

Luokanopettajien käsityksiä lukuharrastuksesta ja
keinoja sen tukemiseen
Tiina Kilpeläinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kilpeläinen, Tiina. 2017. Luokanopettajien käsityksiä lukuharrastuksesta ja keinoja sen tukemiseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 92 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä lukuharrastuksesta ja keinoja lukuharrastuksen sekä lukemiseen kohdistuvan motivaation tukemiseen oppilailta. Aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta neljännen luokan luokanopettajaa kahdella eri paikkakunnalla. Litteroidut haastattelut analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Haastatellut luokanopettajat määrittelivät lukuharrastuksen säännölliseksi toiminnaksi, johon liittyi olennaisesti omaehtoisuus, lukemisesta nauttiminen ja luettavan monipuolisuus. Aktiivisen lukuharrastuksen ajateltiin olevan vähemmän lasten keskuudessa. Tyttöjen ja poikien välillä nähtiin eroavaisuuksia lukemisen määrässä sekä siinä mitä luetaan. Opettajat näkivät motivaatiolla ja lukemisympäristöllä olevan vaikutusta lasten lukuharrastukseen.

Lukuharrastuksen tukikeinoina opettajat kertoivat käyttävänsä muun muassa erilaisia tapoja eriyttää ja lukijaminäkuvan tukemisen keinoja, kuten lukemisesta keskustelua myönteiseen sävyyn ja kannustamista. Myös kirjastoilla, kodeilla ja vertaisilla on haastateltujen mukaan merkityksellinen rooli lapsen lukuharrastuksen tukemisessa.

Vaikka erilaisia keinoja tukea lasten lukuharrastusta oli paljon ja onnistumisen kokemuksia koettiin, kertoivat haastatellut opettajat kuitenkin kokevansa osittain keinottomuutta tukea lapsen lukuharrastusta. Tämä on tärkeä asia, johon tulisi kiinnittää huomiota sekä kouluissa että muiden toimijoiden tahoilla. Lukemisen tärkeyden tekeminen näkyväksi lapsille ja heidän vanhemmilleen voisi edistää lasten intoa lukea perinteistä kirjallisuutta.

Hakusanat: oppilaiden lukuharrastus, luokanopettajien käsitykset, motivaatio, tukeminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LUKUTAITO JA LUKUHARRASTUS	7
2.1	Lukutaito ja sen oppiminen	7
2.2	Lukuharrastus ja asenteet lukemista kohtaan	9
3	LUKEMISEEN MOTIVOITUMINEN.....	13
3.1	Motivaatio ohjaa toimintaamme.....	13
3.2	Motivaatio koulun arjessa.....	14
3.3	Lukumotivaatio.....	16
3.3.1	Opettajan rooli lukuharrastuksen tukemisessä.....	22
3.3.2	Kodin rooli lapsen lukuharrastuksen tukemisessä.....	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
5.1	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen	31
5.2	Haastattelujen analysointi sisällönanalyysin keinoin.....	33
5.3	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	36
5.4	Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	40
6	TULOKSET	43
6.1	Opettajien käsitykset lukuharrastuksesta.....	43
6.1.1	Lukuharrastus, sen synty ja ylläpito	43
6.1.2	Opettajien käsitykset motivaation ja lukemisympäristön merkityksestä lukuharrastamisessa	46
6.2	Lukuharrastusta ja -motivaatiota tukevat keinot ja tekijät.....	50
7	POHDINTA	66
7.1	Tulosten yhteenvetoa.....	66

7.2	Tutkimustulosten merkitysten arviointia	77
7.3	Luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet	81
	LÄHTEET	84
	LIITTEET	89

1 JOHDANTO

Lukutaidon kansainväliset arviointitulokset ovat olleet luomassa ja vahvistamassa kuvaa Suomesta maana, jossa lukeminen ja koulutus ovat huippuluokkaa (Sulkunen 2013). Vaikka suomalaislasten ja -nuorten lukutaito on edelleen maailman kärkeä, on etenkin lukemiseen sitoutuminen ja myös taitotaso ollut laskusuunnassa. Tämän osoittaa esimerkiksi Sulkusen (2012) vertailu vuosien 2000 ja 2009 PISA (Programme for International Students Assessment) -tuloksista. Sulkunen toteaa, että vaikka Suomi on edelleen vertailujen kärkisijoilla lukemisessa, on suomalaisnuorten lukutaito ja kiinnostus lukemista kohtaan laskenut yhdeksässä vuodessa. Vapaa-ajalla tapahtuva, omaksi ilokseen lukeminen on vähentynyt sekä tyttöjen että poikien keskuudessa.

Kupari, Sulkunen, Vettenranta ja Nissinen (2012) tiivistävät kansainvälisen, neljäsluokkalaisiin kohdistuvan PIRLS-tutkimuksen (Progress in International Reading Literacy Skills) tulosten viittaavan siihen, että melko suuri osa suomalaislapsista ei pidä lukemisesta eivätkä he ole motivoituneita tai sitoutuneita oman lukutaitonsa parantamiseen. PIRLS-tutkimuksen mukaan noin joka neljäs suomalaisista oppilaista pitää paljon lukemisesta, mutta toisaalta noin viidennes ilmoitti pitävänsä lukemisesta vain vähän. Tulos on kuitenkin kansainvälistä keskiarvoa parempi lukemisesta pitämisessä. Soininen ja Merisuo-Storm (2015) ovatkin nostaneet esiin huolen lukuharrastuksen vähenemisestä lasten ja nuorten keskuudessa.

Lukemisella sekä koulussa että kotona omalla vapaa-ajalla on merkitystä lapsen tulevaisuudelle. Kuparin ja kollegoiden (2012) mukaan hyvää lukutaitoa tarvitaan muun muassa sekä henkilökohtaisen että kulttuurisen identiteetin kasvuun ja lukutaito antaa myös valmiuksia vuorovaikutukseen muiden kanssa. Tämän lisäksi hyvän lukutaidon on todettu olevan eräänlainen valttikortti Suomelle liittyen maan taloudelliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen menestykseen (Linnakylä & Sulkunen 2002).

Lukuharrastukseen liittyy olennaisena osana lukumotivaation käsite (Linna & Malin 2004). De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ja Rosseel (2012) toteavat, että oppilaiden omaehtoisella motivaatiolla lukea on yhteys paitsi lukemisen useuteen myös oppilaiden lukutaitoon. Tämä on varsin luonnollinen yhteys, sillä sujuvat lukijat kokevat lukemisen mielekkäämmäksi sen helppouden takia ja todennäköisesti lukevat enemmän vapaa-ajallaan. On vaikeaa kokea lukemista mielenkiintoisena ja viihdyttävänä, jos lukeminen on hidasta ja kovan työn takana. Onatsu-Arvilommi ja Nurmi (2000) toteavat, että tutkimukset ovat löytäneet näyttöä siitä, että lukemisessa enenevässä määrin jälkeen jäävät oppilaat lukevat aina vain vähemmän ja vähemmän.

On syytä pohtia, miksi lukutaito ja lukuharrastus ovat laskusuunnassa. Ovatko kyseessä kenties lapsen lähiympäristön puutteelliset keinot motivoida lasta? Kenen tehtävä on tukea lukuharrastusta ja miten sitä voidaan tukea? Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa lukuharrastukseen liittyen? Millaista alakoulu- ja perheiden lukuharrastus tänä päivänä oikeastaan on?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä neljännen luokkaa opettavilla luokanopettajilla on lukuharrastuksesta ja millaisilla erilaisilla keinoilla heidän mielestään lukuharrastusta voidaan tukea. Neljännen luokan opettajiin valinta kohdistui sen perusteella, mitä neljäsluokkalaisten lukemisesta oli todettu edellisessä tutkimuksessa (PIRSL) sekä opetussuunnitelmien (valtakunnallinen ja paikkakunnan oma) painottaessa lukuharrastusta nimenomaan neljännellä luokalla. Tutkimus on ajankohtainen, sillä uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (OPS 2014) luo osaltaan uusia vaatimuksia sekä lukutaidolle että lukuharrastukselle. Ajankohtaisuutta voidaan ajatella tuovan myös tutkimusten osoittama lukuharrastuksen ja lukutaidon laskusuunta.

2 LUKUTAITO JA LUKUHARRASTUS

2.1 Lukutaito ja sen oppiminen

Linnakylä (1990) on jakanut lukutaidon kolmeen erilaiseen näkökulmaan, jotka ovat peruslukutaito, toimiva lukutaito ja vapauttava (kriittinen) lukutaito. Peruslukutaito on universaali käsite, joka yleensä käsitetään kirjoitettujen tekstien lukemiseksi. Tällöin peruslukutaito sisältää myös välineellisen arvon. Toimiva lukutaito puolestaan on kulttuurisidonnainen ja yhteiskunnan edellyttämä funktionaalinen lukemisen muoto. Vapauttava, tai kriittinen, lukutaito on keskeinen yksilön pohtiessa kriittisesti sekä elämänsä että yhteiskuntaa ylipääntään.

Gough ja Tunmer (1986) puolestaan esittelevät Simple View of Reading-mallin, jonka mukaan peruslukutaito rakentuu kahdesta osasta: teknisestä lukemisesta ja tekstin ymmärtämisestä. Tekninen lukeminen tarkoittaa sitä, että lapsi osaa yhdistää kirjaimia vastaavat äänteet sanaksi sen lisäksi, että hän tunnistaa kokonaisia sanoja. Tekstin ymmärtäminen taas kattaa luetun ymmärtämisen ja tulkinnan taidot. Lerkkasen (2013) mukaan lapsen lukutaidon kehittyessä painopiste lukemisessa siirtyy peruslukutaidon alueelta enemmän toimivan ja kriittisen lukutaidon alueelle.

Kansainvälisessä neljäsluokkalaista koskevassa PIRLS – lukutaitotutkimuksessa lukutaito määritellään kyvyksi ymmärtää ja käyttää erilaisia kirjallisia tekstejä, joita vaaditaan yhteiskunnassa ja joita yksilö itse arvostaa (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury 2009). Leseman ja de Jong (2001) puolestaan määrittelevät luku- ja kirjoitustaidon monimutkaisiksi taidoiksi, ennen kaikkea taidoksi lukea ja kirjoittaa tietyn pituisia ja tietyn tyyppisiä tekstejä sekä myönteiseksi suhtautumiseksi lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Mullis kollegoineen (2009) toteaa, että nuoret lukijat käyttävät monenlaisia tekstejä: he lukevat paitsi oppiakseen, myös osallistuakseen lukijoiden yhteisöihin koulussa ja omaksi ilokseen jokapäiväisessä elämässä.

Kielellisen tietoisuuden herääminen on edellytys lukutaidolle (ks. Mäkinen 2002). Lapselle lukemisella ja lapsen havainnoilla muiden lukemisesta on puolestaan merkitystä sen kehittymiselle (Soininen & Merisuo-Storm 2015). Tornéuksen (1991) mukaan kielellisen tietoisuuden avulla lapsen on mahdollista kohdistaa huomio sanan merkitykseen, muotoon ja tehtävään sen lisäksi, että lapsi alkaa leikkiä kielellä. Kielellisen tietoisuuden osa-alueisiin kuuluva fonologinen tietoisuus koostuu tietoisuudesta, että puhe sisältää erilaisia äänneitä (Stahl & Murray 1994) sekä taidosta käsitellä puheessa esiintyviä äännerakenteita (Wagner ym. 1997). Lerkkasen ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa tytöt osoittivat parempaa fonologista tietoisuutta ja kirjaintuntemusta kuin pojat. Lerkkasen, Poikkeuksen, Ahosen, Siekkisen, Niemen ja Nurmen (2010) mukaan perusta luku- ja kirjoitustaidolle luodaan jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa leikinomaisen toiminnan kautta. Tällöin tuetaan lapsen kielellistä tietoisuutta ja kirjaintuntemusta sekä tarjotaan lapselle erilaisia kokemuksia siitä, miten puhuttu kieli muutetaan kirjoitetuksi kieleksi.

PIRLS-tulos vuodelta 2011 osoittaa, että suomalaislasten lukutaito on edelleen maailmanlaajuisesti kärkitasoa (Kupari ym. 2012). PIRLS-tutkimuksesta kävi tämän lisäksi ilmi, että joka toinen suomalaisista oppilaista luotti lukutaitoonsa paljon (Kupari ym. 2012). Merisuo-Storm ja Soininen (2015) löysivät yhteyden oppilaiden itsetunnon, lukemista koskevien asenteiden ja luetun ymmärtämisen välillä oppilaiden ollessa toisella luokalla. Tämä tarkoittaa sitä, että ne oppilaat, joiden itsetunto oli hyvä, suhtautuivat myönteisesti opiskeluun ja ymmärsivät lukemaansa tekstiä hyvin. Samankaltainen yhteys löytyi myös itsetunnon ja lukutaidon välillä. Varsinkin pojilla nämä yhteydet olivat Merisuo-Stormin ja Soinisen (2015) mukaan vahvoja.

Park (2011) toteaa, että ne lukijat, jotka pitävät itseään hyvinä lukijoina ja lukemista helppona saavuttavat paremman lukutaidon kuin ne, joilla on huono lukijaminäkuva. Kun lapsella on myönteinen lukijaminäkuva, hän käyttää enemmän aikaa vapaa-ajan lukemiseen, sitoutuu lukemiseen paremmin ja omaa paremman lukutaidon (De Naeghel ym. 2012). Bakerin ja Wigfieldin (1999) mukaan lapset, joilla oli vahva luottamus lukutaitoonsa ja olivat lukemisen suhteen

sisäisesti motivoituneita, ilmoittivat lukevansa useammin kuin ne lapset, joilla on taipumus vältellä lukemista. Guthrie ja Coddington (2009) toteavat, että taitavat lukijat luottavat lukutaitoonsa ja lukevat mielellään myös vaikeampia tekstejä. Toisaalta taitavat oppilaat saattavat tehtäviä tehdessään suoriutua heikommin, jos heidän todelliset taitonsa eivät vastaa heidän uskomuksiaan.

2.2 Lukuharrastus ja asenteet lukemista kohtaan

Sulkusen (2013) mukaan lukuharrastus koostuu lukemisen useudesta, lukemiseen käytetystä omaehtoisesta ajasta ja lukijan valitsemista teksteistä. Lukemiseen sitoutuminen (reading engagement) kuuluu olennaisena osana lukuharrastuksen käsitteeseen, ja se sisältää sekä lukuharrastuksen määrän, laadun että lukemiseen liitetyt asenteet. Guthrien ja Knowlesin (2001) mukaan sitoutuneella lukemisella tarkoitetaan kognitiivisia rakenteita, käsitteellistä tietoa ja motivaationaalaisia päämääriä, jotka ilmenevät lukemisen aikana. Lukemiseen sitoutumisen on todettu olevan tärkeä osa pyrittäessä ymmärtämään yksilöiden lukutaidon vaihtelua (Sulkunen 2013).

Vahva lukemiseen sitoutuminen on yhteydessä lukutaitoon (Linnakylä & Malin 2004; Sulkunen 2013). Linnakylän ja Malinin (2004) mukaan lukuharrastukseen sitoutumisella on yhteys lukumotivaatioon ja lukemisasenteisiin, mutta myös oppilaan kognitiivisiin toimintoihin. Heidän mukaansa motivaatio ja asenteet viriävät erityisesti oppilaan etsiessä ja käsitellessä tietoa, kokiessa jännitystä tai muunlaisia elämyksiä sekä osallistuessa keskusteluun kirjoista, joita hän on lukenut.

Lukemiseen liittyvät asenteet liittyvät olennaisesti lukuharrastukseen. Petscherin (2010) mukaan 1990-luvun puolivälissä Mathewson määritteli lukemisasenteet yksilön tuntemuksiksi lukemisesta, valmiuksista lukemiseen sekä arviointiuskomuksiin lukemisesta. Asenteilla on tärkeä merkitys yksilön lukumotivaation ja uskomusten taustalla (Petscher 2010). Asenteet ovat luonnostaan voimakkaita, ne edeltävät käyttäytymistä ja ne on hankittu kokemuksen perusteella (McKenna 2001). Tämän lisäksi asenteet lukemista kohtaan voivat olla

kulttuurisesti muodostettuja ja vahvistettuja (Petscher 2010). Soinisen ja Merisuo–Stormin (2015) mukaan myös kodilla on merkitystä siinä, millaiseksi lapsen lukuasenteet syntyvät.

McKenna (2001) esittää, että lukemisasenteet ovat yhteydessä niihin asenteisiin, joita yksilöllä on muita tarjolla olevia aktiviteettejä kohtaan. Päätökseen lukea vaikuttaa esimerkiksi erilaisten kirjojen saatavuus ja yksilön kyky lukea niitä. Hän lisää, että on tärkeää huomata lukemisasenteiden muutos lasten kasvaessa. Iän myötä muut vapaa-ajan harrastukset kilpailevat enemmän lukemisen kanssa ajankäytöstä. McKennan mukaan hyvätkään lukijat eivät välttämättä säilytä myönteistä suhtautumistaan lukemiseen, jos he saavat enemmän tyydytystä muista ajanvietteistä. Guthrie ja Knowles (2001) havaitsivat tutkimuksessaan vähenemistä lukemisen määrässä neljänneltä luokalta viidennelle. Nuoremmat oppilaat käyttivät lukemiseen aikaa keskimäärin 22 minuuttia päivässä, kun taas vanhemmat oppilaat lukivat vain noin 12 minuuttia.

Lasten lukemisasenteilla on vahva yhteys heidän lukutaitoonsa (Mullis, Martin, Foy & Drucker 2012). Kuparin ja hänen kollegoidensa (2012) mukaan asenteilla on vastavuoroinen yhteys lukemiseen. Ne lapset, joilla on myönteinen suhtautuminen lukemiseen lukevat paremmin ja enemmän kuin heikommät lukijat. Kupari ryhmineen toteaa, että koska lukeminen on hyville lukijoille helppoa, he saavat siitä myönteisiä kokemuksia, mikä vahvistaa myönteisiä asenteita lukemista kohtaan. Tämän johdosta hyvät lukijat lukevat enemmän ja vahvistavat hyvää lukutaitoaan edelleen. Heikommät lukijat taas kokevat tämän saman kehän päinvastoin kielteisenä, joka taas on omiaan vahvistamaan kielteisiä asenteita lukemista kohtaan. Petscherin (2010) tutkimuksessa tosin löytyi vain kohtalainen, mutta ei kovin voimakas yhteys lukemista koskevien asenteiden ja lukutaidon välillä. McKennan (2001) mukaan asenteita on haastava mitata niiden monimutkaisuuden vuoksi. Hänen mukaansa lisää tutkimusta asenteiden ja lukemisen yhteydestä tarvitaan, sillä tutkimuksen avulla voidaan laajentaa kasvattajien tietoutta lukemista koskevien asenteiden tärkeydestä, mikä on tärkeä toiminnan edelläkävijä.

Sukupuoli ennustaa kiinnostusta lukemiseen: tytöt ovat motivoituneempia kuin pojat (Lerikkanen ym. 2012). Suomessa tyttöjen ja poikien välillä on suuria eroja kiinnostuksessa lukemista kohtaan niin, että tytöt ovat kansainvälisesti erittäin kiinnostuneita lukemisesta, kun taas pojat jäävät kiinnostuksessa alle OECD-maiden keskitason (Linnakylä 2002). Linnakylän ja Malinin (2004) mukaan poikien vähäinen sitoutuminen lukemiseen on yhteydessä heidän heikompaan lukutaitoonsa. Heidän mukaansa suurena haasteena on, miten poikia saataisiin sitoutumaan lukemiseen niin, että voitaisiin edistää heidän lukutaitoaan ja kaventaa lukutaidon sukupuolieroja.

Tutkimuksissa on selvitetty sukupuolieroja lukemisessa, mutta havaittu osin ristiriitaisia tuloksia. Poikien on esimerkiksi todettu arvioineen olevansa taitavampia lukijoita kuin tytöt, vaikka he eivät arvostaneet lukemista ja siihen liittyviä tehtäviä yhtä paljon kuin tytöt (Merisuo-Storm & Soininen 2015). Vaikka suomalaiset pojat ovat kansainvälisessä vertailussa suoriutuneet heikommin kuin tytöt, on heidän lukutaidon keskiarvonsa OECD-maissa ollut poikien korkeimpia. Tämä kertoo siitä, että sukupuolierojen valossa kyseessä on pikemminkin suomalaisten tyttöjen todella korkea lukutaito kuin poikien heikko (Linnakylä & Malin 2004).

Kaikesta huolimatta suomalaislapset ovat PIRLS-tutkimuksen mukaan taidollisesti maailman parhaita kaunokirjallisuuden lukijoita (Kupari ym. 2012). Yleisellä tasolla myös lukemisasenteet ovat suomalaisilla oppilailta myönteisiä (Merisuo-Storm & Soininen 2015). Kupari kollegoineen (2012) toteaa, että lukemisesta pitämisessä taas suomalaislapset ovat PIRLS-tutkimuksen mukaan kansainvälistä keskitasoa. Tulokset paljastavat, että hieman useampi kuin joka neljäs lapsi piti lukemisesta todella paljon, ja yli puolet piti lukemisesta edes jonkin verran. Toisaalta taas noin viidennes suomalaislapsista piti lukemisesta ainoastaan vähän, mikä on vähän enemmän kuin kansainvälisesti keskimäärin (Kupari ym. 2012). Linnakylän ja Malinin (2004) mukaan lukuharrastukseen sitoutuminen on avainasemassa tyttöjen ja poikien lukutaidon kehittymisessä. Tähän voidaan heidän mukaansa vaikuttaa sekä koulussa että kotona, vaikka

kielteisten asenteiden muuttaminen myönteisiksi ei ole helppoa eikä tapahdu nopeasti.

Vertaisilla on vaikutusta lukuharrastuksen syntymiseen, sillä sekä tytöt että pojat kokivat yhdessä vertaisten kanssa koetut lukukokemukset motivoiviksi tapahtumiksi (De Naeghel & Van Keer 2013). Koulukirjastoilla on merkitystä lasten lukemisen kannalta, sillä sinne oppilaat voivat mennä paitsi lukemaan, myös juttelemaan keskenään ja tutustumaan erilaisiin kirjoihin, joista voi löytyä apua koulutyöhön (Ojaranta 2013). Näiden lisäksi Linnakylän ja Malinin (2004) mukaan lukuharrastukseen vahvasti vaikuttava tekijä on kodissa tapahtuva vuorovaikutus. Muita tekijöitä, joilla on pienempi vaikutus, olivat kotona olevien kirjojen määrä, muut kodin resurssit (esimerkiksi oma huone) ja perherakenne.

Linnakylän ja Malinin (2004) mukaan myös ulkoisesti motivoivat tekijät voivat laukaista lukuinnon. Tällaisia ovat esimerkiksi kirjasta tehdyn elokuvan näkeminen, toisten antamat suositukset jostain kirjasta, harrastuksiin liittyvä kirjallisuus ja joskus myös kouluun vaadittava lukeminen. Nämä voivat heidän mukaansa edesauttaa pysyvän lukuharrastuksen syntymistä. Tästä syystä ulkoisen motivaation merkitystä lukemisessa ei pidä väheksyä, vaikka sisäinen motivaatio onkin keskeinen tekijä lukemiseen sitoutumisessa (Linnakylä & Malin 2004). Lapset, jotka lukevat paljon ja monipuolisesti todennäköisesti tekevät niin jatkossakin, ja päinvastoin ne, jotka eivät lue paljoa tuskin lisäävät lukemistaan (Wigfield & Guthrie 1997).

Oppilaiden lukemisen määrällä ja monipuolisuudella on vaikutusta esimerkiksi oppilaiden lukutaitoon, tietoon maailmasta sekä yhteiskunnalliseen osallistumiseen (Wigfield & Guthrie 1997). Lukemalla itsenäisesti vapaa-ajallaan lapset luovat itselleen oppimismahdollisuuksia, (Guthrie & Wigfield 2000), jotka voivat jopa kompensoida oppilaan taloudellisesti tai kulttuurisesti heikompaa kotitaustaa (Linnakylä & Malin 2004).

3 LUKEMISEEN MOTIVOITUMINEN

3.1 Motivaatio ohjaa toimintaamme

Motivaatio määritellään eräänlaiseksi ihmisen sisäiseksi tilaksi, joka saa toimintamme alkuun. Motivaatio myös ohjaa toimintaamme sekä pitää sitä yllä (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007). Ryanin ja Decin (2000b) mukaan motivaatio sisältää energiaa, tiettyä suuntausta, sitkeyttä ja halua tehtävän saattamisesta loppuun. Heidän mukaansa kaikki nämä tekijät ovat osa yksilön aktiivisuutta ja aikomusta.

Yleensä motivaatiosta puhuttaessa puhutaan nimenomaan sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. Ryan ja Deci (2000a) määrittelevät sisäisen motivaation tilaksi, jossa yksilö tekee jotain tehtävän itsensä takia. Tällöin tehtävän suorittamiseen ei liity mitään ulkoista syytä, vaan tehtävän suorittaminen on yksilöstä itsestään palkitsevaa ja mieluista. Ulkoinen motivaatio taas viittaa tilanteeseen, jolloin toimintaa ohjaa jokin ulkoinen palkkio tai haluttu tulos. Sisäisessä motivaatiossa tehtävään paneutuminen on itsessään jo palkitsevaa, kun taas ulkoinen motivaatio on luonteeltaan välineellinen, sillä siihen motivoidutaan nimenomaan lopputuloksen tai ulkoapäin tulleen käskyn takia (ks. Aunola 2002).

Usein motivaatio tarkoittaa arjessa lapsen pysyvää ja juuri hänelle ominaista tapaa oppia (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014). Aunola (2002) listaa joitakin piirteitä, jotka teoriakirjallisuuden mukaan liittyvät lasten suorituskäyttäytymiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi sisäinen ja ulkoinen motivaatio, minäpystyvyys, kykyuskomukset sekä tehtäväärvostukset. Yhteistä näille käsitteille Aunolan mukaan on, että ne uskomukset, arvot ja päämäärät, jotka lapsilla on itsestään ja toimintaansa liittyen, vaikuttavat ja motivoivat olennaisesti heidän toimintaansa. Woolfolkin (2010) mukaan motivaatiota on selitetty yksilön persoonallisten piirteiden ja tilapäisten tilanteiden avulla, ja usein motivaatio on näiden kahden tilan yhdistelmä.

Nurmen ja kumppaneiden (2014) mukaan yksilöt ovat motivoituneita monin eri tavoin ja motivaatioon vaikuttavat monet erilaiset tekijät. Heidän mukaansa tärkeitä kysymyksiä ovat mitä, miten ja miksi lapset ovat motivoituneita oppimaan. Nurmi (2013) esittää, että oppimiseen liittyvät ennakoivat tunteet vaikuttavat oppilaan toimintaan kahdella tavalla. Myönteiset tunteet, kuten innostus ja onnistumisen ennakointi, johtavat motivoituneeseen toimintaan tehtävän parissa, kun taas kielteiset tunteet, kuten ahdistus, vievät kohti välttelevää toimintaa.

Ryan ja Deci (2000b) toteavat, että vaikka motivaatio käsitetään usein yksittäiseksi asiaksi, yksilöt kuitenkin motivoituvat toimimaan erilaisten tekijöiden johdosta. Lisäksi nämä tekijät vaihtelevat paljon kokemusten ja seurausten mukaan. Yksilöillä ei ole vain tiettyä määrää motivaatiota, vaan motivaation laatu ja orientaatio (ts. syyt miksi toimintaa tehdään) ovat keskeisiä (Ryan & Deci 2000a).

3.2 Motivaatio koulun arjessa

Opettajat ajattelevat oppilaiden olevan motivoituneita silloin, kun oppilaat osoittavat kiinnostusta koulutehtäviin, ovat innostuneita ja ajattelevat tehtävien olevan tärkeitä (Linnenbrink & Pintrich 2003). Lerkkasen ja hänen kollegoidensa (2012) mukaan olennaisia kysymyksiä koulumotivaatioon liittyen ovat kysymykset siitä, kuinka kiinnostuneita oppilaat ovat eri oppiaineista ja kuinka paljon he pitävät niihin liittyvien tehtävien suorittamisesta.

Koulussa ilmenevästä motivaatiosta puhutaan Nurmen (2013) mukaan usein nimellä oppimismotivaatio, joka liittyy oppilaan ennakoajatukseen tilanteessa toimimisesta ja oppimistuloksen arvioinnista. Ennakoinneilla, tunteilla ja kiinnostuksella on suuri rooli siinä, miten oppilas toimii ja millaisia tunteita hän kokee (Nurmi 2013). Oppilaan uskomuksilla tiedosta ja sen oppimisesta on suuri vaikutus hänen motivaatioonsa ja hänen käyttämiinsä oppimisstrategioihin (Woolfolk 2010). Nurmen (2013,) mukaan oppilaan aikaisemmat kokemukset

oppimistilanteista sekä oppilaan käsitykset omista kyvyistään toimivat pohjana oppimistilanteessa herääville ennakoinneille.

Kiinnostus eri kouluaineisiin alkaa kehittyä heti koulun alkaessa ensimmäisillä luokilla (Lerikkanen ym. 2012). Koulun aloitusvaiheessa lapset yleensä suhtautuvat oppimiseen samoin kuin omiin kykyihinsä myönteisesti (Nurmi ym. 2014). Aunolan (2002) mukaan arvostusten eri puolet eivät ole vielä koulun alussa eriytyneet. Tämä tarkoittaa hänen mukaansa sitä, etteivät lapset näe eroa tehtävän hyödyn, tärkeyden tai kiinnostavuuden välillä, eli jos tehtävä koetaan kiinnostavaksi, se koetaan myös hyödylliseksi ja päinvastoin.

Lapsen todellinen suoriutuminen koulussa ennustaa Nurmen ja kollegoiden (2014) mukaan alussa olevan myönteisyyden ja motivaation tulevaisuutta. Ensimmäisten kouluvuosien kuluessa motivaatio muuttuu pysyvämmäksi ja lapsilla tapahtuu tehtävälakohtaista eriytymistä kiinnostuksenkohteissa. Samoin käsitys siitä, mikä lapselle on helppoa, vaikeaa tai tärkeää, vakiintuu nopeasti (Aunola 2002; Nurmi ym. 2014). Tutkimukset ovat Aunolan (2002) mukaan osoittaneet, että tietyn tehtävälalan sisäinen motivaatio 7–8 vuoden iässä ennustaa motivaatiota samalla alalla vielä kahden vuoden kuluttua.

Sekä Nurmi kollegoineen (2014) että Aunola (2002) toteavat kouluun liittyvän yleisen kiinnostuksen, sisäisen motivaation ja kykyuskomusten laskevan kouluvuosien kuluessa. Selityksiä tälle yleiselle mielenkiinnon laskulle on etsitty esimerkiksi lasten paranevasta kyvystä ymmärtää ja tulkita saamaansa palautetta, sosiaalisesta vertaamisesta sekä kouluympäristön muutoksista, jotka korostavat arviointia ja tekevät näin kilpailun näkyvämmäksi (Aunola 2002; Wigfield & Eccles 2000). Menestys koulussa, tai tietyissä aineissa, kasvattaa motivaatiota ja kiinnostusta oppiainetta kohtaan, ja samalla myönteinen minäkuva voimistuu. Kielteiset kokemukset ja epäonnistumiset puolestaan muuttavat näitä käsityksiä kielteisempään suuntaan (Nurmi ym. 2014).

Opettaja voi omalla toiminnallaan ja asenteillaan näyttää myönteistä esimerkkiä liittyen oppimiseen ja suoriutumiseen (Aunola 2002). Aunola (2002) listaa luokassa olevia elementtejä, jotka vaikuttavat sekä myönteisesti että kielteisesti lasten motivaatioon. Motivaatiota vahvistaviksi elementeiksi hän listaa

oppilaiden itsenäisyyden ja pätevyyden tukemisen sekä suoritusta korostavien toimintatapojen välttämisen. Heikentäviä аспектеja ovat taas kilpailu, oppilaiden kykyihin perustuva kohtelu, palkkiot sekä julkinen arvostelu. Nurmi kollegooneen (2014) korostaa opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin merkitystä motivaatiolle, ja listaavat motivaatiota vahvistaviksi tekijöiksi opettajan tarjoaman emotionaalisen tuen, luokan lämminhenkisyys ja opettajan herkkyyden oppilaiden erilaisille piirteille ja tarpeille.

Myös Linnenbrink ja Pintrich (2003) listaavat asioita, jotka vaikuttavat oppilaiden motivaatioon ja sitoutumiseen. Tällaisia asioita ovat oppilaiden henkilökohtainen kiinnostus opiskeltavaa aihetta tai tehtävää kohtaan, tehtävän hyödylliseksi kokeminen, tehtävän hyödyllisyyden arvioiminen oppilaiden muiden elämäntavoitteiden kannalta sekä oppilaiden emotionaaliset kokemukset luokassa.

Aunolan (2002) mukaan lapset oppivat ison osan asenteistaan ja uskomuksistaan sosiaalisesta ympäristöstään mallioppimisen ja aikuisten välittämien, lapseen ja hänen suorituksiinsa liittyvien asenteiden, arvojen ja uskomusten kautta. Hänen mukaansa vanhemmilla on näin ollen tärkeä merkitys lapsen motivaation syntymisen kannalta.

3.3 Lukumotivaatio

Guthrien ja Wigfieldin (2000; ks. myös Wigfield & Guthrie 1997) mukaan lukumotivaatio koostuu yksilön henkilökohtaisista päämääristä, arvoista ja uskomuksista liittyen aiheisiin, prosesseihin ja lukemisen tulokseen. Guthrie ja Codrington (2009) katsovat, että lukumotivaatio sisältää erilaisia rakenteita, kuten sisäisen motivaation, minäpystyvyyden, ulkoisen motivaation ja sosiaalisen motivaation, jotka kaikki ovat yhteydessä lukemiseen. Parkin (2011) mukaan kaksi motivaatioon liittyvää ulottuvuutta, lukemisasenteet ja minäkuva, voidaan jakaa kahteen erilliseen, mutta silti toisiinsa yhteydessä oleviin näkökulmiin perustuen niiden sisäisiin tai ulkoisiin suuntauksiin. Lukemisasenteiden ulottuvuus koostuu sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta, kun taas minäkäsitys

koostuu minäpystyvyyden ja vertaisarvioinnin kautta ymmärrettäväksi tulevista pystyvyyden näkökulmista. Tämä vahvistaa Parkin mukaan lukumotivaation käsitteen moniulotteisuutta. Myös Guthrie ja Wigfield (2000) toteavat motivaation olevan moniulotteista perustellen näkökulmansa niin, että vaikka motivaation kaikki puolet aktivoituvat, niin yksilöstä riippuen vain jotkin motivaation puolet ovat vahvempia kuin toiset.

Tutkimusten mukaan lukutaito ja lukumotivaatio ovat yhteydessä toisiinsa (Guthrie & Knowles 2001; Morgan & Fuchs 2007). Lukusujuvuuden kehittyminen ja sisäinen motivaatio ovat vastavuoroisessa yhteydessä toisiinsa varsinkin aloittelevilla lukijoilla (Guthrie & Knowles 2001). Lerkkasen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa lapset jaettiin kolmeen ryhmään lukutaitonsa mukaan: riskiryhmään, keskiryhmään ja varhaisiin lukijoihin. Ne lapset, jotka kuuluivat riskiryhmään, esittivät vähäisempää kiinnostusta kirjaimia ja lukemista kohtaan esiopetuksen ja toisen luokan lopussa kuin mitä lapset keskiryhmässä ja varhaisissa lukijoissa. Riskiryhmän lasten oppijaminäkuva liittyen kirjaimiin ja lukemiseen oli myös muita ryhmiä heikompi tehtävää välttävän käyttäytymisen takia. Korkein motivaatio löytyi varhaisilta lukijoilta. Tutkimuksessa löytyi sukupuolten välisiä eroja sekä lukutaitoon että lukumotivaatioon liittyen, ja tutkijat esittävät olennaisen kysymyksen pedagogisista ratkaisuista liittyen riskiryhmään kuuluvien poikien motivoimiseen.

Lerkkasen ja hänen kollegoidensa (2010) tutkimustulokset korostavat taidon ja motivaation vuorovaikutuksellisuutta. Heidän mukaansa koulupedagogiikka on haasteen edessä, kun puhutaan lasten motivaation ylläpitämisestä lapsia kiinnostavan toiminnallisuuden ja osallisuuden vahvistamisen näkökulmasta. Ecallen, Magnanin ja Gibertin (2006) mukaan lapsilla, joilla on korkea lukumotivaatio, lukutaito kehittyy nopeammin kuin niillä, joiden lukumotivaatio on matala.

Oppilaan lukumotivaatiolla ja lukutaidolla on yhteys, jolloin motivaatio lukea olisi lukutaidon seurausta (Wigfield & Guthrie 1997). Kun lapset ovat sisäisesti motivoituneita lukemaan, on heidän sitoutumisensa lukemiseen suurempaa ja lukutaito parempaa (Wigfield & Guthrie 1997). Parkin (2011) mukaan

tämä johtuu siitä, että sisäisesti motivoituneet lukijat viettävät enemmän aikaa lukemisen parissa ja he lukevat monipuolisesti valitsemalla haastavampia tekstejä kuin ulkoisesti motivoituneet lukijat. Sisäisesti motivoituneet lukijat myös sitoutuvat lukemiseen paremmin sekä käyttävät monipuolisemmin erilaisia lukustrategioita. Wigfield ja Guthrie (1997) toteavat, että tytöt ja pojat eroavat motivaatiossaan lukea, ja tytöillä onkin usein parempi lukumotivaatio kuin pojilla.

Guthrien ja Wigfieldin (2000) mukaan sitoutuneeseen lukemiseen tarvitaan sekä kognitiivista, sosiaalista että motivationaalista puolta. He määrittelevät sitoutuneet lukijat sellaisiksi, jotka käyttävät lukustrategioitaan ja tietoaan (kognitiivisuus) kirjallisen yhteisön piirissä (sosiaalisuus) täyttääkseen omat päämääränsä, halunsa ja aikomuksensa (motivaatio). Keskeistä sitoutuneessa lukemisessa ovat monet lukemiseen yhteydessä olevat motivaatiotekijät (Guthrie & Knowles 2001). Guthrien ja Coddingtonin (2009) mukaan lukemiseen vaikuttaa monenlaisia motivationaalisia prosesseja. Näitä ovat esimerkiksi sisäinen motivaatio (intrinsic motivation), oppilaan kokema autonomia (perceived autonomy), oppilaan minäpystyvyys (self-efficacy), tehtävän hallinta (task mastery), suoritustavoitteet (performance goals), sosiaalinen motivaatio (social motivation) ja lukemisen arvostaminen (value in reading). Heidän mukaansa nämä kaikki motivaation prosessit voivat olla yhteydessä toisiinsa, ja jos näin on, ne luokkahuonerakenteet, jotka tukevat motivaatiota vaikuttavat oppilaisiin paljon.

Tutkimusten mukaan opetuksellisten ratkaisujen muotoa tai sisältöä tärkeämpiä seikkoja lapsen akateemisten taitojen kehitykseen ovat opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde ja ohjauksen laatu (Lerikkanen ym. 2010). Jotta lasten autonomista motivaatiota voidaan kehittää onnistuneesti, vaaditaan syvällistä ymmärrystä sekä oppilaista että luokkaympäristöstä, joilla on vaikutusta motivaatioon (De Naeghel & Van Keer 2013). Pakarisen (2013) mukaan on tärkeää kyetä tunnistamaan ne keinot, joiden avulla ennaltaehkäistään kielteisiä emotionaalis-motivaationaalaisia tekijöitä kasautumasta heikommille oppilaille sekä tuetaan oppimista ja lukemista tukevien suoritusstrategioiden luomista.

Kouluaineikohtaisen kiinnostuksen kehittymisen taustatekijöitä on Lerkkasen ja kumppaneiden (2012) mukaan tutkittu vähän. He olettavat, että oppilaan aiemmilla kokemuksilla ja menestyksellä sekä myönteisellä palautteella tietyssä oppiaineessa on vaikutusta kiinnostuksen kehittämisessä juuri tiettyä oppiainetta kohtaan.

Myös Guthrien ja Wigfieldin (2000) mukaan opetukselliset prosessit ja konteksti vaikuttavat sitoutumisprosessiin ja lukemisen tuloksiin. Nämä prosessit ovat oppimisen ja tiedon päämäärät, tosi elämän yhteydet, autonominen tuki, kiinnostavat tekstit, strategioiden opetus, keuhut ja palkkiot, opettajan sitoutuminen, opetuksellisten prosessien yhtenäisyys ja arviointi. Heidän mukaansa nämä prosessit ja konteksti ympäröivät lasten lukemiseen sitoutumisen prosessia ja varsinaista lukemista (ks. tarkemmin Guthrie & Wigfield 2000).

Parkin (2011) tutkimuksessa erilaiset motivaatiotekijät vaikuttivat yhdessä lapsen lukemiseen. Hänen mukaansa tästä syystä lukumotivaatiota ei tulisi ajatella yksittäisenä lukemisen ennustajana, vaan monimutkaisena järjestelmänä, jossa erilaiset motivaatiotekijät vaikuttavat vastavuoroisesti yksilön suoritukseen. Lapset motivoituvat lukemaan erilaisista, mutta silti toisiinsa liittyvistä lähtökohdista käsin (Wigfield & Guthrie 1997). Erilaisten lukumotivaatioiden oletetaan usein olevan erillisiä, sillä oppilaille on erilaisia kiinnostuksen kohteita aina runoista ja lauluista erilaisiin kirjallisuuden alalajeihin. Tämä laaja erilaisten kiinnostusten joukko on yhteydessä lukemiseen, ja siksi voidaan olettaa, että lukumotivaatioon vaikuttaa suuri joukko erilaisia motivaation lähteitä (Guthrie & Coddington 2009).

Yksilöllä on monenlaisia motivaation lähteitä, jotka vaikuttavat lukumotivaatioon joko vahvistavasti tai heikentävästi (Guthrie & Coddington 2009). Tähän perustuen Guthrie ja Coddington (2009) esittelevät neljä erilaista lukijaprofiilia, jotka ovat innokkaat lukijat, epäröivät lukijat, välinpitämättömät lukijat ja haluttomat lukijat. Innokkaat lukijat omaavat paljon korkean tason vahvistavia motivaatiotekijöitä ja ovat todella hyviä lukijoita. Myös epäröivillä lukijoilla on joitain vahvistavia motivaatiotekijöitä, mutta tämän lisäksi heillä on muutamia korkean tason välttämismotivaatiotekijöitä. Epäröivät lukijat ovat yleensä taita-

via lukijoita koulussa, mutta muuten lukeminen ei kiinnosta heitä. Välinpitämättömillä lukijoilla taas on kohtalaisesti sekä vahvistavia että heikentäviä motivaation lähteitä, ja lukutaidoltaan he sijoittuvat innokkaiden ja haluttomien lukijoiden välimaastoon. Haluttomat lukijat omaavat paljon heikentäviä motivaation lähteitä ja ovat tyypillisesti heikkoja lukijoita. Guthrie ja Coddington lisäävät, että profiileissa on luonnollisesti vaihtelua taitotason, iän, ryhmän ja kontekstin puitteissa.

Guthrie ja Wigfield (2000) esittävät, että motivaatio ohjaa kognitiivisia päämääriä ja strategioita lukemiseen liittyen. Jos yksilö on sisäisesti motivoitunut lukemaan ja uskoo omaan lukutaitoonsa, hän todennäköisesti lukee myös vaikeampia tekstejä ja yhdistää lukemaansa tekstiä hänen ennakkotietoihinsa sekä käyttää enemmän aikaa lukemiseen. Jos taas teksti ei täytä sisäisen motivaation vaatimuksia, yksilö käyttää tekstin lukemiseen minimimäärän kognitiivisia lukemisen keinoja.

De Naeghel ja Van Keer (2013) puhuvat autonomisesta lukumotivaatiosta, joka on yhteydessä lukemisen useuteen, sitoutuneempaan lukemiseen ja parempaan lukutaitoon. De Naeghel ja kumppanit (2012) lisäävät, että autonominen motivaatio koostuu sisäisestä motivaatiosta ja hyvin sisäistetyistä säätelystä (tai tunnistetusta säätelystä). Heidän mukaansa lapsella ei aina riitä kiinnostusta lukemiseen lukemisen itsensä takia, mutta tällöinkin on mahdollista löytää jonkinasteinen vapaasta tahdosta kumpuava motivaatio. Jos lapsi ajattelee lukemisen henkilökohtaisesti tärkeäksi, on mahdollista sitoutua lukemiseen. Tällöin puhutaan siitä, että motivaatio on sisäisesti tunnistettu. De Naeghelin ja kumppaneiden (2012) mukaan myös kontrolloitu motivaatio koostuu kahdesta osasta: ulkoisesta säätelystä ja sisäisestä säätelystä. Ulkoisessa säätelyssä lapsi lukee ulkoisen motivaation voimin, eli hän lukee saavuttaakseen ulkoiset vaatimukset, jonkin palkinnon tai välttääkseen rangaistuksen. Tällöin joku ulkopuolinen tekijä, kuten vanhemmat tai opettaja, voivat painostaa lasta lukemaan. Jos paine lukea tulee kuitenkin lapsesta itsestään, tällöin puhutaan sisäisestä säätelystä ja se saa tukensa lapsen tuntemasta syyllisyydestä, häpeästä tai yl-

peydestä. Lapsi voi esimerkiksi kokea, että hän kelpaa vain, jos lukee jotain kirjaa.

De Naeghel tutkimusryhmineen (2012) toteaa, että lapsen omatessa autonomisen motivaation lukemiseen, hän lukee ja sitoutuu lukemiseen, koska hän nauttii siitä tai koska lukemisella on hänelle jokin henkilökohtainen merkitys. Kontrolloidun motivaation omaavat lapset lukevat, koska heidän sisäiset tarpeensa niin vaativat (esimerkiksi häpeä tai ylpeys) tai saavuttaakseen jonkin ulkoisen palkkion (De Naeghel ym. 2012). Ne lapset, joilla on autonominen motivaatio lukemiseen, lukevat enemmän määrällisesti ja laadullisesti sekä sitoutuvat lukemiseensa paremmin kuin kontrolloidun motivaation omaavat lapset (De Naeghel ym. 2012).

Lukemiselle myönteisten kulttuurien rakentaminen sekä vertaisten kesken että kotiympäristössä edistää autonomisen lukumotivaation kehittymistä (De Naeghel & Van Keer 2013). Guthrie ja Wigfield (2000) toteavat, että motivoitunut lukeminen ja oppiminen vievät aikaa eivätkä ne vain ilmesty automaattisesti. Jatkuva kokemus ja havainnointi motivaatiota rikastavista konteksteista ovat heidän mukaansa välttämättömiä lukumotivaation syntymiselle. Guthrien ja Wigfieldin (2000) mukaan motivoituneet, tai sitoutuneet, lukijat lukevat ymmärtääkseen sisällön ja kasvattaakseen tietomääräänsä sen lisäksi, että he todella keskittyvät tekstiin. Heidän kiinnostuksensa lukemiseen on pysyvää, yletty moniin erilaisiin tekstilajeihin ja kulminoituu oppimistuloksiin. Sitoutumattomat lukijat taas eivät ole aktiivisia lukijoita eivätkä he nauti lukemisesta. Heillä on taipumus välttävään käyttäytymiseen kun kyseessä on lukeminen (Guthrie & Wigfield 2000).

Kuten edellä todettiin, oppilaiden motivaatio koulutyöhön laskee ajan myötä. Guthrie ja Wigfield (2000) mainitsevat tietyt ajankohdat, jolloin oppilaiden sisäinen lukumotivaatio tavallisesti laskee: alakoulun alussa ja puolivälissä sekä yläkoulun aikana. Pakarisen (2013) mukaan motivaation rooli lukemisessa kasvaa sitä suuremmaksi, mitä korkeammalle koulupolulla edetään. Oppilaiden uteliaisuus, sitoutuminen ja sosiaalinen keskustelu ovat Guthrien ja Knowlesin (2001) mukaan yhteydessä lukemisen määrään. Jos näissä tapahtuu muu-

toksia, vaikuttaa se myös lukumotivaatioon, eli jos motivaatio laskee, vähenee lukemisen määrä.

Lukumotivaatiota mitattaessa suomalaislapset jäivät PIRLS-tutkimuksessa kansainvälisen keskitason alapuolelle. 59 % suomalaislapsista oli erittäin motivoitunut lukemaan, kolmannes jonkin verran ja 7 % heikosti (Kupari ym. 2012). Suomalaisoppilaat luottavat omaan lukutaitoonsa, mutta he eivät ole kovin kiinnostuneita lukemisesta kansainvälisessä vertailussa (Sulkunen 2013). PIRLS-tutkimus tuo esiin sen seikan, etteivät suomalaislapset ole kovinkaan sitoutuneita lukemisen opetukseen, sillä vain 15 % suomalaislapsista ilmoitti olevansa hyvin sitoutuneita lukemisen opetukseen ja noin viidennes taas ilmoitti olevansa heikosti sitoutuneita (Kupari ym. 2012).

3.3.1 Opettajan rooli lukuharrastuksen tukemisessa

Wigfieldin ja Guthrien (1997) mukaan lukemisella on koulutyössä monia erilaisia rooleja. Se on jo itsessään oppiaine ja väline oppia muita oppiaineita. Heidän mukaansa lukeminen voi olla helppoa tai vaikeaa, palkitsevaa tai epäkiitollista, yksilöllistä tai sosiaalista tai vaikkapa kilpailuhenkistä tai yhteistyöhön pyrkivää, ja tämä näkökulma tarjoaa syyn oppilaiden erilaisilla motiiveilla lukea. Suomalaislapset eivät pidä lukemiseen liittyvää opetusta kovinkaan kiinnostavana, eivätkä suomalaiset opettajat tunnu panostavan oppilaiden motivoimiseen (Sulkunen 2013). Kuitenkin lukemisasenteiden kehittyminen on ollut jo pitkään opettajien huolenaiheena, ja tästä syystä on tärkeää ymmärtää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat asenteiden ja suorituksen vuorovaikutussuhteeseen (Petscher 2010). Lerkkasen ja kumppaneiden (2012) mukaan opettajien tavalla opettaa on suuri merkitys lapsen oppimiselle ja motivaation syntymiselle. Petscher (2010) toteaa, että erityisen tärkeää myönteisten lukemiskokemusten vahvistaminen on silloin, kun lapsi on koulun ensimmäisillä luokilla, sillä tällöin asenteiden ja suorituksen välinen vuorovaikutussuhde on vahvimmillaan.

Petscherin (2010) mukaan opettajan rooli myönteisten asenteiden muodostajana ja vahvistajana on tärkeä. Hänen mukaansa kirjallisesti rikas ympäristö sekä koulussa että kotona on elintärkeä osa lapsen lukemisasenteiden kehitty-

misen kannalta, ja sallimalla lapsen valita, millaisen kirjan hän haluaa lukea, vahvistetaan lapsen kiinnostusta ja autetaan muodostamaan myönteisiä kokemuksia lukemisesta. Opettajan on tärkeää edistää oppilaiden itsetuntoa, lukutaitoa ja myönteistä lukemisasennetta, sillä Merisuo-Stormin ja Soinisen (2015) tutkimuksen mukaan oppilaiden itsetunnolla on vahva yhteys oppimiseen ja oppimista koskeviin asenteisiin.

Taboadan ja Buehlin (2012) tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä liittyen luetunymmärtämiseen ja lukumotivaatioon sekä siitä, millaisilla opetusmetodeilla näitä kahta voidaan edistää. Tuloksista käy ilmi, että amerikkalaisten opettajien mukaan lukemiseen motivoituneet oppilaat ovat sinnikkäitä lukijoita, jotka muun muassa lukevat paljon, ilmaisevat myönteisiä asenteita ja kiinnostusta lukemista kohtaan sekä ovat taitavia lukijoita. Sen sijaan ne oppilaat, joiden lukumotivaatio on alhainen ilmentävät motivoituneiden lukijoiden piirteiden vastakohtia, kuten luovuttamista, kiinnostuksen puutetta ja hankaluuksia lukemisessa.

Amerikkalaisopettajien käyttämät keinot lukemiseen motivoimisesta voitiin Taboadan ja Buehlin (2012) mukaan jakaa kolmeen erilaiseen ryhmään: kohdennetut motivaatiokeinot, yleiset motivaatiokeinot ja lukemiseen liittyvät keinot. Kohdennettuina keinoina käytettiin muun muassa innostuksen mallintamista, sopivan tasoisten ja kiinnostavien kirjojen valintaa sekä kannustimien käyttöä. Yleisenä motivaatiokeinona oppilaiden rohkaiseminen lukemaan sai tutkimukseen osallistuneilta opettajilta kannatusta. Lukemiseen liittyvänä keinona mainittiin luetteloiminen niistä kirjoista, joita oppilas on lukenut.

Lerkkasen ja hänen tutkimusryhmänsä (2012) tutkimus osoittaa, että lapsilähtöisellä opetustyyllillä saavutettiin suurempi kiinnostus lukemiseen kuin opettajajohtoisella tavalla. He toteavat myös, että edistääkseen sekä motivaation että akateemisten taitojen kehitystä on tärkeää, että opettaja käyttää toiminnassaan sopivasti erilaisia pedagogisia menetelmiä. Luokkahuonetutkimuksissa on todettu, että ne pedagogiset ratkaisut, joissa opettajan valitsemilla teksteillä ja tehtävillä on merkitystä oppilaille, ovat yhteydessä oppilaiden sisäiseen lukumotivaatioon ja oppimiseen (Guthrie & Coddington 2009). Tästä on esimerkki-

nä Taylorin, Pearsonin ja Petersonin (2003) tutkimuksen tulos, jonka mukaan oikeanlaisia kysymyksiä esittävät opettajat saivat aikaan enemmän kognitiivista sitoutumista ja lukemisen pohdintaa oppilaissaan, sillä he muun muassa pyrkivät yhdistämään tekstin ja oppilaiden kokemukset. Toisaalta Guthrie ja Coddington (2009) toteavat, että luokkahuoneen olosuhteista tai pedagogisista ratkaisuista oppilaiden lukemisen arvostukseen on kuitenkin vain vähän todisteita.

Guthrien, Schaferin, Wangin ja Afflerbachin (1995) tutkimuksen mukaan jos opettaja antoi oppilailleen mahdollisuuden keskustella lukemistaan kirjoista, oppilaiden lukemisen määrä ja laajuus kasvoi. He toteavat myös, että jos opettaja opetti oppilailleen erilaisia kognitiivisia strategioita lukemiseen liittyen, esimerkiksi oppilaan oman taustatiedon hyödyntämistä, niin näitä strategioita hyödyntävien oppilaiden lukemisen laajuus ja määrä kasvoi. De Naeghelin ja Van Keerin (2013) tutkimuksessa ei kuitenkaan löytynyt merkittävää yhteyttä opettajan luokkahuonetoiminnan (esimerkiksi oppilaiden mahdollisuudessa keskustella lukemastaan) ja oppilaiden autonomisen lukumotivaation välillä. Heidän mukaansa tulokset vahvistavat sen, että autonomiseen lukumotivaatioon vaikuttavat enemmän oppilaskohtaiset kuin luokkakohtaiset tekijät.

Vaihtelevien lukumateriaalien ja niihin liittyvien tehtävien käyttö ovat tärkeässä osassa innostettaessa oppilaita lukemaan ja tekemään äidinkieleen liittyviä tehtäviä sekä kehitettäessä oppilaiden taitoja laajasti. Erityisen tärkeää on, että tehtävät koetaan mielekkäiksi varsinkin poikien kohdalla, sillä he eivät tunnu innostuvan tehtävistä, joissa ei ole heidän mielestään mitään mieltä. Tehtävien ja läksyjen suunnittelu yhdessä oppilaiden kanssa voi olla motivoivaa, samoin kuin erilaisten tekstien käyttö (esimerkiksi harrastuslehtien artikkelit ja sarjakuvat). Kun tehtävät ovat oppilaista mielenkiintoisia, kehittävät nämä tehtävät silloin heidän lukutaitoaan ja myönteisen lukemisasenteen kehittymistä paljon enemmän kuin sellaiset tehtävät, joita oppilaat eivät koe mielekkäiksi. (Merisuo-Storm & Soininen 2015.)

Guthrien ja Coddingtonin (2009) toteavat, että vaikka kiinnostavien tekstien yhteys oppilaiden lukumotivaatioon on kiistaton, haasteena kuitenkin on

se, etteivät oppilaat kovinkaan usein koe koulun tekstejä kiinnostaviksi eivätkä opettajat välttämättä voi tuoda kouluun kaikkia kiinnostavia tekstejä. Tästä syystä heidän mukaansa on tärkeää, että opettajat pyrkivät pedagogisilla ratkaisuillaan vaikuttamaan oppilaiden kiinnostukseen. Esimerkiksi tosielämän kokemusten liittäminen osaksi opetusta kiinnostaa todella monia oppilaita (Guthrie & Knowles 2001). Opettajat osallistavat lapsia usein ääneen lukemisessa, mutta tosi elämän yhteyksiä kytkettiin lukemiseen vain vähäisissä määrin (De Naeghel & Van Keer 2013). Jos tilanteeseen liittyvät tosielämän tapahtumat liitetään tapahtumia tukeviin teksteihin, oppilaat lukevat tekstit luonnostaan sen lisäksi, että tosielämän kokemukset ja tapahtumat herättävät heissä ihmetystä (Guthrie & Knowles 2001).

Guthrien ja Knowlesin (2001) mukaan opettajat jakavat oppilaille vastuuta lukemisesta auttamalla heitä valitsemaan aiheen, tekstin, tehtävän tai multimediaalisen tekstin liittyen johonkin käsitteelliseen teemaan. Heidän mukaansa näin tehdessään opettaja sekä tukee oppilaiden autonomiaa ja lisää heidän motivaatiotaan. Guthrie ja Knowles lisäävät, että motivaatiota edistää myös se, että luokassa on tarjolla runsaasti oppilaita kiinnostavia erilaisia kirjoja sekä teemoiltaan että vaikeusasteiltaan, joista oppilas voi valita lukemista. Heidän mukaansa silloin, kun oppilaita rohkaistaan valitsemaan luettavaa, oppilaiden täytyy voida tuntea palkitsevuutta kiinnostavista kirjoista. Aina ei ole kuitenkaan mahdollista ennustaa, millaisista asioista oppilaat ovat kiinnostuneita, joten tästä syystä lukumotivaation edistäminen vaatii itseohjautuvuutta oppilailta (Guthrie & Knowles 2001). Opettajan on hyvä tietää sellaistakin kirjallisuutta, joka saattaa innostaa myös poikia, kuten erä-, urheilu- tai sotakirjoja sekä huumorilla höystettyä kirjallisuutta (Linnakylä & Malin 2004). Opettajien tulisi seurata uutta kirjallisuutta, sillä lapset ja nuoret eivät innostu vanhoista kirjoista (Ojaranta 2013).

Opettaja voi tukea lapsen lukuharrastusta esimerkiksi kirjasto- ja lukutunneilla, esitelmillä kirjoista ja kirjavinkkauksilla toisille oppilaille, lukudiplomeilla sekä lempikirjapäivillä (Pakarinen 2013). Toisaalta McKenna (2001) tote-

aa, etteivät tällaiset ohjelmat, joissa lapset palkitaan tietyn kirjamäärän lukemisesta, takaa oppilaiden vapaa-ajan lukemisen lisääntymistä ohjelman päätyttyä.

Parkin (2011) mukaan sisäisen motivaation ja minäpystyvyyden merkitys korostuivat oppilaiden lukumotivaation ja lukutaidon kehittämisessä. Hänen mukaansa opettajien tulisi keskittyä sisäisesti motivoivien tapojen suosimiseen ulkoisten motivaattoreiden sijaan. McKenna (McKenna 2001) puolestaan on koonnut yhdeksänkymmentäluvulla opettajille listan ohjeita, joiden avulla he voivat vahvistaa oppilaidensa lukemisasenteita. Opettajat voivat 1) arvioida oppilaiden uskomuksia lukemiseen liittyen, 2) juurruttaa myönteisiä asenteita, 3) luoda lukemista edistävän ympäristön, 4) suunnitella monipuolisia ohjelmia, 5) turvata aikaisen onnistumisen, 6) osoittaa oppilaille lukemisen tärkeyden, 7) tarjota myönteisiä malleja aikuisena lukijana, 8) tarjota myönteisiä vertaismalleja ja 9) osallistaa vanhempia, 10) lukea oppilaille ääneen, 11) helpottaa oppimista tekstin avulla ja 12) teettää oppilailla kirjavinkkauksia.

Motivaatiolla on suuri merkitys lapsen lukutaidon kehittämisessä, ja sen huomiotta jättämisellä voi olla vakavia seurauksia lapsen kehittyvän lukutaidon kannalta (Park 2011). Sekä luokkahuoneen käytännöillä että opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on yhteys sekä motivaatiota vahvistaviin että heikentäviin tekijöihin (Guthrie & Coddington 2009). Pakarisen (2013) mukaan opettajan myönteinen palaute, kannustus ja tuki oppilaalle ovat tärkeitä lapsen motivaation herättämisessä ja ylläpitämisessä. Muita oppilaan motivaatiota ja minäkuvaan tukevia tekijöitä hänen mukaansa ovat esimerkiksi opetuksen organisointi, myönteinen ilmapiiri sekä oppilaan oman orientoitumisen tukeminen. Guthrien ja Coddingtonin (2009) mukaan oppilaan kokemalla autonomian tunteella on merkitystä lukumotivaation kannalta. Tätä autonomian tunnetta opettaja voi vahvistaa tarjoamalla oppilaille vaihtoehtoja liittyen heidän lukemiseensa, kuten minkä tekstin tai mitkä sivut tekstistä oppilas lukee, minkä tehtävän oppilas valitsee tai kuinka oppilas tuo esiin omaan osaamisensa.

Guthrie ja Coddington (2009) toteavat, että ne opettajat, jotka painottavat tekstin ymmärtämistä saavat oppilaat tavoittelemaan syvempää ymmärrystä

tekstistä. Jos taas opettajat painottavat arvosanoja ja ulkoisia palkintoja, oppilaiden huomio keskittyy tällöin enemmän suorittamiseen, heidän asemaansa suhteessa muihin luokkatovereihin sekä ulkoiseen lukumotivaatioon. Guthrie ja Coddington lisäävät, että opettaja voi vahvistaa oppilaiden lukumotivaatiota heikentäviä tekijöitä esimerkiksi olemalla liian kontrolloiva, antamalla luettavaa ja tehtäväksi liian vaikeita ja sisällöltään merkityksettömiä tekstejä ja tehtäviä sekä eristämällä sosiaalisesti.

De Naeghel ja Van Keer (2013) tuovat ilmi Guthrien 2000-luvun alussa koostaman listan tavoista, joilla opettajat voivat tarjota tukea motivoivaan lukemiseen, eli tarjoamalla a) käsitteellistä tietoa tai oppimisen tavoitteita enemmän kuin toiminnan tavoitteita, b) käytännön tehtäviä tai tosi elämän yhteyksiä, c) kiinnostavia tekstejä opetuksessa, d) lasten ikään sopivia materiaaleja, joilla on yhteys lasten kiinnostuksen kohteisiin ja e) tukea yhteistyöhön kannustaakseen lapsia tekemään töitä yhdessä. McKenna (2001) puolestaan esittää oman yhdeksänkymmentäluvulla kehittämänsä mallin lukemisasenteiden syntyyn. Malli koostuu kolmesta osasta, jotka ovat 1) lukemisen suorat vaikutukset, 2) uskomukset lukemisen tuloksesta ja 3) uskomukset kulttuurisista normeista lukemista kohtaan. Näiden pohjalta McKenna ohjeistaa opettajia vahvistamaan oppilaiden asenteita pyrkimällä esimerkiksi 1) vahvistamaan aikaista menestystä ja tarjoamaan sopivaa tukea lukemiseen, jotta oppilaat todella uskovat kykynsä lukea, 2) tarjoamaan oppilaille tarpeeksi laajan valikoiman erilaisia genrejä, aiheita, tyyliä ja kirjailijoita, jotta oppilaiden on mahdollista löytää juuri heille itselleen sopivaa ja nautittavaa luettavaa, 3) tutkimaan sosiaalisia normeja oppilaiden keskuudessa ja 4) etsimään mahdollisuuksia vaikuttaa ryhmän jäsenten kielteisiin asenteisiin lukemista kohtaan.

Pakarinen (2013) toteaa, että alakoulun opettajilla on tärkeä tehtävä äidinkielen tunneilla, mikä tarkoittaa hyvän pohjan antamista luku- ja kirjoitustaidolle. Käsitteelliset teemat ovat antoisia lähtökohtia opetuksen suunnittelulle, sillä niiden parissa sekä opettaja että oppilaat muovaavat oppimisen tavoitteita (Guthrie & Knowles 2001). Guthrien ja Knowlesin (2001) mukaan Pintrich ja Schrauben toteavat 1990-luvun alussa, että opettajat voisivat ohjata oppilaiden

oppimista ja kehitystä enemmän kohti käsitteellisiä teemoja, sillä kykyihin painottuvat menetelmät aliarvioivat motivaation merkitystä lukemiseen. Guthrien ja Knowlesin (2001) mukaan tällöin myös opettajan rooli muuttuu perinteisestä tiedon siirtäjästä oppimisen mahdollistajaksi ja tukijaksi.

Koulukulttuurilla on osuutta lukemiseen rohkaisemisessa. De Naeghel ja Van Keer (2013) toteavat, että koska opettajat ovat osa laajempaa kouluyhteisöä, tulisi koulukulttuurin rohkaista ja tukea opettajia innostamaan lapsia lukemaan. Linnakylä ja Malin (2004) lisäävät, että oppilaiden joukosta löytyi koulukohtaisia eroja lukuharrastukseen sitoutumisessa. Tämä taas kertoo heidän mukaansa siitä, että sekä kouluilla että opettajilla on mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaidensa lukuharrastukseen. PIRLS-tuloksista ilmennyt lasten heikko lukemisen opetukseen sitoutuminen kertoo kuitenkin Kuparin ja kumppaneiden (2012) mukaan siitä, ettei koulussa ole onnistuttu tekemään lukemisen opetuksesta ja itse lukemisesta kiinnostavaa. Linnakylän ja Malinin (2004) mielestä tärkeitä seikkoja lukuharrastuksen löytämiseen koulussa ovat sopivien haasteiden tarjoaminen, lasten kiinnostuksen kohteiden ja valintojen arvostaminen, lukuilo, oppilaan omat tavoitteet, sosiaalinen vuorovaikutus sekä yhteisöllisyys.

3.3.2 Kodin rooli lapsen lukuharrastuksen tukemisessa

Koulun lisäksi tärkeä vaikuttava tekijä lapsen lukumotivaatioon on koti. Ne uskomukset ja odotukset, joita vanhemmilla on lapsensa suoriutumiseen liittyen vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen (Lerikkanen ym. 2010). Aikuinen viestii oman mallinsa kautta lapselle myönteisiä asenteita lukemista kohtaan. Vaikka he eivät itse harrastaisi lukemista, vanhemmat voivat silti ohjata lastaan lukemaan (Soininen & Merisuo-Storm 2015). On tärkeää, että vanhemmat muodostavat lapsilleen myönteisiä asenteita lukemista kohtaan ja tarjoavat lapsille mahdollisuuden tarkkailla erilaisia lukemiskäytänteitä kotona sekä vahvistavat lapsen myönteisiä kokemuksia lukemisesta (Petscher 2010).

Lerkkasen ja hänen kollegoidensa (2010) tutkimuksessa löytyi eroja riskiryhmän, keskiryhmän ja varhaisten lukijoiden vanhempien kesken koskien lap-

sen suoriutumisodotuksia ja lukemaan opettamisen määrää. Kaikkein heikoimmat odotukset lapsensa suoritukseen omasivat riskiryhmän lasten vanhemmat, kun taas korkeimmat odotukset olivat varhaisten lukijoiden vanhemmilla. Eniten lukemista lapsilleen opettivat varhaisten lukijoiden vanhemmat, kun taas vähiten opetusta tarjosivat riskiryhmän lasten vanhemmat. Lerikkanen kumppaneineen (2010) toteaa, että vanhempien heikot odotukset lapsensa suoriutumiseen ja taitoihin liittyen heijastuvat myös lapsen odotuksiin itsestään ja saattavat synnyttää itseään toteuttavan ennusteen.

Lapsi saa lukuharrastukseensa mallin kotoa. Kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu näyttöä siitä, että vanhempien kielellisillä taidoilla on merkitystä lapsen luku- ja kirjoitustaidon kehityksessä (Soininen & Merisuo-Storm 2015). Erityisen tärkeää myönteisten lukemiskokemusten vahvistaminen on silloin, kun lapsi on esi- ja alkuopetuksessa, sillä tällöin asenteiden ja suoritusten välinen vuorovaikutussuhde on vahvimmillaan (Petscher 2010). Kodissa, jossa arvostetaan kirjallisuutta ja joka on muutenkin kirjallisesti rikas, kasvaneet lapset tulevat todennäköisesti kehittämään itselleen myönteisen asenteen lukemista kohtaan sekä omaavat hyvän lukutaidon (Swalander & Taube 2007). Yhteiset tarinahetket lapsen ja aikuisen välillä ovat tärkeitä lukumotivaation edistäjiä (Baker, Scher & Mackler 1997). De Naeghelin ja Van Keerin (2013) tutkimukseen osallistuneet lapset ilmaisivat kuitenkin kodin osallistuvan yhteisiin keskusteluhetkiin lukemista koskien vain silloin tällöin.

Oppilaat kokivat kodin olevan yhteydessä lukumotivaation kehittymiseen. Sekä tytöt että pojat kokivat, että kirjallisuutta tukevat kodit, joissa keskustellaan kirjoista ja lukemisesta ylipäätään, motivoivat lukemaan (De Naeghel & Van Keer 2013). Kun aikuinen valitsee lapselle luettavaa, on tärkeää, että teksti kiinnostaa lasta (Soininen & Merisuo-Storm 2015). Linnakylä ja Malin (200) korostavat, ettei lukevan äidin tai isän merkitystä lapsen lukuharrastuksen syntymiselle voi liikaa korostaa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten neljättä luokkaa opettavat luokanopettajat käsittävät lukuharrastuksen sekä millaisilla motivaatiokeinoilla lasten lukuharrastusta voidaan tukea. Tärkeää oli selvittää nimenomaan luokanopettajien käsityksiä lukuharrastuksesta ja keinoja tukea lapsen lukumotivaatiota koulussa, koska opettajat ovat mukana suurella osalla oppilaiden arkea ja he saattavat olla jopa paremmin perillä lapsen lukutaidosta ja lukuinnostuksesta kuin lapsen vanhemmat. Tutkimuksen tekevät ajankohtaiseksi viimeaikaisten kansainvälisten vertailututkimusten (esim. PISA, PIRLS) tulokset suomalaisten oppilaiden lukutaidon ja lukuharrastuksen hiipumisesta. Tutkimuksen aineisto koostui haastatteluista, joihin osallistui kuusi luokanopettajaa viidestä alakoulusta kahdelta paikkakunnalta. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millaisia ovat opettajien käsitykset lukuharrastuksesta?
2. Millaisia keinoja opettajat käyttävät oppilaiden lukuharrastuksen ja lukumotivaation edistämiseen ja millä muilla tekijöillä on heidän mukaansa yhteys lukuharrastukseen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat alakoulun ylempien luokkien opettajat, sillä uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan lukuharrastuksen tukeminen erityisesti vuosiluokkien 3–6 äidinkielen tavoitteissa (ks. OPS 2014 esim. tavoite T14), ohjauksessa ja eriyttämisessä. Peruskoulun uusi opetussuunnitelma (2014) korostaa monipuolisuutta ja lasten omien kiinnostusten kohteiden huomioimista tekstejä valittaessa lasten lukukokemuksen laajentamiseksi. Neljäsluokkalaisten opettajiin valinta kohdistui sen vuoksi, että lukuharrastukseen rohkaiseminen mainittiin valittujen paikkakuntien opetussuunnitelmissa nimenomaan neljännen luokan kohdalla.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista lukuharrastus opettajien mielestä on ja millaisia keinoja he käyttävät sen tukemisessa sekä millä muilla keinoilla on opettajien mukaan vaikutusta oppilaiden lukuharrastamiseen. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään ja kuvaamaan ilmiötä kattavasti. Näin ollen heidän mukaansa on tärkeää, että tutkimukseen valitaan sellaisia henkilöitä, joilla on paljon tietoa tai kokemusta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tästä syystä tutkimukseen osallistuvien valinnan on oltava tarkkaan harkittu. Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa, joista kolme opetti yhdistettyä 3–4 –luokkaa ja kolme pelkkää neljättä luokkaa. Luokanopettajista neljä työskenteli eräässä itäsuomalaisessa kunnassa ja kaksi kaupungissa, joka sijaitsee Keski-Suomessa. Tutkimukseen osallistuvat paikkakunnat valittiin sen perusteella, että ne olivat sijainniltaan sopivan etäisyyden päässä paikan päällä tehtäville haastatteluille.

Haastateltavien etsiminen käynnistyi paikkakuntien valinnan jälkeen ja tutkimuslupia alettiin anoa paikkakuntien viranomaisilta. Tutkimusluvat saatiin toiselta paikkakunnalta suullisesti ja toiselta kirjallisesti. Tämän jälkeen tutustuin paikkakuntien alueella oleviin kouluihin, soitin koulujen rehtoreille ja

tiedustelin lupaa kysyä heidän koulujensa neljäsluokkalaisten opettajia osallistumaan haastatteluun. Luvat saatiin suullisesti. Opettajia lähestyin joko sähköpostin välityksellä tai puhelimitse. Yhteydenotossa kuvattiin tutkimuksen aihe ja tarkoitus sekä se, miten aineistoa tullaan keräämään (ks. Liite 1). Haastateltaville kerrottiin, että tutkimukseen oli saatu lupa sekä paikkakunnan viranomaisilta että koulun rehtorilta tai johtajaopettajalta. Haastattelutilanteessa pyydettiin opettajilta kirjallinen suostumus haastatteluun sekä annettiin kirjallinen vakuutus siitä, että aineistoa käsitellään tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti.

Tutkimusprosessi käynnistyi alkuvuodesta 2016, jolloin rajautui tutkimuksen aihe. Yhteensä lähestyin 11 opettajaa, joista kuusi vastasi myöntävästi pyyntööni, yksi kieltäytyi ja neljältä ei tullut vastausta muistutusviesteistä huolimatta. Kuuden haastattelun jälkeen vastauksissa alkoi esiintyä saturaation piirteitä (ks. esim. Eskola & Suoranta 2014). Haastateltavista kolme oli miehiä ja kolme naisia, ja he olivat toimineet luokanopettajina 3–33 vuotta. Tämän lisäksi osa oli toiminut myös kielten opettajana, esiopettajana, koulunkäynnin ohjaajana tai henkilökohtaisena avustajana. Erikoistumisaineina haastateltavilla oli äidinkieli ja kirjallisuus, esi- ja alkuopetus, erityispedagogiikka, liikunta, tekninen työ ja/tai jokin vieras kieli. Kuudesta haastateltavasta viisi kuvasi itseään innokkaaksi lukijaksi ja kertoi lukeneensa aina paljon erilaista kirjallisuutta, kun taas yksi haastatelluista kertoi, ettei hän ole juuri koskaan ollut ”lukijaihminen”.

Haastattelukysymysten muovautumista ohjasi osittain kirjallisuudesta saatu esiyymmärrys aiheesta. Haastattelurunko valmistui syksyllä 2016 ja kysymyksiä testattiin pilottihaastattelulla marraskuussa ennen varsinaisten haastattelujen alkamista. Kun tutkimusluvut olivat kunnossa, aloitettiin haastattelut marraskuussa 2016 ja jatkettiin tammikuussa 2017. Aineiston analyysi ja tulosten raportointi tapahtui helmi-maaliskuussa 2017.

5.2 Haastattelujen analysointi sisällönanalyysin keinoin

Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Pattonin (2015) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja luoda tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa kuvauksen kohteena oli se, miten luokanopettajat käsittävät lapsen lukuharrastuksen ja millaisia keinoja he käyttävät sitouttaakseen lasta lukemaan sekä millä muilla tekijöillä heidän mukaansa on vaikutusta lapsen lukuharrastukseen.

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tyyppillistä keskittyä suhteellisen pieneen joukkoon tapauksia ja niiden analyysi on mahdollisimman tarkkaa ja perinpohjaista. Tässä tutkimuksessa haastattelu toteutettiin suhteellisen pienelle joukolle, mutta aineisto pyrittiin analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Laadullinen aineisto voi koostua tekstistä, joka voi olla tuotettu joko tutkijasta riippuen tai riippumatta (Eskola & Suoranta 2014). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu nauhoitetuista haastatteluista, jotka litte-roitiin tekstimuotoon.

Aineiston analyysissa käytettiin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä koostetaan tiivis ja selkeä kuvaus ilman, että kadote-taan tekstin tarjoama informaatio. Tavoitteena on myös etsiä tekstistä erilaisia merkityksiä (Tuomi ja Sarajarvi 2009), joita voidaan kuvata erilaisina teemoina tai malleina (Patton 2015). Sisällönanalyysin vaiheista ja terminologiasta ei ole yhtä vakiintunutta käytäntöä, mutta Patton (2015) esittää muutaman vaihtoehdon sisällönanalyysin etenemisestä. Hänen mukaansa sisällönanalyysi voi olla tiettyjen teemojen tai sanojen etsimistä ja laskemista tekstistä tai tekstien analy-soimista. Vielä yleisemmin sisällönanalyysi viittaa minkä tahansa laadullisen aineiston pelkistämiseen ja ymmärtämiseen sekä yritykseen löytää yhteneväisyyksiä ja merkityksiä aineistosta.

Krippendorff (2013) esittelee kolme erilaista lähtökohtaa, joilla sisällönanalyysia voidaan lähteä toteuttamaan: tekstilähtöinen, ongelmalähtöinen ja metodilähtöinen, joista tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ongelmalähtöistä lähes-tymistapaa. Ongelmalähtöisessä lähestymistavassa ovat keskiössä tutkimusky-

symykset, joihin tutkija pyrkii löytämään vastaukset aineistotekstistään. Pyrkimyksenä on löytää vastaus todellisen maailman ongelmiin (Krippendorff 2013).

Tässä tutkimuksessa lähdettiin ensin muodostamaan käsitteellistä pohjaa tutkittavalle ilmiölle, mikä johti tutkimuskysymysten ja niiden perusteella haastattelukysymysten muotoutumiseen. Haastatteluaineiston (tekstin) avulla pyrittiin siis löytämään vastaus tutkimuskysymyksiin (ongelmiin), joten tämä on hyvin linjassa Krippendorffin (2013) ongelmalähtöisen lähestymistavan kanssa. Myös Pattonin (2015) kuvailema teemojen etsiminen tekstistä toteutui tutkimuksessani, sillä analyysissä tunnistettiin erilaisia teemoja, joita hyödynnettiin tulosten järjestelyssä ja tulkinnassa (ks. luku 5.3).

Ennen analyysin aloittamista litteroituun aineistoon tutustuttiin huolella lukemalla ne moneen kertaan läpi. Tämän jälkeen aineistoa alettiin tarkastella kolmen sisällönanalyysin vaiheen mukaisesti, eli aineistoa pelkistämällä, ryhmittelemällä ja teoreettisten käsitteiden luomisella (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa aineistoa tiivistetään tai pilkotaan pienempiin osiin tutkimustehtävän rajoissa niin, että jäljelle jää vain tutkimukselle olennainen osa. Tässä tutkimuksessa tämä tapahtui niin, että aineistosta koodattiin erilaisten värien avulla ilmaisuja, jotka liittyivät yhteen tietyn tutkimuskysymyksen kanssa. Tämän jälkeen aineiston alkuperäisilmauksista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia. Esimerkki tästä on taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista.

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
Joo, no se on kyllä säännöllistä. Tossa kun me koululaisten kanssa joku aika sitten puhuttiin lukemisesta ja lukuharrastuksesta, nii mun mielestä osa oppilaista sano sen niin hyvin, että se on tietyllä tavalla säännöllinen lukeminen ja kirjoihin tutustuminen ja... - - -	Säännöllisyys
Lukuharrastus... No lukuharrastus on sitä, että tota niin lyhyesti sanottuna tykkää lukea kirjoja, elikkä sellanen, että on kiinnostunu kirjoista... - - -	Kiinnostus
- - - Ei pakotettuna, ei se että pelkästään koulussa sanotaan että pitää lukee kirjoja, vaan vapaa-ajallakin käy tota niin lukemassa kirjoja. - - -	Vapaa-ajalla lukeminen

Aineiston pelkistämisen jälkeen samalla värillä merkattuja ilmaisuja alettiin ryhmittelemään eli klusteroimaan yhteen tiettyjen teemojen kautta. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan klusteroinnissa samaan asiaan viittaavat ilmaukset yhdistetään luokaksi, jonka sisältöä kuvaa yksi, yhdistävä käsite. Tämän tutkimuksen aineiston klusteroinnissa käytettiin apuna haastattelukysymysten teemoja, joiden avulla alateemojen muodostaminen oli melko yksinkertaista. Esimerkki klusteroinnista kuvataan taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaus	Alateema
Säännöllisyys Kiinnostus Vapaa-ajalla lukeminen	Lukuharrastus
Motivaatio Vanhemmat Opettaja Lapselle lukeminen	Lukuharrastuksen syntyminen

Kun aineisto oli klusteroitu, jäljellä oli vielä aineiston abstrahointi, jolloin etsitään tutkimuksen kannalta relevantti tieto ja tämän tiedon perusteella tutkija muodostaa teoreettisia käsitteitä. Teoreettisten käsitteiden lisäksi tutkija käyttää alkuperäisiä ilmauksia luodakseen johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Kun kaikki alateemat oli muodostettu ilmauksien avulla, pystyttiin samaan teemaan viittaavia alateemoja yhdistelemällä luomaan kaksi pääteemaa, jotka vastaavat tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiä. Tästä esimerkkinä on taulukko 3. Koko analyysiprosessin tuloksia edustaa taulukko 4 luvussa 5.3.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Alateema	Pääteema
Lukuharrastus Lukuharrastuksen syntyminen	LUKUHARRASTUS KÄSITTEENÄ

Tutkimuksen analysoinnissa edettiin pienemmistä yksiköistä kohti suurempia kokonaisuuksia. Näin ollen tutkimuksessa hyödynnettiin induktiivista analyysitapaa, jossa aineistosta pyritään löytämään erilaisia teemoja, ja tutkija toimii vuorovaikutuksessa tekstin kanssa (Patton 2015). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan induktiivisessa analyysissä ei ole tarkoituksena testata jotain tiettyä hypoteesia tai teoriaa, vaan tavoitteena on tutkia aineistoa tarkasti ja monipuolisesti. Tähän pyrittiin tässäkin tutkimuksessa. Tarkoituksena ei ollut muodostaa yleispätevää teoriaa lukuharrastuksesta käsitteenä, vaan yrittää mahdollisimman tarkasti selvittää, miten opettajat lukuharrastuksen käsittävät ja millaisia keinoja lukuharrastukseen motivoimisessa heidän mukaansa on käytettävissä.

5.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Menetelmänä käytettiin haastattelua. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan haastattelut ovat Suomessa yksi yleisimmistä tavoista hankkia tietoa, kun tehdään laadullista tutkimusta. Haastattelun ilmeisimpänä etuna on joustavuus, ts. haastattelijalla on mahdollisuus tehdä tarkennuksia, korjata mahdollisia väärinkäsityksiä sekä käydä yleistä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Hirsjärven ja hänen kollegoidensa (2009) mukaan muita haastattelun etuja ovat muun muassa haastateltavan näkeminen merkityksiä luovana ja aktiivisena osallistujana, mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä ja syventää jo saatuja tietoja. Haastattelussa osallistujat saivat oman äänensä kuuluviin mahdollisimman hyvin.

Tämän tutkimuksen haastattelut olivat puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisia. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastatteluun osallistuville esitetään samat kysymykset, mutta haastateltavalle jää tilaa vastata täysin omin sanoin (Eskola & Suoranta 2014). Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kaikkien haastatteluun osallistuvien kanssa käydään läpi samat teemat, mutta kysymyksien muoto voi

vaihdella eikä kysymyksiä välttämättä esitetä kaikille osallistujille samassa järjestyksessä.

Hirsjärvi kollegoineen (2009) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa ja aineiston hankinnassa suositetaan luonnollisia tilanteita. Myös tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastateltaville luontaisessa ympäristössä eli heidän omassa luokkahuoneessaan. Haastattelutilanteessa jokaiselle haastateltavalle esitettiin kaikki kysymykset. Tämän lisäksi haastateltaville saatettiin esittää tarkentavia tai täydentäviä kysymyksiä, jos niiden esittäminen katsottiin tarpeelliseksi aiheen ymmärtämisen kannalta. Haastatteluun osallistuvat eivät olleet nähneet kysymyksiä etukäteen, mutta he olivat tietoisia siitä, mitä haastattelu koskee.

Haastattelukysymyksien muotoutumiseen vaikuttivat sekä aiheeseen liittyvä teoreettinen kirjallisuus että tutkimuskysymykset. Haastattelukysymyksistä tehtiin kaksi eri versiota, jotka molemmat testattiin pilottihaastattelulla. Ensimmäisen version kysymykset katsottiin liian spesifeiksi ja haastateltavaa ohjaileviksi, jolloin ei jäisi tilaa haastateltavan omille ajatuksille ja käsityksille. Tästä syystä päädyttiin kysymyksiin, jotka eivät olisi liian ohjaavia. Toisen pilottihaastattelun jälkeen uusien kysymyksien katsottiin palvelevan tutkimuksen tarkoitusta paremmin. Haastattelukysymykset löytyvät liitteestä 2.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja tämän jälkeen litteroitiin sanatarkasti tekstimuotoon. Nauhoitukset kuunneltiin useampaan kertaan läpi seuraten samalla litteroidun tekstin paikkansa pitävyyttä äänitteen kanssa. Haastattelut kestivät 12–34 minuuttia haastateltavasta riippuen. Yhteensä aineistoa kertyi äänitettynä noin 2 tuntia ja 20 minuuttia. Litteroituna materiaalia karttui 41 A4-arkkia fontilla 12 ja rivivälillä 1,15 kirjoitettuna. Tutkimukseen osallistuvien anonymitteetti varmistettiin antamalla jokaiselle osallistujalle oma nimimerkki (O1, O2, O3, O4, O5 ja O6). Haastateltavien mainitsemia paikan, koulun tai kollegojen nimiä ei raportoinnissa mainita, vaan nämä mahdolliset nimet on tarvittaessa korvattu x:llä. Aineistoa säilytettiin tutkijan omalla tietokoneella salasanojen takana.

Aineiston analyysissä käytettiin ongelmalähtöistä sisällönanalyysia sekä induktiivista analyysia (ks. luku 5.2). Sisällönanalyysin avulla tapahtunut ilmauksien ryhmittely ja yhdistäminen teemoiksi on kokonaisuudessaan nähtävissä taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Aineiston analyysissä tunnistettuja teemoja

Pääteemat	Alateemat	Ilmaisut
1. LUKUHARRASTUS KÄSITTEENÄ	Lukuharrastus	säännöllisyys, oma halu, kiinnostus kirjoihin, monipuolisuus, lukeminen vapaa-ajalla
	Lukuharrastuksen syntyminen	motivaatio, lapselle lukeminen, vanhemmat, opettaja, tylsyys, tarjonta, helppous aloittaa
	Lukuharrastuksen ylläpitäminen	motivaatio, lukemisympäristö, tarjonta, tarjotaan aikaa lukemiselle, lukusujuvuus, kannustavuus
	Sukupuolittunut lukuharrastus: tyttöjen ja poikien lukeminen	Tytöt: lukevat enemmän ja monipuolisemmin, hevos- ja eläinkirjat, tarinallisuus ja juonellisuus Pojat: sarjakuvat, sci-fi, kauhu, seikkailu, tietokirjat, urheilu
2. LUKUHARRASTUSTA JA MOTIVAA TIOTA TUKEVAT TEKIJÄT	Opettajan tuki	vinkkaaminen, parilukeminen, lukumummo, avustaja/erityisopettaja, lukemisen tärkeyden kertominen, kannustaminen, lukutestit, keskustelu, kehuminen, oppilaantuntemus, kirjajuhlat, eriyttäminen
	Kirjasto(auto)	ohjaus, vinkkaus, kirjastotunnit, kirjastosuunnistus, suuri apu
	Koti	lapselle lukeminen, lukemisen tärkeyden ymmärtäminen, kannustaminen, lukuläksyjen kuittaus, kiire, suuri vaikutus, arviointikeskustelut
	Vertaiset	kavereiden suosituksilla merkitystä, kirjastossa käyminen yhdessä
	Yhteinen tekeminen	lukemistapahtumat, opettaja lukee kirjaa luokalle, kirjavinkkaukset
	Itsenäinen lukeminen	pulpettikirjat, lukudiplomit, päivittäin mahdollisuus lukea
	Koulun erilaiset lukumateriaalit	hyviä ja huonoja tehtäviä, luetunymmärtämisen vahvistaminen

5.4 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksesta saaduilla tuloksilla on vaikutusta tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin, mutta tämän lisäksi eettiset ratkaisut ovat yhteydessä tutkijan tekemiin ratkaisuihin. Osana eettistä pohdintaa on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan myös se, että tutkijalle on selvillä, miksi hän ryhtyy tutkimuksen tekoon ja kenen ehdoilla tutkimusaihe on valittu. Nämä seikat tulevat heidän mukaansa esiin muun muassa tutkimusongelmia kehitettäessä. Ennen tämän tutkimuksen aloittamista edellä kuvattu prosessi tehtiin selväksi tutkimussuunnitelman muodossa, jossa kuvattiin mahdollisimman tarkkaan se, mitä halutaan tutkia, miksi ja millä keinoin. Tällä tavoin tehtiin näkyväksi tutkimuksen lähtökohdat tutkijalle itselleen ja muille.

Krippendorffin (2013) mukaan ongelmalähtöisen sisällönanalyysissa on kyse episteemisistä ongelmista, eli niissä on kyse ongelmasta olla tietämättä jotain, minkä arvellaan olevan merkittävää. Tästä syystä Krippendorffin mukaan nämä ongelmat on esitettävä tutkimuskysymyksissä, joihin tutkija pyrkii löytämään vastauksen tarkoituksenmukaisilla tekstien tutkimisen keinoilla. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten muotoilu sai pohjansa teoriakirjallisuudesta, josta nousivat ongelmat itse tutkimusta varten: miten lukuharrastus käsitetään opettajien piirissä nykypäivänä ja millaisia tukikeinoja lukuharrastukseen voidaan käyttää. Luotettavuuden ja parhaimman mahdollisimman tuloksen kannalta varten otettavimmalta keinolta saada näihin vastauksia tuntui kysyä asiaa suoraan opettajilta itseltään, eli haastattelemalla heitä.

Hirsjärven ja kumppaneiden (2009) mukaan haastattelujen käyttö tutkimusaineiston hankinnassa sisältää monia hyviä puolia, kuten esimerkiksi joustavuus, ihmisen käsittäminen aktiivisena ja merkityksiä luovana tiedonhaltijana ja mahdollisuus syventää jo saatuja vastauksia. Toisaalta he myös huomauttavat haastattelujen varjopuolista, kuten haastattelujen ajan viemisestä ja siitä, että haastatteluun osallistujat saattavat antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Haastattelukysymysten testaaminen on hyvä tehdä, ennen kuin varsinaiset haastattelut suoritetaan (Eskola & Suoranta 2014). Testaamalla kysymyksiä

etukäteen pystyttiin pohtimaan niiden sopivuutta halutun tutkimusongelman selvittämiseen, jolloin kyseessä oli tutkimuksen validiteetin testaaminen; tutkitaanko sitä, mitä on luvattu (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009). Tällä tavoin varmistettiin se, että haastattelukysymysten avulla on mahdollista saada vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tutkimukseen liittyvässä tietojenkäsittelyssä on tärkeää ottaa huomioon anonymiteetin säilyttäminen ja luotettavuus tutkimusta tehdessä (Alasuutari 2011). Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyden suojaamiseksi heidän nimensä korvattiin nimimerkeillä (O1, O2, O3, O4, O5 ja O6) eikä mitään, mikä voisi paljastaa heidän työpaikkansa tai asuinkuntansa mainittu tekstissä. Tämän lisäksi tutkimukseen osallistuville kerrottiin, miten aineistoa käsitellään, kuka aineistoa käsittelee ja miten se salataan muilta. Tutkijana annoin lupauksen käsitellä kaikkea luottamuksellisesti ja tutkimuseettisin periaattein. Tämän jälkeen osallistujilta kerättiin kirjallinen suostumus osallistua tutkimukseen. Luvat kerättiin myös rehtoreilta tai johtajaopettajilta sekä paikkakunnan viranomaisilta. Tämä kaikki lisää luotettavuutta, sillä tutkimukseen osallistujat olivat tietoisia, mihin he olivat ryhtymässä. Luotettavuutta lisääväksi tekijäksi voidaan ajatella myös se, ettei tutkijan ja tutkittavien välillä ollut minkäänlaista riippuvuussuhdetta, jolla olisi voinut olla vaikutusta tutkimustuloksiin (ks. Eskola & Suoranta 2014).

Aineiston säilytys ja käsittely on myös luotettavuuskysymys. Tämän tutkimuksen aineistoa säilytettiin tutkijan omalla tietokoneella salasanan takana, eikä sitä nähnyt tai käsitellyt kukaan muu kuin tutkija itse. Tällöin tutkittaville pidetyt lupaukset aineiston käsittelystä ja anonymiteetista säilyivät.

Tätä tutkimusta toteuttamassa oli vain yksi henkilö. Tämän voidaan ajatella olevan luotettavuuden kannalta heikentävä tekijä, sillä tällöin ei pääse tapahtumaan Eskolan ja Suorannan (2014) mainitsemaa tutkijatriangulaatiota, joka lisääisi luotettavuutta. Tutkijatriangulaatiossa tutkimuksen tekoon osallistuu useita tutkijoita yhtä aikaa, jolloin tutkimukseen on mahdollista saada enemmän ja monipuolisempia näkökulmia kuin yksin toteutettaessa. Nyt aineiston analysointi ja johtopäätösten teko jäi vain yhden tutkijan varaan.

Vaikka tutkijan tulee pysytellä mahdollisimman objektiivisena tutkimusta tehdessään, ei objektiivisuuden ja subjektiivisuuden välinen suhde ole kuitenkaan yksinkertainen (Hirsjärvi ym. 2009). Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan objektivismi tarkoittaa selittämistä, jossa tutkija tarkastelee tutkimuskohdettaan puolueettomasti ja tavallaan ulkoapäin. Heidän mukaansa tällainen objektivismi ei ole tarkoituksenmukaista, mutta tutkijan on silti hyvä olla mahdollisimman objektiivinen, jolloin hän ei lisää esimerkiksi omia arvostuksiaan ja asenteitaan tutkimuskohteeseen. Tässä tutkimuksessa pyrittiin toimimaan mahdollisimman objektiivisesti ja tarkastelemaan aineistoa puolueettomasti lisäämättä tutkijan omia asenteita tai arvoja tutkimustulosten joukkoon. Tutkijalla kuitenkin oli tiettyjä ennakkokäsityksiä tutkimuksen aiheeseen liittyen ja niistä oltiin tietoisia, mutta objektiivisuuteen pyrittiin kuitenkin kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Luotettavuuden kannalta tässä on kyse varmuudesta.

Eskola ja Suoranta (2014) mainitsevat luotettavuuden kriteereinä varmuuden, siirrettävyyden ja vahvistuvuuden. Varmuudella he tarkoittavat sitä, että tutkijan ennako-oletukset aiheesta otetaan huomioon. Siirrettävyydellä he viittaavat laadullisessa tutkimuksessa siihen, että tutkimustuloksia voidaan soveltaa toisenlaisessa ympäristössä. Vahvistuvuudella viitataan siihen, että tutkijan tekemät tulkinnat saavat tukea vastaavanlaisista tutkimuksista.

Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, yleistykseen ei pyritty. Tutkimustulosten voidaan ajatella olevan siirrettävissä toiseen koulukontekstiin, mutta koska tutkimusaineistona toimivat opettajien yksilölliset vastaukset ei voida olettaa, että kaikki vastaisivat samoja asioita. Toisaalta jo tämän tutkimuksen pienessäkin tutkimusjoukossa vastauksissa esiintyi samankaltaisuutta (vrt. saturaatio esim. Eskola & Suoranta 2014). Vahvistuvuutta tuo se, että pohdinnassa pyrittiin keskustelemaan tuloksien ja aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden kanssa monipuolisesti. Yhteyksiä tämän tutkimuksen tuloksille ja aiemmille tuloksille löydettiin kirjallisuudesta.

6 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen, jotka liittyivät opettajien käsityksiin oppilaiden lukuharrastuksesta sekä siihen, miten he itse motivoivat oppilaita lukuharrastuksen pariin ja millä muilla tekijöillä on opettajien mukaan mahdollisesti vaikutusta lasten lukuharrastukseen. Opettajien vastauksissa korostui se, että lukuharrastukseen vaikuttavat monenlaiset tekijät, jotka ilmenevät sekä koulun että kodin ympäristössä. Oppilaan itsensä lisäksi myös opettajalla, vanhemmilla ja vertaisilla on merkitystä.

Ensinnä tarkastellaan sitä, miten luokanopettajat käsittivät lukuharrastuksen, sen synnyn ja ylläpitämisen sekä mitä ja kuinka usein tytöt ja pojat lukevat. Toisessa pääluvussa kuvataan lukuharrastuksen motivoinnin keinoja ja haastateltavien kuvauksia siitä, millainen vaikutus lukuharrastukseen on opettajalla, kirjastolla, kodilla ja vertaisilla sekä erilaisilla lukutilanteilla.

6.1 Opettajien käsitykset lukuharrastuksesta

6.1.1 Lukuharrastus, sen synty ja ylläpito

Haastatellut opettajat määrittelivät lukuharrastuksen säännölliseksi toiminnaksi, jonka lähtökohtana on oma halu ja kiinnostus kirjoja kohtaan. Lukuharrastus ei ole sitä, että aikuinen pakottaa lapsen lukemaan, vaan lukuharrastus lähtee nimenomaan lapsen omasta halusta tarttua kirjaan.

No mun mielestä ihan se, että harrastaa lukemista on se, että niinkun ihminen, oppilas tai aikuinen, niinku omaehtosesti, vapaaehtosesti hakee kirjan ja lukee sitä. Ja ehkä muutenki on kiinnostunu kirjoista ja kirjallisuudesta. Mut et se on harrastus, niin siinä pitää olla niinku se oma halu ja oma, niinku... Et se ei oo musta lukuharrastamista, että joku, vaikka vanhempi tai opettaja antaa kirjan ja sanoo että nyt sun täytyy lukee, vaan et se on niinku se oma halu siinä lähtökohtana. O5

Lukuharrastus... No lukuharrastus on sitä, että tota niin lyhyesti sanottuna tykkää lukea kirjoja, elikkä sellanen, että on kiinnostunu kirjoista ja siitä kirjallisuudesta yleensäkin ja haluaa vapaaehtosesti lukea kirjoja. Ei pakotettuna, ei se että pelkästään koulussa sanotaan että pitää lukee kirjoja, vaan vapaa-ajallakin käy tota niin lukemassa kirjoja. - - O6

Lukuharrastuksesta ja siitä, mitä se on, oli puhuttu myös oppilaiden kanssa. Vaikka säännöllisyys tekee lukemisesta harrastuksen, sen ei tarvitse välttämättä olla jokapäiväistä.

Joo, no se on kyllä säännöllistä. Tossa kun me koululaisten kanssa joku aika sitten puhuttiin lukemisesta ja lukuharrastuksesta, nii mun mielestä osa oppilaista sano sen niin hyvin, että se on tietyllä tavalla säännöllinen lukeminen ja kirjoihin tutustuminen ja... Tässä nyt osa otti esille myös muutkin kun tämmöset kirjakirjat, siellä oli sarjakuva- ja sanomalehtilukemista. - - - Ehkä se säännöllisyys on semmonen, mikä siitä tekkee niinku harrastuksen. Ei välttämättä joka päivänen juttu... - - - O4

Lukuharrastuksesta puhuttaessa mainittiin myös lukemisesta nauttiminen, lukeminen vapaa-ajalla sekä monipuolisuus. Pari haastateltavaa mainitsi lukuharrastuksen yhteydessä rohkeuden kokeilla uutta: oman mukavuusalueen ulkopuolelle meneminen voi avartaa lukijaa.

Lukuharrastus on sitä, että nauttii lukemisesta, tekee sitä vapaa-ajalla ja hakee aktiivisesti niinku erilaista luettavaa. O2

Mun mielestä lukuharrastus on sitä, että ensinnäkin sä tiedät, mitä haluat lukea, lähetään siitä. Eli olet kiinnostunut, olet tiedonjanoisin, haluat oppia uutta ja ennen kaikkee sitte tota uskallat myös, lukuharrastus on mun mielestä myös sitä, että ottaa joskus semmosen kirjan myös luettavaks, joka ensin tuntuu, että ei tää ookaan mun juttu. Mun mielestä se avartaa, antaa sanavarastoo, antaa ikään kun ihan uuden maailman. - - - O3

Eräässä vastauksessa minkälaisen tekstin tahansa lukeminen käsitettiin lukuharrastukseksi. Samoin elokuvien ja näytelmien katsottiin tuovan uudenlaisia näkemyksiä lukuharrastukseen.

Mmm.. Se on sitä, että lukee tekstejä, ihan mitä tekstejä tahansa. Minusta kaikki lukeminen on lukuharrastusta. Ehkä parhaimmillaan se on sillon, jos jonkun kans voi jutella niistä, siitä lukemastaan ja sitte toisaalta taas kun monia kirjoja on myös elokuvina tai näytelminä niin se tuo taas uutta näkökulmaa, että tutustuu siihen vähän, vähän niinku toisesta näkökulmasta. O1

Yksi haastateltava toi myös esiin huolen siitä, että lukuharrastus on "katoava luonnonvara" ja lapsia tulee nykyisin todella aktiivisesti kannustaa kirjojen pariin.

- - - Ja sanotaanko näin että nyt kun seuraan tässä näitä oppilaita, nii, nii tota surukseni et miten se on vähän niinkun, niinkun kuoleva muoto, että nyt opettajana siihen pitää tsemppata aikalailta nykyajan lapsia. O3

Lukuharrastuksen syntyminen edellytykseksi eniten mainittiin se, että lapsille luetaan paljon jo pienestä pitäen ja myös hieman vanhemmallakin iällä. Van-

hempien merkityksen tässä nähtiin olevan suuri. Eräs haasteltava mainitsi, että halun lukea voi herättää tavallaan tylsyyden kautta.

No mun mielestä siihen tarvitaan, että se lapsi, pienestä pitäen niinku et sille luetaan kirjoja ja autetaan löytämään sitte niinku jo semmosta niinku, joka osaa lukee niin semmosta kiinnostavaa kirjallisuutta. Se innostus siihen lukemiseen ja tarinoihin. Ja ehkä myös semmosesta tylsyydestäkin, että ei niinku, jos nyt kasvattajana ajattelee, opettajana, vanhempana, että ei, antaa lapsen tylsistyä ja sitten tarjoo mahdollisuutta lukee kirjaa ja innostua siitä. - - - O5

Mä luulen, että se kaikki lähtee siitä, et lapselle luetaan silloin kun hän on pieni. Laps löytää sen, että tarinat löytyy jostakin. Ja että vaikka laps oppis lukemaan niin minusta on tärkeätä, että luettas edelleen lapselle niitä juttuja ja sit et sen lapsen oma lukeminen herättäs tai siihen kannustettas kotona. O2

No kyllähä itekkii kolmen lapsen isänä, nii kyllähä siinä vanhemmilla on tosi suuri merkitys siinä lukuharrastuksen, tietysti se on vähä sisäistäkin se, mutta kyllä vanhemmat pystyy aika paljon vaikuttaa siihen... - - - O6

Haastateltujen opettajien mielestä ympäristöllä on suuri merkitys lapsen lukuharrastuksen syntymiseen. Ei riitä, että tarjolla on paljon kirjoja, vaan niiden tulisi olla lasta kiinnostavia. Tosin ilman tarjontaa lapsen on hankala päästä kirjojen maailmaan. Tärkeää on, että ympäristö tekee lukemisen aloittamisen lapselle kohtuullisen helpoksi.

Ainakin se, että sitä lukemista tarjotaan. Ei tyrkytetä, mutta et sitä on tarjolla aina. O1

- - - Et ympäristön pitää olla niinku mahdollisuus valita se kirja ja oman tasonen ja kiinnostava ja... Riittävän niinku helpolla, helpoks tehdä se lukemisen alottaminen. O5

No kyllähän siihen vaaditaan ehkä semmosta virikkeellisyttä, että jos ei tarjota niitä mahdollisuuksia nii tota se voi olla vaikeeta. - - O4

- - - Et oppilaalle tulis, ja ennen kaikkee sitä monipuolista lukemista, et se ei oo niitä opikirjoja lainausmerkeissä välillä tylsiä kirjoja, vaan että joku löytäs semmonen kirjan, mistä niinkö tykkää. - - - O6

Myös opettajalla ja hänen antamallaan ohjauksella katsottiin olevan merkitystä lapsen lukuharrastuksen syntymisessä. Parissa vastauksessa tuotiin esiin digilaitteiden houkuttelevuus, jonka takia lasten ajateltiin tarttuvan helpommin älylaitteeseen kuin kirjaan. Opettajat taas yrittävät kannustaa lapsia valitsemaan välillä perinteisen kirjan.

Mun mielestä se syntyy esimerkin avulla ja innostaen. Jos et sä anna lapselle sitä, että tota, ikään kun ohjaa, nyt voi puhua nykyaikana ohjaamisesta siihen lukuharrastukseen, että nyt on videomaailma, nyt on digi, digi, diginatisoitu, tai diginatiivit on niinku vallalla. Eliikkä siis katotaan leffoja ja mennään Netflixiin ja siis tarinat ei tulekaan kirjan kautta. Ja se on aivan eri kun katot leffan ja luet kirjan. Sitä mä yritän niinku oppilaille puhua, et sä

saat aivan erilaisen kuvan, kun sä itse luet. Että tota, kyl mun mielestä siihen pitää nykyajan lasta ohjata. Ja me opettajat ollaan aika isossa osassa siinä. O3

- - - on sillä varmaan merkitystä, että niitä on saatavilla ja tarjolla, että tietään että niitä on. Jos niitä ei oo ikinä nähny, nii se on aika hankala, et se nopeesti menee tommoseen ehkä mobiililukemiseen. Se on tietysti iha, iha hyvä varmaan sekkin, että jotakin kautta lukee, mutta ite on vähän ehkä vanhanaikainen, että mä tykkään lukee niinku kirjan kirjana. Ja ehkä kannustas sitte vähä näitä kavereitaki, että ne aika paljon laitteella muutenki. Siitä nyt keskustellaan, että onks se hyvä vai huono asia. Osa lukee lehet ja kirjat ja uutiset sieltä. No se on iha ok, hyvä että lueskellaan, mut sitte en lähe kyllä ite ainakaan harjotuttamaan siihe, että opittas niinku pois näistä vanhoista hyvistä kirjakirjoista. O4

Lukuharrastuksen ylläpidon keinoiksi mainittiin tarjonta sekä kirjastoissa, koulussa että kotona. Haastateltavien mielestä lukemiselle olisi hyvä jättää tarpeeksi aikaa. Myös koulun ja perheen merkitys lukuharrastuksen ylläpitämisessä katsottiin merkitykselliseksi.

No se, että on kirjoja saatavilla, että on kirjasto. Tai kotona paljon kirjoja, luokassa paljon kirjoja. Ja sit että on niinku aikaa ja tilaa sille lukemiselle. Et vaikka täällä koulussa, et on välillä lukutunteja tai semmosia hetkiä tuntien loppuks, että saa lukee. Sit jos aattelee vapaa-aikaa, että on semmosia niinku, että muut asiat vaikka tietokonepelaamiset tai muu ei vie sitä sen lukemisen aikaa. - - - O5

No ylläpitää varmaan nytte tota koulu, väittäisinkö näin. Mut sitte taas vastaavasti se ylläpitäminen sit on taas myös perhekulttuuria, jossa luetaan, hyvänen aika. Et se on niinku heijän juttu. - - - O3

Lukusujuvuudella nähtiin olevan merkitystä lukuharrastuksen ylläpidossa. Lukuharrastuksen ja lukusujuvuuden välillä nähtiin olevan selvä yhteys. Ajateltiin, että lukemalla paljon lukusujuvuus paranee, jolloin lukemisesta pitäminen on todennäköisempää. Lukusujuvuutta voi parantaa muillakin, kuin perinteisillä kirjoilla, ja esimerkiksi sarjakuvien nähtiin olevan hyviä lukusujuvuuden parantajia.

Varmaan hyvä lukutaito, kuitenkin semmonen tekninen lukutaito, et se ei oo semmosta työstä. Mutta näähän menee käsi kädessä, et jos sä nautit siitä lukemisesta, sä luet paljon ja sillon lukutaito paranee koko aika ja kun lukutaito paranee sä nautit lukemisesta. O2

6.1.2 Opettajien käsitykset motivaation ja lukemisympäristön merkityksestä lukuharrastamisessa

Motivaatiolla katsottiin olevan sujuvan lukutaidon ohella kiistaton merkitys lukuharrastamiselle. Ilman motivaatiota lapsi ei välttämättä tarttuisi kirjaan. Vaikka lasta voi motivoida myös ulkoisesti, sisäisen motivaation merkityksen arveltiin olevan suurempi.

No kyllä se on ihan tosi tärkeä. Ja jotenki varmaan yks kaikista lukutaidon lisäksi niinku tärkein asia, asia siinä. Et jos ei oo motivaatioo, niin sit oikeestaan kaikki on vähän niinku semmosta ulkokohtasta. Toki lasta voi niinku, jos puhutaan nyt vaikka sisäisestä motivaatiosta, niin toki lasta voi ulkosestikin motivoida, että lupaa jotakin. Että jos vaikka oppilaat suorittaa lukudiplomin, ne saa siitä jotain tai muuta, mut se niinku oikeesti se lukeminen, voi sisäisesti motivoitua nii se on kyllä kaiken niinku lähtökohta. O5

Lukuharrastusta ei oo jos ei oo motivaatiota sillä lukijalla. Sitä ei vaan tule. Tai niin mä ainaki uskon, voin mä olla väärässäkin, mutta tota niin mä sen aattelen, että kukaan lapsi ei lue jos hänellä ei oo motivaatiota siihen. O2

- - - Mutta se motivaatio syntyy varmaan sitäkin kautta, että siitä lukemisesta saadaan teknisesti sujuvaa. Jos se takeltaa, niin sitten se motivointi on hankalampaa. - - - O1

Ilman sisäistä motivaatiotakin lapsi voi lukea, mutta tällöin tekemisestä heijastuu tietynlainen pakon edessä lukeminen. Vaikka lukuhetket olisi pyritty pitämään lyhyinä ja tiiviinä, ne eivät välttämättä tue niitä oppilaita, joilta motivaatio puuttuu.

Kyllähä se motivaatio on tosi tärkeä siinä, et se luku... Jos ei sitä motivaatiota oo, niin kyllä se on semmosta väkisellä tekemistä. - - - Mut senki 15 minuutin aikana huomaa, et muutamat pojat niin ne kyllä rupee kääntelee sivuja ilman että ne lukeekaan. Niillä ei ole sitä motivaatiota nii ei sitte tavallaan, ei se ruoki, se on semmosta pakkopullaa ja se ei autta sitte. - - - O6

Motivoiviksi tekijöiksi katsottiin lasta kiinnostavat aiheet. Myös tarinan kiinnostavuudella ja mukaansatempaavuudella nähtiin olevan merkitystä motivaation herättäjänä. Näiden lisäksi motivaation kehittymiseen vaikuttaviksi tekijöiksi ajateltiin paitsi lapsen kanssa olevia aikuisia sekä lapsen ystäviä.

- - - Mut sit se on niinku oleellista, et sen kirjan pitää olla semmonen, tarinan pitää olla hyvä, että se imasee mukaansa. O5

No, pitää tietenkin olla semmosia aihepiirejä siinä lukemisessa, että on motivoitunu siihen. - - - O1

No se kyllä varmaan on, niinku kaikessa harrastamisessa nii tärkeä osa, et siinä pitää olla ehkä, se ei aina välttämättä oo niin itsestään tuleva se motivoiva, et mä kyllä ehkä siinä ympärillä olevia kavereita ja sitte ehkä näitä koululaisten kanssa työskenteleviä aikuisiäki nii vähän heidän rooliaan siinä, en nyt korosta mutta en merkitystä vähättele... - - - O4

Hyvän lukemisympäristön ajateltiin olevan tarpeeksi rauhallinen, hiljainen ja riittävästi valaistu, jossa lapsi voi tuntea olonsa mukavaksi ja miellyttäväksi. Myös sillä, että on tarjolla erilaista luettavaa, on merkitystä.

Joo, no se, et siellä pitää olla paljon kirjoja joko saatavilla, tai sitte jotenki nopeasti hankittavissa, ja erilaisia kirjoja. Että se on rauhallinen, riittävän hyvä valo ja jotenki semmonen... Ei nyt tarvita välttämättä kaikkia muita virikkeitä sieltä poistaa, mut jotenki sem-

monen niinku mukava istua tai missä pötköttää missä haluaaki lukee. Sitte semmonen niinku hiljaisuus tai semmonen rauha siihen lukemiseen. O5

- - - Kai se vois olla, että siinä se olo ois mukava ja rauhallinen, et sitä lähtee niinku lukemista tekemään et siinä ei ehkä sitä tausta... Tai ite ainaki pyritään tässä luokassa et semmosta taustahälyä ei oo jos ei oo sitte semmonen kirjasta keskusteluhetki. - - - O4

Sekä kotona että koulussa lapsia kehoitettiin etsimään juuri itselle mukavin paikka lukea, jonka ei välttämättä tarvinnut olla pulpetti. Toisaalta eräs opettaja oli sitä mieltä, että lukupaikalla ei ole juurikaan merkitystä.

- - - Sitä yritän paljon oppilaille painottaa, että sillen kun te luette, niin menkää omaan huoneeseen ja menkää siihen vaikka sängylle pitkälleen ja rauhassa, et teidän pitää jaksen niinku ite tavallaan löytää se. Ja jos me luokassakin nyt luetaan, nii mä annan oppilaille vapauksia, että sä voit lukee omalta paikalta tuoilta, sä voit mennä käytävään lukemaan, sä voit mennä lattialle... Et se, mikä susta tuntuu niinku hyvältä. - - - O6

No semmonen rauhallinen, missä pystyt keskittymään siihen ja ja... Mä oon sanonu, että jos haluat mennä vaikka tonne opettajan pöydän alle niin lue siellä. Pääasia, että sä niinku koet semmonen rauhallisen hetken siinä. - - - Mä sanon, et hae aina semmonen miellyttävä paikka. O2

- - - Mä oon sitä mieltä, et jos sulla on mielenkiintonen kirja, niin sillä ympäristöllä ei oo mitään väliä. O3

Rauhallisuuden korostaminen lukemisympäristössä koettiin tärkeäksi sekä kotona että koulussa. Luettaessa luokassa lukuhetket koettiin sellaisiksi, jotka tulisi rauhoittaa, ja tällöin opettajat vaativat hiljaisuutta. Myös kotona luettaessa olisi hyvä keskittyä nimenomaan lukemiseen ilman, että lukemisen taustalla olisi liikaa muita ärsykeitä. Tällä tavalla lapsen ajateltiin oppivan rauhallisuutta. Suotuisa lukemisympäristö koettiin myös sellaiseksi, jossa aikuinen kannustaa lasta lukemaan eikä kiellä lapselta lukumahdollisuuksia.

- - - Mut sitte se rauhottuminen, se että oppilaatki kun lukee niin ne rauhottuu. - - - ...ettei oo kaikki häpäkkeet korvilla kun luetaan... - - - . Et tavallaan tämän päivän oppilaat jos on opettajatkin semmosia aktiivisia ja oikein pysty paikallaan olemaan, niin ne oppilaat oppis sitä rauhallisuutta sitten sen lukemisen kautta. Ja sillen kun me luetaan täällä luokassa, niin mä yritän vaatia sitä ehdotonta hiljaisuutta, et sillen ei oikeesti ketään häiritä ja pysytään omalla paikalla. Mut jos menee lattialle, niin pysyy lattialla sen 15 minuuttia. Et tulis semmonen rauhallisuus siihen lukemiseen. O6

- - - Semmonen salliva ja kannustava ja että ei rajata pois, että älä lue aina noita sarjakuvia tai... Vaan tarjotaan välillä silleen positiivisesti sitä muuta, et täs ois tämmönen mielenkiintonen seikkailukirja tai tosi jännä tai jos on nähny elokuvana niin voi olla että he haluaa lukee vielä kirjan. - - - O1

Sukupuolittunut lukuharrastus. Yleinen toteamus opettajilta oli, että tytöt lukevat poikia enemmän. Toisaalta tyttöjenkin joukkoon mahtui niitä, jotka eivät juuri ollenkaan lukeneet.

Kyllä kyllä se on se perinteinen, että kyllä tytöt lukee enempi. Et nyt mä tänään viimeiks kysyin sitä, että kuinka moni sai joululahjaks tota niin kirjan, nii pojatki oli saanu kirjoja. Sit kun mä jatkoinkii että kuinka moni teistä on lukenu sen kirjan minkä sait, niin edelleen kaikkien tyttöjen käsi oli ylhäällä, mutta tota niin kenenkään pojan käsi ei ollu ylhäällä. O6

No kyllä tytöt lukee enemmän, tai sanotaanko että kyllä tytöissä on semmosia, mitkä lukee tosi paljon. Mut sit tytöissä on myös niitä, mitkä ei paljoo lue. - - - ... mut kyllä tytöt niinku harrastaa enemmän, niinku kirjojen lukemista. O5

Poikien joukossa oli ehkä hieman enemmän vaihtelua lukemisen määrässä. Oli niitä, jotka lukivat paljon, mutta myös niitä, jotka eivät lukeneet ollenkaan.

- - - ...poikia joutuu potkimaan, että käykää hakemassa niitä kirjoja. O6

- - - Mutta toki pojissakin on aktiivisia lukijoita, ne tykkää vähän eri tyylistä. O2

Aina eroja tyttöjen ja poikien välillä ei ollut huomattavissa ainakaan lukemisen määrässä. Lukuinnostuksen hiipumisesta oli kahdenlaisia kokemuksia. Eräs opettaja huomasi eron lukumotivaatiossa, kun taas toinen totesi neljäsluokkalaisten oppilaidensa olevan kovin innokkaita lukijoita.

Tietenkin, että tytöt lukee enemmän romaaneja, se on selvästi havaittavissa, mutta että en mä nyt tiedä onko niissä määrissä mitään. Ihan samalla innolla ne pojatkin lähtee sinne kirjastoautolle kun tytötki. O1

- - - Munkin oppilaista huomaa, et kun tässä oon etupäässä ollu ykkös-nelos luokkatasoilla, pienempien kanssa joilla pitäs olla intoo siihen lukemiseen, mut sen huomaa näistäki, että se motivaatio meinaa jo hiipua. O6

- - - En sano, että isommilla luokilla lukuinnostus olis jotenki hiipunu. Tää on siinä ehkä välissä, nelosluokka nii tässä ainaki on vielä intoo, intoo kovastikin. O4

Tyttöjen lukemista kuvattiin monipuoliseksi, ja tytöt tarttuvat poikia helpommin kirjoihin, joissa on selkeä juoni ja tarina. Tietokirjat eivät olleet juuri tyttöjen mieleen.

- - - Että nää tytöt mitä mulla on nii lukee tosi monipuolisesti kaikenlaisia kirjoja. - - - O6

- - - ...mutta tytöt on selkeesti nii ehkä ottaa mieluummin semmosen luettavan kirjan, missä on tarina ja juonellinen juttu siellä mukana. - - - O4

-- ...tytöillä on minusta sellasta niinku, miten mä sanosin, hevoskirjat on in ja eläinkirjat. O3

--- Tytöt tosi harvoin valitsee mitään semmosia, niinku kuvatietokirjoja tai muuta. O5

Pojilla keskuudessa suosittuja olivat etenkin tietokirjat sekä kauhu-, fantasia- ja sci-fi- kirjallisuus. Myös sarjakuvat olivat enemmän poikien suosiossa kuin tyttöjen.

Pojat lukee enemmän vähän semmosta fantasiaa, kauhu ja semmosta niinku sci-fi – genreä. Ja pojat, joskus ne valitsee semmosia niinku tietokirjoja. O5

Pojat lukee esimerkiks ohjeita johonkin Minecraft-peliin ja sit sen ympärille tehtyihin kirjoihin. --- O2

--- Pojat lukis mieluummin ehkä sarjakuvia, jos annettas iha selkeesti lupa aina valita, että ei oteta niinku luettavaa kirjaa vaan sais valita niin ehkä sillan sarjakuvat veis voiton, --- O4

Poikien joukosta löytyi niitäkin, jotka valitsevat seikkailupainotteisen kirjan. Tämän lisäksi urheilusta kertovat kirjat olivat heidän suosiossaan, tosin urheilijoista kertovien kirjojen pituus voi nousta kynnyskysymykseksi.

--- Ja sitte on tota pojilla ehkä kans vähä nähi joukkuelajiharrastuksiin liittyvät, ehkä enemmän vähän tämmöset toiminnalliset seikkailujutut, jos kirjoista puhutaan. O4

No pojilla meinaa olla, pojat tietysti niitä seikkailukirjoja haluaa ja sitte tietysti siitä, kun ite yrittäny puhua niistä urheilijoitten kirjoista, nii ne yrittää niitä, mut tietysti ongelma on se, että Selänteenki kirja se on 300-sivunen, niin ei ne sitä saa luettua... --- O6

6.2 Lukuharrastusta ja -motivaatiota tukevat keinot ja tekijät

Opettajan tarjoama tuki. Haastateltavat mainitsivat useita opettajien keinoja tukea lapsen lukemista eriyttämisen kautta. Lapsen ohjaaminen juuri hänen tasoisen kirjallisuuden pariin koettiin hyväksi tavaksi opastaa lasta lukemaan. Oppilaantuntemuksesta on tässä suuri hyöty. Vaikka tarkoituksena on ajatella lapsen parasta vinkkaamalla juuri hänen tasoisiaan kirjoja, oli erään opettajan mielestä hyvä olla vinkkaamisessa myös hienovarainen, ettei leimaa lasta.

Totta kai kirjavalintoihin pitää vinkata, niinku sopivia, ikätasolle sopivia. --- O2

No, se on ehkä se tärkein juttu, että se on vähän niinku, vähän jokaisessa, olipa se nyt liikunta tai mikä tahansa, ettei lähetä liian, liian vaikeeta. Että vaikka intoo oliski ja olis tuo semmosta innokkuutta lähteekin, mutta et se ois semmonen sopivan tasonen se kirja ja

siihen se tietysti se aikuisen apu. Ja nyt ehkä se oma luokanopettajan apu on tärkein, kun se tietää minkälainen oppilas on lukijana, että siellä on paljon tehty yhdessä työtä. On teknistä lukutaitoa harjoitettu ja sitte on luetunymmärtämisen taitoja harjoitettu, nii sitä kautta ehkä se vinkkaus on semmonen, millä saadaan se sinne oikeen kirjallisuuden pariin, oikeitten kirjasarjojen. - - - vähän mistä kaveri on niinku kiinnostunu plus sitte se, että se täsmää sen luetunymmärtämisen ja lukutaidon kanssa. O4

- - - No se on niinku se, että oman tasosia, tai että lapsen tasosia niinku tekstejä, mutta siinäki vähän pitää silleen kattoo, ettei liian niinku leimaa lasta heikoks lukijaks, että pitää hyvin hienovarainen olla siinä. - - - O5

Lukemisessa ylipäätään opettajat pyrkivät ottamaan huomioon oppilaan lukemisen tason eikä ketään pakoteta lukemaan enempää, kuin mihin oppilas kokee olevansa pystyvä. Tämä päti varsinkin ääneen lukemisen kohdalla. Jokaiselle pyritään kuitenkin tarjoamaan omalle tasolle sopiva määrä luettavaa.

- - - Ja sitte jonkun verran tietysti luetunymmärtämistä mä haluan kans ottaa tässä lukemisessa, et sitten on paremmille lukijoille on haastavampia luetunymmärtämisen tehtäviä ja ne näitä tota niin muitaki... - - - Et vähän silleen, että joku pystys omalle tasolle tekemään. O6

- - - Mut se, että tota niin jos se opettaja lannistaa ja mä en sitä halua, että luokassa kovin paljon ääneen luetaan, et varsinki niillä heikommilla lukijoilla nii se on kova kynnyks. - - - . Et me jonkin verran ääneen luetaan, mutta mä teen silleen että hyvät lukijat saa lukee pidempään ja sit ne heikommat lukee vaan lyhyen pätkän, et siitä ei tuu kellekkään semmosta kynnyksymystä. O6

Haastateltavat mainitsivat myös lukemisen tukemisen keinoina jakamisen pienempiin ryhmiin tai pareiksi lukemista vaativissa tehtävissä. Tässäkin pyrittiin ottamaan huomioon oppilaan lukemisen taso ja korostettiin avustajien ja erityisopettajan tuen tärkeyttä.

Mä laitan ne semmosessa parilukemisessa laitan hyvin samantasosia koitan laittaa välillä yhteen. Välillä mä sitten laitan pikkusen paremman lukijan ja vähän heikomman taas pariin, jotta se toinen saa sen mallin siitä, sen hyvän mallin. - - - O2

- - - Niin ollaan laitettu heitä lukemaan ihan avustajan kanssa tai pienemmässä ryhmässä. He eivät halua lukea sillä tavalla, että kaikki kuuntelee. Eli nämä ääneen lukemis ja sitte kun luetaan esimerkiks äidinkielessä joku tietty teksti niin he tekee tällä tavalla. Tai sitte vaihtoehtosesti minä voin joskus lukea kaikille sen tekstin. - - - Joo mut siinä se avustaja on iha korvaamaton apu, että pystyy niinku ainakin sit kahteen jakamaan, että ei pakoteta lasta lukemaan sillon, jos hän ei tunne selviytyvänsä siitä. Siis koko luokalle. O1

- - - ...ja siinä on mulla rinnalla onneks erityisopettaja. O3

Varsinkin parilukeminen koettiin toimivaksi keinoksi tukea lapsen lukemista. Tällöin kynnyks lukea on pienempi ja opettajan on helpompaa osoittaa lapselle juuri hänelle sopiva teksti luettavaksi.

- - - Ja sitten myös sekin on välillä, jotenkin vois sanoa, että esimerkiksi tää pareittain lukeminen, et luetaan pareittain. Ja siinäkin vähän sitä eriyttämistä, että ei oo aina samat parit vaan on välillä tota niin hyvä lukija ja heikompi lukija. Se hyvä lukee aina etukäteen et sä luet sivulta 80% ja heikompi lukee sen 20% ja kyselte toisiltanne ja niin edelleen. Ja sitte käydään niitä lukutekniikoita totta kai myös läpi, että niinku kokeisiin lukemisen ja muuta että mikä se on se idea. - - - O6

Kirjoja myös pidettiin esillä luokassa ja kerrottiin oppilaille heti kouluvuoden alussa, että kirjoja saa lainata sekä kotiin että pulpettiin. Opettajat tekivät kirjasuosituksia oppilaille varsinkin silloin, jos huomasivat, että kirjan valitsemisessa on ongelmia.

No muun muassa semmosia, että tota ensimmäinen päivä kun oppilaat tuli kouluun, niin ikkunalaudalla oli 20 erilaista kirjaa heidän ikänsilleen. Ja mä sanoin, että näitä saat lainata pulpettiin, näitä saat lainata kotiin, mutta kerrot, minkä kirjan otit niin mä laitan sen ylös... - - - Kyllä mä suosittelen jos nyt näyttää siltä, ettei rupee löytymään. Se on niinku tuskan takana tai sit ei meinaa vaan keksiä, et on niin paljon lukenu, niin sillan mä suosittelen, että kokeileppas välillä tommosta. Joku ottaa, joku ei. O2

- - - Opettajana tiiän, minkälainen lukija esimerkiksi yksittäinen oppilas on nii vähän ehkä vinkataan hyvä, sopiva kirja ja mietitään, että tota tää vois olla sulle hyvä ja mielenkiintonen. Että ei oteta liian haasteellisia eikä lähetä kaverin perästä ehkä ottamaan jotakin semmosta sarjaa, mikä ei välttämättä sille lukijalle sovi eikä tuskastuta ja kyllästyä sitte siihen kirjaan. O4

Oppilaita osallistettiin oman lukemisen seurantaan. Kirjaamalla ylös luetut kirjat oppilas pystyy itse näkemään lukemansa kirjamäärän, mikä kannustaa lapsen lukemista ja antaa opettajalle tietoa lapsen lukuinnostasta.

No, meillä on vähän lukujaksoja sillä tavalla, että meillä sitten vähän kartotetaan sitä, ei nyt kisailumielessä, mut vähän sitä omaa lukuharrastustakin, että on kirjastoautolainojen ja niitten luettujen kirjojen kirjaesittelyä ja vähän sitä määrää, että mitä on lukenu ja kartotetaan vähän sitä lukuharrastusta sillä tavalla ja ei nyt patisteta, mutta kannustetaan. - - - O4

- - - Semmonen että tuota nyt he laittavat, meillä on sininen vihko ja tarinavihko punainen, ja sinisen vihkon kanteen lapset keräävät kirjoja, joita he ovat lukeneet, eliikkä he kontrolloivat itse niinkun uus opsi, mahdollisimman itsenäisiä oppijoita olisivat. - - - O3

Konkreettisenä oppilaiden lukemisen tukijana eräässä luokassa oli luokassa säännöllisesti vierailnut lukumummo. Varsinkin aluksi lukumummo innosti oppilaita lukemaan ääneen ja harjoittamaan näin lukusujuvuuttaan, tosin loppua kohden into hieman hiipui ja arimmat lukijat eivät halunneet enää lukea mummulle.

- - - oli semmonen, että lukumummu tuli, olis se nyt kolmen viikon välein, se oli kans perjantai-päivä. Ja se aluksi niin joku oppilas sai lukea sille lukumummulle pienen pätkän, mä olin valinnu sen pätkän ellei oppilaalla ollu omaa kirjaa, ja mummu kuunteli. Ja sitte ne sai mummun kanssa jutella vähän muuta ja sitte tehtiin silleen, että ne oppilaat, joka halus lukea sille lukumummolle, nii sai noin kerran kolmessa viikossa. Mummu tuli

perjantaisin tänne ja vuorotellen oppilaat otti kirjan ja meni lukemaan mummulle. Ne sai noin 10 minuuttia aikaa viettää sen mummun kanssa. - - - Kyllä he tykkäs. No sitte se meni jossain vaiheessa siihen, että puolet oppilaista mulla kävi siellä, puolet ei halunnut mennä. Ketään mä en halunnut pakottaa. Et nää jotka ei halunnut mennä nii oli just näitä vähän ehkä heikompia lukijoita ja vähän ehkä semmosia arkoja oppilaita, et ne ei halunnut mennä lukemaan. Mut samalla sitä ääneen lukemista tulis sitte. - - - O6

Kirjoista ja lukemisesta pyrittiin keskustelemaan oppilaiden kanssa. Lukemisen tärkeyttä korostettiin, ja lukemisesta pyrittiin puhumaan myönteiseen sävyyn. Oppilaille korostettiin lukemisen taidon tärkeyttä, ja myös oppilaat kertoivat kirjoista mielellään opettajalle ja luokkatovereille.

- - - juttelemalla heidän kans näistä kirjoista ja he tykkää kertoa ja joskus he haluaa minulle sieltä niitä parhaita pätkiä lukea ja toisillekin. Eli suhtautumalla positiivisesti siihen, vaikka se lukeminen ei välttämättä olisi aina niin sujuvaa, kunhan se lapsi lukee. Kyllä se siitä sitten lähtee kehittymään yleensä. O1

- - - Ja sitte tietysti ite keskustellaan kirjoista, luetaan yhdessä ääneen, nii ehkä se lukuharrastuksen tärkeyden niinku tavallaan kertominen, et se on tärkeä taito ja se luetun ymmärtämisen taito on niinku tän ikäsille koululuisille sen kehittäminen on tärkeitä nii ehkä niitten painottaminen nii vähä innostaa ja motivoi sitte jatkamaan kautta sitten alottamaan ja lisäämäänki sitä harrastusta. O4

Haastateltavien mukaan opettajilla tulisi olla monipuolinen tietotausta lastenkirjallisuudesta ja siitä, mitä oppilaat sillä hetkellä mieluiten lukevat. Se auttaa paitsi opettajaa itseään vinkkaamaan oikeinlaista kirjallisuutta, myös oppilaita ottamaan vastaan nämä vinkkaukset. Oppilaat kokivat erään opettajan mukaan tärkeäksi sen, että opettaja tietää, mistä puhuu.

- - - Mäki aika paljon oon niinku työn puolesta lukenu tietysti täällä oppilaille ja sitte kotona omille lapsille, nii vuosien varrella nii paljon lastenkirjoja ja sillä tavalla niinku semmonen aihealue, mistä pystyn itekin kyllä keskustelemaan ja antamaan vinkkiä ja osallistumaan. Et se on hirmu, jotenki näkee oppilaistakii, että se on tärkeä juttu, jos ope on niinku kärryillä tavallaan siinä kirjajutussa, mitä he on ite lukenu esimerkiks, nii ne kokee sen jotenki tärkeenä ja silleen merkityksellisenä asiana. Ja mun mielestä se on iha hyvä, että itekki on vähän perillä, perillä tän ikäsille suunnatusta, alakoululaisille suunnatusta kirjallisuudesta, että tietää mistä puhuu ja ehkä sitten otetaan ne omatki vinkit sitte sillä tavalla tuolla vakavissaan, että lueppas tuo, että tuo on hyvä, minäki oon tän lukenu. O4

Myös konkreettiset palkinnot lukemisen edistymisestä koettiin hyväksi keinoksi motivoida oppilaita. Tällainen palkinto on esimerkiksi lukujuhlat, joissa tehdään kirjanäyttely. Kirjanäyttely on avoin kaikille koulun luokille, ja näyttelyn kirjaesitelmiin liitetään mukaan toiminnallisuutta ja integrointia esimerkiksi kuvaamataitoon.

Tietenkin sitten konkreettinen palkinto on mulla. - - - ...meillä on tulossa varmaan semmoset kirjapippalot. Ja mä epäilen, että me tehdään niitten kirjojen perusteella, mulla on

tämmönen visio, että me tehdään sellasia pienoismaailmoja. Eliikä tota jollakin jos on joku kauhukirja tai joku, mikä nyt, niin he niinku ikään kun tekisivät siihen jotain, piirtäisivät tai muovailuvahasta tai joku tämmönen kirjanäyttely. Eli mä haluaisin tällasta jotenki, et se lähtis niinku sitte toiminnalle, toiminnallisesti ja me puhuttas jostain tämmösestä kirjanäyttelypäivästä. - - - Mä meinaan sillä tavalla, et me tehään niistä kirjoista, kun tehään näyttely, käytetään näitä meidän luokan tasoja niin muille luokille esitellään. - - - O3

Eriyttäminen koettiin haasteeksi ajatellen oppilaiden lukuharrastuksen tukemista. Haasteen aiheuttivat muun muassa oppilaiden tasoerot ja se, kuinka kaikki oppilaat pystyittäisiin ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon.

- - - Että se eriyttäminen nyt tässä varmaan on se käytännössä se kaikist vaikein homma. O1

Siinäpä se onkii. Siinä se onkii sen ajan vaikeus. Eliikä tota mulla on luokka, jossa on äärimmäisen niinku suuret tasoerot. Mulla on lukijoita, jotka lukee Harry Potterit ja Narniat ja sit mulla on joilla on sujuva lukeminen, a, e, i, o, u... - - - Se eriyttäminen on haaste, sen yritän tehdä silleen, mä mietin nyt esimerkiks että otan näille vuoden alusta kirjan, joka voisi palvella kaikkia meitä, eliikä sitä kultasta keskitietähän mä yritän nyt. - - - O3

Lapsen lukijaminäkuva pyrittiin tukemaan myönteisyyden, kehumisen ja kannustamisen kautta. Lukemisen huomioimisen muissakin kouluaineissa ajateltiin tukevan lapsen lukijaminäkuva.

- - - Mut tavallaan se, et se on tosi tärkeä asemahan on opettajalla siinä, et se minäkuva siihen lukemiseen tulee, et se on semmonen positiivinen kuva. Yrittää kannustaa sitä lasta ja sit antaa sitä palautetta ja vaikka on hitaampiakin lukijoita niin silti tsempataan, et kyllä se tästä lähtee. - - - O6

- - - No mä koitan tukea sitä kehumalla ja kyselemällä niistä kirjoista ja... Mun mielestä se kehuminen on kuitenkin se a ja o, olipa se sitte mitä taitoo opetellaan tahansa. O2

- - - ...sitte että mä otan sen niinku sen lukemisen oikeestaan opettajana nii mahdollisimman monessa aineessa huomioon. - - - O3

Lukijaminäkuva tuettiin myös pienillä lukusujuvuuden testeillä. Tavoitteena oli, että oppilas itse oivaltaa edistyksensä ja saa tästä huomiosta lisää motivaatiota lukemiseen. Onnistumisen kokemus tuntui ruokkivan oppilaan myönteistä kuvaa itsestä lukijana.

No mä pien säännöllisesti, jos lähetään vaikka siitä, niin semmosia lukutestejä. - - - Ja ne lukutestit menee sillä tavalla, et me ollaan kahestaan oppilaan kanssa käytävässä tai naapuriluokassa ja niitä tuloksia ei kerrota koko luokalle, vaan ainostaan se oppilas kun se lukee, niin me verrataan siihen edelliskuukauden juttuun, et miten se on siihen niinku parantunu. - - - Se kyllä, omasta mielestä aika hyvin oppilaat kuitenkin tota niin, ne on tosi onnellisia heti kun ne huomaa sen, että on pystyny edes muutamalla sanalla parantaa... - - - O6

Lukemiselle pyrittiin antamaan koulussa joustavasti tilaa päivän mittaan. Aina aikaa ei kuitenkaan löytynyt oppilaiden kanssa kirjoista keskustelemiselle, vaikka tahtoa löytyisi.

Kyllähän meillä nyt ainakin annetaan siihen mahdollisuus, että meillä on sillä tavalla joustava, aika joustava tää meidän luokan työjärjestys sillä tavalla, että meillä on mahdollista kyllä päivittäin harrastaa sitä lukemista... - - - Meillon se säännöllinen kirjastoauto ja ne lukutunnit ja sitte lukuhetket. Sitte tietysti ohjaus hyviin kirjoihin. Ne on ehkä ne tärkeimmät. - - - O4

- - - Ja sitten jotenkin mä välillä aina kun ehdin, niin vähän juttelen niiden kanssa niistä kirjoista ja kyselen, minkälaisista ne tykkää ja onko ollu hyvä. Siihen pitäs olla enemmänkin aikaa, et huomaa et täällä on niin paljon kaikkee, kaikkee tehtävää et olis niinku siihen pitäs enemmänki saaha aikaa et keskustelis niiden kanssa, osottas olevansa kiinnostunu, että mitä ne lukee, mitä ne ite ajattelee siitä niiden kirjoista, mitä ne on lukenu. O5

Opettajat kokivat oman roolinsa tärkeäksi lapsen lukuharrastuksen ja ylipäänsä lukemisen tukemisessa. Havaittavissa oli kuitenkin tunnetta siitä, ettei yritys tuota aina hyvää tulosta. Ketään ei kuitenkaan haluttu pakottaa lukemaan, mutta tällainen haluttomuus lukea herätti ristiriitaisia tunteita. Osasta tuntui siltä, etteivät he ole onnistuneet löytämään tarpeeksi hyviä keinoja, joilla oppilaat saisi motivoitua lukemisen maailmaan.

- - - ...mut se, että kyllähän opettajalla suuri vastuu on, että pystyy sitä motivaatiota niille antamaan. Mutta aina se ei vaan valitettavasti tuota sitä tulosta. - - - Et kyllä mä sen oon huomannu, että vaikka tossa sanoin, että yritetään tsemputa siihen lukemiseen, niin todella haastavaa se on. - - - O6

Ja sitte jos miettii sellasia, sellasia tota, että kun kaikkia se lukeminen ei kiinnosta nii osa sitte sekä nykyisessä että edellisessä luokassa, niin saattaa olla se kirja auki ja sit se sivu ei niinku liiku siitä mihinkään, et ne vaan tuijottelee sitä, että... Toisaalta mäki oon antanu sitte olla, että jos, et en oo pakottanu sitte lukemaan enkä esittämään lukemista, vaan sitte voi vaikka vaan istuu sen kirjan ääressä, et ne on semmosia vähän sitte ristiriitaisempia kokemuksia. O5

- - - ...mä pien tätä ihan älyttömän tärkeänä oman kokemuksen kautta ja kuitenkin mä oon tavallaan kokenu siinä semmosta, että en oo riittävän paljon löytäny, niinku uran aikana löytäny siihen konstia, millä sais kaikki houkutelua ja en mä tiiä päästäänkö siihen koskaan, mutta tota se ois hienoo, jos kaikki löytäs sen lukemisen, onpa se mitä lukemista tahansa. O2

Kirjastot. Opettajat kokivat, että kirjastojen kanssa yhteistyön tekeminen on tärkeää lukuharrastuksen tukemisessa. Kaupunkikoulussa kirjastossa käytiin noin kolmen viikon välein ja tuolloin kirjoihin käytettiin aikaa myös luokassa. Kirjastohenkilökunta piti huolen lukuvinkkauksista. Vanhempia tiedotettiin tulevasta kirjastokäynnistä.

No kirjastossa, kun se on tossa ihan mejjän koulun vieressä, nii siellä käydään ehkä noin kerran kuussa tai sillon, kun täältä aina lukeminen loppuu. Ja välillä on sielläki sitte ollu semmosia kirja, jotaki esittelyjä tai lukuvinkkauksia. O5

- - - Me käydään, sanottasko kolmen viikon välein käydään kirjastossa, perjantaisin. Et mä kotia vanhemmille aina ilmoitan siitä, että perjantaina pitää olla kirjastokortti mukana, et me mennään käymään. Me käydään ja oppilaat saa ite lainata kirjastosta minkä kirjan ne haluaa ja tulla luokkaan ja semmonen puol tuntia käytetään siihe kirjaan. O6

Pienemmällä paikkakunnalla koulujen pihassa kävi kerran viikossa kirjastoauto, joka koettiin hyvin tärkeäksi lukuharrastuksen motivoijaksi ja matalaksi kynnykseksi aloittaa lukuharrastus. Aina pienillä paikkakunnilla ei ole itsensänselvyys, että lapsi pääsisi kunnan tai kaupungin pääkirjastoon, jolloin kirjastoautosta on suuri hyöty.

- - - ...meillä on oikeestaan niin hyvä mainospätkä tämä kirjastoauto, kun he suosittelee sitten siellä ja he käy yhdessä ja sit et joo tää sun kannattas lukee. Se toimii hirveen hyvin, ja sen pitäs käydä joka koulun pihalla toi kirjastoauto. - - - O1

- - - Se [kirjastoauto] on ehkä semmonen matala kynnyys alottaa sitä juttua ja sitte on kirjaston palvelut, on esittelyt ja uudet kirjat tulee ja sitte ammattitaitonen kirjastohenkilökunta avittaa nii se on ehkä semmonen, mikä madaltaa kynnystä ainaki alottamaan. - - - Ei ainakaan oo siitä kiinni, että nyt et päässy kirjastoon, täälläkin vähän syrjässä ollaan, nii se ei oo ihan itestänselvyys että kaikki pienimmät koululaiset varsinkaan niin pääsis kirjastoon, mutta tuo kirjastoauto kyllä auttaa, että viikoittain on. - - - O4

Opettajat arvostivat paljon kirjastohenkilökunnan ammattitaitoa auttaa lapsia kirjojen valinnassa. Tämän lisäksi koulu saattoi saada kirjastosta poistettuja kirjoja omaan käyttöönsä tai kokonaisia sarjoja luettavaksi luokalle. Sen lisäksi, että kirjastotyöntekijät auttoivat vinkkauksessa itse kirjastoautossa, saattoivat he silloin tällöin tulla koululle pitämään vinkkauksia luokkiin.

Meillä on sillä tavalla, että niitä vierailuja on sitte vuosittain sieltä, että ne tulee myös tänne vierailulle, mutta sitte on ohjaustunteja siellä kirjastoautolla ja ne mielellään auttaa ja avittaa ja antaa sitte vinkkauksee apua ja toimittaa meille kirjasarjoja tänne luettavaks ja kirjastosta poistettuja kirjoja oppilaskäyttöön. - - - O4

- - - Se [kirjavinkkaus] on kirjastoissa tänä päivänä älyttömän hyvin hanskassa, kirjastotyöntekijöillä myöskin. O2

Kirjastoautossa käyminen oli oppilaiden keskuudessa melko suosittua. Yhdessä koulussa noin puolet luokasta kävi kirjastoautossa viikoittain, toisessa taas kaikki kävivät ja koko koulussa oli havaittavissa lukuinnostusta.

Osa käy, osa ei. Noin puolet käy ahkerasti joka kerta siinä. O2

- - - Meillä on hyvä tietysti tällä pienellä koululla ensinnäkin että meillä käy viikottain kirjastoauto ja meillä on iha siihen määritellyt ajat, että meillä on kirjastoautotunteja ja sitä kautta se säännöllinen kirjastossa käyminen on yks semmonen, mikä näkyy ehkä meidän luokassa ja ehkä koko koulussakin silleen, että meillä on aika paljon lukemisesta kiinnostuneita ja sitte lukuharrastelijoita. O4

- - - Kirjaston kanssa on niin helppo tehdä kun se kirjasto tulee tuohon automaattisesti ja kaikki lapset käy siellä kirjastoautolla, ihan kaikki. - - - O1

Kirjastossa käymistä oli opettajien mielestä kuitenkin syytä opettaa lapsille, sillä kaikille siellä käyminen ei ole itsestäänselvyys. Hyväksi keinoksi tähän oli koettu esimerkiksi kirjastosuunnistus.

- - - ...kirjastossa käymisen niinku opettelu, ei kaikki osaa. Et meillä on sit kirjastosuunnistus. Se on just parhaillaan tään ikäsille. O3

Kouluilla saattoi olla myös omia koulukirjastoja, mutta ne koettiin melko vaatimattomiksi. Opettajat suosivat kirjastojen ja kirjastoautojen palveluja niiden helppouden vuoksi. Toisaalta joskus opettaja saattoi tuoda omaan luokkaansa omien lastensa vanhoja kirjoja oppilaille luettavaksi, jos kirjastosta ei löytynyt-kään luettavaa.

- - - Meillä aikanaan oli oma koulukirjasto, mutta siitä on varmaan kymmenen vuotta siitä. Mut nyt kun tuo kirjasto on tuossa niin lähellä, nii se on niin hyvä juttu, se on niin helppo mennä ja se on kuitenkin aika hyvin auki ja sieltä löytyy kirjoja. Se toimii tosi hyvin. O6

- - - ...mä kannoin oman pienen kirjaston, tiiätkö mun lasten kirjoista itse asiassa. Ja tota, ne on luvallisia, plus sitten meillä on ATK-luokassa pieni kirjasto. Eliikkä meillä on tämmöstä mun mielestä täällä mejän koululla kyllä yritetään tukea tätä lukemista ja lapsen lukijaminäkuvaa. O3

Kodit. Opettajat korostivat myös vanhempien merkitystä lapsen lukuharrastukseen. Oletuksena oli, että koti kannustaa ja antaa mallin lukemiseen, ja opettajat kokivat, ettei vanhempien merkitystä tulisi väheksyä. Vanhempien suhtautumisen merkitys oli ilmennyt esimerkiksi siinä, että kaikissa perheissä lasta ei välttämättä kannustettu lukemaan lukudiplomikirjoja.

- - - ...mut hirveen tärkeätä et myös koti kannustaa sitä. - - - Ja sillen mä kyllä niinku keron, miten se on tärkeätä ja kannustan sitä, oletan että he kannustaa lasta, ja että se kannustaminen on se hyvä tie siihen asiaan... - - - O2

- - - ...nii kyllähä siinä vanhemmillä on tosi suuri merkitys siinä lukuharrastuksen, tietysti se on vähä sisäistäkin se, mutta kyllä vanhemmat pystyy aika paljon vaikuttaa siihen. O6

No kodin kanssa sitte sen verran, et me, mä oon syksyllä jo laittanu noi lukudiplomi, ne kirjallistat kotiin ja kehottanu, että voisivat ruveta lukemaan, mutta siinä huomaa, että se kodin merkitys on tosi suuri. Että osa kannustaa tosi paljon lukemiseen ja osa kodeista ei sitten oo niin siinä, siinä niinku... Tai eivät pidä sitä välttämättä niin tärkeänä asiana. O5

Opettajat korostivat sitä, että vanhempien tulisi lukea lapsilleen enemmän. Ongelmaksi kuitenkin nousivat sekä vanhempien asenne että kiire. Tällöin helposti turvaudutaan älylaitteen apuun, jolloin jää puuttumaan tunne vanhemman ja lapsen yhteisestä hetkestä.

- - - Mun mielestä se satujen, iltasatujen pienille lapsille lukeminen nii on, voi olla se, että se lapsi kiinnostuu sitten myös isompana lukemaan. Näin mä haluan uskoa. Mut kun se ei oo monessa perheessä enää kun on kiireistä, hektistä nii sehän on aika... Et pitäs rauhottua sen lapsen viereen ja ei mitään kun laitetaan video soimaa, laitetaan korville, nykysin älypuhelimet ja sieltähän se kuuluu... - - - O3

- - - Ja nimenomaan sitä ääneen lukemista oon, oon tosi paljon siitä vanhemmille puhunu, että omien lasten kohalla huomannu, että miten tärkeä merkitys sillä on. Et se, et vanhemmatkin välillä ottas sen pienen hetken, hetken lukemalla sen iltasadun tai mikä satu se on, että vanhemmatki lukis lapsilleen. Se vielä siihen asenteeseen, mitä aiemmin kysyttiin, et sillä vanhempien asenteella on merkitystä. - - - Että vaikka se tuntuu, että silmät menee kiinni, mut kyl se, kyllä se niinku tärkeä on. - - - O6

Ei myöskään ollut itsestään selvää, että nykykodeista saattaisi löytyä perinteisiä kirjoja. Kirjojen näytillä ololla ja niiden saatavuudella saattaisi kuitenkin opettajien mielestä olla merkitystä lapsen lukuharrastukseen. Tästä oli eräällä opettajalla omakohtaista kokemusta:

- - - Mä nyt tiää, että periytyykö se lukuharrastus, mutta se ainakii, varmaan on jollakin tavalla merkitystä, että kotona on paljon luettu ja on kirjoja näytillä niin sanotusti. Että sinne on lainattu kirjastosta tai jos on, en tiää onko kirjahyllyt katoavaa kansanperinnettä, mutta tota ite oon ainaki sen huomannu, että kun kotona on ollu kirjoja, olipa ne sitten minkälaisia tahansa, nii ainaki omassa kotona molemmat tyttäret on nii innostunut lukemisesta ja heillä on sitte omat kirjahyllynsä... - - - O4

Oppilaista huomasi sen, ettei heille ole luettu. Tämä näkyi erään opettajan mukaan esimerkiksi siinä, että oppilaat nauttivat, kun heille luettiin ääneen. Tämä on toiminut kannustuspuheena myös vanhemmille:

- - - Kyllä tota niin munkin luokasta huomaa jotenki, tai jotenki näkee sen, että niillä on... 18 oppilasta, mä väitän, että tässä on suurin osa et niille ei kotona todellakaan lueta ääneen, ei oo ikinä juuri luettu. Että se, että sen näkee, että ne nauttii niin silläkin yrittäny vähän vanhempia potkia pyllyyn, että lukekaa niille ääneen. - - - O6

Lukuläksyihin opettajat vaativat vanhemmilta kuittauksen. Tämä tarkoitti sitä, että oppilas on lukenut läksyn yhdessä vanhemman kanssa. Käytössä oli myös vanhemman kuittaus jokaisesta lapsen lukemasta kirjasta ja lukupäiväkirjat.

- - - ...mä oon vanhempia infonnu, et sillon kun tulee lukuläksy, niin se tarkoittaa sitä, että te luette esimerkiksi kaksi kertaa tämän, tai lapsi lukee teille kaksi kertaa tämän lukuläksyn ja siinä pitää olla teijän kuittaus. Ja jos ei sitä kuittausta oo, niin mä oon laittanu Wilma-merkinnän, että se on läksyunohus. Sillon se myös tarkoittaa sitä, että ne myös lapset lukee sen vanhemmilleen. O6

- - - Näillä koululaisilla on vähän semmoset lukupäiväkirjat ollu käytössä. No tänä syksynä nelosten kanssa ollaan sovittu, että ne vähän itsenäisemmin sitä huolehtii, mut siellä on niinku että läksyt merkataan, lukuläksyt ja että se luetaan esimerkiks huoltajan kanssa tai huoltajalle ääneen ja sitte tulee merkintä aina sitte, että se on tehty yhdessä ja sit on niinku asiasta keskusteltu... - - - O4

Lasten lukemisesta vanhempien kanssa käytiin keskustelua lähinnä arviointikeskusteluissa ja vanhempainilloissa. Tällöin yritettiin saada vanhemmat ymmärtämään lukemisen tärkeys esimerkiksi esittämällä lukututkimuksen tuloksia Suomessa.

No kotien kanssa siitä puhutaan lähinnä vanhempainilloissa ja sit näissä arviointikeskusteluissa. - - - O2

- - - Mut se, että vanhemmatki tietäs tavallaan, että missä mennään. Vanhempainillassa mä vanhemmille näytin lukututkimustuloksia ja näytin niinku yleisesti Suomenmaassa, kun sattumalta löysin tuolta jostain internetin ihmeellisestä maailmasta ja että vanhemmatkin ymmärtäs oikeesti, että miten tärkeä merkitys sillä on. O6

Vertaiset. Kavereiden merkitystä oppilaiden lukemisinnolle opettajat pitivät tärkeänä asiana. Kirjastossa käyminen yhdessä ystävien kanssa tuntui olevan lapsille tärkeä juttu. Tämän lisäksi nimenomaan kavereiden suosittelemat kirjat saattoivat upota lapsiin paremmin kuin esimerkiksi opettajan suosittelemat.

- - - Et paljon semmosta, mitä niinku normaalisti joutuu syöttämään täältä tai tarjoamaan niinku he menee kavereiden kanssa tonne kirjastoautolle niin se hoituu siellä sillai todella kätevästi. - - - ...kyllä mun mielestä semmoset, jotka ei edes lue kovin hyvin ja jotka ei oo kauheen innostuneita, niin silti lainaa ja lukee kun kaveritkin lainaa ja suosittelee. O1

- - - Sitte on hyviä vinkkejä, jos on lukenu hyvän kirjan, nii niistä keskustellaan, minkä vois ehkä suositella kaverille. Se on joskus parempi ehkä se kaverin suosittelema kirja kun open suosittelema. O4

Yhteinen tekeminen. Haastatellut opettajat kertoivat myönteisistä kokemuksista lukemisesta lasten kanssa. Myönteisenä koettiin esimerkiksi se, että lapsi, joka ei juurikaan ennen ollut välittänyt lukemisesta, innostui itse löytämästään kirjasta. Tätä edesauttoi nimenomaan oman tasoisen ja itseä kiinnostavan kirjan löytäminen:

- - - Joo, yks semmonen niinku lapsi, kenenkä on niinku hyvin, hyvin niinku hankala, hankala aina mihin tahansa tehtävään, hyvin niinku vastustaa ja valittaa tai keksii niinku sanomista... - - - Tosi monesti kun pitäs ruveta lukemaan kirjaa, niin hän saattaa sit sa-

noo, et en halua lukee, en jaksaa lukee, että ei kiinnosta ja on ihan tyhmää. - - - ...hän löysi vielä niinku ite sen kirjasarjan, et hän sitten niinku tykästy siihen ja niinku rupes lukemaan... - - - lukemaan ja luki monta sivua ja innostu ja jutteli siitä. Et se on semmoi niinku hyvä, hyvä kokemus, että tavallaan se tarina sitten imaisee mukaansa, kun oli riittävän selkee ja semmonen oman tasonen ja kiinnostava aihepiiri, niin se sitte innostiki siihen lukemiseen. O5

Samanlainen kokemus löytyi myös toiselta opettajalta, mutta tällöin kokonainen luokka innostui lukemisesta, kun opettaja vain löysi heille sopivan kirjan. Tämäkään luokka ei aiemmin ollut erityisen innokas lukemaan:

- - - Tarkotuksellahan mä olin hirveesti tehny siinä työtä, et mä sen saan kolahtamaan siihen tiettyyn porukkaan ja siinä oli paljon meillä kilpailuhenkistä poikaporukkaa. Ja se onnistumisen tunne, kun mulla rupes kuulumaan niistä, niiltä oppilailta, et millon meillä on taas se, kun tutkitaan taas sitä kirjaa, millon meillä ope on se tietty tunti, ni se oli mulle tosi iso palkinto, kun puhuttiin, että ei, ei niinku kirjat iskeny, ei yhtään. - - - O3

Oppilaiden toisilleen esittelemät kirjat nousivat esiin puhuttaessa myönteisistä lukemiskokemuksista koulussa. Jokainen oppilas oli lukenut eri kirjan, jonka he sitten esittelivät muulle luokalle. Luokkakavereiden esittelemät kirjat olivat heittäneet kuulijoissa kiinnostuksen esiteltävää kirjaa kohtaan. Tämän lisäksi luokissa tehtiin kirjaesitelmiä oppilaiden lukemista kirjoista, jolloin oppilaat myös esittelivät muille lukemiaan kirjoja.

- - - Mä muistan viime keväänä tehtiin sillä tavalla, että mä etukäteen olin vanhempia innonnu useemmalla Wilma-viestillä ja oppilaita siitä, että jokasen pitää tuua joku kirja. - - - Oli annettu tietty sivumäärä, mikä siinä pitää olla ja pointti oli se, että sen piti olla siihen mennessä luettuna se kirja, ja ne esitteli niinku toisilleen. Mä olin tehny pienen listan valmiskysymyksiä: mikä on kirjan nimi, mikä on päähenkilö, kuvaile lyhyesti mitä kirjassa kerrottiin. Ja jokainen oppilas toi silloin kyseisenä päivänä sen kirjan ja suurin osa oli sen lukuun jopa sitten ja sitten ne esitteli toisilleen niitä kirjoja niin, että jokasella oli konkreettisesti se kirja mukana täällä luokan eessä ja ne näytti toisille, että tämmönen kirja on ja kun se oli kaikilla nimenomaan... No, sanotaanko kaikilla, suurimmalla osalla oli positiivinen lukukokemus kuitenkin ollu, niin sen huomaa tavallaan et sitte ne rupes kyselymään nää heikommatki oppilaat, et ai siis mikä kirja toi oli, mitä siinä tapahtu, mistä sä oot lainannut ton ja niin edelleen. Et siinä tavallaan ku 18 oppilasta luokalla oli, nii aika monelle tuli semmonen, ne sai niinku montaa hyvää kirjaa, saivat infoo niistä ja mä uskon, ne on vapaa-ajallakin niitä käyneet lukemassa. - - - O6

Joskus yhdessä luettua tarinaa on lähdetty kehittämään eteenpäin, jolloin tarinasta on voitu tehdä luokassa näytelmä. Luokan itse keksimä näytelmä on myöhemmin voitu esittää muulle koululle.

Semmoset on aina ihan parhaita, mistä tarina lähtee niinkun elämään. Elikä saadaan joku vinkki jostain lukemisesta, mitä luetaan tässä ja sitte oppilaat keksii että hei, tää ois hyvä aihe tehdä näytelmä. - - - Ja he niinkun toteuttaa sen joskus sellasena niinkun se on luettuna ollu, mutta ne tarinat tosiaan lähtee elämään siitä jatkokertomuksiks, että ne niinkun selvästi inspiroi sitten keksimään ite lisää. - - - O1

Myönteisen kokemuksen on tuonut mukanaan myös se, että opettaja on saanut huomata koko luokan kuunnelleen tarinaa keskittyneesti ja osallistuvan keskusteluun aktiivisesti. Aktiivisen ja keskittyneen kuuntelun taito ei välttämättä ole enää nykypäivänä aivan itsestään selvä asia:

- - - ...ja se, että miten ne on ollut tota innokkaita, se tietynlainen keskittyneisyys. Se, että se ääneen lukeminen ja se kuuntelemisen taito, niin se ei nykypäivänä ehkä se kuuntelutaito oo itestäänselvyys ja mä en tiiä, että onko se vuosien varrella vähän päässy katoamaan tai unohtumaan, mutta sanotaan muutamia vuosia takaperin se, että miten innolla ne lapset odotti sitä lukuhetkeä. - - - ...mut se, että jaksettiin kuunnella tunti, jotaki tarinaa ja koko porukka, niin se on ehkä semmonen iso juttu... - - - ... ja sitte vielä ehkä osallistuu siihen tavallaan koontikeskusteluun, että kun keskustellaan aiheesta tai siitä tarinasta, nii siinäki on melkein yhtä innokkaita vastalijoita kun sitte on kuuntelijoita. Eliikkä siihen niinku syvennyttään siihen kuunteluuki, ollaan niinku läsnä siinä tilanteessa että ei pelkästään nukuta, vaan ollaan siinä keskusteluhetkessä sitte jälkeenpäin mukana. - - - ...mutta se, että oppilaat pysty osallistumaan siihen tavallaan asian keskusteluun vielä sen luetun jälkeenki, nii siinä vaiheessa tajus, että ne on oikeesti kuunnelleet asiaa. O4

Myös parilukeminen ja tarinan uudelleen kerrottaminen olivat herättäneet myönteisen kokemuksen tunteita. Toisaalta myönteisten kokemusten joukkoon mahtui negatiivinenkin kokemus, kun opettajan valitsema kirja ei ollutkaan ollut luokan mieleen:

- - - Toinen mikä on huvittava nyt sitte, että kun mä niin mielestäni otin tiiätkö hauskan Kari Levolan Äksy syysyskä... Niin tää on siis iha älyttömän, joka niinku mulle kolahtaa lukijana. Suurimmalle osalle lapsista tää ei kolaha yhtään. - - - Tässä otti yks pieni ihminen "ope, että voi olla sitten tylsä kirja". Tästä jos sanotaan tylsä, niin tää on niin haastava juttu, että, että tää kokemus taas menee sille puolelle, että älä koskaan ikään kun ole varma, että se kirja uppoo siihen sakkiin, ei se mee niin. O3

Opettajat lukivat paljon luokalleen ääneen erilaisia kirjoja, ja joskus saatettiin kuunnella myös äänikirjoja. Tarinoiden kuuntelemisen huomattiin rauhoittavan luokkaa. Toisaalta opettajan työ koettiin sen verran kiireiseksi, ettei aina jäänyt aikaa lukemiseen, vaikka halua olisikin lukea.

On, meillä on aina joku semmonen luokkakirja, jollonka he saa niinku rentoutua ja kuunnella... - - - ...ja se rauhoittaa huomattavasti tämän luokan olemista. O1

- - - Ja mulla on nyt kolmas- ja neljäsluokkalaista, mä luen niille edelleenkin niinku sillon tällön aina kirjaa ja ne kuuntelee iha pöljänä sitä. Ne on ku kirkossa. O2

- - - Se on mulla aina ollu semmonen suuri fantasia, että mä lukisin joka päivä oppilaille ääneen ja mä sillon ykkös-kakkosella luin huomattavasti enemmän. Mutta jotenki tää opettajan elämä on niin hektistä, että tässä ei kerkiä, kerkiä muka lukemaan. Mut se että tota niin kyllä mulla tavoitteena ja välillä oon kirjastosta itekki lainannu ihan yksinkertaisia kirjoja, että luetaan muutama sivu aina kerrallaan. O6

Opettajat olivat huomanneet lasten nauttivan siitä, että heille luettiin ääneen. Oppilaat myös huomauttivat opettajaa, jos totutusta lukuhetkestä jostain syystä poikettiin.

Ne tykkää iha hirveesti. Ne kyllä jaksavat kuunnella... - - - ...mut mulla välillä oli semmonen, että mä luin vaikka joka aamu 10 minuuttia jotain ja kyllä ne aina muisti huomauttaa, jos jäi jostain syystä se sitten väliin tai ei ehitty lukee. - - - O5

- - - Nämä mejjän kolmas-neljäluokkalaiset vielä kuuntelee ihan tavattoman mielellään, kun luetaan ääneen. O1

Oppilaita saatettiin osallistaa kuunteluun erilaisin keinoin. Opettaja (O6) saattoi lukea lyhyen tekstin, josta hän piti sitten luetunymmärtämisen testin. Eräs toinen opettaja (O2) taas oli valinnut kirjan, jossa oppilaat saivat pohtia ratkaisua ongelmaan ennen tarinan lopetusta.

- - - Kyllä esimerkiks tänäänkin luin semmosen 15 minuutin pätkän ja pidin siitä semmosen kuullunymmärtämisen testin, et kyllä mä luen. - - - O6

- - - Ja sitte mä siitä sarjasta luin yhen ruotsalaisen tän, olikohan se Hotellin arvoitus, ja siinä piti lopussa, et kukahan oli tämä rosvo, ja ne sai äänestää sitte, ennen kun tää ratkes tää juttu. Äänestivät sitte ja oikein vastanneet voittivat pienen karkin. O2

Oppilailta oli myös lupa piirrellä samalla, kun opettaja luki heille tarinaa. Joskus tosin tavoitteena oli harjoitella nimenomaan kuuntelemista, jolloin ei tehty muuta kun kuunneltiin. Tarinaa ei ollut pakko kuunnella oman pulpetin ääressä, vaan oppilas sai etsiä itselleen mieluisan paikan kuunnella. Joskus tosin opettajan on ollut tarpeellista tarkkailla luokan ilmapiiriä, ennen kuin oppilaat on voitu päästää valitsemaan oma paikkansa.

Joskus annoin, joskus oon antanu piirrellä. Aina en, että joskus harjotellaan sitä, että nyt vaan kuunnellaan ja joskus saa piirrellä. - - - Vähän katon muutenki sen luokan vireyden, jos on semmonen niinku vaara, että on vähän levotonta ja meinaa et se lukeminen jää vähemmälle niin sit on pitäny olla iha omassa, omalla paikallaan. O5

- - - Ja aina saanu vähän, mä en oo ite tykänny koskaan oikeestaan tommosta pulpettisidonnaisesta työskentelystä, mutta semmonen hyvä kuunteluasento, olipa se nyt pitkällä tai pötköllään tai missä tahansa... - - - O4

Yhteisen luokkakirjan valinnassa päätäntävalta oli usein opettajalla. Opettajat halusivat, että lapset pääsisivät kuulemaan erilaisia tarinoita, ja lapset usein saattoivat ehdottaa yhdessä luettavaksi tarinoita, jotka he olivat jo joskus kuulleet tai itse lukeneet. Myös kirjan pituudella ja kuvituksella nähtiin olevan mer-

kitystä. Kirjan valinta koettiin kuitenkin haasteeksi. Miten valita sellainen kirja, joka olisi luokan mielestä mielenkiintoinen?

Joo, mä oon yleensä ite, ite valinnu. Et se on helposti, jos... Kun lapsilla ei oo kauheen paljoo tietämystä siitä, että mitä kirjoja on olemassa ja jos niiltä kysyy, niin ne monesti ehdottaa semmosia, mitä ne on vaikka ite jo luku. Tai kuullu ja aikasemmin tuttuja kirjoja. Sit mä oon yrittäny vähän sellasia, niinku uu... Tai en uusia, vaan semmosia vaikka tosi vanhojakin kirjoja, semmosia vanhoja klassikoita, mitä... Että ne tutustutetaan niihin, et ei aina niitä samoja, mitä ne ehkä on jo lukeneet joskus muulloin. O5

Tota niin, no ei oikeestaan, mä yritän kattoo et mä en mitään hirveen semmosia pitkiä, satasivusia kirjoja mitä pitää viikkokaudet, viikkokausia lukea, vaan semmosia, et ne saahaan tyyliin jos mä luen päivän aikana max viis sivua, niin se on sillon 25-sivunen kirja. Ja sit että siinä ois kivoja kuvia, niin mä pystyn oppilaille näyttää tästä seinältä sitte, että minkä näkösiä kuvia siinä kirjassa on, että videotykin avustuksella että oppilaalla säilyy se mielekiintoki siihen. Ja kyllä mä yritän monipuolisesti lukea niitä satuja ja kaikkia tarinoita. - - - O6

- - - Nyt mulla on hirvee miettiminen, et minkä mä otan nyt näille, kun mä tykkään lukee heille, ja meillä on aina keskiviikkosin lukutunti, et mä luen ihan siis... Tai sit kun me ollaan joku hyvä duuni tehty loppuun tai joku proggis tai joku, niin mä saatan et hei nyt otetaan hyvä asento ja mä voin lukee, että nautitaan. Niin ne rakastaa selkeesti mun kuuntelua, siis ope että lukee, olipa se nyt... Mut että se kirjan valitseminen... - - - O3

Oppilaiden itsenäinen lukeminen. Oppilaiden itsenäistä lukemista tuettiin sopimalla yhdessä oppilaiden kanssa, että heillä on aina pulpetissaan joku kirja. Eräällä opettajalla oli sääntönä, että kirjan oli nimenomaan oltava perinteinen kirja, ja sarjakuvat eivät riittäneet pulpettilukemiseksi.

- - - ...ja koko ajan pitää olla pulpettikirja, mä opetan sillä tavalla, että ei saa olla sellasta niinku aikaa, että kun sä saat kirjan luettua, niin sä käyt uuden. O3

- - - Mut meillä on silleen, et ite tossa ollaan sovittu, että aina on luettavaa mukana, pulpettikirja niin sanotusti. Että ei tota pelkkä sarjakuvakirja riitä. - - - O4

Toisaalta eräs opettaja ei vaatinut sitä, että aina täytyy olla pulpettikirja odotamassa. Tosin hän arveli, että monelta se kuitenkin löytyy, vaikka pakkoa ei olekaan. Lukea sai vaikka oppikirjoja, jos siltä tuntui. Luokissa oli myös jätetty tietoisesti aikaa ja tilaa oppilaiden itsenäiselle lukemiselle.

Ei, ei tavallaan, mut sillon perjantaisin kun meillä on se lukujuttu, niin sillon pitää olla. Et meille jos tulee niinku tunneilla semmosia hiljaisia hetkiä, nii niillä saa olla se kirja, mä veikkaan että nyt jos katotaan, niin suurimmalla osalla on tälläkin hetkellä joku kirja pulpetissa. - - - Tai ne saa lukee niinku historiaa, uskontoa, mitä ikinä ne haluaakaan. - - - O6

- - - Ja sitte et mä pidän, en nyt iha kerran viikossa kokonaista tuntia, mut aina välillä semmosia, et on niinku tunnin loppuks tai joskus kokonainen tuntiki aikaa lukee vaan ihan sitä pulpettikirjaa. - - - O5

- - - Meillä, niinku tossa äsken sanoinkin, nii päivittäin on kyllä mahdollisuus, että meillä sillä tavalla on järjestetty, että on mahdollista myös sitte omaan hiljaseenki lukuhetkeen, et

meillä on tuolla lepo- ja lukunurkkaa luokassa ja on eriyttämistiloja tuossa, missä sitten on mahdollista lukea ja ne on kyllä aika hyvin ottanu sen asian vastaan. O4

Lukudiplomit olivat eri opettajilla käytössä vaihtelevasti. Osa oli ottanut sen käyttöön ensimmäistä kertaa, osalla luokka suoritti lukudiplomin joka vuosi. Joissakin luokissa taas lukudiplomit eivät olleet ainakaan tällä hetkellä käytössä. Perinteisen lukudiplomin rinnalla oli ollut käytössä myös lukudiplomi, jota täydennettiin internetissä ja erilaisten tehtävien tekemisen ohella.

- - - Ja sitte kun meillä alkaa nyt kevään aikana tää lukudiplomi, joka vuosi mun oppilaat suorittaa tän lukudiplomin, niin vanhempia mä aika paljon infoon siitä, et vanhemmat kyllä tasan tarkkaan tietää, että minkälainen systeemi se on ja tsemptaan ja käydään niitä kirjoja läpi. - - - O6

Ei oo nyt käytetty lukudiplomeja. O2

Joo, mulla on ollu hei semmonen erikko kuule. Ja se oli tosi kiva, hei se on tuolta, siis netin kautta. - - - Se oli tosi hauska. Siellä oli, he valitsivat sieltä tota sen aihealueen ja sen jälkeen sinne mentiin tota, valittiin muutama kirja ja siitä tehtiin erikkotehtäviä. - - - Se oli vielä sillä tavalla, et se tehtiin niinku netin kautta kokonaan. Sitä täydennettiin netissä. - - - O3

Lukudiplomiin luettavien kirjojen ei ollut pakko olla tietystä kirjalistasta, vaan tärkeintä oli, että oppilas lukee häntä itseään kiinnostavia ja nimenomaan oman tasoisiaan kirjoja. Toisaalta taas lukudiplomien kirjalistat koettiin käteviksi, sillä oppilaan oli sieltä helppo löytää oma ikätaso sekä itseä kiinnostava genre.

- - - Ja sitte vielä sillä tavalla, että mä en oo niin tarkka, et niitten kirjojen ei ole pakko olla siitä lukudiplomilistasta, vaan ne voi olla muitakin kirjoja, kunhan ne etukäteen mulle näyttää, et tää on tämmönen kirja, ettei siinä oo pelkästään kymmenen sivua ja se on tarkoitettu 1-vuotiaille, missä on kuvia, vaan et se pitää olla tavallaan ikätasolle. Tottakai sitte heikommat oppilaat nii ne saa vähän helpompia kirjoja lukee. - - - Kun täälläkin on hienosti laitettu, että tuossa on vähän niin sanotusti nelosluokkalaisten kirjoja, niin kattoo sitte vaikka mieluummin sitä kolmasluokkalaisten helpompia kirjoja, että ei oo liian vaikeeta et se motivaatio säilyy. O6

- - - Että mun mielestä se lukudiplomi on hyvä, koska siinä on ne kirjalistat niin oppilaan on aika helppo kattoo, että on valittu niinku valmiiks tosiaan niitä kirjoja eri aihe, tai niinku niistä genreistä, että mitä voi lukee. - - - O5

Jos opettaja huomasi, että oppilaalla oli vaikeuksia löytää itselleen sopivaa kirjaa, opettaja pyrkii auttamaan valinnassa. Haasteena oli kuitenkin se, että opettajien tuntemat klassikot eivät välttämättä vetoa lapsiin.

Kyllä suosittelen, selkeesti mä tota menen sillon apuun. Eli sillon mä nään, et siinä vaiheessa lapsella on, niinku tuo on toi mun kirjasto esimerkiks ja tuolla kanssa, nii ei, lapsi ei kerta kaikkiaan niin ei osaa. Ja mietin jopa, että tiätkö näitä vanhoja sarjoja, Viisikkoo ja Neiti Etsivää ja Enid Blytonin näitä tosiaan muitakin kirjoja. Polvan aattele Tiinaa ja näitä nii voisin aivan hyvin lukea, näille ne on aivan, ihan niinku hepr... Ei ne ota sellasii,

ei ne ota. Ne on just toi, Harry Potter tuo on se linja, on niinku mun ainaki näillä kovilla lukijoillakii. O3

Koulun erilaiset lukumateriaalit. Äidinkielen oppikirjat saivat opettajilta sekä kiitosta että moitteita lukemiseen liittyvien tehtävien suhteen. Toisia kirjoja keuhuttiin monipuolisiksi tai että kirja on "ihan ok". Toisaalta moni opettaja etsi itse lisää materiaalia ja monipuolisti näin äidinkielen materiaalipankkia. Moitteita lukemiseen liittyvät tehtävät saivat sekavuudestaan ja siitä, että ne olivat lapsille liian vaikeita tai eivät motivoineet tarpeeksi.

- - - Mä koen et se on monipuolinen ja sit mä koen, että se antaa kuitenkin opettajille niinku semmosta... Paljon työvälaineitä, ja sit sä, kun sä lihavoitat sitä tietotekstiä kaikilla töillä ja tarinoilla ja kirjoilla ja kaikilla, nii sä saat siitä iha hyvän paketin. - - - O3

Kyllähän siinä on, kyllä äikässä niinku materiaalia aika paljon on. Et just tänäänki katottiin tota niin niitä äikän lukujuttuja, mitä siinä oli tai mitä ennen joulua luettu ja tänään tehtiin niitä tehtäviä, mitä siinä oli, niin kyllä siinä mun mielestä iha ok on. - - - Kyllä mä, kyllä mä jonkun verran yritän ite myös ettiä sitä lukemisjuttuja. O6

Kun minusta tämä on jo aika vanha ja tämä on minusta ollut aika sekava. Mutta toki eihän me kirjaa lueta näin, vaan poimitaan niitä asioita täältä, että ei tota niin niin, orjallisesti, mutta sekava kirja on kyllä. O1

Huonoja tässä nykysessä sarjassa. - - - ... ja sit tekstit on monesti liian vaikeita ton ikäsille. Ne on irrallisia pätkiä jostakin kirjasta, jotain vähän sitä alkua. Et sit mä käytän jotain vanhoja lukemistoja hyödyks sit siinä. O2

Opettajat olivat huolissaan oppilaiden luetunymmärtämisen kehittymisestä. Heidän mukaansa uusi opetussuunnitelma toi haastetta luetunymmärtämiseen uudenlaisten tekstien myötä. Heikoimmat lukijat uhkaavat jäädä jälkeen, "tip-pua kärryiltä". Luokissa oli kuitenkin luettu muutenkin paljon eri aineissa, jotta tekninen lukutaito vahvistuisi.

- - - Meillä on paljon tullu uuen opsin myötä nii uusia aineita ja semmosia teoriapohjaisia aineita nii tota se on tärkeitä, et se luettu teksti ois semmosta, että sen ymmärtää. - - - O4

- - - Musta sen huomaa näin niinku neljännellä luokalla, kun ne rupee tekstit pitenemään uskonnossa, historiassa ja muissaki nii ne jotka on heikompiä lukijoita, nii ne meinaa tip-pua kärryiltä sitte. O6

- - - Ja toinen, mistä mä oon huolissani luetun tekstin ymmärtäminen. Jos tekninen vie hirveesti sitä energiaa miten sillä lapsella pystyy se ymmärtävä lukeminen tulemaan siinä käsi kädessä? - - - O3

Ja sit me ollaan varsinki tänä syksynä tosi kovasti niinku luettu ihan kaikkee, et luetaan tosi paljon ääneen ihan niinku oppikirjan kappaleita, et se lukutaito vahvistuis, koska se on tylsää lukee, jos ei niinku, jos on takkusta eikä niinku meinaa sujua. O5

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten neljännen luokan opettajat käsittivät lukuharrastuksen ja millaisia keinoja he käyttävät motivoitakseen oppilaitaan lukemaan tukien samalla oppilaiden lukuharrastusta. Aineisto koostui kuuden luokanopettajan haastattelusta, joiden analyysissä hyödynnettiin laadullista sisällönanalyysia. Analyysin pohjalta nousi kaksi pääteemaa: lukuharrastus käsitteenä ja lukuharrastuksen motivaatiotekijät sisältäen keinot, joita opettajat käyttävät tukeakseen lukuharrastusta ja –motivaatiota ja heidän näkemyksensä lukuharrastukseen ja –motivaatioon vaikuttavista muista tekijöistä.

7.1 Tulosten yhteenvetoa

Käsitykset lukuharrastuksen muodoista. Tutkimuksessa opettajat määrittelivät lukuharrastuksen säännölliseksi, lapsen omasta halusta ja kiinnostuksesta lähteväksi toiminnaksi. Olennaisina asioina lukuharrastuksesta mainittiin myös lukemisesta nauttiminen, monipuolisuus sekä rohkeus kokeilla sellaisia kirjoja, joita ei välttämättä olisi ennen valinnut luettavakseen. Nämä määritelmät ovat pitkälti linjassa esimerkiksi Sulkusen (2013) määritelmän kanssa, joka mainitsee omassa määritelmässään myös esimerkiksi lukemisen useuden ja omaehtoisuuden, mutta tämän lisäksi olennaisia ovat lukemiseen sitoutumisen ja lukemiseen liitetyt asenteet (ks. Taboada & Buehl 2012).

Elokuvien ja näytelmien suhdetta lukuharrastukseen tuotiin ilmi tutkimuksen tuloksissa. Voi hyvinkin olla niin, että moni lapsi ja nuori valitsee nimenomaan elokuvan ennemmin kuin kirjan. Tätä voisi yrittää hyödyntää lisämausteena lukuharrastukseen rohkaisemisessa (ks. Linnakylä & Malin 2004). Jos luokassa esimerkiksi on katsottu jokin elokuva, josta on olemassa myös kirja, opettaja voi mainita tästä luokalle ja kehottaa heitä tutustumaan myös kir-

jaan. Maininnan arvoista on sekin, että kirjan tarinasta voi saada aivan erilaisen kuvan tarinasta kokonaisuudessaan kuin elokuvasta. Isompien oppilaiden kanssa voisi tehdä vertailutehtävän: katsotaan ensin elokuva ja luetaan sitten kirja. Tämän jälkeen pohditaan yhdessä, mitä eroa oli näillä kahdella eri tavalla kertoa tarina, millaisia tarinaa parantavia ja heikentäviä tekijöitä kummastakin kerrontamuodosta löytyi ja niin edelleen.

Lukuharrastukseen liitetyt haasteet. Haastatellut ilmaisivat huolta lukuharrastuksen vähenemisestä. Sitä kuvattiin muun muassa katoavaksi luonnonvaraksi, ja että lasten ohjaaminen lukuharrastuksen pariin vaatii opettajalta aktiivista ohjausta. Kiinnostuksen laskeminen lukemista kohtaan tulee esiin esimerkiksi vuoden 2009 PISA-tuloksista, joiden mukaan vuodesta 2000 kiinnostus lukea oli vähentynyt eniten muun muassa juuri Suomessa (Sulkunen 2012). Onko mahdollista, että lapset eivät jaksakaan keskittyä lukemiseen? Nopeammin etenevät pelit, elokuvat ja muut älylaitteiden tuomat viihdykkeet voivat motiivoida lapsia enemmän, koska ne voivat tarjota enemmän virikkeitä lapselle ja ovat tavallaan myös nopeammin ohi, eli tarina on kerrottu nopeammin. Lukeminen ja kirjan tarinaan eläytyminen vaatii lapselta enemmän mielikuvitusta ja keskittymiskykyä.

Osa opettajista koki erilaiset digilaitteet uhkaksi lukemiselle. Ne voivat olla lapsesta kiinnostavia niiden nopeuden ja helppouden vuoksi, mutta ehkä myös siksi, että niiden käyttö arjessa on nykyisin todella yleistä. Perinteiset kirjat joutuvat kilpailutilanteeseen muiden tarjolla olevien viihdykkeiden kanssa (ks. McKenna 2001). Toki älylaitteelta voi lukea e-kirjoja ja on hienoa, jos lapsi lukee edes niitä, mutta tällöin vaarana voi olla se, että muut laitteen ominaisuudet vievät lopulta voiton lukemisesta.

Lukuinnon hiipumisesta opettajilla oli kahdenlaisia kokemuksia: sen huomattiin laskeneen, mutta osa totesi, ettei ole huomannut vähenemistä lukemisiininnostuksessa. Tutkimuksissa on löydetty, että suomalaislasten lukumotiivaatio on alle kansainvälisen keskitason (Kupari ym. 2012) ja että motivaatio lähtee laskemaan tavallisesti alakoulun puolivälin paikkeilla (ks. Guthrie & Wigfield 2000). Toisaalta on luonnollinen asia, että kiinnostuksen kohteet ja in-

nostukset eri asioita kohtaan vaihtelevat lapsen kasvaessa ja hänen löytäessään muitakin harrastuksia ja virikkeitä osaksi elämäänsä, mutta toisaalta taas jos jokin harrastus on lapselle erityisen mieleinen, hän tuskin siitä luopuu ainakaan kokonaan.

Lukuharrastuksen syntyminen ja ylläpito. Lukuharrastuksen syntyneeseen vaikuttaviksi tekijöiksi tutkimuksessa mainittiin lapsen ympäristön ja siihen liittyvien aikuisten merkitys. Opettajien mukaan vanhempien merkitys korostui nimenomaan lapselle lukemisen ja lukemismallin antamisen kautta. Heidän mukaansa myös tarjontaa eli lasta kiinnostavia kirjoja tulisi olla saatavilla, jotta lukemisen aloittaminen olisi lapselle mahdollisimman vaivatonta (ks. Guthrie & Knowles 2001). Kodin antamalla mallilla lukemisesta on merkitystä lapsen heräävälle kiinnostukselle lukemista ja tarinoita kohtaan (ks. Petscher 2010). Jos lapselle ei lueta kotona eikä hän pääse käsiksi erilaisiin kirjoihin, hän ei välttämättä jatkossakaan opi löytämään tarinoita ja kiinnostusta niitä kohtaan. Jos ei tiedä jonkin asian olemassaolosta, sen pariin on vaikea hakeutua.

Lukuharrastuksen ylläpitämisen keinoiksi haastatellut toivat ilmi myös ajan antamisen lukemiselle. Ajan löytäminen voi olla nykypäivänä haasteellista. Kiire leimaa monesti arkea sekä kouluissa että lasten kodeissa. Aikaa vievät todennäköisesti kouluissa muut kiireellisimmiksi ja ehkä tärkeämmiksi arvotetut koulutehtävät sekä kotona lapsen toiset harrastukset ja muut viihdykkeet, kuten leikkiminen, pelaaminen ja älylaitteet. Aikaa lukemiselle ei yksinkertaisesti tunnu aina jäävän. Toisaalta lukeminen ei vaadi tunteja, vaan esimerkiksi viidestätoista minuutista puoleen tuntiin on jo riittävä aika lapselle kirjan parissa. Tässä ajassa lapsi ehtisi rauhoittua arjen kiireen keskellä ja voisi olla ratkaisu rauhoittamaan levotonta lasta.

Lukusujuvuuden yhteys ahkeraan lukemiseen on melko vahva (ks. Guthrie & Knowles 2001; Morgan & Fuchs 2007). Lukusujuvuuden ja lukemisen välillä on näin ollen vastavuoroinen yhteys: lukemalla lapsen tekninen lukutaito paranee ja lukemisesta tulee miellyttävämpää ja helpompaa. Tällöin lapsen on helpompi eläytyä ja nauttia tarinasta. Jos taas lukusujuvuus on heikkoa, kaikki keskittyminen menee siihen, että lapsi selviää tekstissä eteenpäin, lukee oikein

ja ymmärtää lukemansa. Ymmärrettävästi tällöin kynnyks tarttua kirjaan on suurempi ja tuo mukanaan haasteen lapsen kanssa toimiville aikuisille: kuinka saada lukemiseen välttämisorientoituneesti suuntautunut lapsi tarttumaan kirjaan ja treenaamaan lukusujuvuuttaan? Tässä on tärkeää käyttää nimenomaan tätä kyseistä lasta motivoivia keinoja, ottaa hänen lukemisensa taso huomioon ja tehdä lapsen edistys hänelle näkyväksi. Lukusujuvuutta ja luetunymmärtämistä voidaan vahvistaa koulussa lukemalla paljon muissakin kouluaineissa.

Motivaation ja lukemisympäristön merkitys. Motivaatiolla ja lukemisympäristöllä on myös merkitystä lukuharrastuksen ylläpitämisessä (ks. McKenna 2001; Park 2011). Motivaation herättäjiksi ja ylläpitäjiksi tutkimuksessa nimettiin muun muassa lapsen ympärillä olevat aikuiset, lasta kiinnostavat aiheet ja tarinoiden mukaansatempaavuus. Motivaatiosta opettajat ajattelivat erityisesti sisäisen motivaation olevan olennainen osa, jotta lukemista voi kutsua nimenomaan harrastukseksi. Ulkoistakaan motivaatiota ei tule kuitenkaan väheksyä, sillä sen kautta lapsi voi löytää sisäisen motivaationsa lukea (ks. Linnakylä & Malin 2004). Esimerkiksi kotona tällaista ulkoisen motivaation kautta sisäiseen motivaation tähtäävää toimintaa voisi olla se, että lapsi tienaa peliaikaa tai ruutuaikaa lukemalla vaikkapa puoli tuntia. Toisaalta pelkästään ulkoisesti motivoituneet lapset lukevat vähemmän sekä pituudessa että ajassa mitattuna (Becker, McElvany & Kortenbruck 2010), joten pelkästään ulkoiseen motivaatioon nojaaminen lapsen lukuharrastukseen rohkaisemisessa ei ole pidemmällä aikavälillä kovinkaan palkitsevaa.

Lukemisympäristön opettajat ajattelivat konkreettisesti olevan mukavan rento, hyvin valaistu ja rauhallinen paikka, jossa lapsella on mahdollisuus valita luettavansa eivätkä liialliset muut ärsykkeet, esimerkiksi televisio, häiritse lukemista. Olennaista oli, että lapsi itse löytää juuri hänelle sopivan paikan lukea luokassa tai kotona. Hyvä lukemisympäristö oli heidän mukaansa myös kannustava ja salliva. Tällöin lapselta ei rajata pois mitään lukumateriaalia, vaan hän saa lukea juuri sitä, mikä häntä itseään kiinnostaa (ks. Petscher 2010). On totta, että jos vanhemmat tai opettaja kieltävät lasta lukemasta tietynlaista kirjallisuutta, voivat he tällöin vaikuttaa kielteisesti sekä lapsen suhtautumiseen

lukemista kohtaan että hänen lukijaminäkuvaansa. Toisaalta aikuisten on hyvä katsoa, että kirjallisuus on lapselle sopivaa, esimerkiksi aikuisille suunnattu sota- tai kauhukirjallisuus ei ehkä ole lapselle sopivaa luettavaa.

Sukupuolen merkitys. Tutkimuksessa tyttöjen todettiin lukevan poikia enemmän ja monipuolisemmin. Tämä on huomattu sekä kotimaisissa (ks. Lerkkanen ym. 2012) että kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. Wigfield & Guthrie 1997). Toisaalta opettajat myös totesivat, että jotkut pojat lukevat paljon ja jotkut tytöt eivät ollenkaan. Poikien motivoiminen lukemiseen tuntuu olevan eräänlainen ikuisuuskyse ja asettaa haasteita opettajalle. Onko niin, että kirjallisuutta ja erilaisia kirjasarjoja on suunnattu enemmän tytöille kuin pojille? Vai onko kyse siitä, että lukeminen stereotyyppisesti sopii enemmän tyttöjen puuhaksi kuin poikien ja ympäröivä kulttuuri vahvistaa tätä? Joka tapauksessa tyttöjen ja poikien lukumieltymykset ovat hyvin erilaisia, ja tämä on opettajan hyvä ottaa huomioon sen lisäksi, että opettaja tietää monipuolisesti lapsille suunnattua kirjallisuutta (ks. Linnakylä & Malin 2004; Ojaranta 2013).

Opettajan tuki koulussa. Opettajien käyttämät tukikeinot lukuharrastuksen tukemiseen ja eriyttäminen ovat yhteydessä toisiinsa. Keino, joka tutkimuksessa tuli esiin usein, oli oppilaan ohjaaminen hänen oman tasoisensa ja häntä kiinnostavan kirjallisuuden pariin. Oppilaan ohjaamisessa tärkeä seikka on opettajalla oleva oppilaantuntemus. Tuntemalla oppilaan kiinnostuksen kohteita, harrastuksia ja hänen lukemisensa tason opettaja voi yhdessä oppilaan kanssa etsiä juuri hänelle sopivaa luettavaa. Kannustava ja myönteinen sävy vinkkaamisessa vie oppilasta turvallisesti eteenpäin lukemisessa tukien samalla oppilaan myönteistä käsitystä itsestään lukijana (ks. Merisuo–Storm & Soininen 2015).

Eriyttämisen ja tukemisen keinona opettajat mainitsivat myös oppilaiden jakamisen pareiksi tai pienempiin ryhmiin. Tällöin lapsella voi olla pienempi kynnys lukea ääneen, kun hänen ei tarvitse lukea koko luokalle. Opettajan voi olla helpompi seurata yksittäisen oppilaan lukemisen sujuvuutta pienemmissä ryhmissä, eikä oppilaskaan välttämättä koe tilannetta niin kiusalliseksi, kuin jos oppilas lukisi yksin ja kaikki muut luokassa olijat kuuntelevat. Parilukemisessa

parien muodostamisessa voi käyttää kahta tapaa: parit muodostettiin joko samantasoisista lukijoista tai eritasoisista lukijoista. Jos parit ovat samantasoiset, on opettajan helppo osoittaa parille molemmille sopiva teksti. Eritasoisissa pareissa taas lukemiseltaan sujuvampi oppilas voi tarjota heikommalle mallin ja tukea lukemiseen.

Lukemiseen motivoivana keinona tutkimuksessa mainittiin myös konkreettiset palkinnot lukemisesta, esimerkiksi lukujuhlat. Vaikka tällaiset palkitsemiset eivät aina välttämättä johda lukemisen lisääntymiseen vapaa-ajalla (ks. Guthrie & Coddington 2009; McKenna 2001), ja vaikka tällaiset palkinnot ovat ulkoisen motivaation keinoja, ne motivoivat varmasti ainakin nuorempia oppilaita kirjojen pariin ja ovat mukava keino värittää luokan arkea. Juhlien järjestämiseen ja suunnitteluun voi osallistaa oppilaat antamalla heille esimerkiksi tehtäväksi suunnitella juhliin ohjelmaa, joka liittyy jotenkin luettuihin kirjoihin. Juhliin voi myös liittää lukemisen ja kirjat niin, että oppilaat esimerkiksi esittelevät lukemiaan kirjoja tai juhliin voi olla valmisteltu esimerkiksi näytelmä jostain tarinasta tai jatkettu yhdessä luettua tarinaa niin, että oppilaat ovat keksineet tarinaan erilaisia loppuja. Toiminnallisuuden lisääminen lukemiseen voi motivoida oppilaita. Mahdollisuudet toiminnallisuuden lisäämiseen ovat rajattomat ja vaativat toki opettajalta hieman enemmän vaivaa, mutta voivat palkita motivaation lisääntymisellä oppilaiden keskuudessa.

Kirjojen saatavuus luokassa oli opettajien mukaan lukuharrastuksen tukikeinona. Luokan kirjahyllyissä olisi hyvä olla saatavilla mahdollisimman monipuolisesti erilaisia kirjoja ja kirjasarjoja, joista oppilaan on mahdollista löytää juuri hänelle sopivaa luettavaa ja joista oppilas voi tuntea tiettyä palkitsevuutta (ks. Guthrie & Knowles 2001). Kuten joissain vastauksissa todettiin, myös opettajien on hyvä tuntea lastenkirjallisuutta, jotta hän voi suositella erilaisia mahdollisuuksia oppilaille. Kirjahyllyjen rikkaus voi olla haaste kouluille. Kirjat ovat melko kalliita, ja vanhemmat kirjat tai kirjasarjat eivät välttämättä kiinnosta enää nykyajan lapsia. Tarinat eivät vanhene, mutta lasten mieltymykset muuttuvat (ks. Linnakylä & Malin 2004; Ojaranta 2013).

Joissain vastauksissa oppilaita osallistettiin lukemisensa seurantaan niin, että he kirjasivat ylös lukemansa kirjat (ks. Taboada & Buehl 2012). Tämä on hyvä keino paitsi oppilaille pysyä kartalla omasta lukemisaktiivisuudestaan, mutta myös opettajalle keino seurata oppilaan lukemisaktiivisuutta ja sitä, millaisia kirjoja hän lukee. Tämä helpottaa opettajaa hänen arvioidessaan oppilaan lukemisen tasoa, kiinnostuksen kohteita ja mahdollisesti vinkatessaan sopivaa kirjallisuutta oppilaalle. Oppilaiden osallistaminen oman osaamisensa ja aktiivisuutensa seurantaan on myös uuden opetussuunnitelman mukaista (ks. OPS 2014)

Oppilaiden lukemisen motivointiin jotkut opettajat käyttivät keskustelua oppilaiden kanssa. Lukemisesta pyrittiin puhumaan heille myönteiseen sävyyn. Tämän lisäksi on tärkeää pyrkiä ottamaan oppilaat mukaan keskusteluun ja antaa heidän itse pohtia, miksi lukeminen on tärkeää ja sanoittaa omia ajatuksiinsa (ks. Guthrie ym. 1995). Tällä tavoin oppilaat voivat ymmärtää lukemisen tärkeyden paremmin, kun he ovat itse voineet olla mukana pohtimassa ja keskustelemassa asiasta ja tuomassa esiin omia mielipiteitään. Samalla oppilaat voivat oppia ottamaan vastuun omasta toiminnastaan (lukemisesta), kun he ovat itse tuoneet esiin lukemisen tärkeyden.

Opettajat kokivat oman roolinsa lukuharrastuksen tukijana tärkeäksi, mutta heillä oli myös huoli siitä, etteivät he aina olleet löytäneet keinoja motiivoida lapsia lukemaan ja eriyttäminen koettiin haasteeksi. Ketään ei haluttu pakottaa lukemaan, mikä on hyvä asia siinä mielessä, että pakottaminen voisi laukaista lapsessa suuremman inhon lukemista kohtaan. Toisaalta jos oppilaan antaa aina luistaa lukemisesta, hän ei voi löytää lukemisen iloa. Tämän lisäksi opettajilla oli huoli oppilaiden luetunymmärtämisen heikkenemisestä ja uuden opetussuunnitelman tuomista velvoitteista käyttää lukutaitoa entistä monipuolisemmalla tavalla (ks. OPS 2014).

Oppilaan lukijaminäkuva opettajat tukivat myönteisyyden, kehumisen ja kannustamisen kautta, jotka kiistatta ovat olennaisia osia oppilaan myönteisen kuvan muodostamisessa itsestään (ks. Pakarinen 2013). Oppilaalle on hyvä tehdä hänen edistymisensä näkyväksi, sillä aina lapsi ei itse huomaa ottaneensa

harppausta lukijana. Tässä opettajan sanoittamalla myönteisellä ja kannustavalla palautteella on suuri merkitys.

Yhteinen tekeminen varsinkin vertaisten kanssa luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vahvistaa myönteisiä kokemuksia erilaisista asioista (ks. De Naeghel & Van Keer 2013; Linnakylä & Malin 2004). Opettajien mainitsemat muistot lukemisen parissa vietetyistä tapahtumista oppilaiden kanssa olivat omiaan keretomaan onnistumisen ja ilon kokemusten vaikutuksesta sekä opettajille että oppilaille. Tämä taas todennäköisesti nostattaa motivaatiota sekä oppilaiden keskuudessa toimia kirjallisuuden parissa jatkossakin että opettajalla niin, että hän jaksaa nähdä vaivaa ja keksiä uusia asioita, joita tehdä yhdessä oppilaiden ja kirjallisuuden kanssa. Erityisen suosittuja tuntuivat olevan tarinahetket, joissa opettaja luki kirjaa oppilaille (ks. Baker, Scher & Mackler 1997). Oppilaat saivat rauhoittua ja keskittyä kuuntelemiseen kukin tavallaan. Tällaiset tarinahetket ovat omiaan rauhoittamaan luokan arkea ja ne tuovat lapsille hengähdyshetken, jolloin saa vain olla ja kuunnella. Rauhoittumista ja kuuntelua on hyvä harjoitella oppilaiden kanssa, ja yhteisen luokkakirjan lukeminen on varmasti hyvä keino tähän.

Lukutuokioihin liittyy myös haasteita. Aina aikaa ei koulun kiireisessä arjessa tahdo löytyä lukutunneille, koska tekemistä, opittavaa ja läpikäytäviä asioita on niin paljon. Toisaalta lukuhetkien ei tarvitse viedä koko tuntia, vaan esimerkiksi tunnin lopusta varttikin on riittävä määrä saada tarinaa eteenpäin ja rauhoittamaan oppilaita seuraavalle tunnille. Tämän lisäksi haastetta toi erään opettajan mukaan kirjan valinta (ks. Guthrie & Coddington 2009), ja päätös kirjasta oli yleensä opettajalla. Voi olla mahdotonta miellyttää kaikkia oppilaita luokassa, mutta kirjan valinnassa auttaa varmasti opettajan lastenkirjallisuuden ja luokan mieltymysten tuntemus. Tärkeää on monipuolisuus, jotta jokainen saisi joskus jotain mieleistään kuunneltavaa. Kirjan valinnassa voisi hyödyntää oppilaita niin, että opettaja olisi etukäteen valinnut muutaman kirjan, jotka hän esittelee luokalle. Tämän jälkeen oppilaat saisivat itse valita, mikä kirja valitaan yhteisiin lukutuokioihin. Näin myös heidän mielipiteensä tulisi kuulluksi ja kuuntelun aste voisi olla suurempi.

Koska lukuharrastuksen arveltiin joissain vastauksissa olevan katomassa, on todella tärkeää, että koulussa jätetään aikaa oppilaiden itsenäiselle lukemiselle ja rohkaistaan opettajia tukemaan lasten lukemista (ks. De Naeghel & Van Keer 2013). Tätä edesauttaa pulpettikirjojen tai käyttäminen ja se, että oppilaille tarjoutuu mahdollisuus lukea niitä. Pulpettikirjojen lukeminen tai lukudiplomia varten luettujen kirjojen lukeminen voi olla ainoa hetki päivästä, kun lapsi lukee kirjaa. Lukuinnostuksen heräämiseen tarvitaan vain yksi mielenkiintoinen kirja tai seikkailu, joka tempaisee mukaansa ja innostaa etsimään lisää luettavaa. Vaikka pelkkää koulussa tapahtuvaa lukemista ei voi vielä kutsua lukuharrastukseksi, voi se kuitenkin toimia sen herättäjänä.

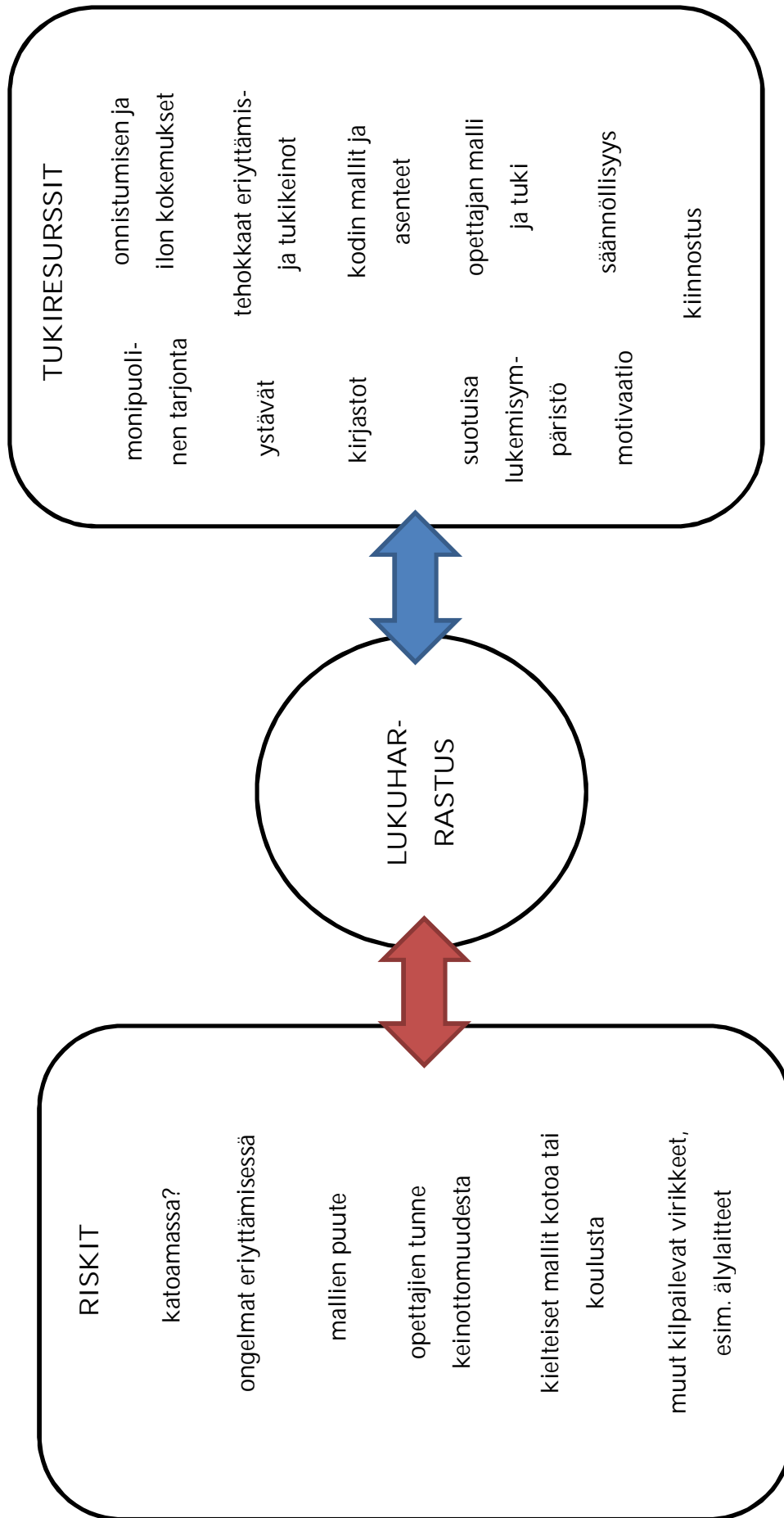
Muut lukuharrastuksen tukijat. Kirjastojen ja kotien merkitystä lapsen lukuharrastuksen syntymisessä opettajat pitivät tärkeinä. Kirjastojen ja kirjastoautojen ammattitaitoisen henkilökunnan ja monipuolisen tarjonnan avulla lapsen lukuharrastuksen aloittaminen ja ylläpitäminen saa hyvän perustan, josta lapsi hyötyy myös itsenäisesti kirjastossa käydessään (ks. Huotari, Korkeamäki & Kurttila-Matero 2013; Ojaranta 2013). Kirjastossa käyminen on kuitenkin erään opettajan mukaan opetettava taito, ja tästä syystä lapsi olisi hyvä totuttaa jo pienestä pitäen kirjaston käyttöön yhdessä vanhempien kanssa. Tällöin kouluun tullessaan ja lukemaan oppiessaan lapsi tietäisi, mistä hän voi löytää juuri hänelle sopivaa lukemista.

Kodin tarjoamaa mallia ja merkitystä lapsen lukuharrastukselle opettajat pitivät suuressa roolissa. Kodin rooli lähes kaikessa lapsen lukemiseen liittyvisissä näkökohdissa on kiistaton (ks. Lerkkanen ym. 2010; Swalander & Taube 2007). Opettajat kohtaavat vanhempia lähinnä arviointikeskusteluissa ja vanhempainilloissa, jolloin on tärkeää pyrkiä keskustelemaan heidän kanssaan lapsen lukemisesta koulussa ja kotona myönteisessä hengessä. Ihanteellista on, jos vanhemmatkin ymmärtävät lukemisen tärkeyden ja pyrkivät kannustamaan lastaan lukemaan oman mallinsa ja asenteidensa kautta.

Opettajien mukaan lapsille tulisi lukea jo pienestä pitäen, mikä edesauttaisi lukuinnon syntymistä (ks. Baker, Scher & Mackler 1997). Haasteena tuntuu tulosten mukaan kuitenkin olevan kodin asenne lukemista kohtaan ja vanhem-

pien kiire sekä kirjojen puuttuminen lapsen kotoa. Tässä tapauksessa lapsi ei saa kotoa mallia tai kannustusta siitä, mitä kirjat ja niiden sisältämät tarinat voivat parhaimmillaan lapselle tarjota. Vanhempien olisi hyvä ymmärtää se, että vapaa-ajan lukeminen edesauttaa heidän lapsensa menestystä myös kouluaineissa ja tekee kouluarjesta lapselle helpompaa, kun hänen lukutaitonsa on kehittynyt runsaan lukemisen ansioista sujuvaksi.

Lukuharrastus on monien erilaisten seikkojen summa. Nämä seikat vaikuttavat lukuharrastuksen syntymiseen ja ylläpitämiseen vastavuoroisessa suhteessa sekä toimivat monesti päällekkäin. Tämän lisäksi lukuharrastuksen tukemiseen liittyy erilaisia tukiresursseja, mutta myös riskejä. Nämä tulevat esille kuviossa 1:



KUVIO 1. Lueharrastuksen tukemisen resurssit ja riskit

7.2 Tutkimustulosten merkitysten arviointia

Tämä tutkimus tuo esiin sen, miten opettajat pitävät lasten lukemista ja luku-harrastusta tärkeänä, mutta he ovat myös huolissaan siitä, mihin suuntaan lasten lukusujuvuus, luetunymmärtäminen ja lukeminen omaehtoisesti ovat menossa. Huoli ei ole aiheeton, kuten tutkimukset ovat osoittaneet (ks. esim. Kupari ym. 2012). Tutkimustulosten perusteella nostan esiin kaksi seikkaa, joihin olisi hyvä kohdistaa tarkempaa huomiota:

- 1) Opettajien huoli eriyttämisen hankaluudesta ja keinottomuuden tunteesta.
- 2) Lukemisen tärkeyden tekeminen näkyväksi lapselle ja vanhemmille.

Opettajien huoli. Opettajat havainnoivat työssään oppilaita joka päivä ja huo- maavat sellaisia asioita, joita ei välttämättä huomata lapsen kotona lukemiseen liittyen. Sekä opettajien havainnot lukemisen ja -osaamisen hiipumisesta että kansainväliset tutkimustulokset (esim. PISA ja PIRLS) ovat vakavasti otettavia huomioita samoin kuin opettajien tunne siitä, etteivät he kykene aina löytämään keinoja oppilaiden motivoimiseen lukemisen pariin.

Opettajien käsitykset vastasivat pitkälti yleisiä käsityksiä siitä, mitä luku-harrastus on. Käytetyissä motivaatio- ja tukikeinoissa opettajat olivat melko samoilla linjoilla suhteessa toisiinsa ja osittain myös kirjallisuuteen (ks. McKenna 2001; Pakarinen 2013; Taboada & Buehl 2012). Toisaalta joitain keinoja ei maininnut kukaan, kuten esimerkiksi Guthrien ja Knowlesin (2001) esittämää tosielämän linkittämistä lukemiseen.

Kysymykseksi nousee se, miten tähän keinottomuuden tunteeseen pitäisi vastata. Erilaisia motivaatiokeinoja löytyy kirjallisuudesta melko paljon (ks. esim. McKenna 2001), mutta ehkä ne eivät ole vain löytäneet opettajien tietoisuuteen. Tässäkin asiassa kiire voi olla ratkaisevassa asemassa: opettajilla ei yksinkertaisesti ole aikaa varsinaisen työn ohella perehtyä uusiin mahdollisuuksiin motivoida lapsia lukemaan. Toisaalta on ymmärrettävää, ettei mitään yksittäistä taitoa ehkä voikaan arvottaa toista korkeammalle, opiskellaanhan koulussa niin monia erilaisia tietoja ja taitoja, mutta lukemisen kautta lapsi voi

helpottaa montaa muuta koulussa opeteltavaa asiaa. Esimerkiksi lukemalla paljon vapaa-ajallaan lapsen lukusujuvuus paranee. Kun lukusujuvuus paranee, lapsella vapautuu kapasiteettia keskittyä ymmärtävään lukemiseen oppiaineissa, jotka vaativat tekstin sisäistämistä.

Opettajien ohjauskeinot. Kuten tutkimuksen tuloksista käy ilmi, opettajilla oli käytettävissään melko monipuoliset keinot oppilaidensa lukuharrastuksen motivoimiseen, mutta silti osa koki keinottomuuden tunnetta ja kokivat eriyttämisen hankalaksi tai haasteeksi. Tässä tapauksessa keinottomuus ei välttämättä tarkoita sitä, etteivätkö opettajat tietäisi eri keinoja tai osaisi eriyttää ja tukea lapsen lukuharrastusta. Keinottomuutta voidaan kokea, jos nykyiset keinot koetaan vanhoiksi, kokeilluiksi ja ehkä myös toimimattomiksi, ja kentälle kaivataan nyt uusia ideoita, joilla tukea lasten lukemista.

Opettajien käyttämät nykyiset keinot ovat onnistuessaan riittäviä keinoja tukemaan lapsen lukuharrastusta. Vanhaa ja toimivaa keinoa tuskin kannattaa kokonaan unohtaa. Jos keinot kuitenkin koetaan toimimattomiksi, tulisi opettajien yrittää löytää toinen tie lapsen motivoimiseen. Ongelmana voi olla se, etteivät opettajat tiedä, mistä etsiä tai ehdi etsimään uusia ideoita. Moni opettaja hyödyntää nykyisin sosiaalista mediaa, esimerkiksi Facebookia ja sen tarjoamia ryhmiä opettajille tai Pinterestiä, ideoiden jakamisen kanavana. Tämä onkin hyvä keino löytää ja jakaa omia hyväksi koettuja keinoja. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan ole osana sosiaalisen median verkostoja, jolloin avun tulisi löytyä muualta, kuten omaehtoisen kirjallisuuteen tutustumisen tai muiden tukevien tahojen kautta.

Uusi opetussuunnitelma vaatii oppilaiden lukemiselta ja lukutaidolta melko paljon, esimerkiksi monilukutaidon kehittämiseen tarvitaan paljon monipuolisten tekstien lukemista, kirjoittamista sekä koulussa että vapaa-ajalla ja teksteistä nauttimista sekä niiden kirjoittajana että lukijana (OPS 2014). Tästäkin syystä opettajille tulisi olla tarjolla apua lukemisen tukemiseen esimerkiksi koulutuksien ja erilaisten tukimateriaalien kautta. Apua voi löytyä lähempääkin: ideoiden jakaminen ja avun pyytäminen oman koulun kollegoiden kesken voi tarjota jotain uutta näkökulmaa oppilaiden lukemisen motivoimiseen. Tukemal-

la lasten sujuvaa lukutaitoa tuetaan samalla myös lasten myönteisiä asenteita lukemista kohtaan ylipäätään (ks. Petscher 2010).

Suomalaislasten lukutaidon tukemiseksi on kehitetty erilaisia ohjelmia. Yksi näistä on Lukuinto-ohjelma (Huotari ym. 2013), jolla pyritään lisäämään opettajien tietoa lukemiseen liittyvistä ongelmista sekä lisäämään lasten ja nuorten kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Lukuinto-ohjelmassa nähdään kirjastojen ja koulujen yhteistyöllä olevan suuri merkitys oppilaiden lukutaidon kehittymisessä monipuolisen materiaalin tullessa saataville lasten arkeen. Tämä puolestaan edistää lukumotivaatiota ja kriittistä lukutaitoa. Pakarisen (2013) mukaan kuilu hyvien ja huonojen lukijoiden välillä tulee kasvaamaan, jos lukutaitovertailujen laskevaan suuntaan ei puututa.

Rättyän (2012) mukaan kirjallisuuskasvatuksen avulla lapsia voidaan ohjata heille sopivan kirjallisuuden pariin, motivoida ja vahvistaa lukuharrastusta sekä tuoda lapsille uusia lukukokemuksia. Koulujen voisi olla hyvä panostaa entistä enemmän tällaiseen kirjallisuuskasvatukseen, jolla voitaisiin ehkä ennaltaehkäistä ja korjata syntyneitä kielteisiä kokemuksia ja tuntemuksia lukemiseen liittyen.

Lukemisen merkitys lapselle ja vanhemmille näkyväksi. Lasten kiinnostus lukemista kohtaan on siis ollut laskusuunnassa jo jonkin aikaa (ks. Sulkunen 2012). Tämä on huolestuttavaa siinä mielessä, että nykymaailma vaatii hyvää monilukutaitoa, jota voi harjoittaa sekä koululukemisella että lukemalla vapaa-ajalla. Monilukutaito mainitaan myös uudessa opetussuunnitelmassa (ks. OPS 2014).

Opettajien on tärkeää tehdä lukemisen tärkeys näkyväksi lapsille esimerkiksi keskustelujen kautta. Oppilaiden osallisuuden lisäämistä ja vastuun ottamista omasta opiskelustaan korostetaan uudessa opetussuunnitelmassa (ks. OPS 2014). Osallistumalla ja pohtimalla itse lapsi voi paremmin ymmärtää lukemisen merkityksen, mikä puolestaan parantaa omaehtoista sitoutumista lukemiseen ja motivaatiota parantaa lukutaitoa. Myös Linnenbrink ja Pintrich

(2003) ovat todenneet, että lapsen ymmärtäessä tehtävän merkityksen hänelle itselleen ja kokemuksen hyödyllisyydestä lisäävät motivaatiota.

Lukemisen tärkeyden painottaminen ei ole ainoastaan opettajan tehtävä. Myös lapsen vanhemmilla tai huoltajilla on vastuu kertoa lapselle lukemisen tärkeydestä ja näyttää myönteistä mallia lukemiseen vanhempien tai huoltajien oman mallin ja asenteen kautta (ks. esim. Linnakylä & Malin 2004; Swalander & Taube 2007). Opettaja ei tietenkään voi mennä kenenkään kotiin kertomaan, että näin täytyy tehdä, mutta keskustelemalla vanhempien kanssa myönteiseen sävyyn voidaan yrittää vaikuttaa vanhempien ymmärrykseen lukemisen tärkeydestä.

Kun kyseessä on lukuharrastus, tulee ottaa huomioon sanan "harrastus" tuomat rajoitteet, kuten esimerkiksi sen vapaaehtoisuus ja säännöllisyys. Ei voida olettaa, että jokainen lapsi nimenomaan harrastaisi lukemista vapaa-ajallaan, sillä eihän jokainen luokan oppilas esimerkiksi pelaa jalkapalloa harrastukseen. Olennaista ei ehkä olekaan se, että jokainen lapsi lukisi harrastukseen. Tärkeämpää on, että jos ei jokainen niin mahdollisimman moni lapsi löytäisi lukemisen ilon ja ymmärtäisi sen tärkeyden, vaikkei hän joka päivä kirjaan tarttisikaan. Parhaimmillaan kertomusten lukeminen voi tuoda oppilaalle tukea vaikeiden asioiden käsittelyyn samaistumisen kautta ja tarjota oppilaalle oman hetken, jolloin hänen on mahdollista rauhoittua ja hypätä mukaan kertomuksien kiehtovaan maailmaan.

Tutkimustuloksista voidaan vielä tehdä se johtopäätös, että lukuharrastukseen innostaminen ei ole yksin kodin tai koulun tehtävä. Lapsi tarvitsee kannustusta ja tukea molemmilta elämänsä ehkä tärkeimmiltä paikoilta ja ihmisiltä, jotta hän voi löytää vapaa-ajan lukemisen tuomat mahdollisuudet. Pakarisen (2013) mukaan lukutaidon kehittyminen on pitkä prosessi, ja hyväksi lukijaksi voi kehittyä vain harjoittelemalla ja lukemalla paljon. Tukemalla yhdessä lapsen polkua lukemisen saralla voidaan saavuttaa enemmän, kuin mitä koti tai koulu voisi ehkä saavuttaa yksin.

7.3 Luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Luotettavuus. Hirsjärven ja kumppaneiden (2009) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tekemään yleistyksiä, vaan tavoitteena on ymmärtää sitä, mitä ollaan tutkimassa. Eskola ja Suoranta (2014) lisäävät, että laadullinen tutkimus pyrkii myös kuvaamaan jotain tapahtumaa. Tähän pyrittiin myös tässä tutkimuksessa: tarkoituksena ei ollut vetää yleisiä johtopäätöksiä lukuharrastuksesta, vaan pyrkiä ymmärtämään, miten lukuharrastus käsitetään ja varsinkin kuvailla ja ymmärtää niitä keinoja, joilla lasten lukuharrastusta voidaan tukea.

Tuloksia ja johtopäätöksiä ei voida muutenkaan yleistää, koska aineiston koko ja alue, jolta aineisto on kerätty, ovat pieniä eikä niillä näin ollen voida kattaa kaikkien maan neljännen luokan opettajien mielipiteitä ja käsityksiä lukuharrastuksesta ja sen tukemisen keinoista. Aineiston pieni koko voi olla luotettavuustekijä, ja toisaalta saturaation uskottiin toteutuneen kuuden haastattelun jälkeen. Toisaalta, kuten Hirsjärvi ja kumppanit (2009) huomauttavat, saturaatioajatteluun liittyy heikkouksia. Heidän mukaansa ensinnäkin on tutkijan pätevyydestä kiinni, miten paljon hän huomaa aineistosta uusia näkökulmia. Toisekseen he kysyvät, voiko tutkija olla aivan varma, että aineisto on antanut kaikkensa.

Tutkimuksen relevanssilla viitataan siihen, että tutkimuksella on käytännön kannalta merkitystä (Eskola ja Suoranta 2014). Tällä tutkimuksella voidaan katsoa olevan relevanssia, sillä se tuo esiin opettajien huolen oppilaidensa lukutaidosta, lukemisen vähenemisestä ja heidän tunteestaan keinojen toimimattomuudesta tai vähyydestä. Nämä ovat vakavasti otettavia tulevaisuuden kuvia, joihin olisi hyvä ottaa kantaa.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä, kuten rehellisyyttä, tarkkuutta, eettisiä tiedonhankinnan ja tutkimuksen menetelmiä ja tarkkaa raportointia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009). Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen tekoon sitouduttiin tutkijana. Tulosten todentamiseksi raportointiin nostettiin aineistokatkelmia, joilla pyrittiin antamaan tulkinnoille lisää var-

muutta (ks. Eskola & Suoranta 2014). Hyvien tieteellisten käytäntöjen lisäksi pyrittiin myös eettiseen kestävyys ja tutkimuksen sisäiseen johdonmukaisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009). Eettinen kestävyys tarkoittaa sitä, että tutkimuksen asetelma asianmukainen ja raportointi tarkkaa, toisin sanoen se ilmaisee tutkimuksen laatua. Tutkimuksen sisäisellä johdonmukaisuudella Tuomi ja Sarajärvi tarkoittavat sitä, että tutkimusraportin argumentaatio on sopivaa ja käytetyt lähteet kontekstiin sopivia. Tässä tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman tarkkaan raportointiin ja tutkimuksen kulun kuvaukseen, jotta lukijoille välittyä kokonaisvaltainen kuva tutkimuksen teon eri vaiheista ja se on mahdollista toistaa. Samoin argumentoinnissa pyrittiin löytämään tueksi teoriakirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia, joka tukevat tehtyjä päätelmiä. Tulosten tulkinnassa pyrittiin nousemaan toiselle, reflektioivammalle asteelle (ks. Eskola ja Suoranta 2014).

Olennaisena osana tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkijan kokemattomuus tutkimuksen teosta. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan tutkija on tutkimuksena luotettavuuden mittapuu. Kokemattomuus tutkijana saattoi näkyä muun muassa haastattelutilanteissa (esimerkiksi tarkennuksia ei aina osattu tehdä) ja tutkimuksen raportoinnin puutteellisuuksissa tai epäjohdonmukaisuuksissa. Luotettavuutta lisää kuitenkin se, että tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset.

Jatkotutkimusehdotuksia. Tämä tutkimus keskittyi nimenomaan opettajien käsityksiin lukuharrastuksesta ja sen tukemisen eri keinoista. Voisi olla mielenkiintoista tutkia lasten ja heidän vanhempiensa kokemuksia, eli mitä heidän mielestään lukuharrastus on, miten koulu tukee lukuharrastusta ja miten vanhemmat tukevat lastensa lukemista. Erityisesti lapsilta voisi tiedustella heidän lukemisinnostaan (miksi lukeminen kiinnostaa tai miksi ei kiinnosta, mikä heitä motivoi lukemaan), miten he kokevat lukemisen koulussa tai kotona sekä miten lapset kokevat opettajien ja vanhempien merkityksen heidän lukemiseensa liittyen. Näitä tuloksia olisi hedelmällistä verrata tämän tutkimuksen tuloksiin.

Myös opettajien kokemuksia uuden opetussuunnitelman tuomista haasteista lukemista ja lukuharrastusta kohtaan voisi olla mielekästä tutkia, koettiinhan sen ainakin osittain tuovan lisää vastuuta sujuvasta lukemisesta ja luetunymmärtämisestä sekä lapsille että opettajilla kyseisten taitojen opettamisessa.

Perinteiseen tapaan myös tyttöjen ja poikien erilaista lukemiskäyttäytymistä voisi tutkia. Vaikka tästä on ehkä tehty paljon tutkimusta, tulisi yrittää päästä vielä pintaa syvemmälle: millaiseksi lukeminen koetaan ja miksi, mikä motivoi tyttöjä ja mikä poikia. Varsinkin poikien lukemiskäyttäytymiseen pureutumalla voitaisiin yrittää korottaa heidän lukemisen tasoaan, innostustaan lukea myös vapaa-ajalla ja kaventaa sukupuolieroja lukemiseen liittyen.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4 uudistettu painos. Tampere: Vastapaino
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro, J.-E. Nurmi, K. Aunola, M. Jokisaari & T. Pitkänen Mikä meitä liikuttaa - modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105–126.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. 1997. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist* 32 (2), 69–82.
- Baker, L. & Wigfield, A. 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly* 34 (4), 452–477.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. 2010. Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology* 102 (4), 773–785.
- De Naeghel, J. & Van Keer, H. 2013. The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach. *Journal of Research in Reading* 36 (4), 351–370.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. 2012. The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology* 104 (4), 1006–1021.
- Ecalte, J., Magnan, A. & Gibert, F. 2006. Class size effects on literacy skills and literacy interest in first grade: A large-scale investigation. *Journal of School Psychology* 44 (3), 191–209.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education* 7 (1), 6–10.
- Guthrie, J.T. & Coddington, C.S. 2009. Reading motivation. Teoksessa K. Wentzel (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York : Routledge, 503–525.

- Guthrie, J.T. & Knowles, K.T. 2001. Promoting reading motivation. Teoksessa L. Verhoeven & C. E. Snow (toim.) Literacy and motivation : reading engagement in individuals and groups. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 159–176.
- Guthrie, J. T., Schafer, W., Wang, Y. & Afflerbach, P. 1995. Relationships of Instruction to Amount of Reading: An Exploration of Social, Cognitive, and Instructional Connections. *Reading Research Quarterly*, 30 (1), 8–25.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. Teoksessa M. L. Kamil (toim.) Handbook of reading research. Volume 3. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 403–422.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Huotari, M.-L., Korkeamäki, R.-L. & Kurttila-Matero, E. 2013. Lukuinto-ohjelma - vastaus suomalaisten PISA-tulosten heikkenemiseen. *Kielikukko* 2, 6–13.
- Krippendorff, K. 2013. Content analysis. An introduction to its methodology. 3. painos. USA: SAGE.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M.-K. 2013. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. 1.–3. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasaku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology* 37 (4), 266–279.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.
- Leseman, P.P.M & de Jong, P.F. 2001. How Important Is Home Literacy for Acquiring Literacy in School? Teoksessa L. Verhoeven & C. E. Snow Literacy and motivation : reading engagement in individuals and groups. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates cop. 71–93.

- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Sisä-Suomi. 1–24.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa S. Sulkunen ym. Tulevaisuuden osaajat: Pisa 2000 Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, Helsinki: Opetushallitus. 141–166.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. 221–237.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat: Pisa 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy. 9–40.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. 2003. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly* 19 (2), 119–137.
- McKenna, M.C. 2001. Development of Reading Attitudes. Teoksessa L. Verhoeven & C. E. Snow Literacy and motivation : reading engagement in individuals and groups. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates cop. 135–158.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2015. Alkuopetusikäisten oppilaiden itsetunnon, lukemisen taitojen ja lukemisasenteiden väliset yhteydet. *Kielikukka* 1–2, 30–34.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. 2007. Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children* 73 (2), 165–183.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Drucker, K. 2012. PIRLS 2011 international results in reading. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K. & Sainsbury, M. 2009. PIRLS 2011 assessment framework. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. *Acta Universitatis Tamperensis* 902. Tampere University Press.

- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 44 (5), 548–554.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ojaranta, A. 2013. Puheenvuoro koulukirjastojen puolesta. *Kielikukko* 2, 24–27.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J. – E. 2000. The Role of Task-Avoidant and Task-Development of Reading and Mathematical Skills During the First School Year: A Cross-Lagged Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology* 92 (3), 478–491.
- OPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pakarinen, S. 2013. Lukemaan opettamisen ja ohjaamisen prosessi. *Kielikukko* 2, 28–33.
- Park, Y. 2011. How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Journal of Research in Reading* 33 (4), 335–355.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice*. 4. painos. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications Inc.
- Petscher, Y. 2010. A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading* 33 (4), 335–355.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 9–21.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000b. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Rättyä, K. 2012. Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *Skidi* 1 (1). 52–56.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2015. Koti lapsen lukemista tukemassa. *Kielikukko* 1–2, 12–15.
- Stahl, S. & Murray, B. 1994. Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Early Reading. *Journal of Educational Psychology* 86 (2), 221–234.

- Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) 2012. PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. 12–33.
- Sulkunen, S. 2013. Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. *Kasvatus* 44 (5), 562–568.
- Swalander, L. & Taube, K. 2007. Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology* 32 (2), 206–230.
- Taboada, A. & Buehl, M. M. 2012. Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers and Teaching* 18 (1), 101–122.
- Taylor, B. M., Pearson, P.D., Peterson, D. S. & Rodriguez, M. C. 2003. Reading Growth in High-Poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices That Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning. *The Elementary School Journal* 104 (1), 3–28.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen – Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: VAPK.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., Hecht, S., Barker, T., Burckess, S., Donahue, J. & Garon, T. 1997. Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word-Level Reading as Children Develop From Beginning to Skilled Readers: A 5-Year Longitudinal Study. *Developmental Psychology* 33 (3), 468–479.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 68–81.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology* 89 (3), 420–432.
- Woolfolk, A. 2010. Educational psychology. 11th global edition. London: Pearson.

LIITTEET

Liite 1. Lupalomake opettajille

Hyvä _____ koulun opettaja

Olen Tiina Kilpeläinen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi. Tällä hetkellä olen opinnoissani siinä vaiheessa, että teen pro gradu -tutkielmaani. Olen saanut sekä koulunne johtajalta että xx: kunnalta/kaupungilta suullisen suostumuksen kerätä aineistoa tutkielmaani varten tässä koulussa. Työni käsittelee **lukemista ja lukuharrastusta**. Aineistoa on tarkoitus kerätä haastattelemalla 4. luokan opettajia. Tutkimuksen raportoinnissa ei tulla käyttämään haastatteluun osallistuneiden nimiä eikä myöskään koulun tai kunnan nimeä tulla mainitsemaan missään vaiheessa. Kaikki kerätty tieto säilytetään ja käsitellään luottamuksellisesti salasanojen takana. Tietoja, joista henkilöt olisivat tunnistettavissa, ei luovuteta ulkopuolisille.

Pyydän suostumustanne osallistua tutkimukseeni. Kunnioitan myös päätöstänne olla osallistumatta tähän tutkimukseen. Jos haluatte kysyä minulta lisää tutkimuksestani, älkää epäröikö ottaa yhteyttä tiina.s.kilpelainen@student.jyu.fi tai 040 xxxxxxxx.

Tutkijana ja haastattelijana annan lupaukseni, että käsittelen saamaani tietoa ja materiaalia luottamuksellisesti ja salassapitovelvollisuudesta kiinni pitäen.

Paikka ja päiväys:

Allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Työni ohjaajat Jyväskylän yliopistolla:

Marja-Kristiina Lerkkanen, professori, Dos., KT, marja-kristiina.lerkkanen@jyu.fi

Anna-Maija Poikkeus, varadekaani, professori, PhD, anna-maija.poikkeus@jyu.fi

Tämä osa jää suostumuksen antajalle.

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIINA KILPELÄISEN PRO GRADU - TUTKIMUK-
SEEN AIHEESTA LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LUKUHARRASTUK-
SESTA

- suostun
- en suostu

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Haastattelurunko

Tiina Kilpeläinen
Pro gradu -tutkielma 2016–2017
Haastattelukysymykset

Aihe: Luokanopettajien käsityksiä lukuharrastuksesta

Kohderyhmä: 4-luokan opettajat

Taustatiedot: nimi, kuinka kauan toiminut opettajana, erikoistumisaine/-aineet

Lämmittelykysymys: Millaisia kokemuksia sinulla itselläsi on lukuharrastuksesta? Mitä lukeminen sinulle merkitsee?

1. Kerro, mitä on mielestäsi lukuharrastus.

- **Miten se syntyy?**

- **Miten liittäisit motivaation käsitteen lukuharrastukseen?**

- **Mikä ylläpitää lukuharrastusta?**
 - Miten tuet lapsen lukijaminäkuvaa (miten lapsi kokee itsensä lukijana)?
 - Miten eriytät taidoiltaan ja motivaatioiltaan erilaisia lukijoita lukemaan?
 - Millaista yhteistyötä teet lukuharrastukseen/lukemiseen liittyen (kodit, kirjastot jne.)?

