

753

MISTÄ ON PIENET LUKUHARRASTAJAT TEHTY?

Tapaustutkimus lukuharrastuksen kehitystä  
tukevista tai horjuttavista tekijöistä

Maria Hynynen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Chydenius - Instituutti  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Kevät 1998

## TIIVISTELMÄ

HYNYNEN, M. 1998. Mistä on pienet lukuharrastajat tehty? Tapaustutkimus lukuharrastuksen kehitystä tukevista tai horjuttavista tekijöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto. Chydenius - Instituutti. Luokanopettajien aikuis-koulutus. 132 s.

Tutkimuksen tarkoitus oli kuvata 8 - 9-vuotiaan lapsen lukuharrastusta tai sen puuttumista hänen itsensä kokemana ja kertomana. Pääongelmat etsivät niitä tekijöitä, jotka ovat olleet tukemassa tai horjuttamassa lukuharrastuksen syntymistä ja kehittymistä.

Teoriaosassa käsiteltiin alkuopetusikäisten lasten lukemista ja lukuharrastusta sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lukutaidon ja lukuharrastuksen kehittymiseen. Lapsen lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttavat tekijät koottiin tutkimuksen teoreettiseksi malliksi.

Tutkimuksessa haastateltiin kahta tyttöä ja kahta poikaa teemahaastattelun tyyppisesti. Sekä tytöistä että pojista toinen oli aktiivinen lukuharrastaja ja toinen ei lukenut harrastuksenaan. Case-tapaukset etsittiin kyselylomakkeen avulla. Kyselyyn vastasi 49 2.-luokan oppilasta. Aineistoa analysoitiin lasten kokemusten ja tutkimuksen teoreettisen mallin pohjalta. Raportoinnissa on annettu runsaasti tilaa lasten omalle puheelle.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tärkein lapsen lukuharrastusta tukeva tekijä oli lapsen oma sisäinen lukumotivaatio. Sen oli synnyttänyt luettujen tekstien elämyksellisyys ja merkittävyys lapselle. Myös kodin tuki oli lapsille tärkeää. Lukuharrastuksen puuttuminen johtui lasten heikosta mekaanisesta lukutaidosta ja luetunymmärtämisen ongelmista. Nämä lapset eivät pystyneet nauttimaan lukemisesta eläytymällä kirjan juoneen. Lasten lukumotivaatio oli pitkälti ympäristön vaatimusten synnyttämä ulkoinen motivaatio. Kodit eivät tukeneet tai auttaneet näitä lapsia lukuharrastuksen pariin.

Kasvattajat voisivat tukea lasten lukuharrastuksen kehitystä lukemalla lapsille runsaasti ääneen vielä mekaanisen lukutaidon saavuttamisen jälkeenkin. Näin lapset voisivat saada paremmin otetta kirjan juonesta ja eläytyä siihen intensiivisemmin kuin oman lukutaitonsa avulla. Lukukokemusten elämyksellisyys voisi auttaa oman sisäisen lukumotivaation kehittämisessä.

Asiasanat: lukuharrastus, lukeminen, harrastukset, lapset

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	5
2 LUKEMISEN MÄÄRITTELYÄ .....	7
2.1 Lukeminen prosessina .....	7
2.2 Luetunymmärtäminen .....	8
2.3 Lukutaito .....	10
2.4 Lukuharrastus .....	11
3 LAPSI JA LUKEMINEN .....	13
3.1 Lukutaidon vaiheittainen kehittyminen .....	13
3.2 Suomalainen lapsi lukijana .....	16
3.3 Lukijan kehitykseen vaikuttavia tekijöitä .....	18
4 LAPSI JA LUKUHARRASTUS .....	21
4.1 Lukuharrastuksen merkitys .....	21
4.2 Lastenkirjallisuus lukuharrastuksen virittäjänä .....	24
4.3 Lukuharrastuksen syntyminen .....	26
4.4 Lukuharrastuksen kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä .....	29
4.4.1 Taidot .....	29
4.4.2 Motivaatiot .....	30
4.4.3 Orientaatiotavat .....	32
4.4.4 Lähiympäristö .....	35
4.5 7 - 9-vuotiaiden lukuharrastus .....	39
4.5.1 Kirjalliset kiinnostukset .....	39
4.5.2 Aikaisempia tutkimuksia lasten lukuharrastuksesta .....	41
4.6 Tutkimuksen teoreettinen malli .....	45
5 TUTKIMUSONGELMAT .....	47

6	EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	48
6.1	Tutkimuksen metodologinen viitekehys .....	48
6.2	Haastateltavien valinta .....	49
6.3	Haastattelu .....	51
6.4	Kohderyhmä ja aineiston keruu .....	53
6.5	Aineiston analyysi .....	55
6.6	Tutkimuksen luotettavuus .....	57
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	60
7.1	"Minä hypin kirjoihin matkaan" .....	60
7.2	"Kirjoissa on riittävästi jännitystä" .....	73
7.3	"Mutta ei, en mä pysty lukemaan" .....	86
7.4	"Kun mulla on se hahmotusvaikeus" .....	97
7.5	Mitä tekijöitä on lukuharrastuksen kehittymisen taustalla? .....	107
7.6	Mitä tekijöitä on lukuharrastuksen puuttumisen taustalla? .....	111
8	POHDINTA .....	114
	LÄHTEET .....	120
	LIITTEET .....	123

## 1 JOHDANTO

Monet opettajat ovat huolissaan oppilaidensa lukemisesta ja lukuhalukkuudesta. Luokassa on aktiivisia lukuharrastajia, jotka pyytelevät opettajalta lukuaikaa koulupäivän aikana. Sitä aikaa ei tahdo löytyä, sillä koulussahan on aina kiire. Mutta nämä lapset eivät opettajaa huolestuta, vaan he, jotka eivät halua lukea vapaa-ajallaan, eivätkä koulussakaan. Vastuuntuntoisena ja asiantuntevana opettaja houkutelee lapsia lukemaan enemmän. Hän esittelee laadukkaita kirjoja, järjestää lukukampanjoja; hän houkuttelee ja palkitsee. Aikansa ahkeroituaan opettaja voi tokaista kuten eräs vanha opettajani, että turhaa on heittää helmiä sioille. Mutta kysyikö opettaja lapsilta mitään?

Monet vanhemmatkin haluavat lapsensa kasvavan hyväksi lukijaksi ja lukuharrastajaksi. Lapsetkin ovat kiinnostuneita kirjoista ja lukemisesta. Heille on luettu ennen kouluikää ja he ovat odottaneet lukemaan oppimista ja sen myötä tulevaa lukemisen itsenäistymistä. Mutta kun lapsi on oppinut lukemaan, hän voi pettyä huomattessaan, kuinka vaikeaa on itse lukemalla saavuttaa sitä samaa tunnelmaa ja mielihyvää kuin silloin ennen vanhempien lukiessa. Vanhemmat huomaavatkin, että lapsen lukutaito ei vielä riitä kirjojen lukemiseen ja he haluavat lapsen harjoittelevan lukemista. Lapsi harjoittelee ja harjoittelee ja vähitellen lukutaito kehittyy sujuvaksi ja ymmärtäväksi. Voi kuitenkin käydä niin, että sitä mukaa kun lukutaito lisääntyy, lukuhalu vähentyy. Kysyikö kukaan lapselta mitään?

Lukuharrastuksella on monia myönteisiä vaikutuksia yksilön kehitykselle. Lukeminen voi olla erittäin nautittavaa ja samalla myös hyödyllistä: voidaanhan lukemalla oppia sekä asiatietoja että yleisempää tietämystä ympäristöstä ja ihmisyydestä. Lukeminen voi olla myös terapeutista. Kasvattajilla onkin vilpitön halu auttaa lasta lukuharrastuksen syntymisessä ja kehittymisessä. Aikuisten asiantuntemus ei aina riitä motivoimaan lasta lukemaan, eivätkä samat keinot auta kaikkia lapsia lukuharrastuksen syntymisessä. Yksilöllisen avun löytämiseksi onkin välttämätöntä ottaa käyttöön lapsen oma asiantuntemus omasta elämästään ja lukuhalukkuudestaan. On aika kysyä lapselta.

Lasten lukuharrastuksesta on tehty Suomessa useita laajoja joukkotutkimuksia parin viime vuosikymmenen aikana. Näiden tutkimusten avulla on saatu yleistä tietoa lukuharrastajista, lukemisen määrällisistä tekijöistä, lukukohteiden suosiosta jne. Näistä laajoista tutkimuksista puuttuu lapsen yksilöllinen näkökulma: mitä lukuharrastus merkitsee lapselle ja miten sen kokee erityisesti alkuopetusikäinen lapsi.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata lukuharrastusta 8 - 9-vuotiaan lapsen kokeamana ja kertomana. Lukuharrastus rajataan koskemaan perinteistä kirjallista materiaalia, jolloin tutkimuksen piiriin ei kuulu tietotekniikan, kuvien yms. lukeminen. Yksittäistä lasta pidetään asiantuntijana oman lukuhalukkuutensa tai -haluttomuutensa suhteen. Tutkimus etsii lapsen näkökulmaa lukuharrastukseen: lapsen omia ajatuksia ja kokemuksia lukemisesta, lukuharrastuksen syntyisestä ja kehittämisestä.

Teoriaosassa käsitellään lapsen lukemista ja lukuharrastusta sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Lukuharrastukseen vaikuttavat tekijät liittyvät lapsen taitoihin, motivaatioihin ja lähiympäristöön. Lukuharrastuksen kehitykseen voivat vaikuttaa myös lapsen orientaatiotyöli lukemiseen ja tapa suuntautua joko kotiin tai kaveripiiriin. Nämä asiat on koottu tutkimuksen teoreettisessa mallissa.

Tutkimuksen ongelmat muotoiltiin teoreettisen mallin perusteella. Pääongelmien avulla etsitiin lapsen elämästä niitä tekijöitä, jotka ovat hänen lukuharrastuksensa kehittyminen tai puuttumisen taustalla. Lisäongelmat etsivät lapsen kokemia lukemisen merkityksiä.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa kaksi lukuharrastajaa ja kaksi lukemista karttelevaa lasta kertoo haastattelun avulla lukuharrastuksestaan tai sen puuttumisesta. Haastateltavat lapset valittiin kyselylomakkeen avulla. Lapset olivat oman elämänsä ilmaisukykyisiä asiantuntioita. He kertoivat niistä kokemuksista, mitä heillä on lukemisesta ja kirjoista. He kertoivat, miten ympäristö on tukenut tai jättänyt tukematta heidän viriävää lukuharrastustaan ja miten he ovat kokeneet nämä ympäristön vaikutukset. He kertoivat myös tunteistaan lukukokemuksissa ja niiden perusteella syntyneistä lukemisen merkityksistä.

Tällä tavoin tutkimuksesta syntyi neljä erilaista tarinaa lukemisesta ja lukuharrastuksesta. Kaikki tarinat ovat tutustumisen arvoisia, sillä ne herättävät meissä kasvattajissa ymmärrystä lapsen kokemusmaailmaan. Ensimmäiset tarinat ovat myönteisiä onnistumiskertomuksia. Niistä voimme saada ideoita tukea lapsen lukuharrastusta vanhempina tai opettajina. Viimeiset tarinat ovat hätähuutoja. Ne laittavat meidät pohtimaan uusia lapsilähtöisiä tapoja auttaa lasta lukutaipaleen alkuun.

## 2 LUKEMISEN MÄÄRITTELYÄ

### 2.1 Lukeminen prosessina

Lukeminen on ihmisille tärkeä viestintäväline ja siksi se onkin kiinnostanut tutkijoita jo kauan aikaa. Lukemista on tutkittu useista eri näkökulmista useiden tieteenalojen avulla. Lehmuskallio (1991, 133) toteaaakin, että lukemista on tutkittu yli sadan vuoden ajan, 1870-luvulta lähtien. Sitä on tutkittu eri näkökulmista, mutta tutkimuksen painopiste on ollut lukemisen prosessissa ja opetuksessa.

Gibson ja Levin korostivat jo 1970-luvulla lukijan aktiivisuutta ja lukemistapahtuman prosessiluonnetta. Lukeminen on aktiivista toimintaa, jossa tapahtuu yhtäaikaan useita prosesseja. Lukijan ohjaa näitä prosesseja itse. Näin ollen on mahdotonta määritellä yhtä ainoa oikeaa lukemistapahtuman mallia, eikä lukemisen käsitettäkään voi määrittellä vain yhdellä tavalla, sillä prosessi muuttuu jatkuvasti lukijan taitojen kasvaessa. (Gibson & Levin 1976, 5, 438.)

Lehmuskalliokin (1983, 69) pitää lukijaa aktiivisena. Hän määrittelee lukemisen prosessiksi, jossa lukija irrottaa informaatiota oman taitosisältönsä avulla. Lukeminen koostuu kolmesta osasta:

1. Lukemisprosessi on hierarkkinen jatkumo ja sen käyteenä on kielellinen informaatio.
2. Lukija on lukemisprosessin subjekti ja hän voi kehittyä alkavasta lukijasta kypsäksi lukijaksi.
3. Taitosisältö on kehittyvää ja se säätelee lukemisprosessin hallintaa ja kehitystä, kuten myös lukijan kehitystä.

Lehtonen kokosi väitöskirjassaan erilaisia lukemisen määritelmiä ja hän erotti lukemisprosessista neljä tekijää: lukija, lukemisprosessi, kirjoitettu kieli ja tilanne.

1. Lukija tarvitsee riittävät kielelliset taidot ja kognitiiviset kyvyt suoriutuakseen lukemisesta.
2. Lukemisprosessi sisältää lukijan mentaaliset prosessit, joita ovat havaitseminen, sanojen tulkitseminen, ymmärtäminen, tulkinta, arviointi ja soveltaminen. Prosessia ohjaa lukijan omat tavoitteet ja lukemisen tarkoitus.
3. Kirjoitetun kielen rakenteet auttavat lukijaa tekstin koodaamisessa ja ymmärtämisessä.

4. Tilannetekijällä tarkoitetaan tekstin ja lukijan kohtaamista. Tilannetekijät vaikuttavat tekstin tulkintaan, kuten myös lukijan aikaisemmat kokemuksetkin.

Lehtonenkin toteaa lukemistapahtuman olevan niin monitahoinen ilmiö, ettei sitä voi kuvata kattavasti yhdellä määritelmällä. Monet määritelmät pystyvät pelkästään heijastamaan eri näkökulmia tälle monimutkaiselle tapahtumalle. (Lehtonen 1993, 18, 21.)

Olen rajannut lukemisen määrittelmien tarkastelua tämän tutkimuksen lähtökohdista käsin. Tässä tutkimuksessa pidän lukemista prosessina, jossa lukija on aktiivinen vaikuttaja. Millainen prosessi lukeminen kulloinkin on, riippuu lapsesta. Hän ohjaa omaa lukemisprosessiaan omien tavoitteidensa ja lukemisensa tarkoituksen mukaan. Jokaisen lukijan lukemisprosessi on erilainen kuin toisen lukijan ja samankin lukijan lukemisprosessi vaihtelee lukemistilanteen mukaan. En voi siis määrittellä, mitä lukeminen on yksittäiselle lapselle, sen määritelmän voi tehdä vain lapsi itse.

Lukijan aktiivisuus näkyy lukuharrastuksessa monin tavoin tekstien valinnoista niiden tulkitsemiseen ja arviointiin asti. Eräänlaisena lukijan aktiivisuutena voimme pitää sitäkin tilannetta, jossa ihminen valitsee lukemisen pois itseltään. Hän osaa lukea, mutta hän ei syystä tai toisesta halua.

## 2.2 Luetunymmärtäminen

Lukemisen teoriassa erotellaan lukemisesta kaksi puolta: dekoodaus ja luetunymmärtäminen. Dekoodaus tarkoittaa kirjoitusmerkkien kääntämistä erilaisiksi kielellisiksi yksiköiksi esimerkiksi tavuiksi ja sanoiksi. Dekoodaus ja luetunymmärtäminen ovat keskenään monimutkaisessa riippuvuussuhteessa. Dekoodaus helpottuu, jos lukija ymmärtää tekstin sisällön. Toisaalta luetunymmärtäminen voi kärsiä, jos dekoodaus ei onnistu nopeasti ja helposti. Jos dekoodaus vaatii suuria ponnistuksia, näyttää yksinkertaistettuna siltä, kuin voimia ei riittäisi enää luetunymmärtämiseen. (Tornéus 1991, 21.)

Ongelmaa, miten tekstin sanoma välittyy lukijalle, voidaan tarkastella useiden tekstiymmärtämisteorioiden avulla. Informaationsiirtoteorian mukaan lukemista pidetään passiivisena toimintana. Merkitys on tekstissä itsessään: sen sanoissa, lauseissa ja kappaleissa. Teksti ja sen merkitys ovat objektiivisia faktoja, jotka lukija ottaa vastaan sellaisenaan. Tätä näkemystä on viime aikoina alettu kritisoida. Luetunymmärtäminen



ei ole vain tiedon passiivista vastaanottamista, vaan se sisältää tekstin tulkintaa. (Takala 1993, 14-15.)

Interaktioteoria korostaa vuorovaikutusta lukijan ja tekstin välillä. Lukija on mukana vuorovaikutuksessa koko persoonallaan. Myös hänen kokemuksensa, ennakkokäsityksensä, odotuksensa ja tietonsa osallistuvat vuorovaikutukseen tekstin kanssa. Tekstin ominaisuudet, esimerkiksi oikeinkirjoitus, sanasto ja lauserakenteet, vaikuttavat myös lukutilanteeseen. (Vähäpassi 1987, 30-31.)

Skeemateorian mukaan lukija luo tekstille merkitykset skeemojen avulla. Skeemat sisältävät aiheeseen liittyviä taustatietoja ja ne auttavat lukijaa tekstin ymmärtämisessä. Skeemoja ovat myös testin rakenteelliset piirteet, esimerkiksi kertova tai kuvaileva rakenne. Tällöin lukijaa voi auttaa ymmärtämisessä esimerkiksi ennakkokäsitys siitä, millainen on seikkailukertomus. (Sarmavuori 1993, 27.)

Transaktionäkemyksen mukaan jokaisen lukijan lukukokemus synnyttää uuden teoksen. Transaktioteorian kehittäjä Luise Rosenblatt toteaa, että teksti on vain paperia ja mustetta, kunnes lukija herättää siitä taideteoksen. Lukija luo tekstille omat merkityksensä persoonallisuutensa, aikaisempien kokemustensa, tavoitteidensa ja taitojensa mukaan. Lukijan luoma uusi tuotos on tekstin, lukijan ja kontekstin lopputulos. Lopputulos on muuta kuin osien summa; se ylittää kauemmas kuin tekstin sisältö tai lukijan ajatukset. (Vähäpassi 1987, 34; Linnakylä 1991; Sarmavuori 1993, 28, 30; Lehtinen 1994, 20.)

Kaunokirjalliselle tekstille on ominaista, että se sisältää aukkoja. Asioita ei kerrota kokonaan, vaan lukijan on pääteltävä tekstin kokonaisuus rakentamalla mielikuvissaan täydellistä kuvaa teoksen tapahtumista ja henkilöistä. Näin lukija osallistuu teoksen rakentamiseen juuri hänelle. Lukija kanavoi omia kokemuksiaan, muistojaan ja tunteitaan teokseen henkilökuvia ja tapahtumia rakentamalla ja hän saa siitä suurta mielihyvää. (Kauppinen, Koskela, Mikkola & Valkonen 1991, 191, 234.)

Lukuharrastuksen kiistattomana edellytyksenä on luetunymmärtäminen. Jos teksti liittyy lapsen kokemusmaailmaan, lapsella on ennakkokäsityksiä eli skeemoja tuke-  
massa luetunymmärtämistä. Luetunymmärtämiseen vaikuttavat myös tekstin kielelliset ominaisuudet; niiden pitäisi olla sopusoinnussa lapsen kielellisten taitojen kanssa. Tällöin lapsi voi alkaa vuorovaikutukseen tekstin kanssa ja rakentaa itselleen siitä merkitysisällön. Merkitysisällön rakentamisessa lapsi voi käyttää luovasti hyväkseen

omia muistojaan, tunteitaan ja koko persoonaansa. Tällöin lukukokemus on antoisa ja se rohkaisee lasta uusiin lukukokemuksiin. Tie lukuharrastukseen on auennut.

### 2.3 Lukutaito

Linnakylän (1991, 14-18) näkemyksen mukaan on olemassa monenlaista lukutaitoa. Ihminen tarvitsee erilaisia lukutaidon osa-alueita erilaisissa lukutilanteissa.

Peruslukutaito on tekninen, välineellinen lukutaito. Peruslukutaito voidaan ymmärtää tekstien käyttämisenä eli kirjoitetun tekstin lukemisena, mutta se voidaan määritellä myös laajemmin, jolloin siihen sisältyy myös tekstien tuottaminen eli kirjoittaminen. Tämä lukutaito on universaalinen taito. (Emt.)

Funktionaalinen eli yhteiskunnassa toimiva lukutaito tarkoittaa aktiivisempaa, ympäröivään kulttuuriin liittyvää lukutaitoa. Tällöin painotetaan luku- ja kirjoitustaidon käyttöä oppimisen ja aktiivisen yhteiskunnallisen osallistumisen välineenä. Lukeminen saa funktiot lukijan omista pyrkimyksistä tai toiminnoista. Tällöin toimiva lukutaito sisältää seuraavia osa-alueita: ympäristöön yhdistävä lukeminen, opiskelulukeminen, ammatillinen lukeminen, viihdyttävä tai virkistävä lukeminen. (Emt.)

Vapauttava eli emansipatorinen lukutaito tarkoittaa ihmisen kykyä ja oikeutta oppia hallitsemaan erilaisten tekstien välityksellä kohtaloaan, itseään ja ympäröivää maailmaa. Lukutaidon tavoitteissa korostuu tällöin yksilön mahdollisuudet omatoimiseen ja kriittiseen tekstien hyödyntämiseen, joka kehittää sekä yksilöä että yhteiskuntaa. (Emt.)

Voidaan puhua myös uuslukutaidosta, joka käsitteenä lähestyy yleissivistyksen käsitettä. Tällöin lukemisen yhteydessä puhutaan tekstin lukemisen lisäksi myös kuvan, tietotekniikan, ympäristön, kulttuurin, perinteen, tieteen ja taiteen sekä moraalin ja arvojen lukutaidosta. (Emt.) Rajaan lukutaitokäsitteen koskemaan tässä tutkimuksessa perinteisen kirjoitetun tekstin lukemista. Tutkimuksen ulkopuolelle jäävät siis uuslukutaidon käsitteeseen sisältyvät monet lukemiskohteet.

Eri tekstilajit asettavat lapsen lukutaidolle erilaisia vaatimuksia. Linnakylän (1991) mukaan luku- ja kirjoitustaito voidaankin jakaa eri tekstityyppien mukaan kertovaksi,

tiedottavaksi tai taivuttelevaksi taidoksi. Mielestäni lapsien pitäisi löytää luettavakseen tekstejä, joiden kieli vastaa heidän omaa kieltänsä ja jotka muutenkin tukevat luetunymmärtämistä. Esimerkiksi lasten suosimissa sarjakuvissa kuva kertoo osan tarinaa: se lyhentää tarvittavaa tekstiä ja tukee luetunymmärtämistä.

Lukemiseen liittyy kognitiivisen aineksen lisäksi myös affektiivinen alue. Tämä sisältää lukemisesta saatavan mielihyvän kokemuksen, lukemiseen kohdistuvan kiinnostuksen ja harrastuksen sekä lukemisen arvostamisen. (Linnakylä 1991.) Lukuharrastuksen yhteydessä on luonnollisesti tärkeää tarkastella lukemiseen liittyvää affektiivista aluetta, tavoitellun harrastuksella miellyttäviä kokemuksia. Sen lisäksi lukuharrastuksessa korostuu funktionaalisen lukutaidon merkitys. Sen avulla lukija liittyy aktiivisesti ympäristöönsä ja kulttuuriinsa. Lukemalla lapsi saa kokemusta ja tietoa toisaalta aineellisesta ympäristöstä, toisaalta ihmisyydestä: itsestään, toisista ihmisistä, tunteista, mielikuvituksesta, kulttuurista jne. Kokemusten ja tietojen avulla lisääntyy lapsen elämänhallinta: lähestytään siis vapauttavaa lukutaitoa.

#### 2.4 Lukuharrastus

Harrastus tarkoittaa myönteistä toimintavalmiutta tai tottumusta jotakin asiaa, tässä yhteydessä lukemista kohtaan. Harrastaminen antaa yksilölle tyydytystä ja se on yhteydessä yksilön pidempiaikaiseen motivaatioon. (Hirsjärvi 1983, 53.)

Harrastuneisuus on laajempi käsite kuin harrastus. Harrastuneisuus tarkoittaa suhteellisen pysyvää ominaisuutta ja kiinnostusta, joka kohdistuu tiettytyypisiin toimintoihin, ei siis yhteen alaan tai toimintaan. Harrastuneisuuden ydin on halu ja toimintavalmius toimia harrastusalueellaan laaja-alaisesti. Harrastus saattaa kehittyä laajemmasta harrastuneisuudesta, mutta lapsilla on todennäköisempää se, että yksittäisestä harrastuksesta mielenkiinto laajenee harrastuneisuudeksi. (Metsämuuronen 1995, 21-22.)

Harrastus lähtee yksilöstä itsestään ja tyydyttää ensisijassa harrastajan omia tarpeita, ei siis äidin tai isän tarpeita. Oleellista harrastuksessa on, että lapsi itse nauttii. Lapsella kulttuuriin liittyvä harrastus voi aluksi olla vähemmän omaehtoista, mutta kehittyäkseen harrastuneisuudeksi sen on tultava omaehtoiseksi suuntautumiseksi. (Emt.,23.)

Harrastuksilla on merkitystä persoonallisuuden kehittymiselle. Koska sitä pidetään opittuna tottumuksena, se voi olla opetuksen ja kasvatuksen tavoite ja keino. (Hirsjärvi 1983, 53.) Lukuharrastuskin on sekä kouluopetuksen tavoite että monien vanhempien toive lastensa suhteen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 (43) pidetään tavoiteltavana sitä, että oppilas saa monipuolisia kokemuksia ja elämyksiä niin, että hänessä kehittyy lukuhalu ja -harrastus.

Lukuharrastus voi olla myös keino oppia ja kehittyä lukijana. Ovathan lukutaito ja sen taidon käyttäminen yhteydessä toisiinsa: mitä enemmän lapsi lukee sitä paremmaksi hänen lukutaitonsa kehittyy, toisaalta mitä parempi hänen lukutaitonsa on, sitä helpompi ja usein sitä mukavampi hänen on lukea.

Kauppinen (1986, 135, 173) on nimennyt lukuharrastuksen tunnusmerkkejä. Kun lapsi lukee harrastuksena, hän lukee vapaaehtoisesti, säännöllisesti ja laaja-alaisesti omaksi nautinnokseen. Hän valikoi lukemiaan kirjoja ja hankkii niitä kirjastosta. Hän vertailee ja arvioi kirjoja ja on halukas keskustelemaan niistä. Kirjallisuuden harrastaminen ja arvostaminen ovat kehittyviä ominaisuuksia. Kehityksen alkua voidaan kuvailla sanoilla kiinnostus, lukemisen ilo ja halu. Näistä ominaisuuksista seuraa harrastus, joka tarkoittaa vakiintuneempaa toimintaa.

Lukuharrastus on lukijan oma valinta. Jos lapsi on motivoitunut lukemaan ja hän kokee saavansa lukemisestaan tyydytystä, hän voi oppia harrastamaan lukemista aktiivisesti. Tämä tutkimus on kiinnostunut lapsen kokemuksista lukemisen parissa ja niiden vaikutuksista lapsen lukuharrastuksen innokkuuteen tai innottomuuteen. Tarkoitus on kartoittaa niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen kehittyvään lukuharrastukseen sitä tukien tai horjuttaen.

### 3 LAPSI JA LUKEMINEN

#### 3.1 Lukutaidon vaiheittainen kehittyminen

Monet tutkijat ovat kuvanneet lukijan kehitystä alkavasta lukijasta kohti harjaantunutta lukemista. Alkavan lukijan lukiessa outoa ja uutta tekstiä lukemiseen sisältyy yhtenä osana äännesynteesi. Lapsi joutuu lukemaan monet sanat kirjain kerrallaan, koska hänellä on hallussaan vain harvoja valmiita sanahahmoja ja vähän kokemusta yleisistä kirjainyhdistelmistä. Lukeminen vaatiikin dekodauksen varmuutta ja kykyä äänteiden yhdistämiseen. Harjaantuneen lukijan dekodaus on automatisoitunut ja se sujuuikin helposti ja nopeasti. Lukija osaa käyttää hyväkseen kielen säännönmukaisuuksia, hän esimerkiksi mieltää tietyt kirjainyhdistelmät kokonaisuuksina. Niinpä hän ei enää etene lukiessaan kirjain kirjaimelta, vaan hän voi kiinnittää huomionsa suurempiin yksikköihin. Kehitys alkavasta lukijasta harjaantuneeksi lukijaksi sisältää muutakin kuin dekodauksen kehittymisen, mutta se on kuitenkin lukemisen sujuvuuden välttämätön ehto. (Tornéus 1991, 22, 24.)

Lehmuskallion mukaan lukija voidaan sijoittaa eriasteisiin lukemisen vaiheisiin lukemisessa tarvittavien taitosisältöjen ja niiden hallinnan mukaan. Lukijan kehitysdimensio ulottuu alkavasta lukijasta kypsään lukijaan hierarkkisena jatkumona. Sekä lukija että lukutaito kehittyvät jatkuvasti. (Lehmuskallio 1983, 132.)

2.-luokan oppilaat ovat saavuttaneet mekaanisen lukutaidon ja kehitys alkavasta lukijasta yhä harjaantuneemmaksi ja kypsemmäksi lukijaksi on alkanut. Kehitys on yksilöllistä ja samanikäiset lapset voivat olla eri kehitysvaiheissa. Eri lukemisen kehitysvaiheissa olevien lasten lukuharrastus ja sen edellytykset poikkeavat paljon toisistaan ja lapset tarvitsevat erilaista tukea lukuharrastuksensa kehittymisen tueksi. Seuraavaksi tarkastelen lukemisen kehitystä kahden tunnetun mallin avulla.

*Logan-Logan-Patersonin vaihemalli.* Logan, Logan ja Paterson (1972) kuvaavat lukutaidon kehittymisen kuusivaiheiseksi prosessiksi. Lukutaito kehittyy vaiheittain ja systemaattisesti siten, että tuleva taito kytkeytyy edelliseen vaiheeseen. Kunkin vaiheen aikana lukijan pitäisi kehittyä niin, että se mahdollistaa suotuisan kehityksen seuraavassa vaiheessa. Vaiheet eivät ole irrallisia tai kaavamaisesti peräkkäin seuraava-

via, vaan ne kietoutuvat toisiinsa. Lasten eteneminen on yksilöllistä niin, että tietyllä luokkatasolla lapset ovat lukemisen kehittämisessä eri tasoilla ja eri kombinaation.

### 1. Valmiusvaihe

Tässä vaiheessa lapsi oppii omia kielellistä ilmaisuja ja toisten vastauksia niihin. Kiinnostus kieleen helpottaa alkavaa lukemista. (Logan ym. 1972, 364.)

### 2. Alkava lukeminen

Alkava lukija oppii saamaan tietoa painetuista symbooleista. Hän erottaa kirjaimet ja sanat, kuten myös sanan alkuaänteen kuulemansa perusteella. Hän muodostaa oman tekniikkansa sanojen lukemiseen ja osaa käyttää sitä lukien vasemmalta oikealle. Hän oppii irrottamaan informaatiota painetuista symbooleista paitsi sanojen tunnistamisen kautta myös kontekstin, sanamuodon ja foneettisten viitteiden avulla. Jo tässä vaiheessa on tärkeää, että lukeminen ei rajoitu vain symbooleja vastaavaksi äännöksi ja sanojen tunnistamiseksi, vaan luetun merkitys korostuu. Lukemisella on oltava tarkoitus. Luetun tekstin arvioiminen ja tulkitseminen ovat myös taitoja, joita on alettava harjoittelemaan. (Emt.,365.)

### 3. Alkava itsenäinen lukeminen

Tässä vaiheessa lapsella on kova halu lukea enemmän ja entistä monipuolisemmin. Hän kiinnostuu erityyppisistä lukemismateriaaleista. Lapsi pystyy melko itsenäisesti tunnistamaan sanat, hän ymmärtää lukemansa ja osaa tulkita sitä. Lapsen lukemisen itsenäisyys vahvistuu, kun hänellä on mahdollisuus lukea eri tarkoituksiin ja erilaisten tehtävien ja ongelmien ratkaisemiseksi. Lukemisen kehitykselle on tärkeää myös ilmapää, joka arvostaa kielellistä kommunikaatiota ja luovia toimintoja. (Emt., 365.)

### 4. Siirtymävaihe

Tässä vaiheessa lapsi nauttii lukemisesta. Hän omaksuu yhä itsenäisemmän ja riippumattomamman lukemistavan. Hän lukee yhä pidempiä ja kielellisesti vaikeampia tekstejä. Hän ymmärtää lukemansa ja arvioi ja tulkitsee sitä. Vaikka lapsi on jo melko itsenäinen ja vastuullinen, hän tarvitsee rohkaisua sekä monipuoliseen lukemiseen ohjaamista. Tämä vaihe on erittäin tärkeä lukemisen kehittymisen, kiinnostuksen ja harrastuksen syntymisen kannalta. Vaiheella on merkitystä myös yksilön laajemmalle kehitykselle. (Emt., 365-366.)

Vaihemallin mukaan lukijan kehitys jatkuu vielä välivaiheeseen ja edistyneeseen vaiheeseen. Nämä vaiheet eivät ole ajankohtaisia 2.-luokan oppilaiden kohdalla.

*Challin tasottainen kuvausmalli.* Malli pohjautuu Piaget'n teorioihin ja siinä on kuusi tasoa: lukemista ennakoivan esilukemisen taso ja viisi varsinaista lukemisen kehitystasoa. Malli kuvaa lukemista kykyjen ja taitojen yhdistelmänä, joka muuttuu kehityksen myötä. (Chall, Jacobs & Baldwin 1990, 9,12-13.)

Taso 0: esilukeminen ja näennäislukeminen (6 kk:n iästä alkaen)

Tässä vaiheessa lapsi tunnistaa hänelle tuttuja sanoja ja nimiä, mutta ei ymmärrä kirjaimen ja äänteen vastaavuutta. Vaihe päättyy, kun varsinainen lukemaan opettelu alkaa.

Taso 1: lukemisen ja dekodauksen alku (6 - 7-vuotiaat lapset)

Tässä vaiheessa oivalletaan kirjaimen ja äänteen vastaavuus ja opitaan muuttamaan kirjoitettu koodi puheeksi. Lukemisen perustekniikka opitaan hallitsemaan niin, että helppojen ja tuttuja sanoja sisältävien tekstien lukeminen on mahdollista. Vaiheen lopussa lapset ymmärtävät huomattavasti enemmän sanoja (n. 4000 sanaa) kuin osaavat lukea (n. 600 sanaa). Lukeminen juuri sillä tasolla, missä lapset voivat itsenäisesti lukea, kehittää lapsille edullisempia kielellisiä malleja ja tietoisuutta uusista sanoista ja ajatuksista.

Taso 2: lukutaidon vahvistuminen ja tuleminen sujuvammaksi (7 - 8-vuotiaat lapset)

Nyt harjoitellaan lukemisen sujuvuutta ja nopeutta. Luetunymmärtäminen on toistavaa ja tunnistavaa. Tekstistä etsitään yksityiskohtia: tapahtumia, ajankohtia, henkilöitä ja paikkoja. On tärkeää, että tässä vaiheessa luetut tekstit liittyvät lapsen kokemusmaailmaan ja teksti on siten ennustettavaa ja kiinnostavaa. Oman itsenäisen tason mukainen lukeminen edistää sana- ja käsitevaraston kasvua sekä muuta kielellistä kehitystä. Vaiheen lopussa lapset tunnistavat kuultuna noin 9000 sanaa ja lukemallakin jo 3000 sanaa.

Taso 3 : lukeminen oppimisen välineenä (9 - 13-vuotiaat lapset)

Enää ei ole ajankohtaista opetella lukemaan, vaan nyt on aika oppia lukemalla. Lukemisen avulla opitaan uusia ajatuksia, asenteita ja tietoja sekä saadaan kokemuksia uusista tunteista. Tämä on länsimaisessa teollisuusyhteiskunnassa selviämisen minimitaso. Tason taidot opitaan hallitsemaan lukemalla monipuolisesti kirjallisuutta ja lehtiä eri oppiaineiden oppikirjojen ohella.

Kuvausmallissa on vielä kaksi myöhempää tasoa. Tasolla 4 on ajankohtaista löytää monipuolinen näkökulma luettuun ja tasolla 5 kyetään tulkitsemaan ja luovaan lukemiseen.

Oppilaiden kesken voi olla valtavia tasoeroja lukutaidossa. 2.-luokkalaisten lukutaidon kehityksestä voi löytyä samoja ominaisuuksia kuin Logan-Logan-Patersonin vaihemallin vaiheista 2 - 4 tai Challin kuvausmallin tasoilta 1 - 3. Joillekin lapsille voi olla vielä ajankohtaista varmentaa dekoddausta ja lisätä siten lukemisen nopeutta ja sujuvuutta, kun taas jotkut lapset voivat käyttää lukemista jo verrattain itsenäisesti oppimisen ja kokemusten saamisen välineenä.

Kaikille 2.-luokkalaisille lapsille on tärkeää oppia luetunymmärtämistä, arvioimista ja tulkitsemista heidän lukutaidon tasostaan riippumatta. Lapset tarvitsevat kehityksensä edesauttamiseksi monipuolisia tekstejä, jotka ovat heidän oman lukutaitonsa mukaisia. Tekstien on oltava lapsille merkityksellisiä ja kiinnostavia, jotta lukuhalukkuus syntyisi ja edelleen vahvistuisi. Lapset tarvitsevat myös rohkaisevaa ja lukemista arvostavaa ilmapiiriä kehittyäkseen lukemistaidoissaan ja -halukkuudessaan. Varmasti jokainen opettaja ja vanhempi toivoo, että lapsi olisi hyvä lukija. Niskanen (1988, 27) määrittelee hyväksi lukijaksi lapsen, joka ymmärtää teknisen lukutaitonsa mukaista tekstiä ja lukee sitä mielellään.

### 3.2 Suomalainen lapsi lukijana

Suomessakin lasten lukutaitoa on tutkittu paljon. Käsittelem tässä kolmea 2.-luokan oppilaille tehtyä lukututkimusta.

Turussa on tehty laaja lasten kehityksenseurantatutkimus. LAKE-projekti aloitettiin 1980, kun siinä mukana olevat oppilaat olivat ensimmäisellä luokalla ja projekti jatkui kaksitoista vuotta (Sarmavuori 1992, 1-3). Vuonna 1982 tutkittiin 2.-luokkalaisten lukutaitoa verrattuna asetettuihin tavoitteisiin. Mukana oli 135 oppilasta. (Sarmavuori 1983, 6-8.)

Saatujen tulosten mukaan 2.-luokkalaisten lukutaito vaihteli paljon. Lukunopeutta mittaavassa osiossa lapsien tulokset vaihtelivat pistemäärissä 6 - 59 (max. 60). Luokan perustavoitteet ajateltiin olevan saavutettu pistemäärällä 25 ja se onnistui 81 %:lla oppilaista. Luetunymmärtämistä mittaavassa osiossa saadut pisteet vaihtelivat myös paljon: vaihteluväli oli 1 - 10 pistettä (max. 10). Perustavoitteet oli saavuttanut 83 % oppilaista (pistemäärä vähintään 6). (Emt., 14-15.)



Oppilaiden väliset erot lukutaidossa olivat tasoittuneet ensimmäisen luokan syyslukukaudesta, mutta erot olivat vieläkin suuret. Tavoitetasosta jäi noin 20 % oppilaista ja kolmanelle luokalle siirryttäessä noin 7 %:lla oli puutteellinen lukutaito. Näillä oppilailla oli ongelmia muillakin äidinkielen osa-alueilla. Opettajan arvion mukaan he olivat sopeutuneet kouluun melko huonosti ja heidän minäkuvansa oli merkittävästi huonompi kuin muilla oppilailla. (Sarmavuori 1983, 36.) Pienen koululaisen minäkuvalle ja identiteetille on lukemaan oppimisella ratkaisevan tärkeä merkitys. Jos lapsi kokee epäonnistuvansa niin keskeisessä ja korostetussa tehtävässä, se horjuttaa hänen käsitystä omasta oppimiskyvystään ja roolistaan koululaisena. Tästä luonnollisena seurauksena on käyttäytyminen, joka tulkitaan kouluun sopeutumattomaksi.

Julkunen on tutkinut 2.-luokan oppilaiden lukutaitoa ja varhaisen lukutaidon oppimisen merkitystä lapsen myöhemmälle lukijan kehitykselle. Hän on havainnut tasoeroja oppilaiden lukemisessa tästä johtuen. Julkusen mukaan (1986, 3, 53, 57) 2.-luokalla olevat oppilaat osaavat yleensä lukea jo syyslukukaudella sanatarkasti. He myös ymmärtävät yksinkertaisen, heidän elämänpiiriinsä kuuluvan tekstin sisällön. Osalla oppilaista on vaikeuksia tehdä päätelmiä tekstistä, mutta he, jotka oppivat lukemaan jo ennen koulua, osaavat tehdä päätelmiä vaivattomasti ja perustellusti. Koulun alussa omaksuttu lukutaito ennustaa hyvin lukutaidon kehittymistä edelleen: vielä koko 2.-luokan aikana varhaiset lukijat olivat edellä lukutaidoiltaan muihin verrattuna. Varhaisella lukutaidon oppimisella oli merkitystä vielä 3.-luokan lopussakin.

Lukutaidon kehitys oli tytöillä nopeampaa kuin pojilla. Tilastollisesti tarkasteltuina tytöt olivat erittäin merkitsevästi parempia lukijoita koulun alussa, 1.-luokan keväällä ja vielä koko 2.-luokan ajankin. (Emt., 58.)

Kansainvälisessä vertailussa suomalaisten lasten lukutaito on huippuluokkaa. Suomi osallistui 1991 kansainväliseen IEA-tutkimukseen, jossa oli mukana 31 maata. Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida lukutaitoa ja lukutottumuksia sekä kuvata erilaisia koulutus- ja opetuskulttuureja. Tutkimuksessa arvioitiin 9- ja 14-vuotiaiden lukutaitoa hyvin monipuolisesti mekaanisesta peruslukutaidosta tekstin ymmärtämiseen ja kriittiseen arviointiin. (Linnakylä 1993, 28-29.) Keskityn tässä 9-vuotiaita koskeviin tuloksiin.

Erityisesti 9-vuotiaiden lasten lukutaito oli kansainvälisesti verraten poikkeuksellisen korkea. Lapset olivat parhaita lukijoita kaikilla osa-alueilla: kertovien tekstien, asia-

tekstien ja dokumenttien (kuviot, kartat, ohjeet ja taulukot) lukemisessa. Lukutaidon osa-alueet olivat yhteydessä keskenään: lapsen taso oli suunnilleen sama kaikilla osa-alueilla. (Linnakylä 1993, 31-34.)

Tytöt olivat poikia parempia lukijoita. Suurin ero oli kertomusten tulkinnassa. Sen sijaan eroa maalaislasten ja kaupunkilaislasten välillä ei Suomessa ollut. (Emt., 36.)

Suomalaiset lapset eivät osanneet arvioida omaa lukutaitoansa. Vaikka lapset olivat lukutaidoiltaan maailman huipputasoa, vain 11 % lapsista piti itseään erittäin hyvänä lukijana. Syynä on ehkä koulumme korkea vaatimustaso. Opettajatkin arvioivat tässä tutkimuksessa lasten lukutason todellista tasoa alhaisemmaksi. Myös suomalainen yhteiskunta asettaa lukutaidolle kovia vaatimuksia. (Linnakylä., 49.)

Voimme siis pitää 2.-luokan oppilaiden lukutaitoa hyvänä, kunhan muistamme suuret yksilölliset tasoerot, jotka ilmenivät näissäkin tutkimuksissa. Tarkastelen seuraavassa luvussa syitä näihin tasoeroihin.

### 3.3 Lukijan kehitykseen vaikuttavia tekijöitä

Lukemisen kehityksen lähtökohtana on kielellinen tietoisuus. Kieleen kuuluvien aineksien ja järjestelmien oivaltaminen on alkavan lukijan perustaito. Kielellinen tietoisuus edellyttää tietoisuutta toisaalta kielen merkitysjärjestelmistä eli syvärakenteesta toisaalta kyseisestä muotojärjestelmästä, jonka avulla syvärakenne aktualisoituu pintarakenteeksi. (Lehmuskallio 1983, 92-93.)

Myös sanavaraston laajuus vaikuttaa lukijan kehitykseen. Julkunen toteaa (1993, 66), että mitä parempi on lapsen sanavarasto, sitä paremmin hän oppii lukemaan ja sitä paremmaksi lukijaksi hän jatkuvasti kehittyy. Kielellisesti rikkaassa ympäristössä lapset ovat jatkuvasti tekemisissä sekä puhutun että kirjoitetun kielen kanssa ja sillä on ratkaiseva merkitys lukutaidolle (emt., 87).

Julkunen tiivistää kodin merkityksen lapsen lukemiselle kahteen asiaan: yhdessäolo lapsen kanssa ja lapsen osallistuminen kotona tehtäviin asioihin sekä lastenkirjallisuuden parissa vietetty aika. Tärkeää on huolehtia lapsen hyvinvoinnista kaikilla tasoilla. Lasta voidaan kasvattaa lukijaksi turvallisuuden tunteesta huolehtimalla, itseluottamusta tukemalla ja parantamalla lapsen tiedonomaaksumiskykyä käyttäen hyväksi hä-

nen kehitystään eteenpäinvieviä herkkyykskausia. Kiinnostuminen lapsen koulun käynnistä tukee lapsen oppimishalua. (Julkunen 1993, 134.)

Myös Linnakylä (1993, 39-41) painottaa lukukokemusten tärkeyttä lukijan kehitykselle. On hyvä, jos lapsen saatavilla on paljon monentyyppisiä kirjoja ja että kotona ja koulussa luetaan usein ja kiireettömästi. Kansainvälisessä IEA-lukututkimuksessa ilmeni, että suomalaisissa kodeissa on kirjoja kansainvälisesti verraten keskimääräisesti, mutta sanomalehtiä koteihin tulee enemmän kuin muualla. Sanomalehti tuli kotiin 92 %:lla oppilaista. Ne oppilaat, joiden kotiin ei sanomalehteä tullut, menestyivät lukutesteissä merkittävästi heikommin kuin muut. Suomalaiset hankkivat lukemista ahkerasti myös lainaten. 2.-luokkalaisista 80 % lainasi kirjoja vähintään kerran kuukaudessa. Vain 4 % lapsista ei lainannut koskaan kirjoja ja he menestyivät muita huonommin lukutesteissä.

Kodin varallisuustaso heijastuu lapsen lukutaitoon. Varattomista kodeista tulevat 9-vuotiaat selviytyivät kokeista muita lapsia merkittävästi heikommin kansainvälisessä lukututkimuksessa. (Linnakylä, 36.)

Television yhteyttä lukutaitoon on pohdittu paljon peläten sen negatiivisia vaikutuksia. Kansainvälinen lukututkimus antoi tietoa asiasta. Monissa maissa runsas television katselu onkin yhteydessä huonoon lukutaitoon, mutta niin ei ollut Suomessa. Lapsista 84 % katsoi televisiota yli tunnin joka koulupäivä ja parhaiten lukutesteistä selvisivät ne lapset, jotka katsoivat jopa 3 - 4 tuntia päivässä. Syy tähän lienee se, että Suomessa on tavallista tekstittää vieraskieliset ohjelmat, eikä puhua niiden päälle oman kielistä versiota, kuten muissa maissa on tapana. Kun lapsi katsoo tekstitettyä ohjelmaa, hän harjoittaa koko ajan lukutaitoaan. (Emt., 45, 50-51.)

Lukemaanoppimiskokemus on erittäin merkityksellinen lukijan kehitykselle. Jos lapsi on saavuttanut hyvän lukemisen perustaidon, hänen lukutaitonsa kehittyy yleensä nopeasti. Mutta jos kokemukset lukemisen oppimisesta ovat olleet negatiivisia, lapsen ongelmat jatkuvat myöhempinäkin vuosina ja hänen on vaikea saavuttaa hyvää lukutaitoa koko ala-asteenkaan aikana. (Lehtonen 1993, 158.)

Kansainvälisen IEA-lukututkimuksen mukaan suuria eroja suomalaisten lasten lukutaidossa on paitsi yksilöiden kesken myös opetusryhmien kesken. Verrattaessa hyvin ja huonosti menestyneitä luokkia löydettiin lukemisen oppimista suosivia ratkaisuja. Hyvin menestyneissä luokissa oppilailla oli paljon kirjoja käytössään. Kaunokirjallisuuden lukemista suosittiin ja luetusta keskusteltiin. Sekä kirjojen valinnassa että

muun opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioitiin oppilaiden kiinnostukset. Kaikissa opetusjärjestelyissä suosittiin oppilaskeskeisiä työtapoja ja yksilö- tai pienryhmäopetusta. Opetukselle oli tyypillistä kyselyminen ja keskusteleminen. Lukemaan opettamisessa painotettiin äänteiden ja kirjaimen vastaavuutta hyödyntäen siten suomenkielen lähes täydellistä kirjain-ääne-vastaavuutta. Luokissa opeteltiin luetunymmärtämistä monipuolisesti ja ohjattiin sanojen merkityssisältöjen päättelyyn tekstiyhteyden avulla. Kuitenkin lukemisen tasoeroista selittyi vain 7 % opetusryhmäkohtaisista tekijöistä. Tasoerot johtuivat pääasiassa oppilaskohtaisista syistä. (Linnakylä 1993, 37-39, 51.)

Lukijan kehitys riippuu hänen ominaisuuksistaan ja ympäristön kehitystä tukevista tai haittaavista tekijöistä. Kodin ja koulun vaikutus kehitykseen on erittäin merkittävä, mutta on myös muita tärkeitä vaikuttajia, esimerkiksi lapsen kaverit ja muut häneen vaikuttavat mallit. Koska lukutaidon ja lukuharrastuksen kehittyminen ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa, koskettavat lukutaidon kehitykseen vaikuttavat tekijät myös lukuharrastuksen kehitystä sitä tukien tai horjuttaen.

## 4 LAPSI JA LUKUHARRASTUS

### 4.1 Lukuharrastuksen merkitys

Äidinkielen opetuksen keskeinen tavoite on oppilaan kehittyminen hyväksi lukijaksi ja lukuharrastajaksi. 2.-luokalla tärkeä tavoite on säilyttää oppilaissa lukuhalu ja herättää kiinnostus kirjojen lukemiseen. (Peruskoulun äidinkielen oppimäärä 1982, 8, 29; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42-43.) Tavoitteille voidaan löytää perusteluita yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä näkökulmasta.

Kirjallisuudella on suuri merkitys varsinkin pienten kansojen kielen ja kansallisen identiteetin kehittämisessä. Kirjallisuus yhdistää ylittäen luokka- ja ikärajat. Peruskoulun kirjallisuuden opetuksella saadaan kokonaiset ikäluokat kirjallisuuden pariin. Koulu voi siten tasoittaa kotitautosten erilaisuudesta johtuvia eroja kirjallisuuden harrastukselle. (Eskola 1988, 11-13.)

Lukemalla kaunokirjallisia tekstejä on mahdollista oppia kulttuuritietoutta ja tutustua ihmiskunnan yhteisiin tarinoihin ja sankareihin. Lukijat saavat tietoa itsestään ja toisista ihmisistä, kuten myös inhimillisestä kokemuksesta ja mielikuvituksesta. Kirjallisuuden avulla voidaan päästä sisälle koko yhteiskuntaan ja ihmisenelämän moninaisuuteen, sillä kirjallisuudesta löytyy kaikki inhimillinen ja epäinhimillinen. (Kouki 1994, 77-78.)

Lukeminen avartaa, sillä kirjojen välityksellä saadaan kokemuksia paikoista, joihin ei muuten voi päästä ja tutustutaan ihmisiin, joihin muuten ei voida tutustua. Kirjallisuus auttaa lasta huomaamaan elämän moninaisuuden ja torjumaan liian yksinkertaisia selityksiä ja perusteluita. Kirjallisuuden lukemisella on siten merkitystä mielipiteiden omaksumiselle tai muuttamiselle. Lukijat saavat aineksia maailmankuvansa ja elämäntähtämyksensä vähittäiselle omaksumiselle. (Sarmavuori 1993, 71; Kouki 1994, 77-78; Lehtinen 1994, 16; Julkunen 1997, 45-46.)

Ala-asteen kirjallisuuden opetuksen painopisteenä tulee olla elämyksellisyys (Kouki 1994, 77-78). Elämyksellinen lukeminen on eläytyvää ja esteettistä lukemista. Näitä piirteitä tavoitellaan harrastus-, ajanviete- ja huvilukemisella. Tällainen lukeminen tukee mielenterveyttä rakentamalla persoonallisuutta ja muokkaamalla asenteita,

maailmankuvaa ja mielikuvitusta. Elämyksellinen lukutapa voidaan oppia jo ennen lukutaitoa, aikuisten lukiessa lapselle. (Sarmavuori 1993, 22.)

Lapsi eläytyy lukemaansa syvästi. Hän ymmärtää tekstin kuvitteellisuuden, mutta suhtautuu siihen kuten todelliseen elämään. Lapsi samaistuu kirjan henkilöihin ja kokee heidän kokemuksensa. Näin hän voi testata maailmaa ja siinä vallitsevia olosuhteita turvallisesti ja riskittömästi. Eläytyminen saa lapsen tuntemaan myötätuntoa kärsiviä tai vääryyttä kohtaavia henkilöitä kohtaan ja empatia voi siirtyä myös todellisen elämän tilanteisiin. Lapsi saa aineksia myös itseään koskevien ongelmien ratkaisemiseksi. Lapsi siis oppii lukemalla sekä itsestään että ympäröivästä maailmasta.

Kirjallisuuden lukeminen herättää lapsessa tiedonhalua ja kyselevää mielenlaatua, mutta toisaalta lapsi saa myös vastauksia kysymyksiinsä lukemalla. Lehmuskallion tutkimuksen mukaan paljon ja monipuolisesti lukevat 2.-luokkalaiset ovat herkempiä kyselemään kuin vähän lukevat ikätoverinsa. Yleinen ongelmaherkkyys ilmenee heillä luovana tuotteliaisuutena eli kysymysten runsautena. Heidän kysymyksiään voidaan pitää luovuudeltaan kehittyneempinä kuin vähän ja yksipuolisesti lukevien ikätovereidensä kysymyksiä. Runsasta ja monipuolista lukemista ei voi pitää kysymysten kehittyneisyyden ainoana syynä. Nämä kaksi asiaa ovat kuitenkin selvässä yhteydessä toisiinsa. Tämä yhteys voidaan tulkita niinkin, että kyselevä lapsi lukee. Lukemisen runsaus ja monipuolisuus osoittaa, että lapsi saa lukemalla vastauksia kysymyksiinsä. (Lehmuskallio 1991, 229, 258.)

Lukemisharrastus edistää muiden äidinkielen osataitojen kehittymistä. Se auttaa lukijaa paitsi lukutaidon myös kirjoitustaidon kehittymisessä. Kirjallisuuden avulla voidaan kartuttaa lapsen sanavarastoa ja rikastuttaa mielikuvitusta. Lapsi saa lukemalla tietoa suomenkielen ominaispiirteistä. Kirjallisuuden lukeminen voi antaa lapsille myös rohkeutta kirjoittaa. Elämyksellisen kirjallisuuden opetuksen avulla lapset voivat oivaltaa luetun fiktiivisyyden ja tämä tämä oivallus voi rohkaista lastakin keksimään tarinoita: kun kerran kirjailijatkin keksivät tarinansa itse, niin tarinan keksiminen voi onnistua minultakin. (Kouki, 1994, 77; Lehtinen 1994, 16; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42-43.)

*Lukemisen merkitys lapsen näkökulmasta.* Lapsen oma näkökulma lukemisen merkityksestä voi olla toinen kuin tutkijoiden ja kasvattajien näkökulma. Jokaisella lapsella on varmasti omat syynsä lukea tai olla lukematta, mutta on myös tutkittua tietoa lasten ja nuorten mielipiteistä.

Ruotsalaiset tutkijat Dahlgren ja Olsson tutkivat 80 lapsen lukemiskäsityksiä haastattelemalla heitä vuotta ennen ja jälkeen koulun aloituksen. Saadut lukemisen funktiot voitiin jakaa kolmeen kategoriaan: lukeminen mahdollisuutena, lukeminen vaatimuksena ja lukeminen lukutaidon parantamisena. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittymisellä oli yhteys heidän nimeämiinsä lukemisen syihin. Kielellisesti tietoiset lapset kokivat lukemisen mahdollisuutena ja heillä lukemisen tavoitteena oli myös lukutaidon parantaminen. Kielelliseltä tietoisuudeltaan heikommin kehittyneet oppilaat eivät löytäneet mitään omaa syytä lukea, vaan lukemisen syyt käsitettiin ulkoapain tuleviksi vaatimukseksi. (Dahlgren & Olsson 1985, 240-251.)

Koulun rooli oli mielenkiintoinen vaikuttaja lasten lukemiskäsityksiin. Vielä esikoulussa lukemisessa oli tärkeintä tiedon saanti ja kommunikatiivinen tehtävä, mutta jo yhden kouluvuoden jälkeen nämä syyt siirtyivät taka-alalle ja menestymisen rooli nousi ensisijaiseksi. Koululainen ei lue siksi, että saisi tietää jotakin, vaan siksi, että ei vastaisi kysymyksiin väärin. (Emt., 114-126.)

Monikulttuurinen tutkimus lasten suhtautumisesta lukemiseen on tehty 15 maassa. Tutkimuksessa oli mukana yhteensä 1216 8 - 13-vuotiaasta lasta, jotka kirjoittivat miksi he pitävät lukemisesta. Lasten vastauksista löytyi kolme selkeää tarkoitusta lukemiselle: hyötynäkökohta, pakeneminen ja nauttiminen. Hyötynäkökohtaan sisältyi tavoite oppia. Pakeneminen tarkoitti ikävystymisen estämistä ja ajan kuluttamista tilanteissa, joissa ei ollut muuta tekemistä. Lukemisesta nauttiminen liittyi vapaa-ajan lukuharrastukseen. Lukeminen antoi lapsille nautintoa, koska siten voi olla mielikuvitusmaailmassa ja koska lukeminen on yksinkertaisesti hauskaa. (Greaney & Neuman 1990, 191-192.)

Eri-ikäisten lasten syyt lukea vaihtelevat. Kauppinen (1976, 25-26) on kuvannut lukuharrastuksen syitä kuvaavia vaiheita. Hänen mukaansa 8 - 10-vuotiaat lukevat erittelemättömän nautinnon vuoksi. Muita vaiheita ovat kokemuspiirin avartaminen (10 - 13-vuotiaat), minäkäsityksen muodostuminen (13 - 16-vuotiaat), maailman katsumuksen rakentaminen (16 - 19-vuotiaat) ja esteettinen tyydytys (yli 19-vuotiaat). Luokat eivät sulje pois toisiaan, vaan syyt syvenevät kehityksen onnistuessa yhä tietoisimmiksi ja monitahoisimmiksi. Ikäkausien vastaavuus luokkiin on hyvin suurpiirteistä: vahvoja vaikuttajia ovat yksilölliset erot, kirjojen saatavuustekijät sekä ympäristön vaikutukset.

Julkunen (1997, 1-2) haastatteli 40 nuorta, joiden ikä oli 19 - 20-vuotta. Haastattelu liittyi 12 vuotta kestäneeseen pitkittäistutkimukseen, jonka aikana selvitettiin luke-

maan oppimista ja luetunymmärtämisen kehittymistä. Tutkimusprojektin tässä vaiheessa oli tarkoitus selvittää kirjallisuuden harrastamisen viriämistä, kirjallisuuden merkitystä nuorten tämän hetkisellem elämälle ja nuorten syitä lukea.

Julkunen toteaa, että syitä lukea on lähes yhtä paljon kuin lukijoitakin. Enemmistö nuorista luki huvin vuoksi. Muutamat etsivät elämyksiä, kokemuksia ja korvikkeita omalle elämälleen. Tiedon saanti oli myös tärkeä motiivi lukemiseen. Luetun tulkinta tai kommentointi oli toisarvoista nuorten mielestä. Kaiken kaikkiaan nuoret haluavat saada lukemisestaan jotain positiivista itselleen, sillä lukeminen ei ole heille arvo siinänsä. (Julkunen 1997, 49-51.)

#### 4.2 Lastenkirjallisuus lukuharrastuksen virittäjänä

Sarmavuori (1986, 1) määrittelee lasten- ja nuortenkirjallisuuden käsitteen kattamaan kaikki lapsille ja nuorille tarkoitetut kirjat ja sen lisäksi kaikki ne kirjat, joita lapset ja nuoret lukevat. Lapsethan lukevat myös monia alunperin aikuisille tarkoitettuja kirjoja.

Lastenkirjoissa on usein kasvattava tai opettava sisältö. Eri aikoina on haluttu opettaa eri asioita vallitsevien kasvatustieteellisten näkemysten tai yleisten kasvatuseriaatteiden mukaan. Nykyisissä lastenkirjoissa ei enää painoteta aikuisten ehdotonta tottelemista, vaan kirjojen tehtävänä on sopeuttaa lasta elämään. Kirjat kertovat avoimesti elämästä, esimerkiksi syntymästä, kuolemasta, avioerosta ja saastumisesta. (Emt., 2.)

Samoin on eri aikoina ollut hyvinkin erilaisia käsityksiä lapsille sopimattomista aiheista. 1800-luvulla lapsille tarkoitetuista teksteistä poistettiin seksuaalisuuteen ja rasistisuuteen viittaavia kohtia ja 1900-luvulla haluttiin poistaa väkivaltaiset ja surulliset kohdat. Mutta lapset haluavat lukea sellaisestakin, minkä he ymmärtävät vääräksi ja heille kuulumattomaksi. Lapset haluavat kokeilla kirjan välityksellä asioita, mitä eivät itse halua, uskalla tai saa tehdä. Pelko ja jännitys ovat kokemuksina tavoiteltavia ja kirjan välityksellä se on turvallista. Lapsi ei ota ilman kritiikkiä käytäntöön lukemiansa asioita. (Emt., 1986, 119-120.)

Lukeminen on lapselle merkityksellinen harrastus sekä huvin että hyödyn näkökulmasta. Monet lapset haluavat lukea, mutta lapsen halu on herkkä ja altis pettymyksille.



Tämä asettaa suuria vaatimuksia teksteille, joita tarjotaan lasten luettavaksi vaiheessa, jolloin he ovat juuri saavuttaneet mekaanisen lukutaidon ja lukuharrastuksen syntyminen ja kehittyminen on ajankohtaista. Bettelheim toteaaakin (1992, 10-11), että lukutaidon oppiminen voi kadottaa merkityksensä, ellei luettavilla kirjoilla ole merkitystä lapselle. Jos luettavat tekstit tuntuvat tyhjänpäiväisiltä, lapsi alkaa pitää turhina väitteitä lukemisen oppimisen rikastuttavasta vaikutuksesta elämälle.

Bettelheim (1992,11) asettaa monia vaatimuksia hyvälle lastenkirjallisuudelle. Kertomuksien täytyy pitää yllä lapsen mielenkiintoa huvittamalla lasta ja herättämällä hänen uteliaisuutensa. Kertomuksen tulee rikastuttaa lapsen elämää kiihottamalla mielikuvitusta, kehittämällä älyä ja selventämällä tunteita. Lapsi kokee ympäröivän maailman monimutkaisena ja hän kaipaa kipeästi mahdollisuutta ymmärtää itseään. Hyvä tarina auttaa lasta saamaan selvyyttä vaikeuksiinsa ja lohtua pelkoihinsa. Hyvä tarina koskettaa lapsen koko persoonaa ottamalla hänen elämäntilanteensa todesta ja sitä vähättelettä. Tarina rohkaisee lapsen luottamusta itseensä ja tulevaisuuteensa. Saadessaan selvyyttä omaan sisäiseen kaaokseensa lapsi luo järjestystä elämäänsä. Hän kaipaa myös hienovaraisesti ja viitteellisesti esitettyä moraalista kasvatusta.

Vanhat kansansadut ovat löytäneet rikkaan muotonsa vuosisatojen kuluessa. Ne lähtevät paremmin kuin mikään muu lukemisineisto lapsen tasolta psykologisesti ja emotionaalisesti. Ne kertovat lapsen sisäisistä aineksista piilotajuisella tasolla ja ne tarjoavat lapselle tilapäisiä ja pysyviä ratkaisuehdotuksia ongelmiin. Ongelmia käsitellään saduissa symboliikan avulla ja se on turvallisempaa kuin toiminta todellisuudessa. Satu ei ole tiedon jakamista vaan elämysten kokemista. Jokaisella lukijalla on oma lukuelämyksensä eri tilanteissa ja sadun opetuksesta saa irti vain sen verran kuin sen hetkinen kypsyys sallii. Sadut opettavat vaikeuksien kuuluvan väistämättä ihmisen elämään, mutta ne opettavat myös sen, että sinnikkäästi taistelemalla vaikeuksia vastaan ne voidaan voittaa. Saduissa sankarit lähtevät ulos maailmaan yksin oman onnensa varassa. Tätä samaa kokemusta voi olla myös nykyajan lapsilla, jotka kasvavat ilman ison sisarusparven apua vanhempien monenlaisten kiireitten keskellä. Sankarit ovat aluksi peloissaan, mutta löytävät vähitellen itselleen turvallisen paikan elämässä luottamalla itseensä ja kulkemalla omia polkujaan. Saduista lapsi saa tarvitsemansa vertauskuvan ihmisestä, joka vaikeuksiensa keskellä löytää merkitseviä ja tyydyttäviä suhteita ympäröivään maailmaan. Sadut auttavat lasta löytämään oman identiteettinsä ja ne antavat tietoa siitä, millaisten kokemusten avulla yksilö voi kehittyä luonteellaan. Satu on paitsi opettavainen myös terapeutinen, koska se panee lapsen miettimään ja löytämään omia ratkaisuja ongelmiin vihjaamalla hyvin hienovaraisesti

ristiriidoista ja niiden ratkaisuista. (Bettelheim 1992,12,19, 32-33, 35; Lehtonen 1995, 22-23.)

Ödman (1986, 313) kokoaa vaatimuksia lasten lukukirjojen teksteille. Lukukirjoissa pitää olla eri vaikeustasoisia tekstejä erityyppisistä aihepiireistä. Tekstien pitäisi käsitellä erilaisia tunteita sekä tärkeitä historiallisia ja eettisiä kysymyksiä. Teksteissä pitää olla myös huumoria ja leikkimieltä. Kielen pitäisi olla todellista kirjallisuuden kieltä, joka on luonnollista ja soljuvaa, ei sähkösanomatyyppistä selkokieltä.

Lapset eivät pidä synkistä tarinoista ja hyviä kertomuksia ovat ne, joissa on onnellinen loppu. Lapsille on tärkeitä omaan minään tai perheeseen liittyvät sisällöt. Kuvitteellista ainesta saa olla paljon. (Lehtinen 1994, 7.)

Kirjojen valintaa on usein vaikea selittää. Lapset saavat kirjoja paljon lahjaksi ja lahjakirjoista voidaan usein päätellä, että aikuinen on lukenut kirjallisuusarvosteluja. Lapset itse pitävät tärkeinä valintakriteereinä kavereiden ja vanhempien mielipiteitä. Myös kokemukset saman kirjasarjan tai kirjailijan muista kirjoista tai kirjan elokuvaversiosta ohjaavat valintaa. Takakannen selostus on lasten mielestä myös tärkeä. Valintaan voi olla myös ulkokohtaisia syitä: kirja on ohut ja pieni, se on kuvitettu tai siinä on kaunis kansikuva. (Saarinen 1986, 74-77; Lehtinen 1994, 9.)

Aloittelevan lukuharrastajan ei ole aina helppoa löytää itselleen sopivantasoisia ja kiinnostavaa luettavaa. Lukijan innostus voi sammua liian vaikeitten tai tylsiltä tuntuvien kirjojen äärellä. Onneksi viime vuosina on ilmestynyt runsaasti helppotajuisia ja hauskoja lastenkirjoja.

#### 4.3 Lukuharrastuksen syntyminen

Ruohotie on tutkinut taideharrastuksia ja pohtinut harrastuksen syntymistä ja muuttumista. Hän pitää harrastuksia yksilön eräänä persoonallisuuden osa-alueena ja niinpä niihin vaikuttavat samat asiat kuin persoonallisuuteenkin. Harrastuksen syntymiseen tai muuttumiseen vaikuttavat toisaalta ympäristötekijät toisaalta yksilön perityt piirteet. Ympäristö ja perimä säätelevät harrastuksien kehitystä niin, että niiden vaikutuksessa syntyvät fyysiset ja psyykkiset mahdollisuustekijät harrastukselle. Näiden tekijöiden lisäksi harrastuksen syntymiseen vaikuttavat yksilön tarpeet ja kokemukset.

Harrastus syntyy kuitenkin vasta yksilön havaitsemisen, harkinnan, toimintatavan valinnan, kokeilun ja näiden perusteella tehdyn valinnan jälkeen. (Ruohotie 1976, 26-28.)

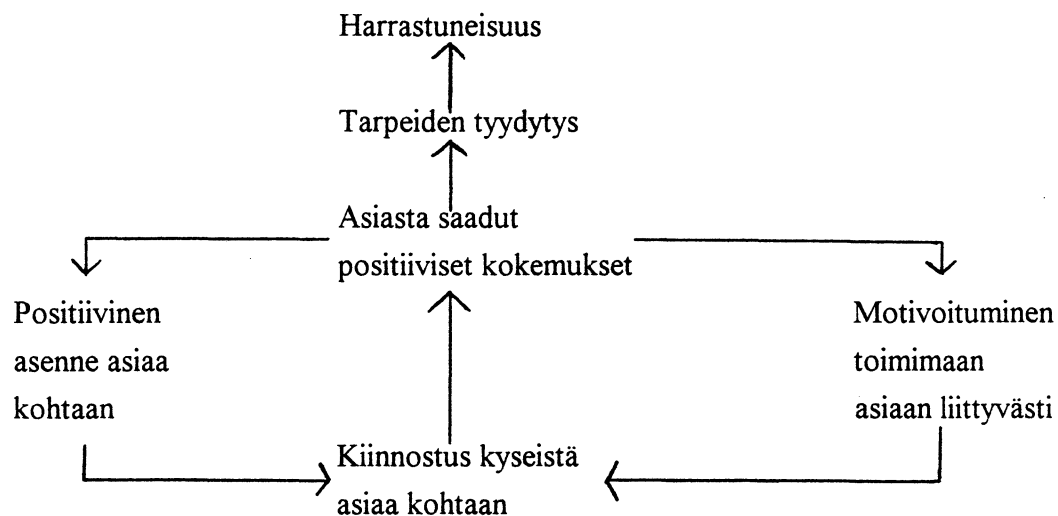
Ruohotie korostaa yksilön aktiivisuutta harrastuksessaan. Yksilö reflektoi toimintaansa ja valikoi itseään tyydyttäviä toimintamalleja. Oleellinen harrastusta synnyttävä seikka on tekemiseen liittyvä mielihyvä ja nautittavuus. Kiinnostus harrastusta kohtaan laimenee, jos toiminta aiheuttaa mielihäpä tai jos se ei muuten vastaa yksilön odotuksia. (Emt., 25-29.)

Lukuharrastuksenkin syntymiseen vaikuttavat yksilön perityt ominaisuudet ja ympäristön vaikutukset. Perimän ja ympäristön vaikutuksesta syntyvät fyysiset ja psyykkiset mahdollisuustekijät, joista psyykkiset ovat merkittäviä terveiden lasten lukuharrastuksen syntymiselle. Psyykkisiä mahdollisuustekijöitä ovat älylliset taipumukset, luonteenpiirteet, temperamentti ja asenteet (emt., 26-27). Ne voivat vetää lasta lukuharrastuksen pariin, varsinkin jos lapsen tarpeet ja kokemukset ovat lukuharrastusta tukevia. Lapsi arvioi kokemuksiaan lukemisesta ja voi tehdä verraten pysyviäkin valintoja lukuharrastusta koskien.

Metsämuuronen (1995, 35) pitää harrastuneisuuden lähtökohtana kiinnostusta kyseistä asiaa kohtaan. Kiinnostuksesta syntyy halu tehdä jotain asiaan liittyvää. Toiminnasta voidaan saada positiivisia kokemuksia ja ne voivat synnyttää positiivisia asenteita asiaa kohtaan. Asenteet taas ruokkivat lisääntyvää kiinnostusta.

Yksilö saa positiivisia kokemuksia toiminnastaan, jos se palvelee hänen sisäisiä tarpeitaan. Näin yksilö motivoituu toimimaan jollain tavalla asiaan liittyen. Toiminnasta seuraa edelleen enemmän positiivisia kokemuksia ja koettua tarpeiden tyydytystä ja niinpä yksilö harrastaa asiaa yhä enemmän ja monipuolisemmin. Mikäli harrastus syntyy, yksilö on taipuvainen sitoutumaan siihen. Näin lähestytään harrastuneisuutta. (Emt., 35-36.)

Harrastuneisuuden viriämisessä Metsämuuronen esittelee kaksi toisiaan ruokkivaa sykliä (kuvio 1). Syklit kuvaavat sitä, että ennen harrastuneisuuden syntyä on tarvittu useita positiivisia kokemuksia, jotka ovat lisänneet positiivista asennoitumista ja motivoitumista asiaan. Koetusta pitkäaikaisesta tarpeiden tyydytyksestä voi syntyä harrastuneisuus.



KUVIO 1. Yksinkertaistettu malli harrastuneisuuden viriämisestä. (Metsämuuronen 1995, 36.)

Lasten harrastuksien alkuvaiheessa kodin merkitys on tärkeä. Vanhempien aktiivisuudesta riippuu, ohjataanko lasta jonkin harrastuksen pariin. Lapsi tarvitsee myös kannustusta ja tukea. Toisaalta lapsilla voi olla spontaaneja harrastuksia, joiden syntymiseen eivät vanhemmat paljoakaan vaikuta. (Emt., 41.)

Koulutulokas on kiinnostunut lukemisesta ja haluaa oppia lukutaidon nopeasti, sillä hän haluaa päästä itse lukemaan. Jos lukemaan oppiminen antaa lapselle positiivisia kokemuksia, hän voi kokea mielihyvää ja onnistumisen elämyksiä. Lapsen asenteet lukemista kohtaan muuttuvat yhä positiivisemmaksi ja hän motivoituu lukemaan edelleen. Jos hän löytää taidoilleen sopivia ja kiinnostavia kirjoja, hän saa lisää positiivisia kokemuksia. Jos lapsi lisäksi kokee, että lukemalla hän voi tyydyttää sisäisiä tarpeitaan, kuten tiedonhaluaan ja esteettisiä tarpeitaan, kiinnostus lukemiseen syvenee ja lukuharrastus pääsee kehittymään.

#### 4.4 Lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä

Lukemaan opetuksen yhtenä päätavoitteena on lukuharrastuksen herättäminen ja säilyttäminen. Näiden tavoitteiden toteutumista edellytetään jo 2.-luokalla. Tähän pyritään mm. sillä, että lukukirjoissa on otteita lastenkirjallisuudesta ja näin halutaan viritää kiinnostusta lukea koko kirja. Tavoitteet eivät näytä toteutuvan ainakaan kaikilta osin. 2.-luokkalaisia lukuharrastus alkaa vähitellen kiinnostaa, vaikka se ei ole vielä vakiintunut harrastus. Onkin tärkeää pohtia ja tutkia, miten lukemisesta kehittyy elinikäinen harrastus. (Julkunen 1986, 3, 11, 22.)

##### 4.4.1 Taidot

Pysyvän lukuharrastuksen syntyminen ei ole itsestäänselvää. Sitä vaikeuttaa hidas oppiminen ja heikko lukutaito. Jos lukeminen on hidasta ja vaivalloista, ei lapsi halua ahertaa lukemisen parissa. Hän saa jo läksyistä tarpeekseen. Mekaanisen lukutaidon lisäksi myös luetunymmärtäminen on välttämätön edellytys kirjallisuuden lukemiselle. Tekstin merkityksellisyys ja sen kiinnostava aihe auttavat lasta ymmärtämään. (Julkunen 1986, 30-31; Saarinen 1986, 110; Linna 1994, 33, 39.)

Suppea sanavarasto ja heikko kielentuntemus aiheittavat ongelmia lukuharrastukselle. Lapsi joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen lukemaansa ja pysyäkseen juonessa mukana ja se ei luonnollisestikaan lisää lukuhalua. Helpolta vaikuttavakin teksti voi olla lapselle vaikea, jos se ei liity hänen kokemusmaailmaansa. Kun lapsi ei ymmärrä termejä, eikä voi käyttää ennakkotietoja hyväkseen, luetunymmärtäminen on vaikeaa. Joillakin lapsilla on ongelmana vaikeus keskittyä lukemaansa, varsinkaan jos luettava tekstistä ei löydy samaistumiskohdetta. (Lehtinen 1994, 6.)

Lapselle pitäisi olla tarjolla helppolukuisia tekstejä heti, kun lukuharrastus on viriämässä. Julkunen toteaaakin (1993, 38), että luettava teksti ei saa olla liian vaikeaa. Ei lapsi, kuten ei aikuinenkaan, halua lukea kirjaa, joka tuntuu liian hankalalta. Toisaalta, jos kirjassa ei ole mitään uutta, se voidaan hylätä tylsänä. Oppimisen kannalta kaikkein tyydyttävimpiä ja tuottavimpia ovat ne kokemukset, jotka ovat oppijan ymmärryksen rajoilla ja tarjoavat näin haastetta.

#### 4.4.2 Motivaatiot

Motiivi tarkoittaa tiedostettua tai tiedostamatonta voimaa, joka pitää yllä käyttäytymistä. Motiivit voivat olla sisäisiä tai ulkoisia. (Hirsjärvi 1983, 118.)

Motivaatio terminä viittaa käyttäytymisen takana oleviin selityksiin. Motivaatio ilmenee käyttäytymisessä. Se määrää, minkä suuntaisesti ja miten innokkaasti yksilö toimii eli se näkyy valinnoissa ja valitun toiminnan kestossa. Motivaatiokin voi olla sisäistä tai ulkoista. Sisäiseen motivaatioon liittyy tehtävään keskittyminen ja siitä saatava mielihyvän kokemus jopa siinä määrin, että yksilö voi unohtaa ajan ja paikan uppouudessaan tehtäväänsä. Näistä kokemuksista käytetään huippukokemuksen eli flow-kokemuksen nimitystä. (Hirsjärvi 1983, 118; Kuusinen 1995, 218.)

Motivaatiolla on tärkeä merkitys lukemisharrastuksenkin syntymiselle ja kehittymiselle. Harrastuksen tai sen puuttumisen taustalla voi olla monenlaisia motivaatiotekijöitä.

Etukäteistuntemukset ovat lapsen motivaatiolle tärkeitä. Lapset lukevat mielellään sellaisia kirjoja, jotka ovat heille jotenkin tuttuja: joku on lukenut heille kirjan aikaisemmin, he ovat nähneet kirjasta elokuvan tai kirja on jonkin tutun sarjan osa. Kirjojen saatavuus vaikuttaa myös lukumotivaatioon. Niinpä lapset kokevat tärkeäksi koulun ja luokan kirjaston. (Gambrell 1994, 24-25.)

Suoritusmotivaatio voi herättää väliaikaisen lukuhalun. Esimerkiksi palkkio luetusta kirjasta motivoi lapsia lukemaan, mutta lukuharrastus vähenee heti, kun palkkiojärjestelmästä luovutaan. Lahjonnan, rankaisun ja uhkailun avulla voidaan saada vain hetkellistä suuntautumista lukemiseen. Myönteisen asenteen ja sisäisen motivaation herättää luettavan tekstin sisältö, eivät ulkoisen palkkiot tai pakotteet. (Julkunen 1993, 30-31.)

Lukemisen motivaatio voi liittyä lapsen tiedonhaluun. Lapsi haluaa tietää asioista, joista hän on innostunut. Hän lukee oppiakseen ja lukeminen lisää tietoja maailmasta, josta seuraa taas halu tietää ja lukea yhä enemmän. Tähän kehään pääsemiseksi lapsi tarvitsee apua vanhemmiltaan ja opettajiltaan. Lukeminen on mielenkiintoista vain silloin, kun luettava teksti voidaan suhteuttaa, liittää ja kytkeä siihen, mitä lukija haluaa tietää. Vähitellen kirjasta tulee ystävää. Lukemaan motivoituneesta lapsesta kehittyy vähitellen hyvä lukija. (Emt., 28, 119.)

Uteliaisuus ja omatoimisuus ovat parhaita lukuharrastuksen synnyttäjiä ja säilyttäjiä (Julkunen 1993, 30-31). Lapsille onkin annettava oikeus tehdä valintoja luettavasta omien taitojensa ja mielenkiinnon kohteidensa mukaisesti (Linna 1994, 39). Vapaaehtoinen lukeminen eli lapsen mahdollisuudet valita itse sekä lukutilanne että lukumateriaali ovat tärkeitä myös lukutaidon kehitykselle, koska omaehtoinen lukeminen ja kokemukset erilaisista teksteistä edistävät luetunymmärtämistä (Lehtonen 1993, 115).

Minkälaiset tekstit synnyttävät ja ylläpitävät motivaatiota lukea? Lapsen on koettava lukemansa teksti merkitykselliseksi itselleen (Bettelheim 1992, 10-11; Julkunen 1993, 96). Kun luettava teksti on lapsesta kiinnostavaa, se kehittää hänelle vastaanottavaa mieltä ja se helpottaa luetunymmärtämistä ja lisää halua lukea yhä enemmän (Julkunen 1993, 27). Kiinnostus herää eri ihmisillä eri syistä johtuen henkilökohtaisista edellytyksistä, elämäntilanteesta ja aikaisemmista kokemuksista (Saarinen 1986, 118).

Lukuharrastusta ei tule tarkastella vain hyödyllisyyden näkökulmasta, vaan tärkeää on myös sen tuottama ilo. Luetusta saatava ilo ja huvi, sen antamat uudet kokemukset ja jännittävätkin elämykset auttavat lukuharrastuksen syntymisessä, vahvistumisessa ja säilymisessä. Kokemukset, jotka tekevät kertomuksesta elävän, tempaavat lapsen mukaansa. Se mahdollistaa aidon lukunautinnon. Lukuharrastus syntyy, jos lapsi oppii iloitsemaan kuulemastaan tai lukemastaan lastenkirjallisuudesta. (Julkunen 1993, 22, 26, 32.)

Lukemiskokemus on merkityksellinen lukuharrastuksen kannalta. Lukemuskokemuksia on erilaisia, sillä lukemiskokemus voi olla persoonallinen. Tällöin lukija assosioituu tapahtumiin ja henkilöihin ja sitoutuu tarinaan emotionaalisesti. Emotionaalisen sitoutumisen avulla tapahtumista ja henkilöistä tulee eläviä ja uskottavia ja sen myötä luetun tulkitseminen syvenee. Tämä on tärkeää, sillä sen myötä lukija löytää tien muihin reagoititapoihin. Toinen reagoititapa onkin tulkinnallinen. Luettava teksti haastaa lukijan tulkitsemaan, mitä siinä tapahtuu ja päättelemään, millaisia tekstin henkilöt ovat. Samalla opitaan myös kielenkäyttömuotoja ja juonen analysoimista. Se rakentaa pohjaa myöhemmälle analyttiselle lukemiselle. Kolmas reagoititapa on kriittinen suhtautuminen luettavaan. Se tarkoittaa lukijan kykyä arvioida tekstiä sen laadun mukaan ja perustelemaan, miksi se on hyvä. Jo esikoululainen voi alkaa arvioimaan, miksi hän nauttii lukemastaan tai kuulemastaan ja miksi toinen kirja tempaa mukaansa paremmin kuin joku toinen. (Emt., 1993, 32.)

Lapset pitävät tärkeänä kirjan lukemiseen liittyvää sosiaalista kontaktia: lukemisesta puhumista kavereiden, vanhempien tai opettajan kanssa (Gambrell 1994, 24-25). Kirjoista keskusteleminen onkin yksi lukemiseen liittyvä nautinto. Keskustelu osoittaa lapselle, että toinen on kiinnostunut hänen lukuharrastuksestaan. Kirja voi olla kontaktiväline, ei yksinäisyyteen eristäjä. Yhteisen hetken antamat positiiviset tuntemukset vetävät lasta taas mukavaan yhdessäoloon kirjan parissa. Nämä mieluisat tuntemukset voivat jäädä kirjaan liittyväksi silloinkin, kun kaveria ei lukuhetkessä ole. (Saarinen 1986, 112, 116.)

Englannissa on kehitetty perhelukemiseksi nimitetty metodi, joka on tuottanut hyviä tuloksia. Hunter-Carsch kertoo, että metodi on yksinkertainen: kouluun avataan vanhempien huone, jossa vanhemmat, lapset, opettajat ja kirjastonhoitajat alkavat kokoontua lukemisen merkeissä. Tyypillisessä kokoontumisessa ryhmänvetäjä lukee aluksi tarinan ja sen jälkeen lapset alkavat kertoa lukemistaan kirjoista. Yhdellä kokoontumiskerralla käsitellään näin useita kirjoja. Innostunut kirjan esittely saa toisetkin kiinnostumaan sen lukemisesta. Tulokset ovat hyviä myös siten, että vanhempien ja lasten yhdessä lukeminen siirtyy koteihinkin. (Tulonen 1997.) Yhdysvalloissa perhelukemisesta on tullut niin suosittua, että voidaan puhua kansanliikkeestä. Sitä harrastetaan päiväkodeista aikuiskoulutukseen asti. Toimintatavoiltaan se on edellä kuvatun kaltainen muuten, paitsi että siihen voidaan sisällyttää myös lukemisstrategioiden oppimista. (Sarmavuori 1993, 13-14.) Meillä Suomessa on liian tavallista se, että lukeminen on yksinäinen harrastus. Jos voisimme kehitellä tapoja lukea yhdessä, voisimme saada lisää innokkaita lukuharrastajia.

#### 4.4.3 Orientaatiotavat

Lehtisen, Kinnusen, Vauraan, Salosen, Olkinuoran ja Poskiparran (1990) luokittelemat orientaatiotavat liittyvät oppimistilanteisiin. Vaikka ne eivät liitykään suoraan lukemiseen, on mielenkiintoista pohtia eri orientaatiotapojen mahdollisia yhteyksiä lukuharrastukseen.

Tehtäväorientaatio on tyypillistä koulussa hyvin menestyville oppilaille. Se ilmenee keskittymisenä ja paneutumisenä tehtäviin. Ulkoiset tapahtumat eivät häiritse keskittymistä ainakaan merkittävästi. Lapsi ottaa itselleen älyllistä vastuuta tehtävistä ja pyrkii selvittämään ne itsenäisesti. Lapsi kokeekin itsensä oppimistilanteen subjektiksi.



Hän toimii tehtävän ehtojen mukaisesti, eikä ole ollenkaan tai ainakaan paljoa kiinnostunut opettajan odotuksista tai itselleen tulevista seurauksista. Myöskään omaa minää koskevat pohdinnat eivät hallitse suoritusta. Hän ei välitä mahdollisesta epäonnistumisesta, vaan kokee uudet tilanteet haasteiksi ja suosii vaikeita tehtäviä. Tehtäväorientaatio suuntautunut lapsi ei ole sidottu saamaansa palautteeseen, sillä suorituksen onnistumisen kriteeri on oma tunne varmuudesta ja halinnasta. (Lehtinen ym. 1990, 68-70.)

Lukuharrastuksessa tehtäväorientaatio voi ilmetä lukijan itsenäisyytenä. Lapsen motiivit lukea ovat omia sisäisiä motiiveja, eivätkä ulkoiset vaatimukset tai toiveet vaikuta lukemiseen. Lapsi lukee, koska on itse motivoitunut lukemaan ja saa myönteisen palautteen tyydytyksen tunteestaan. Lapsi on lukijana itsenäinen subjekti, joka valikoi lukutilanteensa ja -materiaalinsa. Hän ottaa itselleen uusia haasteita lukien yhä vaativampia tekstejä. Hän lukee keskittyen, voidaanpa puhua jopa flow-kokemuksista. Tehtäväorientoituminen voi ilmetä myös muissa harrastuksissa, jolloin lapsi ei ehkä harrasta lukemista ollenkaan ympäristön paineista huolimatta.

Riippuvuusorientaatiossa keskeisellä sijalla ovat sosiaaliset suhteet. Lapsi tavoittelee toiminallaan sosiaalista hyväksyntää. Hän ei ota itse älyllistä vastuuta tilanteesta, vaan siirtää sen henkilölle, jonka toiveita hän yrittää täyttää. Lapsi on aktiivinen ja haluaa täyttää kaikin tavoin aikuisen vaatimukset ja odotukset. Lapsi valikoi tehtävät sosiaalisten tilanteiden mukaan, ei siis kiinnostuksen tai vaikeustason perusteella. Tällainen lapsi näyttää yleensä valoisalta ja kiinnostuneelta. Ongelmia voi ilmetä myöhemmin, sillä lapsella on puutteellisia ja pinnallisia oppimisstrategioita. (Lehtinen ym. 1990, 71-73.)

Riippuvuusorientaatioon taipuvaisella lapsella voi olla lukuharrastuksensa takana sosiaalisen hyväksynnän tavoittelu. Motiivit lukea ovat ulkoisia: hän lukee täyttääkseen vanhempiensa ja opettajansa odotukset tai miellyttääkseen kavereita. Hän valitsee myös lukukohteensa toisten esittämien tai itse kuvittelemiensa odotusten perusteella, ei siis omien taitojensa ja kiinnostustensa pohjalta. Tällainen lukeminen ei tyydytä lasta, eikä lukuharrastus ole kestäväällä pohjalla.

Minädefensiivinen orientaatio aktivoi negatiivisia tunteita suoritus- ja oppimistilanteissa. Tällainen voi syntyä lapselle, joka on kokenut runsaasti epäonnistumisia. Lapsi on herkistynyt kaikissa tilanteissa, jotka muistuttavat aikaisempia epäonnistumisia ja kokee ne uhkaksi itselleen. Lapsi ei koe tilanteita kiinnostavina tai haastavina, vaan hän etsii ulospääsyä niistä. Hän on kehittänyt itselleen selviytymisstrategioita, jotka

nopeasti vähentävät koettua epävarmuutta. Tyypillisiä reaktioita ovat vetäytyminen, kuvitellut korviketyytykset, rituaalinomaiset elekorvikkeet, stereotypiat ja yliaktiivisuus. Vaarana on ketjureaktion syntyminen. Epäonnistumisen pelko heikentää menestysmahdollisuuksia ja seurauksena voi olla uusi epäonnistuminen. Seuraavalla kerralla pelko voi olla vieläkin voimakkaampi ja kahlita suoritusta entistä enemmän. (Lehtinen ym. 1990, 73-74.)

Epäonnistuminen lukemaan oppimisessa ja sen kehittymisessä on vaikea asia pienelle koululaiselle. Ympäristön paineet ovat voineet olla kovia. Kaikki ikävät tuntemukset voivat palautua mieleen uusissa lukutilanteissa ja epäonnistumisen pelko saakin lukemisen sujumaan takerrellen. Lapsi alkaa karttaa lukemista tai jos ei voi sitä välttää, hän ehkä pelleilee lukutilanteissa. Hän voi selittää toisille ja vakuutella itselleenkin, ettei ole ollenkaan kiinnostunut lukemisesta. Näin hän voi jäädä ilman rikasta kirjallisuuden maailmaa, jos ei saa apua tilanteeseen.

Omistautumaton orientaatio kuvaa tilannetta, jossa koulun tavoitteet ja sisällöt eivät tarjoa lapselle mitään omakohtaista mielekkyyttä. Lapsi kieltää koko koulun tai jonkin oppiaineen merkityksen täysin. Koulukielteisyys voi olla aktiivista, jolloin se ilmenee konflikteina, provosoivana käytöksenä ja piittaamattomuutena koulun säännöistä ja rangaistuksista. Se voi ilmetä myös passiivisena vetäytymisenä. Omistautumattomuus voi olla seurausta pitkästä minädefensiivisestä orientaatiosta. (Lehtinen ym. 1990, 74-75.)

Kauan aikaa jatkuneet epäonnistumisen kokemukset voivat aiheuttaa lapselle omistautumattoman orientaation lukemiseen liittyen. Houkuttelevinkaan kirja ei voi tarjota lapselle mitään mielekkyyttä tai syytä lukea. Tällainen tilanne on tuhoava sekä lukuharrastusta että oppimista ajatellen, perustuuhan kouluoppiminen pitkälti lukemalla opiskelemiseen. Lapsen vetäytyminen tai konfliktinen käytös voi haitata myös sosiaalisia suhteita.

#### 4.4.4 Lähiympäristö

Ympäristöllä on keskeinen vaikutus lasten harrastuksiin. Julkusen tutkimuksessa (1997) selvitettiin kirjallisuusharrastuksen viriämistä toisaalta lapsuuden ja kodin toisaalta koulun ja äidinkielen opetuksen näkökulmasta. Kodin merkitys korostui. Nuoret olivat omaksuneet lapsuudenkodistaan tapoja hankkia kirjoja ja lukea tiettyntyyppisiä tekstejä.

Useimmat olivat tutustuneet kirjastoon jo ennen kouluikää. Kirjastokortin hankintaa ja mahdollisuutta hankkia kirjoja itsenäisesti pidettiin merkityksellisenä lukuharrastuksen kannalta. Lapsuudenkodin kirjavarat vaihtelivat nuorten arvioissa muutamista kirjoista useisiin satoihin. Lapsuudessa tärkeiksi koetut kirjat vaihtelivat paljon, mutta osalle vasta aapinen oli ensimmäinen tärkeä kirja ja sitä luettiin vapaa-ajallakin. Useat omaksuivat lapsuudenkodin tavat hankkia luettavaa ja käyttivät niitä uudessa kodissaankin. (Julkunen 1997, 10-12.)

Innostuksen lukea tietokirjoja ja mallin niiden käyttötavoista nuoret olivat saaneet kotoaan jo varhain, osa jo ennen lukutaidon saavuttamista. Sanomalehtien lukutapakin omaksuttiin kotona. Toiset alkoivat lukea sanomalehtiä jo ala-asteella, toiset myöhemmin. Myös tapa lukea joitakin tiettyjä aikakauslehtiä omaksuttiin kotona. Samoin kotoa ja varhaislapsuudesta on peräisin kiinnostus sarjakuviin. Monilla se säilyy ainakin nuoruusvuosiin asti. (Emt., 15-17.)

Lapsuudenkodista omaksuttavat tavat ja mallit voivat lisätä tai vähentää lapsen halukkuutta lukea pitkälläkin aikavälillä. Vanhemmat ja sisarukset antavat esimerkin omalla lukuharrastuksellaan tai sen puuttumisella. Saarinen (1986, 18-21, 117) on huolissaan lukemista vahvistavien mallien vähenemisestä. Vanhemmat voivat antaa usein mallia runsaasta television katselusta ja äänitteiden kuuntelusta. Sukupuoliroolien vaikutus näkyy kaikissa harrastuksissa. Vaarana on, että poika saa ympäristöstään mallia, että lukeminen on naisten harastus. Hyvinkin kaukaiset mallit voivat vaikuttaa: esimerkiksi elokuvien tai sarjakuvien sankarit eivät lue juuri koskaan.

Julkusen tutkimuksen nuoret pitivät koulussa tärkeimpänä vaikuttajana lukuharrastukselle opettajan mallia ja innostunutta esimerkkiä. Muina keinoina innostaa lapsia ja nuoria lukemaan he mainitsivat kirjan ja siitä tehdyn elokuvan rinnakkainesittelyn sekä vapaavalintaisten kirjojen lukemisen. Näitäkin tärkeämmäksi innostajaksi koettiin kirjallisuuden opetuksen elämyksellisyys. (Julkunen 1997, 25, 68, 81.) Kantokorpi

(1992, 114) pitääkin tärkeimpänä tarjota lukijalle esteettisiä elämyksiä. Koulun muussa opetuksessa painotetaan tietoa, kirjallisuuden lukemiseen pitää kuulua mielihyvää varsinkin pienten oppilaiden kohdalla.

Linna on koonnut yhteenvedon hyvän kirjallisuuden opettajan ominaisuuksista. Tällainen opettaja lukee itse paljon. Hän kertoo oppilaille lukemistaan kirjoista, saamistaan lukukokemuksista ja lukemisen merkityksestä itselleen. Hän on sisäistänyt lukemisen merkityksen lasten kehitykselle ja hän voi oman innostuksensa ja luovan opetuksensa avulla levittää tätä ajatusta oppilaille. Hän tuntee laajasti lastenkirjoja ja huolehtii, että kirjoja on saatavilla. Pieni lukuhetki on koulussa päivittäin ja sen lisäksi pidetään lukutunteja, joissa jokainen, myös opettaja, lukee omaa kirjaa ja kirjoista keskustellaan. (Linna 1986, 107-108.)

Linna tarkentaa vielä vaatimuksia alkuopetuksen kirjallisuuskasvatukselle. Alkuopetusluokilla on tärkeää, että opettaja lukee lapsille kirjaa joka päivä. Opettaja seuraa tarkasti lasten lukutaidon kehitystä ja ohjaa lasta itsenäiseksi kirjan lukijaksi heti, kun se on mahdollista. Lukemisessa on tärkeää yksilöllisyys: se motivoi lasta lukemaan. Yksilöllisyys tarkoittaa lapsen mahdollisuutta edetä omassa tahdissaan ja valita omat lukemisensa. Tämä toteutuu, kun luokkakirjastossa on tarpeeksi monentasoisia ja -tyyppisiä kirjoja. Tärkeää ovat myös lukuhetket, jolloin jokainen lukee omaa kirjaansa hiljaa itsekseen. Silloin ei tarvitse jännittää ääneenlukemisen onnistumista. (Emt., 111.)

Koulun kirjallisuuskasvatus voi epäonnistuaakin. Kouluopetus voi aiheuttaa kyllästymisen kaikkea lukemista kohtaan. Kuolinisku lukuharrastukselle on pakottaa lapsi lukemaan tylsäksi kokemaansa kirjaa. (Raivio 1992, 126; Julkunen 1997, 58.)

Linna (1986, 109) on koonut seitsemän tapaa tappaa lukuharrastus koulussa. Alkuopetusluokkienkin opettaja voi sortua niistä muutamiin.

1. Kontrolloi aina kaikki. Vaadi usein kirjallinen raportti luetusta.
2. Pidä lukemisen ymmärtämisen taitoa lukemisen sisältöä tärkeämpänä.
3. Pidä kokeita luetuista kirjoista.
4. Suosi faktakysymyksiä, joissa on yksi oikea vastaus. Kehu niitä oppilaita, jotka muistavat parhaiten.
5. Toteuta lukutunnit saman kaavan mukaan: Luetuta ääneen vuorotellen. Lukemisen jälkeen teetä vihkotehtäviä.

6. Tiedä aina lapsia paremmin, mitä kannattaa lukea. Älä anna heidän itse valita kirjoja.

7. Vältä pohtimista, älä suosi erilaisia tulkintoja.

Kumpi sitten, koti vai koulu, vaikuttaa enemmän lukuharrastuksen kehitykseen? Julkusen (1997, 75) tutkimuksen mukaan koti on koulua ja äidinkielen opetusta vahvempi vaikuttaja. Nuorten lukuharrastus pohjasi kotoa omaksuttuun malliin, jota koulu ei voinut paljon vahvistaa tai horjuttaa opetuksellaan.

Koulu vaikuttaa lukuharrastukseen muutenkin kuin äidinkielen opetuksen kautta. Koulunkäynnin mieluisuus tai epämieluisuus liittyy lukemisen dynamiikkaan. Koulunkäynti ja kirjat voivat liittyä lapsen mielessä alitajuisesti yhteen. Jos inhoaa koulua, inhoaa todennäköisesti läksyjä ja läksykirjojakin. Tästä vastenmielisyys voi liittyä kaikkiin kirjoihin ja lukemiseen yleensä. Vanhemmat ja opettajat vaikuttavat tähän omalta osaltaan. Opettajat ovat luomassa koulun ja luokan henkeä. Vanhemmat taas ilmaisevat omat asenteensa koulua ja kirjoja kohtaan. Tarvitaan suurta kiinnostusta, jos lukeminen on lempiharrastuksena oppilaalla, jolla on kouluun liittyviä ongelmia ja jonka vanhemmatkin suhtautuvat negatiivisesti lukemiseen. (Saarinen 1986, 122-123.)

Vanhempien, opettajien ja muiden aikuisten suhtautuminen on todella merkittävä lapsen lukuharrastuksen syntymiselle ja kehittymiselle. Aikuiset voivat vaikuttaa asenteillaan lukuharrastukseen sitä tukevasti tai sitä horjuttaen. Aina vaikuttaminen ei ole tarkoituksellista, vaan se voi tapahtua tiedostamatta ja usein hyvää tavoitellen.

Vanhempien ja opettajien asennoituminen lapsen lukutaitoon vaikuttaa lukumotivaatioon. Alituinen virheistä huomauttelu ja lukusujuvuuden korostaminen saa aikaan vastenmielisyyden lukutilanteita kohtaan. Tämä vastenmielisyys voi yleistyä ääneen lukemisesta kaikkea lukemista ja myös kirjojakin koskevaksi. Tekninen lukutaito voi näillä keinoin kohota, mutta lukuharrastus on suuressa vaarassa. Lukuharrastusta voi lisätä lukemalla ääneen lapselle, jolla on vielä heikko lukutaito. Näin voidaan välittää lapselle kirjan sisältö ja antaa hänelle mahdollisuus eläytyä tekstiin paremmin kuin oman takeltelevan lukemisen avulla. Lapselle lukeminen on lukuharrastuksen syntymiselle erittäin suotuisaa. (Saarinen 1986, 110-111.)

Kun aikuinen valitsee lapselle luettavaa, hänen pitäisi osata arvioida, millaiset ovat lapsen edellytykset ja kiinnostukset. Olisi osattava antaa oikea kirja oikeaan aikaan. Liialliset odotukset lapsen kehitysvaiheelle aiheuttavat ylilyönöitä. Lapselle annetaan liian vaikeaa luettavaa. Jos lukemisessa on vielä pakkotyön makua, on vaarassa, että

lapselle syntyy negatiivinen suhtautuminen ns. hyvään kirjallisuuteen. Aliarvointikin on vaarallista, varsinkin kun lapset kypsyvät nykyisin aikaisemmin. Aikuinen muistelee, mitä hän luki lapsen ikäisenä ja tarjoaa lapsille samantyyppisiä kirjoja. Lapsi tym-päytyy moisiin lapsellisuuksiin tai jättää kirjan kokonaan lukematta. Aikuinen, joka tuntee eri-ikäisten kehitystason lisäksi myös lapsen yksilölliset omaksumisedellytykset, on todella merkittävä vaikuttaja lukemisen kehitykselle. Lisäksi tulisi tietää lasten luonne- ja harrastuserot. Anna lapselle kirja -sanonta on kaksi merkityksellinen. Toisaalta halutaan tähdentää ikioman kirjan tunnepitoista merkitystä. Toisaalta aikuisen suosittelu kirja voi avata lapselle oven maailmaan, jonne hän itse ei ehkä edes etsisi tietä. (Saarinen 1986, 112-113.)

Aikuiset voivat siis lisätä, ohjata ja valvoa lapsen lukuharrastusta (emt., 122). Mieluisat elämykset ovat tarpeen, jos halutaan säilyttää lapsen lukuharrastus. Kasvattajan mielipide ei aina käy yksiin lapsen mielipiteen kanssa. Kannattaa miettiä, kumpi on tärkeämpää pitkällä aikavälillä, toisaalta joidenkin yksittäisten kirjojen sensurointi ja toisaalta lukemaan pakottaminen vai lukuharrastuksen tukeminen lapsen omilla ehdoilla.

Eryteisesti lapselle läheisten aikuisten mielipiteet vaikuttavat paljon lukuharrastukseen. Julkusen tutkimuksessa (1997, 12-13) vanhempien suhtautuminen vapaa-ajan lukemiseen jakautui suurin piirtein tasan myönteiseen asennoitumiseen ja lukemista turhanpäiväisenä ajanhukkana pitävien kesken. Kaikki vanhemmat pitivät kyllä kouluun liittyvää lukemista tärkeänä. Saarisen mukaan (1986, 115-116) kielteiset asenteet voivat kohdistua paitsi lukemiseen yleensä myös lasten lukemien kirjojen ja lehtien tasoon. Vaarana on tällöin se, että kun lapsi kokee, ettei hänen mieltymyksiään arvosteta, hän alkaa epäillä aikuisen makua, eikä ota enää vastaan aikuisen lukuehdotuksia. Aikuisen tulee suhtautua asiallisesti ja kiihkottomasti lapsen lukuvalintoihin. Jos haluamme lapsen kehittyvän itsenäiseksi lukijaksi, hänen on saatava olla eri mieltä aikuisen kanssa ja opetella samalla mielipiteiden perustelemista.

Lukemismotivaation voimakkuuserot ovat yhteydessä ympäristötekijöihin. Lasten lähiympäristössä on tapahtunut paljon muutoksia, jotka ovat voineet vaikuttaa lukumotivaatioon. Laajemmatkin ympäristön muutokset voivat lisätä tai vähentää lukuharrastusta.

Lapsille on tarjolla entistä enemmän kiinnostavia harrastuksia. Mielenkiinnosta kilpailevat tietokoneet, erilaiset eletroniset pelit ja videot. Oma lukunsa ovat kodin ulko-

puoliset harrastusmahdollisuudet. Nämä kaikki yhdessä voivat rajoittaa lapsen lukujan olemattomaksi. (Saarinen 1986, 20; Sarmavuori 1993, 49.)

Yhteiskuunnassa on tapahtunut myös sellaisia muutoksia, jotka tukevat lukuharrastusta. Vanhempia valistetaan jo neuvolasta alkaen korostaen lukemisen tärkeyttä lapsen kielelliselle kehitykselle. Lapset ovat tekemisissä lukemisen kanssa myös kerhoissa ja päivähoitossa. Kirjastopalveluja on saatavilla syrjäisilläkin alueilla kirjastoautojen avulla. Rahan puute ja pitkät välimatkat eivät ole esteenä enää siinä määrin kuin muutama vuosikymmen sitten. Luettavaakin on tarjolla paljon erityyppisinä materiaaleina. Kirjakerhotkin houkuttelevat helppoudellaan. (Saarinen 1986, 18-21.)

Ei voida odottaa, että jokaisesta lapsesta tulisi yhtä innokas lukija. Lapsen on saatava vapaa-aikana kokeilla erilaisia harrastuksia ja asettaa ne kulloiseenkin järjestykseen miellyttävyyden mukaan. Jokaiselle on kuitenkin hyötyä jonkinasteisesta lukuharrastuksesta. Lukuharrastuksen herättäminen ja monipuoliseen lukemiseen ohjaaminen rikastuttaa jokaisen lapsen elämää, vaikka lukemisesta ei tulisikaan tärkeimpiä harrastuksia. (Emt., 1986, 110-123.)

#### 4.5 7 - 9-vuotiaiden lukuharrastus

##### 4.5.1 Kirjalliset kiinnostukset

Lasten mielenkiinnon kohteet ovat yksilöllisiä. Lapset kiintyvät paitsi erilaisiin aihepiireihin myös erilaisiin tekstityypeihin yksilöllisesti. Kiinnostukset ohjaavat lasten kirjavalintaa.

Sarmavuori (1986, 95-96) toteaa lasten lukuharrastuksen olevan hyvin monimutkainen ilmiö. Voidaan kuitenkin muodostaa kausia kuvaamaan tietynikäisten lasten kiinnostuksen kohteita. Kaudet ovat päällekkäisiä, sillä lukija voi lukea monenlaista kirjallisuutta samanaikaisesti. Joku tai jotkut kirjallisuuden lajit miellyttävät muita enemmän ja jaottelu kirjallisiin ikäkausiiin perustuu siihen. Vaihteitten ikävuodet ovat keskimääräisiä. Yleensä kehitysjärjestys on jaottelun mukainen, mutta yksilölliset ikään liittyvät vaihtelut voivat olla suuria.

## Ikävuodet

1 - 4	Kuvakirjakausi
4 - 9	Satukausi
6 - 16	Sarjakuvakausi
9 - 15	Seikkailu- ja sankarikausi
7 - 10	Eläytyminen, samaistuminen
9 - 13	Ahmimisikä
10 - 13	Lukee kokemuspiirin avartumiseksi
13 - 16	Minäkuvan muodostaminen
16 - 19	Maailmankuvan rakentaminen
19 -	Esteettinen nautinto

Ennustetta sille, että lapsi viihtyy kirjojen parissa, pidetään sitä parempana, mitä aikaisemmin hän on päässyt tutustumaan kirjoihin ja kirjallisuuteen. Lukuharrastus alkaa-kin kuvakirjojen katselusta.

Satukausi alkaa noin 4-vuotiaana. Lapsi on vieläkin kiinnostunut kuvakirjoista, mutta siirtymistä satukauteen osoittaa hänen lisääntynyt keskittymiskykynsä tarinan juoneen. Tarinan juoni on tärkein kiinnostuksen ylläpitäjä, eivät kuvat. Alle kouluikäisellä lapsella on voimakas tarve kuulla satuja, sillä ne opettavat, virkistävät ja ovat jopa terapeutisia. Niillä on tärkeä mielikuvitusta ruokkiva merkitys lapsen leikki-iässä. Kiinnostus satuihin kasvaa entisestään 6 - 8-vuoden iässä, mutta alkaa sen jälkeen hävitä. 10 - 11-vuotiailla se on miltei kokonaan hävinnyt. (Sarmavuori 1986, 95-98.)

Ala-asteen oppilaat ovat sarjakuvakuvien suurkuluttajia, erityisesti pojat (Julkunen 1986, 51-53; Saarinen 1986, 36). Tätä tutkijat eivät pidä huonona asiana, koska todennäköisesti nämä lapset lukevat muutakin kirjallisuutta ennemmin tai myöhemmin. Suosituimpia sarjakuvasankareita olivat Aku ja Roope.

Satuharrastuksen vähentyessä lapset alkavat kiinnostua realistisemmista kertomuksista. Kiinnostavia ovat ne kertomukset, joissa päähenkilöinä on lapsia. Erityisesti seikkailuihin joutuvat tavalliset lapset kiinnostavat 8 - 9-vuotiaita. Myös poikkeukselliset sankarit, jotka seikkailevat avaruudessa, maan tai meren alla kiehtovat lapsia. Pojat arvostavat sankareissa älykkyyttä, oveluutta ja voimaa. Tytöt ihailevat reiluutta, iloisuutta, auttavaisuutta, ystävällisyyttä ja rehellisyyttä. (Sarmavuori 1986, 99.)



2.-luokalla olevat oppilaat ovat kiinnostuneita saduista ja sarjakuvista sekä seikkailu- ja sankaritarinoista. Tärkeää on eläytyminen ja samaistuminen kirjan henkilöihin. Noin 9-vuotiaana alkaa ns. ahmimisikä, jolloin lapsi lukee paljon, suorastaan ahmimalla. Eniten lukevatkin 9 - 13-vuotiaat lapset. Tämä vaihe alkaa tavallisesti kolmannella luokalla. Ahmimisiässä eläytyminen kirjoihin on täydellistä. Varsinkin tytöt itkevät ja nauravat lukiessaan ja eläytyessään kirjan sankarin kohtaloon. Siirtyminen lastenkirjoista nuortenkirjoihin tapahtuu noin 10-vuotiaana. (Sarmavuori 1982, 126-127; Sarmavuori 1986, 99.)

#### 4.5.2 Aikaisempia tutkimuksia lasten lukuharrastuksesta

Lopuksi tarkastelen lasten lukuharrastusta Suomessa tehtyjen tutkimusten avulla. Nämä tutkimukset ovat luonteeltaan laajoja joukkotutkimuksia.

*Lankisen tutkimus nuorten harrastuksista ja vapaa-ajan käytöstä.* Tutkimuksen aineisto on kerätty vuonna 1982 Helsingissä. Menetelmänä oli informoitu luokkakysely, johon osallistui 24 koulun 4. - 9.-luokan oppilaat. 10 - 15-vuotiaissa oli paljon ahmittilukijoita. Lapsia kiinnostivat erityisesti sarjakuvat ja muu kevyt lukeminen. Vähitellen tapahtui siirtymistä vaativimpiin romaaneihin, runoihin ja tietokirjoihin. Tyttöillä siirtyminen tapahtui aikaisemmin. Lukemiseen kulutettiin aikaa keskimäärin tunti päivässä, johon ei sisällynyt läksyjen lukeminen. (Lankinen 1984, 15-16, 21.)

Aineistosta löydettiin kaksi ajankäyttötyyliä: kotisuuntautuneet ja kaverisuuntautuneet. Kotisuuntautuneiden ryhmässä olivat nuoret, jotka kuluttivat paljon aikaa läksyihin, tekivät paljon kotitöitä ja harrastivat lukemista. Heille kodin hyväksyntä oli tärkeä. Kaverisuuntautuneiden nuorten harrastuksille ystävien vaikutus oli ratkaiseva. Nämä nuoret suuntautuivat television katseluun, musiikin kuunteluun ja ystävien tapaamiseen. Suuntautumisessa näkyivät perinteiset roolit: tytöt käyttivät enemmän aikaa läksyihin, kotitöihin, musiikkiharrastuksiin ja lukemiseen. (Lankinen 1984, 18-19.)

*Marja-Liisa Julkusen tutkimus 2.-luokkalaisten lukutaidosta ja sen yhteydestä koulumenestykseen.* Tutkimuksessa saatu aineisto on kerätty 1982 - 1983 682:ta oppilaalta eri paikkakunnilta. Oppilaat olivat 2.-luokalla. Tutkimus on osa pidempää projektia,

jossa tutkittiin lukemista 1. - 3.-luokan aikana. Seuraavaksi esitän koontia 2.-luokkalaisten lukuharrastusta koskevista tuloksista.

Syyslukukaudella luetaan koulussa viikossa keskimäärin 2,57 kirjaa. Viikossa luettavien kirjojen määrä vaihtelee melkoisesti eri oppilailla: 6 % oppilaista ei lukenut ollenkaan ja jopa neljää kirjaa luki 10 % ja viisi kirjaa luki 8 % oppilaista. Suosituin koulussa omalla ajalla luettu kirja oli lukukirja. (Julkunen 1986, 49.)

Syyslukukaudella kotona luettavien kirjojen määrä vaihteli myös melkoisesti: yhtään kirjaa viikossa ei lukenut 4 % oppilaista, yksi kirja oli luettavana 9 %:lla, 2 kirjaa 18 %:lla, 3 ja 4 kirjaa kummatkin 17 %:lla, 5 kirjaa 10 %:lla, 6 kirjaa 1 %:lla, 7 kirjaa 10 %:lla ja peräti 8 - 10 kirjaa luki 7 % lapsista. Keskimäärin lapsilla oli luettavana 3,98 kirjaa viikossa. Lukumäärissä on mukana paitsi kirjoja myös lehtiä. Sekä tytöillä että pojilla oli Aku Ankka suosituin lukukohde. (Emt., 49.)

Kevätlukukaudella luetaan koulussa keskimäärin noin 1,95 kirjaa viikossa. Vaihteluväli oli nollasta luetusta kirjasta (10 %:lla oppilaista) seitsemään kirjaan (1 %:lla oppilaista). Yleisimmin ehdittiin lukea 1 - 3 kirjaa viikossa. Oma lukukirja oli edelleen suosituin kirja. Koulussa luettiin myös kuva- ja satukirjoja. Lukeminen alkaa eriytyä jo 2.-luokalla lukijan mielenkiinnon mukaan. (Emt., 50-51.)

Kotona luettujen kirjojen määrässä on myös kevätlukukaudella huomattavaa vaihtelua: 0 kirjaa luki 4 % lapsista, 1:n kirjan 15 %, 2 kirjaa 14 %, 3 kirjaa 20 %, 4 kirjaa 16 %, 5 kirjaa 13 %, 6 kirjaa 10 % ja jopa 7 - 10 kirjaa luki 3 % lapsista. Aku Ankka ja Roope Setä kiinnostivat eniten. (Emt., 51.)

Koulussa luettavien kirjojen määrä oli vähentynyt kevätlukukaudella, mitä on selitetty sillä, että kun vielä syyslukukaudella osa oppilaista tarvitsi paljon opettajan ohjausta ja muut saivat sillä välin lukea vapaasti, niin kevätlukukaudella koko luokan lukutaito oli jo varmentunut, eikä vapaata aikaa jäänyt. Lukukirjan kappaleet olivat jo pidempiä ja ne tarjosivat siis enemmän lukumateriaalia. Näyttää siis siltä, että oppilaiden annetaan lukea vapaasti vähemmän kevätlukukaudella. (Emt., 1986, 52, 62.) Koulussa vapaaehtoisesti luettavan määrällä ei ollut kuitenkaan suurta merkitystä vapaa-ajalla tapahtuvaan lukemiseen. Kotona luettiin suunnilleen yhtä paljon syyslukukaudella ja kevätlukukaudella. (Emt., 62, 67.)

Kirjastokortti oli 78 %:lla lapsista. Oppilaat kävivät kirjastossa noin kerran kuussa. Koskaan kirjastossa ei käynyt 17 % oppilaista. Oma lehti tuli 59 %:lle lapsista, kaksi-

kin lehteä peräti 27 %:lle. Yhtään omaa lehteä ei tullut 14 %:lle lapsista. (Julkunen 1986, 53.)

2.-luokkalaisille lukemisharrastus on vasta heräämässä oleva vapaa-ajankäyttötapa. Luettavien kirjojen määrä vaihtelee suuresti. Lapsilla ei ole vielä kaikkien suosimia kirjoja, vaan lapset lukevat mitä erilaisempia kirjoja. Näyttää siltä, että tämän ikäiset ovat vielä varsin kaikkiruokaisia lukuvalinnoissaan. Lukukirjan suuresta suosioista voidaan päätellä kiinnostusta lukemiseen, mutta samalla se viestittää myös sopivan lukumateriaalin puutteesta. (Emt., 62-63.) Tyttöjen lukuharrastus näyttää kehittyvän poikia aikaisemmin. He lukevat sekä koulussa että kotona enemmän kuin pojat. (Emt., 58.)

*Eva-Liisa Pennanen opinnäytetyö.* Pennanen tutki alkuopetusikäisten lasten lukuharrastusta 1988 ja toi esille tuloksia syventäviin opintoihin kuuluvassa tutkielmasaan. Vaikkakaan tulokset eivät ole yleistettäviä, ne ovat tässä yhteydessä kiinnostavia, koska ne on saatu samantyyppiseltä paikkakunnalta tämän tutkimuksen paikkakunnan kanssa. Molemmat paikkakunnat ovat samansuuruisia pieniä maaseutu-kaupunkeja. Vastaukset on kerätty Kaija Lehmuskallion laatiman kyselykaavakkeen avulla. Seuraavassa esitän koontia 1. - 2.-luokkan oppilaita koskevista keskeisistä tuloksista.

92 % 2.-luokan oppilaista luki vapaa-ajalla vähintään kerran viikossa, näistä kerran päivässä luki 28 %. Tytöt olivat aktiivisempia lukijoita kuin pojat. (Pennanen 1988, 51, 53.)

Oppilaista 37 % luki noin tunnin kerrallaan, 54 % luki puoli tuntia kerrallaan ja vain 10 minuuttia kerrallaan luki 6 %. Pojat harrastivat lyhyempiä lukujaksoja kuin tytöt. (Emt., 49-50.)

Satukirjat olivat suosituimpia kirjoja alkuopetusikäisillä (92 % oli lukenut niitä), seuraavaksi suosituimpia olivat sarjakuvakirjat, tietokirjat, kirjat lasten elämästä, uskonnolliset kirjat ja harrastekirjat. Tyttöjä kiinnostivat eniten satukirjat sekä kirjat lasten ja nuorten elämästä, poikia taas eniten sarjakuvat ja tietokirjat. (Emt., 54.)

Sivumäärältään lapset valitsivat mieluiten sata tai alle satasivuisia kirjoja. Kirjaa ei kuitenkaan aina luettu kokonaan, vaan kirja jäi joskus kesken 76 %:lla oppilaista. (Emt., 58-59.)

Sanomalehtiäkin luettiin jonkinverran: 28 % luki päivittäin, kerran viikossa lukijoita oli 13 % ja 28 % luki kerran kuussa. Lehdissä kiinnostivat eniten sarjakuvat, tv- ja radio-ohjelmat, lasten osastot ja vitsit. Aikakausi-, lasten- ja nuortenlehtiä luettiin enemmän kuin sanomalehtiä. (Pennanen 1988, 60-62.)

*LAKE-projekti eli lasten kehityksen seurantalutkimus.* LAKE-projekti alkoi vuonna 1980, kun siinä mukana olevat lapset olivat 1.-luokalla. Tutkimus seurasi lasten kehittymistä nuoriksi 12:sta vuoden ajan. Vuonna 1982 tutkittiin 2.-luokkalaisten äidinkielen tavoitteiden saavuttamista ja samassa yhteydessä kysyttiin myös lasten lukuharrastuksesta.

Suurimmalla osalla 2.-luokkalaisista oli lukuharrastus jo päässyt vauhtiin, mutta oli niitäkin lapsia, jotka eivät lukeneet vuodessa yhtään kirjaa. Näillä oppilailla oli heikompi lukutaito kuin toisilla. Muita selittäviä tekijöitä olivat sanavaraston ja päättelykyvyn heikkous, kotitaustassa olevat poikkeamat sekä kodin kirjojen ja tilattujen lehtien niukkuus. 79 % oppilaista luki vähintään yhden kirjan kuukaudessa. Lukeminen oli hauskaa 93 %:n mielestä ja helppona lukemista piti 87 % lapsista. (Sarmavuori 1983, 16-17.)

LAKE-projektin kuluessa huomattiin, että lukuharrastus lisääntyi lapsilla 5.-luokkaan asti, jolloin se oli huipussaan. 6.-luokalla lukemisen määrä laski alle 3.-luokan tason. Silloin muut harrastukset koettiin tärkeämmäksi. Eri kirjalajien suosio pysyi alasteella suunnilleen samana, mutta satujen suosio laski iän myötä. (Sarmavuori 1992, 41.)

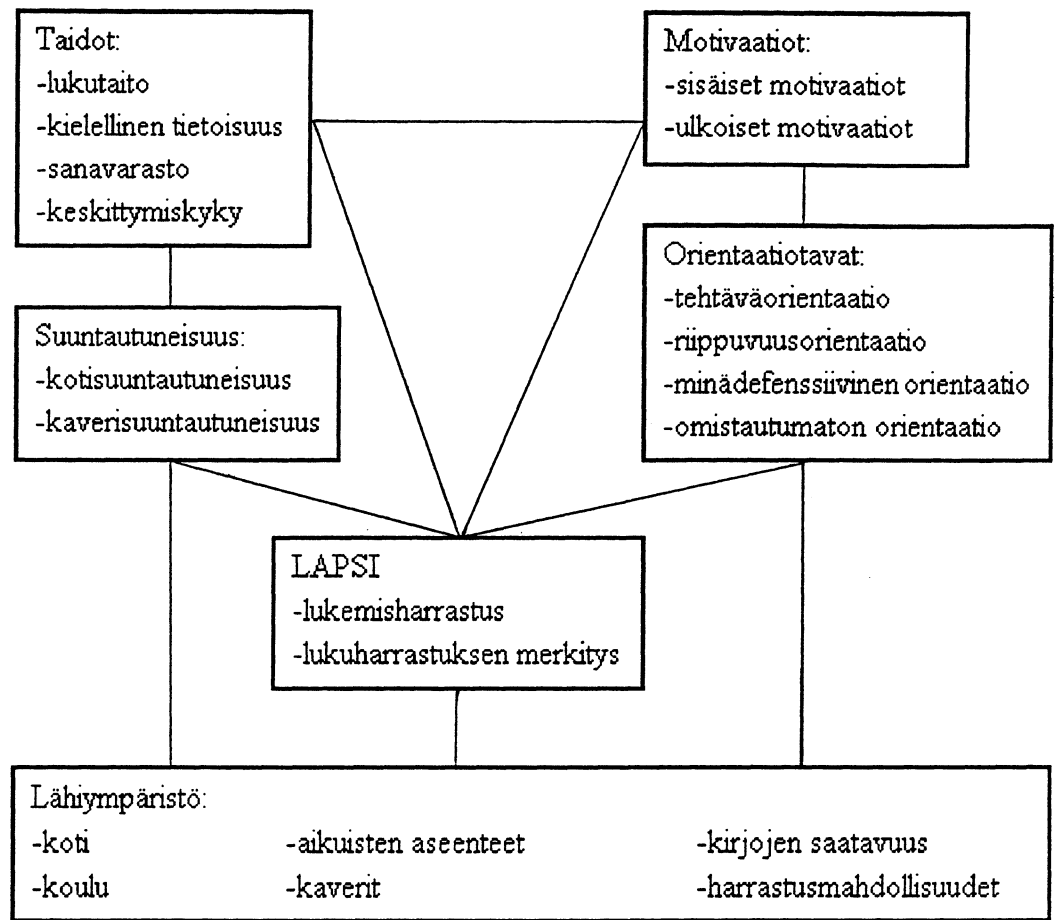
*Kansainvälinen IEA-lukututkimus Suomessa 1991.* Tutkimus osoitti suomalaisten 9- ja 14-vuotiaiden lasten lukutaidon olevan huippuluokkaa vertailtaessa lasten lukutaitoa 31 maassa. Myös vapaa-ajan lukuaktiivisuus oli korkein Suomessa. Useimmat lukivat joka päivä sanomalehtiä ja sarjakuvia. 9-vuotiaat olivat aktiivisempia lukijoita kuin 14-vuotiaat. Tytöt lukivat poikia enemmän kirjoja, pojat sen sijaan lukivat tyttöjä enemmän sanomalehtiä, dokumenttitekstejä ja erilaisia ohjeita. (Linnakylä 1993, 41, 43.)

Esitettyjen tutkimusten perusteella näyttää siltä, että jo 2.-luokalla olevat oppilaat lukevat harrastuksenaan. Osa lapsista lukee vapaa-ajalla todella paljon, jopa yli viisi kirjaa viikossa. Se on melkoinen määrä ja muistuttaa ns. ahmimisikäisille tyypillistä kirjojen suurkulutusta. Mutta lukijoiden kirjo on laaja: on niitäkin lapsia, jotka eivät lue yhtään kirjaa vuodessa.

Laajat survey-tutkimukset antavat yleiskuvaa lasten lukuharrastuksesta, mutta ne eivät voi syvällisemmin kuvata niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen lukuharrastukseen yksilötasolla, eivätkä ne voi kertoa niitä merkityksiä, joita lapsi antaa lukuharrastukselleen. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata lapsen lukuharrastusta hänen omasta näkökulmastaan. Muutamien case-tapausten avulla yritetään selvittää, miten lukuharrastuksen merkityksen ja siihen vaikuttavat tekijät ymmärtää lapsi, joka lukee aktiivisesti harrastuksenaan tai lapsi, joka ei lue niin, että lukuharrastuksen kriteerit täyttyvät.

#### 4.6 Tutkimuksen teoreettinen malli

Lukuharrastuksen kehitykseen vaikuttavat monet tekijät ja lapsen tulkinnat tekijöiden merkityksestä. Teoriataustassa esiin tulleet lukuharrastukseen vaikuttavat tekijät on koottu pelkistetyksi yhteenvedoksi tutkimuksen teoreettiseen malliin (kuvio 2). Jokaisen lapsen kohdalla mallia voidaan tarkentaa kuvaamaan juuri hänen kokemaansa lukemisen merkitystä sekä juuri hänen lukuharrastukseensa vaikuttavia tekijöitä.



KUVIO 2. Tutkimuksen teoreettinen malli.

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen teoreettisessa mallissa (luvussa 4.6) on kokoavasti esitetty ne tekijät, jotka teoriataustan mukaan vaikuttavat lapsen lukuharrastukseen ja siihen merkitykseen, minkä lapsi lukemiselle antaa. Tutkimuksen ongelmat on laadittu teoreettisen mallin perusteella. Pääongelmien avulla etsitään tarkennettua tietoa lukuharrastukseen tai sen puuttumiseen vaikuttavista tekijöistä alkuopetusikäisen lapsen elämässä. Lisäksi ongelmien 3 ja 4 avulla selvitetään lukemisen merkitystä lapselle. Tuloksissa kuvataan myös lapsen lukuharrastuksen laadullisia ja määrällisiä tekijöitä ikäänkuin taustana ongelmien ymmärtämiseksi.

Tutkimuksen pääongelmat:

1. Mitä tekijöitä on lukuharrastuksen kehittymisen taustalla?
2. Mitä tekijöitä on lukuharrastuksen puuttumisen taustalla?

Lisäongelmat:

3. Mitä lukeminen merkitsee lapselle, joka harrastaa lukemista aktiivisesti?
4. Mitä lukeminen merkitsee lapselle, joka ei harrasta lukemista?

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa lapsen ajatuksista ja tulkinnoista lukuharrastuksestaan tai sen puuttumisesta. Samoin tavoitellaan lapsen antamaa tietoa siitä, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet hänen lukuhaluuteensa ja miten lapsi on tulkinnut näiden tekijöiden merkityksen lukuharrastukselleen. Yksittäistä lasta pidetään asiantuntijana oman lukuharrastuksensa suhteen ja haasteena onkin saada lapset pohtimaan ja kertomaan ajatuksiaan ja mielipiteitään lukemisesta. Haastavaa on myös löytää sellaisia lapsia, jotka voivat aidosti edustaa lukuharrastajia tai lukemista välttäviä lapsia. Tavoitteena on siis saada tietoa lapsen lukuharrastuksen merkityksestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä lapselta itseltään.

## 6 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen metodologinen viitekehys

Tämä tutkimus on kasvatustieteellinen tapaustutkimus, jossa pientä kohdejoukkoa tarkastellaan syvällisemmin kuin olisi mahdollista, mikäli tutkittaisiin isoa kohdejoukkoa. Tutkimuksen luonne on laadullinen kuvaileva tutkimus. Jonkin ilmiön, tässä tapauksessa lapsen lukuharrastuksen kuvaaminen on laadullisessa tapaustutkimuksessa kokonaisvaltaista, systemaattista, konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista. Tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä pyritään tarkastelemaan ja ymmärtämään kokonaisuutena eri näkökulmien avulla. (Syrjälä & Numminen 1988, 8, 13.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena kuvata ilmiön laatua, ei sen määrää. Lukuharrastuksen määrälliset tekijät ovat esillä tutkimuksessani siinä mielessä, että vertaamalla tekemäni lasten lukuharrastusta selvittävän kyselyn vastauksia vastaaviin aikaisempiin tutkimuksiin löydän paljon lukevia lapsia ja myös vähän lukevia lapsia ja voin valita heistä case-tapaukset. Laadullinen kuvaus etsii tietoa seuraaviin kysymyksiin: mitä lukeminen merkitsee lapselle ja miten lapsen lukuharrastus tai sen puuttuminen on yhteydessä taitotekijöihin, motivaatioihin, orientaatiotapaan, lähiympäristön vaikutuksiin ja lapsen suuntautumiseen.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita maailmaansa ja muodostaa merkityksiä siitä (Syrjälä & Numminen 1988, 8). Tässäkin tutkimuksessa uskotaan yksilöiden kykyyn muodostaa merkityksiä ja tulkita niitä ja tätä kykyä kunnioitetaan. Kunnioitetaan siis niitä merkityksiä, joita lapsi antaa lukuharrastukselle ja sen taustalla vaikuttaville tekijöille, vaikkakin ymmärretään, etteivät merkitykset ja niiden tulkinnat ole välttämättä sama kuin objektiivinen todellisuus. Mutta mielestäni tärkeämpiä lapsen omaehtoisen harrastuksen kehittymiselle ovat lapsen omat tulkinnat todellisuudesta kuin objektiivinen todellisuus itse.

Fenomenografia tarkoittaa ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsityksien laadullista tutkimusta. Samasta ilmiöstä voi olla eri ihmisellä hyvinkin toisistaan poikkeavia käsityksiä. (Ahonen 1994, 114.) Näin myös lukemisesta ja sen harrastamisesta on eri ihmisellä erilaisia käsityksiä. Siinä missä joku haluaa lukea joka paikassa muiden toimintojen ohellakin, toinen taas karttaa kaikkea lukemista ja lukee vain ulkoisesta



pakosta. Ahonen (1994, 114) toteaa käsitysten erilaisuuden johtuvan enemmän kokemuksista kuin iästä. Varmasti myös lukuharrastusta koskeviin käsityksiin vaikuttavat ne kokemukset, joita lapsella on lukemisestaan. Ikäkin on tässä yhteydessä kiinnostava: miten lukemisen kokee 8 - 9-vuotias lapsi, joka juuri tässä iässä on saavuttanut mekaanisen lukutaidon ja on tärkeässä valintatilanteessa lukea vai ei. Kolmannella luokalla osa lapsista on ns. ahmimisiässä lukemisessaan. Miksi toiset ovat ja toiset eivät?

Tutkittava on tunteva, toimiva ja tulkitseva ihminen, jonka toiminalla on merkityksiä (Syrjälä & Numminen 1988, 9, 82). Hänellä on oma tarinansa kerrottavana lukuharrastuksestaan tai sen puutteesta. Mielenkiintoista onkin saada tietää, mitä merkitystä lukuharrastuksella on lapselle. Miten merkitys on syntynyt? Miksi hän lukee omaehtoisesti tai sitten ei lue?

Lapsikin on ajatteleva ja toimiva yksilö, eikä osittainen tai viallinen aikuinen, kuten Munter (1993) osuvasti ilmaisee. Lapsen toimintamallit ovat järkeviä ja perusteltuja, mutta erilaisia ehkä kuin aikuisten. Lapsilla on omat tulkintamallinsa omista kokemuksistaan ja minuudestaan ja ne ovat Munterin mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen avainkysymyksiä. Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan lapsen lukuharrastusta hänen kokemanaan ja kuvaamaan ja yritetään näin tavoittaa lasten näkökulmaa.

Tapaustutkimus etsii monimetodisesti yksityiskohtaista tietoa pienestä kohdejoukosta tavoitteena kuvata ilmiötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130). Tässä tutkimuksessa on mukana neljä lasta, joita on tutkittu kyselykaavakkeen ja kahden haastattelun avulla. Näin yritetään muodostaa yksityiskohtaista, konkreettista ja elävää, mutta myös kokonaisvaltaista kuvausta lapsen lukuharrastuksesta tai sen puuttumisesta.

## 6.2 Haastateltavien valinta

Haastateltavat lapset etsin kyselykaavakkeen avulla. Alkuperäisen kyselykaavakkeen on koonnut ja testannut Kaija Lehmuskallio tutkiessaan 2.-luokan oppilaiden lukuharrastusta Oulussa 1975. Hänen laatimansa kaavake on kattava ja perusteellinen, mutta koska en tarvitse case-tapausten etsimiseen niin laajaa ja tarkkoja yksityiskohtia sisältävää kaavaketta, olen valikoinut osia alkuperäisestä käyttööni. Olen myös muutellut joitakin osia kaavakkeesta vastaamaan paremmin 1990-luvun todellisuutta. Lasten

vastaukset pisteytettiin ja saatujen summapisteiden perusteella valittiin haastatteluun paljon lukeva tyttö ja poika, kuten myös vähän lukeva tyttö ja poika.

Miten voidaan määritellä "paljon lukeva" ja "vähän lukeva" lapsi? Downing pitää onnistuneen lukijan kehityksen ilmentymänä sitä, että lapsi lukee paljon ja tiettyihin tarkoituksiinsa. Lukemisesta on tullut elämäntapa, sillä lapsi lukee päivittäin. (Lehmuskallio 1991, 163.) Runsasta ja intensiivistä lukemista edellyttävät kypsältä lukijalta myös Logan, Logan ja Paterson (1972, 363). Lukemisen määrällisten tekijöiden lisäksi voidaan kriteereinä kypsälle lukijalle pitää myös lukemisen laadullisia tekijöitä, kuten sanomalehtien, hakuteosten, taideproosan ja runouden lukemista. Oleellista ovat myös lukemiskohteiden monipuolisuus ja persoonallinen mielenkiinto luettavaan. (Gibson & Levin 1976, 454-474.) Lehmuskallio (1991, 163-165) toteaaakin, että lukijatutkimuksissa arvioidaan lukijoita useimmiten lukemisen määrän ja laadun perusteella. Arvioinnissa määrällisinä kriteereinä ovat useimmiten tekstin ja kohteiden runsaus, lukemiseen käytetty aika ja lukemisen useus. Laatua eli monipuolisuutta mitataan eri kirjallisuuskategorioiden kuuluvien kirjaryhmien lukemisen avulla, kuten myös erityyppisten sanoma- ja aikakauslehtien lukemisen avulla. Näin voimme määritellä "paljon lukijat" ja "vähän lukijat".

Käyttämäni kyselykaavake (liite 1) sisältää lukemisen määrää ja monipuolisuutta koskevat kysymykset seuraavasti:

#### A. Lukemisen määrää mittaavat osat:

##### 1. Tekstin ja kohteiden määrä

Haluan tietää, kuinka paljon lapset lukevat.

Kysymykset 3 ja 4

##### 2. Lukemisen useus

Haluan tietää, kuinka usein lapset lukevat.

Kysymykset 1, 5 ja 7

##### 3. Lukemiseen käytetty aika

Haluan tietää, kuinka kauan lapset lukevat kerrallaan.

Kysymykset 6, 8 ja 9

## B. Lukemisen monipuolisuutta mittaavat osat:

Haluan tietää minkä tyyppisiä lukukohteita lapsilla on.  
Kysymykset 2, 9 ja 10

(Lehmuskallio 1991, 178.)

Lehmuskallio on kehitellyt kyselykaavakkeen osiot eri teorioiden, käsitteiden, aikaisempien tutkimusten, kirjastojen lastenosastojen lainausfrekvenssien, lasten kanssa käytyjen keskustelujen ja omien kokemuksiensa avulla. Hän on pohtinut paljon sitä, miten 2.-luokan oppilas ymmärtää kysymyksiä vaihtoehdot, esimerkiksi ajanmääritteet. Hän käytti apunaan suullisia instruktioita eri tehtäviin. Kirjallisuusryhmien ja lehtilajien ymmärtämistä hän helpotti esittelemällä koetilanteessa niistä konkreettisia malleja. Samalla tavalla hän helpotti eripituisten kirjojen arviointia. Hän totesikin, ettei mikään kysymyksistä ollut liian vaikea toisen luokan oppilaille. (Lehmuskallio 1991, 175-177.)

Tein pienimuotoisen esitutkimuksen toukokuussa 1997. Esitetasin tällöin muunneltua lomaketta eräässä 2.-luokassa. Keskustelimme jokaisesta kysymyksestä yhdessä, miettiä ajanmääritteitä ym. käsitteitä. Näin kävimme kaavakkeen läpi kysymys kerrallaan. Tilanne luokassa oli rauhallinen ja kysely onnistui mielestäni hyvin. Lomake oli helppo suurimman osan mielestä, mutta kolme oppilasta piti sitä vaikeana. Vaikeuksia tuli aikojen ja luettujen sivumäärien arvioimisessa. Niiden yhteistä pohdintaa lisättiinkin varsinaisessa tutkimuksessa.

### 6.3 Haastattelu

Fenomenograafinen tutkimus pitää yksilöä tietoisena olentona, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä. Yksilö voi ilmaista nämä tiedoiset käsityksensä kielellisesti. Tutkimuksessa yritetään tavoittaa näitä käsityksiä vuorovaikutuksen avulla. (Ahonen 1994, 121-122.)

Haastattelu on tavallisin tapa kerätä laadullista ja fenomenograafista aineistoa (Syrjälä & Numminen 1988, 94; Ahonen 1994, 136). Sarmavuori (1986, 85) pitää haastattelua hyvänä tutkimustapana lukemisharrastusta tutkittaessa, silloin kun halu-

taan saada tietoa lukemiskäyttäytymisestä, lapsen persoonallisuuteen liittyvistä seikoista ja mielipiteistä.

Haastattelu voidaan ymmärtää keskusteluksi, joka tosin käydään tutkijan aloitteesta ja hänen johdattamana (Hirsjärvi & Hurme 1985, 64; Eskola & Suoranta 1996, 64). Tämä keskustelu on tutkijalle luonteva tapa saada tietoa tutkimuskohteesta, ovathan haastateltavat aiheen asiantuntijoita. Tavoittena on saada selville, mitä haastateltavalla on mielessään ja mitä hän ajattelee aiheesta ja minkälaisia kokemuksia hänellä on. Tällaisia tietoja on vaikea saada selville muuten.

Teemahaastattelussa ei ole päätetty etukäteen valmiita tarkkoja kysymyksiä ja kysymysjärjestystä. Tutkijalla on valmisteltuna tukilista käsiteltävistä teemoista. Haastattelun kuluessa tutkija varmistaa, että kaikki teemat käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelee eri haastatteluissa. Teemojen sisällä tutkijalla on vapaus keksiä juuri kyseiselle haastateltavalle sopivia kysymyksiä. (Syrjälä & Numminen 1988, 100, 102; Eskola & Suoranta 1996, 65.) Ehkä käyttämäni haastattelutekniikka ei ole aivan puhdas teemahaastattelu, vaan yhdistelmä standartoidusta avoimesta haastattelusta ja teemahaastattelusta. Patton (1980) kuvaa tätä yhdistelmää seuraavasti: haastattelussa on kaikille samat avoimet haastattelukysymykset, mutta niiden lisäksi tehdään teema-alueisiin liittyviä lisäkysymyksiä yksilöllisesti (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 101).

Tämän tutkimuksen haastattelukokonaisuus rakentuu kahdesta haastattelukerrasta. Käsiteltäviä teemoja on neljä: lukuharrastuksen taustalla olevat motivaatiot, lukutaitotekijät ja lähiympäristön vaikutukset sekä lukemisen merkitys lapselle. Kolme ensimmäistä teemaa hakee vastauksia pääongelmiin 1 ja 2 eli niiden avulla etsitään niitä tekijöitä, jotka ovat lapsen lukuharrastuksen tai sen puuttumisen taustalla. Neljäs teema-alue selvittelee ongelmia 3 ja 4; lukemisen merkitystä lukuharrastajalapselle ja lukemista harrastamattomalle lapselle. Haastattelukokonaisuudesta tehdään päätelmiä myös lapsen mahdollisesta orientaatiotavasta lukemiseen liittyen ja suuntautumisesta kotiin tai kavereihin. Lisäksi pohditaan haastattelun ja kyselyvastauksen perusteella täytyvätkö Kauppisen (1986, 135, 173) määrittelemät lukuharrastuksen kriteerit haastatellun lapsen kohdalla ja millainen lukuharrastaja lapsi on aikaisempiin tutkimuksiin verraten. (Vertaa tutkimuksen teoreettinen malli luvussa 4.6, lukuharrastus luvuissa 2.4 ja 4.5 ja haastattelurunko liitteessä 2.)

Ensimmäisellä haastattelukerralla virittelimme keskustelua katselemalla lastenkirjoja ja -lehtiä sekä juttelemalla niistä. Ensimmäinen teema-alue käsittelee motivaatiotekijöitä lukuharrastuksen taustalla. Haastattelun avulla pyritään selvittämään sisäisten ja ul-

koisten motivaatioiden vaikutusta lapsen lukuharrastuksen kehittymiselle. Toisena teemana käsittelemme lapsen lukutaitoa hänen kokemanaan. Teema sisältää luke-  
maanoppimiskokemuksen ja lapsen nykyisen lukutaidon pohdintaa.

Toisella haastattelukerralla käsittelemme kolmatta teemaa: lähiympäristön vaikutuksia lapsen lukuharrastukselle. Tällöin pohditaan kodin, koulun, aikuisten suhtautumisen, kavereiden ja muiden harrastusten merkitystä. Neljäs teema käsittelee lukuharrastuksen merkitystä lapselle.

Esitutkimuksessa toukokuussa 1997 haastattelin paljon lukevaa poikaa ja vähän lukevaa tyttöä. Valitsin lapset tekemäni koekyselyn perusteella. Pojan kanssa virittelimme juttua kirjojen avulla ja tytön kanssa pientä lukijaa esittävän kuvan avulla. Lukijaa esittävä kuva ei tuntunut luontevalta keskustelun avaukselta, joten luovuin siitä varsinaisessa tutkimuksessa.

#### 6.4 Kohderyhmä ja aineiston keruu

Kohderyhmässä oli 49 2.-luokkalaista lasta. Kohderyhmään oli valittu luokkia eri kouluista. Lapset asuivat pienessä maaseutukaupungissa ja heidän mahdollisuutensa käyttää kaupungin kirjastotoimen ja omien koulujen kirjastojen palveluita olivat samanveroiset.

Valitsin kohderyhmään juuri 2.-luokkalaista lapsia, sillä he ovat lukuharrastuksensa suhteen tärkeässä valintatilanteessa: he osaavat lukea ja niinpä heidän on mahdollista tutustua itsenäisesti kirjoihin. Sarmavuoren mukaan (1986, 95-96) 9 - 13-vuotiailla lapsilla on ns. ahmimisikä, jolloin osa lapsista lukee todella paljon. Kiinnostavaa onkin tietää, mitä tapahtuu juuri ennen sitä vaihetta. Miksi toisista lapsista tulee kirjojen suurkuluttajia? Miksi toiset lapset eivät halua lukea mitään?

Tutkimukseen pyydettiin sivistystoimenjohtajan, koulujen johtajien ja 2.-luokkien opettajien suulliset luvat. Lisäksi koteihin lähetettiin tiedote asiasta (liite 3) ja siinä oli varattu huoltajille mahdollisuus kieltää lapsen osallistuminen tutkimukseen. Kaikki lapset saivat osallistua ja kaikki olivat koulussa kyselypäivänä.

Kyselyt tehtiin 2.-luokissa lokakuussa 1997. Jokaisessa luokassa siihen oli varattu yksi oppitunti. Minkään luokan opettajat eivät olleet paikalla, mutta tilanne oli melkein kaikissa luokissa siitä huolimatta huomattavan rauhallinen. Yhdessä 2.-luokassa oli aluksi rauhatonta ja lopussa tuli viimeisen kysymyksen kohdalla kiire koulun loppumisen takia. Jouduinkin hylkäämään tästä luokasta kaksi kaavaketta niiden sisältämien suurten ristiriitaisuuksien takia (esim. samalla lomakkeella on vastauksina "en lue kirjoja" ja "luen tavallisesti kirjaa yhden tunnin kerrallaan"). Muuten lapset keskittyivät tehtävöihin ja tehtäviin hyvin ja pysyivät neuvon tarvittaessa. Käsittelimme jokaisen kysymyksen ensin yhdessä miettien käsitteitä (esim. ajanmääreitä) ja katsellen erityyppisiä kirjoja ja lehtiä. Yhteisen pohdinnan jälkeen lapset vastasivat kysymyksiin. Kunkin kysymyksen jälkeen silmäilin lasten vastaukset läpi ja neuvottelimme tarvittaessa (esim. lapsi oli merkinnyt kaksi vaihtoehtoa). Näin etenimme kysymys kerrallaan kaavakkeen läpi.

Kyselykaavakkeiden vastaukset pisteytettiin ja pisteet vaihtelivat välillä 3 - 36. Vastauksista olisi voinut saada yli 41 pistettä riippuen siitä, montako lehteä lapsi nimisi lukevansa. Keskiarvo oli 21,6 pistettä. Pisteiden jakautuminen on esitelty liitteessä 4.

Haastatteluun valitsin paljon lukevan tytön ja pojan, kuten myös vähän lukevan tytön ja pojan. Paljon lukeva tyttö sai kyselystä 36 pistettä ja poika 32 pistettä. Ne olivat suurimmat pistemäärät kyselystä. Lisäksi heidän opettajansa arvioivat heidän vastauksensa oikeiksi ja heidät hyväksi haastateltaviksi. Vähän lukeva poika sai 3 pistettä vastauksistaan ja vähän lukeva tyttö sai 6 pistettä. Heidänkin valinnastaan keskusteltiin opettajien kanssa. Perustelen jokaisen haastateltavan valintaa tarkemmin luvussa 7, kun tarkastelen, täyttyvätkö lukuharrastajan kriteerit haastateltavien kohdalla ja vertaan heidän vastauksiaan aikaisempiin lukututkimuksiin.

Haastattelut tehtiin loka-marraskuussa 1997. Kaikkia lapsia haastattelin kaksi kertaa. Haastattelut kestivät 30 - 40 minuuttia kerrallaan, joten yhden lapsen kanssa keskustelin noin tunnin verran. Haastattelut nauhoitettiin.

Haastateltavat lapset olivat asiantuntijoita oman lukuharrastuksensa tai sen puuttumisen suhteen. He pystyivät kertomaan, miten he kokivat lukuhistoriansa, miltä lukeminen nyt tuntuu, miten ympäristö on suhtautunut heidän lukemiseensa jne. Tietenkään nämä käsitykset lukuharrastuksesta eivät olleet heidän mielessään analysoituina kokonaisuuksina ja niinpä haastatteluteemojen avulla lähestyttiin kokonaisuutta eri näkökulmista. Lapset saattoivat innostua joistakin teemoista ja he pohtivat sitä paljon.

Jostakin toisesta temasta he eivät ehkä puhuneetkaan mielellään ja vastaukset olivat hyvin lyhyitä. Yritin lisäkysymysten avulla selventää asiaa, mutta aina se ei auttanut. Haastattelijana minun oli kunnioitettava lapsen reviiä, esimerkiksi lojaalisuutta vanhempia kohtaan. Vaikka näin jouduin luopumaan tutkimuksen kannalta tärkeistä tiedoista, ymmärsin, ettei haastattelu saa rikkoa lapsessa mitään.

### 6.5 Aineiston analyysi

Aineiston tulkinnan tavoittena on löytää vastaus tutkimusongelmiin. Tutkija yrittää ymmärtää kohdettaan mielekkäiden teoreettisten tulkintojen avulla (Eskola & Suoranta 1996, 111, 113). Ymmärtäminen voidaan erottaa selittämisestä siten, että selittäminen liittyy yleistettäviin syihin, jotka ohjaavat yksilön käytöstä ulkoapäin, mutta ymmärtäminen katsoo syiden olevan yksilön sisäpuolella ja se ei pyri yleistämään vaan yksilöllistämään (Syrjälä & Numminen 1988, 120). Tämän tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää niitä lapsen kokemia syitä, jotka ohjaavat häntä lukemaan vapaaehtoisesti tai jotka ohjaavat häntä välttämään lukemista. Tavoitteena on löytää juuri tähän lapseen yksilöllisesti vaikuttavia syitä, ei siis kaikkiin lapsiin yleistettäviä syitä.

Suhde tietoon on keskeinen vaikuttaja aineiston analysoinnissa. Voidaan ajatella, että on mahdollista tavoittaa vääristelemätön totuus ja puhe voi kertoa siitä. Toisaalta voidaan ajatella, että puhe ilmaisee vain yhden näkökulman ja että puheessa oleva tieto on sellaista kuin on juuri tähän tarkoitukseen. (Eskola & Suoranta 1996, 108.) Kun nyt kannatan jälkimmäistä tietokäsitystä, kannattaa pohtia diskurssikäsitettä hieman. Sen mukaan kieli ei ole sosiaalisen todellisuuden neutraali heijastuma, vaan se on toisaalta sosiaalisen todellisuuden tuote ja toisaalta se tuottaa itsekin sosiaalista todellisuutta. Kieli ei siis vain kuvaa sosiaalista elämää yhdestä näkökulmasta, vaan se myös rakentaa sitä. Kieli muodostaa aktiivisesti jonkinlaisen version todellisuudesta. Totuudellisuus ei olekaan aivan välttämätöntä, sillä vähemmänkin totuudelliset puheet vaikuttavat sosiaaliseen tulkintaan. (Emt., 107.) Esimerkiksi haastattelussa Sanni toisteli ajatusta, että kukaan ei kuuntele häntä. En voi mennä vannomaan, onko hänen tulkintansa kotitilanteesta täysin tai osittainkään totta, mutta onkokaan totuudellisuudella niin suurta merkitystä, jos Sanni aidosti tuntee, että häntä ei kuunnella ja tämä tunne vaikuttaa häneen ehkä enemmän kuin todellisuus itse. Otinkin lasten puheet vastaan sellaisena kuin ne olivat ja aloin analysoida niitä siltä pohjalta.

Analysointi alkoi haastatteluissa äänitettyjen nauhojen purkamisella. Litterointi on liian vaativa käsite kuvaamaan purkuvaihetta, sillä kirjoitin puheen sellaisenaan kuin se oli, mutta ilman taukojen pituuksia, intonaatioita yms. Tämäkään ei ollut ongelmatonta puhekielen ilmaisujen ja murteen vaikutuksen takia. Esimerkiksi välimerkkien paikkaa oli välillä mahdotonta tietää.

Seuraavassa vaiheessa luin kirjoitettuja haastatteluja läpi kokonaisuuksina. Vaiheeseen kului aikaa melko paljon. Uskon se kannattaneen, vaikka tässä vaiheessa en saanut mitään tarkkaa aineiston jäsentelyn ideaa. Kuitenkin satunnaisten ideoiden lisäksi haastattelukokonaisuuksien lukeminen antoi yleistä mielikuvaa ja esitulkintaa ongelmien ratkaisusta.

Seuraavassa vaiheessa aloin analysoimaan yhtä case-tapausta kerrallaan. Paljon lukevien lasten vastauksista etsin ratkaisua ongelmiin 1 ja 3. Vastaavasti vähän lukevien vastauksista etsin ratkaisuja ongelmiin 2 ja 4.

Taustatietoa lapsen lukemisen määrällisistä ja laadullisista tekijöistä antoi kyselylomake. Aluksi selvittelin lapsen lukuharrastusta verraten kyselyvastauksia Kauppinen (1986, 135, 173) lukuharrastajan määritelmään ja aikaisempiin lukututkimuksiin.

Varsinaisten ongelmien ratkaisu tapahtui haastattelujen perusteella. Aluksi merkitsin kirjoitettuun haastatteluun siinä esiintyvät teemat (T1-T4) kohta kohdalta. Tämä teemoittelu perustui teoreettisen osan kokoavaan tutkimuksen teoteettiseen malliin. Mallin osa-alueista oli muodostettu teemarunko haastatteluun.

Teemojen merkitsemisen jälkeen aloin järjestelmään ja analysoimaan yhtä teemaa kerrallaan. Käytännössä järjestely tapahtui leikkaa - liimaa-periaatteella. Näin järjestelin kunkin teeman osa-alueineen haastattelurunko tukenani. Analysointivaiheessa teemojen käsittelyjärjestys muuttui. Aluksi analysoin teeman 2 eli taitotekijöiden vaikutuksen lukuharrastukseen. Seuraavaksi analysoin ympäristötekijöiden vaikutuksen eli teeman 3 osa-alueittain. Sitten seurasivat motivaatiotekijät eli teema 1 ja lopuksi teema 4 eli lukemisen merkitys lapselle. Teemojen lisäksi haastatteluista löytyi merkkejä lapsen orientaatiotavasta lukemiseen ja lapsen suuntautumisesta kotiin tai kavereihin ja niitä kommentoin myöskin. Kaikki analysointi tapahtui vertailemalla aineistoa teoriaan. Syrjälä ja Numminen (1988, 119) toteavatkin, että laadullista aineistoa analysoitaessa teoreettisen viitekehyksen merkitys korostuu. Käytännössä tämä teorian ja aineiston yhdistely toteutui niin, että ensin annetaan näyte tai tiivistetty seloste haastattelun osasta, kommentoidaan ja selvennetään näytettä ja sitten verrataan sitä



teoriaan. Sitaatteja ja teoriaa vuorotellen on näin mahdollista kuvata kohdetta samalla elävästi ja syvällisesti.

Kun lapsen lukuharrastus, kaikki teemat ja muut esiin tulleet asiat oli analysoitu ja kuvattu, kokosin ne rakentamalla lapsesta lukijankuvan. Tämä kuvio perustuu tutkimuksen teoreettiseen malliin ja se ilmaisee lapsen kokeman lukemisen merkityksen sekä ne tekijät, jotka ovat vaikuttaneet lukuharrastusta tukevasti. Näin analysointi etsi ratkaisuja ongelmiin yksittäisestä lapsesta käsin.

Kokosin lopuksi kahden lukuharrastajan antamat vastaukset ja ne on esitetty luvussa 7.5. Luku esittää vastaukset ongelmiin 1 ja 3. Siinä käsitellään aluksi niitä merkityksiä, joita lukeminen antaa näille lukuharrastajille ja sitten niitä tekijöitä, jotka ovat tuke- neet heidän lukuharrastuksensa syntymistä. Vastaavasti luvussa 7.6 on koottu vastaukset ongelmiin 2 ja 4. Siinä esitetään lukemista harrastamattomien lasten kokema lukemisen merkitys ja ne tekijät, jotka ovat heidän lukuhaluttomuutensa taustalla.

## 6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti mitattu validiteetti- ja reliabiteettikäsitteiden avulla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käsitteiden sisältö on ymmärrettävä toisin kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa johtuen tavoiteltavan ja saatavan tiedon erilaisuudesta.

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten löydöt vastaavat sitä todellisuutta, mistä ne on saatu (Syrjälä & Numminen 1988, 136). Kyse on paitsi mittauksen pätevyydestä myös tulkintojen pätevyydestä (Hirsjärvi ym. 1997, 222).

Tämän tutkimuksen tärkein aineistonkeruumenetelmä oli haastattelu. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja lapset keskittyivät hyvin. En usko, että he keksivät erilaisia juttuja miellyttääkseen haastattelijaa, sillä keskustelimme totuudellisten tietojen merkityksestä ennen haastattelua. Jokainen lapsista lupasikin olla johtamatta minua tutkijana harhaan ja kertoa totuuden. Mielestäni ongelmallista ei olekaan sen tiedon luotettavuus, mistä puhuimme, vaan sen tiedon merkitys, mikä jäi puhumatta. Joistakin asioista, esimerkiksi vaikeasta kotitilanteesta, puhuttaessa lapsi saattoi olla varsin vaitelias.

Tällaisessa tilanteessa tutkijana on vaikea olla johdattelematta lasta asiassa suuntaan, joka tukee tutkijan ennakkokäsityksiä. Sama riski on myös tulosten analysoinnissa.

Hoikkala toteaa (1987, 174-175), että tiedolla on monia tulkitsijoita (ks. Eskola & Suoranta 1996, 107-108). Ensimmäinen tulkinta on tehty, kun haastateltava kertoo sen haastattelijalle. Tutkija tekee toisen asteen tulkinnan käsitellessään aineistoa. Kolmannen vaiheen tulkinta tehdään raporttia luotaessa. Lukija tekee jo neljännen tulkinnan samasta asiasta lukiessaan raporttia.

Tutkimuksen uskottavuutta on ehdotettu korvaavaksi käsitteeksi sisäiselle validiteetille laadullisessa tutkimuksessa. Uskottavuus tarkoittaa sitä, miten tutkijan käsitteellistys ja tulkinta vastaavat tutkittavan käsityksiä. (Eskola & Suoranta 1996, 166-167.)

Tutkijan tulkinnan taustalla ovat tutkijan ihmiskäsitys, metodologiset kannanotot ja teoreettiset näkökulmat. Tutkija käyttää myös tiedostaen tai tiedostamattaan elämäkokemustaan, arkiajatteluaan ja kentältä saatua tietoa tulkinnassaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 130.) Tutkimusta tehdessäni huomasinkin, että mukani kulkivat sekä teoria että käytännönelämä. Esimerkiksi haastattelun aikana jo huomasin ajattelevani, mihin teoreettiseen asiayhteyteen lapsen puhe voidaan sijoittaa. Se ei voinut olla vaikuttamatta tekemiini lisäkysymyksiin. Samoin vaikuttivat ne tiedot ja huhupuheet, joita ei ole voinut olla kuulematta perheistä pienellä paikkakunnalla. Molempien haastattelujen lopuksi kyllä varmistin, että olin kysynyt haastateltavalta kaikki suunnitellut kysymykset ja näin varmistin, ettei mikään osa-alue jäänyt käsittelemättä.

Tulkinta on hyvin paljon valitsemista. Tekemäni valinnat perustuvat tutkimuksen teoreettiseen malliin. Teorian käyttäminen valinta- ja tulkintakriteerinä on välttämätöntä, sillä siten voidaan rajoittaa arkitiedon ja mielikuvien vaikutusta.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleensä tutkimuksen yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuutta. Laadullinen tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä ja ulkoinen validiteetti -termiä onkin ehdotettu korvattavaksi termillä siirrettävyys. Tavoitellaan sitä, että saadut tiedot voitaisiin ottaa käyttöön toisessa tilanteessa tietyin ehdoin. Tämä voi toteutua, kun tiedot käsitellään omassa kontekstissaan. Lukija voi sitten verrata kuvattua tilannetta omaansa ja tehdä johtopäätöksiä tiedon sovellutusarvosta omaan tilanteeseensa. (Syrjälä & Numminen 1988, 142; Eskola & Suoranta 1996, 166-167.) Tämänkin tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää hyväksi uusissa tilanteissa, vaikkakin ne on saatu yksittäisistä tapauksista. Koska analysointi on tapahtunut teorian kautta, voi joku lukija, vaikkapa lapsen vanhempi, peilata oman lapsensa

tilannetta teoriaan käyttämällä hyväksi jotain case-tapauksen tulkintaa. Jos joku kasvattaja saisi jonkun idean tukea lapsen kehitystä lukuharrastajaksi, ei tämän tutkimuksen tekeminen olisi ollut turhaa.

Reliabiteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Ulkoinen reliabiteetti tarkoittaa sitä, miten samoihin tuloksiin toinen tutkija pääsee samasta tutkimuskohteesta samalla metodilla. Tätä on laadullisessa tutkimuksessa lähes mahdoton testata, onhan siinä tutkija itse tutkimusvälineenä. Esimerkiksi luottamuksellista ja vuorovaikutteista haastattelutilannetta tuskin pystyy kaksi eri tutkijaa luomaan täysin samanlaiseksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Luotettavuutta kannatta pohtia realistisesti. Grönfors esittää, että reliabiteettia voi tarkistaa indikaattorien vaihdolla, jolloin ilmiö todistetaan yhdenmukaiseksi eri tavoin (menetelmätriangulaatio), useammalla havaintokerralla tai käyttämällä useaa havainnoijaa (tutkijatriangulaatio). (Eskola & Suoranta 1996, 167, 169.) Näistä tulee kysymykseen tutkimuksessani useamman havaintokerran käyttäminen; haastattelinhan jokaista lasta kaksi kertaa ja pystyin kysymään samaa asiaa eri muodoissa. Myös menetelmätriangulaatio tulee kyseeseen siinä tapauksessa, jos sama sisältö oli sekä kyselyssä että haastattelussa. Kaikilla case-tapauksilla kyselyn ja haastattelujen vastaukset olivat samoilla linjoilla. Lasten opettaja arvioi kyselyvastausten paikkaansapitävyyttä. Lukuharrastajat piirsivät lisäksi kuvat lukemistaan kirjoista ja näin todistivat tapaansa kuvitella kirjan ympäristöä. Lukemista harrastamattomat lapset eivät sanoneet kuvittelevansa kirjoista mitään ja he eivät myös osanneet piirtää mistään kuvittamattomasta kirjasta kuvaa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkimusprosessi on kuvattu ja raportoitu tarkasti. Tätä olen tavoitellut Ahosen (1994, 152-153) neuvoja mukailen. Tutkijana olen pohtinut omia lähtökohtiani ja niiden vaikutusta tutkimukseen. Tutkimuksessa on kerrottu teoreettiset lähtökohdat ja niistä johdetut ongelmat. Tutkimustilanne ja -henkilöt on myös kuvattu mahdollisimman tarkasti, joskin eettisyyden periaatteet muistaen. Näin on kerrottu tutkimushenkilöiden valinnasta ja taustasta. Samoin on kerrottu aineiston hankinnasta. Olen raportoinut myös aineiston tulkintaprosessin periaatteita ja sen etenemistä. Nämä kaikki tiedot antavat lukijalle itselleen mahdollisuuden tulkita tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten siirrettävyyttä.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on esitetty niin, että jokainen neljästä haastatellusta lapsesta saa ensin oman puheenvuoronsa. Etsin jokaisen lapsen kohdalla vastausta kahteen ongelmaan. Paljon lukevien lasten avulla saadaan vastaukset ongelmiin 1 ja 3:

1. Mitä tekijöitä on lukuharrastuksen kehittymisen taustalla?
3. Mitä lukeminen merkitsee lapselle, joka harrastaa lukemista aktiivisesti?

Vähän lukevien lasten avulla saadaan vastaukset ongelmiin 2 ja 4:

2. Mitä tekijöitä on lukuharrastuksen puuttumisen taustalla?
4. Mitä lukeminen merkitsee lapselle, joka ei harrasta lukemista?

Olen korostanut tutkimuksessani yksittäisen lapsen mielipidettä ja asiantuntemusta oman lukuharrastuksensa tai sen puuttumisen suhteen. Niinpä haluan antaa tilaa jokaiselle lapselle ja hänen mielipiteilleen ja etsiä vastauksia tutkimuksen ongelmiin tästä näkökulmasta.

Jokaisen lapsen vastaukset kootaan lopuksi lukijankuvan muotoon. Tämä lukijankuva selventää lapsen kokemaa lukuharrastuksen merkitystä ja hänen lukuharrastustaan tukevia tekijöitä. Lukijankuva perustuu tutkimuksen teoreettiseen malliin (luku 4.6).

Analyysin toisessa vaiheessa kokoan kahden lukuharrastajan avulla saadut vastaukset ongelmiin 1 ja 3 lukuun 7.5. Vastaavasti ongelmia 2 ja 4 selvitetään luvussa 7.6 kahden lukemista harrastamattoman lapsen vastausten avulla.

### 7.1 "Minä hypin kirjoihin matkaan"

Janina (nimi keksitty) on 8-vuotias 2.-luokkalainen. Hänen perheeseensä kuuluu isä, äiti, pikkusisko ja pikkuveli.

*Janinan lukuharrastus.* Kun tarkastelen Janinan vastauksia kyselykaavakkeen kysymyksiin, voin todeta hänen lukevan määrällisesti paljon. Hän lukee yleensä neljä kirjaa viikossa. Runsas lukeminen tulee esille myös haastattelussa:

J: Joo. Äiti ja isäkin sitä ihmettelee. Kun ei ne saa niin nopeesti kirjoja loppuun ku mä. Mä luen aina kakstoista kirjaa. niin mä saan ne neljässä viikossa loppuun.

M: Se olis niinku kolme kirjaa viikossa suunnilleen lukisit.

J: Joskus mä luen seittemän kirjaa viikossa.

Vertailu Julkusen tutkimukseen (luku 4.5.2) on sikäli ongelmallista, että hänen tutkimuksessaan kysyttiin luettujen kirjojen ja lehtien yhteismäärää viikossa. Yli neljä kirjaa tai lehteä viikossa luki noin 28 % lapsista. Voisimme sijoittaa Janinan tähän ryhmään, vaikka luettujen lehtien määrä ei tule esille tarkasti viikkotasolla. Pennasen vertailukelpoisessa tutkimuksessa (luku 4.5.2) noin 28 % 2.-luokkalaisista luki päivittäin. Lapset valitsivat luettavakseen mieluiten 100-sivuisia tai ohuempia kirjoja. Janina lukee myös päivittäin, jopa kaksi tuntia kerrallaan ja hänen lukemansa kirjat ovat noin 200-sivuisia kirjoja, esimerkiksi Anni Polvan Tiina-kirjoja.

Lukemisharrastusta ja onnistunutta lukijankehitystä mitataan usein juuri lukemisen määrällisillä tekijöillä. Runsasta lukemista pidetään niiden ilmentäjänä. (Esim. Logan, Logan & Patterson 1972, 363; Lehmuskallio 1991, 163-165.) Voimme todeta Janinan lukevan keskitasoa enemmän verrattaessa häntä tämän tutkimuksen kyselyn aineistoon (Janina sai suurimman pistemäärän: 36p.) ja muihinkin laajempiin tutkimuksiin.

Erilaisista kirjallisuuslajeista Janina lukee satu-, sarjakuva-, vitsi- ja runokirjoja ja erityisen paljon hän lukee lastenromaaneja. Tietokirjat eivät häntä kiinnosta:

M: Sä et oo laittanu tietokirjoja etkä tämmösiä harrastuskirjoja. Minkä takia et tämmösistä kirjoista tykkää?

J: Ne ovat raivostuttavia!

M: Voisitko kertoa, mitä tarkoitat sillä? Mulla on tässä yks tietokirja. Minkä takia sun mielestä tällaset kirjat ei oo hyviä?

J: Siinä on liian... tekstiä ja tylsistä luonnosta kerrotaan. Mä en tykkää semmosista asioista. Enemmän mä tykkään matematiikasta, ku jostaki eläinteemoista.

M: Mikäs se vois olla semmonen tietokirja, mikä sua kiinnostas?

J: Ei mikään!

Tästä varmasta mielipiteestä voimme todeta, että Janinalta löytyy Ruohotien (1976, 25-29) harrastuksen määritelmään sisällyttämää omaa aktiivisuutta, reflektointia ja itseään tyydyttävien toimintamallien valintaa. Kun tietokirjat eivät häntä kiinnosta, hän ei lue niitä lainkaan.

Janina lukee sanomalehtiä kerran pari kuussa, mutta kerrallaan hän lukee jopa tunnin tai enemmän. Hän lukee samanlaisen ajan kerrallaan myös muita lehtiä, enimmäkseen sarjakuva- ja lastenlehtiä.

Lukuharrastusta arvioitaessa ollaankin kiinnostuneita paitsi määrällistä tekijöistä myös lukukohteiden monipuolisuudesta. Gibson ja Levin (1976, 454-474) määrittelevät kypsän lukijan tunnuspiirteiksi lukemisen laadullisia tekijöitä (esim. sanomalehtien ja

runojen lukemista), kuten myös lukukohteiden monipuolisuuden ja persoonallisen mielenkiinnon luettavaan. Myös Lehmuskallio (1991, 178) pitää lukukohteiden monipuolisuutta tärkeänä tekijänä arvioitaessa lukuharrastusta. Janina lukee monipuolisesti erilaisia lapsille tarkoitettuja kirjoja ja lehtiä. Ainoastaan tietopainotteisia tekstejä hän ei lue, mutta hänellä on siihen omat perustellut syynsä eli hän ei tunne niitä kohtaan persoonallista mielenkiintoa.

Heti haastattelun aluksi Janina esittelee lukupäiväkirjaansa, johon on koottu kymmeniä hänen lukemiaan kirjoja. Halukkaasti hän alkaa kertomaan niistä arvioiden samalla kirjan juonta. Jännittävät tarinat ovat hyviä, pitkistä kuvauksista hän ei pidä. Hän kertoo hankkivansa kirjat joko kirjastoautosta tai kirjastosta. Hän suorastaan närkästytyy, kun utelen, saako hän valita lukemansa kirjat itse vai haluaako joku vaikuttaa hänen valintoihinsa. Hän on mielestään täysin itsenäinen sekä lukukohteiden että -tilanteiden suhteen. Koko ensimmäisen haastattelun ajan häntä vaivaa pöydällä olevat kirjat; hän haluaisi lukea niistä ainakin yhden heti. Hyvillään hän lukee kirjaa minulle haastattelun loppuksi.

Kauppinen lukuharrastuksen määritelmässä (1986, 135, 173) on säännöllisen ja laaja-alaisen lukemisen lisäksi nimetty lukemisen vapaaehtoisuus. Lapsi valikoi itse lukemansa kirjat ja hankii kirjoja kirjastosta. Hän vertailee ja arvioi kirjoja ja on halukas keskustelemaan niistä. Nämä kaikki lukuharrastuksen tunnuspiirteet löytyvät Janinan haastattelusta. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta hänen olevan erittäin innostunut lukemisesta ja halukas keskustelemaan siitä. Janinan lukuharrastuksen alkua voidaan kuvata sanoilla kiinnostus, lukemisen ilo ja halu. Näistä ominaisuuksista seuraa Kauppinen määritelmän mukaan harrastus, joka on jo vakiintuneempaa toimintaa.

Kun verrataan Janinan kirjallisia kiinnostuksia Sarmavuoren jaotteluun (luku 4.5.1), voidaan huomata hänen mieltymystensä olevan tyypillisiä 8-vuotiaille tai hieman vanhemmille lukijoille. Janina lukee vielä satuja, mutta ei osaa oikein perustella, miksi ne kiinnostavat. Muutenkin hän on varsin innottoman oloinen saduista puhuttaessa. Tästä voimme päätellä intensiivisimmän satukauden jo olevan vähitellen väistymässä. Sarjakuvia hän lukee jonkun verran, mutta varsinaisesti hän innostuu keskusteltaessa seikkailukirjoista sekä kirjoista lasten ja nuorten elämästä. Eläytyminen ja samaistuminen on lukemisessa tärkeintä. Janina kertoo menevänsä kirjoihin mukaan, jopa siinä määrin, että hän unohtaa ajan ja paikan. Hän eläytyy kirjan tapahtumiin ja kokee sankarin tunteita, vaikkakin omana itsenään:

J: Se on ihana ja muuten minä hypin kirjoihin matkaan. Minä voin silloin, kun minä luen kirjaa, niin ruveta itkemään, kun minä olen itse siellä kirjassa.

M: Niin sinä meet niinku sinne kirjan tapahtumiin mukkaan?

J: Niin meen. Sukellan sinne joukkoon.

M: No entäs, jos sä sukellat vaikka tommosen Tiina-kirjan joukkoon?

J: No sinnehän mä yleensäkin sukellan!

M: Niin kuvitteleksä, että ootko sä tavallaan se Tiina vai...?

J: En, minä olen ihan oma itseni ja juoksen koko ajan Tiinan perässä.

Seikkailu- ja sankarikausi on Janinalla myös alkanut. Viisikkokirjat ovat jännittäväyytensä takia tytön suosiossa. Kirjojen ns. ahmimisikä on 9 - 13-vuotiailla ja sitä kohti Janinakin on vahvasti menossa, jos ei ole jo nyt kirjojen ahmija.

*Tekijät Janinan lukuharrastuksen kehittymisen taustalla.* Hirsjärvi (1983, 53) määrittelee harrastuksen tarkoittamaan myönteistä toimintavalmiutta tai tottumusta esimerkiksi lukemista kohtaan. Mitä sitten kuuluu lukuharrastuksen myönteiseen toimintavalmiuteen?

Janina on opetellut lukemaan koulussa. Alussa oli hieman ongelmia, mutta mukavaa oppeteleminen oli siitä huolimatta:

M: Muistaksä sitte sitä, kun koulussa opeteltiin niitä tavuja lukemaan?

Minkälaista se sun mielestä oli?

J: Mukavaa, vaikka jotkut tavut olivat inhottavia, ku niistä ei millään meinannu päästä ohi.

Varsinainen lukemaan oppiminen on jäänyt Janinan mieleen kuin helppona vahinkona:

J: Kotona iltasatua lukiessa, ni mä luin Ruususesta kirjaa, ni sitte ku mä olin luku sen kirjan, ni mä huomasin, ettei siinä ollu enää tavuja laisinkaan.

Ehkä kiistattomasti edellytys lukuharrastukselle onkin hyvä *mekaaninen lukutaito ja luetunymmärtäminen* (vrt. luku 4.4.1). Perusta hyvälle lukutaidolle luodaan myönteiseksi koetussa lukemaanoppimiskokemuksessa. Hyvä lukemisen perustaito kehittyykin sen jälkeen yleensä nopeasti eteenpäin. (Lehtonen 1993, 158.) Janinan muistikuvat lukemaanoppimisesta ovat positiivisia, vaikkakin opettelussa on ollut omat haasteensa.

Nykyisen lukutaitonsa Janina arvioi hyväksi. Hänen mielestään siinä olisi kuitenkin vielä parannettavaa, vaikkakin hän takertuu seikkaan, joka ei pidä kuulemani lukunäytteen mukaan paikkansa:

M: Mitä mieltä sä nyt oot omasta lukutaidosta?

J: Se on semmonen hyvä, paitsi et se joskus tartteis vähä enemmän parannusta.

M: Minkälaiset asiat tarvittis parantamista?

J: Y- ja Ä-kirjaimet.

M: Minkäläisten kirjojen tai tekstien lukeminen sun mielestä on vaikeeta?

J: Emmä oikeen tiijä. Ei semmosta oikeen oo. Ymmärrän minä aina, mitä niissä tapahtuu.

Ehkä Janinallakin on samaa taipumusta arvioida omaa lukutaitoaan alakanttiin kuin mikä oli tyyppillistä suomalaisille lapsille kansainvälisessä IEA-lukututkimuksessa (Linnakylä 1993, 49). Janinalla ei näytä olevan vaikeuksia lukusujuvuudessa eikä luetunymmärtämisessäkään. Kuulemani lukunäytteen perusteella hänen lukusujuvuutensa oli ikätasoon nähden erinomainen ja dekodaus oli täysin automatisoitunut. Lukemisessa oli huomattavaa ilmeikkyyttä ja eläytymistä. Janinan mielestä on helpompi lukea hiljaa kuin ääneen, jossa "täytyy vaivata suuta". Tämä on tyyppillistä lukutaidosaan kehittyneemmälle lapselle. Hän siis lukee nopeammin kuin ehtii ääneen lausua.

Luetunymmärtämisessä hän käyttää hyväkseen skeemoja; ennakkotietoja ja -käsityksiä kirjojen tapahtumista. Hän lukee mielellään kirjoja lasten elämästä ja juuri niissä kirjoissahan lapsella on käytössään ennakkotietoja lapsen maailmasta. Varmasti myös tekstin merkityksellisyys ja kiinnostavuus tukevat luetunymmärtämistä. Hän täydentää kirjoissa olevat aukot kuvittelemalla esimerkiksi Tiinan kodin täydellisesti kalusteineen kaikkineen (liite 5). (Vrt. luku 2.2)

Kaikenkaikkiaan lukutaitoihin liittyvät taustatekijät Janinan lukuharrastuksen kehittymiselle näyttävät olevan täysin kunnossa. Hänen ei ole enää ajankohtaista opetella lukemista, vaan hän voi oppia mitä erilaisempia asioita lukemalla. Tämä on tyyppillistä Challin lukutaidon kuvausmallin kolmannella tasolla. (Vrt. luku 3.1.)

Voimme arvioida Janinan lukutaidon sijoittuvan Logan-Logan-Patersonin vaihemallin neljännelle tasolle eli siirtymävaiheeseen (luku 3.1). Janina nauttii lukemisestaan. Hän on yhä itsenäisempi lukija ja hän lukee yhä pidempiä ja vaikeampia tekstejä. Hän ymmärtää, mitä lukee ja osaa arvioida lukemaansa. Tämä vaihe erittäin tärkeä sekä lukemisen kehittymisen että lukuharrastuksen syntymisen ja kehittymisen kannalta. Mutta vaikka lapsi on jo melko itsenäinen lukemisessaan, hän tarvitsee ympäristön kannustusta ja tukea lukuharrastukselleen. Seuraavaksi tutkitaankin, miten Janinan *lähiympäristö* vaikuttaa hänen lukuharrastukseensa.

Janinan puheista kuvastuu syvä rakkaus ja luottamus vanhempiin ja sisaruksiin. Perheenjäsenet viettävät paljon aikaa yhdessä arkisten askareitten parissa: "katsotaan Kauniita ja rohkeita", "hupsutellaan" jne. Mitään varsinaista yhteistä harrastusta perheellä ei ole, mutta löytyypä vielä tärkeämpää:

J: Taitaa meissä yks sama olla asia, että meistä kaikista oma koti on paras paikka.



Kielellistä vuorovaikutusta kotona on paljon. Kotona Janina voi puhua kaikkien kanssa ja hän sanoo, että he yleensä juttelevatkin kerralla kaikki yhdessä. Tavallisin keskustelunaihe on kouluasiat, mutta myös luetuista kirjoista keskustellaan. Äiti on erityisen innostunut kertomaan kirjoista, joskus liiankin innostunut:

J: Joo. Äiti haluaa kertoa sinulle niistä muistaki Tiina-kirjoista, jollon mulla ei ole yhtään hauskaa lukea sattumalta niitä kirjoja, mistä äiti on jo kertonut puolelta.

Kotiin tulee useita sanomalehtiä, joita vanhemmat lukevat, mutta niistä jutellaan vain harvoin:

M: Jutteletko te niistä asioista, mitä siellä lehissä on?

J: No ei joskus, mut ihan joskus harvoin kuten viime iltana, mä en muista nyt joku...ku ne pitää jotaki semmosta kapakkaa, ni joittenki kanssa, ni siellä oli käynny tappelu, ni siitä vähä keskusteltiin.

Äiti lukee lasten kanssa yhdessä ja perheen iltasaturituaali kannustaa sekä Janinaa että pikkusiskoja lukemaan. Myös pikkuveli kuuntelee lukemista ja on siten kasvamassa lukuharrastajaksi hänkin:

M: Haluavatko aikuiset, että sä luet?

J: Tietysti.

M: Mistä sä niin päätelit?

J: Siitä ku ne haluaa. Ne on onnellisia, kun mä luen niille iltasadun.

M: Ai sä luet heille iltasadun?

J: Niin, pikkusiskolle ja äitille ja pikkuveljelle. Sisko lukkee meille sivun illassa, mä luen luvun illassa ja äiti lukkee sinulle kahdesta kirjasta. Meillä.

Äidillä on myös ollut kärsivällisyyttä lukea samoja suosikkikirjoja "ainaki sata kertaa".

Sekä Janinan äiti että isä harrastavat lukemista ja ovat siten lukuharrastajan mallina lapsilleen. Vanhemmat lukevat sanomalehtien lisäksi romaaneja:

M: Harrastaako teidän äiti lukemista?

J: Joo ja isä myös.

M: Mistä niin päättelet?

J: Siitä kun ne lukkee aina kirjoja. Äiti lukkee millon mitäki kirjoja ja isä lukkee jonkinlaisia sotakirjoja.

Myös pikkusisko lukee tavutettuja kirjoja sivun päivässä, mutta siitä Janina ei ole kiinnostunut.

Vanhemmat auttavat Janinaa luettavan hankkimisessa. Perhe lainaa luettavaa kirjasto-autosta tai kirjastosta. Kotona on myös omia kirjoja niin lapsille kuin aikuisillekin:

J: Meillä on satukirjoja enimmäkseen ja sinulle on semmosia äitin ja isän kirjoja, joita mä joskus salaa luen.

Vanhemmat kannustavat Janinaa lukemaan, mutta eivät Janinan mielestä pyri paljoa vaikuttamaan lukemisen määrään tai laatuun. Muutamia tapauksia hän kuitenkin muistaa, mutta siitä huolimatta hän vakuuttaa olevansa itsenäinen ratkaisuisaan:

M: Sä kerroit silloin siitä, että sä olit jotain aikuisten kirjaa lainannu.

Muistatko?

J: Joo.

M: Voisitko kertoa siitä nyt vielä omilla sanoilla?

J: Niinku äiti sanoi mulle, kun se huomasi, että se on aivan liian jännä.

M: Niin mitä äiti sit sanoi?

J: Et sun ei kannata kyllä tota kirjaa lukkee, mut jos sä välttämättä halluut niin pakko kait. Miten me sua estetään?

Lapsen harrastuksen alkuvaiheessa on tärkeää, että lapsi saa tukea ja kannustusta omalta kotiväeltään (Metsämuuronen 1995, 41). Julkusten tutkimuksessa (1997) *kodin merkitys* oli suurempi lapsen lukuharrastuksen viriämiselle kuin koulun kirjallisuuskasvatuksen merkitys. Koti voi tukea lapsen lukemisharrastusta monin tavoin. Tärkeää on luonnollisesti lukemista arvostava ilmapiiri, vanhempien malli lukuharrastukselle ja lapsen kanssa yhdessä lukeminen. Tärkeää on myös luetusta keskusteleminen ja muutenkin keskusteleva yhdessä oleminen. Vanhemmat voivat auttaa lasta lukemisen hankinnassa. Ehkä kaikkein tärkeintä on kuitenkin huolehtia lapsen hyvinvoinnista kaikilla tasoilla sekä turvallisuudentunteen ja itseluottamuksen tukeminen. (Vrt. luvut 3.1, 3.3 ja 4.4.4) Kaikki nämä lukuharrastukseen kannustavat tekijät löytyvät Janinan kodista ja perhe-elämästä.

Koti tukee Janinaa lukuharrastuksessa, mutta ei painostaen ja vaatien, vaan tarjoamalla malliesimerkkiä ja mahdollisuuksia sekä lukea että elää muutenkin kielellisesti rikkaassa ympäristössä. Näin Janinan lukuharrastuksen kehittymisen taustalta löytyvät paitsi hyvä lukutaito myös kannustava koti. Miten sitten koulu osallistuu Janinan lukuharrastuksen tukemiseen?

Janina pitää paljon koulusta ja varsinkin oppitunneista. Välitunneilla taas ei tahdo aikaa kulua:

J: Se on ihana koulunkäynti, sitä pitäisi olla lauantaina ja sunnuntaina-kin.

M: Mikä täällä on erityisen hauskaa?

J: Matematiikka. Ja kaikki mukavat opettajat.

M: Mikäs on ikävää koulussa?

J: Ikävää on se, että tunnit ovat liian lyhyitä.

Luokassa ei paljoa Janinan mielestä keskustella muuten kuin luokan kuuntelupiirissä. Se kokoontuu muutamia kertoja viikossa ja siinä lapset kertovat kuulumisiaan ja opettaja lukee satuja. Janinan mielestä kuuntelupiiri voisi olla useamminkin, vaikka

siinä "jalat puutuu". Luokassa on paljon oppilaita, joten on ymmärrettävää aikaavievää ja muutenkin hankalaa järjestää kuuntelupiiriä useammin. Opettaja lukee lapsille myös joskus muulloinkin, mutta silti Janinalla ei ole käsitystä siitä, onko lukeminen opettajalle itselleen tärkeää.

Janina arvailee opettajan haluavan, että hän lukee, vaikkakaan opettaja ei ole sanonut mielipidettään Janinan lukuharrastuksesta. Janinan ääneenlukutaitoa on kyllä keuhuttu.

Opettaja tuo luokkaan kirjoja, joista jokainen saa valita itselleen pulpettikirjan. Niitä saa lukea aina tunnin alussa. Luokkaan tulee joskus myös sanomalehti, mutta se ei Janinaa kiinnosta. Luokka käy kerran kahdessa viikossa kirjastoautossa ja sen jälkeen lapset saavat lukea lopputunnin lainaamiaan kirjoja. Kovana lukijana Janina kaipaisi enemmän lukuaikaa koulussa. Kirjoista ei luokassa keskustella, mutta kirjaesittelyjä on tehty:

M: Jutteletko te koulussa niistä kirjoista, mitä te luette, silloin tunnin alussa tai...?

J: Ei nyt, ei. Mut tässä lähiaikoina piti kirjottaa semmonen juttu paperille, semmonen juttu siitä, ni ne me sitte luettiin. Toisillemme.

*Koulun merkitystä* lukemisharrastukselle on käsitelty luvussa 4.4.4. Tärkein vaikuttaja koulussa on opettajan antama innostunut malli. Muita vaikuttajia ovat kirjojen lukemisen tarjottu mahdollisuus, kirjojen saatavuus ja vapaavalintaisuus sekä lukemisen elämyksellisyys ja yksilöllisyys, kuten myös kielellistä kommunikaatiota arvostava ilmapiiiri. Tärkeä vaikuttaja on myös koulunkäynnin yleinen mieluisuus tai epämiellyttävyyks lapselle; se heijastuu usein lukuhalukkuuteen vapaa-ajallakin.

Janina viihtyy koulussa todella hyvin. Luokassa on jonkun verran mahdollisuuksia sekä lukea että keskustella. Luettavat kirjat saa itse valita. Opettaja antaa lapsille mallia lukevasta aikuisesta, vaikkakaan ei kovin innostuneesti. Voimme ajatella koulun tukevan jossain määrin Janinan lukuharrastusta, vaikkakaan ei yhtä selvän innostuneesti kuin koti tekee.

*Lapsen kaverit* ovat yhä tärkeämpiä vaikuttajia lapsen harrastuksille. Janinan kaverit eivät ole hänen mielestään kovin innostuneita lukijoita:

J: Lukee, jos niitten on pakko ja pulpettikirjanaki. Saaraki (nimi muutettu) lukkee nii kirjoja. Kyllä ne vähä lukkee, mut ei ne niin kauheesti siitä lukemisesta tykkää.

Janina ei tiedä, mitä mieltä kaverit ovat hänen lukemisestaan. Yhdessä he puuhailevat aivan muuta: leikkivät, pelaavat ja ulkoilevat. Kavereiden mielipide ei ole tärkeä, eihän

Janina edes tiedä sitä. Myöskään muut *harrastukset* eivät ainakaan vähennä lukemiseen käytettävää aikaa; Janina nimeää ainoaksi harrastukseksi partion, missä hän käy yhden tunnin verran viikossa. Voimme tästä ja hänen suhtautumisesta kotiväkeensä päätellä Janinan olevan *kotisuuntautunut* vapaa-ajankäyttötyylissään. Kotisuuntautuneisuus tukee lukuharrastuksen kehittymistä. (Lankinen 1984, 18-19.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että Janinan hyvä lukutaito antaa Janinalle erinomaisen perustan lukuharrastukselle, koti tukee harrastusta todella merkittävästi ja koulukin jossain määrin. Seuraavaksi pohdin, miten harrastukseen vaikuttavat tytön omat *motivaatiotekijät*.

J: Mmmm...minä niin tykkään lukea.

Janina lukee, koska hän nauttii lukemisesta. Tärkeimmät vaikuttajat nautittavaan lukukokemukseen ovat hänellä kirjan sisältöön ja juoneen liittyvät tekijät. Hän haluaa lukea kirjoja, jotka ovat mukavia tai hyviä. Hän kertoo joitakin syitä, miksi kirja on hyvä tai mukava, mutta aina syitä ei osaa tarkasti eritellä:

M: Osaisitko kertoa mulle, minkä takia nää on hyviä kirjoja nää Lindgrenin kirjat?

J: En mä oikeen ossaa sanoa, nää on jotenki sellasia viehättäviä.

M: Jaa. Sit sä oot lukenu näitä Tiina-kirjoja tässä... Tiina aloittaa oppikoulun, Tiina kesälaitumilla, Tiinalla on hyvä sydän, Tiina toimii, Tiina ei pelkää. Näitä sä oot lukenu paljon. Minkä takia sä näitä Tiina-kirjoja luet?

J: Niissä tapahtuu ja ne kertoo niinku niistä lapsien kasvamisesta ja minkälaisia ne on.

J: No Barbikirjoja.

M: Ahaa. Niin. niitä on kirjoinakin. Minkä takia ne on susta mukavia?

J: Ne vaan on mukavia. Emmä tiedä.

M: Nii, ei sitä aina voi tietää. Entäs sitten näitä Villivarsalehtiä?

J: Mä tykkään hevossarjakuvista.

M: Mikä niissä on mielenkiintosta?

J: Niissä..Mmm. Niissä se on aina. kun ne laukkaa niillä hevosilla ja tapahtuu aina jotakin.

J: Nääki on tavutettuja, ni sitä on mukavia sitte... näitä Pekka Puupäitä ja mikäs tämä nyt olikaan, ne tulee televisiosta ja ne on mukavan hassuja.

M: Minkälainen se on se mukava?

J: Jossa heti päästään jänniin, eikä ala että "olipa kerran tyttö nimeltä Sanna, ja hän asui isänsä ja äitinsä kanssa jossakin Oulussa vaikka..."

M: Tarkotatko, että sä et tykkää semmosista kauheista selityksistä vaan?

J: En.

M: Vaan heti pitää ruveta tapahtuun jotain?

J: Joo, mielellään aika äkkiä.

J: Intiaanit seikkailevat, aina minua kiinnostaa, lalla lalla lallallaa...

Kirjoissa pitää olla Janinalle tapahtumia lasten elämästä, seikkailua tai huumoria. Myös muunlaisia kirjoja voi paremman puutteessa lukea:

M: Minkälaisia kirjoja sinun mielestä runokirjat on?

J: Ne on vähän tylsiä, mutta luettavia.

Linnakylä (1991, 14-18) pitää tärkeänä lukemiseen liittyvää affektiivista aluetta. Janina on päässyt siitä osalliseksi; hän on kiinnostunut lukemisesta, hän arvostaa sitä ja saa lukemisestaan mielihyvää. Kaikki tämä tukee hänen lukuharrastuksensa kehittymistä.

Janina voidaan sijoittaa lukuharrastajana Metsämuurosen (1995, 36) kehittämään sylkimalliin, joka kuvaa harrastuneisuuden viriämistä. Harrastuneisuuden lähtökohtana on kiinnostus kyseistä asiaa, tässä yhteydessä lukemista kohtaan. Kiinnostuksesta seuraa toiminta, lukeminen, ja siitä saavat positiiviset kokemukset. Nämä vahvistavat Janinan positiivisia asenteita lukemista kohtaan ja niin hän on yhä enemmän motivoitunut lukemaan. Kaikesta tästä seuraa pitkällä aikavälillä tarpeiden tyydytyksen myötä harrastuneisuuden kehittyminen.

Janina on siinä mielessä tyypillinen 8 - 10-vuotias lukija, että hän lukee erittelemättömän nautinnon vuoksi. Toisaalta hänen lukemisessaan on myös vanhempien lasten piirteitä; hän lukee minäkuvan muodostamiseksi ja kokemuspiirinsä avartamiseksi (vrt. Kauppinen 1976, 25-26). Häntä kiinnostaa, kun kerrotaan "lapsien kasvamisesta ja minkälaisia ne on" ja lukiessaan hän saa aineksia minäkuvansa rakentamiseksi.

Kokemusten saaminen, eläytyminen ja elämykset liittyvät läheisesti yhteen. Ne ovat Janinalle erittäin tärkeitä. Janinan lukuharrastusta kuvattaessa on jo esitetty näyte, joka kertoo hänen sukeltavan kirjan tapahtumiin mukaan. Tämä eläytyminen on niin täydellistä, että voidaan puhua jopa flow-kokemuksista:

M: No sitte, ku sä hyppäät sellasen kirjan sisälle, niinku sä sanot. niin onko sulle käyny koskaan sillä tavalla, että ku sä luet jotain kirjaa, niin sä unohut lukemaan? Sä et muistakaan, et sä oot nyt vaikka omassa huoneessa?

J: Joo, niin käy melkein joka kerta. Ennen koulua, jos satun erehtymään lukemaan, ni mua saa kymmenen kertaa sanoo nätisti ja sitte huutaa mun korvaan, ni mä en välttämättä sillonkaa kuule, että pittää lähtee kouluun.

Tapahtumiin eläytymisen lisäksi Janina kuvittelee tarinan henkilöiden ulkomuotoa ja luonnetta ja siten hän täydentää kirjassa olevia aukkopaikkoja. Tapahtumapaikkakin on selkeästi täydentynyt hänen mielessään:

M: Kertosikko, minkälainen sun mielestä se Tiinan koti oli?

J: Niillä oli semmoinen pieni keittiö, missä oli semmoinen pitkä pöytä: niinku tässä istus sen isä ja tossa Tiina ja tossa sen veli ja tässä sen äiti. Ja sitten tässä niinku olis semmoinen makuukammari ja tässä Tiina tekis läksyt ja tässä sen veli. Ja sitte tässä nukkus äiti ja isä ja Tiina nukkus tuossa. Enkä mä oikeestaan muuta ja sitte tässä niinku olis sitte ovi ja portaat tänne alas. (Janinan piirros Tiinan kodin pohjapiirroksesta on liitteessä 5.)

Jokaiseen kirjaan ei kuitenkaan voi mennä mukaan. Eläytymiseen tarvitaan riittävän jännittävä juoni:

J: Tässä. Mulla on kädessä tämä Salapoliisi Pin ja sen sisälle ei oikeen voi hypätä.

M: Miksei?

J: Mut ku siinä ei oo sellasta väliä, mistä pystyy hyppäämään.

M: Minkälainen väli siihen tarvitaan?

J: Siihen tarvitaan jännittävä kohta.

Lukijan kyky täydentää kirjassa olevia aukkoja tuottaa lukijalle suurta mielihyvää, koska hän voi siten kanavoida omia kokemuksiaan, muistojaan ja tunteitaan tarkentamalla teoksen henkilökuvia ja tapahtumia. Näin lukija osallistuu kirjan rakentamiseen juuri hänelle. (Vrt. luku 2.2) Jos toimintaan liittyvä sisäinen mielihyvä ja keskittyminen ovat niin täydellisiä, että voidaan puhua flow-kokemuksista, toiminnan takana on vahva sisäinen motivaatio (Kuusinen 1995, 218).

Janinan lukuharrastuksen taustalla on sisäinen motivaatio ja se luo paremmat edellytykset lukuharrastuksen säilymiselle ja kehittymiselle kuin ulkoinen motivaatio. Janina kokeekin olevansa itsenäinen lukemisessaan sekä määrällisesti että laadullisesti. Vanhemmat rohkaisevat ja auttavat kyllä kaikin tavoin, mutta ei se vaikuta hänen lukumotivaatioonsa:

M: Sanooko aikuiset jotaki sitte, jos sä et oo pitkään aikaan lukenu?

J: Eivät ne sano muuta, ku että eiks ois aika jo taas lukea vähän aikaa. Jos mä kinuun niissä kiinni, ni ne sanoo, että lue nyt vähän aikaa kirjaa, ei sen kummempaa.

M: Vaikuttaako se mitä aikuiset sanoo sun lukemiseen, lueksä sitte enemmän tai...?

J: Ei vaikuta yhtään!

Opettajan mielipidettä lukuharrastuksesta hän ei tiedä, kuten ei kavereittenkaan mielipidettä. Ne eivät siis vaikuta lukumotivaatioon. Hieman näyttämisenhalua Janinalla kyllä on:

J: Ja sitten ku tälleesti, että "kohta mä oon lukenu, kohta mä oon lukenu". Se on hauskeempaa kertoa sitte toisille, että mäpä oon lukenu taas kirjan, lällä lällä lää lää.

Vaikka Janina ei pidä läheisiään tärkeinä vaikuttajina lukemisensa määrään tai laatuun, haluaa hän kuitenkin keskustella luetuista kirjoista kotiväkensä kanssa. Juttuseuraa hän saakin omasta mielestään tarpeeksi. Kirjoista keskustelua pidetäänkin yhtenä lukuharrastukseen liittyvänä nautintona. Myös yhdessälukemista on kokeiltu mm. Englannissa ja Yhdysvalloissa ja saatu hyviä tuloksia sen vaikutuksista lukumotivaatioon. (Vrt. luku 4.4.2) Janina ei kaipaa tai tarvitse yhteislukemista motivoijana, hän lukee oman sisäisen motivaationsa takia ja hän lukee mieluiten "rauhassa yksin".

Janinan sisäiseen lukumotivaatioon vaikuttaa eniten siis kirjan sisältö. Etukäteistunteukset kirjan sisällöstä ovat ratkaisevia kirjojen valintatilanteissa:

J: No kun ne Viisikot tulee televisiostakin, niin sitä sitten huomaa kirjastossa sen kirjan ja sitte se on niinku semmonen jännä, missä tapahtuu. Ja se Paula on joku semmonen huvittava, eiku Paul, kun se Paula haluaa olla Pauli ja sitte se Tim...

M: No, miten sä löydät semmosia kirjoja, joista sä pidät?  
J: Mä luen tämän takaosan ja mutta jos takaosaa ei ole, kuten tässä kirjassa, sitä pitää aloittaa kirjaa, sitä tekstiä.

Tarvittavaa etukäteistietoa Janina saa siis kirjan takakannesta, televisio-ohjelmista ja myös äidiltään. Kavereilta hän on saanut vain yhden lukuvinkin. Hänellä on myös taipumusta lukea hyväksi havainneensa kirjailijan muutkin kirjat. Etukäteistunteukset kirjoista ovat tärkeitä lapsen motivaatiolle (Gambrell 1994, 24-25). Janina voi lisätä etukäteistunteustaan valittavista kirjoista monella tavalla ja se auttaa häntä löytämään niitä kirjoja, jotka vievät hänet mukanaan kohti hyviä lukukokemuksia. Nämä elämykselliset lukukokemukset lisäävät edelleen hänen lukumotivaatiotaan.

Erilaisista orientaatiotavoista (vrt. luku 4.4.3) Janinalla näyttää olevan *tehtäväorientaatio* lukuharrastukseensa liittyen. Hän on itsenäinen lukija: hän lukee oman sisäisen motivaationsa, eikä ulkoisten paineiden takia. Hän saa suurimman myönteisen palautteen omasta tyydytyksen tunteestaan ja siten hän ei ole sidottu muilta saamaansa palautteeseen. Hän on itsenäinen myös lukutilanteiden ja -materiaalien suhteen. Tehtäväorientaatiolle on tyypillistä myös motivoituminen ja toimiminen tehtävään itseensä sisältyvien asioiden takia. Janinallakin tärkein lukumotivaatioon kannustava tekijä on kirjan sisältö. Se voi saada Janinan keskittymään lukemiseen jopa flow-kokemuksen omaisesti.

*Lukemisen merkitys Janinalle.* Lukeminen on Janinan mielestä ehdottomasti hieno mahdollisuus. Hän suorastaan närkästyi, kun kerroin ruotsalaisesta lukututkimuksesta, jossa jotkut lapset olivat sitä mieltä, että lukeminen on ikävä pakko (Dahlgren & Olsson 1985, 240-251). Lukemisen merkitys on Janinalle tärkeä monestakin syystä:

J: Mmmm...minä niin tykkään lukea.

J: Siitä on hyötyä, että oppii paremmin lukemaan.

J: No ainaki sitä saa sillon ajan kulumaan ja se on tavallaan ommaa rauhaa ja pystyy ajattelemaan siinä samalla ja miettimään.

M: Minkälaisissa tilanteissa sinusta on mukava lukkea? Millon sua huvittaa?

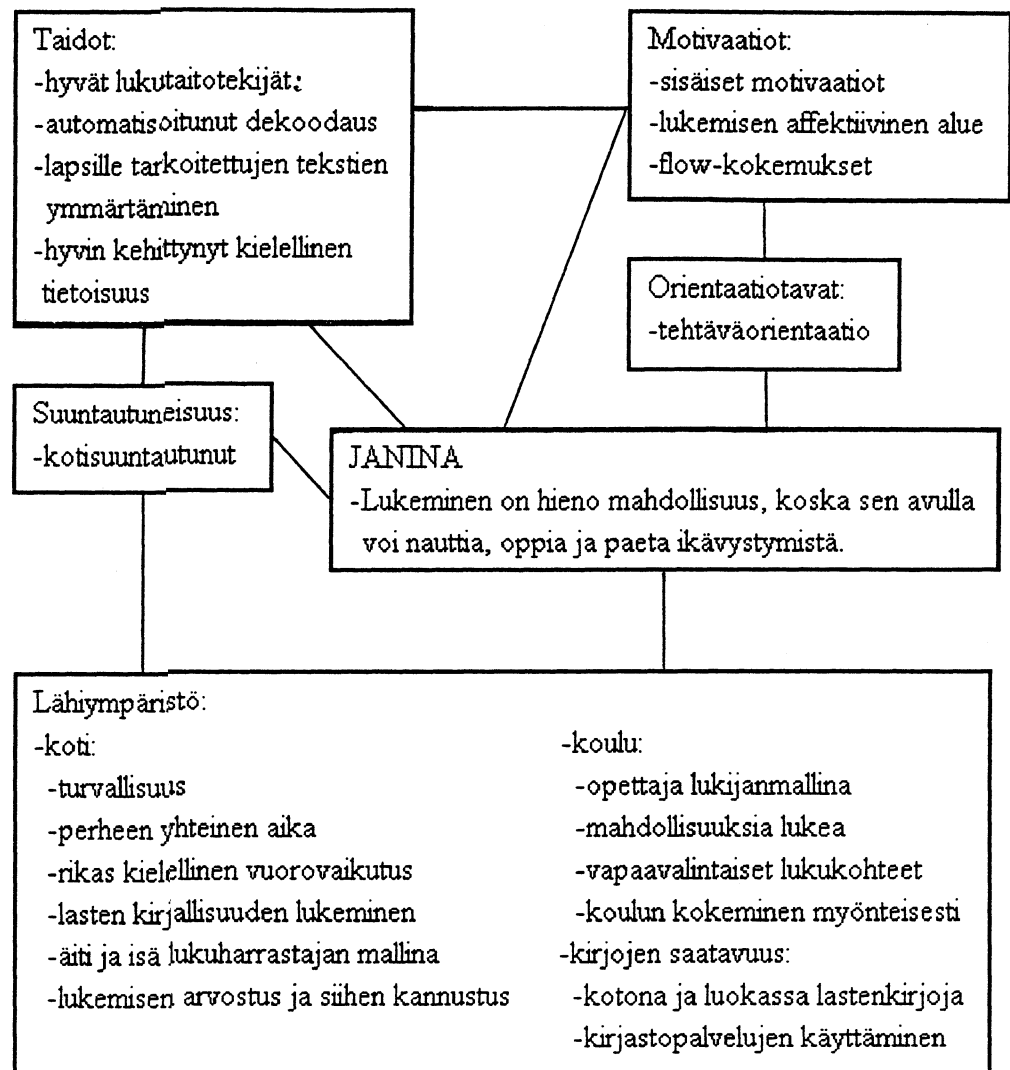
J: No, ku ei oo mitään muutakaan tekemistä.

Lukemisesta nauttiminen liittyy vapaa-ajan lukuharrastukseen. Janinalla on kaksi tyypillistä syytä lukea nautinnokseen: lukiessa voi olla mielikuvitusmaailmassaan ja se on muutenkin yksinkertaisesti hauskaa. Janinan lukemiseen liittyy myös pakenemista eli ikävystymisen torjumista ja ajan kuluttamista. Myös hyötynäkökohta liittyy Janinan lukuharrastukseen: tavoite oppia vielä paremmaksi lukijaksi. On mielenkiintoista huomata, että lukemisen merkitykseen liittyy hänellä nämä samat kolme kategoriaa kuin mitkä olivat tyypillisiä lukuharrastajille monikulttuurisessa lukututkimuksessa. (Greaney & Neuman 1990, 191-192.)

*Kielellinen tietoisuus* on tutkimusten mukaan eräs lukuharrastukseen vahvasti liittyvä tekijä. Tässä tutkimuksessa sitä ei ole voitu mitenkään arvioida, mutta tuloksista tulee esille siihen liittyvä tekijä. Edellä mainitussa ruotsalaisessa lukututkimuksessa huomattiin, että kielelliseltä tietoisuudeltaan hyvin kehittyneet lapset kokivat lukemisen mahdollisuutena ja heillä lukemisen tavoitteena oli myös lukutaidon parantaminen. Nämä molemmat tekijät löytyvät Janinan lukuharrastuksen taustalta, joten voidaan varovaisesti päätellä Janinankin kielellisen tietoisuuden kehittyneen hyvin.

*Janinan lukijankuva.* Lukijankuvaan on koottu mainintoina kaikki ne tekijät, jotka ovat olleet tukemassa lukuharrastuksen syntymistä ja kehittymistä Janinan elämässä. Siihen on myös tiivistetty Janinan kokema lukemisen merkitys. Lukijankuva perustuu tutkimuksen teoreettiseen malliin, joka on esitetty luvussa 4.6.





KUVIO 3. Janinan lukijankuva.

## 7.2 "Kirjoissa on riittävästi jännitystä"

Onni (keksitty nimi) on 8-vuotias 2.-luokkalainen. Hänen perheeseensä kuuluu isän ja äidin lisäksi useita lapsia, sekä tyttöjä että poikia. Sisaruksista osa on häntä vanhempia ja osa on häntä nuorempia.

*Onnin lukuharrastus.* Onnin lukuharrastukseen kuuluu hyvin monentyyppisten tekstien lukeminen. Hän lukee satu-, sarjakuva-, vitsi-, tieto- ja runokirjoja, kuten myös lastenromaaneja. Onni lukee myös sanomalehtiä sekä sarjakuvalehtiä: Aku Ankkaa, Tarzania ja Nalle Puh-lehteä.

Onni lukee kirjoja muutamana päivänä viikossa, mutta yhdellä lukukerralla hän lukee jopa kaksi tuntia tai enemmän. Näin hän ehtii yleensä lukea kaksi noin 200-sivuista kirjaa viikon aikana. Kotiintulevia sanomalehtiä hän lukee päivittäin noin 10 minuuttia kerrallaan:

O: Mää luen sillai niitä, että ohjelmia ja joskus sarjakuvia ja sillai.

Onnin lukuharrastusta voidaan kuvailla sanoilla lukemisen runsaus, säännöllisyys ja monipuolisuus. Näitä ominaisuuksia pidetään tärkeinä tunnuspiirteinä arvioitaessa lapsen lukuharrastusta (vrt. luku 6.2). Voimme määritellä Onnin "paljon lukevaksi" lapseksi, sillä hän lukee päivittäin omiin tarkoituksiinsa, esimerkiksi sanomalehdestä hän päivittäin etsii haluamaansa tietoa tv-ohjelmista. Kirjojen lukemista jopa yli kaksi tuntia kerrallaan voidaan 8-vuotiaalla lapsella pitää runsaana ja intensiivisenä lukemisenä. Hänen lukukohteensa ovat monipuolisia ja niistä löytyy tekstityyppejä, joita on pidetty laadullisina kriteereinä arvioitaessa lukijan kypsyttä: sanomalehdet, hakuteokset ja runokirjat.

Vertailu Julkusen lukututkimukseen (1986, 49) on Onninkin kohdalla ongelmallista, koska vapaa-ajalla luettujen kirjojen ja lehtien yhteismäärää viikossa ei kysely- ja haastattelutiedoista tule tarkasti esille. Koska hän lukee sanomalehtiä päivittäin ja lisäksi sarjakuvalehtiä ja kirjojakin noin kaksi viikossa, voimme sijoittaa hänet yli neljä kirjaa tai lehteä viikossa lukeviin (Julkusen aineistosta noin 28% 2.-luokkalaisista), ehkä peräti 8-10 lukukohdetta viikossa omaaviin lapsiin (Julkusen aineistossa 7% 2.-luokkalaisista), sillä siinäkin tutkimuksessa ei edellytetty, että koko kirja tai lehti tulee luetuksi. Voimme pitää Onnin lukuharrastusta hyvin kehittyneenä verrattaessa häntä myös tämän tutkimuksen kyselyaineistoon, sillä hän sai vastauksistaan 32 pistettä, mikä oli Janinan jälkeen kyselyn toiseksi suurin pistemäärä ja selvästi yli keskiarvon (21,6 p.).

Onni valitsee lukemansa kirjat itse. Luettavia kirjoja ja lehtiä löytyy kotoa, mutta lisäksi Onni käy itsenäisesti noin kaksi kertaa kuussa kirjastoautolla ja kirjastossa loma-aikoina. Hän on halukas keskustelemaan kirjoista ja lukemisesta ja hän jaksakin keskittyä täydellisesti haastatteluun kaksi oppituntia peräkkäin. Hän osaa arvioida kaikkia lukemiaan kirjatyypppejä. Esimerkiksi romaanien arvioinnissa tärkeänä kriteerinä on kirjan jännittävyys. Näin hänen lukuharrastuksestaan löytyvät kaikki ne osa-alueet, joita Kauppinen (1986, 135, 173) on sisällyttänyt lukuharrastuksen määritelmään. Onnin lukuharrastus on siis pääsyt alkuun ja hänen harrastustaan voidaan kuvata sanoilla kiinnostus sekä lukemisen ilo ja halu. Näistä ominaisuuksista voidaan Kauppinen määritelmän mukaan odottaa kehittyvän vakiintunut lukuharrastus. Ehkä parhaan vakuutuksen lukuharrastuksesta antaa Onni itse:

O: Lukeminen on tosi kiva harrastus ja sitä on kiva harrastaa.

Myös Onni voidaan sijoittaa Metsämuurosen (1995, 36) harrastuneisuuden kehitystä kuvaavaan malliin. Hän on kiinnostunut lukemisesta ja niinpä hän lukee. Lukeminen tuottaa hänelle myönteisiä kokemuksia, jotka lisäävät hänen positiivisia asenteitaan lukemiseen, kuten myös motivaatiota lukea yhä enemmän. Kun nämä positiiviset vaikutukset yhä syvenevät ajan ja uusien kokemusten myötä, Onni saa kokemansa tyydytyksen kautta vankan pohjan harrastuneisuuden syntymiselle.

Onnin lukuharrastus myötäilee Sarmavuoren (1986, 95-96) nimeämiä kirjallisia kiinnostuksia. Onni lukee enimmäkseen seikkailu- ja sarjakuvatekstejä. Lukemisessa on tärkeää eläytyä kirjan tapahtumiin. Satukausi on Onnilta jo omana kiinnostuksenaan päättynyt, vaikka hän lukeekin satukirjoja pikkusisaruksilleen:

O: Oon luku pienemmille.

M: Hienoa. Lukisitko niitä ite, jos ei olis ketään, joka haluais niitä kuunnella?

O: En.

M: Mikset?

O: Liian vähän tekstiä siinä on.

Ei voi sanoa Onnilla olevan vielä ns. kirjojen ahmimisikää, mutta todennäköisesti hän kehittyi lukuharrastuksessaan siihenkin vaiheeseen.

*Tekijät Onnin lukuharrastuksen kehittymisen taustalla.* Onni on oppinut lukemaan jo viisivuotiaana. Oppiminen tapahtui kuin vahingossa, eikä se edellyttänyt varsinaista opettelua:

M: Millonka sä opit lukemaan?

O: Vähän sen jälkeen, kun täytin viis vuotta.

M: Mitenkä se tapahtui? Muistatko siitä mitään?

O: Aika hyvin sen kyllä muistaa. Se oli sillai, kun tuota meillä oli semmonen Pupu Tupunan aapinen ja siinä oli aina tytönnimiä ja pojannimiä aina sillä kirjaimella, mikä siinä nyt oli ja taikka, mikä oli joku lause. Ja sitte mä aina kysyin äitiltä, että mitä tässä lukkee ja sitte kertasin monta kertaa ja se jäi päähän. Ja sitten yritin itte lukkee ja siitä opin lukemaan.

M: Jaa. No, miltä se tuntu?

O: Se tuntu aika omituiselta. ku osas jo lukkee ja ihan mukavalta, ja ihan mukavaa oli sitten.

M: Pitiks sun sitte varsinaisesti harjotella vai huomasiksä vaan yhtäkkiä. että sä osaat lukkee?

O: Huomasin, että mä ossaan lukkee sitte.

M: Joo. et sä et erikseen harjotellu tavaamaan ja...?

O: En erikseen harjotellu mitään.

Lukemaanoppimiskokemus on ollut Onnille helppo ja miellyttävä ja se on hyvän lukutaidon kehittymiselle erittäin tärkeää (Vrt. Lehtonen 1993, 158). Julkusten tutkimusten (1986) mukaan ennen koulun alkua hankittu lukutaito ennustaa lukutaidon nopeampaa

kehittymistä myöhemminkin ikätovereihin verrattuna. Tämä näkyy niin *lukujuvuuden kuin luetunymmärtämisenkin kehittämisessä*.

Nykyisen lukutaitonsa Onni arvioi hyväksi. Myös toiset ovat kehuneet Onnin lukujuvuutta:

M: Minkälainen lukutaito sulla on nyt?

O: Hyvä. Meidän äitikin sanoo, että mulla on parempi kuin mun isosiskolla.

M: Onko opettaja kommentoinu sun lukemista?

O: Se aina kehuu sitä lukemista, kun se mennee niin sujuvasti.

Onnilla on kehittyneille lukijoille tyypillinen mielipide, jonka mukaan ääneen lukeminen on hitaampaa kuin hiljaa lukeminen:

M: Kumpi on helpompaa, ääneen vai hiljaa lukeminen?

O: Hiljaa.

M: Minkä takia?

O: Sillon tuntuu, et se mennee nopeempaa kuin jos ääneen lukkee. Ni se vaikka minuutissa lukkee aukeeman, ni se jos ääneen lukkee, ni siinä mennee kaks minuuttia ja jos lukkee hiljaa, ni tuntuu, et siinä mennee minuutti. Sitä lukkee hitaampaa ääneen.

Myös Onnin lukunäytteestä päätellen lukeminen on sujuvaa ja vaivatonta. Dekoodaus on täysin automatisoitunut ja se tukee luetunymmärtämistä. Onnilla ei tunnukkaan olevan vaikeuksia ymmärtää lukemiaan tekstejä:

M: Onko jonkunlaisia semmosia kirjoja, jotka on vaikeita sun mielestä lukkee?

O: En oo kyllä ikinä lukenu semmosta, mikä ois vaikee. Tainnu nähäkkään...

M: Ymmärräksä aina mitä sä luet?

O: Ymmärrän.

Onni lukee siksi, että se on hänestä hauskaa ja myös siksi, että niin saa tietoa kiinnostavista asioista. Hänen lukemisessaan on siis jo kaksi osa-aluetta funktionaalisesta lukemisesta. Hänelle on tärkeää lukemiseen liittyvä affektiivinen ja kognitiivinen alue. (Vrt. Linnakylä 1991, 14-18)

Onnikin voidaan sijoittaa Logan-Logan-Patersonin vaihemallin neljänteen vaiheeseen. Tässä siirtymävaiheessa lapsi lukee yhä itsenäisemmin ja nauttii siitä. Yhä pidemmät ja kielellisesti vaikeammat tekstit kuuluvat lapsen lukukohteisiin. Hän myös kykenee arvioimaan lukemiaan tekstejä. (Vrt. luku 3.1)

Lukuharrastusta tukeviin taitotekijöihin kuuluu hyvän lukutaidon lisäksi myös *kielellisen tietoisuuden ja sanavaraston kehittyminen*. Niitä ei ole mahdollista tämän tutki-

muksen yhteydessä tarkasti arvioida, mutta niiden tasapainoisesta kehityksestä kertovat Onnin sanavarasto (esim. "romaanit", "vuorosanat") ja runojen tulkitsemiseen liittyvä mielipide:

M: Mikä susta on hauskaa runoissa? Mikä niissä on tärkeitä?

O: Enemmän ne sanat.

M: Ja mikä niissä sanoissa vielä?

O: Siinä on hyvin löytynyt ne riimiparit ja kaikki ja sillat.

8-vuotiaalle lapselle on *koti* hyvin tärkeä. Onnille on tärkeää sisarusten kanssa vietetty aika:

O: Pelaillaan pelejä ja mun sisko on syöttänyt mulle ja mä oon lyönyt. Ollaan pelattu sen kaa pesäpalloa ja sitten mun isoveljen kaa oon pelannu jalkapalloa ja sitte mun isosiskon kaa mä yleensä jottain teen.

Perhe viettää aikaa myös kaikki yhdessä ja siitä aiheesta Onni selvästi innostuu:

M: Onko teillä joku sellanen juttu tai harrastus, mitä te kaikki tekisitte? Isä ja äitikin?

O: Hiihto.

M: Missä te käytte hiihtään?

O: Joka talvi käyään Lapissa ja sitte käyvään tuolla pururadalla yleensä hiihtämässä. Viime vuonna, ku mulla oli sellaset kilpahiihtäjäsukset, ni ku oli ihan huono keli, ettei muilla luistanu paljo mittään, ni minä vaan menin. Vaikka oli kauhee keli, ni hyvin luisti. Toivottavasti ne passaa vielä tänä vuonna.

Kotona keskustellaan Onnin mukaan aika paljon, vaikka aina hän ei saa haluamaansa juttuseuraa:

M: Haluaako ne toiset jutella sun kanssa?

O: No ei aina. Useimmiten.

M: Useimmiten kuitenkin. Minkä takia ne ei halua jutella joskus?

O: Jos ne on väsyneitä tai sitten niitä kyllästyttää aina jutteleminen; ne haluais leikkiä tai jottain semmosta.

M: Minkälaisista asioista on kotona kiva jutella?

O: Eläimistä, kouluasioista jutellaan ja sillain. Niistä asioista ja en mä oikein muuta keksi siihen että...

M: Jutteleksä paljon sun vanhempien kanssa?

O: Aika paljon.

Onnin puheista voi päätellä, että perhe on hänelle hyvin tärkeä ja että perhe tukee hänen tasapainoista kehittymistään. Vanhempien asema ei ole Onnille selvästi kaikkein tärkein, vaan myös sisarukset ja heidän seuransa ovat merkittäviä. Onni viettää aikaansa paljon perheen kanssa. Perheellä on yhteinen hiihtoharrastus ja yhdessä puuhailu kotosalla ja siinä samalla keskusteleminen on tavallista.

Lapsesta huolehtimisen, yhdessä olemisen ja puhumisen lisäksi koti voi tukea lapsen lukijankehitystä lukemalla ja keskustelemalla kirjoista (Julkunen 1993, 134). Onnin mielestä kotona luetaan yhdessä harvoin. Hänelle ei lueta, mutta sen sijaan hän kyllä lukee pienemmilleen satuja ja kuvakirjoja. Luetuista kirjoista ja lehdistä keskustellaan "joskus". Ehkä Onni jäi varhaisen lukutaitonsa takia ilman hänelle lukemisen kokemuksia. Ehkä vanhempien kiireet työelämässä ja suurperheen huoltajina jopa tavallaan auttoivat Onnia motivoitumaan itse yrittämään lukemista. Hänhän kertasi sitä, mitä äiti oli lukenut ja samalla oppi itse lukemaan.

Isosisko on Onnille erittäin tärkeä ja rakas ja niinpä hän on vahva malli lukuharrastajana:

O: Ja mun isosisko on semmonen, että se lukkee joka päivä. Se voi lukkee parissa päivässä viissattaa sivua. Se lukkee siis aivan älyttömästi. Se viikossa voi lukkee tuhat sivua.

Vanhempia Onni ei pidä lukuharrastajina, vaikka molemmat lukevatkin päivittäin lehtiä. Äiti kyllä haluaisi lukea, mutta suurperhe vaatii osansa. Ehkä isäkin haluaisi lukea enemmän:

M: Haluaisikohan äiti lukkee enemmän?

O: Haluais. Kyllä se haluais lukkee enemmän, mutta ku ei voi, ku on aina joku on tulossa sylliin.

M: Niin, paljo tekemistä ja muuta. Entä isä?

O: Se ei voi lukkee. Nuorenakkaan ei lukenu paljoo. Se luki pari romaania nuorena, ku ei se oikein jaksanu lukkee. Sit se tota vielä nyt ei lue, ku se on aina töissä. Tai siis sunnuntaina se on kotona, mutta sillan se ei tee muuta, ku lukkee lehtee.

Muut sisarukset eivät harrasta lukemista, mutta nuoremmat sisarukset haluavat, että heille luetaan paljon ja sillä tavoin he ovat kasvamassa kiinni lukuharrastukseen. Onni saa siis siskoltaan tärkeän lukijanmallin ja vaikka vanhemmat eivät kirjan lukijoina olekkaan esimerkkinä pojalleen, he molemmat arvostavat lukemista ja siihen harrastukseen he Onnia kannustavat.

Onnin mukaan sekä isä että äiti haluavat, että hän lukee. Yleensä vanhemmat eivät kommentoi hänen lukemisensa määrää. Joskus kuitenkin vanhemmat patistavat Onnia lukemaan enemmän. Välillä he taas ovat sitä mieltä, että Onni kuluttaa lukemiseen liikaa aikaa:

O: No ei ne yleensä sano kyllä, että lue, mutta kyllä ne aina joskus harvoin sanoo ja mä kyllä yleensä luen silloin. Paitsi sillan en lue, jos ei oo kirjaa. Vaikee lukkee sellasta kirjaa, jota ei oo!

O: Mun kirjat on joskus liian pitkiä äitin ja isän mielestä, koska mennee ni kauan, ku mä luen. Ja on muitakin harrastuksia. Mut ei minun mielestä ne oo pitkiä.

Vanhempien mielipiteet vaikuttavat Onnin lukemiseen niin, että hän lukee enemmän, jos vanhemmat pyytävät, mutta sen sijaan hän ei ala vähentämään lukemistaan silloin, kun siihen kuuluu vanhempien mielestä liikaa aikaa. Lukemisen laadullisiin tekijöihin vanhemmat eivät vaikuta. Onni ei muista yhtään sellaista tapausta, että joku olisi yrittänyt vaikuttaa häneen niin, ettei hän lukisi itse valitsemaansa kirjaa, eikä kukaan ole yrittänyt saada häntä lukemaan sellaista kirjaa, joka ei häntä kiinnosta. Lukemisen vapaavalintaisuus tukee Onnin harrastuksen kehittymistä. (Vrt. luku 4.4.4)

Kodin lukuharrastuksen arvostus näkyy myös runsaana kirjamääränä:

M: Minkälaisia kirjoja teillä on?

O: Vaikka minkä näkösiä, niitä on tietosanakirjoja ja romaaneja ja satukirjoja ja sarjakuvakirjoja ja semmosta vaikka mitä siellä.

M: Mitenkä arvioisit, onko teillä kymmeniä kirjoja vai satoja kirjoja?

O: Satoja.

Perheelle tulee myös useita sanomalehtiä ja joitakin lastenlehtiä ja aikakauslehtiä. Kirjoja myös lainataan kirjastoautosta, mutta siinä lapset ovat omatoimisia:

O: No meillä nää lapset käy. Äiti joutuu olleen kotona, kun sen siellä pitää tehdä hommia ja isä ei tuu sen takia, kun se on koko päivän pois töissä.

Loma-aikoina, kun kirjastoauto ei kierrä, vanhemmat tarjoavat apua ja kuljettavat lapset kirjastoon.

Julkunen (1997, 10-17) toteaa, että lapset omaksuvat kotoaan tavat hankkia kirjoja ja lukea tietyn tyyppisiä tekstejä. Onni saa kotoaan mallia sekä ostaa että lainata kirjoja. Samoin tapa lukea sanomalehtiä, tiettyjä aikakauslehtiä, sarjakuvia ja tietokirjoja omaksutaan lapsuudenkodissa. Niiden kaikkien lukemiseen Onni saa mallia kotoaan ja malli sisäistyy; lukeehan Onni jo 8-vuotiaana sanomalehteä päivittäin, vaikkakin vähän. Onninkin koti tukee hänen lukuharrastuksensa kehittymistä monin tavoin. Seuraavaksi tarkastelen, miten *koulu*, lapsen toinen tärkeä lähiympäristö vaikuttaa Onnin lukuharrastukseen.

Onnin opettaja lukee lapsille joskus ääneen. Onnin mielestä on aivan selvää, että opettaja pitää lukemisesta:

O: No kun se... se on sillai, et se tykkää meillekin lukkee ja se tuntuu niinku et se ois kiinnostunu lukemisesta ja puhhuukin lukemisesta paljon.

Tärkein vaikuttaja lapsen lukuharrastukselle koulussa on opettajan innostunut esimerkki (Julkunen 1997). Onnin opettaja on tärkeänä lukevan aikuisen mallina oppilailleen. Miehenä hän voi vaikuttaa enemmän poikien lukuinnostusta lisäävästi, sillä pojilla on usein puutetta lukevan miehen mallista (Saarinen 1986, 18-21, 117).

Opettaja kannustaa lapsia lukemaan sekä koulussa että kotona. Hän on myös antanut Onnille hyviä kirjoja luettavaksi, "niitä Kiljusen herrasväen kirjoja". Koulussa luettavat kirjat ja lehdet saa kyllä itse valita joko koulun kirjastosta tai opettajan luokkaan tuomista kirjoista ja lehdistä. Lukuaikaa on silloin, kun tehtävät on tehty ja lukutuntejakin on joskus. Silti Onni haluaisi lukea enemmän koulussa. Keskustelua on Onnin mielestä luokassa vähän. Kaiken kaikkiaan Onni viihtyy koulussa hyvin, mutta kyllä kritisoitavaakin löytyy:

M: Mitä mieltä sä oot yleensä koulusta? Mitä sä tykkäät täällä olla?

O: Se on kivaa yleensä, varsinkin nuo matikantunnit ja puutyötunnit ja liikuntatunnit enimmäkseen ja sitte lukutunnit.

O: Se on sitä opetusta. Se on sillai...Koulu on siitä ärsyttävä, ku siellä ei opi mitään, ku kaikki melkein on semmosta, mitä on jo oppinu.

Onnin luokassa on paljon lukuharrastuksen kehittymistä tukevia tekijöitä. Hänellä on lukemisesta innostunut opettaja, joka lukee lapsille ja kertoo lapsille lukemisesta ja kirjoista. Opettaja osaa antaa oppilaille mieluisia kirjoja luettavaksi, mutta silti hän on antanut lukukohteiden olla vapaaehtoisia. Hän on hankkinut luokkaan monenlaisia lukukohteita sanomalehdistä ja tietokirjoista lastenromaaneihin ja sarjakuviin. Koulussa on myös monipuolinen kirjasto, jota lapset saavat käyttää. Luokassa on tilaisuus lukea. Opettaja kannustaa ja kehuu sekä lasten lukutaitoa että lukuharrastusta. Keskustelua sen sijaa ei luokassa ole paljoa. Onni kuitenkin viihtyy koulussa ja sekin tukee lukuharrastuksen kehittymistä. (Vrt. luku 4.4.4)

Onnin kaveritkin lukevat paljon ja kannustavat myös Onnia lukemaan:

O: No ne ennenkin muisti kysyä, että mikset sää lue.

Kavereiden muistuttelu lisää joskus Onnin lukuhallua. He myös lukevat yhdessä ja luetuista kirjoista keskustellaan. Näin siis Onnin *kaveritkin* tukevat hänen lukuharrastuksensa kehittymistä, sillä usein lapsen lukumotivaatiolle on tärkeää lukemiseen liittyvä sosiaalinen kontakti (Saarinen 1986, 112-116; Gambrell 1994, 24-25). Onni *harrastaa* lukemisen lisäksi myös muuta:

M: No, mitä muita harrastuksia sulla on kuin lukeminen?

O: Jalkapallo ja pesäpallo ja hiihto ja sitte mä kerrään postimerkkejä. niitäki on mulla jo yli 12 000.



Vaikka Onni pitää kavereita tärkeinä ja harrastaa kodin ulkopuolella, on perheenjäsen-  
ten seura ja hyväksyntä hänelle vielä tärkeämpää. Niinpä voimme päätellä hänen ole-  
van *kotisuuntautunut* vapaa-ajankäyttötavoiltaan ja sekin tukee lukuharrastuksen ke-  
hittymistä. (Vrt. Lankinen 1984, 18-19)

Lähiympäristö vaikuttaa lapsen *motivaatioihin*. Onnin monet läheiset ihmiset kotona,  
koulussa ja kaveripiirissä ovat kannustaneet Onnia lukemaan ja se on hänen mielestään  
lisännyt hänen lukuhaluaan. Lukuhalukkuteen vaikuttaminen palvelee Onnin omia  
mieltymyksiä:

M: Minkälainen harrastus lukeminen on sinulle sinun vanhempien mie-  
lestä?

O: Hyvä. Ne on huomannu, että mä tykkään lukemisesta.

Monesti lapsilla kulttuuriin liittyvä harrastus voi olla aluksi vähemmän omaehtoista,  
mutta sen on kuitenkin tyydyttävä ensisijaisesti lapsen omia tarpeita, eikä esimer-  
kiksi vanhempien tarpeita. Jotta harrastus voisi kehittyä omaehtoiseksi suuntautunei-  
suudeksi, on oleellista että lapsi nauttii siitä. (Metsämuuronen 1995, 23.)

Onni nauttii lukemisesta, jos kirjat tai lehdet ovat hyviä. Monenlaiset tekstit miellyttä-  
vät Onnia:

O: Ne on sillai, vähä niinku hauskoja.

M: Niin, mikä siinä on hauskaa?

O: No, kun se Akukin aina sillain pelleilee monesti. Tossa kannessakin  
leikkaa leipiä tommosella soittimella.

M: Mikä susta Nalle Puhissa on hyvä tai mukava asia?

O: No se Tiikeri siinä, sekin tekkee vaikka mitä. Se ensin luppaa, mutta  
ei piäkkään luppausta ja se on sillai vähä hauska.

O: Vitsikirjat on sillai niin hyviä, kun niissä on niin hyvät vitsit, ni niitä  
sen takia lukkee. Ne on niin hauskoja. Ja joskus voi lukkee sellasia vähän  
rauhallisempia kirjoja, runokirjoja ja semmosia, niissä on ihan kivoja ru-  
noja.

M: Miks Tarzanista tykkäät?

O: Siinä on riittävästi jännitystä ja hyvät vuorosanat.

Onnin lukumotivaatioon vaikuttavat vahvasti kirjojen sisältöön liittyvät asiat. Hän  
kokee tekstit merkitykselliseksi itselleen ja niinpä hän voi pitää lukemista rikastutta-  
vana asiana elämälleen. (Vrt. Bettelheim 1992, 10-11) Tärkeimmät ominaisuudet  
Onnille nautittavassa lukukokemuksessa ovat huumori ja jännitys. Myös kirjan henki-  
löiden luonne voi olla kiinnostava, samoin runojen riimiparit. Myös tiedonhalu lisää  
Onnin lukumotivaatiota:

M: Oisko sulla joku asia, josta sä haluaisit tietää enemmän? Joku harrastus tai jotain luonnosta tai joku tekniikkajuttu?

O: Oravista haluaisin tietää enemmän.

M: Miten sitä tietoo lähtisit mieluiten ettimään?

O: Tietokirjoista.

M: No miks ne (harrastuskirjat) sua kiinnostaa?

O: No ne on sillain...aika kiinnostavia sen puolesta, kun niissäkin on hyvin paljon tekstiä ja sitten ne on sillain kivoja muuten vain.

Onni pitääkin tietokirjojen lukemisesta, koska "saa sitte tietoo paljo". Mielenkiintoinen motivoija on tekstin pituus. Useasti haastattelun aikana Onni sanoo, että kirja on hyvä, jos "siinä on riittävästi tekstiä" ja kuvakirjoja ei viitsi lukea, kun "liian vähän tekstiä siinä on". Huonoja kirjoja ovat myös "ykstoikkoset kirjat":

M: Minkälainen on ykstoikkonen kirja?

O: Semmonen, että koko ajan pälpättää sammaa asiaa.

Lukeminen ei ole lapsille tai nuorille arvo sinänsä, vaan siitä on saatava jotain positii-  
vistä (Julkunen 1997, 49-51). Onni saa lukemisesta jännittäviä ja humoristisia elä-  
myksiä sekä vastauksia tiedonhaluunsa. Myös kieleen liittyvät piirteet viehättävät.  
Koska Onni ei aina osaa perustella, miksi joku kirja on hyvä, voidaan ajatella Onnin  
lukevan myös erittelemättömän nautinnon vuoksi, mikä onkin tyypillistä  
8 - 10-vuotiaille lukijoille (Kauppinen 1976, 25-26). Ja koska lapsen kokema  
mielihyvä ja nautittavuus tukee harrastuksen syntymistä ja kehittymistä, voidaan  
päätellä Onnin saavan tukea lukuharrastukselleen myös omista tarpeistaan ja  
motivaatioistaan (vrt. Ruohotie 1976, 25-29).

Jos kirja on tarpeeksi hyvä Onnin mielestä, se antaa niin vahvoja elämyksiä, että aika  
ja paikka ympäriltä unohtuvat:

O: No joskus käy sillai, et ei ees tiijä, missä on, kun lukkee vaan, eikä  
aatele mittään muuta.

M: Niin. Tuntuuks susta, että sä oot siellä kirjassa?

O: Joskus tuntuu siltäkin.

Kirjoihin liittyvä kuvittelu on Onnille hyvin tärkeää. Hän on pettynyt, kun on seuran-  
nut Viisikkoa televisiosta, koska se ei ole ollenkaan niin hyvä kuin lukemalla ja paikat  
ja tapahtumat ovat olleet erilaisia kuin hän itse kuvitteli. Tärkeää on, että teksti vie  
mennessään, eikä kuvitteluun visuaalista apua tarvita:

O: Sitä voi enemmän kuvitella, ku siinä ei oo kuvia.

Onni täydentää kirjoissa olevia aukkoja kuvittelemalla tapahtumapaikkoja. (Hänen  
piirrustuksensa Viisikosta on liitteessä 5. Piirrustuksessa Pauli soutaa saarelle vaaral-

listen karien keskellä.) Onni tarkentaa ajattelemalla myös kirjojen henkilökuvia. Helppompaa on kuvitella henkilöiden luonnetta kuin ulkonäköä:

M: Ooksä kuvitellu niistä Viisikon ihmisistä, minkälaisia ne on? Minkälainen sun mielestä se Pauli on?

O: Kun ne ekan kerran tapas, ni se oli semmonen röyhkee, mutta sitte ne ystävyty ja sit se on aika kiltti ollu. Se ei siitä koirastaan ikinä eroa.

M: Entäs se Anne, minkälainen se on?

O: Se on aika ujo ja hiljanen enemmän.

M: Miltäs se Anne näyttäs, ootko sitä kuvitellu?

O: En oo paljoo kuvitellu, mutta kuin silleen luonteeltaan. Niinku niissä kannessa sillä olis lyhyet hiukset, mutta sillai.

M: Entäs se Leo, minkälainen se on sun mielestä?

O: Se on rohkee ja aika viisas.

M: Miltäs se Leo näyttäs?

O: Se ois aika pitkä ja tumma tukka.

Lukemiseen liittyvä elämyksellisyys tarkoittaa eläytyvää ja esteettistä lukemista. Tällöin lukija täydentää tekstin aukkoja kuvittelemalla tapahtumia, ympäristöjä ja henkilökuvia. Näin teos tarkentuu juuri kyseiselle lukijalle merkitykselliseksi. Lukija voi kanavoida omia tunteitaan, haaveitaan ja kokemuksiaan kirjaan ja siten hän voi saada nautittavan lukukokemuksen lisäksi selvennystä omaan elämäänsä. Tätä kaikkea tavoitellaan harrastuslukemisella (vrt. luvut 2.2 ja 4.1). Onnikin on löytänyt lukemisesta tämän puolen ja hän kokee sen merkittäväksi lukuinnostuksen lisäajaksi.

Millaisten etukäteistuntemusten avulla Onni löytää näitä merkittäviä tekstejä? Takakannen selostus on tärkein vaikuttaja, jonka perusteella hän valitsee kirjan. Jos sitä ei ole, täytyy aloittaa vähän lukemista ja sen perusteella päätellä, kannattaako kirja lukea. Tärkeitä tietoja saa myös toisilta, varsinkin lukemista harrastavalta isolta siskolta.

Voidaan päätellä Onnin lukuharrastukseen liittyvän orientaation olevan *tehtäväorientaatio*. Vaikkakin ympäristön toiveet vaikuttavat hänen lukemiseensa, hän ei lue sosiaalisen hyväksynnän takia, vaan oman sisäisen motivaationsa takia. Hän on itsenäinen valitessaan luettavaa oman mielenkiintonsa perusteella, vaikka hän ottaakin vastaan lukuvinkkejä toisilta. Hän lukee keskittyen jopa flow-kokemusten omaisesti. Tehtäväorientaatio antaa parhaan kasvualustan lukuharrastuksen kehittymiselle. (Vrt. luku 4.4.3.)

### *Lukemisen merkitys Onnille.*

O: Lukeminen on hieno mahdollisuus. Se antaa hyvän mielen. Se ei vaaji multa mitään.

Onnille lukeminen on hieno mahdollisuus, ei siis ikävä asia tai pakko. Onnin mielestä on sekä mukavaa että tärkeää lukea:

M: Miksi lukeminen on mukavaa?

O: Että kaikissa ohjelmissa, mitä kattoo, ei riitä jännitys. Kirjoissa sitä on.

M: Onko mielestäsi tärkeä lukea ja miksi?

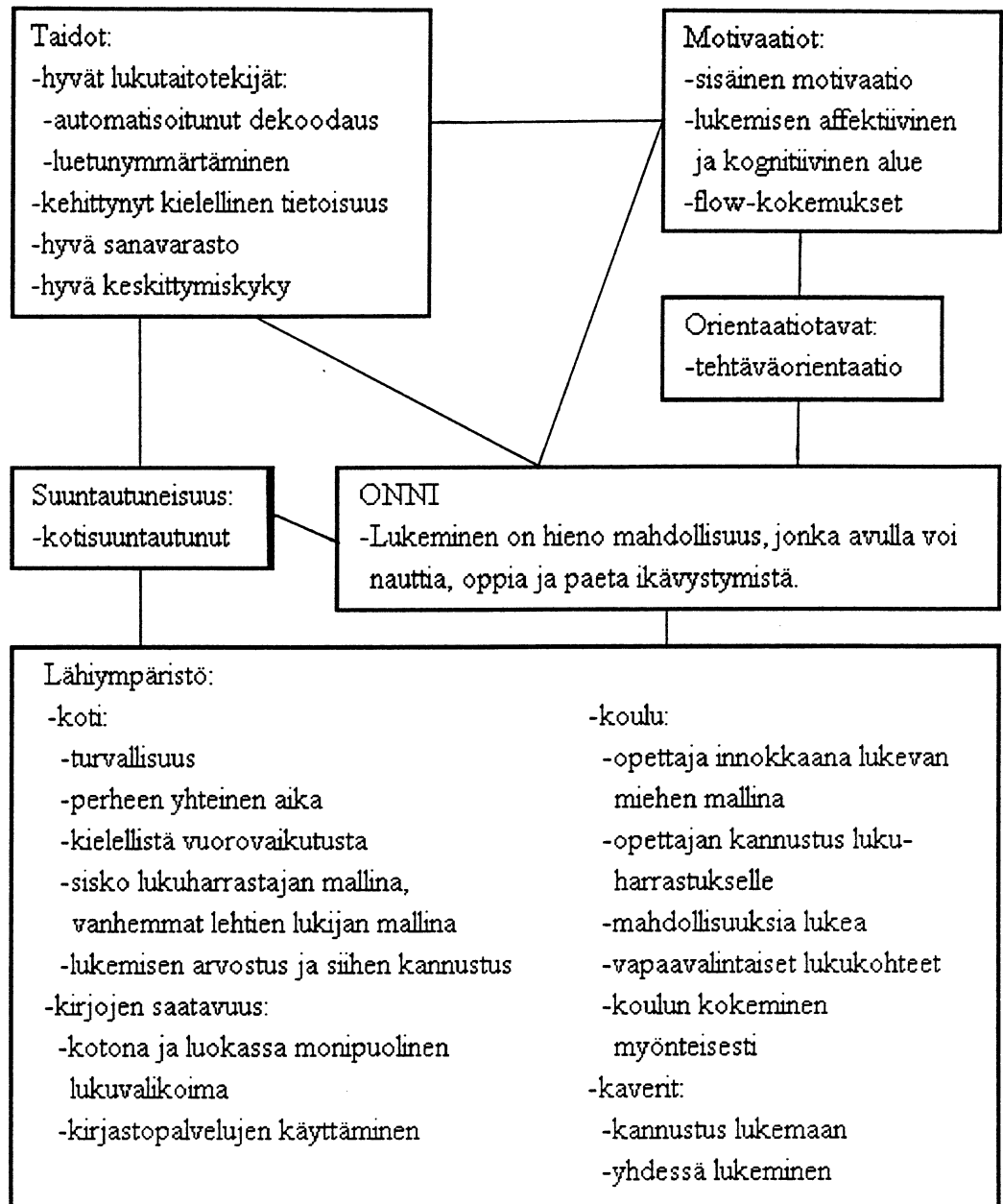
O: On tärkeää. Vaikea sanoa, miksi. Ihan hyvä. Oppii käyttämään mielikuvitusta.

Näin Onni noudattelee sekä ruotsalaisen että monikulttuurisen lukututkimuksen tuloksia lukemisen merkityksestä lapsille. Onnin mielipiteistä löytyy nauttimisen ja hyödyn lisäksi myös kolmas syy lukemisen merkitykselle eli hänkin lukee joskus paetakseen ikästyminen muun tekemisen puuttuessa. Koulun vaikutus näkyy samansuuntaisesti kuin ruotsalaisessa tutkimuksessa:

O: Saa sitte tietoo paljon ja joskus, kun on koulussa pidetty tietokilpailuja ni se on ollu sillai, että on tietäny paljo enemmän.

Lukemiseen liittyy Onnilla koululaisille tyypillinen halu menestyä ja halu vastata oikein. Koulu ei kuitenkaan ole tukahduttanut Onnin tiedonhalua, vaan lukemisen merkitykseen liittyy menestymisenhalun rinnalla myös tiedonhalu sellaisenaan. (Dahlgren & Olsson 1985, 240-251; Greaney & Neuman 1990, 191-192.)

*Onnin lukijankuva.* Onnin lukijankuvassa näkyvät tiivistetysti kaikki ne lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttavat tekijät, jotka saatiin selville tutkimuksessa. Siinä ilmenee myös se merkitys, mikä lukemisella on Onnille. Lukijankuva perustuu tutkimuksen teoreettiseen malliin, joka löytyy luvusta 4.6.



KUVIO 4. Onnin lukijankuva.

### 7.3 "Mutta ei, en mä pysty lukemaan"

Sanni (keksitty nimi) on 9-vuotias tyttö. Hänen perheensä on uusperhe, johon kuuluu äidin lisäksi isäpuoli ja paljon lapsia.

*Sannin lukeminen vapaa-ajalla.* Sannin kyselylomakkeen mukaan hän ei lue yleensä yhtään kirjaa viikon aikana. Kyselyn tekohetkellä Sanni ei muista, milloin hän olisi viimeksi lukenut jotain kirjaa vapaa-ajallaan. Hän onkin merkinnyt paperiinsa vaihtoehdon "en lue kirjoja". Sanomalehtiä Sanni kuitenkin lukee muutamana päivänä viikossa 10 minuuttia tai vähemmän kerrallaan, samoin joskus Hevoshullu-lehteä.

Verrattaessa Sannin lukemista Julkusen lukututkimukseen (1986, 49) voidaan todeta hänen lukevan vähän. Julkusen tutkimuksessa vain 4% lapsista ilmoitti, ettei lue yhtään kirjaa viikossa. Jos huomioidaan mukaan myös Sannin lukemat sanomalehdet, voimme verrata häntä tutkimuksessa niihin 31%:iin lapsista, jotka lukivat 0 - 2 kirjaa tai lehteä viikossa. On kuitenkin huomattava, että Sannin sanomalehden luku-aika ei mahdollista muuta kuin televisio-ohjelmien tai sarjakuvien lukemisen. Verrattaessa Pennasen opinnäytetutkimukseen (1988, 49-50) Sannin kerrallinen luku-aika on lyhyt, sillä vain 10 minuuttia kerrallaan lukijoita oli tutkimuksessa 6%. Myös vertailu tämän tutkimuksen keskiarvopistemäärään osoittaa Sannin lukevan määrällisesti ja laadullisesti vähän. (Sannin pisteet 6 pistettä, keskiarvo 21,6p.)

Sanni on merkinnyt ainoiksi lukukohteikseen Hevoshullu-lehden, erilaiset tietokirjat sekä sanomalehdet. Haastattelussa hän kertoo lukevansa eläintietokirjoja, erityisesti hevostietokirjoja sekä joskus Aku Ankkaa. Sanni muistaa lukeneensa vain yhden kertomustyyllisen kirjan, mutta ei selviä, oliko se romaani vai kuvakirja. Hän lukee siis vain sarjakuva- ja sanomalehtiä sekä tietokirjoja ja näitäkin vähän ja harvoin.

Ei voi sanoa Sannin lukevan säännöllisesti ja laaja-alaisesti, mikä kuuluu Kauppisen mukaan (1986, 135, 173) lapsen lukuharrastuksen tunnusmerkkeihin. Harrastuksen muutkaan tunnusmerkit eivät täyty. Sannin puheista ei ilmene, että lukeminen olisi nautittavaa, vaikkakin yhdessä kohdassa hän sanoo saaneensa lukemisesta "hyvän mielen". Hän on kuitenkin molempien haastattelujen ajan innoton puhumaan lukemisesta ja kommentit kirjoistakin ovat innottomia. Sen sijaan Kauppisen lukuharrastuksen määritelmään kuuluvat lukemisen vapaa-ehtoisuus ja kirjojen vertailu toteutuvat jossakin määrin. Kuitenkaan ei voi sanoa, että Sannilla olisi lukemista kohtaan selvää kiinnostusta, lukemisen iloa tai halua, jotka ovat ominaisia lukuharrastuksen syntyvaiheessa. Sanni sanoo itsekin, ettei hän harrasta lukemista.

Sannin lukemisessa on vain hyvin vähän samoja piirteitä kuin tyypillisissä 9-vuotiaiden kirjallisissa kiinnostuksissa. Sannilla on alkanut ainoastaan sarjakuvakausi. Mitään viitteitä satukaudesta tai seikkailu- ja sankarikaudesta ei Sannilla ole. Myöskään lukeminen eläytymisen tai samaistumisen takia ei Sannia kiinnosta. (Vrt. Sarmavuori 1986, 95-96)

*Tekijät Sannin lukuharrastuksen puuttumisen taustalla.* Sanni on oppinut lukemaan koulussa. Kouluun tullessaan hän ei tuntenut kuin muutamia kirjaimia:

S: No, eka harjoteltiin aakkoset, heti ekaks ja sitten niin alettiin harjottelemaan lukemista.

Harjoitteleminen oli tuntunut "ihan kivalta", vaikka se olikin "vaikeeta". Varsinaista lukemaanoppimisen kokemusta Sanni ei muista, mutta hän arvioi sen tapahtuneen ennen joulua. Ongelmia lukemaanopettelussa on ollut paljonkin, sillä Sanni on joutunut kertaamaan ensimmäisen luokan. Luokankertaukseen on sisältynyt ikäviä asioita ja vaikea lukutaidon oppiminen heijastuu myöhemminkin lukutaidon jatkokehitykseen (Lehtonen 1993, 158).

Sanni arvioi lukutaitonsa olevan edelleen huono:

M: No mitä mieltä sä nyt oot omasta lukemisesta?

S: No, aika huono mulla on, kun mun pittää kesällä lukkee aika paljon, kun mulla on niin ..... vähän huono on toi lukutaito.

M: Mistä niin päättelet?

S: No, kun mulla tulee niin paljon virheitä siinä, kun... jotenkin.

Sannin mielestä on helpompi lukea ääneen kuin hiljaa ja siitä voidaan päätellä hänen tarvitsevan vielä kuulohavaintoon perustuvaa tukea dekodaukselle. Sannin lukeminen on hidasta ja pitkiä sanoja täytyy miettiä. *Dekoodaus* ei ole vielä automatisoitunut. Kun dekodaus vaatii paljon aikaa ja voimia, ei Sanni jaksa lukea. Jopa sarjakuvissa on liikaa kirjoitusta:

S: Noo, en mä nyt... no, niissä mennee niin pitkään, ku mä luen, niin en jaksa aina lukkee silleen.

M: Minkälaisen juttujen lukeminen on sinun mielestä vaikeeta?

S: Sarjakuvalehtien.

M: Mikä niissä on muuten hankalaa?

S: Niitä tekstejä on niin paljon siinä. Siinä on siinä puhekuplassa siinä.

Dekodauksessa olevat ongelmat aiheuttavat ongelmia myös *luetunymmärtämiseen*. Kun lapsen on keskityttävä täysin mekaaniseen lukemiseen, ei voimia riitä luetunymmärtämiseen. (Tornéus 1991, 21.) Näin on Sanninkin kohdalla. Luetunymmärtämistä häiritsevät myös dekodauksessa tapahtuvat virheet:

S: On, niissä sarjakuvalehissä on semmosia, mitä mä en joskus älyä. Niin mä oon monta kertaa luen ja siitä on jäänyt yks kirjain tai niin tai siinä väärin, niin sitten mä jouvun monta kertaa, sitten mä vasta huomaan, että että mulla ei oo oikein...

Sanni kokee, että hänellä on monesti ongelmia luetunymmärtämisessä. Hevosista lukeminen on helpompaa ja silloin tekstiä ymmärtääkin paremmin. Sanni on kiinnostunut hevosista ja harrastaa ratsastamista. Voimme ajatella, että kiinnostava aihe ja ne ennakkotiedot, mitä hänellä on hevosista helpottavat luetunymmärtämistä. Sannilla on paitsi kokemuksellista tietoa hevosista myös hevosiin liittyviä termejä hallussa ja sekin helpottaa sekä mekaanista lukemista että luetunymmärtämistä. (Vrt. luvut 2.2 ja 4.4.1)

Sannin lukutaidossa on samoja piirteitä kuin Logan-Logan-Patersonin (1972, 365) vaihemallin 2.:ssa ja 3.:ssa vaiheessa. Sanni on oppinut mekaanisen lukutaidon ja hän osaa irrottaa tietoa tekstistä sekä foneettisten tekijöiden että asiayhteyden avulla. Tämä on tyypillistä lukijoille vaiheessa, jota mallissa nimitetään alkavaksi lukemiseksi. Sannin lukemisessa on piirteitä myös seuraavasta alkavan itsenäisen lukemisen vaiheesta, sillä hän osaa lukea sanat jo itsenäisesti. Sen sijaan muita tämän vaiheen tunnuspiirteitä ei ainakaan vielä ole näkyvissä: hänellä ei ole kovaa halua lukea enemmän ja monipuolisemmin.

Sannille ei ole ainakaan vielä auennut lukemiseen liittyvä affektiivinen alue: lukemisesta nauttiminen ja sen arvostaminen ja harrastaminen. Kognitiivinen alue on sen sijaan Sannille tuttu, lukeehan hän kirjoja hevosharrastuksestaan tavoitteena oppia vaikkapa, "miten laittaa kuolaimet ja satulan".

Sannin lukuharrastuksen kehittymistä on vaikeuttanut hidas oppiminen ja heikko lukutaito. Kun lukeminen on lapselle vaikeaa, ei hän jaksa ahertaa vapaaehtoisesti tämän harrastuksen parissa ja onhan tarjolla paljon muutakin. Lukuharrastusta voivat vaikeuttaa myös suppea sanavarasto, heikko kielellinen tietoisuus ja keskittymiskyky, mutta niistä ei saa mitään viitettä Sannin kohdalla tässä tutkimuksessa.

Sannin *koti* vaikuttaa melko epävakaiselta. Perhe on ns. uusperhe, jossa on tapahtunut lyhyessä ajassa monia asumis- ja perhemuotojärjestelyjä. Muutoksista ei ole kerrottu Sannille tarkasti etukäteen ja hän on ollut epävarma tulevaisuudestaan.

Sanni kokee jäävänsä perheessään ilman kaipaamaansa huomiota. Perhe ei harrasta mitään yhdessä, eikä kotonakaan olla varsinaisesti yhdessä, vaan "jokainen tekee omia



hommiaan". Hän haluaisi mennä vanhempien tai sisarusten mukaan, kun nämä "menevät kylälle" tai "kavereittensa luokse", mutta hän ei pääse mukaan. Erityisesti Sanni kaipaa äidin seuraa. Oman isänsä kanssa hän ei ole yhteydessä.

Äiti kysyy Sannilta kouluasioita: kouluruokaa ja läksyjä. Sanni kaipaa kipeästi enemmän juttuseuraa niin lukemisesta kuin muustakin:

M: Sitten kun sä oot luku sen kirjan tai lehen, niin haluaisitko sä jutella siitä jonkun kanssa?

S: Haluaisin, mutta kukkaan ei kuuntele mua.

Julkunen (1993, 134) on tiivistänyt kodin merkityksen lapsen lukemiselle kahteen asiaan: yhdessäolo lapsen kanssa ja lastenkirjallisuuden lukeminen. Yhdessäoloon pitäisi sisältyä lapsen hyvinvoinnista ja turvallisuudentunteesta huolehtiminen, itseluottamuksen tukeminen ja rikas kielellinen vuorovaikutus. Kaikki nämä piirteet horjuvat Sannin kohdalta. Hänen vastauksistaan ja alakulostaan ei voi vetää muita johtopäätöksiä. Sanni kuitenkin tarvitsisi sekä itseluottamusta että rikasta kielellistä vuorovaikutusta jo lukutaidon kehittymisenkin kannalta (vrt. Logan ym. 1972, 365).

Kotona ei myöskään lueta Sannille mitään. Se voisi auttaa Sannia pääsemään sisälle kirjojen juoneen ja eläytyvään lukemiseen, sillä siihen hän ei itse kykene heikon lukutaitonsa takia. Tämä olisi erittäin suotuisaa lukuharrastuksen kehittymiselle (Saarinen 1986, 110-111).

Sisarukset eivät harrasta lukemista, eikä isä, mutta äiti on Sannille lukuharrastajan mallina:

M: Mitä äiti lukkee?

S: Rakkaustarinoita... sellasista romantiikkalehdistä.

M: Entäs isä, lukkeeko?

S: Ei, se tekkee ristikkoo. Ja kattoo urheiluu.

Sannin mielestä äiti pitää lukemisesta ja äiti käskeekin Sannia asialle ostamaan itselleen lukemista. Sannin mielestä lukeminen on äidin paras harrastus. Sitäkin ihmeellisemmältä tuntuu Sannin kokema lasten lukumateriaalin lähes täydellinen puuttuminen.

Kotiin tulee yksi sanomalehti, mutta sitä on "tylsä lukkea". Äiti ostaa kotiin joskus Seuran tai Seiskan ja niitä Sanni lukeekin. Sannille ei tule mitään omaa lehteä, mutta kotona on muutamia Akuja, joita Sanni joskus selaa. Kotona on vain yksi lasten kirjasarja, eikä mitään muita lasten kirjoja:

S: Joo... paitsi mulla ei oo kirjoja. Ei yhtään sellasta, mikä mua kiinnostas. Eikä meillä oo mittään.

M: Minkälaiset kirjat sua kiinnostas?

S: Sellaset, että niissä on kuvia ja kirjaimia, semmosta tekstiä.

M: Minkälaisia kirjoja teillä sitten kotona on?

S: Ei oo kun semmosia Jeesuksen semmosia paimenkirjoja, mitä on kymmenen semmosta... semmosia punasia.

M: Ne on niitä.... ootapas, onks niitä Ikuisia kertomuksia?

S: Niin.

M: Nehän on hirmu pitkiä.

S: Mut mua ei kiinnosta semmoset.

Kirjastopalveluitakaan Sanni ei voi käyttää:

M: Ooks sä käyny kirjastosta katteleen?

S: No en mä... sssaa lainata.

M: Ooks sä joskus lainannut?

S: Joo, mut kun ne meni hukkaan ja mä oon velkaa sinne. Mun pitää viiä sinne ne kirjat, ne on jossakin, mä en tiä missä, kun ne meni hukkaan, kun ne meni muutossa jonnekin.

Kirjat ovat menneet hukkaan jo kolme vuotta sitten, mutta siltikään kirjastosta ei äskettäin annettu Sannille kirjoja lainaan. Hukatut kolme kirjaa pitää ensin palauttaa ja myöhästymissakko maksaa. Tilanne on rahattomalle lapselle ylipääsemätön. Äiti "ei ehi ettiä niitä ja äiti ei kehtaa mennä kirjastoon valittamaan". Kodinhoitaja on sentään kirjoja etsinyt, mutta muuten ei hänkään ole asiaa hoitanut. Niin Sanni on joutunut vastaamaan tilanteesta itse, vaikka hän oli kirjojen hukkaamishetkellä vasta kuusi vuotta.

Kirjojen tai lehtien ostaminen Sannille itselleen on tytölle outoa. Ensimmäisellä haastattelukerralla hän ei ollut kuullut paikkakunnan divarista, mutta toisessa haastattelussa hän kertoi, että hän oli juttelumme jälkeen ostanut muutamia lehtiä sieltä, koska ne ovat siellä niin halpoja.

Sannin lukuharrastusta eivät siis tue kirjojen saatavuustekijätäkään. Vähäisen innostuksen lukemiseen tukahduttaa mielenkiintoisten kirjojen ja lehtien puute. Monentyyppisten kirjojen puute olemattomien yhteisten lukukokemusten lisäksi hidastaa myös Sannin lukijankehitystä (vrt. Linnakylä 1993, 39-41).

Erilaiset tavat hankkia ja lukea erilaisia tekstejä omaksutaan lapsuuden kodissa (Julkunen 1997, 10-17). Sanni ei voi omaksua kotoaan kovinkaan monipuolisia tapoja hankkia luettavaa tai lukea erilaisia tekstejä. Äiti tosin lukijan mallina on, mutta hänenkin toimintansa rajoittuu ostettuihin romantiikka- tai aikakausilehtiin.

Vaikka vanhemmat eivät huolehdiakaan lukumateriaalin saatavuudesta, he pitävät lukemista tärkeänä Sannille:

M: Haluaako aikuiset, että sä luet?

S: Haluaa.

M: Mistä sä niin päättelet?

S: No, ne aina sanoo, että minulla on huono lukutaito. Pitäs harjotella.

M: Kuka niin sanoo?

S: No, äiti ja isä.

M: Mitä ne aikuiset tekkee tai sanoo, kun ne näkkee, että sä oot lukemassa jottain?

S: Että hyvä, että luet. Mutta ei, en mä pysty lukemaan. Mutta joskus mä luen jotakin, mutta ei oo paljon mittään.

Lukemiseen ei kannusteta siksi, että sen ajateltaisiin olevan Sannille mukavaa, vaan siksi, että heikko lukutaito parantuisi. Tilanne on tavattoman ristiriitainen: pitäisi lukea, mutta mitä? Sanni kertoo puhuneensa ongelmasta kotona, mutta "ei ne mua kuuntele". Lukemisen ilon kokeminen on tärkeää lukuharrastuksen syntymiselle ja varmasti myös lukijan kehitykselle. Lukusujuvuuden korostaminen sekä mahdollinen virheistä huomauttelu voi tehdä lukutilanteet epämiellyttäväksi. Tämä vastenmielisyys voi levitä koskemaan kaikkea kirjallisuutta ja lukemista yleensä. Sannin lukuharrastuksen syntyminen on suuressa vaarassa. (Saarinen 1986, 110-111.)

Lukemisen laadulliseen puoleen eivät vanhemmat ole puuttuneet. Tämä valinnanvapaus tietysti on omiaan tukemaan lukuhalukkuutta, mutta miten voi valita, jos ei ole mistä valita?

Vanhempien aktiivisuus on lapsen harrastuksen alkuvaiheessa erittäin tärkeää (Metsämuuronen 1995, 41). Sanni on jäänyt ilman vanhempien tukea ja käytännön apua lukemisessaan. Kun vielä lukutaito on heikko, ei ole ihme, ettei lukeminen ole Sannin harrastus.

Sanni viihtyy *koulussa* hyvin. Hänestä kaikki koulussa on mukavaa. Vain matemaatiikka voi olla joskus ikävää. Koulussa viihtyminen tukee lapsen lukuharrastusta, sillä monesti koulu ja lukeminen liittyvät lapsen mielikuvissa yhteen (Saarinen 1986, 122-123).

Opettaja ei lue lapsille muuta kuin joskus oppikirjoista. Sanni ei osaa sanoa pitääkö opettaja lukemisesta, mutta hän arvioi, että opettaja lukee ehkä vitsejä, "ku sillä on niin hyvät vitsit aina". Ei Sanni kylläkään ole nähnyt opettajan lukevan koskaan mitään muuta kuin niitä oppikirjoja. Oppikirjojen lukeminen liittyy koulun työskentelyyn ja opettaja ei ole siis vapaa-ajan lukijan mallina. Opettaja ei ole kehottanut lapsia lukuharrastukseen, eikä antanut Sannille mitään luettavaksi.

Sanni ei muista yhtään tilannetta, että luokassa olisi juteltu opettajan kanssa muusta kuin läksyistä ja muusta koulutyöstä. Hän muistaa, että ollessaan joskus rinnakkaisluokan opettajan tunnilla, siellä on juteltu vapaa-ajan lukemisesta ja tehty kirjoista jotain tehtävää. Omassa luokassa ei ole tällaista tehtyä. Ei voi siis pitää luokan kielellistä kommunikaatiota lukuharrastusta tukevana.

Oppilailla ei näytä olevan vapaata lukuaikaa kovinkaan paljoa:

M: Milloin koulussa saa lukee semmosia kirjoja tai lehtiä, mitä ite haluaa?

S: No, välitunneilla, jos on järkkä.

M: Saako muulloin lukee?

S: No, ei oo nytten tällä hetkellä ollu mittään semmosta.

M: Onko ollu tänä syksynä semmosta, että ois saanu lukee?

S: Ei.

M: Ootko sää silloin, ku sää oot ollu järkkänä, niin ookko sää silloin luku jotain kirjaa tai lehteä?

S: No en, mä oon tehny järkän töitä.

Vapaa-aikaa on vähän, jos sitä on vain järjestäjänä ollessa ja silloinhan pitää tehdä myös järjestäjän työt. Haastattelu on tehty marraskuun puolivälissä, eikä koko syksynä koulussa ole ollut aikaa lukea muuta kuin oppikirjoja. Ei Sanni kyllä enempää lukuaikaa haluakaan koulussa. Kirjoja voi valita koulun kirjastosta, omassa luokassa ei kirjoja tai lehtiä ole. Koulun kirjaston kirjoja ei saa viedä kotiin, joten helpotusta kirjapulaan ei Sanni saa tästäkään. Kirjat saa itse valita. Tämä lukemisen vapaavalintaisuus mahdollistaa lukukohteiden yksilöllisyyden. Muuta lukuharrastusta tukevaa ei koulun kirjallisuuskasvatuksessa Sannin luokassa ole. (Vrt. luku 4.4.4)

*Kaverit* ovat Sannille tärkeitä. Hän sanookin, että kaikkein hauskin vapaa-ajalla on olla kavereiden kanssa. Kavereiden kanssa leikitään monenlaisia leikkejä:

S: Ollaan kaikkee pelejä. Otetaan kaikki semmoset kaverit mukkaan ja ruetaan kymmenen tikkua lauvalla ja tönttistä ja kiikkupalloa.

Sanni on äskettäin menettänyt hyvän kaverinsa, kun tämä muutti pois. Tämä tyttö aina kehoitteli Sannia lukemaan ja auttoi läksyjenkin teossa. Onneksi uusi paras kaveri on löytynyt. Enni (keksitty nimi) on kova lukemaan ja kehoittelee Sanniakin lukemaan. Se ei kuitenkaan vaikuta paljoakaan hänen lukuintoonsa:

S: Enni on jo toista sarjaa lukemassa silleen, että viimeks se luki Mummolan ponitallit ja nyt se kaikki Neiti Etsivät on kohta lukenu kaikki.

M: Onkse Enni sanonu, että sunki kannattas niitä lukee?

S: No, joo.

M: Ooksä lukenu?

S: No, en oikeestaan niin paljon.

Enni kuitenkin pystyy lisäämään Sannin lukuhalua ja lukemista, sillä hän lainaa kirjastosta hevostietokirjoja ja niitä tytöt lukevat yhdessä. Ennin kanssa voi myös keskustella yhdessä luetuista kirjoista ja myös niistä sarjakuvalehdistä, joita Sanni on joskus yksin lukenut.

Kavereiden kanssa oleilun lisäksi Sannilla on muitakin *harrastuksia*. Hän ui ja talvisin luistelee ja ennenkaikkea hän ratsastaa ja hoitaa hevosia. Vaikka harrastuksia ja kavereiden kanssa yhdessäoloa on paljonkin, se tuskin on rajoittavana tekijänä Sannin lukuharrastukselle. Päin vastoin ratsastusharrastus on ainoita lukemiseen motivoivia tekijöitä:

M: Mikä se lukemisessa voi olla mukavaa?

S: No, no, ei mikään, paitsi siinä. Ei muissa kirjoissa mitään hauskaa muuta, kun hevosissa niin hevoskuvat. Kato, kun mä harrastan hevosratsastusta niin silleen niin mä haluan tietää, mitä niille pittää tehdä.

Sannia siis kiinnostaa vain hevoskirjojen hevoskuvat, mutta kuvien katselun ohella hän on myös lukenut hevostietokirjoja ainakin sieltä täältä. Harrastus on siis lisännyt vähän Sannin muuten niin olematonta lukemista.

Sannin vapaa-ajanviettotavoissa ei ole kotisuuntautuneille ominaisia piirteitä. Kaverisuuntautuneita lapsia hän muistuttaa siinä mielessä, että hän viettää paljon aikaa ystäviensä seurassa. Ei voida siis pitää Sannin suuntautumista lukuharrastusta tukevana kotisuuntautumisena. (Vrt. Lankinen 1984, 18-19)

Lukeminen ei ole Sannin mielestä mukavaa. Luettava kuitenkin olisi, koska vanhemmat ja opettaja käskivät lukea huonon lukutaidon parantamiseksi. Kaveritkin ovat kehottaneet samasta syystä lukemaan. Varsinaista lukemaan pakottamista ei ole kotoona tapahtunut, koulussa kylläkin.

Sannin *lukumotivaatio* ei ole oma sisäinen halu lukea, vaan syyt lukea ovat hyvin pitkälle ulkoisia. Lukemisen kokeminen vaatimukseksi ei tue lukuharrastuksen syntymistä. Myönteisen asenteen lukemiseen ja sisäisen motivaation herättää luettavien tekstien sisältö, eivät ulkoisen vaatimukset (Julkunen 1993, 30-31).

Sanni ei muista yhtään sellaista kirjaa, josta hän olisi pitänyt paljon. Kirjoja ja lehtiä voi kuitenkin selailta ja siinä sivussa vähän lukeakin, jos niissä puhutaan hevosista tai niissä on hyvät kuvat. Sarjakuvalehtienkin pitäminen perustuu hyviin kuviin, mutta voi niitä joskus lukeakin:

S: No, kyl mää joskus, jos on silleen hyvä sarjakuva, niin sitte luenkin ne.

Myös tietokirjoissa on tärkeää hyvät kuvat eläimistä, varsinkin hevosista, mutta on myös hauskaa saada tietoa. Tietokirjojen lukemiseen liittyy vähän mielihyvääkin, eikä tiedon saanti ole pääasia:

M: Onko joskus sattunu sellanen juttu, että että sun on vaikka johonki kouluasiaan pitäny saaha jotain tietoja tai tai kotona jostaki asiasta oot kiinnostunu, vaikka hevosista, niin ootko ettiny jostaki kirjasta silloin tietoa?

S: Mm. En nyt silleen vakavasti.

Sannilta jää kirja monesti kesken, koska hän ei jaksa lukea ja kirja tuntuu huonolta. Kirjan huonouteen on kaksi syytä: siinä on liikaa kirjoitusta tai siinä ei tunnu tapahtuvan mitään:

M: Mistä sen tietää, että joku kirja on huono?

S: No, ku siinä ei tapahu mittään ja sit siinä ei kerrota, että aina että mitä sille tapahtuu. Ja niin pois päin.

M: Sä sanoit, että sua ei kiinnosta ne, mitä teillä oli kotona, niitä Ikuisia kertomuksia. Minkä takia ne on huonoja?

S: Ne on niin pitkiä.

Kirjoihin liittyvä kuvittelu on yksi lukuharrastukseen liittyvistä nautinnoista, mutta sitä ei Sanni ole kokenut. Sannikin kaipaa kirjoissa juonellisia tapahtumia, mutta heikon lukutaitonsa takia hän ei itse saa niistä otetta. Hän ei ole kokenut olevansa mukana kirjassa, eikä hän ole myöskään kuvitellut kirjojen tapahtumapaikoista tai henkilöistä mitään. Kirjan aukkopaikkojen täydentäminen ja siten oman elämän muistojen, tunteiden ja haaveiden läpikäyminen kirjojen välityksellä on Sannille täysin outoa. Sanni jääkin ilman sitä nautintoa, minkä oman elämän kanavoiminen kirjaan saa lukijalle aikaan. (Vrt. Kauppinen, Koskela, Mikkola & Valkonen 1991, 191, 234) Televisio-ohjelmista hän on kyllä kuvitellut ja niitä leikkinytkin:

S: No, en mää ehkä kirjasta, mutt silleen ninku jostain ohjelmista.

M: Aijaa, joo. Mistä telkkariohjelmasta?

S: Se Mr ja Mrs Smith.

Joskus Sanni on kokenut lukevansa niin keskittyen, että on unohtanut ajan kulun ja kerran hän melkein myöhästyi koulustakin sen takia. Näitä kokemuksia tuskin voidaan nimittää kuitenkaan flow-kokemuksiksi, koska Sannin lukemisessa ei ole tärkeää elämyksellisyys, eikä hän sitoudu lukukokemukseensa kuvittelun avulla.

Sannikaan ei pidä tärkeänä lukuhulun lisääjänä yhdessä lukemista, vaan hän lukisi mieluummin yksin:

S: No, mä en pysty keskittymään silleen, jos muita on silleen lähettyvillä tai silleen.

Hän tarvitsee kaiken keskittymisensä lukemiseen. Ennin kanssa lukeminen liittyy kirjojen heikkoon saatavuuteen. Lukemiseen liittyvä sosiaalinen kontakti on tärkeää Sannille kuitenkin kirjoista keskustelemisen takia.

Sannin orientaatiotyö on vaikea sijoittaa vain yhteen orientaatiotapaan Lehtisen ym. (1990, 68-75) esittämässä luokittelussa. Riippuvuusorientaation piirteitä on lukeminen ulkoisten vaatimusten takia ja sitä Sanni joutuu tekemään. Hän ei kuitenkaan aktiivisesti halua täyttää kaikkia ympäristön odotuksia, vaan hän on varsin vastahakoinen lukemaan. Sannilla on ollut paljon epäonnistumiskokemuksia lukemisessaan ja sen kehityksessä ja voi olla, että niiden takia hän ei halua lukea, vaan kieltää lukemisen tärkeän merkityksen itseltään ja karttaa mahdollisuuksien mukaan lukutilanteita. Tämä on tyypillistä minädefensiiviselle orientaatiolle. Sannin lukuharrastuksen syntymistä ei tue siis orientaatiotapakaan, sillä vain tehtäväorientaatio antaa kestävä perustan lukuharrastukselle.

*Lukemisen merkitys Sannille.* Lukeminen ei ole yleensä Sannista hauskaa, mutta hyödyllistä se kyllä on:

M: No, onko sinun mielestä tärkeitä ollenkaan lukkee?

S: No, on.

M: Miksi?

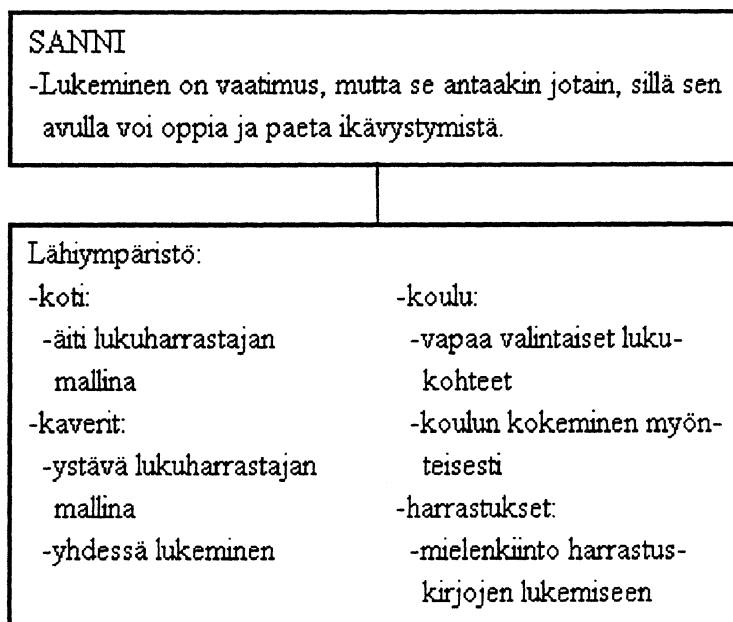
S: No, siinä oppii lukemaan hyvin ja ja ja eipä... enpä muuta tiiäkään, ku oppii lukemaan hyvin.

Verrattaessa Sannin vastauksia monikulttuuriseen lukututkimukseen (Greaney & Neuman 1990, 191-192) Sannilta löytyy kaksi samaa syytä lukea: lukemiseen liittyvä hyötynäkökohta ja pakeneminen. Sanni lukee mielellään joskus, kun ei ole muutakaan tekemistä ja siten hän voi paeta ikävystymistä. Hyötynäkökohtaan liittyy ehkä toisten puheista saatu tavoite oppia paremmaksi lukijaksi, mutta myös halua tietää omasta harrastuksestaan ja saada siten sisältöä kirjoittamiseen:

S: No, siinä tulee silleen hyvä mieli ja sitten mm... niistä tulee hyviä, jos ruppee kiinnostamaan kirjottamaan, niin niistä voi kirjottaa sitte jottain.

Lukuharrastuksen kehittymismahdollisuuksia ajatellen onkin tärkeää, että Sannikin kokee saavansa jotain lukemiselta. Tuskin lukeminen on Sannillekaan arvo sinänsä, vaan hän odottaa saavansa sen myötä jotain positiivista itselleen. Ehkä lukutaidon parantumisen myötä Sanni oppii myös nauttimaan lukemisestaan. Vielä nyt Sannista tuntuu, että lukeminen vaatii häneltä paljon juuri huonon lukutaidon takia.

*Sannin lukijankuva.* Sannin lukuharrastuksen puuttumisen taustalla on runsaasti taitoihin, motivaatioihin, lähiympäristöön, suuntautumiseen ja orientaatiotapaan liittyviä tekijöitä. Voisin rakentaa Sannin lukijankuvan niin, että siinä lueteltaisiin kaikki nämä lukuharrastuksen syntyminen ja kehittymisen puutteeseen vaikuttavat tekijät. Valitsin kuitenkin päinvastaisen toteutustavan. Lukijankuvassa on kerrottu lukemisen merkitys Sannille ja sen lisäksi siinä näkyvät vain ne asiat, jotka ovat olleet auttamassa lukuharrastuksen syntymistä ja kehittymistä. Nyt kun kuvaa vertaa Janinan ja Onnin lukijankuviin, voi selvästi huomata, kuinka vähän Sannin elämässä on ollut tekijöitä, jotka ovat voineet auttaa hänen lukuharrastuksen syntymisessä. Näitä tekijöitä on liian vähän ja niinpä Sanni ei halua harrastaa lukemista.



KUVIO 5. Sannin lukijankuva.



#### 7.4 "Kun mulla on se hahmotusvaikeus"

Ari (nimi keksitty) on 8-vuotias 2.-luokkalainen. Hänen perheeseensä kuuluu isä ja äiti. Sisaruksia ei Arilla ole.

*Arin lukeminen vapaa-ajalla.* Kyselyn tekohetkellä Ari ei muista, milloin hän on viimeksi lukenut vapaa-ajallaan jotain kirjaa. Hän on merkinnyt lomakkeeseen vaihtoehdot "nolla kirjaa viikossa" ja "en lue kirjoja". Joskus hän on kuitenkin lukenut joitakin tietokirjoja sekä joskus Aku Ankka -lehteä 10 minuuttia kerrallaan. Haastattelusta ilmenee, että hän on lukenut myös muutamia sarjakuvakirjoja. Sanomalehtiä hän ei mielestään lue, mutta joskus niistä voi katsella ohjelmatietoja:

A: Ku minä yleensä joskus vois, tullee mieleen kattoo, mitä tulee telkkarista, niin joskus katon.

Verrattaessa Arin lukemista Julkusen tutkimukseen (1986, 49), hän sijoittuisi niihin 4%:iin 2.-luokkalaisista, jotka eivät tavallisesti lukeneet viikossa yhtään kirjaa vapaa-ajallaan. Pennasen opinnäytetyössä oli (1988, 51-53) vain 8 % niitä, jotka eivät lukeneet viikossa yhtään kirjaa. Ari lukee vähän ja laadullisesti niukasti myös tämän tutkimuksen kyselyaineistoon verraten. Hänen saamansa kolme pistettä oli kyselyvastausten pienin pistemäärä ja alle kymmenen pistettä saaneita oli yhteensä vain neljä. Keskiarvopisteet kyselystä olivat 21,6 pistettä.

Ari ei lue määrällisesti paljoa eikä laadullisesti monipuolisesti. Ei voidakaan sanoa, että hän lukisi Lehmuskallion esittämien (1991, 163-165, 178) kriteerien mukaan harrastukseksi. Arin vapaa-ajan lukeminen ei täytä myöskään Kauppisen määrittelemiä (1986, 135, 173) lukuharrastuksen kriteerejä, sillä hän ei lue säännöllisesti ja laaja-alaisesti, eikä hän ole kovinkaan innokas puhumaan kirjoista tai arvioimaan niitä. Ari itse ei osaa sanoa kantaansa lukuharrastukseen. Hän ei oikein tiedä harrastaako hän lukemista vai ei, mutta harrastuksena se voisi olla "ehkä ihan mukava".

Arin lukeminen on yksipuolista, jos sitä verrataan Sarmavuoren (1986, 95-96) esittämiin tavallisiin 8-vuotiaiden kirjallisiin kiinnostuksiin. Ari on kiinnostunut ainoastaan sarjakuvista ja niissäkin lähinnä vai kuvien katselu kiinnostaa, ei lukeminen. Mitään merkkiä kiinnostuksesta satuihin tai eläytyvään ja samaistumiskohteita etsivään lukemiseen ei löydy.

*Tekijät Arin lukuharrastuksen puuttumisen taustalla.* Ari ei muista mitään varsinaista lukemaanoppimisen tunnetta tai tapahtumaa, mutta hän arvioi oppineensa lukemaan joskus ensimmäisellä luokalla. Lukemisen harjoittelu oli työlästä ja raskasta:

M: Muistakko sää, minkälaista se oli se lukemisen harjoittelu silloin, ku oli Aapinen?

A: No, ... kovvaa kai se oli aika.

M: Millä lailla kovvaa?

A: No, piti niin paljon tehdä sitä lukemisharjoittelua, silloin saattaa aika kauan mennä ennen kuin sen oppii kunnolla.

Nykyisen *lukutaitonsa* Ari arvioi ensin hyväksi, mutta alkaa sitten epäroidä:

M: No, mitä mieltä sää oot nyt, minkälainen lukutaito sulla on nytten?

A: Minä ainaki luulen, että ihan hyvä... Vaikka en minä niin kovin nopeesti en lue. .... Pääasia, että jotenki lukkee... haluaa lukkee.

Usein vaikeaksi koetusta lukemaanopetteluvaiheesta seuraa hidas lukijankehitys myöhemminkin (Lehtonen 1993, 158). Arinkin lukijankehitys on ollut hidasta ja hän lukee vieläkin takerrellen tavuittain. Syynä ei kuitenkaan ole ainakaan pelkästään negatiiviset muistot kovasta harjoittelusta, vaan pääongelmaksi paljastuu vaikea lukihäiriö. Ari itse nimittää ongelmaansa hahmotushäiriöksi ja se vaikeuttaa pojan lukemista todella paljon:

A: Jos mä niin liian kauan luen, niin minulla, niin minun silmät alkaa, minä en kovin pitkään voi kummiskaan lukkee, ku mun silmät niinku ei ennää halua näkkee sitä kirjoitusta kovin hyvin. Minä, niinku minä en oikein hahmota, mutta kyllä se minusta ihan.... tarpeeks hyvin ossaan niitä.

A: Mennee hukkaan se, jos minä katonki vaikka sitä kohtaa, missä minä oon, niin kohta se on hukassa se kohta, vaikka minä koko ajan kattosin, niin se kohta, silmä mennee johonki kohtaan ja sitte ... .. uuelleen lukemaan, levätä ja jatkaa.

M: Löyvätkö sää sitte sen kohan, missä sä oot menossa?

A: Kyllä minä, jos minä lähen jostain sen lähikohalta lukemaan ja sitte minä siitä vaan lähen ja unohan sen kohan ja luen etteenpäin.

Ari selventää vielä, että yleensä rivit katoavat, kun silmät väsyvät, mutta kirjaimetkin voivat mennä sekaisin tai niitä ei näe. Se tuntuu inhottavalta ja asia suututtaa Aria:

A: Suutun vähän aikaa, enkä sitte lue. Heitän kirjan pois kaappiin päin.

Lukutaidon kehitykseen Ari kuitenkin uskoo harjoittelun myötä:

A: Kyllä kai se hahmotus siitä häviää, kun minä tarpeeks luen.

Arin mielestä on helpointa lukea lyhyitä sanoja, vaikeaa on pitkien sanojen ja leveiden rivien lukeminen. Myöskään vierasperäisiä kirjaimia sisältäviä sanoja hän ei vielä osaa

hyvin lukea. Ääneenlukeminen on helpompaa kuin hiljaa lukeminen ja se on tyypillistä lukijan kehityksen alkuvaiheessa. Arin vastauksista ja lukunäytteestä ilmenee, että hänellä on vielä suuria ongelmia dekodauksessa, tietysti juuri hahmotushäiriöstä johtuen. Kun dekodaus ei onnistu tarpeeksi nopeasti ja helposti, siitä kärsii luetunymmärtäminen (Tornéus 1991, 21). Ari kertoo, ettei hän aina ymmärrä, mitä lukee. Vaikeuksia ymmärtämisessä on nimenomaan sellaisten tekstien kohdalla, jotka ovat liian vaikeita hänen mekaaniselle lukutaidolleen.

Arin lukemisessa on piirteitä Logan-Logan-Patersonin vaihemallin toisesta vaiheesta. Alkavan lukemisen vaiheen mukaisesti hän osaa lukea sanoja ja pystyy irrottamaan niistä informaatiota sekä foneettisten piirteiden että kontekstin avulla.

Lukuharrastuksen puuttumisen taustalla voi olla monia muitakin taitotekijöitä kuin heikko lukutaito. Haastattelun perusteella ei kuitenkaan uskalla tehdä minkäänlaisia arvailuja puhumattakaan johtopäätöksistä Arin sanavarastosta (hahmotushäiriö ehkä opittu sanana lukiopettajalta), kielellisestä tietoisuudesta tai keskittymiskyvystä. Monet lukutaitotekijöihin liittyvät ongelmat ovat kuitenkin selkeästi Arin lukuharrastuksen puuttumisen taustalla. Ympäristö voi kuitenkin auttaa monellakin tavalla lasta, jolla on ongelmia lukusujuvuudessa. Seuraavaksi tarkastellaan, miten ympäristö tukee tai ei tue Arin lukuharrastuksen kehittymistä.

Ari on varsin pidättyväinen puhuttaessa *kodista*. Hän ei kommentoi mitenkään suhdetaan vanhempiinsa ja hän vastailee paljon kotia koskeviin kysymyksiin yksisanaisesti. Niinpä on mahdotonta arvioida, miten koti on vaikuttanut hänen turvallisuudentunteeseensa, itsetuntoonsa tai yleiseen hyvinvointiinsa ja sitä kautta lukuharrastuksen kehittymiseen.

Ari on kotona paljon yksin, eikä perheellä ole mitään yhteistä harrastusta:

A: Yleensä minä kyllä yksinään oon leikkimässä, ku isi... ja äiti sitte hoitaa lemmiä, niin sitte minä meen yleensä mun mummon luo.

Perheen kielellistä kommunikaatiota on mahdotonta arvioida, sillä sen määrää Ari ei käy kommentoimaan. Kotona on kumminkin kiva jutella "ehkä kivoista asioista". Kaikesta tästä voimme päätellä vain sen, ettei Ari saa tukea lukijankehitykselle ainakaan kovin paljoa perheen kanssa puuhailusta ja yhdessäolosta. Vähäinen yhdessäoloaika vähentää luonnollisesti kielellisen kommunikaation määrää.

Julkusen (1993, 134) mukaan koti vaikuttaa eniten lapsen lukemiseen juuri aktiivisen yhdessä olon kautta ja viettämällä aikaa lastenkirjallisuutta lukien. Arille ei lueta ko-

tona ääneen, eivätkä vanhemmat lue yhdessä Arin kanssa. Kuitenkin se olisi erittäin tärkeä tuki Arin lukuharrastuksen kehittymiselle, sillä poika itse ei huonon lukutaitonsa kautta saa elämyksellistä otetta kirjan tapahtumista. Hänen koko energiansa kuluu mekaaniseen lukemiseen. Jos kirjan lukisi hänelle joku toinen, hän voisi keskittyä kirjan sisältöön sen pintarakenteiden sijasta. Tilanne on aivan sama kuin aikuisella, joka lukee vieraskielistä romaania heikolla kielitaidolla; koko energia menee sanoista ja lauseista selviämiseen, eikä kirjan juonesta voi paljoa nauttia.

Arille on tilattu Aku Ankka, jota hän mielellään selailee hauskojen kuvien takia. Niemenomaan kuvitus on lehdessä pääasia, mutta joskus hän myös sitä lueskelee. Kotona on muitakin Aria kiinnostavia sarjakuvalehtiä ja -kirjoja. Muita lapsille tarkoitettuja lukumateriaaleja ei ole. Aikuisten kirjoja on kotona "vaikka kuinka paljon" ja lehtiäkin tulee, ainakin sanomalehtiä. Ne eivät Aria kuitenkaan kiinnosta:

A: En minä niissä niin oikein oo perehtyny, mitä kaikkea meille tullee.

Kotoa käsin Ari ei voi käydä kirjastoautossa, sillä se ei kulje kodin lähetyvillä. Varsinaisen kirjaston palveluja Ari ei tunne. Koulussa käy joka viikko kirjastoauto ja sieltä Ari lainaakin joskus tietokirjoja. Joskus hän myös ostaa sarjakuvalehtiä.

Ari saa kotoaan mallia hankkia ja lukea tietyn tyyppisiä tekstejä. Hän ostaa itse luettavaa ja käyttää lainauspalveluja, vaikka vanhemmat eivät ole siihen opettaneetkaan. Luettavat tekstit ovat melko yksipuolisia, mutta siihen voi vaikuttaa heikko lukutaito enemmän kuin vanhempien halukkuus hankkia monipuolista luettavaa. Ehkä hänen lukutaitonsa riittäisi kuitenkin kuva-, vitsi- ja runokirjojen lukemiseen, mutta niitä hänelle ei ole tarjottu.

Ari ei ole varma, harrastavatko äiti ja isä lukemista. He kuitenkin lukevat melko paljon. Isä lukee sanomalehtiä ja äiti niiden lisäksi eläinkirjoja. Lukeminen on vanhempien mielestä "ehkä mukava harrastus", koska he lukevat niin paljon.

Vanhemmat kannustavat Aria lukemaan, mutta syy ei ole se, että he pitäisivät lukemista Arille mukavana ja rikastuttavana harrastuksena, vaan he haluavat lukutaidon paranevan:

M: No, mitä oot mieltä, haluaako aikuiset, että sää luet?

A: Noo, kyllä kai ne ehkä mieluiten haluais, kun mulla on se hahmotusvaikeus, niin sehän niinku vähän auttaa sitä vähäsen.

Vanhemmat ymmärtävät, että Aria saattaa väsyttää lukeminen hahmotusongelmien takia. He eivät hermostu, jos Ari suuttuu lukemiseen ja viskoo kirjoja, ellei kirja mene rikki. Kuitenkin he haluavat Arin lukevan ja voivat palkita lukemista pienillä lahjoilla:

M: No, mitäs sitte aikuiset sanoo tai tekkee kotona, jos sä et oo pitkään aikaan, vaikka viikkoon, et oo yhtään lukenu, niin sannooko ne mittään?

A: No, jos jos minä oon paljon lukenu ennen sitä, niin ne ehkä saattaa niinku niinku mieltää, että minua niinku saattaa vähän väsyttää se lukeminen. Väsyttääks sua se lukeminen? Minä sanon ei, niin sitte he ehkä kysyy, että no voisit sää lukkee, jos ne, jos minä oonki vahingossa unohtanu sen että.

M: No, luetko sää sitte enemmän, jos ne aikuiset sanoo?

A: Mm. Riippuu, että halluunko minä sitte ite. Parempi se ois kyllä ruveta lukemaan, jos äiti sanoo, että nyt menettäks lukemaan, jos sillä onki joku lahja, niin... jos ois pakko, ettei vaan suutu.

Ari haluaakin lukea ja toteuttaa siten vanhempien tahtoa, vaikka oma tahtokin vaikuttaa lukuhaluun. Lahjaksi ehkä saatavat karkit kiinnostavat ja äidin suuttumista kannattaa varoa. Ei äiti kyllä yleensä hermostu Arin lukemattomuudesta.

Arin kanssa yhdessä lukeminen ja hänelle äänen lukeminen olisi tehokkempaa sekä lukutaidon että lukuharrastuksen kehittymisen kannalta. Lukemaan lahjominen tai uhkailu voi auttaa mekaanisen lukutaidon kehittymistä ja lisätä keinotekoisesti ja väliaikaisesti lukuharrastusta, mutta pitkällä aikavälillä se on mieluummin vahingollista ainakin lukuharrastuksen kehittymiselle (Julkunen 1993, 30-31).

Vanhempien suhtautumisessa Arin lukemiseen on hyvää se, etteivät he tyrkytä hänelle lukemista tai sensuroi hänen lukukohteitaan. Hyvää on myös se, etteivät he kommentoi Arin ääneen lukua huomauttelemalla virheistä.

Arilla ei ole paljoakaan *kavereita*. Koulussa hän kertoo olevansa "kenen tahansa kanssa", mutta hän ei osaa nimetä sieltä yhtään ystävää. Tilanne kotona ei ole sen parempi:

M: Minkä nimisiä kavereita sulla on kotona?

A: No, ei mulla oikein oo kettään. On mulla mummin luona, jonkun matkan päässä on minun mummi, niin ... Ehkä mä eniten aikuisista tykkään, mikä on ehkä minun yhtä viisas kuin minä ja saman ikänen tai sitte isompi, niin se on .... mutta en mä ehkä oikein pienemmistä.

A: Ehkä mä oon yleensä eniten aikuisten kanssa.

Ainoa nimetty kaveri oli siis mummi, muista aikuisistakaan hän ei puhu. Ari vaikuttaakin yksinäiseltä, sillä kotonakin perheenjäsenet yleensä puuhailivat kukin omia tekemisiään. Koulukavereiden mielipidettä lukemisesta ja kirjoista hän ei tiedä, koska he

eivät ole koskaan niistä puhuneet. Ari ei saa siis kavereitakaan tukea lukuharrastuksen virittämiseksi.

Arilla ei ole yhtään varsinaista *harrastusta* kodin ulkopuolella. Eniten hän on kotonaan ja katselee siellä televisiota tai ulkoilee. Nyt talvella on mukava hiihtää ja laskea mäkeä. Kaverit tai harrastukset eivät siis vähennä sitä aikaa, jota Ari voisi käyttää lukemiseen, mutta toisaalta niiden puuttuminen ei lisää hänen lukuintoaan:

M: Minkälaisia asioita sää kotona tykkäät tehdä?

A: Noo, istuskelen ehkä eniten tai jottain.

Aria voidaan pitää *kotisuuntautuneena* vapaa-ajankäyttötavoiltaan, koska hän kertoo olevansa vapaa-aikana vain kotona tai mummolassa ja koska vanhempien hyväksyntä on hänelle tärkeää. Muita kotisuuntautuneisuuden ominaisuuksia hänellä ei ole, koska hän ei käytä paljoa aikaa läksyihin tai lukuharrastukseen. Kotitöiden määrä ei tullut haastattelussa esille. Kotisuuntautuneisuus sinänsä auttaa lukuharrastuksen syntymisessä, mutta Arin tapauksessa näyttisi siltä, että kodin pitäisi enemmän auttaa häntä asiassa. (Vrt. Lankinen 1984, 18-19)

*Koulussa* opettaja lukee lapsille joskus ääneen, kuitenkin Arin mielestä liian harvoin. Viimeksi on luettu jotain kansansatuja. Arin mielestä opettaja ehkä pitääkin lukemisesta. Hän ei perustele mielipidettään sillä, että olisi huomannut opettajan pitävän lukemisesta tai puhuvan siitä:

A: No, yleensä aikuiset aina tykkää paljon lukee.

Opettaja on siis oppilailleen lukevan aikuisen mallina, mutta lukemisen ilo ei hänestä näy. Julkusen (1997, 25, 68, 81) mukaan juuri opettajan innostunut esimerkki ja lukemisen elämyksellisyys vaikuttavat lasten lukuhaluun eniten koulun kirjallisuuskasvatuksessa. Se, että opettaja kuitenkin lukee joskus oppilailleen mahdollistaa heikompien lukijoidenkin elämysten kokemisen lukemisen yhteydessä. Ari kaipaasi näitä kokemuksia enemmän.

Arin opettaja kannustaa Aria lukemaan, mutta hänelläkin syy on Arin mielestä lukutaidon harjoittaminen. Opettaja on antanut Arille luettavaksi "Aapis-kirjoja", jotka ovat olleet sopivan helppoja lukea ja jossakin niistä on ollut kiinnostavaakin lukemista. Yleensä ne kirjat ovat tuntuneet tylsiltä. Opettaja on tuntenut hyvin Arin lukutaidon kehittymisen, mutta samalla on törmätty ongelmaan, josta Ödman (1986) puhuu: lukemisen alkeiskirjat ovat usein sähkösanomatyyppistä selkokieltä ilman mitään todellista sisältöä ja niin ne ovat jopa luokkaus lapsen älykkyydelle. Myös Bettelheim

(1992, 10-11) varoittaa, että lukutaidon oppiminen kadottaa lapsen mielestä merkityksen, elleivät hänen lukemansa tekstit ole merkityksellisiä. Tällöin on vaarana, että lapsi alkaa pitää epäuskottavina aikuisten puheita lukemisen rikastuttavasta vaikutuksesta elämälle.

Luokassa oli haastatteluhetkellä menossa kamppanja, jossa oli tarkoituksena saada lapset lukemaan kotona 15 minuuttia joka päivä. Vanhempien piti todistaa allekirjoituksella lapsensa lukeminen. Lukemisesta oli luvassa palkkio:

A: Niin onhan se, yleensä on alkanu se viientoista minuutin lukuai-  
ka niin sitte.

M: Minkälainen on viientoista minuutin lukuai-  
ka?

A: No, viientoista minuuttia vaan luetaan.

M: Pitääkö joka päivä lukee se viientoista minuuttia?

A: Mm. Yleensä pitää.

M: Onko se kotona vai koulussa?

A: Kotona. Yleensä minä oonki enemmän, enemmän ehkä luenki, ku  
saattaa saaha jäätelön tai semmosen, jos lukee viis kirjaa. Mm. En oo  
oikein perehtyny kyllä vielä siihen juttuun, mutta kyllä siinä jottain opet-  
taja antaa aina.... En minä oikein oo.... mutta vähän.

Tällainen lukukampanja kontrolleineen ja palkintoineen on hieman "kaksi-  
piippuinen" asia lukuharrastuksen kannalta. Toki se saa lapset lukemaan väliaikaisesti enemmän ja  
sillä on varmasti positiivisia vaikutuksia monen 2.-luokkalaisen lukutaitoon. Muuten  
sillä ei ehkä ole suurtakaan vaikutusta pysyvän lukuharrastuksen syntymiselle, sillä  
siihen tarvitaan lapsen oma sisäinen motivaatio lukea ja sen voi synnyttää vain kirjan  
sisältö. Ehkä näin kuitenkin joku lapsista saa elämyksiä kirjasta ja voi siten löytää  
kasvavan sisäisen lukumotivaation. Arin kohdalla kuitenkin toivoisi palkkiokriteerien  
olevat yksilöllisiä, sillä jotenkin toivottomalta urakalta vaikuttaa viiden kirjan lukemi-  
nen kuukaudessa. (Vrt. luvut 4.4.2 ja 4.4.4)

Luokassa on opettajan valitsemia monenlaisia kirjoja, joista jokainen saa valita luetta-  
vaa itselleen ja lisäksi lapsille annetaan mahdollisuus käydä oppitunnin aikana kirjasto-  
autossa joka toinen viikko. Kirjoja voi lukea tunnin alussa, eikä Ari enempää lukuai-  
kaa kaipaakaan. Luetuista kirjoista ei keskustella, mutta hyvänä Ari pitää joka maa-  
nantaista juttelurinkiä, jossa oppilaat saavat kertoa viikonlopusta ja muistakin heitä  
innostavista asioista. Lukutaidon edistymistä ja lukuharrastuksen syntymistä auttaa  
luokassa siis kirjojen saatavuus, vapaavalintaisuus ja lukuai-  
ka, vaikka se on tosin melko vähäinen.

Ari ei oikein pidä koulusta. Mukavaa on vain liikuntatunneilla, muuten koulu ei hu-  
vita. Erityisen epämiellyttävä asia koulussa on läksyt, varsinkin matematiikan läksyt.

Lukuläksyjä hän kommentoi innottomasti:

A: No, kyllä kai se lukeminen on ihan mukavaa.

Koulunkäynnin ja läksyjen epämiellyttävyyks voi alitajunnassa levitä koskemaan kaikkia kirjoja ja lukutilanteita. Tarvitaankin suurta sisäistä motivaatiota lukea, jos lukeminen on sellaisen lapsen harrastus, jolla on kouluun liittyviä ongelmia ja joka ei saa vanhemmiltaan riittävää kannustusta lukemiselleen. (Saarinen 1986, 122-123.) Seuraavaksi alamme tarkastella, millainen on Arin oma *lukumotivaatio*.

Arin lukemiseen vaikuttavat vanhempien ja opettajan toiveet ja kehoitukset. Luke-malla hän tavoittelee niitä palkkioita, joita sen avulla voi ansaita. Lukeminen on tärkeää myös niissä tilanteissa, joissa äiti muuten suuttuisi. Tämän ulkoisen motivaation lisäksi hänellä on myös omaa sisäistä lukumotivaatiota: "riippuu, että haluunko minä sitte ite".

Tietokirjat kiinnostavat Aria paljon, koska niiden lukeminen on "jännää" ja "kivaa". Aria kiinnostavat sellaiset tekniikan sovellutukset, joita voi itse kokeilla sekä eläimet ja ennenkaikkea avaruus. Halu tietää kiinnostavista asioista motivoi häntä lukemaan:

A: Mää niinku eniten niinku etin sitä koko maailman alkua.

Tiedon etsiminen ja saanti on tärkeä motiivi lukemiseen (Lehmuskallio 1991, 229, 258; Julkunen 1997, 49-51). Lapsi haluaa tietää kiinnostavista asioista ja niinpä hän lukee. Lukeminen lisää hänen tietojansa asiasta ja usein sen myötä syntyy uusia kysymyksiä, joihin taas on etsittävä vastauksia lukemalla. Jos nyt Ari saa tietoa juuri itseään kiinnostavista aiheista, se voi lisätä hänen tiedonhaluaan ja kenties kirjasta voi tulla joskus hänen ystävänsä. Oman kiinnostuksensa takia lukemalla hänestä voi kehittyä paitsi lukuharrastaja myös hyvä lukija. (Julkunen 1993, 28, 119.)

Aku Ankan selailuun houkuttelevat Aria hyvät kuvat. Niiden avulla voi seurata tapah-tumia ja nauttia muuten vain. Joskus hän niitä sitten myös lukee:

A: Harvoin minä niitä Akuja kyllä luen. Eniten minä niitä kuvia aina ka-ton. Yleensä aina ruualla katotaan jottain lehtiä ja semmosta.

Kirja tai lehti voi olla Arin mielestä hyvä tai huono ja jos se on huono, niin "en mä sitä sitte ees luekkaan". Kuvitus on ensiarvoisen tärkeää hyvälle kirjalle, ja teksti voi pi-lata muuten hyvän kirjan:



M: Mistä sen tietää, että kirja on huono?

A: No, jos niin, jos se onki hyvä kirja, siinä on teksti huono, niin siitä.  
Vaikka mistä tietää.

Hyvässä kirjassa on myös jännitystä:

M: Onko joku toinen kirja, minkä sä oot luku ja joka sun mielestä oli hyvä?

A: No, ei taida olla... No, ehkä se Lucky Luke.... yks niistä parhaimmista.

M: Mikä siinä on hauskaa?

A: No, siinä on ainaski se, ku Lucky Luke seikkailee.

Tiedonhalu on Arin voimakkain sisäinen lukumotivaatio. Sen lisäksi lukemiseen voi häntä houkuttaa sarjakuvien hyvät kuvat ja jännittävät seikkailut. Sarjakuvia luki Ari voi saada jännittäviä lukuelämyksiä. Ne eivät vaadi niin hyvää lukutaitoa, koska kuvat kertovat osan tarinasta ja auttavat luetunymmärtämisessä. Tarinan juonta voi seurata myös silloin, kun itse ei jaksa lukea edes puhekuplia. Nämä kokemukset auttavat Aria asennoitumaan kirjoihin myönteisesti. Ari ei ole kuitenkaan vielä sitoutunut eläytyviin lukukokemuksiin, eikä hän ole koskaan kuvitellut kirjoihin liittyviä tapahtumia, henkilöitä tai ympäristöjä. Lukemiseen liittyvän kuvittelemisen nautinnollisuus on siis häneltä vielä kokematta.

Hyvien kirjojen löytymisessä auttaa parhaiten kirjan nimi:

A: No, ehkä se nimi ehkä eniten niinku havainnollistaa ja yleensä minä aina katonki sitä pikkasen läpi kirjan sisustan, mitä kaikkee siellä on, sitte siitäki.

Kirjoihin liittyvät etukäteistuntemukset liittyvät lapsen lukumotivaatioon. Lapset odottavat kirjoilta jotain tuttuutta, vaikkapa sitä, että joku on lukenut heille kirjaa aikaisemmin. (Gambrell 1994, 24-25.) Kun lukutaito on niin heikko kuin Arilla on, voi olla vaikea päätellä kirjoista, ovatko ne hyviä ja kannattaako niitä lukea. Taas tarvittaisiin aikuisten apua ja osallistumista. Myös kavereiden kanssa yhdessä lukeminen voisi lisätä lukumotivaatiota. Sitä Ari ei ole kokeillut, mutta hän arvelee lukevansa mieluiten yksin, kun kukaan ei häiritse. Hän ei myös halua mahdollisuutta keskustella niistä lehdistä tai kirjoista, joita hän on lukenut.

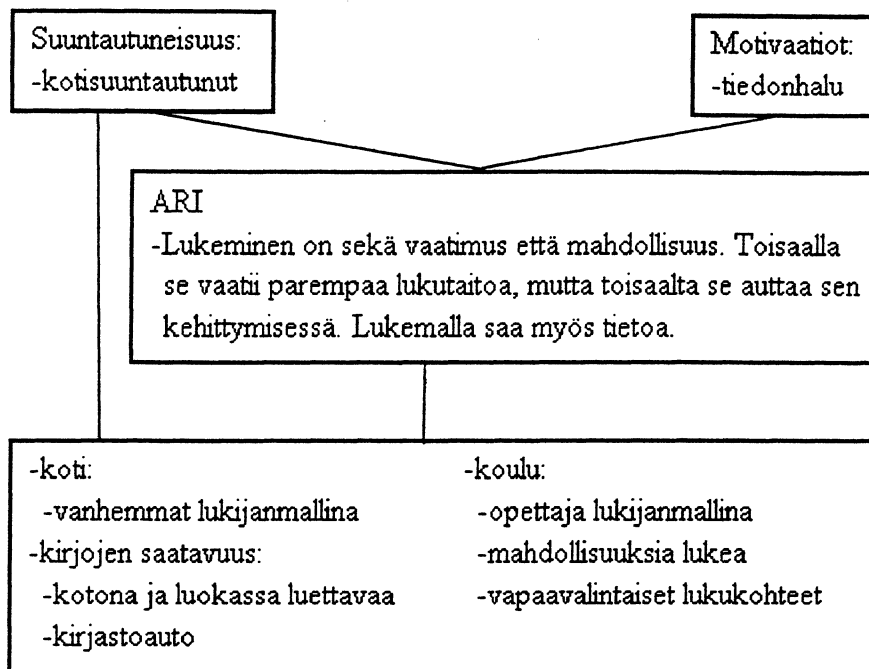
Emme voi nimetä Arille jotakin yhtä selvää orientaatiotapaa lukemiseen liittyen. Riippuvuusorientaatiota hänen lukutapansa muistuttaa siinä mielessä, että hän tavoittelee usein lukemisellaan sosiaalista hyväksyntää. Tällöin lapsi ei ota älyllistä vastuuta tilanteesta, vaan siirtää ne henkilölle, jonka toiveita hän uskoo täyttävänsä. Ari esimerkiksi lukee sen takia, että aikuisten mielestä hänen lukutaitonsa tarvitsee parannusta. Omasta mielestään pääasia hänen lukutaidossa on se, että "jotenkin lukkee" ja "haluaa

lukkee". Minädefensiivistä orientaatiota muistuttaa hänen yleinen innostumattomuutensa lukemiseen ja onhan hänen lukemistaipaleellaan ollut niin paljon vaikeuksia, että epäonnistumisentunnetta on vaikea välttää. Orientaatiotapa ei siis selviä, mutta missään tapauksessa se ei ole tehtäväorientoitunut, joka on ainoa kestävä orientaatiotapa lukuharrastukselle. (Vrt. luku 4.4.3)

*Lukemisen merkitys Arille.* Ari ei ole kovinkaan halukas keskustelemaan lukemisen merkityksestä. Merkitys näyttäisi kietoutuvan paremman lukutaidon saavuttamiseen. Lukeminen sekä antaa että vaatii samaa asiaa: lukemaan oppimista. Heikon lukutaidon takia lukeminen on yhtä aikaa sekä vaatimus että mahdollisuus. Tärkeää on lukea myös sen takia, että siten voi saada tietoa. Ari ei sano varsinaisesti nauttivansa lukemisesta, vaikka hän innottomasti vakuuttaakin lukemisen olevan "ihan kivaa".

Ari kokee lukemisen merkityksen samoin, kun ne ruotsalaisessa lukututkimuksessa olleet lapset, jotka sanoivat lukemisen merkityksen olevan mahdollisuudessa parantaa lukutaitoa. Myös tiedon saanti oli osalle esikoululapsista tärkeää, mutta Arille tieto sinänsä oli vielä kouluikässäkään tavoiteltavaa. Hän ei ollut muuttanut tätä käsitystään samoin kuin ne ruotsalaiset lapset, jotka kouluikässä eivät lukeneet tiedon itsensä takia, vaan koulussa menestymisen takia. (Dahlgren & Olsson 1985, 114-126, 240-251.)

*Arin lukijankuva.* Arinkin lukijankuva rakentuu hänen kokemastaan lukemisen merkityksestä ja niistä lukuharrastusta tukevista tekijöistä, joita sain selville hänen elämästään. Kuvasta ja siis Arin elämästäkin puuttuvat monet tärkeät lukuharrastukseen auttavat tekijät, ehkä tärkeimpänä puutteena on lukutaitoon liittyvät ongelmat. Vaikka Arilla löytyykin jonkin verran sisäistä motivaatiota lukea, puuttuvat tekijät ratkaisevat: hän ei lue harrastukseksi.



KUVIO 6. Arin lukijankuva.

### 7.5 Mitä tekijöitä on lukuharrastuksen kehittymisen taustalla?

Tutkimuksen lukuharrastajille lukeminen on hieno mahdollisuus. Lukeminen saa positiivisen merkityksen kolmesta syystä. Tärkeintä on lukemiseen liittyvä nauttiminen. Lukemisesta on myös hyötyä. Janinan mielestä lukeminen on hyödyllistä, koska siten voi parantaa lukutaitoa. Onni taas kokee hyötyvänsä lukemisesta, koska se kehittää mielikuvitusta ja lukemalla saa tietoa kiinnostavista asioista. Tieto on tavoiteltavaa itsessään, mutta myös koulussa menestymisen takia. Kolmas asia, jonka takia lukeminen on hieno mahdollisuus, on lukemalla pakeneminen. Lukeminen auttaa torjumaan ikävystymistä niissä tilanteissa, joissa ei ole muuta tekemistä. Lukemisella on siis positiivinen merkitys lapsille, mutta mitkä tekijät ovat vaikuttaneet myönteisen merkityksen syntymiseen ja lukuharrastuksen kehitykseen?

*Hyvä lukutaito.* Tärkeä perusta lukuharrastuksen kehittymiselle on hyvät lukutaito-tekijät. Molemmilla lapsilla on ollut myönteiseksi koettu lukemaanoppimistapahtuma. Se on antanut heille itseluottamusta lukijana ja he ovat tottuneet pitämään lukemista mukavana ja hyvänä asiana. Myönteisten asenteiden myötä lukeminen on kiinnostanut heitä ja he ovatkin lukeneet paljon. Lukijan kehityksen edetessä mekaaninen lukutaito on kehittynyt sujuvaksi ja heidän dekodeaustaitonsa on automatisoitunut. Niinpä lukeminen on heille helppoa ja nopeaa, eikä heidän tarvitse ponnistella saadakseen selvää sanoista, vaan he voivat keskittyä tekstin sisällöllisiin tekijöihin. Myös luetunymmärtäminen on heille helppoa.

*Kehittynyt kielellinen tietoisuus.* Vaikka tämänkaltaisessa tutkimuksessa ei olekaan mahdollista arvioida luotettavasti lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä, saatiin kuitenkin viitteitä sen suotuisasta kehityksestä. Onni pitää tärkeänä runojen sanoja ja hän nauttii löytämistään riimipareista. Niinpä hän osaa keskittyä sanojen merkityssisällön lisäksi myös kielen muotojärjestelmään eli hän on tietoinen sekä kielen syvärakenteesta että pintarakenteesta ja hän osaa nauttia niistä molemmista (vrt. Lehmuskallio 1983, 92-93). Janinan kielellisen tietoisuuden hyvästä kehittymisestä kertoo se, että hän pitää lukemista mahdollisuutena ja lukemisen merkitykseen sisältyy myös tavoite kehittyä yhä paremmaksi lukijaksi. Nämä kaksi asiaa olivat yhteydessä hyvään kielelliseen tietoisuuteen ruotsalaisessa lukututkimuksessa (Dahlgren & Olsson 1985, 240-251).

*Hyvä sanavarasto.* Myös tätä osa-aluetta on mahdotonta arvioida luotettavasti tässä tutkimuksessa. Molemmat lapset kuitenkin kokevat ymmärtävänsä aina lukemansa ja sanavaraston laajuus tukee luetunymmärtämistä. Onni haastattelussa vilahtelevat sanat kertovat myös varsin laajasta sanavarastosta 8-vuotiaalle (esim. riimipari, vuorosanat, romaani).

*Hyvä keskittymiskyky.* Onni jaksoi keskittyä todella täysipainoisesti haastatteluun kaksi oppituntia peräkkäin. Hyvästä keskittymiskyvystä kertoo myös hänen romaanienlukutapansa; hän lukee niitä kaksi tuntia tai jopa enemmän kerrallaan. Janinan keskittyminen hieman rakoili molemmilla haastattelukerroilla. Ensimmäisellä kerralla häntä kiusasivat mukanani olleet kirjat: niitä olisi pitänyt päästä heti lukemaan. Toisen haastattelukerran lopussa Janina riehaantui muuten vaan. Luettavan kirjan sisältö auttaa kuitenkin häntäkin keskittymään. Molemmilla lapsilla on ollut lukukokemuksia, jossa kirjaan keskittyminen on niin täydellistä, että voidaan puhua flowkokemuksista.

*Sisäinen motivaatio.* Molemmilla lapsilla tärkein vaikuttaja lukuharrastukseen on oma sisäinen motivaatio lukea. Sisäinen motivaatio liittyy kirjan sisältöön ja sen kokemiseen merkitykselliseksi. Molemmille lapsille on tärkeää lukemiseen liittyvä affektiivinen alue - he lukevat nauttiakseen. Nautittava lukukokemus on eläytymistä sisältävä lukukokemus. Janinan nautittavimmat eläytyvät lukukokemukset liittyvät kirjoihin, jotka kertovat lasten elämästä ja kasvamisesta, mutta myös seikkailut vievät hänet mukanaan. Onni eläytyy vahvimmin seikkailukertomuksiin. Myös huumori on hänelle kirjoissa tärkeää. Molemmat lapset eläytyvät lukiessaan niin, että he voivat unohtaa ajan ja paikan ympärillään. Onnille on tärkeää myös lukemiseen liittyvä kognitiivinen alue. Hän lukee tietotekstejä monista kiinnostuksen kohteistaan: erilaisista harrastuksista, urheilusta ja luonnosta.

*Tehtäväorientaatio.* Lasten tehtäväorientoituminen lukuharrastukseen ilmenee heidän vahvasta keskittymisestään lukemiseen. Lisäksi he kokevat olevansa subjekteja lukemisensa suhteen: he itse valitsevat mitä ja kuinka paljon he lukevat. Vaikka he saavatkin tukea lukuharrastukselleen läheisiltään, he lukevat oman sisäisen motivaationsa takia. He lukevat siksi, että kirja antaa heille niin paljon.

*Kodin kannustus, sen tarjoamat mallit ja mahdollisuudet.* Molempien lasten koti on turvallinen paikka, jossa he myös viihtyvät. Lapset kokevat vanhempansa ja sisarusensa läheisiksi ja merkittäviksi. Heidän puheistaan voi päätellä, että kodit ovat huolehtineet heidän turvallisuudentunteestaan ja että heidän itseluottamustaan on kotona tuettu. Perheet viettävät aikaa yhdessä kotona ja Onnin perhellä on myös yhteinen hiitoharrastus. Perheissä keskustellaan ja näin kielellinen kehitys ja sanavaraston kasvaminen saavat tukea. Molempien perheessä on myös lukuharrastukseen innostavia malleja. Janinan molemmat vanhemmat antavat mallia sekä kirjojen että lehtien lukemisesta ja Onnin vanhemmatkin lehtien lukemisesta. Onnilla on lisäksi isosisko, joka lukee paljon kirjoja. Janinan äiti tukee lasten lukuharrastuksen kehittymistä myös lukemalla lapsilleen ja kuuntelemalla heidän lukemiaan tekstejä. Molemmissa kodeissa on paljon ja monenlaisia omia kirjoja ja kotiin tulee monenlaisia lehtiäkin. Myös kirjastopalveluja käytetään. Vanhemmat kannustavat lapsia lukemaan ja osoittavat tyytyväisyyttään heidän lukuharrastuksestaan ja lukutaidostaan. Kannustus on juuri hyväksynnän, ideoitten ja mahdollisuuksien tarjoamista, ei pakottamista tai lahjontaan perustuvaa vaikuttamista. Niinpä lapset voivat kokea olevansa itsenäisiä ja vapaita lukemisessaan, mutta samalla he voivat kokea, kuinka perhe sekä hyväksyy että auttaa heitä harrastuksessa.

*Koulun kirjallisuuskasvatus.* Molemmat lapset pitävät koulusta ja siten kouluun kohdistuvat myönteiset asenteet helpottavat kirjallisuuskasvatuksen onnistumismahdollisuuksia. Molempien lasten opettajat ovat lukijan mallina. Onnin miesopettajan vaikutus on suuri myös poikaoppilaisiin, varsinkin kun hänen innostuksensa ja tietämyksensä lukemisesta ja kirjoista on oppilaille selvää. Molemmissa luokissa on mahdollisuus silloin tällöin lukea; siihen on sekä aikaa että materiaalia. Lapset voivat valita, mitä lukevat ja näin lukemisen yksilöllisyys on taattu monen tasoisille lukijoille. Molemmat opettajat lukevat oppilailleen.

*Kavereiden tuki.* Onnin lukuharrastusta tukevat myös kaverit, jotka kehottavat poikaa lukemaan. Kaveruksilla on tapana myös lukea yhdessä ja luetuista kirjoista ja lehdistä keskustellaan. Sosiaalinen kontakti saman ikäisten kavereiden kanssa sekä lukien että kirjoista keskustellen lisää lapsen lukuhalukkuutta. Molemmat lapset haluavat kuitenkin lukea mieluiten yksin, koska silloin on helpompi keskittyä kirjaan ja olla omassa mielikuvitusmaailmassaan.

*Vapaa-aika.* Monet tutkijat (esim. Saarinen 1986, 20; Sarmavuori 1993, 49) ovat olleet huolissaan siitä, että monet lapsille tarjotut harrastusmahdollisuudet ja sähköiset viestimet kuluttavat lasten aikaa niin paljon, ettei heille jää aikaa lukea. Janinalla ei ole lukemisen lisäksi kuin yksi harrastus, joten lukuaikaa jää riittävästi, ehkä jopa niin paljon, että lukemisen merkitys pakotienä ikävystymisestä korostuu. Onnilla on paljon muitakin harrastuksia, mutta hän näyttää olevan tasapainossa ajankäytössään ja lukemiseen jää aikaa siinä määrin kuin hän haluaakin lukea.

*Kotisuuntautuneisuus.* Voimme päätellä molempien lasten olevan kotisuuntautuneita ja se tukee heidän lukuharrastuksensa kehittymistä. Kotisuuntautuneisuus ilmenee lasten vapaa-ajankäyttötavoissa ja siinä, että heille on tärkeää koti, perhe ja perheenjäsenten mielipiteet.

Kun vertaamme tutkimuksen tuloksia sen teoreettiseen malliin (luku 4.6), voimme huomata, että lukuharrastajalapset saavat tukea kaikista lukuharrastukseen vaikuttavista osa-alueista. Eniten tutkittujen lasten lukuinnostukseen on vaikuttanut heidän hyvä lukutaitonsa, sisäinen motivaatio lukea sekä kodin tarjoama tuki lukuharrastukselle.

## 7.6 Mitä tekijöitä on lukuharrastuksen puuttumisen taustalla?

Tutkituille kahdelle lapselle, jotka eivät harrasta lukemista, lukemisen merkitys on toisaalta mahdollisuus toisaalta vaatimus. Lukemisen kokeminen mahdollisuudeksi perustuu haluun oppia paremmaksi lukijaksi ja oppia lukemalla muutakin. Sannille lukeminen mahdollistaa myös pakoa ikävyyttäviistä tilanteista. Kummankaan lapsen mielestä lukeminen ei mahdollista nauttimista. Tämä lukuilon puute sai heidät tuntemaan lukemisen vaatimuksena. Toiset ihmiset ja he itsekin vaativat lukemista siksi, että se auttaa lukutaitoa kehittymään. Lukeminen näyttäisi vaativan heiltä enemmän kuin se antaa. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet heillä tällaisen lukemisen merkityksen syntymiseen ja lukuharrastuksen puuttumiseen?

*Huono lukutaito.* Lapset ovat kokeneet lukemaanopettelun vaikeaksi. Kumpikaan ei muista kokeneensa iloista lukemaanoppimisen kokemusta tai tunnetta. Sanni on joutunut kertaamaan ensimmäisen luokan oppimisvaikeuksien takia ja Ari on käynyt jatkuvasti erityisopettajan tunneilla lukuongelmien vuoksi. Lukeminen on edelleen vaikeaa ja työlästä. Dekoodaus ei ole vielä automatisoitunut. Sanni lukee välillä ääniteitä väärin ja ei sen takia ymmärrä lukemaansa. Arilla on hahmotushäiriö, jonka takia kirjaimet katoavat tai vaihtavat paikkaa ja rivit menevät sekaisin. Se vaikeuttaa luonnollisesti luetunymmärtämistä. Molemmista lapsista tuntuu lukeminen usein raskaalta ja jos kirjoja tai lehtiä selataankin, se voi jäädä kuvien katseluksi. Lukeminen on raskasta työtä, ei iloista nautiskelua.

*Ulkoinen motivaatio.* Lasten läheiset aikuiset ja kaverit kehottavat heitä lukemaan, jotta heikko lukutaito paranisi. Arin lukemiseen on vaikutettu kehotusten lisäksi palkitsemalla ja hänen kokemallaan suuttumisen uhalla. Lukumotivaatio vaikuttaa varsin pitkälle ulkoiselta, sillä sisäisen lukumotivaation synnyttää kirjojen sisältö. Koska molemmilla on vaikeuksia nimetä hyviä kirjoja tai lehtiä ja nimetyissä lukukohteissakin pääasia on kuvat, ei teksti, ei merkkejä sisäisestä lukumotivaatiosta löydy. Lapsilla, varsinkin Arilla, on kyllä jonkin verran tiedonhalun synnyttämää omaehtoista lukemista. Sisäisen lukumotivaation syntymiseen tarvitaan elämyksellisiä lukukokemuksia, jotka lapsilta puuttuivat. He eivät ole eläytyneet lukemaansa, eivätkä he myöskään kuvittele täydennyksiä kirjojen sisältämiin aukkopaikkoihin. Näin heiltä on kokematta myös tämä lukuharrastuksen nautinto.

*Yksinäisyys.* Molemmat lapset ovat omalla tavallan yksin lukuongelmiensa kanssa. Sanni kokee kotonaan turvattomuutta ja yksinäisyyttä. Hänen kanssaan ei tehdä mitään, ei edes kuunnella häntä. Hän jää yksin kotiin tai kaveripiiriin, vaikka haluaisi seurata perheenjäseniä heidän monissa menoissaan. Hän on yksin myös kirjasto-ongelman kanssa, hukatut kirjat ovat olleet hänen vastuullaan jo kolme vuotta. Arikin on kotonaan yksin. Vanhemmilla on omat kiireensä, eikä sisaruksia ole. Myöskään kavereita hänellä ei ole, mutta onneksi on kuitenkin mummo, ainoa hänen nimeämänsä ystävä. Näyttää siltä, että heidän on vaikeaa, ehkä mahdotontakin selvittää lukutaitoon liittyvät ongelmat yksin ilman kodin apua.

*Niukka kielellinen vuorovaikutus.* Yhteisen ajan puuttuminen perheessä vaikuttaa tietenkin kielellisen vuorovaikutuksen määrään. Sanni kokeekin kaipaavansa keskustelukumppania varsinkin aikuisista, Ari taas kieltää haluavansa keskustella enemmän. Kielelliseen vuorovaikutukseen kuuluu myös lastenkirjallisuuden lukeminen ja luetusta keskusteleminen, mutta nämä asiat eivät ole tapana kummassakaan perheessä. Se on suuri puute sekä lukutaidon että lukuharrastuksen kehitykselle. Jos aikuiset lukisivat lapsille, lasten sanavarasto ja kokemus kirjoitetusta kielestä lisääntyisi ja se tukisi sekä mekaanista lukutaitoa että luetun ymmärtämistä. Kuunnellen lapset voisivat saada otetta kirjojen juonesta ja saada kokemuksia eläytyvästä lukemisesta ja niin he voisivat huomata, että lukeminen voi olla myös nautinto.

*Lukumateriaalin yksipuolisuus ja puute.* Lapsilla on ongelmia myös lukumateriaalin suhteen. Sannilla ongelma on todella merkittävä. Kodissa ei ole muuta lapsille tarkoitettavaa luettavaa kuin joitakin Aku Ankka -lehtiä ja yksi kirjasarja, joka ei tyttöä kiinnosta. Hän ei saa käyttää kirjaston palveluita, eikä koulustakaan saa muuta luettavaa kotiin kuin oppikirjoja. Ostaminenkin on hankalaa, mutta onneksi divarista saa lehtiä parilla markalla. Arilla on kotonaan luettavaa ja hän käyttää kirjastoauton palveluita. Kotona oleva lukumateriaali on yksipuolisesti vain sarjakuvia. Kirjastoautosta voi toki lainata muutakin, mutta hän on lainannut vain lasten tietokirjoja. On vaikea sanoa, johtuvatko yksipuoliset lukukohteet vain hänen omasta halustaan, vai onko hänelle kukaan neuvonut vaikkapa vitsi- tai runokirjoja. Valintatilanteissa lapsilla on tärkeää kirjan jonkinlainen tuttuus. Ainakaan Arilla ei ole kokemuksia eri tyyppisistä kirjoista sitä kautta, että joku olisi lukenut hänelle niitä kotona. Ari on myös törmännyt sellaisiin kirjoihin, joihin hänen lukutaitonsa riittää, mutta jotka muuten ovat ikäviä. Luettavien tekstien kokeminen merkityksettömiksi vähentää lukuhalukkuutta ja siten myös mahdollisuutta lukuharrastuksen syntymiseen.



*Koulun inmoton kirjallisuuskasvatus.* Koulu voisi eniten vaikuttaa lukuharrastuksen syntymiseen lukemisen elämyksellisyyden ja opettajan innokkaan esimerkin avulla. Varsinkaan Sannin luokassa näin ei tapahdu. Opettaja ei lue lapsille muuta kuin oppikirjoista eikä vapaata lukuaikaa lapsillakaan ole. Näin oppilaat eivät voi saada elämyksellisiä lukukokemuksia, eikä opettaja ole lukuharrastajan mallina. Luokassa ei keskustella muusta kuin oppiaineisiin liittyvistä asioista ja kielellisen vuorovaikutuksen monipuolinen rikkaus onkin kyseenalaista. Arin luokassa opettaja lukee lapsille ja näin Arikin heikkona lukijana voi saada elämyksiä kirjallisuudesta. Opettaja ei ole Arin mielestä innokas lukija ja niinpä hän ei voi tartuttaa lukuhalua oppilaille. Myös vapaaajan lukemisten kontrollointi ja niistä palkitseminen on arveluttavaa. Jos koulu kontrolloi sitä kuten läksyjäkin, onko kyseessä enää vapaaehtoinen lukuharrastus vai lisäläksy? Ari ei pidä koulusta ja läksyt ovat hänelle erityisen ikäviä. Tämäkin on riski lukuharrastumisen syntymiselle, sillä läksyt ja vapaaehtoinen lukeminen muistuttavat kovin toisiaan ja epämiellyttävyyys voi levitä koulusta ja läksyistä muihinkin kirjoihin.

Tärkeimäksi vaikuttajaksi lukuharrastuksen puuttumiselle näyttää nousevan näillä lapsilla heikko lukutaito. Kun he sen lisäksi eivät saa riittävästi tukea lukuharrastukselleen kotoa eivätkä koulusta, he eivät ole löytäneet itselleen sisäistä motivaatiota lukea. Verrattaessa heidän kokemuksiaan teoreettisen mallin (luku 4.6) esittämiin lukuharrastukseen vaikuttaviin tekijöihin, voidaan huomata, etteivät he saa miltään osa-alueelta riittävästi tukea lukuharrastukselleen. Päinvastoin näyttää siltä, että kaikilla osa-alueilla vaikuttavat asiat horjuttavat ainakin jossain määrin lukuharrastuksen kehittymistä.

## 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia lapsen lukuharrastusta hänen omasta yksilöllisestä näkökulmastaan. Tavoitena oli saada tietoa lukuharrastuksen merkityksestä ja sen syntymiseen ja kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä sekä lukuharrastajilta että niiltä lapsilta, jotka eivät lue vapaa-ajallaan.

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jossa tietoa hankittiin pääasiassa haastattelun avulla. Tiedon keruussa, analysoinnissa ja raportoinnissa annettiin runsaasti tilaa yksittäisen lapsen kokemuksille ja ajatuksille. Näin arvostettiin lapsen asiantuntemusta oman lukuharrastuksensa ja koko elämänsä suhteen.

Tutkimuksen pääongelmina oli löytää niitä tekijöitä, jotka tukevat tai horjuttavat lukuharrastuksen syntymistä ja kehittymistä siinä vaiheessa, kun lapset ovat saavuttaneet jonkinlaisen mekaanisen lukutaidon. Tärkeimpiä lukuharrastusta tukevia tekijöitä tutkituilla kahdella 8-vuotiaalla lukuharrastajalla olivat hyvät lukutaitotekijät, perheen tuki ja arvostus lukuharrastukselle, läheisten malli ja ennen kaikkea oma sisäinen motivaatio lukea. Sisäisen motivaation synnyttivät kirjojen sisältöön eläytyminen ja sisälön kokeminen merkitykselliseksi. Ympäristön tuki oli myös tärkeä, mutta lukuharrastajat lukivat ennen kaikkea omasta halustaan ja mielenkiinnostaan ja heidän voitiinkin todeta olevan tehtäväorientoituneita lukuharrastuksessaan.

Molemmat lukuharrastajat voitiin sijoittaa Metsämuurosen (1995, 36) harrastuneisuuden syntyä kuvaavaan sykliin. Lapset olivat erittäin kiinnostuneita lukemaan erityyppisiä tekstejä ja hyvän lukutaitonsa avulla he pystyivät saamaan lukemisesta nautittavia kokemuksia. Näin heidän myönteiset asenteensa lukemista ja kirjoja kohtaan syvenivät ja he motivoituivat lukemaan yhä enemmän. Kun nämä positiiviset vaikutukset vuosien myötä yhä lisääntyvät ja syvenevät, lapsista kasvaa vahvoja lukuharrastajia. Tämä harrastus voi edelleen kasvaa laaja-alaiseksi kielellisen kulttuurin harrastuneisuudeksi.

Tärkein lukuharrastuksen puuttumisen taustalla oleva tekijä oli molemmilla lukemista harrastamattomilla lapsilla huono mekaaninen lukutaito, joka aiheutti ongelmia myös luetunymmärtämiseen. Tämän takia lapset kokivat lukemisen raskaaksi työksi. Näin toteutui käytännössä Lehmuskallion (1983, 69) lukemisen määritelmä; vaikka nämäkin lapset olivat aktiivisia lukuprosessissaan, heikosti kehittynyt taitosisältö vaikeutti lukuprosessin hallintaa. He eivät saaneet elämyksellistä otetta kirjan juonesta ja niinpä lukeminen ei ollut heille nautinto.

Juuri nämä lapset olisivat tarvinneet eniten vanhempiensa ja opettajansa tukea luku-harrastuksen syntyyn, mutta ikävä kyllä heille sitä tukea ei annettu kotona, eikä paljon koulussakaan. Molempien lasten kotona oli niukasti perheen yhteistä aikaa ja se luonnollisesti vähentää kielellisen vuorovaikutuksen määrää. Kun myöskään lastenkirjojen ääneenlukeminen ei ollut perheissä tapana, voidaan miettiä kumpi oli ensin: muna vai kana? On mahdollista, että juuri niukka kielellinen vuorovaikutus ja vähäinen kokemus kirjoitetusta kielestä ovat heikentäneet kielellisen kehityksen hidastumisen kautta lapsen lukemisen kehitystä. Ongelmat lukemisessa vähentävät lapsen lukuhalukkuutta ja vähäinen lukeminen yhdistettynä yhä jatkuvaan perheen puhumattomuuteen ja lukemattomuuteen hidastaa edelleen lapsen kielellistä kehitystä ja lukijan kehitystä. Näin lapsi on mukana lukemattomuuden kehässä ja siitä irti pääsy omin voimin voi olla erittäin vaikeaa.

Vanhemmat ja opettajat kehottivat lapsia lukemaan vapaa-ajallaan, mutta lähtökoh-tana ei ollut luku-harrastuksen ja siihen liittyvän lukunautinnon tavoittelu, vaan vaatimus parantaa heikkoa lukutaitoa. Koetut vaatimukset saivat lukemista harrastamatto-mat lapset lukemaan edes jonkin verran, mutta lukemisen syy oli ulkoinen motivaatio. Kumpi sitten on parempi vaihtoehto: lukea ulkoisten vaatimusten takia tai olla koko-naan lukematta? Onhan mahdollista, että lukutaito saattaa lapsilla näin hieman kehit-tyä ja siten luku-harrastuksen edellytykset parantua. Samalla on kuitenkin olemassa riski, että lapset ikävien lukukokemusten myötä asennoituvat lukemiseen ja kirjoihin yhä negatiivisemmin ja siinä vaiheessa, kun mekaaninen lukutaito on kehittynyt riittä-västi, he eivät enää ole ollenkaan motivoituneita lukemaan. Kaikkein paras vaihtoehto tilanteessa olisi varmasti se, että aikuiset lukisivat lapsille ja tarjoisivat näin heille mahdollisuuden ymmärtää pitkiä ja jännittäviä juonirakennelmia ja eläytyä kirjan ta-pahtumiin. Näin lapset voisivat kokea kirjojen sisällön mielenkiintoiseksi ja löytää vähitellen omaa sisäistä lukumotivaatiota. Lukusujuvuutta voitaisiin harjoitella siinä samalla, jos lapset lukisivat aikuisen kanssa yhdessä helppoja kohtia kirjoista.

Lukemista harrastamattomia lapsia ei voitu sijoittaa johonkin tiettyyn orientaatio-tapaan Lehtisen ym. (1990) esittelemässä luokittelussa. Molemmilla lapsilla oli piir-teitä sekä riippuvuusorientaatiosta että minädefensiivisestä orientaatiosta. He lukivat miellyttääkseen läheisten ihmisten toiveita, vaikka lukeminen tuntui heistä vaikealta. Heidän lukijankehityksessään on ollut paljon vastoinkäymisiä ja niiden aiheuttamat epäonnistumisen kokemukset varmasti tulevat heidän mieleensä uusissa, ehkä taas lisää epäonnistumisenkokemuksia aiheuttavissa tilanteissa. Näiden lasten orientaatio-tapa lukemisen suhteen on muuttuvassa ja kehittyvässä tilassa. On vaara, että heille kehittyy omistautumaton orientaatio lukemiseen, elleivät he pian saa tukea lukemi-

seensa miellyttävistä lukukokemuksista ja onnistumisen elämyksistä. Omistautumattomassa orientaatioissa lapsi ei enää koe mitään omakohtaista mielekkyyttä lukea ja hän voi kieltää lukemisen merkityksen kokonaan. Jos lapsi hylkää lukemisen elämästään, voidaan vain arvailla niitä seurauksia, mitä sillä on hänen tulevaisuudelleen nykyisessä koulumaailmassa ja koko yhteiskunnassa, jossa miltei kaikki oppiminen ja tiedonvälitys perustuu lukemiseen tavalla tai toisella.

Näillä lukemista harrastamattomilla lapsilla on vielä toivoa kehittyä lukutaidossaan ja -harrastuksessaan. Vaikka heillä on vielä ongelmia peruslukutaidossa, heillä on samoja tavoitteita lukemiselle kuin Linnakylä (1991) sisällyttää funktionaaliseen eli yhteiskunnassa toimivaan lukutaitoon. Lapset etsivät tietoa kiinnostuksen kohteistaan (esim. avaruudesta ja hevosista) ja tätä voidaan verrata myöhemmin kehittyvään opiskelu- ja ammattilukemiseen. Samoin heillä on kiinnostusta viihdyttävään ja virkistävään lukemiseen, vaikka taitoja ei ole riittävästi. Puuttuvaa lukutaitoa he korvaavat katselemalla kirjoista ja lehdistä kuvia. He kokevat vielä kirjallisuuden tärkeäksi ja haluavat olla sen kanssa tekemisissä, mutta tätä kiinnostusta ei ympäristö tällä hetkellä tue. Jos ympäristössä tapahtuisi sellaisia muutoksia, että he voisivat saada miellyttäviä kokemuksia kirjoista paitsi itse lukemalla myös kuuntelemalla, voisi heidän kiinnostuksensa kirjoihin säilyä ja lisääntyä. Se tukisi myös heidän peruslukutaitonsa kehittymistä.

Tämän tutkimuksen avulla ei ollut mahdollista tutkia kaikkia lukuharrastukseen liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi kodin varallisuuteen, vanhempien koulutukseen, lapsen kielelliseen tietoisuuteen ja sanavaraston laajuuteen sekä keskittymiskykyyn liittyvät tekijät jäivät hyvin vähäisen ja hataran tiedon varaan. Myöskään lapsen luonteenpiirteiden, älyllisten taipumusten ja temperamentin osuutta ei voitu ottaa huomioon, vaikka ne ovat tärkeitä lukuharrastuksen syntymiseen vaikuttavia yksilöllisiä ominaisuuksia (Ruohotie 1976, 25-29). Ongelmia tuli myös vertailtaessa lasten lukuharrastusta aikaisempiin tutkimuksiin, sillä tiedot oli kerätty erilaisilla periaatteilla ja vertailu oli siten vaikeaa. Eräs mielenkiintoinen alue laajemmalle pohdinnalle olisi ollut koti- tai kavereisuuntautuneisuuden vaikutukset lukuharrastukselle, mutta sen arvioimiseksi oli haastattelussa liian vähän kysymyksiä. Haastatteluun liittyi sekin ongelma, että lapset olivat haluttomia puhumaan joistakin osa-alueista, esimerkiksi kotiongelmistaan. Tätä olisi voinut helpottaa tutustumalla lapsiin pidemmän aikaa ja näin luomalla luottamuksellisempaa tutkimussuhdetta.

Lukuharrastusta on tutkittu Suomessa viimeisinä vuosikymmeninä jonkin verran. Kaikki tutkimukset ovat olleet laajoja joukkotutkimuksia, jotka antavat yleistä tietoa lukemisen määrällisistä ja laadullisista tekijöistä. Tämä on valottanut lukuharrastuksen

yleistä kuvaa eri-ikäisillä lapsilla. Näiden tutkimusten tulosten avulla voitiin tässä tutkimuksessa arvioida case-tapausten valintaa eli sitä, miten hyvin valitut lapset edustivat lukuharrastajia tai lukemista harrastamattomia lapsia. Tämän tutkimuksen avulla saatiin jonkin verran tietoa siitä, mitä lukuharrastuksen tai sen puuttumisen taustalla on yksittäisen lapsen elämässä.

Teoriataustassa esiin tulevat asiat koottiin pelkistettyinä mainintoina tutkimuksen teoreettiseen malliin. Tämä malli ja sen taustalla olevat laajemmat teoreettiset yhteydet veivät ratkaisevalla tavalla tutkimustani eteenpäin. Mallin avulla muodostettiin tutkimuksen ongelmat ja haastattelun teema-alueet. Malli auttoi aineiton analysoinnissa ja raportoinnissa. Siihen perustuen laadittiin jokaiselle lapselle oma lukijankuva, joka kokooa lapsen kokeman lukemisen merkityksen ja lukuharrastuksen kehitystä tukeneet tekijät. Kun näitä lasten lukijankuvia vertaa tutkimuksen teoreettiseen malliin ja sitä kautta tarkempaan teoreettiseen taustaan, voidaan huomata, että tutkittujen lasten elämässä lukuharrastuksen syntymiseen vaikuttivat samat asiat kuin mitä teoriaosa toi esille. Lukuharrastajat saivat tukea harrastukselleen mallin kaikista osa-alueista: taidoista, motivaatioista, lähiympäristöstä, suuntautuneisuudesta ja orientaatiotavasta. Lukemista harrastamattomilla lapsilla oli vastaavasti ongelmia kaikilla osa-alueilla.

Vaikka tutkimuksen tulokset olivat samoilla linjoilla aikaisempien tutkimusten ja teoreettisten pohdintojen kanssa, joitakin erilaisiakin piirteitä löytyi. Monet tutkijat ja kasvattajat ovat olleet huolissaan siitä, että lapsille ei jää riittävästi aikaa lukea runsaiden harrastus- ja ajankäyttömahdollisuuksien takia. Tämä ei ollut ratkaisevaa lukuharrastukselle tässä tutkimuksessa. Toisella lukuharrastajista oli paljon ystäviä ja kodin ulkopuolisia harrastuksia. Hän luki kuitenkin paljon ja juuri sen verran kuin oli itse motivoitunut lukemaan. Toisella lukemista harrastamattomalla lapsella oli sama tilanne, mutta hänen ratsastusharrastuksensa oli ainoa häntä lukemaan motivoiva tekijä. Toinen lukemista harrastamaton lapsi ei harrastanut mitään, eikä hänellä ollut ystäviäkään kodin lähellä. Se ei kuitenkaan lisännyt hänen lukemistaan, vaan hän kulutti aikaa omien sanojensa mukaan joutilaana istuskellen.

Laadullisen tutkimuksen tapaan tämäkin tutkimus ei pyri tilastollisesti yleistettävään tietoon. Tavoiteltavaa on sen sijaan tulosten siirrettävyys. Tulokset on saatu yksittäisiltä lapsilta ja tietenkään heidän lukuharrastukseen vaikuttaneet tekijät eivät ole välttämättä ollenkaan samat kuin jollakin toisella lapsella. Tulosten siirrettävyyttä parantaa lapsen ja hänen olosuhteidensa kuvaaminen niin tarkasti kuin se on eettisesti mahdollista. Lukija voikin verrata lapsen kuvattua tilannetta todellisessa elämässä kohtaan lapsen tilanteeseen ja harkita niitä ehtoja, jotka vaikuttavat tulosten siirrettä-

vytteen. Myös saadun tiedon analysointi teoriaan verraten voi antaa lukijalle ideoita arkielämän ymmärtämiselle teoreettisen tiedon avulla.

Ehkä tärkeintä, mitä tutkijana opin tästä tutkimuksesta, on pysähtyä kuuntelemaan yksittäistä lasta ja välttää omien näkemysten tyrkyttämistä lapselle. Kasvattaja voi mielestäni käyttää tätä tutkimusta parhaiten hyväkseen juuri ymmärtämällä lapsen kuuntelemisen merkityksen ja etsimällä lähellä olevan lapsen ajatuksia ja kokemuksia hänen itsensä kertomana. Kun kasvattaja saa näin tietoja lapsen lukuharrastuksesta, hän voi alkaa rakentamaan tukea juuri tälle lapselle sopivalla tavalla. Lapsen lukuharrastuksen tukeminen lähtee silloin lapsen kokemista olosuhteista, ongelmista, ajatuksista ja mielipiteistä, eikä aikuisen asiantuntemuksesta. Toki aikuisen teoreettinen ja käytännöllinen asiantuntemus ovat tarpeen, mutta ne ovat väline auttaa lasta, ei lähtökohta tai auktoriteetti.

Opettaja törmää usein koulumaailmassa niihin ongelmiin, jotka johtuvat kotien laiminlyönneistä. Jostakin syystä lapsen koti ei jaksaa tai voi tukea lapsen kehitystä jollakin osa-alueella. Usein opettaja joutuukin toteamaan oman keinottomuutensa auttaa lasta. Ala-asteella on paljon lapsia, joilla on heikko lukutaito ja heikko lukumotivaatio. Nämä ominaisuudet alkavat ruokkia toinen toistaan, eikä lapsi ehkä omin voimin saa itseään irti tästä kehästä. Jos lapsi ei saa kotoaan tukea, voi opettaja tehdä jotain. Hän voi tarjota lapsille elämyksellisiä lukukokemuksia aluksi lukemalla lapsille ääneen. Vähitellen lapset voivat osallistua lukemiseen enemmän ja enemmän, kun lukutaito sanavaraston kasvamisen ja kirjallisen kielen tuntemisen myötä pääsee lisääntymään. Tällaisia yhdessä lukemisen kokemuksia voisi olla enemmän ensimmäisen luokan jälkeenkin. Toiset oppilaat voisivat lukea sillä aikaa itsenäisesti kirjallisuutta ja niin ei tulisi heikoille oppilaille ikäviä lukutaidon vertailutilanteita. Tällä tavoin toimien sekä lukuharrastajat että lukemista harrastamattomat lapset saavat elämyksellisiä kokemuksia kirjoista ja todennäköisesti se lisää ainakin joillakin lapsilla sisäistä lukumotivaatiota.

Mielestäni mielenkiintoinen jatkotutkimusidea olisi tutkia edellä kuvatun kaltaisen lukuprojektin vaikutuksia lapsen lukutaidolle ja lukuhalukkuudelle ja sitä kautta lukuharrastukselle. Myös sisäisen lukumotivaation kokemisen ja vaikutusten tutkiminen olisi mielenkiintoista. Onhan paljon lapsia, joilla on riittävän hyvä lukutaito ja ympäristökin kannustaa heitä lukemaan monella tavalla, mutta jotka siitä huolimatta eivät lue.

Lukuharrastus on ollut minulle lapsuudesta lähtien kaikkein rakkain harrastus. Olenkin lukenut aina niin paljon kuin se on ollut mahdollista. Omasta kokemuksestanikin voin suositella kaikille lapsille jonkunlaista lukuharrastusta, vaikka ymmärän, ettei se voi olla kaikkien rakkain harrastus. Uskon kuitenkin, että kaikki voisivat oppia nauttimaan ja hyötymään kirjallisuuden rikkaasta maailmasta, jos pääsisivät siihen lähemmin tutustumaan. Ja vaikka eivät oppisikaan, niin olisihan sitä kuitenkin kokeiltu ja siten tehty oma kokemukseen perustuva valinta: lukea tai ei.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen ja S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Bettelheim, B. 1992. Satujen lumous. Suomentanut Mirja Rutanen. 4. painos. Helsinki: WSOY.
- Chall, J. , Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. 1990. The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Dahlgren, G. & Olsson, E-L. 1985. Läsning i barnperspektiv. Göteborg studies in educational sciences 51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C13.
- Eskola, K. 1988. Kirjallisuuden opetus suomalaisessa yhteiskunnassa ja kirjallisuusinstituutiossa. Teoksessa T. Kurolainen ja H. Mörsäri (toim.) Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 35, 11-17.
- Gambrell, L. 1994. Lukemismotivaatioon vaikuttavat tekijät. Kielikukko 4, 24-25.
- Gibson, E. J. & Levin, H. 1976. The psychology of reading. Cambridge, Massachusetts, and London: the MIT Press.
- Greaney, V. & Neuman, S. B. 1990. The functions of reading: A cross-cultural perspective. Reading research quarterly 25, 3, 172-195.
- Hirsjärvi, S. (toim.). 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava .
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Julkunen, M-L. 1986. Toisluokkalaisten lukutaito ja sen yhteydet koulumenestykseen kolmannella luokalla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 13.
- Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Helsinki: WSOY.
- Julkunen, M-L. 1997. Tie kirjallisuuteen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 65.
- Kantokorpi, M. 1992. Kasvattaako kaanon kulttuuriin. Teoksessa L. Blom ja M. Leminen (toim.) kulttuurin tuulia ja teitä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 39, 112-117.
- Kauppinen, A., Koskela, L., Mikkola A-M. & Valkonen, K. 1991. Äidinkieli. Käsikirja. Helsinki: WSOY.



- Kauppinen, S. 1976. Äidinkielen opetus ja lukemisharrastus. Didaktista teoriaa ja tapaustutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 46.
- Kauppinen, S. 1986. Äidinkielen didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kuoki, E. 1994. Kirjallisuuden opetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 76-81.
- Kuusinen, K-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen Kasvatuspsykologia. 4. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 191-224.
- Lankinen, M. 1984. Nuorten harrastukset ja vapaa-aika Helsingissä 1982. Helsingin kaupungin tilastokeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 1.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää. Helsinki: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1991. "Miks lehdet tippuu puista?" Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Acta Universitatis Ouluensis E7.
- Lehtinen, E-L. 1994. Nuoret kaunokirjallisuuden arvottajina. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 9.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Acta Universitatis Tamperensis A380.
- Lehtonen, H. 1995. Satu opettaa elämää. Kielikukka 1, 22-23.
- Linna, H. 1986. Lasten- ja nuortenkirja äidinkielen opetuksessa ala-asteella. Teoksessa K. Sarmavuori Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Turun opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste 5, 107-118.
- Linna, H. 1994. Luetunymmärtämisen opetus ala-asteella. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 33-40.
- Linnakylä, P. 1991. Toimiva lukutaito - valtaa ja vapautta. Kielikukka 1, 14-18.
- Linnakylä, P. 1993. Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoululaisen lukutaito ja -tottumukset. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa: Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 27-56.
- Logan, L. M., Logan, V.G. & Paterson, L. 1972. Creative communication: Teaching the language arts. Toronto: McGraw-Hill.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146.
- Munter, H. 1993. Kvalitatiivisen lähestymistavan lähtökohtia kehityspsykologiassa. Psykologia 28, 240-247.

- Niskanen, V. 1988. Monenlaisia lukupuita. Kirjallisuutta ala-asteella. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri (toim.) Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 35, 24-32.
- Pennanen, E-L. 1988. Esi- ja alkuopetusikäisten lukemisharrastus ja sen tausta. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun äidinkielen oppimäärä. 1982. Helsinki: Kouluhallitus.
- Ruohotie, P. 1976. Taideharrastukset ja taideasenteet eräiden ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden keskuudessa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A10.
- Raivio, V. 1992. " Älä koskaan sano sellaista, minkä ei voi odottaa kiinnostavan vastaanottajaa". Teoksessa L. Blom ja M. Leminen (toim.) Kulttuurin tuulia ja teitä. Äidinkielenopettajain liiton vuosikirja 39, 123-129.
- Saarinen, P. 1986. Peruskoululaiset lukijoina. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Sarmavuori, K. 1982. Lapsen kielen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Sarmavuori, K. 1983. Äidinkielen opetuksen tavoitteiden saavuttaminen peruskoulun toisella luokalla. LAKE-projektin osaraportti 9. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B8.
- Sarmavuori, K. 1986. Lasten ja nuorten kirjallisuuden maailma. Turun opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste 5.
- Sarmavuori, K. 1992. Lapsesta nuoreksi: LAKE-projektin loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A158.
- Sarmavuori, K. 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n Tutkimuksia 8.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Takala, S. 1993. Lukemaan oppimisen strategiat. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Eriäinen oppija 2. Porvoo: WSOY, 13-30.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen - lapsen kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Suomentanut J. Jokela. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tulonen, H. 1997. Perhelukeminen saa pojatkin kiintymään kirjoihin. Helsingin Sanomat 28. 4. 1997.
- Vähäpassi, A. 1987. Tekstinymmärtäminen: tekstin ymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.
- Ödman, A. 1986. Kirjallisuus lukemisen alkuopetuksessa. Kasvatus 4, 306-314.

## Liite 1: Kyselykaavake

(Perustuu Kaija Lehmuskallion (1975) laatimaan kaavakkeeseen.)

Nimi: \_\_\_\_\_ ikä: \_\_\_\_\_

1. Joskus luet muitakin kirjoja kuin läksykirjoja. Milloin luit viimeksi muun kirjan? Merkitse rasti sopivaan kohtaan.

<input type="checkbox"/> tällä viikolla	<input type="checkbox"/> viime kuussa
<input type="checkbox"/> viime viikolla	<input type="checkbox"/> joskus lomalla
<input type="checkbox"/> tässä kuussa	<input type="checkbox"/> en muista

2. Mikä kirja se oli? Kirjoita kirjan nimi. Jos et muista nimeä, kirjoita vähän, mistä se kertoo.

\_\_\_\_\_

3. Montako kirjaa luet yleensä viikossa? Läksykirjoja ei lasketa.

<input type="checkbox"/> 0 kirjaa	<input type="checkbox"/> 3 kirjaa
<input type="checkbox"/> 1 kirjaa	<input type="checkbox"/> 4 kirjaa
<input type="checkbox"/> 2 kirjaa	<input type="checkbox"/> 5 kirjaa tai enemmän

4. Kuinka paljon niissä kirjoissa on sivuja, joita luet tavallisesti?

<input type="checkbox"/> en lue kirjoja	
<input type="checkbox"/> kirjassa on paljon kuvia, noin 25 sivua	
<input type="checkbox"/> noin 50 sivua	<input type="checkbox"/> noin 200 sivua
<input type="checkbox"/> noin 100 sivua	<input type="checkbox"/> noin 300 sivua

jatkuu

1/2

5. Kuinka usein luet kirjoja? Läksykirjoja ei lasketa.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> joka päivä                 | <input type="checkbox"/> kerran, pari kuussa |
| <input type="checkbox"/> muutamana päivänä viikossa | <input type="checkbox"/> en lue kirjoja      |
| <input type="checkbox"/> kerran viikossa            |  |

6. Kun alat lukea kirjaa, kuinka kauan luet tavallisesti kerrallaan? Läksykirjoja ei lasketa.

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 10 minuuttia tai vähemmän | <input type="checkbox"/> 1 tunnin             |
| <input type="checkbox"/> puoli tuntia              | <input type="checkbox"/> 2 tuntia tai enemmän |

7. Kuinka usein luet sanomalehtiä?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> joka päivä                 | <input type="checkbox"/> kerran, pari kuussa |
| <input type="checkbox"/> muutamana päivänä viikossa | <input type="checkbox"/> en lue sanomalehtiä |
| <input type="checkbox"/> kerran viikossa            |  |

8. Jos luet sanomalehtiä, kuinka kauan luet tavallisesti kerrallaan?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 10 minuuttia tai vähemmän | <input type="checkbox"/> 1 tunnin tai enemmän |
| <input type="checkbox"/> puoli tuntia              |   |

jatkuu

9. Jos luet muita lehtiä, niin kuinka kauan luet tavallisesti kerrallaan? Valitse sopiva aika ja kirjoita lukemasi lehden nimi tai nimet ajan viereen.

\_\_\_ 10 minuuttia \_\_\_\_\_

\_\_\_ puoli tuntia \_\_\_\_\_

\_\_\_ 1 tunnin tai enemmän \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Tässä on erilaisten kirjojen ryhmiä. Ne kertovat erilaisista asioista ja ne voi siksi panna eri ryhmiin. Mieti nyt, oletko lukenut näiden ryhmien kirjoja. Merkitse sitten rasti sellaisten ryhmien kohdalle, joita olet lukenut.

\_\_\_ satukirjoja

\_\_\_ sarjakuvakirjoja

\_\_\_ kirjoja lasten, tyttöjen ja poikien elämästä

\_\_\_ erilaisia tietokirjoja (esimerkiksi eläimistä ja muusta luonnosta, autoista junista, avaruudesta)

\_\_\_ kirjoja harrastuksista (esimerkiksi jääkiekosta, ratsastuksesta, postimerkeistä)

\_\_\_ uskonnollisista asioista kertovia kirjoja

\_\_\_ vitsikirjoja

\_\_\_ runokirjoja

Kiitos vastauksesta!

## Liite 2: Haastattelurunko

1. haastattelukerta1. teema: motivaatiotekijät*Lukemisen antama ilo, huvi, elämykset:*

1. Katselemme erityyppisiä kirjoja, vapaata juttelua niistä.
  - Mitä näistä haluaisit lukea ? Miksi?
  - Mitä näistä et haluaisi lukea ? Miksi?
2. Tarkastelemme kyselylomakkeen kysymystä 10 ja lapsen merkitsemiä lukemiaan kirjaryhmiä. Esimerkiksi: Luet satukirjoja. Miksi niitä on mukava lukea? Mikä niissä kiinnostaa? Samoin muut merkityt ryhmät.
3. Mistä kirjasta tai lehdestä pidät paljon? Kerro, minkä takia pidät siitä.

*Omatoimisuus, itsenäisyys:*

4. Saatko valita itse, mitä luet? Onko joku sanonut joskus, ettei jotakin kirjaa kannata lukea? Kerro... Tuntuuko joskus, että sinun on melkein pakko lukea joku kirja ? Kerro...
5. Miten löydät sellaisia kirjoja, joista pidät?
6. Milloin sinua huvittaa lukea? Tuntuuko sinusta joskus, että sinun on pakko lukea? Milloin?

*Tiedonhalu:*

7. Miksi luet / et lue tietokirjoja / harrastuskirjoja ? Mikä niissä on kiinnostavaa ? (Vrt. vastaus kaavakkeen kysymykseen 10)
8. Mistä asiasta haluaisit tietää enemmän? Hankitko tietoa lukemalla?

*Etukäteistunteusten vaikutus lukumotivaatioon:*

9. Mistä tiedät, mikä kirja tai lehti kannattaa lukea?

*Sitoutuminen lukukokemukseen:*

10. Kuvittelin pienenä Tiina-kirjoista.... Kuvitteletko sinä kirjoista? Paikkoja? Henkilöitä? Tapahtumia? Kerro...
11. Pienenä leikin SOS-kirjoista... Kuvitteletko tai leikitkö sinä olevasi jonkun kirjan henkilö? Kerro.... Miltä tuntuu lukea, jos eläytyy oikein kovasti johonkin kirjan henkilöön?
12. Onko sinulle käynyt niin, että kun luit jotain, unohdit ajan ja paikan, jossa olit? Kerro siitä.
13. Kun luet kirjaa, ajatteletko onko se hyvä tai huono? Mistä sen tietää?

jatkuu

*Lukemiseen liittyvä sosiaalinen kontakti:*

14. Haluatko lukea yksin vai jonkun toisen kanssa ?
15. Haluatko jutella lukemastasi jutusta? Miksi? Kenen kanssa? Haluavatko toiset jutella siitä kanssasi ?

*Positiiviset kokemukset:*

16. Kerro minulle mukavimmista lukukokemuksistasi.

*Ulkoiset motivaatiot:*

17. Haluavatko aikuiset, että sinä luet? Mistä niin päättelet? Mitä aikuiset tekevät tai sanovat, jos luet? Mitä aikuiset sanovat tai tekevät, jos et ole lukenut pitkään aikaan mitään? Miten aikuisten sanomiset vaikuttavat lukemiseesi?
18. Haluavatko kaverit, että sinä luet? Mistä niin päättelet? Vaikuttaako se lukuhaluusi?

2.teema: lukutaito*Lukemaanoppimiskokemus:*

19. Kerro, miten opit lukemaan ? Missä? Milloin? Kauanko se kesti? Miltä se tuntui?

*Nykyinen lukutaito:*

20. Mitä mieltä olet nyt omasta lukutaidostasi?
21. Minkäläisten juttujen lukeminen on helppoa ? Entä vaikeaa?
22. Ymmärrätkö aina, mitä luet vai onko tekstissä joskus vaikeasti ymmärrettäviä kohtia? Millaisia ne ovat?
23. Miten löydät sellaista luettavaa, jota on helppo lukea? Kiinnostaako se sinua?

2. haastattelukerta3. teema: lähiympäristö*Koulu:*

1. Minkälaisista asioista juttelette luokassa?
2. Milloin koulussa voi lukea lehtiä ja kirjoja? Mitä silloin luet? Kuka valitsi sen sinulle? Mistä kirjoja saa ottaa luettavaksi koulussa? Jutteletteko näistä kirjoista?
3. Saako koulussa lukea tarpeeksi oikeita kirjoja? Lehtiä?
4. Lukeeko opettaja teille ääneen? Mitä? Milloin?
5. Pitääkö opettaja lukemisesta? Mistä niin päättelet?
6. Mitä mieltä olet koulusta?

jatkuu

2/3

*Koti:*

7. Kerro perheestäsi. Mitä teette yhdessä kotona? Harrastatteko yhdessä jotakin?
8. Minkälaisista asioista on mukava jutella kotona?
9. Minkälaisia kirjoja teillä on? Luetteko niitä yhdessä? Jutteletteko kirjoista, joita luette?
10. Minkälaisia lehtiä teillä on? Kuka niitä lukee? Jutteletteko lehdistä?
11. Käyttekö kirjastossa?
12. Harrastaako äiti lukemista? Mistä niin päättelet? Mitä hän lukee? Milloin? Isä? Sisarukset?

*Aikuisten suhtautuminen lukemiseen:*

(1. haastattelu, kysymykset 4, 6 ja 17)

13. Onko sinun helppo lukea ääneen? Mitä opettaja sanoo, kun luet ääneen? Äiti? Isä? Haluatko lukea ääneen koulussa? Miksi? Kotona?
14. Onko opettaja antanut sinulle jonkun kirjan luettavaksi? Miltä se tuntui? Entä äiti tai isä?
15. Mitä mieltä aikuiset ovat lukemistasi kirjoista?
16. Minkälainen harrastus lukeminen on vanhempiesi mielestä? Entä opettajan?

*Kaverit:*

17. Mitä teette kavereitten kanssa vapaa-aikana?
18. Lukevatko kaverisi kirjoja? Jutteletteko niistä? Oletko saanut hyviä lukuvinkkejä heiltä?
19. Mitä mieltä kaverisi ovat siitä, että luet paljon/vähän? Mistä niin päättelet?

*Muut harrastukset:*

20. Mitä harrastat tai teet vapaa-aikana mielellään? Kerro niistä....

4.teema: lukuharrastuksen merkitys

21. Kerro minulle syitä, miksi sinusta lukeminen on mukavaa / ei ole mukavaa.
22. Onko sinun mielestäsi tärkeää lukea? Miksi?
23. Minkälainen harrastus lukeminen on sinun mielestäsi? Mitä se antaa sinulle? Mitä se vaatii?
24. Kumpi kuvaa paremmin sinun mielipidettäsi lukuharrastuksesta: Lukeminen on hieno mahdollisuus / Lukeminen on ikävä asia (pakko)? Miksi?



## Liite 3: Kirje vanhemmille

22. 9. 1997

Hyvät vanhemmat!

Opiskelen opettajantyön ohessa Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutissa. Opintoihini kuuluu kasvatustieteen pro gradu -tutkielman tekeminen. Tutkimusaiheenani on peruskoulun toisen luokan oppilaiden lukuharrastus lapsen itsensä kokemana.

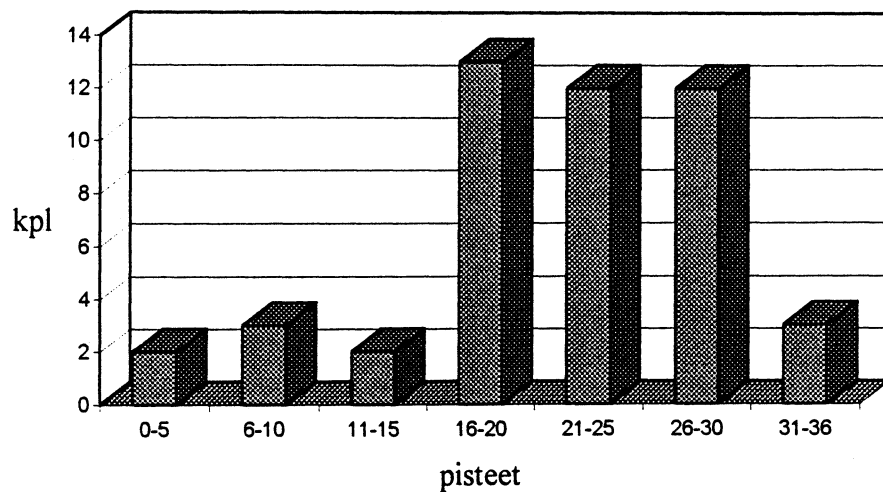
Tulen tekemään lapsenne luokkaan kyselyn perjantaina 3.10. ja myöhemmin loka-marraskuussa muutamalle lapselle haastattelun. Kyselyssä kysellään kirjallisesti lapsen lukutottumuksista (mitä hän lukee, kuinka usein hän lukee yms.). Mahdollisessa haastattelussa juttelemme lapsen lukuharrastuksesta ja lukemista koskevista mielipiteistä ja ajatuksista.

Kaikki saamani tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia, eikä lapsen henkilöllisyys paljastu missään vaiheessa. Tutkimuksen tekemiseen on koulutoimenjohtajan, koulunjohtajan ja luokanopettajan suostumus. Lapset tekevät nämä pienet tehtävät koulupäivän aikana ja he saavat antamastaan suuresta avusta pikku palkinnot. Jos haluatte kieltää lapsenne osallistumisen, voitte tehdä sen soittamalla luokanopettajalle.

Monet kiitokset ja hyvää syksyn jatkoa teille!

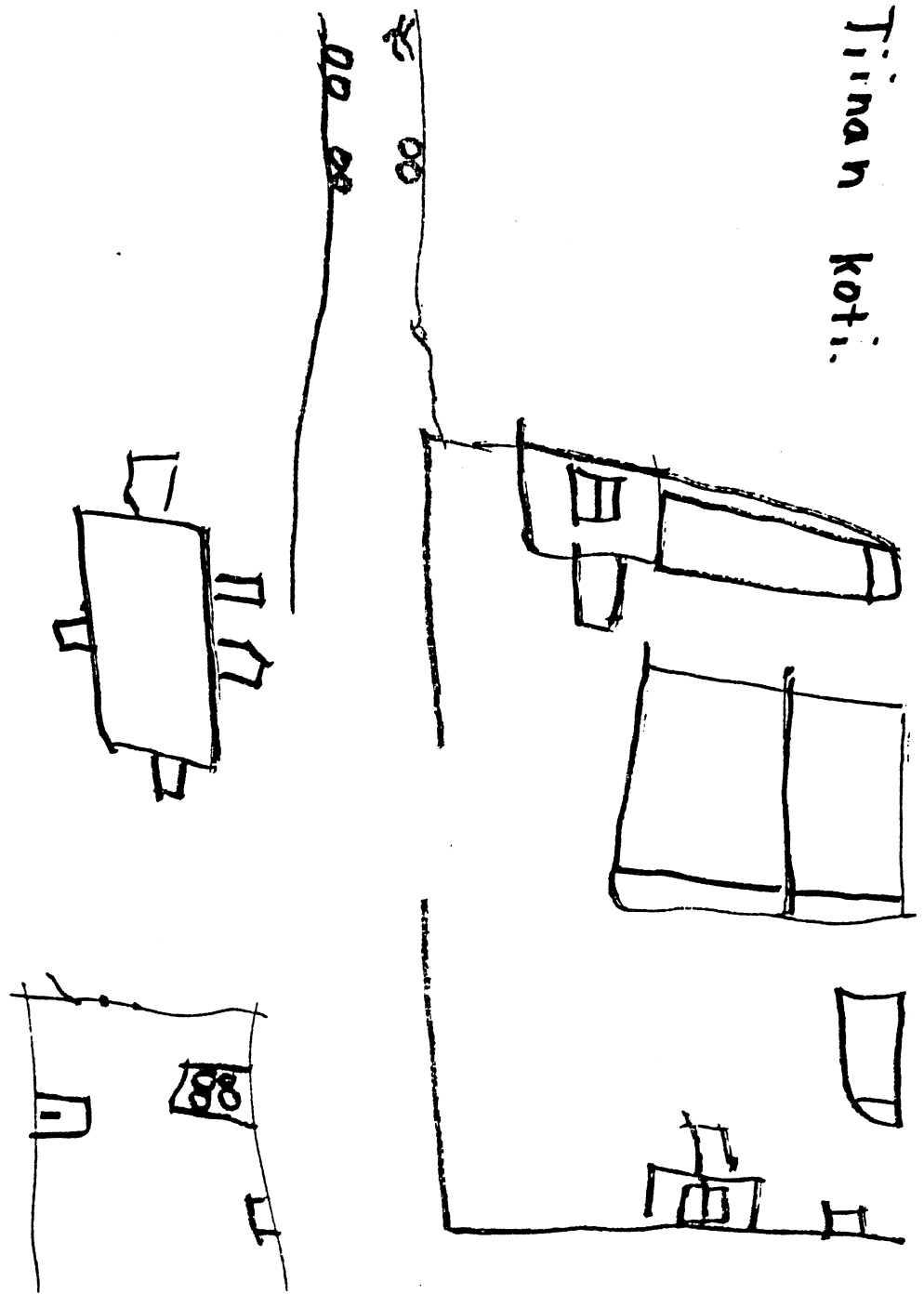
*Maria Hynynen*  
Maria Hynynen

Liite 4: Kyselyn pistejakauma



Diagrammissa on esitetty kyselykaavakkeesta saatujen pistemäärien jakautuminen tutkimuksen kohderyhmässä.

## Liite 5: Lasten piirrokset kirjojen tapahtumapaikoista



jatkuu

visikko arresarella

