

”Saako nää kaikki lukea?”

Yhteisöllinen lukuhaaste oppilaiden lukemiseen kannustavana keinona: millaiset kirjat motivoivat oppilaita lukemaan

Emma Juhala
Maisterintutkielma
Kirjallisuus
Musiikin, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, kulttuurin ja taiteen laitos
Tekijä Emma Juhala	
Työn nimi Yhteisöllinen lukuhaaste oppilaiden lukemiseen kannustavana keinona: millaiset kirjat motivoivat oppilaita lukemaan	
Oppiaine Kirjallisuus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika 05/2022	Sivumäärä
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, motivoiko yhteisöllinen luokittain suoritettava lukuhaaste yläkoulu ikäisiä nuoria lukemaan kirjoja. Tavoitteena on myös selvittää, minkälaiset kirjat motivoivat nuoria lukemaan kirjoja haasteeseen. Tutkimus on toteutettu yhteistyössä Itä-Suomalaisen yhtenäiskoulun kanssa, jossa oppilaan lukivat kirjoja suunnittelemani lukuhaastetaulukkaan ja vastasivat lukuajan päättymisen jälkeen Webropol-kyselyyn.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena taustana toimivat motivaatiotutkimus sekä yhteisöllisen lukemisen tutkimus. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat: Miten lukuhaaste motivoi oppilaita lukemaan? Miten ryhmänä suoritettava haaste vaikutti oppilaiden suoritukseen? Mitkä haastekohdat olivat oppilaiden mieleen?</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että luokkien välillä oli selkeitä eroja. Seitsemäsluokkalaisten lukivat kirjoja kaikkein innokkaimmin, mutta luokan kesken vaihtelu oli suurta: osa luokkalaisten luki todella monta kirjaa ja koki, että haaste motivoi heitä lukemaan yhdessä, kun myös toinen ääripää luokasta löytyi. Kahdeksannelle luokalle oppilaat taas lukivat vain neljä kirjaa, olivat sitä mieltä, että haaste ei motivoinut lainkaan lukemaan ja suorituksen tekeminen luokkana ei vaikuttanut mitenkään. Yhdeksäsluokkalaisten lukivat runsaasti kirjoja, olivat sitä mieltä, että haaste motivoi lukemaan, mutta kukin luki omalla painollaan.</p> <p>Oppilaiden mielestä kaikkein mielekkäimmät haastekohdat olivat fantasiakirja, lyhyt kirja sekä kirja aiheesta, joka heitä itseään kiinnostaa. Karkeasti nämä jakaantuivat myös luokittain, jolloin fantasiakirja oli seitsemäsluokkalaisten mieleen, lyhyt kirja kahdeksäsluokkalaisten makuun ja kirja aiheesta, joka heitä itseään kiinnostaa yhdeksäsluokkalaisten mieleen.</p>	
Asiasanat kirjallisuudenopetus, lukuhaaste, yhteisöllinen lukeminen, lukumotivaatio	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS.....	4
2.1 Lukemaan motivointi	4
2.2 Yhteisöllinen lukeminen	4
3 TUTKIMUSAINEISTO.....	
3.1 Aineiston kerääminen ja käsittely.....	
3.2 Sisällön analyysi.....	
3.3 Tutkimusetiikka.....	
3.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja tulosten yleistettävyys.....	
4 MOTIVOIKO LUKUHAASTE LUKEMAAN?.....	
4.1 Luettujen kirjojen määrä.....	
4.2 Lukemisen ja lukemattomuuden syyt.....	
4.3 Nuorten oma mielipide haasteesta.....	
5 YHTEISÖLLISYYDEN MERKITYS.....	
6 MONIPUOLINEN KIRJALLISUUS.....	
7 PÄÄTÄNTÖ.....	
 Lähteet	

LIITTEET

1 JOHDANTO

”Lukutaito tarkoittaa kykyä ilmaista itseään ja ymmärtää toisia.” (Kainulainen 2019, 66.)

Lukutaidon heikkenemisestä on puhuttu jo vuosia, ja varsinkin perinteisten kirjojen lukeminen on laskenut 2000-luvulla huolestuttavasti (Kauppinen & Marjanen 2019, 122). Lukutaito on kuitenkin edellytys siihen, että ihminen saattaa toimia tasavertaisena kansalaisena yhteiskunnassa ja siten ylläpitää omaa hyvää elämäänsä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Yhteiskuntamme olettamuksena toimii se, että jokainen kykenee ymmärtämään niin lukemaansa tekstiä kuin tuottamaan sitä itse erilaisissa tilanteissa, kuten opinnoissa sekä työelämässä. Lukutaidon heikentymisen myötä myös lukuinto, varsinkin kaunokirjallisuutta kohtaan, on laskemassa.

Erilaiset lukuhaasteet ovat taas keränneet viime vuosina hyvin paljon positiivista huomiota mediassa, kun näiden lukuhaasteiden avulla tuhannet ihmiset ympäri Suomea, lukevat kirjoja erilaisia haasteita varten. Lukuhaasteessa on vaihteleva määrä erilaisia haastekohtia, joiden suorittamiseen vaatii kirjojen lukemista. Jokainen haastekohta on erilainen ja täten vaatii erilaisen kirjan. Haastekohta voi esimerkiksi vaatia luettavaksi kirjan, jonka kansi on punainen tai jonka päähenkilö on alaikäinen. Lukuhaasteen suorittamiseen ei ole yhtenäisiä sääntöjä, vaan jokainen suorittaja saa itse määrittellä sääntönsä. Osa esimerkiksi lukee jokaiseen haastekohtaan oman kirjan, kun taas toinen hyväksyy yhden kirjan useampaan kohtaan. Ehkä kaikkein tunnetuin lukuhaaste on Helsingin seudun kirjastojen julkaisema Helmet-haaste, joka julkaistaan aina vuoden lopussa seuraavaa vuotta varten. Lähes jokaisella kirjastoalueella on jo oma lukuhaasteensa, ja niitä on suunnattu kaiken ikäisille. Näiden haasteiden tarkoituksena on houkutella ihmiset lukemaan enemmän kirjallisuutta sekä myös erilaisten haastekohtien avulla monipuolistaa lukijoiden luettavaa kirjallisuutta.

Kouluissa käytössä on usein saattanut olla lukuhaasteen kaltainen metodi, jota kutsutaan lukudiplomiksi. Lukudiplomin idea on sama kuin lukuhaasteen, saada oppilaat tai opiskelijat lukemaan enemmän ja monipuolisesti. Lukudiplomit ovat usein kouluissa vapaaehtoisia, joiden suorittaminen esittää positiivista aktiivisuutta äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan. Lukudiplomit eroavat lukuhaasteista siten, että luetta-

vat kirjat valitaan tietyin kriteerein, osassa paikoissa jopa valmiista listoista. Useimmiten lukudiplomeissa luettavat teokset onkin jaettu nykykirjallisuuteen ja klassikko-kirjoihin. (Lukki.) Itse keskitynkkin tutkimuksessani lukuhaasteeseen juuri siitä syystä, että luettavat kirjat saa valita itse, eikä niitä tule valita valmiista listoista. Kirjojen vapaavalintaisuus kasvattaakin usein lukijan omaa motivaatiota kirjan lukemista kohtaan (Kauppinen 2010, 206).

Lukuhaasteet ovat motivoineet varsinkin aikuisia lukemaan enemmän sekä monipuolistaneet heidän lukemaansa kirjallisuutta. Tämä herättää mielenkiinnon siihen, voisiko sama ilmiö tulla kyseeseen myös nuorten kanssa koulumaailmassa, luoden samalla omalle tutkimukselleni sopivan aukon. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten lukuhaaste motivoi oppilaita lukemaan?
2. Miten ryhmänä suoritettava haaste vaikutti oppilaiden suoritukseen?
3. Mitkä haastekohdat olivat oppilaiden mieleen?

Suomessa lukuhaasteiden tutkimus on keskittynyt opinnäytetöihin. Taru Siira on opinnäytetyössään (2020) "*Ja sitten lukeminen veikin mennessään!*": Yleisten kirjastojen lukuhaasteet aikuisten lukemisen edistämisen välineenä tutkinut sitä, miten kirjastojen lukuhaasteet ovat edistäneet aikuisten lukemista. Lukudiplomia on taas tutkinut myös Päivi Kaakkuri omassa väitöskirjassaan *Lukudiplomin avulla lukemaan houkuttelevuuden yläkoulussa: lukudiplomin kehittämistutkimus perusopetuksen vuosiluokilla 7-9*. Näiden tutkimusten tulokset siitä, miten lukuhaasteet innostavat aikuisia lukemaan (Siira 2020) ja miten lukudiplomi motivoi nuoria lukemaan (Kaakkuri 2014) kuitenkin luovat edellytykset sille, että myös lukuhaaste voi motivoida nuoria lukemaan enemmän.

Kansainvälisesti aihetta on tutkittu laajemmalla perspektiivillä. Paul Ginns ja Nigel Bagnall (2015) ovat tutkineet Australiassa vanhempien osallisuutta lasten kotona suoritettaviin lukuhaasteisiin, eivät lukuhaastetta itsessään. Tutkimuksessa havaittiin, että mikäli vanhemmat suhtautuvat positiivisesti lastensa saamiin tehtäviin, suhtautuvat myös lapset niihin positiivisemmin. Vanhempien ja koulun yhteistyöllä on merkittävä rooli lasten lukemisessa kotona: mikäli opettaja ja vanhemmat kommunikoivat lapsen asioista ja jakavat saman ajatuksen lukemisen tärkeydestä, pystyvät he yhdessä tukemaan lasta parhaimpaan lukusuoritukseensa. Vanhempien rooli on hyvin samanlainen kuin opettajankin rooli, lapsen motivoimisessa lukemaan:

mikäli he ovat innokkaita lasten saamia tehtäviä kohtaan, innostuvat lapsetkin niistä todennäköisemmin.

Rebecca Kennedy ja Eve Bearne (2009) ovat kirjoittaneet tutkimusraportin Yhdistyneissä Kuningaskunnissa tapahtuneesta tutkimuksesta, jossa tutkittiin sitä, auttaako opiskelijoille kesäksi annettu lukuhaaste heitä pysymään sitoutuneina lukemiseen. Haasteeseen osallistuivat lapset, jotka olivat valmiiksi innokkaita lukijoita ja he kokivat sen positiivisena asiana. Kesälukuhaaste lisäsi lasten lukemista kotona ja huomattiin, että lapset lukivat kotona huomattavasti lueammin erilaista kirjallisuutta, kuin koulussa. Haasteeseen osallistuneet lapset myös halusivat jakaa lukemistaan teoksista tietoa niin koulukavereille, perheenjäsenille kuin kirjastonkin henkilökunnalle. Tutkimuksessa havaittiin, että perheissä, joissa englanti ei ole kotikielenä ja joissa vanhemmilla ei ole mahdollisuutta antaa tarpeeksi tukea lapsen tukemiseen, oli lukuhaasteeseen osallistuminen huomattavasti hankalampaa. Osa tällaisista lapsista oli kyllä innokkaita lukemaan, mutta heidän osallistumisensa vaatii enemmän tukemista esimerkiksi opettajilta. Opettajat itse olivat hyvin tyytyväisiä tähän lukuhaasteeseen ja ottivat sen innolla vastaan itsekin. Haaste onnistui parhaiten kouluissa, joissa koko henkilökunta oli motivoitunut lasten lukemisen ylläpitämiseen, ja jotka tekivät säännöllistä yhteistyötä kirjastojen kanssa. (Kennedy & Bearne 2009, 10–11.)

Koska lukuhaasteen yhteyttä lukemaan motivoimiseen ei suoranaisesti ole tutkittu, onkin sen tutkiminen hyvin mielekästä. Aikaisemmat aihetta sivuavat tutkimukset luovat täydet mahdollisuudet siihen, että lukuhaasteen käyttäminen kouluissa osana lukemisen tukemista on mielekästä. Tutkimuksen toteuttamisen tärkein tavoite on kuitenkin tuottaa hyödynnettävää tietoa, jota koulujen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat saattavat hyödyntää omassa työssään ja siten pyrkiä motivoimaan mahdollisimman monia nuoria lukemaan. Tämän vuoksi tutkimuksen toteuttamisella on itselleni hyvin suuri ja henkilökohtainen merkitys. Lukemisen tukeminen on kuitenkin yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tärkeimmistä tavoitteista, jonka vuoksi lukuinnon ja -motivaation tutkiminen on mielekästä sekä tarpeellista.

Tutkimuksen kantavana voimana toimii oppilaiden luokkana suorittama lukuhaaste. Lukuhaaste suoritettiin luokkana, jotta pystyttiin välttämään oppilaille haitallista keskinäistä kilpailua (Aerila & Kauppinen 2019a, 129) muun muassa siitä, kuinka

monta kirjaa kukin oppilas haasteeseen luki tai ei lukenut. Lukuhaaste on itse laatimani ja sitä laatiessa käytin apunani jo olemassa olevia kirjastojen yleisiä lukuhaasteita, kuten Helmet- ja Keski-kirjastojen lukuhaasteita. Idean bingomuotoon sain Aerilan ja Kauppisen kirjasta Sytytä lukukipinä (2019), jossa on esitelty kaksi valmista lukubingoruudukkoa (Aerila & Kauppinen 2019a, 202–203).

Pyrin valitsemaan bingoruudukkoon mahdollisimman erilaisia haastekohtia, jotta jokaiselle lukijalle löytyisi mieluisia vaihtoehtoja. Pyrin ottamaan huomioon myös lukijoiden tasoerot ja sijoittamaan bingoon muutaman helpomman kohdan (lyhyt kirja) ja kehittyneimmille lukijoille haastavampia kohtia (kirjassa ollaan metsässä). Haastekohdat sisälsivät niin kriteerejä luettavalle kirjalla kuin myös esimerkiksi luku paikalle tai päivälle, jolloin kirja saatiin luettua. Jotta kirjojen valinta olisi hieman helpompaa, laadin oppilaille annettuun versioon myös oman vinkkilistani, jossa listasin muutamiin eri haastekohtiin sopivia kirjoja.

Naiskirjailijan kirjoittama kirja	Kirja, joka kertoo rakkaudesta	Lyhyt kirja	Kirja, jota opettaja on suositellut
Kirja, joka sinun on pitänyt lukea kauan	Kirja, jota luet koulussa	Kirja, jota luet sängyssä	Tietokirja
Kirja, jonka luit lomalla	Fantasiakirja	Mieskirjailijan kirjoittama kirja	Kirja aiheesta, joka kiinnostaa sinua
Kirjassa matkustetaan	Kirja, jonka sait luettua maanantaina	Kirjassa ollaan metsässä	Kirja sijoittuu isoon kaupunkiin

Kuva 1. Oppilaille jaettu bingoruudukko ilman vinkkilistaa

Lukuhaasteessa haastekohtia oli lopulta 16, joiden avulla oli tarkoitus kerätä luokkana mahdollisimman monta bingoa pysty- tai vaakasuunnassa. Kenenkään oppilaan ei oletettu lukevan jokaiseen kuuteentoista kohtaan itse kirjoja, vaan jokainen oppilas

luki oman mieltymyksensä mukaan kirjoja omaan bingoruudukkoonsa. Nämä tiedot kerättiin luokan yhteiseen ruudukkoon, josta bingot lopulta laskettiin. Bingot olivat luokissa esillä, jotta jokaisen oppilaan oli mahdollista tarkistaa, mitä kirjoja bingon saamiseksi pitäisi vielä lukea.

Kun oppilas sai kirjan luettua, hänen täytyi katsoa joko omasta bingoruudukostaan tai luokan ruudukosta, mihin haastekohtaan kirja sopisi. Kirjoja oli myös mahdollista valita siten, että valitsi ensin haastekohdan, johon kirjan aikoi lukea. Tämä saattoi olla yleisempi menettelytapa silloin, kun tietyt haastekohdat puuttuivat bingon saamisesta. Oppilas saattoi sijoittaa kirjan ainoastaan yhteen haastekohtaan, vaikka se olisikin sopinut useampaan. Mikäli useampi oppilas luki saman kirjan, saattoivat eri oppilaat sijoittaa saman kirjan useisiin haastekohtiin. Samaan haastekohtaan oli myös mahdollista lukea useampia kirjoja, eli oppilaan oli mahdollista sijoittaa luettu kirja esimerkiksi kohtaan lyhyt kirja, vaikka joku muu olisi ehtinyt siihen jo kirjan lukea, kunhan kyseessä oli eri kirja. Oppilaan tuli kirjata bingoruudukkoon kirjan nimi sekä päivämäärä, jolloin kirja oli saatu luettua. Oppilaiden nimiä ei kerätty, jotta anonymiteetin ylläpitäminen mahdollistuisi.

Bingoruudukon haastekohtiin sai sijoittaa myös kirjoja, joita oppilaat lukivat lukutunneilla tai koulussa järjestetyissä lukuhetkissä, mikäli nämä kirjat oli valittu itse, eikä niitä luettu jotakin koulun tehtävää varten. Oppilaat saivatkin valita luettavat kirjansa itse, sillä valinnanvapaus kirjojen osalta motivoi paremmin lukemaan, tämä oli kuitenkin myös tietoinen riski, sillä heikompien lukijoiden saattoi olla hankalaa löytää itselleen sopivaa luettavaa (Aerila & Kauppinen 2019a, 56).

Oppilailla oli mahdollisuus kysyä kirjavinkkejä niin opettajilta kuin luokkatovereiltaan ja tähän myös tutkimuksen esittelyn yhteydessä kannustettiin. Kirjavallinnan helpottamiseksi olin myös laatinut listan kirjoista, jotka sopivat eri haastekohtiin (LIITE 3). Tähän kirjalistaan valitsin sellaisia haastekohtia, joihin kirjan vinkkaaminen oli etukäteen mahdollista, kuten "mieskirjailijan kirjoittama kirja". Nämä haastekohdat olivat myös niitä, joihin saattoi valita jonkin tietyn kirjan haastekohta edellä.

Aikaa kirjojen lukemiselle oli noin puolitoista kuukautta. Pääsin ohjeistamaan lukuhaasteen suorittamisen oppilaille joulukuun puolivälissä juuri ennen joululoman 2021 alkua, joten lomalla oli mahdollisuus aloittaa bingon suorittaminen.

Tammikuun lopussa kirjat, jotka oli luettu tammikuun 2022 loppuun mennessä, kerättiin bingoruudukkoon luokan yhteiseen bingoruudukkoon.

2 TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS

Tutkimukseni ei perustu yhden taustateorian varaan, vaan sijoittuu erilaisten teorioiden muodostamaan verkostoon. Kaikkein tärkeimpänä tutkimuksen teoriapohjana ovat motivaation rakentumiseen liittyvät seikat. Lukemaan motivointi onkin yläkäsitteenä, johon omassa tutkimuksessani kytkeytyy vahvasti myös yhteisöllinen lukeminen.

2.1 Lukemaan motivointi

Lukumotivaation tutkimuksen ja käsitteistön suurimpina vaikuttajina voidaan pitää Allan Wigfieldia ja John T. Guthrieta vuonna 1997 julkaistulla tutkimuksella *Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading*. Tässä he nimeävät lukumotivaation elementeiksi minäpystyvyyden, sisäisen ja ulkoisen motivaation sekä lukemisen sosiaalisen ulottuvuuden.

Minäpystyvyyden ajatus on peräisin pääasiassa psykologi Albert Banduralta, jonka mukaan käsitteellä kuvataan ihmisen aikaisemmin saamien kokemusten perusteella muodostamaa luottamusta sekä uskoa siihen, että omat kyvyt riittävät suoriutumaan haluamasta tehtävästä (Bandura 1977, 192). Minäpystyvyys kattaakin luottamuksen omaan lukutaitoon ja mieltymyksen itsensä haastamiseen lukemisen avulla (Wigfield 1997, 22-23). Myöhemmissä tutkimuksissaan (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles 2007) on minäpystyvyyteen liitetty myös lukustrategioiden hyödyntäminen, kyky tunnistaa iso osa lukemistaan sanoista ja myös taito saada selville vieraiden sanojen merkitykset.

Ulkoisen motivaatio koostuu Wigfieldin ja Guthrien mukaan tarpeesta olla toisia parempi, saada ulkoista tunnusta sekä saada hyviä arvosanoja. Nuoren lukeminen voi olla siis hyvinkin ulkoisesti säädeltyä, mikäli hän lukee saadakseen palkkion, joka voi olla positiivinen huomio tai hyvä arvosana opettajalta, tai jos lukemista ohjaa rangaistuksen pelko, kuten huomiotta jääminen tai huono arvosana. (Wigfield & Guthrie 1997, 17.) Ulkoisesti motivoitunut nuori lukeekin ainoastaan arvosanojen tai rangaistuksen pelon takia, eikä esimerkiksi lukemisen tuottaman hyvän olon vuoksi, mikä taas ajaa sisäisesti motivoitunutta nuorta lukemaan.

Sisäisen motivaation elementit ovat uteliaisuus tai kiinnostus sekä osallisuus. Myös itsensä haastamisesta lukemisen avulla pitäminen kuuluu sisäiseen motivaatioon. Uteliaisuus ja kiinnostus voidaan ajatella haluksi oppia enemmän aiheesta, joka kiinnostaa nuorta itseään. Yleensä lukemisesta omaehtoisesti kiinnostuneilla nuorilla on lempikirjailijoita, suosikkiaiheita tai genrejä, joita he valitsevat toistuvasti. Sisäisesti motivoituneet lukijat muistavat usein hyvinkin tarkasti lukemistaan kirjoista yksityiskohtia ja sisältöjä sekä voivat lukea toistuvasti samojakin kirjoja, jolloin he pystyvät peilaamaan kirjassa koettuja tunteita omiin tunteisiinsa. Samoihin kirjoihin tarttuminen yhä uudestaan voi johtua siitä, että tuttu kirja minimoi riskin siitä, että uusi kirja on huono. (Wigfield & Guthrie 1997, 22–24.)

Osallisuus lukemisen kontekstissa tarkoittaa kokemusta siitä, että lukeminen tuottaa iloa ja nautintoa (Wigfield & Guthrie 1997, 22–23). Nuoret, jotka nauttivat lukemisesta, voivat jopa uppoutua kirjoihin ja niiden maailmaan ja viettää pitkiäkin aikoja lukien. Lukemisen syynä voivat olla esimerkiksi fiktiiviset hahmot ja kiinnostus hahmojen kehittymiseen. Nuoria kiinnostavat yleensä hahmot, joihin on helppo samaistua. Kirjat myös parhaimmillaan huvittavat, antavat uutta tietoa, auttavat itsetutkiskelussa ja mahdollistavat harrastamisen missä tahansa, sillä kirjaa on mahdollista kantaa lähes kaikkialla mukana. (Kaakkunen 2014, 14.)

Lukumotivaatio on monitahoinen ilmiö, jossa ulkoinen ja sisäinen motivaatio yhdessä minäpystyvyyden kanssa vaikuttavat siihen, kuinka paljon nuoret lukevat. Oma luottamus tehtävistä suoriutumiseen sekä muiden tuoma kannustus korreloivat myönteisesti lukusaavutusten kanssa. (Guthrie ja Wigfield 2000, 408.) Lukumotivaatiota lisää huomattavissa määrin se, että nuori saa valita itse luettavan kirjan (Guthrie & Wigfield 2000, 411). Muiden lukijoiden merkitys on myös hyvin suuri, sillä vertaislukijat herättävät usein mielenkiintoa lukemista kohtaan (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 79), jolloin lukija, joka ei välttämättä muuten lukisi, voi innostua lukemaan.

Lukuinnostuksen syttyminen edellyttää erityisesti sitä, että opetuksessa arvostetaan nuorten omia mielenkiinnonkohteita, kirjojen valintaan käytetään reilusti aikaa ja oppilaat saavat mahdollisuuden valita sellaiset kirjat, jotka sopivat heidän taakseen, mutta myös kiinnostavat heitä (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 79). Mikäli opettaja väheksyy esimerkiksi jotakin kirjallisuuden lajia tai genreä, voi se pahimmillaan tappaa nuoren lukuinnostuksen. Hyvän opettajan lisäksi sopiva ryhmä ja sen jäsenet

voivat motivoida lukemaan ja auttaa yltämään parempiin suorituksiin. Mikäli luokka lähtee lukemiseen mukaan innokkaasti, motivoi yhteisöllinen lukeminen ja yhdessä tekeminen myös niitä, joille lukeminen ei mielekästä. Yhteisöllisen lukemisen etu onkin se, että lapsi tai nuori havaitsee konkreettisesti sen, mitä lukemisesta innostuminen todella tarkoittaa (Aerila & Kauppinen 2019, 30).

Nuoret, jotka suhtautuvat myönteisesti lukemiseen, menestyvät yleensä paremmin kuin nuoret, jotka suhtautuvat lukemiseen kielteisesti (Wigfield 1997, 16). Lukemiseen myönteisesti suhtautuminen muodostaakin lukutaitoa tukevan kehän: myönteisesti lukemiseen suhtautuvat lapsi lukee enemmän kuin lapsi, joka suhtautuu lukemiseen kielteisesti, tämän siten vahvistaen myönteisesti lukemiseen suhtautuneen lapsen lukutaitoa. Hyvä lukutaito on taas avainasemassa lisäämässä onnistumisen kokemuksia ja luo näin lisää myönteisiä kokemuksia lukemista kohtaan. (Leino, Nissinen, Puhakka ja Rautapuro 2017, 28)

Vaikka lukumotivaatio voi lähteä nuoresta itsestäänkin, huoltajan asenteella lukemista kohtaan on hyvin merkittävä vaikutus, kun katsotaan lasten ja nuorten lukuasenteita sekä -harrastuneisuutta. Onkin hyvin huolestuttavaa, että vanhempien lukeminen ja lukemisesta pitäminen on vähentynyt merkittävästi. (Leino, Nissinen, Puhakka ja Rautapuro 2017, 55.) Vaikka vanhempien merkitys lasten ja nuorten lukutottumuksissa on merkittävä, on nuorten ja lasten elämässä myös muita aikuisia, jotka voivat tukea lukemiseen sitoutuneisuutta. Tässä tilanteessa opettajan rooli korostuu. Vaikka valinnaisuus kirjojen valinnassa yleensä motivoi nuoria lukemaan (Aerila & Kauppinen 2019a, 56), eivät kaikki nuoret kykene löytämään itselleen mielekästä luettavaa ilman opettajan apua. Opettajan on kuitenkin hankalaa tukea oppilasta lukemisen kanssa, mikäli vanhemmat eivät osoita tukea lukuharrastuksen ylläpitämiseen.

Jotta lukuinto säilyisi sen jälkeen, kun se on saavutettua, on tärkeää tuoda autenttisia sekä nuoria aidosti kiinnostavia tekstejä osaksi opetusta. Mikäli tunnilla esimerkkeinä olevat tekstit ovat mielekkäitä, innostuvat nuoret enemmän niiden lukemisesta. Mielekkäät tekstit myös mahdollistavat laajan keskustelun, jolle tulisi opetuksessa varata hyvin aikaa. Usein lukemisen opetus keskittyy oppikirjoissa oleviin teksteihin ja tehtäviin, mutta näiden mielekkyys oppilaan näkökulmasta ei aina täyty. (Leino, Nissinen, Puhakka ja Rautapuro 2017, 56.)

Lukumotivaation ylläpitäminen vaatii sekä nuorelta itseltään, että lähi-
piirin aikuisilta huomattavasti työtä. Opettajat ja muut kasvatuksen ammattilaiset
ovat lähteneet kehittämään erilaisia keinoja, joille nuoret lukisivat enemmän ja myös
monipuolistaisivat lukemaansa kirjallisuutta. Opettajat pyrkivät luettamaan lukuvuo-
den aikana useita kokonaisteoksia, joista osan kirjoista saa valita itse. Osa kirjoista on
myös määrättyä listalta, joista oppilas saa itse valita luettavansa.

2.2 Yhteisöllinen lukeminen

Yhteisöllistä lukemista Suomessa ovat hyvinkin aktiivisesti tutkineet Aerila ja Kaup-
pinen, erityisesti varhaiskasvatuksen ja alakoulun puolella. Aerilan ja Kauppisen
(2019a, 48) mukaan yhteisöllinen lukeminen luo positiivisempaa ilmapiiriä luokassa,
minkä vaikuttavana tekijänä on opettaja: mikäli opettaja näyttää positiivista mallia lu-
kemisesta, jää lapselle itselleenkin todennäköisemmin tällainen kokemus. Lapsen tu-
keminen kuitenkin vaatii huomattavaa panostusta aikuiselta, sillä oikeiden kirjojen
löytäminen jokaiselle lapselle vie aikaa. Lisäksi tulee myös itse lukemiselle varata rei-
lusti aikaa (Aerila ja Kauppinen 2019a, 49). Lasta tukemassa voikin olla kuka tahansa
aikuinen, useimmiten opettaja tai huoltaja.

Yhteisöllisessä lukemisessa parasta on, että luetuista teksteistä voidaan ja
pystytään keskustelemaan yhdessä. Tällä tavalla voidaan tuottaa yhteisiä merkityksiä,
tulkintoja sekä jakaa teksteistä heränneitä mielipiteitä ja lisäksi arvioida niin tekstiä,
kuin siitä tuotettuja materiaaleja yhdessä. (Kauppinen 2010, 175.) Tämä vaatii kuiten-
kin opettajalta kouluympäristössä aktiivista osallistumista, sillä aikaa pitäisi riittää jo-
kaisen oppilaan lukemaan motivointiin sekä sen seuraamiseen, että jokainen oppilas
todella lukee.

Kirjallisuuskasvatuksessa yhteisöllistä lukijuutta on käytetty kirjallisuus-
pedagogiikan kehittämiseen ja uusien lukijayhteisöjen muodostamiseen sekä valmiiden
yhteisöjen vakiinnuttamiseen. Kirjallisuuskasvatuksessa oppilaita tulisi kannus-
taa lukemaan ja myös nauttimaan kirjallisuudesta, mihin yhteisöllinen lukeminen so-
pii apukeinoksi hyvin. Yhteisöllinen lukeminen on tehokasta ja tarkoituksenmukaista,
kun lukuhetket koostuvat niin ohjauksesta kuin harjoituksista ja lukemisen aikana
kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, mikä motivoi lukemaan ja mistä lukemisen
ilo muodostuu. (Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario, 2019b, 25.) (Aerila & Kauppinen

2019, 56.) Yhteisöllisessä lukemisessa oppilas näkee konkreettisesti sen, mitä lukemisesta innostuminen tarkoittaa ja miten muutkin kuin oppilas itse voivat innostua kirjallisuudesta (Aerila & Kauppinen 2019b, 30).

Yhteisöllisen lukijuuden perustana toimii se, että lapset saavat mallinsa aikuisilta. Lapset kiinnostuvat usein kirjoista, mikäli aikuiset näyttävät mielenkiintoaan kirjoihin, lukukokemuksiin sekä kirjoista käytäviin keskusteluihin. Kannustava aikuinen voikin olla niin opettaja kuin lapsen huoltajat. (Aerila, Kauppinen, Niinistö, Sario 2019b, 23.) Yhteisöllinen lukeminen on tehokasta ja kognitiivisesti selkeää, kun lukuhetket koostuvat sekä ohjauksesta että itse lukemisesta. Riittävä materiaali koulussa ja kotona tukee huomattavalla tavalla yhteisöllistä lukemista. Lukumateriaalin helppo saatavuus ja materiaalin mielekkyys myös laskevat lapsen kynnystä tarttua kirjoihin itsenäisesti. (Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario 2019b, 25.)

Lukemaan motivoituminen ja lukemisen harrastaminen ovat kuitenkin monen tekijän tulos. Erilaiset lukukokemukset, lähipiirin lukuharrastus, mielipiteet kirjoista sekä käsitykset luettujen kirjojen kiinnostavuudesta vaikuttavat kaikki siihen, harrastaako lapsi tai nuori lukemista tai innostuuko luokka lukemaan. Kaikissa tapauksissa lapsi tai nuori tarvitsee kuitenkin aikuisen tukea lukemisharrastuksensa kanssa. Yhteisöllisyyden merkitys kasvaa siinä tilanteessa, jossa lapsella tai nuorella on lukevia ystäviä, joiden kanssa keskustella kirjoista, sillä kynnys tarttua kirjaan maldtuu entisestään, mikäli myös omat ystävät lukevat kirjoja. (Aerila & Kauppinen 2019a, 23.)

Opetushallituksen rahoittaman Ytimessä-hankkeen tavoitteena on kehittää keinoja lukemisen edistämiseksi, korostaa edelleen sitä, miten yläkoululaiset lukevat enemmän, kun ystävätkin lukevat kirjoja. Hankkeessa korostui myös perheenjäsenten aktiivinen lukeminen ja sen positiivinen vaikutus nuoren tai lapsen mielikuvaan lukemisesta. Hankkeen raportissa kuitenkin tuodaan selkeästi esiin se, että suurin syy lukemattomuudelle on, että vapaa-aika käytetään johonkin muuhun. Nuorten vapaa-aika kuluu usein harrastusten, ystävien tai esimerkiksi elokuvien parissa, jolloin lukemiselle jää vähemmän aikaa. Vaikka oppilaat pitävät lukutaitoa tärkeänä taitona, sen harjoittaminen tuntuu työläältä, sillä itseään kiinnostamattoman kirjan lukeminen ei motivoi lukemaan. (Lähteelä, Kauppinen & Aerila 2019, 44–45.)

Yhteisölliseen lukemiseen perustuva kirjallisuudenopetus ei ole vielä päässyt kehittymään niin pitkälle kuin olisi tarvittavaa. Se nähdään usein yhtenä ryhmätyön muodoista, jossa ryhmä oppilaita lukee saman kirjan ja tekee siitä vaaditun tehtävän. Yhteisöllinen lukeminen on parhaillaan sitä, että eri ihmiset voivat luoda uusia merkityksiä asioiden välille, jakaa omia mielipiteitään sekä tietoja ja myös kehittää uusia merkityksiä eri välineiden ja monimuotoisten oppimisympäristöjen avulla. (Aerila & Kauppinen 2019c, 153.)

3 TUTKIMUSAINEISTO

Tutkimukseni aineisto koostuu laatimani kyselytutkimukseen saamistani vastauksista sekä paperisista bingoruudukoista, joihin luokat ovat koonneet lukemiensa kirjojen nimet. Kyselyyn saamiani vastauksia käytän analyysini kohteena, ja analysoin niistä muun muassa syitä siihen, että lukuhaaste motivoi tai motivoi oppilaita lukemaan. Bingoruudukon avulla taas nähdään se, kuinka monta erillistä bingoa kukin luokka sai suoritettua, olihan lukuhaaste markkinoitu niin, että luokan tavoitteena on kerätä mahdollisimman monta bingoa.

3.1 Aineiston kerääminen ja käsittely

Tutkielmani aineisto on kerätty Itä-Suomalaisen yhtenäiskoulun luokilta 7–9. Tutkimukseen valikoituivat kaikki kolme luokkaa, sillä kukin luokka on hyvin pieni, 9–18 oppilasta. Ennen tutkimuksen aloittamista keskustelimme tutkimukseen osallistuvista luokista koulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kanssa, minkä jälkeen päädyimme ottamaan tutkimukseen mukaan kaikki kolme luokkaa, jotta saisin tutkimukseen mukaan mahdollisimman monta oppilasta.

Lähestyin koulua yhteistyömahdollisuudesta sähköpostitse syksyllä 2021, ottaen ensin yhteyttä koulun rehtoriin, joka ohjasi minun koulun äidinkielen ja kirjallisuudenopettajan puheille. Ennen tätä olin lähestynyt sähköpostitse kolmea muuta koulua Länsi-Suomesta, mutta näiden koulujen rehtorit eivät vastanneet yhteydenottoihini. Koulu valikoitui tutkimukseeni, jotta minun olisi tarvittaessa helppo päästä paikan päälle itse käymään.

Kävin koululla joulukuussa 2021 esittelemässä suunnittelemani bingoruudukon ja kertomassa lukuhaasteesta oppilaille luokittain. Tällöin vastasin myös oppilaiden mahdollisiin kysymyksiin lukuhaasteen suorittamisesta. Tuossa infohetkessä painotin myös sitä, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, enkä minä tule tutkijana tietämään sitä, ketkä oppilaita ovat tai eivät ole lukeneet kirjoja haastetta varten. Ennen tätä infoa opettaja laittoi jokaisen lapsen huoltajille Wilman välityksellä laatimani tutkimuslupalapun (LIITE 1), jossa kerron lyhyesti tutkimuksen kulusta ja siitä, mitä oppilailta edellytetään tutkimukseen osallistumisessa. Tutkimuslupakyselyssä painotettiin sitä, että tutkimus tulee olemaan täysin nimetön,

eikä yksittäistä oppilasta ole mahdollista tunnistaa valmiista tutkimuksesta. Huoltajilla oli oikeus kieltää huolettavansa osallistuminen tutkimukseen, mutta kukaan ei näin tehnyt.

Lukuhaasteen alkaessa, joulukuun puolivälissä 2021, opettaja jakoi jokaiselle oppilaalle oman A4-kokoisen bingoruudukon, joita oppilaat saattoivat täyttää joululomansa aikana. Koulun jatkuessa tammikuussa opettaja keräsi oppilaiden luekmat kirjat luokan yhteiseen bingoruudukkoon. Myös lukuajan loputtua tammikuun lopussa 2022, keräsi opettaja viimeiset luetut kirjat luokkien bingoruudukkoihin. Opettajan rooli korostuu aineiston keräämisen yhteydessä siinä, että jokaisen luokan bingoruudukot olivat luokissa näkyvillä ja opettaja muistutteli oppilaita siitä, kuinka paljon lukuaikaa on jäljellä.

Helmikuun alussa 2022 pidin jokaiselle luokalle tutkimukseen liittyvän kyselytutkimuksen, jonka kysymykset ovat liitteessä 4. Jokainen sai vastata kyselyyn rauhassa tietokoneella niin, ettei kukaan muu nähnyt sitä, mitä oppilas kyselyn kysymyksiin vastasi. Kyselyssä ainoana taustatietona kysyttiin oppilaan luokka-astetta (7, 8 tai 9), jotta analyysin yhteydessä vertailua oli mahdollista tehdä. Koska kyseessä on pieni koulu, jonka oppilaita olisi mahdollista sukupuolen ja luokka-asteen yhteistiedoilla tunnistaa, ei kyselyssä kysytty lainkaan tietoa sukupuolesta. Tällä pyrittiin takaamaan oppilaiden anonyymiys. Itse kysely sisälsi neljä monivalintakysymystä, kolme avointa kysymystä, kaksi arviointitehtävää sekä "vapaa sana" -kohdan, jossa oppilaat saattoivat antaa vapaasti palautetta tutkimuksesta minulle. Näistä ainoastaan luokka-aste kohtaan oli pakko vastata, jotta kyselyn sai palautettua.

Itse näin oppilaiden luokkana suorittamat bingoruudukot vasta lukuajan päätyttyä, enkä siis itse voinut hallita niiden täyttymistä mitenkään. Tiedostin jo ennen aineiston keräämistä sen, että on mahdollisuus, ettei kukaan oppilaista innostu lukemaan lukuhaasteeseen kirjoja. En luonut varasuunnitelmaa sen suhteen, että lukuhaaste olisi jäänyt kaikilta luokilta suorittamatta, sillä uskoimme opettajan kanssa siihen, että edes joku oppilaista kyseisestä haasteesta innostuu. Tietoisien riskien ottaminen tässä tapauksessa kannatti, sillä kaikilta luokka-asteilta innostuttiin lukemaan kirjoja. Emme luoneet oppilaille sähköistä versiota lukuhaasteesta, jota olisin päässyt itse katsomaan jo lukuhaasteen suorituksen aikana. Paperilla olevan lukuhaasteen

suorittaminen oppilaille helpompaa, eivätkä toiset oppilaat pääse muokkaamaan toisten kirjaamia suorituksia.

Ennen yhteydenottoani koululle laadin aineistohallintasuunnitelman (LIITE 2). Aineistohallintasuunnitelman laadinnassa on käytetty apuna Jyväskylän yliopiston Aineistohallintasuunnitelma-nimistä sivua (Koppa 2020). Bingoruudukot olen säilyttänyt tallessa kotonani. Kysely on tehty Wepropol-nimisellä sivustolla, jossa kyselyyn ja sen vastauksiin ainoastaan minulla on pääsy, sillä se on suojattu salasanalla. Kyselyn laatimisen apuna on käytetty Sami Borgin tekemää ”kyselylomakkeen laatimisen 10 kultaista sääntöä” -diagrammia (Borg 2017).

Aineistoa hyödynnetään tutkielman analyysiosiossa, johon sitä analysoidaan sisällönanalyysin keinoin. Aineistosta nostetaan myös yksittäisiä vastauksia tutkielmaan, jotka jollain tavalla kuvaavat hyvin kulloinkin käsiteltävissä olevaa kohtaa. Aineiston vastauksia jaetaan kysymyskohtaisesti eri ryhmiin, sillä samankaltaisia vastauksia on helpompi analysoida ryhminä, kuin yksittäisinä vastauksina. Aineistoa sellaisenaan ei julkaista missään. Aineisto poistetaan heti, kun tutkielma on saatu arvioitua, sillä aineisto on siten tarpeeton.

3.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jonka avulla on mahdollista analysoida kuultuja, nähtyjä sekä kirjoitettuja tekstejä. Tutkielmani kannalta tämä tarkoittaa kirjoitettuja tekstejä. Analyysimetodina se mahdollistaa tiiviin sekä yleisen kuvauksen antamisen tutkittavasta asiasta. Itse käytän sisällönanalyysiä aineistolähtöisesti, sillä oma aineistoni ei avaudu tutkimuksen lukijoille ilman analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2016, 104.) Tarkoitukseni on pyrkiä luomaan oppilaiden vastauksista yleisesti ymmärrettäviä vastauksia siihen, motivoiko yhteisöllinen lukuhaaste oppilaita lukemaan. Analyysi pohjaa täysin saamaani aineistoon ja nostaa esille yksittäisiä vastaajien vastauksia.

Aineiston analyysi etenee seuraavasti kysymys kerrallaan: Jaan ensin vastauksia ryhmiin sen mukaan, että samaan ryhmään tulevat aina samankaltaiset vastaukset. Pyrin pelkistämään nämä vastaukset selkeisiin ja tiiviisiin muotoihin. Tämän jälkeen nimeän ryhmät siten, että ryhmän nimi kuvastaa vastauksia. Nimetyn ryhmän

ilmiötä avaan lähdemateriaalien avulla sitä, mitä oppilaiden vastauksista voidaan oppia, ovatko ne samankaltaisia kuin aikaisempien tutkimuksien tulokset sekä mistä erot tai samankaltaisuudet voivat johtua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.)

Muita kuin avoimia kysymyksiä analysoin määrällisesti: kuinka monta kirjaa oppilas keskimäärin luki tai mikä haastekohta oli oppilaiden mielestä kaikkein mielekkäin. Määrälliset vastaukset auttavat muun muassa kartoittamaan sitä, kuinka moni oppilas ylipäänsä luki haasteeseen kirjoja. Määrällisten kysymysten tarkoitus on auttaa taustoittamaan avoimien kysymysten analyysia sekä mahdollistaa sen, että laajasta aineistosta voidaan rakentaa helposti ymmärrettävää tietoa määrällisen analyysin avulla.

3.3 Tutkimusetiikka

Koska tutkimuksen kohteena ovat nuoret ja heidän toimintansa, on tutkimuksen teon kanssa oltava hyvin tarkka ja myös selittää tutkimuksen kulku ja tarkoitus nuorille mahdollisimman ymmärrettävällä tavalla. Pyrimme yhdessä äidinkielenopettajan kanssa vastaamaan kaikkiin nuorten kysymyksiin tutkimusta koskien ja takaamaan näin se, että kaikki varmasti ymmärsivät, mistä tutkimuksessa on todella kyse. Tähän pyrittiin myös sillä, että huoltajille mennessä tutkimuslupakyselyssä tutkimuksen sisältö ja tarkoitus oli selitetty mahdollisimman lyhyesti ja yksinkertaisesti. Tutkimuslupakyselyssä oli lisäksi minun yhteystietoni, mikäli huoltajilla olisi ollut vielä jotain kysyttävää tutkimuksesta.

Jokaisen nuoren huoltajilta kysyttiin lupa tutkimuksen suorittamiseen ja tämänkin jälkeen jokainen nuori sai itse päättää, osallistuuko tutkimukseen lukemalla kirjoja bingoruudukon haastekohtiin. Kenenkään nuoren huoltaja ei kieltänyt lastaan osallistumasta. Ennen huoltajilta ja nuorilta luvan pyytämistä, koulun rehtori ja äidinkielenopettaja olivat antaneet jo omat suostumuksensa aineiston keräämiseen koululla. Ennen lukuajan alkua, nuorille kerrottiin, ettei haasteeseen kirjojen lukeminen ole pakollista, eikä se vaikuta kouluarvosanoihin mitenkään, osallistuuko hän haasteeseen vai ei.

Anonyymiyteen on pyritty sillä, että jokainen tutkimukseen osallistunut oppilas on vastannut kyselyyn nimettömästi omassa rauhassa, jottei kukaan ole päässyt vaikuttamaan hänen mielipiteisiinsä. Jokaiselle ryhmälle myös muistutettiin, ettei

kyselyssä ole oikeita tai väärä vastauksia ja miten jokainen mielipide on tutkimuksen kannalta yhtä arvokas.

Tutkimus on toteutettu koulussa, mikä jo osittain määrittää oppilaiden toimintaa. Koulussa oppilaat yleensä omaksuvat tietyt roolit sekä tavat toimia. On mahdollista, että osa oppilaista osallistui tutkimukseen, koska tutkimusta tehtiin koulussa, vaikka heille korostettiin useaan kertaan, että osallistuminen on vapaaehtoista. Koulu onkin yleensä paikka, jossa oppilaisen ei tarvitse tehdä sen suurempi päätöksiä, sillä opettajat kuitenkin määrittelevät sen, mitä tunneilla tehdään. Koska omassa tutkimuksessani koulussa suoritettuihin tutkimukseen liittyvät asiat olivat hyvin vähäisiä, toivon, että tutkimukseen osallistuivat todella ne, jotka siihen halusivat osallistua. Ainakin yksi oppilas innostui haasteesta niin paljon, että lukuajan loputtua vielä kysyi: "Saako nämä kaikki haastekohdat suorittaa vielä kotona, vaikka virallinen luku-aika loppuikin jo?"

3.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja tulosten yleistettävyyden

Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa yhden koulun avulla tietoa siitä, miten juuri kyseisen yläkoulun oppilaat motivoituivat lukuhaasteen avulla. Kyseessä on tapaus-tutkimus, jonka tarkoituksena on ymmärtää sekä tulkita juuri tässä kontekstissa saatuja vastauksia. Tutkimuksessa ääneen pääsevät nuorten omat mielipiteet lukuhaasteen toimivuudesta ja analyysiosuuden on tarkoitus tuottaa tietoa nuorten ajatuksista. Tapaus-tutkimuksessa tärkeintä onkin yhden tietyn tapauksen tutkiminen (Koppa 2015), ja tämän yhden tapauksen perusteella lähteä pohtimaan sitä, miten asiaa voisi tutkia laajemmin.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa määrällisesti yleistettävää tietoa. Analyysin ja oppilaiden vastausten perusteella voidaan kuitenkin saada kuva siitä, mitä yläasteikäiset oppilaat ajattelevat lukemisesta ja omasta motivaatiostaan lukemista kohtaan. Valmiin analyysin perusteella onkin mahdollista pohtia kehitysideoita niin tutkimus- kuin koulukentälle. On mahdollista lähteä kokeilemaan sitä, voisiko joku muukin koulu tai luokka innostua lukuhaasteen avulla lukemaan enemmän ja erilaista kirjallisuutta mitä tavallisesti. Koska lukemisen nähdään vaikuttavan muun muassa mielikuvituksen taitoja (Kainulainen 2019, 63), on oppilaiden lukemisen määrällä merkitystä.

Kyselylomakkeen vastauksiin aineistona liittyy muutamia riskitekijöitä. Kysely kartoittaa nuorten mielipiteitä omasta lukumotivaatiostaan ja mielipiteiden mittaaminen sekä analysoiminen on lähtökohtaisesti hankalaa. Isoin luotettavuuteen liittyvä tekijä liittyy kuitenkin tutkimukseen vastanneihin nuoriin. He ovat voineet valehdella kyselyssä, tuottaa sinne omasta mielestään hauskoja vastauksia tai vain tehdä kyselyn huolimattomasti, jolloin vastausten laatu on saattanut kärsiä. Kyselyn viimeinen kohta ”vapaa sana tutkijalle” onkin kerännyt runsaasti vastauksia, jotka eivät ole asiallisia. Tiedostin tämän mahdollisuuden jo kyselyä tehdessä, mutta muutama oppilas on kirjannut tuohon kohtaan vapaampia kommentteja tutkimukseen osallistumisesta kuten: ” vihaan lukemista mutta oon luku melkeen kokkoon yhten kirjan bingon takia. ja se oli ensimmäinen kirja jonka oo jaksannu lukee” (KA1).

Tutkimukseni luotettavuutta parantaa se, että jokainen yläkoulun luokka osallistui haasteeseen vastaamalla kyselyyn. Valmiiseen analyysiin vastauksia ei ole mitenkään seulottu tai valittu ryhmiin ainoastaan joitain vastauksia. Esimerkeissä pyrin ottamaan huomioon kaikentyyppiset vastaukset, jättäen kuitenkin esimerkiksi vapaan sanan kommentteista asiattomimmat pois. Huolimatta riskitekijöistä aineiston avulla voikin tehdä pieniä suuntavia päätelmiä siitä, mitä yläasteikäiset nuoret lukuhaasteesta voisivat ajatella. Tämän avulla taas nykyiset ja tulevat opettajat voivat miettiä muun muassa sitä, voisiko lukuhaastetta kokeilla yhtenä kirjallisuuden opetuksen muotona tai lukumotivaation lisääjänä. Myös opettajien kokemukset sekä suhtautuminen lukuhaasteisiin voisivat olla mielekkäitä jatkotutkimuksen aiheita.

4 MOTIVOIKO LUKUHAASTE LUKEMAAN?

Tutkimukseen osallistui yhteensä 38 oppilasta kolmelta eri luokalta. Seitsemäsluokkalaisia oli 14, kahdeksäsluokkalaisia 7 ja yhdeksäsluokkalaisia 17. Jokainen luokka osallistui suorittamalla omaa bingoaan ja näin ollen ”kilpaili” toisia luokkia vastaan. Yhdeksäsluokka sai bingoruudukkoon yhteensä 3 bingoa, kahdeksäsluokka ei yhtään ja seitsemäsluokka sai koko bingoruudukon täyteen. Kaikilla luokilla bingon suorittamiseen oli täsmälleen sama aika, sillä luokille ohjeistettiin sekä jaettiin bingoruudukot samana päivänä joulukuussa 2021.

Oppilaita pyydettiin kyselylomakkeessa arvioimaan asteikolla yhdestä kymmeneen sitä, kuinka paljon haaste motivoi heitä lukemaan. Tässä asteikossa 1 tarkoitti ei yhtään ja 10 taas todella paljon. Vastausten keskiarvoksi muodostui lopulta 4, joka on positiivinen yllätys. Suurin osa vastauksista sijoittuikin 1-5 välille, mutta joukossa oli myös muutama 9 ja 10 arvosana. Kaikkein korkeimmat arvosanat sijoituivat seitsemännelle luokalle ja kaikki kahdeksäsluokkalaiset antoivat oman arvonsa väliltä 1-3. Yhdeksäsluokkalaiset, kuten myös seitsemäsluokkalaiset jakaantuivat tasaisemmin, jolloin kumpaakin ääripäätä löytyi molempien luokkien vastauksista.

4.1 Luettujen kirjojen määrä

38 oppilaasta 28 lopulta luki vähintään yhden kirjan lukuhaastetta varten ja 10 oppilasta ei lukenut yhtään kirjaa haasteeseen. Oppilaat lukivat vaihtelevia määriä kirjoja aina nollostakin jopa kuuteen kirjaan. Yhteensä haasteeseen luettiin 37 kirjaa, jotka jakautuvat 28 oppilaalle, jotka kirjoja lopulta lukivat. Oppilaista kahdeksan luki kaksi kirjaa, 17 oppilasta luki yhden kirjan ja kolme oppilasta luki kolme tai useamman kirjan.

Lukuhaasteen innokkaimmat lukijat löytyivät seitsemänneltä luokalta. Ainoastaan kolme luokan oppilas oli lukenut yhden kirjan, kun taas kahden kirjan lukijoita oli viisi, kolmen kirjan lukijoita kaksi ja yksi oppilas luki lopulta kuusi eri kirjaa haasteeseen, jolloin lukijoita oli yhteensä 11. Yhteensä seitsemännen luokan oppilaat lukivatkin 19 kirjaa, saaden siten koko bingoruudukkonsa täyteen ja kolmeen kohtaan kaksi kirjaa.

8-luokkalaiset lukivat yhteensä neljä kirjaa, joista jokainen oli sijoitettu omaan haastekohtaansa. Jokainen kirja oli eri oppilaan lukema, mikä käy ilmi kyselylomakkeen vastauksista, jolloin kahdeksaluokkalaisia lukijoita oli lopulta neljä. Kirjojen vähyyttä voi selittää se, miten tämä luokka oli osallistujaluokista kaikkein pienin ja oppilaat ovat ehkä pahimmassa vaiheessa murrosikää. Kahdeksaluokkalaiset eivät ole enää koulun nuorimpia, toisin kuin seitsemäsluokkalaiset ja ikään kuin ovat kasvamassa kohti koulun vanhimpina oloa. Tällöin ylimääräiset vapaa-ajalla suoritettavat aktiviteetit eivät ehkä innosta. Iso osa tältä luokalta oli myös vastannut, ettei luke-
nut kiireen vuoksi haasteeseen kirjoja, johon palataan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Koulun vanhimpina oppilaina yhdeksäsluokkalaiset jaksoivat vielä osallistua haasteen suorittamiseen innolla. Luokka sai yhteensä kasaan kaksi kokonaista bingoa ja luettuja kirjoja oli lopulta 14. "Kirja sijoittuu isoon kaupunkiin" haastekohta oli yhdeksäsluokkalaisten bingossa kerännyt kaksi eri kirjaa, muuten kirjat oli sijoitettu kukin omaan haastekohtaansa. Itse yllätyin yhdeksäsluokkalaisten innosta suorittaa haastetta, sillä ajattelin, ettei heiltä löydy enää viimeisenä peruskoulun keväänään intoa suorittaa ylimääräistä tekemistä vapaa-ajallaan. Ysiluokasta löytyi eniten heitä, jotka olivat lukeneet yhden kirjan haasteeseen, mutta myös kolme kahden kirjan lukijaa olivat ysiluokkalaisia. Yhdeksäsluokkalaisia lukijoita olikin lopulta 12.

Luokat osallistuivatkin haasteen suorittamiseen hyvin erilaisella intensiteetillä jokainen. Osittain luokkien lukumääriä selittää se, miten sekä yhdeksäs- että seitsemäsluokka ovat lähes puolet isompia kuin kahdeksaluokka. Seitsemännen luokan yksittäinen kuuden kirjan lukija kuitenkin todistaa, että aikaa monen kirjan lukemiseen oli, mikäli aikaa siihen halusi käyttää. Siihen, miksi juuri yhdeksäs- ja seitsemäsluokka lukivat niin monta kirjaa, on muutamakin eri "teoria".

Seitsemäsluokkalaisten lukumäärä voi selittyä sillä, että he ovat vasta saapuneet yläkouluun ja ehkä noudattavat edelleen hyvinkin tarkasti opettajan tai muun auktoriteetin antamia ohjeita. Tämän perusteella selittyisi myös kahdeksaluokkalaisten lukumäärän vähyyttä, sillä he niin sanotusti kapinoivat perinteistä tyyliä vastaan jo. Yhdeksäsluokkalaiset taas ovat voineet ajatella, että koulun vanhimpina, heidän tulisi haasteessa pärjätä ja siten todistaa vielä olevansa koulun vanhimpia. Seitsemäsluokkalaisten innokas lukeminen voi myös olla merkki siitä, että heti yläkouluun alkaessa

on tehtävä tarvittavat lukemaan motivoinnin liikkeet, jotta oppilaat jaksavat lukea vielä yhdeksännellä luokalla.

Lukumääriä voi selittää kuitenkin myös se, miten nämä kaksi luokkaa, seitsemäs- ja yhdeksäsluokka, ovat kilpailuhenkisiä kuin kahdeksäsluokka. Ohjeita antaessa oppilaille sanottiin, että he kilpailevat toisia luokkia vastaan bingojen määrässä. Mikäli siis näillä kahdella luokalla on kilpailuhenkisiä oppilaita, ovat he voineet tämän vuoksi lukea haasteeseen enemmän kirjoja, varsinkin, kun mitään palkintoa lukuhaasteeseen osallistumisesta luokka ei kuitenkaan saanut. Palkinnon puuttuminen selittää myös sitä, miten 10 oppilasta ei lukenut haasteeseen lainkaan kirjoja, sillä yksi yleisimmistä ulkoisista tekijöistä kirjojen lukemiselle, on jokin palkinto (Wigfield 1997, 17).

Määrällisesti seitsemäsluokalla ei kuitenkaan ollut eniten lukijoita, sillä heitä oli 11 kun taas yhdeksäsluokalla heitä oli 12. Vaikka ero on lukijoiden määrässä pieni, on kuitenkin luettujen kirjojen määrän ero viisi, pienemmän lukijamäärän hyväksi. Onkin todennäköistä, että seitsemäsluokalla on useampi oppilas, joka nauttii lukemisesta ja harrasti sitä jo valmiiksi ennen lukuhaasteen esittelyä. Alakouluissa oppilaat vielä lukevatkin paljon ja moni ensimmäiselle menevä oppilas osaa jo lukea (Yle 2018), kun taas yläkoulun puolelle saavuttaessa lukutaito ja -into lähtee pikkuhiljaa laskemaan. Osittain ilmiö saattaa selittyä sillä, miten yläkoulussa oppiaineet lisääntyvät ja vapaa-ajan määrä vähenee, kun koulu vie päivästä suuremman siivun. Myös harrastusten merkitys kasvaa ja osa oppilaista esimerkiksi urheilla tavoitteellisesti, jolloin lukemisen merkitys vähentyy. Kuitenkin myös nuorten intressit muuttuvat, jolloin harrastukset vaihtuvat, mikä on täysin normaalia. Lukuinnon tukeminen tulisikin tämän mukaan suunnata juuri alakoulun ja yläkoulun saumakohtaan, jolloin myöskin yläkoulun päättäneiden lukuinto olisi vielä tallessa.

4.2 Lukemisen ja lukemattomuuden syyt

Lukeminen on tarttuvaa, jolloin lukemisesta innostunut opettaja auttaa myös oppilaita tarttumaan kirjoihin (Aerila & Kauppinen 2021, 244). Nuoret usein kuitenkin kysyvät ja myös kyseenalaistavat sitä, miksi heidän tulee lukea. Koko 2000-luvun onkin havaittu, miten perinteisten kirjojen lukeminen on nuorten keskuudessa vähentynyt

(Kauppinen & Marjanen 2019, 122). Lukeminen kehittää keskittymiskykyä, sanavarastoa, mielikuvitusta, empatiakykyä sekä muistia, itse lukutaidon lisäksi (Lähteelä, Kauppinen & Aerila 2019, 44–45). Lukemisen avulla nuoret voivatkin asettua toisten asemaan ja samalla päästä kokemaan monenlaisia asioita, jotka eivät ilman lukukokemusta olisi mahdollisia, kuten matkustamaan ympäri maailmaa.

Lukeminen myös vaatii keskittymistä ja sitoutumista siihen. Kun nuoret itse ajattelevat olevansa kykeneviä lukemaan ja tiedostavat omat kykynsä, todennäköisemmin he myös lukevat (Wigfield & Gruthrie 1997). Oppilaiden lukemista motivoikin yleensä uuden tiedon saaminen, henkilöhahmot tai tarina, sosiaaliset syyt sekä opettajan ohjeiden noudattaminen (Wigfield 1997, 15). Mikäli oppilasta motivoi ulkoisten tekijöiden lisäksi into tai halu kirjallisuutta kohtaan, viettää tämä todennäköisesti myös vapaa-ajallaan aikaa lukemiseen. Jotta lukuinto voi taas koulussa syttyä, edellyttää se sitä, että oppilaiden kiinnostuksen kohteista ollaan kiinnostuneita ja hänelle annetaan mahdollisuus lukea itseään kiinnostavaa sekä oman tasoistaan kirjallisuutta (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 79). Lukuinnon ylläpitäminen taas vaatii täysin samoja asioita kuin lukuinnon sytyttäminen.

Aerila ja Kauppinen (2019a, 77) muistuttavat omassa tekstissään siitä, miten lukemaan motivoituminen ja lukemisen harrastaminen ovat monen eri tekijän summa. Erilaiset lukukokemukset, oma lähipiiri, mielipide kirjoista sekä käsitykset tekstien kiinnostavuudesta vaikuttavat siihen, lukeeko nuori. Myöskin ympäristö vaikuttaa nuoren lukemiseen tai lukemattomuuteen paljon: mikäli nuoren ystävät lukevat ja heidän kanssaan saattaa puhua kirjoista, madaltuu kynnyks tarttua kirjaan ja samalla kiinnostus kirjoja kohtaan kasvaa.

Lukeminen ei kuitenkaan ole kaikista mukavaa tai miellyttävä tapa viettää vapaa-aikaa. On muistettava, että vaikka oppilas kykenee ja on lukemisessa hyvä, voi silti olla, ettei hän lue (Wigfield 1997, 17). Tällöin oppilas ei sitoudu lukemiseen, eikä myöskään tule harjoittaneeksi lukemisen taitoa systemaattisesti. Kiinnostavan luettavan puute on yksi syistä, minkä vuoksi nuoret eivät lue (Lähteelä, Kauppinen & Aerila 2019, 44). Tällainen kokemus on saattanut jäädä nuorelle, jolle on vain määrätty luettavaksi jokin kirja tai myös oppilaille, joka on saanut valita täysin vapaasti itselleen kirjan. Vaikka vapaavalintaisuus yleensä motivoi nuoria lukemaan (Kaakkuri 2014, 115), kuitenkin heikommilla lukijoilla voi tällöin olla vaikeuksia löytää itselleen

sopivaa luettavaa (Aerila & Kauppinen 2019a, 56). Tällöin valittavia kirjoja on yksinkertaisesti liikaa, eikä nuorella välttämättä ole intoa käyttää reilusti aikaa siihen, että tutustuisi erilaisiin kirjoihin, jotta voisi löytää itsellensä sopivan kirjan.

Kyselyssä oppilaiden tuli rastittaa kaikki vaihtoehdot yhdestätoista eri kohdasta, jotka heidän mielestään motivoivat tai eivät motivoineet heitä lukemaan kirjoja haasteeseen. Näistä kohdista viisi oli positiivisia, neljä negatiivisia, yksi tulkittavissa kumpaankin ja yksi, jossa motivaation aihealueen sai itse määritellä. Jokainen vaihtoehto keräsikin vastauksia, joten jaan tässä vastaukset kolmeen eri ryhmään: positiivisiin, negatiivisiin sekä neutraaliin vastaukseen.

Positiivisia syitä lukemiselle olivat yhdessä lukeminen, kirjavinkit, lukuhaasteen erilaiset kohdat, mahdollisuus valita kirjat itse, luokkakavereiden innostus, sekä oppilaiden itse listaamat kohdat kaverin suositus sekä kirjoja on hauska lukea, jos on aikaa. Kirjojen vapaavalintaisuus nousi kaikkein suurimmaksi motivoivaksi syyksi, kuten kuvasta 2 on myös mahdollista nähdä. Kuvassa 2 on myös näkyvillä muidenkin vaihtoehtojen saamat äännet.



Kuva 2: lukemiseen motivoivat syyt

Positiivisia syitä lukemiselle valitsivat eniten seitsemäsluokkalaiset sekä yhdeksäsluokkalaiset. Kirjojen vapaavalintaisuus jakautui kuitenkin kaikkien kolmen luokan kesken ja oli näin kaikkein suurin motivoiva tekijä. Vapaavalintaisuus on listattu myös Kaakkurin (2014, 115) väitöskirjassa yhdeksi suurimmista lukumotivaatioon positiivisesti vaikuttavista tekijöistä. Vapaavalintaisuus kirjoissa antaa oppilaille mahdollisuuden lukea juuri sellaisia kirjoja kuin heitä itseään kiinnostavat. Kuten jo aikaisemmin on mainittu, vapaavalintaisuuden yksi iso ongelma on myös se, etteivät kaikki oppilaat jaksanut tutustua luettaviin kirjoihin tarpeeksi, vaan valitsevat usein vain

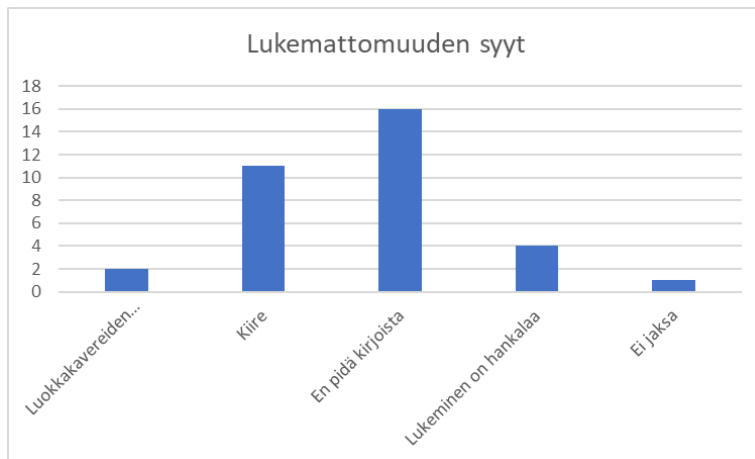
lyhyimmän kirjan, mikä usein voi olla hankalampi luettava kuin pidempi (Kaakkuri 2014, 115).

Yhdessä lukeminen sekä luokkakavereiden innostus olivat kuitenkin kohtia, jotka keräsivät ainoastaan seitsemänneltä luokalta ääniä. Tämä voi selittyä sillä, miten sopiva ryhmä ja samalla vertaislukijat motivoivat ryhmän jäseniä lukemaan (Aerila & Kauppinen 2019b, 30 & Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 79). Seitsemännen luokan positiivinen ympäristö kirjojen lukemiselle voi selittyä sillä, miten yhtenäiskoulun ollessa kyseessä, on iso osa luokkalaisista ollut samalla luokalla jo koko alakoulun ja siten oppilaat tuntevat toisensa varsin hyvin ja uskaltavat olla omia itseään luokan keskuudessa.

Kirjavinkit sekä lukuhaasteen erilaiset kohdat taas keräsivät eniten ääniä yhdeksäsluokkalaisten keskuudesta. Myös Kaakkurin väitöskirjassa (2014, 116) kirjavinkit olivat yksi keino, joka motivoi nuoria lukemaan. Yhdeksäsluokkalaisten mieltymykset voivat olla jo hyvinkin spesifejä, jolloin kirjoista yhdessä puhuminen ei ole enää tarkoituksen mukaista, kun jokainen lukee itseään kiinnostavaa kirjallisuutta. Erilaiset haastekohdat ja laatimani kirjavinkit taas ovat voineet helpottaa kirjojen valintaa, sillä vaihtoehtojen avulla, ei kirjojen etsintää ole tarvinnut aloittaa alusta.

Vapaan vastauksen sarake keräsi vastaukseksi myös sen, miten ”kirjoja on mukava lukea, jos on aikaa” (KA 7). Tähän vastaukseen kiteytyy paljon tärkeitä asioita: lukeminen on tärkeää (Sulkunen & Kauppinen 2018, 157), mutta sille ei ole muuttuvassa maailmassa enää niin paljon aikaa, kun nuorten elämän täyttävät monet muutkin asiat. Erilaiset harrastukset, koulu sekä sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen vievät nuorten vapaa-ajasta ison siivun aikaa, jolloin innokkaimmallekin lukijalle sitä jää vain vähän.

Lukemattomuuden syitä oli valittavana neljä: luokkakavereiden innottomuus, kiire, en pidä kirjoista sekä lukeminen on hankalaa. Yksi oppilas oli listannut muu syy kohtaa taas itse ”ei jaksa”. Kaikkien kategorioiden määrät ovat näkyvissä kuvassa 3. Negatiiviset vastaukset jakaantuivat tasaisesti kaikille kolmelle luokalle, mutta suhteutettuna luokan kokoon, oli niitä eniten kahdeksannella luokalla, jolla myös luettiin kaikkein vähiten kirjoja haastetta varten.



Kuva 3: lukemattomuuden syyt

Kaikkein suurin lukemattomuuden syy oli kirjoista pitämättömyys. Kolmestakymmenestä kahdeksasta oppilaasta jopa 16 ilmoitti, ettei pidä kirjoista. Tähän sisältyy siis myös heitä, jotka lopulta lukivat syystä tai toisesta haasteeseen vähintään yhden kirjan. Kirjoista pitämättömyys on suuri ja yleinen ongelma yläkoulun luokilla. Tähän varmasti kytkeytyy osittain se, miten oppilaat eivät ole saaneet positiivisen lukemisen kokemuksia, vaan ovat joutuneet esimerkiksi lukemaan niin sanottuja pakollisia kirjoja ilman valinnanvaraa. Kirjat voivat myös olla näkyvillä vain ja ainoastaan äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, vaikka niitä pystyisi hyödyntämään myös muiden oppiaineiden yhteydessä. Aerila ja Kauppinen (2019c, 151) ovatkin sitä mieltä, että oppilaiden sitoutuneisuutta kirjallisuuteen voisi auttaa se, että kirjoja hyödynnettäisiin myös muissa aineissa. On kuitenkin myös pakko todeta, miten lukemisen harrastaminen, vaikka se tärkeä tekstitaito onkin, ei ole kaikkien mieleen. Osa pitää enemmän urheilusta, kun taas toisille kirjaan tarttuminen on mielekkäämpää.

Toiseksi eniten ääniä keräsi se, että elämässä oli liian kiire, juuri tälle lukuhaasteelle. Nämä vastaukset jakaantuivat kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kesken. Tätä selittävätkin juuri nämä luokka-asteet. Kahdeksannella luokalla valmistaudutaan jo peruskoulun viimeiseen luokkaan ja esimerkiksi historian opiskelu loppuu kahdeksannen luokan jälkeen, jolloin sen luokan numero jää voimaan myös päättötodistukseen. Yhdeksännellä luokalla taas oppilaiden tulee suoriutua kaikista oppiaineista parhaalla mahdollisella tavallaan, sillä peruskoulun päättötodistuksen numerot vaikuttavat suoraan siihen, minne he pääsevät opiskelemaan toiselle asteelle. Onkin siis ihan ymmärrettävää, että nämä luokat sanoivat, että lukuhaasteelle oli liian kiire. Lukuhaasteen suorittamisen ajankohta pyrki kuitenkin siihen, että jokaisella

olisi ollut aikaa lukemiselle, sillä lukuaikaan sijoittui melkein kolmen viikon joululoma. Lukuhaasteen suorittamiselle voisikin varata pidemmän ajan, kuten koko syyslukukauden, jolloin halukkailla olisi aikaa paneutua haasteen suorittamiseen.

Luokkakavereiden innottomuus lukuhaasteeseen keräsi ääniä kahdeksannelta luokalta. Tämä on täysin ymmärrettävää, sillä luokkakavereiden innokkuus keräsi seitsemännellä luokalla. Digitalisaation suuri kasvu (Knuutila, Niemi-Pynttari & Tulonen 2020b) ja näin ollen vuorovaikutuksen siirtyminen yhä enemmän verkossa käytävään keskusteluun, vaikuttavat varmasti oppilaiden luokissa käymiin keskusteluihin. Tällöin kaiken muunkin kanssakäymisen vähennyttyä, vähentyy myös keskustelu kirjoista. Kahdeksaluokkalaisten yhteishenki saattaa olla ”syypäänä” tähän. Luokka on hyvin pieni ja ei välttämättä enää niin yhtenäinen kuin seitsemäsluokka, sillä kaikkia oppiaineita ei enää vietetä yhdessä, sillä osa aineista siirtyy valinnaiseksi seitsemännen luokan jälkeen (POPS 2014, 95). On kuitenkin myös mahdollista, että luokassa ylipäänsä kirjallisuudesta puhuminen on vähissä, jolloin lukuhaasteen suorittamiseen ei ole saanut muilta oppilailta samalla lailla tukea kuin muiden luokkien kesken.

Lukeminen on joillekin nuorille haastavaa, mikä voidaan myös tästä kyselyaineistosta nähdä. Neljä oppilasta vastasi, ettei lukeminen ole mielekästä juuri sen vuoksi, että se on haastavaa. Nämä oppilaat jakaantuivat seitsemännelle sekä kahdeksannelle luokalle. Voi olla, että luettava asia ei painu mieleen, itse tekstin tai sen rakenteiden hahmottamisessa voi olla vaikeuksia tai keskittymiskyky ei riitä lukemaan pidempiä tekstejä (Knuutila, Niemi-Pynttari & Tulonen 2020a). Oppilaille, joille lukeminen on syystä tai toisesta haastavaa, tulisikin löytää itselleen sopivaa luettavaa, kuten selkokirjoja tai äänikirjoja. Näiden avulla myös esimerkiksi lukihäiriöinen voi nauttia kirjallisuudesta, kun joku muu lukee sen hänelle. ”En tykkää lukea, mut se on helpompaa ku luen selkokirjaa” (KA 8). Näin kuvaili yksi tutkimukseen osallistunut oppilas omaa lukemistaan. Selkokirjat mahdollistavatkin sen, että vaikka lukeminen ei olisi mukavaa, voi se olla erilaisten apuvälineiden avulla kuitenkin helpompaa.

Kaksi oppilasta oli vastannut, että lukemiseen tai lukemattomuuteen motivoi opettajan muistuttelu lukuhaasteesta. Koska en kyselyssäni eritellyt erikseen sitä, kumpaan kategoriaan (lukemisen vai lukemattomuuden) perustelu tämä vaihtoehto

oli, voi se tässä ollakin kumpi tahansa. Koska opettajan innostuneisuus yleensä ruokkii nuorten lukemista (Aerila & Kauppinen 2021, 244) ja koska opettajalla on suuri rooli positiivisen lukuympäristön luomisessa (Aerila & Kauppinen 2019c, 142), voimme ajatella, että opettajan muistuttelulla oli haasteen suorittamiseen positiivinen vaikutus. On kuitenkin täysin mahdollista, että oppilas koki opettajan muistuttelun asiasta painostavana ja sen vuoksi jätti esimerkiksi kirjan lopulta lukematta.

Kaksi oppilasta oli myös listannut lukemisen tai lukemattomuuden syyksi palkinnon. Koska lukuhaasteen suorittamisesta ei varsinaisesti saanut minäänlaista palkintoa, ainoastaan tiedän, mikä luokka lopulta luki eniten, uskon tämän liittyvän lukemattomuuden syyksi. Kuten Kaakkuri (2014, 115) omassa väitöskirjassaan toteaa, arvosanan saaminen motivoi oppilaita lukemaan. Näiden oppilaiden kohdalla sisäinen motivaatio kirjan lukemiseen ei välttämättä olekaan ollut tarpeeksi suuri, mutta esimerkiksi arvosanan tai jonkinlaisen palkinnon saaminen olisi voinut ulkoisena tekijänä motivoida heitä lukemaan (Wigfield 1997, 19).

4.3 Nuorten oma mielipide lukuhaasteesta

Oppilaiden mielipiteet lukuhaasteesta jakautuivat. Vastaukset voikin jakaa kolmeen eri ryhmään: lukuhaasteesta pitämättömät, lukuhaasteesta pitäneet sekä ryhmään, jotka kuvailivat haasteen olevan ”ihan ok”.

Kaikkein pienin ryhmä oli lukuhaasteesta pitämättömät oppilaat. Nämä oppilaat perustelivat mielipidettään sillä, etteivät lue kirjoja muutenkaan, haasteen suorittamiseen ei ollut aikaa sekä että haaste oli heidän mielestään turha: ”Ei ollut itselleni mieleinen, koska en pidä lukemisesta.” (KA 3). ”Turha, en älynny miksi tehdään” (KA 1) oli yhden oppilaan kyselyyn antama kommentti. Tästä voidaan päätellä se, miten osa oppilaista, jotka eivät haasteesta pitäneet, ovat jääneet niin sanotusti pimentoon ohjeita annettaessa. Tämä tulos oli myös osittain odotettavissa, sillä vaikka yhdessä koulun äidinkielen opettajan kanssa pyrimme antamaan selkeät ohjeet oppilaille, eivät kaikki ole ohjeita ymmärtäneet. Myös mahdolliset poissaolot silloin, kun ohjeita on annettu, selittävät sitä, etteivät kaikki ole ohjeita ymmärtäneet. Tässä ryhmässä luettujen kirjojen määrä olikin nolla ja suurin osa oppilaista sijoittui 8-luokalle. Yksittäisiä oppilaita löytyi kuitenkin myös muilta luokilta.

Kaikkein suurin ryhmä muodostui heistä, jotka kommentoivat haasteen olevan ihan ok. "Ei mikään erikoinen, ihan jees" (KA 4), kommentoi yksi oppilas. Tähän ryhmään kuuluneet olivat suurin osa lukeneet yhden tai kaksi kirjaa haastetta varten. Tähän ryhmään kuuluvat todennäköisesti ovat oppilaita, jotka lukevat muutenkin jonkun verran tai lukivat haasteeseen kirjoja luokkana suoritettavan haasteen vuoksi. Nuoret suorittavat niin sanotun paineen alla jopa toimintoja, jotka eivät ole heidän mieleensä, ainoastaan ryhmäpaineen vuoksi (LÄHDE), mikä voi myös tässä tilanteessa osittain selittää sitä, että oppilaat kuitenkin lukivat kirjoja, vaikka mielipide haasteesta oli neutraali. Mielipiteen ilmaisun epävarmuutta voi myös selittää se, miten suuri osa nuorista on ylipäänsä epävarmoja lukemisen mieluisuudesta tai heillä ei ole selkeää käsitystä siitä (Kauppinen ja Marjanen 2019, 123). Voi myös olla, että oppilaat eivät vain osanneet ilmaista omaa mielipidettään haasteesta tuon selkeämmin tai vain ovat sitä mieltä, ettei haaste vaikuttanut heidän elämäänsä juuri mitenkään. Suurin osa neutraalisti haasteeseen suhtautuneista oppilaista oli yhdeksäsluokkalaisia.

"Se motivoi lukemaan ja oli siksi kiva" (KA 5), kommentoi yksi oppilas, luoden samalla pohjan viimeiselle ryhmälle: haasteesta pitäneet oppilaat. Jokaiselta luokka-asteelta löytyi vähintään yksi oppilas, joka kuvaili pitäneensä haasteesta. Eniten heitä oli kuitenkin seitsemännellä luokalla. Haastetta kuvailtiin hauskaksi, mukavaksi lisäkeinoksi lukemiseen sekä ylipäänsä mukavaksi. Yksi oppilas myös lisäsi, sen lisäksi että haaste oli mukava, että "se oli tavallista minulle, sillä luen muutenkin paljon" (KA 6). Tässä ryhmässä korostuikin se, miten haasteesta pitäneet oppilaat olivat lukeneet useita kirjoja ja vastauksissa myös kertovat ylipäänsä pitävänsä lukemisesta muutenkin. Tämän vuoksi ei myöskään ole yllättävää, että yksi oppilas kertoi haasteen olevan mukava, mutta aikaa lukemiselle ei vapaa-ajalla juurikaan ollut. Nuorten lukemiseen vapaa-ajalla kytkeytyykin vahvasti se, että nuoret käyttävät vapaa-aikaansa moniin eri asioihin (Lähteelä, Kauppinen & Aerila 2019, 44), jolloin lukemiselle jää vähemmän aikaa. Vapaa-ajallaan lukevat nuoret taas ovat sisäisesti motivoineita kirjallisuutta kohtaan, eivätkä esimerkiksi kaipaa samalla tavalla lukemisesta erilaisia palkintoja, kuten hyviä arvosanoja (Wigfield 1997, 17). Yksi oppilas oli kuitenkin kokenut haasteen niin mukavana, että oli vielä "vapaa sana" kysymykseen kirjoittanut "Oli kiva haaste ja mukavaa kevättä :)." (KA 10.)

Koska suurin osa oppilaista kuitenkin luki vähintään yhden kirjan lukuhaastetta varten, voidaan oppilaiden mielenkiinnosta lukuhaastetta kohtaan olla positiivisesti yllättyneitä. Jo ennen tutkimuksen esittelyä oppilaille tiedostin itse sen riskin, ettei yksikään oppilas innostu lukemaan kirjoja haastetta varten. Kun vielä päädyin siihen vaihtoehtoon, että oppilaat keräsivät lukemansa kirjat paperiseen taulukkoon sähköisen sijaan, jolloin en pystynyt itse kontrolloimaan haastetta lainkaan, sai jännitys melkein minusta vallan. Positiivinen yllätys onkin se, miten ainoastaan pieni osa oppilaista, jotka haasteeseen osallistuivat, eivät pitäneet haasteesta.

Haasteesta pitämättömien oppilaiden joukossa suureksi osaksi heitä, jotka eivät lukeneet kirjoja haasteeseen, pitivät kirjallisuuden lukemista hankalana sekä ilmoittivat, etteivät pidä kirjoista. He ovatkin todennäköisesti oppilaita, joiden lukuinto on hävinnyt, lukeminen on syystä tai toisesta hankalaa ja joiden kiinnostus yksinkertaisesti on jossain muualla kuin kirjallisuudessa. On kuitenkin myös mahdollista, että tästä ryhmästä löytyy niin sanottuja heikkoja lukijoita, joille itselleen sopivan kirjallisuuden löytäminen on hankalaa. Haasteruudukossa olleet vinkkirjat ovat taas voineet olla heidän mielestään liian pitkiä tai tylsiä, sillä ne ovat kuitenkin ainoastaan minun mielestäni haastekohtiin sopivia kirjoja.

5 YHTEISÖLLISYYDEN MERKITYS

Lukuhaasteen tarkoituksena oli myös selvittää, vaikuttiko haasteen suorittaminen luokkana oppilaiden suorituksiin. Ohjeistusta annettaessa oppilaille painotettiin sitä, että avun pyytäminen opettajalta ja kirjavinkkien kysyminen niin luokkalaisilta kuin opettajalta on suotavaa ja siihen jopa kannustettiin. Jo tutkimusasetelma, kun jokainen luokka kilpaili toisia luokkia vastaan, kannusti oppilaita yhtenäiseen suorittamiseen, jotta luokka saisi mahdollisimman monta bingoa kerättyä luokkansa ruudukkoon. Todellisuudessa kunkin luokan yhteisöllisyys oli erilainen, mikä oli myös odotettavissa.

Kyselyssä oppilaiden tuli arvioida asteikolla yhdestä kymmeneen sitä, miten paljon lukuhaasteen suorittaminen luokkana vaikutti heidän suoritukseensa. Yksi kuvasi tässä siten, miten haaste ei vaikuttanut suoritukseen mitenkään ja 10 taas sitä, miten luokkana suoritettu haaste vaikutti omaan suoritukseen todella paljon. Oppilailta kysyttiin kyselyssä myös sitä, puhuivatko he haasteesta jonkun kanssa sen suorittamisen aikana. Kysymyksessä ei eroteltu sitä, kenen kanssa haasteesta oli puhunut, mutta siinä pyydettiin erittelemään sitä, millaisista asioista oli keskusteltu.

Koska ”lukevia yhteisöjä syntyy, kun kaikki lukevat ja jakavat aktiivisesti lukukokemuksiaan” (Aerila, Kauppinen, Niinistö, Sario 2019b, 23), voi tehdä oletuksen siitä, miten haasteesta paljon yhdessä puhuneet luokat myöskin lukivat useita kirjoja haasteeseen. Haasteeseen eniten kirjoja lukivatkin seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset. Oppilaiden vastaukset kysymykseen, puhuivatko he haasteesta jonkun kanssa voikin jakaa puhtaasti kahteen ryhmään: haasteesta ei puhuttu ja haasteesta puhuttiin yhdessä toisten kanssa

28 oppilasta ilmoitti kyselyssä, ettei puhunut haasteen suorittamisesta kenenkään kanssa. Luku on yllättävän iso, kun huomioi sen, että 28 oppilasta kuitenkin luki kirjoja haastetta varten. Olisikin voinut olettaa, että haasteeseen kirjoja lukeneet oppilaat olisivat myös keskustelleet haasteesta jonkun kanssa ja siten jakaneet omia aatteitaan siitä. On kuitenkin huomattava, miten tässä 28 oppilaan joukossa ovat kaikki 10 oppilasta, jotka eivät lukeneet lainkaan kirjoja ja myös iso osa heistä, jotka lukivat vain yhden kirjan haastetta varten. Yllättävää on myös se, miten yksikään kymmenestä oppilaasta, jotka eivät kirjoja lukeneet, eivät olleet puhuneet keskenään siitä, kuinka tylsä tai typerä esimerkiksi haaste heidän mielestään oli. Oppilaat, jotka

eivät olleet keskustelleet haasteesta kenenkään kanssa, sijoittuivat kaikille kolmelle luokalla. Huomattavaa on kuitenkin se, miten kaikki kahdeksaluokkalaiset kuuluivat tähän ryhmään. Loput jakaantuivatkin seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten kesken, joskin heitä oli yhdeksännellä luokalla hieman enemmän kuin seitsemännellä luokalla.

Oppilaiden positiiviset lukukokemukset voidaan taas jakaa vielä muutamaaan alaryhmään. Kahdeksan oppilasta oli keskustellut kavereidensa kanssa, siitä mitä he olivat lukeneet ja mitä aikoivat lukea. Näistä oppilaista osa oli lukenut myös samoja kirjoja ja oli niiden pohjalta käynyt keskustelua muun muassa kirjojen hahmoista ja siitä, miksi kirjoissa tapahtui tiettyjä asioita: ”Puhuttiin kaverin kanssa siitä, miksi Voldemort on toisen lempihahmo ja toisen inhokki.” (KA 6.) Näissä keskusteluissa onkin päästy yhteisöllisen lukemisen ytimeen, kun kirjoista on yhdessä muodostettu erilaisia merkityksiä, pohdittu niissä tehtyjä valintoja sekä puhtaasti käytetty aikaa siihen, että kirjoista on voinut keskustella ihmisen kanssa, joka on myös lukenut kirjoja (Aerila & Kauppinen 2019c, 153). Kirjoista toisten oppilaiden kanssa keskustelut sijoittuivat sekä seitsemännelle että yhdeksännelle luokalle. Oppilas, joka oli kaverinsa kanssa pohtinut Potter kirjoja, oli kuitenkin seitsemäsluokkalainen.

Yhteisöllistä lukijuutta parhaimmillaan on ollut myös oppilaalla, joka kertoi ”mun kaveri sanoi että ihan kivaa niin sitten mäkin luin ja tykkäsin” (KA 9). Kaverilleen haasteen mukavuudesta vinkannut oppilas oli yhdeksännellä luokalla. Tuon ikäisille oman ikätoverin esimerkki on varmasti tärkeä ja samalla on mahdollista saada tukea ihmiseltä, joka on mahdollisesti ollut samalla luokalla pitkään. Tässä nuori on konkreettisesti nähnyt ja saanut kuulla, miten kirjan lukeminen on ollut kivaa ja sitä kautta tarttunut myös itse kirjaan. Tässä sopivan ryhmän jäsen onkin saanut toisen innostumaan kirjallisuudesta (Aerila & Kauppinen 2019b, 30), joka ei ilman kirjoja lukevaa ystävää, olisi välttämättä tarttunut haasteen aikana kirjaan lainkaan. Oppilaat ovatkin haasteen aikana olleet toisilleen käveleviä kirjavinkkaajia, mikäli he ovat haasteesta toistensa kanssa keskustelleet.

Yksi oppilas oli myös keskustellut kaverinsa kanssa siitä, miten ei pidä lukemisesta, mutta selkokirjojen avulla se on helpompaa. Ystävien kanssa käydyissä keskusteluissa onkin ollut mahdollista myös jakaa vinkkejä siihen, milloin lukeminen saattaisi olla hieman helpompaa ja siten mukavampaa. Parhaimmillaan oikeanlaisen

kirjallisuuden löytäminen vaikuttaa omaan elämään positiivisesti, jolloin positiivisten lukukokemusten kautta on myös helpompi jakaa sitä muille (Aerila & Kauppinen 2019c, 143). Selkokirjoista kertonut oppilas oli yhdeksäsluokkalainen, joka myös selittää oppilaan rohkeutta kertoa omasta lukuvaikeudestaan ystävälleen, sillä nuoremmalle oppilaalle se voisi olla hankalampaa.

Oppilaiden omat arviot siitä, miten lukuhaasteen suorittaminen luokkana vaikutti omaan suorittamiseen, vaihtelivat 1–10 väliltä, muodostaen keskiarvoksi arvon 5. Luokittain arviot vaihtelivat huomattavasti, noudattaen jo tuttua kaavaa.

Kahdeksäsluokkalaisten arvioivat, ettei haasteen suorittaminen luokkana vaikuttanut heidän suoritukseensa lainkaan. Luokalta neljä oppilasta innostui lukemaan yhden kirjan, mutta koko luokan panostus haasteeseen oli huomattavasti pienempi kuin muilla luokilla. Tämän luokan suorituksiin ei näyttänyt siis vaikuttavan lainkaan se, että luokat kilpailivat keskenään ja että haasteessa mitattiin luokan suoritusta, eikä yksittäisten oppilaiden suorituksia. Todennäköisesti luokalta ei löydykään niin sanottuja kirjallisuuden ahmijoita, jotka nauttivat lukemisesta niin paljon, että ajautuvat eräänlaiseen flow-tilaan, jossa niin aika kuin paikka unohtuvat (Wigfield 1997, 19). Luokalta kuitenkin neljä oppilasta luki jokainen yhden kirjan, eli täysin vastenmielistä lukeminen ei kuitenkaan kaikkien oppilaiden mielestä ole.

Yhdeksäsluokkalaisten vastaukset taas asettuivat kaikki 3–7 välille, eikä täten suurta heittelyä heidän vastauksissansa ollut. Luokan keskiarvoksi muodostui lopulta 6. Luokalta löytyikin heitä, jotka lukivat monta kirjaa, yhden kirjan tai eivät lainkaan kirjoja. Yhdeksäsluokkalaista enemmistö arvioikin luokan vaikuttavuuden juuri keskiarvon kohdalle. Kuitenkin muutama oppilas oli antanut arvosanaksi 7. Näistä oppilaista toinen oli hän, joka oli lukenut kirjan kaverinsa suosituksen ansiosta ja toisen voitaisiin ajatella olevan kaveri, joka kirjasta vinkkasi ystävälleen. Myös keskiarvon alapuolelle osuneita arvioita kuitenkin löytyi. Nämä oppilaat olivat lukeneet haasteeseen joko yhden tai eivät yhtään kirjaa. Yhdeksäsluokkalaisten vastauksista voidaankin nähdä se, miten he ovat jo päässeet sen iän ylitse, jolloin muiden mielipiteet vaikuttaisivat yksilöiden suorituksiin, mutta samalla luokkalaisten keskenään käymät keskustelut ovat vahvistaneet lukuhaasteen yhteisöllisyyttä sekä toivottavasti tuoneet sen suorittamiseen lisäarvoa keskusteluiden kautta.

Seitsemäsluokkalaisten arviot taas muodostivat lähes kaksi ääripäätä. Luokan keskiarvoksi muodostui lopulta 8, mutta sen antoi luokasta noin kaksi kolmasosaa, kun jäljelle jäänyt kolmannes antoi arvosanoiksi yhtä ja kahta. Tässä luokassa näkyikin selkeästi se, miten luokkalaisten kesken oli käyty paljon keskusteluja haasteeseen liittyen ja miten keskusteluiden sisältö on ollut muutakin kuin luettujen kirjojen vertailua. Luokan tilastoista kuitenkin näkyy myös se, miten osa oppilaista oli kertonut lukemisen olevan hankalaa ja etteivät he pidä lukemisesta. Tälle luokalle osuikin kaksi täysin eri ääripäätä: lukemisesta hyvin paljon pitävät sekä he, joita lukeminen ei lähtökohtaisesti kiinnosta lainkaan.

Keskiarvoista voidaankin päätellä myös sitä, millaisia oppilaita luokilla oikeastaan on. Seitsemäsluokkalaiset olivat jakaantuneet ikään kuin kahteen ryhmään, joista osa varmasti lukee kirjallisuutta muutenkin ja osa taas ei. Oppilaiden kesken käytiin myös hyviä keskusteluja kirjoihin liittyen, mikä on varmasti osaltaan vahvistanut lukijayhteisöä. He myös arvoivat haasteen suorittamisen luokkana vaikuttaneen luokan toimintaan suhteellisen paljon. On kuitenkin mahdotonta sanoa sitä, onko vaikutus ollut ainoastaan positiivinen, minkä voisi päätellä luettujen kirjojen määrästä, jonka korkean arvosanan antaneet oppilaat ovat yhdessä lukeneet. On nimittäin myös mahdollista, että oppilaat ovat kokeneet paineita haasteen suorittamisesta.

Kahdeksasluokkalaiset taas eivät keskustelleet keskenään kirjoista, eivätkä niitä myöskään juurikaan lukeneet. Heidän intressinsä ovat todennäköisesti jommualla kuin ylimääräisen luku-urakan suorittamisessa, ja he eivät taitaneet myöskään kokea painetta siitä, että haaste pitäisi saada luokkana suoritettua. Luokasta löytyi kuitenkin lukijoita, mutta he ovat selkeästi enemmän yksinään kirjoja lukevia ihmisiä kuin kirjoista muiden kanssa keskustelevia.

Yhdeksäsluokka on taas ikään kuin tutkimuksen villi kortti. Siellä oppilaat lukivat kirjoja ja saivat yhdessä suoritettua kaksi kokonaista bingoa. Koko ruudukon täyteen saaminen oli myös ainoastaan kolmen kirjan päässä. Täyden bingoruudukon saaminen onkin mahdollisesti jäänyt kiinni siitä, että oppilaat eivät ole juurikaan keskustelleet haasteesta keskenään. Luokan oppilaista osa onkin voinut innostua haasteesta puhtaasti siksi, että pitää kirjoista, kun itse luokkana suoritettava haaste on voinut jäädä toissijaiseksi. Hienoa on kuitenkin se, että luokan oppilaista osa löysi luettavaa juuri haasteen avulla käytyjen keskusteluiden kautta.

Yhteisöllinen lukeminen näyttääkin olevan kaikkein eniten esillä seitsemäsluokkalaisten suorittamisessa. Luokan lukijaporukka on luonut keskelleen positiivinen ympäristön, jossa kirjoista keskustelu on mahdollista ja joka itsessään edistää lukemista (Aerila & Kauppinen 2019a, 48). He ovat todennäköisesti sitoutuneet lukemiseen jo alakoulun puolella ja siten muodostaneet oman lukijaporukansa, jonka motivaatio kumpuaa sisäisistä tekijöistä, kuten tiedonhalusta ja viihteen etsimisestä (Wigfield 1997, 14). He ovat myös keskusteluissaan käyneet läpi omia kokemuksiaan kirjoihin liittyen ja myöskin sitä kautta vahvistaneet omaa lukukokemustaan, sisäistä motivaatiotaan ja tiedonhaluaan (Kauppinen 2010, 206). Vaikka koko luokka ei lukuhaasteen suorittamisesta innostunutkaan, on seitsemännellä luokalla kaikki edellytykset olla turvallinen ympäristö löytää itselleen mielekästä luettavaa ja käydä niistä keskusteluita muiden luokan oppilaiden kanssa.

6 MONIPUOLINEN KIRJALLISUUS

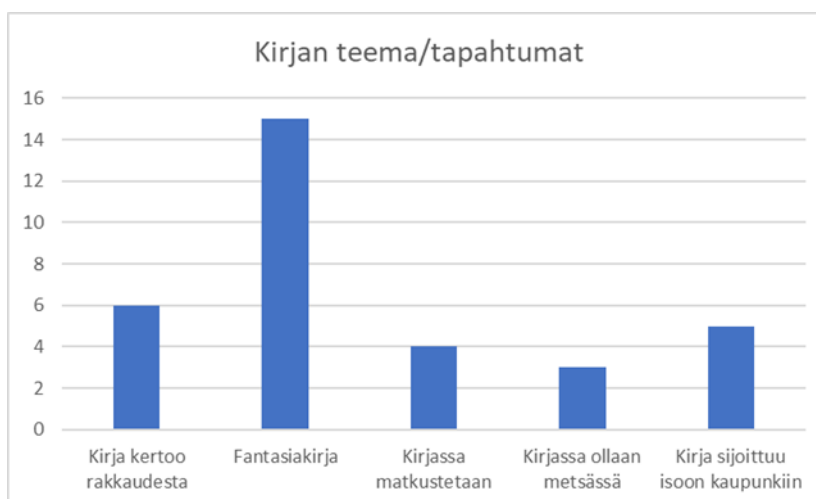
Haaste sisälsi lopulta 16 erilaista haastekohtaa. Haastekohdat voidaan jakamaan kolmeen erilaiseen ryhmään, joiden perusteella kirjat kohtiin määräytyivät: kirjan aihe/tapahtumat, kirjan fyysiset seikat sekä lukijaan liittyvät seikat. Lukuhaaste lapussa, joka oppilaille jaettiin, oli kirjavinkkejä seitsemään eri kohtaan: kirja kertoo rakkaudesta, lyhyt kirja, tietokirja, fantasiakirja, kirjassa matkustetaan, kirjassa ollaan metsässä ja kirja sijoittuu isoon kaupunkiin. Näistä yhtä lukuun ottamatta, lyhyt kirja, kohdat ovat sellaisia, joihin kirjat valikoituvat aiheen tai tapahtumien perusteella. Koin itse tärkeäksi antaa juuri näihin kohtiin kirjavinkkejä, sillä kohdat saattoivat olla hankalampia ja näihin ei suoranaisesti pystynyt valitsemaan kirjaa suoraan, vaan kirjalle sopiva haastekohta olisi löydyntä vasta lukemisen jälkeen. Päädyin laatimaan kirjallistoja kirjoihin myös siitä syystä, että myös ne, jotka eivät välttämättä löydä itse itselleen sopivaa kirjaa, tietäisivät, mistä aloittaa etsimisen.

Seitsemäsluokkalaiset saivat luettua ruudukon jokaiseen kohtaan kirjan. Kahdeksäsluokkalaiset taas lukivat ainoastaan neljä kirjaa kohtiin: lyhyt kirja, kirjassa ollaan metsässä, naiskirjailijan kirjoittama kirja sekä kirja, jonka luit lomalla. Näistä kaksi onkin sellaisia, jotka on voinut valita puhtaasti kirjan fyysisistä seikoista, naiskirjailijan kirjoittama kirja sekä lyhyt kirja. Kirja, jossa ollaan metsässä, on luetuista kohdista ainoa, jonka kategorian on voinut valita vasta kun kirja on ollut luettuna. Kirja, jonka luit lomalla, on taas kategoria, johon oppilas on voinut sijoittaa kirjan oman intressinsä mukaan. Kirja, joka tuohon kohtaan oli päätyntä, oli *Kunhan ei nukkuvaa puolikuollutta elämää*, jonka olisi voinut sijoittaa myös muihin kohtiin, mutta on oppilaan päätöksestä päätyntä juuri kohtaan, kirja, jonka luit lomalla.

Yhdeksäsluokkalaisilta jäi yhteensä kolme kohtaa tyhjäksi: kirja, jota opettaja on suositellut, kirjassa matkustetaan sekä kirja, jota luet koulussa. Näistä ainoastaan kirja, jossa matkustetaan, on kohta, johon kirjan olisi voinut sijoittaa vasta lukemisen jälkeen. Oppilaat saivat sijoittaa ruudukkoon koulun lukutunneillaan lukemia kirjoja, mikäli lukivat kirjoja vapaaehtoisesti. Ysiluokkalaiset ovat todennäköisesti muiden luokkien tavoin lukeneet kirjoja myös koulussa, mutta kukaan oppilaista ei ole lukenut koulussa vapaavalintaista kirjaa. Viimeisenä tyhjäksi on jäänyt kirja, jota opettaja on suositellut. Seitsemäsluokkalaiset saivat tämän kohdan täytettyä,

mutta yhdeksäsluokkalaisilla tämä on tyhjänä, jota voi ainakin osittain selittää se, että he keskustelivat yleisesti ottaenkin haasteesta vähemmän muiden ihmisten kanssa. Haastekohdan suorittaminen olisikin vaatinut konkreettisen lukuvinkin kysymistä opettajalta. Yhdeksäsluokkalaisten suorittaminen on kuitenkin ollut itsenäisempää kuin vaikka seitsemäsluokkalaisten, jolloin tuo kohta on varmasti jäänyt tyhjäksi sillä ajatuksella, että varmasti joku muu lukee kohtaan kirjan, eikä minun tarvitse.

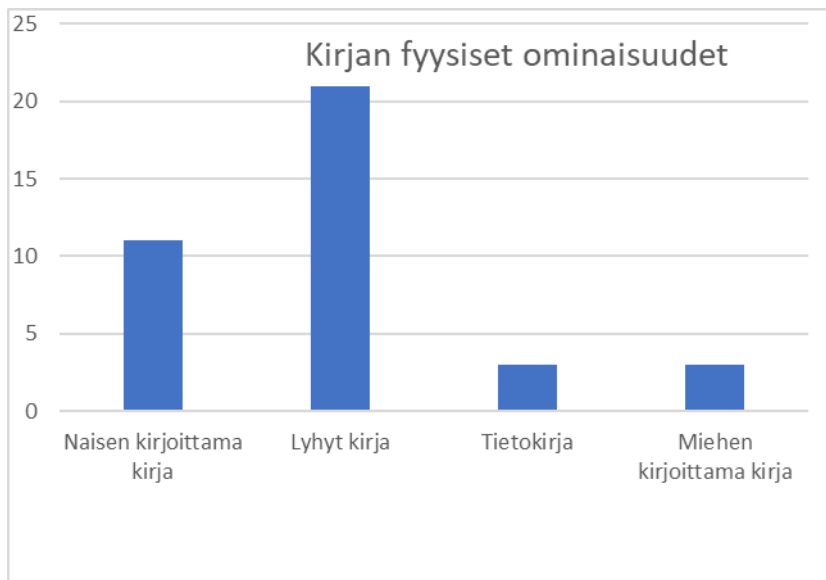
Oppilaiden tuli myös kyselyssä valita kaksi itseään motivoivimmat kohdat kaikkien haasteen kohtien joukosta. Myös tässä käsittelen lukuhaasteen kohtia samoissa ryhmissä yllä ilmoitin niiden olevan, eli: kirjan aihe/tapahtumat, kirjan fyysiset seikat sekä lukijaan liittyvät seikat. Kolme yksittäistä kaikkein suosituimmaksi nousutta haastekohtaa olivat lyhyt kirja, itseään kiinnostava kirja sekä fantasiakirja. Itseään kiinnostava kirja on täysin looginen tulos, sillä kirjaa on mielekkäämpää lukea, kun sen aihe on myös itseään kiinnostava (Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario, 2019b, 25). Fantasiakirjan suosio taas kertoo enemmän haasteeseen osallistuneista oppilaista, joka voi olla oppilaille mielekästä kirjallisuutta, jonka vuoksi he lukevatkin sitä runsaasti (Wigfield & Guthrie 1997, 22). Tämän vaihtoehdon valinneista suuri osa oli seitsemänneltä luokalta, joka myös näkyi heidän suorittamassaan haasteruudukossa: yhdeksästätoista kirjasta lopulta yhdeksän oli fantasiakirjallisuutta. Lyhyen kirjan suosio on myöskin hyvin ilmeinen: nuoret valitsevat kirjoja oman kokemukseni perusteella siten, mikä vain on mahdollisimman lyhyt kirja, joka aiheeseen sopii.



Kuva 4: lukuhaasteen kohdat, joissa teemana on kirjan teema tai tapahtumat.

Kuvaan 4 on koottu kaikki ne lukuhaastetaulukon kohdat, joissa kirjan teema tai tapahtumat vaikuttivat siihen, millaisia kirjoja haastekohtaan saattoi sijoittaa. Näistä kaikkein suurimmaksi nousikin jo mainittu fantasiakirjan kohta. Se oli suosittu kaikilla luokilla, mutta

seitsemännellä luokalla kaikkein eniten. Rakkaudesta kertova kirja sekä kirja, jossa matkustetaan taas, olivat suosituimpia yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa. Nämä voivatkin olla heidän ikäryhmälleen hyvin ajankohtaisia asioita, sillä teini-iässä solmitaan usein ensimmäisiä parisuhteita ja myös mahdollisesti haaveillaan muualle kuin omassa kotikaupungissa matkustamisesta. Metsään sijoittuvat kirjat taas jakautuivat jokaiselle vuosiluokalle.

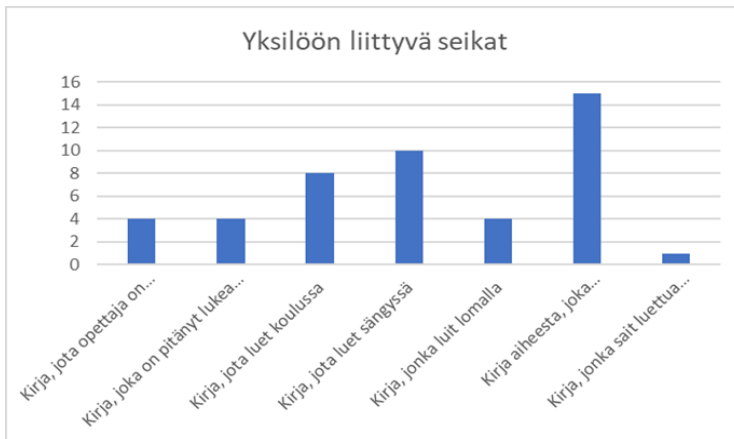


Kuva 5: lukuhaastetaulukon kohdat, joissa teemana kirjan fyysiset ominaisuudet.

Kuvasta 5 taas näkyvät kaikki vastaukset ryhmässä kirjan fyysiset ominaisuudet. Lyhyt kirja oli yli puolen vastaajien toinen valinta siihen, mikä lukuhaasteen kohdista, oli heille kaikkein mieleisin. Jokainen kahdeksäsluokkalainen vastasi tämän vaihtoehdon, loput kohdan vastaajista jakaantuivat yhdeksäs- ja seitsemäsluokkalaisten kesken. Lyhyen kirjan viehätys taitaa piillä siinä, miten se kirjaimellisesti on lyhyt eikä sen lukeminen usein vie kovinkaan paljon aikaa. Lyhyiden kirjojen aiheet, kieli tai kerrontaratkaisut voivat kuitenkin olla monimutkaisia, jolloin lyhyt kirja ei enää olekaan helpoin vaihtoehto. Kahdeksäsluokkalaiset suosivat myös miehen kirjoittamia kirjoja, kun taas yhdeksäsluokkalaiset ja seitsemäsluokkalaiset valitsivat mieluummin naisen kirjoittamia kirjoja. Tietokirjoista innostuneet oppilaat olivat tässä tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaisia ja lukuhaaste taulukkoon kyseiseen kohtaan olikin sisällytetty elämäkertä. Tietokirjojen viehätys saattaa myös johtua siitä, miten yhdeksännen luokan puolivälissä pitäisi jo suunnilleen tietää, mitä tulevaisuudessa haluaisi tehdä, jotta osaa hakea joko ammatilliseen koulutukseen tai lukioon.

Kuvassa 6 taas näkyvillä ovat kaikki ne seikat, jotka liittyivät lukijoihin itseensä. Kaikkein suosituimmaksi kohdaksi tässä nousee kirja aiheesta, joka kiinnostaa lukijaa itseään. Kun teksti kiinnostaa oppilasta itseään, lukee hän todennäköisemmin kirjan loppuun saakka (Sulkunen & Kauppinen 2018, 166). Korkealle nousevat

myös kirja, jota saattoi lukea sängyssä sekä kirjan, jota pystyi lukemaan koulussa. Nämä kumpikin ovat suhteellisen helppoja suoritettavia kohtia, sillä oppilaat lukivat koulussa aktiivisesti haasteen suorituksen aikana, kun taas suuri osa oppilaista saattaa lukea esimerkiksi ennen nukkumaan menoa sängyssä. Oikeastaan kaikki tämän aihealueen kohdat, ovat suhteellisen helposti suoritettavissa, mutta silti niiden kiinnostavuudessa ja oppilaalle itselle motivoinnissa on eroja. Tämän aihealueen kohdat kuitenkin kiinnostivat enemmän kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaista kuin seitsemäsluok-



kalaisia.

Kuva 6: lukuhaasteen kohdat, joissa teemana yksilöön liittyvät seikat.

Ylipäänsä kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaista kiinnostivat enemmän juuri kirjat, joiden teemat pyörivät lukijan itsensä ympärillä sekä liittyivät fyysisesti tiettyihin kirjan ominaisuuksiin. Seitsemäsluokkalaisten taas lukivat enemmän teeman ja kirjan tapahtumien perusteella valittuja kirjoja. Seitsemäsluokkalaisten saattavat siis olla enemmän hyvän tarinan tai aiheen kannattajia, kuin niin sanottujen helppojen kirjojen perään. Kahdeksäsluokkalaisten kiinnostus taas suuntautui lyhyisiin ja itseään kiinnostaviin kirjoihin, jotka eivät vaadi heitä haastamaan itseään. Yhdeksäsluokkalaisten kiinnostus taas kiinnittyi heitä itseään kiinnostaviin teemoihin sekä kirjan fyysisiin ominaisuuksiin yksilön preferenssien lisäksi.

7 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksessa selvisi se, kuinka erilaisia saman koulun kolme eri luokkaa voivat olla ja miten saman luokan sisällä, oppilaat mieltävät asioita hyvin eri tavalla. Luokkien välillä olikin selkeitä eroja kaikissa eri tutkimuskysymyksissä.

Kaikkia mittapuita katsottaessa seitsemäsluokkalaiset olivat kaikkein aktiivisimpia osallistujia. He lukivat eniten kirjoja haastetta varten, saivat koko haaste-ruudukon täytettyä sekä pitivät haastetta ylipäänsä mielekkäänä. Kuitenkin luokan kesken vaihtelu oli suurta: luokasta löytyivät kaikkein aktiivisimmat lukijat, jotka myös keskustelivat haasteesta toistensa kanssa, mutta myös oppilaat, jotka eivät luke-
neet lainkaan kirjoja haasteeseen, eivätkä kokeneet sitä mielekkäänä työmuotona.

Kahdeksannella luokalla oppilaat taas lukivat vain neljä kirjaa, joista jokaisen luki eri oppilas. Oppilaat olivat myös yhtä mieltä siitä, ettei haaste motivoinut heitä lukemaan kirjoja. Luokka koki, ettei lukuhaasteen suorittaminen luokkana vaikuttanut heidän suoritukseensa mitenkään. Vaikka luokka oli näistä kolmesta kaikkein pienin, todistivat muun muassa seitsemännen luokan oppilaat sen, että yhden oppilaan on mahdollista lukea monta kirjaa haastetta varten. Kahdeksannen luokan oppilaat eivät kuitenkaan haasteesta innostuneet muiden kahden luokan tavoin.

Yhdeksäsluokkalaiset lukivat taas runsaasti kirjoja ja saivatkin kaksi bingoa täyteen. Kokonaisen ruudukon täyteen saaminenkin jäi ainoastaan kolmen kirjan päähän. Luokka oli sitä mieltä, että haaste motivoi heitä lukemaan, mutta he eivät juurikaan puhuneet haasteen suorittamisesta toisilleen. Haaste sujuikin heiltä ikään kuin omalla painollaan, jolloin esimerkiksi joihinkin kohtaan tuli luettua kaksi kirjaa, kun kolme kohtaa jäi väille kirjoja kokonaan.

Nuoria motivoivat lukemaan oma valintaiset kirjat, fantasiakirjat sekä lyhyet kirjat. Omakohtaisuus kirjoissa tuo kirjoja lähemmäs nuoria (Wigfield 1997, 17), minkä vuoksi vapaavalintaisuus myös puoltaa paikkaansa opetuksessa. Fantasiakirjallisuus on taas keino päästä vähäksi aikaa karkuun omaa maailmaa, jonnekin aivan toisaalle. Lyhyissä kirjoissa oppilaita viehättää juuri kirjan koko, sen lukemiseen ei mene liikaa aikaa, mutta silti voi nauttia kirjallisuudesta.

Suuri osa, 28 oppilasta, ei kokenut innostuvansa haasteesta, mutta silti 28 oppilasta yhteensä luki kirjoja haasteeseen. Syynä voi olla oman mielipiteen ilmaisun

vaikeus, ryhmäpaine tai vain se, että oppilas lukee kirjoja muutenkin, eikä haaste oikeastaan muuttanut hänen toimintatapojaan mitenkään. Kaikkein innokkaimmat lukijat löytyivät kuitenkin seitsemänneltä luokalta: he puhuivat kirjoista toistensa kanssa, kävivät niistä keskusteluita ja myös lukivat eniten kirjoja kaikista luokista. Myös yhteisöllisyys näkyikin parhaiten juuri heidän käymissä keskusteluissaan sekä siinä, että luokan koko haastetaulukko tuli täyteen.

Selkeästi seitsemännellä luokalla oppilaiden lukuinto on vielä alakoulun jälkeensä tallella. Miten opettajat saisivatkin pidettyä tuon lukuinnon yllä vielä kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla? Tämän tutkimuksen perusteella seitsemännellä luokalla tulisikin luoda positiivinen lukijaympäristö, mikä edesauttaa nuorten lukemista (Aerila & Kauppinen 2019a, 48). Myöskin opettajalla on iso rooli, sillä opettajan innostuneisuus tarttuu oppilaisiin (Aerila & Kauppinen 2021, 244). Opettaja ei kuitenkaan voi olla lukemisen suhteen oppilaiden ainoa roolimalli, sillä mikäli nuori saa joko kotoa mallin lukemiseen, lukee hän itsekin todennäköisemmin myöhemmin (Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario 2019a, 117).

Jotta lukemisen ilo säilyisi läpi nuoren elämän ja myös aikuisuuteen, tulisi hänen huomata se, miten kirjallisuutta voi lukea moneen tarkoitukseen (Aerila & Kauppinen 2021, 35). Kirjallisuutta ei lueta ainoastaan koulun vuoksi tai sen viihdearvon takia. Kirjallisuus mahdollistaa sen, miten lukemalla voi samalla kehittää niin empatiakykyä kuin sanavarastoaan (Lähteelä, Kauppinen & Aerila 2019, 45), unohtamatta sitä, miten kirjallisuuden kautta voi kokea monia asioita, joita ei muuten voisi. Uskon tutkimukseen osallistuneista seitsemäsluokkalaista suurimman osan tajuneen juuri tämän, sillä heidän vastauksensa siitä, kuinka he kirjallisuudesta keskustelivat keskenään, saavat minut hämmentymään.

LÄHTEET

- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2019a). *Sytytä lukukipinä: pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. PS-kustannus: Jyväskylä
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2019b). *Yhteisöllisyys on voimavara myös lukemisessa*. 2, 2019
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. 2019c. Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.) *Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 15 Tutkimuksesta luokahuoneisiin*. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/298542> Luettu ja viitattu 16.11.2021
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus: Jyväskylä
- Aerila, J-A., Kauppinen, M., Niinistö, E-M., & Sario, S. (2019a). Iltasatukirjahyllyillä tasa-arvoa ja tukea perheiden lukemiseen. Niinistö, E-M., Aerila, J-A., Sario, S. & Kauppinen, M. (toim.) *Ytimessä: kirja kaiken oppimisen keskiöön*. Turun yliopisto / Rauman normaalikoulu
- Aerila, J-A., Kauppinen, M., Niinistö, E-M., & Sario, S. (2019b). Ytimessä-hanke testaa ja kehittää yhteisöllisen lukemisen muotoja. Teoksessa Niinistö, E-M., Aerila, J-A., Sario, S. & Kauppinen, M. (toim.) *Ytimessä: kirja kaiken oppimisen keskiöön*. Turun yliopisto / Rauman normaalikoulu
- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. 2013. *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. SKS-Helsinki
- Bandura, A. 1977. *Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. *Psychological. Review* 82:2, 191–215. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf> Luettu ja viitattu 20.2.2022
- Borg, S. 2017. *Mitä IHMEttä on...kyselylomakkeen laatimisen 10 kultaista sääntöä?* https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/ihme/metodifestivaali-2017/ohjelma/mitaihmetta-on_borg.pdf Luettu ja viitattu 2.1.2022
- Ginns, P. & Bagnall, N. 2015. *The role of invitations to parents in the completion of a child's home reading challenge*. *An International Journal of Experimental Educational Psychology* <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/01443410.2016.1165799>. Volume 37, 2017 - Issue 3 Luettu ja viitattu 3.3.2022
- Guthrie, J. T., Hoa, 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-Volume 32, (3)*, heinäkuu 2007. https://www.researchgate.net/publication/222672247_Reading_motivation_and_reading_comprehension_growth_in_the_later_elementary_years Luettu ja viitattu 16.11.2021
- Guthrie, J. & Wigfield, A. 2000: *Engagement and Motivation in Reading*. Teoksessa Kamil, M. L., Mosenthal, P.B., Pearson, D. & Barr, R. (toim.) *Handbook of reading research III*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Kaakkunen, P. 2014. *Lukudiplomin avulla lukemaan houkutteleva yläkoulussa: lukudiplomin kehittämistutkimus perusopetuksen vuosiluokilla 7–9*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology No 61

- Kainulainen, S. (2019). Lukemisesta on paljon hyötyä, mutta se on myös elämys. Murto, Merja. (toim.) *Kiinni fiktion: kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Äidinkielen opettajain liitto ry. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities*, 141.
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2019. *Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*.
https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf Luettu ja viitattu 12.11.2021
- Kennedy, R. & Bearne, E. 2009. *Summer Reading Challenge 2009 Impact Research Report*. The United Kingdom Literacy Association. December 2009
http://traresources.s3.amazonaws.com/uploads/entries/document/518/Final_SRC_Impact_research_report_Dec_09.pdf Luettu ja viitattu 2.3.2022
- Knuutila, S-L., Niemi-Pynttäre, R. & Tulonen, U. 2020a. Kun lukeminen on vaikeaa.
<https://www.lukulux.fi/tama-lukemisesta-tiedetaan/lukahaluttomuuden-syyt/lukemisen-vaikeus/kun-lukeminen-on-vaikeaa/> Luettu ja viitattu 13.5.2022
- Knuutila, S-L., Niemi-Pynttäre, R. & Tulonen, U. 2020b. Huonosti lukevien luokka.
<https://www.lukulux.fi/tama-lukemisesta-tiedetaan/lukahaluttomuuden-syyt/huonosti-lukevien-luokka/> Luettu ja viitattu 21.5.2022
- Koppa. 2020. Jyväskylän yliopisto
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/kirjasto/kirjastotuutori/aihehaku-tutkimusprosessissa/metelmatietoa-ja-palveluja/aineistonhallintasuunnitelma> Luettu ja viitattu 22.3.2022
- Koppa. 2015. Jyväskylän yliopisto.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tutkimusstrategiat/tapaustutkimus> Luettu ja viitattu 22.4.2022
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautapuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
<https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo1/julkaisujensivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf/view> Luettu ja viitattu 16.11.2021
- Linnakylä, P. 2002: Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49280/951-39-11837.pdf?sequence=1> Luettu ja viitattu 12.11.2021
- Lähteelä, J., Ka, M., & Aerila, J-A. (2019). Lukemisen harrastaminen lasten ja nuorten kokemana. Niinistö, E-M., Aerila, J-A., Sario, S. & Kauppinen, M. (toim.) *Ytimessä: kirja kaiken oppimisen keskiöön*. Turun yliopisto / Rauman normaalikoulu
- POPS. 2014. Peruskoulun opetussuunnitelma.
https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu ja viitattu 22.5.2022

- Sulkunen, S. & Kauppinen, M. 2018. "Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan": poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki, & H. Lunabba (toim.) *Poikatutkimus*. Vastapaino: Tampere.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi: Helsinki
- Wigfield, A. 1997: Children's motivations for reading and reading engagement. Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (toim.) *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark: International Reading Association
- 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. https://www.researchgate.net/publication/232540100_Relations_of_Children's_Motivation_for_Reading_to_the_Amount_and_Breadth_of_Their_Reading
Luettu ja viitattu 16.11.2021
- Yle. 2018. *Mitä lukutaidolle tapahtuu koulussa? Suuri osa lapsista lukee jo 6-vuotiaina, mutta monet 10 vuotta vanhemmat eivät ymmärrä yksinkertaistakaan tekstiä* <https://yle.fi/uutiset/3-10290355> Luettu ja viitattu 22.3.2022

LIITTEET

LIITE 1

Tutkimuslupakysely

9.12.2021

Teen maisterintutkielmaani Jyväskylän yliopistossa ja tutkielmani aineisto kerätään xxx xxx koulussa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja xxx xxx on mukana toteuttamassa tutkimustani huollettavasi luokan kanssa. Tarkoituksena on tutkia nuorten lukemaan motivointia lukuhaasteen avulla. Lukuhaaste on leikkimielinen haaste, jonka tarkoituksena on saada osallistujat lukemaan erilaisiin haastekohtiin erilaisia kirjoja. Olen laatinut 16 kohdan lukuhaasteen, johon nuorten on tarkoitus lukea haastekohtia vastaavia kirjoja. Luokan tarkoituksena on saada mahdollisimman monta bingo riviä, joko vaaka- tai pystysuunnissa. Oppilaiden on tarkoitus suorittaa haaste luokkana, eli kenenkään oppilaan ei oleteta lukevan 16 kirjaa puolentoista kuukauden aikana.

Tutkimukseen osallistuminen sijoittuu joulukuuhun 2021 sekä tammikuuhun 2022. Tutkimuksessa luokka suorittaa lukuhaastetta lukemalla erilaisia kirjoja niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Tammikuussa osallistujat vastaavat minun luomaani nimettömään kyselyyn tutkimukseen liittyen. Tutkimus toteutetaan täysin nimettömänä, jolloin tutkimusaineistosta ei ole mahdollista tunnistaa yksittäistä lasta. Kyselyssä kerätään ainoa erottelevana tietona oppilaan luokka-aste. Kyselystä voidaan nostaa yksittäisiä lainauksia tutkielmaani, mutta näitä lukuun ottamatta aineisto on ainoastaan minun ja ohjaajani nähtävillä. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Mikäli teille herää jotain kysyttävää tutkimuksesta, olkaa ihmeessä yhteydessä minuun tai omaan äidinkielen opettajaanne.

Ystävällisin terveisin Emma Juhala

LIITE 2

Maisterintutkielmani aineisto kerätään Itä-Suomalaisen kaupungin yhtenäiskoulun yläluokilla joulukuussa 2021 sekä tammikuussa 2022. Aineistona toimii oppilaiden täyttämä lukuhaastetaulukko sekä heidän vastauksensa minun laatimaan kyselylomakkeeseen. Lukuhaastetaulukko tullaan keräämään ja täyttämään paperisena, kun taas kysely toteutetaan sähköisesti Wepropol-ohjelman avulla.

Oppilaat tuottavat lukuhaastetaulukkoa sekä valmiita kysymyksiä huomioiden koko aineiston itse, enkä pyri itse hallinnoimaan sen tuottamista mitenkään. Oppilaat vastaavat kyselyyn itsenäisesti, jolloin jokaiselle oppilaalle taataan mahdollisuus sanoa omat ajatuksensa muista välittämättä.

Koska kyseessä on alaikäiset oppilaat, ennen tutkimukseen osallistumista heidän huoltajansa ovat saaneet tutkimusta koskevan tutkimuslupalapun. Olen nähnyt oppilaat tutkimuksestani kerrottaessa, mutta opettaja ei ole antanut minulle yksittäisiä tietoja oppilaista. Tutkimuksessa kerätään oppilaiden mielipiteitä, sekä heidän luokkaasteensa, jotta luokkitaista vertailua pystytään tekemään.

Aineistoa käytetään ainoastaan maisterintutkielmaani varten ja se poistetaan heti, kun olen saanut tutkielmani tehtyä ja tarkistettua. Aineistoa analysoidaan sisällönanalyysin keinoin, ryhmittelemällä vastauksia ja kuvailemalla niitä kirjallisesti. Aineistosta nostetaan myös yksittäisiä lainauksia, jotta aineistoa ja väitteitä pystytään perustelemaan. Aineisto puretaan yksittäisen pidemmän ajanjakson aikana, jolloin pyritään luomaan kattava käsitys siitä.

Aineistoa säilytetään tutkijan tietokoneella sekä kotona paikassa, jonne ei ole pääsyä kenelläkään muulla. Webropolissa vastaukset taas ovat salasanan takana, joka tutkijalla ainoastaan on. Aineistoa ei kokonaisuudessa tulla julkaisemaan missään. Aineistosta nostetaan yksittäisiä lainauksia tutkimukseen, jotta siinä esittämiä väitteitä voidaan perustella aineistolla.

LIITE 3

Naiskirjailijan kirjoittama kirja	Kirja, joka kertoo rakkaudesta	Lyhyt kirja	Kirja, jota opettaja on suositellut
Kirja, joka sinun on pitänyt lukea kauan	Kirja, jota luet koulussa	Kirja, jota luet sängyssä	Tietokirja
Kirja, jonka luit lomalla	Fantasiakirja	Mieskirjailijan kirjoittama kirja	Kirja aiheesta, joka kiinnostaa sinua
Kirjassa matkustetaan	Kirja, jonka sait luettua maanantaina	Kirjassa ollaan metsässä	Kirja sijoittuu isoon kaupunkiin

Kirja kertoo rakkaudesta: Kaikki viimeiset sanani, Tähtiin kirjoitettu virhe-John Green. Hölmö nuori sydän-Kirsikka Saari. Kerro Minulle jotain hyvää-Jojo Moyes.

Lyhyt kirja: Poika raidallisessa pyjamassa-John Boyne. Itke minulle taivas-Maiju Voutilainen. Anna Liisa-Minna Canth. Taikatalvi-Tove Jansson.

Tietokirja: Sankaritarinoita sarja. Rakas kuka vaan-Emily Trunko. Poika sinä olet, Tyttö sinä olet-Jenni Pääskysaari.

Fantasiakirja: Harry Potter sarja. Outolintu sarja. Taru Sormusten herrasta trilogia sekä Hobitti. Percy Jackson- Rick Riordan. Armonvuosi-Kim Ligget.

Kirjassa matkustetaan: Malamanteri-Thomas Taylor. Neropatin päiväkirja: Riemuloma-Jeff Kinney. Rautatie-Juhani Aho.

Kirjassa ollaan metsässä: Armonvuosi-Kim Ligget. Seitsemän veljestä-Aleksis Kivi. Ronja Ryövärintytär- Astrid Lindgren.

Kirja sijoittuu isoon kaupunkiin: Arvoitus nimeltä Margo-John Green. 1984-George Orwell. Teeskentelyä-Holly Bourne.

LIITE 4

Kyselylomakkeen kysymykset

Luokka-aste

Luitko kirjoja haasteeseen?

Jos luit, kuinka monta?

Mitä mieltä olit lukuhaasteesta?

Rastita kaikki vaihtoehdot, jotka motivoivat tai eivät motivoineet sinua lukemaan kirjoja haasteeseen.

- Yhdessä lukeminen
- Kirjavinkit
- Lukuhaasteen erilaiset kohdat
- Mahdollisuus lukea omavalintaisia kirjoja
- Kiire
- En pidä kirjoista
- Lukeminen on hankalaa
- Opettajan muistuttelu
- Luokkakavereiden innostus
- Luokkakavereiden innottomuus
- Muu syy, mikä

Arvioi asteikolla 1-10, kuinka paljon haasteen suorittaminen luokkana vaikutti omaan suoritukseesi. 1=ei mitenkään, 10= todella paljon

Koitko asteikolle 1-10, että haaste motivoi sinua lukemaan. 1=ei yhtään, 10=todella paljon.

Juttelitko haasteesta tai sen kohdista luokkalaistesi tai muiden kanssa? Millaisista asioista puhuitte?

Valitse 2 mielekkäintä haastekohtaa

Naiskirjailijan kirjoittama kirja

Kirja, joka kertoo rakkaudesta

Lyhyt kirja

Kirja, jota opettaja on suositellut

Kirja, joka sinun on pitänyt lukea jo kauan

Kirja, jota luet koulussa
Kirja, jota luet sängyssä
Tietokirja
Kirja, jonka luit lomalla
Fantasiakirja
Mieskirjailijan kirjoittama kirja
Kirja aiheesta, joka kiinnostaa sinua
Kirjassa matkustetaan
Kirja, jonka sait luettua maanantaina
Kirjassa ollaan metsässä
Kirja, joka sijoittuu isoon kaupunkiin

Vapaa sana/terveysiä tutkijalle.