

1130/2000

“TILAA SILLE LUKEMISELLE”

Opettaja 5. - 6.-luokkalaisten lukuharrastuksen tukijana

Sanna Valtonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

VALTONEN, S. 2000. "Tilaa sille lukemiselle": Opettaja 5. - 6.-luokkalaisten lukuharrastuksen tukijana. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa keinoja, joilla opettajat voivat tukea 5. - 6.-luokkalaisten lukuharrastusta. Aihe valittiin, koska monella tavalla hyödyllisen lasten ja nuorten lukuharrastuksen on viime aikoina todettu vähentyneen. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään aiheeseen hyvin perehtyneiden opettajien käyttämiä lukuharrastuksen tukemiskeinoja sekä näiden keinojen toimivuutta opettajien omasta näkökulmasta. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, joka toteutettiin haastattelemalla neljää lukuharrastuksen tukemiseen perehtynyttä ja sitä opetuksessaan korostavaa luokanopettajaa teemahaastattelun avulla. Haastateltavat muodostivat harkinnanvaraisen näytteen. Heidät löydettiin kollegojen suositusten perusteella, ja heitä voidaan täten pitää alansa eksperttiopettajina.

Tulokset osoittivat, että haastatellut opettajat olivat havainneet lasten, varsinkin poikien, lukuharrastuksen vähentyneen, joskin osa oppilaista lukee edelleen paljon. Opettajat olivat käyttäneet monipuolisesti erilaisia keinoja lukuharrastuksen tukemiseksi. He järjestivät oppilaille kirjatarjontaa ja valinnan mahdollisuuksia tutustuttamalla heitä kirjastoihin. Lukemiselle annettiin aikaa koulussa, mutta tällöin myös vaadittiin tietyn vähimmäismäärän lukemista. Opettajat olivat hyviä lukijan malleja kertoessaan omasta lukuharrastuksestaan. He myös esittelivät kirjoja oppilaille, lukivat niitä ääneen sekä käsitelivät oppilaiden lukemia kirjoja monin eri tavoin. Opettajat olivat mielestään saaneet ainakin osan oppilaisista innostumaan lukemisesta ja korostivat, että lievä pakottaminenkin voi olla avain lukuharrastukseen, koska se on ainoa keino saada vastahakoiset oppilaat lukemaan.

Johtopäätösosassa esitellään malli, jonka mukaan oppilaissa on kolmenlaisia lukijoita. Innokkaat lukijat eivät välttämättä apua tarvitse; vastahakoiset taas saattavat tarvita lievää pakottamista, eikä heistä välttämättä siltikään tule innokkaita lukijoita. Ehkä kaikkein eniten on kuitenkin oppilaita, jotka muiden harrastusten runsauden vuoksi eivät ole ehtineet tutustua ja ihastua kirjojen maailmaan. Näitä oppilaita opettaja voi auttaa mm. antamalla koulussa aikaa lukemiselle. Lukijatyyprien erojen vuoksi pohdinnassa käsitellään myös monipuolisen eri keinojen käyttämisen merkitystä oppilaiden lukuharrastuksen tukemisen kannalta.

Avainsanat: lukuharrastus, opettaja, lukuharrastuksen tukeminen, 5. - 6.-luokkalaiset.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 MITÄ LUKEMINEN ON?	6
2.1 Lukeminen prosessina	7
2.2 Lukeminen taitona	9
2.2.1 Mitä on lukutaito?	9
2.2.2 Lukutaidon kehityksestä	11
2.3 Yhteenveto: hyvä lukija	13
3 LUKUHARRASTUS	14
3.1 Mitä lukuharrastus sisältää?	14
3.2 Lukuharrastuksen kehitys	16
3.3 Lukuharrastukseen vaikuttavia tekijöitä	20
3.3.1 Yksilön ominaisuudet	21
3.3.2 Lähi- ja kulttuuriympäristön vaikutus	24
3.4 Tutkimuksia suomalaisten lasten ja nuorten lukuharrastuksesta	27
3.4.1 Suomalaiset lapset ja nuoret lukijoina	28
3.4.2 Lasten ja nuorten lukuharrastus eri vuosikymmeninä.	29
3.4.3 Seurantatutkimus lukuharrastuksen kehityksestä	32
3.4.4 Muita tutkimuksia 11 - 12-vuotiaiden lukuharrastuksesta.	33
3.4.5 Yhteenveto lukuharrastustutkimuksista	35
4 LUKUHARRASTUKSEN TUKEMINEN KOULUSSA	37
4.1 Miksi tukea?	37
4.1.1 Lukemisesta koituvia hyötyjä	37
4.1.2 Kirjallisuudenopetuksen tavoitteista	39
4.2 Miten tukea?	40
4.2.1 Lukumateriaalin ja -mahdollisuuksien tarjonta	42
4.2.2 Lukijan malli ja kirjojen esittely	44
4.2.3 Lukumateriaalin valinta	46
4.2.4 Lukemiseen liittyvä vuorovaikutus ja luetun käsittely	48
4.2.5 Yhteenveto lukuharrastuksen tukemiskeinoista	49
5 TUTKIMUSONGELMAT	51

6 TUTKIMUSMENETELMÄ	51
6.1 Laadullinen tapaustutkimus	52
6.1.1 Laadullisuuden määrittelyä	52
6.1.2 Tapaustutkimuksesta	54
6.2 Teemahaastattelu	58
6.3 Tutkimuksen käytännön toteutus	59
6.3.1 Suunnitteluvaihe	59
6.3.2 Haastateltavien valinta	60
6.3.3 Haastateltavat henkilöt	61
6.3.4 Haastattelutilanteet	63
6.3.5 Aineiston käsittely ja analysointi	63
6.4 Tutkimuksen luotettavuus	65
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET	68
7.1 Mitä lukuharrastus on?	68
7.2 Millaista on omien oppilaiden lukuharrastus?	70
7.3 Miksi lukuharrastusta pidetään tärkeänä?	73
7.4 Miten lukuharrastusta on tuettu?	77
7.4.1 Tarjonta: ajan antamista ja taistelua resurssipulaa vastaan	78
7.4.2 Malli: rakkautta kirjoihin ja ääneen lukemista	82
7.4.3 Valinta: "pakkopullaa" vai omia suosikkeja	86
7.4.4 Vuorovaikutus: keskustelua, kirjoitusta, kuvitusta...	91
7.4.5 Tukemiskeinojen kehityksestä: kontrollista keskusteluun	94
7.5 Miten on onnistuttu?	96
7.5.1 Hyviä ja huonoja keinoja	96
7.5.2 Opettajan rooli lukuharrastuksen tukemisessa	98
7.6 Tulosten yhteenveto	100
8 POHDINTA	103
8.1 Tulosten tarkastelua	103
8.2 Tutkimusmenetelmän ja tulosten luotettavuuden arviointia	108
8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimustarpeet	111
LÄHTEET	115
LIITE 1: Teema-alueuuttelo	119

1 JOHDANTO

Suomessa on viime vuosina huolestuttu siitä, että lapset ja nuoret eivät enää lue. Tiedotusvälineissä on puhuttu mm. lasten ja nuorten kirjallainojen vähentymisestä, ja myös nuorten lukutaidon on raportoitu viime aikoina heikentyneen (Suomi (o)saa lukea 2000, 44). Kuitenkin lukemista pidetään tärkeänä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet mainitsee lukuharrastuksen yhtenä äidinkielenopetuksen tärkeimmistä tavoitteista, ja kouluaine äidinkielestä tehtiin hiljattain äidinkieli ja kirjallisuus. Lukemisen tärkeyden korostaminen onkin aiheellista, sillä lukemisesta on todettu olevan lukuisia hyötyjä sanavaraston kehittymisestä minäkuvan kohentumiseen ja kirjoitustaidon paranemisesta maailmankuvan laajenemiseen (ks. esim. Saarinen & Korhonen 1997, Chambers 1983).

Olen itse ollut lapsena ahkera lukija ja kokenut myös omakohtaisesti lukuharrastuksen hyödyt. Olen oppinut kirjoista monia uusia asioita, lukuopeuteni on kasvanut ja kirjoittaminen on aina ollut helppoa. Lukeminen on siis mielestäni parantanut koulumenestystäni, mutta kirjat ovat myös antaneet minulle seuraa yksinäisinä hetkinä, valtavasti elämyksiä ja keskustelun aihetta ystävien kanssa. Nyt kun olen valmistumassa opettajaksi, halusin tietää, miten voisin antaa omille oppilaileni mahdollisuuden kokea samat asiat, jotka olen itse kokenut lukiessani. Halusin saada selville, miten opettajana voin tukea ja rohkaista oppilaita lukemaan.

Lukuharrastuksen tukeminen on toki hyödyllistä ja tarpeellista koko lapsuuden ja nuoruuden ajan. Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin viides- ja kuudesluokkalaisten lukuharrastuksen tukemiseen siitä syystä, että 11 - 12 vuoden ikä on monella tapaa ratkaiseva läpi elämän jatkuvan lukuharrastuksen kannalta. Lukuharrastuksen on havaittu lisääntyvän lapsuudessa aina viidennelle luokalle asti ja alkavan sitten vähentyä (Sarmavuori 1992). Viides- ja kuudesluokkalaisten ovat ahmimisiässä, jolloin myös herää mahdollinen pysyvä kiinnostus kirjoihin (Kurikkala & Schöning 1998, 35). Opettajan olisikin tärkeä tietää, miten hän voi estää viidenneltä luokalta alkavan lukuharrastuksen vähenemisen ja toisaalta miten hän voisi synnyttää pysyvän kiinnostuksen kirjoihin niissä oppilaisissa, jotka eivät itsenäisesti lue, tässä tärkeässä iässä, kun se on vielä mahdollista.

Lasten lukuharrastusta on tutkittu melko paljon ja laajasti, joskin uusimmat laajat tutkimukset ovat 1990-luvun alusta. Opettajien keinoista lukuharrastuksen tukemiseksi ei sen sijaan juuri löydy tutkimuksia, ainakaan Suomesta. Asiantuntijat ovat kyllä jonkin verran kirjoittaneet “niksikirjoja”, joissa on kirjallisuuden käsittelyvinkkejä, mutta kukaan ei tunnu kysyneen opettajilta, millaisia keinoja he käyttävät ja miten keinot ovat lukuharrastuksen tukemisessa toimineet. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää viidennen ja kuudennen luokan opettajia haastatteleamalla, millaisia keinoja he ovat käyttäneet tukeakseen oppilaidensa lukuharrastusta ja miten hyvin eri keinot ovat heidän mielestään toimineet.

Tutkimuksen avulla haluan tarjota lukijoille kokeiltuja ja hyviksi havaittuja ideoita oppilaiden lukuharrastuksen tukemiseen. Toivon, että tutkimuksesta on hyötyä niin itselleni kuin muillekin uraansa aloitteleville tai tämän aiheen parissa aloitteleville opettajille, jotta jokaisen ei tarvitsisi itse kokeilla keinoja “kantapään kautta”, vaan kukin voisi rakentaa itselleen sopivan lukuharrastuksen tukemishjelman tutkimuksessa mainituista, konkarien hyviksi havaitsemista keinoista.

Tutkimuksen kirjallisuuskatsaus alkaa lukemisen ja lukutaidon määrittelystä, koska jonkinlainen pohjatieto lukemisen monimuotoisuudesta sekä 5. - 6.-luokkalaisten lukutaidon tasosta on tarpeen tutkimusaiheen ymmärtämiseksi. Teoriaosuuden toinen pääluku käsittelee lukuharrastusta eri näkökulmista ja kolmas lukuharrastuksen tukemista koulussa alan kirjallisuuden pohjalta. Tämän jälkeen on vuorossa tutkimusongelmien määrittely, tutkimusmenetelmän kuvaus perusteluineen, tutkimuksen tulokset sekä tutkimuksen merkityksen ja luotettavuuden pohdinta.

2 MITÄ LUKEMINEN ON?

Lehmuskallio (1983, 69) on koostanut useiden lukemisen määritelmien pohjalta oman määritelmänsä, jonka mukaan “Lukeminen on prosessi, jossa lukija irrottaa informaatiota

tietyn taitosisältönsä avulla.” Seuraavassa käsittelem lukemista ensin prosessin ja sen jälkeen taitosisällön kannalta.

2.1 Lukeminen prosessina

Lukeminen on monimutkainen prosessi, jossa voidaan erottaa useita osatekijöitä. Tässä prosessissa lukijan rooli on erittäin tärkeä, ja lukuprosesseja voikin olla erilaisia lukijasta ja tilanteesta riippuen. Erilaisia prosesseja voidaan kutsua lukemisen lajeiksi. Tässä luvussa esittelen ensin lukemisen osatekijöitä, sitten lukijan roolia ja lopuksi lukemisen eri lajeja.

Lukemisprosessi on perinteisesti jaettu kahteen osaan: *dekoodaukseen* ja *luetun ymmärtämiseen*. Dekoodauksessa lukija muuttaa mielessään kirjainmerkit äänteiksi ja yhdistää äänteet sanaksi. Dekoodaus on siis tekstin visuaalista analyysia. Luetun ymmärtäminen puolestaan viittaa prosessiin, jossa lukija löytää muististaan merkityksen lukemalleen sanalle eli yhdistää sen mielessään kielenulkoiseen tarkoitteeseen. Lukeminen on sujuvaa, kun näiden kahden prosessin välinen vuorovaikutus toimii hyvin. (Ks. esim. Brunell 1990, 24; Julkunen 1993, 86.) Luetun ymmärtäminen on ehto lukumotivaation syntymiselle (Linna 1999, 26).

Jotkut tutkijat ovat myös esittäneet huomattavasti tätä perinteistä näkemystä laajempia määritelmiä lukemiselle. Esimerkiksi Malmquist (1975, 16 - 22) jakaa lukemisprosessin neljään osatekijään, joita ovat *aistimukset*, *havaitseminen*, *ymmärtäminen* ja *käyttö*. Hän siis laskee myös lukemalla saadun tiedon käytön eri tarkoituksiin osaksi lukuprosessia ja huomauttaa, että tuleva käyttötarkoitus vaikuttaa yleensä myös itse lukuprosessiin. Malmquistin laaja lukemisen määritelmä tuleekin lähelle käsitystä lukemisesta strategiana, jota käsittelem myöhemmin tässä luvussa.

Lukijan roolista luetun ymmärtämisessä on esitetty erilaisia teorioita, jotka ovat myötäilleet kulloinkin vallalla olevia oppimiskäsityksiä: 1960-luvun behavioristisesta tiedonsiirtoteoriasta on kuljettu interaktio- ja transaktioteorian kautta konstruktivismiin. Samalla lukijan rooli on muuttunut passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi merkityksen luojaksi. Myös

lukemiseen vaikuttavat tilannetekijät on alettu ottaa yhä paremmin huomioon. (Lehtonen 1998, 9 - 15.)

Lukemiseen kuuluu siis uusimman näkemyksen mukaan useita tekijöitä. Lehtonen (1998, 9) on tiivistänyt lukemisen neljän tekijän yhteisvaikutukseksi. Nämä neljä tekijää ovat

- 1) *lukija*, jolla tulee olla riittävät kielelliset taidot ja kognitiiviset kyvyt lukemisprosessin suorittamiseen
- 2) *kirjoitettu kieli*, jonka relevantit rakenteet auttavat tekstin koodaamista ja ymmärtämistä
- 3) *lukemisprosessi*, jossa pitäisi olla mukana kaikki mentaaliset prosessit ja jossa lukijan asettamat tavoitteet ja lukemisen tarkoitus ohjaavat tarkoituksenmukaisiin strategioihin
- 4) *tilanne*, jossa teksti ja lukija kohtaavat; tulkinta vaihtelee tilanteen ja lukijan aikaisempien kokemusten mukaan.

Lukeminen on siis joka kerralla hieman erilainen prosessi. Sitä onkin vaikea määrittellä tarkasti ja yksiselitteisesti, vaan määrittely jää yleiselle tasolle, kuten yllä olevasta määritelmästä voidaan havaita. Siksi onkin tarkoituksenmukaista erottaa lukemisessa eri lajeja mm. lukijan valmiuksien ja luettavan tekstityypin mukaan.

Eri ihmiset lukevat eri tavoin. Aloitteleva lukija lukee eri tavoin kuin vuosia lukenut. Kuten edellä mainittiin, myös esimerkiksi käyttötarkoitus ja lukemistilanne vaikuttavat lukuprosessiin. Clayn (1979, 1 - 2, 6) mukaan lukemisen määritelmän ratkaisevatkin ne puitteet, jossa sitä sovelletaan. Hänen mukaansa on epätodennäköistä, että lukemista koskaan kyetään määrittelemään täysin yleispätevästi. Myös Nell (1994, 50) varoittaa, että yrityksestä määrittellä lukeminen yksiselitteisesti seuraa vain ympäröivä määritelmä. Monet tutkijat ovatkin erotelleet lukemisen eri lajeja, joista kullakin on omat tunnuspiirteensä. Niiden yhteydessä lukeminen voidaan nähdä strategiana, mikä tarkoittaa, että lukemistoiminnot ovat joustavia ja ne sopeutetaan tilanteen vaatimuksiin (Dole, Duffy, Roehler & Pearson 1991, 242). Eri tilanteissa siis luetaan eri tavoin. Jos ihminen osaa sopeuttaa lukemisensa tilanteen mukaan, puhutaan funktionaalisesta lukutaidosta. (Ks. lukua 2.2.1.)

Lukemisen jaotteluja eri lajeihin on siis useita erilaisia (ks. esim. Malmquist 1975). Sarmavuori (1993b) esittää mielestäni yhden selkeimmistä ja tarkimmista jaotteluista. Hän jakaa lukemisen neljään eri tyyppiin: *lukemaan oppimiseen, lukemalla oppimiseen, hakevaan lukemiseen ja elämykselliseen lukemiseen*. Lukemaan oppiminen sisältää lukemistekniikan oppimista, lukunopeuden lisääntymistä ja lukemisen automatisoitumista. Lukemalla oppiminen taas on syventyvää, opiskelutyypistä lukemista, joka sisältää jäsentelyä ja muistiinpanojen tekemistä. Lukiessa oppii usein erityissanastoa. Hakeva lukeminen on Sarmavuoren mukaan silmäilevää ja tutustuvaa, erilaisten hakuteosten, aikataulujen ym. lukemista. Elämyksellistä lukemista hän kuvailee eläytyväksi ja esteettiseksi harrastus- ja ajanviettelukemiseksi. Se muokkaa lukijan maailmankuvaa ja rakentaa hänen persoonallisuuttaan. (Sarmavuori 1993b, 21 - 22.)

Sarmavuori (1993a, 6) lisää itse näihin lukemisen lajeihin vielä diagnostisen lukemisen, jossa lukemista tarkastellaan opettajan työn kannalta, sekä kuvalukemisen. Koska tarkoitukseni on kuitenkin käsitellä oppilaiden lukemista, rajaan diagnostisen lukemisen tämän tutkimuksen lukemiskäsityksen ulkopuolelle. Myöskään kuvalukemista en tässä käsittele, jottei lukemisen käsite paisuisi liian laajaksi. Tässä tutkimuksessa lukemisella tarkoitetaan siis tekstin lukemista. Koska tutkimus keskittyy lukuharrastukseen, lukemisen määritelmä tässä tutkimuksessa tulee lähimmäs Sarmavuoren kuvailemaa elämyksellistä lukemista. Harrastuslukeminen voi kuitenkin olla myös mm. lukemalla oppimista.

2.2 Lukeminen taitona

2.2.1 Mitä on lukutaito?

Edellä on kuvattu lukuprosessia. Voidakseen saada informaatiota tekstistä lukijalla täytyy olla *lukutaito*, jota hän voi lukuprosessissa käyttää. Linnakylä (1990) on koonnut yhteen omiaan ja muiden näkemyksiä lukutaidosta. Lukutaitoa (literacy) voidaan hänen mukaansa määritellä monin eri tavoin. Kapeasti se voidaan nähdä eräänlaisena *peruslukutaitona* eli kirjoitettujen tekstien lukemisena (reading literacy). Tällöin peruslukutaitoon nähdään kuuluvaksi kyky purkaa tekstikoodia, vastaanottaa informaatiota ja päätellä merkityksiä

luettavasta tekstistä. Viestinnällisemmin tulkittuna peruslukutaitoon voidaan sisällyttää myös tekstien tuottamista eli kirjoittamista. Peruslukutaito on kuitenkin aina universaalia: sen vaatimukset ovat samat kaikissa tilanteissa. (Linnakylä 1990, 3, 6.)

Nyky-yhteiskunnassa peruslukutaito ei kuitenkaan useinkaan ole riittävä, vaan tarvitaan *funktionaalista* eli eri elämäntilanteissa *toimivaa lukutaitoa*. Tällöin lukemista pidetään jonkin muun toiminnan välineenä. Funktionaalinen lukutaito on kuitenkin hieman epämääräinen käsite. Lukutaidon funktioita voidaan eritellä tekstilajien mukaisesti kertovaksi, tiedottavaksi tai taivuttelevaksi. Hieman laajemmin näitä funktioita voidaan jaotella lukijan ajattelutoimintojen, näkyvän toiminnan tai yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta. Tällöin toimiva lukutaito voidaan jaotella erilaisiin lukemisen lajeihin, vaikkapa *ympäristöön yhdistyvään* (sisältää jokapäiväisen liikkumisen vaatimat lukemistoiminnot, esim. tienviittojen lukemisen), *tietoa hankkivaan, ammatilliseen* eli työtehtäviin liittyvään, *viihdyttävään ja virkistävään, rituaaliseen* (sisältää esim. uskonnolliset tekstit) ja *reflektiiviseen* eli pohtivaan lukemiseen. (Linnakylä 1990, 4 - 5.) Edellisessä luvussa esitetty idea lukemisen jakamisesta eri lajeihin sopii siis hyvin toiminnallisen lukutaidon käsitteeseen, jonka mukaan lukeminen mukautetaan tilanteen vaatimuksiin.

Koska funktionaalinen lukutaito on tilanne- ja kulttuurisidonnainen, sen sisältöä ei voida määritellä yleispätevästi. Funktionaalille lukutaidolle on esitetty erilaisia määritelmiä ja kriteerejä, mutta yhteistä niille kaikille on, että lukutaidon määrittävät lähinnä yhteiskunnan yksilölle asettamat vaatimukset. Näin ollen länsimaisessa yhteiskunnassa toimivalta lukutaidolta vaaditaan paljon enemmän kuin vaikkapa paimentolaisheimon keskuudessa. (Vatanen 1990, 107.)

Toisin kuin funktionaalisessa lukutaidossa, jossa lukeminen nähdään yhteiskunnan vaatimuksiin vastaamisena, kolmannessa Linnakylän esittelemässä lukutaidon lajissa, *vapauttavassa* eli *emansipatorisessa lukutaidossa*, pääosassa on yksilö. Tällöin lukutaito ymmärretään ihmisen oikeudeksi oppia hallitsemaan kohtaloaan, itseään ja ympäröivää maailmaa erilaisten tekstien välityksellä. Tekstien käyttö suhteutuu siis enemmän yksilön arvoihin kuin yhteiskunnan vaatimuksiin. (Linnakylä 1990, 6.)

Linnakylä (1990, 4) mainitsee lukutaitoa määritellään myös *uuslukutaidon*, johon liitetään usein kuvan, tietotekniikan, median, ympäristön, kulttuurin, moraalin, arvojen, tieteen, taiteen ja perinteen lukutaito. Tämä on kuitenkin äärettömän laaja määritelmä, ja Linnakylä huomauttaakin sen lähenevän yleissivistyksen käsitettä. Näin laajasti lukutaitoa ei tässä tutkimuksessa käsitetä, vaan lukutaidolla tarkoitetaan tekstin lukutaitoa, joka voi tilanteesta riippuen olla peruslukutaitoa, funktionaalista lukutaitoa tai vapauttavaa lukutaitoa.

Joskus lukeminen taitona on esitetty vastakohtana lukemiselle strategiana. Näin ovat tehneet Dole ym. (1991, 242), joiden mukaan lukeminen taitona on automaattista ja jäykkää: toiminnot toistuvat kerrasta kertaan samanlaisina, kun taas lukeminen strategiana on tietoista ja tavoitteellista sekä adaptiivista, tilanteen vaatimuksiin sopeutuvaa. On kuitenkin selvää, että lukutaito on tällaisessa määritelmässä nähty pelkkänä peruslukutaitona, lukeminen strategiana taas tulee lähelle funktionaalisen lukutaidon käsitettä.

2.2.2 Lukutaidon kehityksestä

Lukeminen on jatkuvasti kehittyvä taito. Se ei ole staattista vaan muuttuu koko elämän ajan. (Esim. Lehmuskallio 1983, 67, 71.) Lukutaidon kehityksestä on esitetty erilaisia malleja, joista seuraavassa esittelen kolmea viides- ja kuudesluokkalaisten oletetun lukutaidon tason osalta.

Chall (1979) jakaa lukutaidon kehityksen kuuteen vaiheeseen. Näistä ensimmäinen on lukemisen edellytyksiä kehittävä vaihe nolla, ja varsinaisia vaiheita on siten viisi. Chall mainitsee vaiheiden yhteydessä myös iät, jossa ne suunnilleen saavutetaan, mutta yksilöllistä vaihtelua toki on. (1979, 37.)

Challin mukaan 9 - 13-vuotiaat, siis myös 5. - 6.-luokkalaisten, ovat vaiheessa 3, jolloin lukija lukee oppiakseen. Kun edellisessä vaiheessa vielä lähinnä harjoiteltiin lukemista, pystyy lukija kolmosvaiheessa jo irrottamaan uutta informaatiota tekstistä. Vaiheen alussa

lukemalla oppiminen on vielä tehottomampaa kuin kuuntelemalla oppiminen, mutta vaiheen lopussa ero on jo kutistunut, ja lukemisesta alkaa vähitellen tulla kuuntelemista tehokkaampaa. Kuitenkin lukemalla opitaan ymmärtämään asioita yleensä vain yhdestä näkökulmasta, toisin kuin seuraavassa vaiheessa. Kolmosvaiheessakin näkökulmaeroja voidaan kuitenkin jo havaita kaunokirjallisuudessa. (Chall 1979, 42 - 43.)

Myös Logan, Logan ja Paterson (1972) jakavat lukutaidon kehityksen kuuteen vaiheeseen, joiden kautta kehitys kulkee yksilöllisesti eri tahdissa. Vaiheet myös limittyvät keskenään ja ovat toisiinsa kietoutuneita. Näin ollen samalla luokka-asteella voi olla eri vaiheissa olevia lapsia, joista jokainen saattaa vielä olla yhtä aikaa useammassa eri vaiheessa.

Kolme ensimmäistä vaihetta ovat *valmiusvaihe*, *alkava lukeminen* ja *alkava itsenäinen lukeminen*. Ne läpikäytyään lapsi ymmärtää lukemansa melko itsenäisesti. Neljäs vaihe on *siirtymävaihe*, jossa lukijan riippumattomuus muista lisääntyy edelleen. Tämä ilmenee kasvavana lukemisesta nauttimisena, ja lapsi lukeekin yhä pidempiä ja vaikeampia tekstejä. Tässä vaiheessa voidaan oikeilla kirjavalinnoilla innostaa lasta lukemaan lisää. Siirtymävaiheen jälkeen lukija tulee *välivaiheeseen*, jonka aikana tapahtuu usein eräänlainen pyrähdys lukemisen kehityksessä. Tässä vaiheessa luetaan eri tavoin eri tarkoituksiin, ja lukemisen strategiat sekä erilaiset opiskelutaidot kehittyvät. Kuudes ja viimeinen vaihe on *edistynyt eli laaja vaihe*. Tässä vaiheessa lukija pystyy parhaimmillaan tekstin realistiseen ymmärtämiseen, kriittiseen arviointiin, esteettiseen arvostamiseen ja luovaan tulkintaan. (Logan ym. 1972, 363 - 366.)

Mallin kehittäjät eivät siis mainitse, minkä ikäisenä kukin vaihe saavutetaan, koska kaikki kehittyvät omaa tahtiaan. Viides- ja kuudesluokkalaisetkin ovat varmasti hieman eri vaiheissa. Kaikki lienevät kuitenkin ohittaneet alkavan itsenäisen lukemisen vaiheen, ja harva lienee saavuttanut viimeistä, laajaa vaihetta. Voitaisiin siis päätellä, että sen ikäiset oppilaat ovat yleensä siirtymä- tai välivaiheessa.

Smith (1975) puolestaan jaottelee lukemisen kehityksen neljään vaiheeseen. Ensimmäiset kolme vaihetta saavutetaan yleensä alkuopetusvuosina (primary grades), ja 5. - 6.-luokkalaiset ovatkin siis viimeisessä eli *lukemisen hallitsemisen* vaiheessa. Tällöin

lukemisesta on tullut heille väline, jota voidaan käyttää joustavasti ja monipuolisesti eri tarkoituksiin. Tässä vaiheessa lukija oppii hallitsemaan mm. tehokkaan lähteiden käytön samoin kuin tekstin esteettisten arvojen tulkinnan ja arvioinnin. (Smith 1975, 39, 63 - 67.)

Tiivistelmänä eri malleista voidaan siis esittää, että viides- ja kuudesluokkalaiset ovat lukemisen vaiheessa, jossa he lukevat oppiakseen ja ovat oppineet tarpeeksi opiskelutaitoja ja lukemisstrategioita lukeakseen erilaisia tekstejä eri tavoin. Heille lukeminen on väline, mutta he eivät kuitenkaan välttämättä vielä lukiessaan ymmärrä useita näkökulmia samasta asiasta. Kaunokirjallisuutta lukiessa eri näkökulmat alkavat kuitenkin vähitellen hahmottua heille.

2.3 Yhteenveto: hyvä lukija

On selvää, että lukuharrastuksen edellytyksenä on kyky lukea hyvin. Linna (1999) on tiivistänyt hyvän lukijan piirteitä, joista useimmat ovat jo jossakin muodossa esiintyneet tekstissäni aiemmin. Linnan mukaan hyvä lukija osaa ennen lukemista silmäillä tekstiä, kuvia ja otsikoita ja samalla aktivoita aiempia tietojaan, muistojaan ja ajatuksiaan aiheesta sekä asettaa itselleen tavoitteita tekstin suhteen. Lukemisen aikana hän visualisoi, kuvittelee ja ennustaa tekstin tapahtumia mielessään, tekee päätelmiä, varmistaa, että on ymmärtänyt lukemansa ja yhdistää sitä aiempiin tietoihinsa. Lukemisen jälkeen hyvä lukija osaa tehdä yhteenvedon lukemastaan, arvioida tekstin synnyttämiä ajatuksia ja miettiä tekstille sovelluksia sekä laajempia yhteyksiä. (Linna 1999, 27) Hyvällä lukijalla on siis toimivat lukuprosessit ja sitä kautta hyvä lukutaito.

3 LUKUHARRASTUS

3.1 Mitä lukuharrastus sisältää?

Suomen kielen sana *harrastus* viittaa varsin laajaan käsitteeseen. Harrastukseen sisältyy sekä suhteellisen pysyvä myönteinen asenne että tämän asenteen jatkuva ilmeneminen oma-aloitteisena toimintana. (Kauppinen 1976, 11.) Hirsjärven (1982, 53) mukaan harrastus liittyy läheisesti *motivaation* käsitteeseen. Kehittyäkseen harrastus vaatiiikin motivaation.

Eri tutkijat ovat määritelleet *lukuharrastusta* eri tavoin, kukin hieman eri aspekteja painottaen. Saarinen ja Korhokangas (1997) ovat poimineet eri määritelmistä niille yhteiset piirteet, joita voidaan pitää lukuharrastuksen tuntomerkkeinä. Esittelen niitä seuraavassa.

Yhteistä Saarisen ja Korhokankaan esittelemille määritelmille on ensinnäkin se, että lukuharrastus sijoittuu vapaa-aikaan. Se ei ole lukemista työtä tai koulua varten, eikä sen tarvitse olla hyödyllistä. Tämä ei kuitenkaan sulje tietojen hankkimista lukuharrastuksen ulkopuolelle, kunhan niitä ei hankita suoraan työ- tai koulutehtäviä varten. Harrastuslukeminen on itsenäistä ja muiden ohjeista ja määräyksistä riippumatonta. Se on myös vapaaehtoista. Lukija saa itse valita, mitä lukee, missä lukee, ja milloin lukee. Harrastuksena lukeminen on leikin- ja mielihyväsävyistä. Sen kohteena on usein kaunokirjallinen teksti, jolloin mielihyvä saadaan mielikuvituksen avulla, mutta lukuharrastus voi toki kohdistua myös esimerkiksi tietokirjoihin tai elämäkertoihin. (Saarinen & Korhokangas 1997, 12 - 13.)

Lukuharrastuksen tavoitteet ja syyt vaihtelevat eri ihmisten, tilanteiden ja kulttuurien välillä. Jotkut voivat lukea rentoutuakseen, saadakseen elämyksiä ja vaihtelua tai yksinkertaisesti vain ajankulukseen. Joku ratkoo lukemalla henkilökohtaisia ongelmiaan, toinen haluaa saada tietoa kiinnostuksensa kohteesta. (Saarinen & Korhokangas 1997, 13.)

Saarinen (1986, 89 - 90) on peruskoululaisten lukemista tutkiessaan päätenyt jaottelemaan lukemisen tavoitteita seuraavasti:

- 1) *Irtautuminen*. Lukijat haluavat irtautua arjen harmaudesta tai mieltä painavista ongelmista.
- 2) *Hyöty*. Tällä tarkoitetaan lukemista välineiden tai tietojen hankkimisen kannalta. Välineiksi voidaan laskea vaikkapa sanavaraston laajeneminen tai uusien ilmaisumuotojen oppiminen. Tiedot voivat olla monenlaisia, ja niistä saa rakennusaineeksi omaan maailmankuvaansa ja apua omaan käyttäytymiseensä.
- 3) *Elämysten hankkiminen*. Tämä luokka sisältää monia erilaisia aineksia. Usein lukijat ovat kuvanneet tekstin heissä käynnistämiä tunnereaktioita tai henkilöihin samastumista.
- 4) *Lukeminen ja muut harrastukset*. Tällä viitataan lukemisen etuihin muihin harrastuksiin verrattuna.

Vastaavassa tutkimuksessa Kurikkala ja Schöning (1998, 38) saivat tulokseksi kuusi lukemisen motiivien luokkaa. Neljä niistä vastasi Saarisen luokkia, mutta uusina luokkina tulivat esille kirjan hyvät ominaisuudet sekä lukemistapahtuman miellyttävyys lukemisen syinä.

Chambers (1983) on erotellut lukemisen tarkoituksia aivan toisella tavoin. Hänen “kolme lukutapaansa” (reading moods) ovat tutun menneisyyden, tärkeän nykyhetken ja mahdollisen tulevaisuuden hakeminen lukemalla. *Tuttua menneisyyttä* hakiessaan lukija tuntee olonsa esimerkiksi väsyneeksi tai huolestuneeksi, mikä saa hänet torjumaan “uuden” tai vaikean kirjallisuuden ja hakeutumaan tutujen ja turvallisten teosten suoman nautinnon pariin. *Tärkeää nykyhetkeä* hakiessaan lukija valitsee kirjoja, jotka jotenkin liittyvät hänen senhetkiseen elämäänsä ja antavat siten mahdollisuuden oman elämän syvällisempään tarkasteluun. Chambers kutsuu tätä lukutapaa “tunnistamisen kirjallisuudeksi” ja pitää sitä kaiken lukemisen perustana. Nykyhetken liittyvät kirjat ovat yleensä lukijalle tärkeitä. *Mahdollista tulevaisuutta* hakiessaan lukija puolestaan etsii haastavia kirjoja, jotka kenties vievät häntä jollain tavoin eteenpäin. Tätä lukutapaa käyttäessään ihmiset ovat yleensä kriittisimmillään. (Chambers 1983, 52 - 56.)

Tähän saakka on puhuttu nimenomaan lukuharrastuksesta. Saarinen ja Korkiakangas (1997, 13) muistuttavat kuitenkin myös harrastuksen ja harrastuneisuuden erosta. Joku voi olla hyvinkin kiinnostunut lukemisesta ja pitää siitä, mutta olosuhteiden pakosta hänellä ei ole mahdollisuutta lukea. Tällaisella "potentiaalisella lukijalla" on siis harrastuneisuutta -suhteellisen pysyvä myönteinen asenne lukemista kohtaan - mutta se ei pääse toteutumaan harrastuksena.

Lukuharrastuksen määritelmät eroavat toisistaan siinä, millaisen materiaalin lukemista lukuharrastukseen on sisällytetty. Joissakin tutkimuksissa lukuharrastukseksi on nähty vain kirjojen lukeminen, toisissa on otettu lehdetkin mukaan. Monissa tutkimuksissa "kirjallisuudella" tarkoitetaan ainoastaan kaunokirjallisuutta, mikä kaventaa myös lukuharrastuksen määritelmää. Kaikki tämä vaikeuttaa tutkimustulosten vertailua. Tietotekniikan kehittyessä lukeminen on levinnyt myös aivan uusiin ympäristöihin: tietoverkoissa on paljon tekstiä, jota varmasti luetaan myös harrastuksena. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 13 - 14.)

Tässä tutkimuksessa lukuharrastus käsitetään laajasti sisältämään kaikkien tekstien lukemisen harrastuksena. En siis rajaa käsitettä pelkästään kaunokirjallisuuteen, kirjoihin tai painettuun sanaan, vaan myös tietoverkoista lukeminen käsitetään lukuharrastuksen piiriin kuuluvaksi. Pidän tätä tarpeellisena, koska on mahdollista, että osa lasten, varsinkin poikien, lukuharrastuksesta on muuttanut muotoaan paperilta näyttöruudulle tietotekniikan kehityksen myötä. Teoriaosassa puhutaan usein kuitenkin ainoastaan kirjoista. Tämä johtuu siitä, että lähteissäkin näin on tehty. Yleensä asiat ovat kuitenkin yleistettävissä myös muunlaisiin teksteihin, ellei toisin mainita, ja kirja-sanana voisikin hyvin korvata sanalla "teksti".

3.2 Lukuharrastuksen kehitys

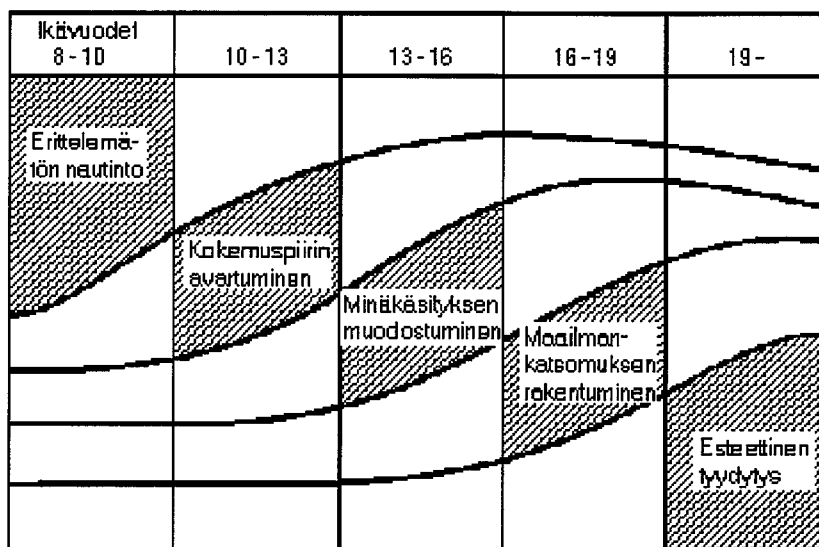
Lukuharrastuksen kehityksestä on löydetty tiettyjä säännönmukaisuuksia. Lukemisessa voidaan erottaa vaiheita, jotka käydään läpi suunnilleen samassa järjestyksessä. Kehitysvauhti on kuitenkin yksilöllinen, ja vaiheet osuvat osittain päällekkäin. Lukija voi

lukea monenlaista kirjallisuutta samanaikaisesti, mutta tietty laji on tiettyssä vaiheessa usein muita suosituimmassa asemassa. (Kauppinen 1976, 21; Sarmavuori 1986, 95.)

Kauppinen (1976) on Carlsenia (1974) mukailleen ja tämän luokitusta edelleen kehitellen erottanut seuraavat vaiheet lukuharrastuksen kehityksestä:

1. Erittelemätön nautinto
2. Kokemuspiirin avartuminen
3. Minäkäsityksen muodostuminen
4. Maailmankatsomuksen rakentuminen
5. Esteettinen tyydytys.

Vaihe kertoo, millaista tyydytystä lukemisesta kussakin vaiheessa ensisijaisesti saadaan. Luokat eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan lukija saa usein useammanlaista tyydytystä lukemisesta. Tietynlainen tyydytys on kuitenkin tietylle ikävaiheelle tyypillistä. (Kauppinen 1976, 25 - 26.) Lukuharrastuksen kehitystä on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. Lukuharrastuksen kehitys (Kauppinen 1976, 26)

Myös Sarmavuori (1993b) on käsitellyt lukuharrastuksen kehitystä. Hän on sisällyttänyt omaan taulukkoonsa Kauppisen mainitsevat vaiheet, mutta on lisäksi eritellyt murrosikää edeltävät vaiheet tarkemmin, osittain kirjallisuuden lajien mukaan. Sarmavuoren

esittelemät kehitysvaiheet on esitetty taulukossa 1 niin, että Sarmavuoren alkuperäisestä taulukosta on poistettu jo edellä esiteltyt, Kauppisen mainitsemat kehitysvaiheet.

Taulukko 1. Lukuharrastuksen kehitysvaiheet (Sarmavuori 1993b, 57)

Ikävuodet	
1 - 4	Kuvakirjakausi
4 - 9	Satukausi
6 - 20	Sarjakuvakausi
9 - 15	Seikkailu- ja sankarikausi
9 - 13	Ahmimisikä

Taulukko kuvaa keskivertolukijan kehitystä, joten myös ikävuodet ovat keskimääräisiä. Yleensä järjestys on kuitenkin taulukon mukainen, joskin yksilöllinen vaihtelu on melko suurta. Taulukko osoittaa harrastuksen painopisteitä, ja kuten siitä on nähtävissä, vaiheet menevät paljonkin päällekkäin. (Sarmavuori 1993b, 57.)

Sarmavuoren jaksottelun mukaan viides- ja kuudesluokkalaiset olisivat siis ikänsä perusteella lähinnä sarjakuvakaudella, seikkailu- ja sankarikaudella, ahmimisiässä, sekä Kauppisen jaksottelun mukaan kokemuspäivien avartumisen vaiheessa. Eläytyäkseen ja samastuakseen lukeviakin on varmasti vielä joukossa, mutta toisaalta moni on jo varmasti siirtymässä minäkuvan muodostamisen vaiheeseen.

Viides- ja kuudesluokkalaiset ovat siis jo ohittaneet satukauden, sillä yleensä sadut lakkaavat kiinnostamasta viimeistään 10 - 11 vuoden iässä. On kuitenkin tärkeää, että satukausi on eletty lapsuudessa, sillä vain satujen yksinkertaistetun ja mustavalkoisen ajatusmaailman kautta lapsi voi siirtyä monivivahteisemmän kirjallisuuden lukemiseen ja ymmärtämiseen. Satukauden puuttuminen voi myös johtaa mielikuvituksen puutteelliseen kehitykseen, mikä taas voi myöhemmällä iällä ilmetä esimerkiksi väkivaltaisena käytöksenä. (Sarmavuori 1993b, 59 - 60; Lehtovaara & Saarinen 1976, 33.)

Satujen päähenkilöt ovat yleensä mielikuvitusolentoja. Kouluiässä lasta alkavat vähitellen kiinnostaa realistisemmat kertomukset, joiden päähenkilöt ovat tavallisia lapsia. Tavallinen

lapsi hurjassa seikkailussa onkin usein seikkailu- ja sankarikaudella olevan suosikkiasetelma. Myös poikkeukselliset, avaruudessa, merellä, maan alla tai viidakossa seikkailevat sankarihahmot kiehtovat varhaisnuorta. (Sarmavuori 1993b, 60.)

Toinen tärkeä viides- ja kuudesluokkalaisille tyypillinen vaihe on ahmimisikä, joka Sarmavuoren jaottelun mukaan ulottuu noin 9-vuotiaasta noin 13-vuotiaaksi saakka. Usein se kuitenkin nähdään lyhyemmäksi ajanjaksoksi, joka sijoittuu ikävuosien 10 ja 12 välille (ks. esim. Kurikkala & Schöning 1997, 33.) Myös Eskola on nuorten lukupäiväkirjoja tutkittuaan sijoittanut ahmimisiän 10 - 12 vuoden ikään. Tällöin tutkitut nuoret lukivat nopeasti kaikkea, mitä käsiinsä saivat. (Eskola 1990, 246.) Tässä tulevatkin esille ahmimisiän tyypillisimmät piirteet: nimitys viittaa paitsi luetun määrään myös kiihkoon saada aloitettu kirja mahdollisimman nopeasti loppuun (esim. Kauppinen 1976, 22; Kurikkala & Schöning 1997, 29 - 30).

Kurikkalan ja Schöningin mukaan ahmimisiälle on tyypillistä myös runsas sarjakirjojen lukeminen. Tutkijat määrittelevät sarjakirjat nuorisoromaaneiksi, jotka ilmestyvät jatkuvasti tuotettuina sarjoina. Yleensä sarjakirjojen kaikissa osissa seikkailevat samat päähenkilöt. Sarjakirjat ovat ahmimisikäisten suosiossa, koska yhden kirjan löydettyään lukija tietää, mitä odottaa muilta. Näin kirjojen valitseminen helpottuu, ja lukijalle tulee myös halu tietää, "mitä sitten tapahtui". Ahmimisikäiset pitävätkin sarjakirjoissa juuri jatkuvuudesta ja tutuista henkilöistä. Koska ahmimisikä ajoittuu seikkailu- ja sankarikaudelle, juuri seikkailusarjakirjat, kuten Enid Blytonin Viisikot, ovat tämän ikäisten nuorten lempilukemista. Jännityksen kokeminen onkin tärkeä ahmimisikäisten lukemismotiivi. (Kurikkala & Schöning 1997, 34; 1998, 36 - 41.)

Toisin kuin Sarmavuori, joka olettaa samastumisen olevan tärkeää lähinnä 7 - 10-vuotiaan lukuharrastuksessa, Eskola (1990) ulottaa samastumisen koko ihmisen elinkaareen. Hän kuitenkin erottaa eri samastumisen lajeja soveltaessaan päiväkirjatutkimuksessaan Jaussin interaktiomallia sankareihin samastumisesta. Mallissa oletetaan, että lukija samastuu aina jollain tavalla lukemaansa teokseen. Tämä samastuminen on olennainen kaunokirjallisuuden maailman ja todellisen maailman yhdistäjä. Jaussin mallissa samastumisen lajeja on viisi: *Assosiatiivisessa* samastumisessa lukija liittyy lukiessaan

tekstin toimintaan mukaan, kuten tapahtuu pelissä, kilpailussa tai kansanjuhlassa. *Ihailevalle* samastumiselle on tyypillistä täydellinen sankari samastumiskohteena. Hän voi olla viisas, pyhä tai fyysisesti voittamaton, ja hänen toimensa ovat esimerkillisiä. *Sympaattisen* samastumisen kohde taas on arkinen ja epätäydellinen sankari, jota kohtaan lukija tuntee solidaarisuutta, joskus myös sääliä tai myötätuntoa. *Katarttisessa* samastumisessa sankari on epätäydellinen ja usein jollain tavalla lukijan kaltainen. Hänen joutuessaan ahdinkoon lukija kokee järkytyksen tai koomisen laukeamisen, mistä seuraa vapauttava, katarttinen kokemus. *Ironisessa* samastumisessa lukija johdatetaan odottamaan samastumista, mutta teksti kääntyykin ironiseksi. Tämä vieraannuttaa lukijaa, ja lukija joutuu etääntymään tekstistä. (Eskola 1990, 226 - 227.)

Ihminen siirtyy periaatteessa tässä järjestyksessä samastumisen lajista toiseen. Käytännössä lajit menevät kuitenkin osittain päällekkäin ja vaihtelevat. Eskola kuitenkin huomasi päiväkirjatutkimuksessaan, että assosiativinen samastuminen oli tyypillistä lapsuudessa. Esinuoruudessa eli 11 - 13 vuoden iässä samastuminen muuttui lähinnä ihailevaksi. 13 - 15-vuotiaana samastumista ei juuri esiintynyt, koska tärkeitä "käännekohtakirjoja" ei siinä iässä juuri löydetty. Myöhemmin kuvaan alkoivat tulla sympaattinen, katarttinen ja lopulta ironinen samastuminen. (Eskola 1990, 279 - 284.) Eskolan tulokset 11 - 13-vuotiaiden ihailevasta samastumisesta ovat johdonmukaisia Sarmavuoren sankarikauden kanssa, ja voidaankin sanoa, että viides- ja kuudesluokkalaisten lukuharrastukselle tyypillistä on ihaileva samastuminen jollain tapaa esimerkillisiin sankareihin.

3.3 Lukuharrastukseen vaikuttavia tekijöitä

Tuskin löytyy kahta ihmistä, joiden lukuharrastus on täsmälleen samanlaista. Harrastuksen syntyyn ja kehitykseen vaikuttavat monet tekijät. Toiset niistä ovat yksilön ominaisuuksia, jotka voivat olla joko pysyviä, kuten sukupuoli tai koko ajan muuttuvia, kuten ikä. Toiset tekijät taas ovat ympäristön ominaisuuksia, jotka voivat joko edistää tai estää yksilön lukuharrastusta. Seuraavassa käsitellään ensin yksilöllisiä lukuharrastukseen vaikuttavia ominaisuuksia ja sen jälkeen ympäristövaikutuksia.

3.3.1 Yksilön ominaisuudet

Lukuharrastukseen vaikuttavia yksilön ominaisuuksia voidaan luokitella eri tavoin. Tähän olen valinnut Saarisen ja Korkiakangaan käyttämän luokittelun, jossa erotetaan ikä ja sukupuoli, kognitiiviset tekijät sekä persoonallisuustekijät. Jälkimmäistä olen kuitenkin hieman laajentanut kattamaan myös motivaatiot, jotka Saarinen ja Korkiakangas sijoittavat “erilaisiin yhteisvaikutuksiin”.

Ikä ja sukupuoli. Kuten luvussa 3.2 todettiin, lukuharrastus muuttuu iän myötä. Lapset ja nuoret ovat perinteisesti olleet aktiivisia lukijoita (ks. esim. Eskola 1993, 27 - 28). Saarisen ja Korkiakangaan (1997, 44) mukaan nuoremmat lapset lukevat vanhempia enemmän, mutta tutkijat eivät ilmoita tarkemmin, minkä ikäisistä tarkalleen on kyse. Lukemaan oppimisen jälkeenhän lukuharrastuksen on ensin lisääntyvä, jotta se voisi laskea. Sarmavuoren mukaan käännekohta tapahtuu viidennellä luokalla: 12 vuotta kestäneessä LAKE-projektissa havaittiin, että lukuharrastus lisääntyi vuosi vuodelta ensimmäiseltä luokalta viidennelle. Viidennellä luokalla harrastus saavutti huippunsa ja alkoi sitten laskea. (Sarmavuori 1992, 41.) Kurikkalan ja Schöningin (1997, 33) mukaan lukuharrastuksen huippu sijoittuu ahmimisikään eli ikään, jolloin lapsen lukutaito on automatisoitunut ja kirjojen lukemisen halu kasvanut. Sijoitettiin tämä ahmimisikä sitten vuosiin 10 - 12 tai 9 - 13, sen huippukohta osuu juuri Sarmavuoren mainitsemaan viidesluokkalaisiin.

Yleinen tutkimustulos on myös, että tytöt lukevat enemmän kuin pojat. Tyttöjen lukeminen painottuu enemmän kirjoihin, pojat taas lukevat tyttöjä enemmän esimerkiksi sarjakuvalehtiä. (esim. Saarinen & Korkiakangas 1997, Linnakylä 1995). Tyttöjen ja poikien kiinnostukset eroavat myös aihepiireiltään. Yhteistä molemmille sukupuolille on kiinnostus muun muassa sarjakuviin ja salapoliisikertomuksiin. Yksinomaan tyttöjä kiinnostavat mm. tyttökirjat ja rakkausromaanit, pojat taas pitävät tyttöjen hyljeksimistä urheilu- ja sotakirjoista. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 92.) Silmiinpistävää on myös, että pojat ovat kirjavalinnoissaan tyttöjä ennakkoluuloisempia ja kiinnittyvätkin tyttöjä enemmän oman sukupuolensa kirjallisuuteen: yksinkertaistetusti sanottuna he lukevat mieskirjailijoiden kirjoittamia kirjoja pojista. Tytöt sen sijaan lukevat kirjoja tytöistä tai

kirjoja, joiden päähenkilöinä on sekä tyttöjä että poikia. Nuorempina tytöt suosivat naiskirjailijoiden kirjoja, mutta iän myötä mieskirjailijoiden suosio kasvaa. Tämän on katsottu voivan johtua naisten huonommasta asemasta yhteiskunnassa. (esim. Eskola 1990.)

Kognitiiviset tekijät. Kielelliset taidot ja valmiudet ovat tärkeitä lukuharrastuksen kehityksessä. Kaikkein tärkeimpänä niistä voidaan pitää lukutaitoa. Vaikka lapsella olisi intoa harrastaa lukemista, voi into sammua hyvin pian, jos lukeminen on hänelle hyvin työlästä. Siksi olisikin tärkeää, että lapsi heti lukemaan opittuaan harjoittelisi lukemista myös kotona sujuvuuden lisäämiseksi. Jos lukutaito ei kehity tässä vaiheessa, ei yleensä synny lukuharrastustakaan. Lukemista harrastamaton lapsi ei toisaalta saa harjoitusta lukemisessa, jolloin hänen lukutaitonsa ei edelleenkään kehity, eikä hän halua jatkossakaan harrastaa lukemista. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 38.) Sama pätee toki myös toisin päin: hyvä lukutaito edistää lukuharrastusta (esim. Hynynen 1998, 114), ja toisaalta aktiivisesti lukevien lasten lukutaito on muita parempi. Tämä on havaittu varsinkin nuorempien lasten kohdalla (9-vuotiaiden ikäryhmässä), mutta yhteys on olemassa myös 14-vuotiailla, joskin vähemmän suoraviivaisena. (Linnakylä 1995, 154 - 158.)

Kognitiivisiin tekijöihin liittyvänä voidaan pitää myös koulumenestystä. Lukuharrastuksen on havaittu korreloivan koulumenestyksen kanssa: esimerkiksi edellä mainitussa LAKE-projektissa on saatu tutkimustuloksia, joiden mukaan lukuharrastus korreloi positiivisesti ja erittäin merkittävästi muun muassa keskiarvon ja äidinkielen taitojen kanssa (Sarmavuori 1992, 38). Sarmavuori ei kuitenkaan pohdi, kumpi oli ensin: johtaako lukuharrastus hyvään koulumenestykseen vai päinvastoin. Vaikutuksen voisi kuitenkin olettaa olevan ainakin jossain määrin molemminpuolista, kuten lukutaidonkin kohdalla. Yleinen havainto lukuharrastustutkimuksissa on myös koulutustason vaikutus lukuharrastukseen (ks. esim. Eskola 1979, 65). Viides- ja kuudesluokkalaisilla tämä ei kuitenkaan vielä ole ajankohtaista, koska kaikilla on takanaan saman verran koulutusta.

Saarinen ja Korkiakangas (1997) laskevat kognitiivisiin tekijöihin myös lukemisen aikaiset mielikuvat. Joillain lukijoilla mielikuviutus on vilkkaampi kun toisilla. Se tuottaa lukemisen aikana mielikuvia luetun sisällöstä ja auttaa eläytymään luettuun. Toiset taas pitävät

lukemista pitkävetenä, mikä voi johtua siitä, että he eivät “näe” tekstissä kuvattuja tapahtumia silmiensä edessä, kuten vilkasmielikuvituksisemmat toverinsa. Saarinen ja Korkiakangas epäilevät tämän johtuvan siitä, että varsinkin paljon televisiota katsoneet ovat tottuneet valmiiseen kuvitukseen eivätkä enää osaa tai viitsi itse kuvitella tarinan tapahtumia tai henkilöitä. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 37, 183 - 184.) Television vaikutukset lukuharrastuksiin kuuluvat ympäristötekijöihin, joita käsitellään luvussa 3.3.2.

Persoonallisuustekijät. Lukuharrastukseen, kuten varmasti kaikkiin muihinkin harrastuksiin, vaikuttavat niin monet persoonallisuustekijät, että niiden kattava käsittely olisi mahdotonta. Käsitellen tässä niistä muutamia. Yksi näistä on ulottuvuus introversio - ekstroversio. Lasta, joka lukee paljon, pidetään usein sulkeutuneena kirjatoukkana, jolla ei juurikaan ole sosiaalisia harrastuksia. Tämän uskomuksen mukaan introvertit harrastaisivat enemmän lukemista. Nell (1988, 45) selittää tätä sillä, että sisäänpäinsuuntautuneet eivät tunne oloaan turvalliseksi todellisessa maailmassa ja hakeutuvat siksi kirjojen turvalliseen maailmaan. Välttämättä introvertit eivät kuitenkaan lue ekstroverttejä enempää, mutta luettavan kirjallisuuden laatu saattaa vaihdella näiden ryhmien välillä (ks. esim Saarinen & Korkiakangas 1997, 41).

Myös tunne-elämän erot voivat vaikuttaa lukuharrastukseen. Saarinen ja Korkiakangas (1997, 42) arvelevat, että lukemisesta pitävät ihmiset ovat tunne-elämältään erilaisia kuin lukemista pitkästyttävänä pitävät. Toisena selityksenä he esittävät mahdollisuuden, että ihminen, joka ei pidä lukemisesta, ei vain ole vielä tutustunut juuri hänen tunteisiinsa vetoavaan luettavaan.

Lukuharrastuksesta saatavat palkkiot, samoin kuin lukemismotivaatiot, voivat olla sisäisiä tai ulkoisia. Jos lukemismotivaatio on sisäinen, lukemisesta haetaan elämyksiä tai muuta sisäistä tyydytystä. Palkkiotkin ovat tällöin sisäisiä: lukemisesta saadaan juuri edellä kuvattua tyydytystä. Ulkoisen motivaation ollessa kyseessä lukemisella tavoitellaan jotakin hyötyä, kuten kokeessa menestymistä. Ulkoiset palkkiot tulevat lukijan ulkopuolelta. Ne voivat olla joko materiaalisia, kuten erilaisten lahjojen antaminen palkintona lapsen edistymisestä, tai ei-materiaalisia, kuten verbaalinen kiitos ja positiivinen palaute. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 56 - 57.)

Hynynen (1998, 114) sai toisluokkalaisia lukijoita tutkiessaan tulokseksi, että tärkein lapsen lukuharrastusta tukeva tekijä on lapsen oma sisäinen lukumotivaatio. Sisäisen motivaation tärkeyttä painottavat myös Saarinen ja Korhokangas (1997, 58). Heidän mukaansa mielikuvituksella on suuri osuus elämysten syntymisessä luettaessa, ja juuri rikkaat mielikuvat ovat voimakas sisäinen palkkio. He liittävät sisäiseen motivaatioon monenlaisia lukemisprosessin aikaisia tuntemuksia, kuten tunnetiloja, vaikeuksien hetkellistä unohtamista ja mielikuvituksen mahdollistamia retkiä. Lukemismotivaatio syntyy siis monen tekijän yhteisvaikutuksesta: se sisältää sekä persoonallisuustekijöitä että kognitiivisia tekijöitä. Ulkoisen lukemismotivaation syntyyn vaikuttavat ympäristötekijät, mutta myös sisäistä motivaatiota voidaan tukea erilaisin ulkoisin keinoin. Juuri tähän perustuu opettajan mahdollisuus tukea oppilaidensa lukuharrastusta (ks. lukua 4.2).

Saarinen ja Korhokangas (1997, 42) lukevat persoonallisuustekijöihin myös muut harrastukset. Heidän mukaansa ne vaikuttavat lukuharrastuksen syntyyn ja kehitykseen joko sitä täydentävästi tai sitä rajoittavasti. Esimerkiksi he mainitsevat television katselun, joka saattaa viedä aikaa lukemiselta ja hidastaa lukutaidon kehitystä. Harrastusten valinta on toki kiinni ihmisen persoonallisuudesta, mutta sitä suuntaa paljon myös tarjonta. Esimerkiksi joissakin kodeissa televisiota ei ole. Erilaisten virikkeiden ja mahdollisuuksien tarjonta ei riipu lapsesta itsestään vaan tämän ympäristöstä. Sitä käsitellen seuraavassa.

3.3.2 Lähi- ja kulttuuriympäristön vaikutus

Lukuharrastuksen syntyyn ja kehitykseen vaikuttavat paitsi lapsessa itsessään olevat tekijät, myös hänen ympäristönsä. Saarinen (1986) jakaa ympäristön lähiympäristöön ja kulttuuriympäristöön. Lähiympäristöön kuuluvaksi hän laskee mm. lapsen kodin ja koulun. Kulttuuriympäristö taas on paljon laajempi käsite ja sisältää monia yhteiskunnan rakenteellisia tekijöitä, kuten kirjojen saatavuuden ja lukemisasenteet yhteiskunnassa sekä laajemmin mm. yhteiskunnallisen tasa-arvon ja yhteiskunnan vaurauden. (1986, 17 - 20)

Lähiympäristö. Lähiympäristön tekijöistä kodilla on luultavasti suurin vaikutus lukuharrastuksen kehittämiseen. Muun muassa Hynynen havaitsi tutkimuksessaan kodin

tuen olevan hyvin tärkeää: paljon lukevat lapset olivat saaneet lukuharrastukselleen tukea kotoa, vähän lukevia taas ei ollut tuettu lainkaan (Hynynen 1998, 114). Lukuisat kotiin liittyvät tekijät vaikuttavat lapsen lukuharrastukseen. Muun muassa kodin kirjojen määrän ja vanhempien kiinnostuksen ja arvostuksen lukemista kohtaan on havaittu korreloivan sekä lapsen lukutaidon että lukuharrastuksen kanssa (Sarmavuori 1986, 95). Kansainvälisessä IEA-lukutaitotutkimuksessa saatiin lasten lukemisaktiivisuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi myös sanomalehtien tilaaminen, perheen tulotaso ja vanhempien koulutustaso. Yllättävä havainto tutkimuksessa oli, että television katsominen ei suinkaan vähentänyt lukuharrastusta, kuten yleensä ajatellaan, vaan tapahtui päinvastoin: 9-vuotiaista eniten televisiota katsovat harrastivat myös eniten lukemista. 14-vuotiailla yhteys oli samansuuntainen, muttei aivan yhtä selvä. (Linnakylä 1995, 160 - 165.)

Osaan edellä mainituista tekijöistä, kuten vanhempien tulotasoon ja koulutustaustaan, vanhempien ole kovinkaan helppo vaikuttaa. Lapsen lukuharrastusta voidaan kuitenkin tehokkaasti edistää tarjoamalla tälle hyvä lukijan malli sekä lukemisasenteiden että lukukäyttäytymisen osalta, pitämällä huolta, että lapsella on käytössään kirjoja, ja olemalla kiinnostunut lapsen lukemisesta. (Saarinen & Korhonen 1997, 47 - 49.) Myös lapselle lukemisen merkitystä on korostettu useissa tutkimuksissa (esim. Julkunen 1993). Perhelukemisesta onkin tullut kansanliike mm. Yhdysvalloissa (ks. esim. Sarmavuori 1998).

Myös koulussa voidaan vaikuttaa lapsen lukuharrastukseen. Opettajan vaikutusvalta on suuri: hän saattaa tietämättään tappaa lapsen lukuharrastuksen (esim. Julkunen 1997, 80 - 81). Toisaalta asialle omistautunut opettaja voi myös tehdä paljon hyvää (esim. Linna 1999). Opettajan ja koulun roolia lukuharrastuksen tukemisessa käsitellään luvussa 4.

Lukemisessa on myös sosiaalinen puolensa. Toveripiiri vaikuttaa lukuharrastuksiin monin tavoin: Ensinnäkin toverit vaikuttavat lapsen harrastuksiin ja näin myös esimerkiksi lukemiseen käytettävissä olevaan aikaan. Toiseksi tovereiden asenteet lukemista kohtaan saattavat myös vaikuttaa lukuharrastuksen kehittymiseen: tovereiden pilkka "nynnyä lukutoukkaa" kohtaan voi vähentää lukemista, ellei lukijalla ole riittävän voimakasta sisäistä motivaatiota. Toisaalta taas innokas lukija voi tartuttaa innon myös kavereihinsa.

Kolmanneksi tovereilta saadaan usein vinkkejä luettavan valinnassa, ja tärkeitä lukukokemuksia voidaan myös jakaa heidän kanssaan. (Eskola 1979, 33 -34; Saarinen & Korkiakangas 1997, 57; Julkunen 1997, 44.)

Kulttuuriympäristö. Monet kulttuuriympäristön tekijät vaikuttavat yksilön lukuharrastukseen. Näitä ovat mm. lukutaidon arvostus, sensurointi, julkaisujen monipuolisuus, luettavan tarjonta sekä lukemisen tarpeellisuusaste yhteisössä (Saarinen 1986, 17).

Suomessa kulttuuriympäristö on monin tavoin lukuharrastusta tukeva. Lukutaito on suomalaisille itsestäänselvyys, ja varsinkin näin tietoyhteiskunnan aikana se onkin välttämätön hallita. Asenteet lukemista kohtaan ovat myönteiset, ja lukemisen etuja korostetaan. Sensurointi on vähäistä, ja monipuolisia julkaisuja on tarjolla. Kirjastoverkko on tiheä, ja kirjastoja käytetään ahkerasti. (esim. Eskola 1990, 18 - 22; Saarinen 1986, 19.) Koulutuksen ohella hyvät kirjastopalvelut ovatkin yksi tärkeimmistä syistä suomalaisten korkeaan lukutaitoon (Linnakylä 1995, 127) ja sitä kautta myös lukuharrastukseen.

Myös Eskola (1979) korostaa kirjojen jakelujärjestelmän merkitystä ja toteaa saatavuuden tärkeäksi tekijäksi lukuharrastuksen kehityksessä. Hän kuitenkin korostaa, että joidenkin ihmisten lukutottumuksiin saatavuus vaikuttaa paljon enemmän kuin toisten. Ihmisen asema yhteiskunnassa, elämäntilanne ja henkilökohtaiset resurssit vaikuttavat siihen, mikä merkitys tarjonnalla on hänen lukuharrastukselleen. Esimerkin Eskola ottaa Tiihosen (1972) tutkimuksesta, jonka mukaan kirjatarjonnan lisääntyminen lisää vähän koulutettujen lukuharrastusta, mutta ei paljon koulutettujen; he kun lukevat muutenkin. (Eskola 1979, 57, 81 - 83.)

Lukuharrastukseen vaikuttavat tekijät voitaisiin tiivistää Nellin (1988) tapaan. Hän on käsitellyt mielihyvälukemisen (pleasure reading) eli harrastusmaisen lukemisen psykologiaa, ja löytänyt sen syntymiselle kolme ehtoa:

- 1) Lukijan tulee olla taitava lukija, joka saa vaivattomasti irrotettua informaatiota painetusta tekstistä. Sujuva lukija nauttii lukemisesta, koska on hyvä siinä.

- 2) Lukijalla tulee olla myönteisiä odotuksia lukemista kohtaan, käsitys lukemisesta miellyttävänä kokemuksena.
- 3) Luettavan kirjan on oltava tarkoituksenmukainen. Hyvä kirja on Nellin mukaan aina henkilökohtainen valinta.

Mielihyvälukeminen voi alkaa vain, jos kaikki kolme ehtoa täyttyvät. (Nell 1988, 8.)

Ehdot, varsinkin toinen ja kolmas, ovat monen tekijän summia. Esimerkiksi myönteisiin odotuksiin lukemista kohtaan vaikuttavat niin vanhempien malli, kuin omat sisäiset tekijätkin. Samoin se, saako lukija käsiinsä tarkoituksenmukaisen kirjan riippuu monista tekijöistä. Nellin ehdoissa yhdistyvät siis tekijöiden eri luokat: se sisältää sekä yksilö- että ympäristötekijöitä, sekä kognitiivisia että persoonallisuustekijöitä.

Nellin toisesta ehdosta käy ilmi myös se, että usein on mahdotonta erotella lukemisen ihmiseen kohdistamia vaikutuksia lukuharrastuksen syistä. Usein nimittäin lukeminen aiheuttaa ihmisessä jonkin vaikutuksen, vaikkapa syvän tunnekokemuksen, jolla puolestaan on myöhemmin lukuharrastusta lisäävä vaikutus. Näin ollen lukemisen hyödyt lisäävät usein lukuharrastusta, mikä puolestaan taas lisää hyötyjä. Syntyy eräänlainen kehä. (Saarinen & Korhonen 1997, 56.) Selvyyden vuoksi tässä tutkimuksessa lukuharrastuksen vaikutukset on kuitenkin eroteltu lukuharrastuksen syistä. Vaikutuksia käsitellään tarkemmin luvussa 4.1.

3.4 Tutkimuksia suomalaisten lasten ja nuorten lukuharrastuksesta

Suomalaislasten ja -nuorten lukuharrastusta on kartoitettu melko laajasti eri tutkimuksissa. Seuraavassa esittelen tarkemmin kansainvälistä IEA-lukutaitotutkimusta, Pirkko Saarisen kollegoineen tekemiä, nuorten lukuharrastusta halki vuosikymmenten mitanneita tutkimuksia sekä LAKE-projektia, jossa samojen lasten lukuharrastuksen kehityslinjoja on seurattu peruskoulun ensimmäiseltä luokalta lukioon saakka. Lisäksi käsittelen lyhyemmin muutamia 11 - 12-vuotiaiden lukuharrastuksen kannalta olennaisia tutkimuksia.

3.4.1 Suomalaiset lapset ja nuoret lukijoina

Koulusaavutuksia arvioivan kansainvälisen järjestön IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) lukutaitotutkimus toteutettiin vuosina 1990 - 1991. Suomi osallistui siihen 30 muun maan kanssa; mukana oli niin teollisuus- kuin kehitysmaitakin. Suomen osuutta tutkimuksessa on raportoinut Pirjo Linnakylä (1995).

Tutkimuksessa kartoitettiin lukutaidon lisäksi myös lukuharrastusta, tai tutkimuksen sanoin lukemisaktiivisuutta. IEA-tutkimukseen osallistuivat 9- ja 14-vuotiaiden ikäryhmät, joten oman tutkimukseni kohderyhmän ikäkaudelle ominaisesta lukuharrastuksesta se ei kerro. Tutkimus antaa kuitenkin tärkeää tietoa suomalaislasten ja -nuorten lukuharrastuksesta yleensä muihin kansallisuuksiin verrattuna, joten käsittelen sen tuloksia myös tässä.

9-vuotiaiden ikäryhmä. Suomalaiset 9-vuotiaat ovat ahkeria lukijoita. Tässä tutkimuksen nuoremmassa ikäryhmässä yleistä lukemisaktiivisuutta kuvaava summaindeksi oli suomalaislapsilla vertailumaiden korkein. Varsinkin sarjakuvia suomalaiset 9-vuotiaat lukevat muunmaalaisia ikätovereitaan runsaammin: tutkimusviikollakin suomalaisista sarjakuvia oli lukenut 88 %, kun kansainvälinen keskiarvo oli 49 %. Myös sanomalehtien lukemisessa suomalaiset ovat melko aktiivisia: niitä oli koeviikolla lukenut 67 % kansainvälisen keskiarvon ollessa 42 %. Kansainvälisesti katsoen kirjat olivat 9-vuotiaille mieluisin tekstityyppi, mutta niitä suomalaiset lukivat vain hieman yli kansainvälisen keskiarvon: 70 % suomalaisista oli tutkimusviikolla lukenut kirjaa, kun kansainvälinen keskiarvo on 65 %. Myös viikkolehtiä luettiin Suomessa hieman keskimääräistä enemmän. Suomalaislapset ovat siis aktiivisia lukijoita, mutta harrastus keskittyy lähinnä sarjakuviin ja sanomalehtiin. (Linnakylä 1995, 150 - 151.)

9-vuotiaiden suomalaislasten lukuprofiili noudatti kansainvälistä linjaa: Tytöt ovat yleisesti ottaen poikia aktiivisempia lukijoita. He lukevat huomattavasti poikia enemmän kirjoja. Pojat taas lukevat tyttöjä aktiivisemmin sarjakuva- ja sanomalehtiä sekä erilaisia ohjeita. Viikkolehtiä tytöt ja pojat lukevat yhtä harvoin. (Linnakylä 1995, 159 - 160.)

14-vuotiaiden ikäryhmä. 14-vuotiaat suomalaisnuoret lukevat huomattavasti vähemmän kuin muiden maiden saman ikäiset ja suomalaiset 9-vuotiaat. Kirjoja suomalaisnuoret lukevat huomattavan vähän: ainoastaan norjalaiset lukevat suomalaisia vähemmän. Sanomalehtien lukemisessa suomalaisnuoret taas ovat listan kärjessä: yli puolet tutkituista suomalaisnuorista luki sanomalehteä päivittäin. Suomalaisnuorten lukuprofiili oli hyvin samanlainen kuin muissakin Pohjoismaissa: sanomalehtiä luetaan enemmän kuin viikkolehtiä tai kirjoja. Suomessa 14-vuotiaat tytöt ovat samanikäisiä poikia selvästi ahkerampia lukijoita: tutkimuksessa heidän havaittiin lukevan kaikkia tekstityyppisiä poikia enemmän. Tilanne on siis hyvin erilainen kuin 9-vuotiailla. (Linnakylä 1995, 152 - 154, 164.)

14-vuotiailta kysyttiin myös millaisia kirjoja he lukevat sekä mitä he lukevat sanoma- ja aikakauslehdistä. Suomalaiset 14-vuotiaat lukivat eniten kirjoja, joissa oli huumoria, romantiikkaa ja jännitystä tai jotka kertoivat seikkailuista, musiikista tai urheilusta. Muissa maissa suosikkiaiheet olivat lähes samoja: eniten pidettiin huumorista, musiikista, seikkailusta, urheilusta, kauhusta ja luontoaiheisista kirjoista. Vähiten nuoria kiinnostivat elämäkerrat, kaunokirjallisuuden klassikot ja runot. Sanomalehdistä suomalaiset lukivat eniten tv-ohjelmia, sarjakuvia ja urheilu-uutisia. Samansuuntaisia tuloksia saatiin useimmissa muissakin maissa. Myös aikakauslehdistä luettiin eniten televisio-ohjelmista, urheilusta ja musiikista, niin Suomessa kuin useimmissa muissakin maissa. Yllättävää oli ympäristökysymysten ja tietotekniikan vähäinen kiinnostavuus. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että nuorten mielialaheet kirjoissa ja lehdissä ovat hyvin samankaltaisia ympäri maailman, hyvinkin erilaisissa kulttuureissa. Linnakylä arvelee tämän johtuvan kansainvälisestä viihdeteollisuudesta. (Linnakylä 1995, 165 - 169.)

3.4.2 Lasten ja nuorten lukuharrastus eri vuosikymmeninä

Suomalaisten lasten ja nuorten lukuharrastusta on kartoitettu säännöllisesti, noin kymmenen vuoden välein, jo 60-luvulta lähtien. Joka kerta kartoittamassa on ollut Pirkko Saarinen, välillä yksin, välillä eri kollegojen kanssa. 60- ja 70-luvulla tutkijakumppanina oli Arvo Lehtovaara (Lehtovaara & Saarinen 1964 ja 1976), 80-luvun tutkimuksen

Saarinen suoritti yksin (Saarinen 1986), ja 90-luvulla mukaan on tullut Mikko Korkiakangas (Saarinen & Korkiakangas 1997). Tässä luvussa käsittelen edellä mainittuja tutkimuksia lähinnä 90-luvun tilanteeseen keskittyen mutta myös joitakin kehityslinjoja esitellen.

Tutkimukset suoritettiin vuosina 1962, 1972, 1983 ja 1992, joka kerta samoilla paikkakunnilla: Helsingissä, Loimaalla, Seinäjoella, Ilomantsissa, Oulussa ja Rovaniemellä. Aineistojen koot vaihtelevat tuhannen molemmin puolin, ja ne ovat siis varsin laajoja. Joka kerta aineistoista on erotettu kaksi ikäryhmää: 11 - 12-vuotiaat sekä 14 - 15-vuotiaat. Käsittelen tässä vain nuorempaa ikäryhmää, koska se on tämän tutkimuksen kannalta olennainen.

Lukemisen määrä. Vuoden 1992 aineistossa tutkittavilta kysyttiin muun muassa kuukaudessa luettujen kirjojen määrää sekä kirjojen lukemiseen käytettävää aikaa. Tuloksista ei esitetty keskiarvoja tms., luultavasti suuren yksilöllisen vaihtelun tähden, vaan huomio kiinnitettiin ääriryhmiin ja tuloksia vertailtiin aiempien vuosikymmenten tuloksiin. Ei yhtään kirjaa kuukaudessa lukevien 11 - 12-vuotiaiden poikien osuus on lisääntynyt 60-luvulta lähtien. Vuonna 1992 heitä oli jo noin 15 % ikäluokasta. Paljon lukevien poikien määrä on vähentynyt paljon 80-luvun jälkeen: vähintään kahdeksan kirjaa kuussa lukevia oli vuonna 1992 enää alle 10 %, kun heitä 80-luvulla oli vielä noin 25 %. Pojat siis lukevat entistä vähemmän kirjoja. Aikaa kirjojen lukemiseen kuitenkin kuluu suunnilleen saman verran kuin ennenkin. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 76 - 80.)

Tytöt olivat tässäkin tutkimuksessa poikia ahkerampia lukijoita. Nolla kirjaa kuukaudessa lukevien osuus on edelleenkin erittäin pieni, muutaman prosentin luokkaa. Vähintään kahdeksan kirjaa lukevia oli vuonna 1992 yli 20 %. Osuus on laskenut puoleen vuodesta 1983 (n. 45 %), mutta on silti hieman korkeampi kuin ensimmäisellä mittauskerralla, 60-luvulla. Myös kirjojen lukemiseen käytetty aika oli laskenut 80-luvulta, mutta oli 90-luvulla samaa luokkaa kuin 60-luvulla. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 76 - 80.)

Mieluisat kirjat ja lehdet. Tutkituilta kysyttiin myös mieluisia kirjaluokkia. 11 - 12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien suosikit olivat hyvin samanlaisia: kummassakin ryhmässä suosituimmaksi nousivat sarjakuvat ja toisella sijalla olivat jännityskertomukset.

Kolmantena tyttöjen listalla olivat salapoliisiromaanit, jotka nekin olivat myös poikien suosiossa ja saivat heidän listallaan viidennen sijan. Ainoastaan poikia kiinnostivat urheilu- ja sotakirjat, tietokirjat elämästä sekä erilaiset käyttöoppaat. Pelkästään tyttöjä miellyttivät tyttökirjat, nuortenkirjat, rakkausromaanit sekä tietokirjat luonnosta. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 92.)

Mielikirjoja kysyttäessä 11- 12-vuotiaiden poikien suosikkeja olivat Enid Blytonin kirjat, Aku Ankan taskukirjat, Alfred Hitchcockin kirjat sekä Jorma Kurvisen Susikoira Roi. Nämä olivat sekä vähän että paljon lukevien poikien suosiossa. Lisäksi kummallakin ryhmällä oli vielä omat mielikirjansa. Tyttöillä ääriyhmien erot olivat pienempiä kuin pojilla, ja vähän ja paljon lukevilla olikin runsaasti yhteisiä suosikkeja. Näitä olivat Enid Blytonin kirjat, Carolyn Keenen Neiti Etsivät, Merja Jalon hevoskirjat, Anni Polvan kirjat sekä Roald Dahl. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 124 - 126.) Mielikirjat ovat pysyneet melko samoina läpi vuosikymmenten: jo vuonna 1972 olivat Enid Blytonin kirjat tyttöjen ja poikien yhteisiä suosikkeja. Pojat mainitsivat silloinkin Aku Ankan taskukirjat ja tytöt Anni Polvan Tiina-kirjat. Toki on joitakin sen aikaisia suosikkeja, joita ei enää niin paljon lueta, esimerkiksi poikien silloin suosimat Burroughsin Tarzan-kirjat. (Lehtovaara & Saarinen 1976, 215.) Tarzan-kirjat olivat kuitenkin suosittuja vielä viime vuosikymmenellä: Burroughs oli poikien mielikirjailijalistalla kolmantena heti Blytonin ja Hitchcockin jälkeen. Tyttöjen kolmen kärki suosituimmuusjärjestyksessä oli Blyton, Keene ja Polva. (Saarinen 1986, 41.) Vuoden 1962 aineiston mielikirjoja ei raportissa esitelty (Lehtovaara & Saarinen 1964).

Tutkittavilta kysyttiin myös mieluisista sanoma- ja aikakauslehdistä. Lähes kaikille vastaajille tuli kotiin yksi tai useampia sanomalehtiä. 11 - 12-vuotiaiden ikäryhmässä pojat pitivät niitä mieluisampina kuin tytöt: 63 % pojista suhtautui myönteisesti Helsingin Sanomiin ja 70 % kotiin tulevaan alueelliseen sanomalehteen. Tyttöillä vastaavat luvut olivat 41 % ja 64 %. Aikakauslehdistä pojat suosivat eniten sarjakuvalehtiä, toiseksi tietokonelehtiä ja kolmanneksi yleisaikakauslehtiä, kuten Apua ja Seuraa. Tyttöillä suosituimpia olivat nuortenlehdet, ja niiden jälkeen tulivat eläinlehdet ja yleisaikakauslehdet. Yksittäisistä lehdistä molemmissa ryhmissä suosituin oli Aku Anka.

Pojilla toisella sijalla oli Roope ja tytöillä Suosikki. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 84, 97, 131, 210.)

Lukeminen ja muut harrastukset. Mieluisimpia harrastuksia tiedusteltaessa olivat kirjat tytöillä heti ensimmäisellä sijalla, kuten olivat olleet jo viime vuosikymmenelläkin. Kirjojen lukemista seurasivat vuoden 1992 aineistossa musiikin kuuntelu, toverit, uinti, kirjeet, televisio, eläimet, hiihto, retkeily ja laskettelu. Lehtien lukeminen ei siis tytöillä kymmenen kärkeen mahtunut. Pojilla taas kirjat eivät enää 90-luvulla mahtuneet kymmenen suosituimman joukkoon. Vuonna 1983 ne olivat vielä olleet sijalla 10. Lehtien lukeminen pojilla kuitenkin oli vuonna 1992 sijalla 8, yhtä sijaa ylempänä kuin vuonna 1983. Lehtien edellä listalla olivat suosituimmuusjärjestyksessä pallopelit, televisio, toverit, hiihto, uinti, musiikin kuuntelu ja kalastus. Lehtien lukemisen jälkeen tulivat elokuvat ja retkeily. Mieliharrastuksilla oli jonkin verran yhteyttä lukemiseen: monet lukivat mielellään muita harrastuksiaan käsittelevistä aiheesta, esimerkiksi eläinharrastajat lukivat eläinlehtiä. Muuten eri harrastusryhmien lukemismaku oli melko samanlainen. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 99, 111.)

3.4.3 Seurantatutkimus lukuharrastuksen kehityksestä

LAKE-projekti eli Lapsen kehityksen seurantatutkimus aloitettiin vuonna 1980, kun tutkittavat lapset aloittivat koulunkäynnin. Heidän kehitystään, muun muassa lukuharrastuksen osalta, seurattiin lukioon asti. (Sarmavuori 1992, 1 - 3.) Koulun aloitusvuoden perusteella nähdään, että tutkittavat ovat olleet viidennellä ja kuudennella luokalla 1980-luvun puolivälissä. Kuten luvussa 3.3.1 mainittiin, heidän lukuharrastuksensa saavutti huippunsa viidennellä luokalla. Esittelen tässä viidennen ja kuudennen luokan tutkimustuloksia lukuharrastuksen osalta.

Viides luokka. Viidennellä luokalla oppilaat lukivat keskimäärin kirjan kahdessa viikossa. Tytöt lukivat poikia enemmän: useimmat heistä lukivat 2 - 3 kirjaa viikossa, kun useimmat pojat taas lukivat yhden kirjan kuukaudessa. Hyvin paljon eli yli neljä kirjaa viikossa lukevien joukossa oli kuitenkin enemmän poikia kuin tyttöjä. Kaikki viidesluokkalaiset

lukivat jonkin verran: jokainen ilmoitti lukevansa ainakin yhden kirjan vuodessa. Kirjallisuuden lajeista pojat pitivät eniten sarjakuvista, salapoliisikirjoista sekä sota- ja jännityskirjoista. Tytöille mieluisimpia olivat seikkailukirjat, sarjakuvat ja salapoliisikirjat. Poikien mielikirjoja olivat Blytonin Viisikko-, SOS- ja Salaisuus-sarjat, Hitchcockin Kolme etsivää -sarja sekä Aku Ankka. Tytöt lukivat poikien suosikkien lisäksi mielellään myös tyttökirjoja kuten Tiina- ja Lotta-sarjoja sekä eläinkirjoja. Sanomalehteä suurin osa oppilaista luki alle 15 minuuttia päivässä. Sekä tytöt että pojat lukivat sanomalehdestä mieluiten sarjakuvia. Pojilla toisella sijalla olivat urheilu-uutiset ja kolmannella nuorten palsta, tytöillä näiden kahden järjestys oli päinvastainen. (Sarmavuori 1987, 50 - 58.)

Kuudes luokka. Kuudennella luokalla lukeminen oli hieman vähentynyt edellisvuodesta. Oppilaat lukivat enää keskimäärin yhden kirjan kuukaudessa. Tytöt lukivat keskimäärin kirjan kahdessa viikossa, pojat kirjan kuukaudessa. Tytöistä 35 % luki vähintään kaksi kirjaa viikossa, pojista näin aktiivisia lukijoita oli vain 13 %. Mieluisat kirjalliset olivat melko samanlaisia kuin viidennellä luokalla: tytöt lukivat mieluiten seikkailu- ja salapoliisikirjoja sekä sarjakuvia, pojat taas sarjakuvia, seikkailukirjoja sekä sota- ja jännityskirjoja. Valmiista kirjallisuudesta tytöt valitsivat suosikeikseen Neiti Etsivä -sarjan, Viisikko-sarjan sekä Tiina-sarjan. Pojat pitivät eniten Tarzan-sarjasta, Viisikoista ja Kolme Etsivää -sarjasta. Vielä kuudennella luokallakin suurin osa oppilaista luki sanomalehteä alle 15 minuuttia päivässä. Suosituimmat osastot olivat samoja kuin viidennellä luokalla. Kuudesluokkalaisilta tutkittiin myös lukemista muiden harrastusten joukossa. Oppilaiden suosituimmat harrastukset olivat musiikin kuuntelu ja ulkona olo. Niitä seurasivat videoiden ja TV:n katselu. Sarjakuvien lukeminen oli neljännellä tilalla, kirjojen lukeminen kahdeksannella. (Sarmavuori 1992, 37 - 38.)

3.4.4 Muita tutkimuksia 11 - 12-vuotiaiden lukuharrastuksesta

Katarina Eskola (1993) selvittää Tilastokeskuksen julkaisussa eri-ikäisten kirjojen lukemisen määrää vuosina 1981 ja 1991. Selvityksen mukaan lukeminen on kaikkein yleisintä juuri lasten ja nuorten keskuudessa. 10 - 14 vuotiaista tytöistä lähes jokainen (98 %) oli lukenut viimeisen puolen vuoden aikana vähintään yhden kirjan sekä vuonna 1981

että 1991. Samanikäisistä pojista oli vuonna 1991 vähintään yhden kirjan lukenut 81 %. Osuus on laskenut kymmenessä vuodessa, sillä vuonna 1981 se oli vielä lähes sama kuin tytöillä. Vertailun vuoksi voidaan mainita, että kaikista 10 vuotta täyttäneistä suomalaisista 75 % oli lukenut vähintään yhden kirjan puolesta vuodessa. (Eskola 1993, 27 - 28.)

Aktiivisten lukijoiden osuus 10 - 14-vuotiaista pieneni 1980-luvulla. Vuonna 1981 75 % tämän ikäisistä tytöistä luki vähintään 10 kirjaa puolesta vuodessa. Vuonna 1991 osuus oli 54 %. Jo ennestäänkin vähemmän lukeneilla pojilla pudotus oli vielä suurempi: vuonna 1981 vähintään kymmenen kirjaa lukeneita oli 62 %, kymmenen vuotta myöhemmin enää 38 %. Eskola epäilee tämän johtuvan poikien lisääntyneestä tietokoneiden ym. uuden teknologian käytöstä. (Eskola 1993, 28 - 29.) Jos tämä on syynä vähentyneeseen lukuharrastukseen, voidaan poikien kirjojen lukemisen ajatella pudonneen vielä runsaasti vuoden 1991 luvuista tietokoneiden käytön nopean lisääntymisen vuoksi. Toisaalta on mahdollista, että tietokone nykyään on joillekin myös lukuharrastuksen väline.

Samassa julkaisussa Tuomo Sauri (1993) esittelee lehtien lukemista vuosina 1981 ja 1991. Valitettavasti hän keskittyy kuitenkin lähinnä 15 vuotta täyttäneisiin. 10 - 14-vuotiaat hän mainitsee kuitenkin sarjakuvalehtien lukemisen kohdalla. Tämä ikäryhmä on sarjakuvalehtien aktiivisinta lukijakuntaa: 85 % lukee sarjakuvia viikoittain. Sarjakuvien lukeminen on kuitenkin painottunut yhä enemmän vain Walt Disneyn sarjakuviin. Muiden sarjakuvien suosio on romahtanut kymmenessä vuodessa: esimerkiksi muita lastensarjakuvia lukeneiden osuus on pudonnut 57 %:sta 28 %:iin ja seikkailu- ja toimintasarjakuvia lukeneiden osuus 65 %:sta 18 %:iin. Sauri epäilee videoiden ja tietokonepelien olevan tähänkin syytä. (Sauri 1993, 50.)

Eskola (1990) on tutkinut myös enemmän lukemisen laatua lukupäiväkirjatutkimuksessaan. Tutkimuksessa hän analysoi neljän erittäin ahkeran lukijan (kolmen tytön ja yhden pojan) lapsuudessaan ja nuoruudessaan tekemiä päiväkirjamerkintöjä lukemistaan kirjoista. Näin hän sai selvitettyä mm. lukuharrastuksen kehitystä nuoruudessa ja eri-ikäisten mielikirjoja. Tutkimuksen nuoret olivat 11 - 12-vuotiaita 1980-luvun alussa. Määrällisesti nämäkin nuoret lukivat eniten juuri 11 - 12-vuotiaina. Esinuoruudessa eli 11 - 13-vuotiaana he lukivat hyvin samanlaisia kirjoja kuin muidenkin tutkimusten samanikäiset: päiväkirjoissa

esiintyivät mm. Viisikot, Neiti Etsivät sekä Tiina- ja Lotta-kirjat. Nämä ikäryhmässään eniten lukevien kuudennekseen kuuluneet nuoret olivat kuitenkin lukeneet myös paljon muuta: Tytöt ahmivat tyttökirjaklassikoita kuten Alcottin Pikku naisia jatko-osineen ja Susan Coolidgen Katy-sarjaa. Lisäksi heitä kiinnostivat mm. Astrid Lindgrenin Melukylä- ja Saaristo-sarjat sekä sairaanhoitajista kertovat Boylstonin Helena- ja Wellsin Ursula-kirjat. Yksi tytöistä luki lisäksi paljon fantasiaromaaneja, kuten C. S. Lewisin Narnia-sarjaa, toinen poikien seikkailukirjoja. Joukon ainoa poika luki Blytonin lisäksi paljon Tarzan-kirjoja ja Nuorten Toivekirjaston kirjoja. (Eskola 1990, 243 - 246.) Tutkimuksen nuorten lukemiskohteet olivat siis melko monipuolisia. Havainto on saman suuntainen kuin aikaisemmissa tutkimuksissa tehdyt havainnot: paljon lukevat lukevat myös monipuolisesti (esim. Eskola 1979, 141).

Tuoreena tutkimuksena voidaan vielä mainita Kurikkalan ja Schöningin (1998) tutkimus, joka käsittelee ahmimisikäisten lukemista keskittyen niin monissa tutkimuksissa suosituiksi havaittujen sarjakirjojen lukemiseen. Kurikkala ja Schöning saivat tulokseksi, että 75 % ahmimisikäisistä lukee sarjakirjoja. Tytöistä niitä lukee 85 % ja pojista 65 %. Kolmella neljäsosalla sarjakirjoja lukevista oli tutkimushetkellä kesken jokin sarja, jota aiottiin lukea lisää. Luetuimpia olivat salapoliisi- ja seikkailusarjat, niitä seurasivat tyttöjen suosimat hevos- ja tyttökirjasarjat. Kolme luetuinta sarjaa olivat kaikki salapoliisi- ja seikkailusarjoja: luetuin oli yhä Blytonin Viisikko, sitä seurasivat Keenen Neiti Etsivä ja Blytonin SOS-sarja. Hevoskirjoista suosituin oli Jalon Nummelan Ponitalli -sarja, tyttökirjoista luettiin eniten Polvan Tiinaa. (Kurikkala & Schöning 1998, 39.) Suosikit ovat siis samoja kuin ennenkin, vain hevoskirjat ovat tulleet melko uusina kuvaan.

3.4.5 Yhteenveto lukuharrastustutkimuksista

Edellä on mainittu useita tutkimuksia, joissa on kartoitettu suomalaisten lasten ja nuorten lukuharrastusta. Tutkimusten vertaileminen keskenään voi kuitenkin olla vaikeaa, koska eri tutkimuksissa on keskitytty eri asioihin ja mm. lukemisen määrään liittyvät kategoriat on rajattu eri tavoin. Vertailun sekä yleiskuvan saamisen helpottamiseksi olen koonnut tietoja eri tutkimuksista seuraavaan taulukkoon.

Taulukko 2. Lasten ja nuorten lukemisen määrä eri tutkimusten mukaan

TUTKIMUS	MITÄ JA KETÄ TUTKITTIIN?	TULOKSET LYHYESTI
IEA-lukutaitotutkimus (Linnakylä 1995)	Lukutaitoa ja lukemisaktiivisuutta 31 maan 9- ja 14-vuotiailla	Suomalaiset 9-vuotiaat ovat kansainvälisesti katsoen ahkeria lukijoita, 14-vuotiaat taas lukevat vähemmän kuin ikätoverinsa muualla.
Saarinen & Korkiakangas 1997 (sekä Saarinen 1986, Saarinen & Lehtovaara 1964, 1976)	11 - 12-vuotiaiden ja 14 - 15-vuotiaiden suomalaisten lukuharrastusta eri vuosikymmeninä	11 - 12-vuotiailla lukeminen väheni 1980-luvulla sekä tytöillä että pojilla. Tytöillä kirjojen lukeminen on kuitenkin yhä mieluisin harrastus, lehdet eivät ole 10 parhaan joukossa. Pojilla lehtien lukeminen on sijalla 8, kirjat eivät ole 10 parhaan joukossa.
LAKE-projekti (Sarmavuori 1992)	Yhden ikäluokan kehitystä mm. lukuharrastuksen osalta 1. luokasta lukioon asti	Lukeminen lisääntyi 5. luokkaan asti ja alkoi sitten laskea. 5. luokalla luettiin keskimäärin 1 kirja 2 viikossa, 6. luokalla enää 1 kirja kuukaudessa. Tytöt lukivat poikia enemmän, mutta hyvin paljon lukevissa oli enemmän poikia.
Eskola 1993	Eri ikäisten suomalaisten kirjojen lukemista vuosina 1981 ja 1991	Lapset ja nuoret lukivat aikuisia enemmän. 98 % tytöistä ja 81 % pojista luki edes jonkin verran v. 1991, mutta 10 -14-vuotiaiden aktiivisten lukijoiden osuus pieneni sekä tytöillä että pojilla 1980-luvulla.
Kurikkala & Schöning 1997, 1998	Ahmimikäisten (10 - 12 v.) sarjakirjojen lukemista	75 % ikäryhmästä luki sarjakirjoja, tytöistä 85 %, pojista 65 %.

Useimmissa tutkimuksissa käsiteltiin myös sitä, millaiset kirjat ja lehdet ovat nuorille mieluisaa lukemista. Eri tutkimusten tulokset olivat samansuuntaisia. Kirjoista sekä tyttöjä että poikia kiinnostivat salapoliisi-, seikkailu- ja jännityskertomukset sekä sarjakuvakirjat. Poikia kiinnostivat lisäksi mm. urheilukirjat, tyttöjä tyttö- ja hevoskirjat. Suosituimpia olivat yleensäkin sarjakirjat: Enid Blytonin Viisikot kiinnostivat molempia sukupuolia. Pojat pitivät lisäksi Alfred Hitchcockin Kolme etsivää -sarjasta sekä Aku Ankan taskukirjoista. Tyttöjä kiinnostivat Viisikoiden lisäksi mm. Keenen Neiti Etsivä -sarja sekä Anni Polvan Tiina-kirjat. Sanomalehdistä molemmat sukupuolet lukivat sarjakuvia, nuorten palstaa ja urheilua, kun taas aikakauslehdissä kiinnostukset erosivat: tytöt pitivät nuorten- ja eläinlehdistä, pojat sarjakuva- ja tietokonelehdistä.

4 LUKUHARRASTUKSEN TUKEMINEN KOULUSSA

4.1 Miksi tukea?

Jos lukuharrastusta pyritään tukemaan koulussa, täytyy tälle tukemiselle tietenkin esittää myös perustelut. On vastattava kysymykseen “Miksi lapset yleensä pitäisi saada harrastamaan lukemista?” Kysymykseen voidaan vastata ainakin kahdella eri tavalla. Ensisijainen on tietysti vastaus, joka selvittää lukemisesta lasten ja nuorten kehitykselle koituvia hyötyjä. Toinen mahdollinen tapa perustella lukuharrastuksen tukemista koulussa on tutustua opetussuunnitelman perusteiden sekä asiantuntijoiden näkemyksiin kirjallisuudenopetuksen tavoitteista. Nämä kaksi tarkastelutapaa eivät tietenkään ole toisistaan erillisiä: kirjallisuudenopetuksen tavoitteet on toki johdettu ainakin osin sen pohjalta, mitä hyötyä lukemisesta on ajateltu olevan. Tässä kuitenkin käsittelen näitä asioita selvyiden vuoksi erikseen.

4.1.1 Lukemisesta koituvia hyötyjä

Lukuharrastuksen hyödyllisistä vaikutuksista vallitsee alan kirjallisuudessa melko suuri yksimielisyys. Eri asiantuntijoiden esittämät listat eroavat hieman toisistaan, mutta samat hyödyt kuitenkin toistuvat useissa eri lähteissä. Olen koonnut tähän lukuharrastuksen hyötyjä yhdistelemällä listoja seuraavista lähteistä: Chambers 1983, 6 - 7; Kouki 1994, 78; Lehtinen 1994, 15 - 17; Linna 1999, 15 - 16; Malmquist 1975, 150 - 151; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 67; Saarinen & Korkiakangas 1997, 31 - 34, 59 - 60; Spiegel 1981, 7 - 17.

Mainituissa lähteissä lukemisen uskotaan edistävän monia kehityksen osa-alueita. Harrastuslukemisesta lapsi voi omaksua niin tietoja, taitoja kuin persoonallisuuden rakennusaineitakin. Ehkä yleisimmin mainittu lukuharrastuksen vaikutus on erilaisten tietojen saanti ja maailmankuvan laajeneminen. Lukemalla lapsi voi saada tietoja ja kokemuksia, joita muuten voi olla vaikea tai mahdoton hankkia: hän pääsee tutustumaan

vieraisiin kulttuureihin, menneisyyteen tai tulevaisuuteen, hän tapaa erilaisia ihmisiä, joita ei muuten voisi tavata ja eläytyessään lukemaansa käy läpi kokemuksia aarteensinnästä avaruusmatkaan, jotka muuten eivät hänen kohdalleen välttämättä sattuisi. Kaikki tämä auttaa lasta rakentamaan omaa käsitystään maailmasta ja lisää hänen myötäelämisen ja ymmärtämisen kykyään. Toisenlaisista ihmisistä ja kulttuureista lukeminen voi myös lisätä suvaitsevaisuutta ja arvostusta erilaisuutta kohtaan sekä kulttuurien tuntemusta, joka on entistä tärkeämpää kansainvälistyvässä maailmassa.

Paitsi maailmaa, lapsi oppii lukiessaan tuntemaan paremmin myös itseään. Samastuessaan toisiin lukija tutustuu samalla myös itseensä. Vaikeita asioita on helpompi pohtia, kun ne tapahtuvat kirjan henkilöille, ja täten lukemisella voi olla myös terapeutista merkitystä: se antaa ratkaisumalleja omiin ongelmiin ja saa ennen kaikkea lukijan itse pohtimaan niitä. Tällä tavalla lukeminen voi laukaista emotionaalisia jännitystiloja. Se myös antaa voimaa ongelmien kohtaamiseen: murrosikäiselle tieto siitä, ettei ole yksin ongelmiansa kanssa, voi olla hyvinkin helpottava kokemus. Lisäksi sankareihin samastuminen herättää lapsessa halun olla rehellinen ja rohkea ja voittaa vaikeudet viisaasti. Kirja tai lehti on siis sosiaalisen oppimisen väline, joka antaa käyttäytymismalleja, mutta myös haastaa omaan, kriittiseen ajatteluun. Syiden ja seurausten sekä oikean ja väärän pohtiminen edistää kognitiivista ja moraalista kehitystä.

Lukemista pidetään erittäin hyödyllisenä myös lapsen kielelliselle kehitykselle. Se on oivaa harjoitusta dekodauksen ja luetun ymmärtämisen automatisoitumiseksi. Kun lukuprosessi automatisoituu, lukemisen nopeus ja helppous lisääntyvät, mikä puolestaan lisää lukumotivaatiota. Harrastaessaan lukemista lapsi siis kehittyy samalla yhä paremmaksi ja paremmaksi lukijaksi. Lukeminen myös lisää sanavarastoa ja sitä kautta oman ilmaisun rikkautta. Se antaa "harjoitusta" mielikuvitukselle ja siten virikkeitä myös muuhun luovaan toimintaan.

Listaa lukemisen hyödyistä voisi toki jatkaa, mutta olen kerännyt tähän listaan useimmin mainitut ja sitä kautta ehkä tärkeimmät edut. Lista vaatii kuitenkin kaksi huomautusta.

Ensinnäkin osa lähteistä, joista hyödyt on kerätty, puhuu "kirjallisuuden" hyödyistä. Osa laskee kirjallisuuteen myös tietokirjallisuuden, mutta on myös niitä, jotka tarkoittavat kirjallisuudella pelkästään kaunokirjallisuuden lukemista. Siten kaikkia mainittuja hyötyjä ei voi suoraan soveltaa kaikkeen harrastuslukemiseen: esimerkiksi samastuminen on selvästi tyypillisempää kaunokirjallisuudelle kuin tietokirjallisuudelle. Toisaalta monet hyödyistä pätevät myös kaunokirjallisuuden ulkopuolella: esimerkiksi maailmankuvan laajentamiseen tietokirja on oiva keino.

Toiseksi monet edellä mainituista eduista on mahdollisuus saavuttaa muillakin tavoin kuin lukemalla: esimerkiksi sankareihin voidaan samastua myös elokuvissa. Lukeminen lienee kuitenkin ainoa toiminta, jossa kaikki edellä mainitut edut yhdistyvät.

4.1.2 Kirjallisuudenopetuksen tavoitteista

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 42) mukaan yksi äidinkielenopetuksen keskeisistä tavoitteista on, että "Oppilas saa kirjallisuutta lukemalla aineksia tunne-elämänsä ja maailmankuvansa kehittämiseen, tietoa itsestään ja toisista ihmisistä sekä inhimillisestä kokemuksesta ja mielikuvituksesta." Tässä siis viitataan edellisessä luvussa käsiteltyihin lukemisen hyötyihin. Ala-asteen äidinkielenopetuksen tavoitteista mainitaan lisäksi mm. seuraavaa:

Oppilas saa kirjallisuuden, teatterin ja medioiden välityksellä monipuolisia elämyksiä ja kokemuksia niin, että hänen mielikuvituksensa ja maailmankuvansa laajenevat, hänessä kasvaa lukuhuoli ja -harrastus ja hän tutustuu monipuolisesti lapsille ja nuorille tarkoitettuun kirjallisuuteen ja hän saa virikkeitä ilmaisuunsa ja aineksia ajatteluunsa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 43.)

Tässä viitataan lukemisen vaikutusten lisäksi siis myös lukuharrastuksen tukemiseen ja luetun monipuolisuuteen.

Oppiaineen nimi on kuitenkin muuttunut äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi opetussuunnitelman perusteiden ilmestymisen jälkeen, ja tämän tulisi näkyä myös tavoitteissa. Opetusministeriön asettama Tietoyhteiskunnan lukutaidot -asiantuntijaryhmä, jonka tehtävänä oli mm. tehdä ehdotuksia toimintamuodoista, jotka takaavat

lukuharrastuksen ylläpitämisen ja kartuttamisen, onkin kehottanut opetusministeriötä tarkentamaan varsinkin luokkien 1 - 6 äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteita vastaamaan uutta nimeä sekä ottamaan lukuharrastuksen yhdeksi arviointikohteeksi (Suomi (o)sa lukea 2000, 5, 16 - 17).

Linna (1999, 14) selittää nimenmuutosta sillä, että kirjallisuuden osuus on äidinkielen opetuksessa yleensä jäänyt pieneksi, vaikka se onkin ollut mukana opetusohjelmassa. Nimenmuutoksella on hänen mukaansa haluttu vahvistaa kirjallisuuden asemaa ja tasapainottaa sen ja kieliopin opetuksen välisiä suhteita äidinkielen opetuksessa. Hän pitää oppiaineen tärkeimpänä tavoitteena edelleen äidinkielen hyvää hallintaa, mutta muistuttaa, että pelkästään tiedotusvälineiden kieli ei riitä rikkaaseen äidinkielen taitamiseen, vaan lisäksi tarvitaan myös kaunokirjallisuutta.

Eri asiantuntijoilla on ollut paljonkin sanottavaa kirjallisuudenopetuksen tavoitteista, mutta asiaa ei käsitellä tässä tämän enempää. Tämä johtuu siitä, että tämän tutkimuksen kohteena ei ole kirjallisuuden opetus vaan lukuharrastuksen tukeminen. Jälkimmäinen on yksi edellisen tavoitteista ja edellinen toisaalta kokoelma keinoja saavuttaa jälkimmäinen. Tarkemmin eri keinoja käsitellään seuraavassa luvussa.

4.2 Miten tukea?

Luvussa 3.3 käsiteltiin lukuharrastukseen vaikuttavia tekijöitä. Moniin näistä tekijöistä opettaja ei juurikaan voi vaikuttaa: esimerkiksi lapsen persoonallisuus on sangen pysyvä ilmiö, samoin kuin toisaalta erilaiset lukuharrastusta tukevat tai sitä estävät yhteiskunnan rakenteet. Kahteen tekijään opettaja voi kuitenkin hyvin vaikuttaa. Toinen näistä on lukutaito, joka on välttämätön edellytys lukuharrastuksen synnylle. Koska viides- ja kuudesluokkalaisten lukutaidon pitäisi kuitenkin jo olla sangen kehittynyt, en käsittele tässä lukutaidon tukitoimia. Sen sijaan keskityn toisen tekijän, *lukumotivaation* tukemiseen: onhan oma, sisäinen lukumotivaatio erittäin tärkeä lukuharrastusta tukeva tekijä (ks. lukua 3.3.1).

Opettaja voi siis tukea lukuharrastusta tukemalla lapsen lukumotivaatiota. Opettajat pyrkivätkin yleensä motivoimaan oppilaita lukemaan monin tavoin, mutta Johns ja VanLeirsburgin (1994, 91 - 93) mukaan opettajien perinteisesti käyttämät motivointikeinot - palkinnot, kilpailu ja lukemisen hyödyn korostaminen - ruokkivat lähinnä ulkoista motivaatiota. Ulkoinen motivaatiokin voi kuitenkin joskus tasoittaa tietä sisäiselle (esim. Castle 1994, 162), mutta yleensä sen on nähty aiheuttavan myös ongelmia. Esimerkiksi Johns ja VanLeirsburg (1994, 92) ovat käsitelleet asiaa ja mainitsevatkin useita ulkoisen motiivoinnin haittoja, mm. sen, että usein käytetty kilpailuttaminen heikentää huonosti menestyvien oppilaiden itsetuntoa ja lukijaminäkuvaa. Ulkoisen motiivoinnin on myös nähty heikentävän sisäistä motivaatiota (ks. Wiesendanger & Bader 1989, 345).

Kuten luvussa 3.3.1 mainittiin, sisäistä motivaatiota voidaan pitää tärkeimpänä lukuharrastusta ennustavana tekijänä. Voidakseen tukea lapsen lukuharrastusta opettajan olisikin tiedettävä, mikä tätä motivoi. Gambrell (1994, 77 - 78) raportoi tutkimuksesta, jossa näitä motivoivia tekijöitä kartoitettiin haastattelun sekä motivaatiomittarin avulla. Kolmas- ja viidesluokkalaisten vastauksista nousi esille neljä lukumotivaatioon vaikuttavaa tekijää. Ensinnäkin lapsille oli tärkeää tutuus: heistä oli motivoivaa lukea kirjoja, joita heille oli luettu ääneen tai joita he olivat nähneet elokuvina sekä sarjakirjoja, joissa tutut henkilöt tavattiin yhä uudelleen. Toinen lapsia motivoiva tekijä oli sosiaalinen vuorovaikutus: he pitivät kirjoista puhumisesta ja korostivat opettajan roolia motivoijana kirjojen valinnassa. Kolmas motivaatioon vaikuttava tekijä oli kirjojen runsas saatavuus, mm. luokkakirjastoista. Viimeisenä, mutta ei suinkaan vähäisimpänä, lapset pitivät tärkeänä mahdollisuutta valita itse luettavansa.

Myöhemmässä artikkelissaan Gambrell (1996) valottaa samaa asiaa hieman monipuolisemmin. Hän luettelee kuusi tekijää, joiden on havaittu eniten vaikuttavan lukemismotivaatioon luokassa. Asioita ovat opettaja lukevan aikuisen mallina, runsas kirjatarjonta luokassa, mahdollisuus valita lukemisensa, mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa, mahdollisuus tutustua monenlaisiin kirjoihin sekä tarjolla olevat tarkoituksenmukaiset kannusteet. (Gambrell 1996, 20 - 23.)

Useimmat Gambrellin mainitsemat seikat tulevat esiin myös muussa aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa, joskin ulkoiset palkinnot (Gambrellin “tarkoituksenmukaiset kannusteet”) yleensä tuomitaan. Seuraavassa käsittelen kirjallisuuden pohjalta opettajan mahdollisuuksia tukea lukumotivaatiota ja sitä kautta lukuharrastusta. Olen ryhmitellyt asioita osin valmiita jaotteluja hyväksi käyttäen, osin niitä itse yhdistäen ja muokaten niin, että lukumotivaation tukemiskeinot on jaettu neljään ryhmään: *lukumateriaalin ja -mahdollisuuksien tarjontaan, lukijan malliin ja kirjojen esittelyyn, lukumateriaalin valintaan sekä lukemiseen liittyvään vuorovaikutukseen ja luetun käsittelyyn.*

4.2.1 Lukumateriaalin ja -mahdollisuuksien tarjonta

Johns ja VanLeirsburg (1994, 94) näkevät tarjonnan (immersion) välttämättömänä ehtona lukumotivaation kehitykselle. Tarjontaan voidaan lukea kuuluvaksi paitsi aineelliset resurssit, kuten luettava materiaali ja tilat lukemista varten, myös lukemiselle varattu aika.

Useissa eri lähteissä (esim. Chambers 1983, 62; Johns & VanLeirsburg 1994, 94; Puranen 1998, 78) painotetaan kirjallisuuden runsasta esilläpitoa tarjonnan keinona: Luokassa pitäisi olla oppilaiden käytössä mahdollisimman runsaasti eri aiheisia ja eri tasoisia kirjoja. Chambers (1983, 62) painottaa myös kirjojen houkuttelevaa esillepanoa ja muistuttaa rauhallisten ja asianmukaisten, vain lukemiselle varattujen tilojen tärkeydestä.

Myös Spiegel (1981, 51 - 52) tunnustaa houkuttelevien lukutilojen ja kirjojen houkuttelevan esillepanon hyödyt. Hän kuitenkin muistuttaa, että näitäkin tärkeämpää on oikeanlainen ilmapiiri: lukuhetken tulee olla rauhallinen ja kiireetön. Spiegel puhuu muutenkin lukemiselle varatun ajan puolesta. Hän puhuu virkistyslukemisesta (recreational reading), jonka yksi muoto on SSR (sustained silent reading) eli pitempään jatkuva hiljainen lukeminen. Spiegel muistuttaa, että saavuttaakseen lukumotivaation oppilas tarvitsee kirjojen lisäksi myös aikaa lukea. Jos tätä aikaa ei erikseen varata, käy usein niin, että vain muutenkin hyvät ja motivoituneet oppilaat ehtivät lukea saatuaan ensin kaiken muun valmiiksi, kun taas hitaammat oppilaat eivät koskaan pääse käsiksi “pulpettikirjaansa”. SSR-menetelmään kuuluvatkin juuri pitkähköt (noin puoli tuntia

kestävät) hiljaiset lukutuokiot, jolloin jokainen lukee itse valitsemaansa materiaalia. Tällaisina lukuhetkinä lapsi omaksuu positiivisia asenteita lukemista kohtaan. (Spiegel 1981, 7 - 11.)

Yksi keino kirjallisuuden jatkuvaan esilläpitoon on ääneen lukeminen. Ennen sujuvaa lukutaitoa tällainen käsittelykeino on lähes välttämätön, mutta ääneen lukemista ei pitäisi lopettaa alkuopetusvuosien jälkeen: jopa yläaste- ja lukioikäiset nauttivat ääneen luvun kuuntelemisesta, mikäli luettavan taso vain on sopiva. Luetun kuuntelemisesta on havaittu olevan monia kielen kehitykseen liittyviä etuja, ja ennen kaikkea sen on havaittu lisäävän lukumotivaatiota. (Castle 1994, 147 - 149.) Linnan (1999, 19) mukaan ääneen lukeminen on yksi tehokkaimmista keinoista herättää mielenkiintoa kirjoja ja lukemista kohtaan, ja lapsista, joille on luettu paljon, kasvaakin hänen kokemustensa mukaan yleensä aktiivisia lukijoita.

Vaikka kirjojen esilläpito luokassa onkin suositeltavaa, voi luokkakirjastosta olla kustannussyistä vaikea tehdä kovin kattavaa, tai vaikka se olisikin laaja, se ei voi päästä yleisen kirjaston tai edes koulukirjaston tasolle. Siksi koulukirjaston käyttö onkin hyvä keino laajentaa tarjontaa. Koulukirjastojenkin resurssit saattavat kuitenkin olla heikot, ja mm. Linna (1999, 95) kritisoikin käytettävissä olevien määrärahojen vähyyttä. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmä on kiinnittänyt huomiota samaan seikkaan, ja suosittaa riittävien oppimateriaalirahojen varaamista kirjahankintoihin (Suomi (o)saa lukea 2000, 17).

Mikäli yleinen kirjasto sijaitsee koulun lähellä, on yhteistyö sen kanssa myös hyvä keino tarjonnan laajentamiseen. Kirjastossa voidaan harjoitella kirjaston käyttöä (ks. esim. Pälviä 1983), mikä tukee myöhemmin lukuharrastusta helpottamalla kiinnostavan materiaalin löytämistä. Kirjastokäynnillä voidaan myös tavata ”kirjavinkkari”, kirjastonhoitaja, joka kertoo kiinnostavista kirjoista (ks. Mäkelä 1998).

Toinen keino tarjonnan laajentamiseksi on yhteydenotto koteihin. Tämä voidaan toteuttaa eri tavoin: voidaan kehottaa vanhempia ostamaan tai lainaamaan kirjoja lapsilleen (esim. Castle 1994, 160), tai peräti sopia, että koko luokka saa joululahjaksi saman kirjan

(Niskanen 1988, 30). Yleinen tietokin lastenkirjoista ja niiden merkityksestä lapsille voi saada vanhemmat ostamaan lapsilleen kirjoja tai viemään heitä kirjastoon (Linna 1999, 23). Paitsi keino lisätä luettavan tarjontaa, vanhemmat ovat kuitenkin ennen kaikkea lukijan malli lapsilleen. Heitä ja muita lukijan malleja käsitellään seuraavassa luvussa.

4.2.2 Lukijan malli ja kirjojen esittely

Johnsin ja VanLeirsburgin mukaan lukumotivaation kehityksen toinen välttämätön ehto tarjonnan lisäksi on malli (demonstration). Pienelle lapselle tärkein malli tulee tietysti vanhemmilta, mutta myöhemmin lapset pyrkivät jäljittelemään myös muiden heille tärkeiden ihmisten käytöstä: opettajan, toverien, idolien jne. (Johns & VanLeirsburg 1994, 95 - 96.)

Opettajan roolia lukevan aikuisen mallina korostetaan useissa lähteissä (mm. Julkunen 1997, 25; Linna 1999, 18 - 23; Spiegel 1981, 27; Johns & VanLeirsburg 1994, 96; Hynynen 1998, 80). Tärkeää on sekä opettajan asenne että tämän käytös. Voidakseen aidosti edistää lukumotivaatiota, opettajan tulee pitää lukemisesta ja arvostaa sitä. Opettajan on myös käyttäydyttävä asenteidensa mukaisesti: on tärkeää, että oppilaat todella näkevät opettajan lukevan ja nauttivan siitä. Yhteisten lukuhetkien aikana opettajankin olisi siis rauhoituttava lukemaan muista kiireistä huolimatta. (Spiegel 1981, 27 - 28.) Chambers (1983, 52) muistuttaa myös, että niin tärkeää kuin lastenkirjallisuuden tunteminen onkin, opettajan tulisi lukea lasten nähden myös oman makunsa mukaista aikuisten kirjallisuutta, jotta oppilaat todella näkisivät opettajan nauttivan ja lukevan omiin tarkoituksiinsa. Linna (1999, 18 - 19) painottaa myös sitä, että opettajan olisi tärkeä kertoa oppilailleen lukukokemuksistaan ja esitellä heille joskus lukemiaan kirjoja, jotta oppilaat ymmärtäisivät, miten paljon lukeminen opettajalle merkitsee.

Opettaja voi olla oppilaille myös nimenomaan *monipuolisen* kirjallisuuden arvostuksen malli. Opettaja, joka arvostaa eri tekstilajeja monipuolisesti, pystyy hyväksymään kaikkien oppilaiden lempilukemistot, olivatpa ne sitten miten "aneemisia" tahansa, kuten Chambers (1983, 34) asian ilmaisee. Tällä hyväksynnällä opettaja hyväksyy myös lapsen

kotikulttuurin, jolloin vältetään koti- ja koulumaailman väliseltä ristiriidalta. (Chambers 1983, 33 - 34.) Monipuolisesti lukeva opettaja osoittaa myös oppilaille lukemisen monet käyttötarkoitukset (Johns & VanLeirsburg 1994, 96 - 97) ja saattaa samalla myös innostaa oppilaita lukemaan monipuolisesti. Mallillaan opettaja voi välittää oppilaille myös lukemisen tärkeyttä yleensä: antamalla lukemiselle ja kirjoista keskustelulle runsaasti aikaa hän antaa oppilaiden ymmärtää, että lukeminen - ja vieläpä omaksi iloksi lukeminen - on yhtä tärkeää kuin muutkin oppiaineet (Spiegel 1981, 30).

Johnsin ja VanLeirsburgin käyttämä sana "demonstration" kattaa passiivisen mallina olemisen lisäksi myös kirjojen tai muun lapsille suunnatun lukumateriaalin aktiivisen esittelyn. Yhtenä esittelyn keinona nämä tutkijat mainitsevat ääneen lukemisen: kun ääneen luetaan mielenkiintoinen katkelma, syntyy oppilaassa helposti sisäinen motivaatio lukea itse, miten tarina jatkuu. (Johns & VanLeirsburg 1994, 97.) Paitsi eräänlaisena mallina toimimista, kirjojen esittely on samalla myös kirjojen tarjontaa: esittelyhän on kirjojen aktiivista tarjoamista oppilaille. Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten eri motivointikeinot kietoutuvat toisiinsa. Niiden jako neljään ryhmään onkin hieman keinotekoista, mutta käytän sitä tässä selvyuden vuoksi. Kirjojen esittelyssä on Linnan (1999, 20 - 21) mukaan tärkeää, että opettaja on itse tutustunut esittelemiinsä kirjoihin ja pystyy antamaan oppilaille myös henkilökohtaisia suosituksia.

Opettaja ei kuitenkaan ole ainoa lukijan malli oppilaille. Kaikki ihmiset, joita oppilas arvostaa, ovat hänelle malleja. Myös opetuksessa olisi tärkeää käyttää erilaisia lukijan malleja, koska opettaja ei kuitenkaan pysty olemaan täysin kaikkiruokainen, vaan suosii tiettyjä tekstityyppejä toisten kustannuksella (Chambers 1983, 52). Kouluun olisikin hyvä saada erilaisia ihmisiä kertomaan lukemisesta tai mielikirjoistaan. Vanhemmat ovat tärkeitä oppilaille, joten heidän mallillaan on suuri vaikutus. Kirjastonhoitajat puolestaan ovat ammattimaisia "kirjavinkkareita", joilla on paljon tietoa ja kokemusta kunkin ikäisten suosimasta kirjallisuudesta. Myös muita tärkeitä ja arvostettuja aikuisia olisi hyvä saada vierailemaan: koulun muuta henkilökuntaa, kirjailijoita, urheilijoita jne. Myös julisteet eri idoleista kirja kädessä voivat olla tehokkaita "livevierailun" puutteessa. Aikuisten lisäksi kirjoista voivat kertoa vanhemmat oppilaat, ja toki myös luokan omien oppilaiden vaikutus

tovereihinsa on suuri. (Johns & VanLeirsburg 1994, 97; Spiegel 1981, 40 - 42, Mäkelä 1998.) Tovereiden vaikutusta käsitellään enemmän Vuorovaikutus-luvussa.

4.2.3 Lukumateriaalin valinta

Luvussa 3.3.2 on esitelty Nellin malli kolmesta lukemisen ehdosta. Yksi näistä ehdoista on tarkoituksenmukainen ja lukijalle sopiva kirja. Toiset kaksi ehtoahan olivat riittävä lukutaidon taso sekä myönteiset odotukset lukemista kohtaan. Viides- ja kuudesluokkalaisilla pitäisi olla jo mielihyvälukemiseen tarvittava lukutaidon taso. Positiivisia odotuksia lukemista kohtaan he ovat voineet saada joko omista kokemuksistaan tai mallin kautta. Lisäksi tarvittaisiin siis sopiva teksti. Jos jokin näistä ehdoista jää täyttymättä, lukutapahtuma ei yleensä joko ala ollenkaan tai keskeytyy ennen kuin materiaali on luettu loppuun. Ehtojen täytyessä lukutapahtuma jatkuu niin kauan kuin lukeminen on miellyttävää. (Nell 1994, 49.)

Samoista asioista on kysymys myös Chambersin lukukehässä. Kehä alkaa valinnasta, jota seuraa lukeminen ja lukemista puolestaan jonkinlainen reaktio. Jos reaktio on positiivinen, se johtaa uuteen valintaan. Mikäli siis lukemisesta nautitaan, se johtaa haluun lukea uudelleen sama kirja, samankaltaisia kirjoja, tai kenties vain yleisesti haluun lukea lisää. Näin syntyy lukumotivaatio. (Chambers 1983, 49 - 51.) Voidaan kuitenkin ajatella, että positiivinen reaktio ja sitä kautta lukumotivaatio syntyy vain, jos kirjavalinta on ollut onnistunut.

Onnistunut luettavan valinta on siis ensiarvoisen tärkeää. Onnistuneen ja motivoivan valinnan keinona on pidetty oppilaan omaa valintaa (Gambrell 1994, 78; Spiegel 1981, 36 - 37; Chambers 1983, 55). Itse valittu teksti on yleensä oppilasta kiinnostava ja sopivan tasoinen (Spiegel 1981, 13 - 15), ja itse valittua tekstiä lukiessa oma sisäinen motivaatio saa lapsen joskus jopa lukemaan erittäin haastavaa tekstiä ja oppimaan siten uutta (esim. Chambers 1983, 54 - 55; Gambrell 1994, 78).

Opettajat kuitenkin usein haluavat laajentaa oppilaidensa kirjallista makua ja valitsevat siksi luokassa luettavat kirjat itse sen sijaan, että antaisivat oppilaiden valita. Tällaisessa tilanteessa tulisi kuitenkin ottaa huomioon Chambersin (1983, 52) muistutus: lapsi, joka kieltäytyy lukemasta, ei yleensä torju lukemista sinänsä, vaan opettajan tarjoaman luettavan materiaalin! Opettajan tekemä kirjavalinta aiheuttaakin kolmenlaisia ongelmia. Ensimmäinen lukumotivaatiolle tärkeä oman valinnan periaate kärsii. Toiseksi edellä mainittu luettavan tuttuus motivoijana tekijänä voi jäädä huomiotta, jos opettaja pyrkii todella laajentamaan oppilaiden makua luetuttamalla aivan erilaisia kirjoja kuin oppilaat itse valitsisivat. Kolmanneksi jos opettaja jatkuvasti valitsee luettavat kirjat, oppilaat eivät kenties koskaan opi valitsemisen taitoa (Spiegel 1981, 37). Kuitenkin tämä taito on tärkeä lukuharrastuksen ylläpitämisessä, sillä kuten edellä todettiin, oikea kirja on erittäin tärkeä lukumotivaatiolle. Jos oppilas ei opi löytämään kiinnostavia kirjoja itse, hän saattaa lakata lukemasta.

Spiegel kehottaakin opettajia miettimään tarkkaan valinnan kysymystä. Kysymys liittyy ennen kaikkea tavoitteisiin: Jos opettajan tavoitteena on yksinkertaisesti saada oppilaat lukemaan, oma vapaa valinta on paras vaihtoehto. Jos opettaja kuitenkin haluaa lisäksi tehdä oppilaista monipuolisia lukijoita, hän voi rohkaista ja kannustaa heitä eri tavoin monipuolisuuteen. Mikäli tavoitteena kuitenkin on lukumotivaation tukeminen, ei vapaata valintaa koskaan saisi täysin hylätä ja pakottaa lasta lukemaan jotakin vastentahtoisesti. (Spiegel 1981, 36 - 37.)

Koska itselle sopivan luettavan löytäminen on taito, saattaa oppilas tarvita siinä apua (esim. Spiegel 1981, 29). Apua voidaan antaa suosittelemalla tai esittelemällä kirjoja, kuten edellisessä luvussa mainittiin. Valitsemista voidaan myös opettaa. Castle (1994) mainitsee tähän useita keinoja, ja kuvailee mm. yksityiskohtaisesti menetelmän, jolla oppilas voi kirjaa valitessaan helposti tarkistaa kirjan vaikeusasteen. Hän ehdottaa myös, että opettaja keskustelisi oppilaiden kanssa siitä, miten erilaisia tekstejä voidaan lukea eri tarkoituksiin. (Castle 1994, 157 - 158.) Vaikkei valinnassa muuten erityisesti autettaisikaan, on tärkeää, että opettaja pystyisi jollain tavalla tarjoamaan oppilaille riittävästi valinnanvaraa lukumateriaalin suhteen (Linna 1999, 23).

4.2.4 Lukemiseen liittyvä vuorovaikutus ja luetun käsittely

Ryhtyessään toimeen oppilaiden lukumotivaation ja lukuharrastuksen lisäämiseksi opettaja on aluksi monien oppilaiden pääasiallinen motivoija. Kun tavoitteena on se, että motivaatio tulisi oppilaan sisältä, voidaan ryhmän antamaa tukea ja motivaatiota pitää tärkeänä välivaiheena ulkoisesta motivaatiosta sisäiseen. Jos luettua kirjallisuutta käsitellään ryhmissä, voi joillekin oppilaille juuri tämä ryhmän kirjoihin keskittyvä vuorovaikutus olla tärkein motivaatiotekijä. Miellyttävät kokemukset ryhmän toiminnasta siirtyvät kuitenkin usein itse lukemiseen, jota alkaa ohjata sisäinen motivaatio. (Spiegel 1981, 31.)

Vuorovaikutus onkin todettu yhdeksi tärkeimmistä lukumotivaation synnyttäjästä (Gambrell 1994, 77 - 78). Vuorovaikutus voi tapahtua pienemmissä ryhmissä, kuten yllä olevassa Spiegelin ehdotuksessa, mutta myös koko luokan yhteisissä keskusteluissa (esim. Puranen 1998, 106 - 107), pitävähän oppilaat myös vuorovaikutusta opettajan kanssa tärkeänä (Gambrell 1994, 77). Jos oppilaita ryhmitellään, se voi tapahtua monin eri perustein: ryhmän jäsenet voivat lukea samasta aiheesta, ryhmät voidaan muodostaa ystävyysuhteiden mukaan jne. Tärkeintä on kuitenkin, että oppilas tuntee olonsa mukavaksi ryhmässä. (Spiegel 1981, 31.)

Käytännössä vuorovaikutus on usein kirjoista puhumista, niiden suosittelemista toisille, asioiden pohtimista. Englanninkielisessä kirjallisuudessa tästä käytetään usein nimitystä *sharing*, jakaminen. Sen ensisijainen tarkoitus on kertoa lukukokemuksista muille ja siten auttaa heitä omilla valinnoillaan. Lapselle, joka mielellään kertoo ja keskustelee kirjoista, voi mahdollisuus kirjasta kertomiseen lisätä myös omaa lukuhaluja. (Spiegel 1981, 48 - 49.) Lisäksi hyvistä ja huonoista kirjoista keskusteleminen antaa oppilaille valintakriteerejä tulevia kirjavalintoja varten (Malmquist 1975, 162).

Keskustelu ei kuitenkaan toki ole ainoa vuorovaikutuksen keino, vaan luettua voidaan käsitellä monella muullakin tavalla: siitä voidaan piirtää tai kirjoittaa, sen pohjalta voidaan näytellä jne. Vuorovaikutuksen ei siis tarvitse välttämättä olla suullista, vaan oppilas ja opettaja voivat esimerkiksi käydä kirjeenvaihtoa luetusta, tai oppilas voi kirjoittaa lukupäiväkirjaa, johon opettaja vastaa omilla kommentteillaan. (Linna 1999, 34 - 40.) Linna

(1999, 23) pitää hyvinä kirjallisuuden käsittelykeinoina myös erilaisten tapahtumien, esimerkiksi näyttelyiden, järjestämistä kirjojen pohjalta.

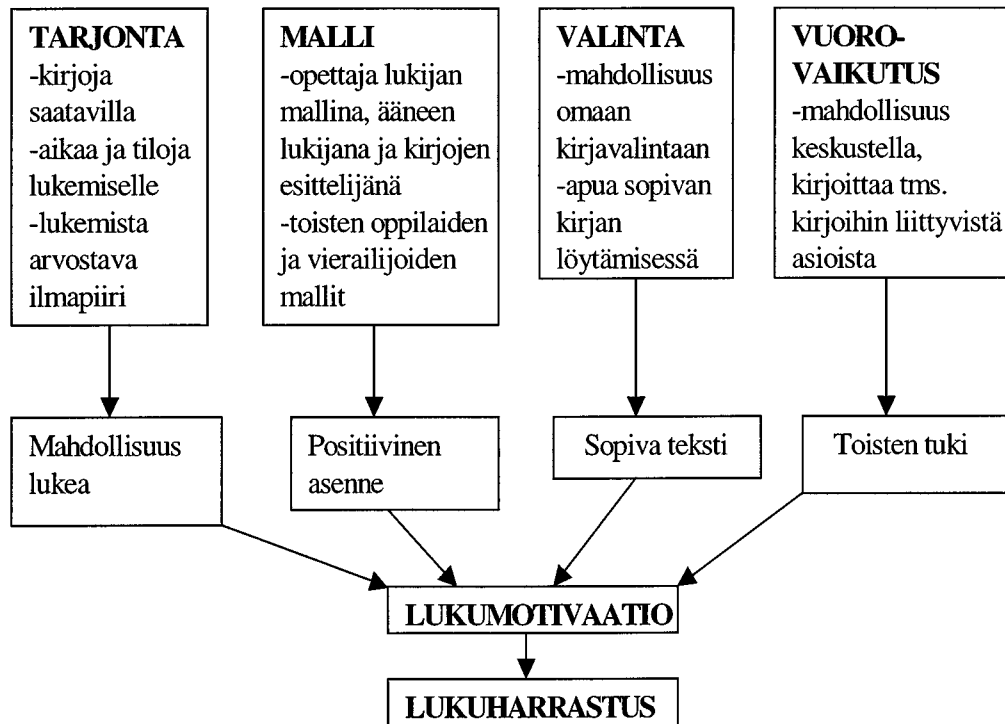
Lukukokemuksia jaettaessa opettajan on kuitenkin oltava tarkkana ja otettava huomioon monia asioita. Tärkein niistä on, ettei kirjoista kertominen saa olla pakollista. On oppilaita, jotka eivät sitä mielellään tee, ja heidän lukumotivaatiotaan pakollinen kertominen voi heikentää samalla tavalla, kuin se innokkaiden kertojien motivaatiota usein parantaa. (Gambrell 1994, 76; Spiegel 1981, 45, 48.) Kirjakeskusteluista ei myöskään saa tulla "raportteja", joilla opettaja tarkistaa, että kirja on todella luettu. Tällainen tarkistelu viestittää oppilaille, että heihin ei luoteta, ja saattaa saada jotkut muuttamaan lukutottumuksiaan esimerkiksi helpompaan suuntaan, koska helpoista kirjoista on myös helpompi kertoa. Jos tavoitteena on sisäinen lukumotivaatio, ei lukemisesta koskaan saisi vaatia raporttia, ei suullista eikä kirjallista. Jos joku tällaisen haluaa tehdä, ei sekään toki ole kiellettyä. (Spiegel 1981, 45 - 48.) Linnan (1999, 24) mukaan jatkuva kontrollointi voi kuitenkin jopa täysin tappaa lukuharrastuksen.

Tärkeää muistettavaa on myös vuorovaikutustilanteiden järjestelyissä. Ensinnäkään opettaja ei saisi olla keskustelun johtaja, vaan hänen tulisi ainoastaan hienovaraisesti ohjailta keskustelua esimerkiksi niin, että myös hiljaiset oppilaat saavat äänensä kuuluviin, mikäli tahtovat (Puranen 1998, 107). Toiseksi on huolehdittava, ettei kirjoista kertomiseen ja keskusteluun mene enempää aikaa kuin itse lukemiseen, ja kolmanneksi vaikka kaiken tämän toiminnan tulisikin olla muiden lukuharrastusta edistävää, tulee oppilailla olla oikeus kertoa myös kirjoista, joista heillä on huonoja kokemuksia. Näkemysten perustelu on kuitenkin tärkeää. (Spiegel 1981, 48 - 49.)

4.2.5 Yhteenveto lukuharrastuksen tukemiskeinoista

Lopuksi haluaisin vielä esittää edellä käsitellyt lukuharrastuksen tukemisen keinot kuvion muodossa. Kuvioon 2 on koottu ns. ihanneolosuhteet lukuharrastuksen syntymiselle tai vahvistumiselle koulussa. Käytännössä kaikkia tukikeinoja tuskin on samassa paikassa yhtä

aikaa käytössä, ja kuvio siis havainnollistaakin lähinnä sitä tilaa, johon kirjallisuuden mukaan tulisi pyrkiä.



Kuvio 2. Lukuharrastuksen tukeminen koulussa alan kirjallisuuden mukaan

Tässä yhteydessä on vielä syytä huomauttaa oppilaiden yksilöllisyydestä lukuharrastuksen suhteen. Tutkimusten mukaanhan lukuharrastus on vilkkainta juuri ahmimisiässä, jossa viides- ja kuudesluokkalaiset periaatteessa ovat. Mikäli tämä pitäisi paikkansa, ei näiden luokkien opettajan juurikaan tarvitsisi pyrkiä *luomaan* lukumotivaatiota vaan käyttämään edellä mainittuja keinoja jo olemassa olevan motivaation tukemiseen ja lukuharrastuksen murrosiässä tapahtuvan laskun ehkäisemiseen. Tutkimuksissa on kuitenkin myös todettu, että läheskään kaikki lapset eivät lue kovin paljoa. Näiden oppilaiden kanssa opettaja voi joutua tekemään kovastikin työtä lukumotivaation luomiseksi alusta asti. Motivoiminen voi olla vaikeaa ja saattaa vaatia aluksi myös ulkoisten palkintojen ja houkuttimien käyttöä (esim. Castle 1994, 162 - 163). Lopullisena tavoitteena tulisi kuitenkin olla oppilaan oma, sisäinen lukumotivaatio, joka takaa lukuharrastuksen jatkuvan myös tulevaisuudessa.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää, millaisia keinoja asiaan perehtyneet opettajat ovat käyttäneet oppilaidensa lukuharrastuksen tukemiseen ja miten he kokevat keinojen toimineen. Tutkimuksessa on kaksi pääongelmaa. Niistä ensimmäinen muodostaa taustaa jälkimmäiselle kartoittamalla opettajien käsityksiä lukuharrastuksesta yleensä ja heidän omien oppilaidensa lukuharrastuksesta erityisesti. Jälkimmäinen, edellistä painotetumpi ongelma puolestaan keskittyy lukuharrastuksen tukemiseen: tukemisen perusteluihin, tukemiskeinoihin sekä niiden toimivuuteen. Ensimmäiseen pääongelmaan sisältyy kaksi ja jälkimmäiseen kolme alaongelmaa. Näiden yhteensä viiden alaongelman pohjalta on johdettu myös haastattelun teema-alueet. Erityisesti tutkimuksessa korostuu neljäs alaongelma eli lukuharrastuksen tukemiskeinot. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- I Millainen käsitys 5. - 6.-luokan opettajilla on oppilaidensa lukuharrastuksesta?
 1. Miten haastateltavat opettajat määrittelevät lukuharrastuksen yleensä?
 2. Millainen kuva heillä on omien oppilaidensa lukuharrastuksesta?

- II Miksi ja miten 5. - 6.-luokkien opettajat ovat pyrkineet tukemaan oppilaidensa lukuharrastusta ja miten he ovat siinä mielestään onnistuneet?
 3. Miksi haastateltavat opettajat pitävät lukuharrastuksen tukemista tarpeellisena?
 4. Millä keinoin he ovat pyrkineet tukemaan oppilaidensa lukuharrastusta?
 5. Miten onnistuneina he pitävät käyttämiänsä tukemiskeinoja?

6 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka tiedonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Tässä luvussa käsittelen ensin laadullista tapaustutkimusta ja teemahaastattelua yleisemmin mutta kuitenkin omiin valintoihini liittyen. Niiden käsittelyn

jälkeen seuraa kuvaus tutkimuksen käytännön toteutuksesta perusteluineen, ja luku päättyy tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin.

6.1 Laadullinen tapaustutkimus

6.1.1 Laadullisuuden määrittelyä

Eskola ja Suoranta (1998, 15) listaavat laadullisen tutkimuksen tuntomerkkejä. Heidän mukaansa näitä ovat mm. aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen otanta, tutkijan asema, aineistolähtöinen analyysi, hypoteesittomuus sekä narratiivisuus.

Aineistonkeruumenetelmään liittyen Eskola ja Suoranta (1998, 15 - 16) pitävät laadulliselle tutkimuksella tyypillisenä sitä, että tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukana. Tämä piirre tuli minun tutkimuksessani esiin haastattelujen ja haastateltavien määrän pohdinnassa. Päätin, että teen aluksi neljä haastattelua, yhden kullekin henkilölle, ja mikäli tämän jälkeen tuntuu, että jotakin oleellista tietoa jäi puuttumaan, etsin lisää haastateltavia tai pyydän jo aiemmin haastatelluilta lisähaastatteluja. Tutkimussuunnitelmaa ei siis lyöty lukkoon heti aluksi.

Toinen laadulliselle tutkimukselle tyypillinen piirre on Eskolan ja Suorannan (1998, 16) mukaan pyrkimys tavoittaa tutkittavien näkökulma. Tästä voidaan heidän mielestään puhua jo silloin, kun tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena, kuin se on, manipuloimatta tutkimustilannetta. Omassa tutkimuksessani pyrin saamaan esille nimenomaan opettajien näkemyksen lukuharrastuksen tukemiseen liittyvistä asioista, ja uskoin näkemyksiin sellaisenaan, mitenkään "tarkistamatta" asioita esimerkiksi oppilailta. Näin ollen tutkittavien näkökulma tulee mielestäni tutkimuksessani hyvin ilmi. Samaan aiheeseen liittyen samat tutkijat (1998, 17 - 18) korostavat myös omien subjektiivisten näkemysten tiedostamista, jotta oma näkökulma ei peittäisi tutkittavien näkökulmaa. Heidän mukaansa objektiivisuus syntyy juuri kaiken subjektiivisuuden tiedostamisesta. Tässä tutkimuksessa subjektiivisuutta lienee lähinnä se, että ennen tiedonhankintaa

lukemani kirjallisuus ohjasi ajatteluani. Käsittelen asiaa hieman tarkemmin luotettavuusosuudessa (luvussa 6.4) sekä lopun pohdintaosassa.

Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on myös harkinnanvarainen otanta. Heidän mukaansa onkin syytä puhua näytteestä, ei otoksesta. Patton (1990, 181) pitää harkinnanvaraisen otannan tärkeimpänä piirteenä sitä, että näytteeseen valitaan tapaukset, joiden kautta saadaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta (information-rich cases). Tässäkin tutkimuksessa harkinnanvaraista otantaa käytettiin juuri tämän vuoksi: pyrittiin löytämään opettajia, jotka ovat todella ajatelleet asiaa ja pyrkineet tukemaan lukuharrastusta luokissaan. Neljän ”riviopettajan” haastattelu olisi varmasti antanut paljon laihemmat tutkimustulokset, sillä heillä tuskin olisi ollut asiasta paljonkaan sanottavaa.

Tutkijan asema laadullisessa tutkimuksessa on keskeinen: hän vaikuttaa ratkaisevasti tutkimustuloksiin. Tutkija voi tehdä omia ratkaisujaan paljon vapaammin kuin esimerkiksi tilastollisessa tutkimuksessa, mutta vapaudesta seuraa myös raportoinnin vastuu: koska tutkimustulokset riippuvat tutkijasta, on tutkijan raportoitava ratkaisuistaan, jotta lukija pystyisi arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 20.) Kuten edellä jo mainittiin, tutkimuksen luotettavuutta käsitellään tarkemmin luvussa 6.4.

Muita laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat Eskolan ja Suorannan (1998, 19 - 24) mukaan aineistolähtöinen analyysi eli teorian rakentaminen empiirisestä aineistosta käsin, hypoteesittomuus sekä narratiivisuus eli tarinamuoto. Nämä toteutuvat omassa tutkimuksessani vaihtelevasti: tutkimuksessani ei juuri ole hypoteeseja, ja se on narratiivinen siinä mielessä, että tulokset koostuvat opettajien kertomista ”tarinoista”. Aineistonkeruuni on kuitenkin teorialähtöistä, joten tässä suhteessa kyseessä ei ole tyypillinen laadullinen tutkimus.

6.1.2 Tapaustutkimuksesta

Yinin (1994, 13) mukaan tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka tutkii nykyistä ilmiötä sen omassa kontekstissa, varsinkin silloin, kun ilmiö ja konteksti eivät ole selvästi erotettavissa toisistaan. Tapaustutkimukselle on tyypillistä myös se, että muuttujia on enemmän kuin tapauksia, minkä vuoksi tapaustutkimuksessa tyypillisesti käytetään useita tiedonkeruumenetelmiä ja teoria usein ohjaa tiedon keräämistä ja analysointia. Tässäkin tutkimuksessa teoria ohjasi tiedon keräämistä ja analysointia, kuten edellä on mainittu. Piirre ei siis ole tyypillinen laadulliselle tutkimukselle sinänsä, mutta kylläkin tapaustutkimukselle. Useampia tiedonkeruumenetelmiä en tässä tutkimuksessa käyttänyt, koska se olisi paisuttanut käsiteltävän tiedon määrän liian suureksi yhden ihmisen pro gradu -työlle.

Tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä voidaan määritellä ja ryhmitellä eri tavoin. Käytän tässä Syrjälän jakoa seitsemään piirteeseen, jotka ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, joustavuus ja arvosidonnaisuus (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 13).

Näistä seitsemästä piirteistä useimmat ilmenevät myös tässä tutkimuksessa: Tutkimukseni lähtökohta on ensinnäkin opettajien yksilöllinen näkemys lukuharrastuksen tukemisesta. Kyse on siis heidän tulkinnoistaan. Kokonaisvaltaista tutkimukseni on siinä mielessä, että haastattelussa lähestyttiin samaa ilmiötä eri näkökulmista ja jossain määrin monitieteistä siksi, että kirjallisuuskatsauksessa on lähteitä eri tieteenaloilta. Itse käytännön toteutus ei kuitenkaan ollut kovin monitieteistä. Luonnolliseksi tutkimustani voi kutsua, koska tutkin ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä: lukuharrastuksen tukeminen oli tapahtunut osana normaalia koulutyötä. En mitenkään pyrkinyt vaikuttamaan asiaan, vaan haastattelin opettajia jo tehdyistä tai meneillään olevista asioista. Vuorovaikutusta tutkimuksessani oli siinä mielessä, että haastattelutilanne oli aito vuorovaikutustilanne, joustavuus taas näkyi siinä, että tieto todella etsittiin sieltä, mistä se oli parhaiten saatavissa: haastattelemalla ihmisiä, joilla oli asiasta kokemuksia. Erityisen arvosidonnaisena en sen sijaan tällaista haastattelututkimusta pitäisi, joskin omat ennakkotietoni ja -asenteeni toki vaikuttavat jonkin verran tiedon keruuseen ja analysointiin.

Miksi tutkimukseni on sitten juuri tapaustutkimus? Yinin (1994) mukaan tapaustutkimusta käytetään, kun halutaan ymmärtää monimutkaisia sosiaalisia ilmiöitä ja saada kokonaisvaltaista ja merkityksellistä tietoa todellisen elämän tapahtumista. Tätä tietoa voidaan kuitenkin saada myös muilla tavoilla. Yin esittelee viisi tapaa kerätä ja analysoida tietoa sosiaalisista ilmiöistä. Näitä ovat kokeet, survey-tutkimukset, arkistojen tutkiminen, historiallinen tutkimus sekä tapaustutkimus. Kaikkia strategioita voidaan käyttää niin kuvailevaan, kartoittavaan kuin selittäväänkin tutkimukseen, mutta ne eroavat toisistaan kolmen kriteerin osalta. Näitä ovat tutkimuskysymyksen tyyppi, tutkijalla olevien kontrollimahdollisuuksien laajuus sekä tutkimuksen “nykyisyysaste” eli se, missä määrin tutkija keskittyy nykyisiin (eikä menneisiin) tapahtumiin. Tapaustutkimus soveltuu Yinin mukaan *nykyisiä tapahtumia* kuvaaviin tutkimuksiin, joissa kysymykset ovat muotoa “*miksi*” tai “*miten*”, ja joissa *tutkija ei pyri kontrolloimaan* tai vakioimaan tutkimusasetelmaa. (1994, 1 - 9.)

Oma tutkimukseni täyttää kaikki Yinin tapaustutkimukselle asettamat ehdot: Ensimmäinen tärkein tutkimuskysymykseni on “miten”-kysymys: *miten* opettajat ovat pyrkineet tukemaan oppilaidensa lukuharrastusta. Toiseksi tutkimuskohteeni eli opettajan toiminta on monimutkainen sosiaalinen ilmiö. Opettajan toimet lukuharrastuksen tukemiseksi eivät ole täysin erotettavissa kontekstistaan eli muusta opetus- ja kasvatustyöstä. Kolmanneksi tutkimuskohteeni on myös nykyinen ilmiö: vaikka kysytäänkin, mitä opettajat *ovat tehneet* eli viitataan menneisyyteen, on kyse kuitenkin lähimenneisyydestä, ja toiminta on oletettavasti jatkuvaa, saattavatpa puheeksi tulla tulevaisuuden aikomuksetkin. Kyse ei siis ole jonkin jo päättyneen, menneen toiminnan tutkimisesta vaan mitä suurimmassa määrin nykyisestä ilmiöstä. Tutkijana en myöskään mitenkään aio (enkä oikein voisikaan) kontrolloida muuttujia tms., haluan vain tietää, mitä opettajat työssään tekevät.

Tapaustutkimuksia voidaan jaotella monin eri perustein. Yksi tyypillisimmistä jaotteluista on jako eri tutkimustyyppeihin tutkimuksen kohteen tai sen toteutuksen perusteella (ks. esim. Bogdan & Biklen 1992, 62 - 69; Merriam 1988, 23 - 26). Tässä esittelen Syrjälän ja Nummisen (1988) jaottelun, jossa tapaustutkimukset jaetaan etnografisiin, evaluatiivisiin ja kasvatuksellisiin tapaustutkimuksiin sekä toimintatutkimukseen. *Etnografisessa* tapaustutkimuksessa tavoitteena on tutkittavien toimintojen ymmärtäminen sekä

ulkopuolisten selitysten laadinta tapausta koskeville syy- ja seuraussuhteille. *Evaluatiivisessa* tapaustutkimuksessa puolestaan pyritään hankkimaan syvätason tietoa, jonka avulla voidaan määrittellä esimerkiksi käytettyjen menettelytapojen arvo. *Kasvatuksellisen* tapaustutkimuksen tavoitteena on kasvatustoiminnan ymmärtäminen ja ajattelun avartaminen sekä keskustelun herättäminen. Elämäkertatutkimukset ovat yksi kasvatuksellisen tapaustutkimuksen osa-alue. *Toimintatutkimuksessa* keskeistä on tutkijan vaikuttaminen omaan käytäntöönsä, ja tavoitteena on siis oman toiminnan kehittäminen. (Syrjälä & Numminen 1988, 23.)

Syrjälä ja Numminen (1988, 23) mainitsevat, etteivät tutkimustyyppit aina ole selväraajaisia: esimerkiksi etnografista ja kasvatuksellista tapaustutkimusta ei aina ole helppo erottaa toisistaan. He neuvovatkin luokittelemaan kasvatuksellisiksi sellaiset tapaustutkimukset, joita ei voida selvästi sijoittaa muihin luokkiin. Tällaisia tutkimuksia voidaan kutsua myös pelkästään tapaustutkimuksiksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 183.) Myöhemmässä teoksessaan (Syrjälä ym. 1994, 16 - 17) Syrjälä ei enää mainitsekaan kasvatuksellista tapaustutkimusta, vaan elämäkertatutkimus on nostettu itsenäiseksi tyyppiä etnografisen, evaluatiivisen ja toimintatutkimuksen rinnalle. Näiden lisäksi on viidentenä esitetty luokka "muut tapaustutkimukset".

Tätä tutkimusta voitaisiin pitää kasvatuksellisena tapaustutkimuksena. Ensinnäkin sen tarkoituksena on kasvatustoiminnan ymmärtäminen ja ajattelun avartaminen siinä mielessä, että siinä pyrin poimimaan joidenkin opettajien keksimät hyvät ideat muidenkin käyttöön. En toki myöskään panisi pahakseni, jos tutkimukseni herättäisi keskustelua. Toiseksi tutkimustani voidaan kutsua kasvatukselliseksi tapaustutkimukseksi tai pelkästään tapaustutkimukseksi myös siksi, että sitä ei voida selkeästi sijoittaa mihinkään muuhun luokkaan. Vaikka kyseessä onkin pääasiallisesti kasvatuksellinen tapaustutkimus, on siinä kuitenkin myös joitakin evaluatiivisia piirteitä: pyrin jossain määrin selvittämään myös opettajien käyttämien menettelytapojen arvoa pohtiessani erilaisten lukuharrastuksen tukemiskeinojen toimivuutta.

Tapaustutkimuksia voidaan luokitella myös sen perusteella, miten tutkimuksen löydöksistä raportoidaan. Merriam (1988, 27 - 28) jakaa tapaustutkimukset tältä pohjalta kuvaileviin

(descriptive), tulkitseviin (interpretive) ja arvioiviin (evaluative). *Kuvaileva* tapaustutkimus kuvaa nimensä mukaisesti tutkittavaa tapausta hyvinkin yksityiskohtaisesti. Se voi olla hyvinkin "epäteoreettista": sitä ei ohjaa mikään tietty teoria, eikä tarkoituksena ole myöskään teorian muodostaminen. Se sopiikin hyvin sellaisiin aiheisiin, joita ennestään on tutkittu vain vähän. Myös *tulkitsevassa* tapaustutkimuksessa ilmiötä voidaan kuvata hyvinkin tarkasti, mutta yksistään siihen ei tyydytä, vaan tietoja pyritään tulkitsemaan, jakamaan kategorioihin ja käsitteellistämään. Käsitteellistämisen taso voi vaihdella tiettyjen yhteyksien ehdottamisesta aina teorian muodostamiseen asti. *Arvioiva* tapaustutkimus sisältää edellisten lisäksi myös arvonäkökulman: ilmiötä pyritään paitsi kuvaamaan ja selittämään myös arvioimaan.

Omaa tutkimustani voitaisiin pitää lähinnä tulkitsevana, sillä sen tarkoitus on paitsi kuvata opettajien keinoja lukuharrastuksen tukemiseen, myös osittain tulkita niitä ja löytää eri opettajien käyttämiä yhteisiä toimintamuotoja. Hieman olen myös pyrkinyt käsitteellistämään tietoja ehdottamalla opettajien kuvausten pohjalta kolmea lukijatyyppiä ja näiden lukuharrastuksen tukemismahdollisuuksia (ks. lukua 8.3). Käytännön tilanteista olen siis pyrkinyt löytämään tietyn yleisen mallin, joka voisi toimia muillakin opettajilla.

Kolmas tapa luokitella tapaustutkimuksia on tehdä se tapausten määrän perusteella. Joskus useita tapauksia sisältäviä tapaustutkimuksia on pidetty metodologisesti täysin erilaisina kuin klassisia yhden tapauksen tutkimuksia. Yin (1994, 45 - 46) kuitenkin pitää tapausten määrää vähemmän erottelvana piirteenä ja laskeekin samaan metodologiseen viitekehykseen kuuluviksi sekä yhden että monen tapauksen tapaustutkimukset. Hän kuitenkin huomauttaa, että jos useita tapauksia valitaan, se on tehtävä tutkimusta mahdollisimman hyvin palvelevalla tavalla: jokainen tapaus on valittava huolella niin, että sen voidaan ennakoida antavan joko samansuuntaista tietoa kuin muut tapaukset tai vaihtoehtoisesti erilaista tietoa, mutta ennustettavista syistä. Tässä tutkimuksessa tapaukset valittiin niin, että niiden toivottiin antavan samansuuntaista tietoa lasten lukuharrastuksen tukemisesta. Valintakriteeri oli siis kaikille tapauksille sama: se, että haastateltava opettaja todella piti asiaa tärkeänä. Jos olisin valinnut osan tapauksista sen perusteella, että asia ei kiinnostanut haastateltavia, olisin odottanut päinvastaista tietoa ennustettavasta syystä. Se ei olisi kuitenkaan ollut mielekästä tämän tutkimuksen kannalta.

6.2 Teemahaastattelu

Eskolan ja Suorannan mukaan haastattelu on yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa. Haastattelu perustuu yksinkertaiseen ajatukseen siitä, että jos tahdomme tietää jotakin ihmisestä, on järkevää kysyä sitä häneltä suoraan. (1998, 86.) Toinen tyypillinen tapa kerätä laadullista aineistoa on havainnointi. Haastattelu sopii havainnointia paremmin tiedonkeruuseen mm. sellaisissa tilanteissa, joissa halutaan käsitellä nykyisten asioiden lisäksi myös menneisyyttä tai joissa tutkittavan ilmiön tarkkailuajat venyisivät hyvin pitkiksi (Hirsjärvi & Hurme 1982, 18). Nämä seikat olivat syynä myös tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän valintaan: Pidin lukuharrastuksen tukemista niin pitkäjänteisenä projektina, että havainnoinnin olisi pitänyt olla todella pitkäkestoista. Halusin myös tietää keinoista, joita tutkittavat olivat aiemmin käyttäneet lukuharrastuksen tukemiseen, eivätkä nämä keinot olisi havainnoimalla selvinneet.

Aineistonkeruuta suunnitellessa piti myös tarkemmin päättää, minkä tyyppisiä haastatteluja tutkimuksessani käyttäisin. Haastattelutyyppisiä voidaan jakaa monin eri tavoin, mutta yksi yleisimmistä tavoista on jakaa haastattelut sen mukaan, kuinka kiinteä kysymysten muotoilu on ja kuinka paljon haastattelijä jäsentää haastattelutilannetta. Tällaisen jaon esittävät mm. Eskola ja Suoranta (1998, 87). He jakavat haastattelut neljään tyyppiin: *Strukturoidussa haastattelussa* eli lomakehaastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille vastaajille sama ja kaikki valitsevat samoista vastausvaihtoehdoista. *Puolistrukturoidussa haastattelussakin* kaikki vastaavat samoihin kysymyksiin samassa järjestyksessä, mutta vastausvaihtoehtoja ei anneta, vaan vastaaja saa vastata omin sanoin. *Teemahaastattelussa* puolestaan kysymyksiä ei ole määritelty etukäteen. Haastattelijalla on tiedossaan tietyt teema-alueet, joista kaikki käydään läpi kaikkien vastaajien kanssa, mutta haastattelijalla saa itse muotoilla kysymykset ja valita niiden järjestyksen. Vastaaja saa vastata omin sanoin. Neljäs tyyppi on *avoin haastattelu*, jossa haastattelijalla ja haastateltavalla keskustelevalle tietystä aiheesta, mutta mitään kysymyksiä tai teema-alueita ei ole määritelty.

Teemahaastattelu on suomalaisessa tutkimuksessa paljon käytetty haastattelulaji, mikä johtunee ainakin osittain siitä, että se yhdistää strukturoidun ja avoimen haastattelun hyvät puolet: Teema-alueiden pohjalta tehdyt kysymykset ovat niin avoimia, että haastateltava

pääsee puhumaan vapaamuotoisesti ja omin sanoin. Tällöin haastattelumateriaalin voidaan katsoa edustavan haastateltavan omaa puhetta. Toisaalta taas teemat takaavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa puhutaan samoista asioista, mikä myös helpottaa tulosten käsittelyä. (Eskola & Suoranta 1998, 88.) Omaan tutkimukseeni valitsin teemahaastattelun siksi, että halusin tutkittavien kertovan opetuksestaan omin sanoin ja mahdollisimman vapaasti; näin ajattelin saavani rikkaampaa tietoa. Toisaalta halusin myös jonkinlaisen yhteyden eri haastattelujen välille sekä haastattelurungon, johon tukeutua, jos haastateltava ei oma-aloitteisesti kertoisi kovin paljoa.

Teemahaastattelijan tärkeä työväline on haastattelurunko eli teema-alueuuttelo. Teema-alueet muodostetaan tutkimusongelmien pohjalta, ja ne ovat tutkimusongelmia yksityiskohtaisempia. Itse haastattelutilanteessa teema-alueet sitten "operationaalistetaan" kysymyksillä, jotka parhaiten sopivat haastattelutilanteeseen. Usein samasta teemasta viriää monta kysymystä, joskus taas yhdellä laajalla kysymyksellä voidaan pyrkiä kartoittamaan useita teema-alueita. Tyypillistä on laajalla kysymyksellä aloittaminen, minkä jälkeen vastausta voidaan tarkentaa lisäkysymyksillä niin pitkälle, kuin on tutkimusongelman kannalta järkevää. Vaikka kysymykset yleensä muotoillaan vasta haastattelutilanteessa, voi haastattelurunko sisältää myös suosituskysymyksiä, joita haastattelija käyttää harkintansa mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 38, 41 - 42.) Omassa tutkimuksessani käytin haastattelurunkoa (Liite 1), joka koostui kutakin teemaa kartoittavista laajoista kysymyksistä sekä tarkentavista kysymyksistä. Nämä kysymykset olivat kuitenkin vain alustava "muistilista" ja varsinaisten haastattelukysymysten muotoilu tapahtui vasta itse haastattelutilanteessa.

6.3 Tutkimuksen käytännön toteutus

6.3.1 Suunnitteluvaihe

Tutkimuksen suunnittelu alkoi alkuvuodesta 1999. Halusin saada mahdollisimman rikasta ja käyttökelpoista tietoa keinoista lukuharrastuksen tukemiseksi, joten päätyin laadullisiin menetelmiin. Aluksi tarkoitus oli havainnoida opettajien toimintaa, mutta koska

lukuharrastuksen tukeminen on hyvin pitkäjänteistä, usein vuodesta toiseen jatkuvaa toimintaa, kävi selväksi, että haastattelu olisi järkevämpi valinta: muutaman viikon havainnointijaksosta olisi tuskin jäänyt kovin paljoa käteen. Päätin siis haastatella opettajia, joilla on aiheesta mahdollisimman paljon tietoa ja sanottavaa (ns. information-rich cases, ks. lukua 6.1.1). Haastateltavia päätin aluksi valita neljä, ja tarvittaessa käyttää lisähaastatteluja, mikäli vaikuttaisi siltä, että voisin saada niistä ratkaisevasti uutta tietoa.

Teema-alueuuttelo syntyi syksyllä 1999, kun olin ensin tutustunut kirjallisuuteen ja kirjoittanut alustavan version tutkimuksen teoreettisesta taustasta. Teema-alueet pohjautuivat suoraan tutkimusongelmiin, ja tarkentavat kysymykset kumpusivat teoreettisesta taustasta. Esimerkiksi jaettuani lukuharrastuksen tukemisen keinot ensin teoriassa neljään luokkaan, osasin yleisen “Mitä keinoja olet käyttänyt oppilaidesi lukuharrastuksen tukemiseen?” -kysymyksen jälkeen kysyä tarkentavia kysymyksiä kaikista neljästä ryhmästä. Olen kuitenkin tietoinen siitä, että tämä etukäteen tekemäni ryhmittely vaikuttaa myös tutkimustuloksiin: erilaisella ryhmittelyllä olisi varmasti saatu erilaisia tuloksiakin.

Teema-alueuuttelon valmistuttua testasin sitä suorittamalla esihaastattelun lokakuussa 1999. Haastateltava oli viidennen luokan opettaja, joka oli hieman ajatellut asiaa, ja pyrkinyt tukemaan oppilaidensa lukuharrastusta, muttei ollut erityisen kiinnostunut asiasta. Teema-alueuuttelo ei juurikaan muuttunut esihaastattelun seurauksena, mutta huomasin, miten tärkeää on, että haastateltavat ovat todella paneutuneita asiaan: esihaastattelu kesti alle puoli tuntia, eikä haastateltavalla ollut juurikaan sanottavaa monista teema-alueista. Tämä vahvisti päätöstä hankkia todella asiaan paneutuneita haastateltavia, jolloin pienemmällä haastattelumäärällä saisin enemmän ja syvempää tietoa. Teema-alueuuttelo lopullisessa muodossaan on liitteenä (Liite 1).

6.3.2 Haastateltavien valinta

Haastateltavien valinta tapahtui siten, että kyselin asiaan perehtyneiltä oman laitokseni edustajilta, mistä tietyn alueen kouluista voisi löytyä kiinnostusta lukuharrastuksen

tukemiseen. Loka - marraskuussa 1999 lähetin sähköpostia näiden koulujen (viiden eri alasteen, kaikki samassa keskisuudessa kaupungissa) rehtoreille. Viestissä kerroin tekeväni tutkimusta aiheesta "opettaja lukuharrastuksen tukijana". Sanoin kuulleen, että koululta saattaisi löytyä kiinnostusta asiaan, ja mainitsin tarvitsevani haastateltavia, jotka olivat pyrkineet tukemaan oppilaidensa lukuharrastusta ja joilla olisi asiasta ajatuksia ja sanottavaa. Korostin, etten testaa tietoja, vaan pyrin keräämään hyviä ideoita siitä, mitä kaikkea voi tehdä, mikä toimii ja mikä ei. Mainitsin vielä, että haastateltavien tulisi parhailaan opettaa, tai ainakin olla viime aikoina opettanut, viidettä tai kuudetta luokkaa. Haastattelun maksimikestoksi ilmoitin puolitoista tuntia. Pyysin rehtoreita suosittelemaan mahdollisia haastateltavia.

Kolmesta koulusta löytyi kustakin yksi tutkimukseen sopiva haastateltava. Yhden koulun rehtori ilmoitti, ettei kouluun valitettavasti voida ottaa enempää graduntekijöitä, yksi ei vastannut lainkaan. Kolmeen suositeltuun henkilöön otin kuitenkin yhteyttä, ja haastattelu-aika sovittiin. Neljäs haastateltava löytyi muista poikkeavalla tavalla: esihaastattelussa haastateltava mainitsi, että samassa koulussa on toinen asiaan todella perehtynyt opettaja, joten käännyin suoraan hänen puoleensa ja pyysin haastattelua. Haastattelun sopimiseen käytin siis kussakin tilanteessa parhaiten sopivaa keinoa: sähköpostia, puhelinta tai henkilökohtaista tapaamista.

6.3.3 Haastateltavat henkilöt

Haastattelin tutkimuksessa siis neljää opettajaa, jotka kaikki työskentelevät saman, keskisuuren kaupungin ala-asteilla, mutta kuitenkin kaikki eri kouluissa. Seuraavassa esitän lyhyet kuvaukset haastatelluista. Kukin kuvaus sisältää ns. taustatiedot sekä jonkin asian, jota haastateltava on pitänyt niin tärkeänä, että on maininnut asian haastattelun lopussa, kun olen kysynyt, mitä muuta hän haluaisi sanoa asiasta. Tämä tärkeä asia on mainittu tässä kohdassa siksi, että se saattaa auttaa lukijaa muistamaan henkilön, kun tämän nimi tulee esille tuloksissa. Taustatiedot puolestaan ovat sitä varten, että lukija voi itse päätellä, miten hyvin haastateltavan vastauksia voi yleistää muihin opettajiin ja tilanteisiin. Haastateltavien nimet on muutettu.

Helena on 54-vuotias luokanopettaja ja äidinkielen aineenopettaja. Opettajana hän on toiminut vuodesta 1970 lähtien. Hän on aiemmin opettanut myös yläasteella ja lukiossa. Tällä hetkellä hän toimii kuudennen luokan opettajana yli 300 oppilaan koulussa keskisuuren kaupungin lähiössä. Oman luokkansa lisäksi hän opettaa äidinkieltä myös rinnakkaisluokalle. Helena on valmis panostamaan paljon oppilaiden lukuharrastuksen tukemiseen, mutta valittaa koulun huonoja resursseja. Hän paneutuu oppilaidensa lukemiseen ja pyrkii antamaan positiivista palautetta kaikille. Helena on vakuuttunut siitä, että ala-asteiässä hankitut lukutottumukset säilyvät kyllä, vaikka murrosiässä onkin välillä vaikea vaihe.

Ritva on 47-vuotias luokanopettaja ja erityisopettaja. Hän on toiminut opettajana hieman yli 20 vuotta, osan ajasta erityisopettajana sekä yläasteella ja lukiossa. Tällä hetkellä hän opettaa yhdistettyä 4. - 5.-luokkaa noin 200 oppilaan koulussa, joka sijaitsee toisessa saman keskisuuren kaupungin lähiössä. Ritva haluaa välittää oppilailleen lukemista arvostavan asenteen ja on iloinen siitä, että lukemiseen on viime aikoina ryhdytty panostamaan koulussa. Hänkin kuitenkin pitää onnettomia määrärahoja ongelmana lukuharrastuksen tukemiselle.

Maija on 60-vuotias luokanopettaja ja äidinkielenopettaja. Hän on ollut opettajana 33 vuotta, joista ensimmäiset kymmenkunta vuotta aineenopettajana ja sen jälkeen luokanopettajana. Tällä hetkellä hän opettaa neljättä luokkaa noin 350 oppilaan keskustakoulussa. Maijan kanssa omien oppilaiden lukuharrastusta käsittelevä osuus keskittyi viime keväänä yläasteelle lähteneeseen edelliseen luokkaan, jotta saatiin puhuttua nimenomaan 5. - 6.-luokkalaisten lukuharrastuksesta. Maija toivoo, että jok'ikinen peruskoulun opettaja ymmärtäisi lukemisen tärkeyden, ottaisi sen sydämen asiakseen ja pyrkisi myös itse lukemaan, koska omalla kiinnostuksella saa paljon aikaan myös oppilaissa.

Esko on 46-vuotias luokanopettaja ja humanististen tieteiden kandidaatti. Hän on ollut opettajana pian 21 vuotta. Tällä hetkellä hän opettaa viidettä luokkaa noin 200 oppilaan keskustakoulussa. Hän pitää kirjallisuutta erittäin tärkeänä äidinkielen osa-alueena ja

toivoo ettei se eriytyisi liikaa muusta äidinkielen opetuksesta. Hän pitää kirjojen hintatasoa liian kovana, jotta niitä voisi hankkia kouluun tarpeeksi.

6.3.4 Haastattelutilanteet

Kaksi haastatteluista suoritettiin joulukuussa 1999 ja kaksi tammikuussa 2000. Kohtasin kunkin haastateltavan tämän omalla koululla, ja pyysin kutakin valitsemaan jonkin rauhallisen tilan haastatteluille. Nauhoitin kaikki haastattelut. Haastattelujen kesto oli 40 - 50 minuuttia, ja ne olivat melko kiireettömiä ja rauhallisia tilanteita, luultavasti siksi, että olin pyytänyt varaamaan enemmän aikaa, kuin haastatteluihin todellisuudessa kului. Vain yksi haastateltavista (Maija) alkoi loppuvaiheessa vaikuttaa hieman kiireiseltä. Aloitin kunkin haastattelun kyselemällä haastateltavan omien oppilaiden lukuharrastuksesta, minkä jälkeen siirryin siihen teemaan, joka tuntui keskustelun siinä vaiheessa luontevimmalta. Annoin haastateltavan kertoa kustakin temasta omin sanoin mahdollisimman paljon, ja kysyin tarvittaessa lisäkysymyksiä. Lopuksi kysyin vielä, onko haastateltavalla muuta sanottavaa asiasta.

6.3.5 Aineiston käsittely ja analysointi

Ensimmäinen vaihe aineiston käsittelyssä oli haastattelujen purkaminen nauhalta. Pyrin purkamisessa systemaattisesti siihen, että kirjoitin kaiken sananmukaisesti, myös murteellisuudet ja pienet virheet tyyliin “myynt... ostopäätökseen”. Välimerkit laitoin tekstiin korvakuulolta: pilkku tuli paikkoihin, johon se kirjoituksessakin laitetaan sekä pieniin taukoihin tai aiheen vaihdoksiin “kesken lauseen”. Pisteellä merkitsin yhden ajatuskokonaisuuden loppua, ja kolmella pisteellä lyhyehköä, korkeintaan muutaman sekunnin taukoa. Erityisen pitkät tauot merkitsin kirjoittamalla “pitkä tauko”. Kovin suurta huomiota en kuitenkaan kiinnittänyt pienen pieniin yksityiskohtiin silloin, kun niillä ei ollut analysoinnin kannalta mitään merkitystä. Omia äännähdyksiäni tyyliin “joo” tai “mmm” en kirjoittanut silloin, kun ne olivat kesken haastateltavan vastausta, koska niillä

ei ollut tulosten kannalta merkitystä. Haastatteluaineistoa kertyi tulostettuna 36 sivua rivivälillä 1. Kaikki haastattelut olivat suunnilleen saman pituisia, kukin 8 ½ - 9 ½ sivua.

Kun haastattelut oli purettu ja teksti tulostettu, alkoi aineiston lukeminen. Ensin luin aineistoa läpi useaan kertaan ja kokeilin mielessäni muita mahdollisia luokittelutapoja kuin teoriaosassa ja haastattelu-teemoissa käytetty luokittelu. Harkitsin myös tulosten kirjoittamista yksi henkilö kerrallaan, ei niinkään aihepiireittäin, mutta löysin opettajien vastauksista niin paljon yhtäläisyyksiä, että kyseinen menettely olisi johtanut turhaan toistoon. Päädyin siis samaan luokitteluun kuin aiemmin käyttämäni. Alustavassa lukemisessa pyrin myös pohtimaan sitä, olisivatko lisähaastattelut olleet tarpeellisia. Havaitsin kuitenkin, että samantyyppiset vastaukset toistuivat useilla haastateltavilla, ja vain harvoin löytyi mitään täysin muista poikkeavaa. Tulin siihen tulokseen, että lisähaastattelut tuskin antaisivat kovin paljon uutta tietoa.

Aineiston lukemisen jälkeen aloitin sen luokittelun aihepiireittäin. Ensin luokittelin vastaukset viiden tutkimusongelman mukaan lukuharrastuksen määrittelyyn, omien oppilaiden lukuharrastukseen, sen tukemisen perusteluihin, keinoihin ja vaikutuksiin. Käytin väri- ja kirjainkoodeja, ja mikäli yhdessä vastauksessa oli käsitelty useita asioita, merkitsin sen kaikkiin sopiviin kategorioihin. Yleisen merkitsemisen jälkeen otin yhden kategorian kerrallaan käsittelyyn niin, että luin vielä kertaalleen koko aineiston läpi sen kategorian näkökulmasta ja tarkistin samalla merkintäni. Kokosin yhteen kaikki kategoriaan liittyvät vastaukset, ja katsoin, mikä oli yhteistä eri opettajille, mikä taas yksilöllistä. Ryhmittelin tiedot ja kirjoitin kategoriaan liittyvän tulosluvun.

Tutkimuksen pääongelmaan eli tukemiskeinoihin liittyvien tulosten analyysi oli hieman monimutkaisempi tehtävä, koska ensinnäkin aineistoa oli tästä ongelmasta huomattavasti enemmän kuin muista ja toiseksi samakin keino tai projekti saattoi sisältää eri kategorioihin sopivia tietoja. Tähän ongelmaan liittyvän analyysin aloitin koodaamalla keinot edelleen alaryhmiin tarjonta, malli, valinta ja vuorovaikutus. Jakaminen oli monessa kohtaa hyvin vaikeaa: näkökulmasta riippuen olisin hyvinkin voinut luokitella jonkin keinon esimerkiksi valintaan, malliin ja vuorovaikutukseen. Tässä vaiheessa epäilin teorian pohjalta tekemääni keinoluokitusta liian abstraktiksi, ja yritin tehdä vaihtoehtoista

luokitusta: (1) vapaa lukeminen, (2) yhteiset kirjat ja ääneen luku sekä (3) kirjojen käsittely. Tälläkin luokituksella kohtasin kuitenkin saman ongelman: jotkut keinot sopivat useampaan kategoriaan. Päädyin siis pitäytymään alkuperäisessä luokituksessa, koska tuntui loogisemmalta pitää sama luokitus, jota oli käytetty teoriataustassa sekä teema-alueuettelossa. Määrittelin siis tarkalleen, mitä mihinkin kategoriaan sisällytän, ja pysyin määrityksessäni. Näin sain melko hyvin vältettyä päällekkäisyyttä. Viidenneksi kategoriaksi lisäsin tukemiskeinojen kehityksen, koska siihen sisältyi kaikkiin neljään aikaisempaan kategoriaan sisältyviä keinoja.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi ei kohdistu vain johonkin tiettyyn tutkimuksen vaiheeseen, vaan se on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys, jonka painopistealue vaihtelee tapaustutkimuksen tyyppin mukaan. Luotettavuutta voidaan määrittellä joko kvantitatiivisesta tutkimuksesta lainattujen reliäabeliuden ja validiuden käsitteiden avulla, tai näitä kriteerejä voidaan soveltaa paremmin tapaustutkimuksen tarpeisiin sopiviksi. Silloin puhutaan uskottavuuden osoittamisesta sekä tulosten soveltamisesta ja toistamismahdollisuuksista. (Syrjälä & Numminen 1988, 135.) Tässä tutkimuksessa käytän perinteisiä reliäabeliuden ja validiuden käsitteitä. Niiden käyttö on Eskolan ja Suorannan (1998, 213 - 214) mukaan perusteltua laadullisessa tutkimuksessa silloin, kun tutkimuksen luotettavuutta ajatellaan ikkunana todellisuuteen. Tämän *realistisen* luotettavuusnäkömyksen mukaan luotettavuutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota siihen, miten pätevästi ja totuudenmukaisesti tutkimusteksti kuvaa tutkimuskohdetta.

Sisäinen validius. Validius jaetaan yleensä sisäiseen ja ulkoiseen validiuteen. Sisäisellä validiudella tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksen tulokset vastaavat tutkittavien todellisia näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkimuksen kohteina olleista tilanteista (Syrjälä & Numminen 1988, 136). Se kertoo, mitataanko todella sitä, mitä on tarkoitus mitata (Merriam 1988, 166 - 167). Koska tutkija on tapaustutkimuksen tärkein tutkimusväline ja kaiken tiedon tulkinta kulkee hänen kauttaan, on mahdollista, että tutkija

tiedostamattaan vääristää tutkimustuloksia. Tätä voi tapahtua kaikissa tutkimusvaiheissa. Jo pelkästään tutkijan läsnäolo saattaa muuttaa tutkittavien käytöstä. Tutkija voi myös samastua liikaa esimerkiksi tiettyyn tutkittavaan ihmisryhmään, mikä sekin vääristää tulkintoja, samoin kuin omiin ennakkokäsityksiin takertuminenkin. Tutkija voi tehdä virheitä myös tietojen koonnissa tai analysoinnissa: esimerkiksi analysoinnissa hän saattaa litteroida vain ne ilmaukset, jotka hänen mielestään ovat tärkeitä. Kaikkien näiden virhemahdollisuuksien vuoksi onkin tärkeää, että tutkija tuo aineistonsa ja tutkimusprosessinsa julki mahdollisimman avoimesti, jolloin lukija voi itse arvioida johtopäätösten luotettavuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137.) Itse olen pyrkinyt tutkimusprosessin tarkkaan raportointiin edellisessä luvussa (6.3). Aineisto on puolestaan pyritty tuomaan julki käyttämällä mahdollisimman paljon suoria lainauksia omia päätelmiäni tukemassa ja havainnollistamassa.

Tutkimuksen sisäinen validius voidaan varmistaa myös muilla keinoin. Merriam (1988, 169 - 170) on listannut kuusi mahdollisuutta:

- 1) triangulaatio eli useiden tutkijoiden, tietolähteiden tai tiedonkeruumenetelmien käyttö
- 2) tietojen ja tulkintojen antaminen tutkittaville tarkastettaviksi
- 3) pitkäaikainen havainnointi tutkimuspaikalla tai saman ilmiön toistuva havainnointi.
- 4) arvioinnin ja kommenttien pyytäminen kollegoilta
- 5) tutkimukseen osallistuvien mukaan ottaminen kaikkiin tutkimusvaiheisiin
- 6) tutkijan arvojen ja maailmankuvan selvittäminen jo tutkimuksen alkuvaiheessa.

Syrjälä ja Numminen (1988, 140) lisäävät listaan vielä kilpailevien selitysten käytön ja negatiivisten tapausten tarkastelun. Edellisellä he tarkoittavat sitä, että vaikka tutkijalla olisikin mielessään yksi ensisijainen selitys aineistolle, hänen kannattaa yrittää selittää sitä myös muilla tavoin. Mikäli näille vaihtoehtoisille selityksille ei saada vahvistusta, lisää menettely tutkijan muodostaman varsinaisen selityksen luotettavuutta. Negatiivisten tapausten tarkastelulla Syrjälä ja Numminen puolestaan tarkoittavat "kaavoihin sopimattomien" tapausten erityisen tarkkaa analysointia

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt takaamaan sisäisen validiuden selvittämällä omat ennakkosenteeni ja uskomukseni huomaamalla mm. sen, että lukemastani kirjallisuudesta peräisin oleva teemajaottelu jäseni lukuharrastuksen ja sen tukemisen alueen tavallaan jo valmiiksi, mikä vähensi haastateltavien mahdollisuutta jäsentää asioita omalla tavallaan. Analyysivaiheessa pyrin myös aina miettimään kilpailevia selityksiä sekä luokittelumahdollisuuksia, ja raportoin myös poikkeavat vastaukset silloin, kun muut opettajat olivat jostakin asiasta yksimielisiä, mutta yksi oli vastaan.

Ulkoinen validius. Ulkoisella validiudella tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä ei tarkoiteta tilastollisia todennäköisyyksiä vaan juuri tulosten käyttökelpoisuutta. Vain uskottavilla eli sisäisesti valideilla tuloksilla voi olla käyttöä eli ne voivat olla ulkoisesti valideja. (Syrjälä & Numminen 1988, 142.)

Ulkoisen validiteetin kannalta on tärkeää, että tutkija kuvailee tapauksen mahdollisimman ”tiheästi” eli mahdollisimman tarkasti. Tällöin lukija pystyy arvioimaan, miten hyvin tilanne vastaa jotakin toista tilannetta ja pystyy itse päättämään, olisivatko tulokset siirrettävissä tähän toiseen tilanteeseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 142.) Merriam (1988, 177) mainitsee lisäksi tapauksen tyypillisyyden osoittamisen sekä useiden eri tapausten käyttämisen yleistettävyyttä lisäävinä tekijöinä.

Omassa tutkimuksessani yleistettävyyttä lisäävät useasta tapauksesta saadut samansuuntaiset tulokset. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan tapaukset mahdollisimman tiheästi, mutta tyypillisiä ne eivät ole: en pyrkinyt löytämään tyypillisiä opettajia, vaan opettajia, jotka olisivat ajatelleet asiaa erityisen paljon. Ei siis voida yleistää, että kaikki opettajat käyttäytyisivät tai ajattelisivat samalla tavalla kuin haastattelemani opettajat, mutta voidaan ajatella, että asiaan perehtyneet kenties ovat samankaltaisia kuin haastatellut. Tutkimuksen tarkoitukseen ei sitä paitsi ollut yleistäminen: en etsinyt vastausta kysymykseen ”Miten opettajat yleensä pyrkivät tukemaan lukuharrastusta?” vaan kysymykseen ”Mitä kaikkia keinoja lukuharrastuksen tukemiseen voi käyttää?” Tämän vuoksi oli valittava epätyypillisiä haastateltavia, joilla on asiasta paljon sanottavaa, ja kyseessä oli siis tarkoituksenmukainen otos, kuten edellä on mainittu.

Reliaabelius. Reliaabeliudella tarkoitetaan toistettavuutta eli sitä, miten samanlaisiin tuloksiin toinen tutkija voisi päästä samassa tutkimuskohteessa ja samoja metodeja käyttäen. Reliaabeliuden kannalta on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti, jolloin lukija voi nähdä, etteivät tulokset perustu vain henkilökohtaiseen intuitioon. Toistettavuuden testaaminen on käytännössä lähes mahdotonta, koska jokainen kasvatustilanne on erilainen, mutta selvästi kuvatus tutkimuksen reliabiliteettia voidaan silti pitää epäselvästi kuvatus reliabiliteettia korkeampana. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Reliaabeliuden lisäämiseen olen tässäkin tutkimuksessa pyrkinyt raportoimalla aineiston keruusta ja analysoinnista mahdollisimman tarkasti.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimusaineistoni koostuu siis neljän opettajan haastatteluista. Haastatellut opettajat on kuvattu lyhyesti luvussa 6.3.3. Tutkimustulokset olen ryhmitellyt aihepiireittäin niin, että olen pyrkinyt osoittamaan sekä kaikille yhteiset että jokaisen haastateltavan yksilölliset painotukset.

7.1 Mitä lukuharrastus on?

Kysyessäni opettajien omia määritelmiä lukuharrastukselle sain erilaisia vastauksia: kullakin opettajalla oli oma painotuksensa. Helena ja Ritva painottivat kumpikin lukuharrastuksen vapaaehtoisuutta ja sen tapahtumista vapaa-ajalla:

Mun mielestä lukuharrastus on semmonen juttu, että sillon kun ihmisellä on halu viettää omaa vapaa-aikaa, ni se todella vapaaehtoisesti hankkii itselleen hyvän kirjan, jota lukee niin uppoutuneena, ettei kuule eikä nää. (*Helena*)

Jos aatellaan harrastuksena sitä, ni must se, et koulussa luetaan ja on pakko lukea, ni ei kuulu siihen harrastukseen, vaan se, että et tota ne innostuu vapaa-ajallaan

käyttämään aikaa lukemiseen, et tota niin mä määrittelin sen lukuharrastuksen, et se on se, mitä ne tekee vapaa-ajallaan. (Ritva)

Maija puolestaan korostaa lukuharrastuksen jatkuvuutta. Hänen mielestään “ei (...) sitä voi sanoa harrastukseksi silloin, et jos nyt silloin tällön lukee jonkun kirjan”, vaan lukemisen tulee olla vähintäänkin viikoittaista. Samaan jatkuvuuteen viittaa myös Esko sanoessaan lukuharrastuksen olevan “yksi osa elämää”. Eskon määritelmä poikkeaa muista siinä, että hän mieltää lukuharrastukseen kuuluvaksi ulkopuolisen ohjauksen:

Elikkä tuota sen ei tarvii kauheen tavoitteellista olla, mutta jotta se lähtis käyntiin, niin jonkun pitäisi sitä ohjata, elikkä valita lapselle ikäiselle sopivat kirjat. Ja jos se aloitetaan täältä esimerkiksi peruskoulun ala-asteelta, ykköseltä-kakkoselta, et annetaan tiettyjä ärsykeitä, uusia kirjoja, niin sitten oppilaat jo kolmannella-neljännellä osaavat itse valita kirjoja, ja sitten sitä on siinä yöpöydän taikka sängyn taikka minkä vieressä sopiva kasa.

Helena, Ritva ja Maija mainitsevat kaikki kaunokirjallisuuden olevan lukuharrastuksen määritelmässä ensisijainen kohde, mutta hyväksyvät myös muunlaiset tekstit. Lukuharrastuksen elämyksellisyyttä korostava Helena sanoo esimerkiksi: “No mä lähinnä tämmösiä niin sanottuja romaaneja. Siis mun mielestä, mut toki jollakin voi olla harrastuksena tämmösen tieteellisemmänki tekstin lukeminen”. Samoilla linjoilla on myös Maija. Ritva puolestaan on laajentanut omaa määritelmäänsä opettajauransa aikana:

Jos sä oisit kysyny multa ton saman kysymyksen viistoist-kaksykt vuotta sitten, ni mä oisin sanonu, että et mikään muu kun kirjan lukeminen ei oo lukuharrastusta että, mut että nyt mä oon niinkun lieventyny siinä suhteessa, että että siis tekstin lukeminen ylipäätään, et vaik se sisältäis nyt pääosin sarjakuviakin, niin kyl mä nykyään senkin jo jossain määrin lukisin lukuharrastukseen.

Toisin kuin kolme muuta haastateltavaa, Esko ei pidä kaunokirjallisuutta mitenkään ensisijaisena, vaan korostaa lukemisen monipuolisuutta:

Ei pelkästään se, että me luetaan Viisikkoja, kaikki Viisikot, vaan että sitten pitäis myös se, että jos on harrastus, niin ottaa rohkeita valintoja kirjailijoista, eri kirjailijoista, eri tyyleistä ja tutustua niihin (...) että eihän se kehittä millään lailla, jos sä luet vaan yhden tyylisiä.

Esko mainitsee erikseen hyväksyvänsä nykyään myös sarjakuvat osaksi lukuharrastusta. Kaunokirjallisuudella on hänen mukaansa hyötynsä, mutta myös muut tekstilajit ovat tärkeitä.

Haastateltavat eivät oikein tiedä, miten suhtautua tietoverkoissa tapahtuvaan sähköiseen lukuharrastukseen, luultavasti siksi, että kukaan heistä ei ole sellaista kohdannut. Periaatteessa heillä ei tunnu olevan mitään sitä vastaan: “Pääasialahan siinä on just se, että sieltä löytyy sitä kirjallisuutta. Että ei sitä, että lukipa sitä mistä sitte tahansa, että voihan se olla muussaki muodossa kun kirjan muodossa.” (Maija) Käytännössä oppilaiden tietokoneenkäyttö ei kuitenkaan tunnu täyttävän lukuharrastuksen kriteerejä:

Eli mä luulen että, et tän ikäset lapset niin... ne ei niinku systemaattisesti lue tuolta tietokoneitten kautta. Et se ei ois niinku systemaattist lukemista, et ne, se on se selaamista ja tämmöst hyppimistä paikasta toiseen, etsimistä, mutta ei pysähtymistä. Et ehkä tohon lukuharrastukseen vois liittää jotenki sen, et siinä niinku pysähdyytä tekstin ääreen. (Ritva)

Pyydettäessä arvioimaan 11 - 12-vuotiaiden lukemisen motiiveja ja lukuharrastuksen syitä opettajat esittivät erilaisia teorioita. Ritva korostaa Helenan tavoin elämyksellisyyttä:

Mä luulen et se, kuvittelisin, et se on yks keino niinku irrottautuu arjesta. Et tota joillekin se on pakoa arjesta, joillekin se on niinku mielikuvaseikkailu, et pääsee kokemaan ja näkemään semmosia maailmoita, mitä ei niinku muuten oo mahdollista.

Myös Maija mainitsee kirjoista saatavat jännityksen ja seikkailun elämykset, mutta lisää kirjojen olevan myös hyvää seuraa ja ajanvietettä:

Se voi merkitä kyllä tosin paljon ja varsinkin sellasille, joilla (...) ei oo niinkun kavereita tai niil ei oo sisaruksia ja muuten, niille jää niinku paljo aikaaki siihen, ja niille se on niinku tosi mukavaa ajanvietettä, ja se korvaa niinku semmosen ystävän ja seuran.

Eskon mielestä puolestaan joidenkin oppilaiden “mielikuvamaailma vaatii aina lisää” lukemista. Nämä oppilaat saavat lukemisesta myös aineksia kirjoittamiseen, ja on selvää, että he nauttivat kirjoittamisesta.

7.2 Millaista on omien oppilaiden lukuharrastus?

Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että heidän oppilaidensa lukuharrastus vaihtelee suuresti: luokissa on niin oppilaita, jotka eivät vapaaehtoisesti kirjaa avaa, kuin ahmijoitakin. Suurin osa lukee kuitenkin jotakin. Yleinen linja on, että ahmijoista enemmistö on tyttöjä, mutta myös muutama poika mahtuu joukkoon. Lukuhaluttomissakin on muutama tyttö, mutta ryhmä on kuitenkin poikavaltainen:

Tässä taas tämmönen tyypillinen, koulumenestykseltään semmonen vahvan kasin poika, ni kahden vuoden... eli hän on lukenu justiin ne, mitkä mä oon määränny nii, että tänä vuonna on pakko lukee kaks, tai tän lukukauden aikana on pakko lukee kaks, niin on just sen minimin mukaan. Mut niitäkään ei olis, ellen mä olis sit sanonu, et se on pakko. *(Helena)*

No, jos mä nyt ajattelen sitä just sitä edellistä viidettä ja kuudetta luokkaa, niin kyllä ne loppujen lopuks niin tuntu siltä, että siellä kuitenkin suurin osa luki jotakin ja... tietysti tytöt enemmän kuin pojat... ja näitä poikia oli sitten kyllä ihan pari kolmekin näillä edellisillä luokilla sellasta, joita ei tahtonu saada millään lukemaan niitä yhteisesti luettuja kirjoja, joita minä oon aina niinku harrastanu, et sellasiaki on, että on luettava joku kirja, ettei pääse läpi tästä systeemistä, että ilmottaa sitten, ettei oo koskaan lukenu yhtään ainutta kirjaa. *(Maija)*

Syytä lukuharrastuksen suureen vaihteluun voitiin vain arvailla. Joillekin lukemisesta on tullut tapa kodin runsaan lukemistaustan vuoksi, ja esimerkiksi Maija painottaakin kodin merkitystä ja pyrkii aina muistuttamaan vanhempia lukemisesta. Vaikka Ritvakin myöntää kodin merkityksen, hän pitää erittäin tärkeänä myös kirjojen omaa "löytämistä":

No mä luulen, että se että niille on sattunu kohdalle muutama semmonen kirja, mistä ne on niinku huomannu, että täähän on kivaa. (...) Et jotkut nää Lasse-kirjat ja Bertit on ollu semmosia, jotka on niinku vieny mukanaan tietyl tavalla, että ne on sitte ottanu sen kirjan kotiin ja jatkanu kotona lukemista ja näin. Et kyl mä luulen, että se, et ne on ite löytäny sieltä kirjasta jotakin semmosta, mitä ne ei oo osannu aavistaa, että siellä vois olla. Et sielt on löytyny joku huumori tai tämmönen seikkailu tai joku.

Yhdeksi syyksi lukuharrastuksen vaihteluun tyttöjen ja poikien välillä opettajat ehdottivat tietokonetta: tietokone vie aikaa lukemiselta, ja pojat käyttävät sitä tyttöjä enemmän. Poikien runsas tietokoneen käyttö ei kuitenkaan opettajien mielestä sisällä esimerkiksi tietoverkoista lukemista vaan lähinnä surffailua, selailua sekä sähköpostin ja chattikanavien käyttöä.

Eri opettajat kuvailivat myös oppilaidensa lukuharrastuksen sisältöä melko samankaltaiseksi. Yleisesti oltiin sitä mieltä, että tytöt lukevat paljon erilaisia sarjakirjoja, kun taas poikia kiinnostavat seikkailut, dekkarit, science fiction, fantasia sekä sarjakuvat. Tyttöjen suosikkisarjoiksi mainittiin mm. erilaiset hevostkirjat, Tiina-kirjat, Neiti Etsivät sekä Sweet Valley High ja Baby Sitters' Club -sarjat. Seuraava Maijan kommentti havainnollistaa hyvin paitsi sarjakirjojen suosiota tyttöjen keskuudessa, myös tyttöjen ja poikien mieltymyseroja, mitä kirjojen sisältöön tulee:

No tytöt lukee hyvin paljon tommosia sarjoja, et enää ei lueta, niinku aikoinaan luettiin niitä Viisikkoja, nyt on tullu sitte nää uudet kaikki sarjat, joita minä en sitte ihan kaikkia niinku tunnekaa, oli nää Neiti Etsivät ja mitää... niitä nyt kaikkia sit lieneekään, mutta että sarjakirjoja. Siinä on ehkä juur se, et ku niissä on aina se sama henkilögalleria ja niihin on helppo niinku mennä... niitä ne hyvin paljon lukee. Ja ehkä ne on sitte viime aikoina tullu, että tää... ne on sisällöltään vähä niinku semmosia hempeitä ja romanttisia varsinkin tytöille, ja pojilla tietysti pitää kirjoissa olla sitte hyvin paljo sitä tapahtumista, että ne ehtii sanoo... niinku mä oon... näitä yhteisiä kirjoja luettaessa oon juur sen havainnu, että heti kun ei siinä kirjassa oikein niinkun ulkonaisesti tapahdu paljon, vaan se on ehkä tommosta jotain sisäistä tapahtumaa, ni se ei sitte kiinnosta.

Esko puolestaan tuntuu perehtyneen tarkemmin poikien lukuharrastukseen:

Se on vuosien mittaan muuttunu aika selvästi, että tuota varsinki poikien viestinnässä ni taikka lukuharrastuksessa niin on tullu seikkailukirjat, Belgarion taru -tyyliset, joissa tietynlaista roolipeli... ja sitten paljon luetaan sarjakirjoja elikkä Roope Setää, Aku Ankkaa, Asterixia jonkin verran, ja sitte tälläsiä scifilehti-tyylisiä Hämähäkkimiehiä ja muita, jotka voi olla aika raakojakin.

Ritva on lisäksi huomannut, että "ahmijatytöt" lukevat omaa ikätasoaan kypsempää kirjallisuutta. Maija puolestaan on havainnut, että pojat, jotka muuten juuri eivät lue, saattavat olla hyvinkin kiinnostuneista erilaisista harrastelehdistä.

Kaikki haastatellut ovat olleet opettajina vähintään 20 vuotta, joten heiltä voitiin kysyä myös oppilaiden lukuharrastuksen muuttumisesta tänä aikana. Helena on havainnut muutosta tietyn poikaryhmän osalta:

Siis ensimmäisen kerran oikeestaan noin kuus seittemän vuotta sitten mä huomasin, että on poikia, jotka ei lue millään mitään, eli jos se kirja vaan on nauhotettuna kirjastossa, ni he mieluummin kuuntelee sen nauhalta kun lukee. Ku ennen oli vähä, sanotaa nyt silloin seitkytluvulla kun mä oon töihin tullu, ni vähän niinku kunniasiana nii et sai näyttää, et mä oon lukenu jonku hienon klassikon tai jonku tämmösen... Mut emmä niinku sinällään, kyllä mun mielestä nykyään lapset lukee.

Muut ovat kuitenkin huomanneet selvempää eroa. Heidän mielestään lukeminen on vähentynyt selvästi. Syyksi he arvelevat muita vapaa-ajan harrastuksia, varsinkin tietokonetta. Maijan mielestä myös kodeissa luetaan nykyään vähemmän ja huono lukutaito estää lapsia lukemasta.

Et se määrä, mitä lainataan, on tippunu huikkeesti, et siitä niinku näkee et lasten lukuharrastus on muuttunu, et aikasemmin oppilaat luki enemmän ja lainas enemmän kirjoja, et nytte ne on ne tietyt, jotka lukee paljon... (Ritva)

Joo, kyllä varmasti siis lukeminen on kaiken kaikkiaan niinku vähentynyt, ja se nyt johtuu yksinkertaisesti just siitä, että nykyisin lapsilla on *niin* paljon niinkun muitakin

niinkun harrastuksia, ja sitten se, että siihen vaikuttaa kyllä paljon seki, et sit ku perheissäkään ei enää varmasti lueta niin paljon (...) ja sitte se televisioki tosiaan vie sitä, vie sitä aikaa, että kyllä siinä niinkun oon huomannu, että on tullu paljon enemmän sitte oikeestaan sellasia tapauksia, että joita ei meinaa saada niinku millään kirjan ääreen, et se tuntuu niinku *tos*i vaikeelta, ja lukutaidossa on myöski sitten... ja et sehän tietysti on tämmönen niinkun kehä, et siitä sitte tulee tällä taval, et se lukeminen, kun ei lue, niin se johtuu joko siitä, ettei osaa oikein kunnolla, ei oo koskaan oppinukkaa kunnolla lukemaan ja se tuntuu niin hirveen vaikeelta sen kirjan alottaminen, ja siinä sitä onki sitte tekemistä, että millä sitte niinku sais, et siinä vaaditaan niinku tosi taitoo, että osaa valita sitte oikeenlaista luettavaa, ettei niinku sitte tyrmää sitä ihan kokonaa... et kyllä se on muuttunu. (*Maija*)

No, meillä on ollu sellasia satuprojekteja, että mitä lapset on lukenu, minkälaisia satuja heille on luettu, ja mihin he on tutustunu. Ei tässä oo tapahtunu semmosia isompia muutoksia. Että siellä on iso osa lapsia, joilleka on luettu pienempänä tosi paljon, ja sitten on osa, joille ei oo paljoo luettu. Mutta meille on tullu tämä pönttö (osoittaa tietokonetta), ja pöntön ääressä aika menee paljon paremmin, ja pelaaminen, tietokonepelaaminen, Nintendot, Segat, ni nää on ajanvietteenä sellanen, joka on syrjäyttäny kirjan. Ja kirja ei ole nopee, se ei oo semmonen viidentoista sekunnin välähdys, jollonka tapahtuu jotakin, vaan se on pitkäjänteinen työskentely. (*Esko*)

Haastatellut opettajat kuvailivat oppilaidensa lukuharrastuksesta kertoessaan usein myös sitä, miten lukuharrastus tai lukemattomuus näkyy oppilaiden koulutyössä. Opettajien käsitykset lukemisen hyödyistä ja lukemattomuuden haitoista toimivat kuitenkin myös perusteluina sille, miksi he näkevät lukuharrastuksen tukemisen koulussa tarpeelliseksi. Tästä syystä näihin asioihin liittyviä vastauksia käsitellään seuraavassa luvussa.

7.3 Miksi lukuharrastusta pidetään tärkeänä?

Tutkitut pitivät lukuharrastusta yksimielisesti erittäin tärkeänä. He luettelivat lukemisen hyötyjä ja lukemattomuuden haittoja vastauksina kysymyksiin oppilaiden lukuharrastuksesta, lukemisen merkityksestä lapsille sekä tietenkin kysyttäessä perusteita päätökselle tukea oppilaiden lukuharrastusta.

Miksi sitten lukuharrastuksen tukeminen on opettajien mielestä niin kovin tärkeää? Opettajien mielestä siitä on hyötyä niin koulutyössä kuin kaikessa muussakin elämässä.

Lukemista pidetään elämänhallinnan välineenä ja kirjaa ystävänä, jonka voi ottaa mukaan monenlaisiin paikkoihin:

Sitten musta jotenki tämmönen kirjaan tarttuminen ja sen niinkun ystäväksi saaminen on aika arvokas asia ihmiselle, että sen avulla niin selviää aika monesta semmosesta tilanteesta: Sen voi ottaa matkalle mukaansa ja sen voi kuljettaa mihkä vaan. Sieltä voi löytää elämänviisauksia ja ja tota just ehkä tommonen elämänhallintaan liittyvät asiat myös on niinku kirjallisuuden kautta... et tota lapsille tulis semmosina, että tämmösii selviytymistarinoita, selviytymisstrategioita ehkä löytäis sieltä sitte omaan elämäänsäki. (*Ritva*)

...ja se, et on niinku tosi hyvää ajanvietettä yksinäisiin hetkiin, ja sen kirjan voit ottaa mukaan niin moneen paikkaan, mihin sä et voi ottaa mukaan mitään tietokonetta tai televisioos tai muuta. (*Maija*)

Maija ja Ritva korostavat myös mielikuvituksen ja maailmankuvan laajenemista lukiessa sekä lukemisen tuomaa esteettistä nautintoa, samastumista, seikkailua ja jännitystä. Maija mainitsee lukemisen myös hyvänä puheenaiheena ja kertoo yhteisten lukuhetkien ja kirjoista keskustelun olevan yhdistäviä hetkiä luokalle.

Näiden lapsen yleiseen elämään ja kehitykseen liittyvien lukemisen hyötyjen lisäksi haastatellut opettajat pitävät lukuharrastuksen tukemista yhtenä äidinkielen ja kirjallisuuden tärkeimmistä tavoitteista, ellei peräti tärkeimpänä, koska se on avain niin moneen muuhun koulutyöskentelyyn liittyvään asiaan: olennaisen löytämiseen tekstistä, sanavaraston laajentamiseen, kirjoitustaitoihin, luetun ymmärtämiseen, jopa yleissivistykseen ja koulumenestykseen.

Esimerkiksi oppii tämmösen silmäilevän pikalukutaidon, esimerkiks johonki ympän kokeeseen, joku puurtaa ja tankkaa sana sanalta, eikä saa siitä tekstistä mitää irti. Semmonen, joka osaa lukee romaaneja ja muita, ni se osaa silmäilevän lukutavan, poimii sieltä oleelliset kohdat ja uskaltaa jättää epäoleellisen ottamatta. Kyllä se on sitä. (...) nää, jotka lukevat paljo, ni kyllä heidän ainekirjotuksensa kertoo siitä: sanasto on paljo värikkäämpää, pystyvät kuvailemaan asioita, käyttävät kaikkia viittä aistia kun kirjottavat ja... kyllä se poikii moneen. Samaten ihan sitte reaaliaineitten esseevastauksiin. (*Helena*)

Kyl must se on aika merkittävä osa, osa niinku tätä äidinkielen opetusta, se kirjallisuus. Koska sen kautta pystyy sitte niin niin monenlaisii kysymyksiä sit käsittelemään... käsittelemään, että sieltä voi ottaa ihan siis just tämmöst tekstin ymmärtämistä ja tota oikeinkirjotustakin jos haluaa ja lauserakenteita, sanavaraston lisääntymistä. (*Ritva*)

Ja nimenomaan kirjallisuutta pyritään käsittelemään paljo, et se lukutaito niinku... ja nimenomaan se luetun *ymmärtämisen* taito kehittyis ja sanavarasto kehittyis, koska *sanoja* näiltä puuttuu näiltä lapsilta ja *kieltä* niiltä puuttuu, ja mistä sä sitä muualta saisit kun kun kirjoista. Elikkä sitä mä pidän nyt erittäin tärkeenä ja... että se kirjallisuus on kyllä oikein niinkun oikeestaan mun mielestä niitä kaikkein tärkeimpiä, ja siitä sitte päästään myöski kirjottamaan, ja kirjottamalla myöski opitaan. Sillon vasta oikein saadaan niitä asioita hallintaan, kun niitä sitten vielä kirjoitetaan, elikkä se on siihenki niinku hyvä sellanen apuväline. (*Maija*)

Yleissivistys lisääntyy niinkun huomaamatta. Ja ja täytyypä sanoa, että jos näin ajattelee niitä oppilaita, jotka lukee aika paljon, niin he yleensä menestyy koulussakin yllättävän hyvin. (*Esko*)

Opettajat siis ovat löytäneet lukuharrastuksesta hyvinkin monipuolisia hyötyjä. Hyödyt ovat paljolti samoja kuin kirjallisuudessa esitetyt (ks. lukua 4.1.1), joskin opettajat ovat keskittyneet lähinnä kielellisen kehityksen ja koulumenestyksen puoleen ja sivuuttaneet yleisemmät hyödyt hieman nopeammin. Omassa työssään he ovat myös havainneet, mitä haittaa koulutyölle voi olla siitä, jos oppilas ei lue tai vain selailee sarjakuvia ja surffaa Internetissä:

Se näkyy, poikien kieli rupee olemaan semmosta lyhyttä, töksähtelevää, sarjakuvamaista, ja sitte pojat aineissaanki piirtää mielellään näitä sarjakuvan puhekuplien zetoja sun muita, et se on aika jännää... ja kaikki kuvaileminen on hirveen vaikeeta. (*Helena*)

Se sitten näkyy tässä viidennellä luokalla siinä, että opetuksessa tapahtuu semmonen niinkun kahtiajakautuminen, et ne, jotka on lukenu enemmän, ni niillä on paljo helpompi reaaliaineissa ymmärtää lukemaansa ja mennä eteenpäin, ja sitten ne, jotka on lukenu vähemmän, niin niillä tuottaa sitten vaikeuksia, ettei taho millään jaksaa, eikä tahdo löytyy niitä ydinasioita. (...) Sitä on niinku tämän päivän huoltajien on vaikee ymmärtää, että jos eivät lapset oo lukeneet mitään, ni kuinka *paljon* se vaikuttaa. Ja pienellä työllä saatas tässä aika paljon, niinkun oppilaan omissa opinnoissa, asiaa vietyä eteenpäin. (*Esko*)

Kun kysyin opettajilta, haluavatko he tukea jonkin tietyn tyyppisten tekstien lukemista vai lukuharrastusta yleisesti, opettajat olivat yksimielisiä siitä, että tärkeintä on se, että oppilas yleensä lukee. Helena sanoi suosivansa “tämmöstä jopa viihteellisen romaanin linjaa sen takia, että et se ois kaikilla helppo ymmärtää, mitä lukevat”. Hän on sitä mieltä, ettei oppilaita kannata kieltää lukemasta mitään, vaan heitä on päinvastoin rohkaistava

monipuolisuuteen, sillä vain erilaisia tekstejä lukemalla oppilaat oppivat valitsemaan tekstejä:

Mun mielestä lasten täytyy ite oppia tajuaan se, että mikä ero erilaisella kirjallisuudella on. Ja muistan ku omat lapset oli murrosikäisiä, ni mikä kamala se yks lehti oli mitä ne luki... ei se nyt ollu joku "Kaksin" vai mikä se oli, niin oon jopa siitä lukenu näytteitä. Mä muistan, siin ollu mittän muuta kun ekaa kertaa ja raskautta ja tuskaa ja turmaa ja voi kauheeta sentään... eli eihän siis mun mielestä jos ei lue kaikkee, ni ei voi ite tajuta, mikä on sitte sitä hyvää.

Muutkin haastatellut ovat monipuolisuuden linjalla: vaikka tässä vaiheessa onkin tärkeintä, että oppilaat tottuvat lukemaan ja saavat siitä myönteisiä kokemuksia, opettaja voi vaivihkaa ohjata lukemaan monipuolisemmin joko omalla esimerkillään tai kirjavihjeitä antamalla:

Että mä oon niinku tässä vaiheessa ajatellu sitä niin, että kunhan ne saa lukemaan ja kokemaan ja kokemaan jonkun lukemisen riemun siitä, et ne valitsee sen kirjan itse, niin tota, et ne löytää semmosen maailman, niin... et jos näin karkeesti sanoo, et melkein mikä tahansa kirja kelpaa, jos sitä sitä kautta saa sitä lukuharrastusta herätetty. Mut sitte ne kirjat, mitä mä luen itse oppilaille ääneen, ni niitä mä oon niinku... jossain määrin valikoin semmosta niin sanottua parempaa kirjallisuutta, tai mitä mä itse niinkun miellän, miellän, et mä annan niille jonkun neljä-viis vaihtoehtoo, joista ne sitten valitsee, et mitä mä luen niille. *(Ritva)*

Mutta siis kyllä mä niinku... oon sitä mieltä, että pitää yrittää niinku houkutella niitä tietysti lukemaan monipuolisesti, että kyllä mä paljo niinku keskusteluissa, joita mä nyt käyn sitte oppilaitten kanssa näistä kirjoista ja muista, ni yritän sitte aina esitellä myöskin semmosia uusia kirjoja, mitä nyt on ilmestyny ja ja joskus oon... aina sillon tällön tälläsiä iskuja ja muita teen, et yritän saada lukemaan mahdollisimman monipuolisesti. *(Maija)*

Vaikka monipuolisuutta muuten suositaan, vapaidenkin lukutuntien tai oppilaiden omien kirjaesitelmien kirjoja saatetaan rajoittaa niin, että tietokirjat tai sarjakuvat on kielletty.

Näin on tehnyt mm. Ritva, joka on kieltänyt molemmat:

Haastattelija: Onko sitten, no tuon sanoitkin jo, että ei noita etsiväsarjoja, mutta onko jotain semmosta, jotain lukemista, mistä yrität saada pois lapsia, semmosta niinkun mistä et ite oikein tykkää, vai...

Ritva: No ei oikeestaan. Et nyt on ollu meiän sillä vapaavalintaisella lukemisella niin on ollu sellaset rajoitteet, että ei asiategstiä, et se on niinku fiktiivistä se teksti, ja sitte se et se ei oo sarjakuvakirja, et se on ihan oikea kirja.

Haastattelija: Miten oot perustellu lapsille sen, että ei ei tota tietotekstiä?

Ritva: No, se on ihan tähän mielikuvajuttuun, ja me ollaan nyt yhdistetty aika paljon kirjottamista, et me ollaan tämmöst luovaa kirjottamista harrastettu tää syksy aika paljo, et sitä siihen niinku lähinnä, et se sitäkin palvelis. Ja sitte tietotekstiä tulee niinkun luettua kuitenkin historian, maantiedon, biologian yhteydessä, että... ei sitä oikeestaan kauheesti tarvinu niille perustella, että et enemmänki on tarvinu perustella sitä, et miksei Aku Ankka -kirja kelpaa, et sehän on Aku Ankan taskukirja. Mut ne keskustelut ku sitte on käyty, niin niin tota ei niihin oo tarvinnu sitte palata.

Myös Esko on rajoittanut lukutunneilla luettavat kirjat niin, että sarjakuvia ei sallita, vaikka hän sarjakuvat muuten hyväksyykin. Maija ei juuri lukutunteja harrasta, mutta kirjaesitelmiä pidettäessä hän yrittää saada oppilaat kertomaan kaunokirjallisuudesta, mikäli vain suinkin mahdollista.

Joistakin rajoituksista huolimatta opettajien haastatteluista käy kuitenkin ilmi, että he yleisesti ottaen pitävät kaikkea lukemista hyvänä, sillä mikä tahansa teksti voi johtaa lukuharrastukseen. Yhden ja saman tyyppiisiin teksteihin juuttuneita halutaan kuitenkin ohjailla kohti monipuolisuutta.

7.4 Miten lukuharrastusta on tuettu?

Ehkä hieman yllättäen “lievä pakko” tuli kenties yleisimmin esiin kysyttäessä lukuharrastuksen tukemisesta. Kaikilla opettajilla oli pakko käytössä jossakin muodossa, mutta usein sitä oli pehmennetty eri tavoin: Luetun materiaalin sai valita itse, lukemisesta palkittiin tai ainakin annettiin runsaasti positiivista palautetta. Aina kaikkea ei tarvinnut lukea itse, vaan opettaja saattoi lukea ääneen. Pakon taustalla tuntui yleensä olevan ajatus, että usein pakolla, palkintojen toivossa tai muun työn välttämiseksi luettu kirja saattaa innostaa lukemaan myös vapaaehtoisesti:

No tota, täs on semmonen raadollinen tausta niin että mul on ollu tapana mennä joulumyyntiin kirjakauppoihin, eli mä oon palkinnu sillä tavalla näitä lapsia, et se joka on lukenu paljon ja tehny siitä kirjasta esittelyn, pääsee koulutyöstä pois sinne kirjakauppaa esittelee niitä kirjoja. Sit mä oon ottanu heitä kaikkia kirjastonhoitajien koulutuspäiville mukaan esittelemään lukuharrastustaan, ja tää on poikinu sitte sillä tavalla, että nää, jotka ei oo koskaan päässy mihkää, ni neki on muutaman kirjan lukenu, jotta pääsisivät. Ja tätä kautta ovat ite huomanneet, että hei, täähän onki kivaa! Siis pakon kautta löytyny se oma nautinto. *(Helena)*

Ja mä luulen, että muutamalla tämmösellä vähän lusmuveljellä on myöski semmonen, että ku ne voi valita tunnilla, et lukeeks ne kirjaa vai tekeekö matematiikan tehtäviä (naurua), niin ne on valinnu sen kirjan, koska ne ajattelee, et se on niin paljo helpompaa, ja ne ei oo niinku huomannu sitä, et se kirja on tietyl tavalla imassu mukaansa, ja ne on ruvennu lukemaan muutenki kun sillä, että ne välttää muunlaisia tehtäviä. Et muutamaman tyyppin niinku ihan osaan selkeesti nimetä semmosen, jolle on mun mielest käyny näin. Et ne aattelee, et ne välttää kynätehtävät, ku ne lukee, et ne on ikään ku ahkeran näkösiä, kun ne lukee, ja sit ne on innostunu siit kirjasta. (*Ritva*)

Vaikka kirjallisuudessa usein korostetaan ulkoisten palkkioiden toimimattomuutta tai jopa haitallisuutta (ks. lukua 4.2), opettajat ovat ilmeisesti havainneet saman kuin Castle (1994, 158 - 163): pakko ja ulkoiset palkinnot voivat aluksi olla ainoa keino saada oppilaat lukemaan, mutta tärkeintä onkin juuri saada heidät lukemaan; sisäinen motivaatio voi syntyä vain saamalla hyviä kokemuksia lukemisesta, ja kokemuksia voi saada vain lukemalla, tapahtui se sitten mistä syystä tahansa.

Pakko ei tietenkään ole ainoa keino, jolla haastatellut opettajat tukevat lukuharrastusta, vaan he käyttävät monipuolisesti myös muita keinoja. Olen seuraavassa ryhmitellyt keinot saman logiikan mukaisesti, jota käytin teoriataustassa. Usein opettajien vastaukset olisivat sopineet useampaankin kategoriaan, ja kokeilinkin vaihtoehtoisia luokituksia, mutta tämä osoittautui parhaaksi, osin siksi, että haastatteluteemat ja -kysymyksetkin oli jaettu samojen kategorioiden mukaisesti. Selvyyden vuoksi mainitsen kuitenkin vielä kunkin luvun alussa, millaisia keinoja olen laskenut kuuluvaksi juuri siihen kategoriaan.

7.4.1 Tarjonta: ajan antamista ja taistelua resurssipulaa vastaan

Tähän kategoriaan olen laskenut koulun oppilaille luettavaksi tarjoamat tekstit, joko luokkakirjaston, koulukirjaston tai yleisten kirjastojen kautta, sekä näiden kirjantarjontakanavien toimintamuodot. Mukaan on otettu oppilaille valittavaksi tarkoitettu kirjantarjonta, ei opettajien yhteisiksi valitsemia kirjoja, koska niihin liittyy voimakkaasti luvussa 7.4.3 käsiteltävä kirjavalinnan problematiikka. Myös ääneen lukemista ja kirjojen esittelyä voitaisiin pitää tarjontana, mutta tässä yhteydessä olen luokitellut ne malliin kuuluviksi, koska kirjoja lukiessaan ja esitellessään opettaja antaa oppilaille mallia kirjoihin suhtautumisesta. Tarjonta ei toisaalta ole pelkästään kirjojen tarjontaa, vaan siihen

kuuluu myös ajan ja tilojen tarjoaminen lukemiselle sekä lukemista arvostava ja tukeva ilmapiiri. Myös niitä käsitellään tässä luvussa.

Aloitin kirjatarjonnasta puhumisen kysymällä luokkakirjastosta. Kävi ilmi, että varsinaista luokkakirjastoa ei kenelläkään haastatelluista opettajista ole. Ainoastaan Maijalla on pieni kirjastontapainen, jossa on lähinnä satuja eri maista. Kokonaisteokset on kuitenkin hänenkin koulussaan keskitetty koulukirjastoon. Varsinaisten luokkakirjastojen puuttumisesta huolimatta opettajat pyrkivät hankkimaan luokkiinsa oppilaiden luettaviksi tarkoitettuja kirjoja eri tavoin. Maija pistää silloin tällöin pystyyn väliaikaisen lainakirjaston oppilaiden kotoaan tuomista kirjoista. Samaa on kokeillut myös Ritva, mutta hänen luokassaan se ei ole toiminut. Helena ja Esko sen sijaan pitävät aina luokassaan koulukirjastosta hankittuja ”kirjapakkeja”, joiden sisältö vaihdetaan kuukauden välein. Näin oppilailla on aina kirjoja helposti saatavilla.

Ritvan luokassa ei vastaavaa systeemiä ole, sillä hän luottaa koulun yhteiseen, hyvin toimivaan kirjastoon:

Et meil on sikäli poikkeuksellinen tää meidän koulukirjasto, et meilt täältä voi oppilaat lainata kirjoja kotiin, mitä muissa kaupungin kouluissa ei ole. Eli tää on auki joka päivä, ja neljänä päivänä viikossa kuudesluokkalaiset oppilaat pitää tätä lainaustoimistaa yllä, ja mä pidän sit kerran viikossa ja mä kortistoin ja muuten hoidan ton kirjastopuolen sitten, että meil toimii lainakirjastona tää (...) meil kauheen monel luokalla harrastetaan tätä pulpettikirjan lukemista että sitä tää koulukirjasto palvelee hyvin.

Myös muut opettajat käyttävät ahkerasti koulukirjastoja, usein juuri niin, että oppilaat saavat valita niistä ”pulpettikirjoja”. Ongelmana koulukirjastoissa on kuitenkin resurssien vähyys:

Puutteena on se, et me ei saada kouluille kirjallisuutta, ja tavallaan lapset ei sillä tavalla opi edes arvostaan sitä kirjaa kirjana. Kun nää, mitä meilläki rupee olee, ni nää on jo aika huonon näkösiä, ja määrärahat vaan pienenee, että... mut onneks vanhemmat on heränny siihen, et ostavat, ja isovanhemmat ostaa kirjoja ja... (Helena)

Myös Ritva valittaa määrärahojen vähäisyyttä. Koululle on kyllä joka vuosi saatu hankittua jonkin verran uusia kirjoja, mutta ahkerien lukijoiden alkaa olla vaikea löytää kirjastosta mitään uutta. Aiemmin kaupunginkirjastolla on ollut palvelu, jolla koululle on saatu jatkuvasti uusia kirjoja, mutta nyt palvelu on lopetettu. Ritva haluaisi saada kirjastoon mm. lisää lukuromaaneja. Nyt määrärahojen puutteessa myös oppilaskunta on tullut apuun:

Sit oppilaskunta on ostanu... esimes ton Sweet Valley High -sarjan tänne, koska me ei niinku koulun rahoista... jotenki sen on luokitellu sen kaltaseks kirjallisuudeks, et kun on vähän rahaa, niin sitä ei ihan... mut se on tosi suosittu, ja noi isommat tytöt lukee sitä ihan hirvittävän paljon, nii... sit kun meillä oppilaskunnalla on ollu rahaa, niin sen lisäksi, et ne on tilannu tänne kirjastoon lehtiä, niin ne hankki sitten yhden tämmösen kirjasarjan tänne.

Jos rahaa olisi enemmän, Ritva antaisi oppilaiden mielellään tehdä toivelistoja siitä, mitä he kirjastoon haluaisivat. Joskus hän on näin pystynyt tekemäänkin “muutamalla tonnilla”. Esko puolestaan kaipaisi paitsi lisää resursseja, myös halvempia kirjahintoja. Hän toivoo koululaishintoja, joilla kirjoja voisi kouluun hankkia normaalia edullisemmin.

Yhteistyötä yleisen kirjaston kanssa opettajat ovat tehneet vaihtelevasti. Helenan koulu sijaitsee aivan kirjaston naapurissa, joten yhteistyötä on tehty todella paljon: on ollut satutunteja, on oltu kirjastossa lukemassa jne. Muilla kirjasto ei kuitenkaan ole aivan yhtä hyvin saavutettavissa, ja yhteistyökin on ollut vähäisempää. Ritvan koulun pihalla käy kirjastoauto, mutta sitä ei ole käytetty kovin järjestelmällisesti, vaan oppilaat voivat itse lainata jotakin, jos tahtovat. Kaikissa kouluissa on perinteisesti käyty tutustumassa kirjastoon neljäsluokkalaisten kanssa, ja kirjastosta on myös tilattu eri aihepiireihin liittyvää kirjallisuutta sen mukaan, mitä koulussa on tarvittu. Esko kuitenkin pelkää, että tulevaisuudessa tällainen tilaaminen voi olla ongelmallista:

Mutta nyt on vaan pelkona se, et nyt ku tulee tää äidinkieli ja kirjallisuus, et jos kaikki koulut alkaa käyttää samaa, ni suunnilleen samoihin aikoihin ni kaupunginkirjastossa on valtava määrä tilauksia samoille kirjoille. Ja sinne pitää informoida, että saatetaan tarvita aika paljon uusia kirjoja myös heidän hyllyihinsä.

Helipotusta kirjapulaan on myös jonkin verran saatu vanhemmilta. Helena sanoo huomanneensa, että vanhemmat ja isovanhemmat ovat innostuneet ostamaan oppilaille kirjoja lahjoiksi. Maija taas kertoo muistuttavansa vanhempia usein lukemisen tärkeydestä ja lähettävänsä joskus joulun alla vinkkilistoja oppilaille sopivista lahjakirjoista kotiin. Myös Esko aikoo lähettää kotiin tiedotteen koulussa luettavista kirjoista, jotta vanhemmat voisivat halutessaan ostaa tai lainata niitä lapsilleen.

Kun kirjat on sitten saatu hankittua, millaisia mahdollisuuksia lukemiselle koulussa annetaan? Kaikkien opettajien luokilla on käytössä pulpettikirja eli oppilaan itse valitsema

kirja. Helena, Ritva ja Esko ovat toiminnassa järjestelmällisiä: kun yksi kirja loppuu, haetaan tilalle aina uusi. He ovat myös varanneet tunneistaan aikaa lukemiselle. Maija käyttää pulpettikirjaa satunnaisemmin: aina välillä luokka käy yhdessä koulun kirjastossa ja lainaa kaikille pulpettikirjat. Lukemiselle ei ole varattu aikaa tunneilta, vaan lukea voi, kun muuta tekemistä ei ole, tai kirjan voi viedä kotiinkin. Pulpettikirjan lukemista ei toisaalta myöskään mitenkään kontrolloida.

Helenalla, Eskolla ja Ritvalla sen sijaan "lievä pakko" liittyy juuri pulpettikirjan lukemiseen. Esko ei sinänsä kontrolloi luetun määrää, mutta hänellä on yksi lukutunti viikossa, jolloin kaikkien on todella luettava koko tunti. Helena puolestaan käyttää paljon äidinkielen tunteja pulpettikirjojen lukemiseen: välillä saatetaan lukea jopa kaksi tuntia kerrallaan. Lukemista kontrolloidaan sen verran, että jokaisen on luettava vähintään kaksi kirjaa lukukaudessa. Luetuista kirjoista täytetään kirjallisuusportfoliota, jossa oppilas kertoo opettajalle lukemisen herättämistä ajatuksista. Koska portfolio on osa lukemiseen liittyvää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä, sitä käsitellään tarkemmin luvussa 7.4.4.

Ritvalla on käytössään viikkourakkasysteemi, johon pulpettikirja istuu hyvin:

Haastattelija: Miten tää pulpettikirjahomma toimii? Meettekö tunnilla yhdessä kirjastoon vai lainaamaan ne vai tuoko jokainen oman minkä tahansa kirjan?

Ritva: Sekä että. Et yleensä sillon, kun me käynnistetään, ni tullaa yhdes tänne kirjastoo ja katsellaan ja osa tuo kotoo kesken olevan kirjan ja sitten vuoden mittaan se... lukutahdista riippuen niin ne ite sitten hoitaa hoitaa sitä, et kun yks loppuu, ni lainaa toisen ja se on semmonen, mist mä oon ollu kauheen ilahtunu, et enää ei kuulu, et miks mun tarttis lukee. Ja sitte se, että se kuuluu yhtenä osana meidän viikkourakkaan, et vähintään yks luku viikossa edetään sitä kirjaa.

Haastattelija: Onko teillä varattu tunnista siihen aikaa, vai...

Ritva: Se se on sillai et et on niin kutsuttuja omia tunteja, jollon oppilas voi valita, et mitä työtä hän tekee, ja sit on aivan yhtä hyväksyttävää se, et hän lukee kirjaa ku tekee matikan laskuja. Eli sillä tavalla oon tukenu sitä lukuharrastusta, et oon osottanu, että se on arvokas asia tehdä oppitunnillakin se lukeminen, ja sit ne lukee kyl sitte kotona läksynä myöskin.

Ritva kontrolloi oppilaiden lukemista samantapaisesti kuin Helena: oppilaat täyttävät lukemistaan kirjoista lukupäiväkirjaa.

Opettajat ovat varanneet lukemiselle paitsi aikaa, myös tilaa:

Siel on sohva kyllä ja sit tämmösii irto-sohvanpäällistyynyjä jostain vanhast sohvasta ja ja tota, et sielt voi sitte ku lukee, ni ettii vapaasti paikan sitte, missä lukee, mut semmosta varsinaista lukunurkkaa, koska meil ei oo sit sitä luokkakirjastoo eikä tämmöst. (...) Että että... mutta meillä, must tuntuu, että aika monessa luokassa luetaan suurin piirtein samalla systeemillä kun meiän luokassa, et tääl saattaa niinku käytävillä lojuu oppilaita lukemas kirjaa keskellä tuntia ja muuta, että kukaan ei niinku närkeästy eikä pidä pahana sitä, että oppilaat lukee, että sillai niinkun lukemista arvostetaan. (*Ritva*)

Meillä on osa oppilaista istuu käytävässä mielellään, osa on sohvalla, osa omalla paikallaan, osa voi olla lattialla, että ne tottumukset on erilaiset. (*Esko*)

Kaikista vastauksista käy ilmi, että opettajat myös pyrkivät rakentamaan lukemista arvostavaa ilmapiiriä luokkiinsa. Pelkästään lukemiselle varatut ajat ja omien lukutottumusten (sohvalla maaten tai pöydän ääressä istuen) kunnioittaminen ovat osa tätä arvostusta.

7.4.2 Malli: rakkautta kirjoihin ja ääneen lukemista

Mallilla tarkoitan tässä kaikkia koulussa olevia ihmisiä, joita oppilas voi pitää lukijan mallina ja joiden lukutottumuksia hän voi mahdollisesti pyrkiä jäljittelemään. Malli voi siis olla niin opettaja tai toinen oppilas kuin luokassa vieraileva ulkopuolinenkin. Opettajan mallina olemisesta olen pyrkinyt erittelemään eri toimintoja. Käyttämäni käsitteiden pohjautuu englannin kielen sanaan “demonstration” (ks. lukua 4.2.2), joten sisällytän siihen paitsi passiivisemmän asenne- ja käytösmallina olon myös aktiivisemmän kirjojen esittelyn ja ääneen lukemisen. Oppilaiden mallina olo puolestaan liittyy läheisesti myös vuorovaikutukseen, eikä näitä kahta ole helppo erottaa. Voidaan kuitenkin ajatella, että mallin piiriin kuuluu kirjojen esittely ja “mainostus”, jolla pyritään saamaan toisetkin lukemaan sama kirja. Vuorovaikutus puolestaan on kirjallisuuden käsittelyä, asioiden pohtimista ja omien ajatusten purkamista. Käytännössä nämä ovat usein saman asian kaksi puolta, mutta selvyuden vuoksi käsittelem niitä tässä erillään.

Kaikki haastatellut opettajat ovat hyviä lukijan malleja siinä mielessä, että he pitävät itse lukemisesta. Tätä ei tarvinnut heiltä edes erikseen kysyä. Se olisi tuntunut typerältä, koska rakkaus kirjoja kohtaan tuli jatkuvasti ilmi vastauksista muihin kysymyksiin. Haastatellut pitivät opettajan omaa lukuharrastusta tärkeänä ja olivat myös tietoisia siitä, miten tärkeitä lukijan malleja he ovat lapsille:

No minusta se on hyvin tärkeä asia se, että opettaja ensinnäki ite lukis paljo, sitä omaa kirjallisuusharrastustaan pitäis tosiaanki yllä, koska semmonen opettaja, joka ei itse lue, ni emmä usko, että se sitte niinku esitteleekään mitään koskaan tätä kirjallisuutta, eikä se tunne sitä. *(Maija)*

Opettajan täytyy aina muistaa se, että hän on aikamoinen esimerkki omalla toiminnallaan tahattomalla taikka tahallisella niihin oppilaisiin. Ja mitä pienemmästä on kiinni, esimerkiks eppuluokan opettaja, ni sillähän on niinku kaikki taika...kalut käsissään, että periaatteessa hän pystyy muovaamaan niitä oppilaita aika paljon. *(Esko)*

Opettajat pyrkivät myös tuomaan omaa lukuharrastustaan ilmi oppilaille esimerkiksi kertomalla siitä tai lukemalla omaa kirjaa silloin, kun oppilaatkin lukevat.

Ja sitte toki niin oon omia vanhoja lastenkirjojani näyttäny, vaikka ne on repaleisia, niin oon kertonu, miks ne on mulle tärkeitä ja miks oon omien lasten kaikki kirjat säästäny, ja sit lapset on innostunu tuomaan et "hei, meil on ollukki tää sama". (...) Emmä tiedä sitten minkälainen merkitys tossa tytöissä on sekin niin että miten ne samastuu esimerkiks opettajaan, et kun mä usein kerron, mitä mä oon viikonloppuna luku, ni siitä moni sitte huomaa, nii et sehän onki ihan kiva tapa viettää, jos ei oo mitään tekemistä niin sanotusti, ni vaikka lukee. *(Helena)*

No ehkä sillä tavalla sitä mallia on tullu annettua, että mä puhun paljon siitä, et mä luen ite, tai kerron, et mua nyt väsyttää niin hirveesti, kun mä oon viime yönä luku niin hyvää kirjaa, et mä en oo malttanu mennä ajois nukkkumaan (naurua), ja sitte tota mä oon pitäny päivänavauksia, missä mä oon puhunu lukemisesta ja... ja niinku sillä tavalla, ja joskus on jopa ollu aikaa sillai, että kun oppilaat lukee, ni mulla on ollu oma kirja ja mä oon luku tunnilta kanssa että... se ois ehkä semmonen, mitä vois harrastaa periaattees enemmänkin, mutta jotenki tuntuu, että et siihen jää aikaa niin niukasti, että ei semmosta voi tehdä. Et emmä niinku oikeestaan muuten oo tietosesti semmosta omaa mallia rakentanu mitenkään. *(Ritva)*

Elikkä kyllä opettajan pitäis itse niinku harrastaa kirjallisuutta, ja minä kerron hyvin usein ja esittelen semmosia kirjoja, mitä mä oon itse luku, ja oonpa ihan jopa pätkiäki sanotaan nyt viides- ja kuudesluokkalaisille, viime vuonnakin muistan monista sellasista mielenkiintosisista kirjoista, joita mä oon itse luku, vaikka ne on aikuisten kirjoja, mutta niistä löytyy paljo sellasia asioita, joita me on esimes koulussa käsitelty, joista me on puhuttu ja mä oon luku pätkiä ja jopa luin semmosesta Golemanin kirjasta kun Tunneäly, joka nyt on tietysti tommosta tietokirjallisuutta

kylläkin, mut että siitä kun ihmisestä puhuttiin ja... viidesluokkalaisten kanssa, ni luettiin sieltä pätkiä ja ja monesta muusta, ja mä oon hyvin paljon luen elämäkertoja, ni niistä löytyy paljon semmosia tarinoita ihmisistä ja miten ne on selvinny vaikeistakin paikoista ja muista, et opettaja ite, sen kannattaa kyllä esitellä omaa lukemisharrastustaan, et se on niinku yks semmonen keino. *(Maija)*

Oman lukuharrastuksen esittelyn lisäksi kaikki opettajat lukevat ääneen oppilailleen ja esittelevät näille niin uusia kuin vanhojakin kirjoja. Ääneen lukemista pidetään hyvin suosittuna oppilaiden keskuudessa, sitä kuunnellessaan kun kaikki pääsevät hyvin mukaan lukutaidon tasosta riippumatta. Ääneenlukuhetket ovat luokalle mukava, yhteinen kokemus.

Haastattelija: Miten sitte, ku oot käyttäny monia tällöisiä erilaisia keinoja, ni tota, ootko löytäny jotain semmosia, mitkä toimii niinku oikeestaan, että sitä voi käyttää ryhmästä riippumatta, vai onko se aina niinku... niinku tota... no räätälintyötä?

Helena: No nimenomaan siinä lukuharrastuksen herättämisvaiheessa niin, ku tosiaan nelkkiläiset, kun mä saan aina oppilaat nelkiltä, niin ne on aika eri tasosia lukijoita, todella heikkoja on vielä, ni kyl tää nii, et opettaja lukee ääneen, ja mä todella luen niin, että mä siis itken jos itkettää, ja siis mä elän siinä sataprosenttisesti mukana, ni kyl se on hyvä lähtökohta. Ja sitte keskustellaan ihan siitäkin et joo et miks opettajaakin rupes nyt itkettää ja esimerkiks kun mä Veljeni Leijonamieltä luin ja muuta, ni kyl se niinku pistää lapset pohtii. *(Helena)*

Ja sitten *se* on toiminu hyvin *se*, että kun opettaja lukee. Sen takia mä oon sitä ylläpitänykki, koska ne on, neki on kokenu niinku miellyttäväiksi ja mukaviks hetkiksi sen. Ja silloin me ei monesti sitä kirjaa, jota me niinku, jota ne kuuntelee ja opettaja lukee, niin silloin ei niin kovin paljon sitä kirjaa, siitä nyt niinku keskustella, paitsi mitä nyt semmosia ihan spontaanisti tulee sieltä luokasta, ja tietenki joskus saatan heittää jonkun etukäteiskysymyksen, ennakoidaan tai jotain tuommosta, mut että *se* on vaan niinku semmosta eläytymistä yhdessä kirjan äärellä. *(Maija)*

Se, mitä ääneen luettavaksi valitaan, riippuu opettajasta. Ritva sanoo silloin valitsevansa "parempaa kirjallisuutta" kuin oppilaiden tavallisesti lukemat sarjakirjat. Hän antaa yleensä kuitenkin vaihtoehtoja: hän tuo luokkaan 4 - 6 kirjaa, lukee niiden takakansitekstit tai ensimmäisten lukujen alut ääneen ja antaa oppilaiden valita mieleisensä kirjan. Samalla hän tulee esitelleeksi kirjoja. Valinnat ovat yleensä olleet melko yksimielisiä, koska oppilaat pitävät samantyyppisistä kirjoista. Joskus Ritva kuitenkin itse valitsee ääneen luettavan kirjan, kun luulee, että oppilaat tuskin valitsisivat kirjaa, mutta arvelee heidän pitävän siitä. Luettavaksi on päätynyt mm. Roald Dahlia sekä klassikkoja kuten Veljeni Leijonamieli ja Pikku Prinssi.

Helena, joka uskoo monipuolisen tekstien tuntemisen olevan välttämätön arviointikyvyn kehittymiselle, on puolestaan lukenut ääneen kaikkea nuorten suosikeista klassikoihin:

Mut oon mä ottanu ihan laidasta laitaan, oon lukenu näytteitä ihan kotimaisista vanhoista klassikoista, jopa Ahosta ja jopa Topeliuksestakin, vaikka koen niin, että Topelius ehkä hieman aikansa eläny on tän ajan lapsille, mutta... ja ihan Tuija Lehtistäki oon Roskisprinssit sun muut lukenu ääneen.

Esko taas on lukenut oppilailleen melko paljon satuja, joilla - yllättävää kyllä - on vielä viidennellä luokalla "melkonen sosiaalinen tilaus".

Kaikkien opettajien luokilla käytetään myös hyväksi toisten oppilaiden mallivaikutusta: oppilaat saavat esitellä ja suositella lukemiaan kirjoja muille. Kirjaesittelyille on löydetty monia muotoja:

Joo, et me on tehty, joskus on tehty esitelmiä siitä luetusta kirjasta niin, että se on esitelty luokalle tai sit sillä tavalla, että ne on kolmen oppilaan ryhmissä niinku videoineet toistensa kirjaesitt... esittelyjä, ja sit me on katottu niitä videolta, sit me on tehty jotain kirjallisia töitä... näit on jossain tääl enemmänki, eli ne on tehny, tehny tommosia lyhyitä kirjaesittelyitä, ja ne on tehny kannet, ja ne on ollu luokassa... luokassa esillä, että ne on sitten saanu... saanu tota sillai tietoa muitten lukemist jutuista. (*Ritva*)

Sitte toinen semmonen seikka on, että ne oppilaat saisivat myöskin tosiaanki esitellä sitä kirjallisuutta, mitä ne nyt itse just parast aikaa lukee, mistä ne on kiinnostuneita, koska se on niinku tärkeätä, ja sillä tavalla niinku tosiaan pitää yllä tätä keskustelua kirjoista ja tukee sit niiden lukemista. (...) Ja sitten tehdään niistä semmosia listoja kirjoista (...) Tietysti sitte myöski, paitsi että niitä esitellään, ni niistähän voidaan kirjoittaa sitte myöskin aina, ja kun kirjottamisessa tulee esimes tämmönen kun kirja-arvostelujen tekeminen ja muuta, ni niitä sitte sillon tällön voi kirjoitella näistä lukemistaan kirjoista ja sillä tavalla, et niitä kun esitellään tai pannaan niitä näkyviin tai kootaan vihkosiks, ni sitte toisetki saa niistä sitte niinku vinkkejä, että tää vois olla ihan kivaa, että tää kannattais lukee, koska semmonen kavereitten suosittelu, ni sehän on niinkun semmonen hyvä. (*Maija*)

Opettajan ja toisten oppilaiden lisäksi lukijan malleina on käytetty joitakin vierailijoita. Lähinnä nämä ovat olleet kirjailijoita. Mm. Hannele Huovi on käynyt jossakin vaiheessa kaikkien opettajien kouluissa. Kirjailijoita on saatettu käydä kuuntelemassa myös esimerkiksi kirjaston tilaisuuksissa. Joskus heidän kanssaan on tehty laajempaa yhteistyötä:

Mä aikoinaan muistan, kun käytiin yhen luokan kans Elina Karjalaista tapaamassa tuolla kirjakaupassa ja sen jälkeen sitte oltiin hänen kanssaan pitkään - Elinaha on just

semmonen hirveen ihana, et hän osaa lapset ottaa tosi hyvin vastaan - niin hänen kanssaan sitten käytiin pitkään kirjeenvaihtoa, eli me lähetettiin hänelle säännöllisesti kirjeitä, ja hän sitten kertoi aina, mitä hän on tekemässä ja häneltä Sveitsistäki tuli joskus kirjeitä, kun hän oli siellä kirjoittelemassa Uppo Nallee. Ja sitte Leena Laulajainen oli toinen kirjailija, mikä kävi täällä meillä, ja hänen kanssaan sitten käytiin näistä Loikkeliini-kirjoista sitten kanssa kirjeenvaihtoo, ja hän lähetti meille sitte aina uuden kirjan, et se oli kolmen vuoden projekti yhen luokan kanssa. *(Maija)*

Ongelmana kirjailijavierailuissa on vain niiden kalleus. Oppilaille ne ovat kyllä innostavia tapahtumia, mutta lamavuodet karsivat rankasti tällaista ylimääräistä toimintaa. Rahat ovat vähissä yhä edelleen. Esimerkiksi Eskon kouluun on suunniteltu Timo Parvelan vierailua täksi kevääksi, mutta “se ottaa aika paljon siitä budjetista”.

7.4.3 Valinta: “pakkopullaa” vai omia suosikkeja

Valintaan lasken tässä kuuluvaksi sen, kuka valitsee kirjat. Jos valitsija on opettaja, olen lisäksi pyrkinyt selvittämään, minkä tyyppisiä kirjoja on valittu sekä miten oppilaat on saatu motivoitua lukemaan niitä. Lisäksi valintaan kuuluu oppilaiden neuvominen ja auttaminen sopivan kirjan valinnassa.

Kaikki haastatellut opettajat antavat oppilaiden itse valita pulpettikirjansa. Helenalla, Ritvalla ja Eskolla pulpettikirjat ovat olennainen osa lukuohjelmaa, joten omaa valintaa on melko paljon. Rajoituksiakin kuitenkin on, kuten edellä olen maininnut: Ritva ei hyväksy tietokirjoja eikä sarjakuvia, ja Eskokin jättää sarjakuvat lukutuntien ulkopuolelle. Hän muistuttaa myös opettajan vastuusta oppilaiden vapaassa kirjavalinnassa: “Tietysti viiminen valintahan on opettajalla, että jos siellä joku tuo tiiliskiven korkuisen kirjan, joka on kirjoitettu aikuisille, eikä siitä lukemisesta tahdo tulla muutenkaan mitään, niin kyllä mä käyn silloin vähä kopsauttamassa kirjan kantta, että voisko niinkun valita toisellaki tavalla.”

Maijan luokassa ei harrasteta pulpettikirjan lukemista tunneilla, mutta hän pitää vapaavalintaista lukemista esillä antamalla oppilaiden usein esitellä vapaa-ajalla lukemaansa. Silloinkin hän pyrkii kuitenkin rajoittamaan esittelyn kaunokirjallisuuteen, vaikka se välillä vaikeaa onkin, ja myönnytyksiäkin on joskus tehtävä:

No kyllä siellä sitte on, niinku mä sanoin, ni jotkut saattaa sanoo, että eiks sais tuoda jotain tietokirjaa, ja joskus jos mä tiedän, että kerta kaikkiaan niin se ei muuten onnistu, mikään muu lukeminen, niin... kyllä mä tietysti yritän ehdotella ja antaa koulustakin vaikka jonkun, että suositella jotaki kirjaa, että must tuntuu et sä tykkäisit tästä, et lukisitko tämän, mut jos ei se onnistu, ni sit saa esitellä sen tietokirjan (...) Että kyllä ne kyllä ne aina kaikki on jonkun kirjan löytäneet jostakin vaikka menneisyydestä, et mä oon saanu joskus tälläsen joululahjaks, mut en oo koskaan sitä luku, mut nyt luin sen, on semmosiaki tapahtunu, ja vielä viime vuonna joku kuudesluokkalaisistani esitteli jonku semmosen lapsena saamansa satukirjan. Mä sanoin, että okei, se käy ihan hyvin. Hän ei ollu sitä luku kuulemma aikasemmin, mut nyt hän sit luki, kun oli niinku vähä pakko lukee. Ja se oli ihan hauska esitys kylläkin.

Kuten luvussa 7.3 jo mainittiinkin, vapaan kirjavalinnan perusteena opettajilla on ajatus siitä, että kun oppilaat kerran tottuvat lukemaan ja saamaan nautintoa lukemisesta, kirjavalikoima kyllä monipuolistuu vähitellen. Ritva on ilmaissut tämän tavoitteen osuvasti: "...että jos ne saa niinku ohjattua siihen kirjallisuuden pariin, ni kyl mä aattelin, että se tasokin nousee sitten pikku hiljaa. Et kuhan ne lukee täs vaiheessa, kuhan ne tottuu siihen, että kirjan voi lukee alusta loppuun ja se on kivaa. Et siihen liittyy joku tämmönen mukava fiilis."

Sopivan kirjan löytäminen voi kuitenkin olla oppilaille vaikeaa. Kysyinkin opettajilta, miten he ovat auttaneet oppilaita valinnassa. Yleisin tapa auttaa oli erityyppisten, ikäryhmälle sopivien kirjojen esittely, jotta kukin löytäisi mieleisensä. Toki oli myös opetettu käyttämään kirjaston hakujärjestelmiä. Helena mainitsi myös olevansa aina oppilaiden mukana kirjastossa ja ehdottavansa sopivia kirjoja niille oppilaille, jotka eivät niitä itse tunnu löytävän. Ritva puolestaan huomautti, että oppilaat löytävät varsinkin sarjakirjatyypiset kirjat toistensa kautta hyvin, eikä apua niinkään tarvita.

Vapaan kirjavalinnan tärkeydestä huolimatta kaikki opettajat harrastavat myös yhteisten kirjojen lukemista, kuka enemmän, kuka vähemmän. Perusteluna yhteisille kirjoille on toisaalta pyrkimys monipuoliseen lukemiseen, toisaalta ajatus, että oppilaat usein kuitenkin pitävät yhteisistä kirjoista, vaikka eivät niitä välttämättä itse valitsisi.

Maijan luokassa lukeminen painottuu paljolti juuri yhteisten kirjojen, lähinnä klassikkojen, lukemiseen. Pyrkimyksenä on, että niitä luettaisiin neljä vuodessa. Hän yrittää valita kirjat tasapuolisesti niin, että päähenkilöinä on vuorotellen tyttöjä ja poikia. Joskus hän saattaa ottaa luettavaksi pienempiä kirjasarjoja, joissa samaa kirjaa on vain neljä tai viisi kappaletta, ja oppilas saa valita, mitä kirjaa tahtoo lukea. Maija muistuttaa kuitenkin, että

eihän se kaikille *voi* olla aina mieleinen se kirja, mutta mä oon lähteny siitä niinkun, että jokaisen kirjan voi kyllä lukea, vaikkei niinkun tykkäiskään siitä. Että sen jälkeen saa muodostaa mielipiteensä ihan vapaasti, ja kertoo, että miks ei siitä pitäny, mutta että kunhan on sen lukenu, että kyllä se... se varmasti on pakkopullaa joillekin, nää yhteiset kirjat.

Maija siis myöntää, että osa oppilaista on vaikea saada lukemaan yhteisiä kirjoja. Kysyttäessä motivointikeinoja tällaisessa tilanteessa Maija viittaa lähinnä lukutaidon heikkouteen:

Jos mä tiedän, että esimes se johtuu siitä, että sen lukutaito on niin heikko, että se ei kertakaikkisesti pääse siihen mitenkään sisälle, niin oon yrittäny sitte niinku esimes yhteisesti hänen kanssaan sitä panna sit ihan erikseen niin alkuun, antanu niinku sillä tavalla tukiopetuksen omaisesti, et on keskusteltu siitä vähän yhdessä, ja et se ois päässy niinku alkuun. Mutta... muttamutta siihenkään ei taho olla niinku aikaa tarpeeks, koska luokat on aika isoja ja muuta että, ja sitte myöski kotiväeltä oon joskus pyytäny apua sillä tavalla, että kertonu ja... meillä ku on näitä arviointikeskustelujaki ja muuta, ni siinäki yhteydessä sitten voi näistä asioista jutella, että millä tavalla ne vois auttaa sitä lukijaa.

Hän kuitenkin toteaa, että oppilaat on aina saatu lukemaan yhteiset kirjat, vaikka se joskus vaikeaa on ollutkin. Hän on saanut opetuksestaan kiitosta myös yläasteen suunnalta: lukeminen on siellä paljon helpompaa hänen lukemaan tottuneille luokilleen kuin muille.

Myös Helena on harrastanut jonkin verran yhteisiä kirjoja. Hän ei ole kuitenkaan keskittynyt klassikoihin, vaan valikoima on monipuolinen:

Haastattelija: Joo. Miten paljo käytät semmosta, että koko porukka lukee saman kirjan?

Helena: Tällä hetkellä en enää kovin paljon. Mä oon yleensä luettanu kuudesluokkalaisilla Aapelin Pikku Pietarin piha, se on ollu tää yks yhteinen kirja, Lasten Kalevalaa, sitte Koiramäen kirjasarjaa nelkillä, sit mul on ollu yks Pekkasen kirja, mä oon tavallisesti ottanu joku Lapsia tai joku tämmönen novellikokoelma. Vladimirin kirjan otin Huovilta yhteisenä, ja sitte on tämän... tämäntämäntämäntämän... no Parkkisen kirja, Osku-kirjat ja sitte Hullu luokka rakastuu on ollu yhteinen, tässäpä ne melkein on ollu.

Haastattelija: Ne on ollu tällä luokalla, joka sulla on nyt tällä hetkellä?

Helena: Joo tällä, mä opetan kahdelle luokalle äikkää, molemmille kuudensille... Nii ja Parvelan kirja on ollu yks yhteisenä kans, ihan sen takia, et hän on jyväskyläläinen kirjailija.

Joskus opettajan määräämän kirjan lukeminen on voinut olla vaikeaa. Helena on pyrkinyt helpottamaan tehtävää lukemalla kirjan ensimmäisen luvun ääneen, jotta oppilaiden olisi helppo jatkaa eteenpäin. Aivan väkipakolla ei kenenkään ole kuitenkaan tarvinnut lukea: “Ja jos nyt jollaki on ollu *aivan* hirveetä tervanjuontia, ni mä en ymmärrä, miks mä pakottaisin, sitte hänellä on ollu lupa vaihtaa.” Tyttöjen ja poikien erilaisista mieltymyksistä ei sen sijaan ole tullut ongelmaa, sillä oppilaat pitävät samankaltaisista kirjoista; ainoastaan hevoskirjat ja Tiina-kirjat eivät tunnu kelpaavan pojille.

Ritvakin lukisi ja käsittelisi mielellään koko luokan kanssa samaa kirjaa, mutta resurssit eivät anna myöten:

Niit on kauheen vähän saatavissa sillä tavalla, et ku aattelee, et luokkakoot on tota meilläkin jostain kahestakymmenest kolmeenkymmeneenkahteen, et semmosen kirjasarjan löytäminen, että on samaa kirjaa niin paljon, niin on on aika vaikee. (...) esimerkiksi kirjastolla ei enää oo näitä tämmösiä kirjasarjoja, niinku on ollu joskus, et kirjasto on hankkinu, ja kirjastost on voinu lainata, että ne on jakanu ne joskus kuus-seittemän vuotta sitte kouluille, ja tämmöst uudempaa kirjaa ei oo. Toki siel klassikoistaki löytyy sit semmosia, mitä vois edelleen lukee, mutta tota meil ei oo koululla semmosia kirjoja.

Apu tilanteeseen on joskus löydetty siitä, että muutama luokka on yhdistetty ja jaettu pienempiin tasoryhmiin. Näille ryhmille on saattanut löytyä pienempiä kirjasarjoja, ainakin alkuopetusluokilla, mutta “isommille on vaikeempi löytää, et meillä on jotakin ikivanhoja klassikkoja, jotka tahtoo olla niinkun nykypäivän lapselle hiukan semmost pitkäpiimäst luettavaa, et se ei niinkun vie mukanaan”. Tästä syystä yhteisiä kirjoja ei ole juuri luettu, eikä motivointikeinojakaan siis tarvittu.

Esko on huomannut saman saatavuusongelman kuin Ritva, mutta on kuitenkin pystynyt jonkin verran harrastamaan yhteisiä kirjoja. Yksi ratkaisu ongelmaan on ollut antaa oppilaille mahdollisuus valita mikä tahansa yhden sarjan samankaltaisista kirjoista, jolloin samaa kirjaa ei ole tarvittu yhtä montaa kappaletta. Viimeksi käsittelyssä on ollut Tarzan-sarja, josta jokainen on saanut valita mieleisensä kirjan. Varsinaisia yhteisiä kirjojakin on

kuitenkin luettu, mm. Fenimore Cooperin Viimeinen mohikaani. Vaikka nämä kirjat ovatkin olleet vanhoja, Esko pitää erittäin tärkeänä, ettei opettaja jämähdä kirjavalinnoissa pelkästään niihin klassikoihin, joita on itse nuoruudessaan lukenut, vaan tutustuu myös aktiivisesti uudempaan nuortenkirjallisuuteen.

Esko antaa oppilaille hieman päätäntävaltaa myös yhteisten kirjojen suhteen: hän tuo nähtäväksi kaksi tai kolme kirjaa ja antaa oppilaiden valita niistä. Kun kirja on sitten yhteisesti valittu, hän myös vaatii, että se luetaan, vaikka se joskus vaikeaa onkin:

Haastattelija: Miten oot sitte saanu motivoitua lukemaan näitä yhteisiä kirjoja? Onko se ollu vaikeeta?

Esko: On se. Niinku sanottuna, et siinä on tää kaksjakosuus, että sanotaako, että joskus hyvätki oppilaat kysyy, että miksi tämä kirja, miksi juuri tämä kirja pitää lukee. Et ope hei, että tää on vähän, vähän sellanen kirja, et tää sopis paremmin pojille, jotkut tytöt voi sanoo. Tässä on just se, että nyt kuule, et nyt on erilainen teksti, että otat sen niinku haasteena, ja ei kaikkien tekstien tarvi olla niinku sinua miellyttäviä. Et sekin on niinku rikastuttava lukukokemus, että lukee sellasen kirjan, jota jota joutuu vähän niinku panostamaan siihen lukutapahtumaanki, et se ei tunnu niin kivalta. Ja kaikki, minusta kaikki hyvät kokemuksethan lähtee siitä, et joutuu vähän tekemään työtä. (...) ja heille sanonu, että joskus tulee sellanen tunne, et tää ei ole minun kirja, ja se pitää hyväksyä, mut jos joku niinku yhdessä päätetään luettavaksi se kirja, ni se on sitte vähän niinku läksyt yleensäki, et ne hoidetaan, myös epämiellyttävät tehtävät. Mutta sitte tää toisen pään motivointi, joka ei niinku tahdo jaksaa lukea, ni... mitenkä sen sanois nätisti, että se on jotenki se lukeminen koetaan hankalaksi, et sen eteen on aina joutunut tekemään työtä. Ja sitten vielä kun se on paksu, et näkee, et siihen joutuu paneutuu, ja se vie paljon aikaa, niin vaikka kuinka sanois niinku järjellä, että se vie sinun lukutaitoasi ja ymmärrystäsi eteenpäin, ni se on tuntuu välillä ku tyhjille seinille puhuis, et se on ku pakkopullaa, et se on tehtävä. Mut ehkä siinä käy sitte, et se koituu kuitenkin heidän hyväksee.

Opettajat siis käyttävät eri keinoja, mutta pyrkivät samaan tavoitteeseen: oppilaiden lukuharrastuksen monipuolistamiseen. Valitettavasti vain osalle oppilaista yhteisten kirjojen lukeminen on juuri "pakkopullaa".

7.4.4 Vuorovaikutus: keskustelua, kirjoitusta, kuvitusta...

Olen tässä tutkimuksessa laskenut vuorovaikutukseksi kaiken lukemiseen liittyvän ihmisten välisen viestinnän ja toiminnan, joka yleensä mahdollistaa luetun pohdinnan ja käsittelyn. Vuorovaikutus voi olla niin suullista kuin kirjallistakin, sillä kirjallisesti tehdyillä päiväkirjoilla, portfolioilla, kirja-arvosteluilla jne. on myös yleisönsä.

Kaikki opettajat korostavat sitä, että lukeminen on arvo sinänsä. Heidän mielestään on tärkeää, että “saa lukee ihan vaan siitä, että lukeminen on kivaa”, kuten Ritva asian ilmaisee, eikä luettua tarvitse aina käsitellä, raportoimisesta puhumattakaan. Jatkuva referaattien väsääminen ja sisältökysymyksiin vastaaminen nähdään hyvänä tapana tappaa lukuharrastus, ja opettajien mielestä onkin tärkeää antaa aikaa pelkälle lukemiselle ja eläytymiselle.

Toisaalta kuitenkin kirjoihin liittyvä vuorovaikutus ja luetun käsittely on tärkeä motivointikeino lukuharrastuksen tukemiseksi. Vaikka haastatellut opettajat antavatkin oppilaiden välillä lukea pelkästään lukemisen ilosta, ovat kaikki myös käsitelleet luettua kirjallisuutta monin tavoin.

Helena korostaa keskustelun merkitystä kirjallisuutta käsiteltäessä. Hän saattaa yksinkertaisesti pyytää oppilasta kertomaan, mikä tämän mielestä oli hyvää jossakin kirjassa, tai laittaa saman kirjan lukeneet oppilaat keskustelemaan ryhmässä ja valitsemaan, mitä haluavat kertoa kirjasta muulle luokalle. Keskusteluissa on myös lupa olla pitämättä lukemastaan kirjasta ja kertoa, miksi ei siitä pitänyt. Keskustelujen aihepiirit ovat moninaiset, ja usein myös yleistä kasvatusta tukevat, kuten seuraavassa esimerkissä:

...et kyllä mä niinku nykyaikana lähen hyvin paljo tämmöseltä vapaalta pohjalta ja keskustellaan, jutellaan, puhutaan tunteista ja tekstin vivahteista ja... jopa siitä, että... miten sanavalinnat muuttaa tekstin sisältöä, et lähinnä kun tää Tuija Lehtisen tekstihän on aika tämmöstä rajua... ja niinku oppilaat sanooki aina ku et kauheeta, kun sä luet sitä kirjaa ja sanot näitä voi veetä ja muuta, ni mä sanon et *niin*, eikö oo kiva kuulla et milt, et musta tuntuu ihan samalta, kun te käytätte sitä kieltä.

Vaikka Helena suosiikin kirjallisuuden käsittelyssä keskustelua, hänellä on käytössään myös monia muita menetelmiä. Halutessaan oppilaat voivat täyttää luettuihin kirjoihin liittyviä mandala-karttoja tai tehdä muita vastaavia tehtäviä. Lukemiseen liitetään myös monenlaista koulun ulkopuolella tapahtuvaa, palkitsevaa vuorovaikutusta, kuten luvun 7.5 alussa mainittua oman lukuharrastuksen esittelyä kirjakaupassa ja kirjastonhoitajien koulutuspäivillä. Helena mainitsee myös muita lukemiseen liittyviä projekteja, joihin on käytetty luokassa paljon aikaa:

...sit meil on kirjanäyttelyitä, tempastaan kirjastossa, sit me oltiin viime vuonna Itävallan ja Italian kanssa tämmösessä Nöstlinger ja Pinokkio -yhteistyössä, ja nää meidän kaikki jutut, me tehtiin jokainen oma pieni kirja, ne lähti Italiaan, sitten ne oli Itävallassa, sitten ne oli kaupunginkirjastos näytteillä, ja sit siitä tuli vielä CD-romppu, ja meil oli juhlalliset avajaiset ja kaikki. Eli tämmöstä ylimäärästä kivaa, mikä on tän lukemisen ympärille ympätty. Se poikii.

Kaikissa edellä mainituissa projekteissa oppilaat ovat päässeet pohtimaan lukemista ja keskustelemaan siitä. Lukemista pohditaan kuitenkin myös paljon arkipäiväisemmin, vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Oppilaat nimittäin täyttävät kirjallisuusportfoliota, joihin he kirjoittavat tärkeiksi kokemiaan asioita lukemistaan kirjoista. Portfolioita kuvitetaan ja tehdään suurella hartaudella. Niihin käytetään todella paljon aikaa, ja Helenan mukaan suurin osa oppilaista todella nauttii niiden tekemisestä. Helena pitää erittäin tärkeänä sitä, että hän lukee tarkasti kaiken, mitä oppilaat portfolioihin kirjoittavat:

Plus sit mä haluan aina lukee vielä nää mitä nää lapset kirjottaa siis näistä kirjoista ja muuta nii, mä pyrin lukemaan ne *niin* tarkkaan, et jos laps tulee kysyyn multa nii et hei ope, mitäs sä tykkäsit siitä, ni mun mielest on hienoo, et jos mä pystyn sanomaan et ai niin, et sä olit lukenu nytte sen Roskisprinssin, et mun mielest oli kiva, et olit tehny siihen sitä ja tätä ja... et silloin ne lapset huomaa, et se on mulleki tosi tärke juttu... et mä en vaan leimaa näitä tai jotaki tämmöstä “aha, saat kaks leimaa, olit lukenu kymmenen kirjaa”.

Portfolioihin ja muuhunkin vuorovaikutukseen liittyen Helena muistuttaa myös positiivisesta palautteesta erittäin tärkeänä lukuharrastuksen tukemiskeinona:

mut mä *hirveesti* varon sitä, et mä en *koskaan* sano mistään lapsen kirjasta niinku väheksy, et ai tommosenks sä oot lukenu, mun mielestä se on niinku tehokkain tapa, tai että “höh, no ooppa lukenu vähän.” (...) Mä mieluummin sanon, et kiva ku oot lukenu edes nämä, eiku mä jätän edes-sananki pois, emmä sano sitäkää. Positiivinen palaute, se on se, jos on potkua.

Ritva käyttää hieman samankaltaista menetelmää kuin Helena. Hänen oppilaansa täyttävät lukupäiväkirjaa lukemistaan kirjoista. Päiväkirja liittyy aiemmin mainittuun viikkourakkaan, jossa pulpettikirjaa on luettava viikossa vähintään yksi luku. Tähän lukuun liittyen oppilaat sitten tekevät päiväkirjaansa tehtäviä, jotka on suunniteltu niin, että sama tehtävä käy kaikille kirjoille. Ero Helenan systeemiin on siis se, että oppilaat eivät itse päättä, mitä kirjasta haluavat kertoa, vaan tekevät ennalta määriteltäviä tehtäviä. Päiväkirjan lisäksi Ritva on myös jonkin verran keskustellut kirjoista oppilaiden kanssa ja joskus on mm. katsottu kirjasta tehty elokuva. Yhteistä käsittelyä on kuitenkin melko vähän, koska kaikki lukevat yleensä eri kirjoja.

Maija puolestaan luetuttaa luokallaan usein yhteisiä kirjoja, jolloin myös käsittelymahdollisuudet ovat hyvät. Luokassa keskustellaan kyllä kirjoista, ja Maija keskustelee niistä mielellään oppilaiden kanssa esimerkiksi ruokalassa. Hänellä on kuitenkin varastossa myös monia muita vuorovaikutteisia kirjallisuuden käsittelykeinoja, sillä hän ei tahdo, “että niistä pelkästään vaan keskusteltais, että opettaja kysyy ja oppilaat vastaa, tai sitten että niitä tentattais sitte niitä tapahtumia mitenkää”.

Yksi Maijan mieleisistä kirjallisuuden käsittelytavoista on eräänlainen lukupäiväkirja, joka muistuttaa ehkä enemmän Helenan portfoliosysteemiä kuin Ritvan lukupäiväkirjaa:

Mut sit siinä, semmonen musta on ollu tosi hauskaa kans, että mää käyn niinku keskustelua oppilaitten kanssa siitä luetusta, et joku kirja voidaan käsitellä silläki tavalla, että se oppilas saa niinku kirjottaa esimes luku luvulta, tai sanotaan kahden luvun jälkeen tai miten sovitaan, ni kirjottaa niinkun semmoseen johonkin äidinkielen vihkoonsa tai kirjallisuusvihkoon sinne ajatuksia, joita se lukeminen on hänessä herättäny ja sen jälkeen sitten mä niinkun luen sen ja kommentoin sitä ja kyselen mahdollisesti lisää, ja sehän kirja voi olla mulle ihan outo, mutta tämmöstä keskustelua pystyy hyvin käymään, ja siihen ei loppujen lopuks mee paljon aikaa, mut sillä tavalla saa niinku hyvin tietoo siitä, että miten se laps sitä kirjaa lukee ja mitä se siitä saa irti. Ja sitte voi niinku auttaa niillä omilla kysymyksillään ja... kiinnittämään sitä huomiota johonki asiaan tai tai selvittämään jotaki asiaa vielä, joka tuntuu jääneen niinku epäselväks...

Paitsi kahdenkeskistä keskustelua päiväkirjan avulla, Maija käyttää myös monia käsittelytapoja yhteisesti koko luokan kanssa. Kirjoista voidaan piirtää, näytellä, täyttää mandaloita ja lukukaavioita tai tehdä ryhmätöitä. Pääasiana hän pitää kuitenkin sitä, ettei käsittely ole tenttaamista vaan mukavaa yhdessä tekemistä.

Eskokin on käsitellyt luettuja kirjoja melko monipuolisesti. Niistä on paitsi keskusteltu ja kirjoitettu myös tehty kuvaamataidon töitä ja kirja-arvosteluja. Esko tuntuu innostuneen varsinkin erilaisista tavoista käsitellä luettua kirjallisesti: oppilaat ovat esimerkiksi itse kuvitelleet tekstile lopun sen alun perusteella tai päinvastoin.

Sitten on kirjoitettu, että on luettu niinkun osa tekstistä alle, ja sit se on lopetettu, ja oppilaat on ikäänku kuvitelleet, että mitä tapahtuu seuraavana. Sit on otettu joskus, et on otettu loppu jostakin luvusta, ja oppilaat kirjottaa sen alkuluvun, mitä siihen tulee. Sitte on ollu ihan tämmösiä muistin... ymmärtämistehtäviä joskus, että aukkotestejä, että tämmönen lyhyt teksti, että mitä sieltä puuttuu semmosia ydinasioita.

Kirjallisuutta käsitellään paljon myös eri juhlapäiviin liittyen. Joulujuhlaan oli esimerkiksi tehty näytelmä Seitsemän veljeksien joulunvietosta.

7.4.5 Tukemiskeinojen kehityksestä: kontrollista keskusteluun

Kaikki haastatellut opettajat ovat toimineet opettajan ammatissa vähintään 20 vuotta, joten tuntui järkevältä käyttää hyväksi heidän kokemustaan ja kysyä, miten he ovat kehittyneet lukuharrastuksen tukijoina vuosien varrella. Kysymyksen tarkoituksena oli, että minä itse ja tämän tutkimuksen lukijat voisivat välttää samat virheet, joita nämä opettajat kokivat tehneensä, ja toisaalta ottaa käyttöön haastateltujen opettajien pitkällä kokemuksella hyviksi havaitsemat menetelmät.

Opettajien ”kehityshistoriat” lukuharrastuksen tukijoina olivat samansuuntaisia. Kaikki kokivat kehittyneensä tiukemmasta kontrolloinnista ja määräilystä vapaampaan suuntaan. Helena ja Maija harrastivat molemmat uransa alkuaikoina luetun sisällön ”tenttaamista”, mutta ovat nyt täysin toisilla linjoilla:

No tuota sanotaan että kun mä aloitin hyvin jämäkän opettajan urani silloin aikoinani, ni minähän sanelin, kirjoitin tauluun ne kirjat, mitkä piti yläasteen koulussa lukee, ja kaikista pidettiin tiukka koe ja... ja nytte jotenki mä nään sen aika lapsellisena toimintana, et mun mielestä ois ollu paljo parempi, jos mä oisin antanu siitä kirjoitelma-aiheita tai lapset olis - tai nää nuoret - voinu kertoa, mikä on sykäyttäny, mikä on tuntunu vieraalta (...) siis oikein hävettää, miten typerä sit on ollu... et mä tein ihan siis kokeita, mä kysyin ihan tarkkaan kaikki henkilöt, niitten ikiä, mitä tapahtuu ja... mä en käsitä, mihin mä pyrin sillä. (*Helena*)

Ne on muuttunu aivan valtavasti, että sillonhan mä sain sillon kuuskymmentäluvulla, ni semmosen hyvin siihen aikaan niinkun perinteisen koulutuksen tähän kirjallisuuden opettamiseen, esimerkiks et kyllä se aika niinku ykstotista oli ja niinku sanottu, ni sillon se oli kyllä melkeinpä sitä tenttaamista vaan, että tentattiin sitä kirjan sisältöä, että onks ne nyt lukenu tän kirjan vai eiks ne oo lukenu ja sitte sitä pelkästään sitä juonta kyseltiin ja jotain muuta, että kyllä se on niinku *tavattomasti* rikastunu se tapa, millä mä nykysin käsittelen kirjallisuutta, että on siinä eroo kun yöllä ja päivällä, ihan samal taval, niinku kävi kirjottamisen tai kieliopin opettamisen kanssa. (Maija)

Ritva ja Esko eivät sano koskaan harrastaneensa erityisemmin kirjojen sisällön tenttaamista, mutta hekin kokevat kehittyneensä muodollisuuksista kohti vapaampaa lukuharrastuksen tukemista. Nyt tunteja uskalletaan käyttää vapaammin, ja Ritva on myös alkanut panostaa lukemiseen entistä enemmän:

No mä luulen, et sillon ihan niinkun alkuvaiheessa vastavalmistuneena opettajana niin tota ei ollu semmosta rohkeutta antaa lasten valita itse ja panostaa siihen lukemiseen sillä tavalla, et aatteli, et jos joku tulee kattoo tänne luokkaa, ja täällä vaan kaikki makaillee pitkin lattioita ja lukee romaania, ni mitä koulunpitoo tää on (naurua), et sitä pitäyty semmosein niinkun muodollisuuksiin paljo enemmän... enemmän että... Ja sitte luettii lukukirjan kappaleita, jotka oli siis jollain taval kauheen keinotekosii, sit niihin oli tehty kolme-neljä tehtävää, mitä tehtiin sitte vihkoon ja... Ja mihinkään niinkun tämmöseen tekstiin ei paneuduttu sillä tavalla, et ne ois ollu kokonaisia, pitkiä tekstejä. Sit jossain vaiheessa tuli niinku itseisarvoks se, että ykskään mun oppilas ei lähde koulusta pois ilman, et se on lukenu edes yhtä kirjaa kannest kantee, eli tämmösen kokonaisteoksen lukeminen ja ja et... et kyl mä oon niinkun, nykyään annan paljon enemmän tilaa sille lukemiselle, kun oon antanu ensimmäisinä vuosina, et sillon niinku orjallisesti noudatti niitä oppeja, mitä OKL:stä sai ja mitä kuvitteli, että koulunpito on, ja siihen ei kauheen paljo mahtunu sitä vapaata lukemista. (Ritva)

Sanotaanko se, että jossakin vastauksessa tuolla aiemmin sanoin, että alussa oli semmonen paljon tiukempi linja, että mitä me luetaan, ja ja se keinovalikoima, et nyt on tullu nää sarjakuvakirjat ja sarjakuvalehetkin, joita jo hyväksyn, et pääasia, että *jotakin* käydään läpi. Mutta se, että uskaltaa niinkun vuosien mittaan niin ottaa erilaisia tekstiä (...) Ja jos ihan tästä lukemisesta vielä, ni ehkä sellanen, että uskaltaa käyttää tunteja aivan eri lailla kun sillon alkuvaihees, että kun oli äidinkielen tunti, ni se oli äidinkielen tunti, ni nyt jos on joku homma, ni siihen voi käyttää vaikka kolme tuntia sinä päivänä, ni kattelee sitte seuraavina päivinä, et se tulee tasapainoon ja... ja muuta. (Esko)

Kaikki ovat siis vähitellen löytäneet oman tyykinsä tukea oppilaiden lukuharrastusta. Kaikilla keinot näyttävät muuttuneen tiukasta säätelystä vapaampaan tilan antamiseen lukemiselle ja lukemiseen liittyvään vuorovaikutukseen.

7.5 Miten on onnistuttu?

Tässä luvussa käsittelen toisaalta sitä, mitä käyttämiään keinoja opettajat pitävät toimivina ja mitä eivät, toisaalta sitä, miten he kokevat onnistuneensa lukuharrastuksen tukemisessa ja millaisena he näkevät opettajan roolin tässä toiminnassa.

7.5.1 Hyviä ja huonoja keinoja

Kaikilla haastatelluilla opettajilla on omat tyylinsä tukea lukuharrastusta, ja kaikki kokevat myös onnistuneensa hieman eri asioissa. Helena kokee, että yleisesti ottaen vapaa keskustelu kirjoista toimii hyvin oppilaiden innostajana. Erityisemmistä keinoista hän mainitsee edellä käsitellyn oppilaiden viemisen kirjakauppaan esittelemään lukuharrastustaan sekä kymmenen kärjessä -kirjalistan tekemisen:

No kyllä se on ollu varmaan tää, kun me innostuttiin tekee yhtenä vuonna tämmöstä kymmenen kärjessä -listaa. Eli se tehtiin oikein tohon luokan seinälle, meil oli pitkä, oikein pitkä tommosesta valtavasta rullasta, mitä tuolla näät, ja siihä ensiks kirjattiin tietyn, tiettynä aikavälinä kaikki kirjat, mitä luettiin, ja tavoitteena oli, et aika moni ois luku ne samat kirjat läpi, ja jokainen... siin oli ruudukko, johon jokainen pani aivan lyhyen arvioinnin siitä kirjasta ja sit sai vielä numerolla arvioida. Sit siitä valikoitui tämmönen kymmenen kärjessä, sitte niistä tehti oikein mahtavat tämmöset julisteet ja esitteet koulun seinälle ja... mun mielest se oli kyllä aika hieno juttu, nimittäin se poiki niin että me vietiin sitten nää listat tonne kirjaston seinille ja... ja osa oli sielläki esittelemässä kirjoja.

Helena tuntuu siis onnistuvan hyvin paitsi "arkipäiväisessä" kirjoista keskustelussa, myös erilaisissa projekteissa, joissa oppilaat pääsevät esittelemään lukuharrastustaan. Myös opettajan ääneen lukemisen hän mainitsee erittäin toimivana, kaikille ryhmille sopivana keinona. Kysyttäessä epäonnistuneita keinoja Helena ei osannut mainita mitään nykyään käyttämäänsä keinoa, mutta katui yhä uransa alussa pitämiään kokeita.

Ritva puolestaan pitää käyttämäänsä lukupäiväkirjasysteemiä erittäin toimivana: se jäsentää lukemista huolimatta siitä, että kaikki lukevat eri teoksia, ja siihen liittyviä tehtäviä on mahdollisuus muokata monentasoisille oppilaille sopiviksi. Hyvin on toiminut myös erilaisten kuvien yhdistäminen luettuun: sarjakuvien piirtäminen luetun pohjalta tai mahdollisuus kuvittaa itse kirjoitettuja kirja-analyysjä. Huonommin sen sijaan ovat

toimineet prosessilukeminen sekä erilaisten juonikarttojen tekeminen. Syynä Ritva pitää sitä, etteivät viides- ja kuudesluokkalaisetkaan välttämättä pysty kunnolla käsittelemään kirjaa kokonaisuutena:

No joittenki kohalla tämmöset niinkun tämmöset prosessilukemisen jutut, et missä joutuu niinkun käsittelemään sitä kokonaisteosta niinkun koko ajan kun lukee, niin ne on niinkun joilleki oppilaille liian raskaita. Et vaikka ajattelee, et siitä saattais tulla niinkun hyvä juttu ja.... Sitten niinkun tämmösen juonikartan piirtämiset ja muut, et ne must on jääny joskus aika köyhiks (...) se on must niinku semmonen, minkä mä oon huomannu, et et tulee joka kerta, et no, tää nyt taas oli näin, et onhan niillä tommost sahalaitaviivaa, mutta (naurua) mutta tota ei ne osaa osaa vielä oikein sitä tehdä, että. Et se on ehkä semmonen, mikä nyt ensimmäiseks tulee mieleen että on niinkun on tehtävänanto ollu ehkä liian vaikee.

Maija harrastaa paljon oppilaille ääneen lukemista, kaikille yhteisten kirjojen luettamista, sekä vapaa-ajalla itsenäisesti luettujen kirjojen esittelyä muille. Hän kokee myös onnistuneensa hyvin juuri näissä, vaikka joidenkin oppilaiden kohdalla vaikeuksia joskus onkin. Onnistuneita ovat myös olleet yhteiset keskusteluhetket kirjoista sekä luokassa harjoitettu pienimuotoinen lainakirjastotoiminta:

Ja sitten se, että... sitäkään vaan ei tuu tarpeeks usein niinku pyöritettyä, et ne ihan mielellään sitten niinkun kaverilta kaverilleki lainaa niitä kirjoja, mutta ne pitäis kyllä tulla niinkun sinne luokkaan johonkin, ja olla vihkosysteemi ja muu sellanen, et semmonen mun mielestä kyllä toimii. Ja sitte ois kauheen kiva kyllä mun mielestä ni pitää niinku semmosia keskustelutuokioita useamminkin, jossa juteltais kirjoista ja lukemisesta, mutta se että kun luokka on niin iso (...) että kun ois mahdollista jakaa sitä luokkaa useammin pienempiin ryhmiin, ni silloin mä kyllä oisin ihan varma, et semmonen toimis ja olis kivaa, et ne sais niinkun ihan keskustelemalla niinkun opettajan kanssa ja siinä samalla niinku keskenäänki, ni vaihtaa mielipiteitä luetusta, ni se ois hyvä, et se kyllä toimii. (...) Et mut just tämmönen niinkun henkilöltä henkilölle, mielipiteitten vaihtaminen ja keskustelu, ni se olis minusta niinku kaikkein hedelmällisin tapa kyllä saada kiinnostusta niinku viriämään.

Huonommin Maijan mielestä on toiminut pulpettikirjojen hakeminen koulun kirjastosta. Lainauksia on tullut melko vähän, ja Maija arveleekin, että ne, joita lukeminen kiinnostaa, hankkivat luettavansa itsenäisesti kaupunginkirjastosta.

Eskon lukuharrastuksen tukeminen perustuu paljon oppilaiden ohjailuun mielenkiintoisten ja riittävän helppolukuisten kirjojen äärelle. Hän pitää keinoa toimivana, ja kokee onnistuneensa siinä:

Tota kaikista parhaiten on toiminu just nää tämmöset ärsykkeet, elikkä kertoo ite ja herätellä, ja antaa niinku viitteitä, että tällstä on olemassa, ja käsitellä sitä.(...) Sillon tulee just tää ohjaus semmisiin *ikätasolle sopiviin, mukaviin, hauskoihin kirjoihin*, jotka on sellasia kevyitä. Että niinku kaikessa muussaki kulttuurissa, ni mulla on semmonen näkemys, että jos mä meen nauttimaan jostakin, kuvitellaan nyt vaikka elokuvaan menosta, en mä valitse semmosta elokuvaa, jossa mun tarvii kaks ja puoli tuntia ajatella, että mitähän tämäki symboli tarkoitti, et mihin tämä liittyy. Et kyl mä meen mieluummin sellaseen, että jossa saa vaan olla ja nauttia ja katsella. Ja sama tää kirjaki sellanen, että sitä on helppo lukee, ja se on mukava, ja siinä on sopivalla tavalla huumoria, et se naurattaa ja vapauttaa aivot semmosesta muusta arkielämän paineesta, ja sillon tulee just tämä ilopuoli.

Huonoimpana mahdollisena keinona lukuharrastuksen tukemiseksi tai herättämiseksi Esko puolestaan pitää sitä, että opettaja antaa oppilaalle “niin tympeen kirjan, että se tappaa kaiken, että ei tästä tuu mitään”. Hän korostaa kuitenkin, että tympeitäkin kirjoja on silloin tällöin luettava, mutta silloin opettajan velvollisuus on varoittaa oppilasta ja kertoa, miksi kirja pitää lukea.

7.5.2 Opettajan rooli lukuharrastuksen tukemisessa

Kaikki opettajat siis pitävät yleisimmin käyttämiään keinoja onnistuneina ja toimivina lukuharrastuksen tukemisessa. Kuinka hyvin he sitten yleisesti kokevat pystyneensä vaikuttamaan oppilaiden lukumotivaatioon ja lukuharrastukseen? Kaikki myöntävät mm. kodin vahvan vaikutuksen ja valittelevat sitä, että opettaja pystyy vaikuttamaan asiaan suhteellisen vähän. Kaikki kokevat toisaalta kuitenkin saaneensa ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla tuloksia aikaan.

Kysymykseen siitä, onko hän saanut toiminnallaan tuloksia aikaan, Helena vastaa luettelemalla oppilaita, jotka ovat saaneet palkintoja valtakunnallisissa kirjoituskilpailuissa. Kuudessa vuodessa palkintoja on tullut mm. Eurooppa 2000 -kirjoituskilpailuista ja Mini-Finlandiasta, yhteensä viisi palkintoa. Helena siis kokee, että hän on saanut vaikutettua lukuharrastukseen ja sitä kautta myös kirjoittamiseen. Silti hän ei ole vielä oikein päässyt selville, miten sisäisen lukumotivaation saisi syntymään kaikkiin oppilaisiin:

Se on kyllä taitolaji. Mä en usko, että välttämättä esimerkiks kovinkaan monella pojalla on niinku semmosta. Tyttöillä mä... mä oikein nään niin että kun jotkut tytöt lukee, ni ne ei tiedä tän maailman menosta kyllä mitään, ja se on heillä mun mielestä

yks keino selvittää tästä murkkuiän vaikeesta vaiheesta ja... ja muuta. Jos pojista kolmasosalla on ni mä sanoisin, et se on aika loistava saavutus, eli mä en oo oikein... keksiny vielä sitä. Kuitenkin mun mielestä pojille on kirjallisuutta tarjolla, mut pojat menee niin tähän videopelien ja näitten maailmaan, että... aika hirmunen taisteltava sitä vastaan.

Ritvakin kokee, että hänen vaikutusvaltansa oppilaiden lukuharrastukseen ei ole kovin suuri. Koulun kirjastonhoitajana hänellä on kuitenkin mahdollisuus esitellä oppilaille kirjoja ja ehkä ohjaillakin näitä hieman. Silloin tällöin sattuu kohdalle myös oppilas, josta tulee kertahetitolla innokas lukija:

Muistan yhen sommesen tapuksen, et oli tämmönen kaveri, joka oli kauheen kiinnostunu tämmösestä science fiction -tyyppisistä jutuista, et se kirjotti sen tyyppisii juttuja ja tota pelas sen tyyppisii tietokonepelejä, niin niin tota sit sen kanssa niinku etsittiin, etsin sille semmosii kirjoja, mitkä mitkä tota ois sitä maailmaa lähellä ja ja tota sitten hän löysi Tolkienit jossain viidennel, kuudennel luokalla ja ja innostu sitten niistä, et hän ei ollu aikasemmin lukenu paljookaan. Mutta ne oli taas sit semmonen, hän oli niin spesiaalityyppi, että piti löytyy niinku semmonen semmonen juttu sitte, et mistä hän innostu.

Ritva on kuitenkin saanut innostettua lukemaan muitakin kuin “spesiaalityyppettä”:

Ritva: Mää näissä vanhempien tapaamisissa, mä tapaan kerran vuodessa tämmöessä kahdenkeskesissä, tai mis on lapsi ja vanhemmat mukana, ni niissä on puhuttu myös aika paljon lukemisesta ja et tota ei niitä kauheen monta oo, mutta on niinkun joittenkin poikien koteja, mistä on tullu hirveen niinkun... positiivisesti on vanhemmat reagoinu siihen, et lapset, pojat on ruvennu lukemaan. Ja se on niinkun musta ollu tosi kiva. Et vaikka niitä ei oo kauheen monta, mutta on niinkun jolleki saanu syttymään semmosen... et lukee muutenki kun että on pakko, ja on saattanu jopa toivoo kirjaa joululahjaks.

Haastattelija: Eli joilleki oot selvästi saanu semmosen oman sisäisen lukuinnon...

Ritva: Joo, joo, et kyllä mä katson ja ja nimenomaan poikien kohdalla. Et tytöt ehkä luontevammin tarttuu kirjaan, kuitenkin, et se on niinku enemmän tyttöjen juttu. Mutta nyt ihan pari viime vuoden aikana on tullu niinkun joidenkin poikien kohdalla just näissä vanhempien keskusteluis on tullu niinku äidit on tuonu sitä, et on ollu tosi ihanaa, et ne on ruvennu lukemaa.

Eskolla on samantapaisia kokemuksia kuin Ritvalla: hänkin on saanut muutaman pojan “hurahtamaan” mm. Tolkieniin. Yleisesti hän kokee olevansa osatekijä ja innoittaja lukuharrastuksen synnyssä. Oppilaiden kilpailunhaluun vetoaminen voi Eskon mielestä antaa hyvän alkusäyksen lukuharrastukselle:

Sanotaanko, että olen varmaan ollu monellekin osatekijä, mutta ei se oo pelkästään minusta lähteny. Et kyl siinä tarvitaan se tekijäki sitte, mut semmonen innoittaja, niinku moneen muuhunki asiaan, että tietty semmonen ärsyke ja haasteita antava, niin siihen. Koska tuota oppilaat on kuitenkin sellasia, että ne on vähän kilpailunhalusia, ja sitten kun pikkusen ärsyttää ja antaa tämmöstä ärsykettä, ni sillä moni tarttuu siihen täkyyn, ja saattaa jäädä sitte koukkuun.

Maijakin pitää omaa rooliaan eräänlaisena innoittajana. Hän on mielestään antanut joillekin oppilaille “kipinän”, saanut heidät innostumaan kirjoista, vaikka he eivät aikaisemmin ole juuri lukeneet. Joskus hän on saanut oppilaat innostumaan jopa runoista. Maija antaa kuitenkin osan kunniasta oppilaiden edelliselle opettajalle, joka on tehnyt hyvää työtä lukuharrastuksen herättämiseksi ja tukemiseksi jo alkuopetusvuosina. Hän korostaakin lapsuusajan ja kodin merkitystä lukuharrastuksessa, vaikka kokeekin, että ala-asteen opettajakin voi “kipinän synnyttää”.

Kaikkien opettajien mielestä lapsuudessa omaksuttu lukuharrastus säilyy läpi elämän. Se saattaa katketa hetkeksi esimerkiksi murrosiässä, mutta löytyy sitten jossakin vaiheessa uudestaan “niinku kadotettu onni” (*Esko*). Kuten Helena asian ilmaisee: “jos ne lukutottumukset on, niin kyllä ne on!”

7.6 Tulosten yhteenveto

Haastatellut opettajat pitivät lukuharrastusta vapaaehtoisena vapaa-ajan toimintana, jonka jatkuvaa luonnetta Maija lisäksi painotti. Helena, Ritva ja Maija korostivat lukuharrastuksen elämyksellisyyttä ja kaunokirjallisuuden painottumista, Esko taas painotti muita enemmän monipuolisuutta ja piti myös ohjausta tärkeänä lukuharrastuksessa. 11 - 12-vuotiaiden lukumotiivina pidettiin jännityksen ja seikkailun sekä ajanvietteen hakemista.

Omien oppilaidensa lukuharrastusta kaikki haastatellut pitivät hyvin vaihtelevana: osa oppilaista ahmii kirjoja, osa ei suostu niihin koskemaan ja loput ovat jotakin siltä väliltä. Tyttöjen nähtiin lukevan enemmän kuin poikien, mutta poikkeuksiakin oli. Tytöt lukivat

mielellään sarjakirjoja, pojat taas sarjakuvia, seikkailuja ja fantasiakirjallisuutta. Lukuharrastuksen vaihtelua oppilaiden välillä selitettiin kodilla ja lapsuustottumuksilla, muilla harrastuksilla sekä sopivien kirjojen omalla “löytämisellä”. Opettajien mielestä tietokone ja muut harrastukset vievät paljon potentiaalista luku-aikaa, varsinkin pojilta. Kaikkien mielestä oppilaiden lukeminen onkin viime aikoina vähentynyt, ja varsinkin poikien kohdalla syyllisenä pidetään viihde-elektroniikkaa.

Opettajat pitivät lukuharrastuksen tukemista tärkeänä, koska he näkivät lukemisesta koituvan monenlaisia koulutyötä tukevia hyötyjä, kuten luetun ymmärtämistä, sanavaraston laajenemista sekä kirjoitustaitojen paranemista. He myös kuvailivat, miten oppilailta, jotka eivät lue, on usein vaikeuksia koulussa. Lukeminen nähtiin tärkeänä kuitenkin myös koulun ulkopuolisen elämän kannalta. Sitä pidettiin elämänhallinnan välineenä sekä maailmankuvan ja mielikuvituksen laajentajana. Opettajat eivät pitäneet kovin tärkeänä sitä, mitä oppilaat lukevat, kunhan he lukevat, sillä itse valituista kirjoista saatuja positiivisia kokemuksia pidettiin hyvänä pohjana lukuharrastukselle. Vapaata kirjavalintaa harrastettiin luokissa melko yleisesti. Vapaasti valittaviakin kirjoja rajoitettiin kuitenkin usein niin, että sarjakuvia tai tietokirjallisuutta ei hyväksytty. Myös yhteen ja samaan tekstityyppiin juuttuneita pyrittiin ohjailemaan kohti monipuolisuutta.

Lukuharrastuksen tukemisen keinoista ehkä yleisimmin käytetty oli ns. pulpettikirjan lukeminen. Sitä harrastivat kaikki, joskin Maija vain satunnaisesti. Muut antoivat lukemiselle säännöllisesti aikaa koulutunneista ja antoivat oppilaiden itse valita lukemansa kirjan. Heillä pulpettikirjan lukemiseen liittyi myös “lievä pakko”: sitä oli luettava tietty määrä viikossa tai vuodessa tai sitä oli ainakin luettava tietty tunti viikossa. Pulpettikirjat saatiin yleensä koulun kirjastosta, joskin niukat resurssit haittasivat kirjatarjontaa. Niihin liittyen saatettiin täyttää kirjapäiväkirjaa tai -portfolioa.

Kaikki haastatellut opettajat pitivät lukemisesta ja olivat siksi hyviä lukijan malleja oppilaille. He pitivät omaa lukuharrastustaan esillä ja esittelivät luokalle myös oppilaille sopivaa kirjallisuutta. Ääneen lukeminen oli suosittua, ja myös oppilaiden annettiin esitellä ja suositella kirjoja toisilleen. Kirjailijoita ja muita vierailijoita oli kouluilla ollut jonkin verran, mutta resurssit rajoittavat tätäkin toimintaa.

Kaikki opettajat antoivat oppilaiden valita pulpettikirjansa itse edellä mainittujen rajoitusten sisällä. Oppilaita oli tarvittaessa neuvottu löytämään itselle sopivaa kirjallisuutta. Kaikki opettajat käyttivät kuitenkin jonkin verran myös koko luokalle yhteisiä kirjoja, lähinnä monipuolisuuden nimissä sekä siksi, että oppilaat usein pitävät näistä kirjoista luettuaan niitä, mutta eivät olisi valinneet niitä itse. Yhteisissä kirjoissa ongelmana oli kuitenkin riittävät suurten sarjojen saatavuus. Myös motivaatio saattaa olla ongelmana, ja opettajat myönsivätkin, että joillekin oppilaille yhteiset kirjat ovat “pakkopullaa”. Kullakin oli omat keinonsa tällaisten oppilaiden motivoimiseen.

Lukemiseen liittyvistä vuorovaikutuskeinoista kirjoista keskustelu lieeni yleisin. Myös esitelmiä saatettiin pitää tai erilaisia juoni- ja mandala-karttoja täyttää. Joskus kirjoja kuvitettiin tai dramatisoitiin tai niihin liitettiin erilaisia projekteja. Helenan luokalla oppilaat kommunikoivat kirjoista opettajan kanssa kirjallisuusportfolion ja Ritvan luokalla lukupäiväkirjan avulla. Kaikki haastatellut korostivat kuitenkin, että joskus on tärkeää lukea vain lukemisen ilosta ja että liika raportointi on pahasta.

Opettajat kokivat kehittyneensä lukuharrastuksen tukijoina: he olivat lähteneet hyvin opettajajohtoisista, raportointiin ja tenttaamiseen perustuvista menetelmistä ja päätyneet paljon vapaampaan lukuharrastuksen tukemiseen.

Kullakin opettajalla oli omat keinonsa tukea lukuharrastusta, ja kaikki myös tunsivat onnistuneensa eri asioissa. Helenan mielestä toimivia olivat kirjoista keskustelu ja ääneen lukeminen sekä erilaiset kirjoihin liittyvät projektit. Ritva piti toimivina lukupäiväkirjoja sekä luetun kuvittamista ja toisaalta epäonnistuneina keinoja, jossa luettu kirja pitäisi osata hahmottaa kokonaisuutena. Maija piti Helenan tavoin ääneen lukemista erittäin toimivana, mutta ei ollut kokenut onnistuvansa pulpettikirjojen lainaamisen suhteen. Esko luotti oppilaiden ohjailuun mielenkiintoisten kirjojen äärelle ja piti huonoimpana keinona tylsän kirjan luettamista oppilailla asiaa mitenkään selittämättä.

Kaikki opettajat sanoivat onnistuneensa lisäämään lukuharrastusta ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla. He pitivät opettajaa innostajana tai “kipinän antajana”, joka sopivilla

kirjavinkeillä voi saada oppilaan "hurahtamaan". Opettajien mielestä lapsuudessa saatu lukuinnostus säilyy läpi elämän, murrosiän mahdollisesta tauosta huolimatta.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelua

Haastateltujen opettajien määritelmät lukuharrastukselle olivat hyvin samanlaisia kuin kirjallisuudessa. Aivan kuten Saarinen ja Korkiakangas (1997, 12 - 13) he pitivät olennaisena toiminnan vapaaehtoisuutta ja vapaa-ajalla tapahtumista. Myös painotus kaunokirjallisuuteen tulee ilmi niin Saarisella ja Korkiakankaalla kuin haastatelluilla opettajillakin: kaunokirjallisuus nähdään ensisijaisena, mutta mainitaan, että joku voi lukea harrastuksena myös asiatekstiä. Lukuharrastuksen hyviä puolia kuvailtaessakin haastateltavat mainitsevat usein ominaisuuksia kuten eläytymisen ja samastumisen, jotka ovat tunnusomaisia juuri kaunokirjallisuudelle. Helena, Ritva ja Maija pyrkivät myös tukemaan ensisijaisesti kaunokirjallisuuden lukemista. Tämä saattaisi johtua siitä, että koulussa luetaan muutenkin paljon asiatekstejä, joten äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla halutaan keskittyä kaunokirjallisuuteen. Opettajien käsitystä lukuharrastuksesta voisi kuitenkin pitää kovin perinteisenä ja pelkästään kaunokirjallisuuden suosimista hieman yksipuolisena verrattuna kirjallisuudessa esitettyihin lukutaidon ja -harrastuksen määritelmiin.

Voidaan myös pohtia, onko lukutuntien tietokirjakiellolla jotakin tekemistä sen kanssa, että vastahakoisimmat lukijat ovat juuri poikia. Poikien lukuharrastushan on usein tietokirjasuuntautunutta (Julkunen 1997, 14), ja heitä kiinnostavat tyttöjä enemmän myös koulussa kielletyt sarjakuvat. Huomionarvoista on myös se, että joukon ainoa miesopettaja liputtaa monipuolisuuden puolesta, eikä ole kieltänyt tietokirjoja (sarjakuvat kylläkin). Voisi kuvitella, että hän ymmärtää sukupuolensa vuoksi paremmin poikien lukuharrastusta.

Toisaalta myös Eskon luokalla vastahakoiset lukijat ovat enimmäkseen poikia, eikä yhden haastatellun miehen perusteella muutenkaan voida tehdä kovin kauaskantoisia päätelmiä.

Haastatellut opettajat tuntuvat olevan melko yksimielisiä siitä, että oppilaiden lukeminen on vähentynyt viime vuosina. Syyksi tarjotaan lisääntyntä tietokoneiden käyttöä sekä yleensäkin muita harrastuksia, jotka vievät aikaa lukemiselta. Opettajien havainnot ovat johdonmukaisia kirjallisuuden kanssa, jonka mukaan varsinkin pojilla kirjojen lukeminen on vähentynyt ja pudonnut jo pois kymmenen suosituimman harrastuksen joukosta (Eskola 1993, Saarinen & Korkiakangas 1997). Kuten haastatellut opettajat, myös Eskola sekä Saarinen ja Korkiakangas epäilevät tietokoneiden olevan syynä lukemisen vähenemiseen. Saarinen ja Korkiakangas tosin arvelevat, että pojilla tietokone voisi olla lukemisen väline, mutta tämä ei tunnu pitävän paikkaansa ainakaan viides- ja kuudesluokkalaisilla. Maija on tietokoneiden aikaa vievän vaikutuksen lisäksi huomannut, että joidenkin poikien kohdalla lukutaidon heikkous vaikeuttaa lukemista. Tämänkin suuntaisia tuloksia on viime aikoina saatu suomalaisia nuoria tutkittaessa (Suomi (o)saa lukea 2000, 44).

Opettajat siis pitävät muiden harrastusten runsaudesta johtuvaa ajanpuutetta lukemisen esteenä monilla oppilailla ja ovatkin vastanneet tähän antamalla lukemiselle aikaa koulussa. Keino tuntuu toimineen hyvin. Ainoa, joka valittaa pulpettikirjasysteemin toimimattomuudesta on Maija, joka ei anna niiden lukemiselle aikaa koulutunneilla.

Mielenkiintoista on myös se, että juuri Helenan mielestä oppilaiden lukuharrastus on vähentynyt vain hieman, ja suuri osa lukee mielellään. Helena on nimittäin tässä tutkimuksessa haastatelluista ehkä eniten panostanut lukuharrastuksen tukemiseen, ja hänen koulussaan tukeminen aloitetaan systemaattisesti jo ensimmäiseltä luokalta: vanhempien kanssa tehdään sopimus, että nämä lukevat lapselleen viisitoista minuuttia joka päivä. On siis mahdollista, että Helenan oppilaiden runsaampi lukuharrastus on seurausta koulun systemaattisista toimista oppilaiden lukuharrastuksen tukemiseksi.

Opettajien käyttämät keinot oppilaiden lukuharrastuksen tukemiseksi vaikuttavat monipuolisilta. Kaikki pitävät huolta, että oppilaille on tarjolla kirjoja, ja useimmat antavat myös aikaa lukemiselle. Kaikki opettajat pitävät lukemisesta ja esittelevät omaa

lukuharrastustaan oppilaille, mikä tekee heistä oivia lukijan malleja. Oppilaiden annetaan myös suurimmaksi osaksi valita itse luettavansa, ja kirjoista myös keskustellaan ja niihin liitetään monen muunkin laista vuorovaikutusta.

Vaikka opettajat käyttävätkin tukemiskeinoja kaikista kirjallisuudessa mainituista keinoryhmistä, voidaan kirjallisuudessa esitettyä näkemystä lukuharrastuksen tukemisesta pitää haastattelutulosten valossa sangen idealistisena. Kirjallisuudessa nimittäin tuomitaan muutamaa poikkeusta (esim. Castle 1994, Gambrell 1996) lukuun ottamatta ulkoiset motivointikeinot, kuten pakko ja ulkoiset palkinnot. Yleinen näkemys (ks. lukua 4.2) tuntuu olevan, että kun oppilaille annetaan paljon kirjoja, malleja sekä aikaa ja mahdollisuuksia lukea, kaikki motivoituvat heti lukemaan. Syynä ulkoisen motiivoinnin vastustamiseen on mm. sinänsä aiheellinen huoli, että ulkoiset palkkiot voivat tuhota sisäisen motivaation sellaisilta oppilailta, joilla se valmiiksi on (ks. esim. Wiesendanger & Bader 1989). Gambrell (1996, 23) kuitenkin raportoi tämän huolen aiheettomaksi tekevästä uusista tuloksista, joiden mukaan haluttua toimintaa lähellä olevat ulkoiset palkinnot (esimerkiksi kirja palkintona runsaasta lukemisesta) itse asiassa lisäävät sisäistä motivaatiota.

Samalla kannalla kuin Gambrell ovat myös haastatellut opettajat. He korostavat, että pakolla tai palkintoja lupaamalla on todella mahdollista saada vastahakoisia oppilaita lukemaan ja samalla kenties innostumaan siitä. Heille ulkoinen motivaatio voi siis olla paras keino löytää nautinto lukemisesta, koska se on ainoa keino, jolla heidät yleensäkin saadaan lukemaan. Tärkeää olisikin ymmärtää, että eri oppilaat hyötyvät erilaisista keinoista: ei varmaankaan ole hyödyllistä lupailta ulkoisia palkintoja oppilaille, jotka jo saavat lukemisesta sisäisiä palkkioita, kun taas lukemiseen kielteisesti suhtautuville pakko tai palkinnot voivat olla hyvä lukuharrastuksen alku. Tällaista monipuolisuutta ja vaihtoehtojen tarjoamista päätyvät suosittamaan myös Wiesendanger ja Bader (1989), ja haastatellut opettajat tuntuvat huomanneen asian myös käytännössä.

Edellä mainitut Wiesendanger ja Bader (1989) ovat myös tutkineet, millaiset opettajien käyttämät keinot motivoivat 9 - 12-vuotiaita lukemaan. Heidän tutkimustulostensa perusteella voidaan päätellä, että tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat tietävät, mikä

oppilaita motivoi. Wiesendangerin ja Baderin tutkimat oppilaat nimittäin pitivät motivoivana mm. sitä, että opettaja lukee ääneen kirjojen alkuja ja muuten esittelee niitä sekä sitä, että opettaja kertoo kirjoista, joita on lukenut. Näitä keinojahan haastatellutkin sanoivat käyttävänsä. Palkitsevaksi tutkitut oppilaat kokivat sen, että kirjojen lukemisesta palkittiin antamalla vapautusta muusta koulutyöstä. Näinhän toimi Helena päästäessään oppilaita kirjakauppaan esittelemään kirjoja sekä Ritva antaessaan mahdollisuuden lukea matematiikan tehtävien tekemisen sijaan. Toisaalta opettajat käyttivät myös sellaisia keinoja, joita ainakin tutkimuksen amerikkalaislapset pitivät huonoina: esimerkiksi Esko sanoi vetoavansa oppilaiden kilpailuviettiin, ja Ritva käytti lukupäiväkirjassa kirjallisia tehtäviä, joihin oppilaat vastasivat. Yleisesti ottaen kuitenkin opettajat tuntuivat löytäneen oppilaisiin tehoavat keinot, eikä esimerkiksi oppilaiden suuresti inhoamaa (94 % ei varmasti haluaisi kirjoittaa) kirjaraporttien kirjoittamista harrastettu.

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että he olivat saaneet lisättyä ainakin joidenkin oppilaiden lukuharrastusta. Yleisin tarina tuntui olevan, että pojat, jotka eivät aiemmin olleet juuri välittäneet lukemisesta, olivatkin yhtäkkiä innostuneet ja lukivat nyt myös kotona. Tämä voisi johtua siitä, että pojilla ei todellakaan ole ollut aikaa lukea muiden harrastusten vuoksi eivätkä he siis ole tutustuneet kirjojen maailmaan. Kun koulussa on kuitenkin annettu aikaa lukemiselle, lukeminen on havaittu mukavaksi ja sille onkin yllättäen löydetty aikaa. Juuri ajan antaminen lukemiselle ja toisaalta sen pyhittäminen pelkästään lukemiselle tuntuu siis olevan yksi tärkeimmistä keinoista, joita opettajalla on käytössään oppilaiden, varsinkin poikien, lukuharrastuksen tukemiseksi.

On mielenkiintoista, että kaikki opettajat kokevat kehittyneensä suunnilleen samaan suuntaan uransa alkuajoista nykyhetkeen. Linna (1999, 23 - 24) on esittänyt kaksi listaa: toisen tavoista innostaa oppilaita kirjojen pariin, toisen tavoista tappaa lukuharrastus. Useimmat haastateltujen opettajien uransa alussa käyttämistä keinoista ovat suoraan lukuharrastuksen tappamisen listalta: jatkuva kontrolloiminen, kokeiden pitäminen, tietopohjaisten kysymysten suosiminen, tekstien valitseminen oppilaiden puolesta sekä kaavamaisuus ja vihkotehtävien teettäminen. Sen sijaan opettajien tällä hetkellä käyttämät keinot löytyvät päinvastaiselta, lukemiseen innostavien keinojen listalta: ääneen lukeminen,

omista lukukokemuksista kertominen, valinnanvaran tarjoaminen, keskustelu, kirjojen käyttäminen virikkeenä muille toiminnoille jne.

Toisaalta myös lukemaan pakottaminen on lukuharrastuksen tappamiskeinojen listalla, ja kuitenkin kaikki opettajat käyttävät sitä jossain määrin, yleensä vieläpä hyvin tuloksin. Voitaisiinkin kysyä, missä menee pakon raja. Esimerkiksi Maija luettaa oppilailleen paljon yhteisiä kirjoja ja myöntää sen olevan vastenmielistä monille. Tästä ei voi seurata pelkästään hyvää. Itse näkisin pakon hyväksyttäväksi silloin, kun se painottuu vapaavalintaisten kirjojen lukemiseen: tällöin ainakaan lukumateriaali ei voi olla vastenmielistä. Muutama yhteinen kirja silloin tällöin tuskin on pahasta, mutta jos koko koulun lukemisohjelma on pelkkää pakollisten kirjojen pakkolukemista, se ei varmastikaan lisää lukuharrastusta, ainakaan kovin monella.

Kaiken kaikkiaan opettajat ovat siis kehittyneet paljon: suunta on koko ajan ollut kohti keinoja, jotka ainakin Linnan (1999) mukaan innostavat oppilaita lukemaan. Olisikin mielenkiintoista tietää, kuinka suuri osa kehityksestä johtuu yleisen kasvatusajattelun muutoksista ja on siten suoraan aloittelevankin opettajan omaksuttavissa, mikä taas on tulosta omasta kokemuksesta ja siten mahdollista oppia vain "kantapään kautta". Onko niin, että tämän tutkimuksen tulokset lukemalla on mahdollista aloittaa suoraan samalta tasolta, johon haastatellut opettajat ovat nyt vuosien aherruksen jälkeen päässeet, vai käykö niin, että jos nyt aloitan näiden tulosten pohjalta, kadun kahdenkymmenen vuoden päästä urani alkua samalla tavalla kuin nämä opettajat nyt? Luultavasti maailma muuttuu koko ajan sen verran, että parin vuosikymmenen päästä myös käsitys hyvistä keinoista lukuharrastuksen tukemiseksi on jonkin verran muuttunut. Uskon kuitenkin, että nämä vuosien varrella hyväiksi havaitut keinot eivät koskaan täysin vanhene. On esimerkiksi vaikea kuvitella, että ajan antamista lukemiselle sekä kirjojen esittelyä ja suosittelua voitaisiin koskaan pitää täysin epäonnistuneina keinoina innostaa oppilaita lukemaan.

8.2 Tutkimusmenetelmän ja tulosten luotettavuuden arviointia

Haastattelu osoittautui aiheen kannalta erittäin sopivaksi tutkimusmenetelmäksi. Havainnoimalla olisin päässyt selville ainoastaan opettajan käyttämistä keinoista, kun nyt pystyin kysymään myös keinojen perusteluista ja onnistumisesta sekä kartoittamaan hieman opettajien näkemyksiä heidän oppilaidensa lukuharrastuksesta ja lukuharrastuksen määritelmästä yleensä. Sain siis erittäin monipuolista tietoa. Tieto on kuitenkin sinänsä yksipuolista, että se kuvaa ainoastaan yhtä näkökulmaa: opettajien. Monipuolisuuden nimissä olisin toki voinut haastatella myös oppilaita ja näiden vanhempia, mutta se ei ollut olennaista tutkimuksen tarkoituksen kannalta; tarkoitushan oli kerätä hyviä keinoja lukuharrastuksen tukemiseksi, ja niitä saa parhaiten opettajalta. Vanhemmat olisivat ehkä hyvin voineet arvioida opettajan toiminnan vaikutuksia lapsiinsa, mutta he olivat toisaalta keskustelleet asiasta opettajan kanssa, joten opettaja pystyi puhumaan tästäkin puolesta. Mielestäni ei ole mitään syytä epäillä, etteivät opettajat puhuisi asiasta totta, varsinkin kun he halusivat vapaaehtoisesti osallistua tutkimukseen ja kertoa ajatuksistaan ja toiminnastaan.

Teemahaastattelu osoittautui myös sopivaksi haastattelulajiksi tutkimukseeni. Haastateltavien kokemukset ja mielipiteet sekä tavat vastata vaihtelivat sen verran, että ei olisi ollut mielekästä kysyä kaikilta samoja kysymyksiä, kun taas toisaalta halusin kaikilta tietoa samoista asioista analyysin helpottamiseksi. Pystyin mielestäni melko hyvin kysymään lisäkysymyksiä, tarttumaan tilanteeseen ja hakemaan tarkennusta epäselviin asioihin, mutta huomasin toisaalta analyysivaiheessa monia kohtia, joissa olisin voinut saada enemmänkin mielenkiintoista tietoa sopivilla lisäkysymyksillä. Aloittelevaksi haastattelijaksi onnistuin kuitenkin mielestäni hyvin.

Haastattelu toimi myös sillä tavalla hyvin, että haastateltavat puhuivat paljon omin sanoin eikä vastauksia tarvinnut "lypsää". Vastaukset olivat useimmiten reilusti kysymyksiäni pitempiä, pisin yksittäinen vastaus oli noin 1 ½ sivua. Pisimmät vastaukset tulivat yleensä yleiseen kysymykseen "millä keinoin olet pyrkinyt tukemaan oppilaidesi lukuharrastusta?" Tämä osoittaa mielestäni selvästi, että opettajat kertoivat keinoistaan omilla sanoillaan, omien ajatustensa pohjalta, ja vasta kun muistista ei enää löytynyt enempää keinoja,

virikistin muistia kysymällä tarkentavia kysymyksiä. Omin sanoin puhumista tukee myös se seikka, että vastauksia oli usein vaikea sovittaa etukäteen tehtyihin kategorioihin: jos opettajat olisivat vain lyhyesti vastailleet teemojen pohjalta tehtyihin kysymyksiin, vastaukset olisi ollut todella helppo luokitella. Omat etukäteen tekemäni kategoriat ovat varmasti erilaiset, kuin miten haastateltavat aihetta hahmottaisivat. Tämä tietenkin rajoitti ja ohjaili tulkintaani, mutta toisaalta voidaan ajatella, että opettajat ovat saaneet puhua asioista omalla tavallaan ja minä olen sitten kirjoittamista varten luokitellut nämä opettajien näkemykset eri kategorioihin. Opettajien omat näkemykset on siis löydettävissä tuloksista, minä olen vain järjestänyt ne.

Ongelmalliseksi kuitenkin osoittautui se, etten ollut tarpeeksi tarkasti rajannut erilleen toimia, joiden tavoitteena on lukuharrastuksen tukeminen, ja koulun kirjallisuudenopetusta, jolla on monia muitakin tavoitteita kuin juuri lukuharrastus. Käytännössä haastattelut levisivät myös muun kirjallisuudenopetuksen alueelle. En kuitenkaan pidä tätä suurena ongelmana, koska oli opettajan tavoite kirjallisuustunnilla mikä tahansa, se voi joka tapauksessa innostaa oppilasta lukemaan. Aiheet eivät siis ole edes täysin erotettavissa toisistaan. Jälkikäteen ajatellen jonkinlaista rajausta olisi kuitenkin kannattanut yrittää.

Haastateltavien valinta onnistui myös hyvin, ja otoksesta tuli tarkoituksenmukainen: kaikki olivat perehtyneitä asiaan, ja kaikilla oli siitä sekä kokemuksia että mielipiteitä. Huomionarvoista on kuitenkin, että haastateltavien keski-ikä oli melko korkea: nuorin heistä oli 46- ja vanhin 60-vuotias. Syytä tähän voidaan vain arvailla. On mahdollista, että nuoret opettajat eivät jostain syystä olisi lukuharrastuksen tukemisesta kiinnostuneita. Todennäköisempää kuitenkin on, että kun pyysin rehtoreita suosittelemaan asiaan perehtyneitä opettajia, heistä on ollut luontevaa valita kokeneita henkilöitä. Haastatellut poikkeavat “keskiverto-opettajasta” myös siinä mielessä, että kaikilla on luokanopettajan lisäksi toinen korkeakoulututkinto. Tällaisiakin henkilöitä rehtoreiden oli varmasti helppo suositella asiantuntijoiksi. Tutkimukseen siis todella valikoitui oman alansa eksperttejä.

Tutkittavien joukko ei siis ollut kovin tavanomainen neljän opettajan joukko, eikä tuloksia siis mitenkään voida yleistää ala-asteen opettajiin yleensä. Toisaalta tutkimuksen tarkoitukseen ei missään tapauksessa ollut selvittää, kuinka paljon opettajat keskimäärin

tukevat oppilaiden lukuharrastusta tai mitä keinoja tavalliset opettajat käyttävät. Haastateltaviksi valittiin asiaan perehtyneitä, jotta saataisiin mahdollisimman laaja kirjo hyviä keinoja. Siinä määrin tuloksia voidaankin tavallaan yleistää: kuka tahansa opettaja ikään ja koulutukseen katsomatta voi ottaa käyttöönsä tässä tutkimuksessa ilmi tulleita lukuharrastuksen tukemisen keinoja, mikäli koulun resurssit sen vain sallivat.

Tulosten luotettavuutta (ulkoista validiutta) lisäsi se, että eri opettajien vastaukset olivat hyvin usein samansuuntaisia. Tämä viittaa siihen, että aihetta on saatu selvitettyä suhteellisen kattavasti: jos toistaiseksi kaikki vastaukset olisivat erilaisia, voitaisiin olettaa, että lisää erilaisia vastauksia on tulossa ja iso osa keinoista on siis paljastamatta. Kun vastaukset kuitenkin ovat samansuuntaisia, voidaan olettaa, että sama olisi luultavasti jatkunut ja näin ollen nyt on jo saatu selville jotain olennaista. Aineistoa voitiin siis pitää siinä määrin kylläntyneenä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 62 - 63), että lisähaastattelut tuskin olisivat tuoneet tutkimusongelman kannalta merkittävää uutta tietoa.

Voidaan myös ajatella, että jos useampi opettaja on käyttänyt samaa keinoa, keino on varmaankin hyvä ja toimiva. Yksilölliset erot puolestaan kertovat siitä, että erilaisille persoonille sopivat erilaiset keinot. Tältä kannalta useampi tapaus tuo aineistoon rikkautta: nyt hyviä ideoita kaipaava ei joudu jäljittelemään yhden opettajan henkilökohtaista tyyliä vaan pystyy valitsemaan itselleen sopivia keinoja eri opettajilta.

Tutkimuksen sisäistä validiutta lisää se, että olen pyrkinyt tuomaan julki sekä aineistoni (paljon suoria lainauksia) että tutkimusprosessin (luku 6.3). Sisäistä validiutta olisi lisännyt myös mm. pitkäaikainen tai toistuva havainnointi tai useiden luokittelijoiden käyttö aineiston analysoinnissa, mutta näihin ei valitettavasti ollut mahdollisuutta: ensimmäinen olisi venyttänyt tutkimuksen liian laajaksi, jälkimmäisen taas sulkee pois se, että tein tutkimuksen yksin. Tuloksia luokitellessa kuitenkin tuntui, että epäselvien tapausten kohdalla toinen luokittelija olisi ollut todella arvokas apu. Koska tällaista apua ei kuitenkaan ollut käytettävissä, pyrin kuvaamaan luokitteluperusteeni mahdollisimman tarkasti.

Aineiston analysointi oli tässä tutkimuksessa varsin teorialähtöistä, mikä ei ole hyväksi, jos se johtaa siihen, että tutkijan omat ennakkokäsitykset vääristävät tuloksia (ks. lukua 6.4). Olen moneen otteeseen maininnut, että analysoin tulokset teoriasta nousseiden kategorioiden pohjalta, mikä sinänsä saattaa hieman vääristää niitä. Olen kuitenkin pyrkinyt liittämään tulkintoihini mahdollisimman paljon suoria lainauksia, jotta lukija saisi “kuulla haastateltavan puhuvan omin sanoin” ja päätellä, ovatko johtopäätökseni luotettavia. Lisäksi olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti erittelemään, minkä seikkojen mukaan tulokset kategorioihin luokiteltiin, jälleen jotta lukija pystyisi seuraamaan ajatuksiani ja arvioimaan johtopäätöksiäni. Mäkelä (1990, 59) muistuttaa, että lukijalle on annettava mahdollisimman tarkka kuva raportoituihin tuloksiin johtaneista teknisistä operaatioista ja ajatusoperaatioista, jotta tämä ei olisi pelkän tutkijan intuition varassa. Juuri tähän olen pyrkinyt, jotta lukija ei joutuisi tyytymään pelkästään minun päätelmiini vaan voisi tehdä myös omansa.

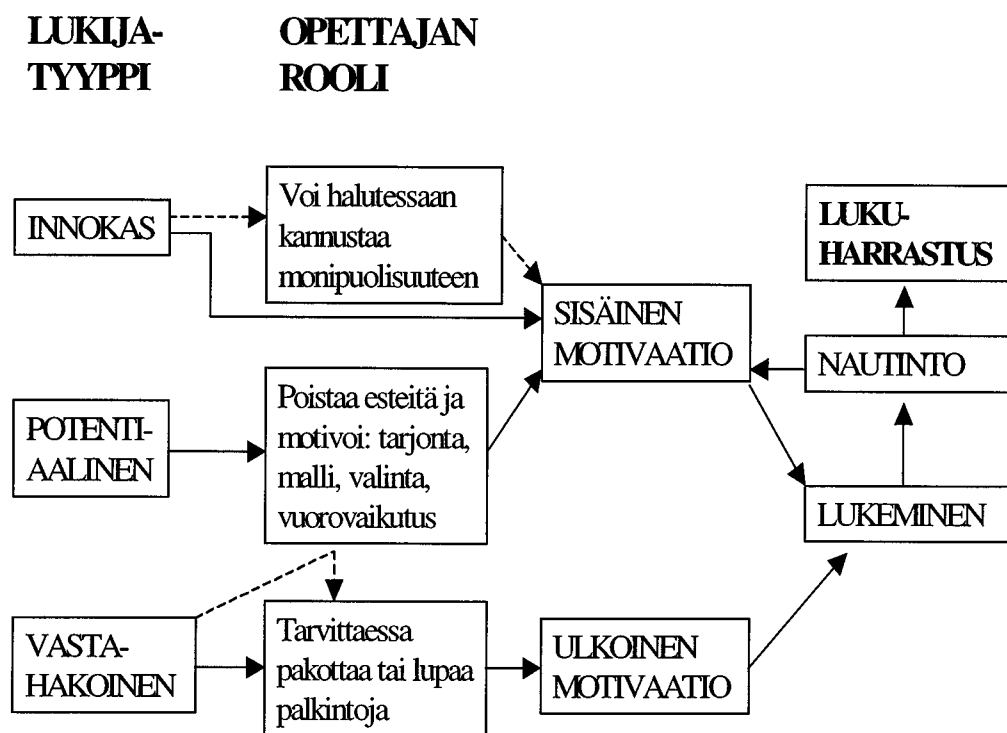
8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimustarpeet

Tutkimuksen päätarkoitus oli selvittää keinoja, joilla opettaja voi tukea oppilaidensa lukuharrastusta. Opettajien haastatteluista kävi ilmi, ettei tähän ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa. Erilaisille opettajille sopivat erilaiset keinot, mutta ennen kaikkea myös erilaisiin oppilaisiin tuntuvat tehoavan eri keinot.

Haastattelutulosten pohjalta voidaan tehdä johtopäätös, että oppilaissa on kolmenlaisia lukijoita. Ääripäät tulevat selvästi esille kaikkien opettajien haastatteluissa: on ahmijoita, jotka lukevat paljon, innokkaasti ja oma-aloitteisesti, mutta toisaalta myös oppilaita, jotka eivät vapaaehtoisesti kirjaa avaa. Näiden väliin jäävät ns. tavalliset oppilaat, joiden voidaan ajatella olevan potentiaalisia lukijoita. He ovat niitä oppilaita, joiden vapaa-ajan opettajat epäilevät kuluvan tietokonepelien, TV:n ja muiden harrastusten parissa ja joilla ajanpuute siis on saattanut estää lukuharrastuksen synnyn. He saattavat olla myös oppilaita, jotka eivät lue, koska eivät ole löytäneet kiinnostavia kirjoja tai koska ympäristön asenne halveksii lukemista.

Sen, millaisesta lukuharrastuksen tukemisesta oppilas hyötyy, näyttäisi riippuvan lukijatyypistä: Innokas lukija ei juuri opettajan tukea kaipaa. Hän lukee omaksi ilokseen, ja hänellä on oma sisäinen lukumotivaatio. Opettaja voi korkeintaan pyrkiä ohjailemaan häntä monipuolisemman lukemisen pariin. Potentiaalinen lukija puolestaan vaikuttaisi haastattelutulosten perusteella hyötyvän opettajan tukitoimista: antamalla aikaa, tiloja ja mallia lukemiselle sekä tarjoamalla kiinnostavia kirjoja ja mahdollisuuden keskustella luetusta opettaja poistaa lukemisen esteitä ja voi auttaa oppilasta löytämään sisäisen lukumotivaation. Vastahakoiselle lukijalle nämä toimet eivät riitä sisäisen motivaation saavuttamiseen. Hän ei halua avata kirjaa, jos ei ole pakko. Tällaista oppilasta opettaja saattaa pystyä auttamaan ulkoisen motivaation kautta: pakko tai ulkoiset palkinnot saavat oppilaan lukemaan, mutta jos lukeminen onkin nautittavaa, se saattaa johtaa sisäiseen motivaatioon ja oma-aloitteiseen lukemiseen. Kuten Helena toteaa, oma nautinto voi löytyä pakon kautta.

Seuraavan sivun kuvioon (kuvioon 3) olen tiivistänyt eri lukijatyypien mahdolliset tiet lukuharrastukseen ja opettajan roolin niissä. On kuitenkin muistettava, että opettajan käyttämistä keinoista ei suinkaan läheskään aina seuraa sisäistä lukumotivaatiota eikä lukemisesta nautintoa, vaan kuvion tarkoituksena on pikemminkin esittää, millaisia teitä pitkin lukuharrastukseen voidaan päätyä, nimenomaan koulun näkökulmasta. Koulun ulkopuolisia lukuharrastukseen vaikuttavia tekijöitä ei siis ole kuvioon sisällytetty. Kuvion loppupuolella on lukemisen, nautinnon ja sisäisen motivaation kehä. Tällä olen halunnut kuvata sitä, että lukemisesta saatu nautinto lisää sisäistä motivaatiota, joka lisää lukemista kunnes lopulta voi syntyä lukuharrastus.



Kuvio 3. Eri lukijatyyppien tie lukuharrastukseen

Yllä oleva kuvio on mielestäni hyvä pohja aloittelevalle opettajalle oppilaiden lukuharrastuksen tukemiseksi. Monipuolisia keinoja tarvitaan, koska erilaisiin oppilaisiin tehoavat erilaiset keinot. Motivointikeinoista erittäin tärkeäksi nousee mielestäni erityisesti ajan antaminen lukemiselle. Useiden harrastusten välissä tasapainoilevalle nykylapselle koulu saattaa olla ainoa paikka, jossa lukemiseen on aikaa keskittyä, ja vain lukemiseen keskittymällä voi syntyä lukemisen nautinto ja lukuharrastus. Kouluajasta kilpailee lukematon määrä tärkeitä asioita, mutta koska lukemisen avulla saadaan taitoja ja valmiuksia omaksua monia muita asioita, opettajan olisi tärkeä varata viikosta hieman aikaa myös vapaalle lukemiselle. Se ei ainakaan vahingoita ketään, ja joillekin se saattaa sellaisenaan riittää kipinäksi, joka synnyttää lukuharrastuksen. Jotkut vaativat siihen järeämpiä keinoja, ja joillekin sitä ei toki synny koskaan. Vaikka harrastusta ei syntyisikään, ovat nämäkin oppilaat kuitenkin sentään lukeneet elämässään joitakin kirjoja ja saattaneet myös saada niistä jotakin irti.

Oma tutkimukseni tarkasteli lukuharrastuksen tukemista opettajien näkökulmasta. Siinä ei pyritty selvittämään puolueettomasti, miten opettajien käyttämät keinot ovat toimineet, vaan näin parhaaksi uskoa opettajia. Heidän näkökulmastaan tukikeinoista oli ollut hyötyä joillekin, ehkä jopa monille oppilaille. Hyvä jatkotutkimuksen aihe olisikin nyt tutkia oppilaita. Nämä opettajat näkevät todella paljon vaivaa ja käyttävät paljon aikaa lukuharrastuksen tukemiseen. Olisi mielenkiintoista ja tärkeää selvittää, onko tästä todella hyötyä, vai meneekö kaikki aika ja vaiva hukkaan. Tätä voisi tutkia kartoittamalla vaikkapa näiden opettajien nykyisten ja entisten oppilaiden lukuharrastusta ja vertaamalla sitä “tavallisilla” opettajilla olleisiin ja oleviin ikätovereihin. Näin saataisiin selville panostuksen todellinen hyöty.

Itse kuitenkin uskon vakaasti, että kovalla työllä ja aikaa antamalla saadaan myös tulosta aikaan, ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla. Kun aikanaan saan oman luokan, aion käyttää hyväkseni kokeneiden opettajien hyviksi havaitsemia lukuharrastuksen tukemiskeinoja, joita olen tätä tutkimusta tehdessäni oppinut.

LÄHTEET

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Brunell, V. 1990. Läsning - en erfarenhetsbaserad transaktionsprocess. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.), 24 - 42.
- Castle, M. 1994. Helping children choose books. Teoksessa E. H. Cramer & M. Castle (toim.), 145 - 168.
- Chall, J. S. 1979. The Great Debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages. Teoksessa L. B. Resnick & P. A. Weaver (toim.) Theory and practice of early reading. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 29 - 55.
- Chambers, A. 1983. Introducing books to children. 2. uusittu ja laajennettu painos. Boston: Horn Book.
- Clay, M. M. 1979. Reading: The patterning of complex behavior. 2. painos. London: Heinemann Educational Books.
- Cramer, E. H. & Castle, M. (toim.) 1994. Fostering the love of reading: The affective domain in reading education. Newark, Del.: International Reading Association.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. & Pearson, P. D. 1991. Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. Review of Educational Research 61, 239 - 264.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, K. 1979. Suomalaiset kirjanlukijoina. Helsinki: Tammi.
- Eskola, K. 1990. Lukijoiden kirjallisuus Sinuhesta Sonja O:hon. Helsinki: Tammi.
- Eskola, K. 1993. Kirjojen lukeminen. Teoksessa M. Liikkanen & H. Pääkkönen (toim.), 21 - 39.
- Gambrell, L. B. 1994. Factors influencing motivation to read. Teoksessa P. Kangas, R.-L. Korkeamäki & T. Latomaa (toim.) Lapsella on sata kieltä. Emerita professori Pirkko Saarisen juhlaseminaarin esitelmät. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 60, 73 - 80.
- Gambrell, L. B. 1996. Creating classroom cultures that foster reading motivation. Reading Teacher 50, 14 - 25.

- Hirsjärvi, S. 1982. (toim.) Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 2. korj. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hynynen, M. 1998. Mistä on pienet lukuharrastajat tehty? Tapaustutkimus lukuharrastuksen kehitystä tukevista tai horjuttavista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Johns, J. L. & VanLeirsburg, P. 1994. Promoting the reading habit: Considerations and strategies. Teoksessa E. H. Cramer & M. Castle (toim.), 91 - 103.
- Julkunen, M.-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Julkunen, M.-L. 1997. Tie kirjallisuuteen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 65.
- Kauppinen, S. 1976. Äidinkielenopetus ja lukemisharrastus. Didaktista teoriaa ja tapaustutkimus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 46.
- Kouki, E. 1994. Kirjallisuuden opetus peruskoulussa. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 76 - 81.
- Kurikkala, T. & Schöning, S. 1997. Sarjakirjojen maailmassa. Tyyris Tyllerö 20 (3), 28 - 45.
- Kurikkala, T. & Schöning, S. 1998. Hinku lukemiseen. Tyyris Tyllerö 21 (1), 34 - 44.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo: WSOY.
- Lehtinen, E.-L. 1994. Nuoret kaunokirjallisuuden arvottajina. Äidinkielen Opetustieteen Seuran tutkimuksia 9.
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Lehtovaara, A. & Saarinen, P. 1964. School-age reading interests. A methodological approach. Helsinki: Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia. Sarja B:131, 2.
- Lehtovaara, A. & Saarinen, P. 1976. Nuorten mielikirjallisuus. Helsinki: Otava.
- Liikkanen, M. & Pääkkönen, H. (toim.) 1993. Arjen kulttuuria. Vapaa-aika ja kulttuuriharrastukset vuosina 1981 ja 1991. Kulttuuri ja viestintä 2. Helsinki: Tilastokeskus.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. (toim. Marsa Luukkonen) Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito - valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.), 1 - 23.

- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) 1990. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61.
- Logan, L. M., Logan, V. G. & Paterson, L. 1972. Creative communication. Teaching the language arts. Toronto: McGraw-Hill.
- Malmquist, E. 1975. Peruskoulun lukemisenopetus. Suom. P.-I. Manninen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Merriam, S. B. 1988. Case study research in education. A qualitative approach. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42 - 61.
- Mäkelä, M.-L. 1998. Kirjavinkkarikirja. 2. uudistettu painos. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Nell, V. 1988. The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. Reading Research Quarterly 23, 6 - 50.
- Nell, V. 1994. The insatiable appetite. Teoksessa H. Cramer & M. Castle (toim.), 41 - 52.
- Niskanen, V. 1988. Monenlaisia lukupuita. Kirjallisuutta ala-asteella. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri (toim.) Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXV, 24 - 32.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. London: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Puranen, U. 1998. Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Pälviä, K. 1983. Kirjastonkäyttö ala-asteella. Teoksessa M. Karjalainen (toim.) Koulukirjasto. Helsinki: Kirjastopalvelu, 78 - 90.
- Saarinen, P. 1986. Peruskoululaiset lukijoina. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. 1997. Ihanaa vai pitkäväteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

- Sarmavuori, K. 1986. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste 5.
- Sarmavuori, K. 1987. Äidinkielen opetuksen tavoitteiden saavuttaminen peruskoulun viidennellä luokalla. LAKE-projektin osaraportti 12. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:23.
- Sarmavuori, K. 1992. Lapsesta nuoreksi. LAKE-projektin loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:158.
- Sarmavuori, K. 1993a. Kohti aktiivista, ymmärtävää ja oppivaa lukemista. Lapsi ja lukeminen -projektin lähtökohdat. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:44.
- Sarmavuori, K. 1993b. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 8.
- Sarmavuori, K. 1998. Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Sauri, T. 1993. Sanoma- ja aikakauslehtien lukeminen. Teoksessa M. Liikkanen & H. Pääkkönen (toim.), 41 - 51.
- Smith, J. A. 1975. Creative teaching of reading in the elementary school. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Spiegel, D. L. 1981. Reading for pleasure: guidelines. Newark, Del.: International Reading Association.
- Suomi (o)saa lukea: Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. 2000. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4. Helsinki.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vatanen, P.-L. 1990. Oppilailla on oikeus oppikirjojensa ymmärtämiseen - vai onko? Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.), 107 - 116.
- Wiesendanger, K. D. & Bader, L. 1989. Children's view of motivation. Reading Teacher 42, 345 - 346.
- Yin, R. K. 1994. Case study research Design and methods. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

LIITE 1: Teema-alueuuttelo

HAASTATTELUUTEEMAT

Taustatiedot: ikä, opetuskokemus ja koulutus

1. Omien oppilaiden lukuharrastus

Mitä oppilaat lukevat?

Kuinka paljon?

Kuinka usein?

Millaisia eroja erilaisten oppilaiden välillä?

Mistä ne johtuvat?

2. Mitä lukuharrastus on?

Millainen lukeminen on harrastuslukemista?

Mitä lukuharrastukseen kuuluu ja mitä ei?

Millaisten tekstien lukemisesta voidaan käyttää nimitystä lukuharrastus?

- Suhtautuminen esim. "medialukemiseen": Internet, sähköposti yms.

Mitä lukeminen parhaimmillaan 11 - 12-vuotiaille merkitsee?

3. Tukemisen perustelut

Miksi opettaja pitää lukuharrastuksen tukemista tarpeellisena? Mitä lukuharrastus hänen mielestään kehittää? Mitä hyötyä siitä on?

Miten tärkeänä opettaja pitää lukuharrastusta verrattuna muihin äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteisiin?

Haluaako opettaja tukea lukemista yleensä vai jonkin tietyn tyyppistä erityisesti?

Minkälaista? Miksi? Minkälaista ei halua tukea?

Miten paljon opettaja kokee voivansa vaikuttaa oppilaidensa lukuharrastukseen, ottaen huomioon mm. kodin vahvan vaikutuksen?

4. Tukemisen keinot

Miten opettaja on pyrkinyt tukemaan oppilaidensa lukuharrastusta? Miksi juuri niin?

Miten hänen mielestään voidaan tukea sisäistä lukumotivaatiota?

Tarkentavia kysymyksiä:

Millaista tarjontaa?

- luokkakirjasto? millainen?

- koulukirjasto?

- yhteistyö yleisen kirjaston kanssa?

- aikaa ja tiloja lukemiselle?

- onko ilmapiiri lukemista tukeva?

- muuta?

- mikä tarjontaan vaikuttaa (suotuisasti tai estävästi)?

(jatkuu)

Millaisia lukemisen malleja tarjolla?

- pitääkö opettaja itse lukemisesta?
- arvostaako opettaja tekstilajeja monipuolisesti?
- lukeeko opettaja oppilaiden nähden?
- lukeeko opettaja luokalle ääneen? mitä?
- esitteleekö opettaja kirjoja luokalle? miten?
- käytetäänkö muita oppilaiden mallivaikutusta hyväksi?
- muita malleja? (vieraita tms.)

Kuka valitsee tekstit?

- opettaja, oppilaat yhdessä vai jokainen oppilas itse? miksi?
- kokemuksia tekstivalinnasta?
- jos opettaja valitsee, ovatko oppilaat olleet motivoituneita?
- miten motivoitu oppilaita innostumaan opettajan valinnoista?
- miten kiinnitetty huomiota tyttöjen ja poikien erilaisiin mieltymyksiin?
- ovatko motivoituneempia, jos saavat itse valita?
- onko oppilaita neuvottu kirjojen valinnassa?

Lukemiseen liittyvää vuorovaikutusta?

- miten luettua käsitellään yhdessä? käsittelyvinkkejä?
- onko luetusta kertominen pakollista? onko suosittua?
- "raportoidaanko" kirjoista?

Muita motiivintekijöitä?

Millainen on opettajan "kehityshistoria" lukuharrastuksen tukemisessa?

Onko kokemuksen myötä löytänyt parempia keinoja?

5. Tukitoimenpiteiden vaikutukset

Mikä on toiminut hyvin?

Mikä ei ole toiminut?

Toimivatko eri keinot eri ryhmillä, vai onko joitakin kaikille sopivia keinoja?

Millaisia tuloksia on saatu?

Onko toimenpiteillä pystytty tukemaan sisäistä lukumotivaatiota (oppilaan omaa halua lukea), vai lukevatko oppilaat muista syistä? Mistä?

Uskooko opettaja lukuinnon säilyvän?

Muuta aiheeseen liittyvää sanottavaa?