

**”Ei kaikki ole Potteria tai Ihmemaan Liisaa”
Fantasiakirjallisuuden opetuskäyttö perusopetuksen
opettajien näkökulmasta
Jenni Hakkarainen ja Lotta Hulkko**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hakkarainen, Jenni & Hulkko, Lotta. 2022. "Ei kaikki ole Potteria tai Ihmemaan Liisaa" Fantasiakirjallisuuden käyttö opetuksessa perusopetuksen opettajien näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 74 sivua.

Tutkimuksessa käsitellään fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöä ja sen avulla lukemaan innostamista perusopetuksen opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitetään ovatko opettajien käsitykset fantasiakirjallisuudesta ja heidän suhtautumisensa siihen yhteydessä tämän kirjallisuudenlajin opetuskäyttöön oppilaiden lukemaan innostamisessa. Lisäksi tarkastellaan heidän kokemuksiaan fantasiakirjallisuuden opetuskäytöstä. Tutkimus on toteutettu mixed methods -menetelmällä, ja tutkimusaineisto kerättiin verkkokyselylomakkeella.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajat suhtautuivat myönteisesti fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöön ja sen avulla lukemaan innostamiseen. Mitä myönteisempi opettajan suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen oli, sitä myönteisemmin he olivat vastanneet sen opetuskäyttöä ja lukemaan innostamista koskeviin väittämiin. Lisäksi selvisi, että fantasiakirjallisuutta käytetään opetuksessa eniten fantasiakirjallisuuden maailmaan tutustumisen kautta. Tämän lisäksi opettajat mainitsivat omaa tuottamista tukevia harjoitteita ja eläytyviä harjoitteita.

Opettajilla näyttäisi olevan innostusta ja kiinnostusta käyttää fantasiakirjallisuutta opetuksessaan sekä oppilaiden lukemaan innostamisessa. Opettajat kuitenkin ilmaisivat puutteellisen tietopohjansa lastenkirjallisuudesta yleisesti ja sen opetuskäytöstä. Jatkossa olisikin tärkeä tutkia, millaiset valmiudet opettajilla on heidän oman käsityksensä perusteella kirjallisuuskasvatukseen.

Asiasanat: lukuinnostus, lukemaan sitoutuminen, kirjallisuuskasvatus, lasten- ja nuortenkirjallisuus, fantasiakirjallisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 LUKUTAITO JA LUKUINNON HERÄTTÄMINEN.....	8
2.1 Lukutaito ja sen kehittyminen	8
2.2 Lukutaidon kehittyminen väylänä lukemisesta innostumiseen.....	9
2.3 Kirjallisuuskasvatus lukemaan sitouttamisen näkökulmasta.....	11
3 FANTASIAKIRJALLISUUS LASTEN- JA NUORTENKIRJALLISUUDEN GENRENÄ	14
3.1 Lasten- ja nuortenkirjallisuus.....	14
3.2 Fantasiakirjallisuus	16
3.2.1 Fantasiakirjallisuuden tutkimus	18
3.2.2 Fantasiakirjallisuuden määritelmiä	19
3.2.3 Fantasiamaailmat määritelmien takana.....	20
3.2.4 Teemat fantasiakirjallisuudessa	23
3.2.5 Fantasiakirjallisuuden kritiikki	24
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET/-ONGELMAT .	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
5.1 Tutkimuskonteksti.....	27
5.2 Tutkimusaineisto.....	28
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
5.4 Aineiston analyysi.....	31
5.4.1 Määrällinen analyysi.....	31
5.4.2 Laadullinen sisällönanalyysi	33

5.5	Eettiset ratkaisut.....	36
5.5.1	Hyvät tieteelliset käytänteet	36
5.5.2	Reliabiliteetti	36
5.5.3	Validiteetti	38
6	TULOKSET.....	40
6.1	Opettajien käsitykset fantasiakirjallisuudesta	40
6.1.1	Myönteiset käsitykset fantasiakirjallisuudesta yhteydessä sen opetuskäyttöön	40
6.1.2	Myönteiset käsitykset fantasiakirjallisuudesta yhteydessä lukemaan innostamiseen sen avulla	41
6.2	Opettajien suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen yhteydessä sen pedagogiseen käyttöön	42
6.3	Opettajan lukuaktiivisuudella ei merkitsevää yhteyttä opetuskäyttöön ja lukemaan innostamiseen.....	44
6.4	Opettajien kokemukset fantasiakirjallisuuden opetuskäytöstä	45
7	POHDINTA.....	49
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	53
7.3	Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset	54
	LÄHTEET	56
	LIITTEET.....	63

1 JOHDANTO

Vaikka suomalaisnuorten lukutaito on edelleen kansainvälisessä vertailussa hyvällä tasolla, on se ollut jo pitkään laskussa (Leino ym., 2019). Tutkimusten tuloksissa korostuu sukupuolten väliset erot lukutaidossa, siten että pojilla lukutaito on heikompaa kuin tytöillä (Kauppinen & Marjanen, 2020) sekä se, että taitavat lukijat ovat entistä taitavampia, kun taas heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut (Leino ym., 2019). Lukutaidon heikkenemisen lisäksi tutkimuksissa on todettu suomalaisilla neljäsluokkalaisilla olevan keskimääräisesti heikko kiinnostus lukemista kohtaan sekä vähäinen halu sitoutua lukutaidon opetukseen (Leino ym., 2017).

Huoli lasten ja nuorten lukutaidon heikkenemisestä on ollut viime vuosina vahvasti esillä myös mediassa. Puheenaiheina ovat olleet muun muassa heikon lukutaidon yhteys yhteiskunnassa pärjäämiseen ja kriittiseen lukutaitoon (Leskinen, 2021; Hyytiäinen, 2022) sekä digitalisaation haasteet lukutaidon kehittämisessä ja sen ylläpitämisessä (Vuorimäki, 2022).

Lähestymme ilmiötä lukemaan innostamisen ja lukemiseen sitoutumisen näkökulmasta, sillä koemme niiden olevan merkittäviä tekijöitä lukutaitoa tarkasteltaessa. Myös tutkimukset ovat osoittaneet lukemiseen sitoutumisen tärkeyden muun muassa lukutaidon kehittämisessä (ks. Barber & Klauda, 2020; Guthrie, Wigfield & You, 2012; Wigfield ym., 2008).

Lukutaidon edistämiseksi on erilaisia hankkeita, kuten Opetushallituksen Lukuliike-hanke, jonka tavoitteena on edistää lapsia ja nuoria innostumaan lukemisesta, kehittämään ammattilaisten osaamista, tukemaan kasvuyhteisöjä ja vahvistamaan lukurakenteita. TARU - Tarinoilla lukijaksi -hankkeen (2018) tarkoituksena on opettajien lukijuuden tukeminen ja lukemisen pedagogiikan kehittäminen materiaalien ja erilaisten toimintojen avulla. Lisäksi Suomen Kulttuurirahaston rahoittaman Lukuklaani-hankkeen (2018) avulla lasten lukuinnostus kasvoi, sillä he osallistuivat muun muassa ideoimaan koulukirjastoja ja olemaan mukana päättämässä teoksista, joita niihin hankittiin.

Kirjallisuus on merkittävästi esillä myös valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), jossa painotetaan oppilaiden kannustamista ja kiinnostuksen herättämistä lukuharrastukseen ja etsimään lukemaan innostavaa kirjallisuutta. Kirjallisuuden opetuksen tehtäviksi kuvataan myös elämysten saaminen ja kulttuurituntemuksen syventäminen sekä eettisen kasvun tukeminen. Opetussuunnitelmassa nostetaan esille myös yhteisöllisyys ja jakaminen, jolloin teksteistä esimerkiksi keskustellaan yhdessä lukukokemuksia jakaen. Lisäksi painotetaan oppilaiden osallisuutta ja vaikuttamisen kokemuksia, joiden kautta merkityksellisyyden kokemukset ja motivaatio kasvavat.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että tekstilajeista vain kaunokirjallisuuden lukemisella oli suora positiivinen yhteys lukutaitoon (Leino ym. 2017, s. 27) sekä fiktiivistä kirjallisuutta lukevat ovat taitavia kaikenlaisten tekstien lukemisessa, ja fiktiota lukevilla lukuharrastus on pysyvämpää (Merga, 2016). Lisäksi fiktiivisten teosten lukemisesta on todettu syntyvän helpommin *flow*-kokemuksia ja ne sitouttavat lukemaan. Tietokirjallisuuden koetaan taas olevan useammin haastavampilukuisempaa kuin fiktiivisen kirjallisuuden erityisesti luetun ymmärtämisen näkökulmasta. (Topping, 2015.)

Fantasiakirjallisuus tarjoaa nuorelle lukijalleen paljon, sillä siinä käsiteltävät teemat ovat hyvin saman kaltaisia kuin muussakin kaunokirjallisuudessa, mutta on huomattu, että lasten on helpompi käsitellä niitä fantasian kautta. Toisinaan kirjat voivat käsitellä vaikeita ja surullisia teemoja, kuten kuolemaa, väkivaltaa tai hyväksikäyttöä, joiden käsittelyyn lapsen on helpompi suhtautua kuvitteellisen fantasiahahmon, kuin realistisen proosan henkilöiden kautta. (Leinonen, 2006, s. 37.) Fantasiakirjallisuudelle tyypilliset kuvaukset sankarin matkasta, vaikeuksista sekä henkisestä kasvusta voivat toimia peilauspintana lapsen omille kokemuksille tai kipuilun aiheille ja auttaa tätä eteenpäin (Sisättö, 2006, s. 18).

Koska lasten- ja nuortenkirjallisuus on genrenä todella laaja, rajasimme aiheen perusopetusikäisiä koskevaan fantasiakirjallisuuteen. Emme myöskään

juurikaan löytäneet tätä aihetta koskevia aikaisempia tutkimuksia. Näin ollen uskomme saavamme aiheesta uutta tietoa.

2 LUKUTAITO JA LUKUINNON HERÄTTÄMINEN

2.1 Lukutaito ja sen kehittyminen

Lukutaitoa voidaan määritellä usealla eri tavalla. Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, miten oppilasta saadaan innostettua lukemaan fantasiakirjallisuuden avulla. Lukijuuteen kasvamisen voidaan nähdä alkavan jo varhain, kun toimitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa omassa elinympäristössä. Tätä kautta pystytään osallistumaan ja sosiaalistumaan lukijayhteisöihin. (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 15.) Tämän, sosiokulttuurisen näkökulman lisäksi, lukutaitoa ja lukijuutta voidaan tarkastella myös kognitiivisena prosessina, johon sisältyy muun muassa lukutaidon opettelu - peruslukutaito. Peruslukutaidolla tarkoitetaan tarkkaa ja sujuvaa lukemista eli lukiessa pystytään tavoittamaan kirjoitetun kielen sanojen ääntöasu (Aro & Lerkkanen, 2019, s. 252). Peruslukutaito voidaan saavuttaa, kun oppilaalle on kehittynyt hyvä tekninen lukutaito. Teknisen lukutaidon hallitseva oppilas tunnistaa kirjaimet, on oivaltanut kirjain-äännevastaavuuden ja hän pystyy yhdistämään äänneitä tavuiksi ja sanoiksi sekä lukemaan ne tarkasti (Aro & Lerkkanen, 2019, s. 255).

Kun tekninen lukeminen on lukijalle helppoa ja vaivatonta puhutaan sujuvasta lukutaidosta. Tämä tulee esille tekstin nopeana ja tarkkana lukemisena sekä sanojen tunnistamisena lähes automaattisesti. (Aro & Lerkkanen, 2019, s. 255; Huemer, Salmi & Aro, 2012, s. 18-19; Huemer, 2009, s. 10, 14; Kuhn & Stahl, 2003; Lerkkanen, 2017, s. 102.) Automaattisuudella tarkoitetaan sellaista prosessia, jolloin dekodauksen ja sanantunnistuksen harjoittelun kautta tietoista kognitiivista ponnistelua tai erityistä huomiota asiaan ei enää tarvita. (Aro & Lerkkanen, 2019, s. 257; Huemer, 2009, s. 10). Lukemisen nopeuden, tarkkuuden ja automatisoitumisen lisäksi sujuvaan lukutaitoon liitetään prosodisuus eli ilmeikäs lukeminen, joka kehittyy lukemisen tarkkuuden ja

nopeuden kautta. Teknisen lukutaidon kehityttyä pystytään kohdentamaan huomio tekstin tulkintaan ja tekstissä olevien merkitysten ymmärtämiseen, jotka ovatkin lukemisen tärkeimpiä tavoitteita. (Aro & Lerkkanen, 2019, s. 257; Huemer ym., 2012, s. 18–19; Huemer, 2009, s. 10; Kairaluoma, 2014, s. 14, 19; Kuhn & Stahl, 2003.) Kun tekstin sisältö tulee ymmärretyksi eikä siihen tarvitse nähdä suurta vaivaa, lukemisesta pystyy nauttimaan ja kirjoista keskustelemaan toisten kanssa. (Lerkkanen, 2017, s. 108.) Mielekäs lukeminen, lukemisesta nauttiminen ja keskusteleminen lisäävät lukemisesta kiinnostumista ja motivaatiota, jotka edelleen edistävät lukemisen määrää ja siihen sitoutumista. (Leino ym., 2017).

2.2 Lukutaidon kehittyminen väylänä lukemisesta innostumiseen

Lukemisen kiinnostuksen herättäminen ja siitä innostuminen ovat esillä perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 104, 160–161) painotetaan yhtenä tekijänä lukemiseen innostamista sekä lukemisen kautta elämysten saamista ja kokemusten jakamista. Lisäksi tavoitteena on saada oppilaille heräämään kiinnostus lukemista kohtaan ja saada oppilaat lukuharrastuksen pariin. Kiinnostus lukemista kohtaan määritellään hyvin monella tavalla eri lähteissä. Sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, kuinka paljon henkilö innostuu lukemisesta ja uuden tiedon löytämisestä (Cambria & Guthrie, 2010), tai kuinka paljon henkilö lukee vapaa-ajallaan (Khairuddin, 2013; McKool, 2007). Lukutaidon, lukemisesta kiinnostumisen ja innostumisen taustalla on kuitenkin useita tekijöitä, jotka vaikuttavat toisiinsa.

Jotta lapsi pystyy lukemaan pitkäjänteisesti, tulee hänen olla sitoutunut lukemiseensa. Tällä tarkoitetaan henkilön syvempää osallistumista lukemiseen, joka voi näkyä esimerkiksi parempana keskittymiskykynä tai kasvojen ilmeinä ja kehonkielenä lukemisen aikana tai kysymysten esittämisenä lukemastaan aiheesta. Sitoutuneella lukijalla on päättäväisyyttä, itseohjautuvuutta ja sisäistä motivaatiota lukemiseen eli hän uskoo omiin lukemisen taitoihinsa ja saa onnistumisen tunteita lukemisesta. Oppiakseen ja ymmärtääkseen tekstin

sisältöä paremmin lukija käyttää myös aktiivisesti erilaisia luetun ymmärtämisen strategioita, kuten aiemman tiedon aktivointia, kysymysten esittämistä sekä tiivistämistä. (Barber & Klauda, 2020, s. 28; Guthrie, 2004, s. 2-3; Guthrie & Wigfield, 2000, s. 404.) Kohdatessaan haasteita sitoutunut lukija osoittaa sinnikkyyttä saavuttaakseen tavoitteensa (Guthrie, 2004, s. 2). Sitoutuessaan lukemiseen lukija jakaa mielellään esimerkiksi lukukokemuksiaan ja aiheesta heränneitä kysymyksiä vertaisten kanssa eli lukeminen on yhteisöllinen tapahtuma. Sosiaalisten suhteiden avulla syvennetään tietämystä luetusta aiheesta sekä tehdään lukemalla oppimisesta mielekkäämpää. (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004, s. 50.)

Koska lukemiseen liittyy vahvasti lukutaidon vahvistamisen lisäksi lukemismotivaatio ja -asenne, tulee pohtia, miten näitä kaikkia pystyttäisiin edistämään (Lerkkanen, 2006, s. 42). Lukemaan innostaminen ja motivaation löytäminen lukemiseen on niin kotien kuin koulun vastuulla (Leppänen, 2007, s. 17). Tutkimuksissa onkin nähtävissä kodin merkittävä rooli lapsen lukuharrastuksen sytyttämisessä ja sen ylläpitämisessä (Baker & Scher, 2002; Leino & Nissinen, 2018, s. 42). Tähän vaikuttaa se, millainen perhelukeminen eli perheiden lukemisen kulttuuri on. Millainen esimerkiksi perheen kirjavaranto on tai onko lähipiiri kiinnostunut lukemisesta, entä minkä verran kotona käytetään aikaa lukemiseen. (Aerila & Kauppinen 2021, s. 202.) Kun lapsella on lukemaan kannustavat vanhemmat ja mahdollisuus lukea kirjallisuutta kotona, sitoutuu hän helpommin lukemaan vapaa-ajallaan (Baker & Scher, 2002; Leino & Nissinen, 2018, s. 42). Vapaa-ajalla lukeminen kehittää entisestään lukutaitoa ja edistää lukemisesta nauttimista (Baker & Scher, 2002; Leino ym., 2017). Näin ollen on tärkeää, että lukuhetkistä tehdään mukavia, kirjoista keskustellaan yhdessä sekä annetaan lukemiselle riittävästi aikaa. (Lerkkanen, 2006, s. 42). Lisäksi lasten tulisi lukea mahdollisimman usein ja monipuolisesti erilaista kirjallisuutta (Leino ym., 2017).

Kun oppilaat ovat heitä kiinnostavan kirjallisuuden parissa sekä ovat sitoutuneita ja sisäisesti motivoituneita lukemaan, he myös helpommin nauttivat siitä (Schiefele ym., 2012). Sisäinen motivaatio tarkoittaa sellaista toimintaa, jonka

nähdään perustuvan henkilön omaan kiinnostukseen jotakin toimintaa kohtaan (Wang & Guthrie, 2004), kuten lukemista kohtaan. Sisäisesti motivoituneet lukijat kokevat lukemisen itsessään palkitsevana, kun he esimerkiksi pääsevät tutustumaan toiseen maailmaan ja seikkailemaan siellä. Lukemisesta nauttivat myös lukevat määrällisesti eniten kirjoja (Schiefele, Stutz & Schaffner, 2016; Schiefele ym., 2012), minkä seurauksena lukemiseen käytetty aika kasvaa, he sitoutuvat lukemiseen ja näin ollen heidän lukutaitonsa kehittyy (Broncho, Shiel & Topping, 2008; Chiu & McBride-Chang, 2006; Wigfield ym., 2008). Tutkimuksissa onkin osoitettu, että esimerkiksi oppilaiden luetun ymmärtämisen taitoja pystytään kehittämään edistämällä heidän lukemisesta nauttimista ja kiinnostumista (Cambria & Guthrie 2010; Guthrie ym., 2004). Jos taas oppilaalla on haasteita lukemisessa, kuten hitautta, se vaikeuttaa luetun ymmärtämistä. Tämä voi myös heikentää oppilaan lukemismotivaatiota, sillä tällöin oppilas ei välttämättä nauti lukemisesta (Torppa ym., 2020).

2.3 Kirjallisuuskasvatus lukemaan sitouttamisen näkökulmasta

Vaikka kodeilla on suuri rooli lapsen lukemaan innostamisessa ja sitouttamisessa, pystytään myös koulussa tukemaan lasta eri keinoilla. Opettajan tehtävänä on toimia kirjallisuuskasvattajana, joka tuo kirjoja ja kirjallisuutta esille sekä osoittaa arvostusta kirjallisuutta kohtaan. Arvostus ilmenee muun muassa siten, että kirjallisuutta ja sen eri lajeja ei arvoteta keskenään eli hyväksytään ja kannustetaan lukemaan esimerkiksi sarjakuvia, tieteiskirjoja tai pidempiä kaunokirjallisuuden teoksia. Monipuolisen kirjallisuuden tarjoamisen kautta oppilaille mahdollistuu erilaisten kokemusten saaminen useista eri kirjallisuuden lajin kirjoista. (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 13–14.) Opettajan on myös tarjottava vaihtoehtoja ja ohjattava oppilaita heitä kiinnostavien kirjojen pariin. Oppilaan mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä hän lukee, vahvistaa sisäistä motivaatiota, joka on olennainen osa sitoutunutta lukemista. (Barber & Klauda, 2020, 30–31; Leino ym., 2017, 56.) Omiin lukumateriaaleihin

vaikuttaminen auttaa myös ylläpitämään kiinnostusta lukemista kohtaan (Aerila & Merisuo-Storm, 2017). Vaikka monipuolisen kirjallisuuden tarjoaminen ja lukemaan kannustaminen ovat tärkeitä asioita kirjallisuuskasvatuksessa, tulee näiden lisäksi opettajan osoittaa omalla toiminnallaan kirjallisuuden arvostus ja lukemisen merkitys. Omien lukukokemusten kuvaaminen oppilaille sekä opettajan lukemisen malli lukuharrastuksesta osoittavat oppilaille muun muassa lukemisen tunnepuolta ja lukemisesta saatavaa mielihyvää. (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 14; Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 143–144.)

Vaikka oppilaille on tärkeä osoittaa lukemisen hyödyllisyys lukemiseen sitoutumisen näkökulmasta (ks. Barber & Klauda, 2020, s. 30), erityisesti kaunokirjallisuutta luettaessa eläytyvä lukeminen ja tunne- ja vuorovaikutustaidot nousevat keskiöön (ks. Kauppinen & Aerila, 2020). Kirjallisuuden kautta tunnetaan ja koetaan erilaisia tunteita, ymmärretään ja samaistutaan hahmoihin eli tunnetaan empatiaa heitä kohtaan. (Kauppinen, & Aerila, 2020.) Näin ollen kirjallisuutta pystyy luontevasti yhdistelemään eri taiteenlajeihin, kuten kuvataiteeseen, draamaan ja musiikkiin. Tätä kautta oppimiseen saadaan mukaan myös kirjallisuuden esteettiset ja eettiset puolet. Jotta opettaja pystyy toteuttamaan monipuolista kirjallisuuskasvatusta, tulee hänellä olla tietoa kirjallisuudesta sekä kokemusta siihen liittyvästä asenne- ja tunnetyöstä. Lisäksi opettajan tulee olla tietoinen omasta lukijaidentiteetistään sekä tehdä työtä sen kehittämiseksi. (Kauppinen & Aerila, 2019a, 14.)

Opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille ympäristö ja keinoja, joiden avulla oppilas pystyy edistämään lukemiseen sitoutumista ja ylläpitämään lukumotivaatiotaan. Opettajan tulisi säännöllisesti ohjata oppilaita yhteisölliseen lukemiseen, kuten lukuryhmiin, jolloin oppilaat voivat esimerkiksi jakaa lukukokemuksiaan keskenään syventääkseen omaa lukemistaan. Kokemuksiaan jakamalla oppilaat oppivat sekä luetusta asiasta että muiden tunteista lukemista kohtaan. (Barber & Klauda, 2020, s. 29; Leino ym., 2017, 56; Lerkkanen 2017, s. 121–122; Merga, 2016.) Kun kirjoja on esillä ja lukeminen on yhteisöllistä, kirjojen ympärille muodostuu lukijayhteisöjä. Jotta tämä mahdollistuu, on opettajan kirjojen tarjoamisen lisäksi varattava aikaa lukemiselle sekä heräteltävä

kirjapuhetta luokassa siten, että oppilaat voivat keskustella kirjoista keskenään tai, että opettaja osallistuu keskusteluun heidän kanssaan. (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 13.) Yhteisöllisen lukemisen kautta saadaan oppilaita myös ylläpitämään kiinnostusta lukemista kohtaan (Aerila & Merisuo-Storm, 2017).

Opettajan on tärkeä tarjota oppilaille lukemisessa sopivan tasoisia haasteita, joissa oppilaat voivat onnistua. Tämä edistää oppilaiden minäpystyvyyden kehittymistä, joka on merkittävässä roolissa lukemiseen sitoutumisessa. Toinen tapa edistää minäpystyvyyden kehittymistä on tarjota oppilaille taustatietoa luettavasta aiheesta esimerkiksi keskustelujen tai kuvamateriaalin avulla, joka helpottaa luetun ymmärtämisessä. (Barber & Klauda, 2020, s. 29-30.)

3 FANTASIAKIRJALLISUUS LASTEN- JA NUORTENKIRJALLISUUDEN GENRENÄ

3.1 Lasten- ja nuortenkirjallisuus

Hosiasluoma (2016) määrittelee lastenkirjallisuuden lapsille tarkoitetuksi ja lasten lukemaksi kirjallisuudeksi, jossa tarinat ovat suhteellisen lyhyitä ja selkokielisiä kuvilla höystettynä. Näin ollen, lastenkirjallisuudessa kieli on tuotu helposti ymmärrettävälle tasolle. (Hosiasluoma, 2016, s. 516.) Lastenkirjallisuuden tyypillisiä lajeja ovat fantasia, sadut, kuvakirjat, lorut, runot sekä satunäytelmät. Lastenkirjallisuuden historiaa tarkastellessa voidaan huomata, että lastenkirjat voivat olla myös opettavaisia ja toisinaan myös uskonnollisia sisältöjä käsitteleviä. Kuitenkin nykylastenkirjallisuudessa uskonnolliset teemat ovat jääneet taka-alalle, opettavaisten tarinoiden pitäessä edelleen pintansa. (Hosiasluoma, 2016, s. 516.)

Nuortenkirjallisuus voidaan Hosiasluoman (2003) mukaan määritellä sekä lapsille, että nuorille suunnatuksi kirjallisuudeksi, joissa oman ikäluokan ongelmia käsitellään jännittävyyden ja seikkailujen kautta (s. 508). Nykyään nuorten kirjallisuuden voidaan sanoa olevan suunnattu etenkin varhaisnuorille, nuorille sekä nuorille aikuisille (Hosiasluoma, 2016, s. 649.) Nuortenkirjallisuuden tyypillisiä lajeja ovat seikkailuromaanit, fantasiatarinat, eri alojen tietokirjallisuus sekä erilaiset elämänoppaat. Vaikka aikuisille suunnattua kirjallisuutta on pidetty erillään lasten- ja nuortenkirjallisuudesta, on aikojen saatossa useita aikuisille suunnattuja tarinoita otettu osaksi nuorisokirjallisuutta, niiden nuorten keskuudessa saavuttaman suosion vuoksi (esim. Jonathan Sifh: Gulliverin retket, 1726). (Hosiasluoma, 2016, s. 644.) Nuorisokirjallisuus on muuttunut suuresti vuosisatojen aikana ja nykyään nuorisokirjallisuus käsittelee myös paljon vaiettuja aiheita, kuten addiktioita, mielenterveysongelmia, seksuaalista hyväksikäyttöä sekä kuolemaa. Myös erottelu tyttöjen- ja poikien kirjallisuuden välillä on kaventunut, sillä

sukupuoliin tyypillisesti liitettyjä piirteitä ja ominaisuuksia on alettu sekoittelemaan ennakkoluulottomammin. (Hosiasluoma, 2016, s. 650.)

Lasten- ja nuortenkirjallisuutta on kuitenkin toisinaan haasteellista määritellä sekä rajata tarpeeksi kattavasti ja selittävästi. Vaikka monesti lasten ja nuorten kirjoissa päähenkilö on lapsi tai nuori, ei päähenkilön ikä suoraan kerro, että kyseinen kirja on lasten- tai nuortenkirja. (Happonen, 2020, s. 212; Ihonen, 2004, s. 77.) Lasten- ja nuortenkirjallisuus kumpuaa käsityksestämme lapsuudesta ja nuoruudesta, mutta nämä ovat alati muuttuvia. Lapsuus etenkin on ymmärretty eri aikakausina hyvin eri tavoin. Lapsuus koetaan myös kulttuuriin sidonnaisena asiana, joten sen merkitys voidaan ymmärtää eri tavoin eri puolilla maailmaa. (Hunt, 2005, s. 1-2.) Kuitenkin Happonen (2020) nostaa esille, että nuortenkirjallisuus olisi jopa enemmän aikaan sidottua sekä selkeämmin vain tietyille ryhmälle suunnattua, kuin lastenkirjallisuus. Nuortenkirjallisuus ottaa vaikutteita hyvin nopeastikin aikansa tapahtumista ja ilmiöistä esitellen näitä tarinoissaan niin, että ne koskettavat nuoria ja heidän elämänpintojaan. (s. 213.) Vaikka nuortenkirjojen voidaan ajatella olevan sidottuina tiettyyn hetkeen ajassa, on moni teos myös kestänyt aikaa ja on yhä edelleen relevantti ja jopa nykyaikainen sekä puhuttaa nuoria sanomallaan vuosikymmenienkin jälkeen (Happonen, 2020, s. 213-214).

Lasten- ja nuortenkirjallisuus eroaa myös aikuistenkirjallisuudesta niin, että kirjailija ei monesti jaa samaa kokemusmaailmaa kohderyhmänsä kanssa, sillä kirjailija on yleensä aikuinen, joka kirjoittaa lapsille ja nuorille. Lastenkirjallisuudessa voidaan nähdä monimerkityksellisyyttä, joka monesti saa kritiikkiä aikuisilta siitä, että lapset eivät voi ymmärtää tekstin monimerkityksellistä sanomaa. Tämä kritiikki ei kohdistu suoraan vain lastenkirjallisuuteen vaan suurempaan ymmärrykseen aikuisten ja lasten välisistä eroista kommunikaatiossa. (Hunt, 2005, s. 2.) Monet aikuiset ovat huolissaan siitä, voiko kirjallisuus antaa lapsille negatiivisia vaikutteita, mutta kun aikuisilta kysytään, kokevatko he lapsena lukemansa kirjallisuuden vaikuttaneen heihin, vastaus on monesti kielteinen. Lastenkirjallisuuden

voidaan siis ymmärtää olevan merkityksellistä ja tärkeää, mutta samalla myös merkityksetöntä. (Hunt, 2005, s. 2–3).

Susan Stan (2009) nostaa esille artikkelissaan crossover fiction -ilmiön, jossa kirjallisuus, joka on tarkoitettu aikuisille, saavuttaa lasten ja nuorten kiinnostuksen ja sama toimii myös toisin päin. Ilmiötä pidetään toisinaan uutena, mutta Stan huomauttaa, että tämä ilmiö on itseasiassa ollut olemassa jo pidemmän aikaa. (Stan, 2009. s. 290.) Moni kirjailija voi tarkoituksellisesti kirjoittaa kirjansa useampi lukijaryhmä mielessään ja lastenkirjallisuus yleensä tavoitteleeekin kaksoispuhuttelua. Happonen (2020) nostaakin esille Barbara Wallin luokittelumallin, jossa lastenkirja voidaan tarkoittaa joko pelkästään lapsille, lapsille ja aikuisille eri kerronnan keinoin tai lapsille ja aikuisille saman kerronnan tavoin. Toisinaan, kun kerronta on suunnattu eri kohdissa lapsille ja aikuisille, voi kirjailija puhua lapsen yli, jopa laittaen lapsen negatiiviseen valoon. Nykyään kaksoispuhuttelu toimii enemmänkin huumorin keinoja käyttäen, niin, että aikuiset ja lapset löytävät kirjasta huvittavia ja naurattavia asioita eri kohdista. (Happonen, 2020. s. 208–209.)

Lastenkirjallisuus mediateollisuuden osana elää murroksen aikaa, sillä niissä alkaa näkyä yhä enemmän vaikutteita tv-sarjoista ja elokuvista. Nykymaailma ja sen meno on tahdiltaan nopeaa, joten samaa tavoitellaan kirjallisuudessa, jotta lapsia ja nuoria saataisiin innostettua kirjan pariin. Nopeasti toisiaan seuraavat juonenkäänteet, henkilöhahmojen moninaisuus sekä nykyaikaisuus ovat siirtyneet televisio-ohjelmista kirjojen kansien väliin. (Happonen, 2020. s. 214.) Kuitenkin on huomattavissa, että nykyajan aikuiset nostalgisoivat omaa lapsuuttaan sekä nuoruuttaan ja tarjoavat lasten luettavaksi myös omia suosikkejaan vuosien takaa sekä lukevat niitä itse yhä uudelleen. (Happonen, 2020. s. 214–215.)

3.2 Fantasiakirjallisuus

Käsitteet fantasia ja fantasiakirjallisuus sekoitetaan helposti toisiinsa. Kuitenkin fantasia on esteettinen yleiskäsite, jolla tarkoitetaan asioita, jotka ylittävät

arkikokemuksissamme tuntemamme maailman. Fantasia-termiä käytetään kaikissa taiteen ja tuottamisen muodoissa, ei vain kirjallisuudessa. (Sisättö, 2006, s. 9.) Fantasiakirjallisuus taas on oma kirjallisuudenalansa, joka Kathryn Humen määrittelyn mukaan koostuu mimesiksestä ja fantasiasta. Mimesis tarkoittaa terminä kokemamme todellisuuden jäljittelyä kirjallisin keinoin, kun taas fantasia kuvaa tunnetusta todellisuudesta poikkeamista. Humesin määrittely on kuitenkin saanut paljon kritiikkiä, sillä sen koetaan olevan liian avoin määritelmä. (Sisättö, 2006, s. 9.)

Leinonen (2006) esittelee jakonsa realismin ja fantasian välille määrittelemällä käsitteet. Realismia tavoitteleva kirjallisuus pyrkii jäljittelemään kokemaamme todellisuutta. Realistisessa kirjallisuudessa tulee kuitenkin muistaa, että se ei ole koskaan täysin faktaa, sillä jokaisella on elämässä erilaiset lähtökohdat ja tarina heijastaa aina kirjoittajansa asenteita, arvoja ja kokemuksia. (s. 20.) Fantasiakirjallisuus taas kuvaa maailmaa ja tapahtumia tavoin, jotka ovat osin epätodellisia. Kuitenkin fantasiakirjallisuus ja realistinen kirjallisuus käsittelevät monesti keskenään samankaltaisia asioita ja teemoja. Etenkin suuret tunteet, kuten rakkaus, syntyminen, kuolema, petos ja ystävyys ovat teemoja, jotka näyttäytyvät kummankin kirjallisuuslajin teoksissa ja puhuttavat lukijaansa. Fantasiakirjallisuudella pyritään monesti eskapismiin, pakoon arjesta ja siihen liittyvistä painolasteista, mutta toisinaan arjen haasteita voi olla helpompi käsitellä fantasiakirjallisuuden kautta, kun konsepti eroaa realismista. (Leinonen, 2006, s. 20–21.)

Fantasiakirjallisuus nojaa myytteihin ja symbolismiin. Myytit ja niihin pohjaava fantasiakirjallisuus on monesti synkempää ja syväluotaavampaa kuin sadut. Myytteihin pohjaava fantasia saattaa käsitellä jumalia ja niiden syntyä, sankaritekoja tai luonnon muutosta. (Happonen, 2020, s. 210–211.) Monella fantasiakirjallisuuden hahmolla tai miljööllä on oma tarkka taustatarinansa, joilla kirjailija pyrkii oman fantastisen myytin synnyttämiseen. Fantasiakirjailijat ottavat monesti vaikutteita maailman historiasta sekä eri maiden ja kulttuurein myyteistä, kuten muun muassa J.R.R. Tolkien otti vaikutteita Suomen kansalliseepoksesta Kalevalasta luodessaan maailmalla suosittua trilogiaansa,

Taru sormusten herrasta. (Happonen, 2020, s. 211.) Tolkien (1939/2010) kertoo myös esseessään Saduista, fantasian kumpuavan myyteistä ja kansanperinteistä eri puolilta maailmaa, esimerkiksi Skandinaavisesta mytologiasta. (Tolkien, 1939/2010, s. 212–214).

3.2.1 Fantasiakirjallisuuden tutkimus

Kun lähdetään määrittelemään, mitä fantasiakirjallisuus on, tulee perehtyä hieman fantasiakirjallisuuden tutkimussuuntiin. Fantasiakirjallisuuden tutkimus voidaan jakaa anglosaksiseen ja romaaniseen tutkimukseen. Anglosaksinen tutkimus pitää keskiössään mm. J.R.R. Tolkienin esseetä Saduista (1939/2010), jossa Tolkien tuo esille fantasiakirjallisuudessa esiintyvän toissijaisen maailman käsitteen, eli sekundaarimaailman. Sekundaarimaailmalla tarkoitetaan kirjailijan luomaa kuvitteellista maailmaa, johon sekä lukija, että tarinan päähenkilö pääsevät sisälle tarinan alussa. Keskeisenä pidetään sitä, että lukija voi pitää sekundaarimaailmaa ja siellä tapahtuvia asioita totena kyseisen maailman sisällä. (Sisättö, 2006, s. 12.) Anglosaksinen fantasiakirjallisuuden tutkimus nostaa esille myös C.N. Manloven näkemyksen fantasiakirjallisuudesta. Manloven määritelmän mukaan fantasia on fiktiota, joka luo ihmeentuntua. Fantasiassa tarinan henkilöt kohtaavat yliluonnollisia tai mahdottomia elementtejä, olentoja tai objekteja, joiden kanssa päähenkilö(t) ovat ainakin osittain ystävällisissä väleissä. Manlove pyrkii määritelmässään myös erottelemaan fantasiakirjallisuutta sitä lähellä olevista genreistä, kuten kauhu- ja tieteiskirjallisuudesta. (Sisättö, 2006, s. 12.)

Romaanisen fantasiakirjallisuuden tutkimuksen esikuvana pidetään Tzvetan Todorovia. Todorov on jakanut fantasiakirjallisuuden kolmeen osaan: outoon, fantastiseen sekä ihmeelliseen. Keskeistä romaanisessa tutkimussuunnassa on se, että fantasiakirjallisuudessa päähenkilö sekä lukija kyseenalaistavat, onko tapahtuvat yliluonnolliset asiat todellisia vai ei. Romaanisessa tutkimussuunnassa pidetään myös tärkeänä, että yliluonnollisille tapahtumille ei ole runollista tai vertaiskuvallista tulkintaa, jotta tarina voidaan luokitella puhtaaksi fantasiaksi ja se kuuluu fantastisen luokan sisälle. Jos tarina

päätyy siihen, että päähenkilö esimerkiksi herää ja tapahtumat olivat vain unta tai aistiharhoja, luokitellaan tarina oudoksi. Kun taas yliluonnolliset asiat pysyvät yliluonnollisina, on tarina ihmeellinen. (Sisättö, 2005, s. 13.) Todorovin määritelmän heikkoutena on kuitenkin pidetty tämän teorian historiallista ja sisällöllistä kapeutta. (Kuusisto, 1993. s. 1).

3.2.2 Fantasiakirjallisuuden määritelmiä

Fantasiakirjallisuuden määrittelyssä on siis monia tapoja ja yksi tapa on jakaa se kahteen pääluokkaan: yliluonnolliseen ja mahdottomaan fantasiaan (kuvio 1). Mahdotonta fantasiaa pidetään korkeakulttuurisempänä ja näin ollen se on arvostetumpaa. Kyseisissä teoksissa tapahtuu mahdottomia asioita, mutta ei yliluonnollisia niin, että niillä olisi siteitä ajatukseen tuonpuoleisesta. Mahdottomaan fantasiakirjallisuuteen kuuluu absurdismi, surrealismi ja nonsense, joista nonsense nousee esille lähinnä lastenkirjallisuuden kautta. (Sisättö, 2006, s. 13.) Absurdismilla kirjallisuudessa tarkoitetaan tarinaa, jossa ihminen viettää mieletöntä elämää merkityksettömäksi kokemassaan maailmassa, johon hän on tahtomattaan joutunut (Hosiaislouma, 2016, s. 20). Surrealismi tässä konseptissa taas tarkoittaa kirjallisuuden suuntausta, jossa pyritään vapauttamaan mielikuviutus logiikasta sekä ylittämään arkitodellisuuden asettamat rajoitukset (Hosiaislouma, 201, s. 886). Nonsensella taas tarkoitetaan yleensä runoutta, mutta myös muuta kirjallisuutta, jonka logiikka on tahallisesti tai tahattomasti absurdia. Hyvänä esimerkkinä nonsensesta toimii Lewis Carrollin (1832–1898) *Liisa ihmemaassa*. (Hosiaislouma, 2016, s. 242.)

Mahdotonta fantasiaa pidetään vaikeammin rajattavana kuin yliluonnollista fantasiaa. Yliluonnollisessa fantasiassa esiintyy yleensä magiaa, eli taikuutta, jossakin muodossa. Yliluonnolliseen fantasiaan liittyy myös vahvasti vivahde tuonpuoleisesta, joka erottaa sen mahdottomista asioista. Mahdottomia asioita ei voi selittää, sillä ne ovat ristiriidassa käsityksestämme normaaliksi kokemastamme realismista. (Sisättö, 2006, s. 14.) Yliluonnolliselle fantasiakirjallisuudelle on tyypillistä, että se sisältää maagisia olentoja, kuten

velhoja, noitia, peikkoja tai haltijoita ja henkiä. Kuitenkin yliluonnollisessa fantasiakirjallisuudessa ymmärretään, että magia ei voi olla rajatonta, vaan jokaiselle voimalle on olemassa sen kumoava vastavoima. Tätä käytetään monesti tarinassa luomaan jännitteitä ja muokkaamaan juonen kulkua. (Sisättö, 2006, s. 14.)

Mahdotonta ja yliluonnollista fantasiaa yhdistää kuitenkin maagisen realismin käsite. Maagisella realismilla tarkoitetaan tyyli ja kerrontatekniikkaa, jossa toden tuntuiseen tarinaan on rinnastettu tai yhdistetty surrealistisilta tai fantastisilta tuntuvia sisältöjä. Jotta pystytään ylittämään todellisuuden tuntu, pyritään maagisen realismin teoksissa käyttämään apuna unien, myyttien tai esimerkiksi satujen aineksia. Myös tarinan henkilöille annetut yliluonnolliset kyvyt, kuten taikominen, lentäminen tai esimerkiksi kyky lukea ajatuksia, on koettu mahdollisuutena irrottaa tarina täydestä realismista ja lukijan arjesta. (Hosaiasluoma, 2003, s. 544–555.) Maagisessa realismissa pyritään luomaan maailma, joka vaikuttaa todelliselta, mutta siellä tapahtuu mahdottomia tai yliluonnollisia asioita (Sisättö, 2006, s. 14). Nykyajan fantasiakirjallisuudessa magia voidaan rinnastaa jopa tieteeseen. Tarinassa tämä voi esiintyä niin, että magiaa voidaan oppia käyttämään koulutuksen avulla tai että maagiset henkilöt/olennot pyrkivät kanavoimaan jotakin meille tuntematonta voimaa universumista. (Sisättö, 2006, s. 15.)

3.2.3 **Fantasiamaailmat määritelmien takana**

Sisättö (2006) tuo esille, että fantasiakirjallisuudelle ja lähes sen kaikille alalajeille on pidetty tyypillisenä kokonaisten fantasiamaailmojen käsitettä. Fantasiatarinat voidaan luokitella fantasiamaailmojen tyyppien mukaan kuuluvan joko korkeaan tai matalaan fantasiaan (kuvio 1). Aikaisemmin on ollut tyypillisempää käyttää kokonaisia suljettuja maailmoja, joilla ei ole sidoksia meidän kokemaamme arkitodellisuuden maailman kanssa. Suljettujen maailmojen fantasiatarinat koetaan kuuluvan korkeaan fantasiaan ja tästä toimii hyvänä esimerkkinä J.R.R. Tolkienin Taru Sormusten Herrasta, jossa tapahtumat perustuvat Tolkienin luomaan maailmaan, Keskimahaan. Myös Anne Leinonen

(2006) tuo esille korkean fantasian kohdalla suljetun maailman merkityksen. Suljetut maailmat ovat kirjailijoidensa luomuksia ja monesti hyvin yksityiskohtaisia sellaisia. Suljetut maailmat sisältävät niille luodut laita ja säännöt, historian sekä puitteet. Suljettujen maailmojen henkilöhahmot uskovat oman maailmansa todellisuuteen eivätkä kyseenalaista sitä. Monesti maailmat on luotu jopa niin, että lukijana voisi luulla meidän oman maailmamme rakentuneen kyseessä olevan suljetun maailman historian päälle. (Leinonen, 2006, s. 30–31; Sinisalo, 2004, s. 18.)

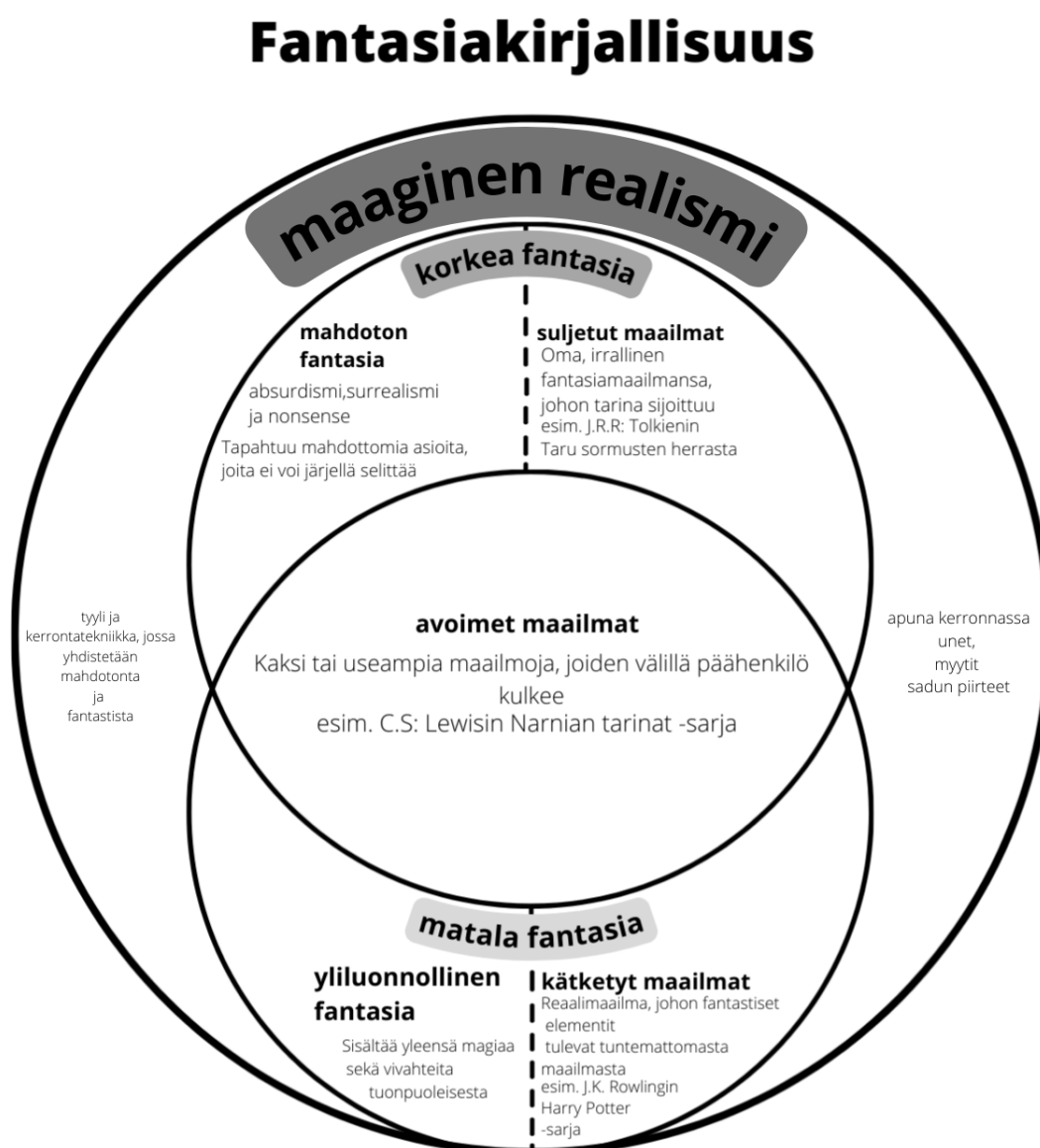
Matalassa fantasiassa taas käsitellään monesti meidän todellisena kokemaamme reaali maailmaa, jossa maagiset ja yliluonnolliset asiat tapahtuvat (Leinonen, 2006, s. 31–33; Sinisalo, 2004, s. 18–19). Sisättö (2006) käyttää myös matalan fantasian maailmasta termiä kätkeyty maailma sekä toissijainen maailma, joilla tarkoitetaan sitä, että maaginen maailma ei ole tunnettu tarinassa, mutta magia ja maagiset olennot kumpuavat sieltä. Tästä esimerkkinä voidaan käyttää Harry Potter -sarjaa. (s. 16.)

Matalan ja korkean fantasian väliin jää avoimet maailmat. Avoimien maailmojen tarinoissa on siis ainakin kaksi tai useampi eri maailma, joiden välillä tarinan päähenkilö kulkee. (Sisättö, 2006, s. 16.) Leinonen (2006) kutsuu samaa ilmiötä kahden maailman fantasiaksi. Näissä fantasiatarinoissa on monesti kuvattu meidän realistinen maailmamme ja jokin vaihtoehtoinen todellisuus, johon niin päähenkilö, kuin lukija tempaantuu mukaan. (s. 32.) Leinonen (2006) kuvaa kahdenmaailman fantasiakirjallisuutta mielikuvitusta ruokkivaksi, sillä tämä toinen vaihtoehtoinen maailma on meille tuntematon ja tarina voi herättää lukijan ajattelemaan, että tämä toinen maailma on oikeasti olemassa, mutta olemme vain kadottaneet taidon löytää sinne. Maailmojen välillä voidaan liikkua muun muassa unen ja taikaesineen tai paikan kautta. Toinen maailma voi myös sijoittua historiaan, jolloin kysymyksessä on ajassa matkaaminen. (s. 32–34.) Tyypillinen esimerkki kahden maailman fantasiasta on esimerkiksi C.S. Lewisin Narnian tarinat. Näissä fantasiakirjoissa lukija seuraa sankarin matkaa toiseen maailmaan, jossa sankari kohtaa niin auttajia kuin vihollisiakin sekä monesti tarinoissa tapahtuu päähenkilön henkistä kasvua ja ne päättyvät onnellisesti.

Kun tarkastellaan kahden maailman fantasiatarinoita, voidaan huomata, että aikaisemmin oli vallallaan tarinat, joissa sankari oli tavallinen ihminen, vailla erityistaitoja, mutta tämä pärjäsi oman sisukkuutensa ja älykkyytensä avulla. Nykyään on yleistynyt, että päähenkilöllä on itselläänkin ylikuonnollisia voimia. (Sisättö, 2006, s. 17; Sinisalo, 2004, s. 18.)

Kuvio 1

Fantasiakirjallisuuden jaottelu korkeaan ja matalaan fantasiaan fantasian piirteiden ja fantasiamaailmojen erojen kautta



Kuvio mukailee Sisättö (2006) sekä Leinonen (2006) fantasiakirjallisuuden jaotteluja

Fantasiamaailmoille yhteistä on se, että monesti niiden kehittämiseen kirjailija on hakenut inspiraatiota historiasta. Menneet ajat ovat kiehtoneet ihmistä aina ja monesta fantasiatarinasta voi nähdä tuntemamme historian vaikutukset kyseessä olevan maailman ja sen järjestyksen luomisessa. Yleisesti lukijat arvostavat fantasiamaailmojen yksityiskohtaisuutta ja laajuutta. Kun kirjailija on maailmaa luodessaan ollut huolellinen ja johdonmukainen, saa lukija käsityksen, että muukin maailma on luotu samanlaista pikkutarkkuutta käyttäen ja sitoutuu lukemaansa paremmin. (Leinonen, 2006, s. 23.)

3.2.4 Teemat fantasiakirjallisuudessa

Fantasiakirjallisuuden kautta voidaan käsitellä samoja teemoja, kuin realistisessa kirjallisuudessa. Kuitenkin tutkimuksissa on tuotu esille, että etenkin fiktiivinen kirjallisuus tukee empatiakykyä ja sen kehittymistä. Kun lukija samaistuu tarinan hahmoihin, hän kokee empatiaa näiden kohtaamisissa haasteissa. (esim. Kidd & Castano, 2013; Mar ym. 2008; Zunshine, 2006.) Toisinaan fantasiatarinoissa esiintyvät vaikeat teemat voivat olla etenkin lapsille ja nuorille helpommin käsiteltävissä, kuin realistisessa kirjallisuudessa. Fantasiakirjallisuus kääntää arjen vaikeat asiat pääläelleen, jolloin lapsen ja nuoren on helpompi ymmärtää ja pohtia asiaa. Etenkin kun fantasiatarinoissa ikävät ja vaikeat asiat tapahtuvat kuvitteelliselle hahmolle kuten eläimelle, taikaolennolle tai vaikka haltialle, tiedostaa lapsi ja nuori, että kyseiset hahmot ovat fiktiivisiä ja niiden kautta käsittelyn tuska helpottuu. (Leinonen, 2006, s. 37.)

Tyypillistä fantasiatarinoille, etenkin niille, jotka lukeutuvat lasten- ja nuortenkirjallisuuteen on sankarin henkisen kasvun seuraaminen matkan aikana. Monesti sankarin lähtiessä matkaan hänellä on paljon lapsille tyypillisiä piirteitä, jotka voivat olla osa matkan varrella kohtaamiensa konfliktien syitä. Kun sankari palaa matkan jälkeen kotiin on hän monesti kasvanut henkisesti ja toisinaan myös herännyt seksuaalisesti. (Sisättö, 2006, s. 18.) Toinen tyypillinen teema on hyvän ja pahan taistelu. Parhaimmillaan näissä tarinoissa käsitellään moraalisia kysymyksiä monelta eri kantilta pohtien, mutta huonoimmillaan kyseessä saattaa olla vain pelkkä voimien mittelo. (Sisättö, 2006, s. 17.)

Fantasiatarinoissa voidaan myös nostaa meidän reaali maailmamme ongelmia käsiteltäväksi toisessa kontekstissa. Näitä ongelmia voi olla esimerkiksi sodat, tasa-arvo kysymykset, teknologinen kehitys tai vaikkapa ilmastonmuutos. Monesti pyritään myös tuomaan arvokkaiden asioiden itseisarvo esille, kuten luonnon moninaisuus. (Sisättö, 2006, s. 18.)

3.2.5 Fantasiakirjallisuuden kritiikki

Fantasiakirjallisuus on kuitenkin saanut kritiikkiä eskapistisesta luonteestaan. Argumenttina on käytetty sitä, että fantasiakirjallisuus on haitallista etenkin lapsille ja nuorille, sillä se vie mukanaan toiseen maailmaan ja etäännyttää lukijansa arkipäivän todellisuudesta niin, että oma elämä unohtuu täysin. Kuitenkin tulee pohtia, onko pieni pako arjesta oikeasti paha asia. (Leinonen, 2006, s. 36.) Vasta-argumenttina on käytetty sitä, että realistiset teokset vievät mukanaan samalla tavalla ja että maailman tilanteesta kertovat uutiset voivat helposti järkyttää lasta ja nuorta pahemmin, kuin fiktiivinen fantasiatarina. Kun puhutaan lapsista ja heille suunnatuista saduista, ymmärretään, että sadut ovat tärkeä osa lapsuutta. Kun taas siirrytään käsittelemään fiktiivistä nuorten- ja aikuistenkirjallisuutta, pidetään tarinoita hölynpölynä ja roskakirjallisuutena, joka on kirjallisuudesta ala-arvoisinta. Toisinaan fantasiaa tarkastellaan uskonnolliselta kannalta hyvin kielteisesti ja pidetään jopa noituuteen tai muuhun turmioon vievänä. (Leinonen, 2006, s. 37.) Kuitenkin C.S. Lewis sanoi jo vuonna 1952 vastauksena kritiikkiin, "ettei mikään lapsen lukema kirjallisuus voi antaa lapselle väärää kuvaa todellisuudesta." Fantasiakirjallisuus, kun siihen perehtyy, on loppupeleissä erittäin hyvä väline realismin käsittelyyn niin lapsille, nuorille kuin aikuisillekin. Kun irtaantuu hetkeksi todellisuudesta fantasiatarinan mukana, ei lukija kiellä todellisuutta vaan kääntää sen tarinan avulla pääläelleen. Kuten aikaisemmassa luvussa todettiin, voi ihminen toisinaan arjesta irtautuessaan fantasian pariin, käsitellä elämän realiteetteja helpommin lähestyttävästi kuin reaali maailman arjessa.

Fantasiakirjallisuus käsittelee myös paljon uskonnollisia teemoja ja tämä jakaa ihmisten mielipiteitä siitä, onko fantasiakirjallisuus vain kirjallisuuden

muoto, jonka avulla voidaan avartaa ihmisten mieli fantasian pariin vai onko se portti kadotukseen. Pasi Jääskeläinen (2006) pohtii artikkelinsa Komeron kautta toisaalle fantasiakirjallisuudessa näkyviä uskonnollisia teemoja ja aspekteja. Esimerkkeinä tarinoista, joissa on selkeästi nähtävissä vahvasti uskonnollisia teemoja, hän käyttää C.S. Lewisin Narnian tarinoita, joissa leijona Aslan, toimii kristuksen vertauskuvana ja kuolee, jotta muut voivat elää, jonka jälkeen hän palaa kuolleista ja johdattaa häneen uskoneet alamaisensa tuonpuoleisen "uuteen maailmaan" sekä Philip Pullmanin *Universumin tomu* sarjaa. *Universumin tomu* sarjassa kristinuskon piirteitä voi nähdä tarinassa mutta Narnian tarinoihin verrattaessa pääläelleen käännettynä. *Universumin tomu* -sarjassa kirkko edustaakin pahan voimaa, kun taas jumalallisia piirteitä voidaan nähdä niissä hahmoissa, jotka kyseenalaistavat kirkon, uskonnon ja Jumalan. (Jääskeläinen, 2006, s. 85.) Maria ja Markku Ihonen (2006) taas pohtivat artikkelissaan *Pohdintoja fantasiakirjallisuudesta ja uskonnosta fantasiakirjallisuuden ja uskonnon syvempää suhdetta*. Kun länsimaissa rationaalisuus ja tiede ovat saaneet osakseen suurta arvostusta on samalla myös eri uskontojen kannatus noussut. Vaikka eri uskonnot ovatkin adaptoituneet nykymaailmaan ja muuntautuneet niin kutsutuksi notkeiksi uskonnoiksi, onko monilla uskontojen kannattajilla olo, että fantasiakirjallisuus ja sen sivutuotteina tulleet elokuvat ja tv-sarjat tulleet uskontojen reviiireille? (Ihonen & Ihonen, 2006, s. 145-147.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET/-ONGELMAT

Tutkimuksemme tarkoituksena on saada tietoa perusopetuksen opettajien käsityksistä ja suhtautumisesta fantasiakirjallisuuteen sekä fantasiakirjallisuuden opetuskäytöstä oppilaiden lukemaan innostamisessa. Tavoitteenamme on kartoittaa opettajien fantasiakirjallisuuteen liittyvien käsitysten ja suhtautumistapojen yhteyttä kolmeen eri teemaan, joita ovat opettajien lukuaktiivisuus, fantasiakirjallisuuden opetuskäyttö ja oppilaiden lukemaan innostaminen. Lisäksi keräämme tietoa opettajien omista kokemuksista fantasiakirjallisuuden käytöstä opetuksessa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Ovatko opettajien käsitykset fantasiakirjallisuudesta yhteydessä a) sen opetuskäyttöön, b) oppilaiden lukemaan innostamiseen?
2. Onko opettajien suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen yhteydessä a) sen opetuskäyttöön, b) oppilaiden lukemaan innostamiseen?
3. Onko opettajien lukuaktiivisuus yhteydessä a) fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöön, b) oppilaiden lukemaan innostamiseen?
4. Miten opettajat ovat käyttäneet fantasiakirjallisuutta opetuksessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkielmamme tutkimus toteutettiin mixed methods-menetelmällä, sillä yhdistimme määrällistä ja laadullista tutkimusmenetelmää (ks. Bergman, 2008, s. 1; Creswell, 2003, s. 43; Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, s. 121). Tarkoituksenamme oli, että saamme kokonaisvaltaisen kuvan sekä syvällisen ymmärryksen tutkimastamme ilmiöstä. Tästä syystä käytimme tutkimusotteena monimenetelmällisyyttä (ks. Creswell, 2003, s. 43; Johnson ym., 2007, s. 119–121.) Koska mixed methods-menetelmässä toinen menetelmistä tulee usein valita hallitsevaksi (Johnson ym., 2007, s. 121; Metsämuuronen, 2009, s. 266), valitsimme päätutkimusmenetelmäksi määrälliset menetelmät, siksi että halusimme kartoittaa yleisesti opettajien käsityksiä.

Tutkimuksemme laadullisen osion lähestymistapa oli fenomenologishermeneuttinen, sillä halusimme tutkia opettajien kokemuksia fantasiakirjallisuuden opetuskäytöstä. Fenomenologia tutkii ihmisen henkilökohtaisia kokemuksia, merkityksiä ja tietoisuuksia, joista tutkimuksemme kannalta keskeisin käsite on kokemukset. Fenomenologiassa ihmisen maailmasuhde nähdään siten, että kaikella tapahtuvalla on meille jokin merkitys. (Laine, 2018, s. 29.) Yksilön kokemukset ovat subjektiivisia ja ainutkertaisia muodostaen tutkimuksemme laadullisen osan ytimen. Yksi osa hermeneuttista tutkimusta on, kun tutkitaan ja analysoidaan ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja niiden sisältämiä merkityksiä. (Laine, 2018, s. 33.)

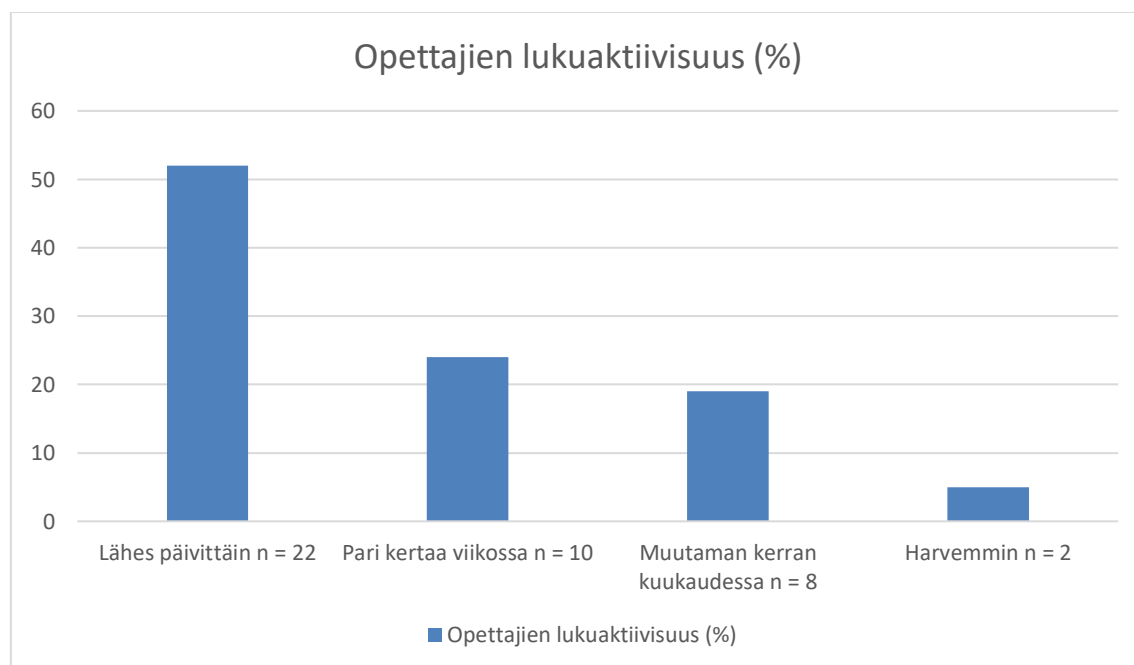
Tutkimuksemme keskittyi valikoituun joukkoon opettajia ja heidän kokemuksiinsa. Kun tutkitaan ihmisten subjektiivisia kokemuksia, pyritään heidät näkemään yksilöllisinä, kokevina ja muuttuvina persoonina. (Tökkäri, 2018, s. 66.) Tutkimuksemme laadullisen osan tarkoituksena ei siis ollut saada tuloksia, jotka olisivat yleistettävissä laajemmalle, kuin tutkimukseen osallistujiin.

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen määrällinen aineisto koostui perusopetuksen opettajista (N = 42). Opettajista 31 vastasi kysymykseen, joka muodosti tutkimuksemme laadullisen aineiston. Tutkittavien ikäjakauma oli laaja, sillä nuorin opettaja oli 24-vuotias ja vanhin 59-vuotias. Vastaajien iän keskiarvo oli 42.5 ja keskihajonta 10.4. Opettajien koulutustausta oli jakautunut luokanopettajiin (n = 21, 50.0 %), luokanopettajiin ja aineenopettajiin (n = 14, 33.3 %), aineenopettajiin (n = 4, 9.5 %), erityisopettajiin (n = 2, 4.8 %) sekä luokanopettajiin ja erityisopettajiin (n = 1, 2.4 %). Vastaajien kirjallisuuden kuluttaminen vapaa-ajalla jakautui seuraavasti (ks. kuvio 2): lukee lähes päivittäin n = 22, 52.4 %, lukee pari kertaa viikossa n = 10, 23.8 %, lukee muutaman kerran kuukaudessa n = 8, 19 % ja lukee harvemmin n = 2, 4.8 %.

Kuvio 2.

Opettajien lukuaktiivisuuden jakautuminen



Tutkittaville annettiin pseudonyymit, eli tunnistekoodi (esim. O5), jotta heidän perustelujaan vastauksiin voitiin nostaa esille tulososiossa. Kirjain O kuvastaa tässä tapauksessa opettajaa ja perässä oleva numero määräytyi vastaajalle tutkimuksen vastausjärjestyksen mukaisesti.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsimme tutkimusaineiston puolistrukturoidulla verkkokyselylomakkeella (ks. liite 1), joka sisälsi 20 väittämää, yhden väittämää ennakoivan kysymyksen, jota ei otettu analyysissä huomioon (*Jakaako fantasiakirjallisuus huoltajien mielipiteitä?*), neljä mahdollisuutta perustella avoimesti tiettyjä väittämiä sekä yhden täysin avoimen kysymyksen *Millä tavoin olet käyttänyt fantasiakirjallisuutta opetuksessasi? Kerro vapaasti..* Tutkimuksen verkkokyselylomakkeeseen vastasi 42 opettajaa, joista 31 myös perusteli vastauksiaan. Perustelujen määrä vaihteli seitsemän ja 20 vastauksen välillä, kohdasta riippuen.

Väittämien muotoilussa on tärkeää ottaa huomioon, mitä halutaan tutkia ja kuinka vastaajat vastaisivat koko kyselyyn mahdollisimman rehellisesti (Hirsjärvi, 2009, s.198). Pyrimme mahdollisuuksien mukaan muotoilemaan väittämät ja kysymykset niin, että ne olisi esitetty henkilökohtaisessa muodossa vastaajalle, kuten *haluan, mielestäni ja koen*. Tämä luo kyselyyn vastaajalle tunteen, että kyselyssä on kiinnostuttu juuri hänen ajatuksistaan ja kokemuksistaan. (ks. Valli, 2018, 100). Väittämät olivat 5-portaisia Likert-asteikollisia väittämiä ja skaalasimme ne muotoon positiivinen – positiivinen (ks. Hirsjärvi, 2009, s. 200). Vastausvaihtoehtoina toimi 1 = *En lainkaan samaa mieltä*, 2 = *En samaa mieltä*, 3 = *En samaa enkä eri mieltä*, 4 = *Samaa mieltä*, ja 5 = *Vahvasti samaa mieltä*. Ihmisen ajatuksia tai perusteita toiminnalle selvittäessä, on viisainta kysyä tältä suoraan. Kyselylomaketutkimuksissa tutkittavat täyttävät heille esitetyn kyselylomakkeen ja näistä muodostuu tutkimuksen aineisto. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84–85.)

Päädymme kyselylomakkeeseen, sillä tutkimuksemme ollessa mixed methods -tutkimus, koimme kyselylomakkeen parhaiten sopivaksi aineistonkeruumenetelmäksi niin määrälliseen kuin laadulliseen osaan. Callegaro, Manfreda & Vehovar (2015) sanovat, että kyselylomake on systemaattinen tapa kerätä tietoa ja sitä käytetään etenkin määrällisen tutkimuksen kentällä (s. 4).

Loimme kyselyn Webropolissa ja pilotoimme kyselyn kahdella opettajalla 15.3.2022 sekä teimme väittämiin ja väittämien asetteluihin tarvittavat muutokset palautteiden pohjalta. Pilotointi on tärkeä vaihe tutkimuksen kannalta, sillä kun kysely testataan etukäteen, pystytään sen perusteella huomaamaan mahdolliset muutostarpeet (Vilkka, 2007, s. 78). Julkaisimme kyselyn 24.3.2022 Facebookissa Alakoulun Aarreaitta -ryhmässä sekä jaoimme linkkiä tutuille opettajille ja annoimme myös heidän jakaa linkkiä eteenpäin, eli luotimme lumipalloefektiin aineistonkeruussa. Kysely julkaistiin saatesanojen kera (liite 2) sekä kyselyn alussa vielä selvennettiin sitä, mihin käyttötarkoitukseen kyselyn vastauksia käytetään sekä avattiin auki tutkimuksen ja kyselyn kannalta tärkeitä käsitteitä, kuten *fantasiakirjallisuus*. Saatesanat ovat oleellinen osa kyselyä ja ne monesti määrittävät sen, kuinka kiinnostavaksi kyselyyn vastaaminen koetaan (Vilkka, 2007, s. 65; Hirsjärvi, 2009, s. 204).

Hyvien tieteellisten käytänteiden mukaan kontaktoimme kyseisen Facebook-ryhmän ylläpitäjää ja pyysimme tältä luvan kyselyn julkaisuun ryhmässä, ennen kuin julkaisimme sen sinne (ks. Vilkka, 2007, s. 96). Päätimme laittaa Alakoulun Aarreaitta -ryhmään muistutusviestin 8.4.2022, koska emme olleet saaneet tarpeeksi vielä vastauksia. Suljimme kyselyn lopulta 22.4.2022. Kyselyn ajoitusta, tulee harkita tarkkaan, jotta kyselyllä voitaisiin saavuttaa mahdollisimman paljon vastaajia (Vilkka, 2007, s. 28). Valitsimme maaliskuuhuhtikuun kyselyn ajankohdaksi, sillä tiedämme, että lukukauden alku ja loppu ovat opettajilla usein kiireistä aikaa töiden kannalta, jolloin vastaamisprosentti olisi voinut jäädä olemattomaksi.

Kyselylomake julkaistaan suljettuun ryhmään netissä yleensä sen takia, että kyselyyn halutaan vastauksia vain tutkimuksen kohderyhmältä, kuten meidän tapauksessamme opettajilta. Kyselyn ollessa suljetussa ryhmässä, ei mahdollisiin vastaajiin olla henkilökohtaisesti yhteydessä, vaan vastaajat voivat itse kyselyn nähdessään, päättää haluavatko osallistua vai eivät. Tästä on kyse itsevalikoituneessa otannassa. (Miettinen & Vehkalahti, 2015, s. 85.) Itsevalikoitunut otanta vaikuttaa usein myös tutkimukseen osallistujien

määrään, sillä kyselyä julkaistaessa suljettuun ryhmään, ei voida etukäteen tietää, kuinka monta ihmistä tutkimus tavoittaa tai kiinnostaa. (Miettinen & Vehkalahti, 2015, s. 85).

5.4 Aineiston analyysi

5.4.1 Määrällinen analyysi

Määrällisen analyysin avulla selvitimme perusopetuksen opettajien käsityksiä ja suhtautumista fantasiakirjallisuuteen ja sen opetuskäyttöön. Ennen aineiston analyysiä siirsimme vastaukset Webropol-ohjelmasta SPSS Statistics 24 -analysointiohjelmaan, jossa tarkastimme ja kävimme läpi tutkimusaineiston. Saamastamme 43 vastauksesta poistimme yhden vastauksen ennen analyysiä, sillä vastaaja ei ollut kohderyhmäämme, eli hän ei ollut perusopetuksen opettaja.

Taustamuuttujien osalta tulimme siihen tulokseen, että sukupuoli, ikä, koulutustausta ja työkokemus vuosina, eivät tuoneet lisäarvoa tutkimuskysymyksiimme tai niissä vastaajien määrä oli jakautunut hyvin epätasaisesti, joten jätimme ne huomioimatta. Huomioimme tutkimuksessa taustamuuttujista vain lukuaktiivisuuden, josta muodostimme kaksiluokkaisen muuttujan. Yhdistimme *lähes päivittäin ja pari kertaa viikossa* -vaihtoehdot yhdeksi ryhmäksi *useasti viikossa* ($n = 32, 76.2 \%$). Toisen ryhmän muodostimme vaihtoehdoista: *muutaman kerran kuukaudessa ja harvemmin*, jonka nimesimme *harvemmin kuin viikoittain* ($n = 10, 23.8 \%$).

Muodostimme yhteensä neljä keskiarvosummamuuttujaa, jotka olivat *käsitykset fantasiakirjallisuudesta, suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen, fantasiakirjallisuuden opetuskäyttö sekä lukemaan innostaminen fantasiakirjallisuuden avulla*. Ensimmäisen summamuuttujan teimme viidestä väittämästä (7–11), jotka koskivat opettajan suhtautumista fantasiakirjallisuuteen. Kaksi viidestä väittämästä mittasivat tätä erisuuntaisesti eli negatiivisesti. Tästä syystä väittämät tuli kääntää samansuuntaisiksi muiden kanssa ennen summamuuttujan muodostamista. (ks. Metsämuuronen 2006, s. 508.) Keskiarvosummamuuttujan Cronbachin alfa oli .85, eli muuttujat mittasivat

opettajan suhtautumista fantasiakirjallisuuteen hyvin. Toinen summamuuttuja koski opettajan yleisiä käsityksiä fantasiakirjallisuudesta, johon lukeutui kuusi väittämää (12–17). Myös näistä väittämistä kaksi mittasivat tätä negatiivisesti, joten käänsimme nämä väittämät samansuuntaisiksi muiden kanssa. Summamuuttujan Cronbachin alfa oli .66, joka mittasi opettajan yleisiä käsityksiä fantasiakirjallisuudesta tyydyttävästi. Päätimme poistaa väittämän 17 *Fantasiakirjallisuus on mielestäni väkivaltaista*, sillä lähes puolet opettajista ($n = 19$, 45.2 %) oli vastannut tähän väittämään *en samaa enkä eri mieltä*. Tämän jälkeen Cronbachin alfa nousi .73, joten uusi summamuuttuja mittasi opettajan yleisiä käsityksiä hyvin.

Kolmas summamuuttuja tehtiin viidestä väittämästä (18–20, 22–23), jotka koskivat fantasiakirjallisuuden käyttöä opetuksessa. Tämän summamuuttujan kaksi väittämää käännettiin myös samansuuntaiseksi muiden väittämien kanssa. Keskiarvosummamuuttujan Cronbachin alfa .42 mittasi fantasiakirjallisuuden käyttöä opetuksessa heikosti. Tästä syystä kävimme muuttujat uudelleen läpi ja päädyimme poistamaan väittämän 23 *Koen fantasiakirjallisuuden käytön opetuksessa hyödyttömänä.*, sillä se mittasi selkeästi heikoiten fantasiakirjallisuuden käyttöä opetuksessa. Teimme uuden summamuuttujan neljästä jäljellä olevasta väittämästä (18–20, 22), jonka Cronbachin alfa oli .54, joka mittasi fantasiakirjallisuuden käyttöä opetuksessa tyydyttävästi. Viimeinen keskiarvosummamuuttuja muodostettiin neljästä väittämästä (24–27), jotka koskivat lukemaan innostamista fantasiakirjallisuuden avulla. Myös näistä väittämistä kaksi mittasivat aihetta negatiivisesti, joten ne käännettiin samansuuntaisiksi. Cronbachin alfa tälle summamuuttujalle oli .58, eli tyydyttävä.

Koska aineisto oli pieni ($N = 42$) eivätkä muuttujat olleet normaalisesti jakautuneita, valitsimme tulosten analysointiin ei-parametriset Spearmanin korrelaatiokertoimen sekä Kruskal-Wallis- ja Mann-Whitney U -testit. Kruskal-Wallis-testiä käytetään, kun verrataan keskiarvoja toisiinsa useammasta kuin kahdesta muuttujasta. Mann-Whitney U -testi taas soveltuu käytettäväksi, jos

vertaillaan toisiinsa keskiarvoja riippumattomista kaksiluokkaisista muuttujista (Metsämuuronen, 2009, s. 1102–1114; s. 1115–1116).

Käytimme Spearmanin korrelaatiokerrointa sekä Kruskal-Wallis-testiä selvittääksemme, onko opettajien käsityksillä fantasiakirjallisuudesta ja oppilaiden lukemaan innostamisessa fantasiakirjallisuuden avulla yhteyttä. Hyödynsimme samoja testejä myös tutkiessamme opettajien käsitysten yhteyttä fantasiakirjallisuuden käyttöön opetuksessa.

Selvitimme Mann-Whitney U -testin avulla lukuaktiivisuuden yhteyttä fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöön ja oppilaiden lukemaan innostamiseen fantasiakirjallisuuden avulla. Käytimme Spearmanin korrelaatiokerrointa ja Kruskal-Wallis-testiä selvittääksemme, onko opettajan omalla suhtautumisella fantasiakirjallisuuteen yhteyttä sen käyttöön opetuksessa. Käytimme samoja testejä myös tutkiessamme, onko opettajan suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen yhteydessä oppilaiden lukemaan innostamiseen fantasiakirjallisuuden avulla.

Hyödynsimme määrällisten tulosten analysoinnissa myös opettajien antamia perusteluja väittämille. Perusteluja aineistosta löytyi 37 kappaletta.

5.4.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimuksemme laadullisen osan analysointiin valitsimme menetelmäksi induktiivisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja sen sisältä luokittelun. Luokittelu tukee parhaiten tutkimuksemme tavoitetta, sillä tutkimuksemme ollessa mixed methods -menetelmällä toteutettu, koimme kvantitatiivisen lähestymisen kvalitatiivisin keinoin sopivimpana. Sisällönanalyysin keskeisenä tavoitteena on saada aikaan selkeä ja tiiviisti jäsenneily aineisto, jossa tutkimuksen kannalta keskeisimmät sisällöt säilyvät. (Puusa, 2020, s.148). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysi pohjaa aineistoon ja kaikki ennakkoteoria aiheesta pyritään pitämään erillään aineiston analysoinnista. Mikään aikaisempi teoria ei määritä aineiston analysoinnissa käytettäviä käsitteitä tai esimerkiksi luokkia, vaan ne kumpuavat suoraan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.108.)

Aluksi aineisto tarkistettiin ja pelkistettiin, jotta mahdolliset virheet sekä tutkimuksen kannalta merkityksettömät vastaukset voitiin paikantaa. Aineistostamme löytyi yksi tutkimuksen kannalta merkityksetön vastaus, jonka jätimme huomioimatta, sillä se ei vastannut kysymykseen. Vastauksista etsittiin merkitykselliset ilmaisut (N = 70), jotka kirjattiin luetteloon niiden ilmestymisjärjestyksessä, niin, että yksi vastaaja, on voinut mainita monta tutkimuksen kannalta merkityksellistä asiaa. Pelkistämisessä on tärkeää, että aineistosta kyetään nostamaan tutkimuksen kannalta merkitykselliset asiat esille, hyläten ne, jotka eivät ole tutkimukselle merkityksellisiä. Toisinaan merkityksellisten asioiden löytäminen ja niiden merkityksellisyyden ymmärtäminen ei ole itsestään selvää, ja tässä onkin aineistolähtöisen analyysin yksi sudenkuoppa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.123.)

Redusoinnin jälkeen aloitimme klusteroinnin, eli pelkistettyjen ilmaisuiden ryhmittelyn. Ryhmittelimme ilmaisut aluksi niin, että etsimme vastauksista tutkimuskysymykseemme vastaavia mainintoja ja värikoodasimme saman tyyppiset maininnat tietyillä väreillä. Tämän jälkeen listasimme mahdollisesti samaan kategoriaan menevät ilmaisut allekkain vastaajatunnisteiden kanssa. Redusoinnissa luodaan pohjaa klusteroinnille, jossa pelkistetyt ilmaukset yhdistetään ja luodaan omiksi luokikseen. Tulee kuitenkin muistaa, että yhden vastaajan vastauksesta voi löytää useamman merkityksellisen ilmaisun, jotka voivat mennä eri kategorioihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.124.)

Klusteroinnin yhteydessä aloitimme abstrahoinnin, joka tarkoittaa aineiston käsitteellistämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Tässä yhdistimme samankaltaisia ilmauksia omiksi ryhmikseen, nimesimme ne ja niistä muodostui alaluokat (taulukko 1). Alaluokkia saimme muodostettua yhteensä 15. Luokkia muodostimme sen perusteella, minkälaisilla erilaisilla tavoilla opettajat kertoivat käyttäneensä fantasiakirjallisuutta opetuksessaan. 15 alaluokkaa jaoinme 8 yläluokan alle, jotka yhdistivät useampaa alaluokkaa. Yläluokkien yläpuolelle muodostimme vielä 3 pääluokkaa, jotka kuvaavat sekä yläluokkia, kuin alaluokkia hyvin (ks. Liite 4).

Taulukko 1. Esimerkki analyysistä

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<i>"Usein ääneen luettavaksi valikoituu fantasiakirjallisuutta, Narnia yhtenä mainitakseni."</i>	Lukunut ääneen (n = 11)	Auditiivinen kokemus (n = 13)	Fantasiakirjallisuuden maailmaan tutustuminen (n = 30)
<i>"Tällä hetkellä kuuntelemme yhdessä loistavaa fantasiakirjaa (Nevermoor) --"</i>	Kuunnellut äänikirjana (n = 2)		
<i>"6. luokan opetuksessa olen käyttänyt Narnia-sarjaa lukupiirissä; lisäksi oppilaat ovat lukeneet lukupiireissä esim. Harry Pottereita."</i>	Fantasiakirjallisuuden käsittelyn välineet (n = 9)	Oppilaan lukemista ja lukuintoa tukevat työmuodot (n = 13)	
<i>"Kirjamarkkinat, joissa oppilailla tutkittavana useita eri kirjoja."</i>			
<i>"Suurin osa oppilaista lukee lukutunnilla fantasiakirjallisuutta."</i>	Lukutunnit (n = 4)		
<i>"--vinkannut luettavaksi ja käyttänyt osia opetuksessani."</i>	Fantasiakirjallisuuden vinkkaaminen ja suosittelu (n = 3)	Vinkkaaminen ja tarjoaminen (n = 4)	
<i>"Olen suositellut niiden [Harry Potter-kirjojen] lukemista."</i>			
<i>"Olen myös tuonut tarjolle fantasiakirjallisuutta"</i>	Fantasiakirjojen tarjoaminen (n = 1)		

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi itsessään perustuu siihen, että aineistoa tulkitaan ja sen perusteella pyritään pääsemään abstraktimmasta tiedosta kohti käsitteellisempää teoriaa, joka vastaa tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.127).

5.5 Eettiset ratkaisut

5.5.1 Hyvät tieteelliset käytänteet

Noudatimme tutkimuksessamme alusta loppuun eettisyyden ja luotettavuuden periaatteita. Kyselylomaketta suunnitellessamme ja laatiessamme määrittelimme tarkasti, miten pidämme huolta tutkittavien anonymiteetista sekä kuinka säilytämme tutkimusaineistoa (ks. Mäkinen, 2006). Perehdyimme tutkimusta aloittaessamme tarkasti hyviin tieteellisiin käytänteisiin ja noudatimme niitä prosessin ajan. Meidän tutkimuksemme kannalta hyvinä tieteellisinä käytänteinä voidaan pitää tutkijoiden sitoutumista tiedeyhteisön tunnustamiin työtapoihin, eettisesti kestävää tiedonhankintaa, toisten tutkijoiden saavutusten asianmukaisen huomioon otamisen, tutkimuksen suunnittelun sekä toteuttamisen ja raportoinnin tarkkuuden (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150–151).

5.5.2 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti tutkimuksessa tarkoittaa tutkimuksen tarkkuutta ja toistettavuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että saadaanko samasta tutkimusaiheesta samankaltaiset tulokset, jos se toistetaan useamman kerran. (Vilkkä, 2007, s. 149; Metsämuuronen, 2005, s. 65.) Kyselylomaketta luodessamme kiinnitimme huomiota väittämien muotoiluun sekä kielioppiin. Ennen väittämien muotoilua, perehdyimme tutkimuksemme teoriaan, josta löysimme tutkimuksemme kannalta keskeisiä käsitteitä. Tämän sekä oman kiinnostuksemme pohjalta loimme väittämät, jotka ovat tutkimuksemme muuttujia. (ks. Hirsjärvi, 2009, s. 198; Valli, 2018, s. 93–95.) Koska loimme väittämät täysin itse, emmekä käyttäneet apuna mitään standardoitua kyselylomaketta, voivat väittämät ja niistä muodostetut muuttujat olla epäluotettavampia.

Kun kerätään aineistoa internet-kyseyllä, on tärkeää, että teksti on selkeää ja miellyttävää lukea sekä väittämien tulee olla muotoiltu huolella sillä, vastaajilla ei ole mahdollisuutta kysyä tarkentavia kysymyksiä tutkijoilta lomaketta täyttäessään. Tämä luo pohjan tutkimuksen onnistumiselle. Jos vastaaja ymmärtää kyselylomakkeen kysymyksen tai väittämän väärin, tulokset

vääristyvät. (Valli, 2018, s. 93.) Saamiemme vastausten perusteella kyselyymme vastaajat olivat ymmärtäneet väittämät ja kysymykset oikein. Myös kyselyn pituus voi vaikuttaa vastaajien kiinnostukseen ja vastaamisaktiivisuuteen, sillä pitkä ja aikaa vievä kysely voi saada vastaajan lopettamaan kyselyn täyttämisen kyllästyttyään siihen. (Valli, 2018, s. 95–96). Kyselymme aloitti 47 vastaajaa, joista 42 täytti kyselyn loppuun asti.

Loimme kyselylomakkeen niin, että tutkittavien oli vastattava jokaiseen 5 portaiseen Likert -asteikolliseen väittämään. Tällä on hyvät ja huonot puolet, sillä toisaalta tutkittavan pakottaminen vastaamaan jokaiseen kysymykseen ehkäisee aineiston puutteita, mutta toisaalta tutkittava voi kokea, ettei hänellä ole tarpeeksi tietoa tai vahvaa mielipidettä vastataksaan kaikkiin kysymyksiin (Valli, 2018, s. 102.) Kyselyssämme oli mahdollista antaa perustelut neljälle väittämistä sekä yksi avokysymys, joihin vastaamisen jätimme vapaaehtoiseksi. Tämä aiheutti sen, että perustelujen määrä vaihteli seitsemän ja 20 vastauksen välillä, kohdasta riippuen. Koska perustelut olivat vapaaehtoisia, jätti moni niihin vastaamatta. Tämä kuitenkin ei luonut varsinaisia aukkoja tutkimukseemme, sillä perusteluja käytimme määrällisten tulosten selventämiseen. Avoimeen kysymykseen vastasi kaikista vastaajista (N = 42) 31, vaikka kysymykseen vastaaminen oli vapaaehtoista.

Kyselylomake julkaistiin opettajien suljettuun sosiaalisenmedian ryhmään, joten vastaajat olivat itsevalikoituneita. Vaikka internetkysely on tutkijoiden kannalta helppo valinta, sillä vastaukset saa käännettyä suoraan aineistoksi, eikä näin virheitä tietojen siirtämisessä tapahdu, on kuitenkin huomattu, että tiettyjen ammattiryhmien kohdalla internetkyselyihin vastaaminen koetaan vaikeampana, kuin esimerkiksi postikyselyihin vastaaminen. (Hirsjärvi, 2009, s. 195–196; Valli, 2018, s. 101–102.) Emme myöskään voi olla varmoja, kuuluivatko kaikki vastaajat tutkimukseemme kohderyhmään tai kuinka tosissaan vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseemme. Nämä ovatkin internetkyselyiden haasteita. (ks. Hirsjärvi, 2009, s. 195.)

Aineiston keruun jälkeen jäimme pohtimaan, olisiko joistakin väittämistä pitänyt jättää pois vastausvaihtoehdoiksi *ei samaa, eikä eri mieltä* ja muotoilla itse

väittäjä jotenkin selkeämmäksi, sillä joihinkin väittämiin näitä vastauksia kertyi paljon, joka taas huononsi määrällisiä tuloksiamme. Tästä johtuen jätimme huomioimatta muutamia väittämiä lopullisessa aineistossamme.

5.5.3 Validiteetti

Validiteetin perusajatus on tarkastella tutkimusta siitä näkökulmasta, onko tutkimuksessa tutkittu oikeasti sitä, mitä on päätetty tutkia (Metsämuuronen 2005, s. 57; Vehkalahti 2014; Vilkkä 2007, s. 150). Validiteettia voidaan tarkastella sekä ulkoisen että sisäisen validiteetin kautta. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, onko tutkimustulokset yleistettävissä perusjoukkoon, meidän tapauksessamme perusopetuksen opettajiin. Sisäistä validiteettia tarkasteltaessa tarkastellaan tutkimuksen sisäistä luotettavuutta, kuten käsitteiden, teorian ja mittareiden toimivuutta ja luotettavuutta. (Metsämuuronen, 2005, s. 56.)

Ulkoista validiteettia arvioidessa voimme todeta, että tutkimuksemme ei ole yleistettävissä perusjoukkoon, emmekä sitä lähtökohtaisesti edes tavoitelleet. Tästä johtuen ulkoinen validiteettimme on verrattain heikko. Kuitenkin kun kyseessä on mixed methods -tutkimus ja laadullinen, eli määrällistä selittävä aineisto on verrattain suuri (n = 31) lisää se tutkimuksen ulkoistakin validiteettia. (ks. Miettinen & Vehkalahti, 2013, s. 97.) Vaikka jaoimme kyselymme suljettuun suomalaiseen Facebook -ryhmään, emme voi tietää, kuinka laajalle alueelle kyselyyn vastanneet opettajat ovat sijoittuneet maantieteellisesti.

Sisäistä validiteettia tarkasteltaessa tarkastelemme tutkimuksemme teoriaa, väittämiä ja mittareita. Koemme, että tutkimuksemme teoria vastaa erittäin hyvin tutkimaamme aihetta, eikä sen kanssa ole ristiriitaisuuksia. Teoria antaa tutkimukselle pohjan sekä perustelee vastauksia kattavasti. Kyselylomakkeeseen kirjoitimme tutkimuksen osallistujia varten vastausohjeet selkeästi näkyviin, jotta voimme varmistaa, että tutkittavat ymmärtävät kyselylomakkeeseen vastaamisen idean. Avasimme myös kyselyn alussa termin fantasiakirjallisuus, jotta voimme pienentää väärinymmärtämisen riskiä sekä muodostimme väittämät olemassa olevan teorian sekä tutkimuksemme tavoitteiden mukaisesti. (ks. Hirsjärvi 2009, s. 192; Metsämuuronen, 2005, s. 57.) Tutkimuksen aineistosta

voimme huomata, että väittämät mittasivat hyvin tutkittavaa aihetta, sillä vastauksissa ei löytynyt epäjohdonmukaisuuksia eikä ristiriitaisuuksia. Kyselylomakkeella saimme siis tietoa juuri valitsemastamme tutkimusaiheesta. Tämä lisää tutkimuksen sisäistä validiteettia. Toki se, että käyttämämme mittari, eli verkkokyselylomake, oli meidän itse luoma, heikentää mittarin vahvuutta ja luotettavuutta, sillä sitä ei ole käytetty aikaisemmissa tutkimuksissa. Tiedostimme tämän jo tutkimuksen alussa ja päädyimme kuitenkin luomaan täysin oma mittariston, sillä emme löytäneet valmista ja testattua kyselyä, joka olisi sopinut tutkimamme aiheen aineiston keruuseen.

Sisäistä validiteettia nostavat myös monitutkija-menetelmä (*multi investigator*), sillä tämä tutkimus on tehty parityönä sekä monimetodi-menetelmä (*multi method*). Parityöskentely takaa monipuolisemman aineiston analyysin, sillä aineistoa on analysoimassa useampi henkilö, jolloin etenkin oman tulkinnan huomaaminen ja pois sulkeminen on helpompaa. Myös monimetodi-menetelmä lisää tutkimuksen analysoinnin sekä tulosten luotettavuutta, sillä määrällinen ja laadullinen tutkimusmenetelmä tuovat mukanaan monipuolisempia ja toisistaan poikkeavia analyysi- sekä tiedonhankintamenetelmiä. (ks. Metsämuuronen 2005, s. 244–245.)

6 TULOKSET

6.1 Opettajien käsitykset fantasiakirjallisuudesta

6.1.1 Myönteiset käsitykset fantasiakirjallisuudesta yhteydessä sen opetuskäyttöön

Vastaajista 95 prosentilla opettajista oli myönteiset käsitykset fantasiakirjallisuudesta (n = 40). He kokivat, että fantasiakirjallisuuden kautta voi muun muassa käsitellä tunteita, se tarjoaa mahdollisuuden irtautua arjesta ja se sopii kaikenikäisille lukijoille. Fantasiakirjallisuuden soveltuvuutta eri ikäryhmille perusteltiin sillä, kuinka kirjallisuutta luetaan omista lähtökohdista ja kokemuksista käsin ”Jokainen kokee fantasiamaailman omalla tavallaan. Olen Lukenut lapsilleni ääneen Harry Potteria ja tytärtäni ahdisti Sana kuolema, joten korvasin sen jollain toisella sanalla. En Enää muista millä sanalla, mutta näin pystyin jatkamaan Tarinan lukemista eteenpäin ja kaikki olivat tyytyväisiä” (O7).

95 prosenttia vastaajista (n = 40) suhtautui myönteisesti fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöön. Opettajat kokivat sen käytön luontevaksi ”Oppikirjoissa on fantasiakirjallisuudelle usein oma jaksonsa ja lapset pitävät mielikuvitusta ruokkivista teemoista. Keksimistä, leikkiä ja draamaa on mielekästä yhdistää fantasiaan. Fantasiakirjallisuus on itselleni tuttua ja siksi helppo hyödyntää” (O18). Vaikka suurin osa opettajista koki fantasiakirjallisuuden opetuskäytön luontevaksi, perusteluissa nousi esiin myös sen käytön haasteita materiaalin löytämiseen liittyen ”Vaikeaksi hyödyntämisen tekee aineiston löytäminen; siis se, että kirjallisuuden hyödyntäminen opetuksessa vaatii opettajalta aina kirjallisuuden tuntemista, mikä taas on aikaa vievää. Eritoten nuortenkirjallisuudessa ajan tasalla pysyminen vaatii jossain määrin työtä” (O37) sekä ”Kaipaisin tosin itse lisää kirjavinkkejä fantasiakirjallisuuden parista luokka-asteittain. Ikätasoista materiaalia on, mutta opekaan ei tiedä ja tunne kaikkia teoksia” (O17).

Opettajien käsitykset fantasiakirjallisuudesta olivat yhteydessä fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöön. Näiden välinen yhteys oli heikko, mutta

tilastollisesti merkitsevä ($r = .35$, $p = .024$). Tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt opettajien käsitysten ja fantasiakirjallisuuden opetuskäytön välillä ($X^2 (2, 42) = 5.16$, $p = .08$, $\eta^2 = .08$) (taulukko 2). Vaikka yhteys opettajien käsitysten ja fantasiakirjallisuuden opetuskäytön välillä oli heikko, tulokset osoittivat, että mitä laajempi käsitys opettajalla oli fantasiakirjallisuudesta, sitä myönteisempi hän oli fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöä kohtaan.

6.1.2 Myönteiset käsitykset fantasiakirjallisuudesta yhteydessä lukemaan innostamiseen sen avulla

Kaikki vastaajat halusivat tarjota oppilaille fantasiakirjallisuutta ja innostaa heitä lukemaan sen avulla ($n = 42$). Opettajien perusteluista nousi vahvasti esille monipuolinen kirjallisuuden tarjoaminen "Kaikki lukeminen on hyväksi. Tarjoan oppilaille mahdollisuuksia (eli "pakotan") tutustua monipuolisesti eri kirjallisuuden lajeihin ja kirja genreihin" (O34) sekä fantasiakirjallisuuden kognitiiviset hyödyt "Fantasia kehittää mielikuvitusta --" (O1).

Opettajien käsitykset fantasiakirjallisuudesta olivat yhteydessä oppilaiden lukemaan innostamiseen fantasiakirjallisuuden avulla. Yhteys opettajien käsityksissä ja oppilaiden innostamisessa oli tilastollisesti merkitsevä, mutta heikko ($r = .33$, $p = .031$). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajien käsitykset fantasiakirjallisuudesta ovat heikosti yhteydessä siihen, kuinka paljon he haluavat innostaa oppilaitaan lukemaan fantasiakirjallisuuden avulla. Sen sijaan opettajien käsityksillä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja oppilaiden lukemaan innostamisessa ($X^2 (2, 42) = 2.50$, $p = .29$, $\eta^2 = .013$) (taulukko 2).

Taulukko 2

Opettajien vastausten keskiarvojen vertailu opetuskäytön ja käsitysten sekä innostamisen ja käsitysten välillä

	Käsitykset fantasiakirjallisuudesta						
	3		4		5		<i>p</i>
	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	
Opetuskäyttö	3.00	.000	4.06	.285	4.29	.446	.08
Innostaminen	3.00	.000	4.26	.256	4.61	.457	.29

*Huom. 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = samaa mieltä, 5 = vahvasti samaa mieltä, KA = keskiarvo, KH = keskihajonta, p = Kruskal-Wallis-testisuureen p-arvo, * p < .05*

Tulokset siis osoittivat, mitä positiivisemmat käsitykset opettajilla oli fantasiakirjallisuudesta, sitä myönteisemmin he olivat vastanneet fantasiakirjallisuuden avulla lukemaan innostamista koskeviin väittämiin.

6.2 Opettajien suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen yhteydessä sen pedagogiseen käyttöön

Opettajista 74 prosentilla oli myönteinen suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen ($n = 31$), ja 50 prosenttia opettajista koki olevansa tai olleensa fantasiakirjallisuuden suurkuluttajia ($n = 21, 50\%$). Opettajat vastasivat pääosin hyvin myönteisesti väittämiin, jotka koskivat heidän suhtautumistaan fantasiakirjallisuuteen, fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöä ja sen avulla lukemaan innostamista. Opettajan suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen oli yhteydessä sekä fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöön ($r = .51, p < .001$) että oppilaiden lukemaan innostamiseen fantasiakirjallisuuden avulla ($r = .44, p = .004$) (taulukko 3). Yhteydet olivat tilastollisesti merkitseviä ja kohtalaisia.

Taulukko 3

Opetuskäyttöä, innostamista ja suhtautumista koskevien vastausten keskiarvot (KA), keskihajonnat (KH) sekä suhtautumisen ja opetuskäytön sekä suhtautumisen ja innostamisen väliset korrelaatiot (N = 42)

Summamuuttuja	<i>n</i>	KA	KH	1	2
1. Opetuskäyttö	42	4.22	0.865	-	-
2. Innostaminen	42	4.51	0.415	-	-
3. Suhtautuminen	42	4.07	0.865	.51***	.44***

* $p < .05$, *** $p < .001$; n = vastaajien määrä

Opettajan suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen ja fantasiakirjallisuuden opetuskäyttö muodostivat tilastollisesti merkitsevän eron opettajien vastausten välille ($X^2 (3, 42) = 13.137$, $p = .004$, $\eta^2 = .27$). Mitä myönteisemmin opettaja suhtautui fantasiakirjallisuuteen, sitä myönteisempi hän oli fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöä kohtaan (taulukko 4). Tulokset kuitenkin osoittivat, että osa opettajista, jotka olivat vastanneet omaavansa hyvin myönteisen suhtautumisen fantasiakirjallisuuteen eivät välttämättä käytä sitä paljon opetuksessaan. Tämä näkyi siten, että opettajien vastaukset olivat jakautuneet epätasaisesti summamuuttujien *opettajien suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen ja opetuskäytön* välillä viidennessä vaihtoehdossa (*vahvasti samaa mieltä*). Näin ollen lopullinen keskiarvo näiden summamuuttujien välillä jäi alhaisemmaksi, kuin neljännen vaihtoehdon (*samaa mieltä*) vastanneiden kesken. Perusteluissa opettajat nostivat esiin fantasiakirjallisuuden opetuskäytön esimerkiksi oman tietämyksensä kautta ”Osaan Harry Potter -kirjat lähes ulkoa, joten minun on helppo Sieltä ottaa asioita opetukseeni” (O7).

Myös opettajien suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen ja oppilaiden lukemaan innostaminen fantasiakirjallisuuden avulla muodostivat tilastollisesti merkitsevän eron ($X^2 (3, 42) = 13.751$, $p = .003$, $\eta^2 = .28$) (taulukko 4). Tämä tarkoittaa sitä, että mitä enemmän opettaja on itse lukenut fantasiakirjallisuutta tai mitä myönteisemmin hän siihen suhtautuu, sitä myönteisemmin hän oli vastannut fantasiakirjallisuuden avulla lukemaan innostamista koskeviin väittämiin.

Taulukko 4

Opettajien vastausten keskiarvojen vertailu opetuskäytön ja suhtautumisen sekä innostamisen ja suhtautumisen välillä

	Suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen								
	2		3		4		5		<i>p</i>
	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	
Opetuskäyttö	2	.00	3.38	.250	4.27	.422	4.21	.494	.004*
Innostaminen	2	.00	3.72	.293	4.43	.302	4.52	.380	.003*

*Huom. 2 = eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = samaa mieltä, 5 = vahvasti samaa mieltä, KA = keskiarvo, KH = keskihajonta, p = Kruskal-Wallis-testisuureen p-arvo, * p < .05*

Fantasiakirjojen tarjoamista perusteltiin muun muassa opettajan lukemien kirjojen kautta ”Vinkkaan itse lukemaani hyvää ja oppilailleni sopivaa kirjallisuutta. Parasta on, kun voi jakaa ihan oman lukukokemuksen, mutta hyödynnän vinkkaajia myös somen maailmasta” (O18).

6.3 Opettajan lukuaktiivisuudella ei merkitsevää yhteyttä opetuskäyttöön ja lukemaan innostamiseen

Lukuaktiivisuutta tarkasteltiin sen kautta, lukeeko opettaja kirjallisuutta useasti viikossa vai harvemmin kuin viikoittain. Opettajan lukuaktiivisuuden ja fantasiakirjallisuuden opetuskäytön välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja ($U = 131.500$, $p = .394$). Opetuskäytön lisäksi tutkittiin opettajan lukuaktiivisuuden yhteyttä oppilaiden lukemaan innostamiseen fantasiakirjallisuuden avulla. Näiden välillä ei myöskään ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ($U = 130.500$, $p = .374$) (taulukko 5).

Taulukko 5

Opettajien lukuaktiivisuuden erot fantasiakirjallisuuden opetuskäytössä ja oppilaiden lukemaan innostamisessa fantasiakirjallisuuden avulla

	Useasti viikossa (n = 32)			Harvemmin kuin viikoittain (n = 10)			<i>p</i>
	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>MD</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>MD</i>	
Opetuskäyttö	4.27	.504	4.25	4.08	.472	4.13	.394
Innostaminen	4.55	.378	4.63	4.38	.517	4.38	.374

Huom. *KA* = keskiarvo, *KH* = keskihajonta, *MD* = mediaani, *p* = testisuureen p-arvo

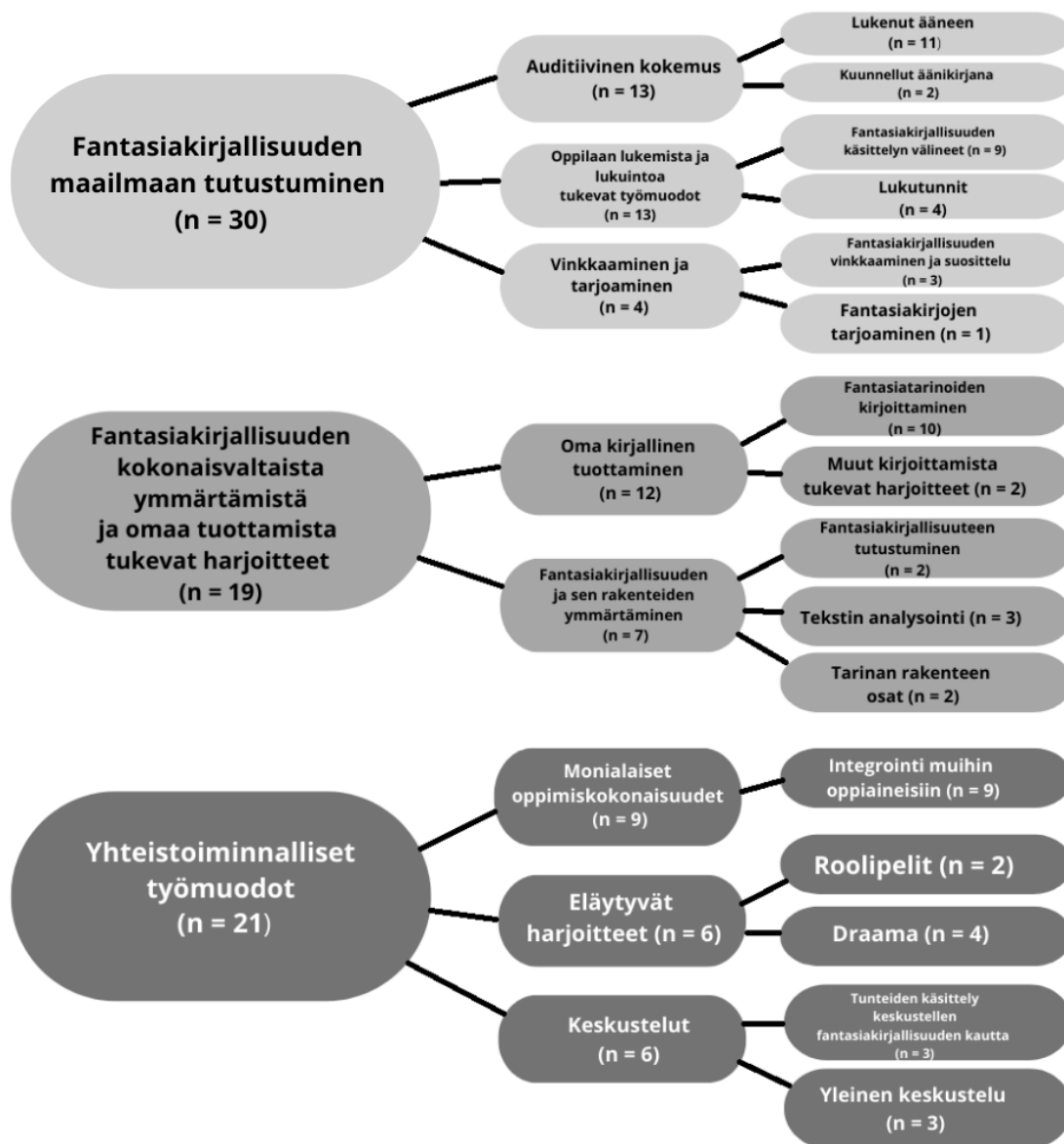
Kuitenkin opettajat, jotka lukivat kirjallisuutta useasti viikossa, olivat vastanneet myönteisemmin fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöä koskeviin väittämiin kuin opettajat, jotka lukivat harvemmin, kuin viikoittain. Myös opettajat, jotka lukivat useasti viikossa, olivat vastanneet hieman myönteisemmin oppilaiden innostamista koskeviin väittämiin kuin opettajat, jotka lukivat harvemmin kuin viikoittain.

6.4 Opettajien kokemukset fantasiakirjallisuuden opetuskäytöstä

Opettajat toivat fantasiakirjallisuutta opetukseensa kolmea eri reittiä myöten (ks. kuvio 3; Liite 4)

Kuvio 3

Fantasiakirjallisuuden opetuskäyttö



Opettajien vastauksista nousivat useimmin esiin fantasiakirjallisuuden maailmaan tutustuminen (n = 30). Tähän sisältyi auditiiviset kokemukset (n = 13) sekä oppilaan lukemista ja lukuintoa tukevat työmuodot (n = 13). Auditiiviset kokemukset sisälsivät kirjan lukemista ääneen luokalle (n = 11) ja äänikirjan kuuntelua (n = 2). Lukemista ja lukuintoa tukeviin työmuotoihin lukeutuivat lukutunnit (n = 4), joissa oppilaat lukevat itse "suurin osa oppilaista lukee lukutunnilla fantasiakirjallisuutta" sekä erilaiset fantasiakirjallisuuden käsittelyn välineet (n = 9), kuten lukupiirit, kirjamarkkinat ja kirjaprojektit.

Kirjamarkkinoissa oli ideana, että ”oppilaille tutkittavana useita eri kirjoja.” (O11). Kirjaprojektia taas kuvailtiin pidempänä projektina ”Meillä kirjaprojekti lukuvuoden joka kuukaudelle. Minä määrään kategorian tai tekijät, jotka määrittävät, millaisia kirjoja oppilaat saavat valita kullekin kuukaudelle. Fantasiakirjallisuutta on tarjolla useampana kuukautena, rajaavista tekijöistä riippumatta”. (O25) Opettajien vastauksissa jäi selkeästi pienempään rooliin fantasiakirjallisuuden vinkkaaminen ja sen tarjoaminen (n = 4). Opettajat kertoivat esimerkiksi suositelleensa Harry Potter -kirjoja ”Olen suositellut niiden lukemista ja olen ollut iloinen, että he ovat myös innostuneet lukemaan niitä” (O22).

Toiseksi suosituin fantasiakirjallisuuden opetuskäyttö oli fantasiakirjallisuuden kokonaisvaltainen ymmärtäminen sekä omaa tuottamista tukevat harjoitteet fantasian kautta (n = 19). Tämä koostui oppilaiden kirjallisen tuottamisen harjoitteista (n = 12), joista suurin osa (n = 10) toteutettiin fantasiatarinoiden kirjoittamisen muodossa ja loput (n = 2) fantasiakirjallisuuden käytöstä muiden kirjoittamista tukevien harjoitteiden parissa ”Käytän joskus fantasiakirjallisuutta muissa äidinkielen tehtävissä, esimerkiksi kun opetellaan vuoropuhelua tai sanaluokkia” (O14). Opettajat toivat lisäksi vastuksissaan esille fantasiakirjallisuuteen tutustumista kirjallisuuden lajina ”Olemme käsitelleet fantasiakirjallisuuden piirteitä sekä yleisesti kirjallisuuden käsitteitä” (O17) sekä tarinan kirjoittamiseen liittyviä osa-alueita: ”Äidinkielessä esim. juonikaavion opettelussa -” (O38). Opettajat nostivat esille myös suomen kielen ja kirjallisuuden eri sisältöjen opettamisen fantasiakirjallisuuden avulla ”--hyödynnän esim. kirjallisuuden analyysin opettamisessa” (O37).

Kolmanneksi opettajat mainitsivat yhteistoiminnalliset työmuodot fantasiakirjallisuuteen liittyen, joita mainittiin 21 kertaa. Tästä eniten mainintoja sai monialaiset oppimiskokonaisuudet (n = 9), joissa opettajat käyttivät fantasiakirjallisuutta erilaisissa projekteissa ja integroivat sen elementtejä muihin oppiaineisiin. ”Meillä on ollut Harry Potter -teema -- viikoittain meillä oli taikamaailmaan liittyviä tehtäviä. Myös äikän, kuviksen ja kässän työt liikkuivat HP-maailmassa” (O15) ja ”-- matikassa loogisen ajattelun kehittämisessä” (O38).

Fantasiakirjallisuus nostettiin esille myös eläytyvien harjoitteiden muodossa (n = 6), joista mainittiin esimerkkeinä draamatyöskentely (n = 4) sekä roolipelit (n = 2) "-- äidinkielen fantasiakirjallisuuden jakson aikana fantasiaroolipelin pelaamista. Tämä on ollut mielenkiintoinen yhteinen matka luokan kanssa, jossa ope kertoo tarinan pääkäänteet ja oppilaat toiminnallaan yksityiskohdat" (O5). Lisäksi opettajat mainitsivat vastauksissaan käyttävänsä fantasiakirjallisuutta keskusteluissa oppilaiden kanssa (n = 6). Keskustelut jakautuivat niin tunnetaitojen (n = 3) "Lapsen on paikoitellen helpompi jutella tunteista ja ajatuksistaan, kun hän kertoo kuulemansa kirjan hahmoista. He eläytyvät hahmoihin ja tuntevat hahmojen kautta eri tunteita" (O35), kuin vuorovaikutustaitojen harjoitteluun (n = 3) "Keskustelemme usein oppilaiden kanssa voiko jokin kirjassa esiintyvä asia olla totta oikeasti, ja haluaisivatko he elää tällaisessa maailmassa" (O27).

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli saada tietoa perusopetuksen opettajien käsityksistä ja suhtautumisesta fantasiakirjallisuuteen sekä fantasiakirjallisuuden opetuskäytöstä oppilaiden lukemaan innostamisessa. Tarkastelimme opettajien fantasiakirjallisuuteen liittyvien käsitysten ja suhtautumistapojen yhteyttä kolmen eri teeman kautta, jotka olivat opettajien lukuaktiivisuus, fantasiakirjallisuuden opetuskäyttö ja oppilaiden lukemaan innostaminen. Tämän lisäksi keräsimme tietoa opettajien omista kokemuksista fantasiakirjallisuuden käytöstä opetuksessa.

Emme löytäneet aikaisempia tutkimuksia fantasiakirjallisuuden avulla oppilaiden lukemaan innostamisesta. Löysimme kuitenkin tutkimuksia kirjallisuudenopetuksesta, opettajan lukuharrastuneisuudesta ja näiden yhteydestä oppilaiden lukemaan innostamisessa ja sitouttamisessa.

Tuloksistamme nousi esiin, että mitä myönteisemmät käsitykset opettajilla oli fantasiakirjallisuudesta, sitä myönteisemmin he suhtautuivat fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöön sekä lukemaan innostamiseen fantasiakirjallisuuden avulla. Tuloksemme kertovat myös, että mitä myönteisempi suhtautuminen opettajilla oli fantasiakirjallisuutta kohtaan, sitä myönteisemmin he suhtautuivat fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöön ja oppilaiden lukemaan innostamiseen sen avulla. Tutkimuksemme mukaan opettajat, jotka lukivat kirjallisuutta viikoittain, olivat myönteisempiä sekä fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöä että oppilaiden lukemaan innostamista kohtaan, verrattuna harvemmin lukeviin opettajiin. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu opettajien lukuharrastuneisuuden yhteys oppilaiden lukemaan sitouttamisessa sekä kirjallisuuden monipuoliseen käyttöön opetuksessa (Kauppinen & Aerila, 2019b; Linna 2012; Merga, 2016; Morrow & Cambrell 2011). Se, että opettaja tuo luokassa esille omaa kiinnostustaan lukemiseen ja siitä nauttimista, onkin nähty tärkeäksi erityisesti sellaista lasten

kohdalla, joilta puuttuu tällainen lukemisen malli perhe- tai kaveripiiristä (Merga, 2016).

Opettajien kertoessa käyttämistään työtavoista fantasiakirjallisuuden parissa, he nostivat eniten esille fantasiakirjallisuuden maailmaan tutustumisen, jotka sisälsivät niin kirjojen kuuntelua, lukutunteja, lukupiirejä kuin erilaisten kirjojen vinkkausta. Samoja työtapoja on nostettu esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa on korostettu muun muassa lukupiirien ja parilukemisen merkitystä kirjallisuuden opiskelussa (Linna, 2012) sekä ääneen lukemisen, vinkkaamisen ja kirjojen esittelyn tärkeyttä lukemisesta kiinnostumisessa (Merga, 2016). Myös Gambrell, Malloy & Mazzoni (2011) painottavat erityisesti kirjallisuuden laajaa tarjoamista, ääneen lukemista ja ajan käyttöä lukemiseen. Ääneen lukemisen onkin huomattu olevan lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta tärkeää ja merkittävää (Aerila & Kauppinen, 2020; Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2011.)

Tutkimuksessamme nousi esille myös fantasiakirjallisuuden kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja omaa tuottamista tukevia harjoitteita, kuten omien fantasiatarinoiden kirjoittaminen, kirjoittamisen osa-alueiden harjoittelu fantasian kautta sekä tutustuminen fantasiaan kirjallisuuden genrenä. Osa opettajista kuvaili tarkkaan pitämiään fantasiatarinoiden kirjoituspajoja, joiden pohjana oli jokin yhdessä luettu fantasiakirja. Tarinapajojen avulla oppilaat opettelivat tarinan kirjoittamisen eri osa-alueita, fantasian piirteitä sekä oman mielikuvituksen valjastamista. Toiset opettajat taas kertoivat käyttävänsä fantasiakirjallisuutta opetuksessaan vain opetussuunnitelman velvoittamalla tavalla. Aikaisemmissa tutkimuksissa on huomattu, että erilaisten kirjallisuuteen liittyvien tehtävien tarjoaminen oppilaille lisää oppilaiden lukemaan sitoutumista sekä auttaa oppilasta syventämään omaa ajatteluaan ja ymmärrystään lukemastaan (Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2011; Linna, 2012.)

Fantasiakirjallisuuden maailmaan tutustumisen sekä fantasiakirjallisuuden kokonaisvaltaisen ymmärtämisen ja omaa tuottamista tukevien harjoitteiden lisäksi saimme tutkimuksessamme tulokseksi, että opettajat pitävät yhteisöllisiä

työtapoja merkityksellisinä oppilaiden lukemaan innostamisessa fantasiakirjallisuuden avulla. Opettajat toivat esille fantasiakirjallisuuden ympärille luotuja monialaisia oppimiskokonaisuuksia, draamaa sekä roolipelejä ja keskusteluja kirjallisuuden avulla niin arkipäiväisistä kuin vaikeistakin asioista. Moni opettaja koki draaman, fantasiaroolipelit ja fantasiakirjallisuuteen liittyneet monialaiset oppimiskokonaisuudet merkityksellisiksi kokemuksiksi niin itselleen, kuin oppilailleenkin, mutta osa opettajista nosti myös esille niiden suunnittelun vievän liikaa aikaa sekä olevan hyvin kuluttavaa. Myös Linna (2012) kertoo draaman käytöstä kirjallisuuskasvatuksen elävöittäjänä olevan hyödyllistä lasten viestintä- ja vuorovaikutustaidoille, mielikuvitukselle sekä ilmaisutaidoille. Draaman käyttö kirjallisuuskasvatuksessa antaa lapselle omakohtaisen kokemuksen kautta mahdollisuuden rakentaa syvällisempää yhteyttä ja merkitystä käsitellylle tekstille. (Linna, 2012.) TARU-hankkeessa tuodaan esille draaman ja muiden taidepohjaisten menetelmien merkitys lasten tulkinnan näkyväksi tuomiseksi. Kirjallisuuden merkityksellisyyden kokeminen on hyvin yksilöllistä ja esimerkiksi draaman keinoin lapsilla on mahdollisuus näyttää muille, mikä käsitellyssä tarinassa resonoi juuri heissä itsessään. (Aerila & Kauppinen, 2020.)

Keskustelujen osalta opettajat kertoivat tutkimuksessamme, että fantasiakirjallisuus on hyvä väylä lapsille käsitellä heidän tunteitaan ja keskustella haastavistakin asioista tarinan kautta. Myös Leinonen (2006) mainitsee, että toisinaan lasten ja nuorten on helpompi käsitellä haastavia asioita, kuten kuolemaa tai murrosiän tuomia muutoksia, fantasiakirjallisuuden kautta. Kun lukijan kokemat asiat tapahtuvat fiktiiviselle hahmolle, on niitä helpompi peilata omaan elämään (Leinonen, 2006; Sisättö, 2006). Lisäksi tarinoiden kautta päästään kokemaan ja tunnistamaan monipuolisesti eri tunnetiloja sekä itsessä että muissa (Kauppinen & Aerila, 2019a), joka onkin erinomainen väylä lähestyä tunnekasvatusta.

Opettajat mainitsivat, että fantasiakirjallisuus antaa hyvän pohjan keskustelun harjoittamiselle luokkahuoneessa. Fantasiakirjallisuuden kautta voidaan siis harjoitella keskustelutaitoja yleisesti ja saada tukea haastavien

asioiden tai kriisien käsittelyyn ja niiden läpikäymiseen. Myös tunnetaitojen harjoittelussa keskustelut tuotiin esiin keskeisinä menetelminä. Kirjallisuuskasvatus on erinomainen mahdollisuus harjoitella keskustelutaitoja, joka on yksi suomen kielen opetuksen keskeisiä tehtäviä (Linna, 2012). JEKKU -projektissa huomattiin kuitenkin, että opettajat eivät keskustele luokassa tarpeeksi syvällisesti tai oppilaiden mieliä haastavasti luetusta kirjallisuudesta. Tutkimuksessa huomattiin, että opettajat lähinnä kyselevät kysymyksiä, jotka eivät haasta oppilaita ajattelemaan kriittisesti lukemaansa tai tuomaan esille omia tulkintojaan aiheesta, vaan saavat aikaan odotettuja ja ”oikeita” vastauksia. (Aerila & Merisuo-Storm, 2017). Myös Kauppisen ja Aerilan tutkimuksessa (2019a) tuli esille se, miten kirjallisuuskeskustelut ovat luokassa usein hyvin opettajajohtoisia. Vaikka keskustelut mainittiin aineistossamme useamman kerran, epäselväksi jäi, mitä keinoja opettajat käyttivät keskustelujen sytyttämiseen ja sen ylläpitämiseen.

Sekä kirjallisuudessa (esim. Sisättö, 2006; Leinonen, 2006; Jääskeläinen, 2006) että opettajien vastauksista nousi esille samat tietyt fantasiakirjallisuuden teokset, joita ovat J.K. Rowlingin Harry Potter -sarja, J.R.R. Tolkienin Taru sormusten herrasta trilogia, C.S. Lewisin Narnian tarinat sekä Philip Pullmanin Universumien Tomu trilogia. Muu fantasiakirjallisuus ei noussut esille yhtä tiheästi, joten tämä herättääkin kysymyksen, onko fantasiakirjallisuus etenkin kirjallisuuskasvatuksen osalta kiinnittynyt vain näihin neljään suosittuun fantasiakirjallisuussarjaan, muiden jäädessä pienempään rooliin? Tutkimuksessamme useampi opettaja toi vastauksissaan esille oman kiinnostuksensa ja sitoutumisensa edellä mainittuihin kirjoihin. He kertoivat muun muassa tehneensä kyseessä olleesta kirjasarjasta pitkäkestoisia monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Tämä saikin meidät pohtimaan, voiko opettajan oma kiinnostus tiettyyn kirjaan tai kirjasarjaan jopa rajoittaa oppilaiden mahdollisuuksia kiinnostua jostakin toisesta kirjasta. Jos opettajan oma innostuneisuus ja kiinnittyneisyys johonkin tiettyyn teokseen tai fantasiakirjan maailmaan on suurta, jättääkö hän epähuomiossa tarjoamatta muuta kyseisen genren kirjallisuutta?

Edellä mainitut asiat herättivät kiinnostuksemme siitä, millä tavoin opettajan oma kirjallisuudentuntemus vaikuttaa pedagogiikkaan. Kauppinen ja Aerila (2019a) toteavat, että opettajat joutuvat turvaamaan omaan intoon ja aktiivisuuteen lastenkirjallisuutta koskevan tietouden kerryttämisessä. Koska opettajankoulutuksessa aiheeseen ei pureuduta syvemmin, opettajat helposti toisintavat omia kokemuksiaan kirjallisuuskasvatuksessa. Myös meidän tutkimuksessamme muutamat opettajat mainitsivat, ettei heillä ole tarpeeksi tietoa lastenkirjallisuudesta, joten siihen tarkasti perehtyminen olisi hyvin aikaa vievää. Nykyään löytyy kuitenkin hyviä väyliä kehittää omaa osaamistaan myös lastenkirjallisuuden saralla. Tällaisia ovat erilaiset lastenkirjallisuutta käsittelevät blogit ja podcastit, joissa annetaan vinkkejä ja kirjasuosituksia perusopetusikäisille lapsille. Lisäksi kirjastot tekevät mielellään yhteistyötä koulujen kanssa esimerkiksi toteuttamalla kirjastovierailuja.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Vaikka opettajien käsityksiä ja suhtautumista fantasiakirjallisuuteen sekä lukemaan innostamista fantasiakirjallisuuden avulla ei ole aiemmin tutkittu, pysyimme vertaamaan saatuja tuloksia aiempiin kirjallisuutta ja kirjallisuuskasvatusta koskeviin tutkimustuloksiin. Koska toteutimme tutkimuksen mixed methods-menetelmällä, eli hyödynsimme sekä määrällisiä että laadullisia analyysimenetelmiä, toi se tutkimuksellemme monipuolisuutta sekä luotettavuutta niin tutkimustuloksiin kuin analyysiinkin. (ks. Moilanen & Räihä, 2010, 55–56; Metsämuuronen, 2009, 266). Tämän, monimetodi-menetelmän lisäksi monitutkija-menetelmä, lisäävät koko tutkimuksemme luotettavuutta (Metsämuuronen, 2009, 115). Nämä on avattu tarkemmin luvussa 5.5.2.

Verkkokyselyn, eli käyttämämme aineistonkeruumenetelmän, vahvuutena voi nähdä sen, että väittämät on muotoiltu onnistuneesti, koska vastaajat eivät olleet ymmärtäneet niitä väärin (ks. Vilkkä, 2014, 153). Aineistosta ei siis löytynyt epäjohdonmukaisuuksia. Lisäksi vastaajat olivat perustelleet väittämien

jälkeisiin perustelut-osioihin hyvin selkeästi oman käsityksensä kyseisestä väittämästä. Näin ollen voidaan olettaa, ettei väärinymmärryksiä ole väittämien kohdalla tullut.

Tutkimuksemme vahvuutena näemme kyselyyn vastanneiden itsevalikoituneisuuden, sillä se on saattanut lisätä vastaamisen totuudenmukaisuutta sekä motivaatiota vastata kyselyyn. Tutkimuksemme otanta (N = 42) on kuitenkin melko pieni määrälliseksi tutkimukseksi. Tästä syystä tuloksia ei voida suoraan yleistää koskemaan koko perusjoukkoa. Lähtökohtaisesti emme pyrkineet saamaan tämän tutkimuksen kautta tietoa, jonka voisi yleistää koko perusjoukkoon eli perusopetuksen opettajiin, sillä tiedostimme aiheen olevan hyvin tarkkaan rajattu. Halusimme tutkimuksellamme enemmänkin kartoittaa, perusopetuksen opettajien käsityksiä ja suhtautumista fantasiakirjallisuuteen ja näiden yhteyttä fantasiakirjallisuuden opetuskäyttöön sekä oppilaiden lukemaan innostamiseen fantasiakirjallisuuden avulla. Koemme, että tutkimus on antanut jonkunlaista suuntaa näiden välisistä yhteyksistä. Koska käytimme tutkimuksessamme myös laadullista menetelmää, ja sen kautta tullut aineisto oli melko laaja (N = 31), lisäävät laadullisen aineiston kautta tullut tieto määrällisen tulosten luotettavuutta. Lisäksi määrällisen tutkimuksemme tulosten luotettavuutta lisää se, että ne olivat hyvin samansuuntaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa.

Tulosten määrällistä luotettavuutta heikentää jonkin verran se, että kaikki käyttämämme testit olivat parametrisia. Meidän tuli käyttää niitä, sillä minkään muuttujan jakaumat eivät olleet normaalisti jakautuneet. Näin ollen parametristen testien käyttö tulee ottaa huomioon, kun tuloksia tarkastellaan.

7.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Huomasimme, että kirjallisuuskasvatuksesta ja oppilaiden lukemaan innostamisesta on jonkin verran tutkimuksia. Kuitenkin aihetta on tärkeä edelleen tutkia eri näkökulmista. Erityisesti lukemisesta kiinnostumisen ja motivaation säilymisen on huomattu heikkenevän iän myös (Leino ym., 2017),

joten tästä syystä aihetta tulisi tutkia lisää sekä löytää ratkaisuja, kuinka motivaatiota ja kiinnostumista voitaisiin vahvistaa käytännössä.

Jatkossa tutkimusta voisi suunnata myös esimerkiksi opettajaksi opiskelevien keskuuteen ja tutkia, millaiseksi he kokevat omat valmiutensa lukemaan innostamisessa ja kirjallisuuskasvattajina. Tämän lisäksi voisi tutkia minkälaista lisäkoulutusta jo töissä olevat opettajat kaipaisivat, jotta mahdolliset aukot kirjallisuuskasvatuksessa ja tietopohjassa lastenkirjallisuudesta voitaisiin täyttää. Koska tutkimuksestamme ei käynyt tarkemmin ilmi opettajien suosimat kirjallisuuskeskustelujen keinot, pohdimme myös tämän olevan mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

Aluksi, kun pohdimme gradun aihetta, kiinnostuksemme heräsi erityisesti fantasiakirjallisuuden käyttöä ja sen haasteita kohtaan. Koimme kuitenkin, että olisi tärkeä saada tietoa ensin yleisesti, millaisia käsityksiä ja minkälainen opettajan suhtautuminen fantasiakirjallisuuteen on ja tätä kautta, millä tavoin hän sitä hyödyntää opetuksessaan sekä oppilaiden lukemaan innostamisessa. Eräs kyselyyn vastannut opettaja nosti esille epävarmuutensa käyttää fantasiakirjallisuutta luokassaan perheiden uskonnollisten ja kulttuuristen taustojen takia. Tämä antaa suuntaa sille, että aihetta voisi tutkia myös tästä näkökulmasta, kuten millä tavoin perheiden ideologiset ja kulttuuriset taustat vaikuttavat kirjallisuuskasvatukseen.

LÄHTEET

- Aerila, J.-A. & Merisuo-Storm, T. (2017). Emergent Readers and the Joy of Reading: A Finnish Perspective. *Creative Education*, 8, 2485–2500. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.815171>
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri: Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. PS-kustannus
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2020). TARU – lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila, & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 155-172). Turun yliopisto: Rinnalla-hanke. Opetushallitus.
- Aro, T. & Lerkkanen, M.-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 252–289). Niilo Mäki Instituutti.
- Baker, L. & Scher, D. (2010). Beginning Readers’ Motivation for Reading in Relation to Parental Beliefs and Home Reading Experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269. <https://doi.org/10.1080/713775283>
- Barber, A. T. & Klauda, S. L. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Bergman, M. M. (2008). *Advances in mixed methods research*. SAGE Publications.
- Blomberg, K., Hirsjärvi, I. & Kovala, U. (2004). *Fantasian monet maailmat*. BTJ Kirjastopalvelu.
- Brozo, W., Shiel, G. & Topping, K. (2008). Engagement in Reading: Lessons Learned from Three PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 304–315. <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.4.2>

- Callegaro, M., Manfreda, K. & Vehovar, V. (2015) *Web Survey Methodology*. SAGE.
- Cambria, J. & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46(1), 16-29.
- Chiu, M. & McBride-Chang, C. (2006). Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading*, 10, 331-362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1
- Creswell, W. J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. (2. painos). Sage Publications.
- Gambrell, L. B., Malloy, A. J. & Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-Based Best Practice in Comprehensive Literacy Instruction. Teoksessa L. M. Morrow & L. B. Gambrell (toim.), *Best Practices in Literacy Instruction*. (s. 11-36). (4. painos.) The Guilford Press.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom Contexts for Engaged Reading: An Overview. Teoksessa J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (toim.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s. 1-20). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. Teoksessa E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (toim.), *Handbook of Reading Research* (s. 403-422). Routledge.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). Motivating Reading Comprehension - Concept-Oriented Reading Instruction. *Erlbaum*.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 601-634). Springer Science + Business Media.
- Happonen, S. (2020). Kirjallisuudesta. Julkaisussa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu Ainedidaktisia tutkimuksia 18: Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 209-262). Helsingin yliopisto.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. (10. painos). Tammi.
- Hosiaislouma, Y. (2003). *Kirjallisuuden sanakirja*. WSOY.
- Hosiaislouma, Y. (2016). *Kirjallisuusoppi: aapisesta äänirunoon*. BTJ Finland Oy.
- Huemer, S. (2009). Training reading skills: towards fluency. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/20133>
- Huemer, S., Salmi, P. & Aro, M. (2012). Tavoitteena sujuva lukutaito. *NMI-Bulletin*, 22(2), 18–29. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/04/Bulletin-2_2012_Huemer.pdf
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296–307). Gaudeamus
- Hunt, P. (2005). *Understanding Children's Literature*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Hyytiäinen, S. (25.3.2022). Turvallisuuden perusta on hyvässä lukutaidossa. *Satakunnan Kansa*. <https://www.satakunnankansa.fi/lukijalta/art-2000008707715.html>
- Ihonen, M. (2004). Lasten ja nuorten fantasian kerronnalliset keinot. Teoksessa I. Hirsjärvi, U. Kovala & K. Blomberg (toim.), *Fantasian monet maailmat* (s. 76–98). BTJ Kirjastopalvelut.
- Ihonen, M. & Ihonen, M. (2006). Pohdintoja fantasiakirjallisuudesta ja kristinuskosta. Teoksessa A. Leinonen & I. Loivamaa (toim.), *Ihmeen tuntua: näkökulmia lasten- ja nuorten fantasiakirjallisuuteen* (s. 145–168). BTJ Kirjastopalvelut.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jääskeläinen, P. (2006). Komeron kautta muualle. Teoksessa A. Leinonen & I. Loivamaa (toim.), *Ihmeen tuntua: näkökulmia lasten ja nuorten fantasiakirjallisuuteen* (s. 82–90). BTJ Kirjastopalvelut.

- Kairaluoma, L. (2014). Sujuvaksi lukijaksi: lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43029>
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019a). Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa M. Murto (toim.), *Kiinni fiktion: kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta* (s. 11-30). Äidinkielen opettajain liitto. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019b). Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksia luokkahuoneisiin* (s. 141-160). Ainedidaktisen tutkimusseuran tutkimuksia 15.
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. (2020). Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Julkaisut 13. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf
- Khairuddin, Z. (2013). A Study of Students' Reading Interest in a Second Language. *International Education Studies*, 6(11), 160–170. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n11p160>
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377–380. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1239918>
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kuusisto, P. (1993). *Narnia ja ympäröivät maat: Fantasia kirjallisuuden lajina*. Oulun yliopisto.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). *PISA18 ensi-*

tuloksia: Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.

Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä.

Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.), *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 39–67). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kasvatusalan tutkimuksia, 77. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-82-0>

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Koulutuksen tutkimuslaitos.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56333/978-951-39-7292-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Leinonen, A. (2006). Fantasian taikamaailma. Teoksessa A. Leinonen & I.

Loivamaa (toim.), *Ihmeen tuntua: näkökulmia lasten ja nuorten fantasiakirjallisuuteen* (s. 186–192). BTJ Kirjastopalvelut.

Leskinen, S. (4.11.2021). Suomessa on iso joukko nuoria, joita lukeminen ei kiinnosta. Miten lukutaito vaikuttaa nuorten elämään? *Apu*.

<https://www.apu.fi/artikkelit/lukutaito-suomessa-heikentynyt-lapsilla-ja-nuorilla-mita-nyt>

Linna, H. (2012). *Lukijaksi! Alkuopetuksen kirjallisuuskasvatus*. Sanoma Pro Oy.

Leppänen, U. (2007). Lukutaidon ja lukutottumusten pysyvyys ja

vastavuoroiset yhteydet toisella ja neljännellä luokalla. *NMI-bulletin*, 17(3),

Niilo Mäki -säätio. [https://bulletin.nmi.fi/wp-](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/leppanen3_2007.pdf)

[content/uploads/2016/09/leppanen3_2007.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/leppanen3_2007.pdf)

Lerikkanen, M.-K. (2017). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja*

alkuopetuksessa. (1.–4. painos). Sanoma Pro Oy.

Mar, R., Djikic, M. & Oatley, K. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood. Theory and empirical studies. Teoksessa S.

Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokov & J. Auracher (toim.), *Directions in Empirical Literary Studies: In honor of Willie van Peer* (s. 127–137). John

Benjamins Publishing.


- McKool, S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, 44(3), 111–132. <https://eric.ed.gov/?id=EJ790049>
- Merga, M. (2016). I don't know if she likes reading". Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined? *English in Education*, 50(3), 255–269. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/eie.12126>
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 3.laitos. International Methelp ky.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 4. laitos. International Methelp ky.
- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. (2013). Verkkokyselytutkimuksen otoksen valinta. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen, & M. Tikka (toim.), *Otteita verkosta: verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät* (s. 84-104). Bookwell Oy.
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Tammi.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schiefele, U., Stutz, F. & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- Sinisalo, J. (2004). Fantasia lajityyppinä ja kirjailijan välineenä. Teoksessa I. Hirsjärvi, U. Kovala, & K. Blomberg (toim.), *Fantasian monet maailmat* (s. 11-31). BTJ Kirjastopalvelut.
- Sisättö, V. (2006). Fantasia ja fantasiakirjallisuus. Teoksessa A. Leinonen, & I. Loivamaa (toim.), *Ihmeen tuntua: Näkökulmia lasten- ja nuorten fantasiakirjallisuuteen* (s. 9-19). BTJ Kirjastopalvelut.

- Stan, S. (2009). Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives. Johns Hopkins University Press, 288-290. <https://doi.org/10.1353/chq.0.1923>
- Tolkien, J. R. R. (2010). Saduista (suom. V. Sisättö) Teoksessa J.R.R. Tolkien, A. Lee, K. Juva, P. Pekkanen & V. Sisättö, *Satujen valtakunta* (s. 197-214). WSOY. (Alkuperäisteos julkaistu 1939).
- Topping, K. J. (2015). Fiction and Non-fiction Reading and Comprehension in Preferred Books. *Reading Psychology*, 36(4), 350–387. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.865692>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M. & Lerkkänen, M.-K. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other – A longitudinal study across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi.
- Vuorimäki, T. (7.4.2022). Digimaailma vaatii lukutaitoa – lukeminen ja luetun ymmärtäminen ehkäisevät syrjäytymistä. *Aamulehti*. <https://www.aamulehti.fi/kolumnit/art-2000008715548.html>
- Wang, J. H. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K., Taboada, A., Klauda, S., McRae, A. & Barbosa, P. (2008). Role of Reading Engagement in Mediating Effects of Reading Comprehension Instruction on Reading Outcomes. *Psychology in the Schools*, 45, 432–445. <https://doi.org/10.1002/pits.20307>
- Zunshine, L. (2006). Why we read fiction. *Theory of Mind and the Novel. Eighteenth Century Fiction*, 19, 475-477. <https://doi.org/10.1353/ecf.2007.0017>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Fantasiakirjallisuus

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Olemme Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu-tutkielmaa. Tutkimuksemme tavoitteena on saada tietoa peruskouluissa työskentelevien/työskennelleiden opettajien kokemuksista ja käsityksistä fantasiakirjallisuutta kohtaan sekä fantasiakirjallisuuden hyödyntämisestä opetuksessa ja oppilaiden lukuinnon sytyttämisessä. Fantasiakirjallisuudella tarkoitamme kirjallisuuden lajia, joka sisältää fantasialle tyypillisiä piirteitä, kuten yliluonnollisia tapahtumia sekä yliluonnollisia tai mytologioista tuttuja hahmoja. Tarinat sijoittuvat yleensä joko kuvitteelliseen maailmaan tai nykymaailman ja kuvitteellisen maailman yhdistymiseen. (Hosiaisluoma, 2003.)

Tässä kyselyssä keräämämme tiedot käsitellään anonymisti ja ne ovat luottamuksellisia. Henkilötiedoista keräämme iän, sukupuolen, työkokemuksen ja koulutuksen taustamuuttujia varten. Vastaaminen kyselyyn on täysin vapaaehtoista ja vastata voi, vaikka ei olisi itse lukenut tai hyödyntänyt fantasiakirjallisuutta opetuksessa. Kyselyn tekemiseen menee 10-15 minuuttia ja kyselyn voi lopettaa kesken missä vaiheessa tahansa, vain poistumalla lomakkeelta.

Kiitos vastaamisesta!

Terveisin,

Jenni Hakkarainen jenni.e.hakkarainen@student.jyu.fi

Lotta Hulkko lotta.m.hulkko@student.jyu.fi

**1. Jyväskylän yliopisto saa käyttää vastauksia tutkimustarkoitukseen.
Kaikki vastaukset ovat täysin luottamuksellisia sekä nimettömiä. ***

Kyllä

Ei

2. Ikä. Kirjoita numeroina.

3. Sukupuoli *

- Nainen
- Mies
- Muu

4. Koulutustausta *

- Luokanopettaja
- Erityisopettaja
- Aineenopettaja
- Muu
- Kirjallisuuteen liittyviä lisäkoulutuksia

5. Kuinka paljon luet kirjallisuutta vapaa-ajallasi? *

- Lähes päivittäin
- Pari kertaa viikossa
- Muutaman kerran kuukaudessa
- Harvemmin

6. Työkokemus *

- Alle 1 vuotta
- 1-10 vuotta
- 11-20 vuotta
- yli 20 vuotta

Seuraavaksi on väittämiä fantasiakirjallisuuteen liittyen. Joidenkin väittämien yhteydessä on

myös osio perusteluille. Kyselyn lopuksi on yksi avoin kysymys liittyen siihen, millaisia mahdollisia kokemuksia sinulla on fantasiakirjallisuuden käytöstä.

Väittämässä on 5-portainen asteikko. Vastaa se vaihtoehto, joka on lähimpänä omaa kantaasi väittämään.

1 = En lainkaan samaa mieltä

2 = En samaa mieltä

3 = En samaa, enkä eri mieltä

4 = Samaa mieltä

5 = Vahvasti samaa mieltä

7. Luen tai olen lukenut fantasiakirjallisuutta vapaa-ajallani. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

8. Olen tai olen ollut suuri fantasiakirjallisuuden kuluttaja. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

9. Fantasiakirjallisuuden piirteet (esim. magia, yliluonnollisuus, taruolennot jne.) ovat ristiriidassa oman katsomukseni kanssa. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

10. Fantasiakirjallisuus on mielestäni mielenkiintoista luettavaa. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

11. En pidä fantasiakirjallisuudesta. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

12. Fantasiakirjallisuus on mielestäni turhaa. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

13. Fantasiakirjallisuus tarjoaa mahdollisuuden irtautua arjesta. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

14. Fantasiakirjallisuuden kautta voi käsitellä tunteita. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

15. Fantasiakirjallisuuden ja reaali maailman väliltä voi löytää paljon yhtymäkohtia. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

16. Fantasiakirjallisuus sopii kaikenikäisille lukijoille. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

Perustelut

17. Fantasiakirjallisuus on mielestäni väkivaltaista. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

18. Haluan käyttää opetuksessani fantasiakirjallisuutta. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

19. Haluan hyödyntää opetuksessani fantasiakirjallisuudessa olevia teemoja (hyvän ja pahan vastakkainasettelu, ystävyys, kuolema, luottamus jne.). *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

20. Koen fantasiakirjallisuuden hyödyntämisen opetuksessa vaikeana. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

Perustelut

21. Jakaako fantasiakirjallisuus huoltajien mielipiteitä?

- Kyllä
- Ei
- En tiedä

22. Käytän fantasiakirjallisuutta opetuksessani, vaikka se jakaisi huoltajien mielipiteitä. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

23. Koen fantasiakirjallisuuden käytön opetuksessa hyödyttömänä. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

Perustelut

24. Innostan mielelläni oppilaita lukemaan fantasiakirjallisuutta. *

1 2 3 4 5

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

25. En halua tarjota oppilaille fantasiakirjallisuutta. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

Perustelut

26. En koe osaavani innostaa oppilaita fantasiakirjallisuuden pariin. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

27. Koen, että fantasiakirjallisuuden avulla oppilaita voi innostaa lukemaan. *

	1	2	3	4	5	
En lainkaan samaa mieltä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vahvasti samaa mieltä

28. Millä tavoin olet käyttänyt fantasiakirjallisuutta opetuksessasi? Kerro vapaasti.

Liite 2. Saatesanat

Heippa peruskoulun opettaja! Mitä mieltä olet fantasiakirjallisuuden hyödyntämisestä opetuksessa?

Olemme Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. Teemme pro gradu -tutkielmaa peruskoulussa työskentelevien opettajien kokemuksista ja käsityksistä fantasiakirjallisuutta kohtaan sekä fantasiakirjallisuuden hyödyntämisestä opetuksessa oppilaiden lukuinnon sytyttämisessä. Fantasiakirjallisuudella tarkoitamme kirjallisuuden lajia, joka sisältää fantasialle tyypillisiä piirteitä, kuten yliluonnollisia tapahtumia sekä yliluonnollisia tai mytologioista tuttuja hahmoja. Tarinat sijoittuvat yleensä joko kuvitteelliseen maailmaan tai nykymaailman ja kuvitteellisen maailman yhdistymiseen. (Hosiaislouma, 2003.)

Kyselyyn voi vastata, vaikka fantasiakirjallisuus ei olisi sinulle kovin tuttu. Kyselyssä keräämämme tiedot käsitellään anonymisti ja ne ovat luottamuksellisia. Henkilötiedoista keräämme iän, sukupuolen, työkokemuksen ja koulutuksen taustamuuttujia varten. Vastaaminen kyselyyn on täysin vapaaehtoista. Kyselyn tekemiseen menee 10–15 minuuttia.

Linkki kyselyyn:

Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Jenni Hakkarainen

jenni.e.hakkarainen@student.jyu.fi

Lotta Hulkko

lotta.m.hulkko@student.jyu.fi

Liite 3. Muistutus vastaamisesta

Heippa peruskoulun opettaja! Vielä tarvittaisiin vastauksia gradukyselyyn.
Kiitos todella paljon kaikille jo vastanneille. 😊

Mitä mieltä olet fantasiakirjallisuudesta ja sen hyödyntämisestä opetuksessa?

Olemme Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. Teemme pro gradu- tutkielmaa peruskoulussa työskentelevien / työskennelleiden opettajien kokemuksista ja käsityksistä fantasiakirjallisuutta kohtaan sekä fantasiakirjallisuuden hyödyntämisestä opetuksessa oppilaiden lukuinnon sytyttämisessä. Fantasiakirjallisuudella tarkoitamme kirjallisuuden lajia, joka sisältää fantasialle tyypillisiä piirteitä, kuten yliluonnollisia tapahtumia sekä yliluonnollisia tai mytologioista tuttuja hahmoja. Tarinat sijoittuvat yleensä joko kuvitteelliseen maailmaan tai nykymaailman ja kuvitteellisen maailman yhdistymiseen. (Hosiaisuoma, 2003.)

Kyselyyn voi vastata, vaikka fantasiakirjallisuus ei olisi sinulle kovin tuttu. Kyselyssä keräämämme tiedot käsitellään anonyymisti ja ne ovat luottamuksellisia. Henkilötiedoista keräämme iän, sukupuolen, työkokemuksen ja koulutuksen taustamuuttujia varten. Vastaaminen kyselyyn on täysin vapaaehtoista. Kyselyn tekemiseen menee 10-15 minuuttia.

Linkki kyselyyn:

Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Jenni Hakkarainen

jenni.e.hakkarainen@student.jyu.fi

Lotta Hulkko

lotta.m.hulkko@student.jyu.fi

Liite 4. Laadullisten tulosten sisällönanalyysi taulukkona

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
<i>"Usein ääneen luettavaksi valikoituu fantasiakirjallisuutta, Narnia yhtenä mainitakseni."</i>	Lukenut ääneen (n = 11)	Auditiivinen kokemus (n = 13)	Fantasiakirjallisuuden maailmaan tutustuminen (n = 30)
<i>"Tällä hetkellä kuuntelemme yhdessä loistavaa fantasiakirjaa (Nevermoor) --"</i>	Kuunnellut äänikirjana (n = 2)		
<i>"6. luokan opetuksessa olen käyttänyt Narnia-sarjaa lukupiirissä; lisäksi oppilaat ovat lukeneet lukupiireissä esim. Harry Pottereita."</i> <i>"Kirjamarkkinat, joissa oppilailla tutkittavana useita eri kirjoja."</i>	Fantasiakirjallisuuden käsittelyn välineet (n = 9)	Oppilaan lukemista ja lukuintoa tukevat työmuodot (n = 13)	
<i>"Suurin osa oppilaista lukee lukutunnilla fantasiakirjallisuutta."</i>	Lukutunnit (n = 4)		
<i>"--vinkannut luettavaksi ja käyttänyt osia opetuksessani."</i> <i>"Olen suositellut niiden [Harry Potter-kirjojen] lukemista."</i>	Fantasiakirjallisuuden vinkkaaminen ja suosittelu (n = 3)	Vinkkaaminen ja tarjoaminen (n = 4)	
<i>"Olen myös tuonut tarjolle fantasiakirjallisuutta"</i>	Fantasiakirjojen tarjoaminen (n = 1)		
<i>"Toteutamme -- fantasiakirjoitusprojektia, jossa tarina etenee ja oppilaat osallistuvat tarinaan omilla kertomuksillaan."</i> <i>"-- kirjoitamme omia fantasiatöksiä tekstiimeissä, jossa oppilaat antavat vinkkejä toisilleen ja kuuntelevat toistensa tekstejä"</i>	Fantasiatarinoiden kirjoittaminen (n = 10)	Oma kirjallinen tuottaminen (n = 12)	Fantasiakirjallisuuden kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja omaa tuottamista tukevat harjoitteet (n = 19)

<p><i>"Fantasia sopii -- kerronnan keinojen ja käsitteiden harjoitteluun, koska niissä on usein selkeät miljööt, henkilöt, juonen rakenne ja teemat."</i></p> <p><i>" Käytän joskus fantasiakirjallisuutta muissa äidinkielen tehtävissä, esimerkiksi kun opetellaan vuoropuhelua tai sanaluokkia."</i></p>	<p>Muut kirjoittamista tukevat harjoitteet (n = 2)</p>		
<p><i>"-- tutustuttiin tarkemmin fantasiaan kirjallisuuden lajina"</i></p> <p><i>"Olemme käsitelleet fantasiakirjallisuuden piirteitä sekä yleisesti kirjallisuuden käsitteitä."</i></p>	<p>Fantasiakirjallisuuteen tutustuminen (n = 2)</p>	<p>Fantasiakirjallisuuden ja sen rakenteiden ymmärtäminen (n = 7)</p>	
<p><i>"-- hyödynnän esim. kirjallisuuden analyysin opettamisessa."</i></p> <p><i>"Olemme analysoineet fantasiakirjoja --"</i></p> <p><i>"--tekstianalyysi --"</i></p>	<p>Tekstin analysointi (n = 3)</p>		
<p><i>"Päähenkilötutustumisissa."</i></p> <p><i>"Äidinkielessä esim. juonikaavion opettelussa --"</i></p>	<p>Tarinan rakenteen osat (n = 2)</p>		
<p><i>"Meillä on ollut Harry Potter – teema - viikoittain meillä oli taikamaailmaan liittyviä tehtäviä. Myös äikän, kuviksen ja kässän työt liikkuvat HP-maailmassa."</i></p> <p><i>"-- matikassa loogisen ajattelun kehittämisessä."</i></p> <p><i>"-- projektityönä. Olemme tutustuneet Harry Potteriin ja</i></p>	<p>Integrointi muihin oppiaineisiin (n = 9)</p>	<p>Monialaiset oppimiskokonaisuudet (n = 9)</p>	<p>Yhteistoiminnalliset työmuodot (n = 21)</p>

<p><i>taikamaailmaan. Harjoitteleme samalla tunnetaitoja, kuvailua, sanaluokkia, käsitöitä, liikuntaa yms."</i></p>			
<p><i>"Pidän DnD-peliä 5.-6. luokan oppilaille pelikerhossa."</i></p> <p><i>"-- äidinkielen fantasiakirjallisuuden jakson aikana fantasiaroolipelin pelaamista. -- ope kertoo tarinan pääkäänteet ja oppilaat toiminnallaan yksityiskohdat"</i></p>	<p>Roolipelit (n = 2)</p>	<p>Eläytyvät harjoitteet (n = 6)</p>	
<p><i>"Draama esim. pienet näytelmät kirjan kohtauksista."</i></p>	<p>Draama (n = 4)</p>		
<p><i>"Lapsen on paikoitellen helpompi jutella tunteista ja ajatuksistaan, kun hän kertoo kuulemansa kirjan hahmoista. He eläytyvät hahmoihin ja tuntevat hahmojen kautta eri tunteita."</i></p> <p><i>"Tunteiden ja vuorovaikutustaitojen käsittelyn pohjana. Kuoleman kohtaamisen käsittelyssä."</i></p>	<p>Tunteiden käsittely keskustellen fantasiakirjallisuuden kautta (n = 3)</p>	<p>Keskustelut (n = 6)</p>	
<p><i>"Olen kertonut ja keskustellut mm. Harry Potter-kirjoista. Kirjoista on ollut mukava keskustella heidän kanssa."</i></p> <p><i>"Keskustelemme usein oppilaiden kanssa voiko jokin kirjassa esiintyvä asia olla totta oikeasti, ja haluaisivatko he elää tällaisessa maailmassa."</i></p>	<p>Yleinen keskustelu (n = 3)</p>		