

Mea Karvonen

**2. – 6. LUOKKALAISTEN KOKEMUKSIA
LUKUMUMMI JA -VAARI -TOIMINNASTA**

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Karvonen, Mea. 2. – 6. LUOKKALAISTEN KOKEMUKSIA LUKUMUMMI JA -VAARI –TOIMINNASTA. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2014. 52 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia 2. – 6. luokkalaisilla on ollut Niilo Mäki Instituutin Lukumummi ja -vaari –toiminnasta. Tutkimuksen aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina ja aineisto analysoitiin fenomenografisella tutkimusotteella. Lasten kokemukset jakautuivat seuraaviin alakategorioihin: *lukeminen lukutuokioiden aikana, lukemisen kehittyminen, sosiaalinen kanssakäyminen lukumummien ja -vaarien kanssa, poissaolo tunneilta lukutuokioiden aikana, muu toiminta ja lukupaikka.*

Lukukokemukseen vaikutti lasten asennoituminen lukemiseen, kirjojen mielekkyys sekä suhtautuminen lukutuokioilla käytettyihin lukutapoihin. Lukutavoista vuorolukeminen oli lapsista mieluisinta. Yhdessä lukeminen koettiin vaikeaksi. Kokemukset sosiaalisesta kanssakäymisestä lukumummien ja -vaarien kanssa olivat pääosin myönteisiä. Osa lapsista koki toiminnan kautta kehittyneensä lukemisessa, ja kokivat saavansa lukumummeilta ja -vaareilta apua erityisesti vaikeiden sanojen lukemiseen. Oppitunneilta poissaolo vaikutti lasten kokemukseen lukutuokioista. Poissaoloon suhtautuminen oli riippuvainen siitä, miten positiivisesti tai negatiivisesti lapsi suhtautui yhtäältä oppitunteihin ja toisaalta lukutuokioihin. Merkkivahvistajina toimineiden tarrojen saaminen oli lapsille mieleistä. Hyvä lukupaikka oli lasten mielestä rauhallinen, esteettinen, pehmeillä tuoleilla varustettu ja visuaalisia virikkeitä tarjoava.

Tutkimus toi esiin lapsen maailman konkretian ja heille merkitykselliset toiminnan puolet. Huomiota tulisi Lukumummi ja -vaari –toiminnassa kiinnittää mm. siihen, etteivät merkkivahvistajat heikennä lasten sisäistä lukumotivaatiota eikä tunneilta poissaolo lukutuokioiden aikana häiritse lasten muuta opiskelua.

Avainsanat: Lukumummi ja -vaari –toiminta, lasten kokemukset, lukusujuvuus, fenomenografia

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	4
2 LUKUTAITO JA SEN TUKEMINEN	5
2.1 Lukemaan oppiminen ja lukusujuvuus	5
2.2 Lasten asenteet ja motivaatio lukemiseen	7
2.3 Lukusujuvuutta kehittäviä interventioita	10
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET	14
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
4.1 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä	15
4.2 Lukumummi ja -vaari –toiminta	17
4.3 Tutkimusaineisto	18
4.4 Aineiston analyysin vaiheet	19
5 TULOKSET	21
5.1 Tulosavaruus ja kuvauskategoriat	21
5.2 Lukeminen lukutuokioiden aikana	24
5.2.1 Asennoituminen lukemiseen	24
5.2.2 Kokemukset kirjoista	25
5.2.3 Kokemukset eri lukutavoista	27
5.3 Lukemisen kehittyminen	28
5.3.1 Omat kokemukset kehitymisestä	28
5.3.2 Lukumummien ja -vaarien tuki lukemiseen	29
5.4 Sosiaalinen kanssakäyminen lukumummien ja -vaarien kanssa	31
5.5 Poissaolo tunneilta lukutuokioiden aikana	32
5.6 Muu toiminta	36
5.7 Lukupaikka	37
6 POHDINTA	40
6.1 Tutkimuksen pohdinta	40
6.2 Luotettavuus	44
6.3 Jatkotutkimusaiheita	45
LÄHTEET	46

1 JOHDANTO

Hyvä lukutaito on yksi tärkeimmistä koulussa opeteltavista taidoista, sillä se toimii tärkeänä työkaluna kaikelle myöhemmälle opiskelulle ja sen vaikutukset ulottuvat usealle eri elämän alueelle. Suomen kielen säännönmukaisesta kirjain-äänne –vastaavuudesta johtuen suurin osa lapsista oppii teknisen lukutaidon ensimmäisen luokan loppuun mennessä (Aro 2004). Lukemisen pulmat näkyvät pikemminkin lukemisen sujumattomuutena.

Lukusujuvuuden pulmat vaikeuttavat muun muassa luetun ymmärtämistä, sillä päähuomio kiinnittyy tekniseen lukemisesta suoriutumiseen (Wolf & Katzir-Cohen 2001, 219). Luetun ymmärtäminen taas on keskeinen taito, jota tarvitaan lähes kaikissa oppiaineissa ja sillä on myös tärkeä merkitys elämän muihin osa-alueisiin. Lapsilla, joilla on vaikeuksia lukusujuvuudessa, on siis riski jäädä opinnoissaan ikätovereistaan jälkeen kouluopiskelun muuttuessa yhä enemmän lukemiseen tukeutuvaksi.

Lukusujuvuuden kehittämiseen ei välttämättä tarvita mitään erityisiä menetelmiä tai ammattilaisten apua. Lukusujuvuus kehittyy lukemalla enemmän. (Huemer 2009, 69.) Jos kuitenkin lukeminen on kovin työlästä, jää se yleensä vähälle, jolloin lukemisen sujuvuus ei myöskään pääse kehittymään. Lukemismotivaatiolla on siis suuri merkitys lukusujuvuuden kehittymiselle.

Niilo Mäki Instituutin *Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä* -hanke pyrkii tukemaan oppilaiden lukemissujuvuuden harjaantumista. Lukumummi ja -vaari –toiminta, yksi hankkeen osa-alueista, keskittyy erityisesti oppilaiden lukuinnostuksen nostamiseen. Siinä vapaaehtoiset seniori-ikäiset henkilöt vierailevat säännöllisesti kouluissa lukemassa kahden kesken niiden oppilaiden kanssa, joilla on haasteita lukusujuvuudessa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on fenomenografisen analyysin keinoin selvittää, minkälaisia kokemuksia oppilailla on ollut Lukumummi ja -vaari –toiminnasta. Koska toiminnan tavoitteena on lapsen lukuinnostuksen ja motivaation nostaminen, on tärkeää ottaa huomioon myös lasten näkemykset Lukumummi ja -vaari –toiminnasta. Tarkoituksena on valottaa niitä puolia toiminnassa, jotka lapset kokevat merkityksellisiksi ja toiminnan eri puolien

mielekkyyttä lasten näkökulmasta. Aineisto pohjautuu Niilo Mäki Instituutin tekemään puolistrukturoituun lomakehaastatteluun Lukumummi ja -vaari – kokeilun yhteydessä.

2 LUKUTAITO JA SEN TUKEMINEN

2.1 Lukemaan oppiminen ja lukusujuvuus

Lukemaan oppimista voidaan tarkastella kaksikanavaisen mallin kautta. Kaksikanavainen malli perustuu ajatukseen siitä, että on kaksi erilaista tapaa lukea tekstiä. Toinen kanavista perustuu fonologiseen dekodaukseen, jossa sanan yksittäiset kirjaimet muunnetaan niitä vastaaviksi äänteiksi. Toinen kanava taas muodostaa suoran yhteyden sanan ortografian (kirjoitusasu) ja sen merkityksen välille. (Jobard, Crivello & Tzourio-Mazoyer 2003, 693–694.) Fonologisella koodaustaidolla on merkittävä rooli sanojen ortografisen muistijäljen muodostumiselle (Share 1999). Tämä yhteys sanan ulkoasun ja sen merkityksen välillä rakentuu toistojen kautta ja varastoituu henkilön sisäiseen sanavarastoon (Coltheart, Curtis, Atkins & Haller 1993, 589; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler 2001, 209). Ortografisen prosessoinnin voidaan sanoa olevan fonologista prosessointia nopeampi ja automatisoituneempi lukemistapa, sillä siinä sana luetaan kokonaisuutena, eikä yhdistelmänä äänteitä. Fonologista prosessointia tarvitaan kuitenkin luettaessa uusia sanoja tai epä sanoja. Useat tutkimukset puoltavat tällaisen kaksikanavaisen lukemisen mallin pätevyyttä (Coltheart et al. 2001, 211).

Suomessa tekninen lukutaito eli fonologinen dekodaus opitaan suhteellisen helposti, sillä suomen kielen kirjain-äänne –vastaavuus on hyvin säännönmukainen (ks. Aro & Wimmer 2003; Aro 2004). Lukemisen pulmat esiintyvätkin säännönmukaisissa kielissä enemmän lukemisen sujuvuudessa - hitaana ja takeltelevana lukemisena (Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl 2004, 90; Frith, Wimmer & Landerl 1998). Jos lukeminen ei automatisoidu eikä sanoja pystytä ortografisesti prosessoimaan, joutuu henkilö käyttämään aikaa vievämpää fonologista väylää. Lukemisen sujuvoituminen taas on tärkeää, jotta lukemaan

oppimisesta voidaan siirtyä ymmärtämään teksti ja oppimaan lukemisen avulla.

Lukusujuvuus ei viittaa pelkästään lukemisen nopeuteen. Lukusujuvuuteen liittyy mm. sanan tunnistamisen automatisoituminen (Uusitalo-Malmivaara 2009, 14). Sujuva lukeminen on oikeellista ja dekodaus suhteellisen vaivatonta. Äänenlukemisen tulisi myös olla sujuvaa ja tarkkaa, ja siinä tulisi olla oikea prosodiikka, eli ilmeikkyyttä osoittavien piirteiden, kuten äänenpainon, äänenkorkeuden ja taukojen asianmukainen käyttö. Kun lukeminen on sujuvaa, huomio voidaan kiinnittää teknisen lukemisen sijaan luetun ymmärtämiseen. (Wolf & Katzir-Cohen 2001, 219.)

Share (2008, 593) on esittänyt lukusujuvuuteen liittyen neljä eri lukijaprofilia, joissa jako tehdään lukemisen nopeuden ja lukemisen tarkkuuden perusteella. Koska nopeus ja tarkkuus eivät aina korreloi, voidaan perustellusti esittää, että lukijat jakautuvat neljään lukijaprofiiliin: 1) nopeat ja tarkat lukijat, 2) hitaat ja epätarkat lukijat, 3) nopeat ja epätarkat lukijat sekä 4) hitaat ja tarkat lukijat. Eniten haasteita lukemisessa on hitailla ja epätarkoilla lukijoilla.

Lukunopeuden ja sanan tunnistamisen sujuvuuden haasteiden on huomattu olevan vahvasti kytköksissä nopean nimeämisen pulmiin (ks. Korhonen 1995; Wolf, Miller & Donnelly 2000). Nopean nimeämisen pulmat näkyvät vaikeutena hakea ”mielen sanakirjasta” oikeita nimityksiä asioille, esineille, kuvioille, jne. Lukivaikeuksien taustalla näyttäisi myös olevan fonologisen muistamisen vaikeuksia (Wimmer, Mayringer & Landerl 1998).

Lukusujuvuus kehittyy parhaiten lukemalla enemmän. Lapset, joilla on haasteita lukemisessa, lukevat usein vähemmän, ja ilman harjoitusta he jäävät helposti ikätovereistaan jälkeen lukutaidon kehittymisessä (Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi 2004, 72). Juuri lukutaidon hitaus ja työläys näyttäisi johtavan lukemisen välttämiseen. Lukemisen välttäminen taas hidastaa entisestään lukusujuvuuden kehittymistä. Onkin näyttöä siitä, että erot hyvien ja huonojen lukijoiden välillä vain kasvavat ajan myötä (Leppänen et. al. 2004, 75). Lukusujuvuuden kehittämiseen tähtäävien interventioiden tulisi siksi motivoida lapsia lukemisen määrän lisäämisessä.

2.2 Lasten asenteet ja motivaatio lukemiseen

Yksi tärkeä tekijä, joka vaikuttaa lasten lukemisen säännöllisyyteen, lukunautintoon ja lukemisessa suoriutumiseen, on lapsen asenne lukemiseen (Logan & Johnston 2009, 199). Kielteinen asenne voi johtaa lukemisen välttämiseen, jolla puolestaan on merkittäviä vaikutuksia lukutaidon kehittymiselle. Suhteellisen hyvilläkin lukijoilla kielteinen asenne voi aiheuttaa sen, että henkilö pyrkii välttämään lukemista, jos muita vaihtoehtoja löytyy. (McKenna, Kear & Ellsworth 1995, 934.)

Lukemisasenne voidaan jakaa alatyyppeihin henkilön kiinnostuksen kohteiden mukaan. Henkilö voi asennoitua esimerkiksi tieteiskirjallisuuden lukemiseen hyvin eri tavalla kuin esimerkiksi runouden lukemiseen. Tämän lisäksi on kuitenkin perusteltua puhua myös yleisestä lukemisasenteesta. Asennetta lukemiseen voidaan siis tarkastella joko yleisellä tasolla tai tiettyyn näkökulmaan tarkentaen. (McKenna et al. 1995, 934.)

Asenne lukemista kohtaan on moniulotteinen käsite, joka rakentuu useasta eri tekijästä. Lewisin ja Tealin (1980) mukaan asenne lukemista kohtaan rakentuu kolmen tekijän kautta. Ensimmäinen näistä tekijöistä on henkilökohtaisen kehittymisen arvostaminen. Lukemisasenteeseen vaikuttaa siis se, minkä arvon lukija antaa lukemisen kautta saaduille oivalluksille itsestä, muista ja elämästä ylipäätään. Toinen tekijöistä on lukemisen käytännöllisyys, eli se, minkä merkityksen henkilö antaa lukemiselle elämänhallinnassa, opiskelussa ja ammatissa menestymisen välineenä. Kolmas tekijä viittaa lukemisen nautinnollisuuteen. Kahdella henkilöllä voi siis molemmilla olla myönteinen asenne lukemista kohtaan, mutta toisen myönteisyys perustuu esimerkiksi lukemisen nautinnollisuudelle ja toisen taas lukemisen hyödyllisyydelle.

Nuorilla lapsilla asenne lukemiseen on yleensä myönteinen, mutta on näyttöä siitä, että asenne huononee ajan kanssa (Kush & Watkins 1996). Tämä saattaa johtua siitä, että lasten varttuessa muut toiminnot kilpailevat lukemisen kanssa ja niitä pidetään lukemista nautinnollisempina (McKenna et al. 1995). Asenne lukemiseen näyttää heikentyvän sekä akateemisen että vapaa-ajan lukemisen suhteen (Kush & Watkins 1996).

Lukemisasenteeseen vaikuttaa myös henkilön lukutaito ja käsitys lukemisen minäpystyvyydestään. Minäpystyvyys on Albert Banduran (1977)

kehrittelemä teoreettinen käsite kuvaamaan ihmisen käsitystä siitä, miten menestyksellisesti hän kykenee suorittamaan tietyn toiminnon tai tehtävän. Oppilaat, jotka kokevat itsensä kyvykkäiksi, asettavat itsellensä haastavampia tavoitteita ja ottavat itselleen helpommin vaikeampia tehtäviä (Zimmerman 2000, 86–87). Sitä vastoin ihmiset yleensä pelkäävät ja välttävät haastavia tilanteita, jos he uskovat olevansa kykenemättömiä suoriutumaan niistä (Bandura 1977, 194). Heikommat lukijat voivat olettaa lukemisesta seuraavan turhautumista ja siten asennoituvat usein kielteisemmin lukemiseen kuin paremmat lukijat (McKenna et al. 1995, 934). On myös tutkittu, että lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia on selvästi kielteisempi asenne lukemiseen (Mihandoost 2011).

Ympäristöllä on myös vaikutusta asenteisiin lukemista kohtaan. Jos lapsen kulttuurinen ympäristö kannustaa, näyttää mallia, ja vahvistaa lukemista, hänen asenteensa lukemista kohtaan kehittyy todennäköisemmin myös myönteiseksi (McKenna et al. 1995, 941). Partin ja Hendricks (2002) tutkivat ympäristön vaikutusta asenteisiin lukemista kohtaan ja löysivät useita ympäristön tekijöitä, jotka korreloivat myönteisen lukemisasenteen kanssa:

- lapselle luettiin pienenä
- useampi henkilö luki säännöllisesti lapselle
- lapsi sai kirjoja lahjaksi
- lapsi omistaa kirjastokortin
- vanhempien koulutustaso
- vanhempien kirjakokoelma
- lapsen henkilökohtainen kirjakokoelma
- vanhempien kiinnostus lapsen lukemiseen
- vanhempien ja lapsen väliset keskustelut kirjoista ja lehdistä
- lapsella on ystäviä, jotka lukevat ja joiden kanssa voi keskustella kirjoista ja suositella kirjoja

Lukemiseen liittyvissä asenteissa on huomattu olevan sukupuolieroja. Tyttöjen suhtautuminen lukemista kohtaan on yleisesti myönteisempää kuin poikien. Tämä ero asenteissa on vielä suurempi vapaa-ajan lukemisen kohdalla kuin akateemisen lukemisen kohdalla. (Kush & Watkins 1996, 318.) Asenteiden eroja sukupuolten välillä voidaan kenties selittää sillä, että tyttöjä ja poikia kohtaan on erilaisia odotuksia lukemisen suhteen (McKenna et al. 1995, 941).

Jotkut tutkimukset ovat näyttäneet, että tietyillä opetustavoilla on

myönteisiä vaikutuksia lasten asenteisiin lukemista kohtaan. Esimerkiksi metakognitiivisten lukustrategioiden opettamisella (Paine & Manning 1992) ja oppilaille ääneen lukemisella (Herrold, Stanchfield & Serabian 1989) on positiivinen vaikutus lukemisasenteisiin. Myös korkealaatuisen kirjallisuuden käyttö, kirjallisuuden liittäminen oppilaiden omaan elämään sekä kysymysten esittäminen aikaisemman pohjatiedon herättelemiseksi vaikuttaa asenteisiin myönteisesti (McKenna et al. 1995, 941).

Yksi lukemisasenteeseen vahvasti liittyvä käsite on lukemismotivaatio. Wigfield ja Guthrie (1997, 422) ovat aikaisempien tutkimusten perusteella määritelleet 11 eri tekijää, jotka vaikuttavat lasten lukemismotivaation. Näistä kaksi ensimmäistä perustuvat tutkimuksiin minäpystyvyydestä (vrt. Bandura 1977). Näitä tekijöitä ovat lukemispystyvyyden (*reading efficacy*), usko siitä, että henkilö pystyy lukemaan menestyksekkäästi, ja lukemisen haaste (*reading challenge*) eli nautinto, jonka henkilö saa haastavien tekstien hahmottamisesta (Wigfield ja Guthrie 1997, 422).

Seuraava ryhmä motivaatiotekijöitä perustuu tutkimuksiin sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta ja saavutustavoitteista. Sisäiseen motivaatioon ja oppimistavoitteisiin liittyvät tekijät sisältävät uteliaisuuden (*reading curiosity*), halun tietää lisää jostakin itseään kiinnostavasta aiheesta; lukemisen osallisuuden (*reading involvement*), nautinnon erilaisten kirjallisuuslajien ja tietotekstien kokemisesta; ja lukemisen tärkeyden (*importance of reading*). Yksi tähän kategoriaan kuuluva motivaatiotekijä on myös lukemisen välttäminen (*reading work avoidance*), joka viittaa niihin lukemisen puoliin, joista henkilö ei pidä. (Wigfield ja Guthrie 1997, 422.)

Ulkoiseen motivaatioon ja tulostavoitteisiin liittyviä motivaatiotekijöitä ovat lukemisessa kilpailu (*competition in reading*) eli halu suoriutua lukemisessa paremmin kuin muut, tunnustus lukemisesta (*recognition for reading*) eli konkreettisista tunnustuksen muodoista saatu mielihyvä, ja lukeminen arvosanoja varten (*reading for grades*) eli halu saada opettajalta hyviä arvosanoja. Koska lapset usein lukevat koulussa, jossa heitä arvioidaan ja vertaillaan muihin, näillä ulkoisilla motivaatiotekijöillä on huomattava merkitys oppilaiden lukemismotivaatioon. (Wigfield ja Guthrie 1997, 422.)

Viimeinen ryhmä käsittää lukemisen sosiaaliset motivaatiotekijät. Sosiaaliset syyt lukemiselle (*social reasons for reading*) on motivaatiotekijä, joka

viittaa lukemisesta saatujen merkitysten jakamiseen ystävien ja perheenjäsenten kanssa. Mukautuvaisuus (*compliance*) taas viittaa ulkoisen tavoitteen tai vaatimuksen takia lukemiseen. (Wigfield ja Guthrie 1997, 422.) Sisäiset (esim. lukemisen tärkeys) ja ulkoiset (esim. arv sanat) motivaatiotekijät selittävät vahvimmin lasten lukumotivaatiota, kun taas sosiaalisilla syillä ja halulla välttää lukemista on vähäinen vaikutus lasten lukumotivaatioon (Baker & Wigfield 1999, 469).

2.3 Lukusujuvuutta kehittäviä interventioita

Lukusujuvuuden kehittämisessä yleisimmin käytetty interventio on toistava lukeminen, jossa lapsi lukee saman tekstin useaan otteeseen. Toistavalla lukemisella on huomattu olevan yhteys lukunopeuden, tarkkuuden ja luetun ymmärtämisen kehittymisen kanssa (Chard, Vaughn & Tyler 2002, 402). Toistavaa lukemista voidaan harjoittaa joko yksin tai niin, että osaavampi henkilö lukee tekstin ensin malliksi. Toistava lukeminen on mallin kanssa tehokkaampaa kuin ilman (Chard et al. 2002, 402; Kuhn & Stahl 2003). Mallilukeminen edistää myös luetun ymmärtämistä, sillä toisen henkilön lukiessa lapsi voi keskittyä tekstin sisältöön. Sen hyöty on myös siinä, että oppilas saa mallin hyvästä lukemisen prosodiikasta. Mallilukemisessa teksti voi tulla myös nauhalta. Heikoilla lukijoilla voi kuitenkin olla vaikeaa pysyä nauhan perässä, kun taas malliksi lukeva henkilö voi suhteuttaa lukunopeuttaan lapsen tasoon (Hudson, Lane & Pullen 2005, 708). Toistava lukeminen voi myös tuntua lapsesta epämotivoivalta, etenkin jos toistojen määrä on suuri.

On myös useita ei-toistavia interventioita lukusujuvuuden edistämiseksi. Näitä menetelmiä puoltaa se, että erilaisten tekstien laajan kirjon lukeminen voi olla motivoivampaa kuin saman tekstin lukeminen useaan otteeseen. Samalla lapsi altistuu suuremmalle määrälle uusia sanoja, joiden kautta lapsen sanavarasto karttuu. (Homan, Klesius & Hite 1993, 96.) Näistä interventioista lähimpänä toistavaa lukemista on kaikulukeminen, jossa opettaja lukee yhden lauseen ja oppilas lukee saman lauseen opettajan jälkeen kerran. Tämän tutkielman yhteydessä tästä lukutavasta on käytetty termiä mallilukeminen, jotta käsitteistö olisi yhtenevä Niilo Mäki Instituutin Lukumummi ja -vaari –toiminnan kanssa.

Yksi ei-toistavista interventiomuodoista on osaavamman lukijan kanssa yhteen ääneen lukeminen, joka kehittää erityisesti äänenlukemisen sujuvuutta (Kuhn & Stahl 2003). Yhteen ääneen luettaessa oppilas seuraa katseellaan tekstiä. Alussa osaavampi lukija johtaa lukemista lukien hieman nopeampaa ja voimakkaammalla äänellä kuin lapsi. Kun lapsi kehittyy kyvyssään ottaa lukemista johtava rooli, tällöin osaavampi lukija hiljentää ääntään ja lukee hieman oppilaan perässä. Menetelmä perustuu ajatukseen siitä, että lapsi lukiessaan kuulee samalla oikeellista lukemista, jolloin sanantunnistus nopeutuu yhteyksien muodostuessa auditiivisen ja ortografisen muodon välille. (Traynelis-Yurek & Yurek 1990, 111.)

Parilukeminen (*paired reading*) on yksi yhteen ääneen lukemisen muoto. Se alkaa yhteen ääneen lukemisella, kunnes lapsi kokee tarpeeksi itsevarmuutta lukea yksin, jolloin hän antaa hiljaisen signaalin osaavammalle lukijalle ja jatkaa lukemista yksin. Jos lapsi tekee virheen, osaavampi lukija auttaa korjaamaan virheen ja he jatkavat taas yhteen ääneen lukien. (Law & Kratochwill 1993, 120.)

Lukusujuvuuden kehittämiseksi käytetään myös avustetun täydentämisen menetelmää. Tämä menetelmä toimii siten, että opettaja lukee tekstiä ja aika ajoin pysähtyy antaakseen oppilaan lukea seuraavan sanan. Opettajan lukiessa oppilas seuraa tekstiä tarkasti voidakseen lukea sanoja ääneen heti opettajan pysähtyttyä. (Homan et al. 1993, 95.)

On muutamia yleisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat lukusujuvuuden interventioiden tehokkuuteen. Interventioissa on muun muassa tärkeä säädellä luettavan materiaalin vaikeustasoa lapselle sopivaksi. Tekstien tulisi vaikeutua progressiivisesti suhteessa lapsen kehitystasoon. Toinen merkittävä tekijä lukusujuvuuden kehittämiseksi on palautteen antaminen väärin luettujen sanojen kohdalla ja virheiden korjaaminen. (Chard et al. 2002, 403.) Lukusujuvuuden kehittymisen kannalta on myös tärkeää, että ortografisen prosessoinnin lisäksi huomiota kiinnitetään sanojen merkityksiin (Berends & Reitsma 2006).

Vaikka näillä eri interventioilla on huomattu olevan myönteinen vaikutus lukusujuvuuden kehittymiseen, ei ole kuitenkaan varmaa, johtuuko niiden kautta saatu hyöty menetelmistä itsestään vai ylipäätään lisääntyneestä lukemisen määrästä ja annetusta yksilöllisestä huomiosta lukemiseen (Kuhn & Stahl 2003, 17; Homan et al. 1993, 95). Menetelmät voivat kuitenkin mahdollistaa lapsen taitotasoa vaikeampien materiaalien lukemisen ja luoda struktuuria, joka

mahdollistaa lisääntyneen lukemisen määrän.

Aikuisen kanssa lukemisella on vahvempi myönteinen vaikutus lukusujuvuuteen kuin edistyneempien ikätovereiden kanssa lukeminen (Chard et al. 2002, 402). Aikuisen kanssa lukeminen auttaa luetun ymmärtämisen kehittymisessä, sillä lapsella on mahdollisuus saada selvennystä vaikeissa sanoissa, kysyä kysymyksiä ja keskustella tekstistä. Aikuinen voi myös korjata lasta, tämän tehdessä virheitä lukemisessa. (Rasinski 2009, 34). Tutkimuksissa on huomattu, että aikuisen kanssa yhdessä lukeminen edistää lukemisen sujuvuutta, sillä aikuinen voi antaa lapselle palautetta, huomiota, kannustusta, ja motivoida lasta lukemaan lisää (Huemer 2009, 69).

Sukupolvien ylittävillä kasvatusohjelmilla voi akateemisten hyötyjen lisäksi olla myönteisiä sosiaalisia vaikutuksia lapsiin. Aikaisempien tutkimusten perusteella seniori-ikäisten tukea hyödyntävillä ohjelmilla on positiivinen vaikutus siihen, miten lapset suhtautuvat vanhuksiin (Spudich & Spudich 2010, 135). Dunhamin ja Casadonten (2009) tutkimuksen tulosten mukaan vanhusten läsnäolo luokassa vaikutti myönteisesti lasten suhtautumiseen vanhuksiin yleensä ja myös siihen, miten he suhtautuvat ikääntymiseen. Tutkimuksen mukaan lapset suhtautuivat vanhuksiin positiivisemmin, jos he tiesivät vanhusten olevan heidän kanssaan vapaaehtoisesti - koska he haluavat auttaa heitä (Dunham & Casadonte 2009, 462).

Lukemisen edistämiseen tähtäävistä vapaaehtoisuuteen perustuvista kahdenkeskisten tutorointien tehokkuudesta on suhteellisen vähän tutkimustietoa (Wasik 1998, 282). Portillo Pena (2009) teetti laajan pitkittäistutkimuksen, jossa arvioitiin vapaaehtoisuuteen perustuvan lukemismotivaatiota edistävän tutorointiohjelman vaikutuksia. Interventiossa vapaaehtoiset lukivat yhdessä oppilaiden kanssa hyvin samaan tapaan kuin tämän tutkimuksen kohteena olevassa Lukumummi ja -vaari -toiminnassa. Tutkimuksen perusteella interventiolla oli lyhyellä aikavälillä myönteinen vaikutus lasten lukemismotivaatioon ja lasten asenteisiin lukemista kohtaan. Interventiolla oli myös pitkäaikaisia myönteisiä vaikutuksia lukemisessa suoriutumiseen. Vaikutukset motivaatioon ja asenteisiin olivat suuremmat tytöillä poikiin verrattuna, ja nuoremmilla oppilailla vanhempiin oppilaisiin verrattuna. Myös Elbaumin ja Vaughnin (2000) tutkimus antaa näyttöä siitä, että tämän tyyppisillä vapaaehtoisuuteen perustuvilla kahdenkeskisillä lukuohjelmilla voi olla

pitkäaikaisia positiivisia vaikutuksia lasten lukuinnostuksen ja lukutaidon kehittymiselle. Niiden hyöty on myös se, että ne ovat toteutukseltaan edullisia ja joustavia (Morris 2006, 359).

Lukusujuvuuden kehittämiseen on myös suunniteltu tietokoneavusteisia interventioita. Samoin kuin vapaaehtoisuuteen perustuvissa kasvatusohjelmissa, myös tietokoneavusteisten interventioiden hyöty on niiden kustannustehokkuus, sillä ne eivät vaadi opettajan läsnäoloa. Tähän mennessä kehitellyt ohjelmat eivät kuitenkaan sisällä sen tasoista puheentunnistuskapasiteettia, jotta ne kykenisivät arvioimaan lapsen ääneen lukemisen oikeellisuutta ja näin antamaan lapselle palautetta tämän lukemisesta (Huemer 2009, 30).

Osa lukusujuvuutta kehittävästä tietokoneavusteisista opetusohjelmista toimii sillä periaatteella, että lukiessaan lapsi voi halutessa laittaa kursorin vaikean sanan päälle, jolloin ohjelma lausuu sanan tai sanan osia ääneen (ks. Olion & Wise 1992). Tämän lisäksi on olemassa tietokoneohjelmia, joissa oppilas tekee tehtäviä valitsemalla annetuista eri vaihtoehdoista oikean vastauksen. Tehtävät perustuvat joko ortografiseen prosessointiin (oppilaan tehtävänä on selvittää, löytyykö tietty kirjainyhdistelmä annetusta sanasta, tai ovatko kaksi annettua sanaa identtisiä keskenään), semanttiseen prosessointiin (kuuluvatko annetut sanat samaan semanttiseen kategoriaan, tai vastaako sana annettuun kysymykseen) tai auditiiviseen prosessointiin (tavun kuuleminen ja sen yhdistäminen tavua vastaavaan kirjoitusasuun, kuten suomalaisessa Ekapelissä) (ks. Berends & Reitsma 2006; Uusitalo-Malmivaara 2007; Magnani, Ecalle, Veuliet & Collet 2004).

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lukumummi ja -vaari –toimintaa vastaavilla interventioilla on ollut myönteinen vaikutus lasten lukusujuvuuden ja lukemismotivaation kehittymiseen, sekä lasten suhtautumiseen ikääntymiseen ja vanhuksiin. Nämä tutkimukset ovat usein keskittyneet teemoihin, joiden avulla on arvioitu interventioiden hyödyllisyyttä tulosorientoituneesti. Interventioiden tehokkuuteen vaikuttaa kuitenkin myös se, miten lapset kokevat interventiot. Halusin tässä tutkimuksessa ottaa lapsilähtöisemmän näkökulman ja tarkastella Lukumummi ja -vaari –toimintaa lasten omien kokemusten kautta, jotta voidaan selvittää, mitkä puolet toiminnasta tuntuvat lapsista merkityksellisiltä ja millä asioilla saattaa olla vaikutusta lasten motivaatioon lukutuokioilla lukemiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis tarkastella, miten lapset kokevat Lukumummi ja -vaari –toiminnan. Tutkimuskysymys tarkentui seuraavanlaiseksi:

- *Minkälaisia kokemuksia lapsilla on Lukumummi ja -vaari –toiminnasta?*

Lukumummi ja -vaari –toiminnassa keskeistä on lukutuokioilla lukeminen ja sosiaalinen kanssakäyminen lukumummien ja -vaarien kanssa. Tutkimuskysymystä pohditaan siis sen valossa, minkälaisia kokemuksia lapsilla on lukemisesta lukutuokioiden aikana, sekä minkälaisia kokemuksia lapsilla on lukumummien ja -vaarien kanssa olemisesta. Jotta lapsille merkitykselliset asiat tulisivat esille mahdollisimman kattavasti, tämän lisäksi tutkitaan, mitä muita asioita lapset tuovat ilmi Lukumummi ja -vaari –toiminnasta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

Tässä tutkimuksessa on käytetty fenomenografista tutkimusmenetelmää. Fenomenografia on kasvatustieteissä usein käytetty laadullisen tutkimuksen tutkimusote ja aineiston analyysimenetelmä. Suoraan suomeksi käännettynä fenomenografia tarkoittaa ”ilmiön kuvaamista”. Fenomenografia-termiä käytti ensimmäisen kerran Ference Marton vuonna 1981 (Svensson 1997, 160), joka teki fenomenografista tutkimusta mm. yliopisto-opiskelijoiden erilaisista käsityksistä oppimisesta.

Fenomenografisen ajattelun taustalla on näkemys siitä, että todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja konstruktivistisesti ihmisten tulkintojen kautta. Fenomenografiassa ei siis pyritä tutkimaan sitä, miten asiat maailmassa ovat, vaan pikemminkin sitä, miten ihmiset kokevat asioiden olevan. (Kakkori & Huttunen 2010, 9.) Tieteellisessä kirjallisuudessa asioiden todellisuuden tutkimista kutsutaan ensimmäisen asteen näkökulmaksi, kun taas ihmisten käsityksiä asioista kutsutaan toisen asteen näkökulmaksi. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään toisen asteen näkökulmaan: ihmisten kuvauksiin, käsityksiin, ymmärtämisen tapoihin ja käsitteellistämisiin, eli siihen miten erilaiset ilmiöt koetaan ja havaitaan (ks. Marton 1994; Svensson 1997, 160; Kakkori & Huttunen 2010, 8).

Nämä erilaiset kokemukset ja käsitteellistämiset järjestetään ja kuvataan niin sanotuilla kuvauksen kategorioilla, ja näistä kategorioista muodostuu kyseisen ilmiön tulos- tai vastausavaruus (*outcome space*) (Marton 1994). Vastausavaruus kattaa siis kaikki aineistossa esiin tulleet kokemustavat kategorioihin järjesteltynä.

Fenomenografia perustuu siihen olettamukseen, että todellisuuden kokemisen tapoja on olemassa rajallinen määrä. Sen päätavoite on etsiä ja rajata nämä todellisuuden kokemusten variaatiot, ja tässä on fenomenografian vahvuus ja mielekkyys. (Säljö 1997, 175.) Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä ei siis ole eri käsitysten määrällinen painottuminen vaan se, että kategoriat kattavat aineistosta esiin tulevien käsitysten vaihtelun ja laadulliset erot, sillä usein

aineiston marginaalisiin käsitys voi olla teoreettisesti mielenkiintoisin (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Vaikkei fenomenografialla ole varsinaisesti omaa laadullisen aineiston keräysmetodia, fenomenografiselle tutkimukselle luontevin aineiston keruumenetelmä on yksilöllinen teemahaastattelu. Silloin tällöin myös muunlaisia menetelmiä käytetään, esim. puolistrukturoitua haastattelulomaketta. (Kakkori & Huttunen 2010, 8.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsiminen. Tulkinta kohdistetaan ajatusten kokonaisuuksiin yksittäisten sanojen ja lauseiden sijaan. Tutkija lukee ilmaisut ja tarkkailee, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat ja millaisia käsityksiä niissä ilmenee. Tutkijan apukeinona tässä tehtävässä voi toimia myös kysymysten esittäminen aineistolle. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.)

Analyysi etenee siten, että tutkija ryhmittelee merkitysyksiköt kategorioiksi. Kategorioiden rajat määritetään suhteuttamalla ja vertaamalla merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Samanlaisten ja erilaisten ilmausten tunnistamisen kautta tunnistetaan kokemusten variaatioita. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Kategorioita kuvataan sitten abstraktimmalla tasolla ja niiden välisiä suhteita tarkennetaan. Tarkoituksena on löytää kriteerit jokaiselle kategorialle ja selventää niiden väliset erot. Kategorioiden sisältöjen auki kirjoittaminen toimii apuna kategorioiden välisten suhteiden kuvaamisessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Kuvauskategoriat voivat muodostaa horisontaalisen, vertikaalisen tai hierarkkisen kuvauskategoriajärjestelmän. Horisontaalisessa järjestelmässä kategoriat ovat keskenään tasavertaisia ja erot kategorioiden välillä ovat lähinnä sisällöllisiä. Vertikaalinen järjestelmä taas muodostuu kuvauskategorioiden tärkeyden tai yleisyyden perusteella. Hierarkkisessa systeemissä kategoriat ovat toisiinsa nähden eritasoisia, esimerkiksi yksiselitteisemmästä käsityksestä moniselitteisempään tai yksinkertaisesta kehittyneempään. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Merkitysyksiköistä ja niiden kategorisoinneista muodostunutta tulosavaruutta esitetään yleensä kuviona tai taulukkona, jota selvennetään tekstissä.

Kritiikki fenomenografiaa kohtaan kyseenalaistaa olettamuksen, että todellisuuden kokemisen tapoja olisi olemassa vain rajallinen määrä (ks. Ashworth & Lucas 1998, 426). Myös tendenssi muodostaa hierarkiaa kategorioiden välille saa osakseen kritiikkiä, sillä voidaan perustellusti kysyä, millä auktoriteetilla jotain ilmiön kuvausta voidaan pitää toista ”kehittyneempänä” (Ashworth & Lucas 1998, 428). Jo pelkästään käsitysten kategorisoinnin luotettavuutta on kyseenalaistettu, sillä luotettavuudelle yleistä kriteeriä – toistettavuutta – on vaikea toteuttaa fenomenografiassa, sillä kategorisointi on loppukädessä tutkijan omaa konstruktiota ja täten myös se on subjektiivista (Sandberg 1997, 204–205). Sandberg (1997, 209) ehdottaakin, että yksi luotettavuuden kriteeri fenomenografisessa tutkimuksessa olisi se, kuinka tietoinen tutkija on omasta subjektiivisesta tulkinnastaan ja kuinka avoimesti hän käsittelee sen vaikutusta omaan tutkimukseensa.

4.2 Lukumummi ja -vaari –toiminta

Tämä tutkimus on osa Niilo Mäki Instituutin kolmivuotista *Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä* -hanketta, jonka tavoitteena on kehittää, arvioida sekä tarjota uutta tietoa ja menetelmiä lukemisen sujuvuuden harjoitteluun. Hanke jakautuu kolmeen osa-alueeseen, joista *Lukumummi ja -vaari –toiminta* on tämän tutkimuksen keskiössä. Kaksi muuta hankkeen osa-aluetta pyrkivät kehittämään lukusujuvuutta harjoitettavia menetelmiä ja välineitä oppimisvaikeusalan ammattilaisille sekä kirjoittamaan vanhemmille oppaan lukusujuvuudesta ja sen kehityksen tukemisesta osana perheen normaalia arkea. (Niilo Mäki Instituutti, viitattu 23.11.2013.)

Lukumummi ja -vaari –toiminta tarjoaa kouluissa oppilaille yksilöllistä tukea lukemissujuvuuden harjoittamiseksi. Vapaaehtoisesti mukaan tulleet lukumummit ja -vaarit käyvät säännöllisesti kouluilla lukemassa lasten kanssa seitsemän viikon ajan. Lukutuokioissa lapset lukevat vapaaehtoisten kanssa kahden kesken noin 20 minuutin ajan. Vapaaehtoiset osallistuvat hankkeen alussa perehdytykseen ja he saavat ohjausta ja vertaistukea koko toiminnan ajan. Tämä tutkimus ajoittuu syksyn 2013 aikana tapahtuneeseen toimintaan, jolloin Lukumummi ja -vaari –toiminnassa oli mukana 48 lukumummiä ja -vaaria sekä 23

luokkaa.

Lukutuokioilla käytetään kolmea erilaista tutkimuksissa hyväksi todettua lukutapaa: yhdessä lukemista, mallilukemista ja vuorolukemista. Yhdessä lukemisessa lukumummi tai -vaari lukevat yhteen ääneen yhdessä lapsen kanssa. Mallilukemisessa lukumummi tai -vaari lukee malliksi lapselle ja lapsi lukee sitten saman uudestaan. Vuorolukemisessa lapsi ja lukumummi tai -vaari lukevat kirjaa vuorotellen.

Tuokioihin kuuluu myös lukupassin täyttämistä, johon muun muassa merkittiin, millä mielellä lapsi oli tullut lukutuokiolle ja millä mielellä hän oli sieltä lähtenyt. Lukumummeilla ja -vaareilla oli tarroja, joista lapsi sai myös valita aina yhden jokaisen lukutuokion päätteeksi passiinsa. Lisäksi tuokioilla oli vapaata keskustelua lapsen ja vapaaehtoisien välillä. Päätaavoite lukutuokioissa on ennen kaikkea lukemiseen motivoinnissa ja sitä kautta lukemisen määrän kasvamisessa.

4.3 Tutkimusaineisto

Tässä tutkimuksessa käytettiin Niilo Mäki Instituutin keräämää aineistoa, joka koostuu syksyllä 2013 Lukumummi ja -vaari -toimintaan osallistuneiden lasten haastatteluista. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulomakkeella, jossa oli sekä avoimia haastattelukysymyksiä että strukturoituja lomakekysymyksiä. Tähän tutkimukseen käytettiin aineiston avoimien haastattelukysymysten vastaukset.

Tutkimukseen osallistui 44 lasta 2. - 6. luokilta Jyväskylän ja Jyväskylän lähialueiden kouluista. Heistä 19 on tyttöjä ja 25 poikia. Osallistujat seulottiin kahdessa vaiheessa. Ensin koko luokka testattiin kahdella ryhmätehtävällä – Ala-asteen Lukutestin sanaketjuosiolla sekä LukiMatin Oppimisen arvioinnin välineiden tuen tarpeen tunnistamisen lukusujuvuus-tehtävällä (Lindeman 1998; Salmi, Eklund, Järvisalo & Aro 2011). Näiden kahden ryhmätehtävän ja opettajan arvion pohjalta luokalta valittiin viisi hitainta lukijaa, joille tehtiin tarkentavia yksilötehtäviä. Yksilötehtävät olivat Lukilasse-testistön Luettavat sanat -osatesti sekä LukiMatin Oppimisen arvioinnin välineiden tuen tarpeen tunnistamisen tehtävä Tekstin lukeminen (Häyrynen, Serenius-Sirve & Korkman 1999; Salmi et

al. 2011). Testin tulosten perusteella näistä oppilaista valittiin sitten kaksi hitainta lukijaa Lukumummi ja -vaari –toimintaan. Aina toimintaan ei saatu mukaan kaksi hitainta lukijaa, mikäli heidän vanhempansa kielsivät osallistumisen tutkimukseen. Joiltakin luokilta on siis mukana 3. tai 4. hitaimmat oppilaat.

TAULUKKO 1. Tutkittavat.

Tutkittavia	44
- joista tyttöjä	19
- joista poikia	25
2. luokkalaisia	20
3. luokkalaisia	14
4. luokkalaisia	4
5. luokkalaisia	2
6. luokkalaisia	4

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina koulupäivän aikana koulujen tiloissa. Haastatteluja toteutti useampi Niilo Mäki Instituutin edustaja. Luvat haastatteluihin ja tutkimusaineiston käyttöön on hoidettu Niilo Mäki Instituutin työryhmän toimesta. Haastatteluun osallistuneiden lasten oikeita nimiä ei ole tuotu julki missään vaiheessa tutkimusta. Nimien sijaan jokaiselle lapselle on annettu nelinumeroinen tunnus, joka näkyy myös aineistositaattien perässä suluissa ja auttaa paikantamaan otteet aineistosta.

4.4 Aineiston analyysin vaiheet

Saatuani Niilo Mäki Instituutilta tallennetut haastattelut, litteroin ne tekstimuotoiseksi aineistoksi. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 27 sivua. Litterointiprosessi mahdollisti aineistoon perinpohjaisesti tutustumisen. Litteroinnin jälkeen luin aineiston vielä muutamaan otteeseen läpi.

Aineiston analyysi alkoi merkitysyksiköiden etsimisellä. Luin aineistoa läpi ja kirjoitin ylös jokaisen erillisen ajatuskokonaisuuden ja sitä vastaavat aineistositaatit. Kun merkitysyksiköt olivat hahmottuneet, kirjoitin jokaisen merkitysyksikön erilliselle paperille ja aloin ryhmittelemään ja kategorisoimaan niitä. Osa kategorioiden määritelmistä hahmottui helposti, kun taas osa kategorioista haki muotoaan kauan. Haasteeksi muodostuivat ne merkitysyksiköt, jotka näyttivät sopivan useamman eri kategorian alle. Kategorioita tarkennettiin, niiden rajoja muokattiin ja eroja tarkennettiin, kunnes merkitysyksiköiden jako tuntui luontevalta. Tässä vaiheessa jokaisen kategorian kriteerit kirjoitettiin auki.

5 TULOKSET

5.1 Tulosavaruus ja kuvauskategoriat

Lapset kuvailivat kokemuksiaan Lukumummi ja -vaari –toiminnasta sekä yleisluontoisesti (*“oli tosi kivaa”* (2319)) että tarkentaen kuvailuaan johonkin tiettyyn toiminnan piirteeseen (*“ne oli niin kivoja ne juttelut”* (2093)). Koska voidaan olettaa, että tarkemmat kuvailut osaltaan selittävät näitä yleisiä kokemuksia, jälkimmäiset on jätetty pois lopullisista kuvauskategorioista. Kuvailen yleisiä kokemuksia kuitenkin tässä vaiheessa lyhyesti.

Lukumummi ja -vaari –toimintaa kuvailtiin pääsääntöisesti positiivisin ilmauksin. Lukutuokioita kuvattiin usein *“tosi kivaksi”* tai *“ihan kivaksi”*. Myös muutama sellainen kommentti löytyi, joissa lukutuokioita kuvattiin tylsiksi (*“Mutta välillä silleen tuli, että oli tylsää.”* (2343)). Näitä oli kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin positiivisia ilmauksia. Yksi lapsista ilmaisi olevansa valmis jatkamaan lukutuokioita, mikäli siihen tulisi mahdollisuus.

Minä ainakin olisin vielä valmis jatkamaan. Jos te keväällä päätätte jatkaa, niin mä ainakin oon valmis lähtemään tähän mukaan. (2078)

Muut lasten ilmaisuista kuvailivat kokemuksia eri toiminnan piirteistä. Nämä sisältyivät lopulliseen tulosavaruuteen ja kuvauksen kategorioihin. Tutkimuksen tulokset on koottu ja kuvauskategoriat esitetty kokonaisuudessaan taulukossa 2 (ks. alla). Vaikka kuvauskategorioita ei ryhmitelty tutkimuskysymyksiä silmällä pitäen, vaan lasten antamista merkitysyksiköistä luontevasti muodostuvien ryhmien mukaan, kategoriat kuitenkin sattuvat sopimaan hyvin tutkimuskysymyksiin. Ensimmäiset kaksi pääkategoriaa *Lukeminen lukutuokioiden aikana* ja *Lukemisen kehittyminen* vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen lasten lukukokemuksista lukutuokioilla. Kolmas pääkategoria *Sosiaalinen kanssakäyminen lukumummien ja -vaarien kanssa* taas vastaa toiseen tutkimuskysymykseen. Kolme viimeistä pääkategoriaa, *Poissaolo tunneilta*, *Muu toiminta* ja *Paikka*, kuvaavat niitä muita näkökulmia, mitä lapset

toivat esille Lukumummi ja -vaari –toiminnasta.

Rajan vetäminen kategorioiden välille, etenkin lukemisen, lukemisen kehittymisen ja sosiaalisen kanssakäymisen kohdalla, oli välillä haastavaa, sillä ne muodostivat vuorovaikutteisen kokonaisuuden, jota oli vaikea jakaa osiin. Kategorioiden päällekkäisyys oli tavallaan väistämätöntä, sillä lukutuokioilla lukeminen tapahtui aina yhdessä lukumummien ja -vaarien kanssa, eli sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, ja toisaalta sosiaalista kanssakäymistä lukumummien ja -vaarien kanssa määritti pitkälti yhdessä lukeminen. Kategorioiden rajat vedettiin kuitenkin sen perusteella, mikä kulloinkin oli lapsen puheen pääfokuksena. *Lukemisen kehittymisen* alakategoria *lukumummin ja -vaarin tuki lukemiseen* sijoittuu tavallaan kahden kategorian välimaastoon. Vaikka kategoriajakojen kanssa jouduttiin tekemään tiettyjä kompromisseja, tutkimuksen kannalta olennaisinta on kuitenkin se, että aineiston analyysi kattaa mahdollisimman monipuolisesti lasten esiin tuomat eri näkökulmat.

Lasten ilmauksista muodostuneet kuvauskategoriat muodostavat horisontaalisen kuvauskategoriajärjestelmän, eli kategoriat ovat keskenään tasaveroisia. Osa pääkategorioista jakautuu alakategorioihin. Taulukossa 2 on käytetty + -merkkejä kuvaamaan lasten myönteisiä kokemuksia ja – -merkkejä kuvaamaan lasten kielteisiä kokemuksia. Lisäksi tavallisena luettelona ovat ne merkityksyksiköt, jotka eivät suoraan ilmaise jonkun asian mielekkyyttä.

TAULUKKO 2. Lasten kokemuksia Lukumummi ja -vaari –toiminnasta:
Kuvauskategoriat

LUKEMINEN LUKUTUOKIOIDEN AIKANA	LUKEMISEN KEHITTYMINEN	SOSIAALINEN KANSSAKÄYMINEN LUKUMUMMIEN JA - VAARIEN KANSSA
<p><u>Asennoituminen lukemiseen</u> + nauttii lukemisesta - ei nauti lukemisesta - ei jaksaa lukea</p> <p><u>Kokemukset kirjoista</u> + hyviä kirjoja + kuvien katsominen kivaa - kirja ei kiinnostava/tylsä kirja - saman kirjan lukeminen tylsää - liian helppoja tekstejä - ei tarpeeksi kuvia - kirja oli liian pitkä</p> <p><u>Kokemukset eri lukutavoista</u> + yhteen ääneen lukeminen kivaa + vuorolukeminen kivaa - mallilukeminen tylsää - samaan aikaan lukeminen vaikeaa</p>	<p><u>Omat kokemukset kehitymisestä:</u> ▪ lukeminen kehittyi ▪ kiva oppia uusia tapoja lukea ▪ lukemisen harjoittelu kivaa ▪ lukemisen oppiminen kivaa</p> <p><u>Lukumummien ja -vaarien tuki lukemiseen:</u> ▪ kannustavia ▪ selitti vaikeita sanoja ▪ auttoi vaikeissa sanoissa, tavut. ▪ auttoi, jos meni väärin ▪ auttoi lukemaan nopeammin ▪ kehotti lukemaan kotona enemmän</p>	<p>+ vanhempien ihmisten kanssa oleminen kivaa + kiva lukea yhdessä + sai auttaa mummia lukemisessa + mummit kilttejä + kiva jutella + haluaisi jutella enemmän - ei jaksaa jutella - voisi jutella vähemmän, niin ehtisi lukea enemmän - mummit tuntemattomia</p>
POISSAOLO TUNNEILTA LUKUTUOKIOIDEN AIKANA	MUU TOIMINTA	LUKUPAIKKA
<p><u>Mieluummin lukutuokiolla:</u> <u>Mieluisuusperuste:</u> ▪ erilaista tekemistä kuin luokassa ▪ kivempaa kuin luokassa ▪ kirja niin hyvä, ettei malttaisi lähteä <u>Välttämisperuste:</u> ▪ tunneilla melua ▪ kiva olla poissa tylsiltä tunneilta ▪ ei tarvitse opiskella ▪ hyvä syy, ettei ole tehnyt läksyjä</p> <p><u>Mieluummin oppitunnilla:</u> <u>Mieluisuusperuste:</u> ▪ tunnilla ois hausempaa ▪ harmitti olla poissa ▪ kivoilta tunneilta poissaolo ei ollut kivaa <u>Välttämisperuste:</u> ▪ lukeminen alkoi tylsistyttämään ▪ lukutuokiolta palatessa ei päässyt takaisin mukaan tunnin toimintaan ▪ lukutuokion takia tulee läksyohduksia</p> <p><u>Neutraalit:</u> ▪ vaikea valita tunnin ja lukutuokion välillä ▪ riippuu tunnista ▪ outoa olla poissa tunnilta</p>	<p>+ kiva, kun sai vihkoon tarran + sai kirjanmerkin + kiva, kun sai vettä + vihkon täyttäminen kivaa (sai merkitä vihkoon, miltä tuntuu) + kiva piirtää - päivämäärien laittaminen vei aikaa</p>	<p><u>Myönteiset kokemukset:</u> + kiva, rauhallinen paikka + kiva päästä opettajanhuoneeseen + eri paikoissa lukeminen kivaa + hyvät sohvat + seinillä katseltavaa</p> <p><u>Kielteiset kokemukset:</u> - tylsä paikka - liian pieni tila - ei ollut kiva vaihtaa paikkaa - ei pitänyt kovasta tuolista - ei mitään katseltavaa</p>

Seuraavissa kappaleissa jokaista pääkategoriaa ja niiden alakategorioita kuvailaan yksityiskohtaisemmin. Lasten haastatteluista löytyneitä merkitysyksiköitä avataan aineistositaateilla.

5.2 Lukeminen lukutuokioiden aikana

Lapset jakoivat haastatteluissa paljon lukutuokioiden lukemiseen liittyviä näkemyksiään. Lasten puheissa lukukokemuksiin vaikuttivat heidän yleinen asennoitumisensa lukemiseen, kirjojen mielekkyys, sekä kokemukset lukutuokioilla käytetyistä eri lukutavoista (yhdessä lukeminen, vuorolukeminen, mallilukeminen). Lukemiseen liittyvät merkitysyksiköt jakautuivat siis näihin kolmeen alakategoriaan, joita avataan alla tarkemmin.

5.2.1 Asennoituminen lukemiseen

Se, miten lapset asennoituivat lukemiseen aktiviteettina, vaikutti suuresti siihen, miten he kokivat lukutuokiot lukumummien ja -vaarien kanssa. Ne lapset, jotka pitivät lukemisesta, todennäköisemmin myös pitivät lukumummien ja -vaarien kanssa lukemisesta. Ne taas, jotka eivät nauttineet lukemisesta, kokivat lukutuokiot epämieluisammiksi. Lukemiseen suhtautuminen olisi siis yksi merkittävimmistä perusteluista siihen, miten mieluisaksi tai epämieluisaksi lapset lukutuokiot kokivat.

Kun mä tykkään lukemisesta ja silleen. (2343)

Koska emmä paljon tykkää lukemisesta. (2255)

Näiden kahden asennoitumisen lisäksi, osa lapsista ilmaisi, etteivät jaksaa lukea tai eivät jaksaa lukea niin paljon. Osalle tämä oli kuitenkin riippuvainen siitä, minkälainen kirja oli kyseessä.

Kun mun pitää liian paljon lukee siinä, niin ei meinaa jaksaa. (2255)

No kyllä siellä varmaan sitten oli vähän semmosia kertoja, oli sillai että joskus ei meinannu jaksaa lukee ja... mutta kyllä sitä sitten jaksaa lukee, jos vaan saa otettuu hyvän kirjan mitä lukee, kyllä sitten mukavaa on. (2082)

Osa olisi halunnut lukea vielä enemmän kuin mitä lukutuokiolla luettiin. Kuten edellä olevasta kommentista tulee ilmi, osalle asenne lukemista kohtaan oli riippuvainen kirjan mielekkyydestä. Koska lasten antamat merkitysyksiköt jakautuivat yleiseen kommentointiin lukemisesta ja toisaalta kirjojen kommentointiin, päätin jakaa nämä eri kategorioihin.

5.2.2 Kokemukset kirjoista

Lasten lukukokemukseen vaikutti vahvasti kirjojen mielekkyys. Lukumummi ja -vaari –toimintaan osallistuneista lapsista osa sai itse valita lukemansa kirjan, osa valitsi opettajan antamista vaihtoehtoista ja osa ei päässyt vaikuttamaan kirjavalintaan. Suurin osa lapsista piti lukemistaan kirjoista. Monille kirjan mielekkyys motivoi vahvasti lukutuokiolle osallistumista.

No se oli niin hauska kirja, niin mä halusin sen takii. (2277)

Kyllä se kirja ihan täyet pisteet sai! (2078)

Lapset kuvailivat hyvää kirjaa sanoilla kiva, hauska, jännittävä, jopa pelottava. Hyvissä kirjoissa oli kivoja tarinoita ja hienoja kuvia. Kuvien katselu oli lapsista mielekästä, ja yksi lapsi kommentoikin, ettei omassa kirjassa ollut paljon kuvia ja että hän olisi kaivannut niitä kirjaansa enemmän.

Haastattelija: *Miks ne oli kivoja?*

Lapsi: *Kun niissä oli niin hienoja kuvia ja kivaa tekstiä. (2090)*

Osalla lapsista oli myös kielteisiä kokemuksia kirjoista. Vaikka kielteisiä kokemuksia oli vähemmän, näitä ajatuksia avattiin paljon laajemmin kuin myönteisiä kokemuksia. Kielteistä suhtautumista kirjoihin ilmaistiin ilmaisuilla “*se ei ollu kovin kiinnostava*” (2201), “*se oli aika tylsä*” (2164) tai “*boring*” (2310). Kirjan tylsyyttä perusteltiin mm. kirjan pituudella.

Se oli aika tylsä kun se oli niin pitkä. Kun siinä oli varmaan 50 sivua tai jotain enemmän. Emmä muista monta sivua siinä oli mut se oli tosi pitkä... Me ei päästy kun puoleen väliin sitä. (2164)

Tylsyyteen saattoi tässä tapauksessa myös vaikuttaa se, että kirja jäi kesken ja tarinan kokonaisuus jäi hahmottamatta. Tylsäksi lukemisen saattoi tehdä myös se, ettei kirjaa voinut vaihtaa, jos se ei innostanut.

Lapsi: *Boring. Tylsiä olivat.*

Haastattelija: *Miks ne oli tylsiä?*

Lapsi: *No koska koko ajan piti lukee sitä samaa kirjaa.*

Haastattelija: *Oisitko sie halunnut vaihtaa sitä kirjaa?*

Lapsi: *No joo. (2310)*

Kirja saatettiin myös kokea tylsäksi, jos lapsen mielessä muut mieluisimmat toiminnot kilpailivat lukemisen kanssa. Yksi tällainen toiminto oli esimerkiksi pelaaminen.

...oli niin tylsä kirja, että sitä ei edes kiinnostaa kyllä paljon lukea. Ja mieluummin pelaisin, kun lukisin sitä kirjaa. (2163)

Yksi lapsi koki kielteiseksi sen, että kirjoissa oli “*liian helppoja tekstejä*” (2255). Tässä tapauksessa lasta olisi motivoinut haastavampien tekstien lukeminen. Lasta motivoi siis Wigfieldin ja Guthrien (1997, 422) määrittelemä minäpystyvyyteen liittyvä motivaatiotekijä eli lukemisen haaste (*reading challenge*).

5.2.3 Kokemukset eri lukutavoista

Lapset kommentoivat myös eri lukutapoja, joita lukutuokioilla käytettiin. Näillä oli myös merkitystä siihen, miten mielekkääksi lapset lukutuokiot kokivat. Selkeä enemmistö lapsista (31) piti vuorolukemista lukutavoista kaikkein mieluisimpana. Lapset perustelivat vuorolukemisesta pitämistä sillä, että vuorotellen lukemalla kirjassa pääsi etenemään nopeammin. Jos lapsen oma lukeminen on hidasta ja työlästä, on ymmärrettävää, että kirjan lukeminen on mieluisampaa kun saa lukemiseen taukoja ja kirjan tarina kuitenkin etenee sutjakkaasti.

***Lapsi:** No ku sai lukee lause kerrallaan.*

***Haastattelija:** Miks se tuntu kivalta?*

***Lapsi:** Kun siinä eteni aika nopeesti sitten. (2184)*

Se vuorolukeminen. Se oli ihan hyvä, ku siinä edettiin kuitenkin suhteellisen hyvin. (2078)

Toive kirjan nopeasta etenemisestä oli syynä myös sille, miksi mallilukemista ei pidetty kovin mielekkäänä. Mallilukemisessa lukuaika piteni, sillä jokainen kappale luettiin kahteen kertaan.

***Haastattelija:** Oliko lukutuokioissa jotain, mistä et pitäny?*

***Lapsi:** Niinku, ku piti lukee niinku.... Niinku että mummi lukee ja sitten mä luen.*

***Haastattelija:** Eli oliko se se vuorolukeminen sun mielestä... vai se toinen, että mummi lukee ensin malliksi?*

***Lapsi:** Niin mallilukeminen, kun tuli niitä pitkiä. (2229)*

Kolmas lukutuokioilla käytetty lukemistapa oli yhdessä lukeminen, jossa lapsi luki yhteen ääneen lukumummin tai –vaarin kanssa. Osa lapsista piti yhdessä lukemisesta, toiset taas suhtautuivat siihen kielteisesti. Yksi lapsi toivoi, ettei sitä olisi käytetty ollenkaan.

Että, ehkä se lukutyö oli mun mielestä kaikista huonoin, ku luettiin yhteen

ääneen, että jos mä saisin niinku vaikuttaa, niin kyllä mä ainakin haluaisin et se jäis siitä pois. (2078)

Kielteisyyteen tätä lukutapaa kohtaan vaikutti se, että moni lapsi koki, että ”oli vaikeeta, että luetaan samaan ääneen” (2234). Vaikeaksi sen teki muun muassa lukumummin tai -vaarin äänen kuuleminen, joka häiritsi lapsen keskittymistä omaan lukemiseensa. Yhteen ääneen lukeminen vaikutti myös luetun ymmärtämiseen.

No mun mielestä se oli huonoa et sit ku toinen luki samaan aikaan ja kuuli sen toisen äänen, niin ei tajunnu sitä omaa lukemista, ja sit itte lukee paljon helpommin väärin. Mut niinku se keskittyminen herpaantuu sen toisen lukemiseen. (2078)

5.3 Lukemisen kehittyminen

Haastatteluissa lapset kertoivat kehitymisestään lukijoina. Kehittymistä kuvaavat merkitysyksiköt jakautuivat alakategorioihin sen perusteella keskittyikö lapsi kuvailemaan omaa kehitymistään vai lukumummien ja -vaarien tukea kehittämiseensä. Seuraavat kappaleet avaavat näitä alakategorioita lasten lukemisen kehittämisestä tarkemmin.

5.3.1 Omat kokemukset kehittämisestä

Lapset jakoivat kokemuksiaan omasta kehittämisestään ”paremmaks lukijaks” (2356). Monet lapsista huomasivat, että lukutuokioiden kuluessa heidän lukemisensa kehittyi. Kehitys huomattiin muun muassa siinä, että lukeminen muuttui lasten sanojen mukaan *selkeämmäksi* ja *nopeammaksi*. Kehittymisen nähtiin johtuvat siitä, että lukemista tapahtui usein.

No must tuntuu et mä opin tavallaan paremmin lukemaan, kun luki niin

usein... No mä kehityin siellä, ja sitten aluks se tuntu vähän vaikeelta, mut sit siellä ku luki, niin sitten se silleen parani. (2319)

Lasten jakamat merkitysyksiköt eivät kuvailleet pelkästään kehittymisen havaitsemista, vaan myös innokkuutta oppia ja harjoitella lukemista. Lukutuokiosta teki mielekkään se, että siellä “sai harjotella lukemista” (2115), “sai vähän oppia lukemaan” (2103) ja “oli ihan kivaa lukee niitten kaa ja oppii uusia tapoja lukee” (2138). Lukemisen lisäksi lapsia motivoi siis oppiminen ja lukemisessa kehittyminen.

5.3.2 Lukumummien ja -vaarien tuki lukemiseen

Lapset kuvailivat omaa kehittymistään lukemisessa myös suhteessa siihen tukeen, minkä he olivat saaneet lukumummeilta ja -vaareilta. Moni lapsista koki, että lukumummit ja -vaarit olivat pystyneet heitä auttamaan, ja että heiltä opitut taidot ovat sovellettavissa lukemisessa myös jatkossakin. Lukumummeilta ja -vaareilta sai myös palautetta lukemisen kehittymisessä, ja lapset kokivat sen kannustavaksi. Yksi lapsi toi esille sen, että lukumummi opasti lasta itse huomaamaan virheet lukemisessaan ja auttoi häntä korjaamaan ne.

No jos meni niinku väärin, niin sit se autto siinä sitten... ja pysty niinku, näki sitten itekin. Ja sit mä opin siinä semmosen, et jos lukee väärin, niin huomaa itekin sen. (2140)

Lapset kuvailivat, kuinka lukumummit ja -vaarit auttoivat erityisesti vaikeissa sanoissa. Sanat olivat lasten mukaan vaikeita, jos niitä oli haastavaa lukea tai jos niiden merkitystä ei ymmärretty. Jos sanat olivat haastavia lukea, yksi käytetty keino oli auttaa tavuttamaan sana.

Lapsi: *Vaikeissa sanoissa.*

Haastattelija: *Millä tavalla mummi auttoi niissä vaikeissa sanoissa?*

Lapsi: *Että se autto tavuttamaan ne. (2060)*

Lapset toivat esille myös sen, että lukumummit ja -vaarit auttoivat, jos kirjoissa esiintyi vaikeita sanoja selittämällä niiden merkityksen. Yksi lapsi selvensi lukumummien silloisen avun olevan hyödyllinen jatkossakin, sillä kun vaikeat sanat esiintyvät uudestaan muissa kirjoissa, lapsi osaakin lukea ne tällä kertaa ja myös ymmärtää niiden merkityksen.

***Lapsi:** No esim. nyt alko olee vähän helpompi lukee jotain, jos on hankalia sanoja, niin sit mä vähän ymmärsin sitä paremmin, kun se selitti, tai sit mä opin vähän niitä.*

***Haastattelija:** Auttoks mummi selittämään mitä ne sanat tarkoittaa?*

***Lapsi:** Nii. Sitten kun useissa kirjoissa tulee sellasia, niin sit mä osaan lukee. (2073)*

Lapsen minäpystyvyyden tunne lukemiseen siis kasvoi, sillä lapsi koki, että tästä eteenpäin hän osaa lukea myös vaikeampia sanoja ja ymmärtää niiden merkityksen. Lukumummeilla ja -vaareilla näytti olevan vaikutusta lasten lukemiseen myös lukutuokioiden ulkopuolella. Yksi lapsi kertoi, että lukeminen on lähtenyt sujumaan paremmin, koska lukumummien kannustamana kotona lukemisen määrä on lisääntynyt.

***Haastattelija:** Mikä on vaikuttanut?*

***Lapsi:** Koska ne kehotti lukemaan kotona enemmän. No ne lukumummit.*

***Haastattelija:** Ootko sä luku enemmän?*

***Lapsi:** Joo. (2090)*

Lapset kommentoivat myös sitä, että lukumummit ja -vaarit auttoivat lukemaan entistä nopeammin. Yksi lapsi huomasi kehittyneensä lukumummien tuen avulla huomattavasti lukunopeudessa. Kaiken kaikkiaan lukumummien ja -vaarien tukea kommentoineet lapset vaikuttivat olevan kiitollisia saamastaan tuesta ja kokivat sen itselleen hyödylliseksi.

5.4 Sosiaalinen kanssakäyminen lukumummien ja -vaarien kanssa

Lasten kertomat kokemukset liittyen sosiaaliseen kanssakäymiseen lukumummien ja -vaarien kanssa olivat pääosin positiivisia. Lapset kuvailivat lukumummeja ja -vaareja “kilteiksi” ja “kivoiksi”. Sitä pidettiin mukavana, että sai viettää aikaa vanhempien ihmisten kanssa.

Haastattelija: *Mikä siellä oli kivaa?*

Lapsi: *Ku sai olla semmosten vähän vanhempien ihmisten kaa.*

Haastattelija: *Mikä siinä oli kivaa, et sai olla vanhempien ihmisten kaa?*

Lapsi: *No et neki niinku kerto vähän, et mitä ne on tehny lapsena. (2319)*

Tässä lapsi tuo esille sen, että vanhempien ihmisten kanssa oleminen oli mukavaa, koska sai myös tietää heidän lapsuudestaan. Lapsuus on asia, josta sekä vanhuksella että lapsella on henkilökohtainen kokemus, kun taas vanhuutta ei lapsi voi kokemuksen tasolla ymmärtää. Lapsuus voi siis olla se kenttä, missä vanhus ja lapsi kohtaavat. Lapselle voi olla myös mielenkiintoista ajatella, että se vanhus, joka hänen kanssaan viettää aikaa, on myös joskus itse ollut lapsi.

Vuorovaikutusta lukumummien ja -vaarien kanssa tapahtui myös yhdessä lukiessa, ja tätä mahdollisuutta lukea yhdessä jonkun kanssa pidettiin kivana. Ensinnäkin toisen henkilön kanssa lukeminen nähtiin mukavana, koska ei tarvinnut “*koko kirjaa itse lukea*” (2073), sillä välillä saattoi vuorotella lukumummin tai -vaarin kanssa. Toiseksi yhdessä lukeminen antoi mahdollisuuden jakaa kirjan lukemisesta saatuja ajatuksia ja tunteita toisen henkilön kanssa, esimerkiksi hausalle kohdalle saattoi lukumummin tai -vaarin kanssa nauraa.

Lapsi: *No kun me luettiin lukumummin... lukuvaarin kanssa sellanen hassu kohta. Hyttysenkakka (naurua)...*

Haastattelija: *Naurattiks teitä molempia?*

Lapsi: *Nauratti! (2294)*

Yksi lapsista kertoi, että hän oli välillä saanut *“auttaa sitä lukumummiä lukemisessa”* (2078). Vaikka toiminnan tarkoituksena on nimenomaan auttaa lasta lukemisessa, lapsi jakoikin kokemuksen lukumummin auttamisesta. Lapsi ei kuitenkaan avannut asiaa sen tarkemmin, joten jäi epäselväksi miten ja missä tilanteessa lapsi auttoi lukumummiä.

Osa lukutuokiosta käytettiin kirjan lukemisen lisäksi vapaaseen jutteluun lukumummin tai -vaarin kanssa. Moni lapsista piti juttelusta (*“No se oli niinku hauskaa... ku siinä sai jutella vähän aikaa.”* (2184)) ja osa olisi halunnut jutella enemmänkin. Osa lapsista ei olisi kuitenkaan jaksanut jutella. Osa lapsista taas olisi halunnut jutella vähemmän, mutta syy oli siinä, että voisi käyttää enemmän aikaa lukemiseen. Lukeminen siis motivoi näissä tilanteissa enemmän kuin lukumummin tai -vaarin kanssa juttelu.

Jos ois ollu vähän vähemmän (juttelua) niin ois päässy vähän pidemmälle.
(2310)

Kyl sitä sit ois vähän vähemmänkin voinu jutella... Lukee ois voinu vähän enemmän. (2082)

Kokemukset sosiaalisesta kanssakäymisestä lukumummien ja -vaarien kanssa olivat siis suurimmaksi osaksi myönteisiä. Lukumummit ja -vaarit koettiin kivoiksi, heidän kanssaan yhdessä lukeminen oli mukavaa ja yhdessä jutteleminen oli myös hauskaa. Myös vanhempien henkilöiden kanssa oleminen koettiin myönteiseksi asiaksi. Kielteiset kokemukset sosiaalisesta kanssakäymisestä liittyivät lähinnä jutteluun käytettyyn aikaan, ja osa koki juttelun tylsäksi. Yksi lapsi ei myöskään pitänyt lukutuokioissa siitä, ettei hän tuntenut lukumummeja ja -vaareja. Lukumummien ja -vaarien vieraus siis vaikutti tällä lapsella lukutuokioiden mielekkyyteen.

5.5 Poissaolo tunneilta lukutuokioiden aikana

Lukutuokiot tapahtuivat oppituntien aikana, joka tarkoitti sitä, että oppilas oli lukutuokion ajan poissa oppitunnilta. Lukutuokio kesti noin 20 minuuttia, eli noin

puolet oppitunnin pituudesta. Lasten lukutuokiokokemukseen vaikutti siis myös se, miltä lapsesta tuntui olla poissa tunnilta. Lasten esiin tuomat mielipiteet jakautuivat sen suhteen, oliko tunneilta poissaolo heille mielekästä vai ei.

Et välillä tuntu siltä, että haluaisi olla tunnilla, koska kun mulla oli kummiskin tää vielä lukukerho sen lisäksi ja sit äikän tunti. Sit alko lukeminen jo tylsistyttää. (2343)

Öö sen takia, koska... öö täällä (lukutuokiolla) on vähän kivempaa ku luokassa. (2359)

No tunnilla olis ollu hausempi. (2299)

Koska emmä halunnu olla...mennä sinne tunnille, mä olisin halunnu vaan lukea. (2180)

Lasten kokemukset tunneilta poissaolosta jakautuivat siis kahteen pääkategoriaan: *lapsi on mieluummin lukutuokiolla* tai *lapsi on mieluummin oppitunnilla*. Preferenssiä ei kuitenkaan aina ilmaistu sanomalla, että tietty toiminta koettiin mukavammaksi. Joskus preferenssiin vaikutti myös se, miten epämieluisaksi vaihtoehtoinen toiminta koettiin. Esimerkiksi lukutuokiolla oleminen saatettiin nähdä hyvänä keinona välttää tylsä oppitunti.

No joo joskus oli ihan tylsä tunti, niin mä halusin mennä sinne lukumummin ja -vaarin luo. (2277)

Molemmat perusteet riittivät yksinään siihen, että lapsella syntyi selvä preferenssi toiseen vaihtoehtoon. Lasten antamat merkitysyksiköt jakautuivat siis vielä alakategorioihin sen mukaan, millä perusteella lapsi ilmaisi preferenssiään. Tätä alakategorijakoa selvennetään taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Perusteet lasten preferensseille olla mieluummin oppitunneilla tai lukutuokiolla.

	Mieluummin lukutuokiolla	Mieluummin oppitunnilla
Mielisuusperuste	Oppilas osallistuu mieluummin lukutuokioon, koska kokee lukutuokion mielisaksi.	Oppilas osallistuu mieluummin oppitunnille, koska kokee oppitunnin mielisaksi.
Välttämisperuste	Oppilas osallistuu mieluummin lukutuokioon, koska kokee oppitunnin epämielisaksi.	Oppilas osallistuu mieluummin oppitunnille, koska kokee osallistumisen lukutuokioon epämielisaksi.

Lapset toivat vastauksissaan esiin kaikkia neljää taulukon vaihtoehtoa. Alla olevassa taulukossa tätä on tarkennettu jaotteleamalla lasten antamat merkityksyksiköt sen mukaan mihin kategoriaan ne osuvat.

TAULUKKO 4. Tarkennetut perusteet lasten preferensseille olla mieluummin oppitunneilla tai lukutuokiolla.

	Mieluummin lukutuokiolla	Mieluummin oppitunnilla
Mielisuusperuste	<ul style="list-style-type: none"> - kirja oli niin hyvä, ettei malta lähteä - kivempaa kuin luokassa - erilaista tekemistä kuin luokassa 	<ul style="list-style-type: none"> - tunnilla olisi hauskeempaa - harmitti olla poissa tunnilta - kivoilta tunneilta poissaolo ei ollut kivaa
Välttämisperuste	<ul style="list-style-type: none"> - tunneilla melua - tylsiltä tunneilta kiva olla poissa - ei tarvitse opiskella - hyvä syy, että läksyt jää tekemättä 	<ul style="list-style-type: none"> - lukutuokiolla lukeminen tylsistyttää - lukutuokiolta palatessa ei päässyt takaisin mukaan tunnin toimintaan - lukutuokion takia tulee läksyohduksia

Lukutuokiolla olemista puolsi hyvien kirjojen lukeminen, sekä se, että lukutuokiot koettiin mukavammiksi kuin luokassa oleminen. Lukutuokioiden toiminta erosi myös edukseen tyypillisestä luokkatoiminnasta. Lukutuokiolla olemisen avulla jotkut oppilaat pystyivät välttämään mielestään tylsät tunnit, opiskelun, tunneilla vallitsevan melun, sekä läksyjen teon.

Ja varsinkin se on hyvä syy, jos menee vikana, ni tuleekin läksyä, niin (muminaa)... sit ei tiä, mitä tuli läksyks, niin siinä on hyvä syy, miksei oo läksyt tehtynä. (2310)

Oppitunteja taas puolsi se, että oppitunnit koettiin hauskoiksi. Joitakin lapsia harmitti olla poissa oppitunneilta. Etenkin kivoilta tunneilta poissaolo oli lapsien mielestä ikävää. Kivoina tunteina mainittiin muun muassa musiikin ja käsityön tunnit. Yksi lapsi halusi mieluummin oppitunnille, koska lukeminen lukutuokioilla alkoi tylsistyttämään. Lukutuokioilla olemisesta seurasi oppilaille välillä myös epämiellyttäviä seurauksia, kuten läksyunohduksia tai vaikeutta päästä takaisin tunnin toimintaan. Vaikka nämä eivät varsinaisesti kuvastaneet lukutuokion epämieluisuutta, päätin laittaa ne silti kategoriaan *mieluummin oppitunnilla - välttämisperuste*, sillä ne olivat epämiellyttäviä seurauksia lukutuokioille osallistumisesta.

Vastauksissa oli myös ilmauksia, jotka eivät kallistuneet vahvasti kummankaan toiminnan puoleen. Nämä merkitysyksiköt kategorisoitiin 'neutraaleiksi'. Osa oppilaista kertoi mm. sen, että valinta on kyseessä olevan tunnin mielekkyydestä riippuvainen ja osa taas ilmaisi yleistä valinnan vaikeutta lukutuokion ja oppitunnin välillä.

Koska se riippuu siitä tunnista, et mikä meillä on. Jos se on matikan tunti, niin tietysti se on kiva, mut sitten kun on, tää niin tota, tää.. tää tää mikä tää nyt oli? Tää...välitunti tai joku semmonen, tai käsityön tunti, niin sillan ois kiva olla luokassa. (2234)

No ku en tienny, että kumpaa oisin valinnu. (2229)

Kuten edellä mainittiin, osa lapsista koki mieluisaksi sen, että lukutuokioilla oli erilaista toimintaa oppitunteihin verrattuna. Yksi lapsi kuitenkin kuvaili, että oppitunneilta poissaolo tuntui samasta syystä oudolta. Lukutuokio oli erilaista koulunkäyntiä, kuin mihin lapsi oli tottunut. Siihen ei kuulunut opiskelusta tutut työ- ja tekstikirjat, pulpetin ääressä istuminen ja tehtävien tekeminen.

Haastattelija: Miltä tuntui olla poissa oppitunneilta?

Lapsi: Oudolta. No ku ei ollu kirjaa pöydällä eikä kynää kädessä. (2090)

Koska lukutuokiot olivat aina ns. kilpailuasetelmassa oppituntien kanssa, ja koska tämä asetelma vaikutti lasten kokemukseen lukutuokion mielekkyydestä, voi olla vaikea saada kuvaa lasten kokemuksesta lukutuokioista itsenäisenä toimintona. Kuinka erilaisia lasten kokemukset Lukumummi ja -vaari –toiminnasta olisivat, jos lukutuokiot eivät kilpailisi oppituntien kanssa? Kilpailuasetelma ei myöskään vaikuta vain toiminnan mielekkyyden kokemuksiin, vaan sillä on vaikutusta myös oppilaan lukutuokioista saamaan hyödyn määrään. Toiminnan tarkoituksena on tukea heikompia lukijoita, mutta tunneilta poissaolo voi vaikeuttaa koulussa edistymistä, koska oppilas menettää osan oppitunneista.

Sit ei osannu mennä mukaan, kun ne oli tehny jotain äikän tunnilla kun ne teki niitä esitelmiä niin ei ite pääse enää mukaan kun ne oli päättäny ne ryhmät jo. (2164)

5.6 Muu toiminta

Useat lasten kommentit toivat esille lukutuokioiden aikana tapahtunutta muuta toimintaa ja näille toiminnoille annettiin suhteellisen suuri painoarvo. Esimerkiksi eräs oppilas piti viimeistä lukutuokiota mukavana, koska silloin “sai piirtää” (2140). Kun lapsilta kysyttiin, mikä lukutuokiossa oli mukavaa, yksi hyvin yleinen vastaus oli se, että sai tarran vihkoon.

Koska siellä oli tosi kivaa, kun sieltä sai aina tarran siihen ihmevihkoon. (2234)

Se ko aina lopussa sai tarran siihen vihkoon, ja sitten siitä tulee tarravihko. (2359)

Tarra toimi tässä tapauksessa eräänlaisena lukemisen merkkivahvistajana. Merkkivahvistajana lapselle toimi myös kirjanmerkin saaminen. Lapsen huomio saattoi kiinnittyä jopa niinkin yksinkertaiseen asiaan kuin veden juominen. Tämä teki lapsen mielestä lukutuokiosta mukavan.

Se, että me luettiin ja sai vettä. Se oli hauskaa. Se oli ihan oikeesti kivaa. Ku aina mulle tuli hirvee jano. (2030)

Tämä on sikäli mielenkiintoinen huomio, että lasten päällimmäinen huomio ei välttämättä aina kiinnity siihen, mikä on aikuisen näkökulmasta toiminnan kannalta keskeistä (lukeminen ja keskustelu lukumummien ja -vaarien kanssa), vaan heille voi olla merkityksellistä pienetkin asiat, kuten tarran saaminen tai veden juominen.

Muutama lapsista kertoi myös kokemuksiaan lukupassin täyttämisestä. Lukupassiin täyttämistä kommentoitiin pääosin positiivisesti. Se oli yhden lapsen mielestä mukavaa lukutuokioissa, kun *“sai merkitä niihin lappuihin tai siihen vihkoon sen, että miltä tuntuu”* (2343). Lapsi sai siis vapaasti ilmaista subjektiivisia kokemuksiaan. Koulutehtävissä lapsen ääni ja oma kokemusmaailma ei välttämättä pääse kuuluviin tarpeeksi usein.

Lukupassin täyttämiseen liittyi yksi kielteinenkin kokemus. Eräs lapsi ei lukutuokioissa pitänyt siitä, että päivämäärien täyttäminen lukupassiin *“vei silleen vähän niinku aikaa”* (2281). Lapselle ei ajan seuranta ehkä tunnu niin merkitykselliseltä toiminnalta, että siihen tarvitsisi käyttää energiaa.

5.7 Lukupaikka

Lapset kertoivat haastatteluissa niistä paikoista, joissa lukutuokiot tapahtuivat. Paikkojen miellyttävyyteen vaikutti useat tekijät, joista selvästi eniten mainittu asia oli paikan rauhallisuus ja hiljaisuus. Rauhallisuus nähtiin myönteisenä asiana

ja se lisäsi lukemisen mielekkyyttä.

Mun mielestä siellä oli kiva lukee kun siellä oli niin hiljasta ja rauhallista.

Lapsi: *Se oli tosi kiva.*

Haastattelija: *Mikä siinä oli kivaa?*

Lapsi: *Se oli semmonen pieni huone, jossa oli rauhallista ja sinne ei kuulunu mitkään mölinät, mitkään opettajien juttelut. (2011)*

Myös paikkojen kokoa kommentoitiin. Yksi lapsi piti tilaa liian pienenä, ja olisi mieluummin lukenut luokassa. Toinen lapsi taas koki, että oli mukavaa lukea pienessä tilassa ja ettei *“tarvii olla mitään isoo”* (2340).

Lisäksi paikan miellyttävyyteen vaikutti lasten mukaan tuolien mukavuus. Lasten kertomien mukaan koviin tuoliin suhtauduttiin kielteisesti, kun taas sohvut koettiin mukavammaksi. Tämä tuli ilmi sekä niissä kommentteissa, joissa lapsi ilmaisi pitävänsä lukupaikasta, että niissä, joissa lapsi ei pitänyt paikasta.

No sekin oli ihan hyvä, et siellä oli niinku semmoset hyvät paikat, ettei tarvinnu istuu millään kovalla tuolilla, oli ihan hyvät sohvut. (2078)

No, ne ei ollu ihan parhaita kun mä en pitäny siitä tuolista ainakaan reksin huoneessa... kun ne oli ihan kovia, ja sitten ja M:n huoneessakin oli, niin se oli välillä ikävää siinä. (2073)

Lapset kiinnittivät huomiota lukupaikkojen ulkonäköön ja pitivät siitä, että paikoissa oli erilaisia asioita, mitä sai katsella. Lasten mielipiteet lukupaikoista vaihtelivat sen mukaan, oliko huoneessa jotain mukavaa katseltavaa vai ei.

Lapsi: *Ihan tylsä paikka.*

Haastattelija: *Miks tää oli ihan tylsä eikä yhtään kiva?*

Lapsi: *No kun täällä ei oo mitään katseltavaa. Aina sama vihree sohva, joka on ihan ruma ja... jossa on jotain punasta värikynää, ja taulullakaan ei oo kun yks paperi koko ajan. Ja samat paperit aina vaan... (2310)*

Lapsi: *Koska siellä oli sellasia kivoja juttuja, mitä katella.*

Haastattelija: *Mitäs siellä oli?*

Lapsi: *No, niinku... mä tykkäsin vähän niinku katella kaikenlaista...*

Haastattelija: *Sä tykkäät, että on semmosia piirustuksia tai jotain?*

Lapsi: *Ja siellä oli semmosia palloja, jotka roikku katosta. (2294)*

Yksi oppilas kommentoi myös katselleensa seinällä olevaa karttaa, jossa oli lippuja. Näyttäisi siis siltä, että lapset pitävät siitä, että huoneessa on erilaisia visuaalisia virikkeitä ja että huoneet ovat esteettisesti miellyttäviä.

Lukutuokioiden aikana lapset pääsivät joskus sellaisiin koulun tiloihin, joihin he eivät koulun arjessa yleensä päässeet. Esimerkiksi osa lapsista luki lukumummin tai -vaarin kanssa opettajanhuoneessa. Yksi lapsista kommentoi tätä mahdollisuutta seuraavasti:

No kyllä se ihan mukava oli sinnekin päästä... ei varmaan hirveen moni tän koulun oppilaista oo päässykään opettajanhuoneeseen. (2082)

Oppilaat eivät aina lukeneet samassa paikassa, vaan osa vaihteli paikkaa. Tähän paikkojen vaihtamiseen suhtauduttiin sekä myönteisesti että kielteisesti. Eri paikoissa lukeminen saattoi osalle olla jännittävää, kun taas toiset kaipasivat enemmän pysyvyyttä.

Haastattelija: *Miks valitsit sen?*

Lapsi: *No kun silleen piti käydä eri paikoissa.*

Haastattelija: *Sekö ei ollu susta kivaa, vai?*

Lapsi: *No joo, mutta kun oli sitten tottunu sitten johonkin. (2281)*

Paikan miellyttävyyteen siis vaikutti paikan rauhallisuus, koko, tuolien pehmeys ja mukavuus, paikkojen esteettisyys ja visuaalinen virikkeisyys sekä paikkojen erityisyys suhteessa lapsen kouluarkeen. Paikkojen vaihtelun suhteen mielipiteet jakautuivat.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia lasten kokemuksia Niilo Mäki Instituutin Lukumummi ja -vaari –toiminnasta. Lasten kokemukset toiminnasta olivat pääosin positiivisia. Lukukokemukseen vaikutti lasten asennoituminen lukemiseen sekä suhtautuminen lukutuokioilla käytettyihin lukutapoihin. Kirjojen mielekkyydellä oli myös merkittävä vaikutus lasten lukuinnostukseen lukutuokioiden aikana. Kokemukset sosiaalisesta kanssakäymisestä lukumummien ja -vaarien kanssa olivat pääosin myönteisiä. Osa lapsista koki toiminnan kautta kehittyneensä lukemisessa, ja osa osoitti innokkuutta lukemisen oppimiseen. Lukumummeilta ja -vaareilta lapset kokivat saavansa apua erityisesti vaikeiden sanojen lukemiseen, sekä yleistä kannustusta lukemiseen myös kodin ulkopuolella. Lukutuokiokokemukseen vaikutti myös se, miten lapset suhtautuivat oppitunneilta poissaoloon. Poissaoloon suhtautuminen oli riippuvainen siitä, miten positiivisesti tai negatiivisesti lapsi suhtautui yhtäältä oppitunteihin ja toisaalta lukutuokioihin. Tarrojen saaminen oli monelle lapselle yksi mielekkäimmistä asioista lukutuokioissa. Oppilaat kommentoivat myös lukupaikkaa. Lasten mielestä hyvä paikka lukemiselle oli sellainen, joka oli rauhallinen, esteettinen, jossa oli pehmeitä tuoleja ja jossa oli paljon erilaista katseltavaa.

Lewisin ja Tealin (1980) määrittelemistä lukemisasenteen kolmesta tekijästä lukemisen nautinnollisuus nousi lasten haastatteluissa eniten esille. Tämä ei sikäli ole yllättävää, sillä lukutuokioilla luettavat tekstit olivat ns. vapaa-ajan lukemista. Lapset eivät juurikaan tuoneet esille lukemisen käytännön hyötyjä tai lukemisen kautta saatuja oivalluksia itsestä ja elämästä. Näiden asennetekijöiden merkitys onkin ehkä vahvempi nuoruudessa ja aikuisiällä - itsenäisemmässä elämänvaiheessa. Opiskelussa näille asennetekijöille on tarvetta etenkin silloin, kun luettava materiaali ei ole kovin nautinnollista. Ehkäpä lukutuokioillakin lapsia voisi auttaa arvostamaan lukemisen käytännön hyötyjä ja saamaan oivalluksia itsestään ja elämästä esittämällä näitä tavoitteita tukevia kysymyksiä luetun pohjalta.

Lukusujuvuuden interventioiden tehokkuutta arvioitaessa kuullaan

harvemmin interventtioiden kohteena olevien kokemuksia. Interventio voi olla tehokas lukusujuvuuden kehittämisessä, mutta jos se tuntuu lapsesta erityisen hankalalta tai epämiellyttävältä, voi sillä olla kielteisiä vaikutuksia lapsen lukumotivaatioon. Tämä tutkimus toi esille lasten kokemuksia eri lukutavoista, joiden tarkoituksena on lukusujuvuuden harjoittaminen. Vaikka Lukumummi ja -vaari –toiminnan lukutuokioissa käytetyssä mallilukemisessa toistoja oli suhteessa vähän verrattuna useisiin muihin toistavan lukemisen tapoihin, oli se lapsista silti epämieluisaa. Homan, Klesius ja Hite (1993, 95) ehdottavatkin, että opettaja voi tehdä toistavasta lukemisesta mielekkäämpää perustelemalla toistojen tarve. Opettaja voi esimerkiksi kannustaa lasta lukemaan tekstin nuoremmille lapsille, esittää se ilmeikkäästi luokalle tai nauhoittaa teksti opettajan kuunneltavaksi. Lapsille oli tärkeää, että lukeminen ja kirjan tarina pääsi etenemään sopivaan tahtiin, ja mallilukeminen hidasti tarinan etenemistä. Samasta syystä vuorolukemista pidettiin mukavana, koska tarina pääsi etenemään sopivalla vauhdilla. Yhdessä lukeminen tuntui osasta lapsista vaikealta ja sen takia epämotivoivalta. Yksi syy vaikeuteen oli se, että lukumummin tai -vaarin äänen kuuleminen häiritsi lukemista. Voidaankin kysyä, saako lapsi tällaisesta lukemisesta toivotun hyödyn, jos hänen tarkkaavaisuutensa omaan lukemiseensa häiriintyy toisen äänen kuulemisesta.

Eräs lapsi sanoi, että saadessaan lukumummeilta ja -vaareilta selityksiä vaikeille sanoille, hän nyt kokee osaavansa lukea jatkossakin kirjoja, joissa esiintyy näitä vaikeita sanoja. Lapsen minäpystyvyyden tunne lukemista kohtaan siis kasvoi lukumummien ja -vaarien tuella. Ihmisten käsitykset minäpystyvyydestään vaikuttavat vahvasti siihen, mitä toimintoja he päättävät tehdä, kuinka paljon he näkevät vaivaa niiden eteen, ja kuinka sinnikkäästi he jatkavat työskentelyään kun he kohtaavat vaikeuksia (Bandura 1977, 194). Minäpystyvyyden vahvistumisella voi siten olla hyvinkin merkittävä vaikutus lapsen lukusujuvuuden kehittymiselle, sillä hän saattaa tarttua helpommin haastavampiin tekstilajeihin ja lukea enemmän lukemisen haasteista huolimatta. Mielenkiintoinen jatkotutkimuskysymys olisikin Lukumummi ja -vaari –toiminnan vaikutus lasten minäpystyvyyden tunteeseen lukemisessa.

Minäpystyvyydellä ja lukutaidolla on tutkittu olevan vaikutusta lasten lukemisasenteisiin ja -motivaatioon (ks. McKenna et al. 1995; Wigfield & Guthrie 1997; Mihandoost 2011). Tämä tutkimus tuo esiin minäpystyvyyteen liittyvän,

mutta hieman erilaisen näkökulman lukemismotivaatioon, nimittäin uuden oppimisen ja kehittymisen prosessin tuoman innostuksen. Osa lapsista kommentoi, että lukutuokioissa mukavaa oli nimenomaan lukemisen ja uusien lukutapojen *oppiminen*. Tässä tapauksessa motivaatio ei siis välttämättä synny suoranaisesti pystyvyyden tunteesta, vaan siitä, että lapsi oppii jotakin uutta ja huomaa positiivisen muutoksen omassa pystyvyydessään. Lukemaan oppiminen voi olla joillekin lapsille hyvinkin pitkä ja vaivalloinen prosessi, joka vaatii kärsivällisyyttä ja sinnikkyyttä. Jos lapset suhtautuvat myönteisesti oppimisen prosessiin, he ovat todennäköisemmin valmiimpia näkemään vaivaa lukemisen kehittämiseen. Voidaankin ajatella, että yksi tärkeä tekijä lukusujuvuuden kehittämisessä on se, miten lapset suhtautuvat oppimiseen. Szklarskin (2011, 46) mukaan oppimisen intoon vaikuttaa suuresti se, että lapsi kokee edistyvänsä. Lukutuokioiden aikana olisikin tärkeää panostaa siihen, että lapsi huomaa oman edistymisensä ja on tietoinen kehittymisen mahdollisuuksistaan.

Eräs lapsen esille tuoma negatiivinen kokemus oli lukumummien ja -vaarien tuntemattomuus. Lapset saattavat vierastaa kaksistaan ajan viettämistä ventovieraan kanssa. Dunham ja Casadonte (2009, 462) ehdottavatkin, että tällaisten sukupolvien välisten ohjelmien alussa tulisi varata aikaa vapaaehtoisten tutustuttamiseksi lapsille. Näin lapset oppivat tuntemaan vapaaehtoiset vanhukset henkilötasolla ja ymmärtävät heidän motiivejaan olla mukana toiminnassa. He korostivat, että lasten tulisi tietää vapaaehtoisten pitävän lapsista ja että he haluavat auttaa lapsia. Ehkäpä tällainen yleinen esittely ja tutustuminen toiminnan alussa helpottaisi lapsen kokemusta olla myöhemmin yksin vanhusten kanssa.

Tutkimuksessa tuli ilmi, että lasten kokemuksiin vaikutti se, että lukutuokiot olivat kilpailuasetelmassa oppituntien kanssa. Lapset saattoivat myös lukutuokioiden takia jäädä opiskelussa jälkeen. Olisikin ehkä hyvä, ettei toiminta kilpailisi oppituntien kanssa, vaan olisi koulutyön ulkopuolista toimintaa. Toisaalta jos toiminta tapahtuu kouluajan ulkopuolella ylimääräisenä toimintana, voi vaarana olla, että se kilpailee silloin mielekkäiden vapaa-ajan aktiviteettien kanssa. Ratkaisu tähän voisi olla se, että kaikilla oppilailla olisi kouluaikana lukutunti, mutta vain ne lapset, joilla on eniten haasteita lukemisessa lukisivat yhdessä lukumummin tai -vaarin kanssa.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että lapsille sellaiset merkkivahvistajat kuten tarrat voivat olla hyvinkin merkityksellisiä ja motivoida

lapsia lukutoimintaan. Vaikka tarrat motivoivatkin lapsia, voiko tällainen ulkoinen vahvistaminen heikentää lasten sisäistä lukumotivaatiota? Jos lukumotivaatiota ohjaa tällaiset ulkoiset palkkiot, mitä tapahtuu kun palkkioita ei saa, esim. vapaa-ajalla luettaessa? Sisäinen motivaatio, joka viittaa itse toiminnan tekemisestä saatuun mielihyvään, on yhteydessä parempaan suoriutumiseen, sinnikkyuteen, luovuuteen ja parempaan käsitteelliseen ymmärrykseen (ks. Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991; Richard & Deci 2000). Siksi se, heikentääkö tarrojen saaminen lasten sisäistä motivaatiota lukemiseen, onkin merkittävä huolenaihe.

Tutkimukset merkkivahvistajien vaikutuksesta sisäiseen motivaatioon ovat ristiriitaisia. Muun muassa Decin, Koestnerin ja Ryanin (2001) teettämän meta-analyysin mukaan merkkivahvistajilla on selkeä sisäistä motivaatiota heikentävä vaikutus. Myös merkkivahvistajien negatiivisen vaikutuksen kumoavia tutkimuksia on tehty (ks. Cameron & Pierce 1994; Akin-Little, Eckert, Lovett & Little 2004). Deci, Koestner ja Ryan (2001, 14) ehdottavat, että ulkoisten palkkioiden sijaan tulisi keskittyä sisäisen motivaation vahvistamiseen, esimerkiksi kehittämällä oppilaiden kiinnostuksen kohteita huomioivia oppimistehtäviä, tarjoamalla enemmän valinnanvapautta ja varmistamalla, että tehtävät ovat sopivan haastavia. Vastakkaista näkökulmaa edustava tutkimus (Akin-Little et al. 2004) taas tuo esille, ettei sisäinen motivaatio välttämättä heikkene ulkoisten palkkioiden takia, vaan huonojen vahvistamistapojen takia. Merkkivahvistuksia ei esimerkiksi tulisi antaa pelkästä toimintaan osallistumisesta, vaan tietyn toiminnan loppuun suorittamisesta ja huomioiden tekemisen laadun. Palkkio tulisi antaa myös välittömästi toiminnan jälkeen. (Akin-Little et al. 2004, 357, 359.) Nämä ehdot näyttäisivät toteutuvan Lukumummi ja -vaari -toiminnan merkkivahvistuksissa. Ehkäpä niille lapsille, joiden lukumotivaatio ei alunperinkään ole kovin korkea, tällaiset ulkoiset kannustimet kuten tarrat voivat motivoida lasta lukemaan edes vähän ja sitä kautta kehittää lapsen lukemisen sujuvuutta. On kuitenkin pidettävä huolta siitä, että lasten sisäistä lukumotivaatiota ruokitaan, jotta lukumotivaatio ulottuisi myös lukutuokioiden ulkopuolelle.

Tämän tutkimuksen lapsilähtöinen lähestymistapa toi vahvasti esiin lapsen maailman konkretian. Kuten tutkimuksesta käy ilmi, lapsen huomio kiinnittyy sellaisiin asioihin, kuten kirjanmerkkeihin, tarroihin, kirjan kuviin, sohviin ja katosta roikkuviin palloihin. Näillä asioilla on ehkä suurempi merkitys lapselle

kuin aikuisille. Voi olla hyödyllistä huomioida tämä lapsen maailman konkreettisuus suunniteltaessa lapsia motivoivia toimintoja. Vaikka lapset puhuvat näistä konkreettisista asioista, ei tästä voida kuitenkaan tehdä johtopäätöstä, etteivät muut asiat olisi heille merkityksellisiä. Abstraktimmat asiat, kuten aikuisen huomio tai kirjan merkitysten jakaminen, voivat myös tuntua lapselle merkitykselliseltä, mutta tätä merkitystä ei ehkä osata vielä samalla tavalla tiedostaa tai lapsen ilmaisutaito ei välttämättä vielä riitä sanallistamaan sitä.

6.2 Luotettavuus

Tutkijana haasteellista on lapsen kokemuksen todenmukainen kuvaus, sillä kuvauskategoriat ovat loppujen lopuksi aina tutkijan subjektiivisia tulkintoja. Tarkoitukseni oli kuitenkin kuvata aineistoa mahdollisimman uskollisesti, perustella ja avata lukijalle valintojani kategoriajakojen suhteen sekä tukea päätelmiäni runsaalla määrällä aineistositaatteja.

Tulkintojani rajoittaa myös se, että tarkastelen lapsen maailmaa aikuisen näkökulmasta. Haastattelutilanne itsessään on usein hyvin aikuiskeskeinen, sillä haastattelua johtaa aikuinen, joka kysyy kysymyksiä aikuisen näkökulmasta. Kysymykset eivät välttämättä ota huomioon niitä asioita, jotka ovat lapsen mielestä merkityksellisiä. (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2011, 89–90.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt olemaan tietoinen tästä aikuiskeskeisyydestä ja tuomaan esiin erityisesti niitä asioita, joita lapset puheissaan korostivat ja jotka olivat lapsille merkityksellisiä. Lapsille merkitykselliset asiat tulivat usein parhaiten esiin silloin, kun he puhuivat vuolaasti jostakin aiheesta, josta haastattelija ei ollut suoraan kysynyt. Nämä tulivat erityisesti esiin muun toiminnan kuvauskategoriassa.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa lapsen haastattelemista koskevat haasteet. Aikuisen ja lapsen välillä on aina valtasuhde, joka vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Lasten vastauksiin saattaa vaikuttaa esimerkiksi se, minkälaisia odotuksia hän olettaa aikuisilla olevan tai mitkä hän olettaa olevan ns. "oikeita vastauksia" (Hill, Laybourn & Borland 1996, 133; Birbeck & Drummond 2007, 25). Joillekin lapsista haastattelutilanne vaikutti myös olevan jännittävä. Tämä näkyi muun muassa siinä, että haastatteluissa osa lapsista oli hyvin

vähäsanaisia, puhui hiljaa tai vastasi kysymyksiin erittäin lyhyesti. Näin ollen tutkimuksen aineisto painottuu niiden lasten kokemuksiin, jotka olivat valmiimpia puhumaan niistä. Vähemmän puhuvien lasten kokemukset eivät tulleet esiin kovin laajasti, vaikka heidän kokemuksensa ovat tutkimuksen päämääränkannalta yhtä arvokkaat.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Hyvä interventio on paitsi tehokas päämääränsä saavuttamisessa, myös mielekäs intervention kohteena oleville. Tämä tutkimus tarjosi arvokasta tietoa siitä, mitkä puolet Lukumummi ja -vaari –toiminnassa tuntuivat lapsista mielekkäiltä, merkityksellisiltä ja motivoivilta. Tutkimus ei kuitenkaan valota sitä, miten tehokas interventio oli lukusujuvuuden, lukemisen minäpystyvyyden, lukemismotivaation ja –asenteiden kehittämisessä. Nämä ovat varmasti aiheita, joita tullaan jatkossa tutkimaan enemmän.

Osa lapsista, jotka suhtautuivat myönteisesti luku- ja kirjoitustaitoihin, kiinnittivät huomiota omaan kehittymiseensä ja näyttivät suhtautuvan myönteisesti uuden oppimiseen. Onko lasten suhtautumisella oppimisen prosessiin yhteyttä heidän kehittymiseensä lukemisessa? Tutkimalla tätä aihetta voidaan saada hyödyllistä ymmärrystä lasten lukumotivaation tukemisesta. Tutkimusta voisi toteuttaa ainakin kahdella eri tavalla. Lasten oppimisen asenteita voisi mitata tutkimuksen alussa ja ajan kuluessa havainnoida eroja lukemisen kehittämisessä. Toisaalta tutkimuksen voisi toteuttaa myös niin, että luku- ja kirjoitustaitoille osallistuvista lapsista osaa järjestelmällisesti opastetaan huomaamaan oma edistymisensä ja annetaan myönteistä palautetta sinnikkästä yrittämisestä, ei niinkään tuloksista. Lopussa tarkkaillaan eroja lukemisen kehittämisessä ja lukumotivaatiossa ryhmien välillä.

Tutkimuksen pohdinta nosti esiin kysymyksen merkivahvistusten vaikutuksesta lasten lukumotivaatioon. Mikäli ulkoiset palkkiot vaikuttavat niin, että lasten lukumotivaatio rajoittuu lähinnä palkittuihin tilanteisiin, eivät ne aja tarkoitustaan yleisen lukuinnostuksen herättämisessä. Siksi olisikin hyödyllistä tutkia, minkälainen rooli ja vaikutus merkivahvistajilla on tällaisessa toiminnassa ja miten ne vaikuttavat lukemisiinostukseen niin toiminnan aikana kuin toiminnan ulkopuolella.

LÄHTEET

Akin-Little, A., Eckert, T., Lovett, B. & Little, S. 2004. Extrinsic Reinforcement in the Classroom: Bribery or Best Practice. *School Psychology Review* 33(3), 344–362.

Aro, M. & Wimmer, H. 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular ortographies. *Applied Psycholinguistics* 24(4), 621–635.

Aro, M. 2004. Learning to read: the effect of orthography. University of Jyväskylä. *Jyväskylä studies in Education Psychology and Social Research* 237.

Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the 'World' of Phenomenography, *Scandinavian Journal of Educational Research* 42(4), 415–431.

Baker, L. & Wigfield, A. 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly* 34(4), 452–477.

Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Stanford University. *Psychological Review* 84(2), 191–215.

Berends, I. & Reitsma, P. 2006. Addressing semantics promotes the development of reading fluency. *Applied Psycholinguistics* 27(2), 247–265.

Birbeck, D. & Drummond, M. 2007. Research with Young Children: Contemplating Methods and Ethics. *Journal of Educational Enquiry* 7(2), 21–31.

Chard, D., Vaughn, S. & Tyler, B-J. 2002. A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 35(5), 386–406.

Frith, U., Wimmer, H. & Landerl, K. 1998. Differences in phonological recoding

in German and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading* 2(1), 31–54.

Cameron, J. & Pierce, D. 1994. Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 64(3) , 363–423.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. & Haller, M. 1993. Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological review* 100(4), 589–608.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. 2001. DRC: A Dual Route Cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review* 108, 204–256.

Deci, E., Koestner, R. & Ryan, R. 2001. Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research* 71(1), 1–27.

Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* 26(3 & 4), 325–346.

Dunham, C. & Casadonte, D. 2009. Children's Attitudes and Classroom Interaction in an Intergenerational Education Program. *Educational Gerontology* 35(5), 453–464.

Elbaum, B. & Vaughn, S. 2000. How Effective Are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk for Reading Failure? A Meta-Analysis of the Intervention Research. *Journal of Educational Psychology* 92(4), 605–619.

Herrold, W., Stanchfield, J. & Serabian, A. 1989. Comparison of the effect of a middle school, literature-based listening program on male and female attitudes toward reading. *Educational Research Quarterly* 13(4), 43–46.

Hill, M., Laybourn, A. & Borland, M. 1996. Engaging With Primary-Aged Children About Their Emotions And Well-Being: Methodological Considerations. *Children and Society* 10(1), 129–144.

Homan, S., Klesius, J. & Hite, C. 1993. Effects of Repeated Readings and Nonrepetitive Strategies on Students' Fluency and Comprehension. *Journal of Educational Research* 87(2), 94–99.

Hudson, R., Lane, H. & Pullen, P. 2005. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher* 58(8), 702–714.

Huemer, S. 2009. Training reading skills: Towards fluency. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 360.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.

Häyrinen, T., Serenius-Sirve, S. & Korkman, M. 1999. Lukilasse. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen seulontatestistö peruskoulun ala-asteen luokille 1–6. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Jobard, G., Crivello, F., & Tzourio-Mazoyer, N. 2003. Evaluation of the dual route theory of reading: a meta-analysis of 35 neuroimaging studies. *NeuroImage* 20, 693–712

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus.

Korhonen, T. T. 1995. The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities* 28(4), 232–239.

Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. 2003. Fluency: A review of developmental and

remedial practices. *Journal of Educational Psychology* 95(1), 3–21.

Kush, J. & Watkins, M. 1996. Long-Term Stability of Children's Attitudes toward Reading. *Journal of Educational Research* 89(5), 315–319.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Määttä, K. 2011. Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews* 6(1), 87–93.

Law, M., & Kratochwill, T. 1993. Paired reading: An evaluation of a parent tutorial program. *School Psychology International* 14, 119–147.

Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J. 2004. Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly* 39(1), 72–93.

Lewis, R. & Teale, W. H. 1980. Another Look at Secondary School Students' Attitudes toward Reading. *Journal of Reading Behaviour* 12(3), 187–201.

Lindeman, J. 1998. Ala-asteen lukutesti (ALLU): Käyttäjän käsikirja. Turku: Turun Yliopiston Oppimistutkimuksen keskus.

Logan, S. & Johnston, R. 2009. Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214.

Magnani, A., Ecalle, J., Veuillet, E. & Collet, L. 2004. The Effects of an Audio-Visual Training Program in Dyslexic Children. *Dyslexia* 10(2), 131–140.

Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.) *The International Encyclopedia of Education*, Second edition, Pergamon.

McKenna, M., Kear, D. & Ellsworth, R. 1995. Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly* 30(4), 934–956 .

Mihandoost, Z. 2011. A Meta-Analysis Review: Reading Attitude in Students with Learning Disability. *Journal of Basic and Applied Scientific Research* 1(8), 910–915.

Morris, D. 2006. Using noncertified tutors to work with at-risk readers: An evidence-based model. *The Elementary School Journal* 106(4), 351–362.

Niilo Mäki Instituutti. Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä. [WWW-dokumentti]. Viitattu 23.11.2013
<http://www.nmi.fi/projektit/lukemissujuvuuden-kehityksen-tukeminen-kouluissa>

Olson, R. & Wise, B. 1992. Reading on the computer with orthographic and speech feedback. *Reading and Writing* 4(2), 107–144.

Partin, K. & Hendricks, C. G. 2002. The Relationship Between Positive Adolescent Attitudes Toward Reading and Home Literary Environment. *Reading Horizons* 43(1), 62–84.

Payne, B. & Manning, B. 1992. Basal reader instruction: Effects of comprehension monitoring training on reading comprehension, strategy use and attitude. *Reading Research and Instruction* 32(1), 29–38.

Portillo Pena, N. A. 2009. The power of reading: A multilevel study of the longitudinal effect of a paired intergenerational reading aloud program on academically at-risk elementary students' reading attitudes, reading motivation and academic achievement. Loyola University Chicago.

Rasinski, T. V. 2009. Essential Readings on Fluency. International Reading Association.

Richard, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1), 68–78.

Salmi, P., Eklund, K., Järvisalo, E. & Aro, M. 2011. LukiMat - Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen tuen tarpeen tunnistamisen välineet 2. luokalle. Käyttäjän opas.

Sandberg, J. 1997. Are Phenomenographic Results Reliable?, *Higher Education Research & Development* 16(2), 203–212.

Share, D. L. 1999. Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology* 72, 95–129.

Share, D. 2008. On the Anglocentricities of Current Reading Research and Practice: The Perils of Overreliance on an “Outlier” Orthography. *Psychological Bulletin* 134, 584–615.

Szklarski, A. 2011. Pupils' experience of being motivated to learn in school: An empirical phenomenological study. *Teaching Science: The Journal Of The Australian Science Teachers Association* 57(1), 43–48.

Spudich, D. & Spudich, C. 2010. Welcoming intergenerational communication and senior citizen volunteers in schools. *Improving Schools* 13(2), 133–142.

Svensson, L. 1997. Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development* 16(2), 159–171.

Säljö, R. 1997. Talk as Data and Practice — A Critical Look at Phenomenographic Inquiry and the Appeal to Experience. *Higher Education Research & Development* 16(2), 173–190.

Thaler, V., Ebner, E., Wimmer, H., & Landerl, K. 2004. Training Reading Fluency in Dysfluent Readers with High Reading Accuracy: Word Specific Effects but Low Transfer to Untrained Words. *Annals Of Dyslexia*, 54(1), 89–113.

Traynelis-Yurek, E. & Yurek, F. 1990. Increased Literacy Through Unison Reading. *Journal of Correctional Education* 41(3), 110–114.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2007. Kolme interventiota ensiluokkalaisten lukivaikeuden kuntoutukseen. *NMI-bulletin* 17(3), 43–50.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2009. Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalaisilla: Kolme pedagogista interventiota. *Erytispedagogiikan väitöskirja*. Helsingin yliopisto.

Wasik, B. A. 1998. Volunteer Tutoring Programs in Reading: A Review. *Reading Research Quarterly* 33, 266–291.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. 1997. Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology* Copyright 89(3), 420–432.

Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K. 1998. Poor reading: A deficit in skill-automatization or a phonological deficit? *Scientific Studies of Reading* 2(4), 321–340.

Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. 2001. Reading fluency and its interventions. *Scientific studies of reading* 5(3), 211–239.

Wolf, M., Miller, L. & Donnelly K. 2000. Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities* 33(4), 375–386.

Zimmerman, B. J. 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91.