

**"Ja sitten ne sanat olivat niin outoja että ne tuli jo haus-
kaks" -S2-oppilaiden ja lukumummien kokemuksia lu-
kutuokioilla lukemisesta ja motivaatiosta**

Laura Eloranta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Eloranta, Laura. 2017. "Ja sitten ne sanat olivat niin outoja että ne tuli jo hauskaks" -S2-oppilaiden ja lukumummien kokemuksia luku-tuokioilla lukemisesta ja motivaatiosta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 92 sivua.

Tutkimus on tehty osana Niilo Mäki Instituutin Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hanketta. Hankkeessa tuotetaan tietoa lasten lukutaidosta ja kielellisestä kehityksestä. Erityisen Lukumummitoiminnan osana hankkeessa kartoitetaan myös S2-oppilaiden minäpystyvyyssuhteita, jotka liittyvät heidän kykyynsä oppia lukemaan suomeksi ja oppia puhumaan suomea paremmin. Tutkimus käsittelee syksyllä 2015 hankkeen pilotointivaiheeseen osallistuneiden S2-oppilaiden ja lukumummien kokemuksia lukemisesta, luku-tuokioilla luetusta Palokunnan arvoitus -kirjasta ja lukemisen motivaatiosta.

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla syksyllä 2015. Aineisto koostuu kahdeksasta S2-oppilaan ja lukumummin parihaastattelusta. Analyysimenetelmänä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

S2-oppilaat lukivat eniten lasten- ja nuortenkirjallisuutta ja tietokirjallisuutta. He lukivat eniten suomen kielellä sekä yksin että perheenjäsenten kanssa. Mieluisimpia piirteitä sekä vapaa-ajalla luetuissa teksteissä että Palokunnan arvoitus -kirjassa olivat lapsihahmot, seikkailu, jännitys, hauskuus ja kuvat. Lukumummit motivoivat S2-oppilaita kannustamisella ja kehumisella, keskustelulla, lukemisen ulkopuolisella toiminnalla sekä lukemisen muistisäännöillä ja apuvälineillä.

Oppilaita innostaa lukemisessa merkittävästi heidän omien mieltymystensä mukaan valittu kirja, jossa on mukana heille mieluisia ja ikätason mukaisia piirteitä. Kuvat helpottavat tarinan seuraamista ja hahmoihin tutustumista. Parantunut lukutaito ja myönteinen palaute lukutuokioilla motivoivat S2-oppilaita lukemaan. Parilukuinterventioita siis tarvitaan lasten lukemisen tukemiseksi ja innostamiseksi.

Asiasanat: lukeminen, lukumotivaatio, S2-opetus, parilukuinterventio

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LUKUTAITO JA S2-OPETUS	8
2.1	Mitä lukutaito on?	8
2.1.1	Lukemisen sujuvuus.....	10
2.1.2	Lukeminen vieraalla kielellä	11
2.2	Kaksikielisyys ja S2-kielen opetus	11
2.3	S2-oppilaan lukemaan oppiminen.....	13
3	LUKEMINEN LAPSEN HARRASTUKSENA	15
3.1	Harrastaminen käsitteenä	15
3.2	Lukemisen harrastamisen hyödyt	16
3.3	Kodin ja koulun merkitys lukemisen harrastamisessa	17
3.4	Tekstilajien luokittelu	19
3.5	Lasten- ja nuortenkirjallisuuden piirteitä	20
3.6	Lasten mielenkiinnon kohteet lukemisessa	21
4	MOTIVAATIO LUKEMISESSÄ	24
4.1	Motivaatio käsitteenä.....	24
4.2	Oppimisen motivaation erittelyä	25
4.3	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	27
4.4	Motivaation merkitys lukemisessa	29
4.5	Asenteet lukemisessa	30
4.6	Mitkä tekijät vaikuttavat lukemisen motivaatioon?.....	32
4.6.1	Lukemisen motivaation MRQ-malli	34
4.7	Vieraalla ja toisella kielellä lukemisen motivaatio	35
4.8	Parilukuinterventioista motivaatiota lukemiseen	36
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	39
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	40
6.1	Laadullisen tutkimuksen piirteitä.....	40
6.2	Tutkittavat	41
6.3	Aineiston keruu	43
6.4	Aineiston analyysi.....	44
6.5	Tutkimuksen eettisyys.....	47
7	KOKEMUKSIA LUKEMISESTA VAPAA-AJALLA JA PARILUKUINTERVENTION AIKANA	49
7.1	Lukeminen vapaa-ajalla	49
7.1.1	Lukeminen parilukuintervention aikana	50

7.2	S2-oppilaiden lukemat tekstilajit	51
7.3	Hyvän kirjan piirteet.....	53
7.4	Lukeminen ja kieli	54
7.5	Lukeminen yksin ja yhdessä.....	54
8	S2-OPPILAIKEN KOKEMUKSIA PALOKUNNAN ARVOITUS - KIRJASTA	56
8.1	Myönteiset kokemukset	57
8.2	Kielteinen palaute.....	57
8.3	Lempihahmot ja mieleen jääneet kirjan tapahtumat.....	58
9	LUKUMUMMIT JA S2-OPPILAIKEN MOTIVOINTI.....	60
9.1	Parilukuintervention ulkopuolinen toiminta.....	61
9.1.1	Lukumummin antama kirja	61
9.1.2	Liikuntatuokiot.....	61
9.2	Keskustelu	62
9.2.1	Työelämä ja opiskelu	62
9.2.2	Tutustuva keskustelu	62
9.2.3	Oman äidinkielen opettaminen	63
9.3	Kannustaminen ja kehuminen.....	63
9.4	Lukemisen muistisäännöt ja apuvälineet	64
10	YHTEENVETO JA POHDINTA	66
10.1	Oppilaiden kokemukset lukemisesta vapaa-ajalla ja parilukuintervention aikana.....	66
10.2	Oppilaiden kokemukset Palokunnan arvoitus -kirjasta.....	70
10.3	Oppilaiden motivointi lukutuokioilla.....	71
10.4	Tutkimuksen luotettavuus.....	74
10.5	Jatkotutkimushaasteet	76
	LIITTEET	77
	LÄHTEET	78

1 JOHDANTO

Tarkastelen tutkimuksessani S2-oppilaiden lukemisen tottumuksiin ja motivaatioon liittyviä tekijöitä. Tutkimukseni on osa Niilo Mäki Instituutin vuosien 2015–2017 aikana toteutettavaa Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hanketta, jossa tutkitaan erityisen parilukuintervention, niin kutsutun Lukumummitoiminnan avulla S2-oppilaiden minäpystyvyyssuskomuksia, jotka liittyvät suomen kielen puhe- ja lukutaitoihin. Pilottihanke S2-oppilaille toteutettiin syksyllä 2015 kahdessa keskisuomalaisessa alakoulussa. Pilottihankkeeseen osallistuneiden S2-oppilaiden ja lukumummien parihaastattelut toimivat aineistonani tässä pro gradu -tutkielmassa.

Tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistui parilukuintervention S2-oppilaiden ja vapaaehtoisten seniorien, eli lukumummien kokemuksiin lukemisesta ja lukumotivaatiosta. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Minkälaisia kokemuksia S2-oppilaille oli lukemisesta?
2. Minkälaisia kokemuksia heillä oli lukutuokioilla luetusta Palokunnan arvoitus -kirjasta?
3. Minkälaisilla keinoilla lukumummit motivoivat heitä lukemaan?

S2-oppilaiden ajatukset lukutuokioilla luetusta Palokunnan arvoituskirjasta olivat minusta tärkeitä hankkeen kokonaisuuden kannalta. Tarvitaan riittävän kiinnostava kirja, jotta oppilaat motivoituvat lukemaan. Esimerkiksi Merisuo-Stormin ja Soinisen (2013) mukaan kouluissa tulisi tarjota oppilaille monipuolisesti erilaisia tekstejä luettavaksi lukemisen innoittajaksi. Hankkeen tavoitteena oli lukemisen sujuvuuden lisäksi myös innostaa S2-oppilaita lukemaan. Lapset ottavat vaikuttimia aikuisilta. Koin siksi myös merkitykselliseksi sen, kuinka vapaaehtoiset seniorit, lukumummit, pyrkivät vaikuttamaan S2-oppilaiden motivaatioon lukutuokioiden aikana.

Lukemiseen käytetty aika ja kiinnostus lukemista kohtaan vaikuttavat merkittävästi lukutaitoon. Esimerkiksi vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa kävi ilmi, että nuorten lukutaitoa selittää vahvasti henkilökohtainen kiinnostus lu-

kemiseen. (Linnakylä 2002, 144.) Hyvä lukutaito edellyttää kiinnostusta lukemiseen, lukemisaktiivisuutta ja lukemista myös koulun ulkopuolella. (Aalto et al. 2016.) Lukeminen on aina ajankohtainen ilmiö, vaikka se on saanutkin uusia muotoja informaatioteknologian kehityksen rinnalla. Birkertsin (2004) mukaan kirjallisuuden kulttuuri onkin muuttumassa. Kirjat merkitsevät ihmisille vähemmän kuin ennen, minkä yhtenä syynä on sähköistyvä tietoliikenne.

Lasten lukemisen harrastaminen on aina ajankohtainen aihe. Sitä on kuitenkin tutkittu vain vähän S2-oppilaiden näkökulmasta käsin, joten päätin tarttua Niilo Mäki Instituutin hankkeen antamaan mahdollisuuteen. Erityisesti maahanmuuttajataustaisilla oppilailla lukemisen merkitys korostuu, sillä lukeminen edistää suomen kielen oppimisen lisäksi myös sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin. S2-oppilaiden lukemisen harrastaminen ja motivaatio lukemiseen kiinnostivat minua myös erityisesti siksi, että vastaavia tutkimuksia ei juuri ole tehty kasvatustieteen alalla. Suomalaisissa kouluissa on myös yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Lukeminen tuntui mielenkiintoiselta tutkimuksen aiheelta myös siksi, koska harrastan itse lukemista paljon ja olen saanut kokea sen antamat hyödyt. Lukutaitoni ja kirjoituskykyni ovat parantuneet. Lukemisen kautta olen myös oppinut uusia asioita ympäröivästä todellisuudesta. Esimerkiksi Holopaisen (2003, 9) mukaan tekstit ovat tietoyhteiskunnassa olennaisimpia tiedon lähteitä. Tekstit ovat suullisesti esitettyinä tai luettuna oppimisen perusta. Esimerkiksi koulumenestyksen kannalta tekstien ymmärtäminen ja tätä kautta lukeminen ovat erittäin arvokkaita ja tavoiteltavia taitoja. Koska niin lukemisen harrastaminen vapaa-ajalla kuin parilukuinterventioon osallistuminenkin vaativat motivaatiota, ne sopivat minusta aiheina samaan tutkimukseen toistensa tuloksia täydentäen.

Lerkkasen ja Poikkeuksen (2013) mukaan motivaatiota koskeva tutkimus on erityisen tärkeää, koska tulevaisuuden haasteina ovat ”oppilaiden vähenevä kouluviihtyvyys, puutteellinen mielekkyyden kokeminen koulussa ja opintonsa keskeyttävien opiskelijoiden määrän kasvu”. Nämä tekijät vaikuttavat koulutuksesta saataviin tuloksiin ja hyvinvoinnin tulevaisuuteen. S2-oppilaat ovat pääasiallisesti taustaltaan maahanmuuttajia. Osa on toisen polven maahan-

muuttajia, eli he ovat syntyneet Suomessa. Osa S2-oppilaista taas on asunut Suomessa vasta vähän aikaa. Olisikin tärkeää, että kiinnostus lukemiseen muun opiskelumotivaation ohella syntyisi jo varhaisessa vaiheessa Suomeen kotoutumisen aikana. Näin sekä S2-oppilaan suomen kielen että oman äidinkielen taidot vahvistuisivat.

Beckerin, McElvanyn ja Kortenbruckin (2010) mukaan lukemisen motivaation tutkimus on keskittynyt sisäisen motivaation tutkimiseen. Tämä sai minut kiinnostumaan myös mahdollisista ulkoisen motivaation tekijöistä S2-lasten lukemisessa. Tutkimukseni tulokset voivat auttaa aikuisia motivoimaan lapsia lukemaan. Tietoa tarvitaan myös lukemisen harrastamisen mieltymyksistä, jotta lasten lukemisen tarpeisiin on mahdollista vastata. Suomeen integroitumisen kannalta onkin minusta tärkeää pohtia, minkälaisia ulkoisia kannustimia maamme tulleille S2-oppilaille on mahdollista tarjota esimerkiksi koulujärjestelmän puolelta tukemaan lukemisen harrastamista ja sen jatkuvuutta.

Pitkäsen ja Dufvan (2009) mukaan globaalit virtaukset tuovat mukanaan aina uusia kielellisiä ja kulttuurisia vaikutteita. Lukeminen on mielestäni kehittävä ja mielikuvitusta rikastava tapa pitää nuoret ajan tasalla muuttuvan maailman ilmiöistä. Samalla se tarjoaa kiinnostavan tutkimuskohteen.

2 LUKUTAITO JA S2-OPETUS

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella lukemisen käsitettä yleisesti lukutaidon merkityksen ja lukemisen sujuvuuden kautta. Koska tutkimukseni kohteena ovat S2-oppilaiden lukutottumukset, sivuan tässä luvussa myös S2-opetusta Suomen peruskoulujärjestelmässä ja S2-oppilaiden lukutaitoa.

2.1 Mitä lukutaito on?

Lukeminen on moniulotteinen ilmiö, jonka ajatellaan nykykäsitysten mukaan olevan merkityksellistä niin ihmisen arkielämässä kuin laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla. Lukeminen on siis paljon muutakin kuin pelkkä tekninen suoritus. Geen (2000) ja Linnakylän (2000) mukaan lukutaidon määritelmät ovat muuttuneet yhteiskunnan ja kulttuurin muutosten rinnalla. Nykyaikana korostetaan monilukutaidon merkitystä, jossa lukutaidon katsotaan olevan muutakin kuin pelkkä mekaaninen suoritus. Samalla kun käsitys elämänikäisestä oppimisesta on vahvistunut, lukutaidon ajatellaan olevan läpi elämän kehittyvä tietojen ja taitojen kokonaisuus, jota on mahdollista toteuttaa erilaisissa tilanteissa. (Linnakylä & Sulkunen 2002.) Myös Adamsin (1990, 3) mukaan lukeminen ei ole yksittäinen taito, vaan erilaisten taitojen ja tietojen järjestelmä. Sulkunen (2004, 5) puolestaan toteaa, että tämänhetkissä lukemisen käsityksissä painottuvat sosiaalisen ympäristön ja kulttuurin vaikutteet.

Luku- ja kirjoitustaidon perusta muodostuu lapsen kehityksen ensimmäisinä vuosina. Lukutaitoon sisältyy kyky ymmärtää kirjain-äänne-vastaavuuksia ja kirjoitusjärjestelmän periaatteita. (Lerikkanen 2006, 24.) Lukutaito edellyttää lisäksi lapselta kirjaintuntemusta. (Aalto et al. 2016.) Arvosen, Katvan ja Nurminen (1999, 79) mukaan lukemisen tekninen taito perustuu fonologiselle tietoisuudelle. Tällä tarkoitetaan ymmärrystä siitä, että puhuttu kieli koostuu pienemmistä yksiköistä, äänneistä ja tavuista. Fonologisen tietoisuuden on ajateltu

olevan edellytys kirjain-ääne-vastaavuuksien hallinnalle ja tätä kautta lukutaidon kehittymiselle.

Lukutaidon kehittyminen on yhteydessä kielelliseen tietoisuuteen. Kielellinen tietoisuus kehittyy lapsille itsestään, mutta edellytyksenä on, että heille luetaan ääneen ja he näkevät toisten lukevan. Ääneen lukemisen on todettu tukevan usealla tavalla lapsen lukutaidon kehittymistä. Kun lapsi seuraa aikuisen lukemista, hänelle alkaa syntyä tietoisuus kielestä, kirjaimista ja kirjain-äänevastaavuudesta. Hän ymmärtää myös missä suunnassa lukeminen tapahtuu, mikä länsimaissa on vasemmalta oikealle. (Soininen & Merisuo-Storm 2015.)

Lerkkasen (2006, 25) ja Adamsin (1990, 27) mukaan kirjainten varhainen tunteminen ennustaa lukutaidon nopeaa oppimista. Lukeminen vaikuttaa sanavaraston kehittymiseen myönteisesti. Lapselle onkin tärkeää lukea ääneen. Niemen (2001, 58) mukaan yhteisillä lukuhetkillä on suuri merkitys lapsen sanavaraston kasvattajana, sillä kirjojen kieli ei yleensä ole yhtä yksinkertaista kuin arjessa puhuttu kieli.

Lukeminen on yksi muutaman vuoden välein toteutettavan PISA-tutkimuksen osa-alueista. PISA (Programme for International Student Assessment) on vuosina OECD:n jäsenmaiden yhteinen tutkimusohjelma. (Koulutuksen tutkimuslaitos.) PISA:n (OECD 2016) lukutaidon määritelmä kuvastaa lukemisen moniulotteisuutta: ”lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi”. (Sulkunen et al. 2009, 8.)

Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa lukutaitoa kuvaillaan usein monimutkaiseksi ilmiöksi. Aldersonin ja Urquhartin (1984, xvi) mukaan lukemisen voi kuitenkin ymmärtää pelkistetysti lukijan, tekstin ja tekstin kirjoittajan väliseksi vuorovaikutukseksi. Luettavan tekstin kautta lukija on vuorovaikutuksessa sekä kirjoittajan että omien motiivinsa ja tietojensa kanssa. Lukeminen on siis jatkuvaa, reflektioivaa keskustelua tekstin kanssa. (Alderson & Urquhart 1984, xv-xxviii.) Spinkin (1990) mukaan lukemiseen vaikuttavat lukutaitojen lisäksi myös kokemus ja assosiaatiot luettavan kirjan kirjoittajasta, kirjan nimes-

tä, kansista, kuvituksesta ja aikaisemmista kokemuksista kirjailijan teosten parissa. (Oittinen 2002, 16.)

Vuorovaikutus on merkityksellisessä asemassa lapsen kielelliselle kehitykselle. Lerkkanen (2006, 24) toteaa, että kielen avulla lapsi tutustuu ympäristöönsä jäsentäen havaintojaan ja oppien uusia asioita. Luku- ja kirjoitustaidon perusta luodaan varhaisina vuosina. (Lerkkanen 2006, 24.) Lukemaan oppiminen on läheisessä yhteydessä muun kielellisen kehityksen kanssa (ks. Julkunen 1990: 73-74; de Jong & van der Leij 2002; Stanovich 1986). Lukeminen on yhteydessä moniin muihinkin ihmisen kehitykseen ja kasvuun vaikuttaviin tekijöihin. Oittinen (2002, 16) lainaakin John Spinkin (1990) ajatusta siitä, kuinka lukeminen on moniportainen kehitysvaihe fyysisen, intellektuaalisen, tunteellisen, sosiaalisen, moraalisen ja henkisen kehityksen ulottuvuuksien kanssa. Oittisen (2002, 16) mukaan lukeminen on sitoutumista. Lukeminen on yhtäaikaista sekä tunteellinen että fyysinen tila: mitä enemmän henkilö lukee, sitä tummaksi teksti tulee.

2.1.1 Lukemisen sujuvuus

Sujuvalla lukemisella tarkoitetaan sanojen osien nopeaa ja yksityiskohtaista tunnistamista. Kuhnin ja Stahlin (2003) mukaan sujuvan lukemisen tunnusmerkkejä ovat lukemisen tarkkuus, automatisoitunut sanojen tunnistaminen ja tekstin lukemisessa käytetty monipuolinen puheen prosodian, kuten esimerkiksi äänenpainotuksen ja intonaatioiden käyttö. Järviluoman et al. (2014) mukaan sujuvan lukutaidon kehittyminen edellyttää taitoa yhdistellä erilaisia äänneitä ja tavuja sekä kokonaisten sanojen tunnistamista. Tällöin lukija kokoaa tekstissä usein toistuvia sanoja ja sanavartaloita asiapitoisiksi kokonaisuuksiksi ja osaa rytmittää ja tauottaa lukemaansa. Holopainen (2003, 11) toteaa, että Suomen peruskoulujärjestelmässä lukutaidolla on erittäin suuri välinearvo. Jo kahden ensimmäisen kouluvuoden jälkeen oppilailta edellytetään kykyä hankkia itsenäisesti tietoa lukemalla.

Peruskoulussa käytetään lukemisen sujuvuuden tukemisessa erilaisia apuvälineitä. Lerkkasen (2006, 99) mukaan esimerkiksi kirjain- ja tavulappujen

etuna on, että niiden avulla on mahdollista keskittyä kirjoittamisen sijaan tavujen lukemiseen ja yksityiskohtaisempaan käsittelyyn. Äänteisiin ja kirjaimiin tutustuminen tapahtuu peruskoulussa erilaisten kielellisen tietoisuuden leikkien avulla. (Lerikkanen 2006, 97.)

Aron (2004) mukaan kolmannes suomalaisista lapsista osaa lukea sanatar-kasti jo ennen koulun aloitusta. Suurin osa lapsista oppii lukemaan muutamien kuukausien kuluessa koulun alettua. Lukutaidon kehittämisessä 9–10 vuoden ikä on merkityksellinen. Perreran (1983) mukaan noin 10 vuoden iässä hyvät lukijat käyttävät ja ymmärtävät lukiessaan samanlaista tekstiä kuin puhutussa kielessään. Lukemisen perusta luodaan siis jo lapsuuden aikana.

2.1.2 Lukeminen vieraalla kielellä

Aldersonin ja Urquhartin (1984, xv) mukaan ei ole täysin selvää, millä tavoilla vieraalla kielellä lukeminen eroaa äidinkielellä lukemisesta. Jollyn (1978) mukaan vieraalla kielellä lukemisen taito on yhteydessä lukijan oman äidinkielen taitoon. Lukeminen vieraalla kielellä on tällöin vanhojen taitojen hyödyntämistä, ei uuden opettelua. Jollyn (1978) mukaan oppilaat, jotka eivät lue sujuvasti vieraalla kielellä eivät hallitse aikaisemmin opittuja taitoja kielissä tai eivät ole onnistuneet siirtämään uusia taitoja. (Alderson, 1984. 2.)

Kodan (2004, 9-14) mukaan vieraalla kielellä lukeminen eroaa äidinkielellä lukemisesta siten, että vieraalla kielellä lukemisessa lähtökohdat ovat erilaiset. Esimerkiksi toisella kielellä lukiessaan lukija tarvitsee yhtäaikaaisesti sekä äidinkielen että uuden opittavan kielen taitoja, kun taas omalla äidinkielellä lukiessa lukija tekee työtä vain yhden kielen kanssa. Lukeminen vieraalla kielellä vaatii kieliopillisia taitoja, mutta toisaalta lukemisen taitoja on myös mahdollista siirtää opittavasta kielestä toiseen.

2.2 Kaksikielisyys ja S2-kielen opetus

Maa- ja maailmanlaajuisen globalisaation ja ihmisten liikkuvuuden lisääntymisen myötä kielitaito on noussut ja ihmiset osaavat oman äidinkieltensä lisäksi muitakin

kieliä. Monista lapsista on luonnollista puhua kahta tai useampaa kieltä. Maailman väestön liikkumismahdollisuuksien lisääntyessä myös kaksi- tai monikielisyys lisääntyvät. Joidenkin tutkijoiden mukaan kaksikielisyudesta on mahdollista puhua vain silloin, kun henkilö hallitsee kaksi kieltä täydellisesti. Yleensä kaksikielisillä ihmisellä toinen kieli on vahvempi ja hallitsevampi, toinen heikompi. (Paavilainen 1999.)

Suomen peruskoulujärjestelmässä maahanmuuttajataustaisille lapsille annetaan suomi toisena kielenä (S2-kielenä) opetusta. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tarkoituksena on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä ja herättää kiinnostus kielitaidon kehittämiseen. Näin ollen suomen kielen taidolla on vahva välinearvo S2-oppilaalle. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 mukaan suomen kielen oppiminen tukee S2-oppilaita rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiään. S2-kielen opetus myös tukee maahanmuuttajataustaisen S2-oppilaiden kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. S2-kielen opetuksen lähtökohtana ovat oppilaille hyödylliset tekstilajit ja kielenkäyttötilanteet, joiden avulla suomen kielen muotoja, merkityksiä ja käyttöä on mahdollista tutkia ja analysoida. S2-kielen opetuksessa kielitaitoa kehitetään kaikilla kielen käytön osa-alueilla, joita ovat puhuminen, kuullun ymmärtäminen, kirjoittaminen, luetun ymmärtäminen ja lukeminen. Kaikkia kielen osa-alueita vahvistamalla S2-oppilaiden suomen kielen osaaminen laajenee arkielämässä käytetystä konkreettisesta kielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. (POPS 2014.)

Rantasen (2011) mukaan maahanmuuttajien määrän lisääntymisen myötä kouluissa tarvitaan enemmän suomen kielen opetuksen tukitoimia. Kielitaidon saavuttamista voidaan tukea oppilaan oman äidinkielen opetuksella, tukiope- tuksella tai muilla opetuksen erityisjärjestelyillä. Maahanmuuttajien suomen kielen oppimisen tueksi kehitettiin Niilo Mäki Instituutissa Ekapeli- Maahanmuuttaja-peli. Peli alkaa kirjainten ja äänteiden opettelemisellä. Taitojen karttuessa lapsi etenee tavujen ja kokonaisten sanojen tunnistamiseen. Pelin vaikuttavuutta arvioivassa tutkimuksessa tarkasteltiin Ekapeli- Maahanmuuttaja-pelin vaikuttavuutta venäjänkielisten maahanmuuttajalasten

parissa. Heinolan, Latvalan, Heikkilän ja Lyytisen (2010) mukaan oppilaiden äänneiden tunnistamisen taso parani merkittävästi.

Toisen kielen (L2) oppimista tarkastellaan usein äidinkielen kautta. Äidinkielen määritelmiä on useita. Äidinkieltä kutsutaan yleisesti tunnekieleksi. Paavilaisen (1999) mukaan äidinkieleksi voidaan kutsua kieltä, jonka on oppinut ensin tai hallitsee parhaiten, kieltä jolla henkilö ajattelee tai johon hän itse samaistuu.

Useimmilla S2-oppilailla on maahanmuuttajatausta. Jotkut ovat syntyneet Suomessa, eli ovat toisen polven maahanmuuttajia. Osa taas on asunut Suomessa vasta vähän aikaa. Opetushallituksen opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmien raporttien mukaan vuonna 2005 vieraskielisten oppilaiden osuus kaikista Suomen peruskouluikäisistä oppilaista oli vajaat 3 prosenttia. Vuoteen 2014 osuus oli noussut 5,5 prosenttiin. Tulevaisuudessa kasvu tulee jatkumaan vähintään yhtä suurena, joten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeet tulee jatkossakin ottaa huomioon riittävällä resurssien ja huomion määrällä. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015.)

2.3 S2-oppilaan lukemaan oppiminen

Lukeminen toisella kielellä on yhteydessä S2-oppilaan oman äidinkielen ja suomen kielen taitoon. Mitä etäisempi oppilaan oma äidinkieli on suomen kielestä, sitä enemmän haasteita suomen kielen oppimisessa on. Haastavimpana suomen kielessä pidetään ortografiaan liittyviä piirteitä, joita ovat lyhyet ja pitkät äänteet, morfologia, pitkät sanat, sanavartaloiden muodot ja päätteiden variaatiot, partitiivi, astevaihtelu ja lauseenvastikkeet. S2-oppilaat oppivat suomen kirjaimet ja äänteet pääsääntöisesti hyvin, jolloin mahdolliset ongelmat lukemisessa ovat samanlaisia kuin muillakin. Äänneiden kestojen erottaminen on S2-oppilaille usein vaikeaa. Äidinkielenään suomea puhuvilla oppilailla äänneiden kestojen ongelmat liittyvät yleensä vain kirjoittamiseen, kun taas S2-oppilaalla ne näkyvät kirjoittamisen lisäksi myös suomen kielellä puhuessa ja lukiessa. (Aalto et al. 2016)

Suomea pidetään toisen kielen oppijan kannalta helppona kielenä lukea. Tämä johtuu suomen kielen säännönmukaisesta kirjainjärjestelmästä ja helposti tunnistettavasta kirjain-äänne-vastaavuudesta. Sujuva sanantunnistaminen on siis suomen kielessä varsin helppoa saavuttaa. Sanantunnistamisen taitoa pidetään itsessään muusta kielitaidosta poikkeavana irrallisena taitona. Kun lukija osaa lukea kokoavasti, hän pystyy lukemaan periaatteessa mitä tahansa sanoja uusissa tekstiyhteyksissä ymmärtämättä niiden merkityksiä. Maahanmuuttajaoppilaan lukemista hankaloittavat sanantunnistamisen taidoista erillään olevat tekijät, kuten suomen kielen sanojen pituus, lukuisat päätteet, ja sanavartaloiden vaihtelu. Näiden tekijöiden takia suomenkielisen tekstin lukeminen vaatii toisella kielellä lukevalta varsin suurta tarkkuutta ja kuormittaa työmuistia. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009, 79.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotona puhutulla kielellä on vaikutus oppilaiden lukutaitoon. Lukutaito on heikompi niillä, joilla kotikielenä on jokin muu kieli kuin suomi tai ruotsi. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015.) Siksi maahanmuuttajataustaisten perheiden olisikin hyvä lukea aktiivisesti kirjallisuutta sekä omalla äidinkielellä että suomen kielellä. Arvosen (2011) mukaan Suomessa syntyneet toisen sukupolven maahanmuuttajat eivät välttämättä ole samassa kielellisessä asemassa kuin äidinkieleltään suomea puhuvat lapset. Lapsen syntyessä perheeseen, jossa puhutaan muuta äidinkielenä jotakin muuta kieltä kuin suomen kieltä, suomen kieli opitaan yleensä kotikielen omaksumisen jälkeen esimerkiksi päiväkodissa.

3 LUKEMINEN LAPSEN HARRASTUKSENA

Tässä kappaleessa määritellään, mitä lukemisen harrastamisella tarkoitetaan. Käsittelem mitä hyötyjä lukemisesta on niin suomea toisena kielenä opiskelevan oppilaan näkökulmasta kuin yleisemmälläkin tasolla. Keskityn tutkimukseni kannalta keskeisen tekstilajin, lasten- ja nuortenkirjallisuuden kuvaamiseen. Tarkastelen myös kodin merkitystä lapsen lukemisen harrastamisessa.

3.1 Harrastaminen käsitteenä

Harrastamiseen yhdistyvät käsitteet rentoutumisesta ja virkistäytymisestä. Harrastuksen ajatellaan yleisesti olevan vapaaehtoista ja vapaa-ajalla tapahtuvaa toimintaa, josta henkilö saa itselleen myönteisiä elämyksiä ja voimavaroja arkeen. Myönteiset kokemukset mahdollistavat harrastuksen jatkumisen. Metsämuurosen (1995, 16–17, 34–35) mukaan harrastuksille ominaisia piirteitä ovat vapaus, vapaa-aika ja aktiivisuus. Oleellisia tekijöitä harrastuksen aloittamiselle ovat yksilön mielenkiinto jotakin asiaa kohtaan, myönteisten kokemusten saaminen harrastuksen kautta ja harrastuksesta saatu mielihyvän tunne. Harrastuksen aloittaminen voidaan jakaa persoonallisiin (lahjakkuus, minäkuva), motivationaalisiin (sisäiset ja ulkoiset motiivit) ja sosiaalisiin tekijöihin sekä resurssitekijöihin. Psykykkisillä tekijöillä on harrastuksen aloittamisessa merkittävä osansa. Mielihyvän, nautinnon ja kannustuksen kokemukset vaikuttavat harrastuksen aloittamiseen. (Metsämuuronen 1995, 34–35.)

Harrastuneisuudella tarkoitetaan pysyvää ja tiettyihin toimintoihin liittyvää jatkuvaa itsenäistä suuntautumista. Se ilmenee niin yksilön toiminnallisella, kognitiivisella kuin affektiiviselläkin alueella. Tarkemmin kuvattuna harrastus on harrastuneisuuden kohdentumista johonkin asiaan, tekniikkaan, välineeseen, lajiin tai osa-alueeseen. Harrastaminen on omaehtoista: kiinnostus jonkin asian harrastamiseen tulisi lähteä yksilöstä itsestään. Harrastajan tulisikin harrastaa oman itsensä takia, ei esimerkiksi vanhempien tarpeiden takia. Van-

hemmat voivat toisaalta auttaa lasta harrastuksen valitsemisessa, sillä he ovat usein lapsensa parhaimpia asiantuntijoita. Vanhemmat voivat tunnistaa lapsen kyvyt ja mielenkiinnon kohteet. Näin lasta voidaan ohjata tälle mieluisten aktiviteettien pariin. (Metsämuuronen 1995, 21–23.)

3.2 Lukemisen harrastamisen hyödyt

Lukemisen harrastaminen on läheisessä yhteydessä lukutaitoon ja lukemisen aktiivisuuteen. Saaren (1986, 288) mukaan lukutaidon kehittyminen voi itsessään johtaa lukemisen harrastamisen aloittamiseen. Linnakylän (2000) mukaan lukemisen harrastaminen on merkityksellinen oppimistavoite: kaunokirjallisuuden lukeminen vapaa-ajalla vahvistaa mielikuvitusta ja lisää tietojen ja kulttuurien tuntemusta. Lukeminen myös kehittää kulttuurista identiteettiä ja oman äidinkielen taitoja, sekä vahvistaa subjektiivista ja yhteisöllistä tunnetta.

Kalliokosken (2007, 44–45) mukaan erilaisten tekstien lukemisella oppitunneilla on merkittävä rooli kielitietouden kehittämisessä. Tekstien lukeminen voi aktivoida oppilaita kirjoittamaan ja keskustelemaan. Erityisesti suomea toisena kielenä opiskeleville tekstien yhteinen käsittely opetuksessa antaa mahdollisuuden kielen syvempään oppimiseen. Kalliokoski (2007, 45) toteaa, että lukemalla yhdessä kaunokirjallista tekstiä opettaja voi selittää vieraita rakenteita ja sanoja siinä kontekstissa, jossa ne esiintyvät.

Kaksikieliselle oppilaalle lukeminen voi syventää suhdetta vieraaseen kulttuuriin. Tutustuminen suomalaisiin kaunokirjallisiin teksteihin voi parhaimmassa tapauksessa johdattaa oppilaan suomalaisuuteen ja suomalaiseen kulttuuriin. (Kalliokoski 2007, 39.) Lappalaisen (2007, 108) mukaan kirjallisuus tarjoaa vaihtelevia lauserakenteita ja rikkaan, monivivahteisen mallin kielen käytölle. Kirjallisuudessa esiintyy myös fraaseja, joita suomea toisena kielenä opiskelevan on joka tapauksessa opiskeltava jatkuvasti. Lyytisen ja Lyytisen (2006, 99) mukaan lukemisen harrastaminen kehittää myös lukunopeutta, joka mahdollistaa vaativampienkin tekstien ymmärtämisen.

Aron, Huemerin ja Salmen (2012) mukaan lapsen itsenäinen lukuharrastus vaikuttaa suotuisasti myös lukemisen sujuvuuteen. Lukemisen sujuvuuden tu-

keminen on tärkeää myös lukemisen harrastamisen näkökulmasta. Puutteet lukutaidossa voivat johtaa lukemisen välttelyyn. Intensiivinen ja itsenäinen lukemisen harrastaminen onkin Aron, Huemerin, Heikkilän ja Mönkkösen (2011) mukaan kaikkein tehokkain keino lukemissujuvuuden kehittämiseen.

Pöyliön, Salmen ja Oraluoman (2014) mukaan lukemisen vähäinen harrastaminen voi muodostua ongelmaksi jo varhain. Hyvät ja motivoituneet lukijat saavat jatkuvasti harjoitusta lukiessaan jolloin lukeminen sujuvoituu entistään. Lukemista välttelevät lapset lukevat entistä vähemmän, jolloin he eivät saa tarvitsemaansa harjoittelua.

Lukemisen harrastamista on tutkittu erittelemällä lukutaidon ulottuvuuksia. PISA:n jaottelun mukaan lukutaito muodostuu tekstityypeistä, aspekteista ja tilanteista. Erilaiset tekstityypit tarvitsevat erilaisia lähestymistapoja eli lukustrategioita. Aspekteilla tarkoitetaan eri tekstien vaatimia lähestymistapoja. Keskeisimpiä lähestymisstrategioita eri teksteille ovat tiedonhaku, luetun ymmärtäminen ja tulkinta sekä luetun pohdinta ja arviointi. Tilanteilla tarkoitetaan erilaisia konteksteja ja merkityksiä niin työssä, opiskelussa kuin vapaa-ajalla. Lukeminen perheen kesken kotona on yksityinen lukutilanne. Julkiseen kontekstiin taas sisältyvät kaikki viralliset dokumentit, kuten aikataulut ja turvaohjeet. (Linnakylä & Sulkunen 2002.)

Yhteenvedona voi siis todeta, että lukemisen harrastaminen antaa lapselle hyötyjä sekä koulussa että vapaa-ajalla. Tutkijat ovat myös todenneet, että lukeminen on merkittävä taito myös yhteiskunnallisesti. Fazelin (2010) mukaan kyky lukea kirjoitettuja tekstejä on hyvin tärkeää, koska tiedon arvostus on kasvanut globalisaatioon ja teknologiaan liittyvän elintason nousun myötä. Lukemisen taito on osa aktiivista kansalaisuutta. Lukeminen on myös Snowin, Burnsin ja Griffinin (1998) mukaan oleellinen taito yhteiskunnassa menestymistä varten.

3.3 Kodin ja koulun merkitys lukemisen harrastamisessa

Useat lukutaitotutkimukset ovat osoittaneet, että kotioloilla ja perheellä on merkittävä vaikutus sekä lapsen koulumenestykseen että lukemiseen. Metsä-

muurosen (1995, 41) mukaan etenkin harrastuksen aloittamisessa kodin vaikutus on merkittävä. Kodin merkityksen lapsen harrastuksen tukemisessa ovat osoittaneet myös esimerkiksi Coleman ym. (1966). Colemanin ym. (1966) mukaan eri etnisistä taustoista tulevien lasten vanhempien asenteilla ja lukutottumuksilla on merkittävä vaikutus lasten koulunkäyntiin. Laajassa pitkittäistutkimuksessa lasten perheiden merkitys opiskelussa ei myöskään vähentynyt vuosien myötä. Colemanin ym. mukaan perhetaustalla oli jopa suurempi vaikutus lasten saavutuksiin koulussa kuin kouluilla itsessään. Bourdieun (1973) mukaan kodin kirjallinen kulttuuri, lukemisharrastuksen ja kirjallisuuden arvostaminen vaikuttavat nuorten käsityksiin lukemisen merkityksestä. (Linnakylä 2002, 89.) Colemanin (1990) sekä Purvesin & Elley'n (1994) mukaan etuoikeutetussa asemassa ovat ne nuoret, joiden vanhemmat ovat koulutettuja, harrastavat lukemista ja joilla on varaa hankkia kirjallisuutta luettavaksi kotiin. Nuorten lukuharrastusta on tuettu ostamalla kirjallisuutta kotiin ja näin myös suositeltu hyvää luettavaa. Näin nuoret ovat tottuneet keskustelemaan kirjallisuudesta ja perustelevaan käsityksiään kirjallisuuden käsitteillä. (Linnakylä 2002, 89.)

Myös PISA-tutkimusten mukaan kodin kulttuurinen ympäristö vaikuttaa nuorten lukemiseen. Mitä enemmän kotona on ollut kirjallisuutta, sitä paremmin nuoret ovat lukeneet. (Välijärvi, Kupari et al. 2012, 37.) Parempi lukutaito on oletettavasti johtunut siitä, että kirjoja on tällöin luettu enemmän.

Lasten ja vanhempien yhdessä tapahtuvan lukemisen on todettu vaikuttavan suotuisasti lasten lukemisen harrastamisen kehitykseen (Snow, Burns & Griffin 1998, Scarborough & Dobrich 1994). Myös Andersonin, Lentersin, Kimberlyn ja McTavishin (2008) mukaan sekä vanhemmat että muut lapselle merkitykselliset ihmiset vaikuttavat paljon lapsen lukemisen harrastamisen kehitymisessä.

Lapset lukevat koulussa paljon erilaisia tekstejä. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (POPS) 2014 mukaan oppilaita ohjataan ikäryhmilleen sopivien tekstien avulla käsittelemään erilaisia tekstejä tuottamalla, tulkitsemalla ja arvioimalla niitä. Tavoitteena on, että erilaisten tekstien avulla oppilaat oppisivat myös ilmaisemaan itseään. Tätä kutsutaan monilukutaidoksi.

Oppilaat tarvitsevat monilukutaidon kehittymisessä vaihtelevaa tekstiympäristöä. Peruskoulussa oppilaita kannustetaan kirjojen lisäksi tutustumaan myös muihin tekstiympäristöihin, kuten lehtiin, peleihin, elokuvaan ja musiikkiin. (POPS 2014.)

Aldersonin, Wilsonin ja Fieldingin tutkimuksen (1988) mukaan opettajilla on merkittävä vaikutus siihen, kuinka paljon lapset lukevat koulun ulkopuolella. Tutkimuksen mukaan opettajat osaavat ohjata lapsia heidän tasolleen sopivien kirjojen pariin, käyttävät kannustimia lukemisen motivaation parantamiseen ja mahdollistavat lukemisen myös koulupäivien aikana.

Tiivistäen voidaankin todeta, että lasta ympäröivillä aikuisilla sekä kotona että koulussa on lapsen lukemisen kannalta merkittävä rooli. Oppilaiden lukemisen lisätuen saamiseksi on kehitetty erityisiä parilukuinterventioita, johon myös tämä tutkimus perustuu. Kuvailen parilukuinterventioita lisää luvun 4 alaluvussa 4.8.

3.4 Tekstilajien luokittelu

Parhaimmillaan lapset lukevat monia erilaisia tekstejä niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Sulkusen (2004) mukaan tekstejä luetaan kulloisenkin tilanteen ja tarkoituksen mukaan. Osa teksteistä luetaan suurella mielenkiinnolla ja keskittyneesti, osa sivuutetaan niitä lähes huomioimatta. Tekstien autenttisuudella tarkoitetaan sitä, että ne näyttäytyvät kullekin lukijalle yksilöllisesti.

Lasten luku- ja kirjoitustaito kehittyvät lukemalla erilaisia tekstejä. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 mukaan luettavilla teksteillä tarkoitetaan sanallisia, kuvallisia, auditiivisia, numeerisia ja kinesteettisiä symbolijärjestelmiä. (POPS 2014.)

Enkvistin (1975, 9) mukaan teksti voidaan määritellä järjestelmäksi erilaisia merkkejä, jotka on järjestetty tietyn koodin mukaan. Tekstejä voidaan luokitella monella eri tavalla. Niitä voidaan luokitella esimerkiksi rakenteellisten tekijöiden, tarkoituksen ja ilmaisukeinojen perusteella ja tarkastella, mitkä tekijät näistä ovat vallitsevia. Kauppisen ja Laurisen (1987) mukaan tekstityypit ovat

tekstien määrittelyn apuneuvoja. Ne perustuvat ihmisen tapoihin jäsentää, muistaa ja havaita asioita.

Werlich (1976) luokittelee tekstit viiteen tekstityyppiin, jotka ovat deskriptiivinen eli kuvaileva, instruktiivinen eli ohjaileva, ekspositorinen eli erittelevä, argumentoiva eli kantaa ottava ja narratiivinen eli kertova tekstityyppi. Holopaisen (2003, 37-38) mukaan deskriptiiviset tekstit pyrkivät hahmottamaan maailmaa kuvailemalla ympäröivää todellisuutta. Tavallisia esimerkkejä deskriptiivisistä teksteistä ovat matka- ja toimintakertomukset. Narratiiviset eli kertovat tekstit etenevät ajan mukaan. Tyypillisiä narratiivisia tekstejä ovat useat kaunokirjalliset tekstit, kuten sadut ja novellit. Myös elämäkerrat ovat narratiivisia tekstejä. Erittelevät tekstit edellyttävät lukijalta asioiden käsitteellistämisen kykyä. Niihin kuuluvat asiatekstit, kuten tieteelliset tutkielmat, artikkelit ja raportit. Ohjailevat ja instruktiiviset tekstit perustuvat toiminnan ohjaamiseen. Niitä ovat esimerkiksi ruokaohjeet ja laitteiden käyttöohjeet. Kantaa ottavat eli argumentoivat tekstejä ovat erilaiset arvostelut, mielipidekirjoitelmat ja pääkirjoitukset. Tekstityyppien luokittelun perusteena ovat kognitiiviset perusprosessit ja kielelliset peruspääpiirteet. (Holopainen 2003, 37-38.)

3.5 Lasten- ja nuortenkirjallisuuden piirteitä

Useat tutkijat määrittelevät lastenkirjallisuuden keskeisiksi piirteiksi lapsen ikätason huomioon ottavat elementit, kuten helppolukuisuuden, selkeyden ja kuvituksen. Oittisen (2002, 61) mukaan lastenkirjallisuus voidaan ymmärtää lasten lukemaksi kirjallisuudeksi, joka on heille tuotettua ja suunnattua. Virtalan (2007, 75) mukaan lasten- ja nuortenkirjat ottavat huomioon lapsuuden ja nuoruuden eri ikäkausien henkiset tarpeet. Lapsen fyysisen iän rinnalla myös lapsen ajattelu ja kielelliset taidot kehittyvät. Puurtisen (1995, 18) mukaan nykyään ajatellaan, että lapset ovat yksilöitä, joille tulee suunnata oma kirjallisuutensa ja huomioida heidän omat kiinnostuksen kohteensa.

Lapsille suunnatussa kirjallisuudessa tutkijat käsittelevät usein sitä, mikälainen kirjallisuus on tarpeeksi lapsia ja nuoria huomioivaa. Wallin (1991, 2,3) mukaan lapsille suunnatun kirjan tunnistaa aihevalinnasta ja selkeästä luetta-

vuudesta. Karlin (1970, 2) mukaan lapsille suunnattu hyvä kirja on lasten kirjamieltymyksen mukainen ja pyrkii selittämään asioita lapsia ymmärtävällä tavalla. Mikkonen (2007, 165) toteaa, että nuorille tarjottavien kirjojen teemojen on oltava nuorten mielestä kiehtovia ja heidän henkistä kypsymistään tukevia.

Lammen (1981, 116) mukaan lapselle tarjottavan kirjallisuuden ei tulisi olla liian yksinkertaista, koska kielellinen kehitys edellyttää jatkuvaa uusien tavoitteiden asettamista. Toisaalta Mikkonen (2007, 165) toteaa, että kirjan kieli ei saa olla esteenä lukemiselle ja eläytymiselle. Luettavan kirjan tulisi olla riittävän selkeä ja edustaa hyvän kielenkäytön mallia.

Kuvakirjojen ajatellaan olevan tyypillisiä lastenkirjoja. Oittisen (2002, 5) mukaan kuvitus on yksi lastenkirjojen tärkeimpiä piirteitä. Kuvat ovat lastenkirjoissa usein tärkeämpiä kuin sanat. Tomlinsonin ja Lynch-Brownin (1996) mukaan kuvakirjat ovat kuvitettuja kirjoja, jotka vaihtelevat lukemisen vaikeusasteeltaan. Kuvat tuovat lukijalle iloa ja jäsentävät tarinaa. Fangin (1996) mukaan kuvakirjojen määrä kasvoi 1990-luvulta alkaen. Tämä johtui lapsuuden merkityksen kasvavasta tietoisuudesta ja ammattilaisten vahvistamista kuvakirjojen hyödyistä. Kirjojen kuvituksen laatu myös parani painoteknologian kehityksen kautta.

Kuvat jäsentävät käsitystä kirjan tarinan ajasta ja paikasta ja luovat tunnelmaa. Kuvat myös johdattelevat lapsilukijan kirjan hahmoihin. Kuvien kautta on helppoa tuoda hahmojen piirteitä ja tunteita esiin eri tilanteissa. (Fang 1996.) Hahmot tulevat näin lapsille tutummiksi. Kuvien nimeäminen helpottaa myös vieraalla kielellä lukemisessa. Halmeen ja Vatajan (2011, 28-29) mukaan kuvia sisältävät kirjat voivat auttaa maahanmuuttajataustaisia lapsia lukemisessa.

3.6 Lasten mielenkiinnon kohteet lukemisessa

Lukumieltymyksiä tutkittaessa on havaittu, että lasten henkilökohtainen kiinnostus on tärkein lukumieltymyksiin vaikuttava tekijä. (Kragler & Nolley 1996.) Useat eri tekijät vaikuttavat kirjan kiinnostavuuteen. Näitä tekijöitä on luokitel-

tu esimerkiksi kirjan henkilöhahmojen, visuaalisten piirteiden ja aiheiden kautta.

Useat tutkijat ovat todenneet, että lapset lukevat kirjallisuutta, josta he löytävät yhtymäkohtia itseensä. Carter ja Harris (1982) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaat pitivät kirjoissa henkilöhahmoista, jotka käyttäytyivät samalla lailla kuin he itse. Heidän mukaansa oppilaat arvostivat kirjojen hahmoissa myös samanlaista perhetilannetta, ekonomista asemaa ja koulunkäyntiä. Swartzin ja Hendricksin (2000) mukaan nuoret pitivät erityisesti kirjasarjoissa esiintyvistä hahmoista, koska ne tulivat lukemisen myötä tutuimmiksi.

Hahmojen lisäksi myös kirjojen visuaalinen ilme on lapsille tärkeää. Kragler ja Nolley (1996) havaitsivat, että oppilaat valitsivat kirjoja, joissa oli kuvitusta. Swartzin ja Hendricksin (2000) tutkimuksen mukaan myös kirjojen otsikko ja pituus ovat tekijöitä, mitkä vaikuttavat kirjan kiinnostavuuteen.

Worthy, Moorman ja Turner (1999) tutkivat kolmen yhdysvaltalaisen koulun kuudesluokkalaisten oppilaiden lukutottumuksia. Tutkimuksen perusteella suosituimpia kirjoja olivat kirjat, jotka olivat oppilaiden mielestä jännittäviä ja hauskoja. Oppilaat lukivat mielellään myös sarjakuvia. Oppilaiden suosiossa olivat myös kirjat ja lehdet, jotka käsittelivät autoja, urheilua ja lemmikkieläimiä.

Lasten ja nuorten lukemista on tutkittu laajoilla otoksilla erilaisissa tutkimusohjelmissa, kuten PISA-tutkimuksissa ja vuosittaisessa Mediabarometri-mittauksessa. Nuorten lukemisen harrastamista arvioitiin vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa lukemisesta kiinnostuneisuuden, lukuharrastukseen sitoutumisen ja vapaa-ajankäytön näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten kiinnostus lukemiseen oli kansainvälisesti verrattuna vahvaa. Suomalaisista tutkimukseen osallistuneista nuorista 41 prosenttia ilmoitti lukemisen olevan heidän mieliharrastuksiansa joukossa. 27 prosenttia nuorista ilmoitti lukevansa vain pakon edestä. Tutkimuksen mukaan suomalaiset nuoret olivat aktiivisia sanomalehtien ja sarjakuvien lukijoita. Kaunokirjallisuus ei ollut yhtä suosittua luettavaa kuin edellä mainitut lehdet. Tietokirjallisuuden lukeminen taas oli suomalaisten nuorten parissa harvinaista. (Linnakylä 2002, 142.)

Vuoden 2012 lasten mediabarometrin tulosten mukaan varhaisnuoret lukivat kaikista tekstilajeista eniten sanomalehtiä. Niitä kertoi lukevansa kaksi kolmasosaa vastaajista. Lapsille ja nuorille suunnattuja romaaneja luki 39 prosenttia vastaajista. Erityisen paljon mainintoja sai J. K. Rowlingin Harry Potter-sarja. Tietokirjoja kertoi lukevansa viidennes tutkittavista. Kaikista vastaajista 18 prosenttia kertoi lukevansa jotain muita kirjoja kuin lasten ja nuorten romaaneja. 17 prosenttia kaikista vastaajista kertoi lukevansa satuja ja kuvakirjoja. Puolet vastaajista kertoi lukevansa sanomalehtiä jossain muodossa. (Suoninen 2012.)

4 MOTIVAATIO LUKEMISESSA

Tämän luvun aiheena on lasten lukemisen motivaatio. Määrittelen ensin motivaation käsitteen. Sen jälkeen käsittelen sisäisen ja ulkoisen motivaation eroja, oppimisen motivaatiota ja erityisesti lukemisen motivaatiota. Tarkastelen myös tutkimukseni kannalta olennaisia aikaisempia tutkimuksia lukemisen motivaatiosta sekä äidinkielellä että vieraalla kielellä. Monipuolisen teoriataustan saamiseksi mukana on sekä lapsiin että aikuisiin kohdistuvia lukemisen motivaation tutkimuksia.

4.1 Motivaatio käsitteenä

Yleisesti motivaatiolla tarkoitetaan toiminnan tavoitteellisuutta ja tämän seurauksena tapahtuvaa aktiivisuutta. Motivaation lähteenä on tavallisesti jokin päämäärä, kuten jonkin asian oppiminen tai tehtävä. Jokainen lapsi oppii yksilöllisesti omien kykyjensä mukaan. Bymanin (2005, 26) mukaan nykyään ajatellaan, että yksilö tuottaa itse oman motivaationsa. Näin ajattelee myös Lemos (2001, 143), jonka mukaan motivaatio, kuten oppiminenkin, on yksilöllinen prosessi.

Singerin (1984, 175) mukaan motiivit ohjaavat toimintaa kohti tiettyä tavoitetta vaikuttaen myös siihen, millaisella intensiteetillä yksilö toimii. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2013, 479) mukaan tavoitteellisen toiminnan avulla työskentely kohdistuu ja toiminta pysyy yllä kohti toivottua lopputulosta. Yksilöiden välillä motivaatio on erilaista, koska sosiaalinen todellisuus näyttäytyy yksilöille erilaisena.

Motivaation avulla on mahdollista selittää, miksi ihmiset päätyvät tekemään jotakin ja kuinka pitkään ja sinnikkäästi he jaksavat työskennellä. Dörnyejin (2001, 8) mukaan motivaation avulla ihminen voi valita menetelmän toiminnalleen. Kun oikea menetelmä on valittu, hän pystyy työskentelemään sinnikkäästi päästäkseen toiminnallaan tavoitteeseensa. Motivaatio siis määrittelee sen, miksi ihminen päättää tehdä jotakin, kuinka pitkään hän on valmistyöskenn-

telemään tavoitteen eteen ja millaisella intensiteetillä hän toimii päästäkseen tavoitteeseensa. (Dörnyei 2001, 8.)

Metsämuuronen (1995, 64-65) mainitsee sitoutumisen merkityksen motivaation käsitteellistämässä. Motivoitunut ihminen sitoutuu esimerkiksi harrastukseensa. Mitä motivoituneempi yksilö on, sitä sitoutuneempi hän myös on. Sitoutuneella yksilöllä saattaa olla motivaation puutetta, toisaalta motivaation taso voi kasvaa tehtävään sitoutumisen myötä. Esimerkiksi kun oppilas sitoutuu koulunkäynnissä opetukseen, hän on tällöin myös motivoituneempi siihen.

Motivaatiota koskevissa tutkimuksissa huomio kiinnittyy ihmisen käyttäytymiseen. Masgoretin ja Gardnerin (2003, 173) mukaan motivoitunut henkilö on sinnikäs, yritteliäs ja tarkkaavainen. Hän tietää mitä haluaa ja mihin pyrkii. Ollessaan motivoitunut henkilö myös tekee johtopäätöksiä aikaisemmista kokemuksistaan tavoitteensa saavuttamiseksi.

4.2 Oppimisen motivaation erittelyä

Tutkijat ovat eritelleet oppimisen motivaatiota tutkimalla oppilaiden käyttäytymistä oppimistilanteissa. Boekaerts (2001, 17) luokitteli oppimisen motivaatiota oppilaiden käyttäytymisen, toimintaan suhtautumisen ja tutkimuksen kyselyaineiston mukaan. Näin oli tunnistettavissa kaksi oppimisen motivaation tyyppiä, jotka hän nimesi kognitiiviseksi ja motivationaaliseksi komponentiksi (cognitive component & motivation component). Kognitiivisella komponentilla tarkoitetaan oppimisprosessissa käytössä olevia tosiasiallisia ja kontekstisidonnaisia tietoja, taitoja ja kykyjä. Motivationaaliseen komponenttiin sisältyvät oppijan motivationaaliset uskomukset, kuten asenteet, psykologiset tarpeet, arvot ja motiivit. (Boekarts 2001, 17.)

Nurmen, Hirvosen ja Aunolan (2008) mielestä oppilaan motivaatio liittyy sekä persoonallisiin että ympäristöllisiin tekijöihin. Heidän mukaansa jossakin oppimistehtävässä onnistumisen kannalta on myös keskeistä se, kuinka aktiivisesti oppilas keskittyy tehtävään, tekee töitä sen ratkaisemiseksi ja suunnittelee erilaisia toimintavaihtoehtoja. Oppimistilanteessa motivoitumiseen vaikuttavat siis oppilaan omat kiinnostuksen kohteet, tunteet ja ennakoinnit. Boekartsin

(1999) ja Niemivirran (1999) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että tilannekohtaiset itsearviointit ovat yhteydessä yleisiin uskomuksiin ja saavutuksiin oppilaan myöhemmissä suorituksissa. Kyse on kontekstuaalisesta motivoituneesta oppimisesta, jonka tarkoituksena on kuvailla kuinka oppilaan motivaatiotoukkomukset ovat yhteydessä erilaisten sosiaalisten, fyysisten ja välineellisten kontekstien parissa. Tilannekohtaisessa oppimisessa mennään minäprosessien taakse ja tarkastellaan yhteisöllisen kokemuksen vaikutuksia, missä motivaatiota tarkastellaan osallistujien välillä. (Järvelä 2001, 10.)

Wigfieldin et al. (1996) mukaan lapsilla on uskomuksia omasta kyvykkyydestään. Yksilölliset arvostukset ovat tärkeitä motivaation syntymisessä ja toimintaan sitoutumisessa. Parhaimmillaan ne lisäävät oppilaan arvostusta ja tätä kautta vaikuttavat myös oppimisen motivaatioon. Näiden uskomusten ollessa myönteisiä he myös suoriutuvat paremmin opiskelutehtävistään.

Nurmi (2013) kuvaa oppimisen motivaatiota tapahtumakulkuna, joka etenee ”tilannetta koskevista ennakkoinneista oppimistilanteessa toimimiseen ja oppimistuloksen arviointiin”. Oppimistilanteen tulee olla palkitseva, jotta se on menestyksenkäs. Kun oppilas saa tietoa menestymisestään oppimistehtävässä, hän arvioi siihen johtaneita syitä. Onnistunut oppimistilanne näkyy tyypillisesti ylpeyden tunteena vahvistaen oppilaan myönteistä käsitystä itsestään oppijana. Epäonnistuminen taas saa aikaan kielteisiä tunteita, kuten häpeää. Taustalla ovat kokemukset samankaltaisista oppimistilanteista sekä oppilaan muodostamat käsitykset omista taidoistaan. Esimerkiksi tietyssä oppiaineessa hyvin pärjännyt oppilas tekee mielellään saman oppiaineen tehtäviä. Oppilas voi vältellä tehtävää vähentääkseen kielteisiä tunteita. On ajateltu, että tehtävään keskittyminen johtaa onnistumiseen ja tehtävän välttely epäonnistumiseen.

Motivaatiota on mahdollista tarkastella myös eri ikävaiheiden kautta. Tässä tutkimuksessa keskeistä on motivaatio keskilapsuudessa. Keskilapsuus sijoittuu ikävuosille 7-12. Tämä ikävaihe on merkittävä myös persoonallisuuden kehityksessä. Vaikeudet lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa saavat lapsen näkemään itsensä melko varhaisessa vaiheessa itsensä erilaisina. Hitaat oppijat saattavat vastustaa koulunkäyntiä. He myös usein hakeutuvat samantyyppisistä vaikeuksista kärsivien vertaisten seuraan. Keskilapsuus on aikaa, jolloin

lapset oppivat ikätovereiltaan ja kehittyvät tuntemaan vastuuta sosiaalisten suhteiden hoitamisessa. Lapset myös löytävät mahdolliset kykynsä eri taidoissa, kuten liikuntaharrastuksissa ja koulunkäynnissä. Onnistumisten ja epäonnistumisten kautta he alkavat muodostaa käsityksiä itsestään. Keskilapsuudessa lapset myös usein samaistuvat johonkin merkitykselliseen aikuiseen, vertaisoveriin tai laajempaan sosiaaliseen ryhmään. (Mussen 1979, 405.)

4.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatio on useissa motivaatioteorioissa siis ajateltu kaksijakoisesti, mikä vaikuttaa siitä tehtäviin määritelmiin. Yksi tunnetuimmista motivaation jaoista on jako sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Maehrin ja Meyerin (1997, 381) mukaan ulkoiseen motivaatioon keskittyvät näkemykset keskittyvät siihen, kuinka ympäristö vaikuttaa ihmisen toiminnan suuntautumiseen, kun taas sisäistä motivaatiota korostavat näkemykset korostavat yksilön sisäisiä arvoja. Ulkoisesti motivoituneella käyttäytymisellä tarkoitetaan sitoutumista toimintaan jonkun sellaisen ansion vuoksi, jonka henkilö tulee saamaan suorituksen jälkeen. Ulkoisessa motivaatiossa esimerkiksi lukeminen koetaan siis hyödylliseksi vasta siitä saadun palkinnon jälkeen.

Decin ja Ryanin (2000) mukaan ihmisissä on mahdollista tunnistaa motivaation määrän lisäksi erilaisia motivaation tyyppejä. Motivaation tyypeillä tarkoitetaan asenteita ja päämääriä, jotka käynnistävät jonkun tietyn toiminnan. Oppilas voi olla hyvin motivoitunut esimerkiksi lukemiseen, koska on kiinnostunut ja utelias saamaan uutta tietoa. Vaihtoehtoisesti hän voi haluta hyviä arvosanoja tai hyväksyntää aikuisilta. Oppilas saattaa tuntea sisäiset kykynsä ja arvonsa ja haluaa hyödyntää niitä uusien asioiden oppimisessa. Hän myös saattaa tavoitella oppimisen kautta vain välineellistä hyötyä, kuten ulkoisia palkintoja hyvistä arvosanoista. Decin ja Ryanin (2000) mukaan näissä esimerkeissä motivaation määrä ei välttämättä vaihtelee. Näin on kuitenkin mahdollista erottaa kaksi erilaista motivaation tyyppiä, sisäinen ja ulkoinen motivaatio.

Deci ja Ryan (2000) määrittelevät sisäisen motivaation ihmisen toteuttamaksi aktiviteetiksi, joka tehdään sisäisten syiden takia ilman odotuksia tehtävän jälkeen saaduista palkinnoista. Koska sisäinen motivaatio liittyy johonkin tehtävään, jotkut tutkijat ovat kutsuneet sitä tehtäväorientoituneeksi motivaatioksi. Sisäistä motivaatiota on myös kuvailtu sen tuomien myönteisten tunteiden kautta, joita henkilö tuntee sitoutuessaan motivoivaan tehtävään.

Ulkoisen motivaatio motivoi ihmisen sellaiseen toimintaan, joka tehdään jonkun ulkoisen hyödyn saavuttamiseksi. Siitä on mahdollista havaita erilaisia malleja. Ulkoista motivaatiota on esimerkiksi se, jos oppilas tekee koulutehtävänsä välttääkseen sanktiot. Tätä motivaation tyyppiä on havaittavissa myös silloin, kun oppilas tekee koulutehtävät siksi koska hän pitää niitä itselleen tärkeinä. Kyse on samasta motivaation tyyppistä, mutta autonomian eli itsemääräämisen eroista. (Deci & Ryan 2000.)

Kasvatuksen ja opetuksen kentällä merkittävästi esillä oleva motivaatio-teoria on Decin ja Ryanin (1985) itseohjautuvuusteoria eli SDT (self-determination theory). Itseohjautuvuusteoria perustuu sisäisen ja ulkoisen motivaation jaolle. Itseohjautuvuusteoriassa ihmisellä katsotaan olevan kolme perustarvetta: autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteet. Itseohjautuvuusteoriaa voidaan näiden tarpeiden kautta soveltaa oppimiseen ja motivaatioon: kun oppilas kokee olevansa autonominen, pätevä ja kokien olevansa osa ryhmää, hän tuntee sisäistä motivaatiota. Se ilmenee ahkeruutena ja sinnikkyytenä sekä myönteisinä kyvykkyyden ja oppimisen kokemuksina. (Deci & Ryan 1985.) Autonomialla tarkoitetaan omaehtoisuutta: oppilas on vapaa tekemään päätöksiä ja valintoja esimerkiksi luettavaan kirjallisuuteen liittyen. Pätevyys eli kyvykkyys tarkoittaa oppilaan kyvykkyyden tunnetta aikaansaannoksistaan ja osaamisestaan. Oppilas tuntee olevansa pätevä esimerkiksi lukemaan erilaisia tekstejä kuin tavallisesti. Sosiaalinen pätevyys tarkoittaa kokemusta ryhmään kuulumisesta. Ryhmään kuuluminen antaa oppilaalle turvallisuuden ja hyväksymisen tunteita. (Deci & Ryan 2000.)

4.4 Motivaation merkitys lukemisessa

Verhoevenin ja Snown (2001, 1) mukaan lapset käyttävät lukemiseen huomattavasti vähemmän aikaa kuin 50 vuotta sitten. Lukemisen tiedetään olevan yleisesti hyödyllinen taito ja harrastus. Lukemiseen sitoutuminen vaatii motivaatiota. Guthrien ja Wigfieldin (2000, 405) mukaan lukemisen motivaatio perustuu yksilön henkilökohtaisille arvostuksille, päämäärille ja uskomuksille. De Naeghel, Van Keer, Vansteenkisten ja Rosseel (2012) toteavat, että lukemisen motivaation syvällinen ymmärtäminen on tärkeää lukemisen motivaation ylläpitämisen vuoksi.

Huemerin, Salmen ja Aron (2012) mukaan lukemisen motivaatiolla on suuri vaikutus lukemisen sujuvuudessa. On tärkeää, että lapselle annetaan keinoja herättää ja ylläpitää mielenkiintoa erilaisten tekstien lukemista kohtaan. Motivaatio on lukemisen kannalta merkityksellistä, koska se vaikuttaa lukemisen määrään ja laajuuteen. Näin motivaatio vaikuttaa lukemiseen myönteisesti.

Lapset voivat suhtautua lukemiseen myönteisesti siihen sitoutuen tai kielteisesti sitä vältellen. Lapsi tarvitsee motivaatiota sitoutuakseen lukemiseen. (Wigfield, Wield, Baker, Fernandez-Fein & Scher 1996, 9.) Wigfieldin et al. (1996) mukaan lukemisen motivaatio muodostuu yksilön arvoista, uskomuksista ja tavoitteista. Heidän mukaansa lukemisen motivaatioon vaikuttavat eniten pätevyys- ja minäpystyvyyssuskomukset (competence beliefs, efficacy beliefs). Minäpystyvyyden käsitteen pioneerina tunnetun Banduran (1977) kehittämä teoria minäpystyvyydestä (self-efficacy) käsittelee yksilöiden pystyvyyssuskomuksia tehtävistä suoriutumisen suhteen. Hänen mukaansa yksilöiden pystyvyyssuskomukset eri tehtäville edesauttavat aktiivisuutta ja sinnikkyyttä oppimistehtävissä. Minäpystyvyyden avulla oppijan on mahdollista tunnistaa, milloin coping-käyttäytyminen (ks. Metsämuuronen 1995, 64) jonkin tehtävän suhteen alkaa ja kuinka paljon hänen tulee kehittää taitojaan tehtävässä suoriutumisen eteen.

Metsämuuronen (1995, 64) on määritellyt motivaation yleisiksi ominaisuuksiksi coping-käyttäytymisen, motiivit, sitoutumisen ja lahjakkuuden, joita sovellan myös lukemisen motivaatioon. Coping-käyttäytymisellä tarkoitetaan toimintakykyä tai toimintatottumusta. Se liittyy esimerkiksi jonkin harrastuk-

sen jatkumiseen tai lopettamiseen. Jos esimerkiksi lukijalla on taipumus antaa periksi haastavia tekstejä lukiessaan, hän saattaa lopettaa lukemisen riittävän vaikean vastoinikäymisen edessä. Jos hän on sitkeä eikä luovuta helposti, eli on coping-ominaisuudeltaan normaali, hän ei lannistu vastoinikäymisistä eikä myöskään luovuta helposti.

Motiivit ovat Metsämuuronen (1995, 64) mukaan inhimillisen toiminnan liikkeen käynnistäviä voimia. Motivaation käsitteeseen liittyy sitoutuminen. Voidaan siis ajatella, että mitä motivoituneempi yksilö on lukemaan, sitä sitoutuneempi hän on lukemiseen. Toisaalta sitoutuminen yksinään ei takaa, että henkilö on motivoitunut. Osaaminen vaikuttaa toiminnan jatkuvuuteen. Jos yksilö esimerkiksi on hyvä lukija eli hänellä on siihen lahjoja, on todennäköisempää, että hän saa siitä myönteisiä kokemuksia. Näin hän motivoituu lukemaan lisää.

4.5 Asenteet lukemisessa

Alexanderin ja Fillerin, (1976, 1) mukaan asenteet lukemisessa ovat lukemiseen kohdistuvia tunteiden järjestelmiä. Motivoituneessa lukemisessa lapsi tarvitsee myönteisiä asenteita lukemista kohtaan. McKennan (2001, 135) mukaan asenteet ovat käyttäytymisen luonnollisia taustavaikuttimia, johonkin asiaan kohdistuvia voimia, jotka suuntaavat toimintaa. Asenteet voivat olla joko myönteisiä tai kielteisiä. Niitä omaksutaan kokemuksen kautta. Niiden ansiosta lukija lähestyy luettavaa tekstiä tai vieraantuu kokonaan lukutilanteesta. (McKenna 2001, 135.)

McKennan (2001, 135-136) mukaan lukemisen asenteissa on erilaisia asteita. Lukemiseen kohdistuva yleinen asenne voi olla myönteinen tai kielteinen. Myönteisiä asenteita voi kohdistua esimerkiksi tiettyyn kirjatyyppiin, kuten esimerkiksi tieteiskirjallisuuteen. Toisaalta jotakin tiettyä kirjailijaa kohtaan lukijalla voi olla kielteisiä asenteita, mikä saa lukijan välttelemään juuri tämän henkilön kirjoittamia tekstejä.

McKenna (2001, 139) on jaotellut tekijöitä, mistä lukemiseen liittyvät asenteet muodostuvat. Näitä ovat asenteiden muodostuminen suoraan lukutilan-

teesta, lukemisen seurauksista ja lukemiseen liittyvistä subjektiivisista normeista. Lukutilanne voi aiheuttaa muutoksia lukemisen asenteisiin usealla eri tasolla. Jos henkilö lukee itselleen tuntemattoman kirjailijan tekstiä ilahtuen lukemastaan, asenne kyseisen kirjailijan muitakin teoksia kohtaan kasvaa. Toisaalta vaikutus lukemisen yleiseen asenteeseen voi olla merkittävästi pienempi.

Lukutilanteet vaikuttavat myös lukijan uskomuksiin itsestään lukijoina. Uskomukset vaikuttavat myös lukemisen asenteisiin. Varhaiset myönteiset kokemukset ja kannustus lukemisessa vahvistavat lukijan uskomusta siihen, että hän kykenee lukemaan. Koulussa oppilaan tulisikin saada tutustua monipuolisesti erilaisiin teksteihin, jotta hän saa kokea lukemisen tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet. Lukemisen tulisi ennen kaikkea tarjota miellyttäviä kokemuksia myönteisten asenteiden muodostumisen vuoksi. Yksilön asenteisiin vaikuttavat myös ympäristön asenteet lukemista kohtaan. Näitä arvostuksia kutsutaan kulttuurisiksi normeiksi. Jo ennen koulun aloittamista esimerkiksi vanhempien vaikutus asenteisiin on merkittävä. Lapsen kasvaessa sosiaalisten vaikutteiden osuus laajenee omista vanhemmista myös muuhun ympäristöön. Jos lapsen vertaisten, eli kavereiden asenteet lukemista kohtaan ovat kielteisiä, kielteiset asenteet voivat siirtyä esimerkiksi koulussa tapahtuvaan lukemiseen. (McKenna 2001, 139.)

Partin ja Hendricks (2010) tutkivat nuorten lukemisen asenteita suhteessa heidän lapsuudenkotiensa lukuympäristöihin. Tutkimuksen mukaan kodin lukemisen ympäristöllä oli merkittävä vaikutus nuorten myönteisiin asenteisiin lukemisessa. Lukemisen asenteisiin myönteisesti vaikuttavia tekijöitä olivat vanhempien koulutustausta ja heidän kiinnostuksensa lapsensa lukemiseen, vanhempien ja lasten keskustelut kirjallisuudesta, ja se, että nuorille oli luettu kotona ääneen. Muita myönteisesti vaikuttavia tekijöitä olivat sekä vanhempien että nuorten omat kirjakokoelmat, kirjastokortin omistaminen, sekä kirjojen antaminen lahjaksi. Myös lukemista harrastavat vertaiset vaikuttivat lukemisen asenteisiin myönteisesti.

4.6 Mitkä tekijät vaikuttavat lukemisen motivaatioon?

Useat motivaatiotutkijat ovat todenneet, että luettavan kirjan tulee olla lapsen mielestä mielenkiintoinen. Kraglerin ja Nolley'n (1996) mukaan lapsia on mahdollista motivoida lukemaan haastavampia tekstejä valitsemalla heitä kiinnostavaa kirjallisuutta. Myös Wolfsonin, Manningin & Manningin (1984) mukaan tarpeeksi kiinnostava kirja voi ohjata lasta valitsemaan kirjallisuutta, mikä on aikaisempaan verrattuna vaikeampaa luettavaa. Näin myös kirjan lukemiseen käytetty ajanjakso pitenee.

Carterin ja Harrisin (1982) tutkimuksessa yläkouluikäiset oppilaat kuvailivat suosikkikirjojaan mielenkiintoisiksi. Mielenkiinto luettavaan kirjaan oli suurin syy, miksi oppilaat kertoivat lukevansa jotakin kirjaa. Kraglerin ja Nolley'n (1996) tutkimuksen mukaan oppilaat, joita rohkaistiin valitsemaan itse omat luettavat kirjansa, olivat kaikista motivoituneimpia lukijoita. Merisuo-Stormin ja Soinisen (2013) mukaan kiinnostavat ja ikätasolle soveltuvat lukumateriaalit lisäävät lasten lukumotivaatiota. Patersonin ja Elliotin (2006) tutkimuksessa myönteiset kokemukset lukemisessa paransivat minäkäsitystä ja asennetta koulunkäyntiä kohtaan ja motivoivat tätä kautta myös lukemaan.

Edmunds ja Bauserman (2006) tutkivat peruskoulun oppilaiden lukemisen motivaatiota. Tutkijoiden mukaan narratiivisten eli kertovien tekstien lukemisessa oppilaita motivoivat eniten henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet, kirjan piirteet (kirjan kannet, tapahtumarikkaat juonet, huumori) ja valinnan mahdollisuus. Haastattelutilanteessa lapsilta kysyttiin, mitkä tekijät motivoivat heitä lukemaan selittäviä tekstejä, kuten tietokirjoja ja artikkeleita. Lapset motivoituivat uuden tiedon saamisesta, mahdollisuudesta valita itse luettavat tekstit sekä teksteistä jotka koskivat heidän henkilökohtaisia mielenkiinnon kohteitaan. Yleisiä lukemiseen motivoivia tekijöitä lapsilla olivat kirjojen ominaispiirteet, kuten hauskuus, jännitys ja hienot kuvat. Yleinen motivoiva tekijä lukemisessa yleisesti oli myös uuden tiedon saaminen.

Edmundsin ja Bausermanin (2006) tutkimuksessa ilmeni, että kirjastot, opettajat, perheenjäsenet ja ystävät olivat tärkeitä paikkoja uuden kirjallisuuden löytämiselle. Lapset kertoivat löytäneensä uusia narratiivisia ja eksploratiivisia (kertovia) tekstejä sekä koulun kirjastosta että muista kirjastoista. Tutkimuksen

mukaan myös lasten opettajat ja vanhemmat vaikuttivat luettavan kirjallisuuden valintaan ja lukemisen motivaatioon. Kaikista perheenjäsenistä äitien vaikutus luettavien tekstien valintoihin oli suurin. Vertaisilla oli kirjastoja, opettajia ja perheenjäseniäkin suurempi vaikutus luettavien tekstien valitsemisessa. Tutkijoiden mukaan on siis ilmeistä, että lasten lukemisen motivaatiota edistää kirjojen jakaminen vertaisten kanssa. Tutkimuksessa lapsilta kysyttiin, ketkä heitä innostivat lukemaan. Vastauksia olivat perheenjäsenet, opettajat, sekä lapset itse itsensä motivoijina. Tutkimuksessa muodostui yhteensä kuusi lukemisen motivaatioon vaikuttavaa tekijää. Nämä olivat luettavien tekstien itse valitseminen, kolmen eri tekstityylin hyödyntäminen koulussa opetettavasta aiheesta, omat, yksilölliset kirjanmerkit, henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet, rajoittamaton pääsy koulun kirjastoon sekä aktiivinen yhteys lukemisen parissa esimerkiksi kirjoja jakamalla. (Edmunds & Bauserman 2006.)

Myös Scholasticin (2014) laajassa survey-tutkimuksessa todettiin, että lasten itse valitsemat kirjat motivoivat heitä lukemaan eniten. Tutkimuksen kysely osoitettiin 2558 lapselle ja heidän vanhemmilleen. Puolet lapsista kertoivat lukevansa kirjaa omaksi ilokseen, 20 % ilmoitti lukevansa vain olosuhteiden pakosta. Tutkimuksen perusteella 6–17 -vuotiaiden lasten säännöllistä lukemista määrittävät seuraavat tekijät: lukemisesta pitäminen, tietoisuus lukemisen hyödyllisyydestä sekä vanhempien säännöllisesti tapahtuva lukeminen. 12–17 -vuotiailla nuorilla merkittäviä lukemiseen vaikuttavia tekijöitä olivat kirjojen itsenäinen valitseminen koulussa, kokemukset e-kirjojen lukemisessa, kirjojen suuri määrä kotona ja vanhempien osallisuus lukemisen harrastamiseen. Nuorten lukemiseen vaikutti myönteisesti myös heidän saamansa palaute lukemisen tasosta.

Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield (2012) havaitsivat lukemisen motivaatiossa seitsemän erilaista ulottuvuutta: uteliaisuus, sitoutuneisuus, kilpailu, tunnistaminen, arvosanat, myöntyminen ja työn vältteleminen. Lukemisessa on mahdollista erottaa Schiefelen (1999, 2009) mukaan erilaisia motivaation tyyppejä. Oleellista on ero tämänhetkisen ja jatkuvan lukemisen motivaation välillä (current/ habitual reading motivation). Tämänhetkinen lukemisen motivaatio määritellään yksilön keskittymiseksi yhden tietyn lukemiskerran ajaksi. Jos op-

pilas lukee innokkaasti jotakin tiettyä tekstiä, hänellä on korkean tason tämänhetkinen lukemisen motivaatio. Jos oppilas toistaa jatkuvasti tämänhetkisen lukemisen motivaatiota lukemalla usein, on kyse jatkuvasta lukemisen motivaatiosta. (Schiefele et al. 2012.)

4.6.1 Lukemisen motivaation MRQ-malli

Lukemisen motivaation tutkimiseen on kehitetty erilaisia malleja. Erityisen kattava malli on MRQ-kysely (ks. Wigfield & Guthrie 1995; Wigfield, Guthrie & McGough 1996), jonka tarkoituksena oli tutkia oppilaiden lukemisen motivaatiota hyödyntämällä 11 eri lukemisen motivaation ulottuvuutta. Kyselyn ensimmäiset kaksi ulottuvuutta ovat minäpystyvyys lukemisessa (Reading Efficacy) ja lukemisen haastavuus (Reading Challenge). Minäpystyvyys lukemisessa tarkoittaa henkilön uskomusta siitä, että hän kykenee lukemaan myös haastavia tekstejä. Lukemisen haastavuus liittyy myös lukijan kokemuksiin myönteisiin tunteisiin, mikä tulee tekstien monimutkaisten sisältöjen prosessoimisesta ja ratkaisemisesta. (Wigfield et al. 1996.)

Muita MRQ-kyselyn ulottuvuuksia ovat lukemisen uteliaisuus (Reading Curiosity), esteettisesti kiinnostavien tekstien lukeminen (Reading Topics Aesthetically Enjoyed) ja lukemisen tärkeys (Importance of Reading). Nämä ulottuvuudet yhdistävät sisäisen ja ulkoisen motivaation sekä oppimistavoitteiden piirteitä. Lukemisen uteliaisuus tarkoittaa kiinnostusta oppia lukemalla jostakin spesifistä aiheesta. Esteettisesti kiinnostavien tekstien lukemisella tarkoitetaan motivaation syntymisen näkökulmasta kaikkia niitä myönteisiä tunteita, joita hyvin kirjoitetun tekstin lukeminen antaa. Lukemisen tärkeys merkitsee yksilön subjektiivista lukemisen arvostusta lukemisen itsensä takia. (Ks. Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 1992.) (Wigfield et al. 1996, 13.)

MRQ-mallissa on määritelty ulottuvuudet kuvaamaan myös ulkoista motivaatiota. Nämä ulottuvuudet ovat lukeminen palkinnon takia (Recognition for Reading), lukeminen arvosanojen vuoksi (Reading for Grades) ja kilpailu lukemisessa (Competition in Reading). Lukeminen palkinnon takia tarkoittaa lukemista jonkun ulkoisen, käsin kosketeltavan tunnustuksen takia. Lukeminen ar-

vosanojen vuoksi taas määritellään siten, että oppilas haluaa lukemisen kautta tavoitella hyviä arvosanoja tehdäkseen vaikutuksen opettajaan. Lukemisen kilpailulla taas tarkoitetaan, että henkilö haluaa suoriutua lukemisessa paremmin kuin muut oppilaat. Guthrien ja Wigfieldin muodostamat eri lukemisen motivaation tyypit kertovat, että merkittävä osa oppilaiden lukemisesta tapahtuu koulussa, jossa lukemista arvioidaan ja verrataan toisten suorituksiin.

Viimeiset ulottuvuudet MRQ-mallissa kuvaavat lukemisen motivaation sosiaalisia аспекteja. Nämä ovat lukemisen sosiaaliset syyt (Social Reasons for Reading) ja lukeminen ulkoisiin vaatimuksiin vastaamisen takia (Compliance). Nämä lukemisen motivaation ulottuvuudet perustuvat ulkoisen päämäärän tai vaatimuksen saavuttamiseen. Viimeinen lukemisen motivaatiota kuvaava ulottuvuus on lukemisen välttely (Reading Work Avoidance), minkä tarkoituksena on kuvata syitä sille miksi oppilas välttelee lukemista. (Wigfield et al. 1996, 13.)

4.7 Vieraalla ja toisella kielellä lukemisen motivaatio

Dayn ja Bamfortin (1998, 28) mukaan vieraalla kielellä lukemisen motivaatioon vaikuttavat eniten seuraavat tekijät: sopivat lukumateriaalit, vieraalla kielellä lukemisen taitotaso, asenteet vieraalla kielellä lukemista kohtaan ja sosiokulttuurinen ympäristö. Lukumateriaalien tulee olla riittävän kiinnostavia, helposti saatavilla ja vaikeusasteeltaan oikeanlaisia ollakseen tarpeeksi motivoivia.

Komiyaman (2013) mukaan motivaatio on moniulotteinen ilmiö myös toisella kielellä lukemisessa. Toisella kielellä lukemisen motivaatiosta saa perusteellisimman käsityksen tarkastelemalla lukemisen tottumuksien ja motivaation välistä yhteyttä. Komiyama tutki toisella kielellä lukemisen motivaatiota englannin kieliohjelmassa opiskelevien kansainvälisten, iältään 18–68 -vuotiaiden opiskelijoiden parissa Yhdysvalloissa. Tuloksien mukaan toisella kielellä lukemisen motivaatioon vaikuttavat sekä sisäisen että ulkoisen motivaation tekijät. Tutkittavilla esiintyi lukemisessa eniten sisäistä motivaatiota, johon kuuluivat uteliaisuus luettavia tekstejä kohtaan, lukemiseen sitoutuminen ja halu lukea haastavampia tekstejä. Toiseksi suurimpana motivaation ulottuvuutena tutkittavilla esiintyi ulkoista motivaatiota. Ulkoinen motivaatio liittyi opiskelijoiden

ulkoisen menestymisen haluun toista kieltä oppimalla. Vertaisille esiintyminen ja tunnustuksen saaminen toisella kielellä lukemisella oli opiskelijoille merkittävä motivaation lähde.

Kyung Ja Kimin tutkimus (2010) käsitteli korealaisten korkeakouluopiskelijoiden englannin kielellä lukemiseen motivoivia tekijöitä. Tutkimuksessa paljastui neljä erilaista motivaation ulottuvuutta: tavoiteorientoitunut motivaatio, sisäinen motivaatio, lukemisen välttely ja vieraan kielen hyödyllisyyden arvos-taminen. Tutkimuksen mukaan tavoitteen asettaminen ja vieraan kielen arvostus olivat merkittävimpiä tekijöitä sille, että tutkittavat halusivat lukea englannin kielellä.

4.8 Parilukuinterventioista motivaatiota lukemiseen

Erilaisia parilukuinterventioita on hyödynnetty sekä Suomessa että muualla maailmassa kannustamaan ja innostamaan lapsia lukemisen pariin, sekä tukemaan kielellistä kehitystä ja lukemisen sujuvuutta. Suomessa tiettävästi ensimmäinen parilukuinterventio oli Niilo Mäki Instituutin vuosina 2012-2014 toteut-tama Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hanke. Hankkeen tarkoituksena oli tukea lukemisen sujuvuutta ja innostaa lapsia lukemaan erityisen Lukumummi ja lukuvaari -toimintamallin avulla. Toimintamallissa vapaaehtoiset seniori-ikäiset osallistuivat lasten koulupäiviin lukemalla kahden kesken niiden lasten kanssa, joilla oli lukemisessa vaikeuksia. Lukumummien ja lukuvaarien tarkoituksena oli innostaa lapsia lukemisen pariin. (Niilo Mäki Instituutti.)

Hankkeessa tehdyn seurantatutkimuksen mukaan lapset innostuivat lukemisesta parilukuinterventioita avulla. Hankkeeseen osallistuneet lapset saivat vapaaehtoisten mummien ja vaarien kanssa lukemalla myös tutustua isovanhempiensa ikäluokkaan ja saada heistä uusia sosiaalisia kontakteja. Lasten mukaan lukeminen tuntui lukutuokioiden jälkeen helpommalta verrattuna aikaisempaan. Seurantatutkimuksen perusteella myös lasten minäpystyvyys lukemisessa vahvistui, mikä myös osaltaan vaikutti myönteisesti lukemisen motivaatioon. Lapset saivat myös opettajilta myönteistä palautetta lukemisesta.

Opettajat huomasivat noin puolella seurantatutkimukseen osallistuneista lapsista muutosta lukemisen sujuvuudessa ja motivaatiossa. (Oraluoma, Kinnunen, Salmi, Pöyliö & Aro 2014.)

Pöyliön, Salmen ja Oraluoman (2014) mukaan lukumummi ja lukuvaari -toimintamallin kaltaisia vapaaehtoisten toimintaan perustuvia parilukuinterventioita on ulkomailla paljon. Interventioista tehdyt vaikuttavuustutkimukset ovat antaneet kannustavia tuloksia. Esimerkiksi Yhdysvalloissa vapaaehtoiset henkilöt ovat lukeneet lapsille kouluissa. Wasik (1998) kokosi neljän amerikkalaisen parilukuintervention yhteisiä piirteitä, jotka osoittautuivat merkittäviksi lasten lukemisen edistämiseksi. Wasikin mukaan vapaaehtoisten henkilöiden tulee saada tehtävänsä koulutusta lukemisen asiantuntijalta, jotta he osaavat vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja saavat välineitä ja tietämystä suunnitella lukutuokioiden suunnitteluun. Vapaaehtoiset myös tarvitsevat palautetta toiminnastaan lasten kanssa. Lukutuokioilla olisi hyvä lukea jotakin lapsille tuttua kirjaa, minkä Wasik nimeää kontekstuaaliseksi lukemiseksi. Samuelson (1979) mukaan tuttujen tekstien lukeminen tarjoaa lapselle mahdollisuuden sujuvan lukemisen harjoittamiseen sekä edesauttaa sanojen tunnistamisen automatisoitumista. Pinnellin (1989) mukaan lapselle tulee tällöin myös parempi mahdollisuus keskittyä kirjan sisältöön, koska lukeminen tulee teknisesti helpommaksi tutun tekstin myötä. (Wasik, 1998.) Tuttujen tekstin lukeminen voi tuoda lapselle onnistumisen elämyksiä. Tuttujen tarinoiden kautta lapset voivat tuntea onnistuvansa lukemisessa, jolloin lukutuokiot herättävät lapsessa myönteisiä tunteita. Wasikin mukaan lapset voivat oppia lukutuokioiden aikana myös paremmin sanojen ortografisia rakenteita. Erilaiset kirjoitustehtävät lukutuokioiden aikana syventävät ymmärrystä luetusta tekstistä ja sanojen piirteistä. Lukutuokioilla luetut uudet tarinat auttoivat lapsia neljässä eri parilukuinterventiossa tuntemaan paremmin sekä tuttuja että uusia sanoja. (Wasik 1998.)

Lukutuokioiden tulisi toteutua säännöllisesti, jotta niistä koituisi lapselle eniten hyötyä. Wasikin mukaan koulujen tehtävänä olisikin pitää huolta siitä, että vapaaehtoiset käyvät säännöllisesti lukemassa lasten kanssa. Vapaaehtoisen lukemisen kytkeminen luokkahuonetilanteeseen on myös tarpeellista. Lapsen olisi hyvä myös lukea saman vapaaehtoisen lukijan kanssa, koska tällöin

vuorovaikutussuhteen muodostuminen on mahdollista. Lukutuokioilla tulisi myös käyttää laadukkaita materiaaleja. Vapaaehtoiset lukijat tarvitsevat kirjallisuuden lisäksi myös erilaisia lukemisen apuvälineitä, kuten esimerkiksi paperia ja kirjanmerkkejä. Parilukuinterventioissa tulisi ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. Wasik toteaa, että yksilöllisyyden huomioiminen toteutettiin neljässä amerikkalaisessa parilukuinterventiossa erilaisilla oppilaiden lukutaitoja mittaavilla testeillä. (Wasik, 1998.)

Lyytisen (2003, 67) mukaan erilaiset vuorovaikutustilanteet tarjoavat lapselle kielen käytön mallin. Parilukuinterventiot ovatkin lapselle merkityksellisiä juuri niiden sisältämien vuorovaikutustilanteiden vuoksi.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia S2-oppilaiden lukemisen kokemuksia ja motivaatiota. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä huomioni kohdistui S2-oppilaiden lukutottumuksiin: mitä tekstityyppejä he lukevat, minkälaisia piirteitä he suosivat lukemissaan teksteissä, millä kielellä he lukevat ja lukevatko he yksin vai jonkun kanssa. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni sivuan myös lukemisen kokemuksia parilukuintervention aikana. Erityisesti minua kiinnosti se, miltä lukeminen tuntui S2-oppilaista parilukuintervention lopussa: oliko lukeminen muuttunut jollakin lailla? Toinen tutkimuskysymykseni oli, minkälaisia mielipiteitä S2-oppilailla esiintyi parilukuinterventiossa käytettyä Palokunnan arvoitus -kirjaa kohtaan. Motivaation osalta tutkimukseni käsitteli lukumummien merkitystä lukutuokioissa lapsien innostajina. Kolmas tutkimuskysymykseni käsittelee sitä, minkälaisilla eri tavoilla lukumummit motivoivat S2-oppilaita lukemisessa parilukuintervention aikana.

Tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisia kokemuksia S2-oppilailla on lukemisesta?
2. Minkälaisia kokemuksia S2-oppilailla on Palokunnan arvoitus -kirjasta?
3. Millaisilla eri tavoilla lukumummit motivoivat S2-oppilaita lukemaan parilukuintervention aikana?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni on ihmisten subjektiivisiin kokemuksiin perustuva kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdetta on tarkoituksena kuvata mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.) Alasuutarin (2011, 44) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tehdään merkitystulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessani tulkiten tutkittavien kokemuksia. Tässä luvussa kuvailen tarkemmin laadulliselle tutkimukselle olennaisia piirteitä, tutkittaviani, aineistonkeruun prosessia ja analysointia. Luvun lopuksi käsitelen tutkimuksen eettisyyttä.

6.1 Laadullisen tutkimuksen piirteitä

Laadullista tutkimusta on eritelty metodikirjallisuudessa useilla eri tavoilla. Hakalan (2010, 18) mukaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä ovat ajallisuus ja paikallisuus. Laadulliseen tutkimukseen yhdistetään usein myös luovuus. Laadullinen tutkimus antaakin tutkijalle mahdollisuuden tämän omille tulkinnoille. (Hakala, 2010.) Tässä tutkimuksessa olenkin tehnyt tutkittavista runsaasti omia tulkintoja, jotka pohjautuvat tutkittavien omiin kokemuksiin. Käsitelen näitä tulkintoja tarkemmin luvussa 10 (ks. s. 66). Hakalan mukaan jo laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa tutkija joutuu tekemään alustavaa tulkintaa tutkittavista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus onkin tunnistettavaa (Hakala 2010, 22). Hakala (2010, 21) myös toteaa laadullisen tutkimuksen olevan oikea ratkaisu silloin, kun kyseessä on esitutkimus tai -selvitys johonkin suurempaan hankkeeseen. Tutkimukseni on osa Niilo Mäki Instituutin Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hanketta.

Ajattelin laadullisen tutkimuksen perinteen soveltuvan tähän tutkimukseen kaikista parhaiten, koska S2-oppilaiden puheenvuoroja sisältäviä tutkimuksia ei ole kasvatustieteen tutkimuskentällä paljon. Hakalan (2010, 21) mukaan kvalitatiivisia menetelmiä käytetäänkin juuri silloin, kun tarkoituksena on

antaa ääni sellaisille tutkittaville, joilla sitä ei ole aikaisemmin ollut, kuten esimerkiksi tutkimieni S2-oppilaiden kaltaisille rajatuille ryhmille.

Varton (1996) mukaan laadullinen tutkimus on keskeisin ihmistä tutkivien tieteiden tutkimusmenetelmä. Tämän ajatellaan johtuva siitä, että tutkija kuuluu tutkittaviensa kanssa samaan ihmisten maailmaan. Maailma muodostuu merkityksistä, joita ihmiset sille antavat. Ihmistä ei siis voi tutkimuskohteena esineellistää ja jättää pelkän määrällisen tutkimuksen varaan. Tässä tutkimuksessa tutkinkin niitä merkityksiä, joita tutkittavat antoivat lukemiselle ja lukemisen motivaatiolle. Varton (1996, 24) mukaan merkitykset voivat syntyä vain ihmisten kautta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia elämismailmaa, jossa merkitykset muodostuvat. Elämismailma muodostuu yksilön ja yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja ihmisten välisten suhteiden kohteista. Olenkin rakentanut tutkimukseni unohtamatta elämismailman monimuotoisuutta. Esimerkiksi tutkimukseni tuloksia tulkitessani olen käsittänyt tutkittavat osana laajempaa sosiaalista todellisuutta, kuten esimerkiksi koulun ja muun yhteiskunnan jäsenenä.

6.2 Tutkittavat

Tutkimuksen kohteena olivat parilukuintervention 8–13 -vuotiaat S2-oppilaat ja seniori-ikäiset naiset, jotka lukivat S2-oppilaille hankkeen lukutuokioiden aikana. Kutsun vapaaehtoisia senioreita Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hankkeen mukaisesti lukumummeiksi. Haastateltavina oli kahdeksan S2-oppilasta ja kahdeksan lukumummaa, yhteensä siis kahdeksan lukuparia. S2-oppilaista neljä oli tyttöjä, neljä poikia. Taulukossa 1 olen eritellyt haastateltavien S2-oppilaiden taustatiedot.

Taulukko 1. S2-oppilaiden taustatiedot.

Haastattelun numero	Tutkittava	Ikä	Sukupuoli	Puhuttujen kielten määrä	Suomessa asumisen aika	Lukumummin nimi
1	William	12	poika	6	1,5 vuotta	Wilma
2	Tara	10	tyttö	2	Kolme vuotta	Taina
3	Amar	9	poika	2	1,5 vuotta	Anna
4	Miska	9	poika	2	Syntynyt Suomessa	Mervi
5	Aneska	8	tyttö	2	Kuusi vuotta	Alma
6	Cedric	12	poika	2	Kuusi vuotta	Cecilia
7	Inka	13	tyttö	2	Syntynyt Suomessa	Ilona
8	Kate	11	tyttö	4	Syntynyt Suomessa	Katariina

Kaikilla tutkimuksen S2-oppilailla oli maahanmuuttajatausta. S2-oppilaiden asumisen aika Suomessa vaihteli. Kaksi tutkittavaa oli syntynyt Suomessa, eli he olivat toisen polven maahanmuuttajia. Loput kuusi tutkittavaa olivat asuneet Suomessa 1,5–6 vuotta. Kaikki S2-oppilaat puhuivat suomea ymmärrettävästi. Kaikki tutkittavat ovat tunnistamattomia, jonka varmistin luomalla haastateltaville S2-oppilaille ja lukumummeille pseudonyymit anonymiteetin säilyttämiseksi. Tulosluvun siteeraavissa tekstikappaleissa olen käyttänyt näitä pseudonyymejä, jotka olen merkinnyt sulkumerkein katkelmien loppuun.

6.3 Aineiston keruu

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 16) mukaan yksi haastattelun eduista on, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektiivisesti. Tästä johtuen päätin toteuttaa aineiston keräämisen haastattelemalla tutkittavia, koska halusin kuulla S2-oppilailta mahdollisimman omakohtaisia kokemuksia. Tavoitteenani oli saada myös lukumummit mukaan tukemaan S2-oppilaiden vastauksia ja herättämään keskustelua, joten toteutin haastattelut parihaastatteluna.

Toteutin aineistonkeruun puolistrukturoiduilla haastatteluilla eli teemahaastatteluilla. Tutkimuskysymykseni muodostivat kolme teemaa, jotka koskivat tutkittavien taustatietoja, lukemista vapaa-ajalla ja lukutuokioilla tapahtuvaa lukemista (ks. liite 1, 77). Teemahaastattelulle on ominaista, että haastattelussa eteneminen tapahtuu keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Ajattelin teemahaastattelun tuovan tutkittavien näkökulmat parhaiten esille. Tarkoitukseni oli sekä jäsentää tutkittavien kokemuksia että syventyä niihin yksilöllisesti. Pidin teemahaastattelua tutkimukselleni sopivana aineiston keruun muotona, koska se on luonteeltaan vapaampi kuin strukturoidummat menetelmät. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelusta puuttuu strukturoidun lomakehaastattelun kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelu vaatii kuitenkin selkeän teemarungon. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 35) mukaan ihminen voi tuoda haastattelussa itsestään esille koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Siksi ajattelin, että teemahaastattelun avulla saisin parhaiten esille tutkittavien omia mielipiteitä. Haastattelu on hyvä esimerkki subjektin kokemusmaailman huomioivasta aineistonkeruumenetelmästä, joten ajattelin sen myös tästä näkökulmasta tukevan valitsemaani laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa.

Keräsin aineiston joulukuussa 2015 kahdessa keskisuomalaisessa alakoulussa. Koska tutkimus on osa Niilo Mäki Instituutin hanketta, kaikki haastateltavat ja yhteydenpito järjestyi Niilo Mäki Instituutin puolesta. Niilo Mäki Instituutin kautta järjestyivät myös tutkimuslupa-asiat. Haastateltaviksi osallistuivat parilukuinterventioon osallistuneet kaikki kahdeksan lasta ja lukumummmia, yhteensä kahdeksan paria.

Toteutin tutkimuksen haastattelut parihaastatteluina lapsen ja tämän lukumummin kesken. Ajattelin, että parihaastattelun avulla saisin sekä S2-oppilaan että lukumummin näkökulmia tutkimuskysymyksiini ja näin ollen myös kattavampia vastauksia. Parihaastattelu on yksi ryhmähaastattelun alalajeista. Ryhmähaastattelua voidaan pitää Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 61) mukaan vapaamuotoisena keskusteluna. Tutkittavat voivat kommentoida haastattelun aikana asioita ilman rajoituksia. Yksi ryhmähaastattelun eduista onkin, että sen avulla saadaan tietoa nopeasti useilta henkilöiltä. Ryhmän jäsenet voivat myös auttaa toisiaan muistamaan asioita, jotka eivät yksin haastateltuina tulisi mieleen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Yhtenä motiivinani parihaastattelulle oli se, että pilotointivaiheen luku-
tuokiot olivat S2-oppilaiden ja lukumummien yhteinen kokemus. Oletin myös, että lukumummit olisivat ehtineet tutustua oppilaiden kanssa ja tämä kannustaisi oppilaita kertomaan rohkeammin kokemuksiaan. Ajattelin, että lukumummit voisivat myös auttaa lapsia palauttamaan mieleen hankkeen aikana esille nousseita asioita. Tämä ajatus toteutui kiitettävästi. S2-oppilaat olivat temperamentiltaan erilaisia. Osa innostui kertomaan lukemisestaan hyvin paljon itse ilman lukumummin apua, osa hyötyi merkittävästi lukumummin avusta haastattelutilanteessa.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina tavallisessa tyhjässä koulu-
luokassa. Myös koulun kirjastoa hyödynnettiin rauhallisena haastattelupaikkana. Teemahaastattelu antoi mahdollisuuden sekä lukumummille että S2-oppilaille kertoa riittävän väljissä raameissa kokemuksistaan. Teemahaastattelu antoi mahdollisuuden keskustelunomaiselle vuorovaikutukselle lukumummien ja S2-oppilaiden välillä. Haastattelut tapahtuivat lasten tavallisen koulupäivien aikana Niilo Mäki Instituutin, minun ja lukumummien sekä lasten ja opettajien aikataulut huomioiden.

6.4 Aineiston analyysi

Tein perinteisen sisällönanalyysin jakamalla tutkimusaineiston teemoiksi. Aineisto jakaantui lukiessa selkeisiin teemoihin ylä- ja alaluokkineen, minkä

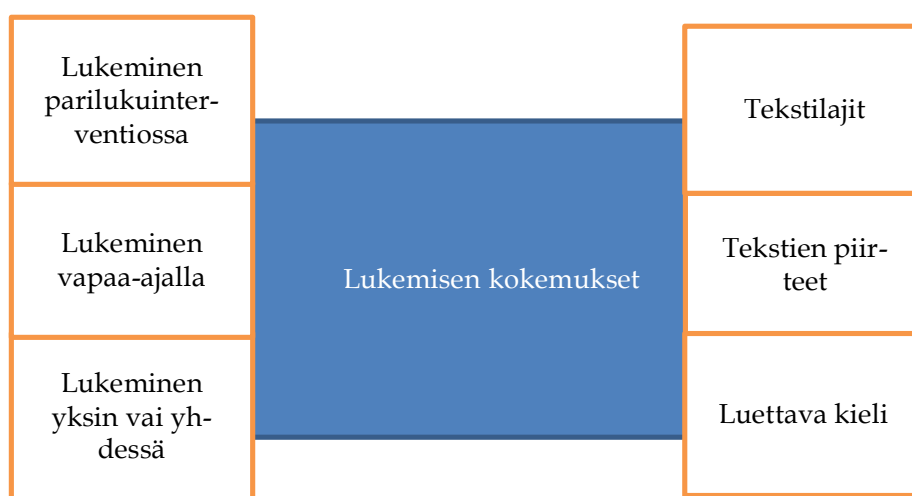
vuoksi koin sisällönanalyysin kaikista selkeimmäksi analyysimenetelmäksi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä voidaan käyttää analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä. Päädyin tekemään eri sisällönanalyysin menetelmistä aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Valitsin sen menetelmäksi, koska halusin keskittyä ensisijaisesti yksilöiden subjektiivisten vastauksien tulkintaan. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) toteavatkin, että laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole objektiivisuus.

Aloitin analyysin saatuani haastattelut litteroitua sanatarkasti. Haastattelujen litteroinnissa keskityin yksityiskohtaisempien kielen rakenteiden sijaan tutkittavien kokemusten tulkintaan. Siksi olenkin litteroinut haastattelut suurpiirteisemmin kuin esimerkiksi keskusteluanalyysissa olisi tarpeen, koska en kokenut tällä olevan merkitystä tuloksia ajatellen.

Yhden haastattelun kesto oli 15–25 minuuttia, eli ne olivat melko lyhyitä. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 34 sivua. Tämän jälkeen aloitin aineiston pelkistämisen eli redusoinnin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan redusoinnilla tarkoitetaan tutkimukselle epäolennaisten asioiden karsimista pois aineistosta. Aineiston pelkistämisen tein niin, että litteroinnin jälkeen luin haastatteluja läpi ja alleviivailin mielestäni merkityksellisiä kohtia. Merkitsin eri väreillä kohtia tekstistä jakaakseni aineiston selkeästi keskenään eroaviin teemoihin.

Tutkimukseni jakaantui neljään pääluokkaan, jotka olivat lukeminen vapaa-ajalla, lukeminen parilukuintervention aikana, kokemukset Palokunnan arvoitus -kirjasta ja lukumummien S2-oppilaiden motivointi lukutuokioiden aikana. Lisäksi muodostin pääteemojen alle alateemoja. Esimerkiksi lukutottumuksien kokemukset jakaantuivat kuuteen alateemaan, jotka olivat lukeminen vapaa-ajalla, luetut tekstilajit, luettavan kirjan piirteet, lukeminen parilukuintervention aikana ja lukemisessa käytetty kieli sekä lukemisen sosiaalinen ympäristö (ks. kuvio 1, 46). Sosiaalisen ympäristön kannalta tarkastelin sitä, lukevatko S2-oppilaat mieluummin yksin vai yhdessä jonkun kanssa. Toisena pääteemana olivat S2-oppilaiden kokemukset Palokunnan arvoitus -kirjasta (ks. kuvio 2, 53). Kolmanneksi pääteemaksi muodostui

lukumummien toteuttama S2-oppilaiden motivointi, jonka alateemoiksi määrittelin lukutuokioiden ulkopuoliset keinot, kannustamisen ja kehumisen, keskustelun sekä erilaiset lukemisen tukikeinot. Motivoinnin pääteemojen alle muodostin useita alateemoja, jotka olen tarkemmin eritellyt kuviossa 3 (ks. s. 56). Pyrin tarkastelemaan erityisesti asioita, jotka nousivat eniten haastatteluissa esille tai jotka muuten koin alkuperäisten tutkimuskysymysteni kannalta merkityksellisiksi havainnoiksi.



Kuvio 1. Esimerkki lukemisen kokemusten teemoista.

Redusoinnin jälkeen toteutin aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn. Klusteroinnissa samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset kootaan ryhmiksi ja yhdistellään luokiksi. Aineisto siis tiivistyy ja yksittäiset tekijät tulevat sisällytyiksi yleisempiin käsitteisiin. Klusteroinnin jälkeen erotin tutkimuksen kannalta olennaisimman tiedon ja muodostin teoreettisempia käsitteitä. Tätä kutsutaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 110-111) mukaan abstrahoinniksi. Abstrahoinnin toteutin niin, että etsin haastatteluaineistosta kunkin teeman alle sopivia ilmauksia. Merkitsin ne eri väreillä litteroituun tekstiin.

Tulosten pääteemat ovat myös tutkimukseni lähtökohtateemoja. Niiden merkitys vahvistui entisestään aineiston analyysin ja tulkinnan kautta. Lukemisen kokemuksissa ja Palokunnan arvoitus -kirjaan liittyviä mielipiteitä

koskevista tuloksissa hyödynsin pääasiassa S2-oppilaiden puheenvuoroja. Lukumummien S2-oppilaiden motivointi-osiossa poimin aineistosta erityisesti lukumummien kokemuksia. Näin parilukuintervention molemmat osapuolet saivat äänensä kuuluviin.

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Tämän tutkimuksen haastattelut, yhteydenpito tutkittaviin ja S2-oppilaiden kouluihin on tehty Niilo Mäki Instituutin työryhmän toimesta. Niilo Mäki Instituutti on järjestänyt tutkimusluvut tutkimukseen kuuluvien koulujen ja S2-oppilaiden vanhempien kanssa. Tutkijana olen toteuttanut haastattelut paikan päällä haastattelutilanteina parilukuintervention osallistuvien S2-oppilaiden ja lukumummien kanssa. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2010, 450) mukaan haastattelujen sisältämistä yksittäisiä henkilöitä koskevista tiedoista tulee vaieta. Niitä tulisi myös käsitellä ilman tunnistetietoja ellei haastateltavien kanssa ole sovittu toisin. Tutkittavien haastattelukatkelmien lainauksissa esiteltyt nimet ovat pseudonyymejä, jotka loin anonymiteetin suojaksi. Olen jättänyt tekstikatkelmista pois myös muita tunnistetietoja, kuten esimerkiksi tutkittavien äidinkielen. Esimerkiksi tutkimuksen tuloksia käsittelevässä luvussa Williamin opettaessa omaa äidinkieltään lukumummilleen Wilmalle (ks. s. 63) olen merkinnyt äidinkielellä lausutut sanat sulkumerkeillä tunnistamattomuuden varmistumiseksi.

Olen noudattanut tutkimuksessani parhaani mukaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Suomen Akatemian Tutkimuseettisten ohjeiden (2008, 5) mukaan hyvällä tieteellisellä käytännöllä tarkoitetaan tieteellistä hyväksyttävyyttä, luotettavuutta ja tulosten uskottavuutta. Tutkimukseni tulokset edustavat siis aitoa, tieteellistä tulkintaani.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 152) korostavat tutkijan omien arvojen merkitystä tutkimuksen teossa. Nämä arvolähtökohdat vaikuttavat siihen, kuinka tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimiansa aiheita. Koska tutkimuksessani perehdyin lasten kokemuksiin, herkkyyys tutkimustilanteessa oli erityisen tärkeää. Tämä toteutui avoimuudella ja lapsen huomioimisella. Kerroin tutkittaville,

että nauhoitan haastattelut nauhurilla ja ne ovat vain omassa henkilökohtaisessa tutkimuskäytössäni. Kerroin myös hävittäväni haastattelut välittömästi litteroinnin jälkeen. Haastattelut olivat lyhyitä lasten jaksamisen huomioimiseksi.

7 KOKEMUKSIA LUKEMISESTA VAPAA-AJALLA JA PARILUKUINTERVENTION AIKANA

Tässä luvussa esittelen tuloksia S2-oppilaiden lukemisen kokemuksista niin harrastuksena kuin vapaa-ajalla. Yleisellä tasolla tarkasteltuna S2-oppilaiden vastauksissa oli sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Kaikki eivät laskeneet lukemista harrastukseksi, mutta lukivat vapaa-ajallaan jotakin. Tuloksissa oli päällekkäisyyttä. Esimerkiksi riittävän kiinnostava kirja oli merkittävä tekijä lukemisen harrastamisen aloittamisessa ja näin myös yksi motivaation tekijä. Siksi tässä osiossa on myös yhtymäkohtia lukemisen motivaation kanssa.

Ensimmäiseksi pääteemaksi aineistosta muodostuivat S2-oppilaiden yleiset kokemukset lukemisesta harrastuksena ja lukutuokioiden aikana. Tarkastelin tässä teemassa S2-oppilaiden yleistä asennetta lukemiseen: pitivätkö he siitä vai eivät ja laskivatko he lukemista harrastukseksi. Tarkastelin myös lukutottumuksia: lukevatko oppilaat yksin vai jonkun toisen, kuten perheenjäsenen kanssa, minkälaisia kirjoja he lukevat ja millä kielellä sekä minkälaiset piirteet tekevät kirjasta heidän mielestään hyvän. Tarkoitukseni on siis tässä tutkimusraportin osassa kertoa, lukevatko S2-oppilaat vapaa-ajallaan, miltä lukeminen heistä tuntuu vapaa-ajalla ja parilukuintervention aikana, sekä mitä he lukevat ja kenen kanssa.

7.1 Lukeminen vapaa-ajalla

Kahdeksasta S2-oppilaasta viisi kertoi suoraan harrastavansa lukemista. Miska mainitsi ensin, että ei harrasta mitään, mutta mainitsi silti lukevansa kotona. Aineistosta ilmeni, että kaikki S2-oppilaat kuitenkin lukivat vapaa-ajallaan. Harrastamisen käsite saattoi näin ollen olla osalle tutkittavista epäselvä. Tutkittavien asenteet lukemista kohtaan olivat myönteisiä. Kaksi S2-oppilasta, William ja Kate, kertoivat suoraan pitävänsä lukemisesta.

Minä ainakin tykkään lukemisesta.
 Etkös sä matematiikasta tykännyt?
 Ai missä, koulussa?
 Niin vaikka koulussa.
 Koulussa lukeminen, kirjoittaminen, matikka, kaikki. (William & Wilma)

Mä kyllä tykkään lukea. (Kate)

Katkelma Williamin haastattelusta osoittaa, että myönteinen asenne lukemisen harrastaminen oli yhteydessä yleiseen koulunkäynnin mielekkyyteen. Myönteinen asenne lukemiseen oli sidoksissa myös mielekkääseen kirjaan ja kannustamiseen. Cedric kertoi ensin, että ei lue mitään, mutta kertoi sitten lukevansa lukumummiltaan Ceciliaalta saamaansa jalkapallokirjaa.

No ku mä oon luku sitä zlatan kirjaa nii mä oon innostunut lukemisesta vähän enemmän ja sitte ope on sanonu että mun lukutaito on vähä parantunu ku mä oon luku vähä enemmän ja tälle. (Cedric)

Cedric kertoi mieltyneensä lukemiseen juuri kiinnostavan kirjan kautta. Opettajan myönteinen palaute parantuneesta lukutaidosta myös motivoi jatkamaan lukemista.

7.1.1 Lukeminen parilukuintervention aikana

Parilukuinterventiossa tapahtuvaa lukemista kuvailtiin myönteisesti ja neutraalisti. S2-oppilaat kertoivat lukutuokioiden tuntuvan hyvältä siksi, koska lukemisen sujuvuudessa oli tapahtunut edistystä. Haastattelujen perusteella viidellä S2-oppilaalla lukeminen oli parantunut huomattavasti. Suurin osa kuvaili, että lukeminen on tuntunut jollakin tavalla helpommalta parilukuintervention jälkeen. Esimerkiksi Miska mainitsi lukemisen nopeutuneen.

Onko nytte lukeminen tuntunut minkälaiselta tän syksyn jälkeen? Te ootte Katariinan kanssa luku joka viikko?
 Ehkä jotenkin helpommalta. (Kate)

Tuntuuko että jos mietit lukemista ennen tätä syksyä lukumummin kanssa niin tuntuuko että lukeminen ois muuttunut jollain lailla nyt?
 On muuttunut sillai... No on muuttunut nopeemmiks. (Miska)

Mites sitte Tara kun sä mietit nyt sun lukemista suomeksi, onko se muuttunut tän syksyn aikana?

Joo.

Tuntuuks lukeminen helpommalta?

No vähän. (Tara)

Onko suomeksi lukeminen muuttunut, tuntuuko se nyt samanlaiselta kun aiemmin vai onko se muuttunut?

Paremmiin.

Paremmiin. Miks se tuntuu paremmalta?

Koska mä osaan nyt vähän lukea hyvin. (William)

Inkan ja Aneskan mukaan lukeminen tuntui samanlaiselta kuin ennen parilukuintervention lukutuokioita. Inka kuvaili, että lukeminen tuntui samanlaiselta parilukuintervention jälkeen kuin sitä ennen, eikä luettavassa kirjassakaan tullut vaikeita kohtia. Cedricin mukaan lukeminen tuntui keskinkertaiselta parilukuintervention jälkeen, ei liian vaikealta eikä helpolta.

Mites ennen kuin te aloitte lukea Ilonan kanssa niin miltä suomen kielen lukeminen tuntui? Tuntuiko se samalta kun nytte vai esimerkiks vähän vaikeammalta?

Mm... No samalta. (Inka)

Mm. Ja sitte tuntuuko Aneska että sun oma lukeminen ois muuttunu tän syksyn jälkeen?

Kun te ootte lukenu Alman kanssa tota kirjaa. Onko se tuntunu samanlaiselta vai sitte helpommalta?

Samanlainen. (Aneska)

Onks sulla lukeminen suomeksi tuntunut helpolta tai vaikeelta tai vähän siltä väliltä?

Keskinkertaselta. (Cedric)

7.2 S2-oppilaiden lukemat tekstilajit

Eri tekstien lajeista S2-oppilaat kertoivat lukevansa tietokirjoja, sarjakuvia, sanomalehtiä ja kaunokirjallisia tekstejä. Kaunokirjalliset tekstit koostuivat lasten- ja nuortenkirjallisuudesta. Kirjallisuuden tyypit jakaantuivat siis narratiiviseen eli kertovaan tekstiin, johon kuuluvat kaunokirjalliset tekstit ja elämäkerrat sekä eksploratiivisiin teksteihin, johon kuuluivat tutkimuksessa tietokirjat.

Lastenkirjoista William ja Tara mainitsivat lukevansa Risto Räppääjä -kirjoja. Kate ja Inka kertoivat lukevansa Harry Potter-kirjoja. Amar kertoi lukevansa satuja ja sanomalehtiä. Miska kertoi lukevansa Aku Ankka-sarjakuvia.

Lukemisen harrastamisella ja muilla vapaa-ajan harrastuksilla oli yhteys: S2-oppilaat suosivat tekstejä, mitkä kertoivat omasta harrastuksesta tai liittyivät siihen jollakin epäsuoremmalla tavalla. Puolet tutkittavista kertoivatkin lukevansa tietokirjoja. Kate oli kiinnostunut kaloista ja hänellä oli kotonaan lemmikkinä särki. Hän luki mieluiten akvaariokirjoja, erityisesti järvikaloista kertovaa kirjaa. Myös Aneska kertoi lukevansa kotona eläinaiheista kirjaa. Aneska myös mainitsi, että heillä on kotona lemmikkinä koira. Eläinaiheisten kirjojen lukemisella oli siis yhteys siihen, oliko S2-oppilailla lemmikkejä kotonaan.

Amar ja Cedric mainitsivat lukevansa jalkapalloaiheisia kirjoja. Molemmat myös mainitsivat jalkapallon harrastukseksi. Esimerkiksi Cedric oli erityisen innostunut lukemaan erään tunnetun jalkapalloilijan elämäkertaa, jonka hänen lukumumminsä oli hänelle erikseen antanut lahjaksi parilukuintervention aikana.

Harrastatko lukemista?

En.

Niin sä et kotona lue?

Paitsi sitä jalkapallokirjaa. Minkä mä sain Cecilialta. (Cedric)

Cedric kertoi, ettei lukenut mitään muuta kirjaa kuin kyseistä jalkapalloilijan elämäkertaa. Hän kertoi kuitenkin innostuneensa lukemisesta kirjan myötä. Opettajakin oli kehunut hänen parantunutta lukutaitoaan, mikä kannusti Cedriciä jatkamaan lukemista.

Harrastatko lukemista?

En.

Niin sä et kotona lue?

Paitsi sitä zlatan kirjaa. Minkä mä sain Cecilialta.

Joo. Minkälainen se on ollu?

Ihan kiva.

Onko siinä paljon kuvia?

Ei.

Onko se paksu kirja?

On. (Cedric)

Vaikka Cedricin lukema kirja oli paksu ja siinä ei ollut kuvia, sen asiasisältö oli mielenkiintoinen jo itsessään. Cedric myös kertoi haluavansa lukea tulevaisuudessa lisää jalkapalloaiheisia kirjoja.

7.3 Hyvän kirjan piirteet

S2-oppilaiden mielestä hyvässä kirjassa on seikkailua. Kirjoissa pidettiin tärkeänä myös kuvia ja lapsia henkilöihahmoissa. S2-oppilaiden mainitsemat lempikirjat, kuten Harry Potter -kirjasarja ja Risto Räppääjä -kirjat sopivatkin ominaisuuksiltaan näihin mainittuihin, oppilaiden mielestä tärkeisiin piirteisiin. Esimerkiksi Inkan lempikirjoja olivat Harry Potter -kirjat ja hän arvostikin kirjoissa juuri seikkailua ja lapsia päähenkilöinä.

Minkälainen teidän mielestä on hyvä kirja? Mitä on hyvässä kirjassa?

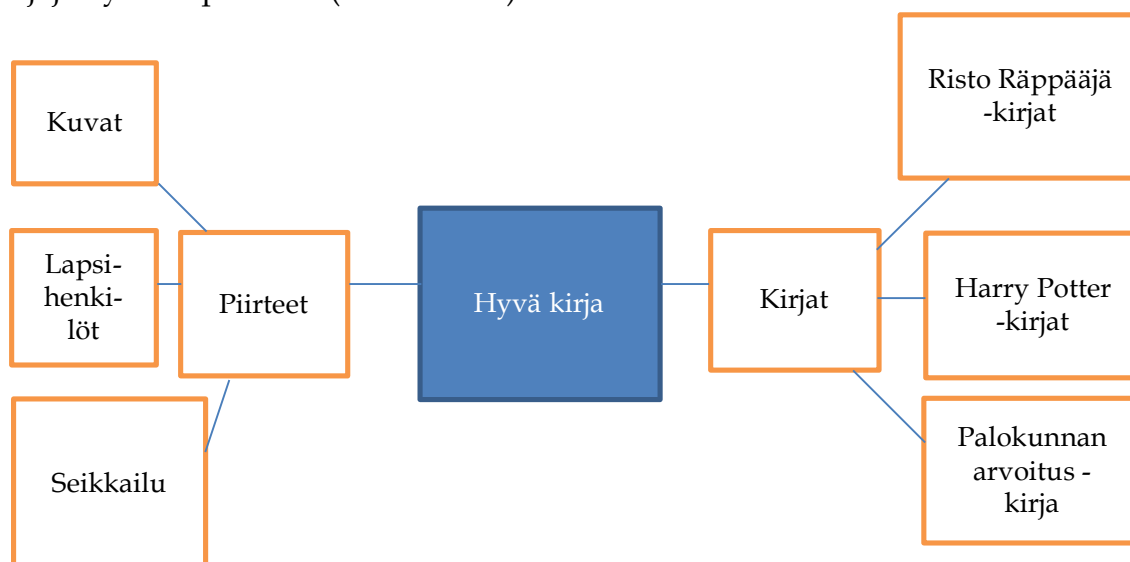
Noo... Kun on seikkailua.

Seikkailuhenkeä siis.

Ja kun siellä on lapsia henkilöissä. (Inka)

Hyväksi kirjaksi mainittiin piirteiden lisäksi vielä erikseen tietyt kirjat, kuten Risto Räppääjä -kirjat, Harry Potter -kirjat sekä parilukuintervention lukutuokioihin sisältyvä Palokunnan arvoitus -kirja. Niiden sisältö kuvaakin S2-oppilaiden arvostamaa visuaalisuutta, seikkailua ja lapsipäähenkilöiden merkitystä.

S2-oppilaille mieluisimmat kirjat jakaantuivat siis tulosten myötä kahteen luokkaan. He mainitsivat mieluisimmiksi kirjoikseen sekä tiettyjä kirjoja, että kirjojen yleisiä piirteitä. (Ks. kuvio 2.)



Kuvio 2. Hyvä kirja S2-oppilaiden kokemuksen mukaan kategorisoituna.

7.4 Lukeminen ja kieli

S2-oppilaat lukivat pääosin kotona suomen kielellä. Esimerkiksi Kate mainitsi, että heillä ei ole kotona muita kirjoja kuin suomenkielisiä kirjoja. Vastausta tulkiten heillä on joskus ollut kotonaan omalla äidinkielellään kirjoitettuja kirjoja, mutta ei enää.

Joo. Tykkäätsä lukea suomeksi?

Joo.

Luetko sä omalla äidinkielellä?

No en mä oikeen kun meil ei oo enää oman kielen kirjoja kotona. (Kate)

Miskan lukukieli ei tullut haastattelusta selville. Oletin kuitenkin, että hän luki myös pääosin suomen kielellä, koska hän kertoi oppineensa suomen kielen ennen omaa äidinkieltään. S2-oppilaista vain Inka ja Aneska kertoivat lukevansa kirjoja omalla äidinkielellään. Inka kertoi lukevansa omalla äidinkielellään erästä tiettyä eläimistä kertovaa kirjaa. Aneska mainitsi ensin lukevansa oman äidinkielistä kirjallisuutta vapaa-ajallaan, mutta lisäsi lukevansa myös suomalaisia kirjoja.

7.5 Lukeminen yksin ja yhdessä

S2-oppilaat kertoivat lukevansa joko yksin, perheenjäsenen kanssa tai vaihtelevasti yksin tai yhdessä perheenjäsenen kanssa.

Tara, Kate ja Inka kertoivat lukevansa sekä yksin, että ääneen perheenjäsenilleen. Tara myös mainitsi, että hän luki siskontytölleen, mutta jos tämä ei ollut kotona hän luki pikkusiskolleen. Lisäksi hän kertoi, että ääneen luetut tekstit perheenjäsenille olivat iltasatuja. Amar kertoi, että kun hän lukee kotona ääneen, muut perheenjäsenet kuuntelevat hänen lukemistaan. William kertoi osaavansa lukea vähän kirjoja omalla äidinkielellään.

Mä luen joskus Aku Ankkoja ja jos mun pikku siskon lapsi ei oo kotona mä luen mun pikkusiskolle.

Iltasatua?

Joo. (Tara & Taina)

Entäs sitten Kate kun sä luet kotona niin luetko sä yksin vai (-)

Yksin.

Joo. Ootsä koskaan lukenut vanhempien kanssa tai kavereiden kanssa tai sisarusten kanssa?

Noo joskus vanhempien kans joskus. (Kate)

No entä sitten kun sä luet kotona niin luetko sä mieluiten yksin vai jonkun toisen kanssa?

Mm... Joskus toisen kanssa. (Inka)

Kun sä luet kotona niin luetko sä yksin vai lukeeko sun perheenjäsenet myös?

Mä luen... Perheen kanssa.

Joo. Lukeeko joku sulle kotona?

Ei, mä luen yksin ja perhe kuuntelee mua. (Amar)

Luetko sä omalla äidinkielellä kirjoja kotona?

Osaan lukea vähän.

Onko teillä kotona kirjoja omalla äidinkielellä?

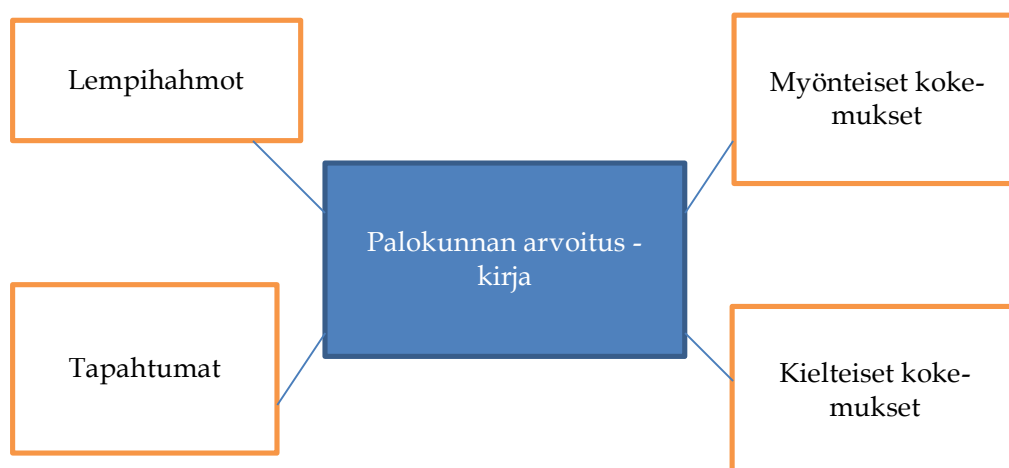
Äiti kirjoittaa, sitten sanoittaa. Luet ton. Sitten mä luen. (William)

William kertoi, että hänen äitinsä kirjoitti hänelle tekstejä, jotka William luki ääneen. Miskan ja Cedricin haastattelusta ei ilmennyt, lukivatko he yksin vai jonkun kanssa. Oletin, että he lukivat yksin, koska heillä oli molemmilla omia lempikirjoja. S2-oppilaiden vanhemmat siis tukivat oppilaiden suomen kielellä lukemista useilla eri tavoilla: hankkimalla kotiin suomenkielistä kirjallisuutta, kuuntelevansa suomen kielellä lukemista ja kirjoittamalla tekstejä.

8 S2-OPPILAIKEN KOKEMUKSIA PALOKUNNAN ARVOITUS -KIRJASTA

Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hankkeen aikana S2-oppilaat lukivat yhdessä lukumummien kanssa Martin Widmarkin (2015) kirjaa Palokunnan arvoitus. Kirjan päähenkilöinä ovat lapset Lasse ja Maija, joiden tulkituin olevan alakouluikäisiä. Nuoresta iästään huolimatta he ratkaisevat rikoksia omasta etsivätoimistostaan käsin. Kirjassa Lasse ja Maija alkavat tutkia Vallilan kaupungissa tapahtuvaa varkauksien sarjaa, jotka kohdistuvat Muhammed Karaatin kultasepäntuokkeeseen ja Vallilan museoon.

Tarkoitukseni oli saada selville S2-oppilaiden mielipiteitä kirjasta: millaisia myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia heillä oli, mitkä olivat heidän mielestään mieleenpainuvia tapahtumia ja ketkä he mainitsivat suosikkihahmoikseen. Tämän osion tulokset jakaantuivat neljään teemaan: Palokunnan arvoitus -kirjan myönteisiin kokemuksiin, kielteisiin kokemuksiin, lempihahmoihin ja mieleen jääneisiin kirjan tapahtumiin. (Ks. kuvio 3.)



Kuvio 3. S2-oppilaiden kokemusten jako Palokunnan arvoitus -kirjasta.

Seuraavissa kappaleissa erittelen tarkemmin S2-oppilaiden kokemuksia. Ensimmäisenä tarkastelen S2-oppilaiden myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia. Tä-

män jälkeen käsittelen S2-oppilaiden lempihahmoja ja mieleen jääneitä tapahtumia.

8.1 Myönteiset kokemukset

Palokunnan arvoitus-kirja sai suurimmalta osalta S2-oppilasta myönteistä palautetta. Kirjaa kuvailtiin hauskaksi, jännittäväksi ja hyväksi. Kirja sai myös kehuja siitä, että siinä oli paljon tapahtumia.

Minkä takia tää on ollut kiva kirja susta?
Hauska ja vähän jännä. (William)

Mitä tykkäsit tuosta Palokunnan arvoitus -kirjasta?
No se oli hauska. (Kate)

Oot sä sitä mieltä että tää ku puhutaan täst kirjasta enemmän et se oli aika jännittävä kirja?
Oli. (Amar & Anna)

Siin oli paljon kuvia ja kaikkee. (Cedric)

No se oli hieno. Hyvä. (Miska)

Cedric mainitsi kirjan kuvat yhtenä myönteisenä piirteenä. Kuvat helpottivat lukemista ja juonen seuraamista.

8.2 Kielteinen palaute

Palokunnan arvoitus-kirja sai S2-oppilailta kielteisiä kommentteja liittyen vaikeisiin sanoihin, liialliseen asiasisältöön, liian lyhyisiin kappaleisiin sekä lapsellisuuteen. Esimerkiksi Cedric arveli kirjan olevan tarkoitettu toisella luokalla oleville oppilaille.

Mm... En tiedä siinä oli aika liian paljon juttuja ja sanoja. (Miska)

No se on vähän lapsellinen. (Inka)

No esim kun mä luen noit muita kirjoja vaik sitä zlatanin kirjaa niin se on vähä niinku sel-
lasta vähän erilaista tai jotain muutaki kirjaa toi on vähä niinku oisko tokaluokkalaisen
tarkotettu. (Cedric)

Tuntuiko kirjan kappaleet sopivan pituisilta vai lyhyiltä vai pitkiltä?

Öö ne tuntui lyhyiltä. (Amar)

Jotkut sanat oli hankalia. (Tara)

Noo oli aika kiva. Joitain sanoja mä en ymmärtäny mutta Laila selitti. (Aneska)

Toisaalta kielellisiin haasteisiin suhtauduttiin myös myönteisesti. Aneska kuvaili kirjassa olevia sanoja oudoksi. Ne olivat jopa niin outoja, että ne tuntuivat hauskoilta.

Jotkut sanat oli hauskoja koska ne oli outoja. Ja sitten ne sanat olivat niin outoja että ne tuli jo hauskaks. (Aneska)

8.3 Lempihahmot ja mieleen jääneet kirjan tapahtumat

Osalla S2-oppilaita oli kirjassa lempihahmoja. S2-oppilaat mainitsivat lempihahmoikseen päähenkilöt Lassen ja Maijan, erityismainintoja sai myös kirjassa esiintynyt pappi.

Onko sulle tullut vielä lempihenkilöitä tästä kirjasta?

Lasse ja Maija.

Joo.

Ja pappi.

Se pappi (naurahtaa)

Niin se on vähän hauska. (William & Wilma)

Jäikö jotain hahmoja mieleen?

Ne oli sellasia hassuja.

Joo.

Eiku se pappi oli paras. (Cedric)

Oliks sulla lempihahmoja siinä?

No ainakin noi salapoliisit. Maija ja Lasse. (Kate)

Kirjan hahmoja kuvailtiin hauskoiksi. S2-oppilaille jäi kirjasta mieleen kohta, missä pappi nousee nostokurjella ylös etsimään Jumalaa. Kyse oli selvästi arkipäiväisestä poikkeavasta tapahtuvasta. Papin käytös oli S2-oppilaista mieleenpainuvaa, mitä esimerkiksi Cedric muisteli haastattelutilanteessa.

Se meni kattoo Jumalaa. Että onko se kotona. (Cedric)

Amarille ja Taralle jäi erityisesti mieleen kirjan tapahtuma, jossa Lasse ja Maija avaavat Maijan hiuspinnillä oven jäätyään lukkojen taakse. Aneska muisteli kirjassa varastettuja esineitä.

Muistatsä mihin se pinni liittyi? Mitä ne missä ne oli?
 Joo. Ne joutui se ei oo valoa, mustaan paikkaan.
 Joo-o.
 Sitte see Lasse otti Maijan pinnin ja laitti johonkin juttuun sitten, tuli valo.
 Mitäs se sillä pinnillä tuli lukkojen takana muistatsä?
 No se laitto lukkoon ton ja aukasi oven. (Amar & Anna)

Lasse otti Maijan päästä pinnin pois ja sitte öö se käytti internetiä ja taskulamppua ja semmosta ja sitte ne pääsivät pois. (Tara)

Kiinalainen maljakko ööm Muhammedilta varastettiin koru jaa ja se kultarasia tai mikä risti, kultaristi. (Aneska)

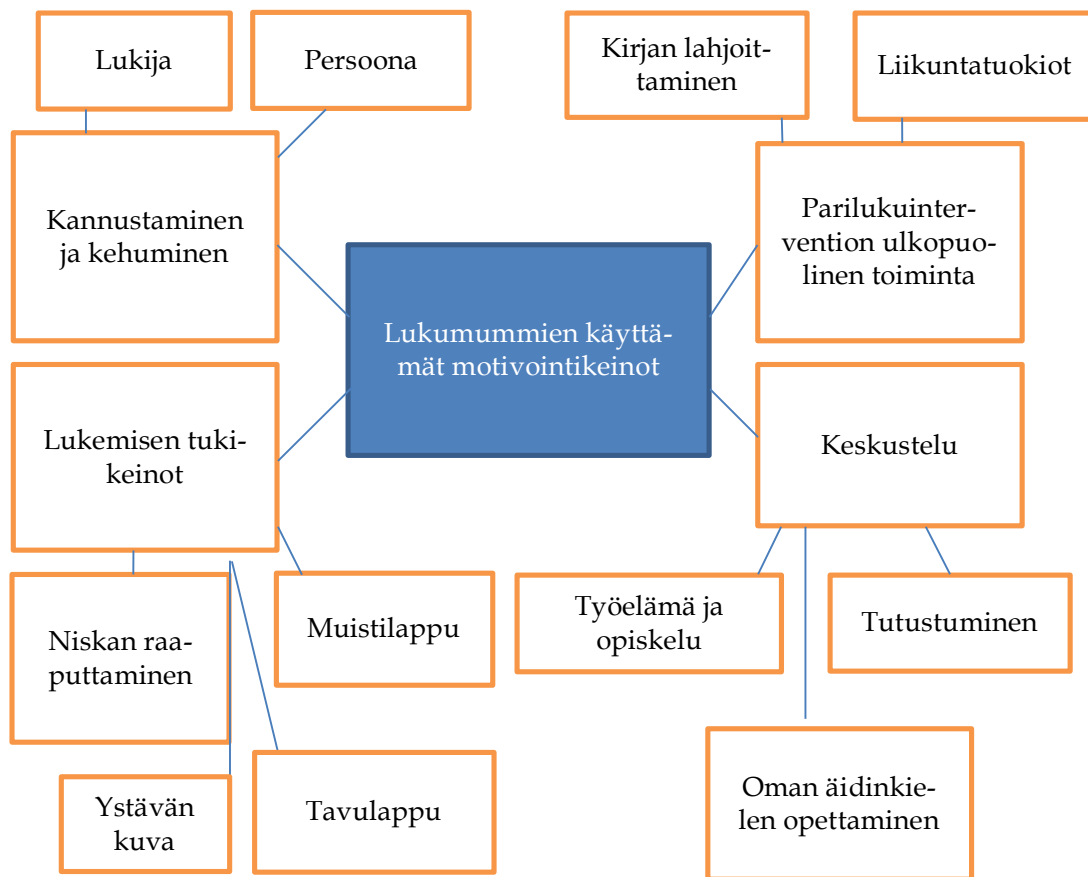
S2-oppilaat katsoivat lukumummien kanssa kirjan kuvia tarkasti lukemisen yhteydessä. Tämä näkyi merkittävästi esimerkiksi Amarin ja Cedricin lukemisessa. Heidän lukumummiensa mukaan kuvat olivat olleet heille merkityksellisiä kirjan juoneen ja hahmoihin tutustumisen kannalta. Amar ja hänen lukumumminsä olivat tutustuneet parhaiten hahmoihin juuri kuvien avulla.

Me katottiin aika paljon kuvia ja sitten kuvista vielä minkälaisiksi ne oli piirretty nämä ihmiset. Eikö vaan. Muistatsä minkälainen se papin tukka oli?
 Tuff!
 Muistatsä teetsä sellaset... Kun sä kokeilit joskus tehdä joo sä teit sellaset papin hiukset?
 Ku oli tämmöstä ja tästäkin oli tämmönen...
 Joo se oli ihan kalju muuten ja se näytti aika hupsulta se pappi...
 Joo sillä oli sellanen ei sillä ollut kunnon kalju. Kunnossa kaljussa on tämmönen...
 Nii, justiinsa.
 Mutta sillä oli tämmöset pitkät tässä näin...
 Nii oli, että me ei...
 Että se leikkas kaiken muun tästä.
 Joo sitä me ihmeteltiin. Mistä sä tunnistit sen papiks? Muistatsä sen?
 Sillä oli tämmönen ristin merkki. (Amar & Anna)

Amarin ja Annan tekstikatkelma kuvastaa sitä, kuinka suuri merkitys kuvilla oli hahmojen tunnistamisessa. Amar oli esimerkiksi tunnistanut henkilön papiksi tämän ristin merkin takia. Kuvat myös auttoivat haastavien sanojen opettelussa. Esimerkiksi Amar ja Anna olivat opetelleet kirkkoon liittyviä sanoja kirjan kuvien avulla.

9 LUKUMUMMIT JA S2-OPPILAIKEN MOTIVOINTI

Tutkimukseni toisena tutkimuksellisena teemana on S2-oppilaiden lukemisen motivaatio parilukuintervention aikana. Tarkoitukseni oli tutkia, miten parilukuintervention lukumummit motivoivat S2-oppilaita lukemaan. Lukumummien käyttämät motivointikeinot S2-oppilaiden parissa olivat haastattelumateriaalin perusteella jaettavissa neljään eri kokonaisuuteen: parilukuintervention ulkopuoliseen toimintaan, keskusteluun, kannustamiseen ja kehumiseen ja lukemisen tukikeinoihin (ks. kuvio 4).



Kuvio 4. Lukumummien käyttämät motivoinnin keinot.

9.1 Parilukuintervention ulkopuolinen toiminta

Lukumummit motivoivat S2-oppilaita lukutuokioiden aikana varsinaiseen parilukuinterventioon kuulumattomalla toiminnalla. Haastatteluaineistosta ilmeni, että näitä keinoja olivat lukutuokioihin kuulumattoman kirjan lahjoittaminen luettavaksi ja liikuntatuokiot.

9.1.1 Lukumummin antama kirja

S2-lapsilla oli parilukuinterventiossa käytössään ennalta valittuna, kaikille yhteisenä kirjana Palokunnan arvoitus -kirja. Cedric oli kuitenkin saanut lukumummiltaan parilukuinterventioon kuulumattoman kirjan eräästä tunnetusta jalkapalloilijasta. Hän kertoi kirjasta paljon haastattelutilanteessa, mikä ilmensi kiinnostusta aiheeseen.

No se oli pienenä vähän sellanen villi se joutu aika useesti koulussa rehtorin puhutteluun ja sitte se sillä ei menny iha kauheen hyvin ku se oli sitte jotai kakskytä ja tälleen ku se alotti tuolla ajaksissa pelaamisen ni sil ei menny kauheen hyvin ku se teki jotain tyhmyyksiä.

Joo.

Ja sitte se tapas sellasen kerran semmosen mä en muista sen tytön nimee mut sitte ne niistä tuli hyviä kavereita ja sitte mä en tiä alkoks ne sit seurustelee mut ainaki ne mun mielestä ku se on kummiski sen vaimo ni kyl ne sit varmaan seurustelee ja nii. (Cedric)

9.1.2 Liikuntatuokiot

Tara oli lukumumminsa kanssa sisällyttänyt notkeusharjoituksia lukutuokioihin. Lukumummi vertasi notkeusharjoituksia lukemisen oppimiseen ja pitkäjänteiseen harjoitteluun.

Niin sama ku lukeminen et vaatii harjotusta. Tänään se menee vähän paremmin kuin eilen ja sitten kun harjottelee niin sit se menee huomenna taas paremmin. (Taina)

9.2 Keskustelu

9.2.1 Työelämä ja opiskelu

Haastatteluaineistosta käy ilmi, että lukumummit ja S2-oppilaat keskustelivat lukutuokioiden aikana lukemisen merkityksestä tulevaisuudessa. Haastattelujen aikana lukumummit kertoivat S2-oppilaille lukutaidon merkityksestä tulevaisuuden työelämässä ja tutkintomuotoisessa opiskelussa. Amar kertoi haluavansa palomieheksi ja poliisiksi, johon hänen lukumumminsa Anna totesi, että poliisiksi tai palomieheksi haluavan lukea täytyy osata lukea hyvin. Myös Cedricin lukumummi Cecilia korosti lukemisen merkitystä opiskelussa.

Sitte tääl oli sellanen ammattikin mihin sä itse kun mä kysyin ihan aluksi et miksi sä haluaisit niin tääl oli sellanen ammattikin tässä kirjassa. Kerrotsä vielä?

Mikä ammatti?

Kerran mä kysyin että miksi sä haluat tulla. Muistatsä mitä sä mulle vastasit?

Joos mä en saa futispelaajaksi niin mä palomieheksi.

Sä sanoit silloin poliisi ihan aluks mulle ja mä sit kerroin että jos sä haluat poliisiks niin kannattaa opetella hyvin lukemaan koska se on ku pääsee poliisiksitaikka palomieheksi niin pitää osata hyvin lukea kirjoja. (Amar & Anna)

Ja kirjat on siinä ja ei pääse opiskelemaan jos ei sitä kolmeatuhatta sanaa ymmärrä siis suomalaisessa yliopistossa. (Cecilia)

9.2.2 Tutustuva keskustelu

Lukumummit ja S2-oppilaat keskustelivat myös lukemisen ulkopuolisista aiheista, kuten päivän kuulumisista. S2-oppilaiden luottamus lukumummeja kohtaan vahvistui hankkeen aikana. Esimerkiksi Miska ja Inka olivat hankkeen alkuvaiheessa lukumummiensa mukaan hiljaisempia olemukseltaan, mutta lukutuokioiden viimeisellä kerroilla he olivat alkaneet keskustella enemmän lukumummien kanssa.

(-) ja alussa tietysti kun ei vielä tunnettu toisiamme niin oli vähän sellaista kankeampaa ja ei tullut keskustelua niin mutta sitten on hyvinkin ruvennut tulemaan kaikkea keskustelua mukaan siihen. (Mervi)

(-) ja me on vähän opittu aina enemmän ja enemmän puhumaan kun alussa hän ei paljon mitään sanonut mulle mutta nyt me jopa puhutaan mitä on tehty isänpäivänä tai itsenäisyyspäivänä tai että on yritetty vähän keskustellakin. (Ilona)

9.2.3 Oman äidinkielen opettaminen

Lukutuokioilla opeteltiin äidinkielen sanoja puolin ja toisin lukemisen lisäksi. William oli lukumumminsa Wilman kanssa opetellut suomen kielen sanoja ja lukumummi oli oppinut Williamin oman äidinkielen sanoja.

Mä oon oppinu muutamia ilmaisuja. Mitäs sä oot William opettanut mulle, muistatsä?
 Aa muistan.
 No?
 Mitä mä sanon?
 (-)
 Kiitos.
 Niin. Entäs vielä? Hyvää huomenta?
 (-). (William & Wilma)

Oman äidinkielen opettaminen lukutuokioilla oli vastavuoroista: myös lukumummit opettivat lukemisen ohessa S2-oppilaille suomen kieltä selittämällä S2-oppilaille heidän mielestään haastavilta tuntuvia sanoja.

9.3 Kannustaminen ja kehuminen

Kannustaminen ja kehuminen olivat kaikista yleisimpiä lukumummien käytämiä motivoinnin muotoja. Kaikkien S2-oppilaiden lukumummit rohkaisivat heitä haastattelun aikana myönteisellä palautteella ja lukemisessa kannustamalla.

Lukumummit motivoivat S2-oppilaita haastattelutilanteessa useilla myönteisillä, kuvailevilla adjektiiveilla ja virkkeillä. Kehut kohdistuivat oppilaan persoonallisiin piirteisiin, lukemisen sujuvuuteen ja muihin taitoihin, kuten liikunnallisiin ominaisuuksiin. Seuraavissa esimerkeissä Williamin, Miskan ja Cedricin lukumummit kehuvat ja kannustavat heitä kukin eri asioihin vedoten. Wilma ja Cecilia kehuivat S2-oppilaiden persoonaa, kun taas Maisa kannusti Miskaa lukijana.

Se on niin hyvä, notkea poika.
 Rytmitaju on ihan mahtava. (Wilma)

Miska on ollut kovin reipas näillä lukukerroilla. (Maisa)
 (-) Sujuvasti on sitten menny kaikki asiat. Ilosella mielellä ja reippaasti. Sillä tavalla. Ihan hyvin. (Maisa)

Sä oot mahtava tyyppi voi että mä oon ylpeä susta. (Cecilia)

Persoonallisista piirteistä lukumummit kehuivat S2-oppilaiden hyvää muistia, sekä ongelmattomaa ja sujuvampaa lukemista. Seuraava esimerkki Cedricin ja Cecilian haastattelusta on esimerkki kehumisesta ja kannustamisesta. Cedricin lukumummi kehui Cedriciä paljon kuvaillen häntä ”ihanaksi lukijaksi”.

(-) joo sä olet todella ihana lukija ja musta oli todella ihana kun sä sanoit että sä luet sitä jalkapallokirjaa.

(-) Niin tässä lueppas vähän matkaa kuule Lauralle niin sä voit olla ylpeä siis mä olin aivan uskomattoman hämmästynyt kun sä luit tämän mulle silloin perjantaina siis lueppa siis mä olin aivan siis se oli niin mahtava lukunäyte et nyt ollaan ihan hiljaa. Käytä kaikki äänes ja niinku luit silloinkin elä jännitä ollenkaan. (Cecilia)

Cedric luki Cecilian kannustamisen seurauksena pitkähkön kappaleen verran tekstiä ääneen haastattelutilanteessa.

9.4 Lukemisen muistisäännöt ja apuvälineet

Lukumummit myös olivat keksineet S2-oppilaille omia lukemisen muistisääntöjä, joiden tehtävänä oli helpottaa lukemisen sujuvuutta ja näin tehdä lukemisesta helpommin lähestyttävää. Tulkitsin tämän olevan myös osaltaan lukemiseen kannustavaa toimintaan.

Yhtenä muistisääntönä Amar oli lukumumminsa Annan kanssa käyttänyt niskan raaputtamista ja muita vastaavia keinoja.

Mikä se oli?

Raaputtaa niskaa.

Miten sitä tehtiin, tehtiinkö näin?

Joo se tehtiin ja se oli susta kivaa ja me kokeiltiin myöhemminkin sitten samanlaisia asioita. (Amar & Anna)

Lukumummit olivat käyttäneet S2-oppilaiden kanssa muistisääntöjen lisäksi myös konkreettisia apuvälineitä helpottamaan lukutuokioita. Alla olevassa tekstikatkelmassa lukumummi esittelee Katelle apuvälineen lukemiseen, tekstilapun lukemisen tauottamisen avuksi.

Mut minkälaisia virheitä siinä sinun lukemisessa on tapahtunut, muistatko?

No että kirjaimet vaihtaa paikkaa.

Niin, kirjaimet vaihtaa paikkaa. Ja mä olen yrittänyt tätä sinulle nyt puhua joka kerta että sä tiedät itse minkälaisia virheitä siinä tulee niin sä sitä kautta osaisit niin kuin korjata sitä lukemista. Muistatko vielä mitä me ollaan käytetty apuna siinä?

Toi...Sellanen lappu tai toi.

Niin, tämmöstä. Tällasta näin. Ja mä en tiedä sitten oletko sä tehnyt kotona itsellesi tällaista mä olen vain puhunut mutta nyt mä annan sulle tän ikiomaksi.

Kotona voit tehdä vaikka pahvilapuista tällaisia. Se auttaa sinua aika paljon. Jos sä muistat viedä sitä siihen. Eikö niin. Eli se tauotus ja sitten se että menet järjestyksessä ettei ne kirjaimet vaihtais paikkaa koska sitä on tapahtunut niin valtavan paljon. (Kate & Katariina)

Aneska oli lukumumminsa Alman kanssa käsitellyt lukutuokioilla suomalaisen kansanperinteeseen kuuluvia arvoituksia. Alma oli koonnut niitä lapulle, jonka oli tuonut Aneskalle mukanaan eräälle lukutuokiolle.

Ja sitte mää rupesin selvittää silleen että semmosia kansanperinteestä muotoutuneita tällaisia kysymyksiä.

Nii sää toit kotoo sellainen pikku lappunen.

Nii joo, mulla oli se lappunen. Mut siin oli vaan se että meil ei ollut vastauksia niihin. Ne on vielä selvittämättä. (Aneska & Alma)

Arvoitukset toimivat osaltaan myös lukemisen ulkopuolisena toimintana, mutta samalla tukivat suomen kielen oppimista tarjoten erilaista luettavaa lukutuokioille Palokunnan arvoitus -kirjan lisäksi.

Amarin lukumummi Anna oli tuonut lukutuokioille mukaan kuvan Amarin ystävästä.

Mä toin sulle sun ystävän kuvanki meidän lehdestä, me otettiin vähän sellasia asioita mukaan siinä. (Anna)

Annan mukaan lukutuokiot olivat aluksi jännittäneet Amaria, mutta yhteisen tutun henkilön löytäminen oli helpottanut lukutuokioita.

10 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä luvussa esitän yhteenvedon ja pohdinnan tutkimuksen tuloksista, sekä tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita. Aloitan luvun käsittelemällä keskeisimpiä tuloksia. Luvun lopuksi käsittelen tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

10.1 Oppilaiden kokemukset lukemisesta vapaa-ajalla ja parilukuintervention aikana

S2-oppilaat ovat vapaa-ajallaan aktiivisia lukijoita. S2-oppilasta kaksi, William ja Kate, kertoivat suoraan pitävänsä lukemisesta. Myönteinen asenne lukemisessa oli yhteydessä koettuun koulunkäynnin mielekkyyteen. Tämä ilmeni erityisesti Williamin haastattelusta, joka kertoi pitävänsä lukemisen ohella myös kaikista kouluaineista. Kaikki S2-oppilaat kertoivat kuitenkin lukevansa vapaa-ajallaan, vaikka harrastuksen käsite ei ollut kaikille ymmärrettävissä. Tutkittavat saattoivat vastata tutkimuskysymyksiin lapsille tyypillisellä tavalla ”en tiedä”, mutta keskustelun jälkeen lukemisen kokemukset olivatkin yllättävän monipuolisia. Useat esimerkiksi kertoivat ensin, etteivät harrasta mitään, vaikka he lopulta mainitsivat kuitenkin lukevansa kotona ja kertoivat lempikirjoistaan.

S2-oppilaat kertoivat lukevansa yksin ja perheenjäsenten kanssa. S2-oppilaat eivät kertoneet lukevansa ikätovereiden kanssa, mikä oli minusta yllättävä tieto. Esimerkiksi Edmundsin ja Bausermanin (2006) mukaan vertaiset vaikuttavat paljon lasten lukemiseen, erityisesti kirjallisuuden valitsemiseen. S2-oppilaille luettiin ilahduttavan paljon kotona ääneen tai he lukivat itse ääneen nuoremmille sisaruksille. Edmundsin ja Bausermanin (2006) tutkimuksen perusteella äideillä oli merkittävä vaikutus oppilaiden lukemisen tottumuksiin. Tutkimuksessani William kertoi lukevansa ääneen äitinsä kirjoittamia tekstejä. Koska tutkittavista S2-oppilaista moni myös luki vanhempiansa kanssa, tämä saattoi näkyä myös heidän kiinnostuneisuudellaan lukemiseen. Lasten ja van-

hempien yhdessä tapahtuvan lukemisen onkin todettu vaikuttavan myönteisesti lukutaitoon ja lukemisen harrastamisen kehitykseen (ks. Snow, Burns & Griffin 1998, Scarborough & Dobrich 1994, Anderson, Lenters, Kimberly & McTavish 2008). Myönteistä oli myös se, että S2-oppilaat lukivat kotona pääosin suomen kielellä. Tulkitsin, että S2-oppilaiden vanhemmille suomen kielen omaksuminen täysipainoisesti on tärkeää, sillä S2-oppilailla oli runsaasti suomenkielistä kirjallisuutta kotona. Lukutaito on tutkitusti heikompi niillä oppilailla, joilla on kotikielenä jokin muu kieli kuin suomi tai ruotsi (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015). Kuitenkin kodin kannustava ilmapiiri suomen kielellä lukemiseen voi vaikuttaa merkittävästi S2-oppilaiden suomen kielellä lukemisen taitoon ja kiinnostukseen.

S2-oppilaat lukivat narratiivisia eli kertovia tekstejä ja eksploratiivisia eli eritteleviä tekstejä. Narratiivisiin teksteihin kuuluivat romaanit, sadut ja lastenkirjat. Romaaneista S2-oppilaat kertoivat lukevansa Harry Potter -kirjoja. Lastenkirjallisuudesta mainittiin Risto Räppääjä -kirjat, parilukuinterventiossa käytetty Palokunnan arvoitus -kirja ja sadut. Harry Potter -ja Risto Räppääjä -kirjat ovat esimerkkejä kirjoista, joissa yhdistyvät S2-oppilaiden suosimat tekstien piirteet: seikkailu, jännitys, lapsipäähenkilöt ja kuvitus. S2-oppilaiden kirjamieltyyksissä korostuivat valtakunnallista tasoa enemmän kiinnostus tietokirjojen lukemiseen. Esimerkiksi vuoden 2012 lasten mediabarometrin tulosten mukaan varhaisnuoret lukivat tekstilajeista eniten sanomalehtiä (Suoninen 2012). Tutkimuksessani vain yksi S2-oppilas mainitsi lukevansa sanomalehtiä vapaaajallaan. Vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa tietokirjat jäivät nuorten suosiossa tekstityyppien alhaisimmiksi (Linnakylä 2001, 142). Vuoden 2012 mediabarometrissä J.K Rowlingin Harry Potter -sarja sai paljon mainintoja. Sarja sai yksittäisiä mainintoja suosikkikirjojen joukossa myös tutkimieni S2-oppilaiden keskuudessa. Harry Potter -ja Risto Räppääjä -sarjojen suosio tukee Swarzin ja Hendricksin (2000) tekemää havaintoa siitä, että lapsista erilaiset kirjasarjat ovat kiinnostavia.

Tutkimukseni mukaan omat harrastukset ovat merkittävä tekijä lukemisen harrastamisen viriämisessä. Lukeminen vaikuttaisi olevan harrastuksena kontekstisidonnaista. Harrastaminen on Metsämuurosen (1995, 34–35) mukaan

tiettyihin toimintoihin liittyvää itsenäistä suuntautumista. Tämä näkyi S2-oppilaiden lukemisessa siten, että he lukivat mieluiten tekstejä, jotka kertoivat heidän mielenkiinnon kohteistaan. Tutkimukseni vahvistaa, että lukemisessa olisi hyödyllistä tukea oppilaan omia kiinnostuksen kohteita. Kraglerin ja Noleyn (1996) mukaan tarpeeksi kiinnostava teksti on keskeisin lasten lukemista tukeva tekijä, mikä oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa. Jos lapsi kertoo esimerkiksi harrastavansa jalkapallokirjojen lukemista, tätä mielenkiinnon kohdetta tulisi mielestäni tukea eikä väkisin ohjata häntä muun kirjallisuuden pariin. Esimerkiksi koulujen äidinkiellentunneilla olisi hyödyllistä laajentaa oppilaiden lukukokemuksia tukemalla lapsen mielenkiinnon kohteita. Näin oppilaat saisivat enemmän valinnanvaraa ja mielekkyys lukemiseen kasvaa.

Mielenkiintoinen aihe jää lukijan mieleen, eikä lukeminen ole tällöin pelkkä mekaaninen suoritus. Esimerkiksi Cedric kiinnostui lukemisesta lukumumminsa lahjoittamasta jalkapallokirjasta. Aihe kiinnosti Cedriciä hyvin paljon, mikä ilmeni hänen kertoessaan haastattelussa paljon kirjan päähenkilöstä, joka oli tähtijalkapalloilija. Esimerkiksi Scholasticin (2014) survey-tutkimuksen mukaan lasten itse valitsemat kirjat motivoivat heitä eniten lukemaan. Myös Edmundsin ja Bausermanin (2006) sekä Kraglerin ja Nolleyn (1996) tutkimusten mukaan lasten omien mielenkiinnon kohteiden mukaan valitut kirjat motivoivat heitä lukemisessa eniten. Olisikin ihanteellista, jos peruskoulujen opetussuunnitelmassa olisi enemmän tilaa lasten itse valitsemiensa kirjojen lukemiselle tai opettaja auttaisi lasta valitsemaan tälle sopivia kirjoja. Deci ja Ryan (2000) kutsuvat tätä oppilaan omaehtoisuutta ja omien valintojen merkitystä autonomiaksi. Kenties autonomian käsitettä hyödyntämällä myös lukemisesta vähemmän kiinnostuneet oppilaat olisi mahdollista saada lukemaan aktiivisemmin.

McKennan (2001, 39) mukaan lukemisen asenteisiin vaikuttavat suoraan lukutilanteet ja lukemisen seuraukset, joiden vaikutukset olivat nähtävissä S2-oppilaissa. Esimerkiksi Cedricin kohdalla mielenkiintoinen kirja loi hänelle miellyttäviä lukutilanteita ja -kokemuksia. Pätevyyden tunne selvästi edesauttoi S2-oppilaiden coping-käyttäytymistä (ks. Metsämuuronen 1996, 27). Cedric mainitsi, että hän sai opettajaltaan myönteistä palautetta lukemisen sujuvuuden

parantumisesta. Opettajan palaute oli selvästi jäänyt Cedricin mieleen ja vahvistanut luottamusta omaan lukutaitoon. Myös Niilo Mäki Instituutin toteuttamassa Lukemissujuvuuden kehittämisen tukeminen -hankkeen seurantatutkimuksessa opettajat olivat antaneet oppilaille myönteistä palautetta parantuneesta lukutaidosta. (Oraluoma, Kinnunen, Salmi, Pöyliö & Aro, 2014.) Arvelen, että kannustava palaute vahvisti S2-oppilaiden minäpystyvyyttä (ks. Bandura 1977). Minäpystyvyyden vahvistumisen avulla coping-käyttäytyminen, eli toimintaan sitoutuminen vahvistuu. Arvelin, että Cedricin vapaa-ajallaan lukea jalkapallokirja oli lapsille suunnattua kirjallisuutta haastavampi lukea, etenkin S2-oppilaalle, jonka äidinkieli ei ole suomi. Metsämuurosta (1995, 64) hyödyntäen onkin mahdollista todeta, että coping-ominaisuuden vahvistuessa lukija ei luovuta helposti lukemisessa, vaikka teksti olisi totuttua haastavampi lukea. Oppilaiden minäpystyvyyttä mahdollisesti vahvistui lukutaidon sujuvoitumisen seurauksena. Minäpystyvyyden kokemuksen kautta myös asenteet lukemista kohtaan muuttuivat myönteisemmiksi.

S2-oppilaat kokivat lukutaitonsa parantuneen lukutuokioiden myötä. Lukutaidon parantumisen Huemer, Salmi ja Aro (2012) toteavatkin lukemisen harrastamisen yhdeksi hyödyksi. McKennan (2001, 139) mukaan juuri myönteiset kokemukset lukemisessa edesauttavat myönteisiä asenteita lukemisessa. Viisi oppilasta kuvaili lukutaidon parantuneen lukutuokioiden myötä. Kahden oppilaan mukaan lukeminen tuntui samanlaiselta kuin ennen pilotointihanketta. Yhden oppilaan mukaan lukeminen tuntui keskinkertaiselta lukutuokioiden jälkeen, ei helpolta eikä vaikealta. Tämä todentaa jo aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia parilukuinterventioiden lukutaitoa vahvistavasta vaikutuksesta. Oraluoma, Kinnunen, Salmi, Pöyliö & Aro (2014) toteavat, että Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen -hankkeeseen kuuluvien lukutuokioiden myötä lasten lukemisen sujuvuus parani.

S2-oppilaiden lukemisen sujuvuuden parantuminen vahvistaa aikaisempia tutkimuksia siitä, kuinka yhteiset lukemisen kokemukset parantavat lukutaitoa. Esimerkiksi Andersonin, Lentersin, Kimberlyn ja McTavishin (2008) mukaan vanhempien lisäksi myös muut merkitykselliset ihmiset vaikuttavat lapsen lukemisen kehitykseen. Lukumummien merkityksellisyys S2-oppilaille

vahvistui hankkeen lähestyessä loppuaan, kun he olivat tutustuneet toisiinsa paremmin.

10.2 Oppilaiden kokemukset Palokunnan arvoitus -kirjasta

Vaikka S2-oppilaat arvostivat lapsipäähenkilöitä ja kuvia lukemissaan kirjoissa, kirja ei kuitenkaan saanut olla liian lapsellinen. Palokunnan arvoitus -kirjaa kuvailtiin lapselliseksi ja oudoksi, sekä liian sisältörikkaaksi. Kuitenkin suurin osa vastaajista piti sitä jännittävänä ja hauskana. Kuvat olivat myös kirjassa mielenkiintoa herättäviä. Ne myös helpottivat kirjan seuraamista lukumummin kanssa. S2-oppilaiden mielestä Parhaimpia hahmoja Palokunnan arvoitus -kirjassa olivat päähenkilöt Lasse ja Maija sekä sivuhahmona esiintynyt pappi.

Mieluisimmat piirteet Palokunnan arvoitus -kirjassa olivat suurimmaksi osaksi samoja, mitkä oppilaat olivat nimenneet yleisesti hyvän kirjan piirteiksi. Näitä samoja piirteitä olivat hauskuus, lapsipäähenkilöt ja kuvat. Lisäksi kirjaa kuvailtiin jännittäväksi. Lapsipäähenkilöt osoittautuivat suosikeiksi luultavimmin siksi, koska oppilaat samaistuivat lapsihenkilöihin parhaiten. Pappi oli usean suosikkiahmo. Lasten mielestä hassusti ja epätavallisesti käyttäytyvä aikuinen on hauska hahmo luultavimmin siksi, koska on lasten arkielämästä poikkeavaa, että aikuinen käyttäytyy. Kirjassa pappi nousee nosturilla ylös etsimään Jumalaa, mikä herätti nuorissa lukijoissa huomiota. Tapahtuma, missä Lasse ja Maija tiirikoivat hiuspinnillä lukon auki, jäi oppilaiden mieliin ja sitä muisteltiin haastattelutilanteissa lukumummien kanssa. Myös yksittäisinä kirjan tapahtumina varkaudet ja tulipalot muistuvat haastattelutilanteissa usean mieleen. Nämä tapahtumat sisälsivät paljon jännitystä ja arkielämästä poikkeavia tapahtumia, kuten lasten seikkailuja ja vaarallisia tilanteita.

Lukutuokioilla käytetty Palokunnan arvoitus -kirja edusti lajissaan tyyppilistä lastenkirjallisuutta. Esimerkiksi Karlin (1970, 2) mukaan lapsille tarkoitettu kirja on onnistuessaan lukumieltymysten mukainen ja pyrkii selittämään asioita lapsia ymmärtävällä tavalla. Palokunnan arvoitus -kirjassa oli samanlaisia piirteitä (seikkailu, lapsihenkilöt, kuvitus), kuin mitä S2-oppilaat olivat yleisesti luetelleet hyvän kirjan piirteiksi. Toisaalta kirjaa kommentoitiin myös lapsel-

liseksi. Tämä saattaa selittyä tutkittavien S2-oppilaiden ikäjakaumalla, mikä sijoittui ikävuosille 8–13. Vanhimman tutkittavan Inkan, 13, mielestä Palokunnan arvoitus -kirja oli lapsellinen eikä siksi ilmeisesti motivoinut lukemaan riittävästi. Palokunnan arvoitus -kirja saattoi olla osalle S2-oppilaista kieliasultaan liian yksinkertainen kirja. Lammen (1981, 116) mukaan kirjan kielen ei tulisi olla liian yksinkertaista juuri lukemisessa kehittymisen takia. Amarista, joka oli tutkittavista nuorin eli 8-vuotias, kuvat olivat mielenkiintoisia. Hän tutustui hahmoihin, kirjan tapahtumiin ja vierailta tuntuviin suomen kielen sanoihin paljon juuri kuvien avulla. Visuaalisuuden merkityksen lasten suosimissa kirjojen piirteissä ovat maininneet esimerkiksi Kragler ja Nolley (1996). Halme ja Vataja (2011, 28-29) myös mainitsevat, että kuvia sisältävät kirjat voivatkin auttaa eri kulttuuritaustoista tulevia lapsia lukemisessa. Kuvien hyödyllisyys lukemisessa ilmeni etenkin esimerkiksi Amarin ja Annan haastattelussa, sillä he olivat tutustuneet vieraisiin sanoihin ja kirjan henkilöihin juuri kuvien avulla.

Huomioon otettavaa myös on, että S2-oppilaat olivat asuneet Suomessa eri pituisia aikoja. Esimerkiksi Inka oli Suomessa syntynyt toisen polven maahanmuuttaja ja Amar asunut Suomessa vasta 1,5 vuotta. Lukumummitoiminnan jatkuessa lukutuokioiden kirjavaihtoehtoja olisi kenties hyvä laajentaa niin, että oppilaille luettava kirjallisuus vastaisi monipuolisemmin heidän ikä- ja kielitasaan.

10.3 Oppilaiden motivointi lukutuokioilla

Tulosten mukaan lukumummit tukivat, kannustivat ja kehuivat S2-oppilaita lukutuokioiden aikana. He myös olivat kehitelleet erilaisia lukemisen muistisääntöjä ja apuvälineitä. Lukemisen ohella he keskustelivat oppilaiden kanssa ja harjoittelivat sekä suomen että S2-oppilaan oman äidinkielen sanoja. Yksi lukumummeista oli kannustanut S2-oppilasta lukemaan lahjoittamalla hänelle kirjan oppilasta itseään kiinnostavasta aiheesta. Yksi lukupari oli sisällyttänyt lukutuokioiden loppuun lyhyitä liikuntatuokioita notkeusharjoitusten muodossa.

Parilukuintervention lukutuokioiden osoittautuivat hyödylliseksi tavaksi motivoida oppilaita lukemaan. Samalla myös oppilaiden lukemisen sujuvuus kehittyi. Tutkimus siis todensi, että lukutuokioiden ovat monella tapaa hyödyllisiä S2-oppilaille. Lukumummien ja S2-oppilaiden vuorovaikutus oli keskeisessä osassa motivoinnissa. Lukumummit keskustelivat paljon S2-oppilaiden kanssa sekä kannustivat ja kehuivat oppilaita lukemisessa. Ajattelin, että kannustaminen ja kehuminen vaikuttivat myönteisesti S2-oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksiin. Esimerkiksi Wigfieldin et al. (1996) mukaan kyvykkyyssuhteukset ovat merkittävässä osassa motivaation syntyä ja toimintaan sitoutumisessa. Myös McKennan (2001) mukaan lukutilanteilla on mahdollista vaikuttaa lukijan uskomaan itsestään lukijoina. Kehumisen kautta vaikutus lukumotivaatioon oli ilmeinen, sillä lukumummin kannustus haastattelutilanteessa esimerkiksi sai Cedricin lukemaan haastattelijalle ääneen. Patersonin ja Elliotin (2006) tutkimuksen mukaan juuri myönteiset kokemukset edistävät lukemisen motivaatiota.

Lukumummien myönteinen ja kannustava käyttäytyminen edesauttoi selvästi vuorovaikutussuhteen muodostumista S2-oppilaiden kanssa. McKennan (2001) mukaan lapset ottavat paljon vaikuttimia lukemiseen juuri sosiaalisista kontakteista. Kannustaminen ja kehuminen vaikuttivat mielestäni S2-oppilaiden sisäiseen motivaatioon. Ryania ja Deciä (2000) lainaten arvelin, että myönteinen palaute auttoi S2-oppilaita tunnistamaan paremmin sisäisiä kykyjään ja arvojaan. Suoraa ulkoista motivaatiota erottui S2-oppilaiden lukemista sisäistä motivaatiota vähemmän. Ulkoinen motivaatio näyttöä eniten lukumummien motivoivassa puheessa lukutaidon merkityksestä työelämässä ja opinnoissa (ks. s. 62). Tämä motivoi S2-oppilaita lukemaan näyttämällä lukutaidon laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, missä lukemisella on merkittävä osuutensa. Snowin, Burnsien ja Griffinin (1998) mukaan lukeminen onkin oleellinen taito yhteiskunnallista menestystä ajatellen. Ajattelin, että sujuva lukutaito opiskelupaikan saamiseksi kuvastaa ulkoista motivaatiota. Lukutaidon voi siis ajatella olevan väline ja välttämättömyys opiskelupaikan saamiseksi. Maehrin ja Meyerin (1997, 381) mukaan ympäristö vaikuttaa ulkoisen

motivaation syntyamiseen. Parilukuintervention voidaan siis ajatella olevan myös ulkoisen motivaation lähde.

Kirjan lahjoittaminen ja liikuntatuokiot ilmensivät lukumummien aitoa kiinnostusta S2-oppilaan yksilölliseen persoonaan. Cedric ja Tara harrastivat molemmat eri liikuntalajeja, joten Cedricin kohdalla jalkapalloaiheisen kirjan lahjoittaminen ja Taran kohdalla notkeusharjoitusten sijoittaminen lukutuokioiden loppuun tuntuivat luontevilta kannustustavoilta lukutuokioille. Tulkit-
sin, että tarkoituksena oli myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kautta vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteoriassa sosiaalinen yhteenkuuluvuus on yksi motivaatiota lisäävä ulottuvuus, josta tul-
kitsin piirteitä parihaastattelun aikana.

Lukumummit pyrkivät tukemaan S2-oppilaiden lukutaitoa erilaisten lu-
kemisen tukimuotojen kautta. Dayn ja Bamfortin (1998) mukaan juuri sopivat lukumateriaalit, joita myös lukemisen tukivälineet ovat, edesauttavat vieraalla kielellä lukemisen motivaatiota. Lukumummit hyödynsivät apuvälineistä esi-
merkiksi tavulappuja lukutuokioilla, mikä tuli erityisesti Aneskan ja hänen lu-
kumumminsa Alman haastattelusta esille. Lerkanen (2006, 99) mainitseekin tavulappujen olevan hyödyllinen keino tavujen ja äänteiden syvemmän oppi-
misen kannalta, joita lukumummit hyödynsivät lukutuokioilla. Amarin ja An-
nan haastattelusta ilmeni, että Amarilla oli ollut jonkin verran keskittymisvai-
keuksia lukutuokioiden aikana. Anna oli huomannut, että heillä on yhteinen
tuttava ja oli tuonut tämän kuvan mukaan lukutuokioille. Tämän jälkeen Amar
keskittyi lukemiseen huomattavasti paremmin. Esimerkiksi Wasik (1998) toteaa,
että lapsen yksilölliset tarpeet tulisi huomioida lukutuokioiden aikana ja näihin
lukumummit pyrkivät tukimuotojen kautta vastaamaan. Arvelen, että Annan
mukanaan tuoma kuva auttoi Amaria sitoutumaan lukutuokioille osallistumi-
seen. Sitoutumisen merkityksen lukemisen motivaatiossa ovat havainneet Wig-
field, Wield, Baker, Fernandez-Fein & Scher (1996, 9).

Keskustelun avulla lukumummien ja S2-oppilaiden vuorovaikutussuhde
syveni ja S2-oppilaat saivat myönteisiä kokemuksia lukutuokioilta. Esimerkiksi
William kysyi haastattelun lopussa lukumummiltaan Wilmalta, tuleeko tämä
vielä lukemaan. Samoin Wilma totesi, että hänelle tulee Williamia ikävä. Luku-

tuokiot antavat S2-oppilaille mahdollisuuden tutustua suomalaisiin seniori-ikäisiin henkilöihin ja vastaavasti seniorit voivat tutustua maahanmuuttajataustaisiin lapsiin. Äidinkielen sanojen opettaminen saattoi tuoda Williamille kodikkuuden tunnetta lukutuokioihin. Sen ansiosta myös suomen kielellä lukeminen ja lukumummin tapaamisen lukutuokioilla helpommin lähestyttäväksi. Kuten Arvonen, Katva ja Nurminen (2009) toteavat, oman äidinkielen taito on maahanmuuttajataustaisille nuorille tärkeää myös suomeksi lukemisen kannalta. Williamin lukumummi selvästi tuki lukemisen ohella myös Williamin oman äidinkielen taitoa.

Arvosen (2011) mukaan Suomessa syntyneillä toisen polven maahanmuuttajilla ei ole välttämättä yhtä vahvaa kielellistä asemaa kuin syntyperäisillä suomalaisilla. Tutkimuksessa tuli ilmi, että lukumummit ja S2-oppilaat kävivät sitä enemmän keskustelua mitä pidemmälle lukutuokiot jatkuivat. Oletan, että tämä johtui sekä syventyvistä vuorovaikutussuhteista että suomen kielen taitojen karttumisesta. Esimerkiksi Lyytikäisen (2003, 67) mukaan vuorovaikutustilanteet kertovat lapselle, kuinka kieltä käytetään. Lukumummitoiminnan hyötyjen voisi siis ajatella ulottuvan myös lukemisen ulkopuolelle, kuten suomen kielellä puhumiseen. Molemmat osapuolet saavat itselleen samalla myös uusia kulttuurisia kokemuksia.

10.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta työn huolellisuuden, johdonmukaisuuden ja aineiston keruun kannalta. Tutkimuksen luotettavuuden vahvistumiseksi olen pyrkinyt tekemään tutkimustyöni huolellisesti. Olen pyrkinyt kielelliseen virheettömyyteen ja selkeyteen, sekä käyttänyt lähdekirjallisuutta monipuolisesti mahdollisimman kattavan taustateorian muodostamiseksi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan hyvä tutkimus etenee johdonmukaisesti. Olenkin kuvaillut johdonmukaisesti tutkimukseni eri vaiheet analyysistä ja aineistonkeruusta tuloksien pohdintaan. Suomen Akatemian (2003, 6) mukaan tutkimuksen yksityiskohtainen suunnittelu, toteutus ja raportointi ovat hyvän tieteellisen käytännön mukaista toimintaa. Myös Ruusuvuoden, Nikan-

derin ja Hyvärisen (2010, 15) mukaan tutkijan tulee työskennellä päämäärätietoisesti ja kirjoittaa analyysivaiheet selkeästi, jotta lukija saisi mahdollisimman selkeän kuvan tutkijan ajatuksista ja teknisistä operaatioista.

Tulkitsin tutkittavien vastauksia heidän omaa kulttuuritaustaansa ymmärtäen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2003, 195) mukaan haastatteluissa on oleellista, kuinka haastattelija kykenee tulkitsemaan haastateltavien vastauksia kulttuuristen merkitysten valossa. Eskolan ja Suorannan (1998, 19–20) mukaan tutkijan tulee tiedostaa omat ennakko-oletuksensa, jotta ne eivät vaikuttaisi haastateltavien vastauksiin ja tätä kautta tutkimuksen tuloksiin. Teemahaastattelurunkoa muodostaessani pyrin tarkkuuteen siinä, että en johdattelisi tutkittavia vastaamaan omien ennakkokäsitysteni mukaisesti.

Vaikka haastateltavien määrä oli pieni, usea lapsi innostui kertomaan paljon lukemisen kokemuksistaan. Yksi S2-oppilaista viestitti kehonkielellään, että haastattelutilanne ei ollut hänelle mieluinen. Tähän saattoivat vaikuttaa luonnolliset erot persoonallisuudessa: osa oppilaista olivat hyvin ulospäinsuuntautuneita ja puhuivat paljon, muutamat oppilaat olivat hiljaisempia ja aloittivat tutkimuskysymyksiin vastaamisen usein lapsille tyypillisellä toteamuksella: ”En mä tiedä”. Aineiston analyysin yhteydessä huomasin aineistossa pieniä puutteita: Miskalta ja Inkalta ei tullut haastattelussa selkeästi ilmi heidän suosikkihahmojaan. Tämä selittynee tutkijan kokemattomuudella. Nämä saattavat olla epävarmuustekijöitä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Koska tutkittavat ovat S2-oppilaita, heillä kaikilla oli maahanmuuttajatausta. He olivat myös eri-ikäisiä ja asuneet eri pituisia aikoja Suomessa. Kaikki S2-oppilaat eivät myöskään puhuneet ja ymmärtäneet suomen kieltä täysin oman äidinkielen veroisesti. Väärinymmärrykset puolin ja toisin ovat siis mahdollisia. Tulosten esittely on jakautunut pääosin niin, että S2-oppilaiden kokemukset ovat pääosin harrastus-osion aineistona. Motivaatiota koskevien tulosten lähteenä käytin lukumummien puheenvuoroja. Näin parilukuintervention molempien osapuolten kokemukset tulivat tutkimuksessa esille.

10.5 Jatkotutkimushaasteet

Lukeminen on tutkimuksen kannalta monipuolinen ilmiö. Haastattelut mahdollistivat tutkittavaksi monta eri lukemisen ilmiötä. Olikin haastavaa rajata tutkimusta. Tarkoituksenani oli saada kokonaiskuva S2-oppilaiden omista lukutottumuksista sekä parilukuintervention vaikutuksista.

Kielellisen kehityksen ja lukemisen sujuvuuden tukeminen -hanke jatkuu vuoden 2017 loppuun asti. Hankkeessa on runsaasti erilaisia aiheita tutkittavaksi. Niitä ovat esimerkiksi tarkempi kuvaus S2-oppilaiden ja lukumummien vuorovaikutuksesta lukutuokioiden aikana ja S2-oppilaiden teknisen lukutaidon mittaaminen. Myös sukupuolten välisten erojen tutkiminen lukemisessa ja motivoinnissa olisi varteenotettava tutkimusaihe. Rajasin sen pois tästä tutkimuksesta tutkittavien vähäisen määrän vuoksi.

S2-oppilaiden lukutottumuksia olisi mielenkiintoista tutkia laajemmalla otannalla esimerkiksi useiden eri paikkakuntien, mahdollisesti koko Suomen S2-oppilaita tutkimalla. Tällöin aineistonkeruumenetelmänä voisi olla esimerkiksi kyselylomake ja analyysimenetelminä määrällisen tutkimuksen menetelmät. Tämä aihe kiinnostaa minua myös mahdollisen väitöskirjan tutkimushaasteena. S2-oppilaiden lukutottumuksista ei ole juuri tutkimuksia, joten valtakunnallinen tutkimus aiheesta toisi merkittävää uutta kasvatustieteellistä tietoa.

Maahanmuuttajien määrä on jatkuvassa kasvussa, joten S2-oppilaiden lukutaito on ajankohtainen ja tärkeä aihe. Lairion, Puukarin ja Variksen (2002, 127) mukaan Suomen kansainvälistyminen näkyy yhä selvemmin koulujen arjessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvavana määränä. Maahanmuuttajataustaisen lasten koulunkäynti on myös vilkkaan maahanmuuton seurauksena saanut huomiota. Helsingin Sanomat (24.8.2015) uutisoi, että maahanmuuttajien kantasuomalaisia heikomman koulumenestyksen takana on mahdollisesti syrjintä ja rasismi. Olisikin mielenkiintoista tutkia, kuinka paljon maahanmuuttajien kokemat mahdolliset yhteiskunnalliset haasteet vaikuttavat lukemisen motivaatioon ja tätä kautta sen sujuvuuteen.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

Ikä

Mitä kieltä puhut kotona?

Kuinka pitkään olet asunut Suomessa?

Mitä kirjaimia olet oppinut ensin?

Harrastatko lukemista?

Lukeminen vapaa-ajalla

Millä kielillä luet? Suomeksi, äidinkielellä, vai jollain muulla kielellä?

Minkälaisia kirjoja luet?

Lukeminen kotona (lukeeko joku muu, millä kielillä)

Lukeminen yksin vai seurassa?

Lukemisen vaikeudet/helppoudet?

Lukutuokiot

Kokemuksia Palokunnan arvoitus -kirjan lukemisesta?

Vaikeat kohdat kirjassa?

Mieluisimmat/mieleenpainuvimmat kohdat?

Kehittyminen lukijana

Lukumotivaatio: kiinnostus lukemiseen projektin aikana ja jälkeen

LÄHTEET

Aalto, E., Hellgren, J., Immonen-Oikkonen, P., Järvinen, J., Kaarisola, K., Kallio-
koski, J., Kotilainen H., Nissilä, L., Rapatti, K. & Tukia, K. 2016. OPS 2016 Suomi
toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tukimateriaalit.
http://www.edu.fi/perusopetus/aidinkieli/ops2016_tukimateriaalit_suomen_kieli.
Luettu 28.12.2016.

Adams, M. J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: The MIT Press.

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 02*. Tampere: Vastapaino.

Alderson, J. & Urquhart, A.H. (toim.) 1984. *Reading in a Foreign Language*. London, New York: Longman.

Alexander, J. E. & Filler, R. C. 1976. *Attitudes and Reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Aro, M. 2004. *Learning to Read: The effect of orthography*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 237. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Aro, M., Huemer, S., Heikkilä, R., & Mönkkönen, V. 2011. Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykologia*, 46 (2-3), 153-155.

Arvonen, A. 2011. Maahanmuuttajanuoren oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *NMI Bulletin* (21) 1, 33-42.

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2009. Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet - näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L.

Nissilä, & H. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus, 64-94.

Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review* 84, 191-125.

Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. 2010. Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study.

Birkerts, S. 2004. The Truth about Reading: It's Easy to Blame Technology for Our Younger Generation's Declining Interest in Literature, but What, if Anything, Can Be Done about it? *School Library Journal* 50 (11).

Boekaerts, M. 1999. Motivated learning: the study of student-situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education* 14, 41-55.

Boekaerts, M. 2001. Context Sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. Teoksessa S. Volet & S. Jarvela (toim.) *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Pergamon Press, 17-31.

Byman, R. 2005. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusi-kylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-41.

Carter, R. & Harris, K. 1982. What junior high students like in books. *Journal of Reading* 26 (2), 42-46.

Coleman, J. S., Campbell, E. R., Nobson, C. J., McPartland, J., Mead, A. M., Weinfeld, F. B. & York, R. L. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington D.C: U.S. Government Printing Office.

Day, R. R., & Bamford, J. 1998. Extensive reading in the second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.

De Jong, P. F. & van der Leij, A. 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading* 6, 51–77.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. & Rosseel Y. The Relation Between Elementary Student's Recreational and Academic Reading Motivation and Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. 2012. *Journal of Educational Psychology*. 104 (4), 1006.

Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* (29) 1, 1–14.

Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Eccles, J.S., Adler, T. F., Futterman. R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. Expectancies, values and academic behaviors. 1983. Teoksessa J.T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motives*. San Francisco: W.H. Freeman.

Edmunds, K. M. & Bauserman, K. L. 2006. What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children. *The Reading Teacher* (59) 5, 414–424.

Enkvist, N. E. 1975. *Tekstilngvistiikan peruskäsitteitä*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Fang, Z. 1996. Illustrations, Text, and the Child Reader: What are the Pictures in Children's Storybooks for? *Reading Horizons* 37 (2), 130–142.

Gee, J. P. 2000. Discourse and sociocultural studies in reading. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) *Handbook of reading research*. Volume III. 195–207. Mahwah: Erlbaum, 195–207.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Teoksessa M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (toim.), *Handbook of reading research* Volume. III. Mahwah, NJ: Erlbaum, 403–422.

Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Heinola, K., Latvala, J.-M., Heikkilä, R. & Lyytinen, H. 2010. Lukutaidon ennustaminen esikouluikässä – Lapsen tuen tarpeen tunnistaminen lukemaan oppimisessa ensimmäisellä ja toisella luokalla. *NMI Bulletin* 20 (4), 35–49.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. 6.–9 painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Kymmenes painos. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 218.

Hossein Fazeli, S. 2010. Some Gaps in the Current Studies of Reading in Second/Foreign Language Learning. *Language in India. Strength for Today and Bright Home for Tomorrow*. (10) 4, 373-386.

Huemer, S., Salmi, P., & Aro, M. (2012). Tavoitteena sujuva lukutaito. *NMI Bulletin*, 22 (2), 18-29.

Julkunen, M.-L. Koulunalku ja lukeminen. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. 1990. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B.

Just, M.A. & Carpenter, P.A. 1987. *The psychology of reading and language comprehension*. Newton: Allyn and Bacon.

Jolly, D. 1978. The Establishment of a Self-access Scheme for Intensive Reading Strategies for Students of Development Administration. Teoksessa Faber, H. & Maley, A. (toim.) *Leseverstehen im Fremdensprachenunterricht*. Munich, Goethe Institut.

Järvelä, S. 2001. Shifting Research on Motivation and Cognition to an Integrated Approach on Learning and Motivation in Context. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.) *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Amsterdam: Pergamon Press, 3-14.

Järviluoma, E., Paananen, M., Kaila S., Mäntylä, M., Määttä, S. & Aro, T. 2014. *Opas lukivaikeudesta nuorten vanhemmille*. Niilo Mäki Instituutti. Eura: Eura-print.

Kalliokoski, J. 2007. Tekstitaidot ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 39–55.

Karl, Jean. 1970. *From Childhood to Childhood: Children's Books and Their Creators*. New York: The John Day Company.

Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1987. *Tekstioppi*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kim, K. J. 2010. Reading motivation in two languages: an examination of EFL college students in Korea. *Reading and Writing* 24 (8), 861-881.

Koda, K. (2004). *Insights into Second Language Reading: A Cross- Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Komiyama, R. 2013. Factors underlying second language reading motivation of adult EAP students. *Reading in a Foreign Language* 25 (2), 149-169.

Koulutuksen Tutkimuslaitos. Pisa lyhyesti. <https://ktl.jyu.fi/pisa/pisa-lyhyesti>. Luettu 7.3.2017.

Kragler, S. & Nolley, C. 1996. Student choices: Book selection strategies of fourth graders. *Reading Horizons*, 36, 354-365.

Kuhn, M.R. & Stahl, S. 2003. Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology* 95, 3-21.

Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Oppilaanohjaus maahanmuuttajaoppilaiden tukena. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulu - perusteita ja kokemuksia*, 127-145. Opetushallitus: Hakapaino.

Lampi, I. 1981. Lorusta lukuhetkeen. Mannerheimin Lastensuojeluliiton P- julkaisusarja N:o 10. Kunnallispaino.

Lappalainen, U. 2007. Kirjallisuutta ja kulttuuria yläkoulun monikielisille oppilasryhmille. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus (s. 94-111). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Lemos, M. S. 2001. Context-bound research in the study of motivation in the classroom. Teoksessa Volet, S. & Järvelä, S. (toim.), Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications. Oxford: Emerald Group Pub Ltd, 105-139.

Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.

Lerikkanen, M.-K., & Poikkeus, A-M. 2013. Motivaatiotekijöiden yhteys oppimiseen. Kasvatus 44 (5), 470-481.

Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 107-132.

Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 141-165.

Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu. (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 87-106.

Lyytinen, Paula 2003. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, Tiina & Aro, Tuija & Ahonen, Timo & Ketonen, Ritva (toim.). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: PS-kustannus, 48-68.

Maehr, M. L. & Meyer, H. A. 1997. Understanding Motivation and Schooling: where we've been, where we are and where we need to go. *Educational Psychology Review* 9 (4), 371-409.

Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. 2003. Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. - Dörnyei, Z. (toim.) Teoksessa *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*. UK & US: Blackwell.

McKenna, M. C. 2001. Development of Reading Attitudes. Teoksessa L. Verhoeven & C. E Snow (toim.) *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2013. Developing boys' reading comprehension skills with interesting reading material. ICERI2013 Proceedings.

Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146.

Mikkonen, P. 2007. Selkokirjojen avulla vahva pohja itsetunnolle ja kielitaidolle. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus, 160–171.

Mussen, P.H. 1979. Lapsen psykologinen kehitys. Jyväskylä: Gummerus.

Niemi, P. 2001. Lapsen kielellisen kehityksen pääpiirteet esiopetusikäen asti. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 57–60.

Niemivirta, M. 1999. Tavoiteorientaatiot ja motivaatio koulusuoriutumisessa. Teoksessa: Oppimaan oppiminen ala-asteella. Oppimistulosten arviointi 3. Helsinki: Opetus- hallitus, 118–155.

Niilo Mäki Instituutti. Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä. Hankkeen sisältö ja osa-alueet. Saatavilla:
<https://www.nmi.fi/fi/projektit/paattyneet/lukemissujuvuuden-kehityksen-tukeminen-kouluiaassa/hankkeen-sisalto-ja-osa-alueet>. Luettu 3.4.2017.

Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 2013 (5), 548–554.

Nurmi, J.-E., Hirvonen, R., & Aunola, K. 2008. Motivation and achievement beliefs in elementary school: A holistic approach using longitudinal data. *Unterrichtswissenschaft* 36, 237-254.

OECD 2016. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy.

Oittinen, R. 2002. *Children's Literature and Culture: Translating for Children*. New York: Routledge.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 9.3.2017.

Oraluoma, E., Kinnunen, I., Salmi, P. Pöyliö, H. & Aro, M. 2014. Lukumummi- ja -vaari -toiminta lukemisen tukena kouluissa. NMI Bulletin (24) 4, 59–71.

Paavilainen, T. 1999. Venäjä äidinkielenä -opetus suomalaisessa koulussa. Teoksessa Monikulttuurinen koulutus –perusteita ja kokemuksia. Matinheikki-Kokko (toim.) Opetushallitus. Hakapaino.

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

Paterson, P.O. & Elliot, N. L. 2006. Struggling reader to struggling reader: high school students' responses to a cross-age tutoring program. Journal of Adolescent and Adult Literacy 49 (5), 378–389.

Ferrera, K. 1984. Children's writing and reading. Analyzing classroom language. London: Basil Blackwell.

Purves, A. & Elley, W. B. 1994. The role of the home and student differences in reading performance. Teoksessa W. B. Elley (toim.) The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems. Oxford: Pergamon & IEA, 89–121.

Puurtinen, T. 1995. Linguistic Acceptability in Translated Children's Literature. Joensuu: University of Joensuu.

Pöyliö, H., Salmi, P. & Oraluoma, E. 2014. Niilo Mäki Instituutin hanke – silta sujuvaan lukutaitoon. Kielikukka 3, 7-12.

Rantanen, V. 2011. Ekapeli-Maahanmuuttaja lasten lukemaan oppimisen tukena. NMI Bulletin (21) 1, 26–32.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Ryan, R. M. & Deci, L. E. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Luettu 4.11.2016.

Saari, H. 1986. Lukuharrastus lukutaidon funktiona. Kasvatus 17(4), 280–290.

Schiefele, U. 1999. Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 3, 257-279.

Schiefele, U. 2009. Situational and individual interest Teoksessa K. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of Motivation at School*, 197–222.

Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. 2012. Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.

Scholastic. 2014. Kids and Family Reading Report. Yougov. Saatavilla: <http://www.scholastic.com/readingreport/Scholastic-KidsAndFamilyReadingReport-5thEdition.pdf>. Luettu 1.4.2017.

Singer, R. N. 1984. Sustaining Motivation in Sports. The Youth in Sport, Psychological Consideration Series. Florida: Sport Consultants International.

Spink, J. 1990. Children as Readers. A Study. Clive Bingley, Library Association Publishing Limited, London.

Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 360-407.

Sulkunen, S. 2004. Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 5-32.

Sulkunen, S. 2009. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. PISA 09. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) *Kestääkö pohja?* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 12-22.

Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkanen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2009. PISA 09. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö/ PISA OECD/ Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen Tutkimuslaitos. Saatavilla:

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75514/okm21.pdf?sequence=1>. Luettu 24.3.2017.

Suomen Akatemia. 2003. Hyvä tieteellinen käytäntö. Saatavilla:

<http://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/suomen-akatemiaan-eettiset-ohjeet-2003.pdf>. Luettu 4.4.2017.

Suoninen, A. 2012. Lasten mediabarometri 2012. 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: Verkkojulkaisuja 62. Saatavilla: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lastenmediabarometri2012.pdf>. Luettu 31.3.2017.

Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (toim.) 1998. Preventing reading difficulties in young children. Washington DC: National Academy Press.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2015. Koti lapsen lukemista tukemassa. Kielikukko 1-2, 12-15.

Swartz, M. K. & Hendricks, C. G. 2000. Factors that influence the book selection process of students with special needs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 35, 477-487.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Toisen polven maahanmuuttajien huono koulumenestys saattaa polveutua pitkällisestä rasismista. 2015. Helsingin Sanomat. 25.8.2015. Saatavilla: <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002847282.html>. Luettu: 5.4.2017.

Tomlinson, CM., & Lynch-Brown, C. 1996. Essentials in children's literature. Toinen painos. Boston: Allyn & Bacon.

Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/ 2015. https://www.vtv.fi/files/4801/12_2015_Maahanmuuttajaoppilaat_ja_perusopetuksen_tuloksellisuus.pdf. Luettu 9.3.2017.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

Verhoeven, L. & Snow, C. Introduction–Literacy and Motivation: Bridging Cognitive and Sociocultural Viewpoints. L. Verhoeven & C. Snow. (toim.) 2001. Literacy and Motivation. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Wall, B. 1991. The Narrators voice: The Dilemma of Children's Fiction. London: MacMillan.

Wasik, B. A. 1998. Using volunteers as reading tutors: Guidelines for successful practices. *The Reading Teacher* (51)7, 562–570.

Werlich, E. A text grammar of English. 1976. UTB597. Quelle & Meyer, Heidelberg 1976.

Wigfield, E. & Eccles, J. S. 1992. The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. 1995. Dimensions of children's motivations for reading: An initial study (Reading Research Report No. 34.) Athens, GA: NRRC, Universities of Georgia and Maryland College Park.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. & McGough, K. 1996. A questionnaire measure of children's motivations for reading. (Instructional Resource No. 22). Athens, GA: NRRC, Universities of Georgia and Maryland College Park.

Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D. 1996. The Nature of Children's Motivations for Reading, and Their Relations to Reading Frequency and Reading Performance. National Reading Research Center, Universities of Georgia and Maryland. Reading Research Report (63).

Virtala, A. 2007. Didaktisia keinoja kirjallisuustekstien opetuksessa. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 74-94.

Wolfson, B. J., Manning, G. & Manning, M. 1984. Book report policies and practices: Implications for middle-level teachers. *The Clearing House* 68, 181-184.

Worthy, J., Moorman, M. & Turner, M. 1999. What Johnny likes to read is hard to find school. *Reading Research Quarterly* 34, 12-27.