

”Lukeminen vaan jotenkin tuntuu mukavalta ja sitte on kiva kun ei vaan koko ajan oo puhelimella”: oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä lukemisesta sekä lukemiseen kannustamisesta koulussa

Sini Ekroos

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ekroos, Sini. 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. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 96 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia ja käsityksiä 3.-4.-luokkalaisilla oppilaille oli kirjojen ja lehtien lukemisesta sekä lukemisesta harrastuksena. Sen lisäksi tutkittiin, miten oppilaat kokivat opettajiensa kannustavan heitä lukemiseen koulussa, ja erosivatko lukutaidoiltaan erilaisten oppilaiden kokemukset ja käsitykset toisistaan. Aktiivinen lukuharrastus vaikuttaa lukutaidon kehittymiseen, ja koulussa tehdyillä pedagogisilla valinnoilla voidaan tukea tätä lasten lukuharrastusta.

Tutkimus toteutettiin laadullista tutkimusmenetelmää käyttäen, ja sen metodologia perustui fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdesta Keski-Suomen alueen 3.-4. luokasta, ja se koostui 16 oppilaan sarjakuvapiirroksista ja puolistrukturoiduista teemahaastatteluista sekä kahden luokanopettajan strukturoiduista haastatteluista. Haastatteluaineistot analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja sarjakuvaaineistot sisällön erittelyä käyttäen.

Tutkimus osoitti, että oppilaat lukevat moneen eri kirjallisuudenlajiin kuuluvia kirjoja. Erityyppisten lukijoiden kriteerit hyvälle kirjoille vaihtelivat, mutta kaikille oli tärkeää, että lukeminen tapahtuu mukavassa paikassa. Edistyneet ja kehittyvät lukijat tarkastelivat omaa lukutaidon kehitystään eri tavoin, ja syyt lukemiselle olivat heillä osittain erilaiset. Molemmat lukijaryhmät kokivat lisäksi, että koulun tuki lukijana kehittämisessä on pääasiassa tärkeää, ja myös luokanopettajat kokivat oman roolinsa lukemisen tukemisessa merkitykselliseksi.

Asiasanat: lukutaito, lukuharrastus, lukumotivaatio, lukemiseen sitoutuminen, äidinkieli ja kirjallisuus, edistynyt lukija, kehittyvä lukija

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LUKEMINEN JA LUKUTAIDON KEHITTYMINEN	7
	2.1 Lukeminen ja lukutaito	7
	2.2 Lukutaidon oppiminen	9
	2.3 Lukemisen tukeminen ja lukemiseen liittyvät haasteet	15
3	LUKEMINEN JA MOTIVAATIO	18
	3.1 Lukumotivaatio.....	18
	3.2 Lukeminen harrastuksena	21
	3.3 Lukuharrastuksen tukeminen koulussa	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	30
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	32
	5.3 Aineisto 33	
	5.3.1 Lasten haastattelut	33
	5.3.2 Sarjakuvapiirroksiset	35
	5.4 Aineiston analyysi	36
	5.4.1 Oppilaiden ja opettajien haastatteluiden analyysi	36
	5.4.2 Sarjakuvapiirrosten analyysi	38
	5.5 Tutkimuksen eettisyys	39
6	TULOKSET	42
	6.1 Tekstit lukemisen kohteina.....	42
	6.1.1 Tekstit lukemisen kohteina edistyneiden lukijoiden elämässä	42

6.1.2	Tekstit lukemisen kohteina kehittyvien lukijoiden elämässä..	44
6.1.3	Tekstit lukemisen kohteina eri lukijaryhmien elämässä	46
6.2	Lukuharrastuksen merkitys elämässä	47
6.2.1	Lukuharrastuksen merkitys edistyneiden lukijoiden elämässä 47	
6.2.2	Lukuharrastuksen merkitys kehittyvien lukijoiden elämässä.	49
6.2.3	Lukuharrastuksen merkitys eri lukijaryhmien elämässä	51
6.3	Koulun tuki lukijana kehittämisessä.....	52
6.3.1	Opettajien kokemuksia oppilaiden lukijuuden tukemisesta ...	52
6.3.2	Koulun tuki edistyneiden lukijoiden elämässä.....	54
6.3.3	Koulun tuki kehittyvien lukijoiden elämässä	55
6.3.4	Koulun tuki eri lukijaryhmien elämässä.....	57
7	POHDINTA.....	58
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	58
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	68
	LÄHTEET	71

1 JOHDANTO

Lasten lukuharrastuksen vähenemisestä puhutaan nykyisin yhä enemmän. Aihetta on tutkittu paljon, ja lukemista tukemaan on kehitetty monia erilaisia projekteja ja hankkeita, joiden tavoitteena on innostaa eri tavoin lapsia lukemaan (ks. esim. Lukukeskus). Tästäkään huolimatta lukemisen ilo ei ole jostakin syystä tavoittanut vielä kaikkia lapsia ja nuoria. Lasten vapaa-aikaan kuuluvat nykyisin yhä tiiviimmin erilaiset älylaitteet, tietokonepelit ja television katselu, eikä rajattu määrä vuorokauden tunteja välttämättä riitä niiden jälkeen lukemisen harrastamiselle. Tämä saattaa olla yksi syy lukuharrastuksen vähenemiselle, vaikka toisaalta tutkimukset ovat myös osoittaneet, että esimerkiksi tietokoneen käytön on joissain tapauksissa todettu jopa lisäävän lasten kiinnostusta lukemiseen. (ks. Heikkilä-Halttunen 2015.) Syyt lukemisen vähenemiselle ovat moninaiset, ja olisi tärkeää, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus löytää omat keinonsa harrastaa lukemista ja saada tukea omalle lukijuudelleen. Lukutaito on kuitenkin edelleen yksi tärkeimmistä opittavista taidoista yhteiskunnassamme, ja lukuharrastuksella ja lukemisaktiivisuudella on esimerkiksi kansainvälisen PIRLS-tutkimuksen (2017) mukaan vahva yhteys lukutaidon tasoon (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017). Aihetta on tärkeää tutkia jatkossakin, jotta voitaisiin kehittää lisää sellaisia keinoja, joiden avulla yhä useampi lapsi ja nuori löytäisi ilon lukea itselleen sopivalla tavalla.

Kouluissa tuetaan lasten lukuharrastusta monien eri menetelmien ja käytäntöjen avulla, ja ne tasa-arvoistavat myös erilaisista kodeista tulevien lasten saamaa lukemisen tukea. Kaikkien lasten on mahdollista hyötyä kirjojen lukemisesta ja käyttää kirjallisuutta apunaan omassa kasvussaan ja kehityksessään. Tämä kuitenkin edellyttää, että opettaja ottaa opetuksessaan huomioon lasten erilaisuuden ja löytää keinoja tukea jokaista lasta yksilönä lukemiseen sitoutumisessa. (Aerila & Rönkkö 2015.) Niin opettajan tuella kuin lukemiseen kannustavalla luokkayhteisölläkin on suuri merkitys siihen, miten lapsen lukuharrastus kehittyy (Merga 2017). Lisäksi lapsen oman toimijuuden vahvistamisella voidaan vaikuttaa merkittävästi lukumotivaation kehittymiseen (Cremin ym.

2015). Tämä tutkimus on osa lukuvuonna 2018–2019 Keski-Suomen ja Satakunnan alueella alkanutta TARU-hanketta (*Tarinoilla lukijaksi*), jonka tavoitteena on kannustaa luokanopettajia ja heidän luokkiaan lukemaan sekä tukea lukemisen pedagogiikan kehittämistä. Hankkeessa tuotetaan opetusmateriaalia osin avoimelle verkkoalustalle (<https://peda.net/oppimateriaalit/ttl/taru-hanke>), jotta ne ovat kaikkien lukemisen tukemisesta kiinnostuneiden saatavilla ja käytössä.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia ja käsityksiä lapsilla itsellään on kirjojen ja lehtien lukemisesta sekä lukemisesta vapaa-ajan harrastuksena. Lisäksi tutkitaan, miten lukutaidoiltaan erilaiset oppilaat kokevat opettajiensa lukemiseen kannustamisen koulussa. Lukutaidoiltaan erilaiset oppilaat tarvitsevat lukemiseensa erilaista tukea, ja heidän taitonsa vaikuttavat myös siihen, millaisesta lukemisesta he eniten nauttivat (Aerila & Merisuo-Storm 2017). Keskityn tässä tutkimuksessani tutkimaan 3.–4.-luokkalaisten oppilaiden lukemista, sillä heidän lukutaidon oppimisestaan on kulunut vasta muutamia vuosia ja toisaalta vaatimukset koululukemiselle ovat kasvaneet alkuopetuksesta ainekohtaiseen opetukseen siirtyessä (Osborne, Warhurst, Norgate, McGeown & Duncan 2015). Aihetta on mielestäni tärkeää tutkia nimenomaan oppilaiden omasta näkökulmasta ja kokemusmaailmasta käsin, sillä tämän tiedon avulla on mahdollista kehittää jatkossa sellaisia menetelmiä, jotka vastaavat entistä enemmän juuri heidän tarpeitaan.

Tutkimusraporttini etenee siten, että esittelen ensin tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Tarkastelen aluksi lukemista, lukutaidon kehittymistä ja lukemisen tukemiseen liittyviä haasteita kognitiivisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin. Tämän jälkeen avaan lukemisen ja motivaation välistä yhteyttä sekä sitä, millainen harrastus lukeminen on ja miten sitä voidaan tukea koulussa. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset sekä sen, millä tavoin toteutin tutkimuksen. Lopuksi kuvaan tutkimuksen tuloksia ja tarkastelen niitä suhteessa teoreettiseen viitekehykseen sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

2 LUKEMINEN JA LUKUTAIDON KEHITTYMINEN

2.1 Lukeminen ja lukutaito

Lukemista ja lukutaitoa on molempia mahdollista tarkastella monesta eri näkökulmasta käsin. Kognitiivisessa psykologiassa lukeminen nähdään konkreettisella tasolla kaikeksi toiminnaksi tekstin nopeasta silmäilystä tarkkaan oikolukemiseen. Sen lisäksi lukemisella tarkoitetaan taitoa löytää ja hyödyntää visuaalista informaatiota sekä ymmärtää sen sisältämiä merkityksiä. Kognitiivinen lähestymistapa korostaakin lukutaitoa erityisesti yksilön ajattelun taitona ja kykynä ymmärtää lukemaansa, ja se jaottelee lukemisen kolmeen eri malliin: ylhäältä alaspäin lukemiseen, alhaalta ylöspäin lukemiseen sekä vuorovaikutteiseen lukemiseen tekstin sisällä. Ylhäältä alaspäin lukeminen on tunnetuin lukemisen malli, jota käyttäessään lukijan on selviytyttävä tekstin epäselvistä kohdista käyttämällä apuna yleistietämystään sekä tekstistä saamaansa kontekstuaalista tukea. Alhaalta ylöspäin tekstiä lukiessaan lukija saa sen sijaan visuaalisen informaation ensin varsinaisesta tekstistä ja yhdistää sitä sen jälkeen tarvittaessa yleistietämykseensä. Vuorovaikutteista eli interaktiivista lukemista tapahtuu puolestaan tekstiä läpi käydessä niin sana- kuin lausetasollakin, kun lukija liittyy aktiivisesti uutta tietoa aiemmin oppimaansa ja käy ikään kuin vuoropuhelua tekstin kanssa. (Rayner & Pollatsek 2012.)

Lukutaidon perusta jaetaan kognitiivisen lähestymistavan mukaan sujuvaan dekodaukseen ja sananlukutaitoon, luetun ymmärtämiseen ja sanaston laajuuteen sekä nopeaan nimeämiseen, jotka ovat kaikki yhteydessä sujuvaan lukemiseen (Perfetti, Yang & Schmalhofer 2008). Sujuvalla dekodauksella ja sananlukutaidolla tarkoitetaan automatisoitunutta äänteiden yhdistämistä sekä toistuvien ja tuttujen sanahahmojen tunnistamista kokonaisuuksina. Sujuvan dekodauksen taustalla ovat automatisoituneet taidot tunnistaa kirjain-äänne-vastaavuuksia sekä yhdistää äänneitä toisiinsa. Luetun ymmärtämisen ja lukemisen sujuvuuden suhde on puolestaan vastavuoroinen, sillä luettujen tekstien

määrä on vahvasti yhteydessä luetun ymmärtämisen taitoon. Toisaalta luetun ymmärtäminen nopeuttaa tekstien lukemista. Jotta lukeminen olisi sujuvaa ja luettua tekstiä olisi mahdollista ymmärtää, on sekä sanastollisen ymmärtämisen että sanojen merkitysten ymmärtämisen prosessien oltava opittuina. Nopealla nimeämisellä tarkoitetaan taitoa palauttaa mieleen nopeasti ja tarkasti erilaisia kielellisiä yksiköitä, kuten kirjaimia ja tavuja, ja myös sillä on vahva yhteys lukemisen sujuvuuteen. (Hudson, Torgesen, Lane & Turner 2010.)

Lukutaidon voidaan katsoa koostuvan laajemmassa mittakaavassa teknisestä lukutaidosta ja luetun ymmärtämisen taidosta. Lerkkasen, Rasku-Puttosen, Aunolan ja Nurmen (2004) tutkimuksessa ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat jaettiin kolmeen kategoriaan sen mukaan, millaisena heidän lukutaidon kehityksensä näyttäytyi. Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan erityisesti teknisen lukemisen ja luetun ymmärtämisen välistä suhdetta. Taitavat lukijat osasivat lukea teknisesti hyvin ja ymmärsivät myös lukemaansa. Tekniset lukijat osasivat myös lukea, mutta heidän lukemisen ymmärtämisensä oli taitavampia lukijoita heikompaa. Heikoiksi lukijoiksi (poor readers) arvioitiin puolestaan sellaiset oppilaat, joilla oli pulmia sekä teknisessä lukemisessa että luetun ymmärtämisessä. Tutkimuksessa selvisi myös, että kaiken tasoisten lukijoiden on mahdollista hyötyä koulun tarjoamasta lukutaidon opetuksesta edellyttäen, että erilaiset vaikeudet tunnistetaan ajoissa, ja niihin kyetään antamaan kohdennettua ja oikea-aikaista tukea. (Lerkkänen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004.)

Lukutaito on yksi tärkeimmistä opittavista akateemisista taidoista, sillä se auttaa toimimaan yhteisössä täysivaltaisena jäsenenä. Lisäksi sen avulla on mahdollista oppia lisää itsestään, muista, ympäröivästä maailmasta sekä itseään kiinnostavista asioista. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017.) Lukutaito määritellään Mullisin ja Martinin mukaan (2015, 12) ”yhteisön vaatimien ja/tai yksilön arvostamien kirjoitettujen tekstien ymmärtämiseksi ja käytöksi”. Luettava teksti voi olla heidän mukaansa esimerkiksi perinteisesti painettu kirja, sanomalehti, digitaalisessa muodossa oleva tekstiviesti tai monimediainen verkkosivu. Määritelmä korostaa lukemista erityisesti vuorovaikutteisena pro-

sessina, jossa merkitykset rakentuvat lukukokemuksen kautta lukijan ja tekstin välisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi lukiessa ollaan vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja ympäröivän lukijayhteisön kanssa. (Mullis & Martin 2015.) Tätä lukutaidon määritelmää hyödynnetään muun muassa Kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa (Progress in International Reading Literacy Study), jonka tarkoituksena on tuottaa tutkimustietoa neljäsluokkalaisten lukutaidoista eri maissa ja tarkastella lukutaitojen eroja maiden välillä (PIRLS 2016).

Lukeminen samoin kuin lukutaito ja sen kehityskin ovat vuorovaikutuksellisia prosesseja, joissa korostuvat sosiaalinen toiminta ja sosiaaliseen ryhmään kuulumisen sekä vuorovaikutuksen merkitys. Yksilön lukutaito kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja ympäröivä yhteisö määrittää standardit riittävälle lukutaidolle. Lukijat saavat myös vaikutteita lukemiseensa kaikkialta ympäristöstään niin kotoaan, koulusta, vertaisiltaan kuin kulttuuristakin. Vaikutteet voivat olla keskenään ristiriitaisia, ja jokaisessa lukijassa yhdistyvät hieman eri tavoin hänen ympäristöstään saamansa vaikutteet sekä omat henkilökohtaiset piirteet ja kiinnostuksen kohteet. (Davidson 2010.) Sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuu sosiaalisessa ryhmässä, johon kuulumisen voi olla lukijalle joko tietoista tai tiedostamatonta toimintaa. Ryhmään kuulumisen on lukijalle tietoista toimintaa esimerkiksi silloin, kun kirjaa luetaan ja siitä keskustellaan yhteisesti vaikkapa lukupiirissä. Tiedostamatonta toimintaa se on puolestaan esimerkiksi silloin, kun sosiaalinen ryhmä koostuu vain saman aikakauslehden numeron muista lukijoista. Näihin ryhmiin kuulumista säätelevät sosiaaliset säännöt, jotka määrittelevät esimerkiksi sen, kuka saa tuottaa tekstejä ja kuka pääsee toisaalta lukemaan niitä. (Laine 2018.)

2.2 Lukutaidon oppiminen

Lukutaidon perusta alkaa rakentua jo lapsen varhaisen kielen kehityksen vaiheissa. Lukutaidon oppiminen on kognitiivisen lähestymistavan mukaan vaiheittainen ja progressiivisesti osataidoittain kehittyvä prosessi, joka etenee suurimmalla osalla lapsista suurin piirtein samalla tavalla. Varhaisia, lukutaidon

oppimista edeltäviä kielellisiä taitoja ovat muun muassa fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010), jotka alkavat rakentua jo varhaisessa lapsen kielen kehityksen vaiheessa (Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess & Donahue & Garon 1997). Lapsi tulee ensin tietoiseksi kirjoitetusta kielestä, jonka jälkeen hänen tietoisuutensa fonologiaa kohtaan kehittyy ja hänen on mahdollista tunnistaa, että sanat rakentuvat useista, erilaisilta kuulostavista yksiköistä. Tämän jälkeen lapsen ymmärrys foneemeista kasvaa, ja hän oppii tunnistamaan myös kokonaisia sanoja. Tämä foneeminen tietoisuus, eli taito tunnistaa foneemeja kielestä kuuluu myös osaksi fonologista tietoisuutta. (Brown 2014.) Nämä varhaiset kielelliset taidot toimivat pohjana hierarkkisesti kehittyville lukemisen taidoille, kuten sujuvalle dekodaukselle, sanojen tunnistukselle ja sanaston kehitykselle (Hulme & Snowling 2013). Niiden päälle rakentuvat ajan kuluessa puolestaan muut lukemisen perustason taidot, kuten lukusujuvuus ja kuullun ymmärtäminen, jotka ovat puolestaan pohjana luetun ymmärtämiselle (Denton, Solari, Ciancio, Hecht and Swan 2010). Näiden lisäksi tarvitaan kykyä muistaa kuultua ja luettua (NELP 2008) sekä taitoa liikuttaa lukiessa katsetta vasemmalta oikealle (Rayner & Pollatsek 2012).

Ikään, jolloin lapsi oppii lukemaan, vaikuttavat monet yksilölliset tekijät. Lukemaan oppiminen on ylipäättään mahdollista vasta, kun lapsen kognitiiviset kyvyt ovat kehittyneet tarpeeksi. Vaihetta, jolloin nämä lukemiseen tarvittavat taidot ovat kehittyneet riittävästi, kutsutaan Piagetin (1952) konkreettisten operaatioiden vaiheeksi. Tällöin lapsi osaa esimerkiksi käyttää abstrakteja käsitteitä ja ymmärtää asioiden määrien pysyvyyden. Varsinainen lukemaan opettaminen ei ole Piagetin mukaan välttämättä hyödyllistä ennen tätä kehitysvaihetta, jonka suomalaislapset saavuttavat yleensä noin seitsemän ikävuoden tienoilla (Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004). Varhaista lukutaidon kehittymistä tukevat lisäksi monet lukumotivaatioon vaikuttavat osatekijät, kuten minäkuvan kehittyminen, käytössä olevat suoritusstrategiat sekä henkilökohtaiset mieltymykset (Morgan & Fuchs 2007).

Myös esikouluikäisten lasten tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen on yhteydessä varhaiseen lukutaidon oppimiseen. Erityisesti tällaisen käyttäytymismallin hyöty näkyy opeteltaessa luetun ymmärtämisen ja oikeinkirjoituksen taitoja, sillä niiden oppiminen vaatii toistuvaa harjoittelua. (Hirvonen, Georgiou, Lerkkanen, Aunola & Nurmi 2010.) Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola ja Nurmi (2004) ovat tutkineet myös yksilön äännetietoisuuden ja lukutaidon välistä yhteyttä ensimmäisellä luokalla. Heidän mukaansa vaikutus on kaksisuuntainen; varhaiset lukemisen taidot ennustavat hyvää äännetietoisuutta ja toisaalta äännetietoisuus ennustaa lukutaidon oppimista ensimmäisen luokan loppuun mennessä. Kaksisuuntaisen vaikutuksen selittävänä tekijänä voi olla suomen kielen säännönmukainen äännejärjestelmä, jossa kirjaimet ja äänteet vastaavat lähes täydellisesti toisiaan. Kirjainten tuntemuksesta on tämän vuoksi hyötyä myös äännetehtävissä. Toisaalta lukemisen harjoittelu opettaa kuuntelemaan ja erottamaan herkemmin kirjainten välisiä äänne-eroja. (Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004.) Lasten suullisilla kielellisillä taidoilla on puolestaan yhteys heidän nykyiseen ja tulevaan lukemisen sujuvuuteensa (Reese, Suggate, Long & Schaughency 2009).

Lapsen kielen kehitys ja lukutaidon oppiminen alkavat myös sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan jo varhaislapsuudessa. Lapsen kieli kehittyy erityisen nopeasti ensimmäisen kolmen ikävuoden aikana, kun hänen sanavarastonsa kasvaa ja hän oppii samalla yhdistelemään sanoja mielekkäästi toisiinsa (Bates 2004). Lapsen sanavaraston kehittymiseen vaikuttaa suuresti se, kuinka paljon vanhemmat puhuvat lapselleen ja sanoittavat hänelle erilaisia asioita ääneen (Golinkoff, Can, Soderstrom & Hirsh-Pasek 2015). Viisivuotiaana lapsella on jo parhaassa tapauksessa käytössään varsin kattava sanavarasto (Rayner & Pollatsek 2012). Myös kirjallisuudella ja kirjojen lukemisella on jo lapsuudessa suuri merkitys myöhemmälle lukutaidon kehittymiselle, sillä lapsen ja vanhemman yhteinen jaettu kirjan lukeminen luo pohjaa lapsen myöhemmälle kielen ja lukutaidon kehitykselle sekä sosiaalista lasta lukutilanteisiin. Yhteisillä lukuhetkillä on merkitystä erityisesti lapsen myöhempään sanaston omaksumiseen, luetun ymmärtämiseen sekä sisäisen lukumotivaation syntymiseen (Ece

Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow & Levine 2015). Aluksi lapsen kanssa luetaan yleensä kuvakirjoja, jotka kehittävät hänen kielellisiä taitojaan ja kasvatavat hänen sanavarastoaan. Kuvakirjojen lukemisella on lisäksi merkitystä lapsen emotionaaliseen kehitykselle ja erityisesti empatian kasvulle. Erilaisten tarinoiden avulla on mahdollista käsitellä vaikeita tunteita ja asioita, ja esimerkiksi pelkoja voidaan käydä läpi turvallisesti tarinallisten keinojen avulla. (Nikolajeva 2013.) Myös päiväkotiympäristössä on mahdollista tukea lapsen lukemaan oppimista eri tavoin. Lasten ulottuville on esimerkiksi mahdollista järjestää lukemisen ja kirjoittamisen materiaaleja, joita he voivat itsenäisesti tutkia (Merisuo-Storm & Soininen 2014).

Vanhemman lukeminen ääneen pienelle lapselle on lisäksi yksi merkityksellisimmistä tekijöistä varhaiselle lukutaidon kehittymiselle (Kucirkova, Messer & Whitelock 2013). Varhaisilla lukijoilla onkin tutkimusten mukaan muita lapsia laajempi sanavarasto, ja 4-vuotiaina heidän taitonsa havaita sanojen alku- ja loppusointuja on usein muita lapsia parempi (Silvén, Poskiparta & Niemi 2004). Lisäksi on havaittu, että kodin lukutaitoa tukeva ilmapiiri ja esimerkiksi kirjoihin ja lukemiseen liittyvät keskustelut tukevat varhaisten kielellisten taitojen kehitystä ja lukemaan oppimista (Davidse, Jong, Bus, Huijbregts & Swaab 2010). Briggsin ja Elkindin tutkimuksessa (1973) selvisi, että varhaisten lukijoiden äidit ovat usein muiden lasten äitejä korkeammin koulutettuja ja että heidän isänsä lukivat lapsilleen useammin kuin myöhemmin lukemaan oppivien lasten isät. Myös uudempi tutkimus tukee osittain näitä tuloksia, sillä yksilöllisiä eroja varhaisessa lukemaan oppimisessa selittävät niin geneettiset tekijät, perhekohtaiset erot lukemisen tukemisessa, ympäristön kanssa jaetut lukemiseen liittyvät kokemukset, vanhempien verbaaliset taidot kuin vanhempien koulutukseen liittyvät asenteetkin. Geneettinen vaikutus on erityisen merkityksellistä lukemaan oppimisen alkuvaiheessa. Vanhempien tuen merkitys puolestaan korostuu lukemisen harjoittelun vaiheessa, sillä se avulla voidaan mahdollistaa esimerkiksi lasten lukemiseen liittyvien nautintojen syntyminen. (Petrill, Deater-Deckard, Thompson, DeThorne & Schatschneider 2006.)

Sosiaalisen lähestymistavan mukaan lukemaan oppiminen on myös erityisesti erilaisiin käytänteisiin sosiaalistumista, kun puheen maailmasta siirrytään kohti tekstuaalista maailmaa (Davidson 2010). Lisäksi se on myönteisen lukijaminäkuvan kehittymistä sellaisissa lukijayhteisöissä, joihin kiinnitytään lukemaan opettelemisen vaiheessa. Kiinnittymistä yhteisöön helpottavat aikuisilta saadut lukemisen luonnetta havainnollistavat mallit sekä esimerkit siitä, millaisena lukijuus ylipäätään näyttäytyy aikuisen ihmisen elämässä. (Cremin, Mottaram, Collins, Powell & Safford 2009.) Vanhempien ja ammattikasvattajien asenteet kirjallisuutta ja lukemista kohtaan sekä lukemiseen liittyvät rutiinit vaikuttavat niin lapsen lukutaidon kehittymiseen kuin lukemiseen liittyvien asenteiden ja rutiinien syntymiseenkin (Johnson-Smaragdi & Jönsson 2006). Molfese, Modglin ja Molfese ovat myös havainneet tutkimuksessaan (2003) ympäristön ja aikuisten antamien mallien merkityksen lapsen lukutaidon oppimiselle, mikä lisäksi kodin tarjoamat aktiviteetit vaikuttavat heidän mukaansa myönteisesti lapsen lukutaidon kehitykseen. Kodin lisäksi myös vertaisten lukutaidoilla ja heidän kanssaan jaetuilla lukemiseen liittyvillä kokemuksilla on vaikutusta lapsen lukutaidon kehittymiseen (Mashburn & Justice 2009).

Oppilaan oma suoriutuminen kielellisistä tehtävistä vaikuttaa tutkimusten mukaan siihen, miten opettaja muokkaa opetustaan hänelle sopivaksi. Oppilaat, joiden kielelliset taidot ovat päiväkodin päättyessä muita lapsia heikompia, saavat opettajaltaan enemmän tukea lukemisen opetteluun ensimmäisellä luokalla. Toisaalta, mitä vähemmän opettajalla on kokemusta opettamisesta ja mitä vähemmän luokassa työskentelee koulunkäynninohjaajia, sitä enemmän oppilaan suoriutuminen lukemisen tehtävistä vaikuttaa opettajan hänelle antamaan tukeen. (Nurmi, Kiuru, Lerikkanen, Niemi, Poikkeus, Ahonen, Leskinen & Lyyra 2013.) Oppilaslähtöisillä opetusmenetelmillä on tutkimusten mukaan vaikutusta sekä lukusujuvuuteen, luetun ymmärtämiseen että kiinnostukseen lukemista kohtaan. Myös oppilaiden rohkaisemisella aktiiviseen tiedon rakentamiseen, keskusteluihin panostamisella sekä tarjoamalla tunnetukea voidaan vaikuttaa sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan lukusujuvuuden ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen, kun lapsi sosiaalistuu samalla ympäröivään luki-

jayhteisöön. (Kikas, Pakarinen, Soodla, Peets & Lerkkanen 2018.) Opettajan tyyllillä toimia kasvattajana on lisäksi yhteys lapsen monien akateemisten taitojen, kuten lukutaidon ja oikeinkirjoituksen, kehittymiseen. Auktoritatiivisella kasvatustyyllillä, jossa yhdistyvät vaativuus ja aikuisen osoittama tilanteiden hallinta sekä kiintymyksen osoittaminen ja lämmin vuorovaikutus, on eniten positiivisia vaikutuksia lapsen koulusuoriutumiseen. Auktoritatiivisella opettajuudella on tutkittu olevan positiivinen yhteys lapsen oikeinkirjoituksen kehittymiseen ensimmäisen ja toisen luokan välillä, ja se tukee erityisesti niiden lasten oikeinkirjoituksen kehitystä, joilla ei ollut todettu kohonnutta riskiä lukemisen pulmiin, mutta jotka eivät osanneet lukea vielä päiväkodissa. Auktoritatiivinen opettajan on myös mahdollista kompensoida ei-auktoritatiivisen vanhemman vaikutusta lapsen lukutaidon kehitykseen. (Kiuru ym. 2012.)

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteihin on kirjattu erilaisia lukutaitoon liittyviä tavoitteita osaksi suomen kielen ja kirjallisuuden opetusta koulussa. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan erityisesti laajaa tekstikäsitystä, joka sisältää taidon tulkita monimuotoisia tekstejä ja hankkia tietoa erilaisista lähteistä. Monimuotoisilla teksteillä tarkoitetaan tietoa, joka on ilmaistu esimerkiksi sanallisten, kuvallisten ja auditiivisten sekä näitä kaikkia yhdistävien ilmaisumuotojen avulla. Eri vuosiluokkien kielikasvatuksessa tuetaan hieman eri painotuksin opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti lukutaidon kehitystä ja kirjallisuuteen kasvamista. 1.–2.-luokilla suomen kielen ja kirjallisuuden lukemiseen liittyvänä erityistehtävänä on edistää oppilaiden kielellistä tietoisuutta ja lukemisen perustaitoja. Saatavilla tulisi olla paljon oppilaita kiinnostavaa kirjallisuutta ja tekstejä. 3.–6.-luokilla suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen lukemiseen liittyvänä erityistehtävinä ovat puolestaan lukustrategioiden sujuvoittaminen, monimuotoisten tekstien tulkinnan ja arvioinnin harjoittelu sekä kiinnostuksen herättäminen lukuharrastusta kohtaan. Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden itse valitsemissa kirjoissa ja laajennetaan samalla oppilaiden lukukokemuksia. Vuosiluokkakohtaisten tavoitteiden lisäksi yleisiin tavoitteisiin on kirjattu erikseen monilukutaitoa koskevia tavoitteita. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitelyyn ja sillä tarkoitetaan

”erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja”, joka ”tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä”. Monilukutaitoa on tarkoitus kehittää kaikissa oppiaineissa esimerkiksi siten, että oppimateriaalina hyödynnetään monimuotoisia tekstejä ja oppilaita tuetaan tekstien kriittiseen tutkimiseen ja arvioimiseen. (OPS 2014, 22, 23.)

2.3 Lukemisen tukeminen ja lukemiseen liittyvät haasteet

Lukemiseen liittyvät kognitiiviset haasteet voivat johtua lukivaikeudesta tai esimerkiksi heikommista varhaisen lukemisen taidoista. Lukemiseen liittyvistä haasteista yleisin on kehityksellinen dysleksia eli lukemisen erityisvaikeus, jota on arvioitu olevan noin 5–20 prosentilla lapsista (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010; Hoeft ym. 2010). Suomessa tällaisia kieleen ja kommunikaatioon liittyviä ongelmia diagnosoidaan lapsilla yleensä aikaisin-taan 4–5-vuotiaina (Lyytinen 2011). Dysleksia voidaan todeta, jos lapsen älykkyys on normaalilla tasolla ja hän on saanut lukemisen harjoitteluun asianmukaista tukea. Kehityksellisen dysleksian takia lukutaito on yleensä vähintään kaksi vuotta keskiarvoa alhaisempi (Rayner & Pollatsek 2012.), mutta sen taustatekijöistä on tutkimuksista huolimatta saatavilla vain vähän tietoa (Rayner & Pollatsek 2012). Dysleksia on kuitenkin todettu useissa tutkimuksissa vahvasti perinnölliseksi. Jos jommallakummalla vanhemmalla on esiintynyt lukemisen vaikeuksia, on yli 30 % todennäköisyys, että myös lapsilla esiintyy haasteita lukemisessa. (ks. Lyytinen 2011.)

Lapset, jotka kuuluvat lukivaikeuden riskiryhmään, ovat esiopetuksessa keskimäärin vertaisiaan heikompia erityisesti fonologisissa taidoissa ja kirjaintuntemuksessa (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010). Alakouluikäisten lasten lukemisen ongelmat liittyvät puolestaan usein lukemisen perusprosesseihin, kuten dekodaukseen. Ajan myötä ne alkavat vaikuttaa laajemmin taitojen kehitykseen ja yhä enemmän myös esimerkiksi luetun ymmärtämiseen ja kognitiivisten strategioiden kehittämiseen, sillä lukemista tukevat taidot kehittyvät kumulatiivisesti. (Hulme & Snowling 2013;

Biancorosa & Snow 2006.) Jotta lukemisen osataidot kehittyisivät, niiden harjoitteluun sekä oppilaiden motivointiin ja erilaisten strategioiden käytön opettamiseen on tärkeää käyttää aikaa (Wigfield, Gladstone & Turci 2016). Vaikka lukemisen osataidot kehittyvät kumulatiivisesti, ei tutkimuksessa ole kuitenkaan havaittu erityistä, erilaisten lukijoiden lukutaidon kehitystä selittävää Matteus-efektiä, jolloin uudet opittavat taidot kasaantuisivat jo ennestään taitaville lukijoille. Heikommat sanatason lukijat ottavat kehittyessään kiinni parempia lukijoita, ja sanasto sekä luetun ymmärtäminen ovat puolestaan läpi elämän kehittyviä taitoja. Heikompien lukijoiden sanasto kehittyy kylläkin hieman hyviä lukijoita hitaammin, mikä on seurausta vähäisemmästä luetusta tekstimäärästä. (Cain & Oakhill 2011.) Aktiivisen lukemisen ja lukuharrastuksen on toisaalta todettu kehittävän lukemisen taitoja, mikä vaikuttaa osaltaan lukijoiden tasoeroihin myöhemmässä vaiheessa (PIRLS 2016), vaikka varsinaisesta Matteus-efektiä ei olekaan tutkimuksissa havaittu.

Lukemiseen liittyvät haasteet ovat usein emotionaalisesti vaikeita käsitellä, sillä ne vaikuttavat suoriutumiseen myös kaikissa muissa oppiaineissa. Tunteet vaikuttavat lisäksi kognitiiviseen ajatteluun, kun energiaa kuluu haasteista selviytymiseen ja tilanteen selittelyyn. Lapset, joilla on toistuvia haasteita luku-tehtävissä, kokevatkin herkemmin turhautumista ja tuskaa tehtäviä tehdessään. (Zambo & Brem 2004.) Lisäksi heikoilla lukijoilla on tutkimusten mukaan muita alhaisempi motivaatio aloittaa lukeminen ja koulussa heillä on muita negatiivisempi asenne erilaisia luku-tehtäviä kohtaan. Mahdollinen lukivaikeus voi pahimmillaan estää kokonaan motivaation kasvun, kun lukija saa jatkuvasti epäonnistumisen kokemuksia lukiessaan. (Melekoglu & Wilkerson 2013.)

Kognitiivisten haasteiden lisäksi lukemiseen liittyvien haasteiden tausta voi olla myös sosiokulttuurinen, ja toisaalta erilaiset haasteet voivat vaikuttaa toisiinsa ja olla kietoutuneita yhteen. Kodin tarjoamilla resursseilla, kuten vanhempien koulutuksella ja kotona olevien kirjojen määrällä on tutkimusten mukaan suuri merkitys lapsen lukutaitojen kehittymiseen. Lisäksi kotona olevien kirjojen määrä on yhteydessä vanhempien lukuharrastukseen, mikä puolestaan antaa lapselle mallin lukemisesta. Vanhempien tarjoama tuki on tärkeää myös

sen vuoksi, että he kykenevät usein arvioimaan lapsensa lukutaidon kehittymistä vertaisia paremmin ja tukemaan sitä positiivisen palautteen keinoin. Ilman tätä tukea lapselle ei välttämättä synny kokonaisvaltaista kuvaa omista lukemisen taidoistaan. Aina kodilla ei ole mahdollista tarjota tällaisia lukemista tukevia resursseja, ja silloin tärkeäksi lukemista tukevaksi toiminnaksi muodostuu esimerkiksi kirjojen aktiivinen lainaaminen kirjastosta. (PIRLS 2016.) Sekä kodin että kavereiden tarjoama tuki lukemiselle mahdollistavat parhaimmillaan sen, että lapsi uskaltaa haastaa itsensä kokeilemaan myös vaikeampien lukutehtävien suorittamista ja lukemaan eri tavoin kuin aikaisemmin. (Klauda & Wigfield 2012.) Myös koulussa lukemiseen kannustavalla luokkailmapiiirillä sekä lukevilla vertaisilla on suuri merkitys lasten lukuinnon ylläpitäjinä (Merga 2017).

3 LUKEMINEN JA MOTIVAATIO

3.1 Lukumotivaatio

Motivaatiolla on suuri merkitys siihen, millaisten asioiden eteen yksilö työskentelee. Sen vaikutukset heijastuvat toimintaan ja toiminnan säätelyyn työstettyjen tavoitteiden ja strategioiden kautta. (Ryan & Deci 2000.) Lukemista kohtaan koettu motivaatio rakentuu monesta motivaation osaprosessista. Lukumotivaatiota lisää merkittävästi yksilön kokemus minäpystyvyyden tunteesta eli omista uskomuksistaan siitä, miten hän selviytyy esimerkiksi vaikeasta lukutehtävästä (Guthrie & Coddington 2009; Schunk & Pajares 2009). Sen lisäksi lukumotivaatioon liittyy tunne autonomiasta eli siitä, että yksilö kykenee hallitsemaan itse omaa oppimistaan (Schunk & Pajares 2009). Koetun autonomian ja minäpystyvyyden lisäksi lukumotivaatiota lisäävät osaltaan myös tehtävänsuuntautuva käyttäytyminen, sosiaalinen motivaatio, lukemisen koettu arvo sekä tehtäväkohtainen palkkio (Guthrie & Coddington 2009).

Motivaation tasoa voidaan arvioida laadun perusteella, jolloin tarkastellaan sitä, miksi yksilö haluaa toimia jonkin asian eteen. Motivaatio jaetaan itsemääräämisteorian mukaan karkeasti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon sen mukaan, minkälaiset syyt saavat yksilön toimimaan. Sisäistä motivaatiota lisäävät yksilön omat myönteiset tunteet ja kiinnostus toimintaa tai opeteltavaa asiaa kohtaan. Se tukee niin fyysistä, psyykkistä kuin sosiaalistakin kehitystäkin, sillä luontainen kiinnostus asioita kohtaan lisää hänen tietojaan ja taitojaan. Sisäinen motivaatio vahvistaa myös kolmea psykologista perustarvetta: pystyvyyden tunnetta, yhteenkuuluvuutta muiden kanssa sekä kokemusta omasta autonomiasta. (Ryan & Deci 2000.) Sisäinen motivaatio yhdistyy tutkimusten mukaan myös vahvaan akateemiseen suoriutumiseen (Froiland, Oros, Smith & Hirschert 2012). Ulkoisesti motivoituneen yksilön toimintaa ohjaavat puolestaan suurelta osin ulkoiset palkkiot ja rangaistukset. Läheskään aina syyt toimia eivät ole puhtaasti sisäisiä tai ulkoisia, vaan ne voivat olla myös sisäistettyjä, eli

vain jossakin määrin ulkoisia tai samaistuneita, eli jossakin määrin sisäisiä. Ulkoisesta motivaatiosta voi tulla siis vähitellen jopa yksilön omaa sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci 2000.)

Sisäinen motivaatio on positiivisessa yhteydessä kirjallisuuden lukemiseen nykyhetkessä sekä seuraavien vuosien aikana (Froiland & Oros 2014; Becker, McElvany & Kortenbruck 2010). Beckerin, McElvany ja Kortenbruckin (2010) tutkimuksen mukaan neljännellä luokalla koettu sisäinen lukumotivaatio ennustaa kirjallisuuden lukemista myös kuudennella luokalla. Sisäistä lukumotivaatiota synnyttävät muun muassa uppoutuminen lukutehtävään, uteliaisuus lukea itseään kiinnostavia tekstejä sekä käsitys siitä, että lukeminen ylipäänsä on tärkeää. Myös luottamus omaan lukutaitoon on vahvasti sisäinen syy lukea. Minäpystyvyyden tunne synnyttää halun haastaa itseään vaikeissa lukutehtävissä ja vahvistaa jopa mieltymystä haastaviin tehtäviin. (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles 2007; Baker & Wigfield 1999.) Oppilaat, joilla on vahva minäpystyvyyden tunne, kykenevät käyttämään tehokkaasti kognitiivisia strategioita ratkaistessaan vaikeita tehtäviä (Schunk & Pajares 2009), kun heikko minäpystyvyyden tunne voi puolestaan aiheuttaa muun muassa lukemisen välttelyä (Baker & Wigfield 1999). Myös autonomian tunne omasta oppimisesta lisää lukumotivaatiota ja parantaa luetun ymmärtämistä (Ryan & Deci 2009). Oppilaat, jotka saavat itse valita luettavat kirjat, ovat sisäisesti motivoituneempia lukijoita ja heidän taitonsa valita sopivia kirjoja luettavaksi ovat kehittyneet paremmiksi (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles 2007).

Ulkoisella motivaatiolla on Beckerin, McElvany ja Kortenbruckin (2010) mukaan puolestaan negatiivinen yhteys kirjallisuuden lukemiseen. Froilandin ja Oroksen (2014) tutkimus ei kuitenkaan tue kaikilta osin tätä tulosta, sillä heidän tutkimuksestaan selvisi, että ulkoisella motivaatiolla voi olla positiivinen yhteys lukemiseen erityisesti kahdeksannella luokalla, eivätkä ulkoinen ja sisäinen motivaatiokaan ole aina välttämättä vastakohtia toisilleen. Osa oppilaista saattaakin hyötyä jopa siitä, että he ovat samaan aikaan sekä sisäisesti että ulkoisesti motivoituneita (Froiland & Oros 2014). Ulkoisia syitä lukemiselle ovat

esimerkiksi ulkoiset tunnustukset, lukeminen arvosanojen takia sekä halu voittaa toiset lukutehtävissä (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles 2007). Ulkoisista syistä johtuva lukeminen ei kuitenkaan välttämättä kehitä luetun ymmärtämistä samalla tavoin kuin sisäisten syiden takia lukeminen, sillä ulkoisesti motivoituneet lukijat käyttävät sisäisesti motivoituneita lukijoita enemmän pintapuolisia lukustrategioita pyrkiessään ratkaisemaan tehtäviä vain esimerkiksi arvosanojen takia (Wang & Guthrie 2004). Sosiaalisella ulottuvuudella ei ole kaikkien tutkimusten mukaan aina suurtakaan merkitystä lukemiseen sitoutumisessa, sillä monet aktiiviset lukijat eivät ole lukiessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. He motivoituvat saadessaan lukemistilanteissa onnistumisen kokemuksia ja lukevat sen vuoksi entistä enemmän. (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles 2007; Baker & Wigfield 1999.) Toisaalta sosiaalinen vuorovaikutus ja keskustelut toisten kanssa on todettu monissa tutkimuksissa nimenomaan merkitykselliseksi tekijäksi lukumotivaation tukijana ja lisääjänä (Cummins 2011; Gambrell 2011).

Lasten kokema lukumotivaatio on vahvasti yhteydessä heidän lukutaitoonsa (Guthrie ym. 2007; Wang & Guthrie 2004). Lisäksi lasten asenteilla lukemista kohtaan, lukemista kohtaan kokemallaan itseluottamuksella sekä lukemisesta saamallaan nautinnolla on positiivinen yhteys heidän lukutaitoonsa. Tämä yhteys on löydetty tutkimuksissa sekä tytöiltä että pojilta. (McGeown, Johnston, Walker, Howatson & Stockburn 2015.) Tutkimusten mukaan lasten sisäinen motivaatio ja innostus lukemista kohtaan voivat kuitenkin laskea heidän kasvaessaan vanhemmiksi (Osborne, Warhurst, Norgate, McGeown & Duncan 2015) ja erityisesti koululukemiseen liittyvä sitoutuminen heikkenee lapsen siirtyessä alakoulusta yläkouluun (Guthrie & Davis 2003). Muutokset motivaatiossa johtuvat sekä henkilökohtaisesta kasvusta että arvioivasta opetuksesta. Kasvaessaan lasten kyky arvioida omaa osaamistaan kehittyy opettajien arvioidessa heitä koulussa aiempaa enemmän. Saadessaan palautetta osalapsista voi huomata, ettei olekaan samantasoinen muiden oppilaiden kanssa, mikä puolestaan johtaa sisäisen motivaation laskuun. (Wigfield, Eccle, Fredricks, Simpkins, Roeser, & Schiefele 2015.) Toisaalta motivaatioon vaikuttavat

myös muutokset sosiaalisessa ympäristössä, kun lapset eivät olekaan enää pääasiallisesti vain vanhempiensa vaikutuspiirissä, vaan heihin vaikuttavat yhä enemmän esimerkiksi myös vertaissuhteet ja vertaisten mielipiteet (Becker, McElvany & Kortenbruck 2010).

3.2 Lukeminen harrastuksena

Omaehtoista, pysyvää ja säännöllistä lukuharrastusta kutsutaan lukemiseen sitoutumiseksi. Se on yksi merkittävimmistä teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen tason selittäjistä, ja sillä on vahva yhteys lukemisen harjoitteluun. (Sulkunen & Nissinen 2014; Guthrie & Humenick 2004.) Lukemiseen sitoutumisen voi nähdä olevan käsitteenä lukumotivaatiota laajempi ja moniulotteisempi. Niiden merkitykset sivuavat kuitenkin toisiaan, ja sitoutuminen heijastaa toimintaan liittyvää motivaatiota. Lukemaan motivoituminen lisää siis myös lukemiseen liittyvää sitoutumista. (Guthrie, Wigfield & You 2012.) Tehtävään sitoutuminen jaetaan laajemmassa koulukontekstissa käyttäytymisessä näkyvään, tunnepohjaiseen sekä kognitiiviseen sitoutumiseen. Käyttäytymisessä näkyvä sitoutuminen näyttäytyy muun muassa positiivisena kiinnostuksena erilaisia tehtäviä kohtaan. Tunnepohjainen sitoutuminen tulee puolestaan esille sekä positiivisina että negatiivisina tunteina tehtävää ja toisia tehtävän parissa työskenteleviä kohtaan. Kognitiivinen sitoutuminen näyttäytyy haluna ratkaista vaikeitakin tehtävään liittyviä kysymyksiä. (Guthrie & Wigfield 2012.) Lasten lukemiseen sitoutumisella sekä heidän lukemiseensa käyttämällään ajalla on tutkittu olevan positiivisia vaikutuksia suoriutumiseen lukutehtävissä (Brozo, Shiel & Topping 2008).

Lasten lukuharrastusta selittävät monet tekijät. Lasten vapaa-ajalla tapahtuvaan lukemiseen vaikuttavat erityisesti heidän kielelliset taitonsa. Mitä taitavampia lapset ovat lausetason lukemisessa, tekstin ymmärtämisessä ja sanojen tunnistamisessa ensimmäisen luokan lopussa, sitä enemmän he lukevat kotona kirjoja ja lehtiä. Sen lisäksi he lukevat suuremmalla todennäköisyydellä myös itse vieraskielisten televisio-ohjelmien tekstityksiä. (Leppänen, Aunola & Nur-

mi 2005.) Lapsen oman lukutaidon lisäksi myös vanhempien toiminnalla on merkitystä lapsen ja nuoren asenteisiin kirjoja ja lukemista kohtaan. Vanhempien tarjoamalla kannustavalla lukuympäristöllä ja heidän omalla arvostuksellaan lukemista kohtaan on vaikutusta siihen, millainen suhtautuminen lukemista kohtaan syntyy. (Clark & Hawkins 2010.) Tämä tuli esille myös PIRLS-tutkimuksessa (2016), jonka mukaan vanhempien lukuharrastuksella on selkeä positiivinen yhteys oppilaiden suoriutumiseen tehtävissä, jotka mittaavat heidän lukutaitoaan (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017). Myös kirjojen saaminen vanhemmilta esimerkiksi lahjaksi voi olla lapsille jo sellaisenaan merkittävä ja mieleenpainuva tapahtuma ja lisätä heidän lukumotivaatiotaan (Klauda & Wigfield 2012). Yksilöllä voi olla lisäksi monia eri syitä lukea jotakin tiettyä tekstiä. PIRLS-tutkimuksen (2016) mukaan merkittävin syy neljäsluokkalaisten lukemiselle on lukeminen omaksi iloksi. Kun aloitteleva lukija muodostaa suhdettaan kirjoihin ja lukemiseen, on merkityksellistä, että tarina on kiinnostava, päähenkilöön on helppo samaistua ja tapahtumien miljöö on tarpeeksi mielenkiintoinen. Tekstin sisällön lisäksi on tärkeää, että lukijan taidot riittävät ymmärtämään muun muassa sen, kenen näkökulmasta tarinaa kerrotaan ja miten vuoropuhelut rakentuvat. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017.)

Lukemisen välineenä ja keskeisenä lukutaidon harjaannuttajana toimivat useimmiten kirjat (Klauda & Wigfield 2012). Kirjojen valintaa, jonka lapset itse tekevät, ohjaavat monet eri tekijät, sillä lapset ovat keskenään hyvin erilaisia lukijoita. Sen vuoksi he myös motivoituvat lukemaan erilaisia kirjoja ja tekstejä (Merisuo-Storm 2006). Lapset voidaan luokitella erilaisiin lukijoihin esimerkiksi heidän lukuinnostuksensa ja -motivaationsa perusteella. Osa lapsista löytää jo hyvin varhain itselleen sopivimmat ja kiinnostavimmat kirjat, kun toisilla kiinnostavien kirjojen etsiminen kestää kauemmin ja he saattavat tarvita siihen ulkopuolisen apua. Toiset lapset ovat myös sinnikkäämpiä lukemaan vähemmän itseään kiinnostavat kirjat loppuun asti kuin toiset. (Heikkilä-Halttunen 2015.) Toisaalta lapset voidaan luokitella erityyppisiksi lukijoiksi myös heidän taitotonsa perusteella. PIRLS-tutkimuksessa (2016), jossa tarkasteltiin neljäsluokkalaisten oppilaiden luetun ymmärtämisen taitoa heidän lukiessaan kaunokirjal-

lista tekstiä ja tietotekstiä, oppilaat jaettiin taitojensa mukaan neljään eri lukemisen suoritustasoon. Erot suoritustasojen välillä näkyivät muun muassa tekstin tapahtumien monitahoisessa tulkinnassa, kirjoittajan tekemien valintojen arvioinnissa ja tiedon yhdistämisessä toisiinsa eri tekstin osista. 18 % suomalaisista lapsista pääsi tutkimuksen kumulatiivisessa arvioinnissa erinomaiselle suoritustasolle. (PIRLS 2016.)

Jotta lukemisen harrastaminen on mielekästä ja motivoivaa, tekstien on tärkeää olla ymmärrettäviä, ja niitä on pystyttävä lukemaan tarpeeksi tarkasti (Allington, McCuiston & Billen 2015). On havaittu, että saadessaan itse valita tekstejä luettavaksi monet pojat ja heikommat lukijat valitsevatkin itselleen sarjakuvia. Sarjakuvissa yhdistetään tekstiä ja kuvia, ja ne muistuttavat siksi tekstejä, joihin lapset tutustuvat ensimmäisenä opetellessaan lukemaan. Sarjakuvien lukeminen on mieluista, sillä niitä lukiessaan lapsi voi tuntea onnistumisen kokemuksia, ja toisaalta tutut tekstit herättävät kokemuksia tekstien omistajuudesta. (Aerila & Merisuo-Storm 2017; Viadero 2009.) Worthyn, Moormanin ja Turnerin (1999) mukaan lapset lukevat usein mielellään myös tekstejä, jotka koskettavat jollakin tavoin heidän muuta elämäänsä. Tällaisia tekstejä ovat esimerkiksi kirjat, jotka perustuvat elokuvaan ja televisiosarjoihin (Worthy, Moorman & Turner 1999, 15–16).

Kirjojen lukemisella on edelleen paikkansa lasten muiden harrastusmahdollisuuksien joukossa. Vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksen mukaan suomalaisista neljäsluokkalaisista 35 prosenttia kertoi lukevansa huvikseen lähes päivittäin, kun vain 10 prosenttia ei lue omien sanojensa mukaan huvikseen juuri koskaan (PIRLS 2016). Uudet teknologiat ja muiden aktiviteettien määrä vievät lapsilta kuitenkin nykyisin yhä enemmän aikaa, eikä aikaa lukemisen harrastamiseen välttämättä sen vuoksi jää (Maynard 2010). McKoolin (2007) tutkimuksen mukaan erityisesti television katselu ja osallistuminen järjestettyyn harrastustoimintaan vaikuttavat vapaa-ajan lukemisen määrään. Mukaan aktiviteetteihin ovat viime vuosina tulleet myös esimerkiksi tietokoneella pelaaminen ja kännykän käyttäminen (Maynard 2010). E-kirjojen, eli esimerkiksi iPadilta tai Kindle-laitteelta luettavien kirjojen, on ajateltu toimivan siltana painetusta mediasisäl-

löstä kohti interaktiivisempia median muotoja. E-kirjassa yhdistyvät painetun kirjan ominaisuuksien lisäksi erilaiset tietokoneen ominaisuudet, kuten äänien ja animaatioiden käyttö osana tekstiä. Maynardin (2010) mukaan e-kirjojen lukemisesta voivat hyötyä erityisesti ne lapset, jotka ovat muuten haluttomia lukemaan kirjoja. Jones ja Brown (2011) ovat tutkineet lasten mieltymyksiä e-kirjoihin verrattuna tavallisiin kirjoihin ja heidän mukaansa yli puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista halusi jatkaa sekä tavallisten kirjojen että e-kirjojen lukemista. Vain pieni osa tutkittavista oli sitä mieltä, että voisi luopua tulevaisuudessa kokonaan tavallisten kirjojen lukemisesta. (Jones & Brown 2011.)

3.3 Lukuharrastuksen tukeminen koulussa

Lukuharrastusta tuetaan kouluissa erilaisten pedagogisten menetelmien ja valintojen avulla, ja suomalaisissa kouluissa tehdään lisäksi usein tiivistä yhteistyötä esimerkiksi kotien ja lähialueen kirjastojen kanssa (Heikkilä-Halttunen 2015). Opettajat voivat vaikuttaa monilla päivittäisillä valinnoillaan siihen, miten innostuneita oppilaat ovat lukemaan. Allington ja Gabriel (2012) ovat nimenneet kuusi erilaista lukemista tukevaa käytäntöä, joiden olisi heidän mukaansa hyvä näkyä koulussa oppilaiden jokapäiväisessä arjessa. Ensimmäinen käytäntö on, että jokainen lapsi saisi lukea jotakin, jonka on itse valinnut. Itse valittu kirja voi lisätä oppilaan lukumotivaatiota ja innostusta lukea enemmän. On myös todennäköistä, että oppilaan itselleen valitsema kirja on hänen omalle taitotasolleen sopivaa luettavaa ja vastaa juuri hänen kiinnostuksen kohteitaan (Taylor 2004). Kun oppilaat löytävät merkityksellisiä yhteyksiä koulussa luettavien tekstien ja tehtyjen lukemiseen liittyvien tehtävien sekä oman elämänsä väliltä, he tuntevat myös itsensä osallisiksi sekä ovat kiinnostuneempia tekstien ymmärtämisestä (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles 2007). Jotta oppilaat tulisivat tietoisiksi luettavien merkityksistä heidän omassa elämässään, voidaan apuna käyttää esimerkiksi lukupäiväkirjoja, jossa oppilaat reflek-

toivat sitä, miten he kokevat luetun tekstin koskettavan heidän omaa kokemusmaailmaansa (Gambrell 2011).

Toinen käytäntö, joka tulisi ottaa päivittäiseen käyttöön, on jokaisen lapsen opettaminen lukemaan tekstejä tarkasti ja täsmällisesti. Tähän taitoon tulisi kiinnittää kouluissa erityistä huomiota, sillä muuten luettavien tekstien määrä jää hitaan lukemisen takia vähäiseksi. Oppilaat, jotka lukevat epätarkasti, eivät myöskään välttämättä ymmärrä lukemaansa ja turhautuvat sen vuoksi, jolloin lukeminen vähenee entisestään. Heikot lukijat tarvitsevat erityisesti opettajan tukea lukutehtäviinsä (Biancarosa & Snow 2006) sekä yksilöllistä palautetta lukutaidon kehittymisestä ja taitojen saavuttamisesta (Marzano 2003). Onnistuminen lukutehtävissä tarjoaa oppilaalle kokemuksen tehtävän suorituksesta, lisää tunteita omasta pätevyydestä sekä kasvattaa motivaatiota lukea (Schunk & Zimmerman 1997). Heikot lukijat eivät välttämättä epäonnistu lukutehtävissä heikon motivaation takia, vaan sen vuoksi, ettei heillä ole kokemusta kehittymisestä ja pätevyyden kokemuksesta (Becker, McElvany & Kortenbruck 2010).

Kolmas käytäntö on, että kaikkien lasten olisi hyvä lukea sellaisia tekstejä, joita he ymmärtävät. Ymmärrettävän tekstin lukeminen lisää luonnollisesti heidän lukumotivaatiotaan sekä kiinnostustaan lukemaansa tekstiä kohtaan. Tutkimuksissa on myös osoitettu, että luetun ymmärtämiseen keskittyvä opetus muuttaa lasten aivojen rakenteita eri tavoin kuin pelkästään teknisen lukemisen pulmiin keskittyvät interventiot. Lukemisen ja luetun ymmärtämisen harjoittelua on mahdollista tukea koulussa tarjoamalla riittävästi aikaa omatoimiseen ja pitkäkestoiseen lukemiseen. Koulussa lukemiseen käytetyllä ajalla on todettu olevan positiivinen yhteys lukutaitoon (Hiebert 2009). Luettavien materiaalien on lisäksi tärkeää olla tarpeeksi vaihtelevia ja oppilaita motivoivia sekä heidän taitotasolleen sopivia (Biancarosa & Snow 2006). Luokassa olevat erilaiset ja eri kirjallisuuden lajeja edustavat kirjat motivoivat oppilaita lukemaan ja lisäävät heidän lukuaktiivisuuttaan. Luokassa oleva kirjojen ja muiden lukumateriaalien määrä on lisäksi positiivisessa yhteydessä lukemisen määrään sekä lukukokemusten laatuun. (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles 2007.)

Luokassa olevasta laajasta kirjavalikoimasta hyötyvät sekä lukemista nauttivat että lukemisen tapaa vielä harjoittelevat oppilaat (Gambrell 2011). Luokan yhteinen kirjasto voi toimia esimerkiksi iltasatuhyllynä, jolloin sieltä lainataan koulupäivän päätteeksi kotiin luettavaa ja palautetaan kirja seuraavana päivänä takaisin hyllyyn (Heikkilä-Halttunen 2015).

Neljäntenä käytäntönä ovat kirjoitustehtävät, joissa tuotetaan henkilökohtaisesti merkityksellisiä tekstejä. Kirjoitustehtävät auttavat lapsia sanoittamaan ajatuksiaan. Samalla heidän on käytettävä sellaisia sanoja ja virkerakenteita, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään kirjoittajalle merkityksellisiä asioita, mikä puolestaan kehittää myös lukutaitoa. Viides käytäntö pitää sisällään lasten keskinäisen keskustelun vertaisten kanssa lukemisesta ja kirjoittamisesta. Myös tämän toimintatavan on todettu lisäävän lasten lukumotivaatiota ja kielellistä kompetenssia. Erityisesti pojat hyötyvät kirjoja koskevista ryhmäkeskusteluista, joissa on mukana sekä tyttöjä että poikia. Tytöt ovat keskimäärin herkempiä huomaamaan kirjassa esiintyvien hahmojen erilaisia tunteita sekä ymmärtävät heitä paremmin. He kiinnittävät myös poikia enemmän huomiota ympäristöön, jossa kirjan hahmot elävät. Pojat keskittyvät puolestaan tarkastelemaan enemmän kirjan tapahtumia. (Merisuo-Storm & Soininen 2016). Viimeinen käytäntönä on, että lapset kuulisivat aikuisen lukevan sujuvasti ääneen (Allington & Gabriel 2012). Sen on tutkimuksissa todettu lisäävän muun muassa lapsen omaa kykyä lukea sujuvasti (Trelease 2013) sekä ymmärtää erilaisia lukemiaan tekstejä (Wu & Samuels 2004). Ääneen lukemisen lisäksi opettaja voi tarjota oppilailleen lukemisen mallin lukemalla itse luokassa ja eläytymällä samalla lukemaansa. Lisäksi on tärkeää, että opettaja puhuu kirjoista myönteiseen sävyyn. (Merga 2016.) Kirjallisuutta harrastava ja siitä itse innostunut opettaja sisällyttää kirjallisuutta myös muita herkemmin omaan opetukseensa (Kauppinen & Aeriala 2019).

Sen lisäksi, että oppilaat saavat koulussa itse valita itselleen luettavaa, on myös hyödyllistä, että he tutustuvat alusta asti eri kirjallisuuden lajeihin ja oppivat suhtautumaan lukemiinsa teksteihin kriittisesti (Chapman, Filipenko & McTavish 2007). Vaikka eri kirjallisuuden lajeihin tutustuminen tapahtuukin

välillä opettajajohtoisesti, on merkityksellistä, että oppilaat saavat esittää aina mielipiteitään yhteisesti luettavista kirjoista (Aerila & Merisuo-Storm 2017). Tarinoiden ja satujen lukeminen opettaa muun muassa tunnistamaan erilaisia tunteita ja rohkaisee käyttämään omaa mielikuvitustaan. Tietokirjat puolestaan lisäävät oppilaiden tietämystä eri osa-alueilta, kuten luonnon ilmiöistä, sekä opettavat lukemaan informatiivisia tekstejä, joiden lukeminen on välttämätön taito myöhemmällä koulupolulla. Eri kirjallisuuden lajeihin tutustuminen auttaa oppilaita lisäksi suhtautumaan kriittisesti perinteisiin stereotypioihin siitä, millaisia kirjoja tytöt ja millaisia pojat yleensä lukevat. (Chapman, Filipenko & McTavish 2007.) Eri kirjallisuuden lajeihin tutustuminen tapahtuu monessa koulussa lukudiplomin avulla, jonka tavoitteena on ylläpitää vapaaehtoista lukuharrastusta ja antaa oppilaille toisaalta mahdollisuus osoittaa harrastuneisuuttaan. Opetushallitus kehitti lukudiplomin 2000-luvun alussa lukemaan innostamisen menetelmäksi, jonka ideana on lukea tietty määrä kirjoja jostakin ikäryhmälle sopivasta kirjalistasta ja merkitä ne ylös seurantavihkoon (Suojala 2006). Lukudiplomia on kuitenkin kritisoitu muun muassa siksi, että sen suorittamista on käytetty kriteerinä kiitettävän arvosanan saamiseksi äidinkielestä ja kirjallisuudesta (Heikkilä-Halttunen 2015). Lukudiplomien suorittamisen lisäksi monissa luokissa toteutetaan erilaista lukupiiritoimintaa, jossa ryhmän jäsenet lukevat itsenäisesti samaa kirjaa ja keskustelevat siitä yhteisesti ryhmässä. Lukupiirien tarkoituksena on harjoitella kirjallisuuden analysointia, sosiaalisia taitoja sekä erilaisia kognitiivisia taitoja, joiden avulla on mahdollista ymmärtää erilaisia tekstejä. (Mattila, Ollila & Volotinen 2008.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia ja käsityksiä 3.–4.-luokkalaisilla oppilailla on kirjojen ja lehtien lukemisesta sekä lukemisesta harrastuksena. Tutkimukseen osallistuneiden luokkien luokanopettajat käyttivät lukuvuoden 2017–18 aikana oppitunneillaan erilaisia lukemiseen kannustavia opetusmenetelmiä, ja tutkimuksessa haluttiinkin myös selvittää, miten lukutaidoiltaan erilaiset oppilaat kokivat lukemiseen kannustamisen koulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, eroavatko erilaisten lukijoiden käsitykset ja kokemukset lukemisesta ja lukemiseen kannustamisesta koulussa. Kyseessä on vertaileva tutkimus, sillä sen avulla haluttiin tutkia nimenomaan käsitysten ja kokemusten mahdollisia eroja lukutaidoiltaan erilaisten oppilaiden välillä.

1. Minkälaisia kokemuksia ja käsityksiä 3.–4. -luokkalaisilla oppilailla on lukemisesta harrastuksena?
 - 1.1. Eroavatko lukutaidoiltaan erilaisten oppilaiden kokemukset ja käsitykset toisistaan?
 - 1.2. Millä tavoin ne eroavat toisistaan?
2. Minkälaisia kokemuksia ja käsityksiä 3.–4. -luokkalaisilla oppilailla on erilaisista teksteistä ja niiden lukemisesta?
 - 2.1. Eroavatko lukutaidoiltaan erilaisten oppilaiden kokemukset ja käsitykset toisistaan?
 - 2.2. Millä tavoin ne eroavat toisistaan?
3. Minkälaisia kokemuksia ja käsityksiä 3.–4. -luokkalaisilla oppilailla on lukemiseen kannustamisesta koulussa?
 - 3.1. Eroavatko lukutaidoiltaan erilaisten oppilaiden kokemukset ja käsitykset toisistaan?

3.2. Millä tavoin ne eroavat toisistaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on osa TARU-hanketta (*Tarinoilla lukijaksi*), jonka tavoitteena oli kannustaa luokanopettajia ja heidän luokkiaan lukemaan sekä tukea lukemisen pedagogiikan kehittämistä. Hankkeen pilottiosa oli yksivuotinen (lukuvuosi 2017–18), ja se toteutettiin Suomessa Jyväskylän ja Rauman seuduilla. Vastavaanlaista pedagogista kehittämistyötä tehdään tällä hetkellä myös muun muassa Australiassa, Iso-Britanniassa ja Ruotsissa, mikä luo hankkeeseen kansainvälistä vertailevaa näkökulmaa. TARU-hankkeen tarkoituksena oli tuottaa materiaaleja ja lukemiseen kannustavia menetelmiä osin avoimelle verkkoalustalle Peda.netiin, jossa ne ovat kaikkien aiheesta kiinnostuneiden käytössä. (ks. www.pedanet.oppimateriaali/ttl.) Hankkeen aikana tuotetut materiaalit koottiin yhteen myös kirjaksi, jotta ne olisivat mahdollisimman monen opettajan ja vanhemman saatavilla (ks. Aerila & Kauppinen: *Sytytä lukukipinä* 2019). TARU-hanke jatkuu vuodesta 2018 eteenpäin verkostotyönä kolmessa eri verkostossa: YTIMESSÄ -hankkeessa (<https://ytimesa-kirja.webnode.fi/>), joka on normaalikoulujen oppilaiden lukemista lisäävä hanke; IKI -hankkeessa (<https://peda.net/jyu/okl/hankkeita/iki-hanke>), jossa pyritään lisäämään kirjallisuuden käyttöä moni- ja vieraskielisissä ryhmissä sekä RINNALLA -hankkeessa (<https://sites.utu.fi/rinnalla/>), jossa tehostetaan kirjallisuuden käyttämistä varhaiskasvatuksessa.

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena, sillä se mahdollistaa tutkittavan aiheen kokonaisvaltaisen kuvauksen ja todellisen elämän tarkastelun moninaisena kokonaisuutena (Metsämuuronen 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018). Halusin tutkimuksessani selvittää, minkälaisia kokemuksia, ajatuksia ja tunteita nimenomaan lapsilla on lukemista ja lukuharrastusta kohtaan, sillä vaikka olemme kaikki olleet joskus lapsia, emme voi muistaa lasten maailmaan liittyviä ominaispiirteitä. Emme myöskään pääse käsiksi lasten koke-

musmaailmaan ilman, että esitämme kysymyksiä heille itselleen (Aarnos 2018; Punch 2002). Keräsin tutkimusaineistoni oppilailta teettämällä heillä sarjakuva-piirroksia sekä haastatteleamalla heitä heidän kokemuksistaan ja käsityksistään. Sen lisäksi haastattelin luokanopettajia ennen oppilaiden haastatteluja.

Tutkimukseni metodologia pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan (Laine 2015), sillä tavoitteenani on lisätä ymmärrystä lasten lukemisesta ja lukuharrastuksesta inhimillisen elämän ilmiönä. Ymmärtäminen on aina tulkintaa, ja fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää inhimillisten kokemusten merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Heideggerin ja Husserlin mukaan fenomenologisen lähestymistavan mukainen tutkimus ei pohjautu valmiisiin oletuksiin eikä ajatukseen siitä, että maailma ja sen ilmiöt olisi havaittu ja ymmärretty jo kokonaan. Sen sijaan sen tarkoituksena on tutkia elämää vähitellen vahvistuvasta, mutta samalla kuitenkin väliaikaisesta ja koko ajan kehittyvästä näkökulmasta käsin. (Aspers 2009.)

Fenomenologian avulla tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämistodellisuuteensa. Tutkimuksen kohteena ovat inhimillisten kokemusten merkitykset, joihin hermeneuttinen ulottuvuus yhdistää tulkinnan ja ilmiöiden merkityksen ymmärtämisen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Fenomenologisen lähestymistavan yhtenä pääajatuksena on ymmärryksen lisääminen, ja todellinen ymmärtäminen tarkoittaa, että saavuttaa yhteyden johonkin asiaan tai ilmiöön, jonka olemassaolon on jo tiennyt (Heidegger 2001). Ymmärrys tulee ilmi prosessissa, jonka aikana liikutaan hermeneuttisessa ymmärtämisen kehässä edestakaisin ja nähdään pienet osat, kuten yksittäiset sanat, osana tekstikokonaisuutta tai yhtä lausetta ja toisinpäin. (Gadamer 1988.) Kaikissa tekemissäni haastatteluissa pääasiallisena tarkoituksena oli ymmärtää haastateltavia ja heidän suhteitaan luettaviin teksteihin, lukuharrastukseen sekä lukemiseen kannustamiseen koulussa. Haastatteluja analysoidessani liikuin hermeneuttisessa kehässä analysoimalla esimerkiksi yksittäistä puheenvuoroa suhteessa muuhun haastatteluun ja toisinpäin. Sarjakuvia analysoidessani kiinnitin myös huomiota yksityiskohtiin sekä siihen, mikä niiden merkitys on suhteessa kokonaiseen piirrok-

seen. Pyrin ymmärtämään sen avulla havaintojen yhteyden tutkittaviin ilmiöihin.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

TARU-hankkeessa oli lukuvuonna 2018–19 mukana yhteensä 12 alakoulun luokkaa, joista kuusi oli Keski-Suomen ja kuusi Satakunnan alueelta. Tähän tutkimukseen osallistui kahdelta 3.–4. luokalta kaksi luokanopettajaa sekä yhteensä kuusitoista oppilasta. Tutkimukseen osallistuvista oppilaista tyttöjä oli yhteensä 9 ja poikia 7. Tutkittaviksi luokiksi valikoituivat TARU-hankkeessa mukana olevat 3.–4. luokat, sillä useimmat kyseisten luokkien oppilaat osaavat lukea jo vähintään teknisellä tasolla, mutta heidän alkuluokkien lukuopetuksestaan ei ole kulunut vielä kuitenkaan kovin paljon aikaa. Opetus muuttuu lisäksi kolmannella luokalla alkuopetuksesta oppiainejaksotettuun opetukseen, jolloin vaatimukset luetun ymmärtämiselle kasvavat ja koululukeminen lisääntyy. Toisaalta tutkimukset myös osoittavat, että lukemiseen liittyvä innostus heikkenee ajan myötä. (McGeown, Osborne, Warhurst, Norgate & Duncan 2016; Osborne, Warhurst, Norgate, McGeown & Duncan 2015.) Olikin kiinnostavaa selvittää, minkälaisina lukeminen ja lukuharrastus tämän ikäisten oppilaiden keskuudessa näyttäytyvät.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvata ja ymmärtää jotakin tiettyä ilmiötä. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkimuksen osallistujilla on kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajarvi 2009.) Haastateltavat oppilaat valikoituvat luokanopettajan oppilastuntemuksen perusteella siten, että mukaan otettiin oppilaita, jotka tarvitsevat opettajan mukaan vielä harjaantumista lukemiseen (kehittyvät lukijat) sekä oppilaita, jotka ovat jo taidoiltaan parempia lukijoita (edistyneet lukijat). Oppilastuntemus perustui pääosin koulujen erityisopettajien teettämiin lukemista arvioiviin mittauksiin, kuten Allu-testiin (Ala-asteen lukutesti), jonka avulla tutkitaan erityisesti oppilaiden teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä. Testaus-
ten lisäksi opettajien arviot oppilaiden lukutaidoista pohjautuivat heidän omiin

havaintoihinsa siitä, miten oppilaat suoriutuvat yleensä lukutehtävistä. Oppilaita, jotka tarvitsevat opettajien mukaan vielä harjaantumista lukemiseen, oli tutkimuksessa mukana yhteensä 9 ja taidoiltaan parempia lukijoita 7. Näin oli mahdollista saada selville, millä tavoin taidoiltaan erilaiset lukijat kokevat lukemisen, lukuharrastuksensa sekä lukemiseen kannustamisen koulussa.

5.3 Aineisto

Keräsin tutkimukseni aineiston syksyn 2017 ja kevään 2018 aikana. Tutkimuksen primaariaineisto koostuu oppilaiden puolistrukturoiduista teemahaastatteluilta, joiden pohjana käytin haastattelurunkoa (ks. liite 1) sekä oppilaiden tekemistä piirustuksista, jotka he tekivät tyhjiin sarjakuvapohjiin (ks. liite 2). Lasten haastattelut kestivät noin 20 minuutista 40 minuuttiin, ja litteroituna niistä kertyi yhteensä 119 liuskaa rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12. Ennen lasten haastatteluita haastattelin myös luokanopettajia ja kysyin heiltä muun muassa, miten he ovat kannustaneet oppilaita lukemaan ja millaisia lukemiseen kannustavista menetelmistä he ovat käyttäneet luokassaan. Nämä haastattelut muodostavat tutkimukseni sekundaariaineiston, jota käytin hyödyksi haastatellessani oppilaita. Molempien opettajien haastattelut kestivät noin 8 minuuttia, ja litteroituna niistä kertyi yhteensä 7 liuskaa 1,5 fontilla ja fonttikoolla 12. Toteutin opettajien haastattelut käyttämällä strukturoitua haastattelurunkoa (ks. liite 3), jolloin kysymysten muoto ja esittämisjärjestys oli ennalta suunniteltu valmiiksi (Tuomi & Sarajarvi 2018). Opettajat saivat tietää etukäteen, millaisista aihepiireistä tulen esittämään heille kysymyksiä haastattelutilanteessa. Käytin näitä opettajien haastatteluita ja heidän oppilastuntemustaan apuna haastatellessani oppilaita.

5.3.1 Lasten haastattelut

Toteutin oppilaiden haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina, sillä haastateltavan kokemuksiin on mahdollista päästä parhaiten käsiksi avoimen, keskustelunomaisen ja konkreettisia tilannekuvauksia sisältävän haastatteluti-

lanteen avulla (Laine 2015). Hyödynsin kaikkien oppilaiden kanssa samaa haastattelurunkoa ja käsittelin kaikkien kanssa samoja keskeisiä teemoja, mutta kysymysten ja teemojen järjestykset vaihtelivat haastattelun mukaan. Kysymyksillä ei myöskään ole teemahaastattelussa välttämättä tarkkaa muotoa ja järjestystä (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018), joten käytin haastatteluissa yhteensä neljää pääkysymystä sekä niitä tarkentavia apukysymyksiä. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastateltava saa kertoa vapaasti omin sanoin ajatuksistaan ja tuoda esille oman tapansa tarkastella asioita (Patton 2002). Lisäksi teemahaastattelun avulla on mahdollista tarkastella ihmisten asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten nämä merkitykset muotoutuvat vuorovaikutuksessa (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018), minkä vuoksi kaikki lasten haastattelut olivat hieman erilaisia keskenään.

Lasten haastattelutilanteisiin liittyy joitakin eroja verrattuna aikuisten haastatteluihin. Vietin ennen haastatteluiden aloittamista molemmissa luokissa yhden koulupäivän ja osallistuin kaikille luokkien oppitunneille. Tällaisen, lapsille tutussa tilassa tapahtuvan osallistuvan observoinnin avulla on mahdollista saada heidät tuntemaan olonsa mukavaksi ja luottamaan paremmin vieraaseen aikuiseen (Punch 2002) sekä auttaa tutkijaa pääsemään lähemmäs haastateltavien kokemusmaailmaa (Aspers 2009). Tutkijan täytyy aina toimia kaikissa haastattelutilanteissa joustavasti, kun hän arvioi rooliaan ja käyttämiään menetelmiä, mutta lasten kohdalla siihen pitää kiinnittää erityistä huomiota (Davis 1998). Otin tämän huomioon haastatteluista tehdessäni ja tarkkailin koko ajan lasten aktiivisuutta ja jaksamista, jotta kykenin viemään keskustelua eteenpäin heidän ehdoillaan. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, sillä halusin, että oppilaat pääsevät puhumaan vapaasti esimerkiksi omasta lukuharrastuksestaan. En myöskään halunnut, että muiden oppilaiden läsnäolo estäisi mahdollisten negatiivisten mielipiteiden esittämisen. Ryhmähaastattelu olisi voinut auttaa lapsia rentoutumaan tilanteessa enemmän (Aarnos 2018), mutta koin, että luokassa etukäteen viettämäni aika edesauttoi haastattelun onnistumista eivätkä lapset juurikaan arastelleet haastattelua.

Lapsia haastatellessa haasteena on usein kannustaa lasta esittämään vapaasti näkemyksiään ja luottamaan omiin kykyihinsä. Rohkaisin oppilaita kertomaan vapaasti mielipiteitään ja muistutin heitä siitä, että esittämiini kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia. Pyrin olemaan lisäksi avoin ja kiinnostunut kaikkea heidän kertomaansa kohtaan. Lapsia voidaan rohkaista haastattelutilanteessa antamalla heille myös mahdollisuus valita itse huone, jossa haluavat keskustella tutkijan kanssa (Hill 1997). Luokanopettajat olivat varanneet etukäteen tilat, joissa haastattelin lapsia, joten annoin lasten päättää itse haastattelutilanteiden alkaessa, missä tuolissa he haluavat istua ja missä he toivovat, että minä istun. Lapsia saattaa myös jännittää etukäteen oman äänen tallentuminen nauhalle (Aarnos 2001), joten selitin heille aluksi, miksi käytän tallennuslaitetta. Sen jälkeen teimme kaikkien oppilaiden kanssa testinauhoituksen ennen varsinaisen haastattelun alkua. Aloitin varsinaisen haastattelun lapsille tutuista teemoista (Aarnos 2018; Yarrow 1960) ja edellisenä päivänä piirretystä sarjakuvasta, ja pääsin niiden kautta käsiksi varsinaisiin tutkimusteemoihin. Pidin koko haastattelun ajan kysymykset selkeinä (Aarnos 2018) ja pyrin välttämään voimakkaita reaktioita lapsien vastatessa kysymyksiin. Lapset eivät usein myöskään jaksakaan keskittyä pitkiä aikoja kerrallaan (Aarnos 2001), joten pidin haastattelut lyhyinä ja tarkkailin heidän jaksamistaan keskusteluiden aikana.

5.3.2 Sarjakuvapiirroks

Sarjakuvapiirrosten tekeminen toteutettiin luokissa haastatteluja edeltävinä päivinä, sillä niiden yhtenä tarkoituksena oli toimia keskustelun avaajina haastattelutilanteissa. Edeltävänä päivänä tehtyinä piirroks

suunnista käyttämällä rinnakkain eri tiedonhankinnan keinoja, kuten haastatteluita ja visuaalisia tuotoksia. (Denzin 2012.) Oppilaat piirsivät sarjakuvat etukäteen tekemiini valmiisiin tyhjiin pohjiin (ks. liite 2), ja tehtävän tarkoituksena oli saada oppilaat piirtämään jokin TARU-hankkeeseen liittyvä oppimistilanne (ks. liite 4) tai vaihtoehtoisesti jokin muu lukemiseen liittyvä tilanne. Jokainen tutkimukseen osallistuva lapsi piirsi oman sarjakuvapiirroksen, ja niitä kertyi tutkimuksen aineistoon yhteensä 16 kappaletta. Piirrostehtävän tehtävänantona oli piirtää jokin koulussa ollut mukava lukutehtävä tai vaihtoehtoisesti jokin muu mieluisa lukutilanne.

5.4 Aineiston analyysi

Analysoin sekä oppilaiden että opettajien haastatteluaineistot käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään tekemään sisällönanalyysin avulla tiivistetty sanallinen kuvaus, joka kuvaa aineistoa mahdollisimman selkeästi ja systemaattisesti. Sarjakuvapiirroksia analysoin puolestaan sisällön erittelyn avulla, jonka tarkoituksena on tuottaa aineiston dokumenteista kvantitatiivista tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

5.4.1 Oppilaiden ja opettajien haastatteluiden analyysi

Toteutin oppilashaastatteluiden analyysit Milesin ja Hubermanin (1994) kolmi-vaiheisen aineistolähtöisen analyysin periaatteiden mukaisesti eli niin, etteivät mitkään aiemmat teoriat tai havainnot vaikuttaneet analyysin toteutukseen ja lopputulokseen. Myöskään analyysiyksiköt eivät olleet etukäteen sovittuja, vaan ne muotoutuivat analyysin teon aikana. Samalla aineiston pohjalta alkoi muodostua käsitteitä, joita yhdistelemällä oli mahdollista saada vastaukset ennalta suunniteltuihin tutkimuskysymyksiin. (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Päätin tehdä analyysit erikseen edistyneiden lukijoiden ja kehittyvien lukijoiden haastatteluaineistoille, sillä siten oli mahdollista selvittää, millaisia eroja erilaisten lukijaryhmien välillä oli. Aloitin analyysien tekemisen litteroimalla

haastatteluaineiston ja tekemällä siitä samalla alustavia muistiinpanoja. Sen jälkeen luin läpi koko litteroidun aineiston, etsin aineistosta tutkimuskysymyksiäni vastaavia ilmauksia ja redusoin aineiston eli tein alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Käytin molempien lukijaryhmien kanssa samaa haastattelurunkoa, joten ilmaukset olivat molemmissa ryhmissä suurelta osin samansuuntaisia, vaikkakin niissä painotettiin eri asioita. En halunnut rajata lukemista haastatteluvaiheessa pelkkään kirjojen lukemiseen, vaan puhuimme lukemisesta ja lukuharrastuksesta jokaisen oppilaan kanssa hieman eri tavalla. Haastatteluiden kulkuun vaikuttivatkin tästä syystä erityisesti lasten omat käsitykset lukemisesta ja lukuharrastuksesta. Päädyin valitsemaan analyysiin luettavien tekstien osalta lopulta vain kirjojen ja lehtien lukemiseen liittyviä ilmauksia, sillä niitä esiintyi haastatteluissa huomattavasti eniten.

Aineiston pelkistämisen jälkeen klusteroin eli ryhmittelin aineiston alaluokkiin, jotka nimesin niiden sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Oppilaat olivat nimenneet haastatteluissa lempikirjojaan, ja yhdistin ne tässä kohtaa analyysiä eri kirjallisuuden lajeihin. Puhuimme oppilaiden kanssa jonkin verran myös kotoa saatavasta lukemisen tuesta, mutta jätin sen tässä kohtaa analyysiä pois tutkimuksesta. Päädyin keskittymään vain koulun tarjoamaan tukeen, sillä aineistossa oli enemmän siihen liittyviä mainintoja. Jätin analyysistä pois myös luokassa ääneen lukemiseen liittyvät kokemukset, sillä ne eivät sopineet selkeästi mihinkään muodostuneeseen alaluokkaan, eivätkä tuoneet tutkimukselle lisäarvoa. Haastatteluissa ei käynyt myöskään ilmi, että nämä ääneen lukemisen kokemukset olisivat herättäneet kenessäkään lapsessa erityisen vahvoja tunteita, vaikkakin niiden emotionaaliset vaikutukset voivat tulla voimakkaastikin ilmi myöhemmissä elämän vaiheissa.

Alaluokkiin ryhmittelyyn jälkeen abstrahoin eli käsitteellistin aineiston ja muodostin sen pohjalta teoreettisia käsitteitä. Koko analyysin ajan tarkoitukseni oli ymmärtää lapsia ja heidän ajatuksiaan, joten pyrin säilyttämään yhteyden alkuperäisiin ilmauksiin. Jatkoin abstrahointia ja yhdistelin luokituksia ensin yläluokiksi ja sen jälkeen pääluokiksi. Tässä kohtaa analyysiä yhdistin karkeasti useita, toisistaan eriäviä luokkia saman luokan alle ja nimesin pääluokan

koskemaan kaikkia siihen kuuluvia yläluokkia. Lopuksi muodostin pääluokista yhdistäviä luokkia, joita muodostui kolme molemmille lukijaryhmille. (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Sekä edistyneiden lukijoiden että kehittyvien lukijoiden yhdistäviksi luokiksi muodostuivat *1. Lukuharrastuksen merkitys elämässä*, *2. Tekstit lukemisen kohteina* sekä *3. Koulun tuki lukijana kehittämisessä* (ks. liitteet 5–10). Nämä muodostuneet luokat vastaavat tutkimuskysymyksiini. Koulussa yhteisesti luetut kirjat olisivat voineet kuulua myös luokkaan *Koulun tuki lukijana kehittämisessä*, mutta päätin liittää ne osaksi luokkaa *Tekstejä lukemisen kohteina*, sillä useissa kirjoihin liittyvissä maininnoissa korostuivat nimenomaan kirjoista heränneet ajatukset.

Analysoin myös opettajien haastattelut sisällönanalyysin mukaisesti kolmessa vaiheessa (ks. liite 11). Pelkistettyäni ilmaukset ryhmittelin ne alaluokkiin, joita muodostui yhteensä seitsemän. Abstrahoin tämän jälkeen aineiston ja muodostin siitä yhteensä kolme yläluokkaa, jotka ovat *1. Kirjat osana opetusta*, *2. Lapsen oman toimijuuden vahvistaminen* ja *3. Opettajan toiminta oppilaan lukijuuden tukijana*.

5.4.2 Sarjakuvapiirrosten analyysi

Toteutin sarjakuvien analyysin sisällönanalyysiin kuuluvan sisällön erittelyn avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kuviin keskittyvää sisällönanalyysiä hyödyntämällä voidaan tutkia visuaalisia edustuksia kuvissa olevista tilanteista, ihmisistä, toiminnoista ja rooleista. Käytin sisällön erittelyssä apuna myös sosiaalioittista lähestymistapaa, joka keskittyy tarkastelemaan erityisesti niitä kuvissa olevia elementtejä, joita merkitys ja materiaallinen muoto muodostavat yhdessä (Bezemer & Kress 2015; Bezemer, Diamantopoulou, Jewitt, Kress & Mavers 2012). Materiaalisia muotoja tarkastelemalla pystyin ymmärtämään muun muassa lasten tapoja katsoa maailmaa sekä saamaan lisää tietoa heidän kiinnostuksen kohteitaan. Lisäksi kykenin tutkimaan kuvissa olevien elementtien avulla, millaisia merkityksiä lapset antavat asioille ja millaisiin asioihin he ovat kuvia piirtäessään keskittyneet. Kuvat ovat kuitenkin aina tulkintoja maa-

ilmasta, eivätkä koskaan esitä todellisuutta sellaisenaan. Kuvia tulkitessa tutkijan onkin tärkeää tiedostaa roolinsa tulkitsijana katsoessaan kuvaa omasta näkökulmastaan käsin. (Pennanen 2015.)

Aloitin analyysin tutkimalla oppilaiden piirtämiä sarjakuvia ja tarkastelemalla, millaisia semioottisia resursseja kuvissa käytettiin, eli minkälaisia asioita niissä oli kuvattu (Jewitt & Oyama 2001). Sisällön erittelyn tarkoituksena ei ole analysoida tarkasti yksittäisiä kuvia, vaan tuottaa määrällistä tietoa kuvien sisällöistä (Bell 2001), joten keskityin tutkimaan sarjakuvia vertailemalla niissä käytettyjä semioottisia resursseja keskenään. Lasten piirustuksia analysoidessa on hyödyllistä käyttää tukena lasten omia kuvauksia piirustuksistaan (Freeman & Mathison 2008), joten pyysin lapsia kertomaan haastattelutilanteissa piirroksistaan ja käytin näitä kuvauksia analyysini tukena. Visuaalisessa analyysissä rajataan tarkasti sisällölliset kategoriat ja valitaan tutkimuksen kannalta olennaiset muuttujat, joiden esiintymistä tarkastellaan analyysissä. Muuttujat eivät saa olla keskenään päällekkäisiä ja ne nimetään niitä kuvaavilla käsitteillä. (Bell 2001.) Valitsin sarjakuvista muuttujiksi sarjakuvan aiheen, tapahtumapaikan, kuvasta välittyvän tunteen, vuorosanat sekä muut kuvassa esiintyvät henkilöt. Tutkin lasten tekemiä piirustuksia ja merkitsin samalla kuvista tekemäni havainnot erilliselle havaintolomakkeelle (ks. liite 12). Järjestin kuvissa esiintyvät loogisesti yhdenmukaiset elementit kuuluvaksi samaan luokkaan. Muodostin löytämistäni havainnoista myös viisi karkeampaa, sarjakuvan aihetta ja tapahtumapaikkaa kuvaavaa analyysiyksikköä, jotka ovat 1. *Lukutilanteet kotona*, 2. *Lukutilanteet koulussa*, 3. *Runoihin liittyvä tehtävä*, 4. *Äänikirjaan liittyvä tehtävä* sekä 5. *Kirjastossa tai kirjastoautolla käyminen*.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa tehtyjen ratkaisujen eettisyyttä tarkastellaan peilaamalla niitä hyvään tieteelliseen käytäntöön ja sen periaatteisiin. Tutkimusaiheen ja sitä tarkastelevan näkökulman valinta ovat jo itsessään eettisiä kysymyksiä (Tuomi & Sarajarvi 2018). Halusin tutkia aihetta lasten näkökulmasta, sillä koen, että sain

sitä kautta parhaiten tietoa juuri heidän kokemuksistaan ja käsityksistään. Lasten kokemusten ja käsityksien tutkimista on perusteltu myös YK:n yleissopimuksen lasten oikeuksissa, jossa korostetaan lasten oikeutta tulla nähdyksi ja kuulluksi omilla ehdoillaan (Kuula 2011). Tutkimusaiheen valinnan lisäksi hyvän tieteellisiin käytännön periaatteisiin kuuluvat raportoinnin yksityiskohtaisuus ja tarkkuus sekä muihin tutkimuksiin viittaaminen asetettujen tieteellisten vaatimusten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksessani näitä raportointiin liittyviä eettisiä periaatteita tarkasti ja järjestelmällisesti, enkä ole esittänyt missään tutkimuksen vaiheessa vääristelyä tai luvattomasti lainattua tietoa. Olen myös arvioinut tässä tutkimusraportissa tutkimukseni luotettavuutta ja siihen vaikuttaneita tekijöitä, mikä kuuluu tutkimuksen teon eettisiin periaatteisiin (Kuula 2011).

Tutkimuksen eettisyyttä arvioidaan myös ihmisoikeuksien kunnioittamisen näkökulmasta, jolloin tarkastellaan sitä, ovatko tutkittavat saaneet etukäteen tarpeeksi tietoa tutkimuksesta. Sen lisäksi arvioidaan, onko heidän osallistumisensa tutkimukseen ollut vapaaehtoista ja onko tutkittavien oikeuksia pyritty turvaamaan kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Aloittaessani aineistonkeruun kysyin aluksi luokanopettajilta lupaa tulla tekemään tutkimusta heidän luokkiinsa. Ennen lasten haastattelujen aloittamista pyysin kaikilta huoltajilta kirjallisesti luvan, että heidän lapsensa saa osallistua tutkimukseen. Lähetin tutkimusluvan (ks. liite 13) etukäteen sähköpostilla luokanopettajille, jotka laittoivat ne eteenpäin koteihin lasten mukana. Lupaani oli kirjattu lyhyesti, millaisesta tutkimuksesta on kysymys sekä kehen voi ottaa yhteyttä, jos tutkimuksesta herää kysymyksiä. Luokanopettaja valitsi haastateltavat lapset niiden joukosta, joilta palautui suostumus tutkimukseen. Tämän jälkeen kerroin kaikille haastatteluun valituille lapsille, minkälaisesta tutkimuksesta on kysymys ja minkälaisista aiheista tulen esittämään heille kysymyksiä. Sen jälkeen kysyin vielä lapsilta itseltään suostumuksen, haluavatko osallistua he tutkimukseen. Lapsia tutkittaessa on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota tutkimuksen etiikkaan ja lapsiystävälliseen tutkimusotteeseen, eikä tutkimukseen osallistuminen saa häiritä lapsen muuta elämää tai koulunkäyntiä (Aarnos

2018.) Toteutin lasten sarjakuva-aineiston keruun sekä haastattelut koulupäivien aikana ja varmistin luokanopettajilta, ettei hetkellinen tunnilta poissaolo häiritse oppilaiden pysymistä mukana muun luokan työskentelytahdissa.

Hyvä tieteellinen käytäntö ulottuu myös kaikkiin aineiston keruun, käsittelyn ja säilyttämisen vaiheisiin. Eettisyyden takaamiseksi on tärkeää noudattaa huolellisuutta ja tarkkuutta erityisesti tutkittavien suojaamiseksi. Kaikkien aineiston keruussa kerätyt tiedot ovat luottamuksellisia ja osallistujat nimettömyys tulee taata kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkittavien anonymisointi toteutetaan useimmiten muuttamalla etunimet pseudonimiksi ja poistamalla muut erisnimet aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Vaihdoin oppilaiden ja opettajien nimet pseudonimiksi jo litterointivaiheessa ja häivyitin samalla heidän oikeat nimensä kaikista tiedostoista. Käytin pseudoniminä satunnaista numerointia, sillä koin, että varsinainen pseudonimien keksiminen kaikille 16 oppilaalle olisi rikkonut aineiston sisäistä koherenssia. Myöskään koulujen nimiä ei ole mainittu tutkimusraportissa. Tutkimusaineistoa säilytettäessä on eettisistä syistä tärkeää pohtia, missä ja minkälaisessa muodossa aineisto säilytetään ja kenen saatavilla se on (Kuula 2011). Tämän tutkimuksen kaikkea aineistoa on säilytetty koko tutkimuksen teon ajan OneDrive -pilvipalvelussa äänitiedostoina, litteroituina tekstitiedostoina ja skannattuina kuvina. Tiedostot ovat yksityisiä, eikä niihin ole päässyt kukaan muu käsiksi. Tutkimuksen litteroitu tekstiaineisto ja skannatut sarjakuvat on annettu myös TARU-hankkeen säilytykseen mahdollista jatkokäyttöä varten.

6 TULOKSET

6.1 Tekstit lukemisen kohteina

Tekstit toimivat lukemisen kohteina ja ovat sen vuoksi tärkeä osa oppilaiden lukuharrastusta ja lukemista niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Oppilaat keskittyivät kertomaan haastatteluissa lähinnä kirjojen ja lehtien lukemiseen liittyvistä tilanteista, joten ajatukset luettavista teksteistä koskevat tässä tutkimuksessa vain kirjoja ja lehtiä. Tuloksissa tarkastellaan lisäksi, mistä erityyppiset lukijat saavat luettavaa ja millaisia ominaisuuksia hyvissä teksteissä heidän mielestään on.

6.1.1 Tekstit lukemisen kohteina edistyneiden lukijoiden elämässä

Edistyneet lukijat kertoivat lukevansa vapaa-ajallaan pääasiassa romaaneja ja jonkin verran myös tietokirjoja ja satukirjoja. Muutamat oppilaat kertoivat lisäksi innostuneensa lukemaan runokirjoja kotona vapaa-ajalla sen jälkeen, kun niitä luettiin yhteisesti koulussa. Satukirjoista edistyneet lukijat kertoivat lukevansa erityisesti Mauri Kunnaksen kirjoja ja romaaneista muun muassa J. K. Rowlingin Harry Pottereita, erilaisia hevoskirjoja sekä Erin Hunterin Soturikisat -kirjasarjaa.

Mä oon luku just kuudennen (Harry Potterin), että seuraavaks kun mä meen mummulle ja papalle, niin mä otan sieltä sen Kuoleman varjelukset.
(oppilas 2)

Edistyneistä lukijoista 25 % piirsi sarjakuvaansa jonkin kotiin sijoittuvan kirjanlukutilanteen. Kaikissa näissä piirroksissa lukijoille on piirretty iloiset kasvot, ja puherepliikeissä kirjojen kerrotaan olevan muun muassa "ihan paras kirja!" (oppilas 15) ja "onpa jännä, mutta kiva!" (oppilas 13). Osa oppilaista ei nimenyt erikseen kuvassa lukemaansa kirjaa, mutta osa oli piirtänyt kuviin lempikirjansa, ja heidän piirroksissaan luetaan Lotte -kirjaa (oppilas 13) ja Hevostyttö litu -kirjaa (oppilas 15).

Muutammat edistyneet lukijat kertoivat, että haluavat lukea vapaa-ajallaan mielellään pelkästään kirjoja. Suurin osa oppilaista lukee kuitenkin kirjojen lisäksi myös sarjakuvia, kuten Aku Ankkoja ja jääkiekkolehtiä. Lehtien lukeminen on heidän mielestään kivaa, ja perheissä tilataan erilaisia paperisia lehtiä usein myös postin mukana kotiin. Yksi edistyneistä oppilaista piirsi sarjakuvansa kahteen ensimmäiseen ruutuun välituntitoimintaa, eli jalkapallon pelaamista ja aseleikkejä ja kolmanteen ruutuun lehdenlukutilanteen (oppilas 7). Lehti on oppilaan mukaan joko Aku Ankka tai jokin jääkiekkolehti. Piirrookseen on kirjoitettu repliikki ”Onpas muheva lehti” eli sellainen, jota on hänen mukaansa kiva lukea. Edistyneet lukijat käyttävät luettavien tekstien ja hyvien kirjojen löytämiseksi apuna esimerkiksi lukudiplomista ja kavereilta saatuja lukuvinkkejä.

Mun yks kaveri suositteli mulle Harry Potter -kirjaa, nii nyt mulla on se eka menossa. (oppilas 15)

Edistyneet lukijat kertoivat lainaavansa sekä kirjoja että lehtiä niin kirjastosta kuin kirjastoautoltakin. Kirjastossa he käyvät vapaa-ajallaan yleensä perheen kanssa tai yksin. Edistyneistä lukijoista yksi piirsi sarjakuvaansa kirjastossa käyntiin liittyvän tilanteen (oppilas 13). Kuvassa oppilas tulee kirjastosta iloisen näköisenä kotiin ja aloittaa saman tien lainaamansa kirjan lukemisen. Luettavia tekstejä löytyy useimmilta edistyneiltä lukijoilta myös kotoa. Kotona oleviin omiin kirjoihin liittyy kokemus kirjojen omistamisesta, ja jotkut oppilaista ovat saaneet omakseen esimerkiksi äitiensä vanhoja kirjoja. Useimmat oppilaat ovat saaneet kirjoja myös lahjaksi.

Mä luin vähän aikaa sitten aika semmosen pitkän kirjan minkä äiti oli joskus saanu synttärilahjaks. (oppilas 9)

Mä sain ainakin joululahjaksi aika paljon isoja kirjoja. (oppilas 7)

Muutammat edistyneet lukijat kertoivat, etteivät he ei lue mielellään kauhukirjoja eivätkä tietokirjoja. Hyvän kirjan ominaisuuksia ovat suurimman osan mielestä

sen sijaan vähäinen kuvien käyttö ja se, että kirjassa tapahtuu paljon, mutta juoni ei saa olla kuitenkaan liian jännittävä.

Mä tykkään sellasista, missä ei oo yhtään kuvia tai jonkin verran kuvia.
(oppilas 2)

Joku sellanen, missä on joku tosi tylsä juoni nii niitä mä en sit oikein tykkää. (oppilas 12)

Koulussa yhteisesti luetut kirjat jakoivat edistyneiden lukijoiden mielipiteitä. Osa oppilaista ei ole pitänyt koulussa luetuista kirjoista (esim. Laulavat lenkkiosut), eikä valitsisi niitä itselleen luettavaksi. Ryhmässä yhdessä vuorotellen lukeminen ja luetun referoiminen sen jälkeen muille koettiin myös haastavaksi. Toisaalta osa koki, että koulussa luetut lastenkirjat (esim. Muumi-kirja) ovat olleet mieluisia ja että on mukavaa vaihtelua, kun koulussa luetut kirjat ovat olleet erilaisia keskenään.

Se (Muumi-kirja) oli ihan hyvää, semmonen mitä voisin lukea itekin.
(oppilas 15)

6.1.2 Tekstit lukemisen kohteina kehittyvien lukijoiden elämässä

Kehittyvät lukijat kertoivat lukevansa vapaa-ajallaan niin runokirjoja, romaaneja ja tietokirjoja kuin satukirjojakin. Romaaneista oppilaat lukevat eniten banaanikirjoiksi luokiteltuja kirjoja ja tietokirjoista Guinnessin ennätystenkirjaa. Lehdistä he lukevat Aku Ankkoja, Koululaista sekä sanomalehtiä. Kehittyvistä lukijoista 19 % piirsi sarjakuvaansa kotiin liittyvän lukutilanteen. Anne Haanpää-Vesenterän kirjoittamaa Vaahteranlehtipoika -kirjaa kuvaillaan yhden piirroksen puhekuplassa hymyssä suin "Ompa mukava kirja!" (oppilas 10), Carolyn Keenen Neiti Etsivä -kirjaa "Tosi hyvä! (oppilas 11)" ja Timo Parvelan ja Bjørn Sortlandin Kepler 62 -kirjaa "Ompa hyvä kirja!" (oppilas 16).

Me ollaan kavereitten kaa luettu Guinnessii. (oppilas 5)

Mulle tilattiin joululahjaksi vuodeksi koululainen-lehti - - siinä on kivoa, kun siinä on välillä jotain, siinä lukee vaikka jostain, vaikka kokkaamisesta tai sitten, tai sitten siinä on joskus jotain tehtäviä. (oppilas 1)

Vapaa-ajalla luettavia tekstejä kehittyvät lukijat saavat sekä kirjastosta että kirjastoautolta. Kirjastossa oppilaat käyvät vapaa-ajalla perheen kanssa ja kirjastoautolla kouluajalla yhdessä luokan kanssa. Näitä kouluajalla lainattuja kirjoja viedään myös kotiin luettavaksi. Kehittyvistä lukijoista 19 % piirsi kirjastossa ja kirjastoautolla käyntiin liittyvän tilanteen. Suurin osa piirroksista liittyy erityisesti koulun kanssa kirjastossa tai kirjastoautolla käymiseen ja sen jälkeiseen lukuaikaan luokassa.

Yleensä mä otan ne kotiin. Ja sit mä käyn palauttaa ne seuraavalla viikolla tai sit kun mä oon lukenu ne. (oppilas 1)

Osa oppilaista kertoi myös omistavansa omia kirjoja sekä saavansa kotiin lehtiä tilattuna. Toisaalta luettavien tekstien saamiseen liittyy joillakin kehittyvistä lukijoista myös haasteita, kun he eivät omista omia kirjoja eivätkä käy juuri koskaan vapaa-ajalla kirjastossa.

No käyn mä välillä (kirjastossa), mutta aika harvoin. (oppilas 16)

Kirjojen houkuttelevuus on kehittyvien lukijoiden mielestä tärkeää ja houkuttelevuutta lisäävät niin mieluisat aiheet, jännittävyys kuin riittävä monimutkainen juonikin. Myös kirjan takakansi ja aloitus koetaan merkitykselliseksi kirjan houkuttelevuuden kannalta. Kirjojen helppolukuisuus on lisäksi joidenkin kehittyvien lukijoiden mielestä yksi hyvän kirjan ominaisuuksista, minkä takia he eivät halua lukea isoja kirjoja, tietokirjoja, eivätkä pidä runsaasta kuvailusta.

Tykkään lukea noo kaikkia helppoja kirjoja, missä on suuri teksti. Ja sitten romaaneita. (oppilas 3)

Yleensä mä luen sen takakannen ja sit mä oon silleen aa, mielenkiintoista, on pakko alkaa heti lukee. (oppilas 10)

Myöskään kehittyvät lukijat eivät olleet yksimielisiä koulussa yhteisesti luetuista kirjoista. Osa oppilaista ei tykännyt luetusta lastenkirjasta (esim. Muumi-kirja), eikä haluaisi lukea myöskään lukudiplomin kirjoja, koska ei saa valita itse luettavia kirjoja. Yhdessä luettavia, opettajan valitsemia kirjoja ei myöskään jaksaisi lukea. Toisaalta jotkut kehittyvistä lukijoista kokevat, että yhteisesti luetut kirjat (esim. Muumi-kirja) ovat olleet hyviä.

Mä en oikein tiiä tykkääks mä lukudiplomista, koska siihen ei saa lukee sellasia kirjoja, kun haluaa, vaan siihen pitää lukee jotain tiettyjä kirjoja. Ja mä haluisin lukee kaikkia mitä sattuu kirjoja. (oppilas 11)

6.1.3 Tekstit lukemisen kohteina eri lukijaryhmien elämässä

Molemmat lukijaryhmät kertoivat lukevansa vapaa-ajallaan niin romaaneja, satukirjoja, tietokirjoja kuin runokirjojakin. Lehdistä kehittyvät lukijat kertoivat lukevansa Aku Ankkoja, Koululaista ja sanomalehtiä ja edistyneet lukijat puolestaan Aku Ankkoja ja jääkiekkolehtiä. Yli puolet (N=9) kaikista oppilaista piirsi sarjakuvapiirroksensa tilanteen, jossa lukee kirjaa joko kotona tai koulussa (ks. taulukko 1), ja yksi oppilaista piirsi lisäksi sarjakuvaansa lehdenlukutilanteen. Edistyneistä lukijoista suurin osa piirsi kotona tapahtuneen lukutilanteen, kun kehittyvistä lukijoista osa piirsi lukutilanteen koulusta ja osa puolestaan kotoa. Kaikissa piirroksissa oppilaat lukevat kirjaa yksin, osa keskittyneen ja osa iloisen näköisinä. Kotona kirjaa luetaan sarjakuvapiirroksissa mukavassa paikassa sängyssä tai sohvalla ja koulussa oman pulpetin ääressä. Molemmissa lukijaryhmissä oli yksi oppilas, joka piirsi kotona tapahtuneen lukutilanteen, jonka vanhempi keskeyttää pyytäessään syömään. Monet sekä edistyneistä että kehittyvistä lukijoista lainaavat kirjoja vapaa-ajallaan kirjastosta. Edistyneistä lukijoista 6 % ja kehittyvistä lukijoista 19 % oli piirtänyt sarjakuvaansa kirjastossa käyntiin liittyvän tilanteen. Edistyneet lukijat arvostavat kirjoissa erityisesti vähäistä kuvien käyttöä ja kiinnostavaa juonta ja kehittyvät lukijat puolestaan kirjojen houkuttelevuutta ja helppolukuisuutta. Osa sekä edistyneistä että kehittyvistä lukijoista piti luokassa yhteisesti luetuista kirjoista ja osa ei.

Taulukko 1. Sarjakuvapiirrosten määrällinen analyysi

	Kaikki	Edistyneet lukijat (N=7)	Kehittyvät lukijat (N=9)
Lukutilanteet kotona	44%	25%	19%
Lukutilanteet koulussa	25%	6%	19%
Runoihin liittyvä tehtävä	31%	13%	19%
Äänikirjaan liittyvä tehtävä	6%	0%	6%
Kirjastossa tai kirjastoau- tolla käyminen	19%	6%	19%

6.2 Lukuharrastuksen merkitys elämässä

Lukuharrastus on jollakin tavoin osa kaikkien edistyneiden ja kehittyvien lukijoiden elämää. Siihen vaikuttavat heidän omat syynsä harrastaa lukemista ja toisaalta olla harrastamatta sitä sekä heidän vapaa-ajan lukutottumuksensa ja ajatuksensa itsestään lukijoina.

6.2.1 Lukuharrastuksen merkitys edistyneiden lukijoiden elämässä

Lukeminen vapaa-ajalla on edistyneiden lukijoiden mielestä pääosin mielekästä tekemistä. Heidän mukaansa lukeminen on erityisen mukavaa silloin, kun luettavaan tarinaan pääsee kunnolla sisälle, ja parhaimmillaan lukeminen on sitä, kun jaksaa lukea milloin vain ja on innostunut lukemaan määrällisesti paljon. Lukeminen toimii edistyneiden lukijoiden mukaan myös ajanvietteenä, kun ei ole muuta tekemistä tai kun ei jakseta olla puhelimella tai pelata. Toisaalta lukemista käytetään rentoutumiseen, ja sitä tehdään kotona yksin ollessa. Yksi edistyneistä lukijoista kirjoittikin sarjakuvansa puhecuplaan, ettei halua lopettaa lukemista koskaan, (oppilas 15) ja toisen oppilaan lukutilannetta kuvaavassa piirroksessa on viimeisessä ruudussa ajan kulumisesta kertova määre ”tunnin päästä”. Myös lukemiseen liittyvät hyödyt nähdään syynä lukea vapaa-ajalla. Lukiessa ei tarvitse käyttää puhelinta ja sen myötä kehittyvät niin luku-

taito, sanavarasto kuin mielikuvituskin. Lukemalla voi myös oppia uutta ja se auttaa nukahtamaan paremmin.

Se vaan jotenkin tuntuu mukavalta ja sitte on kivaa kun ei vaan koko ajan oo puhelimella ja sillon voi kuunnella musiikkiakin. (oppilas 2)

Hmm no ehkä aluks vähän siltä, ettei ehkä jaksaiskaan lukee, mut sit kuiteskin lukee koko loppupäivän. (oppilas 13)

No se kehittää silleen sitten, ja jos kirjottaa jotain nii sit on periaatteessa enempi sanoja käytössä. (oppilas 6)

Edistyneet lukijat kertovat lukevansa yleensä mieluiten mukavassa paikassa kotona iltaisin ennen nukkumaanmenoa, sillä se rauhoittaa, rentouttaa ja auttaa nukahtamaan. Mukava paikka on useimmiten omassa sängyssä, sohvalla tai nojatuolissa. Kotona saa myös luettua heidän mukaansa enemmän kuin muualla. Kaikki edistyneet lukijat, jotka piirsivät sarjakuvaan jonkin kotiin sijoittuvan lukutilanteen, piirsivät kuvaan myös kodin mieluisimman lukupaikkansa. Kuvissa luettiin niin sohvalla (oppilas 7, oppilas 15), sängyssä (oppilas 13) kuin maton päällä loikoillenkin (oppilas 12).

Mä luen aina silleen ite kun ei oo mitään tai no joskus jos mua ei väsyttä vielä tarpeeks nii sit mä luen ja sit mua alkaa väsyttää yleensä. (oppilas 7)

Se tuoli on niin pehmee, et siel on kiva lukea. (oppilas 2)

Erilaiset lukemiseen liittyvät esteet ja toiminnan keskeytykset, kuten vanhempien ohjeet iltatoimiin ryhtymisestä tai hyvän kirjasarjan kaikkien kirjojen loppuun lukeminen, ovat heidän mielestään joskus harrastamisen esteenä. Kaksi edistynyttä lukijaa piirsi myös sarjakuviin keskenään hyvin samankaltaisen tilanteen, jossa he lukevat kirjaa kotonaan ja vanhempi huutaa puhekuplassa "syömään", jolloin lukeminen on pakko keskeyttää. Toinen pohtii piirroksessaan, että hänen on pakko lukea vielä viimeinen luku loppuun (oppilas 15) ja toinen haluaa lukea vielä vähän lisää (oppilas 12). Osa edistyneistä lukijoista myöntää kuitenkin, etteivät he edes itse jaksaisi aina lukea. Joskus suureen lu-

kutehtävään liittyy jännitys siitä, jaksakohan kirjan lukea loppuun asti. Myös harrastukset estävät joitakin edistyneistä lukijoista lukemasta niin paljon kuin he haluaisivat lukea. Luettavien tekstien saamiseen liittyy myös joitakin esteitä, jotka estävät joskus tai usein harrastamasta lukemista vapaa-ajalla. Luettavien tekstien saamisen vaikeus liittyy niin harvoihin vapaa-ajan kirjastokäynteihin, omien kirjojen vähyyteen kuin vaikeuteen löytää itseä kiinnostavaa luettavaa.

Äiti imuroi samaan aikaan tai nii en mä sit pysty lukemaan tai jotain semmosta, mikä häiritsee. (oppilas 15)

Edistyneet lukijat esittivät arvioita omasta lukutaidostaan, ja useat heistä vertasivat lukutaitoaan muiden oppilaiden lukutaitoon. Arviot omasta lukutaidosta ja sen kehittymisestä näyttäytyivät edistyneiden lukijoiden puheessa pääosin positiivisina. He ovat omasta mielestään hyviä, innokkaita ja nopeita lukijoita, jotka osaavat lukea äänettömästi. Osa oppilaista arvioi oman lukutaitonsa myös muuttuneen paremmaksi kuluneen lukuvuoden aikana. Muihin oppilaisiin verrattuna osa heistä on oman arvionsa mukaan toisaalta samanlaisia lukijoita kuin muut, mutta toisaalta he arvioivat lukevansa muita enemmän.

Mä oon ehkä nopeampi lukemaan (kuin aiemmin). (oppilas 9)

Mä oon omasta mielestäni melko nopea lukija. (oppilas 2)

Ihan hyöä kun mä oon harjotellu sitä niin paljon. (oppilas 7)

6.2.2 Lukuharrastuksen merkitys kehittyvien lukijoiden elämässä

Kehittyvien lukijoiden lukuharrastusta ja lukutottumuksia tukevat monet lukemisen taustatekijät. Kehittyvät lukijat harrastavat lukemista monesta syystä. Lukeminen koetaan ajanvietteenä ja monet harrastavat sitä hyvien kirjojen takia sekä omaksi ilokseen. Toisaalta lukemisella on oppilaiden mukaan rauhoittava vaikutus ja se auttaa monien mielestä esimerkiksi nukahtamaan. Vahva halu alkaa lukea nimettiin yhdeksi tärkeäksi syyksi alkaa lukea. Moni kehittyvä lukija kuvaili myös pitävänsä lukemisesta. Myös yksi kehittyvistä lukijoista piirsi

sarjakuvaansa tilanteen, jossa lukeminen keskeytyy, kun vanhempi pyytää syömään (oppilas 16). Kuvassa lukija miettii harmistuneen näköisenä itsekseen, ettei jaksaisi mennä. Toisen oppilaan piirroksessa vanhempi kysyy, millainen uusi kirja on, johon lukija vastaa puhekuplassa ”parass!!” (oppilas 10).

Yleensä jos mä oon lainannu kirjastosta jonkun kirjan nii kyllä mä sitten alan sitä lukemaan. (oppilas 1)

Siinä kuluttaa vapaa-aikaa, jos ei oo tekemistä. (oppilas 3)

Oppilaat nimesivät lisäksi erilaisia lukemisen konkreettisia hyötyjä, jotka lisäävät heidän lukemistaan. Tietokirjoista saatu hyöty on useimpien oppilaiden mielestä ilmeinen, mutta osa kokee, että lukemalla oppii lisäksi lukemaan paremmin ja että oma ajattelu kehittyy lukemalla. Lukeminen on hyödyllinen taito myös monissa arkielämän tilanteissa ja olisi vaikea kirjoittaa, jos ei osaisi lukea.

Lukemista tarvii, koska sitten jos ei osaa lukee nii ei vaikka tiedä jos ostaa kaupasta jotain, nii, ei aina tiedä mitä se on. (oppilas 1)

No siinä oppii lukemaan nopee ja paremmin ja sit siitä on hyötyä, kuten vaikka kaikista tietokirjoista on hyötyä. Ja sitten kuten koulussa kun sä luet kirjoja sä voit laittaa merkinnän lukudiplomiin. (oppilas 5)

Lukemista estää kehittyvien lukijoiden mukaan se, että lukeminen on tylsää ja että puhelimella olo ja pelaaminen ovat mieluisampaa tekemistä. Lisäksi ajan kohta, kuten myöhäinen ilta ja nukkumaanmeno aika, estävät joissakin tapauksissa lukemisen.

Mä en tykkää ite paljon lukea mutta se on tosi kivaa kuunnella kun toinen lukee jotain kirjaa. (oppilas 8)

Osa kehittyvistä lukijoista lukee säännöllisesti joka ilta ja osa taas epäsäännöllisesti vain silloin tällöin. Useimmat heistä olivat kuitenkin sitä mieltä, että lukeminen on parasta rauhallisessa paikassa, kuten omassa sängyssä. Kehittyvät lukijat piirsivät sarjakuviinsa lukupaikoiksi sängyn lisäksi (oppilas 11) myös oman huoneensa maton (oppilas 10) sekä työtuolin (oppilas 16). Neiti Etsivä -

kirjaa luetaan sängyssä siten, että viereen on piirretty nalle. Vaahteranlehtipoi-
ka -kirjaa luetaan kuvassa matolla ja Kepler62 -kirjaa työtuolilla istuen.

*Mä tykkään lukea semmosissa rauhallisissa paikoissa, kun sitten on joten-
kin vaikee lukea jos on joku meluisampi paikka. (oppilas 1)*

Omaa lukijuutta ja lukutaidon kehittymistä arvioitiin pääasiassa suhteessa aiempaan omaan osaamiseen. Kehittyvien lukijoiden arviot oman lukijuutensa ja lukutaitonsa kehittymisestä poikkesivat toisistaan. Osa kehittyvistä lukijoista on sitä mieltä, että heidän lukutaitonsa on muuttunut paremmaksi ja että heidän lukuharrastuksensa on lisääntynyt kuluneen lukuvuoden aikana. Konkreettisella tasolla tämä näkyy erilaisten kirjojen lainaamisena. Osa heistä on puolestaan sitä mieltä, että heidän lukutaitonsa on pysynyt heikkona, eikä heidän lukuharrastuksessaan ole tapahtunut muutoksia. Muutamat kehittyvät lukijat arvioivat oman lukutaitonsa kehitystä tarkastelemalla rinnakkain heikkouksiaan ja vahvuuksiaan ja totesivat tarvitsevansa vielä lisää harjoitusta.

Mä en tykkää lukea ja sit se on kauheen semmosta tönkköstä. (oppilas 3)

6.2.3 Lukuharrastuksen merkitys eri lukijaryhmien elämässä

Vapaa-ajan lukuharrastus näkyi myös osassa oppilaiden sarjakuvapiirroksista, sillä melkein puolet (N=7) kaikista oppilaista piirsi niihin jonkin kotona tapahtuneen lukutilanteen (ks. taulukko 1). Molempien lukijaryhmien oppilaat kokevat lukemisen mukavana tekemisenä, hyvänä ajanvietteenä ja rentoutumiskeinona, mikä näkyi myös kotiin sijoittuvissa sarjakuvissa, joissa kaikissa oppilas oli piirtänyt itsensä lukemassa mukavassa paikassa sohvalla, sängyssä tai maikoilemassa maton päällä. Edistyneet lukijat lukevat lisäksi kirjoihin uppoutumisen takia ja kehittyvät lukijat puolestaan hyvien kirjojen takia. Edistyneet lukijat ovat myös sitä mieltä, että lukeminen on hyvää vaihtelua puhelimitse ololle ja pelaamiselle, minkä jotkut kehittyvät lukijat kokevat puolestaan olevan yksi syy lukemisen vähyydelle. Molemmat lukijaryhmät näkevät, että lukemiselle on olemassa lisäksi konkreettisia hyötyjä. Edistyneiden lukijoiden mielestä

lukeminen kasvattaa sanavarastoa sekä kehittää lukutaitoja ja mielikuvitusta, kun kehittyvien lukijoiden mielestä ajattelu kehittyy ja lukeminen on hyödyllinen taito monissa arkielämän tilanteissa. Muita syitä lukuharrastuksen vähyydelle ovat edistyneiden lukijoiden mukaan muun muassa hyvän kirjasarjan kaikkien kirjojen lukeminen, harrastukset, kirjojen saamisen vaikeus ja kehittyvillä lukijoilla lukemisen tylsyys. Arvioidessaan omaa lukutaitoaan edistyneet lukijat pitivät omaa lukutaitoaan pääosin hyvänä ja vertasivat sitä useammin toisten oppilaiden lukutaitoon. Kehittyvät lukijat arvioivat omaa lukutaitoaan useammin omaan aiempaan osaamiseensa, ja heistä osa näki kehityksenä positiivisena ja osa taas ei havainnut kehitystä aiempaan.

6.3 Koulun tuki lukijana kehittymisessä

Koulun antama tuki erityyppisten lukijoiden lukijuuden kehittymiseen ja lukuharrastuksen ylläpitämiseen on tärkeä. Opettajien kokemukset kuvaavat sitä, millaisia pedagogisia keinoja he ovat käyttäneet luokissaan ja miten he näkevät oman roolinsa lukijuuden tukijana. Oppilaat näkevät koulun tuen lukijana kehittymisessä konkreettisena kannustamisena sekä erilaisten tehtävien ja koulussa lukemisen kautta.

6.3.1 Opettajien kokemuksia oppilaiden lukijuuden tukemisesta

Opettajat kokevat edistävänsä oppilaiden lukijuuden kehittymistä omalla toiminnallaan. Kirjoja käytetään aktiivisesti osana opetusta ja lapsen omaa toimijuutta pyritään vahvistamaan koulussa lukutehtäviä tehdessä. Opettajat kokevat myös, että innostaessaan lapsia lukemaan heidän omalla asenteellaan on merkitystä. Innostuneen asenteen lisäksi opettajat kertovat tarvitsevänsä tuntemusta lastenkirjallisuudesta sekä käsiteltävistä aiheista. Heidän mukaansa on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota siihen, että lukemiseen käytetään koulussa riittävästi aikaa. Lukeminen on heidän luokissaan osa koulun arkea, sillä luokissa luetaan säännöllisesti ja aktiivisesti eri tavoin.

Ehkä se semmonen, ku ite on innostunu, ollu tosi innostunu nii ehkä sekin on sit jotenkin tarttunu lapsiin. (opettaja 1)

Se on niiku koko aika niiku pinnalla. se lukeminen. ja siitä tekeminen. mitä milloinkin aina kehitellään. (opettaja 2)

Opettajat kertoivat käyttävänsä kirjoja osana opetusta ja teettävänsä oppilailla erilaisia kirjoihin liittyviä tehtäviä niin koulussa kuin kotitehtävinäkin. Tällaisia ovat esimerkiksi äänikirjoihin ja runoihin liittyvät tehtävät. Opettajat pitivät tärkeänä erityisesti tarkoituksenmukaista työskentelyä ja lukemiseen liittyvien tehtävien keksimistä. Vaihtelua oppilaiden lukemiseen koulussa tuovat myös erilaiset keinot valita luettavaksi kirjoja. Opettajat ovat käyttäneet valintamenetelminä muun muassa oppilaan omaa valintaa, kirjan valintaa parille, saman kirjan lukemista ryhmittäin, yhteisen kirjan lukemista vuorotellen ryhmissä sekä saman kirjan lukemisesta koko luokan kesken. Lisäksi toinen luokista on käynyt yhdessä kirjastossa vierailulla ja osallistunut kirjaesittelyyn, josta on saanut lukuvinkkejä. Kirjoja saadaan luettavaksi kirjastosta ja kirjastoautolta, joka käy usein molemmilla kouluilla. Lisäksi toisessa luokista on käytössä iltasatukirjasto, josta oppilaat saavat lainata kirjoja myös kotiin.

Sit niistä kirjoista tuli kotitehtäviä et me luettiin tavallaan yhtä aikaa ja se oli tosi hyvää, et jokainen sai sen saman kirjan käteensä. (opettaja 1)

Meillä oli niiku muumikirjat siinä, et sit ne niiku vuorotellen niiku luki ja sit ne niiku kerto sen, mitä on tapahtunu. (opettaja 2)

Lapsen omaa toimijuutta vahvistetaan lukutehtävissä sekä tukemalla konkreettisesti lukemista että huomioimalla jokainen oppilas yhdessä ja erikseen. Opettajat ovat käyttäneet lukemisen tukemiseen tarvittaessa apuna monia keinoja, kuten kuvia ja äänikirjoja lukemisen tukena sekä tekstien lyhentämistä ja tekstin seuraamisen helpottamista eri tavoin. Lisäksi he ovat antaneet oppilaiden lukea omassa tahdissaan ja vähän kerrallaan. Tapoihin käsitellä luettuja tekstejä on kiinnitetty myös huomiota. Koteja on tiedotettu etukäteen siitä, että luokissa panostetaan erityisesti lukemiseen kyseisen lukuvuoden aikana. Oppilaiden huomioimisessa on kiinnitetty huomiota siihen, että heille syntyisi mielenkiinto

luettavia kirjoja kohtaan. Tähän pyritään varmistamalla, että jokainen oppilas saisi oman kirjan ja että oppilaille olisi aina tieto työskentelyn tarkoituksesta. Opettajat pitävät tärkeänä myös ennakkointia ja ajoissa aloittamista, jotka orientoivat oppilaita tuleviin lukemisen tehtäviin.

*Mä oon ruokkinu niitä etukäteen vaikka runoilla et päivänavauksissa lue-
taan runo et tavallaan sitä mieltä ja aivoja valmistetaan kohden sitä tule-
vaa juttua, mikä meillä on. (opettaja 1)*

*Ne sai valita tavallaan ite, et miten me se käytiin läpi. käytiin vasta sitten
kun kaikki oli luku sen jonkun jakson nii sitte. mä en muista, et annoin-
ko mä niiku viikon aikaa sitte, että sen sai niiku omassa tahdissaan sitte
niiku lukea. (opettaja 2)*

6.3.2 Koulun tuki edistyneiden lukijoiden elämässä

Koulun asema oppilaiden lukijoina kehittymisessä on olla sekä aktiivinen kirjallisuuden kasvattaja että konkreettisen lukemisen tukija. Koulu ja opettajat kasvattavat oppilaita lukijoiksi kannustamalla eri tavoin lukemaan sekä teettämällä luokassa kirjallisuuden liittyviä tehtäviä. Koulusta saatu kannustus on edistyneiden lukijoiden mukaan moninaista, ja siihen kuuluvat niin opettajalta saatu sanallinen kannustus kuin lukuläksyjen saaminenkin. Lisäksi oppilaat kokevat kannustamiseksi koulussa lukemisen niin itsenäisesti kuin yhteisestikin, kirjastoautolla yhdessä käymisen sekä lukudiplomin tekemisen.

*Koulussa kannustetaan lukemaan silleen, että kun me luetaan siellä tun-
nilla niitä kirjoja yhdessä. Ja sitten kun me kuvitetaan niitä runojakin. Ja
sitten me ollaan saatu vielä läksyksi, että meidän pitää lukee kymmenen
runoa siitä kirjasta tai vaikka koko kirja. (oppilas 2)*

Kirjallisuuden liittyviksi tehtäviksi edistyneet lukijat laskevat mukaan sekä runoihin liittyvät tehtävät että äänikirjan tekemisen, jotka koetaan lukemiseen kannustaviksi. Mieluisiksi työskentelytavoiksi edistyneet lukijat kokivat runoihin liittyen runojen kuvittamisen sekä omien runojen kirjoittamisen. Äänikirjaa tehdessä erityisen mieluisaa oli tarinan keksiminen äänikirjaan sekä äänitehosteiden keksiminen. Edistyneistä lukijoista 13 % piirsi sarjakuvaan jonkin runotehtäviin liittyvän kuvan. Kuvissa näkyy niin runokirjan lukemista (oppilas

6), valmiin runon kuvittamista (oppilas 2) kuin oman runon kirjoittamistakin (oppilas 9). Valmiin runon kuvittamista kuvaavassa tehtävässä oppilaalle on piirretty iloinen ilme ja puhekuplassa lukee ”kivaa”. Oman runon kirjoittamiseen liittyvässä sarjakuvassa oppilas on piirretty mietteliään näköiseksi ja puhekuplaan on kirjoitettu ”Hmmm... Nämä ovat vaikeita”. Seuraavassa kuvassa oppilaan ilme on iloisempi ja hän miettii ”mitäköhän kirjoittaisin?”. Lisäksi yhdessä kuvassa harjoitellaan runossa esiintyvien eläinten äänien tuottamista yhdessä muiden kanssa (oppilas 9). Tässä kuvassa kaikille on piirretty iloisen näköiset ilmeet. Kukaan edistyneistä lukijoista ei piirtänyt kuvaan äänikirjan tekoon liittyvää tehtävää.

Se oli mun mielestä tosi mukava, kun siihen sai tehdä ryhmän kanssa kirjan tai sellasen tarinan jostain vanhasta tarinasta nykyaikaistetaan ja sitte äänitetään se ja sit sai tehdä niitä äänitehosteita. (oppilas 12)

Koulu tukee lukijana kehittymistä myös siten, että koulussa luetaan kirjoja ja käytetään aikaa lukemiseen. Edistyneiden lukijoiden mukaan koulussa on luettu muun muassa Jukka Itkosen runokirjoja ja lastenkirjaa (Muumi-kirja) ryhmissä. Lukemista on tuettu heidän mukaansa käymällä kouluajalla yhdessä kirjastoautolla hakemassa kirjoja sekä lukemalla kirjoja lukutunneilla ja kirjastoautolta tulon jälkeen. Yksi edistyneistä lukijoista piirsi sarjakuvaan koulussa tapahtuneen lukutilanteen (oppilas 6). Hän lukee kuvassa keskittyneesti yksin Laulavat lenkkitossut -kirjaa.

Koulussa kannustetaan lukemaan silleen että, no se kirjastoauto käy täällä ja sitte on silleen, et jos vaikka on tehny jonkun kokeen, nii sit saa lukea. (oppilas 12)

6.3.3 Koulun tuki kehittyvien lukijoiden elämässä

Myös kehittyvien lukijoiden koulusta saama tuki jakautuu koulun aktiiviseen rooliin kirjallisuuteen kasvattajana ja lukemisen tukemiseen koulussa. Koulusta saatu lukemiseen liittyvä kannustus on kehittyvien lukijoiden mukaan opettajilta saatavaa kannustusta. Lisäksi oppilaat kokivat kannustukseksi lukudiplomin tekemisen ja kirjojen suosittelun oppilaiden kesken. Koulussa lukeminen kan-

nustaa lukemaan heidän mukaansa myös kotona. Kirjallisuuteen liittyviksi tehtäviksi he laskivat kuuluvaksi niin runoihin ja äänikirjan tekoon liittyviä kuin kirjoihinkin liittyviä tehtäviä. Mieluisimpia tapoja työskennellä ovat oppilaiden mielestä tietokoneella kirjoittaminen ja ryhmässä työskentely. Lisäksi tehtävien omavalintainen toteutustapa ja äänikirjatehtävän tekemisen eri vaiheet koettiin mieluisiksi tavoiksi työskennellä. 19 % kehittyvistä lukijoista piirsi sarjakuvaan runoihin liittyvän ja yksi äänikirjan tekoon liittyvän tilanteen. Runoihin liittyvissä kuvissa näkyy runojen kuvitusta (oppilas 1, oppilas 8), liikkeiden keksimistä runoon (oppilas 1) ja runoon keksittyjen liikkeiden esittämistä muille (oppilas 4). Äänikirjan tekoa kuvaavassa sarjakuvassa on kuvattu kaikki äänikirjan teon vaiheet (oppilas 14). Sarjakuvan tunnelma on iloinen, kun kaikille siihen piirretyille oppilaille on tehty iloiset ilmeet ja puhekuplissa lukee muun muassa ”tämä on kivaa”, ”tästä tuli tosi hyvä” ja ”teimme hyvää työtä”.

Koulussa kannustetaan lukemaan silleen, että tsempataan vähän että ”hyvä että luet” tai sillei. (oppilas 14)

Oon mä luku niitä (lukudiplomin) kirjoja, mut mä en oo oikein merkanu niitä siihen. Mutta tuota, ihan kiva se on ideana. Ainakin se kannustaa lukemaan. (oppilas 16)

Koulu tukee lukijana kehittymistä myös kehittyvien lukijoiden mukaan siten, että lukemiseen käytetään koulussa aikaa ja koulussa luetaan erilaisia kirjoja. Lukemiseen käytetään aikaa lukemalla kirjastoautolta tulon jälkeen, mutta myös niin, että opettaja lukee oppilaille kirjaa ääneen.

Me ollaan tultu (kuvassa) kirjastoautolta ja me luetaan kirjoja. (oppilas 1)

Lisäksi luokissa on luettu yhteisesti kirjoja. Omavalintaisten kirjojen lisäksi kirjastoautolta lainataan kirjoja myös muun muassa siten, että valitaan luokkakaverille luettavaksi jokin kirja. Kehittyvistä lukijoista 19 % piirsi kouluun liittyvän lukutilanteen sarjakuvaansa. Yhteen kuvista on piirretty kolme erilaista lukutilannetta koulussa; Seitsemän veljeksien lukeminen, tietokoneelta lukemi-

nen sekä vapaavalintaisen kirjan lukeminen (oppilas 3). Toisessa kuvassa oppilas lukee runokirjaa etsiessään runoa, johon voisi piirtää kuvan (oppilas (8)).

6.3.4 Koulun tuki eri lukijaryhmien elämässä

Sekä edistyneet että kehittyvät lukijat kokevat, että koulussa kannustetaan lukemaan sanallisen palautteen ja lukudiplomin tekemisen avulla. Lisäksi koulun tuki näyttäytyy oppilaiden mielestä lukemisena koulussa ja lukemiseen liittyvien tehtävien tekemisenä. Edistyneet lukijat ovat sitä mieltä, että myös luku-läksyjen antaminen kannustaa lukemaan. Koulun tuki näkyy myös osassa oppilaiden sarjakuvista, sillä 25 % kaikista oppilaista on piirtänyt sarjakuvaan jonkin koulussa tapahtuneen lukutilanteen, 31% runoihin liittyvän tilanteen ja 6 % äänikirjan tekoon liittyvän tilanteen (ks. taulukko 1). Edistyneistä lukijoista kouluun sijoittuvan lukutilanteen oli piirtänyt vain 6 % oppilaista, kun kehittyvistä lukijoista siihen liittyvän sarjakuvan oli piirtänyt 19 %. Sekä edistyneiden että kehittyvien lukijoiden mukaan koulussa käytetään aikaa lukemiseen. Edistyneet lukijat ovat lisäksi sitä mieltä, että lukemiseen kannustetaan käymällä kouluajalla kirjastoautolla. Kehittyvät lukijat pitävät puolestaan hyvien kirjojen suosittelua toisille oppilaille kannustavana. Lukemiseen liittyvät tehtävät koetaan myös kannustaviksi. Edistyneistä lukijoista kukaan ei piirtänyt sarjakuvaan äänikirjan tekoon liittyvää tilannetta, mutta kehittyvistä lukijoista yksi oli piirtänyt. Runotehtäviin liittyvän kuvan piirsi 13 % edistyneistä lukijoista ja 19 % kehittyvistä lukijoista. Edistyneet lukijat pitävät erityisesti runojen kuvittamisesta, omien runojen kirjoittamisesta sekä tarinoiden ja äänitehosteiden keksimisestä äänikirjaan. Kehittyvät lukijat pitävät puolestaan tietokoneella kirjoittamisesta, ryhmässä työskentelystä, tehtävien omavalintaisesta toteutustavasta ja äänikirjan tekemisen eri vaiheista.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia ja käsityksiä 3.–4.-luokkalaisilla oppilailla on erilaisista teksteistä ja lukemisesta harrastuksena. Sen lisäksi haluttiin tietää, millaisia kokemuksia oppilailla on lukemiseen kannustamisesta koulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, eroavatko erilaisten lukijoiden käsitykset ja kokemukset lukemisesta ja lukemiseen kannustamisesta toisistaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdesta keskisuomalaisesta koulusta kevään 2018 aikana, ja sen primaariaineisto koostuu 16 oppilaan haastatteluista ja sarjakuvapiirroksista. Lisäksi tutkimuksen sekundaariaineistoon kuuluvat kahden luokanopettajan haastattelut. Sekä opettajien että oppilaiden haastattelut analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja sarjakuvat sisällön erittelyn avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että eri lukijaryhmien käsitysten ja kokemusten välillä on paljon samankaltaisuutta, mutta myös eroja. Niin edistyneet kuin kehittyvätkin lukijat lukevat vapaa-ajallaan moneen eri kirjallisuuden lajiin kuuluvia kirjoja ja erilaisia lehtiä, ja lukuvinkkejä he saavat niin kavereiltaan kuin lukudiplomistakin. Oppilaat saavat kirjoja useimmiten kirjastosta, kirjastoautolta tai omistavat niitä itse, mutta joillakin kirjojen saamiseen liittyy vaikeuksia, jotka estävät heitä lukemasta. Kotona kaikki oppilaat lukevat mielellään rauhallisessa ja mukavassa paikassa. Useimmat edistyneistä lukijoista lukevat säännöllisesti iltaisin, ja osa kehittyvistä lukijoista puolestaan säännöllisemmin ja osa epäsäännöllisemmin. Koulussa yhteisesti luetut kirjat ja lukudiplomiin kuuluvat kirjat jakavat oppilaiden mielipiteitä. Edistyneet lukijat pitävät kirjoissa erityisesti vähäisestä kuvien käytöstä ja kiinnostavasta juonesta, kun taas kehittyvät lukijat arvostavat enemmän kirjojen houkuttelevuutta ja helppolukuisuutta. Molempien lukijaryhmien mielestä lukeminen on hyvää ajanvietettä ja auttaa rentoutumaan. Edistyneet lukijat lukevat lisäksi kirjoihin uppoutu-

misen takia, puhelimella olon sijaan sekä kasvattaakseen sanavarastoaan ja kehittääkseen mielikuvitustaan. Kehittyvät lukijat lukevat puolestaan hyvien kirjojen ja ajattelun kehittymisen vuoksi sekä siksi, että lukemisesta on konkreettista hyötyä arkielämän tilanteissa. Edistyneiden lukijoiden lukemisen vähyyden syynä ovat muun muassa harrastukset ja hyvien kirjojen loppuminen, ja kehittyvillä lukijoilla lukemisen tylsyys. Edistyneet lukijat arvioivat omaa lukutaitoaan enemmän suhteessa muiden lukutaitoon ja kehittyvät lukijat aiempaan osaamiseensa. Koulun antama tuki näyttäytyy molempien lukijaryhmien mielestä sanallisena kannustuksena, lukudiplomin tekemisenä, lukemiseen käytettynä aikana että lukemiseen liittyvien tehtävien tekemisenä. Edistyneet lukijat pitävät lisäksi kannustavana kirjastoautolla käyntiä ja lukuläksyjen antamista ja kehittyvät lukijat puolestaan kirjojen suosittelua toisille oppilaille. Edistyneiden lukijoiden mielestä lukemiseen liittyvien tehtävien tekemisessä erityisen mukavaa oli runojen kuvittaminen ja kirjoittaminen sekä tarinoiden ja äänitehosteiden keksiminen äänikirjaan. Kehittyvien lukijoiden mielestä mukavaa oli puolestaan tietokoneella kirjoittaminen, ryhmätyöskentely, tehtävien omavalintainen toteutus ja äänikirjan tekemisen eri vaiheet.

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli siis selvittää eri lukijaryhmien kokemuksia ja käsityksiä erilaisista teksteistä. Tekstejä ei ollut määritelty haastattelukysymyksissä tarkoittamaan vain tiettyjä tekstilajeja, mutta ne rajautuivat oppilaiden haastatteluvastauksissa ja sarjakuvissa koskemaan lähinnä kirjoja ja lehtiä. Sen vuoksi tutkimuksessa päädyttiin keskittymään erityisesti kirjojen ja lehtien lukemisen tarkasteluun. Tämän tuloksen perusteella voidaan pohtia, määrittelevätkö lapset lukemisen edelleen melko perinteisesti vain painetun tekstin lukemiseksi. Tähän rajaukseen saattavat vaikuttaa esimerkiksi lasten vähäiset kokemukset e-kirjoja, koulussa luetut perinteiset kirjat ja toisaalta se, millä tavoin lukemisesta puhutaan ja miten ympärillä olijat rajaavat lukemisen omassa puheessaan. Lukemista ei välttämättä ajatella esimerkiksi tietokoneelta, tabletilta tai puhelimesta lukemiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman uusimmissa perusteissa kuitenkin määritellään, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulisi perustua laajaan tekstikäsitteeseen (OPS 2014), joten

on mielenkiintoista, ettei se ole siirtynyt vielä osaksi oppilaiden omaa tekstikäsitystä. On myös mahdollista, että opettajat eivät ole vielä omaksuneet laajaa tekstikäsitystä osaksi omaa tekstikäsitystään, jolloin se ei ole myöskään siirtynyt heidän kauttaan oppilaille.

Merisuo-Stormin (2006) mukaan lapset motivoituvat lukemaan monia erilaisia tekstejä, sillä he ovat lukijoina keskenään hyvin erilaisia. Myös tässä tutkimuksessa havaittiin, että 3.-4.-luokkalaiset lukevat vapaa-ajallaan moneen eri kirjallisuuslajiin kuuluvia kirjoja. Monet sekä kehittyvistä että edistyvistä lukijoista kertoivat lukevansa vaihtelevasti niin romaaneja, tietokirjoja, satukirjoja kuin runokirjojakin. Mielenkiinto runokirjojen lukemiseen oli syntynyt monella edistyneellä ja kehittyvällä puolestaan koulussa, joten tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että koulussa luettavat kirjat voivat parhaimmillaan tukea erilaisten kirjojen lukemista myös vapaa-ajalla. Kaikki lapset eivät ole kuitenkaan kiinnostuneita lukemaan laajasti eri kirjallisuuslajeihin kuuluvia kirjoja ja edistyvistä lukijoista osa kertoi, ettei halua lukea vapaa-ajallaan kauhu- tai tietokirjoja. Myöskään osa kehittyvistä lukijoista ei ole kiinnostunut lukemaan tietokirjoja. Chapmanin, Filipenkon, McTavishin ja Shapiron (2007) tutkimus tukee tätä tulosta, sillä heidän mukaansa osa lapsista suosii enemmän nimenomaan tarinoita ja osa taas enemmän tietotekstejä, mutta suurin osa pitää molemmista tekstilajeista. Oppilaiden näkemykset tietokirjoista erosivat ylipäätään toisistaan, kun osa heistä kertoi, ettei halua lukea tietokirjoja ollenkaan ja osa taas nimesi lempikirjaksi Guinnessin ennätystenkirjan. Tietokirjat on mahdollista käsittää monella tavalla, ja Guinnessin ennätystenkirjan voi ajatella edustavan melko kevyttä tietokirjallisuutta, jonka lukemiseen on helppo tarttua.

PIRLS-tutkimuksen (2016) mukaan neljäsluokkalaiset lukevat lehdistä mielellään erityisesti sarjakuvia, mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Kaiken tasoiset lukijat kertoivat lukevansa mielellään *Aku Ankka* -lehtiä, sillä niitä on heidän mielestään mukavaa lukea. Sarjakuvien lukeminen luokin usein tunteen tekstin omistajuudesta, sillä sarjakuvat muistuttavat kuvan ja tekstin yhdistäviä tekstejä, joita lapset ovat lukeneet aiemmin opetellessaan lukemaan (Viadero 2009). Sarjakuvien lukemisen suosio kaikkien lukijoiden keskuudessa

saattaa osaltaan selittyä myös sillä, että ne ovat helposti saatavilla, kun Aku Ankka tulee melkein puolelle (N=6) oppilaista kerran viikossa kotiin. Sarjakuviiin on lisäksi helppoa tarttua ja niitä on mahdollista lukea lyhyitäkin aikoja kerrallaan, mikä voi selittää puolestaan erityisesti kehittyvien lukijoiden mielenkiinnon niiden lukemiseen. Yksi edistyneistä lukijoista oli piirtänyt omaan sarjakuvapiirroksensa kolmen kuvasarjan tilanteen, joista kahdessa ensimmäisessä hän leikkii välituntileikkejä ja kolmannessa lukee Aku Ankka -lehteä tai jotakin muuta lehteä. Tästä sarjakuvasta voi havaita, että oppilas liittyy lukuharrastuksensa osaksi muuta elämäänsä, ja lehden lukeminen näyttäytyy hänelle mielekkäänä tekemisenä välitunnin aseleikkien rinnalla.

Oppilaat kertoivat haastatteluissa saavansa lukuvinkkejä niin kavereiltaan kuin lukudiplomistakin. Kehittyvät lukijat pitivät koulussa saatuja ja annettuja lukuvinkkejä myös lukemiseen kannustavina, mikä voi viestiä siitä, että toisilta oppilailta saadut lukuvinkit ovat usein itselle sopivia ja toisaalta hyvästä kirjasta on mukava kertoa toisillekin. Kavereiden kesken jaetut lukuvinkit sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa lisäävät myös tutkimusten mukaan lasten lukumotivaatiota (Gambrell 2011) ja lukudiplomin tarkoituksena on puolestaan tutustuttaa lapsia eri kirjallisuuden lajeihin ja tarjota lapsille lukuvinkkejä (Heikkilä-Halttunen 2015), minkä toteutuminen näkyy tämän tutkimusten vastauksissa. Vaikka osa oppilaista ei ole kiinnostunut lukemaan lukudiplomiin kuuluvia kirjoja, voi sen suorittaminen toisaalta mahdollistaa myös sellaisista kirjoista innostumisen, joita ei välttämättä itse löytäisi. Jos mieleistä luettavaa on vaikeaa löytää ja itselle ennestään tuttujen kirjojen lisäksi ei ole kiinnostunut lukemaan mitään muuta, ei pääse myöskään välttämättä samalla tavoin käsiksi muiden kirjallisuuden lajien lukemisen hyötyihin.

PIRLS-tutkimuksen (2016) mukaan aloittelevalle lukijalle on tärkeää, että luettava tarina on kiinnostava ja lukijan taidot riittävät sen ymmärtämiseen. Myös tässä tutkimuksessa selvisi, että niin edistyneet kuin kehittyvätkin lukijat pitivät kirjan mielenkiintoista juonta merkityksellisenä ja tärkeänä hyvän kirjan ominaisuutena, mikä voi mahdollistaa parhaimmillaan kirjan lukemiseen syventymisen. Lisäksi kehittyville lukijoille on tärkeää, että luettavat tekstit ovat

tarpeeksi helppolukuisia ja lyhyitä, eivätkä sisällä liikaa kuvailua. Kehittyvät lukijat olivat lisäksi sitä mieltä, että kirjan mielenkiintoinen takakansi ja aloitus ovat tärkeitä ja että kirja ei saa olla liian pitkä tai vaikealukuinen. Takakansi ja aloitus ovat useimmiten ensimmäinen kosketus kirjaan, ja niiden merkitys saattaa sen vuoksi korostua erityisesti kehittyvillä lukijoilla. Hitaammin lukevat oppilaat eivät ehkä pääse yhtä nopeasti kirjaan sisälle kuin nopeammin lukevat, joten kirjan kiinnostavuus on mielekästä selvittää jo lukemisen alkuvaiheessa. Toisaalta jos kiinnostus kirjoja ja lukemista kohtaan ei ole välttämättä kovin suuri, voi olla erityisen tärkeää, että kirja herättää heti alusta asti mielenkiinnon. Edistyvät lukijat arvostavat kirjoissa puolestaan vähäistä kuvien käyttöä ja sitä, että kirjassa tapahtuu paljon, mutta se ei kuitenkaan liian jännittävä. Nämä piirteet heijastelevat mahdollisesti sitä, että kirjoja lukiessa ei tarvitse päästä enää niin helpolla ja kirjoilta ehkä myös odotetaan jo enemmän.

Suuri osa sekä edistyneistä että kehittyvistä lukijoista käy vapaa-ajallaan perheen kanssa kirjastossa tai kirjastoautolla lainaamassa kirjoja. Tällainen vanhempien arvostus lukemista kohtaan sekä heidän tarjoamansa lukemiseen kannustava ympäristö vaikuttavat myös lasten asenteisiin lukemisesta kohtaan (Clark & Hawkins 2010). Lisäksi useimmilta lapsilta löytyy kotoa omia kirjoja ja lehtiä tilataan kotiin. Jotkut oppilaista kertoivat myös, että he ovat saaneet itselleen äitiensä vanhoja kirjoja, mikä voi tutkimusten mukaan lisätä heidän lukumotivaatiotaan (Kauda & Wigfield 2012). Kirjojen saamisen vanhemmilta voi nähdä olevan lapsille merkityksellistä myös sen vuoksi, että heistä kukaan ei kyseenalaistanut sitä, millaisia kirjoja vanhemmat ovat omassa lapsuudessaan lukeneet, ja he kaikki olivat ottaneet kirjat mielellään vastaan. Kaikilla oppilailta ei kuitenkaan ole mahdollisuutta käydä vapaa-ajalla kirjastossa, eikä heillä ole kotona omia kirjoja, ja moni erityisesti kehittyvistä lukijoista vie kouluajana kirjastoautolta lainaamia kirjoja kotiin luettavaksi. Tämä mahdollistaa kirjojen lukemisen myös vapaa-ajalla. Kouluajalla lainattujen kirjojen kotiin vieminen nousi esille myös McKoolin (2007) tutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa selvisi, että sekä edistyneillä että kehittyvillä lukijoilla on monia syitä kirjojen ja lehtien lukemiselle ja toisaalta myös monia syitä

olla lukematta. Moni oppilas nimesi lukemisen harrastukseksi, jota on mukavaa tehdä puhelimella olon ja pelaamisen vastapainoksi. Samaan aikaan he kokivat lukemisen rauhoittavana toimintana esimerkiksi ennen nukkumaan menoa. Monet lapset käyttävät nykyisin suuren osan vapaa-ajastaan jonkin älylaitteen parissa, joten lukeminen voi tarjota siihen vastapainoa ja keinon rauhoittua omassa rauhassa. Lisäksi lukemalla voi oppia uusia asioita ja edistyvien lukijoiden mielestä kehittää sanavarastoa sekä mielikuvitusta. Myös lukemisen halu ja lukemiseen heittäytymisen kokemukset olivat edistyneiden lukijoiden syitä lukemiselle. Edistyneiden lukijoiden saattaa on mahdollista uppoutua kehittyviä lukijoita helpommin kirjoihin sujuvamman lukutaidon vuoksi. Kehittyvät lukijat lukevat puolestaan erityisesti hyvien kirjojen vuoksi, mikä voi johtua siitä, että lukemisen on oltava alusta asti mieluista, jotta siihen jaksaa keskittyä. Oppilaiden lähes kaikki tässä tutkimuksessa esille nousseet syyt lukea ovat enemmän sisäistä kuin ulkoista motivaatiota herättäviä syitä, sillä heidän lukemistaan eivät ohjaa suoranaisesti mitkään ulkoiset palkkiot tai rangaistukset (Ryan & Deci 2000). Sisäinen motivaatio onkin tutkimusten mukaan positiivisessa yhteydessä kirjojen lukemiseen (esim. Froiland & Oros 2014). Vaikka moni oppilas ilmoitti lukudiplomin kannustavan lukemaan, kukaan ei maininnut sen olevan syy lukea vapaa-ajalla, vaan lähes kaikki syyt olivat enemmän sisäistä kuin ulkoista motivaatiota lisääviä. Ehkä lukudiplomin suurin hyöty on kuitenkin tarjota oppilaille lukuvinkkejä, eikä niinkään toimia kannustimena vapaa-ajan lukemiselle.

Lukemista estävät edistyneiden lukijoiden mukaan esimerkiksi muut harrastukset, hyvien kirjojen loppuminen ja vain satunnaiset kirjastokäynnit, jolloin kotona ei ole mieluista luettavaa. Osallistuminen järjestettyyn harrastustoimintaan on myös McKoolin (2007) mukaan yksi lukemisen vähyyteen vaikuttavista syistä. Kaikki edistyneiden lukijoiden syyt lukemisen vähyydelle ovat ainakin osittain ulkoista tekijöistä johtuvia. Kehittyvät lukijat puolestaan nimesivät estäviksi tekijöiksi lukemisen tylsyyden ja illalla nukkumaan käymisen, jolloin he eivät ehdi lukea. Lukemisen tylsyyys voi olla seurausta monista erisyistä, kuten heikosta lukusujuvuudesta, jolloin lukemisesta voi olla vaikeam-

paa myöskään nauttia. Monet sekä kehittyvistä että edistyneistä lukijoista kertoivat lisäksi tilanteista, jolloin heidän lukemisensa keskeytyy, kun vanhempi pyytää syömään. Tämä ulkoisesta syystä johtuva keskeytys sai oppilaissa aikaa harmistumisen ja ärsytyksen tunteita, jotka näkyivät myös sarjakuvapiirroksissa. Tällainen vanhempien aiheuttama lukemisen keskeytys nousi esille myös McKoolin (2007) tutkimuksessa.

Suurimmassa osassa oppilaiden sarjakuvia hahmojen piirteet oli kuitenkin piirretty iloisiksi, ja ne vastasivat siltä osin selkeästi annettua tehtävänantoa ”mukavasta tai mieluisasta lukutilanteesta”. Muutamissa piirustuksissa oli kuitenkin nähtävissä myös harmistuneen ja mieteliään näköisiä ilmeitä. Harmistuneisuus näkyi sekä edistyneiden että kehittyvien lukijoiden piirustuksissa tilanteissa, jossa lukemisen keskeytyi esimerkiksi syömään menon takia. Mietteitä ilmeitä puolestaan oli piirustuksissa, joihin oli piirretty hahmo lukemassa yksin kirjaa. Näistä havainnoista voi päätellä, että lukemiseen, samoin kuin mihin tahansa muuhunkin toimintoon liittyy aina monenlaisia tunteita. Jokin asia voi tuntua erityisen mukavalta juuri siksi, että keskittyessään tehtävään on mahdollista saada esimerkiksi onnistumisen kokemuksia ja toisaalta mukavaan tehtävään on helpompaa myös keskittyä. Harmistus voi puolestaan osoittaa, että jokin asia on itselle tärkeää ja mieluista, ja siitä luopuminen tuntuu ikävältä.

Sekä edistyneet että kehittyvät lukijat kertoivat lukevansa mieluiten mukavassa ja rauhallisessa paikassa. Mukavat paikat lukea näkyivät haastatteluiden lisäksi myös monissa lasten piirustuksissa ja kotona tapahtuneita lukutilanteita olikin piirretty paljon koulussa tapahtuneita tilanteita enemmän. Piirustuksista voi myös päätellä, että lapset lukevat mielellään tietyssä, itselleen mukavassa paikassa ja liittävät paikan lukemisen harrastamiseen. Suurin osa edistyneistä lukijoista kertoi lukevansa usein iltaisin ennen nukkumaan menoa, kun osa kehittyvistä lukijoista kertoi lukevansa säännöllisesti ja osa taas epäsäännöllisemmin. Brozon, Shielin ja Toppingin (2008) mukaan lasten lukemiseen käytämällä ajalla on merkitystä esimerkiksi lukutehtävissä suoriutumisen, mikä saattaa näkyä myös tämän tutkimuksen tuloksissa, kun edistyneiden lukijoiden

lukeminen näyttäytyy kehittyvien lukijoiden lukemista säännöllisempänä. Myös arviot omasta lukutaidosta poikkesivat edistyneillä ja kehittyvillä lukijoilla toisistaan. Useimmat edistyneet lukijat arvioivat positiivisesti omaa lukutaitoaan ja monet heistä vertasivat lukutaitoaan muiden oppilaiden lukutaitoon ja lukuharrastukseen. Kehittyvät lukijat arvioivat puolestaan omaa lukemistaan useimmiten suhteessa heidän aiempaan osaamiseensa. Osa arvioi lukutaitonsa hyväksi ja lukuharrastuksensa lisääntyneen kuluneen lukuvuoden aikana, ja osan mielestä oma lukutaito ei ollut kehittynyt ollenkaan. Edistyneet lukijat kykenevät ehkä vertaamaan itseään toisiin niin, että heidän pätevyyden tunteensa kasvaa ja he kokevat onnistuvansa lukutehtävissä. Kehittyvät lukijat puolestaan eivät välttämättä saa samanlaista pätevyyden tunnetta vertaamalla itseään toisiin, mutta omaan aiempaan osaamiseen vertaaminen osoittaa myös heille, että heidän taitonsa ovat kehittyneet. Tutkimusten mukaan luottamus omaan lukutaitoon on vahva sisäinen syy harrastaa lukemista (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles 2007) ja myös tämä tulos on mahdollista havaita tästä tutkimuksessa.

Sekä edistyneet lukijat että kehittyvät lukijat kokivat, että koulussa kannustetaan lukemaan erityisesti sanallisesti, antamalla lukuaikaa ja suorittamalla lukudiplomia. Sanallinen kannustus toimii useimmiten osana arkipäiväistä vuorovaikutusta, ja se näyttäytyy oppilaille konkreettisenä tukena. Lukuajan antaminen on merkityksellistä myös tutkimusten mukaan ja esimerkiksi Allingtonin ja Gabrielin (2012) tutkimuksesta käy ilmi, että koulussa tarjottava aika omatoimiseen lukemiseen on merkityksellistä, ja sen avulla on mahdollista kannustaa oppilaita lukemaan. Kaikilla lapsilla ei ole välttämättä samanlaisia mahdollisuuksia kotona lukemiseen, joten koulussa tarjottu lukuaika tasaa myös tässä suhteessa oppilaiden välisiä eroja. Lukuharrastuksen ylläpitäminen vapaa-ajalla voi olla lisäksi vaikeaa, jos kirjoja ei ole mahdollista saada mistään. Kouluissa on luettu myös yhdessä kirjoja ja sekä edistyneet että kehittyvät lukijat näkivät myös sen lukemista tukevaksi toiminnaksi, vaikka yhteisesti luetut kirjat jakoivatkin mielipiteitä. Lisäksi erityisesti edistyneet lukijat kokivat, että lukemiseen kannustaminen näyttäytyy kirjastoautolla käymisenä ja lukuläksy-

jen antamisena. Kehittyvät lukijat kokivat puolestaan, että kirjojen suosittelu toisten oppilaiden kesken kannusti heitä erityisesti lukemaan. Kirjoista keskustelu vertaisten kanssa lisää myös Merisuo-Stormin ja Soinisen (2016) mukaan lasten lukumotivaatiota ja kielellistä kompetenssia. Lisäksi monet kehittyvät lukijat pitivät myös siitä, kun opettaja lukee heille luokassa ääneen kirjaa, mikä lisää tutkimusten mukaan heidän omaakin kykyään lukea sujuvasti (Trelease 2013).

Useimmat edistyneistä ja kehittyvistä lukijoista kokivat niin äänikirjojen tekemisen kuin runoihin liittyvät tehtävätkin koulussa lukemiseen kannustavina. He pitivät lukemiseen kannustavissa tehtävissä erityisesti siitä, kun he saivat ideoida ja toteuttaa jotakin itse. Tämä lisää parhaimmassa tapauksessa heidän autonomiaansa sekä pätevyyden tunteitaan, ja vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi lukumotivaatioon (Schunk & Pajares 2009). Runojen teossa parasta oli edistyneiden lukijoiden mielestä runojen kuvittaminen ja omien runojen kirjoittaminen, ja äänikirjoja tehdessä tarinoiden ja äänitehosteiden keksiminen. Kehittyvät lukijat pitivät erityisesti tietokoneella kirjoittamisesta, ryhmässä työskentelystä, tehtävien vapaavalintaisesta suoritustavasta sekä äänikirjan tekemisen monivaiheisuudesta. Omien tekstien tuottaminen on myös Allingtonin ja Gabrielin (2012) mukaan hyödyllistä, sillä se auttaa lasta sanoittamaan ajatuksiinsa ja opettaa häntä tekemään itsensä ymmärretyksi kirjoitetulla kielellä.

Opettajat kokivat tukevansa oppilaidensa lukijuutta käyttämällä kirjoja aktiivisesti osana opetusta ja olemalla itse innostuneita lukemisesta, mikä on myös Mergan (2016) tutkimuksen mukaan tärkeää. Sen lisäksi opettajat kertoivat tarjoavansa koulussa lukemiseen riittävästi aikaa, millä on Hiebertin (2009) mukaan positiivinen yhteys muun muassa oppilaiden lukutaidon kehittymiseen ja minkä myös oppilaat kokivat tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi. Opettajat ovat käyttäneet luokissaan kirjojen valintaan erilaisia menetelmiä, ja toinen luokista on käynyt myös vierailulla lähikirjastossa ja saanut sieltä kirjavinkkejä. Oppilaat eivät tuoneet esille, että he olisivat saaneet näistä kirjastovierailuista itselleen lukuvinkkejä, vaan he kertoivat saavansa vinkkejä lähinnä vertaisilta ja lukudiplomista. Vertaisten antamia lukuvinkkejä on ehkä helpom-

paa ottaa vastaan, ja niille annetaan enemmän arvoa kuin aikuisen kirjastonhoitajan antamille suosituksille. Toisaalta vertaisten antamalla lukemisen mallilla on myös suuri merkitys lapsen omaan lukemiseen ((Merga 2017). Oppilaat ovat saaneet valita kirjastosta ja kirjastoautolta myös vapaavalintaisesti luettavaa, jolloin he ovat valinneet todennäköisesti erityisesti itseään kiinnostavia tekstejä (Taylor 2004). Erityyppisten lukijoiden ajatukset hyvistä kirjoista erosivat toisistaan, joten vapaavalintaisten kirjojen lukeminen mahdollistaa itselle sopivien kirjojen löytymisen.

Toisella opettajalla on luokassa käytössään myös iltasatukirjasto, jonka kirjavalikoimasta voivat hyötyä sekä lukemisesta nauttivat että lukemisen tapaa vielä harjoittelevat oppilaat (Gambrell 2011). Lapset eivät maininneet tätä lukemiseen kannustavana tekijänä, joten ehkä oppilaat eivät ole ottaneet iltasatukirjastoa vielä täysin omakseen ja sisäistäneet sen hyötyä lukemiselle. Kirjojen lukemisen lisäksi luokissa on tehty muun muassa äänikirjoihin ja runoihin liittyviä tehtäviä, joiden tarkoituksena on ollut kannustaa oppilaita lukemaan. Opettajat kertoivat, että he vahvistavat oppilaiden omaa toimijuutta tehtävien teon aikana huomioimalla heidän tarpeitaan sekä yksilöinä että ryhmänä. Oppilaat kokivat tehtävät kokonaisuudessaan kannustaviksi, vaikkakin ne olivat eri tavalla mieluisia erityyppisten lukijoiden mielestä. Erilaisiin kirjallisuuden lajeihin, kuten runoihin, tutustuminen esimerkiksi tehtävien teon kautta on hyödyllistä, sillä se auttaa suhtautumaan muun muassa kriittisesti perinteisiin stereotyyppioihin siitä, mitä tytöt ja pojat lukevat (Chapman, Filipenko & McTavish 2007). Runoihin tutustuminen on lisännytkin oppilaiden runojen lukemista myös vapaa-ajalla. Lukemista on tuettu käyttämällä apuna esimerkiksi kuvia ja lyhentämällä luettavia tekstejä, joiden avulla lukutehtävissä onnistuminen on ollut mahdollista ja tunteet omasta pätevyydestä ovat voineet lisääntyä (Schunk & Zimmerman 1997). Opettajat korostivat tässä tutkimuksessa erityisesti omaa kiinnostustaan lukemiseen ja sen merkitystä oppilaiden kannustamiseen. Opettajan oma aito innostus motivoi heitä myös kehittämään erilaisia lukemiseen kannustavia menetelmiä, jotka voivat puolestaan motivoida oppilaita tekemään ja innostumaan. Opettaja tarjoaa omalla esimerkillään myös lukevan aikuisen

mallin, joten kirjoista ja vapaa-ajan lukemisesta puhuminen näyttäytyy lapsille myös esimerkkinä siitä, millaisia lukijoita he voisivat itse olla.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimusta tehtäessä on tärkeää kiinnittää huomiota luotettavuuden arviointiin koko tutkimuksen teon ajan kaikissa sen vaiheissa. Laadullisen tutkimuksen erityisenä tarkoituksena on selittää jotakin ilmiötä paikallisesti niin, että selitysmalli on sisäisesti looginen ja yhtenäinen suhteessa tarkasteltavaan tutkimusaineistoon (Alasuutari 2011). Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkimus raportoidaan tarpeeksi tarkasti ja johdonmukaisesti. Olen pyrkinyt tässä tutkimusraportissa kuvailemaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti kaikki tutkimuksen tekoon liittyvät valintani ja selittämään perusteellisesti esimerkiksi aineiston keruussa ja analyysivaiheessa tekemäni ratkaisut.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa tilastollisia yleistysiä, joten aineiston koko ei vaikuta merkittävästi luotettavuuden arviointiin. Tutkittavien määrää on kuitenkin tärkeää pohtia, jotta tutkittavasta ilmiöstä saadaan kerättyä mahdollisimman paljon tietoa. Otoksen kokoa tärkeämpää on se, että tutkimukseen valituilla henkilöillä on kokemusta tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kaikilla tähän tutkimukseen osallistuneilla oppilailta ja opettajilta oli kokemusta tutkimuksen aiheesta, ja heidän valintansa on raportoitu huolellisesti myös tutkimusraportissa. Tutkimukseen valikoitui mukaan yhteensä 16 oppilasta, sillä lasten haastattelut ovat yleensä aikuisten haastatteluja lyhyempiä. Tutkittavien oppilaiden otannan valinnassa hyödynnettiin opettajan oppilastuntemusta (Aarnos 2018), jotta tutkimukseen saatiin mukaan erityyppisiä lukijoita. Tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista lisätä haastatteluvien valinnan lisäksi tutustumalla tutkimuksen osallistujiin etukäteen. Tämä on tärkeää erityisesti lapsia haastatellessa, jotta he ehtivät tottua tutkijaan ja saavat tarkkailla tätä omaehtoisesti etukäteen. (Aarnos 2011.) Kävin tutustumassa oppilaisiin ja opettajiin etukäteen ennen haastatteluiden tekemistä ja osallistuin samalla heidän muutamille oppitunneilleen. Tulin samalla oppilaille

tutuksi (Patton 2002), mikä auttoi tekemään haastattelutilanteesta heille helppomman ja mukavamman. Sain samalla myös itse vielä paremman ymmärryksen siitä, miten lasten kokemukset ja käsitykset tutkittavasta aiheesta ovat rakentuneet.

Aineistoon liittyvää luotettavuutta parantaa puolestaan tutkimusmenetelmien yhteiskäyttö eli triangulaatio, jolloin tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan useammasta eri suunnasta (Tuomi & Sarajärvi 2018; Metsämuuronen 2006). Tässä tutkimuksessa käytettiin metodologista triangulaatiota eli useiden metodien käyttöä rinnakkain, kun aineistoa kerättiin sekä haastatteluiden että sarjakuvapiirtämisen avulla. Lisäksi käytin sarjakuvapiirrosten analysoinnissa triangulaatiota yhdistämällä määrällisesti ja laadullisesti tuotettua tietoa samanaikaisesti yhteen. Tällainen määrällisen ja laadullisen tiedon yhdistäminen ei ole aina perusteltua fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä, sillä määrien avulla ei ole mahdollista kuvata sisällön merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Koin kuitenkin, että sarjakuvien määrällisen analyysin avulla on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja tukea haastatteluaineistojen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat selkeän raportoinnin ja riittävän aineiston lisäksi tutkijan tekemät valinnat niin tutkimuksen aiheen rajaamisesta kuin analyysimenetelmän valinnastakin. Aiheen rajaamiseen vaikuttavat aina tutkijan omat mielenkiinnon kohteet sekä näkökulmat ja tulkinnat tutkimastaan ilmiöstä (Kiviniemi 2018). Valitsin tutkittavan aiheeni siten, että se vastasi omia mielenkiinnon kohteitani ja sopi samalla osaksi TARU-hankkeeseen liittyvää tutkimusta. Rajasin aiheeni koskemaan erityyppisiä lukijoita, sillä olen kiinnostunut sekä edistyneiden että kehittyvien lukijoiden lukemisesta. Analyysimenetelmäksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin, sillä halusin tutkia ilmiötä oppilaiden kokemuksista ja käsityksistä käsin. Otin tekemilläni metodisilla valinnoilla myös kantaa siihen, mikä on mielestäni tästä aineistosta erityisesti esiin nouseva ydinsanoma (Kiviniemi 2018). Tutkimuksen luotettavuutta parantaa lisäksi se, että tutkijalla on tarpeeksi aikaa tehdä tutkimustaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Ajan riittävyys toteutui tämän työn kohdalla, sillä tutkimuksen

tekeminen aiheen valinnasta lopullisen työn palautukseen kesti kokonaisuudessaan melkein kaksi vuotta. Jokaiseen tutkimukseen vaiheeseen oli mahdollista perehtyä tämän ansiosta huolellisesti.

TARU-hankkeeseen osallistuneet opettajat tuottivat opetusmateriaalia osin avoimelle verkkoalustalle, jossa ne ovat kaikkien saatavilla. Hankkeen avulla saatiin tietoa muun muassa siitä, miten opettajien oma lukijuus vaikuttaa heidän lukemisen tukemiseensa koulussa. Opettajat itse saivat hankkeen kautta tietoa lasten lukemisen tukemisesta sekä työvälineitä omaan opetustyöhönsä. Lasten lukuharrastukseen liittyvien tekijöiden tutkiminen on jatkossakin tärkeää, jotta erilaisten lukijoiden lukuharrastuksen tukeminen kehittyisi edelleen. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi sitä, millaisena lukijana oppilaat kokevat opettajansa ja vertaisensa, ja millainen vaikutus sillä on heidän omaan lukijuuteensa kehittymiseen ja vapaa-ajan lukuharrastukseensa. Sen lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, mitä kaikkea muuta kuin kirjoja ja lehtiä lapset lukevat oikeasti vapaa-ajallaan ja millaisena heidän päivittäinen lukemisen näyttäytyy kokonaisuudessaan. Sen avulla voitaisiin luoda lapsille lisää luonnollisia lukemisen paikkoja ja näin lisätä luontevasti heidän vapaa-ajan lukemistaan.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1, 174–187.
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1, 144–157.
- Aerila, J. A., & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja luokituksen herättelyyn. PS-kustannus.
- Aerila, J. A., & Merisuo-Storm, T. 2017. Emergent Readers and the Joy of Reading: A Finnish Perspective. *Creative Education* 8 (15), 2485.
- Aerila, J. A., & Rönkkö, M. L. 2015. Enjoy and Interpret Picture Books in a Child-Centered Way. *The Reading Teacher* 68 (5), 349–356.
- Pertti, A. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Allington, R. L., McCuiston, K., & Billen, M. 2015. What research says about text complexity and learning to read. *The Reading Teacher* 68 (7), 491–501.
- Allington, R. L., & Gabriel, R. E. 2012. Every child, every day. *Educational Leadership* 69 (6), 10–15.
- Aspers, P. 2009. Empirical phenomenology: A qualitative research approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 9 (2), 1–12.
- Baker, L., & Wigfield, A. 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly* 34 (4), 452–477.
- Bates, E. A. 2004. Explaining and interpreting deficits in language development across clinical groups: Where do we go from here? *Brain and language* 88(2), 248–253.
- Bell, P. 2001. Content analysis of visual images. *Handbook of visual analysis*.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. 2010. Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology* 102 (4), 773.
- Bezemer, J., & Kress, G. 2015. *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.

- Bezemer, J., Jewitt, C., Diamantopoulou, S., Kress, G., & Mavers, D. 2012. Using a social semiotic approach to multimodality: Researching learning in schools, museums and hospitals.
- Biancarosa, C. & Snow, C. E. 2006. Reading next- A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Briggs, C., & Elkind, D. 1973. Cognitive development in early readers. *Developmental Psychology* 9 (2), 279.
- Brozo, W., Shiel, G., & Topping, K. 2008. Engagement in Reading: Lessons Learned from Three PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51, 304-315.
- Brown, C. S. 2014. Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum* 24, 35-49.
- Cain, K., & Oakhill, J. 2011. Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities* 44 (5), 431-443.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. 2006. Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 49, 278-293.
- Chapman, M., Filipenko, M., & McTavish, M. 2007. First Graders' Preferences for Narrative and/or Information Books and Perceptions of Other Boys' and Girls' Book Preferences. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 30, 531-553.
- Clark, C. & Hawkins, L. 2010. Young people's reading: the importance of the home environment and family support. London: National Literacy Trust.
- Cirino, P. T., Romain, M. A., Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., & Vaughn, S. 2013. Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and writing* 26 (7), 1059-1086.
- Cummins, J. 2011. Literacy engagement. *The Reading Teacher* 65 (2), 142-146.
- Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C., & Swaab, H. 2011. Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and writing* 24 (4), 395-412.
- Davidson, K. 2010. The integration of cognitive and sociocultural theories of literacy development: Why? How? *Alberta Journal of Educational Research* 56 (3).

- Davis, J. 1998. Understanding the Meanings of Children: A Reflexive Process. *Children and Society* 12 (5), 336–48.
- Denzin, N. K. 2012. Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research* 6 (2), 80–88.
- Denton, C. A., Solari, E. J, Ciancio, D. J., Hecht, S. A. & Swank, P. R. 2010. A Pilot Study of a Kindergarten Summer School Reading Program in High-Poverty Urban Schools. *The Elementary School Journal* 110 (4), 423–439.
- Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. 2018. Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental science*, e12764.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1, 174–187.
- Freeman, M., & Mathison, S. 2008. *Researching children's experiences*. The Guilford Press.
- Froiland, J. M., & Oros, E. 2014. Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology* 34 (2), 119–132.
- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L., & Hirchert, T. 2012. Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success. *Contemporary School Psychology* 16, 91–100.
- Gadamer, H. G. 1988. On the circle of understanding. Teoksessa J. M. Connolly & T. Keutner (toim.), *Hermeneutics versus science. Three German Views: Wolfgang Stegmüller, Hans Georg Gadamer, Ernst Konrad Specht*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Gambrell, L. B. 2011. Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The reading teacher* 65 (3), 172–178.
- Golinkoff, R. M., Can, D. D., Soderstrom, M., & Hirsh-Pasek, K. 2015. (Baby) talk to me: the social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science* 24 (5), 339–344.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. 2009. Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy* 43 (1), 11–19.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. 2012. Instructional contexts for engagement and achievement in reading. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly,

- A. L., & Wylie, C. (toim.) Handbook of research on student engagement. Boston MA: Springer Science & Business Media, 601–634.
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. 2009. Reading motivation. Teoksessa (Wentzel, Kathryn R. & David B. Miele). Handbook of motivation at school. Routledge, 517–540.
- Guthrie, J.T., Hoa, A.L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M., Littles, E. 2007. Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology* 32 (3), 282–313.
- Guthrie, J. T. & Humenick, N. M. 2004. Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. Teoksessa P. McCardle & V. Chhabra (toim.) *The voice of evidence in reading research*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 329–354.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. 2003. Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly* 19 (1), 59–85.
- Heidegger, M. 2001. *Phenomenological interpretations of Aristotle: initiation into phenomenological research*. Indiana University Press.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle. *Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Lastenkirjainstituutin julkaisuja, 33.
- Hiebert, E. H. 2009. *Reading more, reading better*. New York: Guilford.
- Hill, M. 1997. Participatory research with children. *Child & family social work* 2 (3), 171–183.
- Hirvonen, R., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Aunola, K., & Nurmi, J. E. 2010. Task-focused behaviour and literacy development: A reciprocal relationship. *Journal of Research in Reading* 33 (3), 302–319.
- Hoelt, F., McCandliss, B. D., Black, J. M., Gantman, A., Zakerani, N., Hulme, C., Lyytinen, H., Whitfield-Gabrieli, S., Glover, G., Reiss, A. & Gabrieli, J. D. 2011. Neural systems predicting long-term outcome in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108 (1), 361–366.
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B., & Turner, S. J. 2012. Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing* 25 (2), 483–507.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. 2013. Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives* 7,1–5.

- Johnsson-Smaragdi, U., & Jönsson, A. 2006. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (5), 519–540.
- Jones, T., & Brown, C. 2011. Reading engagement: A comparison between e-books and traditional print books in an elementary classroom. *Online Submission* 4 (2), 5–22.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2, 74–87.
- Kauppinen, M. & Aerila, J. A. Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Ainedidaktisia tutkimuksia* 141–151.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa (nro 141). Jyväskylän yliopisto.
- Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K., & Lerkkanen, M. K. 2018. Associations between reading skills, interest in reading, and teaching practices in first grade. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62 (6), 832–849.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A-L., Leskinen, E. Tolvanen A. & Nurmi, J. E. 2012. The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology* 50 (6), 799–823.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. 2008. Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy* 42 (2), 75–82.
- Klauda, S. L., & Wigfield, A. 2012. Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research* 44 (1), 3–44.
- Kucirkova, N., Messer, D., & Whitelock, D. 2013. Parents reading with their toddlers: The role of personalization in book engagement. *Journal of Early Childhood Literacy* 13 (4), 445–470.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen käyttö, hankinta ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. V. H. 2018. Lukeminen-yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika* 12 (2), 21–35.

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2, 29–51. Juva: PS-kustannus.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lerikkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 41 (2).
- Lerikkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Reading Performance and its Developmental Trajectories during the First and the Second Grade. *Learning and Instruction* 14, 111–130.
- Lerikkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J. E. 2004. Developmental dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early Childhood Research* 2 (2), 139–156.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. 2005. Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading* 28 (4), 383–399.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus* 38 (4), 304–315.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito - valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) *Lukutaidon ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä*. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy.
- Lyytinen, P. 2011. Varhainen kielen kehitys lukemaan oppimisen ennustajana. *Psykologia* 46 (2–3), 99–107.
- Marzano, R. J. 2003. *What works in schools: Translating research into action?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. 2009. Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child development* 80 (3), 686–702.
- Mattila, S., Ollila, M. & Volotinen, T. 2008. *Lukupiirin lumo: Kirjallisuudenopeutuksen oppituokiota*. Helsinki: WSOY.
- Maynard, S. 2010. The impact of e-books on young children's reading habits. *Publishing Research Quarterly* 26 (4), 236–248.

- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L. G. 2016. Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of research in reading* 39 (1), 109–125.
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Duf-ton, P. 2015. The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research* 57 (4), 389–402.
- McKool, S. S. 2007. Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading improvement* 44 (3), 111–132.
- Melekoglu, M. A. Wilkerson, K. L. 2013. Motivation to Read: How Does It Change for Struggling Readers with and without Disabilities? *International Journal of Instruction* 6 (1), 77–88.
- Merga, M. 2017. Becoming a reader: Significant social influences on avid book readers. *School Library Media Research*, 20.
- Merga, M. K. 2016. "I don't know if she likes reading": Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined?. *English in Education* 50 (3), 255–269.
- Merisuo-Storm, T. 2006. Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (2), 111–125.
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. 2016. The Interdependence between Young Students' Reading Attitudes, Reading Skills, and Self-Esteem. *Journal of Educational and Social Research* 4, 122–130.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. *International methelp ky. Helsinki*, 81–150.
- Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. 2003. The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of learning disabilities* 36 (1), 59–67.
- Morgan, P. & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children* 73 (2), 165–183.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (toim.) 2015. PIRLS 2016 assessment framework. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

- National Early Literacy Panel. 2008. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Institute of Child Health and Human Development. 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D. C.: U.S. Government Printing.
- Nesbitt, E. 2000. Researching 8 to 13 Year-Olds' Perspectives on their Experience of Religion. Teoksessa A. Lewis & G. Lindsay (toim.) *Researching Children's Perspectives*, 135–149. Buckingham: Open University Press Office.
- Nikkanen, H., Närhi, V. & Ahonen, T. 2007. Onko kykytasolla merkitystä nuorten lukivaikeudessa? *NMI-bulletin* 17 (2), 4–10.
- Nikolajeva, M. 2013. Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher* 67 (4), 249–254.
- Nurmi, J. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M., Ahonen, T., Leskinen, E. & Lyyra, A. L. 2013. Teachers adapt their instruction in reading according to individual children's literacy skills. *Learning and Individual Differences* 23, 72–79.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. CA: Sage Publications.
- Pennanen, L. 2015. Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla. Teoksessa Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L., & Kärjä, A. V. (toim.). *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 105–118.
- Perfetti, C. A., Yang, C., & Schmalhofer, F. 2008. Comprehension skill and word-to-text integration processes. *Applied Cognitive Psychology* 22, 303–318.
- Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., De Thorne, L. S., & Schatschneider, C. 2006. Reading skills in early readers: Genetic and shared environmental influences. *Journal of learning disabilities* 39 (1), 48–55.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. Viitattu 4.9.2018.

- Piaget, J., & Cook, M. 1952. The origins of intelligence in children 8 (5), 18. New York: International Universities Press.
- Punch, S. 2002. Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. & Clifton Jr, C. 2012. *Psychology of reading*. Psychology Press.
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. 2010. Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing* 23 (6), 627–644.
- Rudel, R., Denckla, M., Broman, M. & Hirsch, S. 1980. Word-finding as a function of stimulus context: Children compared with aphasic adults. *Brain and Language* 10, 111–119.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2009. Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of motivation in school*. New York, NY: Taylor Francis, 171–196.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Direction*. Academic Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. 2009. Self-efficacy theory. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge, 35–54.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. 1997. Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. Teoksessa J.T. Guthrie & A. Wigfield (toim.) *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association, 34–50.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development* 73 (2), 445–460.
- Silvén, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. 2004. The odds of becoming a precocious reader of Finnish. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 152–164.
- Sulkunen, S., & Nissinen, K. 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (1).
- Suojala, M. 2006. Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa S. Grünthal ja J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava, 170–189.

- Swan, D. & Goswami, U. 1997. Picture naming deficits in developmental dyslexia: The phonological representations hypothesis. *Brain and Language* 56, 334–353.
- Taylor, D. 2004. “Not just boring stories”: Reconsidering the gender gap for boys. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 48 (4), 290–298.
- Thaler, V., Ebner, E. M., Wimmer, H. & Landerl, K. 2004. Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but lower transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia* 54, 89–113.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Trelease, J. 2013. *Read-aloud handbook*. New York: Penguin.
- Van Leeuwen, T., & Jewitt, C. 2001. *The handbook of visual analysis*. Sage.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J., Vainikainen M-P. Pisa 2015: Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 41.
- Viadero, D. 2009. Scholars See Comics as No Laughing Matter. *Education Week* 28, 111.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J. & Garon, T. 1997. Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology* 33 (3), 468–479.
- Wang, J. H. & Guthrie, J. T. 2004. Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly* 39 (2), 162–186.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. 2015. Development of achievement motivation and engagement. Teoksessa M.E. Lamb, R.M. Lerner, M.E. Lamb, & R. M. Lerner (toim.) *Handbook of child psychology and developmental science*. Hoboken, NJ: Wiley, 657–700.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. 2016. Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives* 10 (3), 190–195.

- Wu, Y., & Samuels, S. J. 2004. How the amount of time spent on independent reading affects reading achievement. Annual convention of the International Reading Association, Reno, NV.
- Yarrow, L. J. 1960. Interviewing children. Handbook of research methods in child development, 561–602.
- Zambo, D., & Brem, S. K. 2004. Emotion and cognition in students who struggle to read: New insights and ideas. *Reading Psychology* 25 (3), 189–204.

LIITTEET

Liite 1. Oppilaan haastattelurunko

Aloitetaan piirustuksesta. Kerro siitä.

Millaisia tehtäviä olette tehneet tämän lukuvuoden aikana äidinkielen tunneilla?

- millaisia lukutehtäviä olette tehneet?
- mikä on ollut kivaa? Mikä ei?
- millä tavoin koulussa on kannustettu lukemaan?
- millä tavoin lukuharrastuksesi on muuttunut tämän lukuvuoden aikana?

Mitä luet mieluiten kotona vapaa-ajalla?

- mistä saat itsellesi luettavaa?
- millaisessa paikassa luet mielelläsi?
- muistele lukutilannetta, joka oli viimeksi mielestäsi vaikea. Miltä se tuntui?
- mikä saa sinut lukemaan kotona?
- mikä estää sinua lukemasta? Mitä teet mieluummin kuin luet?
- millaista luettavaa kaverisi, perheesi ja opettajasi lukee? Millä tavoin käytte niitä yhdessä läpi?

Miltä lukemisen aloittaminen sinusta tuntuu?

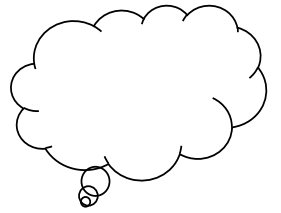
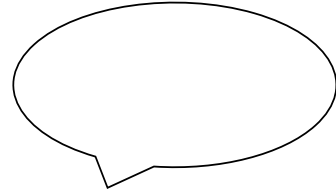
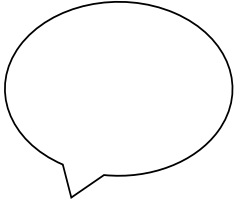
- milloin luet mieluiten?
- miltä lukeminen ylipäätään tuntuu?
- millä tavoin luette luokassa yhteisesti? Miltä se tuntuu?
- muistatko, miltä lukemaan oppiminen sinusta tuntui?

Miten kuvailisit lukemista harrastuksena? Miksi?

- millainen lukija olet omasta mielestäsi? Miksi?
- haluaisitko lukea itse enemmän? Mitä lukisit ja mikä on esteenä?
- toivooko joku, että lukisit enemmän? Kuka?

Liite 2. Sarjakuvapohja

Piirrä sarjakuva jostakin mukavasta lukutehtävästä koulussa. Voit halutessasi piirtää myös jonkin muun mieluisan lukutilanteen.



Liite 3. Opettajan haastattelurunko

Haastattelukysymykset opettajalle:

Minkälaisia lukemista tukevia menetelmiä ja tehtäviä olet käyttänyt luokassa TARU-hankkeeseen liittyen? Miksi?

Millä tavoin olet tukenut tämän lukuvuoden aikana lukemista edistävää ilmapii-riä luokassa?

Millä tavoin olet tukenut luokassa erityisesti heikompia lukijoita?

Millä tavoin TARU-hanke on vaikuttanut omaan lukemiseesi? Miten olet tehnyt sen näkyväksi oppilaille?

Miten luokka on mielestäsi lähtenyt mukaan lukemista tukeviin menetelmiin ja tehtäviin?

Millaisia vaikutuksia TARU-hankkeeseen liittyvillä menetelmillä ja tehtävillä on mielestäsi ollut oppilaiden lukumotivaatioon ja lukutaitoon? Entäpä vapaa-ajan lukemiseen?

Liite 4. Sarjakuvapiirros (esim. oppilas 1)

oppilas 1

Piirrä sarjakuva jostakin mukavasta lukutehtävästä koulussa. Voit halutessasi piirtää myös jonkin muun mieluisan lukutilanteen.



Liite 5. Lukuharrastuksen merkitys elämässä (edistyneet lukijat)

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Lukeminen mieluiten kotona Lukeminen omassa sängyssä Lukeminen sohvalla	Lukeminen mukavassa paikassa	Lukutottumukset	Lukuharrastuksen merkitys elämässä
Lukeminen iltaisin Lukemalla auttaa nukahtamaan	Lukeminen ennen nukkumaanmenoa		
Perheen kanssa kirjastossa Yksin kirjastossa	Vapaa-ajan kirjastokäynnit		
Lukeminen on kivaa Aina jaksaa lukea Innostus lukea paljon Luettavaan tarinaan sisälle pääseminen	Lukeminen mielekästä tekemistä		
Lukee, kun ei ole muuta tekemistä Lukee, kun ei jaksaa käyttää puhelinta/pelata Lukee ollessaan yksin kotona Lukeminen rentouttaa	Lukeminen ajanviete	Lukeminen vapaaajalla	
Lukiessa ei tarvitse käyttää puhelinta Lukemalla voi oppia uutta Lukemalla kehittyy lukutaito Lukeminen laajentaa sanavarastoa Lukemalla kehittyy mielikuvitus	Lukemisen hyödyt		
Mielestään nopea lukija Osaa lukea äänettömästi Lukutaito muuttunut paremmaksi Mielestään hyvä lukija	Arvio omasta lukutaidosta		
Mielestään samanlainen lukija kuin muut Arvioi lukevansa enemmän kuin muut	Oma lukeminen verrattuna muihin	Lukemiseen liittyviä esteitä	
Vaikeus löytää kiinnostavaa luettavaa Ei omista kirjoja Harvoin kirjastossa käymistä	Luettavan saamisen vaikeudet		
Lukemisen keskeytyminen huolestuttaa Ei jaksaisi lukea Harrastukset estävät lukemasta	Lukemista estävät tekijät		

Liite 6. Lukuharrastuksen merkitys elämässä (kehittyvät lukijat)

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Lukeminen ajanvietteenä Lukemisen rauhoittava vaikutus Lukeminen on mukavaa Halu lukea Lukeminen hyvien kirjojen takia	Lukeminen omaksi iloksi	Lukemisen taustatekijät	Lukuharrastuksen merkitys elämässä
Tietokirjojen lukemisen hyöty Lukemalla lukemaan oppiminen Oman ajattelun kehittyminen	Lukemisen konkreettinen hyöty		
Lukeminen on tylsää Ajankohta estää lukemasta Pelaaminen/puhelimella olo mieluummin kuin lukeminen	Lukemista estävät tekijät		
Lukeminen iltaisin	Lukemisen säännöllisyys	Lukutottumukset	
Lukeminen silloin tällöin	Lukemisen epäsäännöllisyys		
Lukeminen omassa sängyssä Lukeminen rauhallisessa paikassa	Lukeminen omassa rauhassa		
Lukutaito muuttunut paremmaksi Mielestään hyvä lukija Erialaisten kirjojen lainaaminen Lukuharrastuneisuus lisääntynyt	Positiivinen arvio omasta lukemisesta	Oman lukijuuden kehittymisen arviointi	
Oman lukutaidon heikkoudet ja vahvuudet Lukutaidon pysyminen heikkona Lukuharrastuksessa ei muutoksia	Negatiivinen arvio omasta lukemisesta		

Liite 7. Tekstit lukemisen kohteina (edistyneet lukijat)

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Romaanien lukeminen Tietokirjojen lukeminen Satukirjojen lukeminen	Eri kirjallisuuden lajien lukeminen	Luettavat tekstit vapaa-ajalla	Tekstit lukemisen kohteina
Aku Ankkujen lukeminen Lehtien lukeminen on kivaa	Sarjakuvien luke- minen		
Vain kirjoja	Ainoastaan kirjojen lukeminen		
Hyvien kirjojen löytyminen Lukudiplomista lukuvinkkejä	Lukuvinkit apuna		
Lehtien tilaus kotiin Kirjojen omistaminen Äidin vanhat kirjat	Luettavaa kotona	Luettavien teks- tien saatavuus	
Lehtien lainaaminen Kirjojen lainaaminen	Kirjastosta lainaa- minen		
Ei kauhukirjoja Ei tietokirjoja	Vähemmän hou- kuttelevat kirjalli- suuden lajit	Ajatuksia kirjoista	
Ei ole käytetty paljon kuvia Kirjassa tapahtuu paljon	Hyvän kirjan omi- naisuuksia		
Ei valitsisi koulussa luettua kirjaa	Koulussa luetuista kirjoista ei ole pi- detty		
Lastenkirjan lukeminen mieluista Yhteisesti luetut kirjat olleet kivoja Yhteisesti luetut kirjat erilaisia keske- nään	Koulussa luetut kirjat olleet hyviä		

Liite 8. Tekstit lukemisen kohteina (kehittyvät lukijat)

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Mieluisia aiheita Juonellisuus Kirjojen jännittävyys Takakansi ja alku tärkeitä	Kirjojen houkuttelevuus	Ajatuksista kirjoista	Tekstit lukemisen kohteina
Ei isoja kirjoja Ei tietokirjoja Ei kuvailua	Kirjojen helppolukuisuus		
Lastenkirja ei ollut mieluisaa lukea Ei haluaisi lukea lukudiplomin kirjoja Yhdessä luettavia kirjoja ei jaksaisi lukea	Koulussa luetut kirjat eivät houkuta		
Yhdessä luetut kirjat olleet hyviä Lastenkirja oli mieluisa	Koulussa luettujen kirjojen mielekkyys		
Runokirjojen lukeminen Romaanien lukeminen Tietokirjojen lukeminen Satukirjojen lukeminen	Eri kirjallisuuden lajien lukeminen	Luettavien tekstien valinta	
Aku ankkujen lukeminen Sanomalehden lukeminen Koululaisen lukeminen	Lehtien lukeminen		
Kirjojen omistaminen Lehtien tilaus kotiin Kirjastossa perheen kanssa Kirjastoautolla käyminen Kirjastoautolta kirjoja kotiin	Vapaa-ajan luettavan saatavuus	Luettavien tekstien saatavuus	
Ei omista omia kirjoja Ei vapaa-ajalla kirjastossa	Luettavan saamisen vaikeus		

Liite 9. Koulun tuki lukijana kehittämisessä (edistyneet lukijat)

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Runoihin liittyviä tehtäviä Äänikirjan tekeminen	Kirjallisuuteen liittyvät tehtävät		Koulun tuki lukijana kehittämisessä
Koulussa yhdessä lukeminen Opettajan sanallinen kannustus Kirjastoautolla käyminen Lukudiplomin tekeminen Lukuläksyt	Koulusta saatu kannustus	Koulu kirjallisuuden kasvattajana	
Runojen kirjoittaminen Runojen kuvittaminen Äänitehosteiden keksiminen Tarinan keksiminen äänikirjaan	Mieluisia työskentelytapoja		
Runokirjojen lukeminen Lastenkirjan lukeminen ryhmässä	Kirjojen lukeminen koulussa	Lukeminen koulussa	
Kirjojen lukeminen koulussa Lukutunnit ja kirjastotunnit koulussa Kouluaihana kirjastoautolla käyminen	Lukemiseen käytetty aika koulussa		

Liite 10. Koulun tuki lukijana kehittämisessä (kehittyvät lukijat)

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Opettajien kannustus Lukudiplomi Kirjojen suosittelu Koulussa lukeminen kannustaa lukemaan myös kotona	Koulusta saatu kannustus		Koulun tuki lukijana kehittämisessä
Runoihin liittyvät tehtävät Kirjoihin liittyvät tehtävät	Kirjallisuuteen liittyvät tehtävät	Koulu kirjallisuuteen kasvattajana	
Tehtävän omavalintainen toteutustapa Kirjoittaminen tietokoneella Ryhmätyöskentely Äänikirjatehtävän tekemisen eri vaiheet	Mieluisat työskentelytavat		
Runokirjojen lukeminen Lastenkirjan lukeminen ryhmässä	Kirjojen lukeminen koulussa		
Kirjojen lukeminen koulussa Lukutunnit ja kirjastotunnit koulussa Kouluaiikana kirjastoautolla käyminen	Lukemiseen käytetty aika koulussa	Lukeminen koulussa	

Liite 11. Opettajien analyysikaavio

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Kirjastossa käyminen Luokassa iltasatukirjasto Kirjastoauto joka viikko	Kirjojen saaminen	Kirjat osana opetusta
Kirjastossa kirjojen esittely Omavalintainen kirja Kirjan valinta parille Luokka lukee samaa kirjaa Kirjan lukeminen ryhmässä Lukeminen vuorotellen ryhmässä	Kirjojen valinta	
Kirjaan liittyviä kotitehtäviä Tarkoituksenmukainen työskentely Äänikirjojen tekeminen Lukemiseen liittyvien tehtävien keksiminen	Kirjoihin liittyvät tehtävät	
Tekstin seuraamisen helpottaminen Kuvien käyttö Vähän kerrallaan Kotien tiedottaminen Äänikirjan käyttö tukena Tekstien lyhentäminen Miten käsitellään luettu Omassa tahdissa lukeminen	Lukemisen tukeminen	Lapsen oman toimijuuden vahvistaminen
Jokaiselle lapselle oma kirja Lapsille tieto työskentelyn tarkoituksesta Aivojen valmistaminen tulevaan Ennakointi Ajoissa aloittaminen Mielenkiinnon tärkeys kirjaa kohtaan	Lapsen huomioiminen	
Opettajan oma innostus Opettajan oma tuntemus aiheesta Opettajan tuntemus lastenkirjoista Opettajan huomio lukemisessa	Opettajan asenne	Opettajan toiminta oppilaan lukijuuden tukijana
Runon lukeminen päivänavauksessa Luokassa luetaan koko ajan	Lukeminen osa koulun arkea	

Liite 12. Sarjakuvien havaintolomake

EDISTYNEET LUKIJAT	Sarjakuvan aihe/aiheet	Tapahtumapaikka	Kuvasta välittyvä tunne (ilmeet, eleet), repliikit	Muut kuvassa esiintyvät henkilöt
oppilas 2	Runon kuvitus-tehtävä	Koulu, oma pulpetti	Runon kuvittaminen on ”kivaa” puhe-kuplan mukaan. Hahmoilla on piirroksessa iloiset ilmeet	Keskustelee toisen oppilaan kanssa puoli-valmiista piirustuksista
oppilas 6	Runokirjan Laulavat lenkitossut lukeminen	Koulu	Lukee kirjaa keskittyneenä näköisenä yksin	
oppilas 7	(Aseleikkien leikkien ja jalkapallon pelaaminen välitunnilla) Aku Ankka- tai jääkiekkolehden lukeminen	Koti, mieluisin lukupaikka sohva	Lukee lehteä yksin. Kuvailee puhe-kuplassa lehteä ”muhevaksi”	
oppilas 9	Oman runon kirjoittaminen ja runossa olevien eläinten äänien harjoittelu	Koulu, oma pulpetti ja näyttämö	On miettelään näköinen pohtiessaan omaa runoaan ja toteaa, että ”nämä ovat vaikeita”. Toisessa kuvassa on iloisen näköinen ja miettii, mitä kirjoit-taisi. Kolmannessa kuvassa on iloisen näköinen harjoitellessaan runon ääniä	Eläinten äänien harjoittelua yhdessä luokkakaverien kanssa
oppilas 12	Kirjan lukeminen	Koti, mieluisin lukupaikka maton päällä	Lukee kirjaa iloisen näköisenä, lopettaa lukemisen harmistuneena näköisenä ja puhe-kuplassa ”okei...”. Palaa kirjan pariin ja näyttää taas iloiselta, ”luen vielä ihan vähän”	Äiti/isä pyytää syömään kesken lukemisen
oppilas 13	Kirjastosta kotiin tuleminen ja Lotte-kirjan lukeminen	Koti, mieluisin lukupaikka oma sänky	On innostuneena näköinen ensimmäisessä kuvassa ”nyt lukemaan!” ja iloisen näköinen seuraavissa kuvissa. Kehuu kirjaa molemmissa kuvissa hyväksi.	
oppilas 15	Hevostyttö litu-kirjan lukeminen kokonaan yhden päivän aikana	Koti, mieluisin lukupaikka sohvan nurkka	Lukee kirjaa iloisen näköisenä, eikä malttaisi lopettaa. Kertoo innostuneena ruokapöydässä, että on lukenut jo 113 sivua ja ”Yks luku enää! Pakko lukee!”. Lukee kirjaa ja ajattelee, ettei lopeta koskaan.	Äiti pyytää syömään ja oppilas 15 kertoo ruokapöydässä, montako sivua on lukenut yhden päivän aikana
KEHITTYVÄT LUKIJAT				
oppilas 1	Runon kuvitus-työ, liikkeiden keksiminen	Koulu	Liikerunokuvassa ja lukuhetkikuvassa näyttää iloiselta	Liikerunokuvassa luokkakaveri

	runoon ryhmissä, kirjasto- autolta tulon jälkeen luke- minen luokas- sa			
oppilas 3	Seitsemän veljeksien lu- keminen, tie- tokoneelta lukeminen ja muuten vaan lukeminen	Koulu		
oppilas 4	Liikerunon esittäminen muille oppilail- le ja kirjastossa käyminen luo- kan kanssa	Koulu (esiin- tymislava) ja kirjasto		Liikerunokuvassa la- valla luokkakaveri
oppilas 5	Menossa kir- jastoon lai- naamaan kirjo- ja	Kirjasto	Näyttää iloiselta ja sanoo puhekuplas- sa "tuolla on kirjasto"	
oppilas 8	Runon kuvitus- tehtävä	Koulu	Näyttää iloiselta etsiessään runoa kirjasta, miettelialt suunnitellessaan kuvaa ja iloiselta saatuaan kuvituksen valmiiksi "NÄIN!"	
oppilas 10	Vaahteranleh- tipoika-kirjan lukeminen	Koti, mielui- sin lukupaik- ka oma huone	Näyttää iloiselta lukiessaan kirjaa "ompa mukava kirja!". Sanoo "pa- ras!!", kun isä kysyy, millainen kirja on	Isä kysyy, millainen uusi kirja on
oppilas 11	Neiti Etsivä - kirjan lukemi- nen	Koti, mielui- sin lukupaik- ka sänky	Sanoo puhekuplassa kirjan olevan "tosi hyvä!"	
oppilas 14	Äänikirjan te- keminen ryh- missä	Koulu	Kaikki näyttävät kuvissa iloisilta ja aurinko paistaa joka kuvassa. Ensimmäisessä kuvassa ryhmä iloitsee yhdessä "tämä on kivaa!". Toisessa kuvassa oppilas 14 miettii itse "tästä tuli tosi hyvä!". Viimeisessä kuvassa ryhmä iloitsee yhdessä, että he saivat tehtävän valmiiksi ja siitä tuli hyvä.	Tehtävän tekoon osal- listuneet ryhmäläiset
oppilas 16	Kepler62 - kirjan lukemi- nen	Koti	Ensimmäisessä kuvassa näyttää iloiselta ja lukee kirjaa "onpa hyvä kirja". Toisessa kuvassa näyttää harmistuneelta, kun joutuu keskeyttämään lukemisen "äiti huutaa syömään. Ei jaksakaan mennä."	Äiti huutaa syömään

Liite 13. Tutkimuslupa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

TUTKIMUSLUPA

On tärkeää, että sekä lasten lukutaidon kehittymistä että lukumotivaatiota tuetaan koulussa ja kotona säännöllisesti. Tällä tavoin taidot vahvistuvat ja lukemisesta muodostuu merkityksellinen osa elämää. Lapsenne luokassa on kiinnitetty lukemiseen tänä lukuvuonna erityistä huomiota, kun luokka on osallistunut TARU-hankkeeseen (<https://peda.net/id/b7896a1230b>), jossa tuetaan jokaista oppilasta sopivan luettavan löytämisessä ja lukutaidon kehittämisessä.

Olen Sini Ekroos, erityispedagogiikan opettajaopiskelija, ja tekevässä pro gradu -tutkielmaani lasten lukijuudesta. Työni käsittelee oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia TARU-hankkeessa käytetyistä lukemista tukevista menetelmistä sekä niiden vaikutuksesta lukumotivaatioon. Tutkimukseni tarjoaa tietoa lukumenetelmien mielekkyydestä lasten näkökulmasta, mikä on tärkeää kehitettäessä lukemiseen kannustavaa opetusta. Aineisto kerätään kahdesta eri koulusta haastattelemalla lapsia koulupäivän lomassa. Haastatteluaineisto äänitallennetaan siten, että yksittäiset oppilaat eivät ole aineistosta tunnistettavissa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistumisen voi keskeyttää missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti Jyväskylän yliopiston tutkimusaineistojen hallintaohjeen mukaan.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta. Voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse sini.ekroos@gmail.com tai puhelimitse 050 555 1503. Tutkimusta ohjaa TARU-hankkeen vetäjä, FT Merja Kauppinen (merja.a.kauppinen@jyu.fi; p. 0400 478 822).

Pyydän suostumustanne osallistua tutkimukseen.

- Suostun siihen, että
- En suostu siihen, että

lapsen nimi

osallistuu haastatteluun koulupäivän aikana.

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys