

**Luokanopettajien ajatuksia lukemisen merkityksestä
oppilaiden kognitiiviseen toimintakykyyn**

Niina Ingman

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ingman, Niina. 2020. Luokanopettajien ajatuksia lukemisen merkityksestä oppilaiden kognitiiviseen toimintakykyyn. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 106 sivua.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia ajatuksia luokanopettajilla on lukemisen vaikutuksesta yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn. Tarkoituksena oli myös selvittää, millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat lukutaidolle ja lukemiselle. Lisäksi tutkin, millä keinoilla tutkittavat edistävät innostusta lukemiseen ja tukevat lukutaidon kehittymistä kouluissa.

Tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2019 yksilöhaastatteluilla. Tutkimukseen osallistui 12 luokanopettajaa, joista yhdeksän oli naisia ja kolme miestä. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina ja aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Tuloksista ilmeni, että luokanopettajat antoivat lukutaidolle ja lukemiselle moninaisia merkityksiä. Haastateltavat tunnistivat lukutaidon ja lukemisen yhteyden yksilön kognitiiviselle toimintakyvylle. He totesivat vaikutukset muun muassa minäkäsityksen, rentoutumisen, keskittymisen, sosiaalisuuden, kielellisten toimintojen, muistin ja aivojen toiminnan kannalta. Lukemisen ja lukutaidon edistämässä luokanopettajat kokivat tärkeiksi tekijöiksi opettajan roolin ja luokkatoiminnan, koulun lukemiskulttuurin, kodin sitouttamisen, kirjastot ja niiden palvelutarjonnan, esimerkillisyyden sekä tukitoimet.

Tulosten perusteella luokanopettajat kokevat lukemisen ja lukutaidon tärkeäksi. Heidän mukaansa lukutaidolla on kiistaton yhteys yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn. Mitä monipuolisemmin opettaja näkee lukutaidon merkityksen ja tuntee eri lukemaan innostamisen keinoja, sitä paremmin hän voi edistää yksilön lukutaidon kehitystä ja motivoida häntä lukemisen pariin. Lukutaidon merkitykset ja vaatimukset kasvavat jatkuvasti muuttuvassa maailmassa, mikä korostaa entisestään lukemisen tärkeyttä. Hyvä lukutaito on välttämättömyys yhteiskunnassa pärjäämiselle, mutta myös kriittinen tekijä yksilön kognitiiviselle toimintakyvylle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille.

Asiasanat: lukutaito, lukumotivaatio, lukemaan innostaminen, kognitiivinen toimintakyky

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LUKUTAITO	8
	2.1 Lukutaidon määrittely	8
	2.2 Lukutaidon kehitysvaiheet.....	11
	2.3 Kiinnostus, innostus ja motivaatio lukemiseen.....	13
	2.3.1 Lukemaan sitoutuminen	14
	2.3.2 Lukumotivaation tekijät	16
	2.4 Keinoja lukutaidon edistämiseen, lukemaan innostamiseen ja sitouttamiseen.....	20
3	KOGNITIIVINEN TOIMINTAKYKY JA LUKEMINEN	28
	3.1 Kognitiivinen toimintakyky	28
	3.2 Lukemisen yhteys kognitiiviseen toimintakykyyn.....	30
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	36
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	38
	5.3 Aineiston keruu.....	39
	5.4 Aineiston analyysi	41
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	45
	5.6 Luotettavuus.....	47
6	TULOKSET	50
	6.1 Luokanopettajien ajatuksia lukutaidon ja lukemisen tärkeydestä	50

6.2	Luokanopettajien ajatuksia lukutaidon ja lukemisen yhteydestä yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn	56
6.3	Luokanopettajien keinoja edistää lukemista ja lukutaitoa.....	61
7	POHDINTA.....	68
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	68
7.1.1	Lukutaidon ja lukemisen moninaiset merkitykset.....	68
7.1.2	Monipuoliset keinot tukevat lukutaidon kehitystä sekä motivoivat ja innostavat lukemiseen.....	74
7.2	Jatkotutkimushaasteet	79
	LÄHTEET	81
	LIITTEET.....	103

1 JOHDANTO

Lukutaito on välttämättömyys yhteiskunnassa pärjäämiselle. Lukutaidon merkitykset, käsitykset ja vaatimukset muuttuvat jatkuvasti yhteiskunnan ja kulttuurien muuttuessa. Täten koulun ja opetuksen on pystyttävä vastaamaan lukemisen uusiin muutoksiin ja merkityksiin. Kauppinen (2010, 75) ja Lerkkanen (2013, 54) kuvaavat lukemaan opettamisen ja oppimisen muokkautuvan uudistuvien käsitysten, teorioiden ja tutkimuksien myötä. Koulujen onkin aktiivisesti kehitettävä toimintaansa ja opettajien osaamistaan, jotta he pystyvät tukemaan yksilöiden lukemaan oppimista, lukutaitoa ja kiinnostusta lukemiseen.

Yhtenä tärkeimpänä tavoitteena ensimmäisten kouluvuosien aikana onkin sujuvan peruslukutaidon oppiminen. Tämän peruspohjan päälle rakentuvat myöhemmin muut lukemisen osataidot. (Lerkkanen 2013, 10). Esimerkiksi Nyyssölä (2008, 17) esittelee yhtenä lukutaidon osa-alueena medialukutaidon, joka kuvaa kykyä tulkita ja analysoida kriittisesti viestimien mediatekstejä sekä taitoa hallita nettietiketti ja sosiaalisen median käyttö. Viime vuosina median ja sosiaalisen median käyttö on räjähtänyt ilmiömäisesti, mikä asettaa lisävaatimuksia lukutaidolle. Lisäksi Nyyssölä (2008, 17) toteaa globaalin lukutaidon käsitteen korostuvan enenevässä määrin. Lukutaidon käsite on siis todella laaja ja moniulotteinen. Näin ollen on ensisijaisen tärkeää, että vahva ja hyvä perusta sekä kiinnostus lukemiselle luodaan heti koulupolun alussa. Myöhemmin riittämättömäksi jäänyt peruslukutaito heijastuu negatiivisesti oppimiseen, koulussa ja elämässä pärjäämiseen, sillä lukutaito on vahvasti kumulatiivinen taito.

Vaikka koulutusjärjestelmämme on yksi maailman parhaimpia ja oppimistulokset kärkiluokkaa, ovat PISA-tulokset herättäneet viime vuosina huolta, etenkin lukutaidon osalta. PISA-tutkimusten mukaan merkittäviä lukutaidon tasoa selittäviä tekijöitä ovat yksilön kiinnostus lukemiseen, hänen lukumotiivationsa ja lukemisen monipuolisuus (Leino ym. 2019, 86). Hyvä lukutaito ja vapaa-ajan lukuharrastus korreloivat keskenään: hyvä lukutaito motivoi vapaa-ajalla tapahtuvaan lukemiseen ja vapaa-ajan lukuharrastus puolestaan tukee hyvän lukutaidon kehittymistä (Guthrie & Wigfield 2000). Kotiympäristöllä on

selkeä yhteys, etenkin varhaislapsuuden ensimmäisillä vuosilla, lapsen lukutaidon, lukumotivaation ja lukemisaktiivisuuden kehittymiseen (Nampajärvi 2002, 47). Opettajien tehtävänä on aktivoida ja tukea oppilaan kotiväkeä heidän tärkeästä roolistaan. Lisäksi opettajilla on iso merkitys siihen, miten oppilaiden lukutaito ja suhde lukemiseen ja kirjallisuuteen kehittyvät sekä siihen, kuinka oppilaat innostuvat lukemisesta (Jones & Brown 2011, 16; Rikama 2011, 24).

Lukemisella on yhteys ja vaikutus yksilön toimintakykyyn, terveyteen ja hyvinvointiin, minkä vuoksi lukutaidon ja lukemisen merkitys tulisi nähdä kokonaisvaltaisena asiana. Lukeminen mahdollistuu monimutkaisten kognitiivisten toimintojen avulla, joihin lukeutuu muun muassa muistitoiminnot, hahmottaminen, tarkkaavaisuus, toiminnanohjaus sekä kielelliset, visuaaliset ja metalingvistiset prosessit (Commodari & Guarnera 2005). Lukemisen, lukutaidon ja kognitiivisen toimintakyvyn yhteys on todettu monissa tutkimuksissa.

Lukemisen ja muistitoimintojen yhteys vaikuttaa yksilön luetunymmärtämiseen, lukusujuvuuteen ja -tarkkuuteen sekä hänen kognitiiviseen kapasiteettiinsa (Swanson & Jerman 2007). Lukemisen avulla ja lukutaidon kehittyessä lukijan kielelliset toiminnot kehittyvät ja hänen toimintakykynsä paranee (Gear 2006; Swallow 2016, 28-29). Puutteet hahmottamisessa heijastuvat yksilön lukutaidon valmiuksiin, lukemaan oppimiseen, lukemiseen ja lukutaitoon (Memis & Sivri 2016, 161, 162). Lukemisella ja lukutaidolla on kiistaton vaikutus muun muassa ajattelun taitoihin, oppimiseen, mielikuvitukseen ja luovuuteen (Swallow 2016, 29). Lisäksi lukeminen edistää myötätuntoa, empatiakykyä sekä positiivista käyttäytymistä (Johnson 2012, 154). Lukemisen avulla yksilö voi rentoutua ja kokea mielihyvää sekä käsitellä ja reflektoida asioitaan, kokemuksiaan ja tunteitaan (Sarmavuori 2011, 16-17). Lukeminen aktivoi ja kehittää aivojen kognitiivista toimintaa, mikä puolestaan edistää yksilön kognitiivista toimintakykyä ja hyvinvointia (ks. Stern 2009; Stine-Morrow, Hussey & Ng 2015).

Huoli suomalaisten heikentyneestä lukutaidosta ja lukemisesta on puhuttanut viime aikoina. Kouluissa ja yhteiskunnankin tasolla on ryhdytty kiinnittämään huomiota lukemiseen. Heikon lukutaidon negatiivinen yhteys oppimiseen sekä koulussa ja elämässä pärjäämiseen tiedetään, mutta lukemisen vaiku-

tuksista laajemmin yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin, ei ole riittävästi huomioitu. Onkin tärkeä selvittää, kuinka hyvin opettajat tuntevat ja ymmärtävät lukemisen yhteyttä yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn.

Tämä tutkimus selvittää, kuinka hyvin luokanopettajat tuntevat lukemisen, lukutaidon ja kognitiivisen toimintakyvyn välisiä vaikutuksia ja millaisia ajatuksia heillä niistä on. Lisäksi tutkin, millaisia merkityksiä luokanopettajien ajatuksista lukutaidolle ja lukemiselle nousee. Kiinnostavaa on tarkastella, nouseeko heidän vastauksistaan esille lukemisen ja hyvinvoinnin välinen yhteys. Tavoitteena on myös kerätä tietoa siitä, miten luokanopettajat edistävät kouluissa oppilaiden lukutaitoa, lukemista ja heidän lukumotivaatiotansa sekä innostavat ja sitouttavat heitä lukemisen ja kirjallisuuden pariin. Eri keinoja tuntemalla ja käyttämällä opettajat kykenevät valitsemaan parhaiten oppilailleen ja opetukseensa soveltuvimmat keinot ja menetelmät.

Tutkimus jakaantuu seitsemään päälukuun. Johdannon jälkeiset kaksi lukua kuvaavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen lukutaitoon, lukumotivaatioon, lukemaan sitouttamiseen ja innostamiseen ja niiden keinoihin sekä kognitiiviseen toimintakykyyn liittyen. Seuraavat, neljäs ja viides luku, käsittelevät tutkimusongelmia ja tutkimuksen toteuttamista. Kuudennessa luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Viimeisessä luvussa tarkastelen tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen peilaten sekä pohdin jatkotutkimushaasteita.

2 LUKUTAITO

2.1 Lukutaidon määrittely

Lukutaidon määrittelyyn ovat vaikuttaneet eri aikakausien käsitykset ja näkökulmat, joista sitä on tarkasteltu. Julkunen (1993, 80) toteaa, kuinka lukutaitoa voidaan tarkastella esimerkiksi kielen, ajattelun, lukemishalun, lukemistahtuman, opettamisen tai oppimisen näkökulmista. Myös Lehmuskallio (1983, 65), Afflerbach, Pearson ja Paris (2008, 364–365) sekä Kauppinen (2010, 75) esittävät, kuinka lukemisen käsite muuttuu, kun sitä tutkitaan fysiologiselta, psykologiselta, sosiologiselta, lingvivistiseltä tai pedagogiselta kannalta.

Kauppinen (2010, 74–75) esittelee lukutaidon määrittelyn kehittymistä neljän lukemisen teoreettisen suuntauksen avulla. Nämä ovat kognitiivinen, sosiokognitiivinen, funktionaalinen ja sosiokulttuurinen näkemys. Kognitiivinen näkemys lukemiseen käsittää lukemisen osana ajattelun taitoja ja painottaa luetun ymmärtämistä. Lukeminen nähdään interaktiivisena eli informaation käsittelynä ja tiedonsiirtona lukijan aivoihin. (ks. Gough 1985; Bloome & Green 1991; Kauppinen 2010, 74, 76.) Lerkkanen (2013, 58) tarkentaa, kuinka käsityksen mukaan lukutaidon nähtiin rakentuvan yksittäin opeteltavista osataidoista, jotka vaikeutuvat vaiheittain toistojen myötä. Myöhemmin kognitiivisen lukemisen käsitys laajentui ja lukutaidon osataitojen nähtiin rakentuvan yhteisvaikutuksissa toisiinsa nähden. Lukemisessa korostettiin nyt monipuolista tekstin tulkintaa, joka syntyy tekstin, lukijan ja lukutehtävän vuorovaikutuksessa (transaktiivinen malli). (ks. Brown 1985; Bloome & Green 1991.) Toisaalta kognitiivisessa lähestymistavassa on lukemista myös katsottu mekaanisena lukutaitona, jossa yhdistyvät tarkka ja nopea sanantunnistus eli dekodaus ja luetun ymmärtäminen (ks. Perfetti 1985; Lerkkanen 2013).

Toisena lukemisen teoreettisena suuntauksena on sosiokognitiivinen teoria, joka pohjaa osin aiempaan kognitiiviseen näkemykseen, mutta tuo lisänä lukutaitokäsitykseen sosiaalisen ulottuvuuden. Lähestymistavassa painotetaan lukemisen osataitojen sijaan lukemista sosiaalisena tapahtumana. Transaktiivi-

nen lukemisprosessi luo vuoropuhelua lukijan, tekstin ja tilanteen välille. Lukeminen nähdään siis aktiivisena ja tavoitteellisena toimena. Lukiessaan lukija tekee tekstistä omia tulkintoja, päätelmiä ja luo merkityksiä. (Afflerbach ym. 2008; Kauppinen 2010, 116.) Dole, Duffy, Roehler ja Pearson (1991) toteavat, kuinka merkitykset teksteistä aukeavat lukijalle, kun hän omaa riittävän lukutaidon ja siihen liittyvät lukustrategiat. Mikäli lukijan lukustrategiat ovat väärät tai hän ei ymmärrä lukemaansa, huomaa hän kehittää taitojansa ja toimintansa.

Kolmas teoreettinen suuntaus, funktionaalinen lähestymistapa, käsittää lukemisen toiminnallisena lukutaitona. Teoreettinen näkemys kehittyi, kun lukemisen tarpeet ja vaatimukset muuttuivat jatkuvasti yhteiskunnan muutoksien myötä. Funktionaalinen eli toiminnallinen lukutaito siis mahdollistaa yksilön ja yhteiskunnan tarpeisiin vastaamisen. (Kauppinen 2010, 133–134.) Linna-kylä (1990, 3–6) täsmentää, kuinka lukeminen on tavoitteellista ja käytännöllistä toimintaa, jolla pyritään selviämään erilaisista tilanteista. Yksilö siis valitsee kuhunkin tekstiympäristöön sopivimman lukutavan ja -strategian. Lukeminen on ikään kuin väline, joka avaa yksilölle mahdollisuuden toimia, oppia ja kehittää itseään.

Neljäntenä teoreettisena suuntauksena on sosiokulttuurinen lähestymistapa lukemiseen. Tämä näkökulma pohjautuu aiempien suuntauksien tapaan sosiaaliseen ulottuvuuteen, mutta tuo lisänä yhteyden osana yhteisöä. Aiemmat aspektit sosiaalisesta ulottuvuudesta käsittivät lukijan toimimisen eri tilanteissa ja ympäristöissä lukutekstien myötä. Sosiokulttuurinen näkemys puolestaan ymmärtää asian laajemmin yksilöstä yhteisötasolle. Lukeminen nähdään sosiaalisena käytänteenä ja sen avulla lukutaidot kehittyvät. Lukijalle avautuu lukemisen avulla pääsy kulttuuriseen osallisuuteen (sosiaalistuminen) ja hän oppii toimimaan yhteisössä sen sääntöjen mukaisesti. (Kauppinen 2010, 155–157.)

Lukutaidon määrittelyyn liittyvät siis kulloiset käsitykset lukemisesta ja ne heijastuvat esimerkiksi lukutaidon oppimiseen, käyttämiseen ja opettamiseen. Uudet tiedot ja näkemykset tuovat vanhoihin käsityksiin jotakin uutta lisää tai saattavat merkittävästi muuttaa niitä (Barratt-Pugh 2000, 1; Lerkkanen

2013, 54). Barratt-Pugh (2000, 25) toteaakin, kuinka teoriat ja näkemykset pohjautuvat aina edellä olleisiin malleihin eikä mikään näkemys ole yksinään täydellinen tai tyhjentävä. Tämä tekee lukutaidon määrittelystä haastavaa. Lisäksi Lerkkanen (2013, 10) nostaa esille, kuinka englannin kielen literacy-termille on ollut vaikea löytää soveltuvaa suomenkielistä vastinetta, sillä termi on sisältänyt niin luku- kuin kirjoitustaidon käsitteet.

Lukutaidon käsitteen määrittelystä tekee haastavaa juuri lukemisen moninaisuus. Lukeminen saakin jatkuvasti uusia merkityksiä yhteiskunnan ja kulttuurin kehittymisen sekä globalisaation myötä. Esimerkiksi Nyyssölä (2008, 17) kuvaa lukutaitoa medialukutaidon ja globaalien lukutaidon näkökulmista. Medialukutaito käsittää muun muassa kyvyt tulkita ja analysoida kriittisesti viestimien erilaisia mediatekstejä sekä hallita median nettietiketti ja sosiaalisen median käyttö. Globaalilla lukutaidolla puolestaan kuvataan kykyjä ja taitoja vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön eri kulttuurien kanssa sekä ymmärrystä kansojen ja valtioiden riippuvuussuhteista. (Nyyssölä 2008, 17.) Avgerinou (2009, 29), Jean (2018, 27) sekä Batur, Basar ja Süzen (2019, 38, 45) esittävät visuaalisen lukutaidon käsitteen, jolla tarkoitetaan kykyä ymmärtää, tulkita ja arvioida kuvia, diagrammeja ja muita visuaalisia malleja. Lukutaidolle ei siis ole yhtä pätevää tai selkeää määritelmää, sillä se on moniulotteinen kumulatiivinen taito. Kuitenkin määritelmistä riippumatta lukutaidon nähdään rakentuvan aina peruslukutaidon pohjalle. Tätä peruslukutaitoa Gough ja Tunmer (1986) kuvaavat yksinkertaisen mallin avulla.

Lukutaidon yksinkertaisen mallin (simple view of reading) mukaan lukutaito koostuu teknisestä lukutaidosta eli dekodeuksesta ja luetun ymmärtämisestä (Gough & Tunmer 1986). Lukija osaa siis yhdistää kirjaimista äänteet ja äänteistä sanoja sekä ymmärtää lukemaansa tekstiä ja osaa tehdä siitä päätelmiä. Hyvä lukija hallitsee näistä molemmat osataidot, sillä lukutaidon katsotaan olevan puutteellinen, mikäli toisessa tai molemmissa taidoissa on haasteita ja vaikeuksia (Lerkkanen 2013, 10).

Linnakylä (1990) puolestaan näkee lukutaidon koostuvan kolmesta osasta: peruslukutaidosta, toimivasta lukutaidosta sekä kriittisestä lukutaidosta. Perus-

lukutaito on suppein lukemisen taso, sillä se käsittää lukemisen koodin purkamisena eli teknisenä taitona, luetun ymmärtämisenä ja taitona tehdä päätelmiä saadusta informaatiosta. Näkökulma on siis yhtenevä Goughin ja Tunmerin (1986) lukutaidon yksinkertaisen mallin kanssa. Toimiva lukutaito -käsite puolestaan korostaa yksilön aktiivisuutta ja lukutaidon merkitystä tavoitteellisena toiminnan välineenä, jonka myötä lukija selviytyy jokapäiväisessä elämässään yhteiskunnassa. Korkein taso, kriittinen lukutaito, sisältää peruslukutaidon ja toimivan lukutaidon lisäksi yksilön kriittisen ajattelun. Tämän lukutaidon nähdään antavan valmiuden arvioida kriittisesti itseään ja yhteiskunnan arvoja ja moraalialia sekä luovan pohjan itsensä ja ympäristön kehittämiseen. (Linnakylä 1990, 3–6.)

Lukutaidon käsitykset ja vaatimukset muuttuvat jatkuvasti yhteiskunnan ja kulttuurien muutoksien sekä globalisaation myötä. Täten on erityisen tärkeää, että koulu ja opetus pystyvät vastaamaan näihin lukemisen saamiin uusiin muutoksiin ja merkityksiin. Lerkkanen (2013, 54) kuvaakin lukemaan opettamisen ja oppimisen muokkautuvan uudistuvien käsitysten, teorioiden ja tutkimuksien myötä.

2.2 Lukutaidon kehitysvaiheet

Ympäristön havainnoinnin ja leikin myötä lapsen lukutaidon valmiudet alkavat kehittyä jo paljon ennen varsinaista lukemaan oppimista (Lehtonen 1998, 50; Lerkkanen 2013). Näistä lukutaidon valmiuksista eli lukutaitoa ennustavista tekijöistä tärkeimpiä ovat kirjaintuntemus ja fonologinen tietoisuus. Kirjaintuntemus kuvastaa lapsen kokemuksia kirjoitetusta kielestä, kuten sitä, miten lapsi tuntee kirjaimia ja miten hän on havainnoinut kirjoitetun kielen merkkejä. Fonologisella tietoisuudella puolestaan tarkoitetaan lapsen kykyä havaita puhutun kielen eri osia, kuten rytmiä, äänneitä ja tavuja sekä oppia muodostamaan ja erottelamaan niitä. Näin ollen kirjaintuntemus ja kirjain-äännevastaavuus luovat perustan lukutaidon kehittymiselle. (Lerkkanen 2013, 24–25.) Lukutaidon kehitysvaiheiden ja siihen vaikuttavien tekijöiden tunteminen on oleellista

lukemaan opettamiselle. Opettajan tulee osata tunnistaa yksilöiden lukutaidon kehittymistä, jotta hän kykenee kohdentamaan tukea ja opetuksen etenemistä oikein. (Lerikkanen 2013, 12.) Myös Kronqvist ja Pulkkinen (2007, 50–51) sekä Sajaniemi ja Krause (2012, 10) esittävät, kuinka lapsen kehitykseen vaikuttavat yksilölliset erot ja herkkyyskaudet ovat yhteydessä lukemaan oppimiseen. Tunnetuimpia teorioita lukutaidon kehitysvaiheista ovat Frithin (1985) ja Ehrin (1987) mallit.

Frith (1985) näkee lukutaidon koostuvan kolmesta vaiheesta: logografisesta, aakkosellisesta ja ortografisesta. Ensin lapsi hahmottaa sanoja niiden tyypillisten yhteyksien ja visuaalisten erityispiirteiden avulla, tätä nimitetään logografiseksi vaiheeksi. Seuraava, aakkosellinen vaihe saavutetaan, kun lapsi hallitsee kirjain-äännevastaavuuden ja pystyy siten äänteellisen dekodauksen eli kokoavan lukemisen myötä lukemaan uusia ja merkityksettömiä sanoja. Viimeisessä, ortografisessa vaiheessa lapsi kykenee soveltamaan lukemiseen konkreettisten sanojen ja äänteiden yhdistämistä oppimiensa strategioiden avulla. Lukemisen sujuvuus lisääntyy entisestään harjoittelun ja kasvavan sanavaraston myötä. (Frith 1985.)

Ehrin (Ehri 1987, 1998, 2005; Ehri & McCormick 1998) malli mukautuu Frithin (1985) näkemykseen, mutta hän on halunnut jakaa kehitysvaiheet viiteen osaan painottaakseen erityisemmin lapsen kehittyvää kykyä käyttää ymmärrystä ja aakkosellista järjestelmää kussakin vaiheessa. Ensimmäisessä, esi-aakkosellisessa vaiheessa lapsi pystyy visuaalisten ja ympäristön vihjeiden avulla arvaamaan tuttuja sanoja, mutta hän ei ymmärrä kirjain-äännevastaavuutta Frithin (1985) logografisen vaiheen mukaisesti. Seuraavassa, osittain aakkosellisessa vaiheessa lapsi tunnistaa kirjaimia ja äänteitä ja pystyy siten sanojen tunnistamiseen ja kokoamiseen, toki sanojen dekodauksessa on vielä puutteita. Kolmannessa eli täysin aakkosellisessa vaiheessa, joka vastaa Frithin (1985) aakkosellista vaihetta, kirjain-äännevastaavuus on vahvistunut ja lapsi kykenee myös uusien ja merkityksettömien sanojen lukemiseen. Kun lapsen sanantunnistus laajenee ja automatisoituu eli hän käsittelee sanoja suurempina kokonaisuuksina yksittäisen kirjain-äännetunnistuksen sijaan, on hän saa-

vuttanut vahvistuneen aakkosellisen vaiheen. Vaihe vastaa Frithin (1985) mallin viimeistä, ortografista vaihetta. Viimeinen, automatisoitunut vaihe kuvastaa yhä tarkempaa ja sujuvampaa lukemista, kun lapsi käyttää omaksumiaan strategioita hyväkseen sekä kykenee myös kiinnittämään huomiota tekstin ymmärtämiseen. (Ehri 1987, 1998, 2005; Ehri & McCormick 1998.)

2.3 Kiinnostus, innostus ja motivaatio lukemiseen

Siitä huolimatta, että koulutusjärjestelmämme lukeutuu maailman parhaimpien joukkoon ja oppimistulokset ovat kärkiluokkaa, ovat PISA-tulokset herättäneet viime vuosina huolta, etenkin lukutaidon osalta. Arffman ja Nissinen (2015, 29–33) sekä Leino ym. (2019, 20–23, 42–44, 54) toteavat suomalaisten nuorten lukutaidon heikentyneen viime vuosien saatossa. Heikkoja lukijoita on entistä enemmän, mutta samalla erinomaisten lukijoiden osuus ei ole vähentynyt. Myös erot tyttöjen ja poikien välillä ovat kasvaneet: suomalaistytöt ovat kärkiluokkaa PISA-testeissä, mutta poikien taso on laskenut koko ajan lähemmäs OECD-maiden keskitasoa. On huolestuttavaa, että Suomella on OECD-maista suurin sukupuoliero lukutaidossa, mikä vastaa noin runsaan kouluvuoden eroa taidoissa. Myös maahanmuuttajien yhä heikompaan lukutaitoon on syytä kiinnittää huomiota ja kohdentaa tukitoimia. (Arffman & Nissinen 2015, 29–33; Leino ym. 2019, 20–23, 42–44, 54.) PISA-tutkimusten mukaan merkittäviä lukutaidon tasoa selittäviä tekijöitä ovat yksilön kiinnostus lukemiseen, hänen lukumotivaationsa sekä lukemisen monipuolisuus (Sulkunen & Nissinen 2014; Leino ym. 2019, 86). Nämä tekijät on syytä huomioida yhä paremmin opetuksessa.

Lukemista ja lukutaidon opettamista voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti eri komponenttinen avulla. Lukemisprosessin tukeminen ja kehittyminen koostuvat laajenevasta ja rikastuvasta sanavarastosta, fonologisten prosessien kehitymisestä, luetunymmärtämistaidoista ja -strategioista, lukemisen sujuvuudesta, tekstien moninaisuudesta sekä lukumotivaatiosta ja innostumisesta lukemiseen (Kennedy ym. 2012). Yhtenä tärkeänä tekijänä lukutaidon kehitty-

miseen ja lukemiseen ovat motivaatio ja innostus. Motivaation ja innostuksen yhteyttä lukemiseen kuvataan usein lukemaan sitoutumisella.

2.3.1 Lukemaan sitoutuminen

Lukemaan sitoutumisella (reading engagement) voidaan tarkastella yksilön motivaatiota lukemista kohtaan. Lukemaan sitoutumisella tarkoitetaan vapaaehtoista, moninaista, aktiivista ja säännöllistä lukemista, lukuharrastusta sekä positiivista asennetta lukemista kohtaan (Guthrie ym. 2004; Linnakylä & Malin 2007, 306; OECD 2010b; Sulkunen & Nissinen 2014, 37, 47; Leino ym. 2019, 86). Clark ja Rumbold (2006, 6) täydentävät määritelmää vielä siten, että lukeminen tuottaa myös mielihyvää ja yksilö on siitä kiinnostunut. Lukemaan sitoutumisen määritelmä on muodostunut keskeiseksi tekijäksi lukutaitoa arvioidessa ja määriteltäessä. OECD (2016, 49–50) mukaan hyvän lukutaidon omaava henkilö osaa lukea, arvostaa lukemista sekä käyttää sitä monipuolisesti. Sulkunen ym. (2010, 53) näkevät myös, että lukemaan sitoutuneelle lukijalle lukeminen kuuluu osaksi hänen päivittäistä arkielämäänsä ja hän on kiinnostunut etsimään aktiivisesti erilaista luettavaa.

Lukutaidon, lukemisen ja motivaation välinen yhteys toisiinsa on havaittu useiden tutkijoiden toimesta (Guthrie, Wigfield & VonStecker 2000; Linnakylä 2002; Guthrie & Davis 2003; Linnakylä ym. 2004, 2006; Morgan & Fuchs 2007; Brozo, Shiel & Topping 2007, 2008; Marinak & Gambrell 2008; Logan & Johnston 2010; Sulkunen ym. 2010; Egelund 2012; Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012; Roe & Taube 2012; Leino 2018; Torppa, Eklund, Sulkunen, Niemi & Ahonen 2018). Lukutaidon ja lukumotivaation välisen suhteen katsotaan kehittyvän varsin nopeasti (Morgan, Fuchs, Compton, Cordray & Fuchs 2008) ja se pysyy sen jälkeen lähes muuttumattomana (Wigfield & Guthrie 1997). Wigfield ja Guthrie (1997) ovat todenneet, kuinka lukumotivaatio ennustaa lapsen lukemisen määrää ja luetun kirjallisuuden moninaisuutta. Myös Cox ja Guthrie (2001), Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks ja Perencevich (2006) sekä Merisuo-Storm (2006) puoltavat motivaation vaikuttavan luettavan materiaalin valintaan. Anderson, Wilson ja Fielding (1988) esittävät, kuinka aika, jonka lapsi käyttää kir-

jojen lukemiseen, on yhteydessä hänen lukemisen taidoilleen ja niiden kehittymiselle. Cunningham ja Stanovich (1998) ovatkin havainneet aktiivisen lukemisen parantavan yksilön sanavarastoa, oikeinkirjoitusta, verbaalisuutta ja luetun ymmärtämistä. Myös Krashen ja McQuillan (2007) sekä Krashen (2009) ovat esittäneet motivoituneiden lukijoiden lukevan enemmän, omaavan laajemman sanavaraston, käyttävän haastavampia kognitiivisia strategioita ja kehittyvän lukijoina.

Motivaatiolla ja lukutaidolla on siis keskinäinen suhde toisiinsa: lukemiseen motivoitunut yksilö käyttää paljon aikaansa lukemiseen, jolloin hänelle kehittyy hyvä, vahva lukutaito ja hyvä lukutaito puolestaan tukee lukumotivaatiota ja lukemisharrastusta (Guthrie & Wigfield 2000; Linnakylä 2000; Leppänen 2007; Sulkunen & Nissinen, 2014). Myös Linnakylä ja Malin (2004ab) sekä OECD (2010a) toteavat aktiivisen ja kattavan lukuharrastuksen edistävän vahvaa lukutaitoa. Sen sijaan motivoitumaton henkilö pyrkii välttelemään lukemista, eikä hänellä usein olekaan tai kehity vahvaa lukutaitoa (Marinak & Gambrell 2008; Guthrie, Wigfield & VonStecker 2000).

Peebles (2007) kuvaakin motivaation näyttäytyvän tärkeänä tekijänä lukutaidon kehittämisessä erityisesti niillä oppilailta, joilla on haasteita sujuvassa lukutaidossa. Myös Stanovich (1986) on havainnut yhteyden lasten alhaisen motivaation ja lukutaidon kehittymisen kohdalla. Lukemista ja lukuharjoittelua välttelevien tai liian harvoin sitä tekevien oppilaiden lukutaito ei pääse kehittymään (Stanovich 1986). Stricklandin ja Riley-Ayersin (2006) mukaan mitä rajoittuneemmat lapsen lukemisen ja kirjallisuuden kokemukset ovat, sitä todennäköisemmin hänellä on vaikeuksia lukemaan oppimisessa. Usein oppilaat, joilla on vaikeuksia lukemisessa ja ovatkin alkuun heikkoja lukijoita, eivät omaa kovin suurta innostusta ja motivaatiota lukemiseen (Guthrie & Davis 2003; Morgan ym. 2008). Lisäksi Padak ja Potenza-Radis (2010) näkevät kuinka, oppilaat, joilla on vaikeuksia lukemisessa eivät usein pidä lukemisesta ja siten assosioivat lukemisen kokemukset epämiellyttäväiksi. Näin ollen negatiivinen asenne lukemista kohtaan ylläpitää ja luo lisää negatiivisia kokemuksia. Morgan ym. (2008) esittävätkin, että heikko motivaatio lukemiseen voi olla myös

yksi merkittävistä tekijöistä lukivaikeuteen ja lukemisen ongelmiin. Lukeminen ja lukutaidon kehittyminen ensimmäisillä luokilla määrittää ja ennakoii vahvasti yksilön tulevaa koulumenestystä (Strickland & Riley-Ayers 2006). Entwisle ja Alexander (1998) toteavatkin, mikäli lapsen lukutaito ei kehity riittävälle tasolle ensimmäisten kouluvuosien aikana, hänen tuleva koulusuoriutuminen usein kärsii negatiivisesti.

2.3.2 Lukumotivaation tekijät

Motivaatiolla on siis merkittävän suuri vaikutus yksilön lukemaan sitoutumiseen ja siten lukutaidon kehitykseen ja lukemiseen. Lukumotivaatiota on tutkittu laajasti eri tutkijoiden toimesta, mutta keskeisenä pidetään Wigfieldin ja Guthrien (1997) näkemyksiä. Wigfield ja Guthrie (1997) esittävät lukumotivaation koostuvan kolmesta tekijästä: minäpystyvyydestä (self-efficacy beliefs), sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta (intrinsic and extrinsic motivation) sekä lukemisen sosiaalisesta ulottuvuudesta (social aspect of motivation).

Minäpystyvyys

Minäpystyvyyden käsite pohjautuu Banduran (1977) määritelmään, jonka mukaan minäpystyvyydellä kuvataan yksilön luottamusta ja uskoa omaan kykyihinsä suorittaa tehtävä. Minäpystyvyyteen heijastuu vahvasti yksilön aiemmat kokemukset, jotka puolestaan vaikuttavat toiminnan suorittamisen aktiivisuuteen, sinnikkyYTEEN ja halukkuuteen nähdä vaivaa. Wigfield ja Guthrie (1997, 421) painottavat motivaation tärkeyttä lukemisen yhteydessä sillä, kun lapsi uskoo osaavansa lukea ja luottaa itseensä lukijana, hän sitoutuu lukemiseen todennäköisemmin. Merisuo-Stormin ja Soinisen (2014, 122) tutkimukset osoittavatkin, että hyvän itseluottamuksen omaavilla oppilailla on usein vahva ja korkea lukutaidon taso sekä positiivinen suhtautuminen lukemista kohtaan. Arffman ja Nissinen (2015, 44) puolestaan kuvaavat, kuinka usein itseluottamuksen puute voi saada oppilaan uskomaan, ettei hän osaa lukea ja siten hän ei myöskään halua lukea. Näin ollen lapsen tuntemus osaamisestaan heijastuu hänen lukutaidon tasoonsa ja akateemiseen suoriutumiseensa. Jos lasta opete-

taan luottamaan enemmän itseensä lukijana ja uskomaan omiin kykyihinsä, paranee hänen suorittamisensa taso lukemisessa ja siten myös muissa oppiaineissa (Schunk 1991; Schunk & Zimmerman 1997).

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Seuraava Wigfieldin ja Guthrien (1997) lukumotivaation elementti koostuu sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta, jotka perustuvat Decin ja Ryanin (1985) itsensä määräämisteorian (self-determination theory, SDT) näkemykselle. Sen mukaan motivaatio jakaantuu erilaisiin osa-alueisiin jatkumolla sisäisestä motivaatiosta täydelliseen motivaation puutteeseen. (Deci & Ryan 1985; Deci & Ryan 2000, 235–237.) Sisäistä motivaatiota kuvaa omaehtoisuus valita ja suorittaa kyseinen asia omasta tahdosta eikä muista ulkoisista syistä. Sisäisesti motivoituneita lukijoita kuvastaa kiinnostus uusiin kirjoihin ja aiheisiin, uppoutuminen lukemiseen pitkiksi ajoiksi sekä mieltymys haastavampiin teksteihin. (Guthrie ym. 2006; Alhamdu 2015.) Lisäksi luottamus omaan lukutaitoon, uteliaisuus ja osallisuus kuuluvat sisäisen lukumotivaatioiden tekijöihin (Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich 2004; Guthrie ym. 2007). Wigfield ja Guthrie (1997, 421) näkevät sisäiseen motivaatioon liittyvän myös Csikszentmihalyin (1978) flown eli virtauskokemuksen (flow experience) käsitteeseen, mikä kuvastaa yksilön ajautuvan ja uppoutuvan tekemiseensä siten, että hän hukkaa ajantajun ja tietoisuuden muusta ympäristöstä. Nell (1988, 263) puolestaan kuvaa tätä sisäisen motivaation tilaa intensiiviseksi ja energisyyden keskittymisen tilaksi. Wigfield ja Guthrie (1997, 421) toteavatkin, kuinka tärkeänä tekijänä yksilön sisäinen motivaatio lukemiseen tukee ja kasvattaa hänen sitoutumistaan lukemiseen.

Ulkoisella motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan nimensä mukaisesti ulkoapäin kumpuavia syitä suorittaa tehtävä. Wigfield ja Guthrie (1997) sekä Guthrie ym. (2006) esittävät ulkoisen lukumotivaation liittyvän arvosanojen tavoitteluun ja keskinäiseen kilvoitteluun olla muita parempi. Myös Decin, Koestnerin & Ryanin (2001) mukaan ulkoisia motivaation syitä lukemiselle voivat olla esimerkiksi palkinnot, määräajat, kilpailu, tavoitteet tai arvioinnit. Lisäksi Deci ja Ryan (1985) nostavat esille yhtenä ulkoisena motivaation tekijänä

yksilön tarpeen saada ulkoista tunnustusta (receiving recognition). Ulkoiset motivaatiotekijät ovat heikompia ja lyhytkestoisempia verrattuna sisäiseen motivaatioon, joka puolestaan on voimakkaampaa ja pidempikestoista.

Motivaatioon liittyvät tekijät ovat varsin moninaisia, minkä takia yksilön motivaatio on jatkuvassa muutos- ja vaikutustilassa. Deci ym. (2001) esittävät sisäisen lukumotivaation lisääntyvän tai alenevan sen mukaan, miten yksilö näkee ulkoisen lukumotivaation vaikuttavan häneen: Kun yksilö käsittää ulkoisen lukumotivaation lisäävän hänen itseohjautuvuuttaan, tällöin tapahtuma vuorostaan lisää hänen sisäistä motivaatiotansa lukemiseen. Vastaavasti, kun yksilö olettaa ulkoisen lukumotivaatiotapahtuman heikentävän hänen itseohjautuvuuttaan, saattaa hänen lukumotivaationsa laskea. (Deci ym. 2001.) Täten motivaatio vaikuttaa keskeisessä asemassa yksilön lukemiseen ja lukuaktiivisuuteen, sillä ilman lukemisen lukumotivaatiota, oppilaat eivät ehkä koskaan saavuta täyttä potentiaaliaan oppimisessa (Guthrie ym. 2000; Marinak & Gambrell 2008).

Lukemisen sosiaalinen ulottuvuus

Viimeinen Wigfieldin ja Guthrien (1997) lukumotivaation elementti on lukemisen sosiaalinen ulottuvuus. Yhtenä näkökulmana tätä ulottuvuutta voidaan tarkastella sosiaalisista syistä (social reasons for reading), mihin lukeutuu halu rakentaa lukuprosessia ja jakaa lukukokemuksia muiden, esimerkiksi perheen ja ystävien kanssa. Toisaalta lukemisen sosiaalista aspektia voidaan kuvata yksilön tarpeella täyttää ulkoiset odotukset tai hakea muiden hyväksyntää (compliance). (Baker & Wigfield 1999, 454.) Tämän lukumotivaatioelementin mukaan lukeminen nähdään luonnostaan sosiaalisena tapahtumana (Baker, Afflerbach & Reinking 1996; Guthrie, McGough, Bennett & Rice 1996) ja luokkahuoneen sosiaalisella toiminnalla ja vuorovaikutuksella onkin tärkeä vaikutus oppilaiden suoriutumiseen (Wentzel 1996).

Käsitys lukemisen sosiaalisesta ulottuvuudesta pohjautuu pitkälti Wentzelin (1989; 1991; 1996) tutkimuksiin, joiden mukaan hyvin ja huonommin suoriutuvien oppilaiden suoriutumisen tavoitteet eroavat toisistaan: korkeasti suoriu-

tuvilla yksilöillä on vahvat sosiaaliset ja akateemiset tavoitteet, kun taas heikommin pärjäävillä tavoitteet suuntautuvat enemmän sosiaalisiin päämääriin. Lisäksi oppilailla, jotka omaavat sosiaalisuutta edistäviä tavoitteita ja jotka ovat aktiivisia osallistumaan luokkahuoneessa, on taipumus suoriutua koulussa paremmin kuin sellaisilla oppilailla, jotka eivät omaa tällaisia sosiaalisia tavoitteita. (Wentzel 1989; 1991; 1996.) Wentzelin ja Wigfieldin (1998) mukaan oppilaat, jotka osallistuvat aktiivisesti ryhmässä tekemään tehtävät, ovat todennäköisesti sisäisesti motivoituneita lukijoita ja omaavat myöhemmin paremman lukutaidon. Myös Wigfield ja Guthrie (1997, 421) toteavat, että ne yksilöt, joilla on positiivinen käsitys kyvystään selviytyä tehtävästä ja hoitaa se tehokkaasti, ja joilla on asiaa kohtaan sisäsyntyinen arvostus ja omaavat oppimiseen ja prososiaalisuuteen liittyviä tavoitteita, pärjäävät usein paremmin tehtävässä ja ovat aktiivisia jatkamaan. Tämän vuoksi sosiaalinen näkökulma on tärkeä osa lukumotivaatiota.

Kuten aiemmin edellä on todettu, lukumotivaatiolla on selkeä ja merkittävä yhteys lukemaan sitoutumiseen ja lukutaitoon. Erityisesti sisäisen lukumotivaation, lukemaan sitoutumisen ja lukutaidon välinen positiivinen yhteys on osoitettu monien tutkijoiden toimesta. Sen sijaan ulkoisen lukumotivaation vaikutuksista ei ole selkeitä näyttöjä, vaan tulokset ovat varsin ristiriitaisia. (Baker & Wigfield 1999; Meece & Miller 1999; Wang & Guthrie 2004; Retelsdorf, Köller & Möller 2011; McGeown, Norgate & Warhurst 2012; Froiland & Oros 2014; Wigfield, Gladstone & Turci 2016.)

Wang ja Guthrie (2004, 165) arvelevat sisäisen lukumotivaation positiivisen korrelaation lukutaitoon johtuvan siitä, että sisäinen motivaatio luo edellytykset lukiessa kognitiiviselle ja emotionaaliselle tyydytykselle, mikä saa yksilön käyttämään aikaa lukemiseen. Lisäksi hyvien lukijoiden kohdalla vähäinen ulkoinen motivaatio saattaa hyödyttää entisestään yksilöä ja hänen lukemistaan, mikäli yksilöllä on jo ennestään vahva sisäinen motivaatio lukemiseen (McGeown ym. 2012, 318–320; Froiland & Oros 2014, 127). Sen sijaan ulkoisen lukumotivaation katsotaan haittaavan lukutaitoa silloin, kun yksilöllä ei ole

lainkaan sisäistä motivaatiota lukemiseen (Park 2011). Onneksi yksilön motivaatiota lukemiseen voidaan kehittää ja tukea erilaisin keinoin.

2.4 Keinoja lukutaidon edistämiseen, lukemaan innostamiseen ja sitouttamiseen

Lukutaidon edistämisessä lukumotivaatio näyttäytyy merkittävässä osassa, kuten aiemmin edellä luvussa 2.3 on todettu. Lukumotivaatiota ja siten lukutaidon kehittymistä puolestaan tuetaan lukemaan innostamisella. Lukemaan innostamisella tarkoitetaan erilaisia keinoja ja malleja innostaa yksilöitä lukemaan ja kiinnostumaan kirjallisuudesta. Lukemaan innostamista tapahtuu monien tahojen, kuten esimerkiksi kodin, koulun, kirjaston ja muun yhteiskunnan kulttuurituottajatahojen toimesta.

Kotiympäristö ja vanhempien rooli

Jo varhaisessa vaiheessa ennen varsinaista lukemaan opettelua lapsen valmiudet lukutaidon oppimiseen alkavat kehittyä ympäristön havainnoinnin ja leikin avulla (Lehtonen 1998, 50; Lerkkanen 2013). Ympäristötekijät ja kotitausta vaikuttavat merkittävästi lapsen lukutaidon, lukumotivaation ja lukemisharrastuksen kehittymiseen (ks. esim. Torppa ym. 2007). Nampajärvi (2002, 47) toteaa lapsen tunnesiteen kirjoihin syntyvän varhain jo 1-3 -vuotiaana, minkä vuoksi vanhemmilla onkin suuri vastuu lukemisesta. Myös Herkman ja Vainikka (2012, 94) esittävät, kuinka jo varhain lapsuudessa tapahtuva sosiaalistuminen kirjoihin ja kirjallisuuden eri muotoihin, korreloi myöhempään kirjallisuus- ja lukemisaktiivisuuteen nuoruudessa ja aikuisuudessa.

Kouluun tullessaan lapset eroavat toisistaan hyvinkin paljon yksilöllisten valmiuksiensa ja taitojensa mukaan. Sénéchal ja LeFevre (2002) ovat tutkimuksissaan osoittaneet vanhempien lukemisen ja yhteisten lukuhetkien tukevan lapsen kielellistä kehitystä. Scarborough (2001, 100) puolestaan on havainnut, että lapsilla, joilla on heikommat verbaaliset valmiudet (verbal abilities) ja kielellinen tietoisuus (literacy knowledge), kokevat todennäköisemmin enemmän

haasteita lukutaidon oppimisessa ja kehittämisessä ensimmäisillä luokilla kuin toiset. Myös Kiiverin (2006, 117–118) mukaan yksilön lukutaidon lähtötasoon vaikuttaa ennen kouluikää luettujen lukukohteiden määrä. Vanhemmilla ja heidän omalla kiinnostuksellaan lukemista kohtaan onkin suuri merkitys lapsensa lukutaidon kehittymisen tukemisessa. Torppa (2007, 38) nostaa esille, kuinka aktiivisesti itsekin lukevat vanhemmat viettävät todennäköisemmin enemmän yhteisiä lukuhetkiä lastensa kanssa, vierailevat säännöllisesti kirjastoissa ja luovat lukemiseen innostavaa ilmapiiriä kotona esimerkiksi tarjoamalla paljon kirjoja lapsilleen.

Useat tutkimukset ovatkin osoittaneet, että heikoilla lukijoilla on nuorena vähemmän yhteisiä lukukokemuksia vanhempiensa kanssa kuin hyvillä lukijoilla. Lisäksi jo ennen kouluun tuloa hyvät lukijat omaavat usein enemmän itsenäisiä lukukokemuksia kuin heikommat lukijat. Vahvemmillä lukijoilla on yleensä myös kertynyt enemmän monipuolisempia lukukokemuksia. Korkeamman lukukokemuksien määrän katsotaan siis korreloivan parempaan lukutaitoon. (Scarborough, Dobrich & Hager 1991; Sénéchal & LeFevre 2002; Leppänen, Aunola & Nurmi 2005; Torppa 2007.)

Lukukokemuksien lisäksi lukutottumuksien ja lukutaidon välillä on havaittu vastavuoroinen yhteys. Mitä säännöllisemmin ja aktiivisemmin lapsi lukee kotona, sitä vahvemmaksi hän kehittyy lukemisessa, ja vastaavasti mitä vahvempi lukutaito hänelle kehittyy, sitä enemmän hän lukee myös vapaa-ajallansa. (Guthrie & Wigfield 2000; Leppälä ym. 2005; Brozo ym. 2007, 2008; Sulkunen & Nissinen 2014; Leino 2018, 31; Torppa ym. 2018, 123.) Vaikka vanhemmilla onkin merkittävä mahdollisuus vaikuttaa lapsensa lukemaan innostamisessa, toteavat Linnakylä ja Malin (2004a) lapsen omaehtoisen ja itsenäisen lukuharrastuksen olevan vielä kotitaustaakin merkittävämpi tekijä yksilön lukutaidon tasoon. Myös Aro, Huemer, Heikkilä ja Mönkkönen (2011) näkevät lapsen kannustamisen itsenäiseen lukuharrastukseen olevan tehokas keino kehittää lapsen lukemissujuvuutta ja lisätä lukemisaktiivisuutta. Vanhemmilla on siis suuri vastuu ja velvollisuus tiedostaa roolinsa merkittävyys lapsensa var-

haisen lukemisen ja kirjallisuuden kiinnostuksen innon sytyttäjinä sekä hänen lukutaitonsa kehittymisen tukijoina.

Koulu ja opettajan rooli

McKenna, Kearin ja Ellsworthin (1995) sekä Guthrien ja Wigfieldin (2000) tutkimukset lasten asenteista lukemiseen osoittavat, että kouluvuosien aikana lasten kiinnostus lukemiseen laskee vuosi vuodelta. Myös Moje, Young, Readence ja Moore (2000) näkevät lukemisen, etenkin vapaa-ajan lukemisharrastuksen vähenevän lasten ja nuorten kasvaessa. Sen vuoksi onkin tärkeää erityisesti varhaiskasvatuksesta lähtien koulun ensimmäisillä luokilla luoda mahdollisimman vahva pohja lukutaidolle ja lukuharrastukselle lukemaan innostamisen avulla. Kiinnostusta ja innostusta lukemista ja kirjallisuutta kohtaan on vaikeampi muuttaa ja rakentaa myöhempien kouluvuosien aikana. Erityisesti koulun rooli oppilaiden lukemaan ja kirjallisuuteen innostamisessa on merkittävä niiden lasten kohdalla, joille ei kotona tarjota mahdollisuuksia lukemiselle (Nicholson 1997; Philipp 2011).

Rikaman (2011, 24) mukaan koululla on merkittävät vaikutusmahdollisuudet tukea lasten ja nuorten lukuharrastusta ja asennetta kirjallisuutta kohtaan, jos heidän yksilölliset kiinnostuksenkohteensa huomioidaan osana opetusta. Myös Jones ja Brown (2011, 16) tuovat esille, kuinka oppilaiden mahdollisuudet valita itseään kiinnostavia kirjoja, edistävät heidän lukemaan sitoutumista ja motivaatiota lukemiselle. Richter ja Plath (2005) näkevätkin, kuinka suuri ristiriita oppilaan itse suosiman luettavan kirjallisuuden ja koulussa luettavien kirjojen välillä on yksi merkittävimmistä tekijöistä, mikä laskee heidän lukumotivaatiotansa.

Opettajien tulee tuntee hyvin oppilasryhmänsä ja jokaisen yksilön lukutaito, hänen kiinnostuksensa kohteet ja asenteet lukemista kohtaan. Jatkuvan vuorovaikutuksen ja turvallisen ilmapiirin luominen on välttämätöntä, jotta opettaja kykenee tarjoamaan luettavaa ja huomioimaan jokaisen lukijan yksilölliset tarpeet. Unrau, Ragusa ja Bowers (2015) esittävätkin opettajan ja oppilaan välisen suhteen olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä yksilön lukumotivaati-

olle. Lisäksi Nevo ja Vaknin-Nusbaum (2020) havaitsivat tutkimuksissaan, että oppilaiden lukumotivaatio kasvoi, lukutaito kehittyi ja heidän lukusuorituksensa paranivat, kun opettaja kiinnitti huomiota sopivamman luettavan valitsemisessa, lukemisen mahdollisuuksien tarjoamisessa ja lapsien sosiaalisen yhteistyön kannustamisessa. Myös Moserin ja Morrisonin (1998) tutkimukset osoittavat, kuinka oppilaiden lukuaktiivisuus kasvoi, kun lapsille annettiin aikaa lukemiseen ja he saivat valita itselle mieluisaa luettavaa sekä heillä oli mahdollisuus keskustella siitä, mitä he ja toiset olivat lukeneet.

Opettajalla tulee olla siis monipuolinen ammattitaito lukutaitoa, lukemista ja kirjallisuutta kohtaan, jotta hän kykenee innostamaan ja motivoimaan lapsia lukemisen pariin ja siten edesauttamaan heidän lukutaitonsa kehittymistä. Carlisle, Correnti, Phelps ja Zeng (2009) toteavatkin, kuinka opettajan tietotaito ja kokemus voivat vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti oppilaan lukusuoritukseen opetuksessa. Myös Chall, Jacobs ja Baldwin (1990) näkevät opettajan pätevyyden ja kokemuksen vaikutuksen oppilaiden lukutaitoon ja lukemiseen.

Opettajan monipuolinen ammattitaito auttaa häntä hyödyntämään ja edistämään eri keinoin lasten lukemista. Sarmavuori (2011, 65) esittää, kuinka opettaja voi esimerkiksi innostaa oppilaita lukemisen pariin käyttämällä monipuolisia opetusmenetelmiä ja -projekteja näyttelemistä, piirtämistä, keskustelua, draamaa, väittelemistä sekä pari- ja ryhmätyöskentelyä hyödyntäen. Anderson, Wilson ja Fielding (1988) puolestaan näkevät, että innostaakseen lapsia lukemaan opettajan on tärkeää huomioida ja tarjota jokaiselle oppilaalle sopivaa luettavaa, lukea itse heille ääneen kirjoja sekä luoda säännöllisiä lukuhetkiä koulupäivän varrelle. Myös Ivey ja Broaddus (2001) sekä Boltz (2007, 7) toteavat oppilaiden itsenäisten ja opettajan lukuhetkien sekä monipuolisen saatavilla olevan luettavan kirjallisuuden lisäävän lasten kiinnostusta lukemiseen.

Lukuhetkien mahdollistaminen luokassa vaatii ajan lisäksi myös sitä, että luettavaa on helposti saatavilla. Krashenin (2011) mukaan se onkin yksi merkittävimmistä keinoista muuttaa lasten lukutottumuksia ja lukutaitoa positiivisempaan suuntaan. Tämän vuoksi monet opettajat suosivatkin ja satsaavat luokkahuonekirjaston käyttöön, sillä koulun omaa kirjastoa tai lähikirjastoa ei

kokoaikaa pääse hyödyntämään (Heikkilä-Halttunen 2015, 195). Näin ollen luokassa esillä olevat kirjat madaltavat oppilaiden kirjaan tarttumista ja edesauttavat, myös omaehtoisten, lukuhetkien synnyttämistä. Lisäksi opettajat suosivat paljon opetuksessaan lukupiirien, lukudiplomien ja kirjavinkkauksien hyödyntämistä. Kirjavinkkausten nähdään olevan yksi merkittävimmistä keinoista mainostaa, innostaa ja motivoida lapsia lukemaan (Boltz 2007; Clower 2010).

Teknologia

Opettajalla ja koululla on lukuisia keinoja tukea ja edistää lasten lukemaan innostamista. Viime vuosikymmenten saatossa yhteiskunnassa tapahtuneen digitalisaation myötä, myös kouluissa ja opetuksessa on tapahtunut muutoksia. Nykyään opetuksessa suositaankin ja hyödynnetäänkin yhä enemmän teknologiaa. Uusien opetusmahdollisuuksien myötä lukemaan opettamiseen ja lukemaan innostamiseen on tullut uusia virikkeitä. Labbo ja Kuhn (2000) osoittavat kuitenkin tutkimuksissaan, kuinka monet opettajat ovat vielä skeptisiä teknologian, erityisesti e-kirjojen käyttöön alkuopetuksessa. De Jongin ja Busin (2004) mukaan e-kirjoista lukeminen nähdään enemmän viihteellisessä arvossa kuin oppimisen aktiviteettina.

Useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, kuinka teknologian hyödyntäminen, erityisesti e-kirjojen, on innostava väline lisätä lasten kiinnostusta kieleen, lukemiseen ja kirjallisuuteen (Valmont 2000; Blok, Oostdam, Otter & Overmaat 2002; Van Kleeck 2003; Lefever-Davis & Pearman 2005; Korat & Shamir 2006; McKenna & Zucker 2009; Ciampa 2012; Wang 2013; Long & Szabo 2016). E-kirjojen digitaalisuus tarjoaa perinteisistä kirjoista poiketen multimediallisuuden ja multisensorisuuden myötä ääniefektejä, animoituja kuvituskuvia, klikkauksin etenevän kertojan ja multimediallista tekstiä. Reinking ja Watkins (2000), Alexander ja Jetton (2003), Castek, Bevans-Mangelson ja Goldstone (2006), Korat ja Shamir (2006) sekä Korat (2010) esittävät, kuinka interaktiivisen e-kirjan avulla erityisesti pikkulapset ja heikot lukijat voivat saada helpommin itsenäisiä lukukokemuksia, onnistumisia ja voivat edetä omaan tahtiin sana-

lause- tai sivutasolla kirjaa. E-kirjoja lukemalla lapsien kiinnostus kirjallisuuteen herää ja heidän luetunymmärtämisensä, lukutaitonsa ja kirjoitustaitonsa kehittyvät sekä sanavarastonsa laajenee (De Jong & Bus 2004; Korat 2010; Reich, Yau & Warschauer 2016; Yalcintas Sezgin & Ulus 2017; O'Toole & Kannass 2018). Lisäksi e-kirjojen katsotaan myös vahvistavan lasten kielellistä ja fonologista tietoisuutta varhaislapsuudessa (Chera & Wood 2003; Moody 2010; Wood, Pillinger & Jackson 2010; Ihmeideh 2014), mikä lisää ja edesauttaa hänen lukemaan oppisen valmiuksia.

Oakley ja Jay (2008) sekä Richter ja Courage (2017) havaitsivat lasten pidemmän lukuajan e-kirjoilla verrattaessa perinteisiin kirjoihin. Myös Bates ym. (2017) mukaan lisääntynyt pääsy mobiililaitteille ja e-kirjasovelluksiin lisäsivät oppilaiden pääsyä kirjoihin, mikä puolestaan lisää heidän motivaatiotaan lukemista kohtaan. Strangman ja Dalton (2005) toteavatkin, kuinka teknologialla ja e-kirjoilla on positiivinen vaikutus lasten asenteeseen lukemista kohtaan. Joidenkin tutkimuksien mukaan e-kirjojen hyödyt ovat esikouluikäisillä lapsilla olleet parempia ja merkittävimpiä kuin perinteisten kirjojen vaikutukset (Ihmeideh 2014; Zhou & Yadav 2017; Dore ym. 2018; O'Toole & Kannass 2018).

Kirjastot ja muun yhteiskunnan kulttuurintuottajatahot

Kuten edellä todettu kouluilla ja opettajilla on monia mahdollisuuksia ja keinoja tukea lasten kiinnostusta lukemiseen ja kirjallisuuteen. Yhtenä merkittävänä tekijänä on koulukirjastot. Useissa tutkimuksissa on todettu koulukirjastojen lisäävän positiivisesti oppilaiden lukemista ja siten lukutaitoa (Lance 1999; Francis, Lance & Lietzau 2010; Mullis, Martin, Foy & Drucker 2012; Nielen & Bus 2015). Brozon (2002), Ivey ja Broaddusin (2001) sekä Clarkin (2010) mukaan oppilaat käyttävät enemmän koulukirjastoa, mikäli siellä on mieluista luettavaa. Lisäksi he toteavat, että aktiiviset koulukirjaston käyttäjät kiinnostuvat ja nauttivat lukemisesta muita enemmän. Voidaankin todeta, mitä kattavampi koulukirjasto on, sitä enemmän kyetään kehittämään lasten lukemista ja lukutaitoa (Krashen 2001; Kim 2006; Allington 2010; Nielen & Bus 2015). Brozo (2002), Ivey ja Broaddus (2001) sekä Krashen (2011) näkevät, kuinka pääsy mie-

lenkiintoisii kirjoihin on oleellinen tekijä kannustaessa ja saadessa lapsia lukemaan. Koska kouluilla on usein varsin pienet resurssit hankkia tarpeeksi uutta ja sopivaa luettavaa kaikkien oppilaiden mieltymyksiin, onkin kaupungin kirjastojen hyödyntäminen tarpeen.

Koulun ja kirjaston välinen yhteistyö monipuolistuu ja kehittyy jatkuvasti. Dromberg (2000, 10) kuvaakin, kuinka toimijoiden välisellä yhteissuunnittelulla voidaan tehokkaasti hyödyntää käytössä olevat resurssit vastaamaan parhaiten opetuksen tarpeisiin. Nikander (2000, 34) huomauttaa, kuinka nykyään koulun ja kirjaston välinen yhteistyö vaatii yhä enemmän suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta, jotta koko ajan vaativampiin ja moninaisempiin tarpeisiin kyettäisiin vastaamaan. Toimiva ja hedelmällinen yhteistyö vie paljon aikaa, mutta suunnitelmallisuus takaa selkeämmän ja antoisamman toiminnan (Lyytinen-Levander 2009, 191). Smallin, Shanahan, Stasakin (2010) mukaan luokanopettajat ja kirjastonhoitajat näkevät kumpikin yhteistyön tärkeäksi. Yhteistyön laatu ja moninaisuus kuitenkin vaihtelee paljon: kirjastonhoitajia saatetaan hyödyntää vain lisäaikaresurssina tai toisaalta heidän kanssaan suunnitellaan ja toteutetaan tunteja yhteistyössä. Yhteistoimijuutta onkin pyritty tukemaan laatimalla kirjastojen ja koulujen välille yhteistyösuunnitelmia ja -sopimuksia, joissa määritellään raamit, toiminta ja osapuolten roolit (Heinonen 2011, 9).

Kirjasto tarjoaa monipuolisesti erilaisia palveluja kouluille. Kattavasta kirjallisuustarjonnasta jokainen löytää varmasti mieleistä luettavaa, mikä edistää yksilöiden lukemaan innostumista (Krashen 2001; Kim 2006; Allington 2010; Nielen & Bus 2015). Sopivan lukemisen löytämiseen kirjastot järjestävät esimerkiksi kirjavinkkauksia, joissa esitellään kirjojen sisältöä lukijoille. Tarkoituksena on houkutella kuulijat lukemaan kirjoja ja löytämään lukijoille sellaisia kirjoja, joihin he eivät itse muuten tarttuisi (Mäkelä 2015, 12, 19, 20). Clower (2010) esittääkin kirjavinkkausten olevan yksi merkittävin keino mainostaa, innostaa ja motivoida lapsia lukemaan. Nykyään kirjavinkkausten rinnalle ovat tulleet KuMuKi-vinkkaukset, joissa yhdistellään nimenmukaisesti kuvia, musiikkia ja kirjan sisältöä. KuMuKi-vinkkauksissa esittely tehdään koostettujen kirjatrailerien avulla. (Hirvi 2012, 18.) Rossin (2018, 18) mukaan kirjatrailerit herättävät

perinteisiä kirjavinkkauksia paremmin lukijoiden mielenkiinnon teknologian ja visuaalisen ilmeen myötä.

Lukuinnostuksen edistämiseksi kirjastot järjestävät yhdessä Lukukeskukseen kanssa kirjailijavierailuja, joiden kautta mahdollistetaan lukijoiden ja kirjailijoiden kohtaaminen (Lovio & Tiihonen 2005, 26–27). Kirjavinkkausten ja kirjailijavierailujen lisäksi kirjastot ja lukuhankkeet ovat pyrkineet saamaan lasten ja nuorten esikuvia mukaan lukemisen edistämiseen. Boltz (2007, 7) esittääkin yhtenä keinona, kuinka lapsia voidaan motivoida ja innostaa lukemisen pariin kirjoja lukevien ja lukemista arvostavien roolimallien ja ideoiden avulla. Mediaan ja julkisuuteen olisikin tärkeää saada yhä enemmän esille lukuvinkkauksia esikuvilta. Lisäksi kirjastot järjestävät monipuolisesti erilaisia työpajoja esimerkiksi kirjallisuuteen, lukemiseen, media-, tieto- ja viestintätaitoihin liittyen. Kirjastot ovat myös yhteistyössä mukana erilaisissa hankkeissa ja kampanjoissa muiden tahojen kanssa.

Viime vuosina kirjastot ovat yhä aktiivisemmin osallistuneet lukukoira-toimintaan, jossa lukija pääsee lukemaan kirjaansa koiran kanssa. Tutkimusten mukaan ääneen lukeminen koiralle kehittää lukutaitoa, edistää lukuintoa, vähentää lukemisjännitystä ja luo positiivista kuvaa omista taidoista (Haapasaari & Ikäheimo 2013, 62; Kittilä, Kiiski-Mäki & Ikäheimo 2013, 231; Shaw 2013, 370; Heikkilä-Halttunen 2015, 192). Lukukoirien myötä kirjastot voivat saada uusia asiakkaita ja innostaa lukemisen pariin aiemmin lukemisesta kiinnostumattomia lapsia ja aikuisia. Lisäksi kirjastot ovat olleet mukana Lukumummit ja -vaarit -toiminnassa, jossa seniorit lukevat yhdessä lasten kanssa. Oraluoma, Kinnunen, Salmi, Pöyliö ja Aro (2014) havaitsivat, että lukuhetket tukevat lasten lukutaidon ja sanavaraston laajenemista sekä innostavat lukuharrastukseen. Yhteisissä lukuhetkissä koetaan myös positiivisia onnistumisen hetkiä, jolloin minäpystyvyyden kokemukset paranevat. Kirjastoilla on siis monenlaisia keinoja innostaa kaikenikäisiä lukemisen pariin ja siten tukea yhteiskunnallisesti lukutaidon tasoa.

3 KOGNITIIVINEN TOIMINTAKYKY JA LUKE- MINEN

3.1 Kognitiivinen toimintakyky

Toimintakyvyn käsitteelle ei ole yhtä yksiselitteistä määritelmää, vaan sen määritelmät vaihtelevat kontekstien mukaan (Laukkanen 1998, 15). Heikkinen, Rantanen ja Aromaa (2003, 255) näkevät sen kuitenkin liittyvän vahvasti ja laajalaisesti hyvinvoinnin käsitteeseen. Yksilön toimintakykyä ja hyvinvointia tarkastellaan kolmen osa-alueen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn mukaan (Rissanen 1999; Heikkinen ym. 2003, 255). Kognitiivinen hyvinvointi eli toimintakyky sijoittuu psyykkisen toimintakyvyn käsitteeseen (Rissanen 1999), mutta usein se mielletään neljänneksi, omaksi irralliseksi toimintakyvyn osa-alueeksi (Laukkanen 2008, 263; Sainio, Koskinen, Sihvonen, Martelin & Aromaa 2013; Koskinen, Tuulio-Henriksson, Ngandu & Sainio 2018). Kognitiivinen toimintakyky käsittää tiedonkäsittelyyn liittyvät toiminnot, kuten tiedon vastaanottamisen, prosessoimisen ja säilyttämisen (Hänninen 2013; Sainio ym. 2013; Tuulio-Henriksson & Sainio 2016; Koskinen ym. 2018).

Kognitiivisten eli älyllisten toimintojen osa-alueita ovat muun muassa tarkkaavaisuus, hahmottaminen, muistitoiminnot, toiminnanohjaus ja kielelliset toiminnot (King 2009; Hänninen 2013; Jessen ym. 2014). Lisäksi kognitiiviset toiminnot näyttäytyvät suuressa osassa myös esimerkiksi oppimisen, ajattelun taitojen, keskittymisen, tiedonkäsittelyn ja ongelmanratkaisun prosesseissa. Tarkkaavaisuudella ymmärretään yksilön kykyä kohdentaa huomionsa haluttuun asiaan ärsyketulvan keskellä (Klenberg, Korkman & Lahti-Nuutila 2001; Shechner ym. 2012; Jehkonen, Nurmi & Kuikka 2015; Tanila & Hänninen 2015). Tarkemmin katsottuna tarkkaavaisuus jakaantuu tarkkaavuuden suuntaamiseen, jakamiseen, valikointiin, ylläpitoon ja kohteen vaihtamiseen (Wager, Jonides & Reading 2004; Creswell 2012; Heikkinen, Ukkola, Leppänen & Kunnari 2016, 48). Tarkkaavaisuus näyttäytyy merkittävässä osassa muun muassa tavoitteellista toimintaa, muistamista ja oppimista (Tanila & Hänninen 2015).

Hahmottaminen eli näönvaraisen tiedon käsittely on yksi tärkeä osa kognitiivista toimintakykyä. Visuaaliset toiminnot jakautuvat useampaan ulottuvuuteen. Visuaalista hahmottamista tarvitaan siihen, että yksilö ymmärtää ja osaa tulkita näkemäänsä. Taito mahdollistaa esimerkiksi esineiden, muotojen, värien, yksityiskohtien sekä ei-kielellisen viestinnän tunnistamisen ja tulkitsemisen. (Schneck 2010, 273; Isomäki 2015.) Visuospatiaalinen hahmottaminen puolestaan käsittää avaruudellisen eli tilan hahmottamisen ja sen tulkinnan suhteessa omaan motoriseen toimintaan, esineisiin ja ympäristöön. Kyvyn avulla hahmotetaan etäisyyksiä, suuntia, moniulotteisuutta, peilikuvia, aikaa, karttaa ja omaa liikkumista suhteessa ympäristöön. (Hokkanen ym. 2012; Akhutina & Pylaeva 2012; Hietanen, Hänninen & Jokinen 2015; Madrid, Robbins, Scarince, Godwin & Hout 2016.) Visuokonstruktiivisen hahmottamisen ulottuvuus taas kuvaa näönvaraisen havainnon ja tilasuhteiden tulkinnan liittämistä käsien hienomotoriikan toimintaan (Ahonen 2002).

Muistin katsotaan koostuvan lyhytkestoisesta ja pitkäkestoisesta muistista, jotka jakaantuvat pienempiin osayksikköihin. Lyhytkestoinen muisti käsittää työmuistin ja sensoriset eli aistimuistit. Pitkäkestoinen muisti puolestaan muodostuu taitomuistista sekä asiamuistin ja tapahtumamuistin sisältävästä tietomuistista. (Kalakoski 2007, 15; Suutama 2013; Tanila & Hänninen 2015; Heikkinen, Ukkola, Leppänen & Kunnari 2016, 47.) Muistin rooli tärkeä esimerkiksi oppimisessa, vuorovaikutustilanteissa ja uusiin tilanteisiin sopeutumisessa (Suutama 2013).

Miyaken ym. (2000) ja Diamondin (2013) mukaan toiminnanohjaus rakentuu kolmesta tekijästä, jotka ovat inhibitiio, työmuisti ja kognitiivinen joustavuus. Inhibitiolla tarkoitetaan kykyä kontrolloida omaa toimintaa ja ajattelua pois sulkien ympäristön ärsykeitä, jotta voi toimia tavoitteellisesti (Miyake ym. 2000; Friedman & Miyake 2004; Diamond 2013). Työmuistia tarvitaan tiedon mieleenpainamiseen ja prosessointiin, etenkin ongelmanratkaisussa (Miyake ym. 2000; Friedman & Miyake 2004) sekä asiayhteyksien havainnointiin ja päätelmien tekemiseen (Diamond 2013). Kognitiivinen joustavuus taas mahdollistaa kyvyn siirtyä erinäisten ajatuksien ja toimintojen välillä (Miyake ym.

2000). Toiminnanohjaus on välttämätöntä tavoitteellisten ja suunnitelmallisten toimintojen suorittamiseksi (Diamond 2013; Hänninen 2013). Lisäksi Klenberg (2015) näkee toiminnanohjauksen merkityksen käyttäytymisen suuntaamiseen, kontrollointiin ja ohjaamiseen.

Kielelliset toiminnot koostuvat kolmesta kieleen liittyvästä osa-alueesta. Ensimmäinen osa-alue on kielen ymmärtäminen, jolla tarkoitetaan kykyä ymmärtää kielen eri piirteitä, kuten äänneitä, sanojen merkityksiä tai lauserakennetta. Lisäksi osa-alueeseen liittyy kyky ymmärtää kuultua ja kirjoitettua puhetta. Kykyyn tuottaa kielen piirteitä, kuten äänneitä, tavuja, sanoja ja lauserakenteita kuvataan kielen tuottamisen toisena osa-alueena. Kolmantena on kielen käyttäminen, joka käsittää taidon käyttää kieltä tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteissa. (Korpilahti, Arikka & Wallden 2014.) Hietanen ym. (2015) ja Heikkinen ym. (2016, 45) esittävät kielellisten toimintojen, etenkin niihin liittyvien vaikeuksien, vaikuttavan laaja-alaisesti yksilön vuorovaikutukseen, osallistumiseen, toimintakykyyn, kirjoittamisen ja lukemisen taitoihin sekä oppimiseen.

3.2 Lukemisen yhteys kognitiiviseen toimintakykyyn

Lukeminen on monitahoinen prosessi, mikä mahdollistuu useiden eri kognitiivisten toimintojen, kuten muistin, hahmottamisen, kielellisten ja visuaalisten taitojen sekä metalingvististen taitojen (kyky tarkastella puhuttua kieltä) avulla (Commodari & Guarnera 2005). Lukemisen nähdään siten olevan kognitiivinen toiminto. Lukeminen aktivoi vahvasti kognitiivisia toimintoja ja niin ollen sen katsotaan muokkaavan mieltä ja aivoja (Stine-Morrow ym. 2015). Lee ym. (2010) toteavat kognitiivisen aktiivisuuden vaikuttavan aivojen rakenteisiin ja toimintaan. Lisäksi Verghese ym. (2003) ja Wilson ym. (2013) näkevät säännöllisen kognitiivisen toiminnan heijastuvan positiivisesti kognitiiviseen toimintakykyyn. Myös Stine-Morrow ym. (2015) esittävät lukemista, kielellistä ymmärrystä ja ajattelun käsittelyä koskevien neurotieteen tutkimusten puoltavan lukemi-

sen olevan kokonaisvaltainen aivoja harjoittava toiminto, joka edistää yksilön kognitiivista hyvinvointia.

Useat tutkimukset osoittavat koulutuksen ja opiskelun yhteyden yksilön kognitiiviseen hyvinvointiin, etenkin hänen kielelliseen toimintakykyynsä (Pul-liainen ym. 2007; Sosa ym. 2009; Stockholm, Jørgensen, & Vogel 2013; St-Hilaire ym. 2016; Alenius ym. 2019). Stern (2009) toteaaakin, kuinka varhaislapsuuden opiskelu ja oppiminen ovat hyvä ennustin yksilön paremmalle kognitiiviselle hyvinvoinnille hänen myöhemmissä elämänvaiheissaan. Stine-Morrow ym. (2015) sekä Kaplan, Spittel ja Zeno (2014) havaitsivatkin tutkimuksissansa varhaislapsuuden aktiivisen opiskelun korreloivan pitkäikäisyyden ja elinajan-odotteen kanssa. Lisäksi Stine-Morrow ym. (2015) näkevät varhaislapsuuden aktiivisen opiskelun ja oppimisen edistävän luku- ja kirjoitustaitojen kehittymistä, mikä johtaa parempaan kognitiiviseen toimintakykyyn. Kun aivoja käytetään aktiivisesti varhaislapsuudessa, muodostuu monimutkaisempia hermo-verkkoja, mikä mahdollistaa moninaisemmat ja paremmat kognitiivisen kyvyt (Stern 2009). Lukeminen ja kirjallisuus ovat siten avainasemassa vahvistettaessa plastisiteettia eli aivojen muokkautumista kognitiivisen hyvinvoinnin tukemiseen ja edistämiseen.

Lukemisella on selkeä yhteys kognitiiviseen hyvinvointiin: mitä enemmän yksilö lukee sitä enemmän hänen kognitiiviset taitonsa kehittyvät. Muistitoiminnot, etenkin työmuisti ennustaa lapsen luetunymmärtämistä (Leather & Henry 1994; Swanson & Jerman 2007; Oakhill, Yuill & Garnham 2011; Block ym. 2018, 8). Luetunymmärtämisen lisäksi työmuisti korreloi lukusujuvuuteen (Sesma, Mahone, Levine, Eason & Cutting 2009; Block ym. 2018, 8) sekä luku-tarkkuuteen (Oakhill ym. 2011). Työmuistin katsotaan myös vaikuttavan ää-
neen lukemisen kykyyn (Sesma ym. 2009). Mitä parempi työmuisti lapsella on, sitä enemmän hänellä on kognitiivista kapasiteettia lukemisen moninaisille pro-
sesseille (Sesma ym. 2009). Lukutaidolla on siis selkeä yhteys muistitoimintoi-
hin.

Tarkkaavaisuus näyttäytyy merkittävässä roolissa lukemisessa, etenkin lukusujuvuudessa ja luetunymmärtämisessä (LaBerge & Samuels 1974; Yildiz &

Cetinkaya 2017, 366, 369). Lisäksi tarkkaavaisuudella on yhteys lukemisnopeuteen ja eläytyvään lukemiseen (Yildiz & Cetinkaya 2017, 369). Yildiz ja Cetinkaya (2017, 369) toteavat tutkimuksissaan hyvillä lukijoilla tarkkaavaisuuden vaikuttavan heidän lukemisnopeuteensa, eläytyvään lukemiseen, sanan tunnistamiseen ja ymmärtämiseen. Erityisesti he kiinnittävät huomiota eläytyvään lukemiseen, kuten äänen sävyyn ja korkeuteen sekä intonaatioon. Heikoilla lukijoilla tarkkaavaisuus taas kiinnittyy eniten sanan tunnistamiseen ja ymmärtämiseen (Stern & Shalev 2013; Miller ym. 2014; Yildiz & Cetinkaya 2017, 369). Vahvat lukijat lukevat tehokkaasti ja eläytyvästi, kun taas heikoilla lukijoilla heikommilla lukijoilla tekstin tunnistaminen ja ymmärtäminen vievät enemmän aikaa (Driver 2001). Heikoilla lukijoilla on usein haasteita tarkkaavaisuuden kanssa, mikä vaikeuttaa heidän lukutaitonsa kehittymistä. Gabrieli ja Norton (2012) esittävätkin, kuinka varhaislapsuudessa vaikeudet tarkkaavaisuudessa ennakoivat usein heikkoa lukutaitoa.

Toiminnanohjauksella, etenkin sen osa-alueista inhibitiolla, on tärkeä vaikutus lukemiseen. Yksilön inhibitiokyvyllä voidaan ennustaa hänen luetunymmärtämisensä taitoa (De Beni & Palladino 2000; Cain 2006; Cartwright 2012; Block ym. 2018, 8). Lisäksi inhibitiolla on vaikutusta muihin lukemiseen liittyviin aspekteihin, kuten lukutaidon valmiuksiin sekä sujuvaan lukutarkkuuteen (Cartwright 2012). Inhibition suurin merkitys luetunymmärtämiselle selittyy juuri kyvyllä ohjata omaa toimintaa ja ajattelua (Block ym. 2018, 8).

Kielelliset toiminnot ovat luonnollisesti merkittävässä yhteydessä lukemiseen. Kognitiivinen toimintakyky paranee, kun lukemisen avulla kielelliset toiminnot kehittyvät. Mitä taitavammaksi lukijaksi yksilö kehittyy, sitä paremmin hän kykenee tulkitsemaan tekstien merkityksiä, jäsentämään yhteyksiä ja päättämään merkityksiä pintapuolisistakin tulkinnoista (Gear 2006; Fountas & Pinnel 2012, 270; Barnes & Kim 2016, 1889–1890; Swallow 2016, 28–29). Heikoilla lukijoilla taas lukemisessa kielelliset toiminnot painottuvat pitkälti teknisen lukutaidon eli dekodauksen prosesseihin, sillä heillä on haasteita yhdistää kirjaimista äänneitä, äänneistä tavuja tai tavuista sanoja tarpeeksi sujuvasti. Kun tekninen lukutaito automatisoituu lukutaidon kehittyessä, kielelliset toiminnot

jäsentyvät uudelleen ja lukeminen keskittyy yhä enenevässä määrin tekstin ymmärtämiseen ja tulkintojen tekoon. (Perfetti 2007, 358, 378; Barnes & Kim 2016, 1891.)

Hahmottaminen eli näönvarainen tiedonkäsittely on myös tärkeässä osassa lukemista. Visuaalisella hahmottamisella on ensinäkin oleellinen rooli siinä, että yksilö osaa hahmottaa luettavaa tekstiä kirjaintasolta tekstitasolle, jotta hän kykenee lukemaan ja tulkitsemaan lukemaansa. (Schneck 2010, 273; Isomäki 2015.) Lukeminen kehittää myös yksilön hahmottamisen kykyä: mitä parempi lukutaito, etenkin lukusujuvuus eli lukutarkkuus ja -nopeus sekä luetunymmärtäminen yksilöllä on, sitä paremmat hänen visuaalisen hahmottamisensa ja motoriikan taidot ovat (Memis & Sivri 2016, 164; Cayir 2017, 1113, 1115). Memis ja Sivri (2016, 161, 162) toteavatkin, että puutteet visuaalisessa hahmottamisessa heijastuvat yksilön lukutaidon valmiuksiin, lukemaan oppimiseen, lukemiseen ja lukutaitoon (Memis & Sivri 2016, 161, 162). Lisäksi nykyään opetuksessa opetellaan ja hyödynnetään yhä enemmän visuaalista lukutaitoa (visual literacy) eli kykyä ymmärtää ja tulkita kuvia, diagrammeja ja muita visuaalisia malleja (Jean 2018, 27; Batur ym. 2019, 38, 45). Näin ollen visuaalisen hahmottamisen kyky näyttää yhä laajemmassa merkityksessä.

Lukeminen ja kirjallisuus vaikuttavat laaja-alaisesti kognitiiviseen hyvinvointiin ja toimintakykyyn. Niillä on edellä mainittujen osa-alueiden lisäksi valtaisa merkitys muun muassa yksilön ajattelun taitojen, oppimisen, keskittymiskyvyn, tiedonkäsittelyn ja ongelmanratkaisun prosessien edistämisessä. Esimerkiksi Edwards (2011) toteaa, kuinka paljon lukevat lapset kehittävät omaa lukutaitoansa, mikä puolestaan lisää heidän valmiuksiansa ja kykyä oppia maailmasta. Lisäksi lukeminen tukee heidän ymmärryksensä kehittymistä ihmisyydestä ja omasta roolista osana yhteiskuntaa sekä edistää heidän ajattelun taitojansa.

Kognitiiviseen toimintakykyyn lukeutuvat ajattelun taidot koostuvat muun muassa tietoisesta, loogisesta ja eettisestä ajattelusta, ymmärtämisestä, ongelmanratkaisusta, päättelykyvystä, tiedonkäsittelystä ja sen soveltamisesta (Halinen ym. 2016, 49–50). Ajattelun taidot näyttävät tärkeässä osassa yksi-

lön oppimista ja laajemmin yhteiskunnassa pärjäämisessä. Lukutaidolla, lukemisella ja kirjallisuudella on kiistaton merkitys ajattelun taitojen ja kognitiivisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Swallow (2016, 29) korostaakin lukemisen merkitystä ajattelun eri tasojen kehittämisessä ja uusien taitojen oppimisessa. Elkin, Train ja Denham (2003, 12) sekä Sarmavuori (2011, 16–17) toteavat lukemisen edistävän myös yksilön älyllistä kehitystä, luovuutta, mielikuvitusta sekä reflektointitaitoja. Lisäksi lukeminen ja hyvä lukutaito lisäävät ymmärrystä, käsitystä ja tietoisuutta elämästä sekä avartavat yksilön kokemusmaailmaa (Elkin ym. 2003, 12; Sarmavuori 2011, 16–17; Pearson & Cervetti 2017).

Lukeminen on kognitiivisten prosessien myötä myös yhteydessä yksilön keskittymiseen, rentoutumiseen ja mielihyvän tuntemuksiin. Johnsonin (2012, 154) mukaan lukeminen vaikuttaa ja edistää yksilön myötätuntoa, empatiakykyä sekä prososiaalista eli myönteistä, positiivista käyttäytymistä. Myös Mar ja Oatley (2008) näkevät lukemisen yhteyden yksilön empatiakyvyn kehittämisessä. Stine-Morrow ym. (2015, 94) kuvaavat lukemisen voivan herättää ajatuksia ja tuntemuksia yksilön kokemusmaailmassa. Lukiessaan yksilö voi käsitellä omia emotionaalisia kokemuksiaan, edistää tietouttaan sekä käsitellä ja reflektoida asioitaan ja tunteitaan uusin näkökulmin (Elkin ym. 2003, 12; Sarmavuori 2011, 16–17; Stine-Morrow ym. 2015, 94). Lisäksi Nellin (1988) tutkimukset osoittavat, että lukiessaan kiinnostavaa kirjaa yksilön rentoutuminen lisääntyy ja lukemisen loppuessa rentoutuminen taas vähenee. Elkin ym. (2003, 12) ja Sarmavuori (2011, 16–17) esittävät myös lukemisen tuottavan hyvää oloa ja mielihyvää lukijalle. Lukemisella on siis kaiken kaikkiaan valtaisa merkitys yksilön toimintakyvylle ja hyvinvoinnille. Sen myötä lukeminen ja lukutaito tulisi nähdä yhä enenevässä määrin myös osana yhteiskunnan hyvinvoinnin perustaa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ajatuksia luokanopettajilla on lukemisen vaikutuksesta kognitiiviseen toimintakykyyn. Tutkimuksessani pyrin lisäksi selvittämään, millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat lukutaidolle ja lukemiselle. Kiintoisaa on nähdä, nouseeko lukemisen ja hyvinvoinnin näkökulma itse luokanopettajien toimesta lukutaidon ja lukemisen tärkeydestä puhuttaessa. Lisäksi tavoitteena on saada tietoa, millä tavoin luokanopettajat edistävät ja sitouttavat oppilaita lukemiseen pariin sekä tukevat heidän lukutaitonsa kehittymistä kouluissa.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miksi lukutaito ja lukeminen ovat tärkeitä luokanopettajien mielestä?
2. Miten luokanopettajat näkevät lukutaidon ja lukemisen yhteyden yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn?
3. Miten luokanopettajat edistävät lukemista ja lukutaitoa kouluissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämän tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä selvittämään, millaisia ajatuksia luokanopettajilla on lukemisen vaikutuksesta yksilön kognitiiviselle toimintakyvyille. Lisäksi tarkoituksena on kartoittaa, millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat lukutaidolle ja lukemiselle. Luokanopettajien ajatuksista nousevat kokemukset, mielipiteet ja näkemykset lukutaidon ja lukemisen tärkeydestä kuvastavat heidän tietämystään ja tuntemustaan lukemisen vaikutuksista. Myös näkemykset siitä, miten ja millaisilla keinoilla oppilaiden lukemista ja lukuintoa edistetään kouluissa, kuvastavat kohdejoukon ajatuksia lukemisen merkityksistä. Näiden tutkimuskohdeiden myötä tarkastelussa ovat yksilöiden ajatukset, merkitykset ja osin käsitykset sekä empiiriset eli kokemusperäiset ilmiöt. Näin ollen tutkimusmenetelmäksi valikoitui kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka keskiössä on yksilöiden elämämaailma ja merkitysten löytäminen erilaisille ilmiöille yksilön kokemusmaailman sisällä (Varto 1992, 13–15, 24; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Eskola & Suoranta 2014, 16).

Laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan empiirisestä näkökulmasta, jolloin ilmiön ymmärtäminen ja analysointi painottuvat (Eskola & Suoranta 2008, 13–15; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Eskolan ja Suorannan (2008, 13–15) mukaan laadullisella tutkimuksella voidaan yksinkertaisimmillaan tarkoittaa aiheen kuvaamista tiiviisti ja aineiston analysointia tarkoituksenmukaisessa tekstimuodossa. Myös Kiviniemi (2018, 73) esittää, kuinka laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata mahdollisimman tarkasti tutkittavaa ilmiötä tai ihmisten toimintaa siinä. Näin ollen laadullisen tutkimuksen tulee olla luonteeltaan joustavaa ja siten tutkimussuunnitelma voi elää tutkimuksen teon aikana (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tutkimuksen eri osa-alueet, kuten tutkimustehtävä, teoreettinen viitekehys sekä aineiston keruu ja sen analysointi muokkautuvat joustavasti tutkimuksen edistyessä (Kiviniemi 2018, 73).

Kiviniemen (2018, 74–75) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusasetelman rajaaminen on tärkeää, sillä tavoitteena on kuvailla yksittäistä ilmiötä syvällisesti. Myös Metsämuuranen (2005, 203) esittää, kuinka laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on yksittäisten ihmisten kokemusmaailman selvittäminen ja ilmiön yksityiskohtaiset piirteet. Lisäksi Alasuutari (2011, 38–39) toteaa, ettei kvalitatiivinen tutkimus edellytä laajaa tutkimusaineistoa, sillä sen tarkoituksena on juuri saavuttaa syvä ymmärrys aiheesta, mikä on mahdollista toteuttaa pienenkin otannan avulla. Näin ollen laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollisesti merkitsevien tulosten saavuttaminen. Tutkimukseni suuntautui siten tutkimaan suhteellisen pientä ihmisjoukkoa. Koska tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää opettajien ajatuksia tutkittavasta aiheesta, valikoitui aineiston keruutavaksi haastattelu. Siten tutkittavat pystyvät paremmin ja vapaammin ilmaisemaan ajatuksiaan, kokemuksiaan, ymmärrystään ja tunteitaan sekä kuvailemaan ja arvostelemaan ilmiötä. (Patton 2015, 115.)

Tutkimukseni taustalla vaikuttaa osin laadulliselle tutkimukselle tunnusomainen fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofian suuntaus. Fenomenologian suuntauksen tutkimuksessa korostetaan ihmisen kokemuksia ja kokemuksille annettuja merkityksiä. Hermeneuttisessa lähestymistavassa puolestaan pyritään ilmiön laajaan ja syvälliseen ymmärrettävyyteen ymmärtämisen ja tulkinnan avulla. (Laine 2018, 29–35.) Näin ollen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen keskiöön lukeutuvat ihminen sekä ihmis- ja tiedonkäsitykset elämismaailmassa ja ympäröivissä ilmiöissä. Kyseisessä suuntauksessa painottuvat sekä kokemusten ja merkitysten että ymmärryksen ja tulkinnan kysymykset. (Laine 2018, 29–35; Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40.) Fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia soveltuu siten tutkimukseni taustalla vaikuttavaksi filosofiaksi, koska tarkoituksena on ammentaa luokanopettajien ajatuksia ja niistä nousevia kokemuksia ja näkemyksiä lukutaidon ja lukemisen vaikutuksista yksilön kognitiiviselle hyvinvoinnille sekä lisätä tietoa ja ymmärrystä aiheeseen liittyen.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Eskola ja Suoranta (2008, 15–16) kuvaavat laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelman usein muotoutuvan tutkimuksen edetessä. Tutkimukseni aluksi rajattu aihe ja tutkimuskysymykset tarkentuivat vielä tutkimuksen edetessä etenkin kirjallisuuteen perehtymisen myötä. Tutkimuksen aihe ja kysymykset kohdentuivat lukutaidon ja lukemisen vaikutukseen yksilön kognitiivisen toimintakykyyn sekä lukuinnon edistämisen keinoihin. Tämän vuoksi tutkimuksen kohdejoukoksi valikoitui alakoulussa työskentelevät luokanopettajat, joilla voidaan katsoa olevan hyvin kokemuksia ja käsityksiä tutkimuskysymyksiin liittyen.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 83) toteavat yhdeksi tutkimuksen toteuttamisen haasteeksi sen, miten tutkija löytää ja saa tutkimuksen kohdejoukoksi soveltuviin henkilöihin yhteyden. Löysin haastateltavat tutkimukseeni sosiaalisen median avulla. Valli (2015, 49) esittääkin, kuinka nykypäivänä yleistä on kerätä aineistoa sosiaalisen median alustaa hyödyntäen. Jaoin haastattelupyynnöni (ks. liite 1) Facebookissa Alakoulun aarreaitta- ja Alkuopettajat-ryhmissä, sillä on tärkeä, että tiedonantajilla on kokemusta kyselyn aiheeseen liittyen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Näin ollen osallistujien valinnan voidaan katsoa olevan harkittua ja perusteltua, koska mahdollinen vastaajajoukko on rajattu jo lähtökohteisesti luokanopettajiin. Etenkin Alkuopettajat-ryhmän voidaan katsoa rajaaavan tiedonantajajoukoksi ne, joilla on erityisesti kokemusta ja tietoa tutkimuksen aiheeseen liittyen lukemisesta ja lukutaidon opettamisesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.)

Keräsin tutkimuksen aineiston haastattelemalla tutkittavia vuoden 2019 huhti–toukokuun aikana. Tutkimukseen osallistui 12 luokanopettajaa, joista yhdeksän oli naisia ja kolme miehiä. Haastateltavat työskentelivät 1.–6. luokkatasoilla, he olivat iältänsä 25–57-vuotiaita ja heidän opetuskokemuksensa vaihteli vuoden ja kahdenkymmenen vuoden välillä. Luokanopettajat työskentelivät eri puolilla pääkaupunkiseutua (Espoossa, Helsingissä ja Vantaalla) ja Jyväskylää. Koen, ettei näillä tutkittavien taustatiedoilla ollut suurempaa merkitystä

aineiston laadun kannalta, joten en analysoinut näitä taustatekijöitä tulosten valossa. Aineiston otantamäärä on liian pieni, että näitä taustatekijöitä analysoidessa olisi saanut tilastollisesti merkitseviä ja luotettavia tuloksia. Lisäksi tutkimuksen tavoitteiden ja sen taustatieteenfilosofian suuntauksen piirteiden vuoksi oleellista oli keskittyä analysoimaan tutkittavien ainutlaatuisia ajatuksia ja niistä nousevia käsityksiä ja kokemuksia ilmiöön liittyen.

5.3 Aineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen keskeisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, havainnointi, kysely ja erilaisilla dokumenteilla kerätty tieto (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Tutkimukseni tavoitteena oli päästä syventymään osallistujien ainutlaatuisiin yksilöllisiin ajatuksiin ja kokemuksiin sekä niihin liittyviin merkityksiin, joten haastattelu soveltui hyvin aineiston keruutavaksi. Laine (2018, 39) toteaaakin, kuinka haastattelu fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen mukaan mahdollistaa kaikista laajemmin ja syvällisemmin tutkittavien kokemusten esiin tuomisen.

Haastattelumuodoksi valitsin tarkemmin puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä se antaa kaivattua joustavuutta haastattelutilanteeseen, mutta kuitenkin ohjaa pysymään oleellisissa teemoissa. Näin ollen haastateltavat pääsevät kertomaan omista kokemuksistaan melko vapaasti, eikä tutkija johda tai ohjaa tiukasti haastattelutilannetta. Eskola ja Suoranta (2014, 87) esittävät, kuinka teemahaastattelussa jokainen haastattelu voi edetä luontevasti eteenpäin haastateltavalta kumpuavista vastauksista ja jokainen teema käydään läpi niin kuin se keskusteluun ajautuu ja painottuu. Teemahaastattelu ei näin etene samalla kaavalla jokaisen haastateltavan kohdalla, vaan yhdistävä tekijä haastatteluissa on niissä käytävät teemaosa-alueet. Täysin avoimen haastattelun käyttö taas saattaisi vaikeuttaa vastauksien löytymistä tutkimuskysymyksiin.

Aineiston keruussa haastattelun vahvuutena on myös tutkijan mahdollisuus kysyä tarkentavia, täydentäviä ja selventäviä kysymyksiä haastateltavalta (Hirsjärvi & Hurme 2014, 34–35). Lisäksi haastattelussa vuorovaikutukseen liit-

tyy vahvasti ilmeet ja eleet, joiden avulla itsensä ilmaiseminen helpottuu ja tutkija voi myös rohkaista sanattomalla viestinnällä haastateltavaa jatkamaan asioiden kuvaamista. Käytännön syistä päädyin valitsemaan yksilöhaastattelun ryhmähaastattelun sijaan. Lisäksi yksilöiden ainutlaatuisia ajatuksia ja kokemuksia tutkiessa, mahdollistaa kahdenkeskinen haastattelu keskustelun syvenemisen. Toisaalta ryhmähaastattelussa haastateltavat olisivat voineet ammentaa ja jakaa ajatuksia keskenään, jonka myötä keskustelussa olisi voinut nousta esiin asioita, joita tutkittavat eivät olisi yksin haastateltaessa tuoneet esille. Eskola ja Suoranta (2008, 97) toteavat kuitenkin, että usein ryhmähaastatteluissa haastateltavat esittävät omia irrallisia puheenvuoroja asioista ilman, että he käyvät varsinaista dialogia toistensa kanssa.

Haastattelun toteuttamisessa tärkeässä osassa näyttäytyvät suunnittelu ja käytännön järjestelyt (Hirsjärvi & Hurme 2014, 73–74). Huomioin tutkimuksessa huolellisesti haastattelurungon suunnittelun ja haastatteluiden toteutuksen. Haastattelurunkoa koostaessa kiinnitin tarkkaavaisuutta kysymysten asetteluun ja muotoiluun, sillä haastateltavan tulee ymmärtää kysymykset ja niiden tulee olla neutraaleita niin, että vastaaja voi itse tuoda vapaasti omat näkemyksensä ja kokemuksensa esille ilman tutkijan mielipiteiden vaikutusta. Lisäksi on tärkeää, että haastateltava on itse äänessä ja pääsee kertomaan ja puhumaan paljon. (Patton 2002, 354–361.) Kuvailevat ja kertoilevat vastaukset kysymyksiin ovatkin keskeisessä osassa erityisesti kokemuksia tutkittaessa (Laine 2015, 39). Haastattelurungon (ks. liite 2) toimivuutta testasin ennen varsinaisia haastatteluja pilottihaastattelulla, jonka myötä haastattelukysymykset osoittautuivat toimiviksi, eikä muutoksia niihin tarvinnut tehdä.

Haastattelut järjestettiin tutkittavien aikataulujen mukaan heidän työpaikallaan rauhallisessa tilassa. Näin ollen haastatteluun osallistumisen kynnystä helpotettiin ja haastattelutilanne pyrittiin luomaan mahdollisimman luontevaksi. Kaikki haastateltavat antoivat luvan nauhoittaa keskustelun ja käyttää sitä tutkimuksessa. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 92) kuvaavat teemahaastattelun talentamisen mahdollistavan tilanteen ja keskustelun luontevuuden. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 17 minuutista 35 minuuttiin. Katsoin aineiston olevan

riittävä, kun osallistujien vastaukset alkoivat toistaa itseään eikä uutta tietoa enää haastatteluista ilmennyt.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysointi perustui laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen aineistolähtöisyyteen eli induktiivisuuteen, jolloin tavoitteena on rakentaa aineiston yksittäisistä esimerkeistä teoreettisia ja yleisempiä kokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–108). Eskola ja Suoranta (2008, 19) kiteyttävätkin aineistolähtöisen analyysin tarkoituksena olevan empiirisen aineiston pohjalta teorian kokoaminen. Tärkeää tällöin on, että tutkija kykenee sulkemaan ennakkoletuksensa pois eikä aineiston analysointia ohjaa tutkimuksen teoria. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 130–131) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, 23–28) kuitenkin muistuttavat, että teoria ohjaa aina kuitenkin jossain määrin laadullista tutkimusta, vaikka ilmiötä tutkitaankin empiirisestä näkökulmasta. Aineistolähtöisessä analyysissä aineiston avulla pyritään siis luomaan uutta teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–111), tässä tutkimuksessa luokanopettajien ajatusten pohjalta. Toisaalta tutkimuksen tieteenfilosofian vuoksi päätarkoituksena ei ole niinkään saada yleistettävää tietoa, vaan painottaa yksilöiden ajatuksia, mutta samalla katsoa, yhdistääkö näitä yksilöiden ajatuksista nousevia kokemuksia ja käsityksiä samankaltaiset merkitykset.

Tarkemmin tutkimukseni analyysimenetelmänä oli laadullinen sisällönanalyysi, jonka avulla aineiston yksittäisistä tiedoista pyritään kokoamaan yhtenäisempi kuva ilmiöstä ja siihen liittyvistä merkityksistä. Näin ollen sisällönanalyysin tarkoituksena on jäsentää aineisto niin, että johtopäätösten teko ja tulosten tarkastelu helpottuvat. Tähän voidaan käyttää aineiston luokittelua, teemoittelua tai tyypittelyä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–127.) Tutkimuksessa ni lähestyin aineiston analysointia teemoittelun avulla eli pyrin hahmottamaan aineistosta esiin nousevia aihepiirejä eli teemoja. Aineiston analysoinnissa oli myös osin tyypittelyn piirteitä, sillä teemoittelun yhteydessä aineistosta esiin nousi tyypillisimmät aihepiirit. Lisäksi tyypillisuus heijastuu aineiston analy-

soinnissa siten, että tarkoituksenmukaista oli myös etsiä tiettyjen ilmiötä kuvaavien ilmauksien määrää, ja näin ollen kuvata ilmiön tyypillisyyttä eli yleisyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107).

Laadullinen sisällönanalyysi koostuu Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan karkeasti kolmesta vaiheesta: aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä ja abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114, 122–127.) Laine (2018) taas kuvaa, kuinka laadullisessa sisällönanalyysissä voidaan aineistoa tarkastella sen merkitysten ja niiden välisten suhteiden eli merkityskokonaisuuksien näkökulmasta. (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018, 114–115.) Tämän tutkimuksen voidaan sanoa osaltaan myös heijastavan Laineen (2018) näkökulmaa, sillä tutkimuskysymyksiä kannalta myös ajatuksista nousevien merkityksien kuvaaminen on tavoitteena.

Aineiston analyysiprosessi lähti liikkeelle haastattelujen litteroinnista eli aineiston puhtaaksi kirjoittamisesta sanasanalta, minkä jälkeen perehdyin aineistoon syvällisesti. Eskola ja Suoranta (2008, 174) toteavat, että aineistosta on mahdollista etsiä tutkimuskysymyksiä koskettavia teemoja, joita voi vertailla. Huolellisen aineistoon perehtymisen jälkeen eteninkin *aineiston pelkistämiseen* eli karsin tutkimuskysymysten kannalta epäoleellisen tiedon pois. Pelkistäminen tapahtui Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan aineiston tekstiä tiivistäen ja tutkimuskysymyksiä vastaavia ilmauksia etsien. Tämä kävi varsin helposti, sillä osallistujien vastaukset vastasivat suoraan ja olennaisesti kysytyihin kysymyksiin. Aineiston pelkistämisen yhteydessä koodasin haastateltavat pseudonyymeiksi eli käytin tunnistekodeja O1-O12, joissa O-kirjain merkitsee opettajaa ja jokaista haastattelua vastaa oma numeronsa.

Seuraavaksi *ryhmittelin aineistoa* eli yhdistelin pelkistettyjä ilmauksia niitä yhdistävien teemojen, alaluokkien alle. Taulukossa 1 on kuvattu pelkistettyjen ilmausten ja alaluokkien muodostamista. Aineiston ryhmittelyssä hyödynsin värikoodausta, mikä auttoi havaitsemaan aineistosta esiin nousseita yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Ryhmittelin kaikki pelkistetyt ilmaukset niitä yhdistäviin ja kuvaaviin alaluokkiin. Pelkistetyistä ilmaisuista muodostui lopulta 24

alaluokkaa. Näistä alaluokista pyrin ryhmittelyyn avulla muodostamaan vielä isompia yläluokkia. Yläluokat muotoutuivat niin, että samankaltaisia alaluokkia yhdistettiin niitä kuvaavien teemojen alle (ks. taulukko 2). Analyysiprosessin loppuvaiheissa tarkoituksena on siis *luoda teoreettisia käsitteitä* eli kuvata aineistosta laajempien, ylempien teemojen avulla tutkimuskysymyksien kannalta oleellinen tieto ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126).

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ja alaluokkien muodostamisesta.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
Sit ihan tässä vaiheessa (alkuluokilla) se näkyy niin, että ku me on hirveesti harjoiteltu sitä, että lapsi lukee aina ensin itse sen tehtävän, on se sitten matikkaa tai suomen kieltä tai muuta ja jos ei sellaseen kykene niin, sit se tarkoittaa et ei kykene omatoimiseen työskentelyyn, et oma itsenäinen työskentely on vaikeeta. O2	Lukutaito mahdollistaa omatoimisen ja itsenäisen työskentelyn.	Itseohjautuvuus
No sanotaan et jos miettii ihan opetteluvaihetta et jos ei halua lukee ni silloin se lukutaito ei kehity, mikä tarkoittaa taas sitä et jos lukutaito ei kehity kunnolla ni sit sun oppipolku on aika raskas. Et kyllähän se on sellanen et jatkuvasti mitä vanhempi on, mitä korkeammalle kouluasteella siirrytään, ni lukeminen on se kaikesta nykytekniikasta huolimatta se lukeminen on se millä opitaan ja haetaan tietoa ja niiku se jos se jää hirveen huonoks se lukutaito ni kyl se haastaa tosi paljon. (O5)	Hyvä lukutaito antaa pohjan oppimiselle ja se mahdollistaa tiedon hakemisen.	Oppiminen ja välinearvo

Aineistosta esiin nousseet teemat heijastuivat vahvasti aineiston ryhmittelyyn. Lisäksi aineistosta esiin kuvatut ja ryhmitellyt teemat olivat linjassa haastattelurungon ja tutkimuskysymyksien teemoihin nähden. Näin ollen päädyin lopulta käyttämään alaluokka ja yläluokka -termien sijaan alateema ja yläteema -nimityksiä. Aineistosta lopulta muodostui neljä yläteemaa alateemoineen (ks. taulukko 2). Aineiston tarkastelusta selvisi, että opettajat pitivät tärkeänä lukutaitoa ja lukemista monista eri syistä. Tällöin aineistoista nousivat esiin seura-

vat teemat: *hyvinvointi, lukija, viestijä ja kielenkäyttäjä, itseohjautuvuudelle, keskittymiskyky, oppiminen ja välinearvo, perusedellytys yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen, sosiaaliset taidot ja kokemuksellisuus*. Lukutaidon ja lukemisen vaikutuksesta yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn esiin nousi *ajattelun taidot, kielelliset taidot, muistitoiminnot, keskittyminen ja aivojen toimintakyky* teemat. Lukutaidon ja lukemisen yhteyttä hyvinvointiin kuvattiin *minäkäsityksen, rentoutumisen, kulttuurin ymmärtämisen ja yhteiskunnassa selviämisen, keskittymiskyvoyn sekä vertaistuen ja sosiaalisuuden* teemojen avulla. Haastateltavat edistivät oppilaiden lukutaitoa ja lukemaan innostamista eri keinoilla. Teemoiksi muodostui *luokkahuonetyöskentely, koko koulun lukemiskulttuuri, kodin sitouttaminen, kaupungin kirjastot ja niiden palvelutarjonta, esimerkillisyys sekä tukitoimet ja eriyttäminen*.

TAULUKKO 2. Sisällönanalyysin tuloksena syntyneet teemat.

Yläteemat	Alateemat
Lukutaidon ja lukemisen tärkeys	Hyvinvointi Lukija, viestijä ja kielenkäyttäjä Itseohjautuvuus Keskittymiskyky Oppiminen ja välinearvo Perusedellytys yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen Sosiaaliset taidot Kokemuksellisuus
Lukutaidon ja lukemisen yhteys kognitiiviseen toimintakykyyn	Ajattelun taidot Kielelliset taidot Muistitoiminnot Keskittyminen Aivojen toimintakyky
Lukutaidon ja lukemisen yhteys hyvinvointiin	Minäkäsitys Rentoutuminen Kulttuurin ymmärtäminen ja yhteiskunnassa selviäminen Keskittymiskyky Vertaistuki ja sosiaalisuus
Lukutaidon ja lukemisen edistämisen keinot	Luokkahuonetyöskentely Koko koulun lukemiskulttuuri Kodin sitouttaminen Kaupungin kirjastot ja niiden palvelutarjonta Esimerkillisyys Tukitoimet ja eriyttäminen

5.5 Eettiset ratkaisut

Laadullisen tutkimuksen kohteena on usein ihmiset ja heidän ajatukset ja niistä nousevat käsitykset sekä kokemukset, minkä vuoksi tutkimuksen eettisyys ja siihen liittyvät eettiset kysymykset nousevat tärkeään osaan (Eskola & Suoranta 2008, 52–59). Kallio (2010, 183–184) toteaaakin, kuinka koko tutkimusprosessin ajan tutkimuksen eettisten kysymysten pohdinnan ja tutkijan reflektoinnin tulisi kulkea mukana. Lisäksi Eskola ja Suoranta (2008, 56) muistuttavat, kuinka tärkeää on viestittää tutkimukseen osallistujille heidän osallistumisensa vapaaehtoisuudesta sekä tutkijan on syytä huolehtia siitä, että tutkittavilla on tarpeeksi tietoa tutkimuksesta, jotta heidän päätöksensä osallistua tutkimukseen on tietoon perustuva.

Patton (2002, 408) esittääkin, kuinka tärkeää tutkimuksen eettisyyden kannalta on saada tutkittavilta tutkimuslupa sekä antaa heille tarpeeksi tietoa tutkimuksesta, sen tavoitteista ja mahdollisista riskeistä. Tutkimusluvan (ks. liite 3) lähetin ennakkoon sähköpostitse osallistujille tutustuttavaksi sekä kävin sen huolellisesti läpi ja keräsin allekirjoitetun tutkimusluvan ennen haastattelun alkua. Haastattelupyynnössä ja ennen haastattelun alkua kerroin tutkimuksesta, sen tavoitteista ja osallistujan anonymiteetista. Lisäksi haastattelupyynnön yhteydestä löytyivät omat yhteystietoni, jolloin osallistujilla oli mahdollisuus olla tarvittaessa yhteydessä minuun. Toin tutkittaville esille siis, millainen asema ja suhde tutkittaviin minulla tutkijana on, mikä lisää eettisyyttä ja luottamusta. Tutkimuksen luottamuksellisuus on myös huomioitu, sillä käytän tämän tutkimuksen aineistoa pelkästään tässä kyseisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 56–57; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tästä informoin osallistujia haastattelupyynnössä ja haastattelutilanteessa.

Tässä tutkimuksessa toteutuivat hyvin eettisyyteen liittyvät kysymykset sekä osallistujien anonymiys. Koska haastattelun keruun myötä osallistujan ja tutkijan välille syntyy henkilökohtainen vuoropuhelu, on oleellista huolehtia haastateltavan anonymiteetista. Osallistujilta ei kerätty mitään ylimääräistä tai epäoleellista tietoa ja heidän identiteettinsä salattiin. Aineiston käsittelyssä ja

analysoinnissa hyödynnettiin pseudonyymeja eli tunnistekoodoja anonymiteetin suojaamiseksi. Osallistujat pystyivät myös itse valitsemaan haastattelun ajankohdan ja paikan itse. Näin ollen tutkimuspaikka ja osallistuja olivat suojattuja. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 156) toteavat, kuinka eettisyyden huomiointiin kuuluu myös se, että osallistujat saavat keskeyttää mukanaolonsa. Haastateltavilla oli mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa kaikissa tutkimuksen vaiheissa, myös haastattelutilanteen jälkeen. Tästä informoin haastateltavia kaikissa osallistumisen vaiheissa. Osallistujilla oli myös aikaa rauhassa pohtia tutkimukseen osallistumista, sillä tutkimuspyyntö oli esillä sosiaalisessa mediassa, eikä siten henkilökohtaisesti kohdistunut kehenkään. Näin ollen tutkimukseen mukaan lähtijät osallistuivat tutkimukseen omasta vapaasta tahdostaan.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 153–154) esittävät tutkimusaiheen valinnan olevan eettinen kysymys. Tutkimusaiheeni osallistujille henkilökohtaiseksi tekee omien ajatusten, mielipiteiden, kokemusten ja käsitysten esiin tuominen. Lisäksi tutkimuksessa kysyttiin osallistujien osaamiseen liittyvää tietoa. Näin ollen oli tärkeä taata osallistujille nimettömyys ja tutkimuksen luotettavuus. Haastattelun kysymykset oli esitetty mahdollisimman avoimesti ja neutraalisti sekä niihin oli tuotu tarvittaessa asian molemmat tarkastelupäät, esimerkiksi hyödyt ja haitat. Osallistujaa ei siten johdateltu vastaamaan vain yhdestä tai liian suppeasta näkökulmasta. Lisäksi haastateltavat pääsivät itse lopuksi tuomaan esille asioita, joita he olisivat vielä halunneet nostaa esiin teemoista. Näin ollen varmistin, että haastateltaville jäi tunne, että heitä on kuunneltu ja he ovat saaneet varmasti tuoda haluamansa asiat esille.

Tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin kuuluvat myös haastattelutallenteiden ja kirjalliseen aineistoon liittyvät kysymykset. Huolehdin koko tutkimuksen teon aikana, ettei kenelläkään ollut pääsyä tutkimusaineiston materiaaleihin. Aineiston käsittelyssä huomioin tietoturvaan ja tietosuojaan liittyvät tekijät sekä hävitän tutkimusaineiston asiaankuuluvalla tavalla tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Näistä asioista informoin tutkimukseen osallistuvia. Kun tutkittavilla on turvallinen ja luottavainen olo tutkimukseen osallistumisesta ja tutkijasta, tuovat he vapaammin ajatuksiaan ja kokemuksiaan esille tutkimusteemoihin

liittyen. Lisäksi eettisiin kysymyksiin perehtyminen ja niiden läpikäyminen tutkimukseen osallistuvien kanssa lisää tutkimuksen luotettavuutta ja laatua.

5.6 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu ei ole yksiselitteistä, vaan näkemykset ja lähtökohdat luotettavuuden arvioinnissa ovat melko kirjava. Kuitenkin laadulliselle tutkimukselle keskeistä ja kriittistä on luotettavuuden arviointi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus tulee huomioida monesta eri näkökulmasta läpi tutkimuksen. Koko tutkimusprosessin ajan tutkija vaikuttaa tutkimuksen kulkuun, aineiston analysointiin, tulosten tulkintaan sekä pohdinnan esittämiin näkökulmiin. (Eskola & Suoranta 2008, 210; Tuomi & Sarajärvi 2018, 158–160.) Eskola ja Suoranta (2008, 210) toteavatkin tutkijalla olevan laadullisessa tutkimuksessa aina merkittävä osa luotettavuuden tekijänä ja sitä arvioitaessa. Kun tämä näkökulma osataan huomioida tutkimuksessa oikein, voidaan sen näin ollen myös katsoa osin lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Yksi keskeisistä tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä on validiteetti eli se, kuinka hyvin tutkimus vastaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja tutkii sitä, mikä on ollut tarkoituksena (Metsämuuronen 2005, 65–66; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tähän pyrin tarkoin asetetuilla ja pohdituilla kysymyksillä, jotka pyrin muotoilemaan niin, etteivät ne johdatelleet liikaa tutkittavaa ja olivat mahdollisimman avoimia, jotta tutkittavan omat ajatukset ja mielipiteet pääsivät esiin. Tulosten esittely- ja pohdintaosuus lisäksi kuvastavat sitä, että teoreettinen viitekehys ja aiemmat tutkimukset ovat linjassa empiiriseen aineistoon ja ne täydentävät toisiaan. Tutkimuksen validiteettia ja luotettavuutta lisäsi myös haastattelun esitestaus eli pilottihaastattelun käyttäminen. Lisäksi vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen mahdollisti sen, että osallistujat kokivat aiheen tärkeäksi, he tunsivat omaavansa kokemuksia aiheeseen liittyen ja heitä kiinnosti tutkimukseen osallistuminen. Näin ollen tutkimuksen aineiston voi-

daan katsoa olevan tarkoituksen mukaisesti koottu, mikä on laadulliselle tutkimukselle oleellista (Eskola & Suoranta 2008, 65–67).

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan laadullisessa tutkimuksessa osin kuvata myös reliabiliteetin eli valitun metodin luotettavuuden avulla. Siirrettävyydellä ja toistettavuudella voidaan tarkastella metodin luotettavuuden tekijöitä. Tutkimuksen tuloksiin ei saisi vaikuttaa esimerkiksi tutkija, tutkimustilanne, aineiston analysointi ja satunnaiset taustatekijät, vaan tutkimuksen tulisi tuottaa samankaltaiset tulokset riippumatta tutkimusjoukosta. Laadullisessa tutkimuksessa näiden tekijöiden arviointi on melko haastavaa, niin myös tässä tutkimuksessa. (Metsämuuronen 2005, 58–71.) Hirsjärvi ja Hurme (2014, 189) toteavatkin, kuinka ei voida olla varmoja siitä, että tietyllä hetkellä saadut tulokset olisivat vastaavanlaisia myöhemmin tai eri ympäristössä toteutettuna. Toisaalta laadullisen tutkimuksen tavoitteena, niin kuin tässä tutkimuksessa, ei ole tutkimuksen siirrettävyys ja toistettavuus, vaan ilmiön syvälinen kuvaaminen ja ymmärtäminen.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä on yleensä maltillinen, sillä tarkoituksena on kuvata pienen kohderyhmän kokemuksia ja näkemyksiä verrattuna määrälliseen tutkimukseen, joka pyrkii asioiden ja ilmiöiden yleistettävyyteen (Eskola & Suoranta 2008, 62–64; Tuomi & Sarajärvi 2018, 97–98). Näin ollen laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä tulee pohtia harkiten. Tuomen ja Sarajärven (2018, 166–172) mukaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja luotettavuutta voidaan parantaa triangulaatiolla eli eri menetelmien hyödyntämisellä samaisessa tutkimuksessa. En kuitenkaan esimerkiksi päätynyt keräämään aineistoa usealla menetelmällä, sillä koin, että tutkimustavoitteen ja -kysymyksien kannalta sain kerättyä oleellisen aineiston haastattelulla avulla. Aineistosta nousikin esiin syvällisiä ja ainutlaatuisia yksilöiden ajatuksia ja kokemuksia sekä niihin liittyviä merkityksiä, joten haastattelua keruumenetelmänä voi pitää hyvänä valintana. Tutkimukseni aineiston voi katsoa olevan riittävä, sillä Tuomi ja Sarajärvi (2018, 99) toteavat aineiston määrän olevan sopiva, kun osallistujat eivät tuota enää uutta tietoa, vaan aineisto alkaa toistamaan itseään. Tätä tilannetta nimitetään saturaatioksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99–102).

Vaikka saturaatio ei näyttäyty laadullisessa tutkimuksessa oleellisena osana, koska tarkoituksena on tutkia ainutlaatuisia, yksilöllisiä ajatuksia ja kokemuksia, alkoi haastatteluaineisto osin toistaa itseään. Opettajien omakohtaisissa vastauksissa alkoi nimittäin nousta samankaltaisia teemoja tutkittavaan ilmiöön liittyen. Näin ollen aineiston määrän ja otannan voidaan katsoa olleen sopiva.

Eskola ja Suoranta (2008, 208–233) toteavat, kuinka tutkijan omat mielipiteet ja ennakko-oletukset saattavat vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja aineiston analysointiin. Tämä on syytä huomioida erityisesti laadullisessa tutkimuksessa. Näin ollen on tärkeää, että tutkija tiedostaa näiden asioiden yhteyden tutkimuksen luotettavuuteen ja tuo ne selkeästi esille. Omia ennakko-oletuksia oli kokemukseeni pohjaten, että luokanopettajien mielestä lukutaito ja lukeminen ovat tärkeitä monien eri näkökulmien mukaan. Minulla ei kuitenkaan ollut käsitystä siitä, miten opettajat näkevät lukemisen ja hyvinvoinnin yhteyden. Etenkin tutkittavien tietoisuutta lukemisen merkityksestä yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn en osannut arvioida etukäteen, joten minulla ei ollut siitä ennakko-oletuksia. Uskoin, että luokanopettajat edistävät oppilaiden lukutaitoa ja lukemiseen innostumista monin eri keinoin. Tutkimusta tehdessäni, erityisesti aineistoa analysoidessani, pyrin katsomaan aineistoa objektiivisesti ja keskittymään täysin siitä nouseviin teemoihin. Täten minimoin omien ennakko-oletukseni ja kokemukseni vaikuttamisen tuloksiin.

Tutkimuksen läpinäkyvyyttä, uskottavuutta ja luotettavuutta voidaan tarkastella tutkijoiden noudattaman hyvän tieteellisen käytännön perusteella, mihin parhaani mukaan tutkimuksessani pyrin. Tähän käytäntöön lukeutuu muun muassa tutkimuksen tarkka suunnittelu, valintojen ja toteutuksen raportointi yksityiskohtaisesti ja selkeästi sekä tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten ja eettisesti hyväksyttävien metodien käyttäminen. (Kiviniemi 2018, 83–85; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151.)

6 TULOKSET

Tulososiossa kuvaan tiivistetysti tutkimukseni tulokset. Ensimmäiseksi esittelen luokanopettajien ajatuksia ja niistä nousseita kokemuksia ja näkemyksiä siitä, miksi lukutaito ja lukeminen ovat tärkeitä heidän mielestensä. Seuraavaksi kuvaan, miten osallistujat näkevät lukutaidon ja lukemisen sekä niiden merkitykset yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn liittyen. Sen jälkeen tarkastelen laajemmin heidän ajatuksiaan siitä, kuinka he näkevät lukutaidon ja lukemisen yhteyden yksilön hyvinvoinnille. Lopuksi esitän tapoja, joilla opettajat edistävät oppilaiden lukemista ja lukutaitoa kouluissa.

6.1 Luokanopettajien ajatuksia lukutaidon ja lukemisen tärkeydestä

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että lukutaito ja lukeminen ovat tärkeitä, sillä ne edistävät yksilön *hyvinvointia* ja hänen osaamistaan *lukijana, viestijänä ja kielenkäyttäjänä*. Valtaosa haastateltavista totesi lukemisen merkityksen yksilön *itseohjautuvuudelle ja keskittymiskyvylle*. Aineistosta esiin nousivat lisäksi seuraavat teemat: *oppiminen ja välinearvo, perusedellytys yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen, sosiaaliset taidot sekä kokemuksellisuus*.

Hyvinvointi. Kaikki haastateltavat toivat esille lukutaidon ja lukemisen merkityksen yksilön hyvinvoinnille. He näkivät hyvän lukutaidon ja lukemisen lisäävän ja tukevan erityisesti yksilön psyykkistä eli henkistä hyvinvointia. Eräs opettajista myös arveli lukutaidolla ja lukemisella olevan yhteyttä syrjäytymiseen. Hän totesi hyvän lukutaidon ehkäisevän syrjäytymiseltä.

Ja sit se luo sellasta... siis lukeminen tekee hyvää ihmiselle, et sellasta henkistä hyvinvointia. (O3)

Ehkä sellanen henkinen elämä rikastuu, kun on tapana lukea. (O7)

Mut sit se toinen puoli itelle varsinki se lukeminen on sellanen henkireikä. (O6)

Ja tota kyllä se (lukutaito) estää varmaan syrjäytymistä. (O4)

Lisäksi usea vastaaja esitti lukemisen tärkeäksi ja oivaksi keinoksi rentoutumisen kannalta. Lukemisen myötä aukeaa uusi maailma elettavaksi ja koettavaksi ja niin lukija pääsee omaa arkeansa pakoon. Opettajat käsittivätkin lukemisen myös merkittävänä elämyksien mahdollistajana. Lukeminen tarjoaa yksilölle antoisia kokemuksia, mielihyvää ja nautintoa. Vastaavasti jos ei lue, jää paljosta paitsi. Lukeminen nähtiin myös oivana harrastuksena ja aktiviteettina.

Jos mä ajattelen vaiks itteeni arjen työssä ni mä aina toivon et mul ois sellanen hetki et mul ois sellanen kirja menossa, koska se on toinen maailma johon voi mennä, niiku rentoutumiskeino. (O7)

Sellasta kivaa vapaa-ajan tekemistä, mut sit jos on huono lukutaito ni se ei oo kivaa tekemistä vaa sellasta väkisin puurtamista niiku ei todellakaan oo mikään keino rentoutua. (O1)

Ja se on sellanen elämys ja hyvä harrastus. (O4)

Ja mä ajattelen ihan niin että paljon jää elämästä nautintoa saamatta, jos ei lue. (O2)

Lukija, viestijä ja kielenkäyttäjä. Kaikki opettajat esittivät lukutaidon ja lukemisen kiistattoman yhteyden yksilön toimintaan lukijana, viestijänä ja kielenkäyttäjänä. Jos lapsi ei lue riittävästi, niin hänen lukutaitonsa uhkaa jäädä heikoksi eikä se kehity. Heikkojen lukijoiden lukutaidossa opettajat havaitsivat puutteita esimerkiksi peruslukutaidossa: lukunopeudessa ja -tarkkuudessa sekä luetunymmärtämisessä. Siten myöskään ylemmät lukutaidon tasot eivät pääse kehittymään. Lisäksi moni haastateltava kuvasi luku- ja kirjoitustaidon korrelaatiota toisiinsa nähden. Vahva lukutaito heijastuu usein hyvään kirjoitustaitoon ja puolestaan heikko lukutaito on usein yhteydessä kömpelömpään kirjoittamiseen.

Jos ei lue ni ja no jos nimenomaan se lukutaito ei oo kehittynyt hyvin ja oo hyvä niin sit on eri näkökulma. Mut jos ajatellaan lasta jolla on vähän sellanen heikohko lukutaito eikä lue niin sit tietenkin se lukunopeus jää aika hitaaksi ja luetunymmärtäminen jää vähän heikommaksi mikä vaikuttaa varsinkin ylemmillä luokilla ja koko ajan kun koulupolkua mennään eteenpäin ni ihan niihin opiskelun taitoihin ja siihen et minkälaista se on. (O2)

No sit tietenkin kun lukutaito ja lukeminen vaikuttaa siihen et miten se kirjoitustaito kehittyy niin siinähan tullaan taas sit uuteen tilanteeseen. jos ei lueta niin se oma kieli ei rikastu niin myös kaikki kirjottaminen on haastavaa, varsinkin sellanen mis sitä omaa mielikuvitusta tarvitaan. (O8)

Sit sellaset niiku oppilaat joilla on hyvä lukutaito nii lukee paljon ni se että lukeminen ei niiku vaadi hirveätä keskittymistä tai sellaista pinnistelyä nii sitte pystyy lukemaan pidempiä tekstejä, jollon sitte pystyy tietenki lukemaan niiku vaikka jonku lukuaineen tekstejä tai vaikka kokeeseen lukeminen ei oo niin raskasta, kun sulla on niiku hyvä lukutaito

tai sitte koevastauksen muotoilu ei oo vaikeeta ku sul on niiku siellä hyvä kirjoitustaidon ja sanavaraston pohja, jolle se hyvä lukutaito ja niiku sit hyvä lukutaito ymmärrät luke- maasi ja oleelliset asiat .. ja siis mun mielestä nii tossahan ne tuli mun. (O1)

Mä nään ihan selkeesti lapsissa eroja, jotka ei lue niin sellast kömpelöä kieltä ja ku kirjoittaa ni se kieli on sellast köyhempää, sanoja ei osaa samalla lailla käyttää ja sitte voi tulla ihan sitä et ei ymmärrä tekstiä samanlail, koska sanavarasto on suppeampaa selkeesti. Et sellasii sanoi mitä voi olettaa sen ikäsen tietävän ni ei välttämättä tiedä. (O3)

Yksilön lukutaidon taso ja lukemisen määrä vaikuttivat vastaajien mukaan sanavaraston kehittymiseen ja laajuuteen sekä kielen tajuun ja sen ymmärtämiseen. Osaamisen taso näkyy esimerkiksi yksilön riimitajussa, lauserakenteissa, tekstien juonellisuudessa ja tarinallisuudessa. Lisäksi puolet opettajista totesi lukutaidon ja lukemisen merkityksen yksilön ajattelun taidoille. Haastateltavat näkivät myös lukutaidon ja lukemisen roolin tärkeäksi lapsen mielikuvituksen rikastuttamiselle, ilmaisukyvyyn ja luovuuden kehittymiselle. Lukemisella ja lukutaidolla on siis vastaajien mielestä valtaisa merkitys siihen, kuinka tietoisiksi itsestään ja osaaviksi yksilöt tulevat lukijoina, viestijöinä ja kielenkäyttäjinä.

Samaten sit jos lukeminen rikastaa mielikuvitusta niin sit aika paljon jää kehittymättä sil- lon ja sanavarasto jää myös suppeammaksi ja vaikka jotain riimien tajua tai lauseraken- teita silloin jos ei lue. (O2)

Kyl se on, se et saa sitä sanavarastoo ja kasvattaa sitä, ajattelun toimintoja kehittää ja mie- likuvitusta, tarinaa, jos ajattelee miten tarinaa voi kertoa tai tarinan juonen muodostamis- ta. Siitä on kyllä niin suuri apu. (O6)

No tietenkin koska se kehittää sitä kielen tajua ja sanavarastoa ja sit yleensäkin ajattelua. (O3)

Ja niitä haittoja sitte ni jos lapsi ei lue ni tottakai ei sen kielikorva tai kyky käyttää sitä kieltä ei kehity. Sitte ku lukeminen kehittää ajattelua ja mielikuvituksen käyttöä ni totta- kai neki jää tavallaan paitsi. (O1)

Lukeminen tuo ni siis sanavarastoo ja sellanen ilmaisukyky, mielikuvituksen kehittämi- nen ja kaikki tämmönen mikä vaikuttaa elämässä niiku. (O5)

Ja auttaa kirjoittamisessa ja rikastuttaa mieltä ja antaa paljon mielikuvitusleikkeihin, käsi- töihin, piirtämiseen ja kirjoittamiseen. Et avaa uskomattoman maailman, välillä faktaa ja välillä fiktiota. ni rikastuttaa elämää. (O4)

Itseohjautuvuus. Valtaosa haastateltavista toi esille lukemisen merkityksen yksi- lön itseohjautuvuudelle. Lukutaito mahdollistaa omatoimiseen työskentelyyn, kun oppilas voi itse lukea, mitä pitää tehdä ja siten hän kykenee etenemään an- nettujen ohjeiden mukaan. Itsenäinen työskentely on haastavampaa, mitä hei-

kompi lukutaito yksilöllä on. Lukutaito mahdollistaa myös sen, että yksilö voi itse etsiä tietoa asioihin.

Sit ihan tässä vaiheessa (alkuluokilla) se näkyy niin, että ku me on hirveesti harjoiteltu sitä, että lapsi lukee aina ensin itse sen tehtävän, on se sitten matikkaa tai suomen kieltä tai muuta ja jos ei sellaseen kykene niin, sit se tarkoittaa et ei kykene omatoimiseen työskentelyyn, et oma itsenäinen työskentely on vaikeeta. (O2)

Lukutaidon kehityttyä on myös mahdollisuus hakea itse tietoa asioista. (O12)

Keskittymiskyky. Haastateltavien mukaan lukutaito vaikuttaa keskeisesti myös yksilön keskittymiskykyyn. Lukutaidon ja lukusujuvuuden kehittyessä oppilaan on esimerkiksi helpompi seurata tekstitettyjä TV-ohjelmia ja tekstiä muiden lukiessa. Lisäksi opettajat totesivat lukemisen kehittävän yksilön sinnikkyyttä ja pitkäjänteistä työskentelyä. Jatkuvan tietotulvan keskellä lukeminen on usein pirstaleista ja tietoa saa helposti vain selailemalla. Tiedon saaminen ei vaadi niinkään suurta luku-urakkaa, joten lukutaito ei pääse enää niin hyvin kehittymään.

Ja sitte ihan sellasiin keskittymisen taitoihin mä näen sen (lukemisen) tosi tärkeänä. (O8)

Lukutaidon kehittyessä lukusujuvuus paranee. Ja sit lukusujuvuuden myötä on myös helpompi keskittyä esimerkiksi tekstitettyihin TV-ohjelmiin ja seurata koulussa tekstiä, kun opettaja tai muut lukevat ääneen. (O12)

Ja et niiku lukeminen auttaa siinä sinnikkydessä. (O4)

No ihan se et ku osaa lukea ja keskittyä lukemiseen ni semmonen nykyää tärkeä, mikä ei tuu automaattisesti ni kyky keskittyä pitkäjänteisesti. (O7)

Ja jossain oli tutkimus myös siitä, että kun lapsi lukee nii se kehittää kykyä keskittyä siihen niiku tekemiseen, koska nykyään on niin paljon sellasia mm. älypuhelimet ja kaikki tällaiset pystyy vaan nii tavallaa otsikoista saamaan tietoa ja selailemaan asioita tai jossai instassa kaikki tekstit on tosi lyhyitä ja nii sitte taas jotta sä pystyt lukemaan tai kun sä luet pidempään ni se kehittää myös kykyä keskittyä niiku siihen tekemiseen. (O1)

Oppiminen ja välinearvo. Lähes kaikki opettajat toivat esille, että lukutaito ja lukeminen ovat tärkeitä oppimisen näkökulmasta. Heidän mielestään hyvä lukutaito antaa pohjan oppimiselle ja puolestaan heikko lukutaito tekee oppimisesta haastavaa ja hankalaa. Erityisesti mitä vanhemmaksi yksilö kasvaa ja etenee koulu-urallaan, sitä vaativammaksi oppiminen käy, koska lukutaidon merkitys kasvaa enenevässä määrin. Haastateltavat määrittelivätkin lukutaidon olevan itsestään myös välinearvo. Lukemista pidetään tärkeänä, sillä sen avulla opi-

taan paljon muita asioita ja taitoja. Hyvällä lukutaidolla yksilö voi selvittää häntä kiinnostavia asioita ja kehittää itseään. Lisäksi eräs opettaja totesi, kuinka heikko lukutaito voi vaikuttaa negatiivisesti yksilön käsitykseen itsestään ihmisenä ja oppijana.

No sanotaan et jos miettii ihan opetteluvaihetta et jos ei halua lukee ni silloin se lukutaito ei kehity, mikä tarkoittaa taas sitä et jos lukutaito ei kehity kunnolla ni sit sun oppipolku on aika raskas. Et kyllähän se on sellanen et jatkuvasti mitä vanhempi on, mitä korkeammalle kouluasteella siirrytään, ni lukeminen on se kaikesta nykysteknikasta huolimatta se lukeminen on se millä opitaan ja haetaan tietoa ja niiku se jos se jää hirveen huonoksi se lukutaito ni kyl se haastaa tosi paljon. (O5)

Siis sen vaa huomaa kaikessa oppimisessa, et on hankalaa ja haastavaa ja lapsi turhautuu (jos hänellä heikko lukutaito tai ei lue). (O8)

Sitte se että ku ei lue, lukutaito ei kehity ni se lukeminen on edelleen vaikeempaa, joka sitte taas kostaatuu esimerkiks niissä lukuaineissa ja kokeisiin lukiessa. jaa nii.. se kaikki mitä sellaset lukemisen mahdollisuudet et ottaa niiku selvää asioista ja saada tietoo tottakai ne on heikommat kun sulla on heikompi kyky lukea ja sä et osaa lukea ja sitte jos ei lue ku lukutaito on heikko ni se vaatii enemmän keskittymistä ja ponnistelua, jollon siitä voi sitte tulla sellasta mitä vältellään jaa jos ei lue ja on huono lukutaito silloin myös kyky nähdä itsensä niiku ajatus omasta oppimisesta ja lukutaidosta voi olla tosi negatiivinen. (O1)

No tietenkin ihan näin koulun näkökulmasta niin jos lukutaito ei kehity ni se tarkoittaa sitä et ylemmillä luokka-asteilla, kun sitä luettavaa on paljon enemmän niin sit se vaikeuttaa opiskelua muutenkin, koska lukutaidolla on myös tosi tärkeä välinearvo. Et me sen kautta opitaan uusia, muita tosi tärkeitä asioita ja taitoja. (O2)

Sitten tottakai, kun sä luet ja osaat lukea ja on hyvä lukutaito sä käytät sitä nii tottakai sä saat otettua asioista selvää ja sä saat niiku enemmän tietoa, sä pystyt lukemaan niiku erilaisia tekstejä. (O10)

Mun mielestä lukutaito myös avaa oven niiku antaa sen mahdollisuuden niiku ku sulla hyvä lukutaito ni sä pystyt ottamaan kirjan ja oppimaan asioista. Lukutaito on pohja oppimiselle ja siten kaikille elämässä. (O12)

Perusedellytys yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen. Yli puolet haastateltavista totesi lukutaidon ja lukemisen olevan välttämätön perusedellytys yksilölle. Ilman lukutaitoa on vaikeaa selviytyä päivittäisissä asioissa ja toiminnoissa osana yhteiskuntaa. Lukutaito antaa tietotaidot ja mahdollisuudet elämässä pärjäämiselle ja itsestä huolehtimiselle. Opettajat nostivat esille, että lukutaidon myötä yksilö on itsenäinen ja hän kykenee esimerkiksi tekemään itse päätöksiä, etsimään tietoa ja välttämään huijatuksi joutumista. Muutama vastaaja esitti lukutaidon ja lukemisen tärkeäksi myös yksilön sivistyksen näkökulmasta. Lisäksi opettajat näkivät lukutaidon kaikista tärkeimpänä oppina ja tavoitteena ensimmäisellä

luokalla. Lukutaito toimii pohjana kaikelle, eikä taitoa ole helppo kompensoida muulla tavalla.

Jos lähtee ihan sille maailmaa syleilevästi niin eiku tota kaukaa nii siis ihan se et se on yks elämän tietynlainen perusedellytys et pystyy elämään tavallaan yhteiskunnan kokonaisvaltaisena jäsenenä et kukaan ei pysty huijaamaan sua, et sä tiiät mitä sä allekirjoitat, pystyt tekemään päätöksiä lukemalla ja tekemään ostoksia vaikka kaupassa lukemalla. (O5)

No siis hyvät lukemisen perustaidot antavat valmiuksia selvitä yhteiskunnan ja työelämän haasteista. (O11)

No siis sivistyksen takia ja tiedon hankinnan takia ja sitte ei huiputeta. (O4)

Et vaikket mitään muuta olis oppinut (ensimmäiselle luokalla) ni lukeminen on kaikkein tärkeintä, vaikka siis onhan ne oppinut paljon muutakin. (O8)

Sit se pitää yrittää paikata jollaki muulla, mut lukutaitoa on tosi vaikee pystyä kompensoimaan millään muulla taidolla tai kyvyllä. (O6)

Sosiaaliset taidot. Puolet vastaajista esitti lukutaidon ja lukemisen roolin tärkeäksi sosiaalisten taitojen kehityksen kannalta. Lukemisen avulla harjoitellaan yhdessä sosiaalisia tilanteita ja vuorovaikutustaitoja: luetaan yhdessä, keskustellaan luetusta, esitetään puheenvuoroja ja kysymyksiä, odotetaan omaa vuoroa ja kuunnellaan toisia. Myös itse lukemistapahtuma voi olla sosiaalinen tapahtuma. Lisäksi yhteiskunnan normeja ja sääntöjä voi oppia lukemalla satuja ja kertomuksia.

Osittain näen myös lukutaidossa myös sellaisen sosiaalisen aspektin. Me ainakin paljon puhutaan et mitä luetaan ja luetaan paljon yhdessä ja sit kuunnellaan, kun joku kertoo tai lukee. Eli ihan valtavan määrän sellaisia tärkeitä näkökulmia. (O2)

Sit se, että joku lukee sulle ääneen, se on myös sellanen yhteinen hetki, niiku käperrytään äitin isin kainaloon lukemaan ja silloin he keskittyy vain sinuun ja ollaan yhdessä sen kirjan ääressä ja toki sitä voi yhdessä tehdä. Samoin myös kavereiden kanssa et ollaan saman kirjan ääressä ja voidaan sitä yhdessä jakaa. (O5)

Ja esimerkiksi jos on joku opetus tai opettavainen juoni, ni oppii samalla tunnetaitoja, yhteiskunnan normeja ja sääntöjä oppii just lukemisen avulla myös. (O9)

Lisäksi usea haastateltava totesi lukemisen kehittävän yksilön sosiaalisiin taitoihin lukeutuvia tunnetaitoja ja empatiakykyä, sillä lukiessa yksilö pystyy ja oppii samaistumaan erilaisiin ihmisiin ja tilanteisiin. Muutaman vastaajan mielestä lukutaidon ja lukemisen avulla yksilö kehittää myös itsensä ilmaisemisen taitoa.

Sit sitä empatiakykyä, et pystyy niiku samaistua muihinkin ihmisiin ja tilanteisiin. (O3)

Sit sillä on vaikutusta empatiakykyyn ja tunnetaitoihin just, ku pääsee kokemaan kirjojen tapahtumia. (O10)

No mun mielestä lukeminen ja lukutaito ovat tärkeitä, koska no ku sä osaat lukee ni osaat myös kirjoittaa, ku sä osaat kirjoittaa sä osaat ilmaista ittees eli on myös pohja sille itsensä ilmaisulle. (O1)

Lukeminen ja kielitaidon kehittyminen on erityisen tärkeitä sosiaalisten suhteiden sekä itsensä ilmaisun kannalta. (O11)

Kokemuksellisuus. Opettajat näkivät lukemisella olevan valtaisa merkitys erilaisiin kulttuureihin ja maailmoihin tutustumisessa. Lukija pääsee irrottautumaan arjestaan ja tutustumaan erilaisiin, uusiin kokemusmaailmoihin, mikä rikastuttaa hänen kokemusmaailmaansa.

Et tavallaan se mahdollistaa niiku tota erilaisiin maailmoihin tutustumisen. (O5)

Ja ite näen tosi tärkeenä aspektina sen, kaikenpuolisen mielikuvituksen rikastuttamisen ja sen, että päästään niihin ihan uusiin maailmoihin ja arjen yläpuolelle ja kehitetään sitä omaa tietoutta ja empatiaa, kun luetaan ihan kertomuksia. (O7)

6.2 Luokanopettajien ajatuksia lukutaidon ja lukemisen yhteydestä yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn

Lukutaidon ja lukemisen yhteys kognitiiviseen toimintakykyyn

Kaikki luokanopettajat totesivat lukemisen ja lukutaidon vaikuttavan kiistattomasti yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn. Yli puolet haastateltavista esitti lukutaidon vaikutuksen kognitiiviseen toimintakykyyn *ajattelun taitojen* näkökulmasta. Useat haastateltavat kuvasivat lukemisen ja kognitiivisen toimintakyvyn yhteyttä *kielellisillä taidoilla*. Lisäksi yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn vaikuttaviksi teemoiksi nousivat *muistitoiminnot, keskittyminen ja aivojen toimintakyky*.

Ajattelun taidot. Valtaosa haastateltavista esitti lukemisen edistävän yksilön kognitiivista toimintakykyä ajattelun taitojen kehittymisen myötä. Opettajat totesivat lukemisen tukevan ajattelun jäsentymistä, kokonaisuuksien ja yksityiskohtien ymmärtämistä, syy- ja seuraussuhteiden käsittämistä sekä kehittävän loogista ajattelua. Lisäksi lukeminen vahvistaa yksilön reflektointitaitoja ja

avartaa hänen kokemusmaailmaansa. Lukemisen avulla lukija voi myös kehittää omia taitojaan ja oppia uusia asioita.

No mä nään et ne on niitä ajattelun taitoja, kokonaisuuksien ymmärtämistä, yksityiskoh-
tien yhdistämistä. Nii kokonaisvaltaisesti tukee. (O3)

No siis ihan varmasti se jäsentää ajattelua ja pystyy luomaan yhteyksiä eri asioiden välil-
lä, kun peilaa omaa elämäänsä lukemansa kautta, oppii siitä. Mut myös yhtäläillä et oppii
yhdistämään asioita, oppii näkemään syitä ja seurauksia ja varmaan sellanen looginen
ajattelu liittyy. (O7)

Kielelliset taidot. Useat haastateltavat totesivat lukemisen ja lukutaidon merki-
tyksen yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn hänen kielellisten taitojen kehi-
tyksen myötä. Opettajat näkivät aktiivisen lukemisen vahvistavan yksilön kie-
lellistä toimintakykyä. Lukija oppii lukemisen avulla ymmärtämään, tuotta-
maan ja käyttämään paremmin kieltä. Vastaajat kuvasivat aktiivisten ja hyvien
lukijoiden omaavan paremmat perustaidot lukemisessa ja kirjoittamisessa. Heil-
lä on esimerkiksi parempi ymmärrys kielen piirteistä, mikä näkyy muun muas-
sa virketajussa, tarinan juonen kulun seuraamisessa ja ennakointikyvyssä sekä
luetunymmärtämisessä. Lisäksi hyvien lukijoiden on helpompi tehdä tulkintoja
ja luoda merkityksiä luetusta tekstistä. Haastateltavat esittivät myös lukijan
empatiakyvyn kehittyvän lukemisen ja kielellisten taitojen paranemisen myötä.

Et sellaset hyvät lukijat ja lukijolla kyllä ne keskittyy ja ohjeiden kuuntelu on helpompaa
niille ja sellanen prosessointi ja kirjoittaa paremmin, virketaju tulee helpommin, tarinois-
sa juonellisuus. (O4)

No sit ajattelusta et tunteisiin liittyvä on se empatia, joka mun mielestä liittyy myös ajat-
teluun ja sit ihan semmonen tarinan juonen kulun seuraaminen. Se, että sä pystyt vähän
ennakoimaan tai selittämään miks tässä nyt kävi näin ni seki on musta semmosta vahvas-
ti ajattelun taitoihin liittyvää ja kehittämistä. Sen huomaa, kun joskus luetaan jotakin
hölmöläistarinoita niin sit suurin osa ymmärtää mikä siinä on hauskaa ja sit on joku, joka
ei tajua yhtään, et miks tää peiton jatkamis tarina oli ihan hassu muka. No sit tottakai
kaikki kieleen liittyvät taidot, niistä aika paljon jo kerroinkin, mikä on osa sitä kognitiivis-
ta hyvinvointia. (O2)

Muistitoiminnot. Lukeminen tukee yksilön kognitiivista toimintakykyä muisti-
toimintojen kannalta. Opettajat totesivat muistin tärkeäksi tekijäksi lukemiseen,
sillä lukijan tulee kyetä pitämään mielessä, mitä hän on lukenut. Heikot muisti-
toiminnot, kuten lähimuistin tai nimeämisen vaikeudet haastavat yksilön lu-
kemista ja lukemaan opettelua. Muistitoiminnot siis tukevat lukemista, mutta
vastaavasti lukeminen edistää ja vahvistaa muistia. Haastateltavat kuvasivat

lukemisen harjoittavan ja tukevan muistia, mikä edistää yksilön toimintakykyä ja siten myös hyvinvointia.

No sit muisti, et sulla pitää olla myös niiku sitä muistikapasiteettiä pitää mielessä mitä tässä tarinassa on tapahtunut, ni sitähän se myös kehittää ja harjoittaa koko ajan. Ja sit jos ajatellaan lyhytkestoista muistia niin se että sä pystyt lukemaan yhden virkkeen loppuun ja muistat vielä mitä siinä oli, mikä ei aina ole itsestään selvää. (O2)

Mä näen, että kun kognitiivinen hyvinvointi on esim, että miten muisti toimii, miten sä käsittelet tietoa ja miten sä ajattelet niin tota nii tottakai jos sulla on huono muisti vaikka niiku lähimuistin vaikeuksia tai nimeämisen vaikeuksia niin lukeminenhan on tosi haastavampaa, koska esimerkiksi kirjainten tai tavujen niiku muistaminen vaatii paljon enemmän.. mut sit miten ne vaikuttaa nii tottakaihan se tukee sitä niiku lukeminenhan tukee muistia ja ajattelua ja sitä kautta toimintakykyä ja sitte ku lukeminen vahvistaa niiku sitä muistijälkeä niistä kirjaimista ja tavuista jne, joka sit taas lisää sitä kykyä lukea. (O10)

Keskittyminen. Muutama haastateltava totesi lukutaidon ja lukemisen olevan yhteydessä yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn keskittymisen näkökulmasta. Lukemisen avulla harjoitellaan keskittymistä ja sinnikkyyttä. Keskittymiskyky ei rajoitu vain lukemiseen, vaan se toimii siirtovaikutuksellakin eli yksilö voi hyödyntää taitoa muissakin asioissa yleisemmin. Opettajat näkivät hyvien lukijoiden kykenevän keskittymään paremmin esimerkiksi lukemiseen, eri tehtävien tekoon ja ohjeiden kuuntelemiseen kuin heikompien lukijoiden.

No keskittymisestä puhuinkin jo sivuten, et sulla on resursseja ja sä opettelet sitä keskittymistä lukemisen avulla niin se tarkoittaa sitä, että siinä on se transfer vaikutus et on kykyä myös keskittyä muissa asioissa ja tehtävissä ja muutenkin yleisesti. (O2)

Kyllä mä nään selkeen yhteyden, et kyl se näkyy. Et sellaset hyvät lukijat ja lukijolla kyllä ne keskittyy ja ohjeiden kuuntelu on helpompaa niille. (O9)

Aivojen toimintakyky. Opettajien mukaan yksilön kognitiivinen toimintakyky paranee, kun lukemisen avulla aivot kehittyvät. Lukeminen vilkastuttaa ja kuormittaa aivojen toimintaa ja siten aivot muokkautuvat. Aivojen toimintakyky edistyy lukemisen avulla, mikä vaikuttaa positiivisesti yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin.

Ja tottakai lukeminen lisää niin kun lukiessaan käyttää aivoja niin käytännössä parantaa niiden toimintaa ja käyttää niitä, joka sit taas parantaa muistia. Ja sitte, koska kun lukies tavallaan aivot kuormittuu niin se myös kehittää niitä. (O1)

Ja sit nii lukemisen kautta tulee kognitiivisia taitoja ylipäänsä ja kehittää kaikkea. Aivot niiku oppii ja muokkaantuu. On se hirveen tärkeitä. (O5)

Lukutaidon ja lukemisen yhteys hyvinvointiin

Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että lukutaidolla ja lukemisella on valtava merkitys yksilön hyvinvointiin. Aineistosta nousi esille uusia ja samankaltaisiakin teemoja kuin vastaajat olivat lukemisen merkitykselle kognitiivista toimintakykyä kohtaan antaneet. Yli puolet haastateltavista totesi lukutaidon vaikutuksen hyvinvointiin *minäkäsityksen* näkökulmasta. Puolet haastateltavista kuvasi lukemisen ja hyvinvoinnin yhteyttä *rentoutumisen* ja *kulttuurin ymmärtämisen ja yhteiskunnassa selviämisen* näkökulmista. Lisäksi hyvinvointiin vaikuttaviksi teemoiksi nousivat *keskittymiskyky* sekä *vertaistuki ja sosiaalisuus*.

Minäkäsitys. Vähän yli puolet haastateltavista totesi lukutaidon olevan yhteydessä yksilön minäkäsitykseen ja sen myötä yksilön hyvinvointiin. Hyvällä lukijalla on itsevarmuus siitä, että hän osaa lukea ja pärjää siinä. Heikko lukija taas tuntee epävarmuutta ja heikompaa itsetuntoa, kun ei osaa lukea riittävän hyvin tai lukeminen on haastavaa ja raskasta. Hyvä lukutaito heijastuu niin käsitykseen itsestä lukijana kuin oppijana. Lisäksi sillä on valtaisa merkitys yksilön kokemuksiin siitä, miten hän pärjää osana yhteiskuntaa ja selviytyy elämästä.

Ihan varmasti on vahvassa yhteydessä. Ja ehkä just siinä et lapsi itse huomaa ja tunnistaa sen, jos hän ei osaa lukea ni monesti hän sit turhautuu ja vetäytyy ja tulee surulliseksi. (O8)

Ja sit et kyl se näkyy, et se on sellanen itsetunto asiakin et ku Suomessa keskimäärin ihmiset osaa lukea ni kyl se on myös sellanen itsetunto asia et jos lukutaito ei oo hyvä ni sit se näkyy ja tuntuu siinä lapsessa jotenki ja miksei aikuisessaki huomaa samalla tavalla. Et kyllä sillä on merkitystä, sillä kuinka hyvä lukutaito on. (O5)

Sitte se et ku osaa lukea ja lukee paljon nii sitte se et sul on sellanen itsevarmuus siitä, että mä osaan lukea ja mä pärjään siinä, jollon se tottakai vaikuttaa hyvinvointiin vaikka oppijana ja yleisesti koulussa ja elämässä. (O1)

Rentoutuminen. Puolet opettajista esitti lukutaidon ja lukemisen edistävän yksilön hyvinvointia rentoutumisen näkökulmasta. He kokivat lukemisen rentoutavan ja rauhoittavan lukijaa. Kirjaa lukemalla lukija kykenee uppoutumaan lukemisen maailmaan ja samalla sulkee muut asiat pois mielestään. Haastateltavat totesivat lukemisen myös vähentävän stressiä ja kiireen tuntua. Lukemi-

nen edistää mielen hyvinvointia ja se on lisäksi hyvä keino ottaa omaa aikaa itselleen.

Joo näen, että vahvasti on yhteydessä ne toisiinsa. Esimerkiksi lukutaito se on sellasta rentouttavaa, rentoutumisen aikaa ja sellasta niiku omaa aikaa ja rauhoittumisen aikaa, et ihan niiku tollasiaki aspekteja on hyvinvointiin liittyen. (O1)

Siis kyl jos vaikka mä mietin omalta kohdalta ni et saa hetkeks tavallaan suljettua kaiken muun pois ja semmonen rentoutuminen ja tavallaan semmonen just se että pystyy sulkemaan kaiken muun pois hetkeks ajaks ja elämään ikään kuin toisessa maailmassa. (O5)

Joo eli niiku lukutaito ja hyvinvointi ni no tottakai kun oppilas tai lapsi tai aikuinen osaa lukea, ni voi vaan ottaa sen kirjan käteen ni se on niiku keino rentoutua ja poistaa stressiä ja päästä tavallaan irti niistä kiireistä eli mahdollisuus ottaa sitä omaa aikaa. (O9)

Kulttuurin ymmärtäminen ja yhteiskunnassa selviäminen. Lukutaito ja lukeminen koettiin tärkeäksi yksilön hyvinvoinnille kulttuurin ymmärtämisen ja yhteiskunnassa selviämisen näkökulmista. Puolet opettajista kuvasi lukutaidon ja lukemisen lisäävän yksilön ymmärrystä ihmisistä, ympäristöstä, kulttuurista ja yhteiskunnasta. Lukutaidon avulla yksilö voi myös hakea tietoa paremmin asioista ja hän pystyy näin toimimaan yhteiskunnan jäsenenä. Lisäksi eräs haastateltava nosti esille, kuinka lukutaito voi vaikuttaa pitkällä tähtäimellä yksilön sosioekonomiseen asemaan ja siten hänen hyvinvointiinsa. Heikommat lukijat suoriutuvat usein heikommin koulusta ja heidän koulupolkunsa jää lyhyeksi. Tämä johtaa usein heikompaan sosioekonomiseen asemaan ja siten heikompaan hyvinvointiin. Lukutaidolla ja lukemisella voi täten olla valtaisa merkitys yksilön hyvinvoinnille ja kauaskantoisia vaikutuksia.

Noo kuinka paljon lukee ja mitä lukee ni se avaa sitä kulttuuriakin missä elää, et ymmärtää enemmän sitä ympäristöä missä elää, maailmaa ja niitä ihmisiä. (O3)

On joo. No sehän tuo loistavasti hyvinvointia. No esimerkiksi se avaa maailmaa eri tavalla et vaikka olis kuinka nykysin et miten saa tietoa maailmasta ni podcasteja kuunnellaan ja pysyy ajassa mukana, mut kyl se jos itse pystyy lukemaan ni se avartaa vielä enemmän. (O6)

Sä lukemalla pystyt hakemaan tietoa hyvinvoinnista ja hyvinvoinnin parantamisesta ja josset sä osaa lukee ni ethän sä sitä tietoa saa ja esimerkiks kehitysmaissa lukutaidon kehitys on niiku aina tarkottanu hyvinvoinnin paranemista, sillä että pystytään niiku etsimään tietoa hyvinvoinnista ja ymmärretään sitä. Jaa no periaatteessa, kun sä osaat lukea, ni sä voit opiskella tai niiku että ku sä luet ni se kehittää sitä tavallaan akateemisia opiskelunmiuksia ja sit sul on ehkä mahdollisuudet hyvänä lukijana saada ja osata hallita enemmän tietoa ja näin ni sitte voit päästä yliopistoon tai just ylioppilaaks ja korkeampi koulutus on yleensä yhteydessä korkeampaan elintasoon ja parempaan sosioekonomiseen asemaan, joka lisää hyvinvointia.. eli siinä on aika kauas kantoinen ajatus esimerkki mut niiku ohanse yhteydessä siihe, että miks heikommat oppilaat on usein heikkoja lukijoita ja nehän usein menee ammattikouluun tai jää kouluttamatta ilman koulutusta, jolloin sosioekonominen asema on heikompi ja näin hyvinvointi on huonompi. (O1)

Keskittymiskyky. Muutama haastateltava näki lukemisen vaikutuksen hyvinvointiin keskittymiskyvyn kannalta. Lukutaidon todettiin harjoittavan yksilön keskittymiskykyä. Lukemaan keskittynyt henkilö kykenee rauhoittumaan ja saavuttaa usein lukemisen avulla levollisen mielen. Heikko lukija taas ei välttämättä kykene lukemaan keskittyneesti ja onkin usein lukuhetkien jälkeen levoton.

Joo näen, että vahvasti on yhteydessä hyvinvointiin. Esimerkiksi lukutaito on toisaalta niiku sellasta keskittymiskykyä. (O2)

Mut just et itse se lukeminen on tai se et se tuo just hirveen hyvää mieltä. Et niille, jotka luokassa pystyy keskittymään ja lukemaan ni se on heille myös sellanen rauhoittumisen hetki ja rauhoittumisen paikka ja jotenki se et mä koen et ne, jotka pystyy keskittymään siihen lukemiseen ja pysähtyy nii ne jollain tavalla sen lukuhetken jälkeen on hyvä fiilis. Ja sit ne jotka ei oo pystynyt keskittyy millään tavalla siihen ni ne on yhtä levottomia kun sitä ennen ja sen jälkeen. (O5)

Vertaistuki ja sosiaalisuus. Lukemisen katsottiin edistävän hyvinvointia sen antaman vertaistuen ja sosiaalisen aspektin myötä. Muutama haastateltava esitti, kuinka lukeminen voi antaa yksilölle vertaistukea ja lohtua. Lisäksi yhteiset lukuhetket esimerkiksi vanhempien tai kavereiden kanssa nähtiin merkitykselliseksi.

No jos vaikka aattelee et sä oot vanhempi, ni sit se saattaa lohduttaa ja kirja on hyvä kaveri ja sieltä voi löytää vertaistukea ja sillä lailla auttaa. (O4)

Hyvinvointiin ja sen aspekteihin, nii se että joku lukee sulle ääneen, se on myös sellanen yhteinen hetki, niiku käperrytään äitin isin kainaloon lukemaan ja silloin he keskittyy vain sinuun ja ollaan yhdessä sen kirjan ääressä ja toki sitä voi yhdessä tehdä. Samoin myös kavereiden kanssa et ollaan saman kirjan ääressä ja voidaan sitä yhdessä jakaa. (O5)

6.3 Luokanopettajien keinoja edistää lukemista ja lukutaitoa

Luokanopettajat edistivät oppilaiden lukemista ja lukutaitoa monipuolisesti kouluissa. Vastaajat kokivatkin lukutaidon kehittymisen ja lukuinnon syntymisen koostuvan useista eri tekijöistä. Lukemisen ja lukutaidon edistämisen teemoiksi nousi siten *luokkahuonetyöskentely, koko koulun lukemiskulttuuri, kodin sitouttaminen, kaupungin kirjastot ja niiden palvelutarjonta, esimerkillisyys sekä tukitoimet ja eriyttäminen.*

Luokkahuonetyöskentely. Kaikki opettajat totesivat opettajan toiminnan luokkahuoneessa merkittäväksi keinoksi tukea ja innostaa lapsia lukemaan. Ensinäkin lukemisen täytyy olla monipuolisesti esillä luokassa ja kirjoista ja lukemisen tärkeydestä tulee keskustella oppilaiden kanssa. Luokassa tulee olla erilaista luettavaa kattavasti tarjolla sekä lukuhetkille tulee järjestää aikaa säännöllisesti. Opettajien mielestä oppilaita tulee myös totuttaa erilaisiin teksteihin ja monipuoliseen kirjallisuuteen, vaikka onkin tärkeää antaa lapsen lukea omien mieltymysten mukaan.

Lukemaan vois innostaa niiku tottakai sillä ihan että tavallaan perustelee oppilaille kuinka lukutaito on tärkeätä ja tuo sen niiku esiin, mutta sitte niiku että tuo erilaisia luettavia tekstejä. (O1)

No mä ajattelen et siihen on niiku pari perussääntöä, mitkä toimii niiku kaikkeen. Ensinäkin se et pitää olla luettavaa ja sille lukemiselle pitää olla aikaa joka viikko. Sit paitsi et pitää olla aikaa lukea ja luettavaa niin pitää olla sopivaa luettavaa niin että on sellaista, joka ei oo ylivoimaisen vaikeeta mutta sit taas toiselle sellaista joka on tarpeeksi haastavaa. Ja mä oon ite sitä mieltä et jos lukeminen ei kiinnosta niin pitkälti kysymys siitä et lukutaito ei oo tarpeeks kehittyntä tai sit siitä et ei oo löytynyt sopivaa luettavaa. (O2)

Säännöllisyys ja sit mitä pienempi ni sitä pienempii pätkii. Ja se et ei aina pidä lukea kirjaa. Totuttaa jotenkin runoihin ja vaikka johonkin hienoihin sanoihin pysähtyy ja miettii ja tuo esille et kui lukee ja oppii mahtavia sanoja. Lukudiplomit, tai kuukauden kirjat tai lukupäiväkirjat, et seki on hyvä lisä et kyl se oppilaitaki motivoi ja innostaa koska joillekin se on tärkeätä et on sellanen ohjelma et tulee sit tehtyä vaik kaikkia se ei kannusta mut joitaki se pakottaa tarvittavasti. (O7)

Haastateltavat totesivat edistävänsä lasten lukemista ja lukutaitoa erilaisten ulkoisten kannustimien avulla. Esimerkiksi lukudiplomit, kuukauden kirjat, lukupäiväkirjat tai lukupassit auttavat innostamaan ja motivoimaan lukemisen pariin ja osalle ne toimivat myös eräänlaisena ”pakotuskeinoja”. Yli puolet opettajista kertoi hyödyntävänsä positiivista palkitsemisjärjestelmää säännöllisesti. Luettavia minuutteja tai luettuja kirjoja kerätään yhteisesti koko luokan kesken niin, että jokainen osallistuu omalla panoksellaan. Lukutavoite usein tehdään luokassa näkyväksi, jotta se konkretisoituu ja motivoi oppilaita entisestään. Erilaisten lukuprojektien lisäksi opettajat totesivat edistävänsä lukemista ja lukutaitoa esimerkiksi toiminnallisuuden, lukutyynyjen, lukumajapäivien, kirjavinkkailuiden ja -markkinoiden avulla.

No sit tottakai tämmösen arkisen lukemisen lisäksi ainakin sen minkä ite oon kokenut toimivaksi on myös kaiken taitoisille lukijoille on se et meil on välillä erilaisia projekteja, sit luetaan kotona ja kerätään tähtiä, tarroja tai mitä ikinä sit kerätäänkin. (O2)

Mitä mä oon erityisesti tänä vuonna nähnyt niin positiivisella palkitsemistyyllillä lähtevä, et seurataan paljon miten vapaaehtoisesti luetaan eri tavoin ja niistä tulee sellanen koko luokan yhteinen palkintojuttu. Et jokainen osallistuu siihen potin keräämiseen. Niin ku se et yhdessä tehdään, ni se yhdessä tekeminen huomaa et se niin ku motivoi, et on joku yhteinen tavoite siinä ja se lukeminen konkretisoituu jollakin tavalla. (O3)

Ja sitte se et lukeminen ei oo pelkkää kirjasta, vaan kaikki mahdolliset toiminnalliset tehtävät innostaa, sit toiminnallisuuden kautta ja siinä tulee lukeminen vähän huomaamatta. Ja kaikki kirjaesittelyt, lukupiirit ja ottaa sen lukemisen osaksi arkea ja auttaa jokaista löytämään jonku tavan millä rauhottuu siihen lukemaan. Sitte sellaset kivat esim kässässä voi tehdä lukutyynynt ja lukea niiden päällä, et sellanen kiva paikka lukea ja antaa sen ajan siihen lukemiseen ja sen rauhan. (O1)

Siis se mitä me tehtiin lukumökki, lukumajapäivä ja se onnistu niin vallan mainiosti, et ne toi kotoa sai tuoda kunnan romaanin, et ei mitään nopeesti luettavaa sarjista vaan sen verran pitkä et siinä menee aikaa ja sit sai tuoda tyynyjä ja peittoja ja sit me haettiin koulusta patjat ja ne rakensi porukoissa majoja pulpettien alle ja koloihin ja sit sai tuoda pienet eväät et oli niiku lukuretki sit ne luki sen aivan täysin ne tunnit ja halus vielä jatkaa. Ni suurin osa ihan uppoutu kokonaan siihen lukemiseen, ni se oli hienoa. (O6)

Koko koulun lukemiskulttuuri. Lähes kaikki haastateltavat kuvasivat koko koulun yhteisen lukemiskulttuurin merkittäväksi keinoksi edistää lukemista ja lukutaitoa. Koulukirjaston tärkeä rooli nousi esille vastauksista. Koulukirjasto mahdollistaa sen, että monipuolista luettavaa on helposti saatavilla koko ajan, eikä kirjojen hankkiminen vaadi erillistä kirjastoreissua kaupungin kirjastoihin. Opettajien mukaan koulukirjasto mahdollistaa myös kirjastovälitunnit ja lukupiirikerhotoimintaa, jotka kannustavat lukemisen pariin.

Ainakin se että on helposti saatavissa paljon erilaista luettavaa ja siinä tapauksessa esimerkiksi koulun kirjasto on tosi hyvä, et edellisessä koulussa kun ei ollut kirjastoa ni must se oli aika iso ongelma ku sun piti lähtee sinne kirjastoon sitä lukemista varten ni se kyllä estää sitä innon syntymistä et tässä kun on pystynyt hakemaan niitä kirjoja sieltä jatkuvasti erilaisia kirjoja niin se on niiku mahdollistanu sen, et jos jollain lähtee se innostus ni sitä lukee lukee lukee. (O6)

Meillä se näkyy ihan siinä, et opettajat lukee ja meil on aktiivinen koulukirjasto ja tota kyl täällä luetaan ja erilaiset tempaukset ja projektit. Ja just se, et meil on kirjastovälkät millon kirjastoon saa mennä lukemaan ja voi osallistua lukupiiritoimintaan. Keksitään paljon kaikkea erilaista ja hullutellaan. (O6)

Lisäksi koko koulun tempaukset ja projektit lukemiseen ja kirjallisuuteen liittyen edistävät lukemista ja lukutaitoa. Merkittäviksi keinoiksi haastateltavat kokivat esimerkiksi koulun yhteiset lukuviikot, lukutunnit ja kirjavinkkaukset. Myös opettajien asenne lukemista ja kirjallisuutta kohtaan, yhdessä tekeminen yhteisen päämäärän eteen sekä suunnitelmallisuus toiminnassa todettiin tärkeiksi tekijöiksi lukutaitoa edistäessä.

Sit on lukuviikot, meil oli joku esim paperi mis on pohja mis on kuittaus et kun olet luenut seisten, kun olet luenut yhdellä jalalla, kun olet luenut hihittäen, olet luenut ko-

valla äänellä ja olet lukenut peilin edessä et tälläsiä, ni heistä se oli tosi mielenkiintoinen ja hauska ku kerättiin lukuminuutteja ja pisteitä. Ja sit meil on koko koulu lukee tunti ja se on määrätty ja kaikki ympäri koulua lukevat. Ja sit tottakai kirjavinkkauksia järjestetään. (O8)

Ja se opettajien asennoituminen, yhdessä tekeminen ni niissä ne näkyy... mut kyl se on tärkeä käydä keskustelua et käydään läpi lukemista ja sen esille tuontia, et jokainen ope suunnitteli luokille et mitä tehdään ja miten sitä lukutaitoa oikeesti edistetään ni niitä on kyl hyvä pysähtyä välillä miettimään, vaikka tuntuu itsestään selviltä asioilta mut ei vaan oo. (O5)

Kodin sitouttaminen. Lähes kaikki haastateltavat esittivät lukutaidon ja lukemisen edistämisen keinoksi kodin sitouttamisen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin tärkeäksi, sillä yksinään koulun rooli ei riitä tukemaan lapsen lukutaidon kehittymistä, vaan mukaan tarvitaan kodin tuki ja aktiivinen rooli. Opettajat näkivät, että kotiväkeä on hyvä tukea ja tarjota heille vinkkejä, jotta he osaavat taas puolestaan tukea lastaan lukemaan opettelussa ja hänen lukemaan sitouttamisessa. Toisaalta haastateltavat kokivat, että koteja täytyy myös aktivoita, jotta he ymmärtävät lukemisen merkityksen ja oman aktiivisen roolinsa.

Ja sit kodin välinen yhteistyö on ihan hirveen tärkeä. Ja on hyvä antaa tosi yksiselitteiset ohjeet kodille, et ei siellä välttämättä osata tukea ja auttaa, et ei voi olettaa myöskään et he osaa jos ei saa ohjeita et tosi eri taustaisia perheitä on. Et varsinki ku on sellaset oppilaat, jotka tarvii sitä apua ni usein niissä perheissä ei sit tehä sitä jos ei oo yksinkertaiset selkeet ohjeet. Et on tosi tärkeä sitouttaa koti. Et systemaattisesti et luetaan joka päivä ja ääneen yhdessä. (O7)

Huoltajille lähetetään heti ekapelin (sovellus) lomakkeet täytettäväksi ja varmistetaan et se tulee käyttöön kotona ja koulussa. (O8)

Mut toki se et mihin ei voida täällä vaikuttaa on se koti, et vaikka seisottais täällä päällä lämmä ni sit jos kotona ei tueta lukemista ja se että lapselle luetaan. Ni sitä me niiku silon ekalla luokalla ensimmäisissä vanhempainilloissa painotetaan ja puhutaan et huolimatta siitä et lapsi oppii itse lukemaan, ni on hirveen tärkeä et lapselle luetaan ääneen, et se ei tarkota sitä ettei halua enää kuulla satuja ku ite oppii ja pystyy lukemaan. (O5)

Ja sit jotkut tällaiset vinkkilistat, et vanhemmatkin niitä kaipaa. (O4)

No sit tottakai tämmösen arkisen lukemisen lisäksi ainakin sen minkä ite oon kokenut toimivaksi on myös kaiken taitoisille lukijoille on se et meil on välillä erilaisia projekteja, sit luetaan kotona ja kerätään tähtiä, tarroja tai mitä ikinä sit kerätäänkin. Se on sellanen mikä tuo sen kodin tuen, et sit jos ei tuu kodin tukea niin tilanne on hiukan haastavampi, kun kyse on lapsen omasta motivaatiosta mutta ainakaan itellä ei oo sellasta tilannetta tullu vastaan jossain määrin ehkä. Mut sillälaila pystytään niiden heikompien lukijoiden lukutaitoa viemään eteenpäin ja motivoimaan myös hiekan ulkoisilla tekijöillä. (O2)

Kaupungin kirjastot ja niiden palvelutarjonta. Yli puolet opettajista vastasi hyödynnettävänsä kaupungin kirjastoja ja niiden palveluja edistääkseen oppilaiden lukemista. Kirjastot tarjoavat monipuolisesti jokaiselle mieluisaa luettavaa, sillä koulukirjastoilla on siihen vain rajalliset mahdollisuudet. Opettajat lisäksi teke-

vät yhä enemmän yhteistyötä kirjastoammattilaisten kanssa ja hyödyntävät heidän palvelujaan. Haastateltavien mielestä esimerkiksi kirjastossa käynti, kirjavinkkaukset, erilaiset työpajat ja opastukset innostavat lapsia lukemisen pariin.

Käydään kirjastossa ja annetaan oppilaille mahdollisuuksia valita lukemista. (O1)

Varsinkin Tapiolan kirjastossa oli ihana kirjavinkkaaja, et näki kuinka kirjallisuus ja kirjat on hänen juttunsa niin sieltä löydettiin valtavasti kivoja kirjoja ja sit se into varmasti myös välittyi lapsille. (O4)

Sellon kirjastossa käydään ja on kirjavinkkaukset ja sit he on myös pitänyt meille jokaiselle koko alakoulun luokkatasolle omat vinkkaukset, jotka on tosi mielenkiintoisia ja ammattitaitoisesti tehty. (O8)

Sit ihan Espoon kirjastot, sieltä saa kaikki lukupiirikirjat ja tulee vinkkaamaan ihan kouluun tai sit menee sinne ja sit on työpajoja ja opastuksia monenlaista. (O7)

Esimerkillisyys. Lähes kaikki opettajat totesivat lukemaan innostamisessa tärkeäksi eri lukemisen mallien ja esimerkillisyyden hyödyntämisen. Tärkeäksi koettiin opettajan esimerkillinen rooli lukemisessa. On tärkeää, että opettaja viestii asenteellaan positiivista suhtautumista lukemiseen ja kirjallisuuteen. Monet opettajat kertoivat käyttävänsä paljon aikaa oppilailleen ääneen lukemiseen ja kirjoista keskustelemiseen. Eräs haastateltava myös totesi lukemisen kahden kesken oppilaan kanssa merkittäväksi. Lisäksi kodin esimerkillinen malli lukemiseen koettiin tärkeäksi yksilön lukemaan innostamisessa ja tukemisessa.

No esimerkiks että se lukeminen ja kirjoittaminen on esillä siellä koulussa ja luokassa. Ja opettaja näyttää esimerkkiä esimerkiks lukemalla itse oppilaille. Ja luen itekki lukutunnilla eikä vaan niin et oppilaat lukee ja mä teen toisia hommia, et just antaa sen esimerkin. (O9)

Mun luokassa no lukeminen on pakollinen paha, jotkut siitä tykkää... harvat... mutta mulle on niiku se, että me luetaan ja pyritään lukemaan. Ja sitte mä luen ite paljon kirjoja oppilaille ääneen ja haluan lukea kahden kesken oppilaan kanssa, jos vaan mahdollista. (O1)

Monipuolisesti, et se on sillee et ope lukee, kotona luetaan yhdessä lapsen kans tai ääneen tai lapselle. monipuolista lukemista, et lapset keskenään lukee ja monipuolista luettavaa kans. (O6)

Opettajien mukaan myös vertaislukeminen innostaa oppilaita. Vertaislukemisen malli tarjoaa lapsille yhteisiä innostumisen, onnistumisen ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Haastateltavat hyödyntävät yhdessä lukemisessa esimer-

kiksi eri tasoisia lukijoita niin, että taitavampi lukija toimii esimerkkinä ja tukee heikompa lukijaa niin teknisessä lukemisessa kuin luetunymmärtämisessä. Vertaislukemista opettajat toteuttavat koko luokan kesken vuorotellen ääneen lukemisena, parilukemisena tai ryhmissä, kirjapiireissä lukemisena. Lisäksi lukemaan innostamisen ja tukemisen keinona toimii myös kummitoiminta, jossa vanhemmat oppilaat näyttävät esimerkkiä, opettavat tai lukevat pienemmille oppilaille. Tärkeäksi opettajat kokivat opettajien asenteet ja yhdessä tekeminen ilmapiirin ja esimerkillisen toiminnanmallin. Myös lapsia ja nuoria kiinnostavat aiheet ja tekstit esikuvistaan ja heiltä saamat mallit lukemiseen edistävät lukemaan innostumista ja sitouttamista.

Ensinäkin se et pitää olla luettavaa ja sille lukemiselle pitää olla aikaa joka viikko. Sekä siihen et mä luen ja sit et he lukevat ja myös et on mahdollisuus lukea parin kanssa. Parin kanssa lukeminen on ollut meidän luokassa sellanen et lapset lukee hyvin mielellään, vaikka vuorotellen ääneen ja sit jos taas on eritasosia lukjoita siinä lukemassa yhdessä niin sit se taitavampi lukija pystyy siinä tukemaan itse sitä teknistä lukemista että sitä ymmärtävää. (O2)

Yks hyvä on se, että luokassa on kirja mitä ope lukee ja siitä keskustellaan ja ylipäänsä mitä on luettu keskustellaan. Ja sit et luetaan pareittain ja pienissä ryhmissä ja no mulla on ollut kirjapiirejä (O4)

Esimerkillisyys myös niiku et pienet näkee ku isot lukee. Vaikka just kummitoiminta et ekaluokkalaiset harjoittelee lukemista kummien kanssa. Ja se opettajien asennoituminen, yhdessä tekeminen, ni niissä ne näkyy. (O5)

Erityisesti poikia pitäisi kannustaa enemmän lukemiseen. Aihealueita pitäisi siirtää ja eriyttää enemmän poikia kiinnostaviin asioihin. Hyvänä esimerkkinä voidaan mainita, vaikka sanomalehtien laajat henkilökuvat urheilijoista tai räppäreistä. Ja esikuvien kiinnostus lukemiseen lisää kiinnostusta lukemiseen. (O11)

Tukitoimet ja eriyttäminen. Tärkeäksi näkökulmaksi lukemaan innostamisessa ja tukemisessa muodostui erilaiset tukitoimet ja eriyttäminen. Muutama opettaja totesi hyödyntävänsä erityisopettajien ammattitaitoa ja tekevänsä yhteistyötä heidän kanssaan. Erityisopettajat tekevät esimerkiksi testauksia oppilaille ja niiden perusteella joillekin oppilaille annetaan lisätukea lukemaan oppimisessa ja lukutaidon kehittämisessä. Tukiopetuksen lisäksi yksilön lukemaan innostamista ja lukutaitoa voidaan tukea kerhotoiminnan avulla.

Erityisope, laaja-alainen niin tekee kaikki testaukset alku syksystä, jotka on tosi tärkeitä, et hän voi sitten niiden perusteella tehdä pieniä ryhmiä ja voi sitten antaa jaksoittain tukea lukemaan oppimisessa. Meillä käydään pikku pätkiä pelailemassa elan (laaja-alainen erityisopettaja) luona viikoittain. Erityisope testaa myös matikan testit ja niillä, joilla tulee lukujonotaidoissa heikko tulos ni kuuluvat siihen pienryhmään sitten, et se heikko tulos ennustaa ongelmia lukemaan oppimisessa. Meillä on lisäksi annettu säännöllisesti tu-

kiopetusta pieniä pätkinä. Sen lisäksi meillä pidetään tällaisia kutsukerhoja niillä voi olla jotain omia nimeä niille kerhoilla ja sinne kutsutaan pieni ryhmä lapsia, jotka tulee tree-naamaan esimerkiksi lukemaan oppimista, kirjoittamista tai matikkaa. (O8)

Kaikki haastateltavat kokivat eriyttämisen tärkeäksi keinoksi edistää lukutaitoa ja lukuinnon sytyttämistä. Opettajien mukaan on merkittävää eriyttää opetusta ja lukemista jokaisen yksilön mukaan niin, että se vastaa hänen osaamistasoaan ja haastaa sopivasti. Hyviä lukijoita eriytetään ylöspäin ja heikkojen lukijoiden tehtäviä puolestaan helpotetaan. Jos oppilaalta odotetaan liikaa tai tehtävät ovat liian haastavia, motivaatio lukemiseen usein laskee. Opettajien mielestä kaikista tärkeintä on juuri mahdollistaa jokaiselle lapselle onnistumisen kokemuksia. Eräs haastateltava kuvasi, kuinka lukutaidon käsite on usein abstrakti lapsille, jolloin aikuisen tulee tehdä näkyväksi ja konkretisoida lukemista ja lukusuoritusta lapselle. Hyviä keinoja tähän on esimerkiksi luetuttaminen ja testit.

Ja sit lukudiplomitehtävät, jos ne on sopivan tasoisia tehtäviä ni ne on motivoivia, mutta olen huomannut myös sen että jos ne on liian vaikeita niin silloin se ei motivoi yhtään, et se oppilaan taitotaso pitäis huomioida kaikessa tekemisessä. (O5)

Mä annan sellasille jotka tykkää lukea nii ihan vaan välillä saavat mennä lukemaan jotain kivaa, sen sijaan että lukisivat muiden kanssa yhdessä aapisesta tavuja ni saa ottaa oman kirjan ja mennä muualle lukemaan. Sit oon myös tehnyt et on tosi helppoja kirjoja missä niiku per sivu muutama sana ni sitte he on ottanut sitte ni sellaisia pieniä kirjoja sitte ku he pystyy lukemaan sellaisia 2tavuisia sanoja ni site he pystyy lukemaan sen koko kirjan, vaikka siinä ei oo kun yhen kappaleen verran normaaliin kirjaan sanoja niin sitte he saa siitä onnistumisen kokemuksia ja innon että on lukeneet kokonaisen kirjan. ja sitte mul on sellanen et saa helmen jos on lukenut koko sen yhden kirjan. Ja ne oppilaat jotka ei osaa lukea ni niil on sitä leikkilukemista et on siinä kirjan ääressä ja katsoo kuvia ja yrittää lukea ni saa samanlaista hyvää kokemusta. (O1)

Hyvin se et opettajan ammattitaitoa on se et hän valitsee kaikille lukijoille tietynlaiset tehtävät, et mul oli hyvin pitkään muutamalla lapsella omat lukukansiot, jotka tehtiin erityisopen kanssa yhdessä, et heil oli sanalistoja, joita he ihan lukivat ja pyysivät joka päivä kiittauksen et tuli se kontrolli. Ja sit ihan aapisesta aina tietyt läksyt ja aapisen näytelmät ni näytellään ni se motivoi ja sitte parilukeminen. Et hyvin monipuolisesti ku vaihtelee ni lapset jaksaa innostua. (O8)

Ja sit toki sellanenkin mitä on huomannut et luetuttaa samaa tekstiä aina muutaman kuukauden välein, jolloin oppilas et lueppa tätä tekstiä 2 minuuttia et oppilas itekki näkee et kappas et mä luin viimeeks vaa tähän asti ja nyt mä luin jo tänne asti. Et ku lukutaito on hirveen abstrakti asia ni lapsen on hirveen vaikee hahmottaa sitä et millon mä osaan lukee tai en osaa lukee tai luenko hyvin vai luenko huonosti vai miten minä luen tota et sen tekee lapselle näkyväks sen lukemisen ja lukusuorituksen. (O5)

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

7.1.1 Lukutaidon ja lukemisen moninaiset merkitykset

Lukutaidolla ja lukemisella on tärkeitä rooleja

Tutkielman tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaisia ajatuksia luokanopettajilla on lukutaidon ja lukemisen merkityksestä. Luokanopettajat pohdiskelivat lukutaitoa ja lukemista monipuolisesti eri näkökulmista. Julkunen (1993, 80), Lehmuskallio (1983, 65), Afflerbach ym. (2008, 364–365) sekä Kauppinen (2010, 75) toteavatkin, kuinka lukutaitoa voidaan tarkastella muun muassa kielen, ajattelun, opettamisen, oppimisen tai kulttuurin näkökulmista sekä, kuinka lukemisen käsite muuttuu sen myötä, miltä tieteenalalta sitä tutkitaan. Haastateltavien laaja käsitys lukutaidon ja lukemisen merkityksestä kuvaa heidän ammattitaitoansa ja ymmärrystänsä siitä, kuinka heillä on tietotaito lukutaidon käsitteen moninaisuudesta, lukutaitoon liittyvistä kehitysvaiheista, lukutaidon opettamisesta, lukemisen ja motivaation välisestä yhteydestä ja lukutaidon kiistattomasta merkityksestä yksilölle.

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että lukutaito ja lukeminen ovat tärkeitä yksilön hyvinvoinnin kannalta. Osallistujat esittivät lukemisen olevan erittäin merkittävässä osassa yksilön henkiselle eli psyykkiselle hyvinvoinnille. Kirjaa lukemalla yksilö voikin käsitellä ja reflektoida asioita, omia tunteitaan ja kokemuksiaan sekä edistää tietouttaan uusin näkökulmin (Elkin ym. 2003, 12; Sarmavuori 2011, 16–17; Stine-Morrow ym. 2015, 94). Opettajat näkivät myös hyvinvointia lisääviksi tekijöiksi lukemisen mahdollistavan lukijan rentoutumisen ja lukukokemusten tuottavan hänelle nautintoa ja elämyksiä. Nellin (1988) tutkimukset esittävätkin kirjan lukemisen lisäävän lukijan rentoutumista sekä Elkinin ym. (2003, 12) ja Sarmavuoren (2011, 16–17) mukaan lukeminen tuottaa mielihyvää lukijalla.

Kaikki opettajat esittivät lukutaidon ja lukemisen merkittäväksi lukijana, viestijänä ja kielenkäyttäjänä toimimisen kannalta. Heidän mukaansa, jos yksi-

lön peruslukutaito (lukunopeus ja -tarkkuus sekä luetunymmärtäminen) jää puutteelliseksi, ei ylemmätkään lukutaidon tasot kehity. Lerkkanen (2013, 10) kuvaakin lukutaidon moniulotteiseksi kumulatiiviseksi taidoksi, jonka eri osataidot rakentuvat sujuvan peruslukutaidon pohjalle. Vastaajien mielestä yksilön lukutaidon taso ja lukemisen määrä vaikuttavat yksilön ajattelun taitoihin, ilmaisukykyyn, sanavaraston kehittymiseen ja laajuuteen sekä kielen tajuun ja sen ymmärtämiseen. Haastateltavat näkivät myös lukemisen yhteyden luku- ja kirjoitustaitoon. Korpilahti ym. (2014), Hietanen ym. (2015) ja Heikkinen ym. (2016, 45) toteavatkin kielellisten toimintojen ja niiden puutteiden vaikuttavan laaja-alaisesti yksilön vuorovaikutukseen, osallistumiseen, toimintakykyyn, kirjoitus- ja lukutaitoihin sekä oppimiseen.

Opettajat tunnistivat lukemisen merkityksen vaikutuksen yksilön oman toiminnan ohjauksessa ja keskittymiskyvyssä. Heidän näkemyksien mukaan lukutaito mahdollistaa omatoimisen työskentelyn ja tiedonhaun sekä se edistää kykyjä sinnikkyuteen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn. Näkemykset ovat linjassa Yildizin ja Cetinkayan (2017, 369) ja Blockin ym. (2018, 8) havaintoihin ja päätelmiin lukutaidon, toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden yhteyksistä.

Lisäksi haastateltavat totesivat lukutaidon ja lukemisen tärkeäksi oppimisen, sen välinearvon, yhteiskunnan jäsenenä pärjäämisen, kokemuksellisuuden ja sosiaalisten taitojen takia. Swallow (2016, 29) korostaa lukemisen merkitystä uusien taitojen oppimisessa. Linnakylä (1990, 3–6) kuvaa toimivan lukutaito - käsitteen avulla, kuinka yksilö selviytyy lukutaidon ja sen tuoman toiminnan välinearvon myötä jokapäiväisessä elämässään yhteiskunnassa. Globaalilukutaidon käsite puolestaan pitää sisällään kyvyt ja taidot vuorovaikutukselle ja yhteistyölle eri kulttuurien kanssa (Nyyssölä 2008, 17). Lisäksi sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan lukemisen avulla yksilö pääsee osalliseksi kulttuuriin (sosiaalistuminen) ja oppii toimimaan yhteisön sääntöjen mukaan (Kauppinen 2010, 155–157). Näin ollen tutkittavien havainnot ovat yhteneväiset aiempientutkimuksien ja kirjallisuuden kanssa.

Luokanopettajien moninaiset ajatukset sekä niistä nousseet kokemukset, mielipiteet ja näkemykset lukutaidon ja lukemisen tärkeydestä kuvastavat hei-

dän tietämystään ja tuntemustaan lukemisen vaikutuksista. Aineistosta kävi ilmi, että luokanopettajilla on laaja käsitys lukutaidosta, sen taustasta ja kehityksestä, lukutaitoon vaikuttavista tekijöistä, lukumotivaatiosta sekä lukemaan opettamisesta ja innostamisesta. Haastatteluissa opettajat kuvasivat lukutaitoa ja sen merkityksiä luokkansa oppilaiden ikätasoon nähden. Lukutaidon tasot ja määritelmät vaihtelevatkin, sillä lukutaito on kumulatiivinen taito. Alkuluokien opettajat kuvasivat lukutaitoa ja sen merkityksiä enemmän peruslukutaidon näkökulmasta, kun taas ylemmillä luokkatasoilla olevat kuvasivat moninaisemmin ja ylempiä lukutaidon osa-alueita. Kaikkien luokanopettajien vastaukset kuitenkin pohjautuivat peruslukutaitoon, sillä se on kaiken lukemisen perustana, kuten Lerkkanen (2013, 10) ja Opetushallitus (2014, 106) ovat todenneet. Haastateltavien ajatukset ja näkemykset lukutaidosta ja lukemisesta olivat myös linjassa Kauppisen (2010, 74–75) esittämään kuvaukseen lukutaidon määrittelyn kehittymisestä.

Lukutaito ja lukeminen näyttäytyvät merkittävässä osassa kognitiivista toimintakykyä

Tämän tutkimuksen päätavoitteena oli pyrkiä selvittämään, millaisia ajatuksia luokanopettajilla on lukemisen vaikutuksesta yksilön kognitiiviselle toimintakyvyille. Heidän mielestään lukemisella on valtaisa merkitys ja yhteys yksilön kognitiiviselle toimintakyvyille. Opettajat nostivat teemoiksi ajattelun taidot, kielelliset taidot, muistitoiminnot, keskittymisen ja aivojen toimintakyvyn.

Haastateltavat esittivät lukutaidon kehittävän ajattelun taitoja, sillä lukeminen tukee ajattelun jäsentymistä, kokonaisuuksien ja yksityiskohtien ymmärtämistä, syy- ja seuraussuhteiden käsittämistä, loogista ajattelua sekä vahvistaa reflektointitaitoja ja oppimista. Halinen ym. (2016, 49–50) määrittelevätkin kognitiiviseen toimintakykyyn lukeutuvien ajattelun taitojen koostuvan tietoisesta, loogisesta ja eettisestä ajattelusta, ymmärtämisestä, ongelmanratkaisusta, päätelykyvystä, tiedonkäsittelystä ja sen soveltamisesta. Lukeminen edistää tutkimuksien mukaan myös ajattelun taitoihin kuuluvia reflektointitaitoja (Elkin ym.

2003, 12; Sarmavuori 2011, 16–17) sekä oppimisen prosesseja (Swallow 2016, 29).

Kielelliset taidot -näkökulmasta nousi osin samoja vaikutuksia ja merkityksiä kuin haastateltavat olivat aiemmin esittäneet. He esittivät aiheeseen liittyen tarkentavia ja täydentäviä näkemyksiä kokemuksiansa pohjalta. Opettajat tiedostivat lukemisen kehittävän kielellistä toimintakykyä, jolloin lukija osaa paremmin ymmärtää, tuottaa ja käyttää kieltä. Tämä heijastuu muun muassa luetunymmärtämiseen, kykyyn tehdä tulkintoja, seurata, ennakoida ja luoda merkityksiä luetusta tekstistä sekä parempaan luku- ja kirjoitustaitoon. Haastateltavien havainnoille, kokemuksille ja käsityksille löytyy perusteet tutkimuksista. Cunningham ja Stanovich (1998) toteavat lukemisen tukevan ja kehittävän yksilön sanavarastoa, oikeinkirjoitusta, verbaalisuutta ja luetunymmärtämistä. Lukutaidon kehittyessä yksilön kyvyt ymmärtää ja tulkita tekstien merkityksiä sekä päätellä ja jäsentää tekstien yhteyksiä paranevat (Gear 2006; Afflerbach ym. 2008; Kauppinen 2010, 116; Fountas & Pinnel 2012, 270; Swallow 2016, 28–29). Lisäksi Lerkkänen (2013, 10) kuvaa lukutaidon ja kirjoitustaidon läheistä yhteyttä. Muutama haastateltavista esitti myös tunteiden ja empatiakyvyn liittyvän kielellisten taitojen kehitykseen. Johnson (2012, 154) sekä Mar ja Oatley (2008) puoltavat tätä näkemystä, sillä lukeminen edistää yksilön myötätunnon ja empatiakyvyn kehittymistä. Onkin tärkeää tiedostaa, kuinka kirjan avulla lukija voi käydä läpi omia tunteitaan, edistää tietouttaan sekä käsitellä ja reflektoida omia asioitaan uusien näkökulmien ja lukukokemusten avulla (Elkin ym. 2003, 12; Sarmavuori 2011, 16–17; Stine-Morrow ym. 2015, 94).

Opettajat tunnistivat kognitiivisen toimintakyvyn muistitoimintojen ja lukemisen välisen korrelaatioyhteyden. Heidän mukaansa muistitoiminnot tukevat lukemista, mutta vastaavasti lukeminen edistää ja vahvistaa muistia. Lisäksi he näkivät muistin vaikuttavan siihen, miten lukija kykenee lukemaan, oppimaan lukemaan, pitämään mielessä luetun asian, ymmärtämään lukemaansa ja nimeämään asioita. Nämä käsitykset ovat yhteneväiset aiheen kirjallisuuden ja teorian kanssa. Nimittäin yksilön työmuistin kapasiteetti vaikuttaa lukemisen moninaisiin prosesseihin (Sesma ym. 2009). Muistitoiminnot ovat yhteydessä

esimerkiksi luetunymmärtämiseen (Leather & Henry 1994; Swanson & Jerman 2007; Oakhill ym. 2011; Block ym. 2018, 8), ääneen lukemisen kykyyn (Sesma ym. 2009), lukusujuvuuteen (Sesma ym. 2009; Block ym. 2018, 8), lukutarkkuuteen (Oakhill ym. 2011) sekä oppimiseen (Suutama 2013).

Muutama haastateltavista totesi lukutaidon ja lukemisen olevan yhteydessä yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn keskittymisen näkökulmasta. Lukemisen avulla harjoitellaan keskittymistä ja sinnikkyyttä. Keskittymiskyky ei rajoitu vain lukemiseen, vaan se toimii siirtovaikutuksellakin eli yksilö voi hyödyntää taitoa muissakin asioissa yleisemmin. Opettajat näkivät hyvien lukijoiden kykenevän keskittymään paremmin esimerkiksi lukemiseen, eri tehtävien tekoon ja ohjeiden kuuntelemiseen kuin heikompien lukijoiden.

Opettajat näkivät lukemisen merkityksen yksilön kognitiiviselle toimintakyvyille tärkeäksi aivojen toimintakyvyn takia. He esittivät, kuinka lukeminen aktivoi ja kuormittaa aivojen toimintaa, mikä muokkaa aivoja ja siten kehittää kognitiivista toimintakykyä. Useiden tutkimuksien mukaan lukeminen vilkastuttaa kognitiivisia toimintoja ja siten muokkaa mieltä ja aivojen rakenteita ja toimintaa (Vergheze ym. 2003; Lee ym. 2010; Wilson ym. 2013; Stine-Morrow ym. 2015). Näin ollen olisi tärkeää lukea ja käyttää aivoja aktiivisesti varhaislapsuudessa, jolloin kehittyisi monimutkaisempia hermoverkkoja, mikä puolestaan mahdollistaisi moninaisemmat ja paremmat kognitiiviset kyvyt (Stern 2009).

Tutkimuksen tulokset kertovat siitä, että luokanopettajat tuntevat varsin hyvin lukutaidon, lukemisen ja kognitiivisen toimintakyvyn välisiä yhteyksiä. Vahva käsitys, osaaminen ja kokemus lukutaidon opettamisesta kuvastaa heidän tietämystään lukemiseen liittyvistä kehitysvaiheista ja sen osatekijöistä sekä lukemiseen liittyvistä kognitiivisista toimintaprosesseista. Tulokset puolsivat myös aiheen tärkeyttä, sillä lukutaidon ja lukemisella merkittävät vaikutukset yksilön kognitiiviseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin (ks. esim. Stern 2009; Stine-Morrow ym. 2015; Alenius ym. 2019).

Lukutaito ja lukeminen näyttäytyvät merkittävässä osassa hyvinvointia

Lisäksi aineistosta esiin nousi hyvinvoinnin näkökulma. Kaikki luokanopettajat totesivat, että lukutaidolla ja lukemisella olevan myös kiistaton merkitys yksilön laaja-alaiseen hyvinvointiin. Opettajat toivat esiin laaja-alaisemmin hyvinvointia ja lukemisen yhteyttä pohtiessaan osin samoja tekijöitä ja näkökulmia kuin olivat aikaisemmin esittäneet.

Lähes kaikki haastateltavat kuvasivat lukutaidon vaikutuksen hyvinvointiin yksilön minäkäsityksen näkökulmasta. Heidän mukaansa lukutaidon taso määrittää sitä, millainen käsitys, itsetunto ja motivaatio yksilöllä on omaa lukemistaan, oppimistaan ja elämästä selviytymistä kohtaa. Wigfield ja Guthrie (1997, 421), Morgan ym. (2008), Merisuo-Storm ja Soininen (2014, 122) sekä Arffman ja Nissinen (2015, 44) esittävätkin, kuinka lukija luottaessaan omaan taitoonsa lukea, motivoituu ja innostuu hän paremmin lukemaan. Kun yksilöä kannustetaan uskomaan omiin kykyihinsä ja luottamaan itseensä lukijana, kehittyvät hänen lukutaitonsa ja oppimisensa taso (Schunk 1991; Schunk & Zimmerman 1997). Myös Banduran (1977) tutkimukset minäpystyvyydestä puoltavat opettajien kokemuksia ja käsityksiä.

Hyvinvoinnin, lukutaidon ja lukemisen yhteyttä kuvatessaan opettajat nostivat esille osin myös samankaltaisia teemoja kuin heidän pohtiessaan lukutaidon ja lukemisen merkityksiä. Nämä teemat olivat rentoutuminen, keskittymiskyky, kulttuurin ymmärtäminen ja yhteiskunnassa selviäminen sekä vertaistuki ja sosiaalisuus. Kulttuurin ymmärtäminen ja yhteiskunnassa selviäminen sekä vertaistuki ja sosiaalisuus teemoista nousi esiin uusia näkökulmia. Puolet opettajista totesi lukutaidon ja lukemisen vaikuttavan hyvinvointiin yksilön ymmärrystä ihmisistä, ympäristöstä, kulttuurista ja yhteiskunnasta lisävinä tekijöinä. Elkin ym. (2003, 12), Edwards (2011), Sarmavuori (2011, 16–17) sekä Pearson ja Cervetti (2017) esittävätkin lukemisen ja lukutaidon edistävän ja tukevan yksilön ymmärrystä, ajattelua ja tietoisuutta elämästä sekä avartavan lukijan kokemusmaailmaa, mikä lisää hänen kykyään oppia ja vastaanottaa tietoa ympäristöstä ja maailmasta. Lisäksi eräs haastateltavista kuvasi, kuinka lukutaito voi vaikuttaa yksilön koulupolun kautta hänen sosioekonomiseen ase-

maansa ja siten hänen hyvinvointiinsa. Myös tutkimuksien mukaan lukutaidon taso on yhteydessä yksilön koulusuoriutumiseen ja se ennakoi vahvasti hänen koulumenestystensä ja tulevaa koulutusalaan, mikä voi lopulta heijastua sosioekonomiseen asemaan ja hyvinvoinnin tasoon (Entwisle & Alexander 1998; Strickland & Riley-Ayers 2006).

Vertaistuki ja sosiaalisuus -näkökulmaan opettajat toivat uutena näkökulmana yhteisten lukuhetkien merkityksen. Yhteiset lukuhetket edistävätkin lapsen kielellistä kehitystä (Sénéchal & LeFevre 2002), sosialisoivat, innostavat lukemiseen ja antavat vertaistukea (Wentzel 1996; Wigfield & Guthrie 1997). Lisäksi tutkimukset osoittavat, kuinka hyvillä lukijoilla on enemmän yhteisiä ja monipuolisempia lukukokemuksia vanhempiensa kanssa, mikä edistää heidän lukutaitoansa ja hyvinvointiansa (Scarborough ym. 1991; Leppänen ym. 2005; Torppa 2007).

Tutkimus osoitti myös, että lukutaidolla ja lukemisella on vahva merkitys yksilön laaja-alaiseen hyvinvointiin. Tämän takia jatkossa tulisikin keskustella ja nostaa enemmän esille näkökulma siitä, että yksilön hyvinvointia edistäessä, olisi tärkeää kiinnittää paremmin huomioita lukutaidon tukemiseen muiden osatekijöiden ohella. Lukutaidolla on valtaisa merkitys yhteiskunnan ja kansanterveyden näkökulmista, sillä yksilön toimijuuden lisäksi lukutaidolla ja aktiivisella lukemisella on Stine-Morrow ym. (2015) sekä Kaplan ym. (2014) mukaan yhteyttä yksilön elinajanodotteen ja pitkäikäisyyden kanssa.

7.1.2 Monipuoliset keinot tukevat lukutaidon kehitystä sekä motivoivat ja innostavat lukemiseen

Lisäksi tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa luokanopettajien ajatuksia siitä, miten ja millaisilla keinoilla oppilaiden lukutaitoa, lukemista ja lukuintoa edistetään kouluissa. Kaikki luokanopettajat edistivät ja tukivat oppilaiden lukemista, lukutaitoa ja lukuintoa monipuolisesti kouluissa. Keinot olivat yhteneväiset tutkielmassa esitettyihin keinoihin. Tosin opettajat eivät nostaneet juurikaan teknologiaan liittyviä keinoja, mikä hieman yllätti, sillä teknologian käyttö on lisääntynyt koko ajan opetuksessa. Toisaalta Labbo ja Kuhn (2000) sekä De Jong

ja Bus (2004) ovat todenneet, että monet opettajat suhtautuvat vielä epäillen teknologian hyödyntämiseen opetuksessa.

Kaikki haastateltavista kokivat opettajan toiminnan luokkahuoneessa merkitykselliseksi lukutaidon ja lukuinnon edistämiseksi. Chall ym. (1990) ja Carlisle ym. (2009) toteavatkin opettajan pätevyydellä ja kokemuksella olevan vaikutusta oppilaan lukutaitoon ja lukemiseen. Vastaajat kuvasivat, että opettajan tehtävänä on esimerkiksi tarjota luettavaa, keskustella lukemisesta ja järjestää aikaa lukemiselle. Nämä asiat edistävät myös tutkimuksien mukaan oppilaiden lukemista ja lukutaitoa (Ivey & Broaddus 2001; Boltz 2007, 7; Krashen 2011). Opettajat esittivät myös, että aikuisen tehtävänä on totuttaa lapsia kaikenlaiseen kirjallisuuteen, vaikka tulee antaa heidän myös valita lukemista omien mieltymyksien mukaan. Richter ja Plath (2005) varoittavatkin, että suuri epämieltymys luettavaa kohtaan, laskee oppilaan lukumotivaatiota.

Yli puolet haastateltavista kertoi käyttävänsä positiivista palkitsemisjärjestelmää innostaakseen ja motivoidakseen oppilaita lukemaan. Ulkoapäin tulevat motivointikeinot saattavat vahvistaa entisestään yksilön sisäistä motivaatiota lukemiseen (Deci ym. 2001; McGeown ym. 2012, 318–320; Froiland & Oros 2014, 127). Kuitenkin mikäli yksilö kokee ulkoisen lukumotivaation ja kannustimien heikentävän hänen itseohjautuvuuttaan (Deci ym. 2001) tai hänellä ei ole lainkaan sisäsyntyistä motivaatiota lukemiseen (Park 2011), heikentävät ne yksilön lukemista. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä esimerkiksi lukudiplomeita, kuukauden kirjoja, lukupäiväkirjoja, lukupasseja ja koko luokan yhteisiä lukutavoitteita. Lukumotivaatio koostuukin sosiaalisesta ulottuvuudesta, jonka mukaan yksilö voi motivoitua saamastaan ulkoisesta tunnustuksesta (Deci & Ryan 1985), kilpailusta toisten kanssa (Wigfield & Guthrie 1997; Guthrie ym. 2006), palkinnoista, tavoitteista, arvioinnista ja kilpailusta (Deci ym. 2001) tai yhteenkuuluvuuden tunteesta, yhteistoiminnasta ja vuorovaikutuksesta muiden kanssa (Wentzel 1996).

Koko koulun lukemiskulttuurin näkökulmasta esiin nousi tärkeimmäksi lukutaitoa edistäväksi tekijäksi koulukirjasto. Opettajien mukaan koulukirjasto tarjoaa monipuolista luettavaa ja mahdollistaa kirjastovälitunti- ja lukupiiriker-

hotoimintaa, jotka kannustavat oppilaita lukemisen pariin. Useat tutkimukset esittävät koulukirjastojen lisäävän positiivisesti oppilaiden lukemista ja edistävän heidän lukutaitonsa kehittymistä (Lance 1999; Francis, Lance & Lietzau 2010; Mullis ym. 2012; Nielen & Bus 2015). Lisäksi haastateltavat näkivät koko koulun tempaukset ja projektit kirjallisuuteen ja lukemiseen liittyen lisäävän lukemista ja lukutaitoa. Sarmavuori (2011, 65) onkin todennut opettajien käyttämien monipuolisten opetusmenetelmien ja -projektien innostavan oppilaita lukemisen pariin.

Opettajat kokivat kodin sitouttamisen tärkeäksi keinoksi lasten lukutaitoa ja lukuintoa tukiessaan. Kodin rooli ja yhteistyö koettiin merkittäväksi. Haastateltavien mukaan kotiväkeä tarvitsee ohjata ja neuvoa, mutta myös aktivoida lapsen lukutaidon kehityksen tukemisessa ja hänen lukemaan sitouttamisessa. Ympäristö ja kotitausta vaikuttavatkin yksilön lukutaidon, lukumotivaation ja lukuharrastuksen kehittymiseen (Sénéchal & LeFevre 2002; Torppa ym. 2007; Lerkkanen 2013). Vanhempien on tärkeää tiedostaa heidän vastuunsa lukemiseen liittyen, sillä Nampajarvi (2002, 47) sekä Herkman ja Vainikka (2012, 94) toteavat, kuinka varhain lapsuudessa syntyy pohja ja kiinnostus lukemiseen, kirjoihin ja kirjallisuuteen. Mitä enemmän ja aktiivisemmin lapsi lukee kotona, sitä paremmaksi hänen lukutaitonsa kehittyy, mikä puolestaan lisää hänen motivaatiotansa lukemiseen (Guthrie & Wigfield 2000; Leppälä ym. 2005; Brozo ym. 2007, 2008; Sulkunen & Nissinen 2014; Leino 2018, 31; Torppa ym. 2018, 123).

Haastateltavat edistivät oppilaiden lukutaitoa ja lukemaan innostumista kaupungin kirjastoja ja niiden palvelutarjontaa hyödyntämällä. He totesivat kirjaston laajemman kirjavalikoiman tärkeäksi tekijäksi, sillä koulun kirjasto ei kykene tarjoamaan niin monipuolisesti mieluisaa luettavaa jokaiselle. Brozo (2002), Ivey ja Broaddus (2001), Krashen (2011) sekä Nielen ja Bus (2015) esittävätkin, kuinka kattava kirjallisuustarjonta on keskeisessä asemassa motivoidesa yksilöitä lukemaan. Oppilaan mahdollisuus valita itselleen mieluisaa luettavaa lisää hänen lukemaan sitoutumistansa ja motivaatiotansa lukemiselle (Jones & Brown 2011, 16; Rikama 2011, 24). Myös yhteistyö kirjastoammattialaisten

kanssa koettiin merkittäväksi keinoksi lasten lukutaidon tukemisessa ja lukuinon synnyttämisessä. Useiden tutkimuksien mukaan luokanopettajat ja kirjastonhoitajat kokevatkin yhteistyön merkittäväksi. Yhteistyö onkin nykyään tavoitteellisempaa ja siihen käytetään enemmän aikaa ja resursseja. (Dromberg 2000, 10; Nikander 2000, 34; Lyytinen-Levander 2009, 191; Small ym. 2010.) Opettajat hyödynsivät esimerkiksi kirjastokäyntejä sekä kirjaston kirjavinkkauksia, erilaisia työpajoja ja opastuksia. Mäkelä (2015, 12, 19, 20) ja Clower (2010) toteavatkin kirjavinkkausten olevan yksi merkittävin keino mainostaa, innostaa ja motivoida lapsia lukemaan.

Esimerkillisyys, mallin antaminen koettiin haastateltavien kesken tärkeäksi keinoksi edistää lukutaitoa. Lähes kaikki opettajista kertoi oman esimerkillisyyden toimivaksi tavaksi tukea oppilaiden lukutaitoa ja innostaa heitä lukemaan. He totesivat välittävänsä positiivista suhtautumista lukemiseen, lukemansa paljon luokalleen ääneen ja keskustelewansa kirjallisuudesta. Andersonin ym. (1988), Ivey'n ja Broadduksen (2001), Boltzin (2007, 7) sekä Sarmavuoren (2011, 65) tutkimukset puoltavat näitä opettajien kokemuksia ja käsityksiä. Eräs haastateltavista kuvasi opettajan ja oppilaan välisen suhteen tärkeäksi, niin myös Unrau ym. (2015) näkevät opettajan ja oppilaan välisen suhteen olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä yksilön lukumotivaatiolle. Luokanopettajien mukaan myös kodin ja kaverien malli sekä erilaiset vertaislukemisen tavat motivoivat lapsia lukemaan ja kehittävät heidän lukutaitoansa. Sosiaalinen yhteislukeminen, yhdessä kirjoista keskustelu ja omien lukukokemusten jakaminen muille lisäävät yksilön lukuaktiivisuutta ja -motivaatiota sekä kehittävät hänen lukutaitoansa (Wigfield & Guthrie 1997; Moser & Morrison 1998; Wentzel & Wigfield 1998; Nevo & Vaknin-Nusbaum 2020).

Haastateltavat kokivat oppilaiden lukutaitoa ja heidän lukemaan sitoutumistaan edistäessään tärkeiksi keinoiksi tukitoimet ja eriyttämisen. Muutama opettaja kertoi hyödyntävänsä yhteistyötä erityisopettajien kanssa. Myrskylä ja Pyykkönen (2014, 3–10) toteavat kasvavan maahanmuuton myötä yhteiskunnan monikulttuurisuuden ja -kielisyyden lisääntyneen, mikä heijastuu luonnollisesti myös koulun oppilasainekseen ja opetuksen haasteisiin. Arffman ja Nissinen

(2015, 29–33) muistuttavatkin, että maahanmuuttajien yhä heikompaan lukutaitoon on syytä kiinnittää enemmän huomiota ja kohdentaa tukitoimia. Myös Herjälä (2002, 18–19) toteaa luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön merkitykselliseksi lasten lukemaan opettamisessa ja lukutaidon tukemisessa. Heikentyneet PISA-tulokset viime vuosikymmenen saatossa ovat lisänneet ja tulevat lisäämään eriyttämisen tarvetta, sillä heikkoja lukijoita on entistä enemmän ja lukutaidon tasoerot sukupuolten välillä ovat kasvaneet (Arffman & Nissinen 2015, 29–33; Leino ym. 2019, 22, 42). Kaikki vastaajat kokivatkin eriyttämisen tarpeen oppilaiden lukutaidon edistämiseksi. Jokaiselle yksilölle tulisi löytää sopivaa luettavaa hänen osaamistasonsa ja mielenkiintonsa huomioiden. Lerkkanen (2013, 45–51) esittääkin, kuinka opettaja tukee oppilasta parhaiten silloin, kun hän huomioi oppilaan mielenkiinnon kohteet ja yksilölliset tarpeet. Tuloksista käy ilmi, kuinka merkittävänä luokanopettajat näkevät lukutaidon, lukemisen ja niiden yhteyden yksilön kognitiiviselle toimintakyvylle ja hyvinvoinnille. Lukutaidon rooli korostuu yhä enenevässä määrin yhteiskunnassa ja onkin tärkeää, että opettajat tiedostavat tämän asian ja kehittävät aktiivisesti osaamistaan ja pyrkivät siten tukemaan ja edistämään oppilaiden lukutaitoa, lukemista ja lukuinnostusta.

Tutkimustulokset tukevat aiempia lukutaidon, lukumotivaation, lukemaan sitoutumisen ja kognitiivisen toimintakyvyn tutkimuksia ja teoriakirjallisuutta. Näin ollen tutkimuksen tuloksia voidaan tietysti määrin yleistää. Toisaalta tutkimuksen taustalla vaikuttaneen tieteenfilosofian, fenomenologisen hermeneuttisen, myötä ei päätavoitteena ollut luoda uutta yleistettävää tietoa, vaan tarkastella yksilöiden ainutlaatuisia ja subjektiivisia ajatuksia sekä niistä nousevia kokemuksia ja käsityksiä. Tosin osallistujien vastauksista nousi esille yhtäläisyyksiä, jolloin niitä voidaan esittää yleisemmälläkin tasolla. Otannan määrän ja tutkimuksen luonteen vuoksi ei tuloksia tule kuitenkaan yleistää, vaan ne antavat suuntaa ja auttavat ilmiön ymmärtämisessä. Tutkimuksen voidaan katsoa onnistuneesti toteuttavan tavoitteensa, sillä kerätty aineisto vastasi asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja lisäsi ymmärrystä aiheesta.

Koen, että tutkimuksen toteuttaminen ja siitä saadut tulokset auttavat minua tulevassa ammatissani ja työelämässä. Voin hyödyntää tutkimuksen myötä lisääntyntä asiantuntijuuttani ja saamiani valmiuksia luokanopettajana lasten lukutaidon tukemisessa ja heidän lukumotivaationsa edistämässä sekä heidän kognitiivisen toimintakykynsä ja hyvinvointinsa vahvistamisessa. Lisäksi voin käyttää näitä tietoja ja osaamista hyväksi heidän huoltajiensa kanssa toimimisessa ja yhteistyössä. Laajemmassa kontekstissa nämä tutkimuksen tulokset hyödyntävät myös muita kasvatusalan opiskelijoita ja ammattilaisia, päättäjiä sekä oikeastaan ihan jokaista ihmistä, sillä meillä kaikilla on yhteisvastuu pitää huolta yhteiskunnan lukutaidon tasosta ja siten hyvinvoinnistamme. Tutkimuksen tarjoaman tiedon lisäksi toivon sen herättävän lisää keskustelua ja lisätutkimusta eri tieteenalojen saroilla.

7.2 Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkielman tulokset olivat lähinnä aiheeseen tutustumista ja suuntaa antavia tulevaisuuden tutkimuksille. Jatkossa aihetta voitaisiin tutkia laajemmin ja syvällisemmin myös muiden tieteenalojen, kuten terveys-, yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden sekä humanististen tieteiden, toimesta, jotta aiheesta saataisiin kokonaisvaltaisempi käsitys ja lisää tietoa. Kasvatustieteen alalla aiheen tutkimusta voitaisiin jatkaa eri tutkimusmenetelmiä hyödyntäen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 166–172) mukaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja luotettavuutta voidaan parantaa triangulaatiolla eli eri menetelmien hyödyntämisellä samaisessa tutkimuksessa. Postpositivismi on määrälliseen tutkimukseen lukeutuva suuntaus, joka puoltaa tutkimuksissa määrällisten ja laadullisten menetelmien käyttöä, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman monipuolisia ja todenmukaisia. (Metsämuuronen 2005, 198–204.) Myös Creswell (2014) kuvaa mixed methods research -lähestymistavan, joka yhdistää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen. Tämä lähestymistapa antaa paremman kuvan asiaan kuin jompikumpi menetelmä erillään ja siinä katsotaankin menetelmien täydentävän toinen toistensa puutteita. (Creswell 2014; Tuomi & Sarajärvi 2018, 78.)

Näin ollen aiheen aineiston keruumenetelmänä voisi hyödyntää erilaisia kyselyitä määrällisenä ja laajemmalla otannalla. Kiintoisaa olisi myös selvittää eri alojen opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä aiheeseen liittyen ja vertailla niitä keskenään. Näin ollen yliopistot voisivat kehittää omaa opetus- tansa sekä puuttua mahdollisiin puutteisiin ja vastata paremmin opiskelijoiden tarpeisiin.

Jatkossa olisi myös merkittävää tutkia aihetta oppilaiden näkökulmasta. Olisi tärkeää saada tietoa, mitä he ajattelevat lukutaidon ja lukemisen tärkeydestä ja niiden vaikutuksista hyvinvointiin. Aineiston otannan voisi kohdentaa eri koulutusasteille, jolloin saataisiin tietoa ja mahdollisuus vertailla tiettyjen ikäryhmien ajatuksia ja kokemuksia. Kiinnostavaa olisi myös seurata pitkittäis- tutkimuksella, miten oppilaiden tiedot, näkökulmat ja kokemukset mahdolli- sesti muuttuvat heidän kasvaessaan. Kun tiedettäisiin paremmin, kuinka erilai- set ja ikäiset oppilaat suhtautuvat lukemiseen ja lukutaitoon ja niiden merkityk- seen hyvinvointia kohtaan, opettajien olisi aiempaa helpompi huomioida, in- nostaa ja motivoida yksilöllisemmin oppilaita.

Aiheesta olisi merkittävä saada lisää tietoa ja tutkimuksia myös vanhem- pien näkökulmasta. Kotitausta ja ympäristö vaikuttavat merkittävästi yksilön lukutaidon kehitykseen ja lukumotivaatioon, sillä jo varhaislapsuuden ensim- mäisinä vuosina luodaan kiinnostus kieleen ja lukemiselle sekä valmiudet lu- kemaan oppimiselle. Hyvä lukutaito on välttämättömyys yhteiskunnassa pär- jäämiselle ja edellytys hyvälle elämälle. Lukemisella ja lukutaidolla on lisäksi kiistaton merkitys yksilön kognitiiviselle toimintakyvylle ja hyvinvoinnille. Tä- ten lukutaidon käsitteen laajentuessa jatkuvasti vahvan ja sujuvan perusluku- taidon sekä lukutaidon eri osataitojen merkitys korostuu entisestään.

LÄHTEET

- Afflerbach, P., Pearson, D. P. & Paris, S. G. 2008. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher* 61 (5), 364–373.
- Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012-tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 28–49.
- Ahonen, T. 2002. Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 269–290.
- Akhutina, T. & Pylaeva, N. 2012. *Overcoming learning disabilities*. New York: Cambridge University Press.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alenius, M., Koskinen, S., Hallikainen, I., Ngandu, T., Lipsanen, J., Sainio, P., Tuulio-Henriksson, A. & Hänninen, T. 2019. Cognitive performance among cognitively healthy adults aged 30–100 years. *Dement Geriatr Cogn Disord Extra* 9 (1), 11–23.
- Alhamdu, A. 2015. Interest and Reading Motivation. *PSIKIS-Jurnal Psikologi Islami* 1 (1), 1–10.
- Alexander, P. A. & Jetton, T. L. 2003. Learning from traditional and alter-native texts: New conceptualization for an information age. Teoksessa A. Graesser, M. Gernsbacher & S. Goldman (toim.) *Handbook of discourse processes*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 199–241.
- Allington, R. L., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Zmach, C. & Nowak, R. 2010. Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology* 31 (5), 411–427.
- Anderson, T. L. 2018. E-readers make a difference for diverse readers. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)* 2 (1), 40–56.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. 1988. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly* 23 (3), 285–303.
- Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi, P. Kupari, A. K. Ahonen, I. Arffman, H. Harju-

- Luukkainen, K. Leino, M. Niemivirta, K. Nissinen, K. Salmela-Aro, M. Tarnanen, H. Tuominen-Soini, J. Vettenranta, R. Vuorinen (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 28–49.
- Aro, M., Huemer S., Heikkilä, R. & Mönkkönen, V. 2011. Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykologia* 46 (2-3), 153–155.
- Avgerinou, M. D. 2009. Re-viewing visual literacy in the "Bain d' images" era. *TechTrends* 53 (2), 28–34.
- Baker, L., Afflerbach, P. & Reinking, D. 1996. Developing engaged readers in school and home communities: An overview. Teoksessa L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (toim.) *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 13–27.
- Baker, L. & Wigfield, A. 1999. Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly* 34 (4), 452–477.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Barnes, A. E. & Kim, Y. S. 2016. Low-skilled adult readers look like typically developing child readers: a comparison of reading skills and eye movement behaviour. *Reading and Writing* 29 (9), 1889–1914.
- Bates, C. C., Klein, A., Schubert, B., McGee, L., Anderson, N., Dorn, L., McClure, E. & Ross, R. H. 2017. E-books and e-book apps: Considerations for beginning readers. *The Reading Teacher* 70 (4), 401–411.
- Batur, Z., Basar, M. & Süzen, H. N. 2019. Critical visual reading skills of students. *International Journal of Education and Literacy Studies* 7 (3), 38–48.
- Blok, H., Oostman, R., Otter, M. & Overmaat, M. 2002. Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review. *Review of Educational Research* 72 (1), 101–130.
- Bloome, D. & Green, J. 1991. Educational contexts of literacy. *Annual Review of Applied Linguistics* 12 (1), 49–70.
- Bock, A. M., Cartwright, K. B., McKnight, P. E., Patterson, A. B., Shriver, A. G., Leaf, B. M., Mohtasham, M. K., Vennergrund, K. C. & Pashak, R. 2018. Patterning, reading, and executive functions. *Frontiers in psychology* 9 (1802), 1–11.

- Boltz, R. H. 2007. What we want: Boys and girls talk about reading. *School Library Media Research* 10, 1–18.
- Brown, A. L. 1985. Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts. Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. 3. painos. Newark, DE: International Reading Association, 501–526.
- Brozo, W. 2002. To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy. Newark, DEL: International Reading Association.
- Brozo, B., Shiel, G. & Topping, K. 2007/2008. Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 51, 304–315.
- Cain, K. 2006. Individual differences in children's memory and reading comprehension: an investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory* 14 (5), 553–569.
- Castek, J., Bevans-Mangelson, J. & Goldstone, B. 2006. Reading adventures online: Five ways to introduce the new literacies of the Internet through children's literature. *The Reading Teacher* 59 (7), 714–728.
- Carlisle, J. F., Correnti, R., Phelps, G. & Zeng, J. 2009. Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading. *Reading and Writing* 22 (4), 457–486.
- Cartwright, K. B. 2012. Insights from cognitive neuroscience: the importance of executive function for early reading development and education. *Early Education and Development* 23 (1), 24–36.
- Cayir, A. 2017. Analyzing the reading skills and visual perception levels of first grade students. *Universal Journal of Educational Research* 5 (7), 1113–1116.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chera, P. & Wood, C. 2003. Animated multimedia "talking books" can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction* 13 (1), 33–52.
- Ciampa, K. 2012. Reading in the digital age: Using electronic books as a teaching tool for beginning readers. *Canadian Journal of Learning and Technology* 38 (2), 1–26.
- Clark, C. 2010. Linking school libraries and literacy: Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the rela-

- tionship between school library use and school attainment. London, UK: National Literacy Trust.
- Clark, C. & Rumbold, K. 2006. *Reading for Pleasure: A research overview*. London: The National Literacy Trust.
- Clower, N. E. 2010. "Using booktalks to increase the circulation of award-winning literature." University of Central Missouri. Master's thesis.
- Commodari, E. & Guarnera, M. 2005. Attention and reading skills. *Perceptual and motor skills* 100 (2), 375–386.
- Cox, K. E. & Guthrie, J. T. 2001. Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology* 26 (1), 116–131.
- Creswell, J. 2012. *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Csikszentmihalyi, M. 1978. Intrinsic rewards and emergent motivation. Teoksessa M. Lepper & D. Green (toim.) *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 205–216.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. 1998. What reading does for the mind. *American Educator* 22 (1–2), 8–15.
- De Beni, R. & Palladino, P. 2000. Intrusion errors in working memory tasks: Are they related to reading comprehension ability? *Learning and Individual Differences* 12 (2), 131–143.
- 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. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. 2001. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Revisited once again. *Review of Educational Research* 7 (1), 1–27.
- De Jong, M. & Bus, A. 2004. The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly* 39 (4), 378–393.
- Diamond, A. 2013. Executive functions. *Annual Review of Psychology* 64 (1), 135–168.

- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. & Pearson, P. D. 1991. Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research* 61 (2), 239–264.
- Dore, R. A., Hassinger-Das, B., Brezack, N., Valladares, T. L., Paller, A., Vu, L., Golinkoff, R. M. & Hirsch-Pasek, K. 2018. The parent advantage in fostering children's e-book comprehension. *Early Childhood Research Quarterly* 44 (3), 24–33.
- Driver, J. 2001. A selective review of selective attention research from the past century. *British Journal of Psychology* 92 (1), 53–78.
- Dromberg, K. 2000. Koulu ja kirjasto yhteistyössä oppijoiden parhaaksi. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) *Koulu kirjastossa –Kirjasto oppimisympäristönä*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelut OY, 3–14.
- Edwards, P. A. 2011. Access to books makes a difference. *Reading Today* 28 (6), 1–16.
- Egelund, N. 2012. Introduction. Teoksessa N. Egelund (toim.) *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. TemaNord 2012: 501. Kööpenhamina: Pohjoismaiden ministerineuvosto, 11–21.
- Ehri, L. C. 1987. Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior* 19 (1), 5–31.
- Ehri, L. C. 1998. Word Reading by Sight and by Analogy in Beginning Readers. Teoksessa C. Hulme & R. M. Joshi (toim.) *Reading and Spelling: Development and Disorders*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 87–112.
- Ehri, L. C. 2005. Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2), 167–188.
- Ehri, L. C. & McCormick, S. 1998. Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 14 (2), 135–164.
- Elkin, J., Denham, D. & Train, B. 2003. *Reading and reader development: The pleasure of reading*. London: Facet.
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. 1998. Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal* 98 (4), 351–364.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.

- Fountas, I. & Pinnell, G. S. 2012. Guided reading: The romance and the reality. *The Reading Teacher* 66 (4), 268–284.
- Francis, B. H., Lance, K. C. & Lietzau, Z. 2010. School librarians continue to help students achieve standards: The third Colorado study. Denver, CO: Colorado State Library, Library Research Service.
- Friedman, N. P. & Miyake, A. 2004. The relations among inhibition and interference control functions: a latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology General* 133 (1), 101–135.
- Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (toim.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 301–330.
- Froiland, J. M. & Oros, E. 2014. Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 34 (2), 119–132.
- Gabrieli, J. D. E. & Norton, E. S. 2012. Reading abilities: importance of visual-spatial attention. *Current Biology* 22 (9), 298–299.
- Gear, A. 2006. *Reading power: Teaching students to think while they read*. Markham, ON: Pembroke.
- Gough, P. B. 1985. One second of reading: Postscript. Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. 3. painos. Newark, NJ: International Reading Association, 687–688.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7 (1), 6–10.
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M. E. 1996. Concept-oriented reading instruction to develop motivational and cognitive aspects of reading. Teoksessa L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (toim.) *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 165–190.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. 2000: *Engagement and Motivation in Reading*. Teoksessa L. Michael, P.B Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, & R. Barr (toim.) *Handbook of reading research III*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 403–424.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & VonSecker, C. 2000. Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology* 92 (2), 331–341.

- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. 2003. Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 19 (1), 59–85.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. & Tonks, S. 2004. Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology* 96 (3), 403–423.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M. & Perencevich, K. C. 2006. From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Literacy Research and Instruction* 45 (2), 91–117.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. 2007. Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology* 32 (3), 282–313.
- Haapasaari, M. & Ikäheimo, K. 2013. Suomen Karva-Kaverit ry – Finlands Lurviga Kompisar rf. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) *Karvaterapiaa: eläinavusteinen työskentely Suomessa*. Helsinki: Solution Models House, 57–63.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2015. *Lue lapselle! opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, E., Rantanen, T. & Aromaa, A. 2003. *Gerontologia*. Helsinki: Duodecim.
- Heikkinen, E., Ukkola, S., Leppänen, P. H. T. & Kunnari, S. 2016. Kielellinen erityisvaikeus - ei pelkästään kielellisten taitojen ongelma. *Puhe ja kieli* 36 (1), 45–56.
- Heinonen, A. 2011. *Kirjastokasvatusta ja mediakasvatusta: Katsaus kirjaston ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki: Suomen kirjastoseura.
- Herajärvi, E. 2002. Miten lukijaksi kasvamista voi tukea? Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 15–31.
- Herkman, J. & Vainikka E. 2012. *Lukemisen tavat: Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampere University Press.

- Hietanen, M., Hänninen, T. & Jokinen, H. 2015. Neuropsykologinen tutkimus. Teoksessa T. Erkinjuntti, A. Remes, J. Rinne & H. Soininen (toim.) Muistisairaudet. 2. painos. Helsinki: Duodecim, 374–385.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja Kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvi, S. 2012. KuMuKi-vinkkaus. Teoksessa A. Ruhala, H. Niinistö & A. Pentikäinen (toim.) Mediametkaa! Osa 6 –Kirjasto kutsuu mediaseikkailuun. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka, 18–23.
- Hokkanen, L., Laine, M., Hietanen, M., Hänninen, T., Jehkonen, M. & Vilkki, J. 2012. Kognitiiviset häiriöt ja niiden tutkiminen. Teoksessa S. Soinila, M. Kaste & H. Somer (toim.) Neurologia. 2.–6. painos. Helsinki: Duodecim, 117–143.
- Hänninen, T. 2013. Kognitiiviset toiminnot. Teoksessa A. Aromaa, J. Jyrkämä, T. Rantanen & E. Heikkinen (toim.) Gerontologia. 3. painos. Helsinki: Duodecim, 210–215.
- Ihmeideh, F. M. 2014. The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers and Education* 79 (1), 40–48.
- Isomäki, H. 2015. KUMMI 12: Ymmärrämmekö näkemäämme? –visuaalisen hahmottamisenhäiriöt. 1. painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ivey, G. & Broaddus, K. 2001. "Just plain reading": A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly* 36 (4), 350–377.
- Jean, R. 2018. Promoting social action through visual literacy: New pioneer and the labor defender in the secondary classroom. *The Radical Teacher* 110 (1), 25–32.
- Jehkonen, M., Nurmi, L. & Kuikka, P. 2015. Tarkkaavaisuuden häiriöt ja neglect eli huomioitta jääminen. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki, L. Paavola & J. Vilkki (toim) Kliininen neuropsykologia. Helsinki: Duodecim, 58–72.
- Jessen, F., Amariglio, R. E., van Boxtel, M., Breteler, M., Ceccaldi, M., Chetelat, G., Dubois, B., Dufouil, C., Ellis, K. A., van der Flier, W. M., Glodzik, L., van Harten, A. C., de Leon, M. J., McHugh, P., Mielke, M. M., Molinuevo, J. L., Mosconi, L., Osorio, R. S., Perrotin, A., Petersen, R. C., Rabin, L. A.,

- Rami, L., Reisberg, B., Rentz, D. M., Sachdev, P. S., de la Sayette, V., Saykin, A. J., Scheltens, P., Shulman, M. B., Slavin, M. J., Sperling, R. A., Stewart, R., Uspenskaya, O., Vellas, B., Visser, P. J. & Wagner, M. 2014. A conceptual framework for research on subjective cognitive decline in pre-clinical Alzheimer's disease. *Alzheimer's & Dementia* 10 (6), 844–852.
- Johnson, D. R. 2012. Transportation into a story increases empathy, prosocial behaviour, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences* 52 (2), 150–155.
- Jones, T. & Brown, C. 2011. Reading Engagement: A Comparison between E-Books and traditional print books in an elementary classroom. *International Journal of Instruction* 4 (2), 5–22.
- Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Kalagoski, V. 2007. Muistikirja. Helsinki: Edita.
- Kallio, K. P. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 163–190.
- Kaplan, R. M., Spittel, M. L. & Zeno, T. L. 2014. Educational attainment and life expectancy. *Behavioral and Brain Sciences* 1 (1), 189–194.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M. & Shiel, G. 2012. Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years). Research Report No. 15. Dublin: NCCA.
- Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon, kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kim, J. S. 2006. Effects of a voluntary summer reading intervention on reading achievement: Results from a randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 28 (4), 335–355.
- King, P. M. 2009. Principles of development and developmental change underlying theories of cognitive and moral development. *Journal of College Student Development* 50 (6), 597–620.
- Kittilä, L., Kiiski-Mäki, H. & Ikäheimo, K. 2013. Luetaan koiralle. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) Karvaterapiaa: eläinavusteinen työskentely Suomessa. Helsinki: Solution Models House, 230–236.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Klenberg, L. 2015. Assessment and development of executive functions in school-age children. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Klenberg, L., Korkman, M. & Lahti-Nuutila, P. 2001. Differential development of attention and executive functions in 3-to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology* 20 (1), 407–428.
- Korat, O. 2010. Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers and Education* 55 (1), 24–31.
- Korat, O. & Shamir, A. 2006. Electronic books versus adult readers: Effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning* 23 (2), 248–259.
- Korpilahti, P., Arikka, H. & Wallden, T. 2014. Puheen ja kielen kehityksen häiriöt. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia*. Helsinki: Duodecim, 46–58.
- Koskinen, S., Tuulio-Henriksson, A., Ngandu, T. & Sainio, P. 2018. Kognitiivinen toimintakyky. Teoksessa P. Koponen, K. Borodulin, A. Lundqvist, K. Sääksjärvi & S. Koskinen (toim.) *Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa -FinTerveys 2017 -tutkimus*. Raportti 4/2018. Helsinki: THL, 118–122.
- Krashen, S. 2001. More smoke and mirrors: A critique of the national reading panel report on fluency. *Phi Delta Kappan* 83 (2), 119–123.
- Krashen, S. 2009. Anything but reading. *Knowledge Quest* 37 (5), 18–25.
- Krashen, S. 2011. *Free voluntary reading*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Krashen, S. & McQuillan, J. 2007. The case for late intervention: Once a good reader, always a good reader. *Educational Leadership* 65 (2), 68–73.
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. *Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS -tutkimukset Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Labbo, L. & Kuhn, M. 2000. Weaving chains of affect and cognition: a young child's understanding of CD-ROM talking books. *Journal of Literacy Research* 32 (2), 187–210.

- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lance, K. C. 1999. Proof of the power: A first look at the results of the Colorado study and more! *Fast Facts* 164 (1), 1–12.
- Laukkanen, P. 1998. Iäkkäiden henkilöiden selviytyminen päivittäisistä toiminnoista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laukkanen, P. 2008. Toimintakyky ja ikääntyminen –käsitteestä ja viitekehystä päivittäistoiminnoista selviytymisen arviointiin. Teoksessa E. Heikkinen, T. Rantanen & A. Aromaa (toim.) *Gerontologia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 261–272.
- Leather, C. V. & Henry, L. A. 1994. Working memory span and phonological awareness tasks as predictors of early reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology* 58 (1), 88–111.
- Lee, B., Park, J. Y., Jung, W. H., Kim, H. S., Oh, J. S., Choi, C. H., Jang, J. H., Knag, D. H. & Kwon, J. S. 2010. White matter neuroplastic changes in long-term trained players of the game of “Baduk”: A voxel-based diffusion-tensor imaging study. *Neuroimage* 52 (1), 9–19.
- Lefever-Davis, S. & Pearman, C. 2005. Early readers and electronic texts: CD-ROM storybook features that influence reading behaviors. *The Reading Teacher* 58 (5), 4–10.
- Lehmuskallio, K. 1983. *Mitä lukeminen sisältää?* Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, H. 1998. *Lukemalla avaraan maailmaan.* Helsinki: WSOY.
- Leino, K. 2018. Suomalaisten 4-luokkalaisten lukutaito: PIRLS 2016 - tutkimuksen keskeisiä tuloksia. *Kielikukko* 37 (1), 30–34.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., . . . Vettenranta, J. 2019. *PISA 18 ensituloksia.* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Lerkkanen, M-K. 2013. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa.* Helsinki: WSOY.
- Leppänen, U. 2007. Lukutaidon ja lukutottumusten pysyvyys ja vastavuoroiset yhteydet toisella ja neljännellä luokalla. *NMI-bulletin* 17 (3), 13–18.
- Leppänen, U., Aunola, K. & Nurmi, J. 2005. Beginning readers’ reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading* 28 (4), 383–399.

- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 1–23.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2, 107–132.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2004a. Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista? Lukutaidon taustatekijöiden tarkastelua. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat: Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: PISA 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 115–132.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2004b. Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (Toim.) Tulevaisuuden lukijat: Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 221–238.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus* 38 (4), 304–315.
- Linnakylä, P., Malin, A. & Taube, K. 2004. Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (3), 231–250.
- Linnakylä, P., Malin, A. & Taube, K. 2006. What lies behind low reading literacy performance? A comparative analysis of the Finnish and Swedish students. Teoksessa J. Mejdning & A. Roe (toim.) Northern lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries. Kööpenhamina: Pohjoismaiden ministerineuvosto, 143–158.
- Logan, S. & Johnston, R. 2010. Investigating gender differences in reading. *Educational Review* 62 (2), 175–187.
- Long, D. & Szabo, S. 2016. E-readers and the effects on students' reading motivation, attitude and comprehension during guided reading. *Cogent Education* 3 (1), 1–11.
- Lovio, M. & Tiihonen, V. 2005. Kirjaston asiakaspalvelu. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

- Lyytinen-Levander, M. 2009. Superkiirsi ja opettaja-superpari. Teoksessa S. Verho (toim.) *Mediakasvatus kirjastossa*. Helsinki: BTJ, 181–191.
- Madrid, J., Robbins, A., Scarince, C., Godwin, H. & Hout, M. 2016. Visuospatial attention: What it is, how it works, and what it does for us. Teoksessa L. Haynes (toim.) *Visual spatial attentions: Functions, influences and performance*. New York: Nova Science Publications, 1–26.
- Mar, R. A. & Oatley, K. 2008. The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science* 3 (3), 173–192.
- Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. 2008. Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction* 47 (1), 9–26.
- McGeown, S. P., Norgate, R. & Warhurst, A. 2012. Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research* 54 (3), 309–322.
- McKenna, M. C. & Zucker, T. A. 2009. Use of electronic storybooks in reading instruction: From theory to practice. Teoksessa A. G. Bus & S. B. Neuman (toim.) *Multimedia and literacy development: Improving achievement for young readers*. New York: Routledge, 254–272.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. 1995. Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly* 30 (4), 934–956.
- Meece, J. L. & Miller, S. D. 1999. Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading* 3 (3), 207–229.
- Memis, A. & Sivri, D. A. 2016. The analysis of reading skills and visual perception levels of first grade Turkish students. *Journal of Education and Training Studies* 4 (8), 161–166.
- Merisuo-Storm, T. 2006. Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (2), 111–125.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2014. The Interdependence between young students' reading attitudes, reading skills, and self-esteem. *Journal of Educational and Social Research* 4 (2), 122–130.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Miller, A. C., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Compton, D. L., Kearns, D., Zhang, W., Yen, L., Patton, S. & Kirchner, D. 2014. Behavioral attention: a longitudinal study of whether and how it influences the development of word reading and reading comprehension among at-risk readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 7 (3), 232–249.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. 2000. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” Tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology* 41 (1), 49–100.
- Moje, E. B., Young, J. P., Readence, J. E. & Moore, D. W. 2000. Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 43 (5), 400–410.
- Moody, A. 2010. Using electronic books in the classroom to enhance emergent literacy skills in young children. *Journal of Literacy and Technology* 11 (4), 22–52.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children* 73 (2), 165–183.
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S. & Fuchs, L. 2008. Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities* 41 (5), 387–404.
- Moser, G. P. & Morrison, T. G. 1998. Increasing students' achievement and interest in reading. *Reading Horizons* 38 (4), 233–245.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Drucker, K. T. 2012. PIRLS 2011 international results in reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Myrskylä, P. & Pyykkönen, T. 2014. Suomeen muuttaneiden naisten ja miesten työmarkkinatilanne, koulutus ja poliittinen osallistuminen. Helsinki: Tilastokeskus.
- Mäkelä, M-L. 2015. Kirjavinkkarikirja. Uudistettu laitos. Helsinki: Avain.
- Nampajärvi, S. 2002. Vaikea fiktio. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 46, 45–54.
- Nell, V. 1988. *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New York: Yale University Press.

- Nevo, E. & Vaknin-Nusbaum, V. 2020. Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology* 40 (1), 22–41.
- Nicholson, T. 1997. Closing the gap on reading failure: Social background, phonemic awareness, and learning to read. Teoksessa B. A. Balchman (toim.) *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. New York, NY: Routledge, 381–407.
- Nielen, T. M. J. & Bus, A. G. 2015. Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open* 1 (4), 1–11.
- Nikander, T. 2000. Koulu kutsuu, miten kirjasto vastaa. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) *Koulu kirjastossa: kirjasto oppimisympäristönä*. Helsinki: BTJ Kirjasto-palvelu, 30–46.
- Nyyssölä, K. 2008. *Mediakulttuuri oppimisympäristönä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oakhill, J., Yuill, N. & Garnham, A. 2011. The differential relations between verbal, numerical and spatial working memory abilities and children's reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education* 4 (1), 83–106.
- Oakley, G. & Jay, J. 2008. "Making time" for reading factors that influence the success of multimedia reading in the home. *The Reading Teacher* 62 (3), 246–255.
- OECD. 2010a. *PISA 2009 results: Executive summary*. Paris: OECD.
- OECD. 2010b. *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices*. Vol. 3. Paris: OECD.
- OECD. 2016. *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oraluoma, E., Kinnunen, I., Salmi, P., Pöyliö, H. & Aro, M. 2014. Luku-mummi ja -vaari -toiminta lukemisen tukena koulussa. *NMI-Bulletin* 24 (4), 59–71.
- O'Toole, K. & Kannass, K. 2018. Emergent literacy skills in print and electronic contexts: The influent of book type, narration source, and attention. *Journal of experimental Child Psychology* 173 (1), 100–115.
- Padak, N. & Potenza-Radis, C. 2010. Motivating struggling readers: Three keys to success. *New England Reading Association Journal* 45 (2), 1–7.

- Park, Y. 2011. How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences* 21 (4), 347–358.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. 4. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. 2017. The roots of reading comprehension instruction. Teoksessa S. E. Israel (toim.) *Handbook of research on reading comprehension*. 2. painos. New York, NY: The Guilford Press, 12–56.
- Peebles, J. L. 2007. Incorporation movement with fluency instruction: A motivation for struggling readers. *The Reading Teacher* 60 (6), 578–581.
- Perfetti, C. A. 1985. *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. 2007. Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading* 11 (4), 357–383.
- Pulliainen, V., Hänninen, T., Hokkanen, L., Tervo, S., Vanhanen, M., Pirttilä, T. & Soininen, H. 2007. Muistihäiriöiden seulonta: suomalaiset normit CERAD tehtäväsarjalle. *Suomen Lääkärilehti* 62 (12), 1235–1241.
- Reinking, D. & Watkins, J. 2000. *A formative experiment investigating the use of multimedia book reviews to increase elementary students' independent reading*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Philipp, M. 2011. *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehung. Vol 1*. Stuttgart, Germany: Kohlhammer.
- Reich, S., Yau, J. C. & Warschauer, M. 2016. Tablet-based eBooks for young children: What does the research say? *Developmental and Behavioral Pediatrics* 37 (7), 585–591.
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. 2011. On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction* 21 (4), 550–559.
- Richter, K. & Plath, M. 2005. *Lesemotivation in der Grundschule: empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim, Germany: Beltz Juventa.
- Richter, A. & Courage, M. L. 2017. Comparing electronic and paper storybooks for pre-schoolers: Attention, engagement and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology* 48 (1), 92–102.

- Rikama, J. 2011. Kirjallisuudenopetuksemme lyhyt historia. Teoksessa S. Suomi & K. Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, 23–31.
- Rissanen, L. 1999. Vanhenevien ihmisten kotona selviytyminen. Yli 65-vuotiaiden terveys, toimintakyky ja sosiaali- ja terveyspalvelujen koettu tarve. Oulun yliopisto. Kansanterveystieteen ja yleislääketieteen laitos.
- Roe, A. & Taube, K. 2012. "To read or not to read – that is the question." Reading engagement and reading habits in a gender perspective. Teoksessa N. Egelund (toim.) *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. Tema Nord 2012: 501. Kööpenhamina: Pohjoismaiden ministerineuvosto, 45–74.
- Ross, N. H. 2018. Sparking reading motivation with the bluestem: School librarians' role with a children's choice award. *School Library Research* 21 (1), 1–31.
- Sainio, P., Koskinen, S., Sihvonen, A-P., Martelin, T. & Aromaa, A. 2013. Iäkään väestön terveyden ja toimintakyvyn kehitys. Teoksessa E. Heikkinen, J. Jyrkämä & T. Rantanen (toim.) *Gerontologia*. 3. painos. Helsinki: Duodecim, 50–65.
- Sajaniemi, N. & Krause, C. M. 2012. Oppimisen palapeli. Teoksessa T. Kujala, C. M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyysölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti*. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Helsinki: Opetushallitus, 8–21.
- Sarmavuori, K. 2011. *Opi ja ohjaa lukemista*. Helsinki: Avain.
- Scarborough, H. S. 2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Teoksessa S. Neuman & D. Dickinson (toim.) *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press, 97–110.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W. & Hager, M. 1991. Pre-school literacy experience and later reading achievement. *Journal of Reading Disabilities* 24 (8), 508–511.
- Schneck, C. M. 2010. Visual perception. Teoksessa J. Case-Smith (toim.) *Occupational Therapy for Children*. 6. painos. St. Louis, MO: Mosby Inc., 382–411.
- Schunk, D. H. 1991. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist* 26 (3-4), 233–262.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 1997. Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. Teoksessa J. T. Guthrie & A. Wigfield (toim.) *Reading engagement: Motivating readers*

- through integrated instruction. Newark, DE: International Reading Association, 34–50.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development* 73 (2), 445–460.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine T., Eason, S. H. & Cutting, L. E. 2009. The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychol* 15 (3), 232–246.
- Shaw, D. 2013. Man's best friend as a reading facilitator. *The Reading Teacher* 66 (5), 365–371.
- Shechner, T., Britton, J. C., Pérez-Edgar, K., Bar-Haim, Y., Ernst, M., Fox, N. A., Leibenluft, E. & Pine, D. S. 2012. Attention biases, anxiety, and development: Toward or away from threats or rewards? *Depress Anxiety* 29 (4), 282–294.
- Small, R. V., Shanahan, K. A. & Stasak, M. 2010. The impact of New York's school libraries on student achievement and motivation: Phase III. *School Library Media Research* 13 (1), 1–35.
- Sosa, A. L., Albanese, E., Prince, M., Acosta, D., Ferri, C. P., Guerra, M., Huang, Y., Jacob, K. S., de Rodriguez, J. L., Salas, A., Yang, F., Gaona, C., Joteeshwaran, A., Rodriguez, G., de la Torre, G. R., Williams, J. D. & Stewart, R. 2009. Population normative data for the 10/66 Dementia Research Group cognitive test battery from Latin America, India and China: a cross-sectional survey. *BMC Neurology* 9 (48), 1–11.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21 (4), 360–407.
- Stern, Y. 2009. Cognitive reserve. *Neuropsychologia* 47 (10), 2015–2028.
- Stern, P. & Shalev, L. 2013. The role of sustained attention and display medium in reading comprehension among adolescents with ADHD and without it. *Research in Developmental Disabilities* 34 (1), 431–439.
- St-Hilaire, A., Hudon, C., Vallet, G. T., Bherer, L., Lussier, M., Gagnon, J. F., Simard, M., Gosselin, N., Escudier, F., Rouleau, I. & Macoir, J. 2016. Normative data for phonemic and semantic verbal fluency test in the adult French-Quebec population and validation study in Alzheimer's disease and depression. *Clin Neuropsychol* 30 (7), 1126–1150.

- Stine-Morrow, E. A. L., Hussey, E. K. & Ng, S. 2015. The potential for literacy to shape lifelong cognitive health. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 2 (1), 92–100.
- Stokholm, J., Jørgensen, K. & Vogel, A. 2013. Performances on five verbal fluency tests in a healthy, elderly Danish sample. *Neuropsychology, Development, and Cognition. Section B, Aging, Neuropsychology and Cognition* 20 (1), 22–33.
- Strangman, N. & Dalton, B. 2005. Technology for struggling readers: A review of the research. Teoksessa D. Edyburn, K. Higgins & R. Boone (toim.) *The handbook of the special education technology research and practice*. Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design, 545–569.
- Strickland, D. S. & Riley-Ayers, S. 2006. Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years. Teoksessa E. Frede & W. S. Barnett (toim.) *NIEER Preschool Policy Brief. No. 10*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, 1–11.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus* 45 (1), 34–48.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Suutama, T. 2013. Muisti ja oppiminen. Teoksessa E. Heikkinen, J. Jyrkämä & T. Rantanen (toim.) *Gerontologia. 3. painos*. Helsinki: Duodecim, 216–226.
- Swallow, C. 2016. Reading is thinking. *Journal of Graduate Studies in Education* 8 (2), 27–31.
- Swanson, H. L. & Jerman, O. 2007. The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology* 96 (4), 249–283.
- Tanila, H. & Hänninen, T. 2015. Muistitoimintojen neurologinen tausta. Teoksessa T. Erkinjuntti, A. Remes, J. Rinne & H. Soininen (toim.) *Muistisairaudet. 2. painos*. Helsinki: Duodecim, 61–76.
- Torppa, M. 2007. Pathways to reading acquisition. *Effects of early Skills, Learning Environment and Familial Risk for Dyslexia*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A-M., Eklund, K., Lerkkanen, M-K., Leskinen, E. & Lyytinen, H. 2007. Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia* 57 (1), 3–32.
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. & Ahonen, T. 2018. Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading* 41 (1), 122–139.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuulio-Henriksson, A. & Sainio, P. 2016. Cognitive functioning. Teoksessa A. Lundqvist & T. Mäki-Opas (toim.) *Health 2011 Survey - Methods. Raportti 8/2016*. Helsinki: THL, 142–144.
- Unrau, N., Ragusa, G. & Bowers, E. 2015. Teachers focus on motivation for reading: “It’s all about knowing the relationship”. *Reading Psychology* 36 (2), 105–144.
- Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valmont, W. J. 2000. What do teachers do in technology-rich classrooms? Teoksessa S. B. Wepner, W. J. Valmont & R. Thurlow (toim) *Linking literacy and technology: A guide for K-8 classrooms*. Newark, DE: International Reading Association, 160–202.
- Van Kleeck, A. 2003. Research on book-sharing: Another critical look. Teoksessa A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (toim.) *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 16–36.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., Ambrose, A. F., Sliwinski, M. & Buschke, H. 2003. Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *The New England Journal of Medicine* 348 (25), 2508–2516.
- Wager, T. D., Jonides, J. & Reading, S. 2004. Neuroimaging studies of shifting attention: a meta-analysis. *Neuro Image* 22 (4), 1679–1693.
- Wang, P-Y. 2013. Comparing two types of text-tracking design for young learners’ e-books. *Journal of Educational Technology* 10 (3), 12–19.
- Wang, J. H. Y. & Guthrie, J. T. 2004. Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on

- text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly* 39 (2), 162–186.
- Wentzel, K. R. 1989. Adolescent Classroom Grades, Standards for Performance, and Academic Achievement: An Interactionist Perspective. *Journal of Educational Psychology* 81 (2), 131–142.
- Wentzel, K. R. 1991. Social competence at school: The relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research* 61 (1), 1–24.
- Wentzel, K. R. 1996. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social motivation: Understanding school adjustment*. New York: Cambridge University Press, 226–247.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. 1998. Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review* 10 (2), 155–175.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology* 89 (3), 420–432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. C. 2004. Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research* 97 (6), 299–310.
- Wigfield, A., Gladstone, J. & Turci, L. 2016. Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives* 10 (3), 190–195.
- Wilson, R. S., Boyle, P. A., Yu, L., Barnes, L. L., Schneider, J. A. & Bennett, D. A. 2013. Life-span cognitive activity, neuropathologic burden, and cognitive aging. *Neurology* 81 (4), 314–321.
- Wood, C., Pillinger, C. & Jackson, E. 2010. Understanding the impact of young readers' literacy interactions with talking books and during adult reading support. *Computers and Education* 54 (1), 190–198.
- Yalcintas Sezgin, E. & Ulus, L. 2017. The early literacy at preschool education: The book or the E-book? *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 16 (4), 77–83.
- Yildiz, M. & Cetinkaya, E. 2017. The relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research* 5 (3), 366–371.

Zhou, N. & Yadav, A. 2017. Effects of multimedia story reading and questioning on preschoolers' vocabulary learning, story comprehension and reading engagement. *Educational Technology Research and Development* 65 (6), 1523-1545.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei!

Olen Jyväskylän yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija. Teen pro gradu -tutkielmaa lukutaitoon, lukemiseen ja kognitiiviseen toimintakykyyn liittyen. Tutkimuksessa tutkin myös luokanopettajien keinoja oppilaiden lukutaidon, lukemisen ja lukuinnon edistämiseen. Tutkimuksen aihe on tärkeä, sillä lukutaidon taso on heikentynyt sekä aktiivisen lukemisharrastuksen rooli on laskenut viime vuosina. Tutkimus on suunnattu alakoulussa työskenteleville luokanopettajille. Tutkimus toteutetaan haastattelututkimuksena. Haastatteluun olisi hyvä varata noin 30-45 minuuttia. Haastattelu äänitallennetaan. Haastateltavat eivät ole tunnistettavissa missään vaiheessa tutkimusta. Tutkimukseen osallistumisen voi aina keskeyttää. Aineistoa säilytetään ja käsitellään luottamuksellisesti tutkimuksen teon aikana ja aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkielman ohjaaja toimii Kaili Kepler-Uotinen (kaili.kepler-uotinen@jyu.fi, puh.)

Kerron tarkemmin lisää tutkimuksesta ja tutkimukseen liittyvistä tietosuojakäytännöistä puhelimitse tai sähköpostin välityksellä.

Kiitos yhteydenotostasi ja osallistumisestasi!

Niina Ingman

niina.k.ingman@student.jyu.fi

puh.

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Liite 2. Haastattelurunko

Alustus aiheeseen oppilasesimerkeillä

- Mieti jotakin nykyisen luokan oppilastasi, jolle koulu ja oppiminen ovat haastavaa. Kuvaile sitten, millainen lukija tämä oppilas on. Entä millainen suhtautuminen (innostus tai innostumattomuus) hänellä on lukemiseen.
- Seuraavaksi mieti jotakin oppilasta, jolle koulu ja oppiminen ovat helppoja. Kuvaile sitten, millainen lukija tämä oppilas on. Entä millainen suhtautuminen (innostus tai innostumattomuus) hänellä on lukemiseen.
- Yleisesti vielä ajatuksia, miten erilaisten oppilaiden lukuinto tai innostumattomuus lukemiseen näkyy? Erottavatko oppilaat? Miten?

Lukutaidon ja lukemisen tärkeys

- Miksi mielestäsi lukeminen ja lukutaito ovat tärkeitä?
- Mitä lukeminen hyödyttää? Mitä haittoja seuraa, jos lapsi ei lue?
- Miten lukutaito on yhteydessä hyvinvointiin?

Lukemisen vaikutus kognitiiviseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin

- Millaisia ajatuksia, käsityksiä ja kokemuksia sinulla on lukemisen ja kognitiivisen hyvinvoinnin yhteydestä?
- Miten näet lukemisen ja kognitiivisen hyvinvoinnin yhteyden?

Palataan oppilasesimerkkien avulla kuvailemaan ajatuksia ja kokemuksia lukemisen vaikutuksesta kognitiiviseen toimintakykyyn.

- Kuvaile näiden oppilaiden kognitiivisia toimintoja ja yleistä olemista oppitunneilla (eli millainen hän on?).
- Yleisesti vielä miten erilaisten oppilaiden lukuinto tai innostumattomuus lukemisen näkyy? Erottavatko oppilaat? Miten?
- Eroavatko oppilaat kognitiivisilta toiminnoiltaan (lukija vs. ei lukija)?

Lukemisen ja lukuinnon edistäminen koulussa

- Miten kiinnostusta lukemiseen tulisi tukea ja edistää?
- Esimerkkejä eri tyyppisistä oppilaista ja heidän innostamisestaan.
- Millainen rooli lukemisella ja lukuinnon edistämällä on luokassasi?
- Entä koulussanne?
- Miten lukemista ja innostusta lukemiseen tuetaan koulussanne?
Kuvaile ja kerro esimerkkejä.

Lopuksi vapaa sana

Liite 3. Tutkimuslupa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO – OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

TIETOA TUTKIMUKSESTA

Pro gradu -tutkielman tutkimuksessa tutkin luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia lukutaitoon, lukemiseen ja kognitiiviseen toimintakykyyn liittyen. Lisäksi tutkin luokanopettajien keinoja oppilaiden lukutaidon, lukemisen ja lukuinnon edistämiseen. Tutkimus on suunnattu alakoulussa työskenteleville luokanopettajille.

Tutkimukseen sisältyy yksi yksilöhaastattelukerta, joka kestää noin 30-45 minuuttia. Haastattelu äänitallennetaan. Haastateltavat eivät ole tunnistettavissa missään vaiheessa tutkimusta. Haastatteluaineistosta lainataan sitaatteja vain tunnistekoodilla. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen voi aina keskeyttää. Aineistoa säilytetään ja käsitellään luottamuksellisesti tutkimuksen teon aikana ja aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Tutkielman tekijä: Niina Ingman (niina.k.ingman@student.jyu.fi, puh.)

Tutkielman ohjaaja: Kaili Kepler-Uotinen (kaili.kepler-uotinen@jyu.fi, puh.)

TIEToon PERUSTUVA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN

- Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.
- Suostun, että haastattelu äänitallennetaan.
- Suostun, että haastattelustani lainataan sitaatteja tunnistekoodilla (esim. Opettaja 1).

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys