

**Kohti lukevan aikuisen mallia -luokanopettajaopiskelijoiden pedagogiset valmiudet oppilaiden lukuilon herättämiseen**

Ida-Maria Myntti

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Myntti, Ida-Maria. 2022. Kohti lukevan aikuisen mallia – luokanopettajaopiskelijoiden pedagogiset valmiudet oppilaiden lukuilon herättämiseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 71 sivua.**

Opettajan esimerkistä lukevasta ja lukemista arvostavasta aikuisesta on paljon merkitystä oppilaan lukuilon heräämiseen. Opettaja on oppilaalle tärkeä lukemisen arvoa esille tuova roolimalli, varsinkin sellaisille oppilaille, joiden kotona lukeminen on vähäistä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajaopiskelijoiden lukeneisuutta, lukijuuden taustoja, lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemusta sekä heidän kokemuksiaan yliopisto-opintojensa aikana saadusta kirjallisuuden liittyvästä pedagogisesta osaamisesta. Näiden tutkittujen aiheiden kautta haluttiin saada käsitys luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista oppilaiden lukuilon herättämiseen.

Tutkimus tehtiin laadullisena tutkimuksena valmiista kyselyaineistosta, johon osallistui 127 luokanopettajaopiskelijaa suomalaisista yliopistoista. Kysely toteutettiin sähköisellä lomakkeella ja se koski luokanopettajaopiskelijoiden lukijuutta. Aineistoa analysoitiin määrällisellä ja laadullisella aineistopohjaisella sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa havaittiin, että suurin osa luokanopettajaopiskelijoista lukee vapaa-ajallaan, vaikka suurin osa koki, että yliopisto-opintojen aikana vapaa-ajan lukemiselle ei riitä tarpeeksi aikaa. Opiskelijat myös tuntevat monipuolisesti lasten – ja nuortenkirjallisuutta. Kokemukset yliopisto-opinnoista saadusta pedagogisesta osaamisesta lukuilon herättämiseen vaihtelivat paljon ja kokemuksissa oli kahtiajakautumista positiivisen ja negatiivisen kokemuksen suhteen. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että luokanopettajaopiskelijoilla on hyvät kirjallisuuspedagogiset valmiudet tulevien oppilaidensa lukuilon herättämiseen.

Asiasanat: lukeminen, lukevan aikuisen malli, lukijuus, luokanopettajaopiskelija, pedagogiset valmiudet

**SISÄLTÖ****TIIVISTELMÄ**

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
--------------------------	----------

<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>4</b>
----------------------	----------

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
-------------------------	----------

<b>2 LUKEVAN AIKUISEN MERKITYS LAPSEN LUKIJUUDEN KEHITTÄMISESSÄ</b> .....	<b>8</b>
---	----------

2.1 Sosiokulttuurinen näkökulma lukemiseen .....	8
--	---

2.2 Perhelukeminen lapsen lukemisen tukena .....	10
--	----

2.3 Opettajan lukijuuden merkitys .....	13
---	----

<b>3 LUKUIILON HERÄTTÄMINEN</b> .....	<b>18</b>
---------------------------------------	-----------

3.1 Motivaation merkitys lukemiselle .....	18
--	----

3.2 Kirjallisuuden opetus ja lukuilon herättäminen koulussa.....	20
--	----

<b>4 LUKEMINEN MONIPUOLISENA JA ARVOKKAANA VAPAA-AJAN HARRASTUKSENA</b> .....	<b>24</b>
---	-----------

4.1 Lukijuus ja lukuharrastus .....	24
-------------------------------------	----

4.2 Lasten- ja nuortenkirjallisuus .....	27
--	----

<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>29</b>
--	-----------

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	29
---	----

5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	30
--	----

5.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu .....	32
--	----

5.4 Aineiston analyysi .....	34
------------------------------	----

5.5 Eettiset ratkaisut.....	37
-----------------------------	----

<b>6 TULOSTEN TARKASTELU</b> .....	<b>39</b>
------------------------------------	-----------

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden lukijuus.....	39
--	----

6.1.1 Lukijahistoriat .....	39
-----------------------------	----

6.1.2 Lukemista tukeneet tahot.....	41
-------------------------------------	----

6.1.3	Nykyajan lukeneisuus .....	44
6.1.4	Lukemisesta nauttiminen.....	49
6.2	Luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuspedagogiset valmiudet.....	50
6.2.1	Yliopisto-opinnoista saadut pedagogiset valmiudet kirjallisuuden opettamiseen.....	50
6.2.2	Aikaisempien lukukokemusten vaikutus opettajuuteen .....	55
6.2.3	Lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemus .....	56
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>59</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	59
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	64
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>66</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>71</b>

# 1 JOHDANTO

Lukeminen ja erilaiset lukutaidot ovat elintärkeitä yhteiskunnassa selviämisen sekä vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin sujuvuuden kautta. Lukeminen rikastuttaa elämää, kehittää monipuolisesti erilaisia kognitiivisia kykyjä, tarjoaa elämyksiä ja samaistumisen kohteita sekä tuo ihmisiä yhteen. Tarinoilla on valtava voima ja tarinoilla on sitä edelleen alati muokkautuvassa, multimediaisessa yhteiskunnassa. Lukeminen on kehittynyt yhteiskunnan edistyksen kanssa ja lukemiselle on muodostunut erilaisia uusia mahdollisuuksia sähköisen materiaalin, äänikirjojen, kirjatrailereiden, kirjatubettajien, kirjablogien, kirjapodcastien ja erilaisten kirjallisuuteen liittyvien tapahtumien muodossa. Lukemisen tavat ovat moninaistuneet, ja ihmiset ovat tarttuneet niihin ja tehneet niistä omiaan nykyaikajan hektisessä arjessa. Kirjan kohtaloa ja asemaa kehittyvässä yhteiskunnassa seurattiin huolestunein mielin, mutta ihmisten kiinnostus tarinoihin piti kirjojen puolia ja pitää niitä edelleen tärkeinä, vaikka niiden muoto voikin olla erilaista kuin ennen.

Jopa perinteisen fyysisen kirjan arvo ei ole romahtanut niin totaalaisesti, kuin joskus ennusteltiin. Nykyisellä teknologisella aikakaudella painetun kirjan tarpeettomuudesta on käyty paljon keskustelua. Silti nykyisen nopeasti muuttuvan median vastapainoksi ihmiset kaipaavatkin arkeensa jotain konkreettista ja pysyvää, jonka he saavat perinteisen kirjan kokemuksesta. (Reinikainen 2018.) Myös lukijoilla itsellään on voimaa. Vuoden 2019 maailmanmestaruuskisojen aikaan kultaa voittanut maalivahti Kevin Lankinen kertoi julkisuuteen kirjasta, jota oli lukenut. Hyvin pian tämän jälkeen kirjassa oli pitkät lainausjonot kirjastoissa, kirja oli loppumassa kustantamoilta ja Lankinen sai jopa kiitoskirjeen kirjan kirjailijalta Lankisen avattua kirjalle uuden lukijakunnan. (Helsingin Sanomat 27.5.2019.) Kirjat ja lukijat voivat vaikuttaa heitä ympäröivään maailmaan edelleen vahvasti ja kauaskantoisesti.

Lukutaidosta ja lukemisen vähenemisestä on puhuttu paljon viime vuosina. Edellisen PISA-tutkimuksen (2018) mukaan suomalaisnuorten lukutaito on edel-

leen maailman parhaimpien joukossa, mutta heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt selvästi. Ero tyttöjen ja poikien lukutaidossa oli suomalaisnuorissa OECD maiden suurin. Tutkimuksen tuloksista käy tämän lisäksi ilmi, että lukemiseen sitoutumisella, lukemiseen liittyvillä asenteilla ja lukuaktiivisuudella on vahvimpia yhteyksiä nuorien lukutaitoon. (Koulutuksen tutkimuslaitos 2020.) Lapsille ja nuorille merkittävä lukuaktiivisuuteen ja lukuilon herättämiseen vaikuttava ihminen heidän elämässään on heidän opettajansa. Opettajan ammatilliset ja myös henkilökohtaiset lukukokemukset vaikuttavat myönteisesti opettajien harjoittamaan pedagogiikkaan ja tätä kautta myös lasten lukemiseen osallistumiseen ja lukijoiksi kasvamiseen (Cremin 2009). Parhaita kirjallisuuden opettajia ovat ne opettajat, joille lukeminen on tärkeää omassa elämässään ja jotka lukevat muitakin, kuin opettamiaan tekstejä (Martin 2003, 16). Lukemisen opetuksen tavoitteena tulisi olla omaehtoisten lukijoiden kasvattaminen, ja siksi opettajien tulisi edistää myönteisiä lukuasenteita nautinnollisten lukukokemusten kautta. (Moser & Morrison 1998, 234).

Lukeminen on itselleni ollut tärkeä kasvukumppani, intohimo ja henkireikä läpi oman elämäni. Yhtenä omana ammattiini liittyvänä unelmanani ja päämääränäni pian valmistuvana opettajana onkin pyrkimys johdattaa lapsia ja nuoria lukemisen äärelle. Näiden henkilökohtaisten syiden sekä äsken kertomani perusteella valitsin graduni tutkimusaiheeksi luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet lukuilon herättämiseen. Lukeminen on paljon tutkittu aihe, mikä on vain positiivista, mutta juuri luokanopettajaopiskelijoiden lukijuudesta, lukemisen taustoista, lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemuksesta ja yliopistosta saadusta kirjallisuuspedagogisesta osaamisesta ei juuri ollenkaan ole tehty tutkimuksia. Tutkimuksia ei ole tehty Suomessa eikä ulkomaillakaan. Usein puhutaan vain oppilaiden lukemisesta, ja opettajien lukeneisuus jää vähälle huomiolle, vaikka sillä on todistetusti paljon vaikutusta oppilaiden lukeneisuuteen. Mielestäni tutkimukseni aihe on ainutlaatuinen ja merkityksellinen siinäkin suhteessa, että opettajilla on avain oppilaiden lukemiseen innostamiseen ja lukutaidon säilyttämiseen.

## 2 LUKEVAN AIKUISEN MERKITYS LAPSEN LUKIJUUDEN KEHITTYMISESSÄ

### 2.1 Sosiokulttuurinen näkökulma lukemiseen

Lukemisen katsotaan olevan vahvasti sosiaalista toimintaa. Lukeminen on peruselementiltään viestintää ja kommunikaatiota muiden kanssa eli yhdessä toimimista. Sosiokulttuurisen näkökulman kautta lukemisen tarkasteluun otetaan mukaan sen yhteisölliset ulottuvuudet. Luetusta ja kirjallisuudesta ylipäätään keskustellaan usein toisten ihmisten kanssa. Lukeminen nähdään tästä näkökulmasta tilannesidonnaisena toimintana ja lukija tekstien tulkitsijana. Tulkintojen pohjalta lukija tuottaa tekstistä merkityksiä, jotka syntyvät yhteydessä muihin ihmisiin. (Herkman & Vainikka 2012, 23–24, 32.) Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan lukemiseen liittyy siten vahvasti yhteisöllisyys ja lukemiseen liittyvät sosiaaliset käytänteet (Kauppinen 2010, 131).

Lukijat ovat aina osa jotakin sosiaalista ryhmää (Laine 2018, 21). Yhdessä he muodostavat erilaisia lukijoiden yhteisöjä, jotka vuorovaikutuksessa toistensa kanssa syventävät tekstien tulkintaa entisestään. Lukijan katsotaan kasvavan lukijaksi ja lukijuuteen toimimalla ja elämällä vuorovaikutuksessa oman elinympäristönsä kanssa. Tällöin hän sosiaalistuu erilaisiin lukijayhteisöihin ja ottaa haltuunsa näissä lukijayhteisöissä käytettäviä tekstejä, joista hän löytää yhteisölleen ja itselleen tärkeitä merkityksiä. (Aerila & Kauppinen 2019, 14.) Lukemisen sosiokulttuurisuus ja yhteisöllisyys vaikuttavat myös luettavaan kirjallisuuteen. Luettavat kirjat valikoituvat usein yhteisöllisesti toisten antamien vinkkien ja suositusten mukaan. (Herkman & Vainikka 2012, 32.)

Lasten ja nuorten lukijuus pohjaa erilaisiin lukijayhteisöihin sosiaalistumiseen. Lapselle ja nuorelle ensimmäisiä lukevia yhteisöjä voivat olla hänen kotiympäristönsä, varhaiskasvatuksen ryhmänsä, alkuopetuksen luokansa ja kaveriporukkinsa. (Kauppinen & Aerila 2019, 142.) Lukemiseen sosiaa-



listumisessa erityisesti perhetaustalla ja kodin lukuympäristöllä on iso merkitys, mutta lukemista ohjaa tutkimusten mukaan myös suuresti kirjastot ja koulu (Herkman & Vainikka 2012, 33).

Lapsen lukijuus muodostuu hänelle läheisten ihmisten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen varaan. Lapset sosiaalistuvat yhteisönsä tarkkailemalla läheisiä ihmisiä, jotka vuorovaikutustavoillaan tarjoavat tilaisuuksia oppia vuorovaikutuksen sääntöjä ja siinä käytettyä kieltä. Jos lapsi tulee kuulluksi ja saa lähisuhteistaan tarpeeksi virikkeitä, hän alkaa kiinnostua ja innostua niistä asioista, joita ympäristö hänelle viestii ja tarjoaa. Lukuinnostuksen herättämiseen liittyen jo pelkkä kirjojen saatavuus ja kirjahyllyjen näkyvillä oleminen viestii lapselle, että hänen lähiyhteisönsä arvostaa ja on kiinnostunut kirjoista. Luku-aidon perusta alkaa tästä. (Aerila & Kauppinen 2019, 16–18.)

Lapsen ja nuoren lukijuuden kehittymiselle on tärkeää, että hän saisi näissä lukevissa yhteisöissä muodostettua myönteistä lukijaidentiteettiä (Kauppinen & Aerila 2019, 142). Kaikkeen harrastetoimintaan liittyy vahvasti identiteetin punominen, niin myös lukemiseen. Omia näkemyksiä peilataan yhteisön vastaaviin ja muodostetaan toimintaan liittyvää identiteettiä sen pohjalta. (Herkman & Vainikka 2012, 33–34.) Kirjallisuuden arvostus ja siihen liittyvät asenteet ovat lapselle näkyvissä jo hyvin pienestä, joten jo lapsuusajan lukemisen tavoilla on merkittävää vaikutusta hänen lukijuutensa kehittymiseen. (Kauppinen & Aerila 2019, 142.)

Lukijayhteisöissä olisi tärkeää tehdä lasten lukukokemuksista näkyviä, sillä se avaa aikuisille ikkunoita lasten kokemus- ja ajatusmaailmaan ja heidän tapoihinsa ymmärtää erilaisia asioita. Tämä voidaan tehdä yhteisen keskustelun kautta, jolloin lasta kuunnellaan aidosti ilman valmiita vastauksia ja ennakkoletuksia, jotta aikuinen voi osoittaa lapselle olevansa ymmärtävä kuuntelija ja luotettava kanssalukija. Jotta lukijayhteisöön ja lukemisen mielekkyyteen pääsisi kunnolla kiinni, olisi hyvä kannustaa lasta tuntemaan lähipiirinsä aikuisten ja vertaisten lempikirjoja. Pelkkä yhteisöllinen puhe lukemisen tärkeydestä ei välttämättä riitä. (Aerila & Kauppinen 2020, 158.)

## 2.2 Perhelukeminen lapsen lukemisen tukena

Lukevan aikuisen mallin on havaittu olevan erityisen merkityksellinen varttuville lapsille (Happonen 2020, 242). Lapsi tarvitsee lukevan aikuisen malleja ja lukemisen käytänteitä, jotta hänelle syntyisi halu tarttua kirjaan ja jotta lukeminen vakiintuisi mielekkääksi jokapäiväisen elämän rutiiniksi (Aerila & Kauppinen 2019, 18). Aikuinen voi herättää lapsessa lukumotivaation, kun yhteisten lukuhetkien innostamana lapsi saa tarinoiden kuuntelemisesta kipinän etsiä häntä kiinnostavia kirjoja (Reinilä & Simonen 2014, 21). Aikuisen olisikin tärkeää näyttää oma kiinnostuksensa lukemista kohtaan, jotta lapselle välittyä halu elää maailmaa myös kirjallisuuden avulla. (Happonen 2020, 251).

Kodin lukuympäristö määritellään paikaksi, jossa lapsi saa lukutaitoa vahvistavia kirjallisia virikkeitä. Kodin lukuympäristö voi muovata lapsen lukutaidon kehittymistä aktiivisin ja passiivisin vaikuttein. Kodin lukuympäristö vahvistaa lapsen lukutaitoa aktiivisesti, kun lapsen kanssa luetaan tai leikitään kielellisin aktiviteetein. Passiivisesti kodin lukuympäristö voi puolestaan rakentaa lapsen lukijuutta vanhempien antaman lukemisen mallin avulla, kun lapsi näkee aikuisten lukevan kirjaa tai sanomalehtiä. Lisäksi lapsen lukijuutta vahvistaa kirjojen määrä kotona, lapsen lukuvalmiuksien tukeminen ja esimerkiksi kirjaston käyttäminen. (Reinilä & Simonen 2014, 16.) Lapsen perhetaustan sekä kodin luku-harrastuneisuuden ja lukemisen asenteiden on kansainvälisissä lukutaitotutkimuksissa (PISA, PIRLS) havaittu olevan tutkimusajankohdasta ja maasta riippumatta lukutaidon tason vaihtelun merkittävimpiä vaikuttajia. Suomessa sosio-ekonomisen taustan vaikutus lukutaitoon on ollut vähäisempi, mutta viimeisimpien tutkimuksien mukaan se on kuitenkin lisääntymässä. Suomessa perheen varallisuus ei ole täysin sidottuna lasten lukemisen tukemiseen laadukkaana kirjasto-verkoston ansiosta, joten kyse on todellakin kotien asenteista lukemista kohtaan. (Leino ym. 2017, 55.)

Sénéchal ja LeFevre (2002) esittivät lukevan kodin mallin selittämään kotona tapahtuvien lukuaktiviteettien vaikutusta lukemiseen. Lukemista tukeva

kotiympäristö (*home literacy environment*) määritellään heidän mukaansa paikaksi, jossa vanhemmat tekevät lapsiensa kanssa monipuolisesti erilaisia kirjallisuuden liittyviä aktiviteetteja. Tässä mallissa kotona tapahtuu kahdenlaista lukemiseen liittyvää toimintaa, jotka vaikuttavat lukemiseen eri tavoin: koodaukseen liittyvä toiminta (*code-related*) ja sisältöön liittyvä (*meaning-related*) toiminta. Koodaukseen liittyvä toiminta nähdään formaalina oppimisena eli tavoitteellisenä oppimisena ja sisältöön liittyvä toiminta informaalina oppimisena eli niin sanottuna arkielämän oppimisena. Koodaukseen liittyvät lukuaktiviteetit nähdään tässä mallissa suoraan tekstiin liittyvinä eli esimerkiksi tavaamiseen ja itse lukemaan opetteluun liittyvinä. Sisältöön liittyvät lukuaktiviteetit puolestaan nähdään mallin mukaan lapsien altistamisena tekstile yhteisen lukemisen kautta. Koodaukseen liittyvien aktiviteettien on osoitettu parantavan myöhempää lukemista, mm. lukemisen sujuvuuden ja kirjaintunnistuksen kautta, ja sisältöön liittyvien aktiviteettien on todettu parantavan kielitaitoa ja luetun ymmärtämistä. (Georgiou, Inoue & Parrila 2021, 2053–2054.)

Kannustavalla lukuympäristöllä on paljon vaikutusta siihen, millainen suhtautuminen lapsille syntyy lukemiseen (Ekroos 2019, 22). Kodin yhteisiä lukuhetkiä voidaan pitää merkityksellisimpinä lukumotivaation herättäjinä alle kouluikäisille lapsille. Lapsen kehitys ja oppi lukijaksi alkaa jo kouluikää aikaisemmin, koska lapsi oivaltaa puhutun ja kirjoitetun kielen eri muotoja ja rakenteita ennen niiden varsinaista opettelua. (Reinilä & Simonen 2014, 16–17, 21.)

Kotona vietetyt lukuhetket ovat merkityksellisiä lukurutiinien kehittymisen kannalta, sillä iltasatuhetki voi muovautua lapsen itsenäiseksi lukuhetkeksi ennen nukahtamista. Yhteisessä lukuhetkessä on myös kyse paljon muustakin kuin vain lukemisesta. Lukemisella on paljon vaikutusta lapsen ja aikuisen välisen positiivisen vuorovaikutussuhteen muodostumiseen, ja lukuhetkessä tämän tunnesiteen kehittämiseksi yhteinen lukeminen antaa siihen mahdollisuuksia läheisyyden, pysähtymisen, myönteisten tunteiden ja vuorovaikutuksen kautta. (Aerila & Kauppinen 2019, 18, 20.) Kodin yhteiset lukuhetket ja niihin liittyvä keskustelu ja fyysinen läheisyys edistävätkin empatian tunteita, lisäävät turval-

lisuuden tunnetta ja tuottavat lapselle iloa. Vanhemman, perheenjäsenen tai lapselle läheisen muun aikuisen ääneen lukemiseen liittyy paljon positiivisia kokemuksia, jotka ovat tärkeitä lapsen tasapainoiselle kehitykselle. Yhteiset lukuhetket tarjoavat luontevan paikan kehittää lapsen sosiaalisia taitoja, kuten sosiaalisten suhteiden ymmärtämistä, oman toiminnan reflektiota sekä näkökulmien ottamista. (Aerila & Kauppinen 2020, 156.)

Kodin yhteisten lukuhetkien turvallisuutta ja nautinnon tunteita lisää lapselle myös samojen, tuttujen tarinoiden uudelleenlukeminen. Tarinan ennalta-arvattavuus antaa lapselle keinoja lukutilanteen hallintaan, mikä tekee lukuhetkestä rauhallisen ja turvallisen kokemuksen. Samojen tarinoiden yhdessä lukeminen kehittää lapsen kielen oppimista jopa nopeammin, kuin uusien tarinoiden yhteydessä. Tietyillä tarinoilla voi myös olla jokin erityinen merkitys lapselle ja täyttää jotain tiettyä tarvetta lapsen elämässä, minkä takia lapsi toivoo palaavansa tarinaan aina uudestaan. (Laine 2018, 27.)

Virikkeelliset lukuhetket, joissa vanhempi saa käsityksen lastaan motivoivista asioista, ja kyvystä eläytyä tarinan maailmaan, auttavat tekemään lukemisesta mielekäästä. Sisäinen motivaatio ja vapaaehtoisuus ovat lukemisen mielekkääksi kokemisen avaimia. (Aerila & Kauppinen 2020, 158–159.) Jotkut lasta kiinnostavat kirjat voivat olla hänelle vielä liian vaikeita tekstiltään lapsen itse luettaviksi, joten vanhemman kannattaa tällöin suosia ääneen lukemisessa juuri tällaisia kirjoja. Näin voidaan ylläpitää myönteistä kuvaa lukutapahtumasta ja innostaa edelleen erilaisten tarinoiden äärelle. (Reinilä & Simonen 2014, 18–19.)

Vanhempien omistautuminen lapsen lukemisen tukemiseen on avuksi lapsen akateemisten taitojen kehityksessä. Lukeminen lapsen kasvuympäristössä tukee lapsen kielellisten taitojen, kuten esimerkiksi lukutaidon ja kuullun ymmärtämisen, valmiuksia. Tutkimuksissa on havaittu, että isän malli ja lukutottumukset heijastavat poikien luku- ja kirjoitustaitoa. (Reinilä & Simonen 2014, 17–18.) Lukemista tukevan kotiympäristön on todettu olevan huomattava lapsen kielen kehityksen ja lukutaidon ennustaja monissa eri kieliryhmissä. Lisäksi lapset, joiden kodeissa on saatavilla lukumateriaalia ovat paljon todennäköisemmin tarttumassa kirjoihin ja tekemässä lukemiseen liittyviä aktiviteetteja (Georgiou,

Inoue & Parrila 2021, 2053, 2055.) Kodin lukuympäristön on lisäksi todettu vaikuttavan fonologisen tietoisuuden kehittymiseen sekä sanavaraston vahvistamiseen koulunkäynnin aloittavilla lapsilla. Kodin lukuympäristön on havaittu ennustavan niin ikään lapsen kouluvalmiuksia, sillä päiväkodin aloittavilla lapsilla oli paremmat lukuvalmiudet, jos he olivat saaneet lukuympäristössään runsaasti kielellisiä virikkeitä. (Reinilä & Simonen 2014, 16–17.)

Vastaavasti kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa (PIRLS 2016) kodin niukka kirjallisuusharrastuneisuus korreloi vahvasti neljäsluokkalaisten lukutaitoa mittaavien testien alhaisten pistemäärien kanssa. Lukutaitoa tukevien toimien vaikutus ei ole pelkästään taitojen oppimisessa, vaan lapsi oppii nauttimaan lukemisesta ja huomaa yhteisönsä lukemisen arvostamisen yhteisen tekemisen ja onnistumisen kokemuksien kautta. Näillä varhaisilla lukutaitoa tukevilla toimilla rakennetaan pohjaa lapsen tulevaisuuteen saakka. (Leino ym. 2017, 35, 55.)

### **2.3 Opettajan lukijuuden merkitys**

Opettajan merkitys oppilaiden lukemiseen innostumiselle on merkittävä, sillä opettaja toimii lukevan aikuisen mallina lapselle. Opettajan tuki ja kannustus lukemisen pariin on tärkeää erityisesti niille oppilaille, joiden kotiympäristön lukuharrastuneisuus on vähäistä (Happonen 2020, 220). Kirjallisuuden maailman tulisi alusta alkaen kuulua kaikille oppilaille lukutaidon oppimisen kehityksen sujuvuudesta riippumatta. Opettajalla onkin tässä kohtaa suuri vastuu lukukipinän sytyttämisessä ja kirjojen maailmaan innostamisessa. (Happonen 2020, 218–220.)

Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajan lukuharrastuneisuus, oma lukijuus sekä kiinnostus lastenkirjallisuuteen tukevat myös oppilaiden lukuharrastukseen innostumista (Kauppinen & Aerila 2019, 142–143). UKLA:n eli Iso-Britannian lukutaitoyhdistyksen (United Kingdom Literacy Association) ja OU:n eli Iso-Britannian avoimen yliopiston (The Open

University) toteuttaman ”Opettajat lukijoina”-projektin tutkimustulokset viittaavat siihen, että lukevat opettajat vaikuttavat positiivisesti sekä lasten lukijaidentiteettiin että heidän lukemiseensa. Creminin mukaan lukeva opettaja on opettaja, joka lukee ja lisäksi lukija, joka opettaa. Lukevat opettajat eivät ole vain motivoituneita ja innokkaita lukukavereita, joilla on rikas kirjallisuuspedagoginen tietopankki, vaan he toimivat myös ajattelevina ja vuorovaikutteisina lukemisen roolimalleina oppilaille. (Cremin, 2018.)

Oppilaat peilaavat lukuharrastustaan opettajan lukijuuteen ja tarkastelevat opettajan tekemiä merkityksiä kirjallisuudesta ja lukemisesta. Opettajalla onkin hyvin tärkeä rooli ohjata oppilaita fiktiivisen kirjallisuuden pariin läpi oppilaiden kouluajan, niin yksilöllisen lukuharrastukseen innoittamisessa ja ylläpitämisessä kuin kokonaisen luokan myönteisen lukuilmapiirin luomisessakin. (Kauppinen & Aerila 2019, 142–143.) Kasvattajina opettajat keskittyvät pääasiassa lukemisen opettavaan asenteeseen ja opettajan rooliin lukemisen opettajana eivätkä niinkään epäviralliseen ja henkilökohtaiseen asemaansa lukijoina. Molemmat puolet ovat kuitenkin tärkeitä, lukemisen opettaminen sekä opettajan oma lukijuus, ja niiden olisi hyvä toimia luokkahuoneessakin rinnakkain. Opettajan henkilökohtaisesta asenteesta lukemista kohtaan on huomattavaa hyötyä, kun haluamme kasvattaa lasten lukemisen iloa. (Cremin, 2018.)

Applegate (2004) havaitsi tutkimusryhmänsä kanssa, että opettajien on kiinnitettävä huomiota lukemiseen liittyvän innostuksen merkityksellisyyteen luodakseen myönteisiä vaikutuksia lukemisesta oppilailleen. He huomasivat, että niillä opettajilla, joilla ei ole omaa kiinnostusta lukemiseen, näyttäisi olevan hyvin vähän mahdollisuuksia välittää myönteisiä kokemuksia lukemisesta ja tehdä lukemisesta näin oppilaille näkyvästi merkityksellistä. Opettajilla tulisi siis olla myös omakohtaista kokemusta lukemisen mielekkyydestä, jotta hän voisi tehokkaimmin innostaa oppilaitaankin kirjojen äärelle. (Applegate ym. 2004, 188, 199.) Opettajan oman lukijuuden vahvistuessa, lisääntyy myös hänen toimijuutensa kirjallisuudenopetuksessa, mikä taas lisää lukemisen merkityksellisyyttä oppilaille (Kauppinen & Aerila 2019, 143). Opettajien ja koulujen tuli-

sikin tunnistaa oppilaiden tarpeet lukemiselle ja huomioida lukemaan innostamisen merkitys (Applegate ym. 2004, 199).

Kallisarvoista on, kun opettaja tekee lukemisen henkilökohtaisesta tärkeydestä näkyvää oppilailleen kertomalla lukemistaan kirjoista, keskustellen oppilaiden kanssa kirjojen herättämistä tunteista ja ajatuksista sekä näyttäen lukevansa itse (Happonen 2020, 241). Opettajan luoma näkyvä esimerkki lukemisen merkityksellisyydestä tekee lukemisesta tällöin arvostettua toimintaa (Aerila & Kauppinen 2019, 8). Esimerkiksi luokalleen ääneen lukiessaan opettaja antaa näkyvän mallin lukevasta aikuisesta. Opettajan kannattaisikin lukea luokalleen paljon ääneen. Oppilaan koulupolun alussa opettajan ääneen lukeminen on oppilaan lukutaidon kehittymisen tukena sekä lisää ymmärrystä kirjallisuudesta sekä puhutun ja kirjoitetun kielen eroista. Ääneen lukeminen auttaa välittämään jaetun, yhteisen lukukokemuksen myös niille oppilaille, joiden taitoonsoon kirjan teksti olisi vielä liian haastava. Tällöin oppilaille annetaan esimerkki siitä, miten tekstejä ääneen lukemalla voidaan itsessään yksinkertaisella tavalla luoda yhteinen kokemus, jossa nautitaan kirjallisuudesta. Parhaimmillaan nämä tilanteet toimivat kirjallisina elämyksinä. (Happonen 2020, 239–241.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan kirjallisuudenopetuksen tulisi tähdätä kielen ja mielikuvituksen rikastuttamiseen, kehittämään oppilaan ajattelun taitoja, tarjoamaan elämyksiä ja jakamaan niitä. Oppilaan lukutaidon kehitystä tulisi tukea ja syventää erityisesti tekstiä ymmärtävän lukemisen suuntaan, jossa oppilas kykenisi pohtimaan syvällisesti luetun tekstin sanomaa eri näkökulmista. (POPS 2014.) Koulun tehtävänä on kirjallisuudenopetuksen puitteissa pyrkimys tarjota kaikille oppilaille kiinnostavia ja monipuolisia lukemisen kokemuksia (Happonen 2020, 218).

Laadukkaan ja mieluisen kirjallisuuden tarjoaminen jokaiselle oppilaalle on kirjallisuudenopetuksen perusta (Aerila & Kauppinen 2019, 36). Oppilas alkaa todennäköisimmin lukea enemmän, kun hän innostuu yhdestäkin itse lukevasta kirjasta ja kasvava lukuinnostus ruokkii lukemaan yhä enemmän. Opettajan tuntiessa lasten- ja nuortenkirjallisuutta, sen lajeja, nykysuuntauksia

ja taustoja, osaa hän myös johdattaa oppilaita löytämään paremmin heidän lukutaidolleen ja ikäkaudelleen sopivaa ja oppilaita itseään kiinnostavia kirjoja. (Happonen 2020, 217–220.) Moser ja Morrison (1998) havaitsivat tutkiessaan neljäsluokkalaisten lukemiseen innostamista, että oppilaiden kiinnostus lukemiseen nousi aina opettajan tarjoaman uudenlaisen lukumateriaalin myötä. Lukuinnostusta lisäsi myös tarjotun lukumateriaalin monipuolisuus ja oppilaat lukivatkin myöhemmin enemmän heille uudenlaisia kirjoja mm. uusilta kirjailijoilta ja erilaisista genreistä.

Opettajan olisi hyvä lukea lasten- ja nuortenkirjallisuutta myös itse, sillä hänellä on silloin paremmat mahdollisuudet kehittää kirjallisuuden opetuksesta mielenkiintoista ja elävää sekä ohjata oppilaita keskustelemaan kirjoista. Nykyisissä lasten – ja nuortenkirjoissa sekä sarjakuvissa on paljon ominaisuuksia, joista opettaja saa parhaiten käsityksen lukemalla tällaista kirjallisuutta myös itse. Siitä on ehdottoman paljon hyötyä, kun opettajalla on hyvä käsitys erilaisesta kirjallisuudesta tuntiessaan sitä hyvin ja käyttäessään sitä opetuksessaan monipuolisesti. Tärkeää olisi myös kuunnella oppilaitaan, jolloin opettaja saisi hyvän käsityksen siitä, miten ja mitä hänen oppilaansa lukevat. (Happonen 2020, 219–223, 243.)

Lukuinnostuksen syöttämisessä on todella merkityksellistä, että opettaja on kiinnostunut oppilaidensa lukukokemuksista (Aerila & Kauppinen 2019, 36). Tärkeää olisikin tarjota oppilaille mahdollisuuksia keskusteluun lukemastaan (Leino ym. 2017, 30). Opettajan tulisi tällöin aidosti kuunnella, mitä oppilas ajattelee ja kertoo lukemastaan kirjasta. Opettaja voi näin näyttää arvostavansa oppilasta ja hänen ajatuksiaan sekä kirjallisuutta. Opettaja voi vaikuttaa teksti- ja kirjavalinnoilla paljon siihen, millaiseksi kirjallisuudenopetus ja lukemaan innostaminen muodostuu. Tähän liittyy vahvasti se, miten hyvin opettaja tuntee oppilaansa. Opettajan kannattaa kokeilla luokkansa kanssa erilaisia tekstejä ja löytää kokeilemalla luokkaansa kiinnostavia kirjoja. Opettajan kirjallisuusvalinnoilla on merkitystä senkin takia, koska perusopetuksen opetussuunnitelmasta ei löydy tiettyjä teoksia, mitä alaluokilla tulisi oppilailla luetuttaa. (Happonen



2020, 218–221, 239, 249, 218.) Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuitenkin painotetaan niin kauno- kuin tietokirjallisuudenkin lukemisen merkitystä oppilaille. Lukemistoksi linjataan lapsille ja nuorille suunnattua kirjallisuutta sekä klassiset kotimaiset ja ulkomaiset lastenkirjat (POPS 2014).

Opettajat saavat opettajankoulutuksessaan hyvin vähän lukemiseen liittyvää koulutusta, vaikka opettajat ovat Suomessa korkeasti koulutettuja ja alakoulun opetuksessa suomen kieltä ja kirjallisuutta on tuntimäärissään mitattuna eniten kaikista opetettavista aineista. Jokaisella opettajaksi valmistuvalla tulisi olla lukutaidon kehittämiseen ja lukemisen opettamiseen liittyvää osaamista, jotta hänellä olisi työkaluja ja vinkkejä oppilaiden innostamiseen lukemisen pariin, minkä kautta oppilaat saataisiin lukemaan enemmän monipuolisesti ja omaksi ilokseen. (Leino ym. 2017, 45–56.)

Luokanopettajakoulutus sisältää suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikkaa 5 opintopistettä. Opintokokonaisuuden osaamistavoitteisiin kuuluu mm. monimuotoisten tekstien tulkinta- ja tuottamisprosessien ohjaaminen, oman kieliasiantuntijuuden kehittäminen ja arviointi sekä kielten merkityksellisyiden ymmärrys erilaisissa tilanteissa ja identiteettien muodostumisessa. Koulutukseen sisältyy tämän lisäksi kirjallisuuteen liittyviä opintoja mm. kieli- ja viestintäopinnoissa (15 op), kielipainotteisessa monialaisessa oppimiskokonaisuudessa (5 op), sekä neljässä opetusharjoittelujaksossa (27 op). Tämän lisäksi opiskelija voi valita sivuaineekseen mm. suomen kieltä ja kirjallisuutta tai esi- ja alkuopetuksen perusopinnot, jossa opiskelijat perehtyvät syvemmin luku- ja kirjoitustaidon kehitykselliseen perustaan sekä lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen. (Jyväskylän yliopiston verkkosivut 2022.) Suoraan lukemiseen liittyvää opetusta koulutuksessa näyttää olevan vähänlaisesti. Sen sijaan kieli- ja viestintäopintoja on monipuolisesti ja lukemisen opetusta voi ottaa mukaan opetustunteihin eri harjoittelujaksoilla. Opiskelija pystyy myös oman mielenkiinnon puitteissa valitsemaan tutkintoonsa lisää kirjallisuuteen liittyvää pedagogista osaamista mm. sivuaineopinnoista. Lisäksi opettajan työn autonomia sekä ilmiölähtöinen opetusote mahdollistavat lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen sisällyttämisen moniin erilaisiin opintokokonaisuuksiin ja oppiaineisiin.

Opettajan on aina mahdollista laajentaa omaa kirjallista horisonttiaan sekä lukutottumuksiaan ja niin opettajan kannattaakin tehdä (Happonen 2020, 248). Opettaja voi omasta vähäisestä lukemisestaan huolimatta pitää lukemista merkityksellisenä ja siten innostaa oppilaitaan lukemisen pariin.

## **3 LUKUILON HERÄTTÄMINEN**

### **3.1 Motivaation merkitys lukemiselle**

Paljon puhutaan lukevan ympäristön vaikutuksesta lapsien lukemiseen, mutta ratkaisevaa on myös huomata lapsien oma aktiivinen rooli lukemisen pariin haakeutumisessa. Lapset valikoivat myös itse itselleen erilaisia kokemuksia ja pyrkivät heille mieluisimpien pariin useammin ja syvällisemmin. (Georgiou, Inoue & Parrila 2021, 2055.)

Motivaatio määritellään yksilön sisäiseksi mielenlaaduksi, joka ohjaa ja pitää yllä toimintaa sekä sytyttää yksilön toimimaan. Motivaatio määrittää sitä, miten määrätietoista toiminta on ja kuinka hyvin hän keskittyy toimintaansa. Motivaatio on perusta sille, mitä yksilö tuntee ja ajattelee toimiessaan. Motivaation käsitteellä selvitetään, miksi yksilö kiinnostuu erilaisista aktiviteeteista. Motivaation kautta yksilö pyrkii niihin aktiviteetteihin, jotka tuottavat hänelle mielihyvää ja toisaalta taas välttämään hänelle epämieluisia toimia. Motivaatio voidaan mieltää pysyvänä yksilön persoonallisuuden piirteenä tai muuttuvana, hetkellisenä sisäisenä tilana. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177–179.) Optimaalinen motivaatio saavutetaan sopivan kiinnostuksen, haasteiden ja taitojen yhdistelmällä (Salmela-Aro, 2018, 12, 15).

Useiden tutkimusten mukaan lukutaito ja lukumotivaatio ovat yhteydessä toisiinsa. Mitä enemmän motivaatiota lapsella on lukemista kohtaan, sitä enemmän hän myös lukee. Vähäinen lukumotivaatio taas vähentää lukemisen määrää. Heikommat lukijat usein kokevat lukemisen vaikeaksi, minkä takia he kokevat

itsensä huonoiksi lukijoiksi ja luovat lukemista kohtaan negatiivisia asenteita. Paljon lukevat lapset myös kehittyvät taitaviksi lukijoiksi. Tämä tarkoittaa, että heikompia lukijoita tulisi tukea lukemisen harjoittelun lisäksi myös lukemiseen innostumisessa. Lasten lukemisen määrään vaikuttavat siis lukutaito ja motivaatio yhdessä ja niillä on vahva syy-yhteys toisiinsa. (Morgan & Fuchs 2007, 165–166.)

Jos lapsi tai nuori ei miellä lukemista kiinnostavaksi tekemiseksi tai saa lukemisesta iloa, on lukurutiinia vaikeaa rakentaa aikuisenakaan. Näin voi käydä varsinkin, jos lukeminen edustaa lapselle ja nuorelle pelkästään erilaisia kouluun liittyviä, pakotettuja ja aikataulutettuja läksyjä. Lukeminen arvotetaan tällöin ainoastaan kouluun liittyväksi hoidettavaksi asiaksi, joka vaaditaan tekemään. Lukemisen ilo ja nautinto jää tällöin kokematta. (Aerila & Kauppinen 2019, 18–30.) Vapaa-ajalla tapahtuva lukeminen on tutkimusten puitteissa todettukin olevan motivoivampaa kuin koulussa vaadittu lukeminen (Torppa ym. 2021, 8). Lukemisen tarkoitus ja tavoitteet kuitenkin vaihtelevat tilanteiden mukaan. Lukuprosessiin vaikuttavat teksteillä toimiminen ja sille asetettujen tavoitteiden täyttäminen (Kauppinen 2010, 131–132). Niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin on saatavilla runsaasti tutkimustietoa ja tukea siihen, miten erilaisia lukijoita voidaan motivoida lukemisen äärelle vapaa-ajalla sekä koulussa (Aerila & Kauppinen 2019, 7).

Lukemiselle on olemassa monenlaisia tarpeita ja motiiveja. Luemme itseämme sivistääksemme ja viihdyttääksemme, kehittääksemme lukutaitoamme, hankkiaksemme uutta tietoa, täyttääksemme erilaisia sosiaalisia tarpeita ja joskus meille on kehittynyt jokin toistuva rituaalinomainen lukemisen tapa, esimerkiksi sängyssä lukeminen ennen nukahtamista. (Aerila & Kauppinen 2019, 28.) Kysymys on siitä, miksi luetaan. Lukemisen motivaation löytämiseksi on siis tunnistettava, minkä tarpeen se meissä täyttää (Aerila & Kauppinen 2019, 32–33).

### 3.2 Kirjallisuuden opetus ja lukuilon herättäminen koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteisiin on ensimmäiseltä luokalta alkaen määritetty lukuharrastuksen herättäminen. Opetuksen tulisi antaa kirjallisuuteen ja kieleen liittyviä elämyksiä ja tarjota välineitä lukuharrastuksen tukemiseksi. Lisäksi kaikkia oppilaita tulisi innostaa heidän lukutaitotasoaan vastaavan kirjallisuuden ja tekstien pariin sekä tutustuttaa oppilaat kirjaston monipuoliseen ja aktiiviseen käyttöön. (POPS 2014.) Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on korostettu vuorovaikutuksen merkitystä kirjallisuuden opettamisessa, mikä pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Sosiokonstruktivistisessa lähestymistavassa oppiminen nähdään tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteiden kautta. Lukemisen opetus on myös laajentunut lukemisen tapojen kehittyessä ja monilukutaitoa korostetaan nykyisessä opetussuunnitelmassa vahvasti. (Lerkkanen 2017, 6.)

Oppilaiden tulisi saada laaja tekstikäsitys ja kyky käyttää erilaisia tekstejä. Suomen kielessä ja kirjallisuudessa lukutaidon opetus nähdään näin olevan osa oppilaan sosialisatiota häntä ympäröivään yhteiskuntaan, mikä auttaa oppilasta ymmärtämään ympäristöään ja osallistumaan siihen. (Lerkkanen 2017, 6.) Lukutaitoinen ei pelkästään lue sujuvasti, vaan hän myös osaa käyttää ja soveltaa lukutaitoaan monenlaisiin tarkoituksiin ja arvostaa lukutaitoaan (Grünthal 2020, 166).

Suomessa kirjallisuuden opetus liittyy vahvimmin suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen, mutta lukutaidon kehittäminen läpi kouluajan kuuluu kaikkien opettajien tehtäviin kaikissa oppiaineissa, ja erityisesti luokanopettajilla on erinomaiset mahdollisuudet sisällyttää lukeminen opetuksensa keskeiseksi ohjenuoraksi oppiainerajat ylittävällä lukemisen harjaannuttamisella. Eri oppiaineet vaativat erityyppisiä lukustrategioita, joten lukemisen tulisi olla aina mukana opetuksen järjestämisessä, jotta lukemista voisi harjoittaa pitkäjänteisesti ja monipuolisesti eri oppiaineissa. (Grünthal 2020, 166–167.) Lukuilon herättäminen ja oppilaiden ohjaaminen lukuharrastuksen pariin sisältyykin sujuvasti ja

vahvasti perusopetuksen kaikkiin luokka-asteisiin (Aerila & Kauppinen 2019, 56). Kirjallisuuspohjainen oppiminen ei täten perustu pelkästään kognitiivisten asioiden käsittelyyn vaan on parhaimmillaan laaja-alaista. Laadukkaan kirjallisuuskasvatuksen tulisikin olla jokaisen lapsen perusoikeus. (Aerila & Kauppinen 2020, 155–156.)

Lukemisen tukemista ja lukuharrastukseen kannustamista helpottaa myös erilaisten lukijaroolien tunnistaminen. Avainasemassa tässä on oppilaantuntemus, jonka avulla opettaja osaa tarjota oppilailleen oikeanlaista lukumateriaalia. Jotkut lukijat hakevat kirjalta syvällistä arvopohdintaa ja osa taas hakee kokemuksia vetävän juonen ja sisällön kautta. (Grünthal 2020, 188.) Lukemisen tukemista voidaan helpottaa, kun lapset luokitellaan erilaisiksi lukijoiksi. Tämä voidaan tehdä taitotason mukaan mutta myös esim. lukumotivaation ja -kiinnostuksen mukaan. Tärkeintä on tuntea lapsi hyvin ja se, miten hän mahdollisesti tarvitsisi tukea. (Ekroos 2019, 22.)

Kirjallista makua voidaan rakentaa lisäämällä lukemisen määrää ja monipuolistamalla oppilaille tarjottavaa lukumateriaalia. Oppilas tutustutetaan erilaiseen kirjallisuuteen ja ohjataan tätä vertailemaan erilaisia tekstejä. Lukukokemuksien karttuessa oppilas alkaa tunnistamaan häntä kiinnostavien ja koskettavien tarinoiden luonnetta. (Kauppinen 2010, 193–194.) Tutkimuksissakin on havaittu, että mitä enemmän oppilas lukee monipuolisesti erilaisia tekstejä sekä tekstilajeja, sitä lahjakkaampi lukija hänestä kehittyy. Oppilas hyötyy paljon siitä, että hän pääsee tutustumaan monipuolisesti erilaisiin kirjoihin ja teksteihin. (Happonen 2020, 218.)

Lukemiseen innostamisessa myös oppimisympäristöllä on suuri merkitys. Luokassa olevat kirjahyllyt ja niitä täyttävät oppilaita kiinnostavat kirjat, koulun kirjasto, lukemisen tavat ja vierailut sekä lukemisesta kertovat kuvat auttavat koulun lukukulttuurin rakentamista. Kirjojen esilläolo ja helppo saatavuus sekä mukaviin lukuhetkiin panostaminen helpottavat lukemiseen kannustamista. Lukemisen kulttuuri muodostetaan aina yhdessä ja sitä kannattaa vaalia, jotta lukemisen kulttuuri säilyisi miellyttävänä ja innostavana. (Aerila & Kauppinen 2020, 159.) Luokkaan voi myös rakentaa rauhallisia ja mukavia lukunurkkauksia, sillä

vapaa-ajallakin lukemista harrastetaan usein jossain mieluisessa paikassa. Joitakin lukijoita myös erilainen lukuasento voi auttaa keskittymään. (Happonen 2020, 224.)

Koululuokka on oivallinen ja luonteva paikka lukukulttuurin luomiselle, sillä luokka on jo itsessään oppilaille lukijayhteisö. Koululuokka on erinomainen paikka kehittää oppilaan lukemisen taitoja niin lukijana kuin lukukokemuksista keskustelijana. Tutkimusten mukaan erityisesti heikommille lukijoille lukijayhteisöstä on suurta apua. Myönteiset lukukokemukset ja niistä käydyt keskustelut luovat lukemiselle merkityksen iloa tuovasta tekemisestä ja vertaiset motivoivat myös heikompia lukijoita kirjan ääreen. (Grünthal 2020, 185–186.) Koulun omalla kirjastolla on myös todettu olevan merkittävä asema oppilaiden lukuinnon herättämisessä. Koulukirjastoista on tehty paljon kansainvälistä tutkimusta, mikä voimistaa niiden merkitystä lukemaan kannustamisessa. Mitä enemmän luokka käytti koulun kirjastoa, sitä suurempi osa oppilaista piti lukemisesta. Koulun kirjastoa pidettiin paikkana, jossa voi rentoutua, lukea kirjoja, etsiä tietoa ja opiskella. (McKirby 2021, 520–521.)

Innostava ja salliva yhteisö sekä myönteinen ja turvallinen tunnelma voimistavat lukuiloa. Kirjallisuuden opetuksessa kertomuksen tuoma elämys ja siitä käydyt keskustelut lisäävät oppimiskokemuksen merkityksellisyyttä, kun luetun pohjalta luodaan oppilaille jotain omaa ja uutta. (Happonen 2020, 221–223.) Koulussa tapahtuva lukeminen on erittäin tärkeää erityisesti niille oppilaille, joiden kotona luetaan vähän, lukemiseen ei kannusteta tai sitä ei arvosteta (Aerila & Kauppinen 2019, 8).

Lukutaitoa voi kehittää läpi elämän, mutta heikko lukutaito vaatii enemmän työtä kehittyäkseen. Jos lukutaidon vahvistamiseen ei jo alakoulussa panosteta tarpeeksi, on mahdollista, että lukutaito ei vahvistu myöhemminkään. Heikon lukutaidon omaavat oppilaat ovat näin riskiryhmässä syrjäytyä peruskoulun jälkeen jatko-opinnoista. (Leino ym. 2017, 56.) Varsinkin heikompien lukijoiden lukumateriaalin pitäisi olla muutakin kuin oppikirjojen tekstikappaleita. Opettajan tulisi osata tällöin tarjota hitaammallekin lukijalle hänelle sopivaa ja häntä kiinnostavaa luettavaa. Tällaista voi olla kuvakirjat tai kirjat, joissa kieli on

yksinkertaisempaa, mutta aiheet oppilasta kiinnostavia. Myös keinoja lukemisen eriyttämiseen on paljon. Käsiteltäväksi voidaan ottaa jokin tietty aihe, ja antaa oppilaille luettavaksi erilaisia ja eritasoisia teoksia ja tekstilajeja aiheeseen liittyen. Näin jokainen oppilas saa aiheesta omakohtaisen lukukokemuksen ja pystyy osallistumaan keskusteluun oman tekstinsä näkökulmasta, oli se sitten runo, kuvakirja, satu tai tietokirjallinen teksti. (Happonen 2020, 224.)

Vaikka Suomessa kirjallisuudenopetuksen opetussuunnitelmaan ei ole perusopetuksessa kuulunut tietyn kirjallisuusvalikoiman lukeminen, niin käytännössä hajanaisen kirjakaanonin kirjallisuudenopetukseen ovat muodostaneet suomalaisen kirjallisuuden klassikot (Aerila & Kauppinen 2019, 56). Kaanonilla tarkoitetaan kirjallisuuden opetuksessa opetusohjelmaan valittuja teoksia ja tekstilajeja. Tyypillisesti kirjallinen kaanon sisältää tekstejä, jotka ovat kansallisesti tai kulttuurishistoriallisesti merkittäviä, esimerkiksi Kalevala. Epävirallisesta kaanonista puhutaan kirjallisuuden opetuksessa silloin, kun opetuksessa käytetään sellaisia tekstejä, joilla ei ole ns. virallista asemaa. Tällaiset tekstit ovat juuri niitä, mitä opettaja voi itse tuoda opetukseensa mukaan tai jotka ovat oppilaiden suosiossa. (Kauppinen 2010, 192.)

Lukijat luonnollisesti myös kehittyvät ja voivat muuttaa mieltymyksiään. Olisi siis tärkeää, että koulussa olisi saatavilla mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti hyvää, eri-ikäisille lapsille ja nuorille sopivaa kirjallisuutta. Opettaja voi itse kerätä muistiin listaa kirjoista, joista hän saa suosituksia eri tahoilta ja joista hänellä itsellään on hyviä kokemuksia. (Happonen 2020, 248–249.) Torpan ym. (2021) tutkimuksessa todettiin, että oppilaan innostuessa lukemisesta hänen lukutaitonsa ja erityisesti luetun ymmärtämisensä koheni. Lukuasenteen ja heikon lukutaidon negatiivisen kehän pystyi katkaisemaan lukuilon löytyessä. Tutkimuksen tärkein tulos olikin, että oppilaan lukuharrastuksen sytyttäminen kannattaa aina, oli se sitten missä kohtaa koulupolkua tahansa. Applegate ym. (2014) ovat tutkimuksensa myötä myös todenneet, että kirjallisuuden opetuksen ensisijainen tavoite tulisikin olla innostuneiden ja motivoituneiden lukijoiden kasvataminen.

## 4 LUKEMINEN MONIPUOLISENA JA ARVOKKAANA VAPAA-AJAN HARRASTUKSENA

### 4.1 Lukijuus ja lukuharrastus

Lukijuus on erilaista kullakin lapsella ja jokaisesta lapsesta voi tulla lukija. Jotta lapsen lukijuutta voitaisiin tukea mahdollisimman monipuolisesti, vaatii se oikeanlaisia tukemisen tapoja. Tärkeintä on saada lapsi pitämään lukemista henkilökohtaisesti merkityksellisenä asiana. Kirjojen kautta luetut ja koetut tarinat pitävät lukijaa vahvasti elämässä kiinni virittämällä lukijan aisteja tarinoiden sanomalle ja juuri tässä piilee kirjallisuuden voima. (Aerila & Kauppinen 2019, 7, 24.)

Lukijuus voidaan määritellä lukijan ja tekstin aktiiviseksi vuorovaikutukseksi sekä lukijaidentiteetin muodostumiseksi lukukokemusten ja niiden jakamisen kautta. Lukija rakentaa minuuttaan ja suhdettaan häntä ympäröivään maailmaan subjektiivisten lukukokemuksien kautta ja jäsentää itseään sekä ympäristöään kirjallisuuden avulla. Lukijan suhde tarinoihin ja teksteihin muovautuu läpi lukijan elämän. (Aerila & Kauppinen 2019, 143.) Lukeminen on kaikilla erilaista. Lukemista ja sen tapoja määrittelee mm. yksilön elämäntilanne sekä ikä. Esimerkiksi työn ja opiskelun viedessä paljon aikaa, määrittävät ne samalla myös lukemiseen jäävää aikaa sekä kirjavalintoja. (Herkman & Vainikka 2012, 84, 141.)

Vapaa-ajan lukemisen on todettu kehittävän lukutaitoa monipuolisesti (Luukka ym. 2008, 227). Jo 10 minuutin päivittäisellä lukemisella on nähty olevan vahvaa myönteistä vaikutusta lukutaitoon (Howard 2011, 47). Lukutaito kehittyy lukemalla ja lukuharrastukseen päästään lisäämällä lukemisen määrää, tekemällä lukemisesta lapselle mielekäästä ja löytämällä lapselle sopivantasoisista ja mielenkiintoista kirjallisuutta. Lisäksi keinoja lukutaidon kehittämiseen ja lukunostuksen syöttämiseen tulisi päivittää riittävän usein, jotta ne olisivat tehokkaimmillaan. (Aerila & Kauppinen 2019, 6.) Lukutaidolla onkin keskeinen asema yksilön tasa-arvon, voimaantumisen ja yhteiskunnallisen osallisuuden ko-



kemuksissa (Grünthal 2020, 166). Lukutaitoon ja lukemisen kiinnostuksen herättämiseen olisi tärkeää kiinnittää huomiota jatkuvasti heti alakoulun ensimmäiseltä luokalta lähtien, etenkin rakentaen heikommille lukijoille positiivisia lukemiskokemuksia. Tärkeää olisi luoda lukemisesta positiivinen kehä, jossa oppilaan lukemista tuetaan hänen taitotasoonsa sopivalla ja oppilasta kiinnostavalla tavalla, mikä taas tukisi koko lukemisen kehittymistä. Itse lukemiseen kiinnostamisen tulisi olla yhtä arvokas asia kuin itse lukemisen opettamisen. (Torppa ym. 2020, 876–877, 890.)

Eniten lukunautintoa kokevat juuri lukuharrastukseen sitoutuneet lukijat, jolloin myös lukutaito syvenee lukemisen määrän kasvaessa ja tekstien tulkitsevan lukemisen lisääntyessä. Lukunautintoa voi lisätä tarjoamalla lapsille ja nuorille heitä itseään kiinnostavaa kirjallisuutta, joka sopeutuu heidän lukutaidon tasoonsa, mutta joka osaa myös välillä haastaa tottuneempia lukijoita. (Grünthal 2020, 187.) Lapset innostuvat lukemaan, jos he löytävät itsellensä sopivan kirjan, joka kiinnostaa heitä aidosti. Sama koskee myös aikuisia. (Happonen 2020, 242.) Sopivan luettavan löytäminen onkin lukuharrastuksen muodostumiselle olennaista.

Myönteisen lukijaidentiteetin rakentamiseksi tärkeimpiä rakennuspalikoita ovat positiiviset lukemiseen liittyvät tunnekokemukset. Näihin myönteisiin kokemuksiin perustuu myöhemmin käsitys itsestä lukijana. Positiivista lukijaidentiteettiä kerryttää miellyttävät lukutuokiot ja sitä kautta muodostuu myönteisiä käsityksiä omasta lukijuudesta. Koko lukuharrastus rakentuu näiden myönteisten tuntemusten ja kokemusten pohjalta. (Aerila & Kauppinen 2019, 20.)

Myönteiseen harrastamiseen liittyy vahvasti omaehtoisuus. Lukuharrastus ei ole tässä poikkeus, sillä kirjaan tartutaan vapaa-ajalla usein henkilökohtaisista syistä ja oma-aloitteisesti. Lukemisen rooliin yksilölle liittyy tällöin läheisesti lukemisen tuottama ilo ja lukijan henkilökohtaisen kasvun edistäminen. Voidaan sanoa, että myönteisen lukuharrastuksen kautta lukeminen voi täyttää monia tärkeitä tehtäviä yksilön elämässä. (Howard 2011, 47–48.) Lukuharrastus perustuu vapaaehtoisuuteen, mutta siihen liittyy muutamia ehtoja. Lukemisen pohja-

taidon, eli teknisen lukutaidon, saavuttaminen itsessään vaatii opettelua ja säännöllistä harjoittelua lukemisen vakiinnuttamiseksi ja varmentamiseksi. Kuten muihinkin harrastuksiin, niin myös lukemiseen liittyy mielihyvän tunne. Sen takia lukemiselle varataan aikaa ja sen toteuttamiseksi nähdään vaivaa. Lukeminen on nähtävä mukavaksi ja antoisaksi tavaksi viettää aikaa. (Aerila & Kauppinen 2019, 13.)

Jokainen lukija kokee lukemansa yksilöllisesti, sillä eri lukijat tuovat teksteihin omat henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteensa, tunteensa ja huolensa. Tekstiä luetaan omasta elämästä käsin. Nämä henkilökohtaiset lataukset toimivat tekstin suodattimina, joiden kautta yksilö rakentaa tekstistä erilaisia merkityksiä. (Howard 2011, 48.) Lukeminen onkin osa yksilön persoonaa. Tämän osoittaa mm. lukijan kiinnostus joihinkin tiettyihin kirjallisuuden lajeihin, joita on runsaasti. (Happonen 2020, 242.) Kirjallisuus kehittää lukijan persoonallisuutta erilaisin tavoin aina tunteiden käsittelystä tiedon lisäämiseen ja erilaisten asenteiden pohtimiseen. Kirjojen tarinat voivat lohduttaa, auttaa ja innostaa lukijaa sekä johdattaa luomaan ymmärrystä ja tuntemaan empatiaa. Kirjan lukeminen voi olla hyvin terapeutin kokemus kirjan mahdollistaessa voimakkaiden tunteiden kokemisen ja muuttaen tarinan sanat yksilölliseksi kokemukseksi, josta lukija voi saada omaan elämäänsä tukea ja vahvistusta. (Aerila & Kauppinen 2019, 25–26.)

Vapaa-ajan lukeminen harrastuksena on kuitenkin saanut itselleen haastajia mm. muista medioista (Luukka ym. 2008, 226). Nykyään lukuharrastus joutuu kilpailemaan tilasta ja ajasta monen muun harrastuksen ja mielenkiinnon kohteen kanssa. Tämä on puhuttanut kasvattajia länsimaissa ja Suomessa. (Aerila & Kauppinen 2019, 6.) Huoli on noussut myös siitä, että paljon lukevien lasten keskimääräinen osaamistaso on ollut tutkimusten mukaan laskusuunnassa (Leino ym. 2017, 55). Aikaa on siis käytettävissä lukemiseen niukasti, joten kirjan parissa vietetyn ajan on oltava tarpeeksi merkityksellistä ja riittävän mukavaa, jotta kirjojen tarinat alkavat vetää lukijaa puoleensa ja kohti lukuharrastusta. Lukemisesta tulee harrastus vain, jos se on vapaaehtoista ja tuottaa lukijalle iloa. (Aerila & Kauppinen 2019, 6.)

## 4.2 Lasten- ja nuortenkirjallisuus

Lasten- ja nuortenkirjallisuus on käsitteenä laaja, sillä se kattaa useita kirjallisia genrejä aina tietokirjallisuudesta spekulatiiviseen fiktioon. Lapsille ja nuorille kirjoitetaan paljon erilaista kirjallisuutta, kuten fantasiaa, sci-fiä, romantiikkaa ja kauhua. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden lukijakunnan ikäjakauma on niin ikään todella vaihteleva ja niin myös kirjaan kohdistuvat toiveet, vaatimukset ja odotukset. (Voipio 2017, 3.) Voidaan siis sanoa, että lastenkirjallisuus ei ole vain yksi kirjallisuuden laji vaan useita. Lastenkirjallisuuteen kuuluu kuvakirjoja, runoja, tietokirjoja, sarjakirjoja, historiallisia kirjoja, romaaneja, sarjakuvia, kansansatuja, näytelmiä, realismia ja taidesatuja. Lastenkirjallisuuden kirjallisuuden lajit myös sekoittuvat usein erilaisiksi yhdistelmiksi, kuten kuvakirjan muotoon tehty tietuskertomus. (Happonen 2020, 208–209.)

Kansainvälisesti lastenkirjallisuus määritellään kirjoiksi, jotka on suunnattu 0–18-vuotiaille. Tässä tulee parhaiten näkyviin lastenkirjallisuuden lukijoiden suuri ikävaihtelu ja se, miten lastenkirjojen lukijakunnan määrittely ei ole helppoa, sillä jotkut lastenkirjat (esim. Tove Janssonin muumikirjat) ovat myös aikuislukijoiden suosiossa. Aikuiset ovat lastenkirjojen lukijoita myös siten, että he lukevat kirjoja lapsille ääneen ja usein myös vaikuttavat siihen, mitä kirjoja lapsille luetaan tai mitä lapset itse lukevat. Joskus lapsille luettavat kirjat ovat aikuisille rakkaita lempikirjoja omasta lapsuudestaan, joiden avulla he haluavat kannustaa myös omia lapsiaan lukijoiksi. (Happonen 2020, 214.) Lastenkirjoissa tarina ja tieto ovat usein yhteen punottuja, joiden faktatieto-osuus on asiantuntijoiden laatimaa ja lapsen kokemuspiiriin jäsenneiltyä. Tällöin kirjassa tarina- ja tietojaksot vaihtelevat. Joitakin lapsia kiinnostaa kirjan tarinallisuus ja toisia taas sen informatiivisuus, joten lukuharrastukseen kannustaessa olisi hyvä huomata lapsen kiinnostuksen kohteet ja viitoittaa sellaisten kirjojen ääreen, joista löytyy lasta kiinnostavaa kerrontaa. (Happonen 2020, 216–217.)

Nuortenkirjallisuuden voi erottaa lastenkirjallisuudesta tematiikan ja päähenkilön kautta. Nuorille suunnatuissa kirjoissa usein keskitytään johonkin on-

gelmaan ja aiheet voivat olla rajujakin. Nuortenkirjoissa käsitellään paljon nuoren identiteettiä ja erilaisia tunteita rakkaudesta erilaisuuden kokemuksiin ja kysymyksiä itsestä ja suhteesta maailmaan. Nuortenkirjojen yleisö on myös tarkemmin rajattu kohti teini-ikäisiä ja nuoria aikuisia. Lastenkirjojen yleisö puolestaan puhuttelee helpommin eri-ikäisiä lukijoita. Nuortenkirjallisuus on usein lisäksi enemmän sidottuna kirjoitusaikaansa kuin lastenkirjat, sillä nuortenkirjat kiinnittyvät nopeasti aikansa trendeihin ja ilmiöihin, kun taas lastenkirjat käsittelevät klassisempia teemoja. (Happonen 2020, 212–213.)

Suomalaisen kirjailijan Magdalena Hain (2021) mukaan lukemiseen innostamisen näkökulmasta lasten- ja nuortenkirjallisuudella tulisi olla näkyvyyttä yhtä lailla kuin aikuisten kirjallisuudella. Kuitenkin verrattuna aikuisille suunnatun kaunokirjallisuuden uutisointiin, esittelyyn ja arviointiin lasten- ja nuortenkirjallisuuden näkyvyydelle jää mediassa vain pieni osa. Esimerkiksi suomalaisissa päivälehdissä harvemmin näkee lasten- ja nuortenkirjallisuuteen liittyvää juttua tai arviota. Lasten- ja nuortenkirjallisuutta lukevat myös aikuiset ja tulevaisuuden lukijoiden huomiointi on niin lukijoiden kuin kirjallisuudenkin etu. Lasten ja nuorten lukemisen lisääminen vaatii heille kirjoitettua kirjallisuutta ja sen esille tuontia. Merkittävin lasten- ja nuortenkirjallisuudelle näkyvyyttä tuova huomionosoitus lienee jokavuotinen lasten- ja nuortenkirjallisuudelle myönnettävä kirjallisuuden Finlandia-palkinto, joka nostaa lasten- ja nuortenkirjallisuudesta käytyä keskustelua enemmän esille. Lasten- ja nuortenkirjallisuudellakin tulisi olla enemmän näkyvyyttä myös Finlandia-palkinnon jaon ulkopuolella.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden lukijuutta ja valmiuksia oppilaiden lukuilon sytyttämiseen. Lukijuudella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan opiskelijoiden erilaisia lukijahistorioita, vapaa-ajan lukemisen määrää sekä sitä, miten he arvottavat lukemista tutkimushetkellä. Valmiuksilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan opiskelijoille kehittyntä pedagogista osaamista sekä heidän lukijahistoriansa kautta kertyntä tietämystä kirjallisuudesta. Tämän tutkimuksen avulla luokanopettajaopiskelijoiden lukijuuden, yliopistokoulutuksessa sekä lukuharrastuksesta saadun asiantuntijuuden sekä lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemuksen tarkastelu auttaa selvittämään opiskelijoiden valmiuksia tulevien oppilaidensa lukuilon herättämiseen.

Luokanopettajaopiskelijoiden lukijuutta ja pedagogisia valmiuksia lukuilon herättämiseen tutkittiin seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. *Millaista on luokanopettajaopiskelijoiden lukijuus?*
2. *Millaiset ovat luokanopettajaopiskelijoiden pedagogiset valmiudet kirjallisuuden opetukseen?*

## 5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämän tutkimuksen tutkimuskohteena on selvittää tutkittavina olleiden luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuskokemuksia, ajatuksia lukemisesta, heidän lukijataustojaan, lasten - ja nuortenkirjallisuuden tuntemustaan sekä heidän opintojensa aikana kehittynyttä pedagogista osaamista lukuilon herättämiseen. Näiden tutkittavien teemojen perusteella tutkimuksen tarkoituksena on luoda yleisempää käsitystä luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisista valmiuksista kirjallisuuden opettamiseen ja sitä kautta oppilaiden lukuilon herättämiseen.

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jonka tutkimuksellisen lähestymistavan keskiössä ovat tutkittavien kokemukset ja näkökulmat tutkittavasta asiasta ja tässä tutkimuksessa ne ovat luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ja näkökulmat omasta pedagogisesta osaamisestaan kirjallisuuden viitekehyksessä. (Eskola & Suoranta 1998, 12.) Laadullista tutkimusta kutsutaan näin myös ymmärtäväksi tutkimukseksi, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavia heidän lähtökohdistaan käsin. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 25; Tuomivaara 2005, 33–34).

Tässä tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa on tapana, on pyrkimyksenä luoda ymmärrystä tutkittavasta asiasta yksittäisistä havainnoista käsin eli opiskelijoiden kyselyn vastauksista nousseista kokemuksista, jonka jälkeen analyysissä pyritään luomaan kokonaisvaltaisempaa ja yleistettävämpää ymmärrystä tutkimusaiheesta. Tässä tutkimuksessa kokonaiskuvaksi muodostuu ymmärrys luokanopettajaopiskelijoiden lukemiseen liittyvästä pedagogisen osaamisen kokemuksesta tutkimushetkellä. Tavoitteena on kartoittaa tutkittavien näkökulmia tutkittavasta asiasta ja löytää niiden taustalla olevia yhtymäkohtia tutkittavien elämään. Tässä tutkimuksessa on ollut aikomuksena luoda käsitystä luokanopettajaopiskelijoiden lukijuudesta ja ymmärrystä siitä, millaisin kirjallisuuden opettamisen valmiuksin luokanopettajaopiskelijat siirtyvät työelämään.

Tämän tutkimuksen lähestymistavaksi on valittu fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, sillä se on yksi laadullisen tutkimuksen suuntauksista

ja jonka keskiössä on tutkittavien kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi 2017, 30–31). Fenomenologisessa tutkimuksessa olennaista on ihmisten käsitykset tutkittavasta asiasta ja niiden analysoinnin kautta suuremman ilmiön tulkitseminen. Tämän tutkimuksen tekemisen eteneminen on myötäillyt fenomenologisen tutkimuksen kulkua, jossa ensin tutkija valitsee tutkittavan asian tai käsitteen, josta mahdollisesti ihmisillä löytyy erilaisia käsityksiä ja kokemuksia. Seuraavaksi tutkija kerää tutkittavasta asiasta teoreettista taustaa ja jäsentää aiheeseen liittyviä näkökulmia. Tämän jälkeen kerätään aineisto, jonka kautta tutkija saa tutkittavilta asiasta erilaisia käsityksiä. Viimeiseksi tutkija luokittelee käsitykset niiden merkityksien perusteella ja lopulta niitä pyritään selittämään ja ymmärtämään syvällisemmin. (Metsämuuronen 2011, 241–244.)

Kasvatustieteissä tutkimusmenetelmien valikoima on laaja, ja monien erilaisten yhtäaikaisten suuntauksien käyttö kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on mahdollista. Kasvatustieteellisissä tutkimuskäytännöissä ei ole pelkkää kvalitatiivista tutkimusotetta, vaan myös kvantitatiiviset menetelmät ovat osana kasvatustieteiden tutkimuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 24.) Tämän tutkimuksen aineisto on laadulliselle tutkimukselle laaja (N=127). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa mitään tarkkaa sääntöä, joka määräisi aineiston koon sopivuutta, eikä aineiston koolla ole merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta (Eskola & Suoranta 1998, 62). Erilaisten tapausten laskeminen aineistosta ja taulukointien laatiminen on aineiston analysointia määrällisillä suhteilla. Alasuutarin (2011) mukaan havaintojen taulukointi on todiste siitä, että aineistoa käytetään järjestelmällisesti. Tässä tutkimuksessa onkin käytetty määrällistä ja laadullista sisällönanalyysia aineiston määrällisen ja laadullisen luonteen perusteella.

### 5.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä 127 luokanopettajaopiskelijaa eri yliopistoista ympäri Suomen. Tutkittavat kattoivat yhtä yliopistoa lukuun ottamatta kaikki Suomessa luokanopettajakoulutusta tarjoavat yliopistot. Myös tutkittavien sukupuolijakauma sekä opiskelun ajankohta olivat vaihtelevia, joten otos on hyvin moninainen. Tutkittavat osallistuivat loppuvuoden 2020 aikana IKI-TARU-hankkeen kyselyyn opettajaopiskelijoiden lukijuudesta. IKI-TARU-hanke (<https://sites.utu.fi/iki-taru/>) oli Jyväskylän yliopiston IKI eli innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi – hankkeen yhteistyö Turun yliopiston TARU eli Tarinoilla lukijaksi-hankkeen kanssa. IKI-TARU-hankkeen tavoitteena oli synnyttää lukevia yhteisöjä kouluun, lisätä opettajien ja oppilaiden lukijuutta sekä kehittää kirjallisuuspainotteista opetusta. Hankkeen keskiössä olivat lukemisen ilo ja lukemisen lisääminen sekä lukemisen ja kirjallisuudenopetuksen käytänteiden selvittäminen eri opetusasteilla. Tässä tutkimuksessa käytetty kysely pyrki selvittämään opettajaopiskelijoiden lukijuutta.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on sekundaariaineisto eli muiden keräämä valmis aineisto, jonka sain IKI-TARU-hankkeen järjestämän kyselyn pohjalta. Kyselyn avulla voidaan kerätä tietoa tosiasioista, toiminnasta, arvoista, asenteista sekä käsityksistä, mielipiteistä ja uskomuksista. Tässä tutkimuksessa kyselyn avulla kerättiin tietoa kyselyyn vastanneiden lukemiseen liittyvistä arvoista ja toiminnasta sekä käsityksistä omasta lukemiseen liittyvästä pedagogisesta osaamisesta. Kysely on aineistonkeruumenetelmänä edullinen siinä suhteessa, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Kysely on aineistonkeruumenetelmänä monipuolinen ja kyselyn kysymysten muotoilulla aineistokeruutavasta voi saada hyvin vapaan tutkimusasetelman tai vaihtoehtoisesti formaalin ja strukturoidun. Tässä tutkimuksessa käytetty kysely muodostui monenlaisista kyselyn aineistokeruumenetelmän muodoista, jossa oli mukana vaihtelevasti vapaampi ja strukturoidumpi tutkimusasetelma. (Hirsjärvi ym. 2004, 175, 182–186.)



Aineisto oli kerätty e-kyselynä. Sähköisessä tutkittaville lähetetyssä lomakkeessa oli linkki tutkimuksen kyselyyn, jonka tutkittavat täyttivät ja palauttivat takaisin tutkittavalle. Kysely on aineistokeruumenetelmänä yleensä tehokas. Kyselyn avulla tutkittavilta voidaan kysyä monenlaisia asioita ja verkkokyselyssä vastaajat voivat rauhassa pohtia vastauksiaan ilman tutkijan läsnäoloa. Verratessa esimerkiksi haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä haastattelutilanne voidaan kokea stressaavana tutkittavien osalta ja haastattelijan läsnä ollessa tutkittavat voivat huomaamattaankin antaa tutkimuksen aiheen perusteella sille suotavia vastauksia, mikä heikentää tulosten luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2004, 195.)

Verkkokyselyn avulla saatu aineisto saadaan myös tallennettua helposti ja aikaa säästävästi. Kyselyn haittapuolia ovat vastaajien vastuullisuuden tuntemattomuus, jolloin ei ole aina mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti tutkittavat suhtautuvat tutkimukseen. Tämän tutkimuksen aineiston vastaukset kuitenkin olivat kaikki asiallisia ja liittyivät kysytyihin teemoihin. Muita haittapuolia kyselyssä on vastaajien väärinymmärrykset, vastaajien tietämys tutkimusaiheesta, vastauskato ja lomakkeen laatimiseen vaadittu aika. (Hirsjärvi ym. 2004, 184–185, 195.) Valmiin aineiston kanssa käytössäni oli jo valmiilla lomakkeella kerätty aineisto, joten tässä tutkimuksessa nämä kyselyn haittapuolet eivät päde. Verkkokyselyssä lomake tulisi myös toimittaa kohdennetulle vastaanottajien ryhmälle, jotta aineisto olisi tutkimuksen aiheen kannalta luotettavaa ja edustavaa (Kuula 2011, 120). Tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa vastaajat oli rajattu tutkimuksen aiheeseen sopivaksi, eli kaikki vastanneet olivat opettajaopiskelijoita, joista tähän tutkimukseen valikoitiin kaikki ne vastaajat, jotka olivat luokanopettajaopiskelijoita.

Tässä tutkimuksessa käytetyssä IKI-TARU-hankkeen kyselyssä oli erilaisia lukemiseen liittyviä kysymyksiä, jotka oli muotoiltu monivalintakysymyksiksi, skaaloitetuiksi Likert-asteikollisiksi kysymyksiksi sekä avoimiksi kysymyksiksi. Avoimet kysymykset sallivat vastaajien kertoa valitusta aiheesta omin sanoin eikä vastaajalle ehdoteta valmiita vastauksia. Tämä lisää tulkintaa vastaajien mielipiteiden ja tunteiden voimakkuudesta kysytyä asiaa kohtaan sekä seikoista,

jotka ovat vastaajalle keskeisimpiä ja tärkeimpiä vastattavaan asiaan liittyen. Avoimet kysymykset antavat mahdollisuuden havaita vastaajan viitekehys sekä tunnistaa vastaajan motivaatioon liittyviä merkityksiä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2004, 190.)

## 5.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa ennen päätelmien tekoa kerätylle aineistolle tehdään esityö. Ensimmäisenä on tietojen tarkastus, jossa tarkastetaan, puuttuuko aineistosta tietoja tai sisältyykö siihen virheitä. (Hirsjärvi ym. 2004, 210.) Tämän tutkimuksen aineisto ei sisältänyt virheitä ja vastauksia puuttui vain muutamia joissain kysymyksissä. Puuttuvat vastaukset on merkattu tuloksiin. Vastaajia oli kuitenkin niin suuri joukko, että parin vastauksen puuttuminen ei tuonut kysymyksen aiheen analysointiin ongelmia. Toisena vaiheena tietoja täydennetään tarvittaessa. Valmiissa aineistossa tietoja ei tarvinnut täydentää, sillä kysely oli jo tehty ja vastauksia oli tullut kaikkiin kysymyksiin runsaasti. Kolmantena aineisto järjestellään analyysia varten. Avoimien kysymyksien aineisto järjesteltiin koodaamalla kyselyyn vastanneet (O=opiskelija) (Hirsjärvi ym. 2004, 210).

Tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty määrällistä ja laadullista sisällönanalyysia. Laadullinen sisällönanalyysi sopii laajojenkin aineistojen käsittelyyn, sillä sen keskiössä ovat ne teemat ja aiheet, joista aineisto kertoo. Tässä tutkimuksessa muuttujina ovat luokanopettajaopiskelijoiden lukijuus ja pedagogiset valmiudet kirjallisuuden opettamiseen. Muuttuja opiskelijoiden lukijuus sisältää alateemat opiskelijan lukijahistoria, opiskelijan lukemisen tukemisen tavat, nykyajan lukeneisuus ja lukemisesta nauttiminen. Muuttuja opiskelijoiden pedagogisista valmiuksista kirjallisuuden opetukseen sisältää alateemat aikaisempien lukukokemusten vaikutus opettajuuteen, yliopisto-opintojen vaikutus kirjallisuuspedagogisiin valmiuksiin sekä lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemus (ks. taulukko 1). Laadullisella sisällönanalyysilla on tässä tutkimuksessa analysoitu vastanneiden kertomia käsityksiä ja kokemuksia lukemisesta ja siihen

liittyvästä pedagogisesta osaamisesta. (Kallinen & Kinnunen 2021.) Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda tutkimuksen ilmiöstä mahdollisimman selkeä kuvaus, jonka aineisto mahdollistaa. Analyysissa aineisto järjestetään selkeään muotoon kadottamatta siitä löytyvää informaatiota. Analyysin lopuksi tutkittavasta aiheesta on saatu jokin tietty käsitys ja mahdollisesti uutta tietoa tutkimuksen tarkasteluun valitusta ilmiöstä. (Tuominen & Sarajärvi 2018, 4.)

Analyysi etenee aineiston kuvaamisesta, luokittelemisesta ja yhdistämisestä kohti selitystä. Tutkimustyössä selittämiseen ja ymmärtämiseen pyrkivät lähestymistavat ovat usein esillä tutkimuksen aineiston analysoinnissa rinnakkain, niin myös tässä tutkimuksessa. Aineistoa selittävää analyysia tuotetaan tilastoilla sekä niistä tehdyillä päätelmillä. Ymmärtävää analyysia saadaan kvalitatiivisen tutkimuksen analyysimenetelmillä. (Hirsjärvi ym. 2004, 211–212.)

Kävin ensin läpi hyvin kattavaa aineistoa ja valitsin kysymyspatteristosta oman tutkimukseni aiheeseen liittyvät kysymykset muuttujittain. Tutkittavien perustietojen lisäksi kysymyksiä tutkittaville lähetetyssä kyselyssä oli kaikkiaan 17. Karsin laajasta kysymyspatteristosta opiskelijoiden median käyttöä koskevat kysymykset pois. Luokanopettajaopiskelijoiden lukemista koskevat kysymykset tiivistyivät karsimisen jälkeen 14 kysymykseen, joiden avulla tässä tutkimuksessa on analysoitu luokanopettajaopiskelijoiden lukijuutta sekä kirjallisuuden pedagogisia valmiuksia. Näistä 7 Likert-asteikollisia kysymyksiä, 3 monivalintakysymystä ja 4 avoimia kysymyksiä. (ks. taulukko 1)

TAULUKKO1. Aineistosta valikoituneet kysymykset muuttujittain.

<b>Muuttuja</b>	<b>Alateema</b>	<b>Kysymys ja kysymystyyppi</b>
Luokanopettajaopiskelijoiden lukijuus	Lukijahistoria	Kuvaile lyhyesti lukijahistoriaasi. (Avoin) Muisto lapsuutesi lempikirjasta. Mikä oli lapsuutesi lempikirja? Miksi? (Avoin) Minulle on luettu paljon lapsena. (Likert)
	Lukemista tukeneet tahot	Tutkiko joku lukemistasi lapsena/nuorena? (Monivalintakysymys)
	Nykyajan lukeneisuus	Luen omaksi ilokseni kirjoja ja lehtiä. (Likert)
	Lukemisesta nauttiminen	Kuinka usein luet omaksi iloksesi vapaaajalla? (Monivalintakysymys) Kuinka paljon nautit lukemisesta? (Likert)
Luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuspäädagogiset valmiudet	Aikaisempien lukukokemuksien vaikutus opettajuuteen	Miten paljon arvioit aikaisempien lukukokemuksien vaikuttavan toimintaasi opettajana? (Likert) Täytyykö pitää lukemisesta henkilökohtaisesti kannustaakseen lapsia vapaa-ajan lukemiseen? (Monivalintakysymys)
	Yliopisto-opintojen vaikutus kirjallisuuspäädagogisiin valmiuksiin	Jos haluat kommentoida jotenkin sitä, miten OKL on vaikuttanut omaan lukijuuteesi, niin tässä on vapaa sana. (Avoin) Tietoni lukuiloin herättämisestä on lisääntynyt opintojeni aikana. (Likert) Yliopistossa opettajat ovat kannustaneet minua lukemaan. (Likert) Keskustelen kirjallisuudesta OKL:n henkilökunnan kanssa. (Likert)
	Lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemus	Perustele, miksi kyseisen henkilön teokset ovat sellaisia, joista lapset/nuoret pitävät. (Avoin)

Seuraavaksi taulukoin Likert-asteikollisista kysymyksistä taulukoita vastauksien kokonaiskuvan saamiseksi. Tässä kohtaa sisällönanalyysia aineistosta koodataan erilaisia aineiston sisältöä koskevia luokkia, joiden välisiä suhteita voidaan vertailla ja löytää aineistosta yhtenäisyyksiä (Kallinen & Kinnunen 2021.) Tein tämän käymällä läpi avoimien kysymyksien vastaukset sijoittamalla ne erillisiin tiedostoihin ja aloin etsimään niistä toistuvia ilmauksia ja käsityksiä sekä muita mielestäni aiheelleni tärkeitä huomioita teemoittelun menetelmällä. Teemoittelussa aineistosta nousi esiin luokanopettajaopiskelijoiden erilaisia lukemisen tapoja, arvostuksia ja kokemuksia. Aineistosta teemoja etsimällä pystyy vertailemaan erilaisten löydettyjen teemojen ilmenemistä ja esiintymistä aineistossa. Näin saadaan selvitettyä aineiston keskeiset aiheet, jotka ovat tutkimusongelman kannalta olennaisia. Usein teemoittelun kautta saadaan aineistosta tutkimuksen aiheen kannalta merkityksellinen sitaattikokoelma, jonka avulla aineiston tulkin-  
taa voidaan perustella ja osoittaa aineistoa kuvaavana esimerkkinä analysoinnissa. (Eskola & Suoranta 1998, 126.) Tässä tutkimuksessa laajan kysymyspatte-  
riston avoimista kysymyksistä muodostui juuri tällainen sitaattikokoelma, jonka  
poimintoja tarkastellaan tutkimuksen tulososiossa.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Hyvään tieteelliseen käytäntöön lukeutuu huolellisuus, tarkkuus ja rehellisyys tutkimuksen teossa, tulosten esittämisessä ja niiden arvioinnissa. Perehdyin tutkimuksen aikana tarkasti laadullisen ja määrällisen tutkimusperinteen käytänteisiin ja noudatin niitä tutkimuksen aikana systemaattisesti. Tutkimuksen tuloksia on analysoitu tarkkaan laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisilla menetel-  
millä, kuten sisällönanalyysilla ja teemoittelulla ja määrällisen tutkimuksen sisäl-  
lönanalyysilla. Tutkimuksessa tulee myös huomioida muiden tutkijoiden saavu-  
tukset asianmukaisesti ja tässä tutkimuksessa se on saavutettu merkitsemällä

huolellisesti lähdeviitteet ja luomalla tarkka lähdeluettelo, jotta tässä tutkimuksessa viitatus lähteet löytyisivät helposti. Tutkimus tulee myös tehdä oppilaitoksen ohjeita noudattaen ja tässä tutkimuksessa ne ovat olleet vahvasti läsnä läpi tutkimuksen teon ja niitä on seurattu asianmukaisesti. (Kupiainen ym. 2021.)

Valmiiseen aineistoon tulee aina suhtautua kriittisesti ja sen luotettavuutta pitää tarkastella (Hirsjärvi ym. 2004, 178). Tässä tutkimuksessa käytetty valmis sekundaarinen aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston, Turun yliopiston sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana yhteistyönä, jolloin itse tutkijana luotan aineistonkeruun luotettavuuteen ja eettisyyteen. Hyvän tieteellinen käytäntö on myös osa eri tutkimusorganisaatioiden tieteellisen tutkimuksen järjestelmää, joten pystyn luottamaan saamaani aineistoon (Kupiainen ym. 2021). Sain sekundaariaineiston käyttööni suoraan graduohjaajaltani, joten luotin sen keräämisen ja sisällön luotettaviksi.

Käyttämäni IKI-TARU-hankkeen keräämän aineisto oli kerätty vapaaehtoisuuteen perustuen anonyymeina vastauksina. Tutkimuksen teossa vastaajien itsemääräämisoikeutta pitää kunnioittaa, joten tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaavalintaista ja tutkimukseen osallistuminen tulee pystyä keskeyttämään (Kuula 2006, 44). Tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa kyselyyn vastaamisen sai jättää halutessaan kesken. Osallistuneilta lisäksi kysyttiin kyselyn alussa lupa tutkimukseen osallistumiseen ja siihen, että heidän vastauksiaan saa käyttää tutkimuksessa. Tutkimuksen etiikkaan liittyy aina edellytys, että tutkimuksen tekeminen ei loukkaa tutkittavina olleiden yksityisyyden suoja. (Kuula 2006, 46). Tämän tutkimuksen aineiston perusteella vastaajia ei voida tunnistaa, sillä tutkimukseen osallistuneet vastasivat kyselyyn anonyymisti eikä heidän kyselynsä vastaamisesta jäänyt kyselyn toteuttajille tai tämän tutkimuksen tekijälle vastanneista tunnistetietoja. Vastanneet koodattiin aineistosta pelkästään yleisesti opiskelijoiksi (O). Kyselyyn osallistuneiden vastauksia ei tarvinnut verkkokyselyn luonteen takia litteroida, vaan niitä käytettiin tässä tutkimuksessa täysin muokkaamattomina.

## 6 TULOSTEN TARKASTELU

### 6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden lukijuus

#### 6.1.1 Lukijahistoriat

Tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoiden lukijahistoriat suurimmaksi osaksi myötäilivät toisiaan. 79 % opiskelijoista mainitsi vastauksissa lukeneensa lapsena ja nuorena, erityisesti peruskouluaikana.

Peruskoulussa luin todella paljon kirjoja, saatoin joka viikko hakea kirjastosta uuden pinnon luettavaa. (O10)

Ala-asteella luin todella paljon, erityisesti fantasiakirjallisuus kiinnosti minua... (O44)

Olen aina lukenut paljon ja pitänyt lukemisesta. Ala-asteella luin todella suuret määrät ja myös vielä yläasteella. (O48)

Ala- ja yläasteella luin hirveästi romaaneja... (O34)

Luin alakoulussa ja yläasteella todella paljon, sain yläasteella stipendin siitä, että kahlasin koulukirjastoa niin ansiokkaasti läpi. Alakoulussa osallistuin aina kesäisin kirjaston lukupassikilpailuihin. (O120)

Opiskelijat kokivat, että lukemiseen käytettävä aika väheni opintojen edetessä. Varsinkin yliopistoaikana opiskelijat kokivat, että aikaa vapaa-ajan lukemiseen ei enää riittä tarpeeksi.

...aikuistuttuani lukeminen on vähentynyt ja valitettavasti opiskeluaikana ei ole ollut niin paljon aikaa lukea kaunokirjallisuutta kuin olisi halunnut. (O18)

Nuorena olen ollut innokas lukemaan, mutta koulun vaatiessa enemmän aikaa on lukeminen jäänyt totaalisen sivuun. (O28)

Ajan puutteen vuoksi lukeminen jäi. (O34)

Lapsena enemmän, nyt ei enää aikaa. (O38)

Vanhetessani lukeminen on harmillisesti jäänyt vähemmälle koulutehtävien lisääntyessä. (O59)

5 % opiskelijoista kertoi päinvastoin heidän vapaa-ajan lukemisensa kasvaneen aikuisiällä tai että he olivat löytäneet kiinnostuksen lukemiseen vasta lapsuus- ja nuoruusiän jälkeen.

Aikuisiällä olen löytänyt innostuksen uudestaan. (O24)

Lapsena luin paljon, teininä oli taukoa mutta aikuisena löysin lukemisen uudestaan. (O86)

Lapsena en pitänyt juurikaan lukemisesta, mutta vanhempana hullaannuin siihen. (O64)

...kiinnostukseni kirjallisuutta kohtaan on kasvanut, ja minulla onkin koko ajan lukulistalla kiinnostavia kirjoja, jotka haluaisin lukea. (O59)

En luenut lapsuudessa paljoakaan, mutta innostuin lukioikäisenä. Luen laidasta laitaan erilaisia kirjoja. (O62)

2 % opiskelijoista kertoi saaneensa lukemiseensa lisäarvoa erilaisten lukuhaasteiden kautta, joko itse etsittyjen ja laadittujen tai kirjastojen järjestämistä haasteista.

Viime vuonna luin/kuuntelin "100 Books Bucket list". Tahdoin laajentaa lukemistani klassikoihin. (O14)

Lukuhaaste on avartanut omaa lukemista ja olen tutustunut uusiin genreihin. (O17)

...mutta teen silloin tällöin esimerkiksi kirjastojen lukuhaasteita. (O55)

Vastauksista nousi opiskelijoiden vapaa-ajan lukemisen motiiveiksi ajanvieton ja rentoutumisen lisäksi pyrkimys itsensä kehittämiseen ja sivistämiseen.

Lukemisen kasvun uskon johtuvan ajatuksesta kehittää ja sivistää itseään ihmisenä. (O37)

...pyrin myös lukemaan joitakin klassikoita sivistääkseni itseäni. (O17)

Nyt aikuisena on vielä enemmän suuntautunut lukemiseen niin, että kaikista lukemistaan kirjoista haluaisi oppia jotakin uutta joko opettajan ammattia tai ylipäätään elämää varten. (O15)

Lukemisen kasvun uskon johtuvan ajatuksesta kehittää ja sivistää itseään ihmisenä. (O37)

Nykyään luen taas jonkin verran aika laidasta laitaan (klassikoista lastenkirjoihin) huvikseni ja toki myös "sivistysmielessä". (O98)



2 % opiskelijoista pohti omaa lukemistaan suhteessa tulevaan opettajan ammat-  
tiinsa. Vapaa-ajan lukemisen toivottiin opiskelukirjallisuuden ohella olevan  
myös ammatillisesti kehittävää ja omaa lukemista osattiin tarkastella myös pe-  
dagogiselta näkökannalta. Yksi opiskelija taas koki lukemisen määränsä riittä-  
mättömäksi ammatillisessa viitekehyksessä.

Nyt olen oppinut ottamaan aikaa vapaa-ajan lukemiselle ja osaan tarkastella asiaa myös  
oman opettajuuteni kehittymisen näkökulmasta. (O103)

Lisäksi olen silloin tällöin lukenut ammattikirjallisuutta sekä omaksi ilokseni että ammat-  
titaitoni kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi. (O11)

En vielä tänäkään päivänä lue mielestäni "tarpeeksi" ottaen huomioon tulevan ammattini.  
(O81)

### 6.1.2 Lukemista tukeneet tahot



KUVIO1. Luokanopettajaopiskelijoiden lukemista lapsena ja nuorena tukeneet tahot.

Opiskelijoiden lukemisen tukemista tiedusteltiin monivalintakysymyksellä "Tu-  
kiko joku tai jokin sinun lukemistasi lapsena/nuorena?", Likert-asteikollisella

kysymyksellä ”Minulle on luettu paljon lapsena” (1=en tiedä, 2= täysin samaa mieltä, 3=eri mieltä, 4=osittain eri mieltä, 5=ei samaa eikä eri mieltä, 6=osittain samaa mieltä, 7=samaa mieltä, 8=täysin samaa mieltä) ja avoimella kysymyksellä ”Muisto lapsuutesi lempikirjasta. Mikä oli lapsuutesi lempikirja? Miksi?”.

Opiskelijoita pyydettiin mainitsemaan kaikki ne tahot, jotka ovat tukeneet heidän lukemistaan lapsena ja nuorena (ks. kuvio 1). Kuviosta voidaan nähdä, että opiskelijoiden lukemista ovat tukeneet hyvin erilaiset tahot. Eniten opiskelijoiden lukemista oli tukenut äiti (93 %), opettaja (84 %), se, että opiskelijalle luettiin lapsena ja nuorena (76 %), kirjastot (75 %), kodin kirjallisuus (71 %), isä (61 %), isovanhemmat (50 %), ystävät (34 %) ja sisarukset (24 %). Perhelukemisen piiriin näistä tahoista luokitellaan äiti, se, että opiskelijalle luettiin lapsena ja nuorena, kodin kirjallisuus, isä, isovanhemmat ja sisarukset. Perhelukemisen osuus lukemisen tukemisessa oli 61 %.

86 %:lle opiskelijoista oli luettu paljon lapsena Likert-asteikollisen kysymyksen mukaan, mikä tukee kuvion 1 tuloksia siitä, että perhelukemisen piiriin kuuluvat tahot olivat tukeneet opiskelijoiden kokemusten mukaan heidän lukemistaan eniten lapsena ja nuorena. Huomionarvoista on myös, että opettaja on tukenut luokanopettajaopiskelijoiden lapsuuden lukemista toiseksi eniten mainituista tahoista. Tulos kertoo opettajan merkityksellisyydestä lapsen ja nuoren lukemisen pariin kannustajana. Lisäksi kirjastot, ystävät, tarinoiden kuuntelu ja kirjakaupat ovat nousseet opiskelijoiden lukemista lapsuudessa ja nuoruudessa heitä paljon tukeneiksi tahoiksi. Merkityksellistä on myös huomata, mitkä tahot saivat vähän mainintoja. Tämän tutkimuksen opiskelijoiden mukaan näitä tahoja ovat kaukaisemmat sukulaiset (täti, eno, serkku), julkisuuden henkilöt, hengelliset paikat ja opiskelijan harrastuksiin liittyvät tahot (sarjat, elokuvat, pelit, sanataideharrastus, omat mielenkiinnon kohteet). Tuloksen mukaan voitaisiin sanoa, että ydinperhekeskeisyys on opiskelijoiden lapsuuden ja nuoruuden lukemisessa vahvaa.

Opiskelijat ovat myöhemmin huomanneet kirjallisuuden pariin kannustamisen arvon ja pitäneet heidän kokemiaan kirjallisuuskokemuksia tärkeinä ja merkityksellisinä. Huomioita löytyi avoimesta kysymyksestä, jossa opiskelijat

kertoivat lapsuutensa lempikirjaan liittyvistä muistoista. Eritoten perhelukemiseen liittyi paljon muistoja.

Ennen kuin opin lukemaan, äiti luki minulle paljon. (O8)

Muistan miten ilmeikkäästi minulle luettiin, ja isää nauratti...Siinä sai myös itse osallistua. (O12)

Kirjat olivat erittäin hauskoja ja sain kokea nämä lukukokemukset isäni kanssa. (O59)

...oli isällä, ja harvoin kuuli hänen lukevan. (O25)

...liittyi ihania muistoja äidin kanssa lukemisesta. (O61)

Opiskelijat mainitsivat myös opettajan ja koulun vaikutuksesta lukemiseen innostumisessa.

Opettaja luki...luokassa ekaluokalla, makoilimme itse tekemiemme tyynyjen päällä ja satu vei mennessään. (O75)

Koen, että ala- ja yläkoulun äidinkielen opetuksella oli suuri vaikutus siihen, että luin muutakin kuin koulukirjoja. Olen ikuisesti kiitollinen siitä, että opetukseen kuului kirjojen lukeminen. (O127)

Nuorten kaunokirjallisuutta ja fantasiakirjallisuutta peruskoulun aikana...koulun innoittamana. (O126)

Opiskelijat kertoivat lisäksi kodin kirjojen määrän vaikuttaneen lukemiseensa ja miten perhe on kannustanut lukemaan pienestä lähtien.

Lapsuudesta asti lukemiseen on perheessä kannustettu ja erityisesti kirjoja on ollut paljon tarjolla. (O107)

Kotona on ollut paljon kirjoja ja niitä on luettu. (O74)

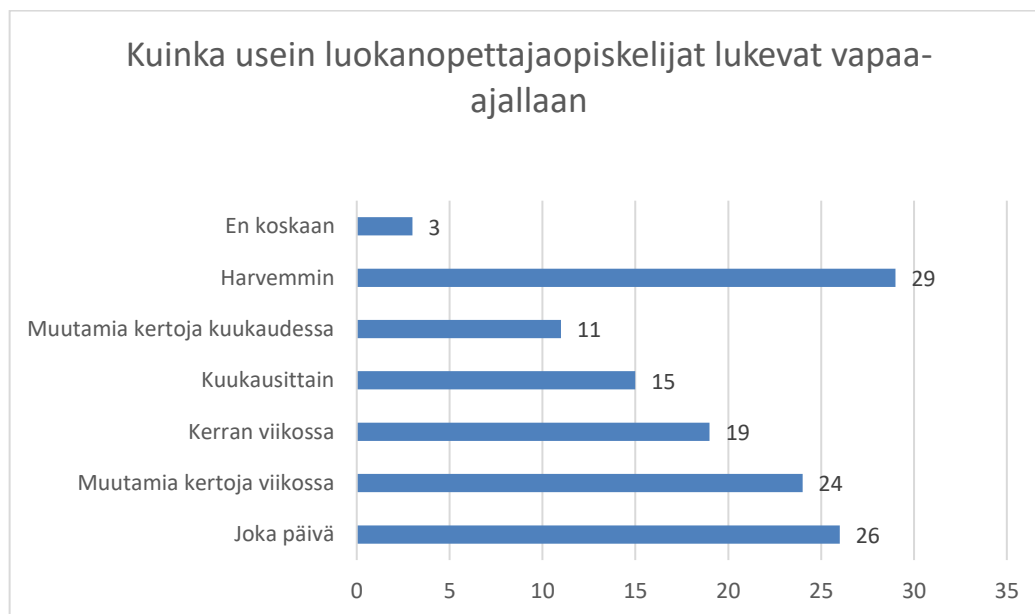
Vanhemmat nähtiin myös hyvänä esimerkkinä lukijoista, kirjaston käyttämiseen opettavista ja lukemista harrastavista aikuisista.

Eryteisesti alakoulusta lukioon luin paljon...Tällöin se oli vain opittu tapa äidiltä ja mukavaa ajanvietettä, voisi sanoa jopa harrastukseksi. (O7)

Meillä on aina kotona tuettu lukemista ja erityisesti äitini on ollut kiinnostunut lukemaan ja näyttänyt hyvää esimerkkiä. (O60)

Olen lapsena lukenut todella paljon. Omat vanhemmat ovat olleet malliesimerkkinä ja vieneet kirjastoon. Minulle on myös tullut kotiin tilattuna eri lehtiä ja kirjaklubin kirjoja. (O111)

### 6.1.3 Nykyajan lukeneisuus



KUVIO2. (Luokanopettajaopiskelijoiden lukeminen vapaa-ajalla (N=127)).

Opiskelijoiden vapaa-ajan lukemisen määrällä on paljon vaihtelua (ks. kuvio 2). Suurin osa (23 %) opiskelijoista lukee harvemmin kuin muutamia kertoja kuukaudessa, 20 % lukee päivittäin, 19 % muutamia kertoja viikossa, 15 % kerran viikossa, 12 % kuukausittain, 9 % muutamia kertoja kuukaudessa ja 2 % ei lue koskaan. Tärkein havainto on se, että luokanopettajaopiskelijat kuitenkin lukevat vapaa-ajallaan ja niiden osuus, jotka eivät lue ollenkaan vapaa-ajallaan, on vain 2 %.

Opiskelijoiden kertoman mukaan yliopistossa opintoihin kuuluu niin paljon opiskelukirjallisuuden lukemista, ettei vapaa-ajalla omaan lukemiseen enää jää tarpeeksi aikaa. Vaikka lukemista olisi halunnutkin harrastaa vapaa-ajallaan, niin se koettiin kaiken muun opiskelukirjallisuuden lisäksi liian uuvuttavaksi.

Tuntuu, että joudun opintojeni takia lukemaan ja kirjoittamaan sen verran paljon, ettei energiaa jää vapaa-ajalla omaksi iloksi lukemiseen, vaikka siitä tietäisinkin nauttivani. (O34)

...mutta yliopistossa lukemisinnostus hiipui. Uskon tämän johtuvan siitä, että luen kaikki tenttikirjat tunnollisesti, eikä niiden lukemisen jälkeen jää enää kapasiteettia harrastuslukemiselle. (O120)

Lukiossa ja nyt yliopistossa opiskelut ja muut tehtävät vievät niin paljon aikaa ettei motivaatiota "hupi" lukemiseen ole, sillä "pitäisi" lukea kurssikirjoja yms. (O112)

Korkeakouluissa opiskelu on vähentänyt vapaa-ajan lukemista radikaalisti, kun tulee luettua opinnoissa niin paljon. (O7)

Nykyään ei tule hirveästi luettua yliopiston takia, sillä ei jaksa enää vapaa-ajallakin lukea, kun joutuu niin paljon eri kursseille lukemaan. (O79)

Omaa vapaa-ajan lukemisen määrää harmiteltiin ja opiskelijat kertoivat opintoihin liittyvän lukemisen jopa vähentävän lukumotivaatiota. Lukeminen oli myös muuttunut haasteellisemmaksi.

...yliopistossa vapaa-ajan lukeminen on vähentynyt rajusti ja se harmittaa. (O94)

Opintoihin liittyvä lukeminen vähentää lukumotivaatiota. (O78)

Yliopiston tenttikirjallisuus tappoi lukuinnon pitkäksi aikaa... (O119)

...olen aina pitänyt lukemisesta. Yliopisto-opintojen aikana lukemisesta on tullut haasteellista (rivit hyppivät, en jaksa keskittyä). (O52)

Tieteellisen tekstin lukeminen on hankalaa, varsinkin ruudulta. Jostain syystä välillä jää sellainen olo, että ei viitsi lukea kirjallisuutta kun sekin on tekstiä ja teksti on tällä hetkellä hankalaa luettavaa. (O78)

Vapaa-ajalla tehtävä lukeminen koettiin myös syyllistäväksi niin, että kaikki lukeminen tulisi opiskeluaikana tulisi liittyä opiskeluun esimerkiksi gradulähtöiden etsintään.

... tulee syyllinen olo, jos lukeekin mieluummin vapaa-ajan kirjallisuutta. Siksi olen itse pääosin siirtynyt lehtien, artikkelien ja sarjakuvien lukemiseen. Niitä saa kulutettua niin nopeasti pienissä osissa, ettei tule syyllisyyttä lukemisesta. (O121)

...ja olla tuntematta syyllisyyttä opintoihin liittymättömän kirjan lukemisesta. (O27)

Nyt tuntuu, että kun on opiskellut yliopistossa, en osaa oikein lukea vapaa-ajallani, koska koen että sekin aika pitäisi käyttää johonkin esimerkiksi graduun hankitun kirjallisuuden lukemiseen. (O75)

Opiskelijat kertoivat vastauksissaan, että vapaa-ajan lukeminen sijoittuu yliopisto-opintojen aikana enimmäkseen lomalla tehtäväksi ajanvietteeksi. Lukuintoa pyritään ylläpitämään loman jälkeenkin, mutta paluu opiskeluarkeen tuo mukanaan opintoihin liittyvät tehtävät ja opintoihin liittyvän luettavan kirjallisuuden, mikä taas vähentää vapaa-ajan lukemista ennen seuraavaa opiskelijan lomaa.

...mutta kesäisin jaksoin lukea omaksi iloksikin. (O119)

Olen yrittänyt herätellä lukuinnostustani uudelleen loma-aikoina, mutta se hiipuu aina kun kurssit alkavat pyöriä. (O10)

Koen edelleen opiskelijana, että loma-ajat ovat parasta aikaa lukea, sillä silloin ei ole muuta pakollista kirjallisuutta luettavana. (O4)

Nykyään aikaa lukea on vain lomilla. (O6)

Nyt mielessä on muutamia kirjoja, joita aion lukea esim. lomalla. (O9)

Koen edelleen opiskelijana, että loma-ajat ovat parasta aikaa lukea, sillä silloin ei ole muuta pakollista kirjallisuutta luettavana. (O4)

Opiskelijoista 17 % kertoi kuuntelevansa fyysisen kirjan lukemisen sijaan äänikirjoja, sillä ne saa sovitettua kiireiseen arkeen helpommin. Äänikirjat koettiin toimivaksi ja tehokkaaksi tavaksi lisätä lukemista omaan vapaa-aikaan niin, ettei lukeminen tuntunut liian raskaalta ajanvietolta.

...äänikirjat ovat tulleet myös pysyväksi osaksi arkea. (O18)

Kaiken kaikkiaan nautin edelleen lukemisesta, mutta olen siirtynyt enemmän äänikirjojen kuunteluun, sillä se ei tunnu yhtä raskaalta kuin fyysisten kirjojen lukeminen. (O34)

Äänikirjat ovat lisänneet kirjojen kulutusta, sillä ne kulkevat helposti mukana ja ovat vaittomia kuunnella muiden askareiden lomassa. (O19)

Olen innostunut myös äänikirjoista, ja äänikirjana olenkin kuunnellut useampia kirjoja ja tällä hetkellä minulla on pari äänikirjaa kesken. (O59)

Nyt kun on tullut äänikirjat, olen niiden myötä päässyt taas hupikirjojen "lukemisen" makuun. (O80)

Olen kuunnellut kiireisinä aikoina kirjoja äänikirjoina. (O111)

Nykyään kuuntelen kirjoja lukemisen lisäksi. (O7)

Vastauksista löytyi myös paljon tietoa siitä kirjallisuudesta, mitä opiskelijat lukevat vapaa-ajallaan silloin, kun he löytävät sille aikaa. Tutkimushetkellä luokanopettajaopiskelijat lukevat vastausten perusteella vapaa-ajallaan hyvin monipuolista kirjallisuutta, monista genreistä ja hyvin monen ikäisille suunnattua kirjallisuutta (ks. taulukko 2). 17 % maininnoista oli fantasiaa, 14 % elämäkertoja, 9 % dekkareita, 9 % tietokirjoja, 8 % ammattikirjallisuutta, 7 % romantiikkaa, 5 % sarjakuvia, 4 % historiallista kirjallisuutta, 3 % klassikoita ja nuortenkirjallisuutta, 2 % runoja, chick litiä, tieteiskirjallisuutta, self helpiä, lastenkirjallisuutta, fanifiktia ja komediaa, kauhua ja ture crimea, alle 1 % psykologisia trillereitä ja yhteiskunnallista kirjallisuutta. Tämän lisäksi opiskelijoista 5 % kertoi lukevansa päivittäin uutisia ja 10 % mainitsi lukevansa aikakaus- ja sanomalehtiä.

TAULUKKO2. Luokanopettajaopiskelijoiden lukema kirjallisuus.

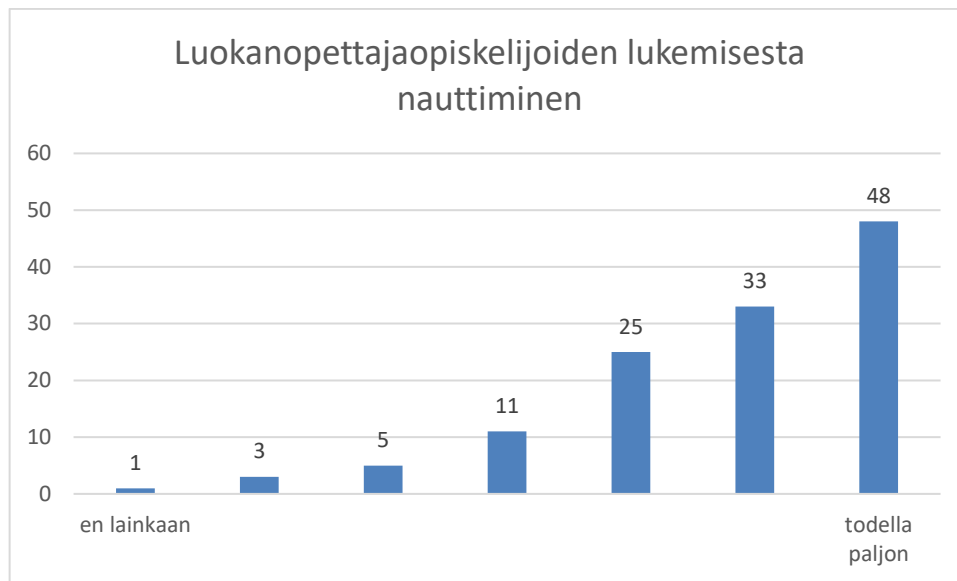
---

<b>Kirjallisuuden laji</b>	<b>Mainintojen määrä</b>
Fantasia	21
Elämäkerta	17
Dekkari	11
Tietokirja	11
Ammattikirjallisuus	10
Romantiikka	9
Sarjakuva	6
Historiallinen kirjallisuus	5
Klassikot	4
Nuortenkirjallisuus	4
Runot	3
Chick lit	3
Tieteiskirjallisuus	3
Self help	3
Lastenkirjallisuus	3
Fanifiktio	2
Komedia	2
Kauhu	2
True crime	2
Psykologinen trilleri	1
Yhteiskunnallinen kirjallisuus	1

---



### 6.1.4 Lukemisesta nauttiminen



KUVIO3. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus lukemisesta nauttimisesta. (N=126, puuttuu 1)

Suurin osa luokanopettajaopiskelijoista (84 %) nauttii lukemisesta (ks. kuvio 3). 38 % opiskelijoista kertoi nauttivansa lukemisesta todella paljon ja vain 7 % opiskelijoista ei nauti lukemisesta. Vaikka lukemiseen koettiin olevan yliopisto-opintojen aikana vähän aikaa, niin lukeminen koettiin nautinnolliseksi ajanvietteeksi. Lukemisessa nautinnolliseksi koettiin eritoten tarinaan uppoutuminen ja rentoutuminen.

Nykyään en enää lue niin paljon, mutta aina kun luen niin luen intohimolla. (O101)

Kaiken kaikkiaan nautin edelleen lukemisesta...(O34)

...sillä lukeminen on nautinnollista ajanvietettä kaiken muun ohelle. (O37)

Välillä myös vaikka aikaa ei olisi ollut, niin yön pimeydessä olen lukenut, koska joku kirja on koukuttanut niin pahasti. Pidän lukemisesta! (O56)

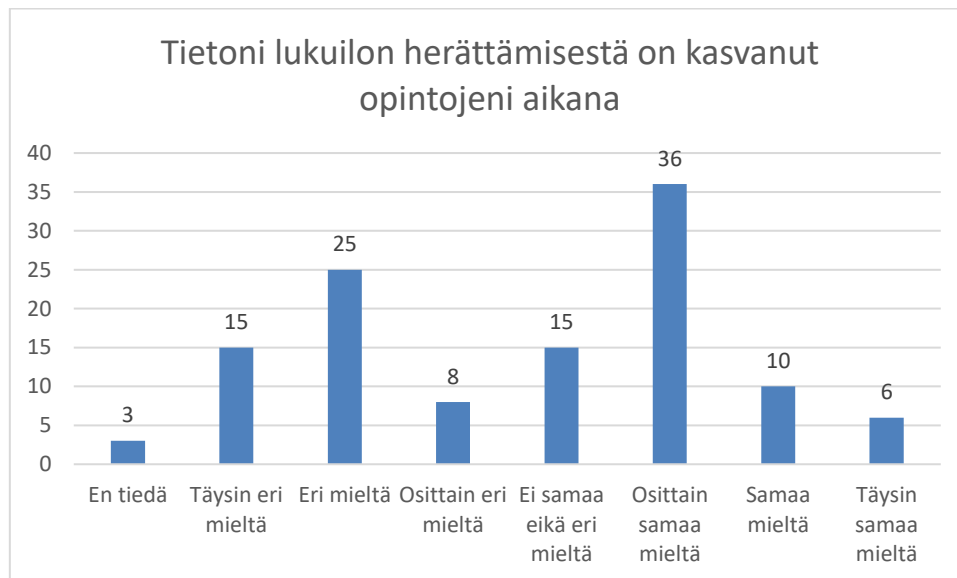
...koska rakastan lukemista ja sitä, kuinka uppoudun siihen oikeassa tilassa. (O29)

Tiivistettynä luen vaikka ja mitä, koska rakastan lukemista ja sitä, kuinka uppoudun siihen oikeassa tilassa. Välillä minun on todella vaikeaa keskittyä arjessa mihin tahansa, mutta kun lukiessa pääsen sille tasolle, saatan unohtua siihen useaksi tunniksi. Rentoudun. (O29)

Toisinaan haluaa kuitenkin keskittyä kirjojen tarinoihin, henkilöhahmoihin, ja itselleni parasta hengen ravintoa ovat kauniit ajatukset ja oivallukset. (O15)

## 6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuspedagogiset valmiudet

### 6.2.1 Yliopisto-opinnoista saadut pedagogiset valmiudet kirjallisuuden opettamiseen



KUVIO4. Luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuspedagogisten valmiuksien kasvu opintojen aikana. (N=118, puuttuu 9)

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset pedagogisen osaamisen kasvusta lukuilon herättämisessä vaihteli todella paljon (ks. kuvio 4). 40 % opiskelijoista koki lukemista koskevan pedagogisen osaamisensa kasvaneen opintojensa aikana ja 38 % opiskelijoista ei kokenut opintojensa kasvattaneet pedagogista osaamistaan lukuilon herättämisessä. 14 % opiskelijoista ei tiennyt tai osannut päätellä, oliko heidän pedagoginen osaamisensa kehittynyt heidän opintojensa aikana. Tulos on mielenkiintoinen, sillä kokemukset ovat jakautuneet hyvin laajalle skaalalle. Perusteita kokemusten suurelle moninaisuudelle löytyy avoimen kysymyksen vastauksista. Vastauksissa löytyy niin positiivis- kuin negatiivissävytteisiä kokemuksia yliopisto-opintojen aikana saadusta pedagogisesta osaamisesta ja myös siitä, miten OKL on tukenut opiskelijoiden lukemista. Positiivisissa vastauksissa

pedagogisen osaamisen kasvu liittyy omien lukutaitojen laajenemiseen, yliopistossa tehtyyn lasten - ja nuortenkirjallisuuden käsittelyyn, oman lukijuuden tarkasteluun pedagogisesta näkökulmasta sekä kokemuksiin oman kirjallisen osaamispankkinsa laajenemisesta.

OKL on tutustuttanut lastenkirjallisuuteen sellaisissakin genreissä, joita en itse ole juuri lapsena lukenut (esim. runous). Lisäksi olen saanut käsitystä siitä, miten kirjallisuutta voi lasten kanssa käsitellä, kirjoja vinkata jne. Tärkeimpänä antina pidän kuitenkin prosessilukemisen ja laajan tekstikäsitelmän ideoita. OKL:ssä opetettiin, kuinka uuteen tekstiin voi perehtyä lasten kanssa siten, että kaikilla lapsilla, myös S2-oppilaille ja lukivaikeuden omaavilla, on mahdollisuus ymmärtää lukemansa ja päästä osallisiksi. (O51)

Antamalla uusia välineitä ja ideoita kirjallisuuskasvatukseen esimerkiksi digitaalisia opettamalla. Lasten- ja nuortenkirjallisuus on ollut opetuksessa esillä ja siihen on liittynyt innostavia tehtäviä. (O88)

OKL:ssä on ollut ainakin sanataiteeseen ja äidinkieleen liittyen kirjavinkkauksia, joten ne ovat innostaneet myös itseä. (O57)

Monilukutaitoni ovat kasvaneet kuitenkin koulutuksen aikana. (O69)

Oma lukugenreni on laajentunut. (O89)

Kokemukset liittyvät eritoten luokanopettajakoulutuksen perusopetuksessa opettavien monialaisten opintojen opintojaksolle suomen kielestä ja kirjallisuudesta.

OKL:ssä vain suomen kielen kursseilla olemme puhuneet lastenkirjallisuudesta. Pienryhmäopinnoissani Julietissa olemme saaneet enemmän lastenkirjojen kanssa työskentelyä (englanninkielisten), ja kuinka niiden kautta voi opettaa esim. tunnetaitoja. (O82)

Toisaalta koin suomen kielen ja kirjallisuuden POM-opinnot ja kielten kirjallisuuskurssit tästä syystä kovin mieleisiksi, kun sai ihan "luvan kanssa" lukea. (O8)

Myös luokanopettajakoulutuksen ulkopuolisista opinnoista koettiin olevan hyötyä kirjallisuuspedagogiseen osaamiseen.

Vapaavalintainen kirjallisuuskasvatuksen kurssi innosti minua lukemaan ja tutustumaan kirjallisuuteen enemmän. (O117)

Eniten minua on opinnoissa kannustanut lukemaan tieteellisen kirjoittamisen opettaja, joka mainitsi, että kaikenlainen kirjoittamisen taito kehittyy vain lukemalla erilaisia tekstejä - myös vapaa-ajalla ja myös omaksi iloksi... Onneksi olen löytänyt OKL:stä myös lukuvia ystäviä, sillä heidän kanssaan käyty keskustelut ovat lisänneet lukemistani. (O18)

Negatiivissävyytteiset kokemukset kirjallisuuspedagogisen osaamisen kasvusta juontuivat siitä, että lukemiseen liittyvää opetusta ei oltu käsitelty opinnoissa opiskelijoiden mielestä tarpeeksi.

Kaunokirjallisuudesta on puhuttu lähinnä vain harjoitteluissa ja äidinkielen kursseilla....Aihe kuitenkin kiinnostaa itseäni, mistä syystä tein kandidaatin tutkielmani sekä teen tällä hetkellä pro graduani liittyen opettajien luetuttamiin lastenkirjoihin ja niiden arvoihin. (O35)

OKL:n opettajat suosittelevat vain lisää tieteellistä luettavaa opintojen tueksi. On ollut karanteenin aikana mukava huomata, että lukeminen voi olla taas nautinnollistakin. (O78)

Mielestäni OKL:ssä olisi tärkeää tutustua lastenkirjoihin, mutta en muista, että millään kursseilla olisi käsitelty lukemista. (O80)

Opiskelijoilla luetutettu materiaali vähensi huomattavasti lukemisesta saatua nautintoa, vaikka opintokirjallisuus koettiin tärkeäksi.

Koen yliopistossa luettavan kirjallisuuden hyväksi ja tärkeäksi, mutta samalla koen sen vähentäneen halukkuuttani lukea vapaa-ajalla. Jos on putkessa kouluun liittyviä kirjoja, tulee syyllinen olo, jos lukeekin mieluummin vapaa-ajan kirjallisuutta. (O121)

OKL on osittain lannistanut omaa lukuintoa, mutta toivon sen heräävän taas, kun valmistuu joskus yliopistosta. (O80)

OKL:n opettajat suosittelevat vain lisää tieteellistä luettavaa opintojen tueksi. On ollut karanteenin aikana mukava huomata, että lukeminen voi olla taas nautinnollistakin. (O78)

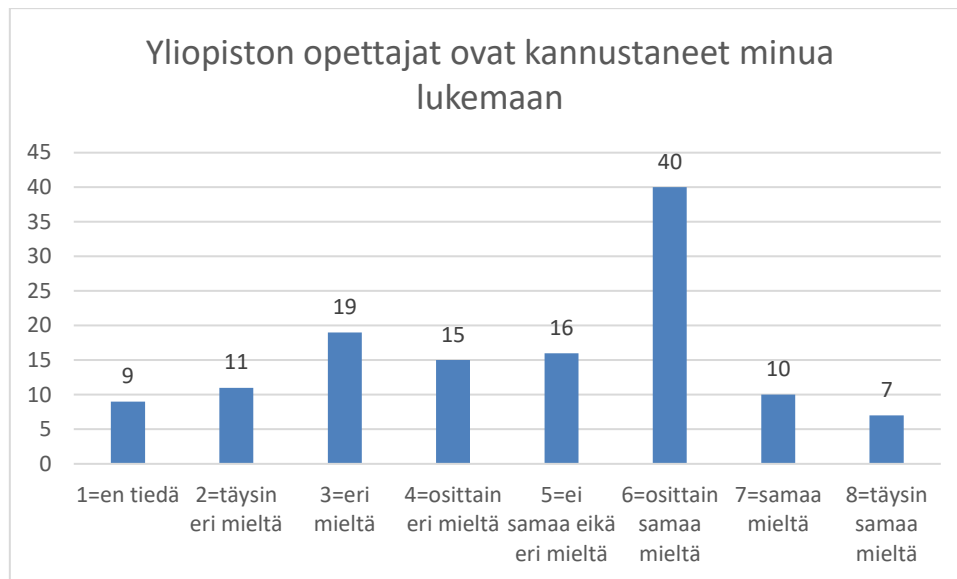
2 % opiskelijoista mainitsi, että heillä ei ole vielä ollut suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikkaan liittyviä kursseja, joten heillä ei ollut vielä muista opinnoista kertynyttä pedagogista osaamista kirjallisuuteen liittyen.

Minulla ei ole ollut vielä äidinkielen- ja kirjallisuuden pedagogiikkaan liittyviä opintoja eikä muilla kursseilla ole vielä puhuttu aiheesta, joten se ei ole ainakaan vielä ehtinyt vaikuttamaan. (O11)

...yliopistoa olen käynyt vasta tämän syksyn, joten en osaa sanoa. (O118)

Opiskelijoilla oli myös tärkeä oivallus opettajan henkilökohtaisen lukijuuden ja lukemisen pedagogisesta suhteesta (ks. luku 2.3.). Heidän kokemuksiansa mukaan OKL on saanut pohtimaan omaa vakuuttavuuttaan opettajana aiheessa, josta itsellä ei ole opintojen ulkopuolista kokemusta.

OKL on herättänyt minut pohtimaan sitä, voinko oikeasti olla vakuuttava kannustaessani oppilaita lukemaan, jos en itsekään lue kirjoja vapaa-ajallani. Tässä minulla on siis skarppavaa. En kuitenkaan ole ainakaan vielä ottanut tästä stressiä. (O85)



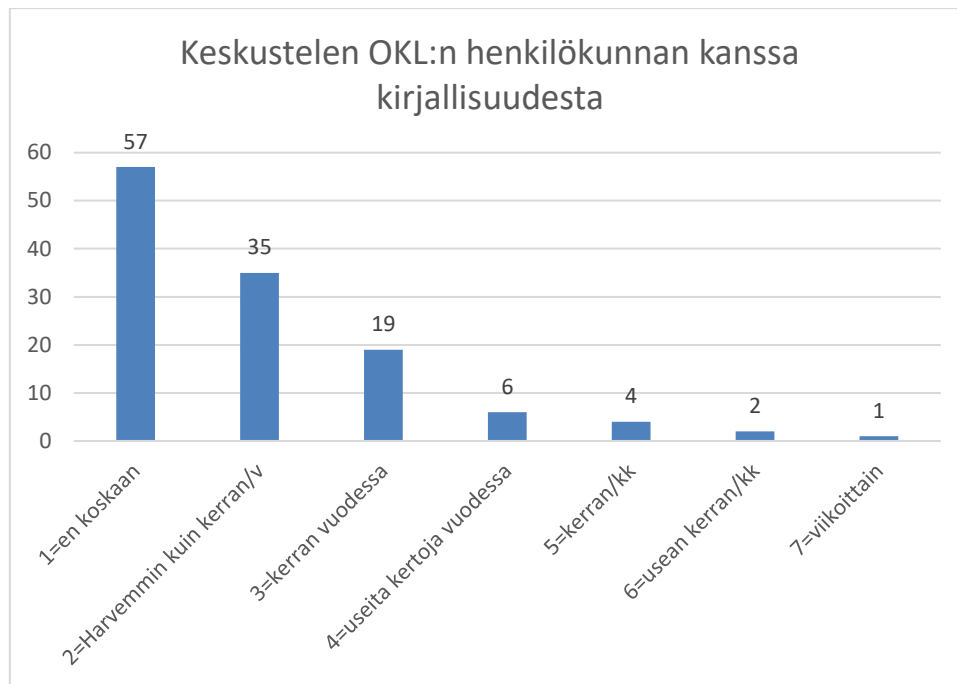
*KUVIO5. Opiskelijoiden kokemus yliopiston opettajien lukemaan kannustamisesta. (N=127)*

Opiskelijoilta kysyttiin lisäksi kokemuksia yliopiston opettajien lukemaan kannustamisesta (ks. kuvio 5). Tässäkin kysymyksessä kokemukset ovat hyvin hajanaisia. 44 % opiskelijoista koki yliopiston opettajien kannustaneen heitä lukemaan ja 35 % opiskelijoista oli eriäviä kokemuksia. 20 % opiskelijoista ei osannut sanoa, oliko heitä kannustettu lukemisen pariin yliopiston opettajien toimesta. Avoimista vastauksista nousi muutamia mainintoja yliopiston opettajien lukemaan kannustamisesta. Kokemuksista ilmenee, että OKL:n opettajat suosittelivat lukemaan pääosin tieteellistä kirjallisuutta ja että kannustaminen on liittynyt suomen kielen ja kirjallisuuden kursseille sekä harjoitteluihin.

Kaunokirjallisuudesta on puhuttu lähinnä vain harjoitteluissa ja äidinkielen kursseilla, muuten sen lukemiseen tai luetuttamiseen ei ole juuri kannustettu. (O35)

En koe OKL vaikuttaneen omaan vapaa-ajan lukijuuteeni eikä siihen ole kannustettu. (O69)

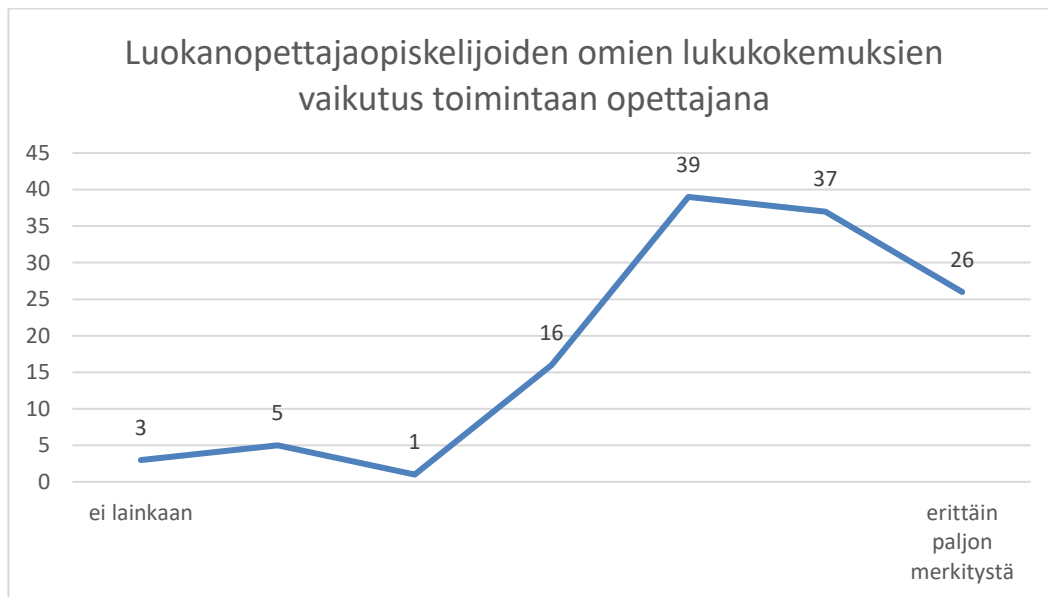
OKL:n opettajat suosittelivat vain lisää tieteellistä luettavaa opintojen tueksi. (O78)



KUVIO6. Opiskelijoiden kirjallisuudesta keskustelun määrä opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan kanssa. (N=124, puuttuu 3)

Opiskelijoilta tiedusteltiin myös sitä, keskustelevatko he kirjallisuudesta OKL:n henkilökunnan kanssa. Tuloksista näkyy, että opiskelijat keskustelevat kirjallisuudesta OKL:n henkilökunnan kanssa verrattain harvoin. Jopa 45 % opiskelijoista ei keskustele OKL:n henkilökunnan kanssa kirjallisuudesta koskaan. 27 % keskustelee harvemmin kuin kerran vuodessa, 15 % kerran vuodessa, 5 % useita kertoja vuodessa ja vain 5 % kuukausittain. Tulos on mielenkiintoinen, sillä luokanopettajaopinnoissa kursseilla käsiteltävät asiat käydään kurssien demoilla pääosin keskustellen opettajan kanssa ja opettajan johdolla. Tulos saa myös pohdittua, miten paljon kirjallisuudesta keskustelu vaikuttaisi kokemuksiin kirjallisuudenopetuksen pedagogisten valmiuksien lisääntymisestä opintojen aikana.

## 6.2.2 Aikaisempien lukukokemuksien vaikutus opettajuuteen



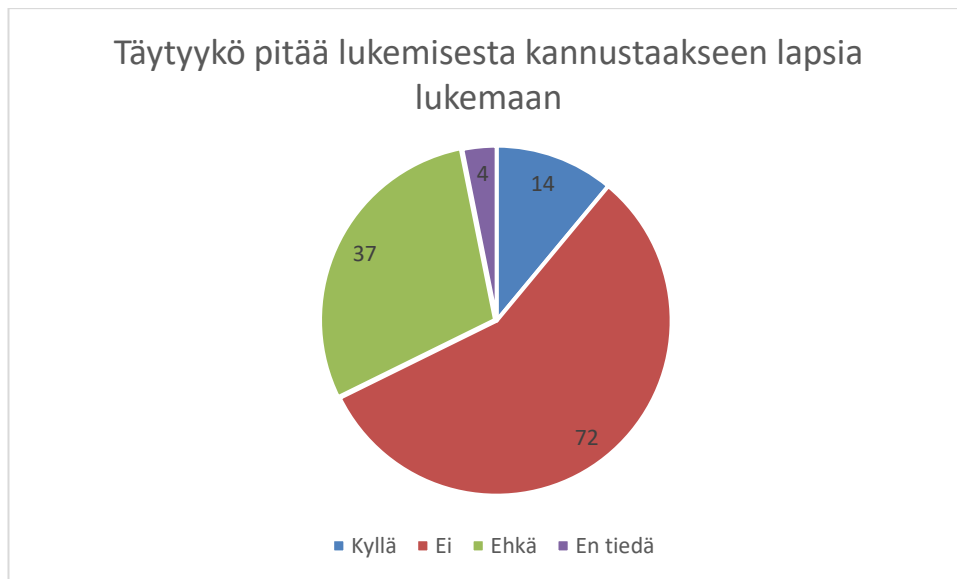
KUVIO7. Luokanopettajaopiskelijoiden omien lukukokemuksien vaikutus toimintaan opettajana. (N=127)

80 % opiskelijoista oli sitä mieltä, että heidän omilla lukukokemuksillaan on merkitystä opettajana toimimiseen. 20 % mielestä aikaisemmilla lukukokemuksilla on erittäin paljon merkitystä opettajana toimimiseen ja vain 2 % mielestä aikaisemmilla lukukokemuksilla ei ole ollenkaan merkitystä omaan opettajuuteen. Opiskelijat arvostavat aikaisempia lukukokemuksiaan ja osaavat tarkastella lukemista oman opettajuutensa näkökulmasta.

Ymmärrän nyt, että sillä on ollut iso rooli, että minulle on lapsena luettu paljon ja minua on kannustettu lukemaan. (O101)

Nyt olen oppinut ottamaan aikaa vapaa-ajan lukemiselle ja osaan tarkastella asiaa myös oman opettajuuteni kehittymisen näkökulmasta. (O103)

...kaikista lukemistaan kirjoista haluaisi oppia jotakin uutta joko opettajan ammattia tai ylipäätään elämää varten. (O15)



KUVIO8. Opiskelijoiden kokemus lukemisen henkilökohtaisen suhteen vaikutuksesta lukemaan kannustamiseen. (N=127)

Tähän liittyen opiskelijoilta kysyttiin lisäksi, täytyykö itse pitää lukemisesta kannustaakseen lapsia lukemaan ja 57 % oli sitä mieltä, että ei tarvitse. 29 % oli sitä mieltä, että lukemisesta ehkä pitäisi pitää kannustaakseen lapsia lukemaan, 11 % mielestä lukemisesta täytyy pitää kannustaakseen lapsia lukemaan ja 3 % ei osannut sanoa. Voidaan siis sanoa, että luokanopettajaopiskelijoiden mielestä lukemiseen voi kannustaa ilman, että itsen on pidettävä lukemisesta.

### 6.2.3 Lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemus

Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat yhteensä 102 eri lasten - ja nuortenkirjailijaa suosituksiksi lapsille ja nuorille sopivista kirjoista. Eniten mainintoja saivat kirjailijat Timo Parvela (87), Sinikka ja Tiina Nopola (65), Mauri Kunnas (61), Tove Jansson (59), J.K.Rowling (57) ja Astrid Lindgren (35). Opiskelijoiden mainitsemisissa kirjasuosituksissa erilaisia genrejä oli myös laajasti mainittuna ja perustelut lasten -ja nuortenkirjojen valinnoille olivat syvällisiä ja tarkkaan pohdituttuja. Otin tähän tarkasteluun mukaan opiskelijoiden lapsuuden omien lempikirjojen perustelut heidän kirjasuosituksiksi valitsemiensa lasten - ja nuortenkirjo-



jen kanssa, jotta tässä tutkimuksessa saataisiin mielenkiintoista vertailua opiskelijoiden omien lapsuuden lempikirjojensa ja heidän suosittelujen kirjojen mainintojen välille. Mielenkiintoista oli huomata, että perustelujen teemat kirjojen maininnoille olivat lähes identtisiä niin opiskelijoiden omissa lempikirjoissa (tummennetut maininnat), kuin myös heidän kirjasuosituksissaan. (ks. taulukko 3).

TAULUKKO3. Omien lapsuuden lempikirjojen sekä lasten- ja nuortenkirjojen suositusten eniten mainitut perustelut teemoina. Tummennettuna yhteiset maininnat.

Teema	Mainintojen määrä
<b>Huumori</b>	66
<b>Hyvät kuvitus</b>	47
<b>Samaistuttavuus</b>	37
<b>Mielenkiintoinen tarina</b>	27
Mukaansa tempaava tarina	21
Tarinat lapsen kokemuspöirissä	16
Hyvät hahmot	16
Muistot perheen kanssa lukemisesta	12

Opiskelijoiden mainitsemien lapsuuden lempikirjojen ja kirjasuosituksissa löytyi vain kaksi eroavaa mainintaa. Näitä olivat pedagoginen puoli tarinoiden sopimisesta oppilaan kokemuspöiriin sekä mukaansa tempaava ote tarinassa.

Mukaansa tempaavaa taikuutta, syvällisiä henkilöhahmoja ja hyvän ja pahan kamppailua. Lisäksi myös kaverit ovat usein nämä lukeneet, mikä kannustaa lapsia tutustumaan kirjoihin myös. (O9)

Hahmot ovat lasten maailmaan sopivia ja tarinat tapahtumarikkaita. (O20)

...kirjat uppoavat kaiken ikäisiin sillä ne on yhdistelmä huumoria ja värikästä kielenkäyttöä. Kirjat ovat hyvin mukaansa tempaavia ja niissä on tarinaan sopivat kuvitukset. (O52)

Teoksissa käsitellään erilaisia aiheita jotka voivat olla tämän päivän lapsille ja nuorille ajankohtaisia, esimerkiksi kotona yksin oleminen ja itsestä huolehtiminen. (O59)

Lisäksi perusteluissa nousi esille eritasoisille lukijoille sopiva kirjallisuus.

Kirjojen kuvitukset ovat kivoja ja tarinat lapsille sopivia, mielenkiintoisia opettavaisia yhtä aikaa. (O7)

...ajankohtaisia ja tuoreita aiheita kohdeyleisölle sopivalla tavalla käsiteltynä (O23)

Teemat ovat lapsille sopivia, tarinat mielenkiintoisia ja hauskoja. Kuvitus on houkuttelevaa, tarinat on onnistuneesti myös muutettu elokuvamuotoon, mikä voi houkuttaa myös kirjan pariin. (O21)

Kirjat ovat aiheiltaan kevyitä, mistä syystä uskon niiden vetoavan myös sellaisiin lapsiin, joille lukeminen tuntuu työläämmältä. Kirjailija on kirjoittanut kirjoja eri tasoille lukijoille, ja tekstiä komplementoivat hauskat kuvitukset. (O35)

Tuloksien perusteella voidaan todeta, että tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoilla on hyvä ja monipuolinen lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemus. Opiskelijat osaavat myös antaa lapsille ja nuorille sopivia kirjasuosituksia hyvin perusteiden ja erilaisista kirjallisuuden genreistä. Lapsuuden lempikirjojen ja suosituksien perustelujen samankaltaisuus vahvistaa lisäksi tulosta aikaisempien lukukokemusten vaikutuksesta opettajuuteen (ks. kuvio 7).

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen avulla haluttiin tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia kirjallisuuden opettamiseen ja kirjallisuuskasvattajuuteen. Valmiuksilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan luokanopettajaopiskelijoiden lukijataustojen, henkilökohtaisen lukijuuden, lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemuksen sekä yliopisto-opinnoista saadun pedagogisen osaamisen kautta saatua kirjallisuuteen liittyvää pedagogista tietotaitoa.

Tutkimukseen osallistuvat luokanopettajaopiskelijoiden lukijahistoriat myötäilivät tuloksissa paljon toisiaan ja voidaankin sanoa, että suurin osa (78 %) luokanopettajaopiskelijoista luki lapsena ja nuorena, mutta kokivat, että vapaa-ajan lukemisen määrä vähentyi varsinkin yliopisto-opintoihin siirryttäessä. Syitä vapaa-ajan lukemisen vähenemiselle opiskelijat mainitsivat yliopiston opintokirjallisuuden suuren määrän, jolloin muulle omaehtoiselle lukemiselle jää liian vähän aikaa. Opintokirjallisuuden lukeminen koettiin lisäksi raskaaksi ja vievän muulta lukemiselta nautintoa. Loma-ajat mainittiin olevan opiskelijoiden vapaa-ajan lukemiselle parasta aikaa, kun yliopiston opinnot ovat niiden aikana tauolla. Lisäksi osa opiskelijoista koki vapaa-ajan kirjallisuuden lukemisessa syyllisyyden tunteita, jos vapaa-ajalla luettu kirjallisuus ei ollut jollain tavalla ammattikirjallisuutta tai muuten sivistävää kirjallisuutta, kuten esim. klassikoita.

Luokanopettajaopiskelijat kuitenkin lukevat vapaa-ajallaan, vaikka lukemisen useus vaihteli opiskelijoiden kesken paljon. Tärkein havainto vapaa-ajan lukemisessa oli, että vain 2 % opiskelijoista kertoi, etteivät lue koskaan vapaa-ajallaan. Jopa viidesosa (20 %) tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista luki päivittäin. Suurin osa (84 %) tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoista myös nauttii lukemisesta. Mielenkiintoista onkin pohtia, onko mielikuva opettajista edelleen ns. kansankynttilöinä ja tunnollisina roolimalleina niin vahva, että vapaa-ajan lukemisen määrä koetaan liian vähäiseksi, vaikka opiskelijat lukisivat useinkin?

Kuinka paljon lukemista on tarpeeksi? Tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat yliopistoaikana vapaa-ajan lukemisensa vähentyneen huomattavasti ja lukemiselle ei riittänyt tarpeeksi aikaa. Kuitenkin opiskelijat vastasivat lukevansa vapaa-ajallaan verrattain usein, suurin osa (75 %) useammin kuin kerran kuukaudessa, joten voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijoilla on vahva vastuullisuudentunto lukemista kohtaan.

Opiskelijat lukivat vapaa-ajallaan todella laajasti erilaista kirjallisuutta ja erilaisissa muodoissa. 17 % opiskelijoista kuuntelee vapaa-ajallaan äänikirjoja, 5 % lukee uutisia ja 10 % aikakaus- ja sanomalehtiä.

Opiskelijoiden lapsuuden ja nuoruuden aikaista lukemista tuki monenlaiset tahot. Perhelukemisen piiriin sijoittuvia mainittuja tahoja oli runsaasti: äiti, ääneen lukeminen, isä, isovanhemmat, sisarukset ja muut sukulaiset. Opettajan mainittiin myös olevan yksi tärkeimmistä ihmisistä, joka tuki opiskelijoiden lukemista lapsena ja nuorena. Lisäksi kirjastot, kodin kirjallisuus ja ystävät mainittiin usein lukemista tukeneina tahoina. Opiskelijat kokivat aikaisempien lukukokemuksiensa ja lukijataustojensa vaikuttavan toimintaansa opettajana. Aikaisemmat, tärkeät lukumuistot koettiin sekä henkilökohtaisesti arvokkaiksi, että vaikuttavan positiivisesti omaan kirjallisuuspedagogiseen osaamiseensa. Erilaisien tahojen lukemisen tukemisen henkilökohtaiset vaikutukset tunnistettiin tärkeäksi osaksi omaa lukemisesta nauttimisen kehitystä. Nämä tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että opettajan oma lukijuus vaikuttaa hänen harjoittamaansa pedagogiikkaan ja siten myös lukuilon herättämiseen.

Tätä samaa käsitystä vahvistaa tulokset luokanopettajaopiskelijoiden lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemuksesta pedagogisena osaamisena, jota tutkittaessa huomattiin identtisiä vastauksia opiskelijoiden omien lempikirjojen ja heidän oppilaille suositeltaviksi valitsemien kirjojen perusteluissa. Voidaankin todeta, että luokanopettajaopiskelijoilla on hyvä käsitys siitä, minkälainen kirjallisuus olisi peruskoululaisille mielenkiintoista, sopivaa ja vetävää luettavaa. Luokanopettajaopiskelijat lisäksi tuntevat lasten- ja nuortenkirjallisuutta todella monipuolisesti.

Suurin hajanaisuus opiskelijoiden vastauksissa tähän tutkimukseen

valikoitujen lukuilon herättämisen osa-alueisiin liittyi kokemuksiin kirjallisuuspedagogisen osaamisen kasvusta yliopisto-opinnoissa. Kokemuksia oli niin positiivisia, negatiivisia kuin neutraalejakin. 40 % koki kirjallisuuspedagogisen osaamisensa kasvaneen ja 38 % kokemuksissa yliopisto ei ollut vaikuttanut pedagogiseen osaamiseen kirjallisuuden osalta. Tulos on mielenkiintoinen ja yllättävän pirstaleinen. Tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat ovat monista eri luokanopettajakoulutusta tarjoavista suomalaisista yliopistoista, joten tuloksista voisi päätellä tarjotun kirjallisuuspedagogisten opintojen suuresta vaihtelevuudesta.

Yliopiston positiivisissa vaikutuksissa pedagogisen osaamisen kasvuun opiskelijoiden kokemusten mukaan opinnoissa oli käsitelty lukemiseen liittyvää pedagogiikkaa ja opintokirjallisuuden ulkopuolista kirjallisuutta, mm. lasten- ja nuortenkirjallisuutta. Kirjallisuuspedagoginen opetus kuitenkin rajoittui usein suomen kielen ja kirjallisuuden opintoihin. Negatiivisissa kokemuksissa kirjallisuuspedagogista opetusta ei koettu olevan tarpeeksi.

Huomionarvoista on kuitenkin myös neutraalit kokemukset, joissa opinnot olivat osalla opiskelijoista vielä niin alkuvaiheessa, että suomen kielen ja kirjallisuuden kursseja ei vielä ollut käyty. Neutraaleissakaan vastauksissa kirjallisuuspedagogiseen osaamiseen ei ollut saatu tarttumapintaa suomen kielen ja kirjallisuuden ulkopuolisistakaan opinnoista. Yliopiston opettajien koettiin silti laajasti kannustavan opiskelijoita lukemaan, vaikka usein kannustus on liittynyt opiskelijoiden mukaan tieteellisen kirjallisuuden lukemiseen.

Vaikka näyttäisi siltä, että luokanopettajakoulutuksissa on paljon vaihtelua lukemiseen liittyvän pedagogisen osaamisen kasvattamisessa, niin vastuuta on myös opiskelijalla itsellään. Tutkimuksessa selvitettiin myös opiskelijoiden nykyhetken lukemisen tukemista sillä, kuinka usein opiskelijat keskustelvat OKL:n henkilökunnan kanssa kirjallisuudesta. Jopa melkein puolet (45 %) tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoista ei keskustele kirjallisuudesta koskaan OKL:n henkilökunnan kanssa. Vain 10 % opiskelijoista keskustelee kirjallisuudesta yliopiston henkilökunnan kanssa useita kertoja vuodessa. Olisikin mielen-

kiintoista nähdä, miten OKL:n henkilökunnan kanssa useammin keskusteleminen vaikuttaisi opiskelijoiden kokemuksiin kirjallisuuspedagogisen osaamisen kasvusta yliopisto-opintojen aikana.

Aerilan ja Kauppisen (2018) tutkimuksessa opettajien keskinäiset tapaamiset olivat kirjallisuuspedagogisesti merkittäviä. Mahdollisuudet kirjallisuudesta ja suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikasta keskustelemiseen kollegoiden kanssa rohkaisi opettajia omassa lukijuudessaan ja kehitti heidän lukemisen opettamiseen liittyviä ideoitaan. Jos tämän tutkimuksen opiskelijoiden kokemukset ovat nyt hajanaisia ja liittyvät opintojen aikana vähäiseen lukemiseen liittyvään pedagogisen osaamisen käsittelyyn yliopistossa, niin yliopiston tarjoaman kirjallisuuspedagogisten opintojen parantamisen lisäksi myös opiskelijoilla itsellään näyttäisi olevan aktiivisuudessaan parantamisen varaa, sillä opettajien kollegiaalisella tuella näyttää olevan merkitystä lukemisen pedagogiikan kehittymisessä.

Klemolan ja Yli-Panulan (2018) tarkastellessa luokanopettajakoulutusta he huomasivat, että opiskelijoille merkityksellistä oli opettajankouluttajilta saatava tuki oman ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden muodostumisessa. Opiskelijat kertoivat Klemolan ja Yli-Panulan tutkimuksessa, miten he ovat kokeneet luokanopettajakoulutuksen osin suorituskeskeiseksi, jolloin oman ammatillisen identiteetin kehittämiseksi ei ole riittänyt tilaa kaikissa opinnoissa. Klemolalle ja Yli-Panulalle (2018) lisäksi selvisi, että opiskelijat kokivat tietyille kurssille tai tietynlaiseen ohjaukseen pääsyn olevan liikaa sattuman varassa. Tämä voi selittää osittain sen, miten eri opiskelijat voivat kokea koulutuksen annin ja siitä muodostuvat valmiudet erilaisiksi.

Erään opiskelijan pohdinnat oman lukijuutensa suhteesta omaan ammatilliseen asiantuntijuuteensa nousi mielestäni tutkimuksen kiinnostavaksi:

OKL on herättänyt minut pohtimaan sitä, voinko oikeasti olla vakuuttava kannustaessani oppilaita lukemaan, jos en itsekään lue kirjoja vapaa-ajallani. Tässä minulla on siis skarpattavaa. En kuitenkaan ole ainakaan vielä ottanut tästä stressiä. (O85)

Vaikka aikaisemmin niin tämän tutkimuksen kuin kirjallisuuskatsauksessa esiteltyjen tutkimustenkin kautta on todettu, että opettajan omalla lukijuudella on

vaikutusta hänen harjoittamaansa pedagogiikkaan ja lukuilon herättämisen valmiuksiin, niin varmasti moni opiskelija kamppailee asiantuntijuuden kokemuksissa niissä aiheissa, jotka ovat hänelle opintojensa ulkopuolella vieraampia. Tärkeintä mielestäni on kuitenkin opettajan lukemisen arvottaminen merkitykselliseksi ja tämän oman kirjallisuuteen positiivisen suhtautumisensa välittäminen oppilaille. Oppilaita voi kannustaa kirjallisuuden pariin ilman, että on itse vapaa-ajallaan himolukija. Opettajan persoonaan liittyy erilaisia piirteitä riippuen siitä, miten he yksilöinä arvottavat erilaisia asioita, minkälaisiin asioihin he kiinnittävät huomiota ja mitkä asiat he jättävät huomiotta (Laine 2004, 77). On siis luonnollista, että opettajan kiinnostus lukemista ja kirjallisuutta kohtaan vaihtelee eri opettajien välillä. Lukunautinto ja lukemisesta innostuminen ovat kuitenkin asioita, joita myös opettaja voi kehittää itselleen. Omien lukemisen tapojen reflektointi sekä siihen liittyvien asenteiden, arvojen ja tunteiden tunnistaminen vaikuttaa opettajan kirjallisuudenopetuksen laatuun. Opettajalla on mahdollisuus tunnistaa erilaisia piirteitä omasta lukemisestaan asenne- ja arvotyön avulla, jolloin hän pystyy paremmin peilaamaan löytämiään arvoja oppilaidensa omiin ajatuksiin ja tunteuksiin lukemisesta. (Kauppinen & Aerila 2019, 143–144.)

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että luokanopettajaopiskelijoilla on hyvät valmiudet lukuilon herättämiseen. Suurinta vaihtelua on eri yliopistojen kirjallisuuspedagogisten opintojen toteutuksessa ja siinä, kuinka paljon lukemisen pedagogiikkaan käytetään kursseilla aikaa, mutta yleensä opiskelijat saavat hyvän pedagogisen osaamisen koulutuksestaan lukuilon herättämiseen. Luokanopettajaopiskelijoilla on omien lukijahistorioidensa kautta ja nykyhetken vapaa-ajan lukeneisuudestaan kertynyt valmiuksia lukukipinän sytyttämiseen tulevissa oppilaissaan. Luokanopettajaopiskelijat nauttivat lukemisesta ja tuntevat vastuullisuutta lukeneisuuden määrästä. He lukevat vapaa-ajallaan suhteellisen usein ja lukevat monipuolisesti erilaista kirjallisuutta. He osaavat myös suositella monipuolisesti ja hyvää luettavaa kirjallisuutta lapsille ja nuorille. Tämä tutkimus loi uutta tietoa luokanopettajaopiskelijoiden lukuilon herättämisen valmiuksista ja vahvistaa käsitystä siitä, että opettaja on merkityksellinen roolimalli

oppilaalle lukemisen äärelle johdattamisessa ja kuinka tärkeä osa kirjallisuuspedagogiikka on luokanopettajaopinnoissa, joista kasvaa uusia lukemaan innostamisen opettajia.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Termit tutkimuksen reliaabelius ja validius kytketään yleensä kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen ja niiden käyttöä pyritään välttämään laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisenkin tutkimuksen luotettavuutta tulee kuitenkin tarkastella. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää aineiston keräämisen tarkka selonteko. Aineistosta tehdyt tulkinnat tulee myös perustella ja näitä selontekoja parantaa aineistosta nostetut suorat sitaatit. (Hirsjärvi ym. 2004, 216–218.) Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu oli muiden tekemää, mutta aineistokeruuseen tehtyjen valintojen edut ja haitat on tässä tutkimuksessa esitelty ja niitä on tarkasteltu. Lisäksi tutkimuksen tekeminen on kerrottu mahdollisimman tarkasti. Tuloksien selontekoja tukee tässä tutkimuksessa myös runsaat sitaatit aineistosta. Pääasia laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on, että tutkimuksen tekemisen eteneminen ja saatuihin tuloksiin pääseminen on kerrottu tarkasti (Hirsjärvi ym. 2004, 216).

Tutkimuksen aineistoon pyydettiin vastaamaan eri yliopistojen opettaja-opiskelijoita, mutta on mahdollista, että kyselyyn vastasi vain sellaisia opiskelijoita, jotka ovat aktiivisia lukijoita ja kiinnostuneita lukemisesta. Lukemiseen suhtauduttiin vastausten perusteella todella positiivisesti ja negatiivissävyytteisiä lukemiseen liittyviä vastauksia oli vain muutamia. Tuloksia ei muutenkaan laadullisessa tutkimuksessa pyritä yleistämään, mutta tämän tutkimuksen ongelmakohtana voi olla tutkimukseen valikoituneet opiskelijat ja heidän lukemisprefereenssinsä. Usein ihmiset vastaavat sellaisiin tutkimuskyselyihin, jotka kiinnostavat heitä itseään. Toisaalta tutkimukseen osallistujien olisi hyvä olla samankaltaisia kokemusmaailmaltaan ja että tutkittavilla olisi tutkittavasta aiheesta tietoa. Tutkimukseen osallistuminen ja tutkimuksen aiheeseen olisi myös hyvä olla



myönteisesti suhtautunut. (Eskola & Suoranta 1998, 66.)

Yhden tutkimuksen loppu voi olla toisen tutkimuksen alku. Tutkimuksessa saadut tulokset herättävät usein jatkokysymyksiä ja jatkotutkimusideoita. Tutkimuksesta tulee aina teoreettinen kirjoitus, jonka pohjalta voidaan tarkastella tutkimuksen kohteeksi valikoitunutta ilmiötä. (Alasuutari 2011, 216–217.) Tämänkin tutkimuksen ja Alasuutarin sanoman pohjalta toivoisinkin, että luokanopettajien lukijuutta tutkittaisiin syvemmälle ja monipuolisemmin. Tämän lisäksi sukupuolen vaikutusta ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu ollenkaan, joka voisikin olla jatkotutkimuskohteena.

Opettajankoulutuksessa opiskelijat rakentavat opettajuuttaan kokeneiden opettajien, teorian ja mallinnusten kautta. Resurssit ovat kuitenkin rajalliset ja onkin päätettävä, mihin resurssit koulutuksessa suunnataan. Kannattaako käsitellä monipuolisemmin erilaisia aihepiirejä vai valita muutama aihe, joita tarkastellaan syvällisemmin? (Kauppinen 2014, 85.) Mikä aihe on sitten sellainen, jonka voi jättää käsittelemättä? Luokanopettajakoulutuksen vaikutusta tulevien lukijoiden kasvattamiseen luokanopettajakoulutuksesta valmistuvien luokanopettajien kautta olisi mielestäni hyvä tarkastella kriittisemmin ja lisätä kirjallisuuden pedagogiikkaa muihinkin luokanopettajaopintoihin kuin joissain tutkimukseni vastauksien tapauksissa mainittuun suomen kielen ja kirjallisuuden opintoihin. Lukeminen on nyky-yhtesikunnassa edelleen elintärkeä taito, jonka uupuminen johtaa moninaisiin ongelmiin oppilaan koulussa ja elämässä pärjäämisessä. Mielestäni lukeminen ei ole oikea paikka resurssien karsimiseen. Opettajan rooli lukevan aikuisen mallina on liian merkityksellinen vähäteltäväksi. Tony Martinin (2003) sanoin: "Being a reader of literature gives a teacher the confidence to teach powerfully."

## LÄHTEET

- Aerila, J. A., & Kauppinen, M. 2020. TARU: lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*.
- Aerila, J. A., & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Aerila, J. A., & Kauppinen, M. 2019. Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. *Ainedidaktisia tutkimuksia*, 141.
- Aerila, J.A., & Kauppinen, M. 2018. TARU : tarinoilla lukijaksi. *Kielikukko*, 37(3), 32-39.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino, Tampere.
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., ... & Lewinski, K. E. 2014. *The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204.
- Cremin, T. 2018. How to become a reading role model. *Teach Reading and Writing*.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. 2009. Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Ekroos, S. 2019. " Lukeminen vaan jotenkin tuntuu mukavalta ja sitte on kivaa kun ei vaan koko ajan oo puhelimella": oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä lukemisesta sekä lukemiseen kannustamisesta koulussa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Georgiou, G. K., Inoue, T., & Parrila, R. 2021. Developmental Relations Between Home Literacy Environment, Reading Interest, and Reading Skills: Evidence From a 3-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 92(5), 2053-2068.

- Grünthal, S. 2020. Lukutaito ja lukeminen. Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa, 165-206. Teoksessa Tainio L., Ahlholm, M., Grünthal, S., Happonen, R., Juvonen, U., Karvonen & S. Routarinne (toim). *Suomen kieli ja kirjallisuuskoulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 07-259.
- Happonen, S. (2020). Kirjallisuus. Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Teoksessa Tainio L., Ahlholm, M., Grünthal, S., Happonen, R., Juvonen, U., Karvonen & S. Routarinne (toim). *Suomen kieli ja kirjallisuuskoulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 07-259.
- Herkman, J., & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat: lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampereen yliopisto.
- Honkasalo, H. 2020. Vuosisadan mullistus. *Kirjailija-lehti* 4/2020. <https://kirjailijaliitto.fi/kirjailija-lehti-artikkeli/vuosisadan-mullistus/> (10.12.2020).
- Howard, V. 2011. The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46-55.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Tammi, Helsinki.
- Hai, M. 2021. Näkymättömät kirjat – Lasten ja nuortenkirjallisuus mediassa vuonna 2020. Osoitteessa: <https://www.kirjasampo.fi/fi/sivupiiri-nakymattomat-kirjat-lasten-ja-nuortenkirjallisuus-mediassa-vuonna-2020>. Viitattu 17.4.2022.
- Jyväskylän yliopiston verkkosivut. 2022. Osoitteessa: <https://opinto-opas.jyu.fi/2021/fi/koulutus/luokandimaisterikou/>. Viitattu 17.4.2022
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylän yliopisto.
- Karhapää, S., 2019. Kevin Lankinen kertoi, mitä romaania lukee, ja nyt Pieni elämä -kirja on loppumassa kustantajalta. (Helsingin Sanomat 27.5.2019,

Päivitetty 29.5.2019) Osoitteessa: <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006122053.html>. Viitattu 12.1.2022

- Klemola, M., & Yli-Panula, H. 2018. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin kehittymisen kenttänä. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen, T., Tiainen, K. & Vienonen, H. 2021. Tutkimus- ja kehittämisosaaminen 2: Tutkimusetiikka.
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Vastapaino, Tampere.
- Kallinen, T., & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Osoitteessa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. Viitattu 3.5.2022.
- Kauppinen, M. 2014. Luku- ja kirjoitustaitoja päivittämässä - lukutaitopedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 45(1), 83-86.
- Laine, T. 2018. Lukeminen-yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika*, 12(2), 21-35.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lerkkanen, M.-K. 2017. Aapinen ja lukutaidon opetus. Teoksessa Hiidenmaa, P., Löytönen, M., Ruuska, H. (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Suomen tietokirjailijat. 17-38.
- Luukka, M. R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu-mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J., & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. WSOY, Helsinki.

- McKirdy, P. 2021. Do primary school libraries affect teenagers' attitudes towards leisure reading?. *IFLA Journal*, 47(4), 520-530.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional children*, 73(2), 165-183.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos. E-kirja. International Methelp, Helsinki.
- Moser, G. P., & Morrison, T. G. 1998. Increasing students' achievement and interest in reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 38(4), 1.
- Opetushallitus, O. P. H. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Reinilä, J. M., & Simonen, J. 2014. Lukutaidon ja kodin lukuympäristön yhteys lasten lempikirjoihin ensimmäisellä luokalla. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Reinikainen, I. 2018. Painettu kirja puolustaa asemaansa – ”Kirjakaupat nähdään tunnelmallisina ja niiden säilymistä pidetään tärkeänä” <https://www.tuni.fi/moreenimedia/2018/02/16/painettu-kirja-puolustaa-asemaansa-kirjakaupat-nahdaan-tunnelmallisina-ja-niiden-sailymistä-pidetaan-tarkeana/>. (Viitattu 4.5.2022)
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus, Jyväskylä 9-22.
- Sarajärvi, A., & Tuomi, J. 2017. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos. Tammi, Helsinki.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. 2020. Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other – A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child development*, 91(3), 876-900.
- Torppa, M., Nurminen, T., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. 2021. Kirjojen lukeminen tukee luetun

ymmärtämisen kehitystä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29(3).

Tuomivaara, T. 2005. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet, 28-40.

Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Tammi, Helsinki.

Voipio, M. (2017). Lasten-ja nuortenkirjallisuutta tutkimassa. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain*, 2017(3).

## LIITTEET

### Opettajaopiskelijoiden lukijuus-kyselyn tiedote

#### Opettajaopiskelijoiden lukijuus

Kysely on osa IKI-TARU-hanketta, joka selvittää lukemisen ja kirjallisuudenopetuksen käytänteitä eri opetusasteilla. Tutkimusta koordinoi Turun ja Jyväskylän yliopisto ja sitä rahoittaa kulttuuri- ja opetusministeriö. Kyselyn tavoitteena on selvittää opettajaopiskelijoiden lukijuutta ja käsityksiä lukemisesta ja lastenkirjallisuudesta sekä videopelien ja lukemisen suhdetta.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja voit keskeyttää vastaamisen missä tahansa vaiheessa. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 5-10 minuuttia. Teemme kansainvälistä yhteistyötä Ison-Britannian Open Universityn kanssa, joten jokaisen suomalaisopettajaopiskelijan vastaus on tarpeellinen.

Kyselyn tietoja käytetään IKI-TARU-tutkimuksessa, hankkeen toiminnan suunnittelussa ja sen toteutumisen arvioinnissa. Kysely toteutetaan anonymisti eikä linkin avaamisesta ja kyselyyn vastaamisesta jää tunnistetietoja tutkijoille. Jos vastauksissa on henkilöön liittyviä tunnistettavia tietoja, ne anonymisoidaan tiedostoa tallennettaessa ja tutkimustuloksia julkistettaessa. Aineisto kerääntyy ensivaiheessa Turun yliopiston hallinnoimaan Webropol järjestelmään, josta se siirretään Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafile-kansioon. Seafile-kansioon on pääsy vain hankkeen tutkijoilla, joiden nimet ja yhteystiedot löydät tämän tekstin lopusta. Hankkeen tietosuojasta voit lukea tarkemmin IKI-TARU-hankkeen tietosuojailmoituksesta, jonka löydät osoitteesta (<https://sites.utu.fi/iki-taru/wp-content/uploads/sites/302/2020/08/Tietosuojailmoitus-2020.pdf>)

Lisätietoja hankkeesta ja tästä kyselytutkimuksesta antavat

Juli-Anna Aerila ([juaer@utu.fi](mailto:juaer@utu.fi))

Johanna Lähteelä ([jomalah@utu.fi](mailto:jomalah@utu.fi))

Merja Kauppinen ([merja.a.kauppinen@jyu.fi](mailto:merja.a.kauppinen@jyu.fi))

[www.utu.fi/iki-taru](http://www.utu.fi/iki-taru)