

Johanna Heinonen

OPETTAJA-OPPILASSUHTEEN LAADUN JA OPPILAAN SOSIAALISEN ASEMAN
YHTEYS LUKUTAIDON ALAKOULUSSA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO
Filosofinen tiedekunta
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyskuu 2017

TIIVISTELMÄ

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta	Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto		
Tekijä Johanna Heinonen			
Työn nimi Opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaan sosiaalisen aseman yhteys lukutaitoon alakoulussa.			
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	x 1.9.2017	61
Tiivistelmä <p>Tutkielmassa selvitettiin opettaja-oppilassuhteen ja oppilaan sosiaalisen aseman yhteyttä lukutaidon tasoon 4. luokalla. Tutkimusaineisto perustuu Alkuportaatt-seurantatutkimukseen, jossa suomalaisia oppilaita (n = 1,880) seurattiin esikoulusta neljännelle luokalle (2006–2011). Tämän tutkielman tutkimusotos muodostuu 354 Alkuportaatt-seurantatutkimuksen yksilöseurannassa mukana olleesta lapsesta (169 tyttöä, 185 poikaa). Opettaja-oppilassuhteen laatua tutkittiin STRS-mittarilla (the Student Teacher Relationship Scale) ja oppilaan sosiaalista asemaa tutkittiin sosiometrisellä toveriarvioinnilla. Teknisen lukutaidon ja tekstitason luetun ymmärtämisen arvioinnissa käytettiin ALLU –ala-asteen luetun osatestejä.</p> <p>Tutkielman päätulosten mukaan torjuttujen oppilaiden opettaja-oppilassuhteet sisälsivät enemmän konfliktia suosittujen ja huomiotta jätettyjen statusryhmän oppilaiden suhteisiin verrattuna. Statusryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan opettaja-oppilassuhteen läheisyyden osalta, vaan läheisyyden määrä oli kaikissa statusryhmissä melko korkea. Tulosten mukaan heikkojen luetun ymmärtäjien opettaja-oppilassuhteet sisälsivät vähemmän läheisyyttä ja enemmän konfliktia taitavien luetun ymmärtäjien suhteisiin verrattuna. Lisäksi tulokset osoittivat, että suositut oppilaat menestyivät huomiotta jätettyjä, torjuttuja ja keskimääräisten statusryhmän oppilaita selvästi paremmin teknisen lukutaidon mittauksessa.</p> <p>Vertaisryhmässään torjutuilla lapsilla on suurentunut riski joutua kiusatuksi ja sairastua masennukseen myöhemmällä iällä. Mitä konfliktisempi opettaja-oppilassuhde on, sitä vähemmän lapsi hakee opettajalta lohtua ja turvautuu opettajan tukeen ongelmien ilmaantuessa. Torjutun lapsen sosiaaliset ongelmat koululuokassa voivat pahimmillaan kumuloidua, mikäli lapsi jää ilman vertaistoverien sekä opettajan tukea. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että heikot luetun ymmärtäjät tarvitsevat vielä 4. luokalla opettajan rohkaisua ja tukea tarttuakseen akateemisiin haasteisiin luetun ymmärtämisen taitojen kehittämiseksi. On mahdollista, että koululuokan sosiaalisten suhteiden entistä tehostetummalla tukemisella voitaisiin vaikuttaa positiivisesti lasten lukutaitoon.</p>			
Avainsanat opettaja-oppilassuhde, läheisyys, konflikti, vertaissuhteet, sosiaalinen asema, lukutaito			

ABSTRACT

Faculty Philosophical Faculty	School School of Applied Educational Science and Teacher Education		
Author Johanna Heinonen			
Title The connection of the quality of teacher–student relationship and the social position of the student to reading skills at primary school.			
Main subject	Level	Date	Number of pages
Education	Master’s thesis	x 1.9.2017	61
Abstract <p>This study examined the connection of the quality of teacher–child relationship and the social position of the student to reading skills in 4th grade. The research data is based on the longitudinal Alkuportaati-study (The First Steps Study), in which a community sample of Finnish students (n = 1,880) had been followed up from kindergarten to grade four (2006–2011). The sample of this study consisted of 354 students (169 girls, 185 boys) who took part in a more intensively followed subsample. The quality of the teacher–student relationships was measured by using the shortened version of the student–teacher relationship scale (STRS) and the social position of students was measured by using a sosiometric nomination procedure. Technical reading and reading comprehension skills were assessed by using subtests of the ALLU –reading test battery.</p> <p>The results showed that the teacher–student relationships of rejected students contained more conflict compared to the relationships formed by popular and neglected students. There were no differences in the level of closeness between the status groups; instead, the level of closeness was rather high in all sosiometric status groups. According to the results teacher–student relationships formed by students who had lower achievement scores in the reading comprehension test contained lower level of closeness and higher level of conflict compared to the relationships of the students who showed high performance in the test. The results also showed that popular students performed better in the technical reading test than rejected, neglected and controversial students.</p> <p>Rejected children are at an increased risk of being bullied and having depression later in adulthood. Children who experience a great deal of conflict with their teachers limit the extent to which they may be able to rely on that relationship as a source of support. The social problems of a rejected child can accumulate in the classroom context if she/he is left without support by peers and by the teacher. According to the results, it seems that children who performed more weakly in the reading comprehension test might need to feel supported by the teacher to take the academic risks necessary to continually develop more advanced reading comprehension skills. It is possible that supporting social relationships in classrooms more intensively can positively affect on children’s reading skills.</p>			
Keywords teacher–student relationship, closeness, conflict, peer relationships, social position, reading skills			

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 OPETTAJA-OPPILASSUHDE ALAKOULUSSA	4
2.1 Opettaja-oppilassuhteen läheisyys ja konfliktisuus	4
2.2 Opettaja-oppilassuhteen laadun mittaaminen	6
2.3 Opettaja-oppilassuhteen laatu ja oppilaan sosiaalinen asema koululuokassa	8
3 VERTAISUHQTEET JA SOSIAALINEN ASEMA KOULULUOKASSA	12
3.1 Lapsen vertaissuhteet	12
3.2 Lapsen sosiaalinen asema ja sosiometrinen mittaus	14
3.3 Sosiaalisen aseman statusryhmät	17
4 LUKUTAITO.....	20
4.1 Tekninen lukutaito	21
4.2 Luetun ymmärtäminen	23
4.3 Lukutaidon taitotason mittaaminen alakoulussa	24
4.4 Opettaja-oppilassuhteen laatu ja lukutaidon taitotaso	25
5.4 Oppilaan sosiaalinen asema ja lukutaito	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	31
5.1 Tutkimusongelmat	31
5.2 Tutkimusjoukko	33
5.3 Menetelmät ja muuttujat	34
5.3.1 Opettaja-oppilassuhteen laatu: STRS-mittari.....	34
5.3.2 Lapsen sosiaalinen asema koululuokassa: sosiometrinen kysely.....	35
5.3.3 Tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen: ALLU –ala-asteen lukutesti.....	37
5.4 Aineiston tilastollinen analyysi	38
5.5 Tutkimuksen eettisyys.....	38
6 TULOKSET	40
6.1 Opettaja-oppilassuhteen laatu 4. luokalla	40

6.2 Sosiaalisen aseman statusryhmät ja yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun	41
6.3 Opettaja-oppilassuhteen laadun yhteys teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotasoon	43
6.4 Sosiaalisen aseman statusryhmien väliset erot teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotasossa.....	45
7 POHDINTA	46
7.1 Tutkielman tulosten yhteys aiempaan tutkimukseen	47
7.1.1 Opettajan arvioima opettaja-oppilassuhteen laatu 4. luokalla.....	47
7.1.2 Sosiaalisen aseman statusryhmät ja statusryhmien väliset erot opettaja-oppilassuhteen laadussa	47
7.1.3 Opettaja-oppilassuhteen laadun ja lukutaidon taitotason välinen yhteys.....	50
7.1.4 Sosiaalisen aseman statusryhmien erot lukutaidon taitotasossa.....	51
7.2 Tutkielman luotettavuus ja yleistettävyys	53
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimus	55
8 LÄHTEET	57

1 JOHDANTO

Toisin kuin monissa muissa maissa, Suomessa luokanopettaja työskentelee saman oppilasryhmän opettajana tavallisesti parin vuoden ajan. Säännöllinen ja pitkäkestoinen yhteistyö tutun luokanopettajan ja oppilaiden välillä tarjoaa hyvät puitteet läheisten ja luottamuksellisten opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteiden muodostumiselle (Serdiouk, Berry & Gest 2016, 69). Vaikka vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä voidaan pitää opettajan työn perustana, on Suomessa opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteisiin kohdistuvaa tutkimusta tehty toistaiseksi vähän. Tässä tutkielmassa opettaja-oppilassuhteen laatua tutkittiin käyttämällä Robert Piantan (2001) kehittämää lyhennettyä STRS-mittaria (the Student Teacher Relationship Scale), jossa opettaja arvioi hänen ja yksittäisen oppilaan välistä suhdetta läheisyys- ja konflikti-ulottuvuuksien kautta. Läheisyys-ulottuvuus kuvaa opettajan ja oppilaan välisen suhteen sisältämää avoimuutta ja lämpöä, ja konflikti suhteen sisältämää negatiivisuutta (Pianta 2001; Lerkkanen, Niemi, Poikkeus, Poskiparta, Siekkinen & Nurmi 2006). Opettajan arvioimalla opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä on todettu olevan positiivinen yhteys oppilaan koulusopeutumiseen (Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001), akateemiseen suoriutumiseen (Baker 2006; Birch & Ladd 1997) sekä vertaissuhteisiin koululuokassa (De Laet, Doumen, Vervoort, Colpin, Van Leeuwen Goossens & Verschueren 2014; Kiuru, Aunola, Lerkkanen, Pakarinen, Poskiparta & Nurmi 2015). Sen sijaan konfliktisen opettaja-oppilassuhteen on todettu korreloivan vertaisryhmän torjunnan (Mercel & DeRosier 2008) ja heikon akateemisen suoriutumisen kanssa (Baker 2006; Hamre & Pianta 2001; McCormick & O'Connor 2015). Alakoulun ylemmille luokille siirryttäessä opettajan arvioiman opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden määrän on todettu vähenevän ja

konfliktisuuden kasvavan (Baker 2006; Jerome, Hamre & Pianta 2008; McCormick & O'Connor 2015). Tätä ilmiötä voidaan selittää sillä, että alakoulun ylempien luokkien aikana lapsen ikätoverit eli vertaistoverit alkavat ottaa yhä enemmän turvalliselle aikuiselle, kuten opettajalle varattua paikkaa läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden tyydyttäjinä (Salmivalli 2008, 32).

Koululuokan muodostamassa vertaisryhmässä vertaiset ovat saman ikäisiä ja suurin piirtein samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä (Salmivalli 2008, 15). Vertaisten välisissä vuorovaikutustilanteissa lapset pääsevät harjoittelemaan vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja (Serdiouk ym. 2016, 64), ja myönteisissä vertaissuhteissa lapset saavat kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta ja hyväksyntää sekä vastaanottaa emotionaalista tukea (Wentzel 2009, 531). Vaikka lasten muodostamat vertaissuhteet ovat suurimmalla osalla myönteisiä, osa lapsista jää jo varhain sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle. Tässä tutkielmassa lapsen ikätoverisuhteita tutkittiin sosiaalisen aseman näkökulmasta. Sosiometrisen mittauksen avulla voidaan selvittää, onko lapsi vertaisryhmän, kuten koululuokan tasolla hyväksytty eli suosittu vai torjuttu eli epäsuosittu (Cillessen 2009, 82). Tässä tutkielmassa oppilaan sosiaalisen aseman tutkimisessa käytettiin nimeämismenetelmää (Coie, Dodge & Coppotelli 1982), jonka perusteella lapset jaettiin viiteen eri sosiaalisen aseman statusryhmään: suositut, torjutut, huomiotta jätetyt, ristiriitaiset ja keskimääräiset (Coie & Dodge 1983).

Alakoulun ylemmillä luokilla opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaan sosiaalisen aseman yhteyttä on tutkittu toistaiseksi vähän. On kuitenkin tärkeä saada lisätietoa siitä, millainen merkitys opettaja-oppilassuhteen laadulla on tässä sosiaalisen kehityksen taitekohdassa, jossa vertaistoverien merkitys alkaa korostua. Mercelin ja DeRosierin (2008) tutkimuksen mukaan vertaisryhmässään torjuttujen lasten opettaja-oppilassuhteet sisälsivät enemmän konfliktia muiden statusryhmien lapsien suhteisiin verrattuna. Mitä konfliktisempi opettaja-oppilassuhde on, sitä vähemmän lapsella on taipumus turvautua opettajan tukeen ongelmien ilmaantuessa (Birch & Ladd 1997, 63). Torjutun lapsen sosiaaliset ongelmat koululuokassa voivat siis pahimmillaan kumuloitua, mikäli torjuttu lapsi jää ilman vertaistoverien sekä opettajan tukea. Positiiviset ja tukea antavat vuorovaikutussuhteet lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka määritellään itseohjautuvuusteoriassa psykologiseksi perustarpeeksi (Deci & Ryan 2000). Kun lapsi ei koe yhteyttä vertaistovereihin ja opettajaan, tämä psykologinen

perustarve jää täyttymättä, millä voi olla negatiivista vaikutusta oppimismotivaatioon ja akateemiseen suoriutumiseen (Kiuru 2015, 435). Seuraavaksi tutkimuksessa haluttiinkin selvittää, millaisia yhteyksiä näillä koululuokan sosiaalisilla suhteilla on oppilaan teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotasoon 4. luokalla.

Vaikka suomalaiset ovat loistaneet pitkään kansainvälisten lukutaitotutkimusten kärkisijoilla, viimevuotiset PISA-tutkimukset antavat huolestuttavaa näyttöä suomalaisnuorten lukutaidon taitotason heikentymisestä. Joka 10. suomalaisnuorella lukutaidon taitotaso on niin heikko, että se asettaa rajoituksia arki- ja opiskeluelämään sekä myöhempään työelämään (Arffman 2015), minkä vuoksi on tärkeä tutkia ja rakentaa uutta tietoa lukutaitoon vaikuttavista tekijöistä. Vaikka opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaan sosiaalisen aseman yhteyksistä akateemisiin taitoihin löytyy melko paljon aiempaa tutkimustietoa, yhteyksiä yksittäisiin akateemisiin taitoihin, kuten lukutaidon taitotasoon, on tutkittu vähän. Tässä tutkielmassa teknisen lukutaidon ja tekstitason luetun ymmärtämisen taitotason arvioinnissa käytettiin ALLU –ala-asteen lukutestin osatestejä (Lindeman 1998).

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia, miten opettaja-oppilassuhde ja oppilaan sosiaalinen asema ovat yhteydessä lukutaidon tasoon 4. luokalla. Tämän tutkielman tutkimusaineisto on muodostettu Alkuportaati-seurantatutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa vuosina 2006–2011 kootusta aineistosta. Seurantatutkimuksessa oli mukana noin 2000 lasta neljältä eri paikkakunnalta: Joensuusta, Kuopiosta, Laukaasta ja Turusta. Tämän tutkielman tutkimusotos muodostui 354 tarkemmassa yksilöseurannassa mukana olleesta lapsesta, jotka osallistuivat kaikkiin edellä esiteltyihin mittauksiin.

2 OPETTAJA-OPPILASSUHDE ALAKOULUSSA

Monet opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laatua käsittelevät tutkimukset pohjautuvat kiintymyssuhdeteoriaan (Bowlby 1982), jonka mukaan varhaiset kiintymyssuhteet vaikuttavat siihen, millaisia käsityksiä lapsi muodostaa itsestään ja itseään ympäröivästä sosiaalisesta maailmasta. Opettaja-oppilassuhteet voidaan luokitella sekundaarisiksi kiintymyssuhteiksi, ja aivan kuten vanhemmat kotiympäristössä, opettajat tarjoavat lapselle tukea ja turvaa kouluympäristössä (Serdouk ym. 2016, 63). Jeromen ym. (2008) tutkimuksen mukaan lapsen ja vanhemman välisen kiintymyssuhteen laadulla ja lapsen muodostamalla opettaja-oppilassuhteen laadulla ei ollut yhteyttä toisiinsa, mikä antaa toiveikasta näyttöä siitä, että lapsi kykenee muodostamaan läheisen ja turvallisen suhteen opettajaan, vaikka kiintymyssuhde omaan vanhempaan olisi ollut puutteellinen.

2.1 Opettaja-oppilassuhteen läheisyys ja konfliktisuus

Tässä tutkielmassa opettaja-oppilassuhteen laatua tutkittiin opettajan näkökulmasta eli tulokset perustuvat opettajien itsearviointeihin. Opettajien tekemiin arvioihin eivät vaikuta ainoastaan lapseen liittyvät ominaisuudet, vaan erilaisilla yksilöön liittyvillä tekijöillä, kuten opettajan persoonallisuudella, temperamentilla ja henkilökohtaisilla uskomuksilla, yksilöiden välisellä vuorovaikutuksella sekä laajemmin luokkahuone- ja koulukontekstilla on myös

vaikutusta (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn 2007, 116). Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatua mitattiin Robert Piantan (2001) kehittämällä, kiintymyssuhdeteoriaan pohjautuvalla lyhennetyllä STRS-mittarilla (the Student Teacher Relationship Scale), jossa opettaja arvioi hänen ja yksittäisen lapsen välistä suhdetta 15 väittämän kautta. Lyhennetty STRS-mittari sisältää läheisyys- ja konflikti-ulottuvuudet, jotka kuvaavat opettaja-oppilassuhteen laatua. Läheisyys-ulottuvuus kuvaa opettaja-oppilassuhteen sisältämää lämpöä, emotionaalista tukea ja avoimuutta, ja konflikti suhteen sisältämää negatiivisuutta. (Lerkkanen ym. 2006.)

Läheisen opettaja-oppilassuhteen on todettu vaikuttavan positiivisesti lapsen koulumotivaatioon, mikä voi näyttäytyä aktiivisena luokkatyöskentelynä ja innokkaana oppimistilanteisiin osallistumisena (Wentzel 1998). Läheisen opettaja-oppilassuhteen on todettu olevan positiivisesti yhteydessä myös akateemiseen suoriutumiseen (Baker 2006; Birch & Ladd 1997) koulusopeutumiseen (Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001) sekä oppilaan vertaissuhteisiin koululuokassa (De Laet ym. 2014; Kiuru ym. 2015). Opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden määrän on kuitenkin todettu laskevan alakoulun ylemmille luokille siirryttäessä (Baker 2006; Jerome ym. 2008; McCormick & O'Connor 2015). Jeromen ym. (2008) pitkittäistutkimuksessa esikouluopettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteensa läheisemmiksi tyttöjen, hyväosaisista perheistä tulevien sekä akateemisesti kyvykkäiden lasten kanssa. Monet tutkimukset osoittavat tyttöjen muodostamien opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteiden olevan poikien suhteita läheisempiä, ja päinvastoin, poikien opettaja-oppilassuhteiden on todettu sisältävän enemmän konfliktia (Baker 2006; Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001; McCormick & O'Connor 2015).

Jeromen ym. (2008) pitkittäistutkimuksen mukaan esikouluopettajat kokivat enemmän konfliktia poikien, tummaihoisten lasten, enemmän tunteja äidin hoidosta poissa viettävien, akateemisesti heikompien sekä ulkoisesti ongelmakäyttäytyvien lasten kanssa. Useat tutkimukset osoittavat, että opettajat kokevat opettaja-oppilassuhteen konfliktisemmaksi niiden oppilaiden kanssa, joilla esiintyy sisäistä tai ulkoista ongelmakäyttäytymistä (Birch & Ladd 1998; Da Laet ym. 2014; Hamre ym. 2007; Jerome ym. 2008; McCormick & O'Connor 2015). Opettaja-oppilassuhteen sisältämän konfliktin määrän on todettu kasvavan alakou-

lun ylemmille luokille siirryttäessä (Jerome ym. 2008; McCormick & O'Connor). Mitä konfliktisempi opettaja-oppilassuhde on, sitä vähemmän lapsi hakee opettajalta lohtua ja tukeutuu opettajan tukeen kohdatessaan ongelmia (Birch & Ladd 1997, 63). Opettajan arvioiman opettaja-oppilassuhteen konfliktisuuden eli suhteen sisältämän negatiivisuuden on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä oppilaan vertaissuhteisiin (Mercele & DeRosier 2008), akateemiseen menestykseen (Jerome ym. 2008; McCormick & O'Connor 2015) sekä kouluasenteisiin (Birch & Ladd 1997) alakoulussa.

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laadukkuutta eli korkeaa läheisyyttä ja vähäistä konfliktisuutta voidaan siis pitää merkityksellisenä lapsen kouluhyvinvoinnin ja akateemisen suoriutumisen kannalta. Onkin erityisen tärkeää, että opettajilla olisi tietoa tällaisista varhaislapsuuden tekijöistä ja oppilaan yksilöllisistä ominaisuuksista, joilla on todettu olevan vaikutusta opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laatuun. Seuraavaksi esittelen tarkemmin opettaja-oppilassuhteen laadun mittaamista, jonka jälkeen tuon esille aiempaa tutkimustietoa opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaan sosiaalisen aseman välisestä yhteydestä.

2.2 Opettaja-oppilassuhteen laadun mittaaminen

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laadun arviointimenetelmää kehittäneen Robert Piantan STRS-mittaria (the Student Teacher Relationship Scale) on käytetty laajasti tutkittaessa esikoulu- ja alakouluikäisten lasten opettaja-oppilassuhteen laatua. Alkuperäisen STRS-mittarin avulla opettaja arvioi hänen ja yksittäisen oppilaan välistä suhdetta 28 väittämän kautta (Pianta 1992; Lerkkanen ym. 2006). STRS-mittarin väittämät pohjautuvat Bowlbyn (1982) kiintymyssuhdeteorianta ja opettaja-oppilasvuorovaikutusta käsittelevään tutkimustietoon (Birch & Ladd 1997, 62). Alkuperäinen STRS mittaa konfliktin, läheisyyden ja riippuvuuden määrää opettaja-oppilassuhteessa (Pianta 1992). Läheisyys-ulottuvuus kuvaa opettajan ja oppilaan välisen suhteen sisältämää lämpöä ja avointa kommunikaatiota. Opettaja-oppilassuhteen riippuvuus kuvaa puolestaan sitä, kuinka paljon lapsella esiintyy omistushaluista ja takertuvaa käytöstä. Paljon riippuvuutta sisältävässä opettaja-oppilassuhteessa lapsi ripustautuu opettajaan ja turvautuu liiallisesti opettajan tukeen. Konfliktisuus-ulottuvuus kuvaa suhteen sisältämää negatiivisuutta, ristiriitaista vuorovaikutussuhdetta ja

yhteisymmärryksen puutetta opettajan ja oppilaan välillä. (Birch & Ladd 1997, 62–63.) Alkuperäistä STRS-mittaria on käytetty laajasti ja mittari on osoittanut hyvää reliabiliteettia ja validiteettia monissa eri tutkimuksissa. Alkuperäisen 28-osioisen ja kolmifaktorisen STRS-mittarin validiteetti on osoitettu hyväksi tutkittaessa amerikkalaisia 4–8-vuotiaita lapsia (Pianta 2001; Saft & Pianta 2001). Piantan (2001) tutkimuksessa alkuperäinen STRS-mittari osoitti testi-uusintatestin hyvää reliabiliteettia 4 viikon aikavälillä: korrelaatiot olivat yli .75, konflikti- ja läheisyys-ulottuuksilla oli korkea sisäinen pysyvyys ja Cronbachin alfa oli yli .85. Vaikka STRS-mittaria on käytetty eniten amerikkalaisissa tutkimuksissa, STRS-mittarin käyttö on levinnyt myös Yhdysvaltojen ulkopuolelle. Hollantilaisessa tutkimuksessa konfirmatorinen faktorianalyysi osoitti kolmifaktorisen STRS-mittarin validiteetin hyväksi tutkittaessa 3–12-vuotiaita lapsia (Spilt & Koomen 2009), mutta tuoreemmassa hollantilaisessa tutkimuksessa riippuvuus-ulottuvuuden reliabiliteetti osoittautui heikoksi (Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak & Pianta 2012). Myöskään Druglin ja Hjemdalin (2013) norjalaisessa tutkimuksessa kolmifaktorinen STRS-mittari ei osoittautunut validiksi, mutta STRS-mittarin lyhyen 15-väittämän version validiteetti todettiin hyväksi tutkittaessa 6–13-vuotiaita norjalaislapsia. Riippuvuus-ulottuvuutta voidaan pitää läheisyys- ja konflikti-ulottuvuuksia kulttuurillisesti sensitiivisempänä. On esimerkiksi näyttöä siitä, että kollektiivissa kulttuureissa lapsen ripustautumista opettajaan ei nähdä ollenkaan niin negatiivisena taipumuksena kuin individualistisissa kulttuureissa (Cadima, Doumen, Verschueren & Leal 2015, 947–948). Pianta, STRS:n kehittäjä, suosittelee kaksifaktorisen STRS-mittarin käyttämistä tutkimuksissa, joissa suoritetaan useita eri mittauksia, sillä lyhyen STRS-kyselyn täyttämisen vie opettajalta alkuperäistä mittaria vähemmän aikaa (Drugli & Hjemdal 2013, 459).

Lyhennyksessä STRS-mittarissa (15 väittämää) opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta tarkastellaan vain kahden ulottuvuuden: konfliktin ja läheisyyden kautta. Väittämistä 8 arvioi opettajan ja lapsen välisen suhteen mahdollisia konflikteja, kun taas 7 kysymystä arvioi läheisyyden määrää opettajan ja lapsen välisessä suhteessa. Konfliktia mittaavat osiot antavat tietoa opettaja-oppilassuhteessa ilmenneistä negatiivisista asioista (esim. ”Tämä lapsi suuttuu minulle helposti”, ”Tämä lapsi on epärehellinen tai manipuloiva suhteessaan minuun”). Läheisyyttä mittaavat osiot kuvaavat puolestaan opettajan ja oppilaan välisen suhteen sisältämää lämpöä, hellyyttä ja avointa vuorovaikutusta (esim. ”Minulla on läheinen, lämmin suhde tähän lapseen”). Arviointi suoritetaan 5-portaisella Likert-asteikolla

(1 = Ei ehdottomasti sovi, 5 = Sopii erittäin hyvin). (Lerikkanen ym. 2006.) Aiemmissä tutkimuksissa konflikti- ja läheisyys-ulottuvuuksien välinen negatiivinen korrelaatio on osoittautunut heikoksi (Drugli & Hjemdal 2013) tai keskinkertaiseksi (Doumen, Verschueren, Buyse, De Munter, Max & Moens 2009). Läheisyys ja konflikti ovat kaksi toisistaan erillistä opettaja-oppilassuhteen laadun ulottuvuutta, ja aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että näillä ulottuvuuksilla on yksittäisiä, toisistaan eroavia yhteyksiä esimerkiksi akateemiseen suoriutumiseen, minkä vuoksi läheisyys- ja konflikti-ulottuvuuksia tulisi tutkia toisista erillään (McCormick & O'Connor 2014, 504). Opettajien arviointiin perustuvan STRS-mittauksen lisäksi opettaja-oppilassuhteen laatua voidaan tutkia myös oppilaan näkökulmasta, mutta toistaiseksi oppilaan arviointeihin perustuvaa tutkimusta on tehty todella vähän.

2.3 Opettaja-oppilassuhteen laatu ja oppilaan sosiaalinen asema koululuokassa

Aiempien tutkimusten mukaan opettaja-oppilassuhteen sisältämä läheisyys vähenee ja konfliktisuus kasvaa alakoulun ylemmille luokille siirryttäessä (Baker 2006; Jerome ym. 2008; McCormick & O'Connor 2015). Läheisyyden määrän on todettu vähenevän eniten alakoulun yläluokkien aikana, jolloin vertaistovereista tulee lapselle yhä tärkeämpiä (Jerome ym. 2008, 934). Vertaissuhteiden merkityksen korostuminen sekä lapsen ikään kuuluva itsenäistymispyrkimys voivat selittää edellä mainittua ilmiötä (Serdiouk 2016, 64). Ennen vertaissuhteiden muodostamista lapsen on kuitenkin ansaittava vertaisryhmän hyväksyntä. Oppilaan sosiaalinen asema kuvaa oppilaan ja ryhmän välistä suhdetta eli sitä, onko lapsi vertaisryhmässään eli koululuokassa hyväksytty eli suosittu vai torjuttu eli epäsuosittu (Cillessen 2009, 82). Toverisuosio-käsitteellä viitataan tämän tutkielman yhteydessä oppilaan suosittuun sosiaaliseen asemaan koululuokassa eli vertaisryhmän hyväksyntään ja torjunnalla viitataan epäsuosittuun asemaan eli vertaisryhmän hyljeksintään. Piantan kehittämällä (2001) STRS-mittarilla mitatun opettajan raportoiman opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden ja konfliktin yhteyttä oppilaan sosiaaliseen asemaan koululuokassa ei ole tietääkseni aiemmin tutkittu, mutta opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaan sosiaalisen aseman yhteyttä on selvitetty muutamassa tutkimuksessa käyttämällä muita opettaja-oppilassuhteen laadun tutkimiseen kehitettyjä mittareita.

Aiemmat tutkimukset antavat näyttöä opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaan sosiaalisen aseman välisestä yhteydestä luokkakontekstissa (De Laet ym. 2014; Kiuru ym. 2015; Mercer & DeRosier 2008). Kiurun ym. (2015) tutkimuksessa suomalaisoppilaiden sosiaalista asemaa sekä opettaja-oppilassuhteen laatua mitattiin vuosiluokilla 1–3. Sosiaalisen aseman määrittämisessä käytettiin Coien ym. (1982) kehittämää nimeämismenetelmää ja opettaja-oppilassuhteen laatua tutkittiin 5-portaisella Likert-asteikollisella mittarilla, joka mittasi opettajan kokemia positiivisia tunteita opetustilanteessa yksittäistä oppilasta kohtaan (Positive teacher affect for the student). Kyseisessä tutkimuksessa positiivinen tunneyhteys yksittäiseen lapseen toimi siis läheisen ja lämpimän vuorovaikutussuhteen indikaattorina. Tutkimustulosten mukaan opettajan arvioima positiivinen tunneyhteys oppilaaseen ennusti hyväksyntää vertaisryhmässä, kun taas vertaisryhmän hyväksyntä ennusti opettajan arvioimaa positiivista tunneyhteyttä oppilaaseen. Mitä positiivisempi tunneyhteys opettajalla oli oppilaaseen, sitä hyväksytympi oppilas oli vertaisryhmän keskuudessa seuraavalla mittauskerrolla. Ja päinvastoin, mitä enemmän oppilas sai hyväksyntää vertaisryhmässä, sitä positiivisempi opettajan arvioima tunneyhteys oli opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan raporttoiman positiivisen tunneyhteyden kausaalinen yhteys oppilaan hyväksyntään vertaisryhmässä oli tilastollisesti hieman merkittävämpi, kuin hyväksynnän yhteys opettajan raporttoimaan positiiviseen tunneyhteyteen. Kummatkin yhteydet olivat kuitenkin tilastollisesti merkitseviä. (Kiuru ym. 2015.)

Myös De Laetin ym. (2014) tutkimus osoitti toverisuosion ja opettaja-oppilassuhteen laadun kahdensuuntaisen yhteyden toisiinsa. De Laetin ym. (2014) pitkäaikaistutkimukseen osallistui 736 belgialaista oppilasta, ja tutkimuksen mittaukset suoritettiin 4.–6. luokan aikana. Oppilaiden toverisuosiota mitattiin 5-portaisella Likert-asteikollisella mittarilla (1 = en pidä ollenkaan, 5 = pidän tosi paljon), jossa oppilaat arvioivat, kuinka paljon he pitävät leikkimisestä tai yhdessä touhuamisesta luokkakaverien kanssa, arvioiden jokaista oppilasta erikseen. Opettaja-oppilassuhdetta mitattiin oppilaan näkökulmasta 5-portaisella Likert-asteikollisella kyselyllä (Child Relationship Questionnaire–Revised), jossa oppilaat arvioivat opettajalta saamansa sosiaalisen tuen määrää sekä oppilas-opettajasuhteen sisältämää konfliktisuutta. Tulosten mukaan vertaisryhmässään suositut oppilaat kokivat saavansa enemmän tukea opettajalta seuraavana lukuvuonna muihin oppilaisiin verrattuna. Ne lapset, jotka kokivat saavansa enemmän opettajan tukea viidennellä luokalla, olivat muita oppilaita suositumpia vertaisryhmässään kuudennella luokalla. Vaikka yhteys oli kahdensuuntainen, toverisuosion positiivinen vaikutus oppilas-opettajasuhteen sisältämään sosiaalisen tuen

määrään oli vahvempi kuin oppilas-opettajasuhteen laadun yhteys toverisuosiioon. Oppilas-opettajasuhteen sisältämällä konfliktilla ja toverisuosiolla ei kuitenkaan todettu olevan kahdensuuntaista yhteyttä toisiinsa. Vertaisryhmässään hyväksytyt lapset kokivat opettaja-oppilassuhteen kuitenkin vähemmän konfliktiseksi seuraavana vuonna muihin lapsiin verrattuna. Oppilas-opettajasuhteen sisältämän konfliktin vähäisyys ei kuitenkaan ennustanut oppilaan hyväksyntää vertaisryhmässä. (Emt.)

Mercelin ja DeRosierin amerikkalainen tutkimus (2008) antoi näyttöä opettaja-oppilassuhteen laadun ja vertaisryhmän torjunnan kahdensuuntaisesta yhteydestä 3.–4. luokalla. Opettaja-oppilassuhteen laatua tutkittiin mittaamalla opettajan mieltymyksiä eli sitä, kuinka paljon opettaja pitää yksittäisestä oppilaasta. Haastattelun yhteydessä opettajat vastasivat kysymykseen, ”Kuinka helppoa sinun on pitää tästä lapsesta?”, valitsemalla parhaiten sopivan vastausvaihtoehdon 5-portaisesta asteikosta (1 = todella helppo, 5 = ei ollenkaan helppo). Oppilaan sosiaalista asemaa koululuokassa tutkittiin käyttämällä nimeämismenetelmää. Tutkimustulosten mukaan, mitä torjutumpi oppilas oli vertaisryhmässään, sitä vähemmän opettaja raportoi pitävänsä oppilaasta, ja päinvastoin, mitä enemmän opettaja raportoi pitävänsä oppilaasta, sitä vähemmän oppilas koki vertaisryhmän torjuntaa. Tutkimuksen mukaan vertaisryhmän torjunnan vaikutus opettaja-oppilassuhteeseen oli suurempi, kuin opettaja-oppilassuhteen vaikutus oppilaan sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä. (Emt., 678.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että oppilaan toverisuosiolla ja opettaja-oppilassuhteen laadulla todettiin olevan kahdensuuntaista yhteyttä toisiinsa, kun opettaja-oppilassuhteen laatua tutkittiin tarkastelemalla opettajan positiivisten tunteiden kohdistumista yksittäiseen oppilaaseen (Kiuru ym. 2015) sekä mittaamalla opettajan antaman sosiaalisen tuen määrää (De Laet ym. 2014). Kiurun ym. (2015) tutkimuksen mukaan 1.–3. luokan aikana opettaja-oppilassuhteen läheisyyden kausaalinen vaikutus oppilaan toverisuosiioon oli tilastollisesti merkittävämpi kuin toverisuosion yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun. Läheinen opettaja-oppilassuhde näyttää siis vaikuttavan myönteisesti lapsen taipumukseen muodostaa positiivisia vertaissuhteita koululuokassa. Opettaja voi auttaa lasta vihan ja ahdistuksen hillitsemisessä, opastaa lasta tunteiden tunnistamisessa ja nimeämisessä sekä opettaa positiivista tunteiden ilmaisua, käsittelyä ja käyttäytymistä (Serdouk ym. 2016, 64). Opettaja voi myös kannustaa oppilaita sosiaaliseen vuorovaikutukseen luokkakavereiden kanssa sekä opastaa vertaissuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä (Kiuru ym. 2015, 435).

Kiurun ym. (2015) tutkimuksesta poiketen, Da Laetin ym. (2014) tutkimuksessa toverisuosion kausaalinen yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun oli vahvempi kuin oppilas-opettajasuhteen laadun yhteys toverisuosioon 4.–6. luokan mittauksissa. Tämän lisäksi vertaisryhmässään hyväksytyt lapset kokivat opettaja-oppilassuhteen vähemmän konfliktiseksi seuraavana vuonna, mutta konfliktin vähäisyys ei ennustanut vertaisryhmän hyväksyntää (emt.). Myös Mercelin ja DeRosierin tutkimuksessa (2008) vertaisryhmän torjunnan yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun oli suurempi kuin opettaja-oppilassuhteen vaikutus vertaisryhmän torjuntaan 3.–4. luokalla. Edellä mainitut tutkimustulokset antavat näyttöä siitä, että alakoulun keskivaiheen, 3. luokan jälkeen vertaissuhteista tulee oppilaalle entistä tärkeämpiä, ja vertaissuhteilla näyttää olla suurempi kausaalinen vaikutus opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteen laatuun kuin opettaja-oppilassuhteen laadulla oppilaan toverisuosioon vertaisryhmässä. Vaikka opettaja-oppilassuhteen laadulla on tilastollisesti merkitsevää vaikutusta oppilaan sosiaaliseen asemaan vielä 3.–6. luokalla, iän myötä vertaissuhteiden merkitys näyttää selvästi korostuvan.

3 VERTAISUHTEET JA SOSIAALINEN ASEMA KOULULUOKASSA

Tässä teorialuvussa tarkastelen aluksi lapsen vertaissuhteita koululuokassa, minkä jälkeen esittelen lapsen sosiaalisen aseman tutkimista. Lopuksi esittelen kuvaukset viidestä sosiaalisen aseman statusryhmästä.

3.1 Lapsen vertaissuhteet

Lapsen sosiaaliset suhteet voidaan jakaa vertikaalisiin ja horisontaalisiin suhteisiin (Hartup 1989, 120). Vertikaalinen suhde muodostuu lapsen ja häntä vanhemman ja kyvykkäämmän aikuisen välille. Vertikaalinen suhde aikuiseen, kuten omaan vanhempaan tai opettajaan antaa lapselle suojaa ja turvaa. Horisontaalinen viittaa lapsen suhteeseen samalla kehitystasolla olevien ikätoverien kanssa. Horisontaalisia suhteita kutsutaan vertaissuhteiksi, joissa lapset ovat valta-asemiltaan tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden. (Emt., 120.) Koululuokka muodostaa vertaisryhmän, jossa vertaiset ovat lähes saman ikäisiä ja suurin piirtein samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaaliossa ja kognitiivisessa kehityksessä (Salmivalli 2008, 15). Vertaistoverien välisten vuorovaikutustilanteiden kautta lapsi voi oppia tunnistamaan toisten tunteita ja aikoja, rohkaistua omien toiveiden ja tuntemusten esille tuomisessa sekä kehittää ongelmanratkaisutaitoja (Serdiouk ym. 2016, 64). Myönteisissä vertaissuhteissa lapsi saa kokea yhteenkuuluvuudentunnetta, vastaanottaa emotionaalista tukea

sekä nauttia yhteisistä aktiviteeteista vertaisten kanssa (Wentzel 2009, 531). Sosiaalisen vertailun kautta lapsi saa aineksia oman identiteetin, minäkuvan ja itsearvostuksen rakentamiseen (Salmivalli 2008, 32–33). Alakoulussa lapsen ystävällisyys, yhteistyökykyisyys, auttavaisuus, itsevarmuus ja itsesääteily ovat tärkeitä ominaisuuksia, jotka edistävät positiivisten ja toimivien vuorovaikutussuhteiden muodostumista (Fabes, Martin & Hanish 2009, 47). Lapset, joilla on positiivisia vertaissuhteita, voivat emotionaalisesti paremmin, ja he ryhtyvät innokkaammin ratkaisemaan akateemisia tehtäviä ja suoriutuvat niistä paremmin kuin ne, joilta positiiviset vertaissuhteet puuttuvat (Wentzel 2009, 531). Lasten muodostamat vuorovaikutussuhteet ikätovereihin ovat suurimmalla osalla myönteisiä, mutta osa lapsista jää jo varhain vertaissuhteiden ulkopuolelle.

Tässä tutkielmassa vertaissuhdeongelmia tarkastellaan lapsen torjutun sosiaalisen aseman näkökulmasta. Torjutut lapset ovat vertaisryhmässään vähiten pidettyjä, ja he jäävät usein koululuokan sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle (Salmivalli 2008, 33). Ilman kavereita jäävillä lapsilla on suurentunut riski kokea yksinäisyyttä (emt., 33), joutua kiusatuksi (Serdouk ym. 2016, 64) ja sairastua masennukseen myöhemmällä iällä (Ladd & Troop-Gordon 2003). Vertaisryhmässä torjuttu lapsi jää myös ilman harjoituskenttää, jossa vertaiset harjoittelevat ja oppivat toinen toisiltaan kehityksellisesti merkittäviä taitoja (Salmivalli 2008, 33). Lasten vertaissuhdeongelmilla, kuten vertaisryhmän torjunnalla, vertaisten kaltoinkohtelulla sekä kaverien puuttumisella on taipumus esiintyä samanaikaisesti (Salmivalli & Isaacs 2005, 1161). Salmivallin ja Isaacsin (2005) tutkimuksessa todettiin, että mitä torjuttumpi lapsi oli ja mitä enemmän hän koki vertaisryhmän kaltoinkohtelua, sitä negatiivisemmin hän suhtautui luokkatovereihin pitäen heitä vihamielisinä, epäluotettavina sekä vähän tukea antavina. Myös oppilaan negatiivinen minäkuva altistaa vertaissuhdeongelmien syntymiselle, jotka puolestaan muokkaavat oppilaan vertaisistaan tekemiä havaintoja yhä negatiivisemmiksi (emt., 1168).

Lapsen ikätoverisuhteita on mahdollisuus tarkastella ainakin kolmen eri näkökulman kautta: millainen asema lapsella on vertaisryhmässä, onko lapsella ystävyysuhteita ja millaisiin kaveripiireihin lapsi kuuluu (Rönkä, Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi & Kiuru 2011, 313). Vaikka vertaissuhteissa ja ystävyysuhteissa monet opittavat, kehityksellisesti merkittävät taidot

ovat päällekkäisiä, ryhmän jäsenten väliset yleiset vertaissuhteet ja vastavuoroiset ystävyys-suhteet ovat toisistaan erillisiä käsitteitä, sillä ne kuvaavat laadullisesti erilaisia asioita. Ystävyys-suhteella tarkoitetaan vahvaa kahden tasavertaisen yksilön välillä olevaa sidettä, jossa molemminpuolinen kiintymys, vastavuoroisuus ja sitoutuneisuus ovat vertaistoverisuhteisiin verrattuna voimakkaampia (Hartup 1996, 4). Ennen vertais- tai ystävyys-suhteiden muodostamista lapsen täytyy kuitenkin löytää oma paikkansa vertaisryhmässä. Vertaisryhmässä lasten keskinäisen vertailun, hyväksynnän ja torjunnan kautta jokaiselle lapselle rakentuu oma sosiaalinen asema (Salmivalli 2008, 25). Tässä tutkielmassa lapsen ikätoverisuhteita tutkitaan sosiaalisen aseman näkökulmasta koululuokka-kontekstissa.

3.2 Lapsen sosiaalinen asema ja sosiometrinen mittaus

Sosiaalinen asema tai status kuvaa lapsen ja ryhmän välistä suhdetta. Tässä ryhmäilmiössä ryhmän jäsenet, esimerkiksi luokkakaverit määrittävät tietoisesti tai tiedostamatta jokaiselle ryhmän jäsenelle oman sosiaalisen statuksen (Salmivalli 2008, 25–26). Sosiometrisen mittauksen avulla voidaan selvittää, onko lapsi ryhmän, esimerkiksi koululuokan tasolla hyväksytty eli suosittu vai torjuttu eli epäsuosittu (Cillessen 2009, 82). Tämän lisäksi lapset voidaan jakaa sosiaalisen aseman viiteen (Coie & Dodge 1983) tai kuuteen (Coie ym. 1982) eri luokkaan. On tärkeä huomioda, että lapsen sosiaalinen asema on aina yhteydessä siihen viiteryhmään, (esim. koululuokka), jossa lapsen sosiaalinen asema on määritetty. Sosiometrisen metodi on lukuisissa tutkimuksissa osoitettu luotettavaksi menetelmäksi vertaisryhmän jäsenten välisten suhteiden tutkimiseen (esim. Jiang & Cillessen 2005; Newcomb, Bukowski & Pattee 1993). Seuraavaksi esittelen lapsen sosiaalisen aseman tutkimista vertaisryhmässä, jonka jälkeen luon katsauksen sosiaalisen aseman statusryhmiin Coiein ja Dodgen (1983) jaottelun mukaan.

Lapsen sosiaalisen aseman tutkiminen sai alkunsa 1930-luvulla Jacob Levy Morenon (1889–1974) kehittämän sosiometrisen metodin myötä (Cillessen 2009, 82). Sosiometrisessä tutkimuksessa voidaan selvittää tietyn ryhmän jäsenten välisiä positiivisia ja negatiivisia yhteyksiä, ja sosiometrisen mittauksen avulla on mahdollista määrittää lapsen sosiaalisen

asema vertaisryhmässä (Cillessen 2009, 82). Varhaisemmat sosiometriset metodit olivat yksiulotteisia, joissa lapsi voitiin mittauksen perusteella sijoittaa joko suosittujen, korkean statuksen tai epäsuosittujen, alhaisen statuksen ryhmään (Newcomb ym. 1993, 99). Yksiulotteisessa sosiometrisessä mittauksessa tarkastelun ulkopuolelle jäi kuitenkin suuri joukko lapsia, jotka eivät sijoittuneet kumpaankaan ääripäähän, korkean statuksen tai alhaisen statuksen ryhmään. Coie, Dodge ja Coppotelli (1982) kehittivät yksiulotteisen metodin rinnalle kaksiulotteisen sosiometrisen metodin, jossa lapset jaetaan sosiaalisen vaikuttavuuden ja sosiaalisen preferenssin pistemäärien mukaan kuuteen eri sosiaalisen aseman statusluokkaan: suositut, torjutut, keskimääräisessä asemassa olevat, ristiriitaiset, huomiotta jätetyt ja luokittelemattomat. Kaksiulotteinen sosiometrinen metodi on dominoinut lapsen sosiaalisen aseman tutkimuskenttää 1980-luvulta lähtien (Newcomb ym. 1993, 99). Lapsen sosiaalista asemaa koululuokassa voidaan tutkia yksinkertaisesti nimeämismenetelmän avulla (Coie ym. 1982). Nimeämismenetelmässä jokaista koehenkilöä pyydetään nimeämään kolme luokkakaveria, joista he pitävät eniten ja kolme sellaista, joista he pitävät kaikkein vähiten (Lerkanen ym. 2006). Coien ym. (1982) kehittämää sosiometristä kyselyä muokataan usein lasten ikään soveltuvaksi (Cillessen 2009, 87). Alkuportaatturitutkimuksessa Coien ym. (1982) perinteistä mallia varioitiin niin, että koehenkilöitä pyydettiin mainitsemaan 1-3 luokkatoveria, joiden kanssa he ovat mieluiten välitunnilla ja 1-3 luokkatoveria, joiden kanssa oppilaat eivät vietä aikaansa välitunnilla. Sosiaalisen aseman statusryhmän määrittämisessä koehenkilön saamien positiivisten kaverimainintojen määrä laskettiin yhteen, ja samoin tehtiin myös negatiivisille maininnoille. Lapsen saamat positiiviset ja negatiiviset pistemäärät standardoitiin, jotta erikokoisista luokista tulevien oppilaiden pistemäärät olivat vertailukelpoisia. Standardoitujen positiivisten ja negatiivisten mainintojen perusteella jokaiselle oppilaalle laskettiin **sosiaalisen vaikuttavuuden** (sosiaalinen impakti) ja **sosiaalisen mielletävyyden** (sosiaalinen preferenssi) pistemäärät. (Lerkanen ym. 2006.) Sosiaalinen vaikuttavuus kuvaa, millainen näkyvyys oppilaalla on ryhmässä, riippumatta siitä, onko näkyvyys positiivista vai negatiivista (Salmivalli 2008, 27). Ristiriitaisilla oppilailla sosiaalisen vaikuttavuuden pistemäärä on suuri, kun taas huomiotta jätettyjen oppilaiden kohdalla tilanne on päinvastainen (emt., 27). Sosiaalisen vaikuttavuuden pistemäärä saadaan laskeamalla standardoitujen positiivisten ja negatiivisten mainintojen määrä yhteen. Sosiaalisen mielletävyyden pistemäärä saadaan vähentämällä standardoitujen negatiivisten mainintojen määrä positiivisista maininnoista. Suosittujen oppilaiden sosiaalinen mielletävyys on hyvin suuri, kun taas torjuttujen oppilaiden pistemäärä on pieni. Standardoitujen arvojen avulla lapsille voidaan määrittää sosiaalisen aseman statukset (Cillessen 2009, 90).

Coien ym. (1982) alkuperäisen luokittelumenetelmän mukaan oppilaat voidaan jakaa kuuteen eri sosiaalisen aseman statusluokkaan: **suositut, torjutut, keskimääräisessä asemassa olevat, ristiriitaiset, huomiotta jätetyt ja luokittelemattomat**. Sosiometrisessä kyselyssä **suositut oppilaat** saavat paljon positiivisia ja vähän negatiivisia kaverimainintoja. **Torjutut lapset** saavat päinvastoin useita negatiivisia mainintoja, mutta vain harvoja positiivisia mainintoja. **Ristiriitaisessa asemassa** olevat lapset herättävät ryhmässä erilaisia tunteita, sillä he saavat paljon ”pidän eniten mainintoja” sekä paljon ”pidän vähiten” mainintoja. **Huomiotta jätetyt** saavat hyvin vähän sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja. **Keskimääräisen aseman** oppilaat saavat jonkin verran sekä positiivisia sekä negatiivisia mainintoja, ja he ovat tutkimuksessa usein kohde, johon muita ryhmiä verrataan. (Emt., 558). Coien ym. (1982) alkuperäisen luokittelumenetelmän haasteena on luokittelemattomat-statusryhmä, joka muodostuu oppilaista, jotka eivät sijoitu yhteenkään viidestä sosiaalisen aseman statusryhmästä. Usein huomattava osuus tutkittavista lapsista sijoittuu luokittelemattomien ryhmään, mikä tarkoittaa sitä, että merkittävä osuus tutkimusjoukosta jää tarkastelun ulkopuolelle. Myöhemmin Coie ja Dodge (1983) päätyivät muuttamaan alkuperäistä luokittelumenetelmää niin, että keskimääräisten ja luokittelemattomien oppilaiden statusryhmät yhdistettiin toisiinsa. Tässä tutkielmassa oppilaat on jaettu viiteen sosiometriseen statusluokkaan edellä mainitun muokatun luokittelustrategian (Coie & Dodge 1983) mukaisesti, jotta aineistoa ei jäisi hyödyntämättä. Coien ja Dodgen (1983) tutkimuksessa suosittujen, torjuttujen sekä huomiotta jätettyjen statusryhmäkoot olivat noin 20 %, ristiriitaisien ryhmä oli pienin (noin 8 %) ja kolmasosa oppilaista sijoittui keskimääräisten statusryhmään. On kuitenkin huomioitava, että kaverimainintojen lukumäärällä, luokittelumenetelmän valinnalla ja otoskoolla on vaikutusta sosiaalisen aseman statusryhmien prosenttijakaumien kokoon (Cillessen 2009, 90).

Jiangin ja Cillessenin (2005) meta-analyysin mukaan nimeämismenetelmä (Coie ym. 1982) on luotettava metodi lapsen sosiaalisen aseman määrittämisessä. Meta-analyysi osoitti, että sosiometrisillä ulottuvuuksilla on hyvä testi-uusintatesti reliabiliteetti: hyväksyntä .72, torjunta .70 ja sosiaalinen vaikuttavuus .82 (emt.). Lapsen sosiaalista asemaa ollaan pidetty melko pysyvänä ilmiönä (Salmivalli 2008, 33). Cillessenin, Bukowskin ja Haselagerin (2000) meta-analyysissä tutkittiin sosiaalisen aseman pysyvyyttä, ja tutkimuksen mukaan noin 50 prosentilla suosituista ja torjutuista oppilaista sosiaalinen asema säilyi samana, kun mittauksesta oli kulunut vuosi. Muiden sosiaalisten asemien pysyvyys oli heikompa (emt.).

3.3 Sosiaalisen aseman statusryhmät

Seuraavaksi esittelen tämän tutkielman tarkastelun kohteena olevat sosiaalisen aseman statusryhmät: suositut, torjutut, ristiriitaiset, keskimääräiset ja huomiotta jätetyt (Coie & Dodge 1983). Newcomb ym. (1993) ovat eri tutkimustietojen pohjalta muodostaneet kuvaukset sosiaalisista asemista aggressiivisuuden, vetäytyvyyden, sosiaalisuuden ja kognitiivisten kykyjen perusteella. Käyttäytymiserot eri statusryhmien välillä ovat selvästi havaittavissa ja sosiaalisen aseman statusryhmien validiteettia voidaan pitää erinomaisena (Cillessen 2009, 91).

Suosituksen statusryhmän lapset saavat paljon positiivisia kaverimainintoja, ja he ovat vertaisryhmässään pidettyjä. Muiden sosiaalisen aseman statusryhmien lapsiin verrattuna suositut lapset ovat sosiaalisempia ja kognitiivisesti kyvykkäämpiä sekä heillä esiintyy vähemmän vetäytyvää käyttäytymistä (Newcomb ym. 1993, 118). Suositun statusryhmän lapsilla esiintyy vain vähän verbaalista ja fyysistä aggressiivisuutta (Asher & McDonald 2009, 236). Suosituilla lapsilla on keskimääräistä enemmän ystävyysuhteita, ja he ovat muita taitavampia sosiaalisten ongelmien ratkaisemisessa. Vaikkei suosittu asema automaattisesti takaa, että lapsella on ystäviä, on paljon pidetyllä lapsella lähtökohtaisesti paljon enemmän mahdollisuuksia ystävyysuhteiden muodostamiseen torjuttuihin lapsiin verrattuna (Newcomb ym. 1993, 118). Aiemmat tutkimukset osoittavat, että suositut lapset menestyvät koulussa hyvin (Newcomb ym. 1993; Rönkä ym. 2011; Wentzer & Asher 1995). Suositujen lasten opettaja-oppilas-suhteiden on todettu olevan torjuttujen lasten suhteita läheisempiä ja sisältävän vähemmän konfliktia (Da Laet ym. 2014; Kiuru ym. 2015; Mercer & DeRosier 2008). Toverisuosion ja läheisen opettaja-oppilassuhteen kumuloitumisen on todettu edistävän akateemista suoriutumista entisestään (Kiuru ym. 2015).

Torjutut lapset ovat vertaisryhmässään epäsuosittuja, ja he saavat sosiometrisessä mittauksessa paljon negatiivisia mainintoja. Suosituihin lapsiin verrattuna torjutut lapset muodostavat toisen ääripään: heillä on heikommat sosiaaliset taidot ja kognitiiviset kyvyt sekä heillä esiintyy enemmän vetäytymistä ja aggressiivisuutta (Newcomb ym. 1993, 119) Aiemman tutkimustiedon mukaan noin puolet torjutuista lapsista on aggressiivisia ja puolet vetäytyviä

(Newcomb. 1993, 122). Vertaisryhmässään torjutuilla lapsilla esiintyy vähemmän prososiaalista käytöstä (Asher & McDonald 2009, 236), ja ystävyysuhteiden vähäisyys ja puutteelliset sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ovatkin torjutulle lapselle ominaista. (Newcomb ym. 1993, 120). Lapsen torjutun aseman on todettu korreloivan heikon koulumenestyksen kanssa (Newcomb ym. 1993; Ladd & Troop-Gordon 2003). Wentzelin ja Asherin (1995) tutkimuksen mukaan torjutuilla aggressiivisilla lapsilla oli negatiivinen akateeminen profiili, ja keskimääräisen statusryhmän lapsiin verrattuna heillä oli alhaisempi oppimismotivaatio, he olivat impulsiivisempia, vähemmän itsenäisiä ja muiden statusryhmien lapsiin verrattuna opettajat pitivät heistä kaikista vähiten. Vetäytyvien torjuttujen lasten akateemiset profiilit eivät sen sijaan poikenneet merkittävästi keskimääräisen statusryhmän lasten profiileista (emt.). Vertaisryhmän torjunnan ja etäisen opettaja-oppilassuhteen on todettu korreloivan (Mercel & DeRosier 2008), ja tällaisten kehityksellisesti suojaavien tekijöiden puuttuminen voi vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen.

Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset ovat vertaisryhmässä hyvin pidettyjä, mutta toisaalta he saavat myös paljon negatiivisia mainintoja. Heidän sosiaalinen vaikuttavuus on siis suuri. Ristiriitaisessa asemassa olevilla lapsilla on sekä suosittujen että torjuttujen lasten ominaisuuksia: heillä esiintyy enemmän aggressiivisuutta kuin torjutuilla, mutta he ovat toisaalta sosiaalisesti ja kognitiivisesti keskimääräisessä asemassa olevia lapsia kyvykkäämpiä. Sosiaaliset kyvyt ja ystävyysuhteet näyttävät suojaavan ristiriitaisessa asemassa olevia lapsia torjunnalta. Tämän lisäksi prososiaaliset ja kognitiiviset taidot antavat tasapainoa aggressiiviselle käyttäytymiselle. (Newcomb ym. 1993, 121–122.) Ristiriitaisen statusryhmän lasten akateeminen profiili muistuttaa kuitenkin torjuttujen lasten akateemista profiilia eli heillä näyttäisi olevan ongelmia oppimismotivaation kanssa ja opettajat pitävät heistä kaikkein vähiten (Wentzel & Asher 1995).

Keskimääräisen statusryhmän lapset saavat jonkin verran positiivisia ja jonkin verran negatiivisia kaverimainintoja, ja he ovat Newcombin ym. (1993) vertailussa kohde, johon muita statusryhmiä verrataan. **Huomiotta jätetyn statusryhmän** lapset eroavat keskimääräisen statusryhmän lapsista kaikista vähiten. Huomiotta jätettyjä lapsia ei juuri mainita sosiometrisessä kyselyssä, sillä he saavat hyvin vähän kaverimainintoja. Huomiotta jätetyillä lapsilla ei ole selkeää käyttäytymisprofiilia, mutta he ovat keskimääräisiä lapsia vähemmän

aggressiivisia ja sosiaalisia, heillä on vähemmän sosiaalisia kontakteja vertaisryhmässä, ja heillä esiintyy enemmän syrjään vetäytymistä. Vaikka huomiotta jätetyillä lapsilla ei ole vertaisryhmässään näkyvyyttä, heitä ei kuitenkaan luokitella kehityksen näkökulmasta erityiseksi riskiryhmäksi. (Newcomb ym. 1993, 121.) Huomiotta jätetyt lapset onnistuvat tavallisesti vastavuoroisen ystävyysuhteen solmimisessa (Newcomb ym. 1993, 121), ja ystävyysuhde näyttääkin suojaavan heitä torjutuksi tulemiselta ja kiusatuksi joutumiselta (Hodges, Boivin, Vitaron & Bukowski 1999). Huomiotta jätetyt lapset ovat usein myös motivoituneita ja menestyvät koulussa hyvin (Newcomb ym. 1993; Rönkä ym. 2011; Wentzel & Asher 1995). Huomiotta jätetyillä lapsilla on todettu olevan korkea oppimismotivaatio, he ovat itsenäisiä ja heillä on vähäinen taipumus impulsiivisuuteen sekä opettajat pitävät heistä kaikista eniten (Wentzer & Asher 1995).

Yhteenvetona voidaan todeta, että suositun statusryhmän lapset ovat muiden sosiaalisen aseman statusryhmien lapsiin verrattuna sosiaalisimpia, kognitiivisesti kyvykkäämpiä ja heillä esiintyy muita vähemmän aggressiivisuutta ja vetäytyvää käyttäytymistä. Suositut lapset menestyvät koulussa hyvin, heillä on tavallisesti laaja ystäväpiiri ja läheinen opettaja-oppilasuhde. Torjutuilla lapsilla on taipumus jäädä sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle ja heidän koulumenestys on keskimäärin heikompaa muiden statusryhmien lapsiin verrattuna. Heikompaa koulumenestystä, ystävyysuhteiden vähäisyyttä ja ongelmallista opettaja-oppilasuhdetta voivat selittää torjuttujen lasten heikommat sosiaaliset taidot, kognitiiviset kyvyt sekä taipumus aggressiivisuuteen ja vetäytyvään käyttäytymiseen. Ristiriitaisilla lapsilla on puolestaan sekä suosittujen että torjuttujen lasten ominaisuuksia. Ristiriitaisen statusryhmän lapsilla esiintyy torjuttuja enemmän aggressiivisuutta, mutta heidän sosiaaliset ja kognitiiviset kyvyt suojaavat heitä torjutuksi tulemiselta. (Newcomb ym. 1993.) Ristiriitaisen statusryhmän lasten akateemisen profiilin on todettu muistuttavan torjuttujen oppilaiden profiilia eli heillä näyttäisi olevan ongelmia oppimismotivaation kanssa ja opettajat pitävät heistä kaikkein vähiten (Wentzer & Asher 1995). Huomiotta jätetyt lapset ovat vertaisryhmässään näkymättömiä, mutta heillä on tavallisesti vastavuoroinen ystävyysuhde, he ovat motivoituneita, menestyvät koulussa erinomaisesti ja opettajat pitävät heistä kaikista eniten (Newcomb ym. 1993). Aiemman tutkimusnäytön perusteella voidaan siis todeta, että suositut, huomiotta jätetyt ja keskimääräisen statusryhmän lapset näyttävät menestyvän koulussa hyvin, kun taas torjutut ja ristiriitaisen statusryhmän lapset kohtaavat koulutaipaleellaan enemmän akateemisia ongelmia.

4 LUKUTAITO

Opiskelun näkökulmasta lukutaitoa voidaan pitää kaikista tärkeimpänä perustyökaluna, sillä lukemaan oppiminen luo pohjan muiden kouluaineiden opiskelulle. Suomessa noin joka kymmenes lapsi oppii lukemaan jo ennen kouluikää, kolmannes koulun alkaessa ja suurin osa lopuista lapsista oppii lukemaan ensimmäisen syyslukukauden aikana (Ketonen 2010, 9). Suomen kieli on ortografialtaan eli oikeinkirjoitusjärjestelmältään säännöllinen kieli, mikä helpottaa lukemaan oppimista (Aro 2004, 37). Suomen kielessä on selkeä kirjain-äännevastaavuus eli jokaista 24:ää äännettä vastaa sama kirjain ja ainoana poikkeuksena on ng-äänne (Holopainen 2002, 20). Seymourin, Aron ja Erskisen (2003) tutkimuksen mukaan suomalaislapset oppivat lukemaan yli kaksi kertaa nopeammin englantilaislapsiin verrattuna. Englannin kieli on ortografialtaan epäsäännönmukainen kieli, minkä vuoksi lukutaidon oppiminen edellyttää äänteellisen dekodauksen lisäksi tietoa myös sanojen oikeinkirjoituksesta, mikä selittää maiden välisiä eroja lukemaan oppimisessa (Holopainen 2002, 20–21).

"The simple way of reading" -näkömyksen mukaan peruslukutaito voidaan jakaa kahteen pääkomponenttiin, tekniseen lukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen (Hoover & Gough 1990). Tekninen lukutaito eli mekaaninen lukutaito kuvaa virheetöntä ja sujuvaa sanantunnistamisen taitoa (Ketonen 2010, 10). Teknisen lukutaidon oppiminen edellyttää ymmärrystä puhutun ja kirjoitetun kielen yhteydestä eli oivallusta siitä, että puhuttu kieli on mahdollista kääntää kirjoitettavaan muotoon (Lindeman 1998, 6). Luetun ymmärtäminen on lukemisen päätaivoite, ja sillä tarkoitetaan tekstin sisältämän informaation tulkintaa ja sen ymmärtämistä.

Huomion suuntaaminen tekstin sisällön ymmärtämiseen on kuitenkin mahdollista vasta siten, kun tekninen lukutaito on tarpeeksi sujuvaa. Lukutaidon opetuksessa siirrytään tavallisesti tavujen ja tavuittain lukemisesta yksittäisten sanojen ja lauseiden lukemiseen, ja lukutaidon harjaantumisen myötä kohti sujuvaa ja ymmärtävää lukemista. (Kairaluoma 2014, 13.) Suomen kielen lähes täydellisen kirjain-äännevastaavuuden takia useimpien suomalaislapsien oikeinkirjoitustaito kehittyy nopeasti ja vastavuoroisesti lukutaidon oppimisen yhteydessä (Ketonen 2010, 15). Tässä tutkielmassa oikeinkirjoitustaito rajataan kuitenkin pois tarkastelusta, sillä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita lapsen teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotasosta 4. luokalla.

4.1 Tekninen lukutaito

Mekaanisella tai teknisellä lukutaidolla tarkoitetaan sanantunnistusta eli kirjainten automaattista dekodeaustaitoa. Oppiakseen teknisen lukutaidon lapsen on aluksi opittava tunnistamaan ja yhdistämään äänteet ja niitä vastaavat kirjaimet, jonka jälkeen hän voi oppia rakentamaan kirjaimista tavuja ja sanoja. (Takala 2006, 19.) Lukemisen tutkijat ovat varsin yksimielisiä siitä, että fonologinen tietoisuus, erityisesti kirjain-äännevastaavuuden ymmärtäminen sekä kirjaintuntemus ennustavat parhaiten lapsen varhaista lukutaitoa (Ketonen 2010, 17). Fonologinen tietoisuus voidaan määritellä taidoksi jakaa puhetta pienemmiksi yksilöiksi, kuten äänteiksi, tavuiksi ja sanoiksi sekä kyvyksi muodostaa mainituista sanan osista erilaisia kokonaisuuksia (emt., 18). Esikoulussa mitatun nopean sarjallisen nimeämisen taidon eli tuttujen asioiden mieleen palauttamisen ja niiden sarjallisen nimeämisen, on todettu ennustavan lasten lukemisnopeutta alkavan lukutaidon jälkeen (Holopainen, Ahonen & Lyytinen 2001). Myös työmuistilla ja visuaalisella havaintokyvyllä on todettu olevan yhteyttä tekniseen lukutaitoon (Holopainen ym. 2001).

Kaksikanavaisen lukemisen malli on eniten käytetty teorianmalli lukemisesta. Kaksikanavaisen lukemisen mallin mukaan sanantunnistamisessa lukijalla on käytettävissään kaksi eri strategiaa: fonologinen ja ortografinen strategia (Takala 2006, 19). Aloitteleva lukija käyttää

sanantunnistusprosessissa fonologista strategiaa, jossa lähdetään liikkeelle äänneistä ja tavuista eli sana hahmotetaan pala palalta (emt., 19). Aloittelevan lukijan sanantunnistus eli dekodaus on hidasta, sillä monet sanat ovat vieraita ja sanat muodostetaan äänne äänneeltä (Lindeman 1998, 7). Ortografisessa strategiassa edetään sen sijaan kirjainta suurempien kokonaisuuksien avulla ja sanat hahmotetaan kokonaisina sanahahmoina eli sanat jälleen tunnustetaan ulkomuodon perusteella, mikä mahdollistaa sujuvan lukemisen. Taitavan lukijan lukemisprosessi on automatisoitunutta, ja hän tunnistaa suurimman osan sanoista kokonaisuutena ja koodaa vain hankalat tai harvinaiset sanat äänne äänneeltä. (Takala 2006, 19–20.) Sanantunnistuksen nopeutuessa ja tarkentuessa lukija pystyy suuntaamaan enemmän voimavaroja luetun tekstin sisällön ymmärtämiseen (Lindeman 1998, 7). Hyvä lukija hallitsee ortografisen ja fonologisen strategian ja osaa käyttää niitä tilanteen mukaan joustavasti (Takala 2006, 20). Alakoulun kahden ensimmäisen luokan aikana tavoitteena on teknisen lukutaidon nopeutuminen ja tarkentuminen (Holopainen 2003, 12). Lukemaan oppiminen ei kuitenkaan etene aina odotetulla tavalla.

Suomessa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta eli lukivaikeutta esiintyy arvioiden mukaan noin 6–10 % lapsista, riippuen siitä, millaisilla kriteereillä lukivaikeutta on määritelty (Ketonen 2010, 9). Erityinen lukemisvaikeus eli dysleksia on neurobiologinen oppimisvaikeus, jossa neurologis pohjaiset vaikeudet näkyvät sekä lukemisessa että kirjoittamisessa (Kairaluoma 2014, 15). Suomen kielen kaltaisissa säännönmukaisissa kirjoitusjärjestelmissä, joissa kirjain-äännevastaavuudet ovat hyvin selkeitä, lukivaikeus ilmenee lukemisen hitautena eikä niinkään lukemisessa tehtyjen virheiden määränä (Aro 2004, 20–21). Lukemisvaikeudet alkavat ilmetä lukemisen sujuvuuteen liittyvinä haasteina siinä vaiheessa, kun lapsen teknisen lukutaidon odotetaan nopeutuvan ja automatisoituvan alkuopetusta seuraavina vuosina. Tutkimustulokset ja kliininen kokemus ovat osoittaneet, että usein lukivaikeuksien kanssa kamppailevalla lapsella ilmenee myös muita kognitiivisia vaikeuksia. Kahden tai useamman kognitiivisen vaikeuden esiintymistä samalla henkilöllä kutsutaan komorbiditeetiksi. (Korhonen 2005, 159.) Lukivaikeuden periytyvyydestä on myös näyttöä. Lukivaikeuksien vanhempien lapsilla on kahdeksankertainen dysleksia-riski niihin lapsiin verrattuna, joiden vanhemmilla ei ole lukivaikeutta (Ketonen 2010, 34).

4.2 Luetun ymmärtäminen

Kielellinen ymmärtäminen perustuu puhutun tai kirjoitetun kielen mielekkääseen vastaanottoon, joka voi tapahtua kielen eri tasoilla. Sana-, lause- ja tekstitasoinen ymmärtäminen ovat erillisiä asioita (Holopainen 2003, 19), ja tässä tutkielmassa luetun ymmärtämisestä puhuttaessa tarkoitetaan tekstitasoinen ymmärtämistä. Tekstin ymmärtäminen edellyttää tarkan ja sujuvan teknisen lukutaidon hallintaa (Lindeman 1998, 7) sekä kuullun ymmärtämisen taitoa (Holopainen 2003, 32), mutta teknisen lukutaidon sujuvuus ei kuitenkaan automaattisesti takaa hyvää luetun ymmärtämisen taitoa (Lindeman 1998, 7). Kolmannella luokalla lapsen odotetaan kykenevän tiedonhankintaan tekstien avulla (Holopainen 2003, 12). Tekstin ymmärtäminen on monien kognitiivisten toimintojen onnistunutta yhteistyötä (Lindeman 1998, 7), ja tätä ilmiötä moniulotteista luetun ymmärtämisprosessia voidaan kuvata erilaisten prosessimallien avulla.

Monien amerikkalaistutkijoiden tapaan Takala (1990) pitää luetun ymmärtämistä konstruktivisena prosessina, jossa lukija tulkitsee tekstiä aktiivisesti ja persoonallisesti muodostaen tekstistä merkityksiä omien ennakkotietojensa ja tekstin ominaisuuksien ohjaamana. Takala (1990) kuvaa tekstin ymmärtämisprosessia **monitasoiseksi, interaktiiviseksi ja hypoteesipohjaiseksi** prosessiksi. **Monitasoisuus** tarkoittaa sitä, että luetun ymmärtäminen rakentuu kielellisten perustaitojen hallitsemisesta, jota pidetään pääprosessina ja tekstin persoonallisesta tulkinnasta, joka määritellään toissijaiseksi prosessiksi (Holopainen 2003, 20). Tekstin tulkintaprosessi on lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutusta, jossa lukijan omat henkilökohtaiset kokemukset, lukemishistoria, ympäröivä kulttuuri sekä historiallis-yhteiskunnallinen konteksti vaikuttavat lukijan tekemiin tulkintoihin (Ahvenainen & Holopainen 2014, 61). **Interaktiivisuudella** tarkoitetaan ymmärtämisprosessin etenemistä alemmalta tasolta korkeammalle (bottom-up), jolloin ymmärtämisprosessia ohjaavat ensisijaisesti tekstiin liittyvät tekijät, kuten esimerkiksi tekstin sanaston vaikeustaso, lauserakenteet ja asiassällön koherenssi. Ymmärtämisprosessi voi myös edetä ylhäältä alas (top-down), jolloin lukija toimii oman ajattelunsa ohjaamana ja tekstin ymmärtämistä ohjaa ensisijaisesti lukijaan itseensä liittyvät tekijät, kuten ajattelu- ja tulkintataidot, aiheeseen liittyvät ennakkotiedot ja käsitykset. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 61.) **Hypoteesipohjaisuudella** tarkoitetaan sitä, että lukijan tekstistä tekemät tulkinnat ja tekstin merkityksen rakentuminen pohjautuvat

lukijan usein tiedostamattomiin hypoteeseihin, ennakkokäsityksiin, jotka muokkautuvat luetun ymmärtämisprosessissa (Holopainen 2003, 20). Taitava lukija osaa käyttää joustavasti erilaisia ymmärtämisstrategioita, jolloin samasta tekstistä voidaan oppia laadullisesti erilaisia asioita (Ahvenainen & Holopainen 2014, 63). Yksinkertaisimmin voidaan puhua tekstin **syväprosessoinnista**, jolla tarkoitetaan kykyä tekstin perusteelliseen analyysiin ja tulkintaan sekä **pintaprosessoinnista**, jolloin lukija tekee havaintoja tekstin fyysisistä piirteistä ja omaksuu tekstistä vain yksinkertaisia tosiasioita ilman syvällistä analyysia (emt., 63). Luetun ymmärtäminen voi kuitenkin vaikeutua, mikäli lukijalla on puutteita sanantunnistuksessa, lukustrategioiden käytössä, metakognitiivisissa taidoissa, sanavaraston laajuudessa, motivaatiossa tai työmuistin toiminnassa (Lindeman 1998, 7). Hyperleksia tarkoittaa luetun ymmärtämisen vaikeutta. Hyperlektikko hallitsee teknisen lukutaidon, mutta lukijalla on vaikeus muistaa ja ymmärtää lukemaansa sekä kuullun ymmärtämisessä esiintyy vaikeuksia. (Takala 2006, 67). On myös lapsia, joilla on vaikeuksia sekä sanantunnistamisessa että luetun ymmärtämisessä. Näiden heikkojen lukijoiden kielellinen kehitys on usein viivästyntä ja ongelmat laaja-alaisia (emt., 67).

4.3 Lukutaidon taitotason mittaaminen alakoulussa

Lukutaidon arviointivälineitä on kehitetty työvälineeksi opettajille, erityisopettajille, psykologeille ja lukutaidon tutkijoille. Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa lukutaidon taitotason määrittämisessä käytettiin ALLU –ala-asteen lukutestiä, joka on laajimmalla suomalaisella aineistolla normitettu lukutaidon ryhmäarviointiväline. ALLU –ala-asteen lukutestillä saadaan tietoa oppilaan lukemisvalmiuksista, teknisestä lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotasosta. Alkuportaatt-tutkimuksessa oppilaiden teknisen lukutaidon arvioinnissa neljännen luokan keväällä käytettiin lukutestin LT2-osatestin B-versiota (ALLU; Lindeman 1998), joka mittaa teknisen lukutaidon tarkkuutta sekä sujuvuutta. TL2-osatestin B-versio koostuu 80 osiosta, joissa kussakin oppilaalle esitetään neljä sanaa ja yksi kuva. Oppilaan tehtävänä on yhdistää oikea sana ja kuva toisiinsa viivalla, ja jokaisesta oikein yhdistetystä sanasta saa yhden pisteen (maksimipistemäärä = 80). Testin tekemisen aikarajana oli 2 minuuttia. Neljännen luokan keväällä tekstitason luetun ymmärtämistä arvioitiin lukutestin asiateksti-osatestin avulla (Lindeman 1998). Oppilaiden tehtävänä oli lukea Kasvien valontarve -asiateksti

ja vastata sitä koskeviin monivalintatehtäviin. Osassa tehtävistä oppilaan tuli valita yksi oikea vastaus neljästä eri vastausvaihtoehdosta ja osassa oppilaan täytyi järjestää väittämät siihen järjestykseen kuin ne asiatekstissä esiintyivät. Testin suorittamisen aikarajana oli 30 minuuttia ja maksimipistemäärä oli 12 pistettä. (Lerikkanen ym. 2006.)

4.4 Opettaja-oppilassuhteen laatu ja lukutaidon taitotaso

Aiemmissä tutkimuksissa on keskitytty tutkimaan opettaja-oppilassuhteen laadun ja akateemisten taitojen välisiä yhteyksiä. Sen sijaan opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä yksittäiseen akateemiseen taitoon, kuten lukutaitoon on tutkittu toistaiseksi melko vähän. Aiemmat tutkimustulokset antavat kuitenkin näyttöä siitä, että opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä esimerkiksi matematiikan osaamiseen ja lukutaitoon olisi tärkeä tarkastella myös toisista erillään. Esimerkiksi McCormickin ja O’Connorin tutkimuksessa (2015) opettajan raportoimalla oppilas-opettajasuhteen läheisyydellä oli positiivinen yhteys lukutaidon taitotasoon, mutta opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä ei ollut yhteyttä matematiikassa suoriutumiseen. Tarkasteltaessa opettajan raportoiman opettaja-oppilassuhteen yhteyttä oppilaan lukutaidon taitotasoon on myös huomioitava, onko oppilaan lukutaidon tutkimisessa hyödynnetty opettajan tekemiä arviointeja (esimerkiksi arvosanat) vai standardoituja, kansallisesti normitettuja testejä. Maldonado-Carrenon ja Votruba-Drzalin tutkimuksessa (2011) opettajan arvioimalla opettaja-oppilassuhteen laadulla oli positiivinen yhteys oppilaan lukutaidon taitotasoon opettajan arvioimana, mutta opettaja-oppilassuhteen laadun ja standardoitujen testitulosten välillä yhteyttä ei löytynyt.

Monissa tutkimuksissa, jotka keskittyvät myöhäisempään keskilapsuuteen, 8–10-vuotiaisiin lapsiin, opettaja-oppilassuhteen laatua on mitattu esikoulussa tai alakoulun ensimmäisillä luokilla, jolloin tavoitteena on ollut saada tietoa siitä, miten opettaja-oppilassuhteen laatu ennakoii myöhempää akateemista koulumenestystä. Hamren ja Piantan (2001) pitkittäistutkimuksen mukaan esikouluopettajien arvioima opettaja-oppilassuhteen konfliktisuus oli yhteydessä poikien heikompaan suoriutumiseen lukutaidossa 1. luokalta 8. luokalle asti. Kiurun, Lerkkasen, Niemen, Poskiparran, Ahosen, Poikkeuksen ja Nurmen (2013) tutkimuksen

mukaan opettaja-oppilassuhteen laatu 1.–3. luokalla ennusti oppilaan sujuvaa lukutaitoa 4. luokalla. Opettaja-oppilassuhteen laatua tutkittiin mittaamalla opettajan positiivisten tunteiden kohdistumista yksittäiseen oppilaaseen opetustilanteessa (Positive teacher affect for the student). Lukutaidon sujuvuutta arvioitiin 4. luokalla käyttämällä kolmea erilaista lukutaidon mittaria: ALLU –ala-asteen lukutestiä, sanaketjutestiä ja lauseen lukutarkkuus ja luetun ymmärrykestestiä. Mitä positiivisempia tunteita opettaja koki oppilasta kohtaan 1.–3. luokalla, sitä paremmin oppilas menestyi lukusujuvuuden mittauksissa 4. luokalla. (Emt.) Myös Kiu-run ym. (2015) tuoreemmassa tutkimuksessa opettajan positiivinen tunneyhteys oppilaaseen alakoulun ensimmäisillä luokilla ennusti hyvää akateemisista suoriutumista 4. luokalla. Akateemisia taitoja arvoitiin mittaamalla lukusujuvuutta, luetun ymmärtämistä sekä aritmeettista päättelykykyä. Näissä edellä esitellyissä tutkimuksissa tutkittiin siis opettaja-oppilassuhteen laadun ja lukutaidon välisiä kausaalisia yhteyksiä, mutta seuraavaksi keskityn tarkastelemaan sitä, miten opettaja-oppilassuhteen sisältämä läheisyys ja konfliktisuus ovat yhteydessä samanaikaiseen lukutaidon taitotasoon alakoulun ylemmillä luokilla.

McCormickin ja O’Connorin (2011) amerikkalaisessa tutkimuksessa tutkittiin opettajan raportoiman opettaja-oppilassuhteen konfliktin ja läheisyyden yhteyttä (lyhennetty STRS-mittari) standardoidun lukutaitotestin tuloksiin 1. luokalta 5. luokalle. Oppilaiden teknisen lukutaidon sujuvuutta mitattiin 1., 3. ja 5. luokalla käyttämällä kansallisesti normitettua kirjain-sana-tunnistustestiä (Woodcock–Johnson Psycho-Educational Battery), joka on osoittanut hyvää sisäistä konsistenssia. Tulosten mukaan opettaja-oppilassuhteen konfliktisuus oli yhteydessä keskimääräistä heikompiin lukutaidon testituloksiin alakoulussa koko mittausjakson ajan 1. luokalta 5. luokalle asti. Tutkimuksen mukaan opettaja-oppilassuhteen sisältämän konfliktisuuden lisääntyminen ei kuitenkaan heikentänyt lukutaidon testituloksia. Sen sijaan opettaja-oppilassuhteen muuttuminen läheisemmäksi alakoulun aikana oli yhteydessä teknisen lukutaidon testitulosten paranemiseen kaikkina mittausajankohtina. (Emt.) Myös Maldonado-Carrenon ja Votruba-Drzalin (2011) tutkimuksessa opettaja-oppilassuhteen läheisyyden todettiin olevan positiivisesti yhteydessä lukutaidon taitotasoon opettajan arvioimana esikoulusta viidennelle luokalle asti.

Myös Bakerin (2006) amerikkalainen tutkimus antoi näyttöä opettaja-oppilassuhteen läheisyyden ja konfliktin yhteydestä lukutaitoon. Opettaja-oppilassuhteen laatua tutkittiin Piantan

lyhennetyllä STRS-mittarilla, ja oppilaiden lukutaidon taitotason mittarina käytettiin opettajien laatimia lukutaidon arvosanoja sekä kahta standardoitua lukutaidon testiä (the Iowa Test of Basic Skills ITBS & the Stanford Achievement Test Series –Ninth Edition SAT9). Bakerin (2006) tutkimuksessa opettajan arvioiman läheisen ja vähän konfliktia sisältävän opettaja-oppilassuhteen ja opettajan laatimien lukutaidon arvosanojen välillä oli positiivinen yhteys 1.–3. luokalla, mutta opettaja-oppilassuhteen läheisyyden yhteys standardoituihin testituloksiin ei ollut tilastollisesti merkittävä. Sama ilmiö oli nähtävissä myös Maldonado-Carrenon ja Votruba-Drzalin (2011) tutkimuksessa, jossa opettajan raportoiman opettaja-oppilassuhteen läheisyys oli yhteydessä opettajan arvioimaan lukutaidon taitotasoon, mutta ei standardoituihin lukutaidon testituloksiin. Sen sijaan, opettaja-oppilassuhteen konfliktisuus korreloi keskivahvasti lukutaidon arvosanojen kanssa, ja yhteydet konfliktin ja standardoitujen testitulosten välillä olivat heikkoja, mutta kuitenkin tilastollisesti merkittäviä 1.–3. luokalla (Baker 2006).

Edellä esitellyt tutkimustulokset antavat näyttöä siitä, että opettaja-oppilassuhteen sisältämällä läheisyydellä ja konfliktisuudella on yhteyttä oppilaan lukutaidon taitotasoon myös alakoulun ylemmillä luokilla. Aiempien tutkimusten mukaan opettaja-oppilassuhteen konfliktisuus korreloi heikompien lukutaidon testitulosten (Baker 2006; McCormick & O’Connorin 2011) ja arvosanojen kanssa (Baker 2006), kun taas opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden on todettu olevan positiivisesti yhteydessä lukutaidon testituloksiin (McCormick & O’Connor 2011) ja arvosanoihin (Baker 2006). Mielenkiintoista oli erityisesti se, että läheisen opettaja-oppilassuhteen merkitys ja vaikutus lapsen oppimisprosessiin näytti säilyvän muuttumattomana esikoulusta 5. luokalle asti (Maldonado-Carreno & Votruba-Drzal 2011), ja opettaja-oppilassuhteen muuttuminen läheisemmäksi vaikutti positiivisesti lukutaidon testituloksiin kaikkina mittausajankohtina (McCormick & O’Connorin 2011). Roordan ym. (2011) meta-analyysin mukaan opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä on yhtä suuri vaikutus akateemiseen menestykseen kuin suhteen sisältämällä konfliktisuudella, ja läheisyyden merkitys näyttää korostuvan oppilaiden vanhetessa. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadulla, läheisyydellä sekä konfliktisuudella näyttäisi siis olevan vaikutusta oppilaan oppimistuloksiin myös myöhäisessä keskilapsuudessa, jolloin vertaissuhteiden merkitys alkaa korostua.

5.4 Oppilaan sosiaalinen asema ja lukutaito

Aiemmissä tutkimuksissa ollaan oltu kiinnostuneita lukutaidon kausaalista yhteydestä oppilaan sosiaaliseen asemaan sekä sosiaalisen aseman yhteydestä samanaikaiseen ja myöhempiin lukutaidon taitotasoon. Tutkimuksissa ollaan tutkittu, miten lukemisvalmiudet esikouluiässä (Kiuru, Poikkeus, Lerkkanen, Pakarinen, Siekkinen, Ahonen & Nurmi 2012; Kiuru ym. 2013; Rönkä ym. 2011; Vartiainen, Poikkeus, Lerkkanen, Nurmi & Kiuru 2012) ja miten lukutaidon taitotaso kouluiässä (Morgan, Farkas & Wu 2012) ennakoivat lapsen sosiaalista asemaa alakoulussa. Rönkön ym. tutkimuksen (2011) mukaan lapset, jotka osasivat lukea jo esiopetusvuoden keväällä, saavuttivat toverisuosion ensimmäisellä luokalla muita lapsia todennäköisemmin. Heikkojen lukemisvalmiuksien eli esikoulussa havaitun lukivaikeusriskin on puolestaan todettu lisäävään vertaisryhmän torjunnan riskiä alakoulun ensimmäisillä luokilla (Kiuru ym. 2012; Kiuru ym. 2013; Vartiainen 2012). Morganin ym. (2012) tutkimuksen mukaan oppilailla, joilla oli heikko lukutaidon taitotaso 3. luokalla, oli kaksinkertainen riski kokea vertaisryhmän torjuntaa 5. luokalla hyviin lukijoihin verrattuna. Tässä tutkielmassa tarkastellaan kuitenkin lapsen sosiaalisen aseman yhteyttä teknisen lukutaidon sekä luetun ymmärtämisen taitotasoon 4. luokalla eli kiinnostuksen kohteena on se, miten lapsen sosiaalinen asema on yhteydessä samanaikaiseen lukutaidon taitotasoon.

Vartiaisen ym. (2012) tutkimuksessa selvitettiin vertaisryhmän torjunnan, kielellisten taitojen sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen välisiä yhteyksiä alakoulun ensimmäisillä luokilla. Tutkimukseen osallistui 1043 lasta Alkuportaattutkimuksesta. Luetun ymmärtämisen taitotason arvioimiseen 1.–3. luokalla käytettiin ALLU –ala-asteen lukutestin tietotekstejä (Lindeman 1998). Sosiaalisen aseman tutkimisessa käytettiin sosiometristä nimeämismenetelmää (Coie & Coppotelli 1982), ja lapset jaettiin kahteen dikotomiseen ryhmään: ei-torjutut ja torjutut. Tutkimustulosten mukaan vertaisryhmässään ei-torjutut lapset menestyivät luetun ymmärtämisen tehtävissä torjuttuja lapsia paremmin kaikissa 1.–3. luokan aikana suoritetuissa mittauksissa, ja ei-torjuttujen luetun ymmärtämisen taitojen kehitys oli nopeampaa torjuttuihin ja kroonisesti torjuttuihin lapsiin verrattuna ensimmäisen ja toisen luokan aikana (Vartiainen ym. 2012). Tulosten mukaan kroonisesti eli jatkuvasti torjuttujen lasten luetun ymmärtämisen taidot kehittyivät ei-torjuttuja ja ei-kroonisesti torjuttuja lapsia nopeammin toisen ja kolmannen luokan välillä, jolloin he osittain saavuttivat muiden lasten taitotasoa. Kroonisesti torjuttujen lasten luetun ymmärtämisen taidot näyttävät siis

kehittyvän, mutta kehitys tapahtuu keskimäärin muita lapsia myöhemmin. (Emt.) Myös Röngän ym. (2011) tutkimuksessa torjuttujen lasten lukutaidon kehityskulku poikkesi muiden statusryhmien lasten lukutaidon kehityksestä.

Röngän ym. (2011) suomalaisessa tutkimuksessa tutkittiin oppilaan sosiaalisen aseman yhteyttä teknisen lukutaidon taitotasoon ja kehitykseen ensimmäisen ja toisen luokan aikana. Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2007–2009, ja tutkimukseen osallistui 374 lasta Alkuperäat-seurantatutkimuksesta. Teknistä lukutaitoa mitattiin 1. ja 2. luokalla käyttämällä ALLU –ala-asteen lukutestin TL2-osatestiä (Lindeman 1998), joka mittasi teknisen lukutaidon tarkkuutta ja sujuvuutta. Sosiaalisen aseman määrittämisessä käytettiin Coien & Dodgen (1982) nimeämismenetelmää. Tutkimuksen mukaan suositun statusryhmän oppilaat menestyivät muiden statusryhmien lapsiin verrattuna kaikista parhaiten teknisen lukutaidon mitauksissa sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Huomiotta jätetyt sekä keskimääräisen statusryhmän lapset osittain saavuttivat suosittujen lasten lukutaidon taitotason toisen luokan kevääseen mennessä. Sen sijaan torjutut sekä ristiriitaisessa asemassa olevat lapset kehittivät lukutaidossa huomiotta jätettyjä sekä keskimääräisen statusryhmän lapsia selvästi hitaammin. On kuitenkin huomioitava, että tutkimuksessa ei ilmennyt torjunnan tai ristiriitaisen aseman yhteyttä heikkoon lukutaitoon, vaan lukutaidon kehitys oli hitaampaa muihin lapsiin verrattuna. (Emt.) Röngän (2011, 322–323) tutkimuksessa esitettiin, että on kuitenkin mahdollista, että kouluvuosien aikana torjuttujen sekä ristiriitaisen statusryhmän lasten akateeminen kehitys jää yhä enemmän jälkeen suosittujen lasten kehityksestä.

Kiurun ym. (2013) tutkimuksessa tutkittiin, miten vertaisryhmän hyväksyntä 1.–3. luokan aikana oli yhteydessä lukutaidon sujuvuuteen 4. luokalla. Tutkimusjoukko muodostui 538 suomen kieltä puhuvasta oppilaasta. Lukusujuvuuden taitotason määrittämisessä käytettiin kolmea lukutaitotestiä. Ensimmäinen oli ALLU –ala-asteen lukutesti (Lindeman 1998), jossa lapsen tehtävänä oli yhdistää kuvaan oikea sana neljästä fonologisesti samankaltaisesta sanavaihtoehdosta. Toisena testinä oli sanaketjutesti, jossa lapsen tehtävänä oli sanojen tunnistaminen ja erottaminen toisistaan pystyviivalla 10 erilaisesta sanaketjusta. Kolmas testi oli lauseen lukutarkkuus ja luetun ymmärrystesti, jossa lapsella oli luettavana 60 lausetta ja hänen tehtävänä oli arvioida, oliko lauseet oikein vai väärin ympyröimällä oikea vaihtoehto. Nopeustestien tulokset standardoitiin, ja kolmen testin tuloksista laskettiin keskiarvo

(Cronbachin alfan kerroin oli .84). Vertaisryhmän hyväksynnän tutkimiseen käytettiin sosiometristä nimeämismenetelmää (Coie & Coppotelli 1982), mutta tässä tutkimuksessa keskityttiin vain positiivisiin kaverimainintoihin. Tutkimustulosten mukaan vertaisryhmän hyväksyntä 1.–3. luokalla ennusti lukutaidon sujuvuutta 4. luokalla. Mitä hyväksytympi lapsi oli vertaisryhmässään 1.–3. luokalla eli mitä enemmän positiivia kaverimainintoja lapsi sai, sitä parempi lukusujuvuuden taitotaso oli 4. luokalla. Tämän lisäksi vertaisryhmän hyväksynnällä ja positiivisella opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteella todettiin olevan kumulatiivinen vaikutus lukusujuvuuteen. Mitä enemmän oppilaalla oli suojaavia tekijöitä 1.–3. luokalla eli mitä hyväksytympi lapsi oli vertaisryhmässään ja mitä positiivisempi opettaja-oppilassuhde hänellä oli, sitä paremmin lapsi menestyi 4. luokan lukutaitotesteissä. (Emt.) Edellä mainitut tutkimustulokset ovat yhteneviä Kiurun ym. (2015) tuoreemman tutkimuksen kanssa, jossa vertaisryhmän hyväksyntä itsenäisesti sekä hyväksyntä ja positiivisen opettaja-suhde yhdessä 1.–3. luokalla ennustivat hyvää akateemista suoriutumista 4. luokalla.

Edellä esiteltyt tutkimustulokset antavat näyttöä toverisuosion ja lukutaidon välisestä yhteydestä. Hyvät lukemisvalmiudet esikoulussa ennustavat hyväksyntää vertaisryhmässä (Rönkä ym. 2011), kun taas heikot lukemisvalmiudet esikoulussa lisäävät torjuttuksi tulemisen riskiä alakoulussa (Kiuru ym. 2012; Kiuru ym. 2013; Vartiainen 2012). Vartiainen ym. (2012) tutkimuksessa ei-torjuttujen lasten luetun ymmärtämisen taidot olivat torjuttuja lapsia paremmat sekä taitojen kehitys oli nopeampaa torjuttuihin oppilaisiin verrattuna. Röngän ym. (2011) tutkimus puolestaan osoitti, että sosiaalisen aseman statusryhmät erosivat toisistaan myös teknisen lukutaidon osalta. Suositun statusryhmän lapset menestyivät teknisen lukutaidon testissä kaikista parhaiten, huomiotta jätetyt ja keskimääräisen statusryhmän oppilaat kehittyivät taidoissaan hitaammin, mutta saavuttivat suosittujen lasten taitotason 2. luokan loppuun mennessä, kun taas torjuttujen ja ristiriitaisen statusryhmän lasten teknisen lukutaidon kehitys oli kaikista hitainta. Kiurun ym. (2013) tutkimuksessa vertaisryhmän hyväksyntä 1.–3. luokan aikana oli positiivisesti yhteydessä myös oppilaan lukusujuvuuteen 4. luokalla. Kiurun ym. (2013; 2015) tutkimukset antoivat näyttöä myös siitä, että vertaisryhmän hyväksyntä ja positiivinen opettaja-oppilassuhde yhdessä ennustavat hyvää lukutaidon taitotasoa 4. luokalla.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusongelmat

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia, miten opettaja-oppilassuhde ja oppilaan sosiaalinen asema ovat yhteydessä lukutaidon tasoon 4. luokalla.

Tässä tutkielmassa etsitään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten opettajan arvioima opettaja-oppilassuhteen laatu eroaa eri sukupuolten välillä? Aiemman tutkimusnäytön (Baker 2006; Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001) mukaisesti oletetaan, että tyttöjen opettaja-oppilassuhteet ovat läheisempiä poikien suhteisiin verrattuna, ja poikien muodostamat opettaja-oppilassuhteet sisältävät enemmän konfliktia.
2. Miten oppilaat ovat jakautuneet sosiaalisen aseman statusryhmiin ja miten statusryhmit eroavat toisistaan opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden ja konfliktisuuden osalta? Koska positiivisen opettajan ja oppilaan välisen tunneyhteyden (Kiuru ym. 2015) sekä opettajan antaman sosiaalisen tuen määrän (De Laet ym. 2014) on todettu olevan positiivisesti yhteydessä oppilaan toverisuosioon, oletetaan, että suo-

situn statusryhmän lasten opettaja-oppilassuhteet ovat läheisempiä muiden statusryhmien lasten suhteisiin verrattuna. Aiemman tutkimusnäytön (Merzel & DeRosier 2008) mukaisesti oletetaan myös, että torjutun statusryhmän lasten opettaja-oppilassuhteet sisältävät keskimäärin enemmän konfliktia muiden statusryhmien lapsiin verrattuna.

3. Miten teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotaso ovat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen laatuun? Koska aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettaja-oppilassuhteen konfliktisuus korreloi heikompien lukutaidon testitulosten kanssa (McCormick & O'Connor 2011) ja opettaja-oppilassuhteen sisältämä läheisyys on positiivisesti yhteydessä lukutaidon testimenestykseen (Kiuru ym. 2013; Maldonado-Carreno ja Volruba-Drzal 2011), hypoteesina on, että taitavien lukijoiden opettaja-oppilassuhteet ovat kaikista läheisimpiä ja heikkojen lukijoiden suhteet sisältävät kaikista eniten konfliktia.

4. Miten sosiaalisen aseman statusryhmät eroavat teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotason osalta 4. luokalla? Aiemman tutkimusnäytön mukaisesti (Rönkä ym. 2011) oletetaan, että suositun statusryhmän lapset menestyvät teknisen lukutaidon testissä kaikista parhaiten, huomiotta jätetyt ja keskimääräisen statusryhmän lapset melko hyvin ja ristiriitaisten ja torjutun statusryhmän lapset kaikista heikoiten. Koska aikaisempi tutkimus (Vartiainen ym. 2012) on osoittanut ei-torjuttujen lasten luetun ymmärtämisen taitotason paremmaksi ja kehityksen torjuttuja lapsia nopeammaksi, hypoteesina on, että suositut lapset menestyvät luetun ymmärtämisen testissä muita sosiometrisiä ryhmiä paremmin ja torjutut suoriutuvat kaikista heikoiten.

5.2 Tutkimusjoukko

Tämän tutkielman tutkimusaineisto perustuu Alkuportaattutkimushankkeeseen, joka on Jyväskylän yliopiston Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikössä vuonna 2006 alkanut seurantatutkimus. Alkuportaattutkimuksessa tutkitaan oppilaiden oppimista ja motivaatiota koulu- ja kotiympäristössä. Tutkielman tutkimusaineisto on kerätty Alkuportaattutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa, joka toteutettiin 2006–2011. Seurantatutkimuksen ensimmäisen vaiheen tarkoituksena oli saada tietoa lasten varhaisista oppimispoluista, luku- ja kirjoitustaidon ja motivaation kehittymisestä kouluun siirtymävaiheessa sekä 1.–4. luokan aikana. Seurantatutkimuksessa oli mukana noin 2000 lasta neljältä eri paikkakunnalta: Joensuusta, Kuopiosta, Laukaasta ja Turusta. Tämän tutkielman tutkimusjoukko muodostuu 445 lapsesta, jotka olivat mukana tarkemmassa yksilöseurannassa. Yksilöseurantaan valittiin lapsia, joilla esiopetuksen keväällä tehtyjen testien perusteella havaittiin riski lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Riskiotoksen valinnan kriteerit perustuivat kirjainten nimeämisen, äännetietoisuuden ja nopean sarjallisen nimeämisen tehtäviin ja niissä asetettuun riskirajaan. Riskirajaksi määritettiin se, että lapsen testisuoritus sijoittui heikoimman 15 persentiilin joukkoon eli lapsen saama pistemäärä oli yhtä alhainen tai alhaisempi kuin verrokkiryhmän lasten alhaisimmat 15 prosenttia. Riskiotoksen rinnalle muodostettiin verrokkiotos, johon valikoitui lapsia, joilla lukivaikeusriskiä ei ollut havaittu. Verrokkilapset valittiin arvonnalla perusteella niin, että jokaiselta luokalta oli myös yksilöseurannassa olevia lapsia. Luokkakoon perusteella yksilöseurantaan valittiin 1–6 lasta, joista osa oli riskilapsia ja osa verrokkilapsia, tai mikäli luokalla ei ollut ollenkaan riskilapsia, luokalta yksilöseurantaan valittiin mukaan 1–2 verrokkilasta. (Lerikkanen ym. 2006.) Tämän tutkielman tutkimusjoukko muodostui siis lapsista, joista 50 % sijoittui lukutaidon riskiryhmään ja 50 % verrokkiryhmään. Opettajan arvioimaa opettaja-oppilassuhteen laatua, oppilaiden sosiaalista asemaa sekä teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä mitattiin neljännen kouluvuoden keväänä vuonna 2011, jolloin lapset olivat noin 9–10-vuotiaita. Tämän tutkielman tutkimusjoukko muodostuu vain niistä lapsista, jotka osallistuivat kaikkiin edellä mainittuihin mittauksiin. Tutkimuskadon ja puuttuvien tutkimustulosten takia tutkielman ulkopuolelle jäi 51 tarkemmassa seurassa mukana ollutta lasta, ja näin ollen tässä tutkielmassa on mukana yhteensä 354 lasta, joista tyttöjä on 169 (48 %) ja poikia 185 (52 %).

5.3 Menetelmät ja muuttujat

Tässä tutkielmassa opettaja-oppilassuhteen laatua tutkittiin käyttämällä lyhennettyä STRS-mittaria (the Student-Teacher Relationship Scale) ja oppilaan sosiaalista asemaa koululuokassa tutkittiin Coein ym. (1982) nimeämismenetelmään pohjautuvan sosiometrisen kyselyn avulla. Sanatason lukemisen taitotasoa arviointiin teknisen lukutaidon testillä (TL2) ja luetun ymmärtämisen mittaamisessa käytettiin Kasvien valontarve -asiatekstiä (ALLU; Lindeman 1998).

5.3.1 Opettaja-oppilassuhteen laatu: STRS-mittari

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laadun mittaamisessa käytettiin Piantan (1992) kehittämää STRS-mittarin lyhennettyä versiota, jossa opettaja arvioi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatua 15 väittämän kautta. Lyhennyksessä STRS-mittarissa on kaksi ulottuvuutta: läheisyys ja konflikti, jotka kuvaavat vuorovaikutuksen laatua. Väittämistä 7 arvioi opettajan ja oppilaan välisen suhteen sisältämää läheisyyttä ja 8 väittämää arvioi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen konfliktisuutta. Läheisyyttä mittaavat väittämät kuvaavat opettajan ja oppilaan välisen suhteen sisältämää lämpöä, hellyyttä ja avointa vuorovaikutusta (esim. ”Minulla on läheinen ja lämmin suhde tähän lapseen”, ”Tämä lapsi kertoo oma-aloitteisesti itsestään”, ”Tämä lapsi kertoo minulle avoimesti tunteistaan ja kokemuksistaan”). Päinvastoin, konfliktia mittaavat osiot antavat tietoa opettaja-oppilassuhteen sisältämistä ongelmista (esim. ”Tämä lapsi suuttuu minulle helposti”, ”Tämä lapsi on pitkään vihainen tai vastusteleva, jos joudun rajoittamaan hänen käyttäytymistään”, ”Tämä lapsi on epärehellinen tai manipuloiva suhteessaan minuun”). STRS-mittarin kaikki väittämät on esitelty taulukossa 1. Opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteen läheisyyttä ja konfliktisuutta 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = Ei ehdottomasti sovi, 5 = Sopii erittäin hyvin). (Lerikkanen ym. 2006.) STRS-mittarin väittämistä muodostettiin läheisyys- ja konfliktisummamuuttujat. Läheisyyssummamuuttujan Cronbachin alfan arvo oli 0.87 ja konfliktisummamuuttujan 0.89, mikä osoittaa mittarin hyvää reliabiliteettia.

TAULUKKO 1. STRS-kyselylomakkeen väittämät opettaja-oppilassuhteen sisältämästä läheisyydestä ja konfliktisuudesta (Pianta 2001)

1 = ei ehdottomasti sovi, 2 = ei juurikaan sovi, 3 = neutraali, vaikea sanoa sopiiko, 4 = sopii jossain määrin, 5 = sopii erittäin hyvin

Läheisyys	<p>Minulla on läheinen, lämmin suhde tähän lapseen. Jos tämä lapsi on pois tolaltaan, hän hakee lohtua minulta. Tämä lapsi arvostaa suhdettaan minuun. Kun kehun lasta, hän loistaa ylpeydestä. Tämä lapsi kertoo oma-aloitteisesti itsestään. On helppo saada kiinni, miltä tästä lapsesta tuntuu. Tämä lapsi kertoo minulle avoimesti tunteistaan ja kokemuksistaan.</p>
Konflikti	<p>Tämän lapsen ja minun välillä tuntuu olevan aina hankaluuksia. Tämä lapsi kokee osoittamani fyysisen läheisyyden tai kosketuksen epämukavana. Tämä lapsi suuttuu minulle helposti. Tämä lapsi on pitkään vihainen tai vastusteleva, jos joudun rajoittamaan hänen käyttäytymistään. Tämän lapsen kanssa toimiminen vie minulta valtavasti energiaa. Jos tämä lapsi on huonolla tuulella, edessä on pitkä ja vaikea päivä. Tämän lapsen tunteet minua kohtaan saattavat olla ennakoimattomia tai muuttua yhtäkkiä. Tämä lapsi on epärehellinen tai manipuloiva suhteessaan minuun.</p>

5.3.2 Lapsen sosiaalinen asema koululuokassa: sosiometrinen kysely

Neljännän luokan keväällä 2011 oppilaat osallistuivat sosiometriseen kyselyyn, joka perustuu Coien ym. (1982) perinteiseen nimeämismenetelmään. Sosiometrisessä kyselyssä lasta pyydettiin ympyröimään valmiista oppilaslistasta 1–3 luokkalaisen nimet, joiden kanssa hän leikkii välitunnilla mieluiten. Lasta pyydettiin alleviivaamaan 1–3 luokkalaisen nimet, joiden kanssa hän ei halua olla välitunnilla. Sosiometrinen kysely suoritettiin luokissa, joissa oppilasmäärä oli vähintään 6. Jos luokassa oli 6–7 oppilasta, oppilaita pyydettiin nimeämään 1 lapsi/tehtävä eli yhteensä 2 valintaa. Kun luokassa oli 8–11 lasta, oppilaat nimesivät 2 lasta/tehtävä (yhteensä 4 valintaa) ja mikäli oppilasmäärä oli 12 tai suurempi, oppilaita pyydettiin nimeämään 3 lasta/tehtävä eli yhteensä 6 valintaa. (Lerkkanen ym. 2006.)

Sosiometrisen kyselyn perusteella tutkimukseen osallistuneille oppilaille laskettiin positiivisten ja negatiivisten kaverimainintojen määrät. Tämän jälkeen edellä mainitut summat standardoitiin luokkakoon mukaan. Standardoitujen positiivisten ja negatiivisten mainintojen perusteella jokaiselle oppilaalle laskettiin sosiaalisen vaikuttavuuden ja sosiaalisen mielletävyyden pistemäärät. **Sosiaalisen vaikuttavuuden (SV)** pistemäärä saatiin laskemalla positiivisten ja negatiivisten mainintojen pistemäärä yhteen. **Sosiaalisen mielletävyyden (SM)** pistemäärä saatiin vähentämällä negatiivisten mainintojen määrä positiivisista maininnoista. (Lerkkanen ym. 2006.) Standardoitujen arvojen laskemisen jälkeen oppilaat luokiteltiin Coien ja Dodgen (1983) kaksiulotteisen kategorian mukaisesti viiteen sosiometriseen statusryhmään: suositut, torjutut, huomiotta jätetyt, ristiriitaiset ja keskimääräiset (taulukko 2). Alkuperäisestä luokittelustrategiasta (Coie & Dodge 1983) poiketen, tässä tutkielmassa käytettiin liberaalimpaa luokitusta, jossa 1.0 keskihajonnan kriteerit korvattiin 0.5 keskihajonnalla, jotta oppilaat jakautuisivat tasaisemmin eri statusluokkiin.

TAULUKKO 2. Sosiaalisen aseman statusryhmien jaottelu Coien ja Dodgen (1983) mukaan (Kiuru 2005).

MP = mielletävyydspistemäärä, SV = sosiaalinen voimakkuus, P = positiiviset kaverimaininnat,

N = negatiiviset kaverimaininnat. Edellä mainittujen pistemäärien edessä oleva z tarkoittaa, että pistemäärät on standardoitu.

Suosittut	$z_{MP} > 0,5 \ \& \ z_P > 0 \ \& \ z_N < 0$
Torjutut	$z_{MP} < -0,5 \ \& \ z_P < 0 \ \& \ z_N > 0$
Huomiotta jätetyt	$z_{SV} < -0,5 \ \& \ z_P < 0 \ \& \ z_N < 0$
Ristiriitaiset	$z_{SV} > 0,5 \ \& \ z_P > 0 \ \& \ z_N > 0$
Keskimääräiset	Kaikki muut

5.3.3 Tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen: ALLU –ala-asteen lukutesti

Neljännellä luokalla **teknisen lukutaidon** taitotasoa mitattiin ryhmässä toteutettavalla Ala-asteen lukutestin TL2-osatestin B-versiolla, joka mittaa teknisen lukutaidon tarkkuutta sekä sujuvuutta (ALLU; Lindeman 1998). Testi sisälsi neljä harjoitusosiota ja 80 testiosiota. Kaikissa osioissa oli neljä samankaltaista sanaa ja niihin liittyvä kuva. Lapsen tehtävänä oli valita merkitykseltään kuvaan sopiva sana ja yhdistää ne viivalla toisiinsa. Testin suorittamisaika oli kaksi minuuttia. Lapsi sai jokaisesta oikein yhdistetystä sanasta yhden pisteen, maksimipistemäärä oli 80. (Lerikkanen ym. 2006.) Testimanuaalin mukaan (Lindeman 1998) Kuder-Richardson reliabiliteetti on TL2-osatestin B-versiolle 0.97.

Tutkittaessa opettaja-oppilassuhteen laadun ja teknisen lukutaidon välistä yhteyttä oppilaat jaettiin kolmeen teknisen lukutaidon taitotasoryhmään niin, että heikkojen lukijoiden ryhmä muodostettiin vähentämällä teknisen lukutaidon testitulosten keskiarvosta yksi hajonnan yksikkö (ka-sd) eli alle 27 pistettä saaneet oppilaat sijoitettiin heikkojen ryhmään. Taitavien lukijoiden ryhmä muodostettiin oppilaista, joiden testipistemäärä ylitti ylärajan (ka+sd) eli 45 pistettä. Keskinertaisten lukijoiden ryhmä muodostui oppilaista, joiden testipistemäärä sijoittui alarajan (ka-sd) ja ylärajan (ka+sd) välille.

Luetun ymmärtämisen taitoja tekstitasolla mitattiin neljännen luokan keväällä ala-asteen lukutestin Kasvien valontarve -tietotekstin avulla (ALLU; Lindeman 1998). Tämä normitettuun lukemisen testistöön (ALLU; Lindeman 1998) kuuluva osatesti koostui tietotekstistä ja 12 siihen liittyvästä monivalintatehtävästä. Kysymysten avulla mitattiin, kuinka hyvin lapsi ymmärtää pintatason taakse kätkeytyviä merkityksiä. Osassa tehtävistä lapsen tuli valita oikea vastaus neljän vastausvaihtoehdon joukosta, kun taas osassa tehtävistä lapsen tuli järjestää väittämät siihen järjestykseen kuin ne asiatekstissä esiintyivät. Testin suorittamiseen annettiin aikaa noin 30 minuuttia. Oikeasta vastauksesta lapsi sai yhden pisteen, maksimipistemäärä oli 12. (Lerikkanen ym. 2006.)

Tarkasteltaessa opettaja-oppilassuhteen laadun ja luetun ymmärtämisen taitotason välistä yhteyttä oppilaat jaettiin kolmeen luetun ymmärtämisen taitotasoryhmään niin, että heikkojen luetun ymmärtäjien ryhmään sijoittui lukutestistä alle 5 pistettä saaneet oppilaat ($ka-sd$), taitavien luetun ymmärtäjien ryhmä muodostui oppilaista, joiden testipistemäärä oli yli 11 pistettä ($ka+sd$) ja keskinkertaisten lukijoiden ryhmään sijoittuivat oppilaat, joiden testipistemäärä sijoittui alarajan ($ka-sd$) ja ylärajan ($ka+sd$) välille.

5.4 Aineiston tilastollinen analyysi

Tutkielma on lähestymistavaltaan kvantitatiivinen. Tutkimusaineiston tilastollinen analysointi suoritettiin IBM SPSS Statistics 23-ohjelmalla, ja aineisto on analysoitu 95 prosentin luottamustasolla. Opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden ja konfliktisuuden keskiarvoerojen vertailut tyttöjen ja poikien välillä toteutettiin t -testillä ja epäparametrisellä Mann-Whitney U-testillä. Sosiaalisen aseman statusryhmien välisiä eroja opettaja-oppilassuhteen sisältämässä läheisyydessä ja konfliktisuudessa tutkittiin Kruskal-Wallis testillä. Tutkittaessa teknisen lukutaidon sekä luetun ymmärtämisen taitotason yhteyttä opettaja-oppilassuhteen laatuun käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysiä ja Kruskal-Wallis testiä. Kun sosiaalisen aseman statusryhmät oli muodostettu, oppilaiden sijoittumista eri statusryhmiin selvitettiin tarkastelemalla frekvenssijakaumia. Sosiaalisen aseman statusryhmien välisiä eroja teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotasossa tutkittiin käyttämällä yksisuuntaista varianssianalyysiä.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan tutkimuksen eettisessä ohjeistuksessa korostetaan huolellisuutta tutkimusprosessin eri vaiheissa sekä avoimuutta, vastuullisuutta ja rehellisyyttä. Erityisesti tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä. Tämän tutkimuksen aineisto on muodostettu Alkuportaatt-seurantatutkimuksen 4. vuosiluokan oppilaiden ja opettajien aineistosta. Tutkimuksen alkuvaiheessa vanhemmilta pyy-

dettiin kirjallinen suostumus heidän lastensa osallistumista seurantatutkimukseen ja 4. vuosiluokan opettajilta pyydettiin myös kirjallinen suostumus heidän osallistumisesta tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa kootut lukutaidon testaukset suorittivat opettajakoulutuksen ja psykologian opiskelijat luokissa tavallisena koulupäivänä, ja kaikilla tutkittavilla oli oikeus keskeyttää tutkimus halutessaan. Sosiometrisen kyselyn yhteydessä eettiset kysymykset nousevat esille. Joissakin maissa negatiivisten kaverimainintojen käyttäminen sosiometrisissä tutkimuksissa on epäeettisyyden vuoksi kielletty (Salmivalli 2008, 31–32). Aiempien tutkimusten perusteella näyttää kuitenkin siltä, ettei sosiometrinen kysely lisää ongelmia vertaisryhmässä. Monet lapset kokevat kyselyn mielenkiintoisena, ja kyselyssä luokkatovereista tekemät arviot eivät oikeastaan paljon eroa niistä toveriarvioista, joita lapset luonnollisesti tekevät koulupäivän aikana (Cillessen 2009, 88.) Alkuportaattutkimuksessa sosiometriseen kyselyyn osallistujia ohjeistettiin kertomalla, että luokkakaverin kyselylomakkeen vastauksia ei saa katsoa, eikä omia vastauksia saa paljastaa kavereille (Lerikkanen ym. 2006). Tutkimuksessa käytetyt tietoaaineistot on tallennettu ja käsitelty Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla.

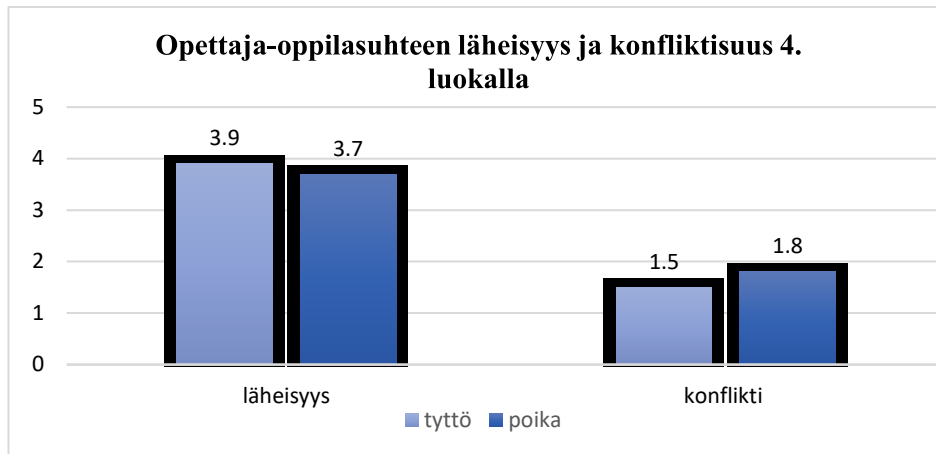
6 TULOKSET

6.1 Opettaja-oppilassuhteen laatu 4. luokalla

STRS-testin seitsemän väittämää mittasivat opettaja-oppilassuhteen **läheisyyttä** asteikolla 1-5. Kun kaikkien lasten ($n = 354$) tulokset otettiin mukaan tarkasteluun, opettaja-oppilassuhteen läheisyyden keskiarvo oli 3.8 eli melko korkea. Opettajan arvioiman opettaja-oppilassuhteen läheisyyden määrän keskiarvoeroja tutkittiin myös tyttöjen ($n = 169$) ja poikien ($n = 185$) välillä. Tyttöjen opettaja-oppilassuhteet sisälsivät keskimäärin hieman enemmän läheisyyttä ($ka = 3.9$, $kh = .67$) poikien suhteisiin verrattuna ($ka = 3.7$, $kh = .71$), ja riippumattomien ryhmien t -testin mukaan tyttöjen ja poikien läheisyyden keskiarvoero on tilastollisesti merkitsevä, $t = 2.91$, $df = 352$ ja $p = .004$. Cohenin d -arvon 0.31 mukaan keskiarvoerot tyttöjen ja poikien opettaja-oppilassuhteen läheisyyden osalta ovat kohtalaisia.

STRS-testin kahdeksan väittämää mittasivat opettaja-oppilassuhteen sisältämää **konfliktisuutta** asteikolla 1-5. Koko tutkimusjoukon ($n = 354$) opettaja-oppilassuhteen konfliktisuuden keskiarvo oli 1.7 eli varsin matala. Opettajan arvioiman opettaja-oppilassuhteen sisältämän konfliktin määrän eroja tyttöjen ($n = 169$) ja poikien ($n = 185$) välillä tutkittiin epäparametrisella Mann-Whitneyn U-testillä, sillä konflikti-summamuuttuja ei noudattanut normaalijakaumaa. Tyttöjen opettaja-oppilassuhteet sisälsivät keskimäärin vähemmän konfliktia ($ka = 1.5$, $kh = 0.62$) poikien opettaja-oppilassuhteisiin verrattuna ($ka = 1.8$, $kh = 0.79$),

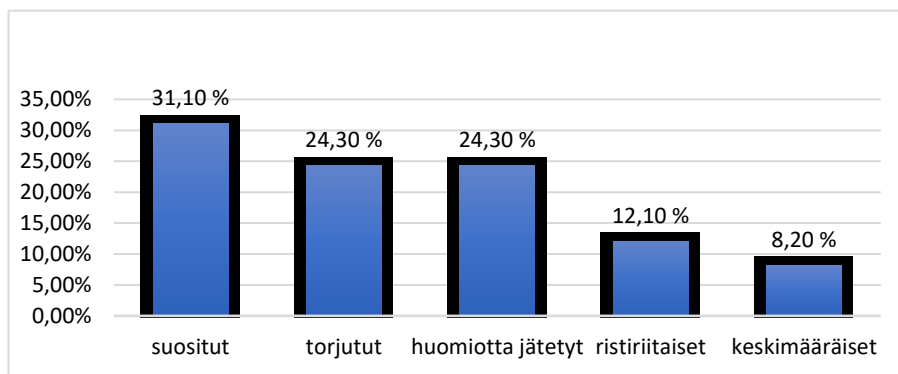
ja Mann-Whitneyn U-testin mukaan erot tyttöjen ja poikien välillä ovat tilastollisesti merkitseviä, $U(352) = 11\,218$, $Z = -4.63$, $p = .000$, $r = -0.24$. Kuviossa 1 on esitelty keskiarvoerot tyttöjen ja poikien välillä opettaja-oppilassuhteen läheisyyden ja konfliktisuuden osalta.



KUVIO 1. Tyttöjen ($n = 165$) ja poikien ($n = 185$) keskiarvoerot (asteikolla 1-5) opettaja-oppilassuhteen läheisyyden ja konfliktin osalta.

6.2 Sosiaalisen aseman statusryhmät ja yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun

Aluksi 4. luokan oppilaat ($n = 354$) sijoitettiin viiteen eri statusryhmään Coien ja Dodgen (1983) luokittelumenetelmän mukaisesti. Sosiaalisen aseman statukseltaan suosittuja lapsia oli 110, torjuttuja 86, huomiotta jätettyjä 86, ristiriitaisia 43 ja keskimääräisiä 29. Suosittujen oppilaiden ryhmä oli statusryhmistä suurin ja keskimääräisten statusryhmään sijoittui vähiten lapsia. Kuviossa 2 on esitelty sosiaalisen aseman statusryhmien prosenttijakaumat 4. luokalla.



KUVIO 2. Sosiaalisen aseman statusryhmien prosenttijakaumat 4. luokalla ($n = 354$).

Sosiaalisen aseman statusryhmien eroja opettajan arvioiman opettaja-oppilassuhteen sisältämän **läheisyyden** osalta tutkittiin epäparametrisellä Kruskal-Wallis testillä, sillä sosiometristen ryhmien varianssit todettiin eri suuruisiksi (Levenen testi $p < .05$). Kruskal-Wallis testin mukaan sosiaalisen aseman statusryhmien erot opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden määrässä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, $X^2(4, 354) = 1.727, p = .786$.

Koska konflikti-summamuuttuja ei osoittautunut normaalijakauman mukaiseksi, sosiaalisen aseman statusryhmien eroja opettajan arvioiman opettaja-oppilassuhteen **konfliktisuuden** osalta tutkittiin epäparametrisellä Kruskal-Wallis testillä. Kruskal-Wallis testin mukaan sosiaalisen aseman statusryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi opettaja-oppilassuhteen sisältämän konfliktin osalta, $X^2(4, 354) = 15.505, p = .004$. Kaikkein vähiten konfliktia esiintyi suosittujen statusryhmän oppilailla (järjestysten keskiarvo = 157.8) ja eniten torjuttujen statusryhmän oppilailla (järjestysten keskiarvo = 206.2). Parivertailun mukaan suosittujen ja torjuttujen statusryhmät (bonferroni-korjattu p -arvo = .009) sekä huomiotta jätettyjen ja torjuttujen statusryhmät (bonferroni-korjattu p -arvo = .03) erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi opettaja-oppilassuhteen konfliktin osalta. Kaikkien statusryhmien järjestysten keskiarvot on esitelty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Sosiaalisen aseman statusryhmien ($n = 354$) järjestysten keskiarvot, p -arvo ja parivertailun tulokset opettaja-oppilassuhteen konfliktin osalta.

	1. Suositut $n = 110$ järjestysten keskiarvo	2. Torjutut $n = 86$ järjestysten ka	3. Huomiotta jätetyt $n = 86$ järjestysten ka	4. Risti- riitaiset $n = 43$ järjes. ka	5. Keskimää- räiset $n = 29$ järjes. ka	X^2	$df1, df2$	p	parivertailut ^a
konflikti	157.8	206.2	160.2	191.9	197.2	15.505	4, 354	.004	1 < 2 3 < 2

^a Bonferroni

6.3 Opettaja-oppilassuhteen laadun yhteys teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotasoon

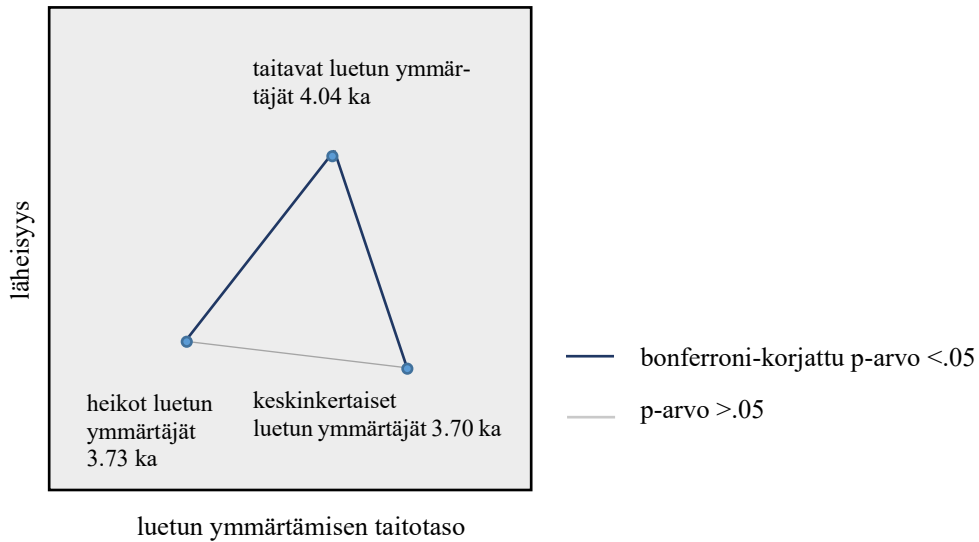
Oppilaat jaettiin kolmeen **teknisen lukutaidon** taitotasoryhmään: heikot, keskinkertaiset ja sujuvat lukijat. Teknisen lukutaidon taitotason yhteyttä opettaja-oppilassuhteen sisältämään **läheisyyteen** tutkittiin yksisuuntaisella riippumattomien ryhmien varianssianalyysillä. Yksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan heikkojen ($ka = 3.76$), keskinkertaisten ($ka = 3.76$) ja hyvien lukijoiden ($ka = 3.82$) ryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi opettaja-oppilassuhteen läheisyyden määrän osalta, $F(2, 352) = .197, p = .821$. Näin ollen teknisen lukutaidon taitotasolla ei näyttäisi olevan yhteyttä opettaja-oppilassuhteen sisältämään läheisyyden määrään.

Teknisen lukutaidon taitotason yhteyttä opettaja-oppilassuhteen sisältämään **konfliktiin** tutkittiin epäparametrisellä Kruskal-Wallis testillä, sillä konflikti-summamuuuttuja ei ollut normaalisti jakautunut. Kruskal-Wallis testin mukaan teknisen lukutaidon taitotasoryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa myöskään opettaja-oppilassuhteen sisältämän konfliktin osalta, $X^2(2, 354) = 2,770, p = .250$.

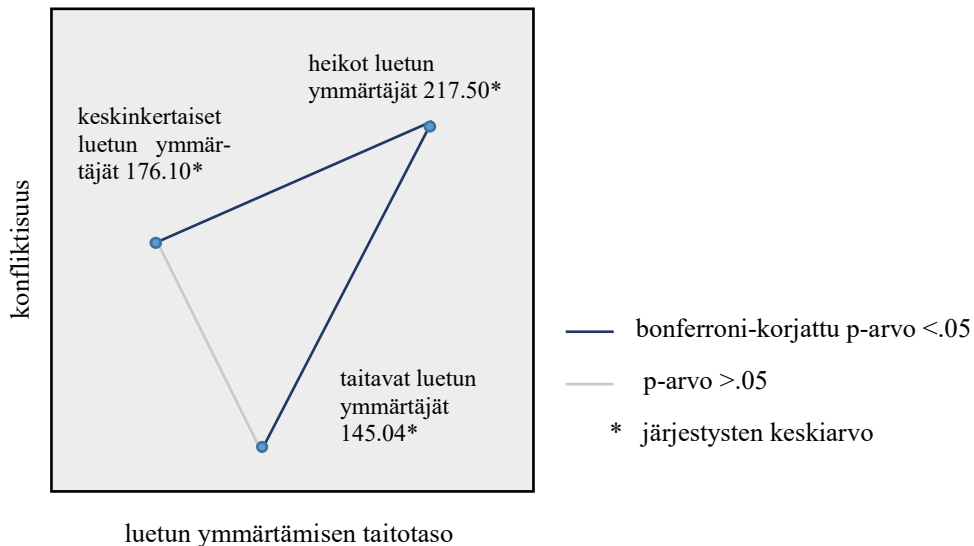
Oppilaat jaettiin kolmeen **luetun ymmärtämisen** taitotasoryhmään: heikot, keskinkertaiset ja taitavat luetun ymmärtäjät. Luetun ymmärtämisen taitotason ja opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden yhteyttä tutkittiin 1-suuntaisella varianssianalyysillä. Yksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan heikkojen ($ka = 3.73$), keskinkertaisten ($ka = 3.70$) ja taitavien luetun ymmärtäjien ($ka = 4.40$) ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi opettaja-oppilassuhteen **läheisyyden** osalta, $F(2, 351) = 6.221, p = .002, \eta^2 = .034$. Parivertailun mukaan taitavien ja heikkojen luetun ymmärtäjien sekä taitavien ja keskinkertaisten luetun ymmärtäjien ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, $p < .05$ (kuvio 3).

Luetun ymmärtämisen ja opettaja-oppilassuhteen **konfliktisuuden** välistä yhteyttä tutkittiin epäparametrisellä Kruskal-Wallis testillä. Kruskal-Wallis testin mukaan heikkojen ($ka = 1.96$), keskinkertaisten ($ka = 1.64$) ja taitavien luetun ymmärtäjien ($ka = 1.52$) välillä oli tilastollisesti merkitsevää eroa opettaja-oppilassuhteen sisältämän konfliktisuudenasteen osalta $X^2(2, 354) = 15.886, p = .000$. Parivertailu Bonferroni-menetelmää käyttäen osoitti,

että taitavien luetun ymmärtäjien ja heikkojen ($r = .21$) sekä keskinkertaisten ja heikkojen luetun ymmärtäjien ($r = .15$) ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, $p = < .05$ (kuvio 4).



KUVIO 3. Bonferronin Post Hoc -testin tulokset luetun ymmärtämisen taitotasoryhmien ($n = 354$) välisistä eroista opettaja-oppilassuhteen läheisyyden osalta. Kuviossa on esitelty taitotasoryhmien läheisyyden keskiarvot (asteikolla 1-5) sekä taitotasoryhmien väliset p-arvot.



KUVIO 4. Parivertailun tulokset Bonferroni-menetelmää käyttäen luetun ymmärtämisen taitotasoryhmien ($n = 354$) välisistä eroista opettaja-oppilassuhteen konfliktisuuden osalta.

6.4 Sosiaalisen aseman statusryhmien väliset erot teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotasossa

Oppilaan sosiaalisen aseman statusryhmien yhteyttä teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotasoon tutkittiin käyttämällä yksisuuntaista riippumattomien ryhmien varianssi-analyysiä. Tulosten mukaan sosiaalisen aseman statusryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevää eroa **teknisen lukutaidon** osalta, $F(4, 349) = 5.976, p = .000, \eta^2 = .064$. Post-hoc-testi käyttäen Bonferroni-menetelmää osoitti, että suositun statusryhmän oppilaat menestyivät teknisen lukutaidon testissä keskimäärin kaikkia muita sosiaalisen aseman statusryhmiä paremmin ja suositujen statusryhmä erosi torjuttujen, keskimääräisten, huomiotta jätettyjen statusryhmistä tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) teknisen lukutaidon osalta (taulukko 5). Alla olevassa taulukossa 4 on esitelty ryhmien keskiarvot ja p -arvot. **Luetun ymmärtämisen** osalta sosiaalisen aseman statusryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, $F(4, 349) = 2.019, p = .091$. Taulukossa 4 on esitetty ryhmien väliset keskiarvoerot myös luetun ymmärtämisen osalta.

TAULUKKO 4. Sosiaalisen aseman statusryhmien ($n = 354$) keskiarvot ja keskihajonnat teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen osalta 4. luokalla.

	1. Suositut $n = 110$		2. Torjutut $n = 86$		3. Huomiotta jätetyt $n = 86$		4. Risti-riitaiset $n = 43$		5. Keskimääräiset $n = 29$		F	$df1, df2$	p
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh			
Tekninen lukutaito	38.9	8.88	33.94	7.65	35.24	8.33	35.21	7.65	32.65	9.29	5.967	4, 349	.000
Luetun ymmärtäminen	8.51	2.27	7.77	2.61	7.8	2.58	7.74	2.65	7.75	2.18	1.960	4, 349	.091

TAULUKKO 5. Bonferronin Post Hoc -testin tulokset sosiaalisen aseman statusryhmien ($n = 354$) teknisen lukutaidon osalta.

(1.) statusryhmä	(2.) statusryhmä	keskiarvoerot (1.-2.)	p-arvo
suositut	torjutut	4.96	.000
suositut	huomiotta jätetyt	3.66	.026
suositut	keskimääräiset	6.21	.004

7 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia, miten opettaja-oppilassuhde ja oppilaan sosiaalinen asema ovat yhteydessä lukutaidon tasoon 4. luokalla. Tulokset osoittivat, että tyttöjen opettaja-oppilassuhteet olivat läheisempiä ja sisälsivät vähemmän konfliktia poikien muodostamiin opettaja-oppilassuhteisiin verrattuna. Tulosten mukaan sosiaalisella asemalla oli yhteyttä opettaja-oppilassuhteen sisältämän konfliktin määrään niin, että vertaisryhmässään torjuttujen oppilaiden suhteet olivat selvästi konfliktisempia huomiotta jätettyjen ja suosittujen statusryhmän oppilaiden suhteisiin verrattuna. Sosiaalisen aseman statusryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden osalta. Tulokset osoittivat, että teknisen lukutaidon taitotason ja opettaja-oppilassuhteen välillä ei näyttäisi olevan yhteyttä, mutta luetun ymmärtämisen taitotasoryhmien välillä ilmeni tilastollisesti merkitsevää eroa opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden ja konfliktisuuden osalta. Heikkojen luetun ymmärtäjien opettaja-oppilassuhteet sisälsivät vähemmän läheisyyttä ja enemmän konfliktia taitaviin lukijoihin verrattuna. Sosiaalisen aseman statusryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan luetun ymmärtämisen osalta, mutta teknisen lukutaidon suhteen statusryhmät erosivat toisistaan niin, että suositun statusryhmän oppilaat menestyivät teknisen lukutaidon testissä selvästi huomiotta jätettyjä, torjuttuja ja keskimääräisen statusryhmän oppilaita paremmin.

7.1 Tutkielman tulosten yhteys aiempaan tutkimukseen

7.1.1 Opettajan arvioima opettaja-oppilassuhteen laatu 4. luokalla

Tarkasteltaessa opettajan arvioimia opettaja-oppilassuhteita, neljännellä luokalla opettaja-oppilassuhteet näyttävät sisältävän keskimäärin melko paljon läheisyyttä ja vähän konfliktia. Asetetun hypoteesin ja aiemman tutkimusnäytön (Baker 2006; Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001) mukaisesti tyttöjen opettaja-oppilassuhteet olivat hieman läheisempiä poikien suhteisiin verrattuna, ja poikien muodostamat opettaja-oppilassuhteet sisälsivät enemmän konfliktia. Tässä tutkielmassa tyttöjen ja poikien väliset keskiarvoerot eivät olleet kuitenkaan erityisen suuria. Ulkomaalaisten tutkimusten mukaan alakoulun ylemmillä luokilla opettajan arvioiman opettaja-oppilassuhteen läheisyyden on todettu vähenevän ja konfliktisuuden lisääntyvän (Baker 2006; Jerome ym. 2008; McCormick & O'Connor 2015). Tämän tutkielman tulokset osoittavat, että ainakin 4. luokan osalta suomalaisoppilaiden tilanne näyttää melko hyvältä. Vaikka tyttöjen opettaja-oppilassuhteet ovat läheisempiä ja vähäkonfliktisempia poikien suhteisiin verrattuna, myös poikien opettaja-oppilassuhteet sisältävät keskimäärin melko paljon läheisyyttä ja melko vähän konfliktia.

7.1.2 Sosiaalisen aseman statusryhmät ja statusryhmien väliset erot opettaja-oppilassuhteen laadussa

Aluksi tarkasteltiin, miten oppilaat jakautuvat sosiaalisen aseman statusryhmiin. Neljännellä luokalla suosittujen ryhmä (31 %) oli statusryhmistä suurin, torjuttujen (24 %) ja huomiotta jätettyjen (24 %) ryhmät olivat toiseksi suurimmat ja ristiriitaisten (12 %) ja keskimääräisten (8 %) statusryhmiin sijoittui kaikista vähiten oppilaita. Coien ja Dodgen (1983) alkuperäisestä luokittelustrategiasta poiketen tässä tutkielmassa haluttiin käyttää liberaalimpaa luokitusta, jotta oppilaat jakautuisivat tasaisemmin eri sosiaalisen aseman statusryhmiin. Koska tutkimuksissa käytetyllä luokittelumenetelmällä, kaverimainintojen sallitulla määrällä ja otoskoolla on vaikutusta statusryhmiin jakautumiseen, ja ne vaihtelevat tutkimusten välillä (Newcomb ym. 1993; Cillessen 2009), statusryhmäjakaumien suora vertailu ei ole miele-

kästä. Todettakoon kuitenkin, että Coien ja Dodgen (1983) tutkimuksessa suosittujen, torjuttujen sekä huomiotta jätettyjen statusryhmäkoot olivat noin 20 %, ristiriitaisten ryhmä oli pienin (noin 8 %) ja kolmasosa oppilaista sijoittui keskimääräisten statusryhmään. Tässä tutkielmassa suosittujen ryhmä oli siis selvästi suurempi, torjuttujen, huomiotta jätettyjen ja ristiriitaisten statusryhmäkoot samansuuntaisia ja keskimääräisten statusryhmään sijoittui vähiten oppilaita, kun taas keskimääräisten statusryhmä oli Coien ja Dodgen (1983) tutkimuksessa kaikista suurin.

Seuraavaksi tutkittiin, miten sosiaalisen aseman statusryhmät eroavat opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden ja konfliktisuuden osalta. Aiempien tutkimusten mukaan vertaisryhmän hyväksynnällä ja positiivisella opettaja-oppilassuhteella on todettu olevan kahdensuuntaista yhteyttä toisiinsa (De Laet ym. 2014; Kiuru ym. 2015). Asetetun hypoteesin vastaisesti tässä tutkielmassa sosiaalisen aseman statusryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan opettaja-oppilassuhteen läheisyyden osalta. Sosiaalisen aseman statusryhmien keskiarvoerot olivat hyvin pieniä, toisin sanoen läheisyyden määrä oli kaikissa ryhmissä melko korkea. Toisin kuin monissa muissa maissa, Suomessa sama luokanopettaja työskentelee saman oppilasryhmän opettajana tavallisesti parin vuoden ajan. On mahdollista, että pitkäaikainen yhteistyö tutun opettajan ja oppilaiden välillä voi tukea merkittävästi läheisten ja luottamuksellisten opettaja-oppilassuhteiden rakentumista ja selittää osaltaan suhteiden sisältämää runsasta läheisyyden määrää.

Konfliktin osalta tämän tutkielman tulokset olivat asetetun ennako-oletuksen ja aiemman tutkimusnäytön mukaisia (De Laet ym. 2014; Mercer & DeRosier 2008). Tulosten mukaan torjuttujen oppilaiden opettaja-oppilassuhteet sisälsivät kaikista eniten konfliktia ja torjutuilla oppilailla esiintyi konfliktia tilastollisesti merkitsevästi enemmän suosittuihin ja huomiotta jätettyjen statusryhmän oppilaisiin verrattuna. Koska tässä tutkielmassa ei tutkittu kausaalisuhteita, tutkimustulokset eivät anna tietoa vaikutuksen suunnasta eli siitä, vaikuttaako toverisuosio siihen, millaisen suhteen oppilas muodostaa opettajan kanssa vai vaikuttaako konfliktinen opettaja-oppilassuhde oppilaan toverisuosioon koululuokassa. Aiemmat tutkimukset (De Laet ym. 2014; Mercel & DeRosier 2008) kuitenkin osoittavat, että alakoulun ylemmillä luokilla toverisuosion vaikutus oppilaan muodostamaan opettaja-oppilassuhteeseen on suurempi kuin opettaja-oppilassuhteen laadun vaikutus oppilaan toverisuosioon.

koululuokassa. Yhtenä selittävänä tekijänä voi olla se, että alakoulun yläluokilla oppilaan muodostamista vertaissuhteista tulee oppilaalle entistä tärkeämpiä.

Suosittujen oppilaiden suhteet sisälsivät kaikista vähiten konfliktia. Suosituille oppilaille ominaiset positiiviset piirteet, kuten hyvät sosiaaliset taidot, kognitiivinen kyvykkyys, vähäinen aggressio ja hyvä koulumenestys (Newcomb ym. 1993, 118) voivat tukea vähäkonfliktisen opettaja-oppilassuhteen muodostumista. Huomiotta jätetyn statusryhmän oppilailla esiintyi toiseksi vähiten konfliktia. Vaikka huomiotta jätetyn statusryhmän oppilaat ovat koululuokassa melko näkymättömiä, he ovat tavallisesti motivoituneita, menestyvät koulussa hyvin ja opettajat pitävät heistä paljon (Newcomb ym. 1993; Wentzel & Asher 1995). Läheinen ja vähäkonfliktinen suhde opettajaan voi olla erityisen tärkeä niille oppilaille, jotka ovat jääneet vertaisryhmän sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle. Tulosten mukaan torjutuilla oppilaille koululuokan sosiaaliset ongelmat näyttävät kuitenkin kumuloituvan. Aiemman tutkimusnäytön mukaisesti (Mercel & DeRosier 2008) vertaisryhmän hyljeksinnän lisäksi torjuttujen oppilaiden opettaja-oppilassuhteet olivat konfliktisempia suosittujen oppilaiden suhteisiin verrattuna. Muiden statusryhmien oppilaisiin verrattuna torjutuilla oppilaille esiintyy enemmän ongelmakäyttäytymistä, aggressiivisuutta, vetäytymistä, ja he ovat sosiaalisesti taitamattomampia (Newcomb ym. 1993, 119), mikä todennäköisesti vaikuttaa heidän kykyynsä muodostaa vuorovaikutussuhteita. Torjutuilla lapsilla on lisäksi suurentunut riski joutua kiusatuksi (Serdouk ym. 2016, 64) ja sairastua masennukseen myöhemmällä iällä (Ladd & Troop-Gordon 2003). Vaikka toverisuosion vaikutus opettaja-oppilassuhteen konfliktisuuteen saattaa olla 4. luokalla vahvempi kuin opettaja-oppilassuhteen laadun vaikutus toverisuosioon, myös opettaja voi vaikuttaa monin tavoin oppilaan vertaissuhteisiin. Opettaja voi kannustaa oppilaita sosiaaliseen vuorovaikutukseen luokkakavereidensa kanssa (Wentzel 2003, 322–323) sekä opastaa vertaissuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä (Kiuru ym. 2015, 435). Kun oppilaat kokevat opettajasuhteen kannustavaksi ja läheiseksi, myös muilla oppilaille on taipumus suhtautua heihin positiivisemmin (emt., 435).

7.1.3 Opettaja-oppilassuhteen laadun ja lukutaidon taitotason välinen yhteys

Seuraavaksi selvitettiin, miten opettaja-oppilassuhteen laatu on yhteydessä teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotasoon. Ennako-oletuksesta poiketen opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä ja konfliktisuudella ei ollut yhteyttä teknisen lukutaidon taitotasoon. Vaikka McCormickin ja O’Connorin (2011) tutkimus antaa näyttöä opettaja-oppilassuhteen laadun ja samanaikaisen teknisen lukutaidon taitotason yhteydestä, muutamassa tutkimuksessa (Baker 2006; Maldonado-Carreno & Volruba-Drzal 2011) opettajan arvioimalla opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä todettiin olevan yhteyttä vain opettajan antamiin lukutaidon arvosanoihin, sen sijaan yhteyttä standardoituihin teknisen lukutaidon testituloksiin ei löydetty tai korrelaatiot olivat hyvin heikkoja. Tässä tutkielmassa lukutaidon taitotason selvittäminen ei perustunut opettajan itse tekemiin arviointeihin, vaan tutkielmassa käytetyt luktetit olivat standardoituja, kansallisesti normitettuja testejä. Standardoidut testit voivat antaa todenmukaisemman kuvan oppilaan teknisen lukutaidon taitotasosta. Tulosten mukaan näyttäisi siis siltä, ettei teknisen lukutaidon taitotasolla ja opettaja-oppilassuhteen laadulla ole yhteyttä 4. luokalla.

Hypoteesin mukaisesti opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä ja konfliktisuudella oli kuitenkin yhteys luetun ymmärtämisen taitotasoon 4. luokalla. Tutkielman tulosten mukaan heikkojen luetun ymmärtäjien opettaja-oppilassuhteet sisälsivät kaikista vähiten läheisyyttä ja eniten konfliktia ja taitavien luetun ymmärtäjien suhteet olivat kaikista läheisimpiä ja sisälsivät vähiten konfliktia. Keskinäkertaisten luetun ymmärtäjien keskiarvot opettaja-oppilassuhteen läheisyyden ja konfliktin osalta olivat melko samansuuntaisia heikkojen luetun ymmärtäjien tulosten kanssa. McCormickin ja O’Connorin (2011) tutkimuksessa opettaja-oppilassuhteen muuttuminen läheisemmäksi oli positiivisesti yhteydessä teknisen lukutaidon testituloksiin 1.–5. luokan aikana. Alakoulun ylemmillä luokilla opettaja-oppilassuhteen sisältämän läheisyyden määrän on kuitenkin todettu vähenevän ja konfliktisuuden kasvavan (Baker 2006; Jerome ym. 2008; McCormick & O’Connor 2015). Heikkojen luetun ymmärtäjien lukutaidon kehittymisen kannalta saattaisi kuitenkin olla tärkeää, että opettaja-oppilassuhde voisi muuttua läheisemmäksi ja pysyä läheisenä ja vähäkonfliktisena vielä alakoulun ylemmillä luokilla. Alakoulun ylempien luokkien aikana luetun ymmärtämisen taitojen merkitys alkaa korostua, sillä reaaliaineiden opiskelu perustuu pitkälti tiedonhankintaan

tekstien avulla. Luetun ymmärtämisprosessi on teknistä lukutaitoa moniulotteisempi prosessi ja edellyttää monenlaisten strategioiden hallintaa. Voi olla, että oppilaat tarvitsevat vielä 4. luokalla opettajan rohkaisua ja emotionaalista tukea tarttuakseen vaativiin akateemisiin haasteisiin luetun ymmärtämisen taitojen kehittämiseksi. Positiivinen opettaja-oppilassuhde voi myös vaikuttaa positiivisesti lapsen koulumotivaatioon, mikä voi näyttäytyä aktiivisena työskentelynä ja innokkaana osallistumisena oppimistilanteisiin (Wentzel 1998). Päinvastoin, mitä konfliktisempi opettaja-oppilassuhde on, sitä vähemmän lapsi hakee opettajalta lohtua ja turvautuu opettajan tukeen kohdatessaan ongelmia (Birch & Ladd 1997, 63). Tulosten mukaan korrelatiivista yhteyttä on siis olemassa, mutta tutkielma ei anna tietoa vaikutuksen suunnasta. On kuitenkin huomioitava, että vaikka heikkojen luetun ymmärtäjien opettaja-oppilassuhteet olivat taitavien lukijoiden suhteita konfliktisempia ja sisälsivät vähemmän läheisyyttä, heikkojen luetun ymmärtäjien suhteet olivat kuitenkin keskimäärin melko läheisiä eikä konfliktin määrä ollut erityisen korkea. Tämä löydös kuitenkin syventää aikaisempaa tutkimustietoa osoittaen, että opettajan arvioimalla opettaja-oppilassuhteen laadulla on yhteyttä tekstitason luetun ymmärtämisen taitotasoon. Opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä yksittäin luetun ymmärtämisen taitotasoon ei ole tietääkseni aiemmin tutkittu.

7.1.4 Sosiaalisen aseman statusryhmien erot lukutaidon taitotasossa

Neljännellä tutkimuskysymyksellä etsittiin vastausta siihen, miten eri sosiaalisen aseman statusryhmien oppilaat eroavat toisistaan teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen taitotason osalta. Röngän ym. (2011) tutkimuksessa suosittu statusryhmän oppilaat menestyivät teknisen lukutaidon testissä kaikista parhaiten, huomiotta jätettyjen ja keskimääräisen statusryhmän oppilaiden taitotaso oli lähellä suosittujen oppilaiden taitotasoa ja heikointa testimenestys oli torjuttujen ja ristiriitaisen statusryhmän oppilailta. Myös tämän tutkielman tulosten mukaan suosittu oppilaat suoriutuivat teknisen lukutaidon testissä kaikista parhaiten. Suosittujen oppilaiden teknisen lukutaidon taitotaso erosi tilastollisesti merkitsevästi huomiotta jätettyjen, torjuttujen ja keskimääräisen statusryhmän oppilaiden taitotasosta. Huomiotta jätettyjen statusryhmän oppilaat menestyivät teknisen lukutaidon testissä keskimääräisen hyvin, eli vaikka heillä ei ole näkyvyyttä vertaisryhmässä, eivät he ole ainakaan lukutaidon suhteen riskiryhmässä. Hyvän koulumenestyksen ja opiskelumotivaation onkin

todettu olevan huomiotta jätetyille oppilaille ominaista (Newcomb ym. 1993). Torjuttujen oppilaiden testitulokset olivat odotetusti suosittujen tuloksia heikompia. Keskimääräisten oppilaiden testitulokset olivat kaikista heikoimpia, mutta tulokseen tulee suhtautua varauksella, sillä tutkielmassa käytettiin liberaalia luokittelumenetelmää, minkä vuoksi keskimääräiseen statusryhmään sijoittui vain vähän oppilaita, millä voi olla vaikutusta tutkimustulokseen. Vartiaisen ym. (2012) tutkimuksesta ja asetetusta hypoteesista poiketen sosiometriset statusryhmät eivät kuitenkaan eronneet tilastollisesti merkitsevästi tekstitason luetun ymmärtämisen osalta. Silmämääräisesti katsottuna suosituksen statusryhmän tekstitason luetun ymmärtämisen testin keskiarvo oli hieman muita statusryhmiä suurempi, mutta muiden statusryhmien keskiarvot eivät eronneet toisistaan, mikä selittää sen, ettei tilastollisesti merkitseviä eroja löytynyt. Voi olla, että toisenlainen testi erottelisi paremmin ja toisi esille oppilaiden välisiä eroja tekstitason luetun ymmärtämisessä.

Sosiaalisen aseman statusryhmien välisiä eroja teknisen lukutaidon taitotasossa voidaan selittää monella tavalla. Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 2000) mukaan positiiviset ja tukea antavat vuorovaikutussuhteet lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka on psykologinen perustarve. Tämän perustarpeen täytyessä lapsi kokee yhteyttä vertaistovereihin, millä voi olla positiivinen vaikutus oppimismotivaatioon ja oppimistuloksiin koulussa (Kiuru 2015, 435). Suosittujen oppilaiden muodostamilla myönteisillä vertaissuhteilla voi siis olla positiivinen vaikutus teknisen lukutaidon taitotasoon. Vaikka huomiotta jätetyt oppilaat ovat tavallisesti vertaisryhmässään näkymättömiä, onnistuvat he usein vastavuoroisen ystävyys-suhteen solmimisessa (Newcomb ym. 1993, 121), mikä voi myös tukea teknisen lukutaidon kehitystä. Tässä tutkielmassa riskiryhmän muodostavat torjutut oppilaat, jotka jäävät sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle. Vertaisryhmän hyljeksintä voi vaikeuttaa entisestään oppilaan osallistumista luokan yhteisiin oppimistapahtumiin ja aktiiviteetteihin (Salmivalli 2008, 33). Päinvastoin, myös oppilaan akateeminen kyvykkyys, kuten sujuva lukutaito voi vaikuttaa positiivisesti vertaissuhteiden muodostumiseen, mikä voi puolestaan edistää oppimista. Oppilailla on taipumus muodostaa vertais- ja ystävyys-suhteita samankaltaisten lasten kanssa (Ryan 2001). Suosittujen oppilaiden ja huomiotta jätettyjen oppilaiden vertais- ja ystävyys-suhteet akateemisesti lahjakkaiden ja motivoituneiden lasten kanssa voivat tukea oppimista entisestään, torjuttujen oppilaiden jäädessä tällaisten tukiverkostojen ulkopuolelle. Suosittujen ja torjuttujen sosiometrinen asema on todettu olevan muita statusryhmiä pysyvämpiä

(Cillessen ym. 2000). Torjunnan pysyvyys voi olla erittäin haitallista, sillä torjunnan kielteisten vaikutusten on todettu olevan kaikista vahvimpia, kun torjunta on kroonista (Ladd & Troop-Gordon 2003).

7.2 Tutkielman luotettavuus ja yleistettävyys

Tämän tutkielman tutkimusjoukkona oli Alkuportaattutkimuksessa tarkempaan seurantaan valitut lapset ($n = 445$). Tutkimusotos muodostettiin kuitenkin vain niistä lapsista, jotka osallistuivat kaikkiin neljään tässä tutkielmassa esiteltyihin mittauksiin. Seurantatutkimukselle tyypillisen tutkimuskadon takia tutkielman ulkopuolelle jäi 51 tarkemmassa yksilöseurassa mukana ollutta lasta, millä voi olla vaikutusta tutkimustuloksiin. Koska tutkimusotos muodostui lapsista, joista puolet sijoittui lukivaikeusriskiryhmään ja puolet verrokkiryhmään, on mahdollista, että tässä otoksessa on tavanomaista enemmän heikompia lukijoita, mikä voi myös heijastua tutkimustuloksiin. Vaikka tutkielman otoskoko ($n = 354$) oli kattava, ristiriitaisten ja keskimääräisten statusryhmäkoot jäivät pieniksi, mikä saattoi aiheuttaa sen, että statusryhmien välisissä vertailuissa risteäviä havaintoja ei kertynyt tarpeeksi tilastollisesti merkitsevien erojen ilmenemiseksi.

Alkuportaattutkimukseen valikoidut mittarit ovat paljon käytettyjä ja lukuisissa tutkimuksissa luotettaviksi osoitettuja. Teknisen lukutaidon ja tekstitason luetun ymmärtämisen taitojen arvioinnissa käytettiin ALLU –ala-asteen lukutestiä (Lindeman 1998), joka on paljon käytetty ja laajimmalla suomalaisella aineistolla normitettu lukutaidon ryhmäarviointiväline. Tässä tutkielmassa lukutaitoa tarkasteltiin kuitenkin melko kapea-alaisesti, esimerkiksi luetun ymmärtämisen arvioinnissa käytettiin vain tekstitason luetun ymmärtämisen testiä. Käyttämällä myös esimerkiksi lausetason luetun ymmärtämisen testiä, voitaisiin antaa entistä kattavampi kuva luetun ymmärtämisen taitotasosta 4. luokalla. Opettaja-oppilassuhteen laadun arvioinnissa käytettiin STRS-mittaria, jonka reliabiliteetti osoittautui hyväksi. On kuitenkin huomioitava, että itsearviointit eivät ole koskaan täysin objektiivisia. Esimerkiksi Hamren ym. tutkimuksessa (2007) opettajilla, jotka kokivat enemmän depressiota ja alhaisempaa minäpystyvyyttä, oli taipumus arvioida opettaja-oppilassuhteet todellisuutta

konfliktisemmiksi. On siis huomioitava, että monet oppilaisiin tai opettajaan itseensä liittyvät tekijät voivat vaikuttaa opettajan tekemiin arvioihin. Luotettavuuden lisäämiseksi opettaja-oppilassuhdetta voidaan tutkia lisäksi myös observoimalla ja käyttämällä oppilaiden tekemiä arvioita opettaja-oppilassuhteen laadusta.

Lapsen sosiaalista asemaa tutkittiin sosiometrisellä kyselyllä (Coie ym. 1982), joka on todettu Jiangin ja Cillessenin meta-analyysissä (2005) luotettava metodiksi lapsen sosiaalisen aseman määrittämisessä. Oppilaat luokiteltiin viiteen eri sosiaalisen aseman statusryhmään Coien ja Dodgen (1983) luokittelumenetelmän mukaan. Tässä tutkielmassa käytettiin kuitenkin alkuperäistä liberaalimpaa luokittelua, jossa 1.0 keskihajonnan kriteerit korvattiin 0.5 keskihajonnalla, jotta oppilaat jakautuisivat tasaisemmin eri statusluokkiin. Vaikka sosiometrisellä luokittelumenetelmällä on todettu olevan vaikutusta tutkimustuloksiin, aiemmat tutkimukset osoittavat, että ilmiötasolla tutkimustulokset ovat kuitenkin olleet melko yhteneviä (Newcomb ym. 1993). On myös tärkeä huomioida, että tässä tutkielmassa tutkittiin lapsen vertaissuhteita vain koululuokka-kontekstissa, jolloin tarkastelun ulkopuolelle jäi koululuokan ulkopuolella solmitut kaverisuhteet, joilla voi myös olla positiivinen vaikutus lapsen kehitykseen. Tutkielmassa ei myöskään tarkasteltu vertaissuhteita laadultaan syvempiä, vastavuoroisia ystävyysuhteita, jotka voivat suojata lasta torjunnan negatiivisilta vaikutuksilta (Hodges ym. 1999).

Poikkileikkausasetelman vuoksi tutkielmassa keskityttiin tarkastelemaan muuttujien välisiä korrelatiivista yhteyksiä, ja näin ollen, tutkielma ei antanut tietoa muuttujien välisistä kausaalisuhteista. Vaikka tarkasteltujen muuttujien välillä oli tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä, efektikoot olivat melko alhaisia, minkä vuoksi tulosten yleistettävyyteen tulee suhtautua varovaisesti. On siis mahdollista, että monet muutkin tekijät ovat yhteydessä tutkielman muuttujiin. Tilastollisissa testeissä jouduttiin käyttämään myös epäparametristä analysointimenetelmää, joka on parametrisiä menetelmiä epätarkempi. Rajoituksistaan huolimatta tutkielman tutkimustulokset kuitenkin syvensivät onnistuneesti aiempaa tutkimustietoa opettaja-oppilassuhteen ja oppilaan sosiaalisen aseman yhteydestä lukutaitoon.

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimus

Tutkielmassa osoitettiin, että oppilaan sosiaalisella asemalla on yhteyttä opettaja-oppilassuhteen sisältämän konfliktin määrään 4. luokalla. Torjuttujen oppilaiden opettaja-oppilassuhteet sisälsivät enemmän konfliktia suosittujen ja huomiotta jätettyjen statusryhmän oppilaiden suhteisiin verrattuna. Edellä mainittua yhteyttä ei ole juurikaan tutkittu Suomessa, minkä vuoksi tutkielman tuloksilla on merkitystä. Hypoteesin vastaisesti sosiaalisen aseman statusryhmät eivät kuitenkaan eronneet opettaja-oppilassuhteen läheisyyden osalta, vaan läheisyyden määrä oli kaikissa statusryhmissä melko korkea, mikä antaa toiveikasta näyttöä opettaja-oppilassuhteen laadusta suomalaisissa alakouluissa. Tulosten mukaan opettaja-oppilassuhteen laadulla ei ollut yhteyttä tekniseen lukutaitoon, mutta opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä ja konfliktisuudella oli yhteys oppilaan tekstitason luetun ymmärtämisen taitotasoon. Heikkojen luetun ymmärtäjien opettaja-oppilassuhteet sisälsivät vähemmän läheisyyttä ja enemmän konfliktia taitaviin lukijoihin verrattuna. Opettaja-oppilassuhteen laadun ja luetun ymmärtämisen välistä yhteyttä ei ole juuri tutkittu aiemmin, minkä vuoksi tämä tutkimustulos syventää aiempaa tutkimustietoa opettaja-oppilassuhteen ja lukutaidon välisestä yhteydestä. Hamren ja Piantan tutkimuksessa (2005) opettajan emotionaalisella tuella näytti olevan jopa suurempi vaikutus lapsen akateemiseen kehitykseen kuin opettajan antamalla ohjauksellisella tuella. Läheisen ja vähäkonfliktisen suhteen muodostaminen lapseen, jolla on heikompi lukutaidon taitotaso, voi olla oppimisen kannalta todella merkityksellistä. Viimeisenä tutkittiin sosiaalisen aseman yhteyttä teknisen lukutaidon ja tekstitason luetun ymmärtämisen taitotasoon. Tulosten mukaan suosittujen statusryhmän oppilaat menestyivät muita statusryhmiä selvästi paremmin teknisen lukutaidon mittauksessa. Sosiaalisen aseman statusryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tekstitason luetun ymmärtämisessä.

Viime vuotiset PISA-tutkimustulokset kertovat suomalaisnuorten lukutaidon taitotason heikentymisestä, minkä vuoksi on tärkeää tutkia ja rakentaa uutta tietoa lukutaitoon vaikuttavista tekijöistä. Tutkielman tulokset antavat näyttöä siitä, että koululuokan sosiaalisilla vuorovaikutussuhteilla, opettaja-oppilassuhteella ja vertaissuhteilla on yhteyttä lukutaidon tasoon 4. luokalla. On mahdollista, että koululuokan sosiaalisten suhteiden entistä tehostetulla tukemisella voitaisiin vaikuttaa positiivisesti lasten lukutaitoon. Olisi erityisen tärkeää, että opettajat saisivat koulutuksen yhteydessä arvokasta tietoa koululuokan vuorovai-

kutussuhteiden merkityksestä ja yhteyksistä oppimiseen, jotta he pystyisivät tietoisesti tukemaan erityisesti heikkojen luetun ymmärtäjien ja torjuttujen oppilaiden sosiaalisia suhteita. Jatkossa olisi tärkeä tutkia edellä mainittujen yhteyksien eroja tyttöjen ja poikien välillä, sillä aiempien tutkimusten mukaan poikien muodostamat opettaja-oppilassuhteet ovat tyttöjen suhteita konfliktisempia (Baker 2006; Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001; McCormick & O'Connor 2015) ja poikien joukossa on yhä enemmän erityisen heikkoja lukijoita (Arffman 2015). Koska suomalaisissa tutkimuksissa STRS-mittaria ei ole juurikaan käytetty, tämän tutkielman tulosten vertailukohtana olivat ulkomaalaiset, pääosin amerikkalaiset tutkimukset. Pohjoismaissa STRS-mittaria on käytetty ainakin Norjassa ja Ruotsissa, ja olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin opettajan arvioiman opettaja-oppilassuhteen laadun eroja Suomen ja muiden kulttuuritaustaltaan samankaltaisten maiden välillä.

On ehdottoman tärkeää, että lapsi löytää oman paikkansa vertaisryhmässä ja saa kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Luokanopettajan tärkeänä tehtävänä on tukea ja opastaa lapsia positiivisten vertaissuhteiden muodostamisessa. Vaikka viime syksynä alakouluissa käyttöön otetun uuden perusopetuksen opetussuunnitelman myötä opettajan rooli on muokkautumassa behavioristisesta johtajasta kohti rinnalla kulkevan ohjaajan roolia, opettajan tärkein rooli läheisenä ja turvallisena aikuisena ei muutu. Luokanopettajien liiallinen kuormittuminen ja arjen hektisyys asettavat kuitenkin haasteita lasten aidolle kohtaamiselle ja yksilölliselle tukemiselle kouluarjessa. “Onnistuakseen kohtaaminen vaatii sitä, että laskeudumme tilanteeseen ja olemme läsnä. Se on ihmiselle hunajaa, että me todella laskeudumme toistemme äärelle ja haluamme kuulla, mitä sinussa tapahtuu.” (Tikkanen 2017).

8 LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Arffman, I. 2015. Joka 10. suomalaisnuorella riittämätön lukutaito. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2015/09/tiedote-2015-09-07-09-07-20-886288> [luettu 6.2.2017]
- Aro, M. 2004. Learning to read. The effect of orthography. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 237. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Asher, S. & McDonald, K. 2009. The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. Teoksessa K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (eds.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guilford Press, 45–62.
- Baker, J. 2006. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44, 211–229.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35 (1), 61–79.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1998. Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology* 34 (5), 934–946.
- Bowlby, J. 1982. Attachment and loss. New York: Basic Books.
- Cadima, J., Doumen S., Verschueren K. & Leal, T. 2015. *Educational Psychology* 35 (8), 946–962.
- Cillessen, A., Bukowski, W. & Haselager, G. 2000. Stability of sociometric categories. *New Directions for Child and Adolescent Development* 2000 (88), 75–93.
- Cillessen, A. 2009. Sociometric methods. Teoksessa K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (eds.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guilford Press, 88–99.
- Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18, 557–569.
- Coie, J. & Dodge, K. 1983. Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* 29, 261–282.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- De Laet S., Doumen S., Vervoort E., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Goossens, L. & Verschueren, K. 2014. Transactional links between teacher–child relationship quality and

- perceived versus sociometric popularity: A three-wave longitudinal study. *Child Development* 85 (4), 1647–1662.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., De Munter, S., Max, K. & Moens, L. 2009. Further examination of the convergent and discriminant validity of the student–teacher relationship scale. *Infant and Child Development* 18, 502–520.
- Drugli, M. B. & Hjemdal, O. 2013. Factor structure of the student–teacher relationship scale for Norwegian school-age children explored with confirmatory factor analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (5), 457–466.
- Fabes, R., Martin, C. & Hanish, L. 2009. Children’s behaviours and interactions with peers. Teoksessa K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: The Guilford Press, 45–62.
- Hamre, B. & Pianta, R. C. 2001. Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2), 625–638.
- Hamre, B. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949–967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. 2007. Teachers’ perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development* 17 (1), 115–136.
- Hartup, W. 1989. Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist* 44, 120–126.
- Hartup, W. 1996. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 67, 1–13.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, T. 1999. The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology* 35, 94–101.
- 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. 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. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 218. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hoover, W. & Gough, P. 1990. The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127–160.

- Jerome, E. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2008. Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development* 18 (14), 915–945.
- Jiang, X. & Cillessen, A. 2005. Stability of continuous measures of sociometric status: a meta analysis. *Developmental review* 25, 1–25.
- Kairaluoma, L. 2014. Sujuvaksi lukijaksi. Lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 494. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 404. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kiuru, N. 2005. Sosiometriset luokitukset: eri menetelmiä / kaavoja.
- Kiuru, N., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J-E. 2012. Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction* 22, 331–339.
- Kiuru, N., Lerkkanen, M-K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M. & Nurmi, J-E. 2013. The role of reading disability risk and environmental protective factors in students’ reading fluency in grade 4. *Reading Research Quarterly* 48 (4), 349–368.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M. & Nurmi, J-E. 2015. Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students’ academic skill development. *Developmental Psychology* 51 (4), 434–446.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., Van Schooten, E., Jak, S. & Pianta, R.C. 2012. Validating the student-teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology* 50, 215–234.
- Korhonen, T. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Juva: WS Bookwell, 127–189.
- Ladd, G. & Troop-Gordon, W. 2003. The role of chronic peer difficulties in the development of children’s psychological adjustment problems. *Child Development* 74, 1344–1367.
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2006. *The First Steps Study (Alkuportaati)*. Finland: University of Jyväskylä.
- Lindeman, J. 1998. *Ala-asteen lukutesti: tekniset tiedot*. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- McCormick, M. P & O’Connor, E. E. 2015. Teacher–child relationship quality and academic

- achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology* 107 (2), 502–516.
- Maldonado-Carreno, C. & Votruba-Drzal, E. 2011. Teacher–child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development* 82 (2), 601–616.
- Mercel, S. & DeRosier, M. 2008. Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology* 46, 661–685.
- Morgan, P. L., Farkas, G. & Wu, Q. 2012. Do poor readers feel angry, sad and unpopular? *Scientific studies of reading* 16 (4), 360–381.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. 1993. Children’s peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin* 113, 99–128.
- Pianta, R. C. 1992. *Student-Teacher Relationship Scale; Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. 2001. *Student-teacher relationship scale; Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. 2011. The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement. A meta analytic approach. *Review of Educational Research* 81, 493–529.
- Ryan, A. M. 2001. The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development* 72(4), 1135–1150.
- Rönkä, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. 2011. Luku- ja laskutaidon sekä oppiainekohtaisten minäkäsitysten yhteydet lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä. *Psykologia* 46 (5), 312–327.
- Saft E. & Pianta, R. C. 2001. Teachers’ perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly* 16 (2), 125–141.
- Salmivalli, C. 2008. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Juva: WS Bookwell.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. 2005. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children’s self- and peer-perceptions. *Child Development* 76, 1161–1171.
- Serdiouk M., Berry, D. & Gest, S. 2016. Teacher-child relationships and friendships and peer victimization across the school year. *Journal of Applied Developmental Psychology* 46, 63–72.

- Seymour, P., Aro, M. & Erskine, J. 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94 (2), 143–174.
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. 2009. Widening the view on teacher–child relationships: Teachers’ narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review* 38 (1), 86–101.
- Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikkeudesta luki-taitoon*. Helsinki: yliopistopaino.
- Takala, S. 1990. Lukeminen prosessinäkökulmasta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Jyväskylän yliopisto: KTL:n julkaisusarja B:61, 43–57.
- Tikkanen, T. 2017. Maaret Kallio: Vuorovaikutus on opettajan työn perusta. https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408918519591&page_name=Maa+ret+Kallio+Vuorovaikutus+on+opettajan+tyon+perusta [luettu 5.6.2017]
- Tutkimuseettinen toimikunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [luettu 18.8.2017]
- Vartiainen, J., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. 2012. Vertais-suhdevaikeudet, kielelliset taidot sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. *NMI-Bulletin* 22 (3), 42–57.
- Wentzel, K. R. & Asher, S. 1995. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 66, 754–763.
- Wentzel, K. R. 1998. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology* 90, 202–209.
- Wentzel, K. R. 2003. Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory into practice* 42, 319–326.
- Wentzel, K. R. 2009. Academic functioning at school. Teoksessa K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (eds.) *Handbook of peer Interactions, relationships, and groups*. New York: The Guilford Press, 45–62.