

Luokanopettajien oma lukijuus ja heidän käyttä- mänsä keinot ohjata oppilaiden lukemista

Kasvatustieteen
kandidaatintutkielma

Laatija:
Sani Pirttikoski

Ohjaaja:
Yliopistonlehtori
Johanna Tigert

23.4.2025

Rauma

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustieteen kandidaatintutkielma

Tekijä(t): Sani Pirttikoski

Otsikko: Luokanopettajien oma lukijuus ja heidän käyttämänsä keinot ohjata oppilaiden lukemista

Ohjaaja(t): yliopistonlehtori Johanna Tigert

Sivumäärä: 32 sivua

Päivämäärä: 23.4.2025

TIIVISTELMÄ

Tämä tutkielma selvittää millaisena luokanopettajat kokevat oman lukijuutensa sekä minkälaisia keinoja luokanopettajat käyttävät oppilaiden lukemisen ohjaamisessa. Lukutaito on yksi keskeisimmistä oppimisen taidoista ja sen kehittymiseen vaikuttaa monet eri tekijät. Miten luokanopettajien oma lukijuus vaikuttaa siihen minkälaisia keinoja he käyttävät oppilaiden lukemisen ohjaamisessa?

Tutkimus toteutettiin laadullisena kyselytutkimuksena, johon osallistui 20 luokanopettajaa. Aineisto muodostui valmiista aineistosta, jonka sain käyttööni Turun yliopiston yliopistonlehtori Juli-Anna Aerilalta ja yliopisto-opettajalta Johanna Lähteeltä sekä Jyväskylän yliopiston yliopistonlehtorilta Merja Kauppiselta. Aineistoa analysoimalla pyrittiin löytämään vastaukset kahteen tutkimuskysymykseen: 1. Millaisena luokanopettajat kokevat oman lukijuuden? 2. Mitkä ovat luokanopettajien käyttämät keinot ohjata oppilaiden lukemista?

Kyselyssä selvitettiin luokanopettajien lukijahistoriaa sekä heidän näkemyksiänsä lukemista koskeviin asioihin. Lisäksi selvitettiin miten luokanopettajat ohjaavat oppilaiden lukemista ja mitä asioita he pitivät tärkeinä lukemisen opettamisessa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajien lukijuus on monivaiheinen ja eri elämäntilanteiden mukaan muotoutuva kokonaisuus. Oppilaiden lukemisen ohjaamisessa luokanopettajat jakautuivat kolmeen opettajatyypiin: sopivuutta korostavat, määrällisiä tavoitteita painottavat sekä näitä yhdistävät opettajat. Sopivuus-opettajatyypissä painottuu oppilaiden yksilöllisten kiinnostuksenkohteiden huomiointi, määrä-opettajatyypissä keskityttiin lukemisen määrän lisäämiseen ja sopivuus ja määrä -opettajatyypin yhdisti molempia aikaisempia lähestymistapoja.

Avainsanat: luokanopettajat, lukijuus, lukeminen, lukutaito, oppiminen, oppimisen ohjaaminen, laadullinen tutkimus, kyselytutkimus

Sisällys

1	Johdanto	4
2	Teoriatausta	6
2.1	Lukutaito	6
2.2	Lukeminen – asenteet ja motivaatio	8
2.3	Lukijuuden muotoutuminen	9
2.4	Opettajan rooli lukemisen ohjaajana ja mallina	10
3	Menetelmät	12
3.1	Tutkimuksen luonne ja tutkimuskysymykset	12
3.2	Tutkimuksen toteutus ja osallistujat	12
3.3	Aineiston käsittely ja analyysi	13
3.4	Luotettavuus ja eettisyys	15
4	Tulokset	16
4.1	Millaisena luokanopettajat kokevat oman lukijuuden?	16
4.1.1	Lukijuuden muotoutuminen eri elämänvaiheissa	16
4.1.2	Perhe ja ympäröivä yhteisö lukijuuden taustalla	17
4.2	Mitkä ovat luokanopettajien käyttämät keinot ohjata oppilaiden lukemista?	18
4.2.1	Opettajatyypit – Sopivuus	19
4.2.2	Opettajatyypit – Määrä	20
4.2.3	Opettajatyypit – Sopivuus ja määrä	21
5	Pohdinta	22
5.1	Johtopäätökset	22
5.2	Tutkimuksen luotettavuus	23
5.3	Jatkotutkimusehdotukset	24
	Lähteet	26
	Liitteet	29
	Liite 1. MSM-mallin mukaan luokitellut kysymykset	29

1 Johdanto

Lukutaito on yksi tärkeimmistä oppimisen ja tiedon hankinnan taidoista, joka toimii perustana monille muille oppiaineille sekä elinikäiselle oppimiselle. Siksi on olennaista ymmärtää, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden lukutaidon kehittymiseen ja siihen, miten he motivoituvat lukemaan. Oppilaiden lukemiseen vaikuttaa myös opettajan rooli lukevana aikuisena.

Yleisesti ottaen lukutaito on elintärkeä taito ja se vaikuttaa jokapäiväiseen elämäämme. Lukeminen on sekä havaintojen tekemistä että ajatteluprosessi, jossa yhdistyvät sekä tekninen suoritus että luova tulkinta. Sen monipuolisuus juontuu sekä itse ilmiöstä että lukijasta, jonka tapa lukea vaihtelee hänen taitojensa ja tavoitteidensa mukaan. Lukemista ei saa myöskään pitää itsestään selvänä taitona. Sen voidaan ajatella olevan sekä henkilökohtainen että yhteisöllinen kokemus, johon on eri aikakausina liitetty vaihtelevia käsityksiä. (Sarmavuori, 2011.) Lukemista voidaan pitää myös moniulotteisena toimintana. Edellytyksenä on halu lukea sekä itse motivaatio. Lukemiseen tarvitaan myös tietynlaisia valmiuksia kuten luku- ja kirjoitustaidon perusteiden ymmärtäminen, tiedonhalu sekä taito abstraktiin ajatteluun. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013.)

Suomi on pärjännyt yleisesti ottaen hyvin kansainvälisissä lukutaitomittauksissa kuten esimerkiksi Pisa-tutkimuksen lukutaito-osiossa. Kuitenkin uusimman vuonna 2022 järjestetyn Pisa-tutkimuksen tuloksissa suomalaisten nuorten lukutaidon taso on heikentynyt merkittävästi aikaisempiin mittauksiin nähden. Muutos on suurempi kuin koskaan aikaisemmin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2022.)

Juli-Anna Aerilan ja Merja Kauppisen kirjassa Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen (2021) puhutaan lapsen kasvamisesta lukijaksi. Lisäksi kirjassa mainitaan, että lapsi on osa lukijayhteisöä jo ennen syntymäänsä, kun vanhemmat lukevat hänelle odotusaikana. Aerila ja Kauppinen mainitsevat myös, että lukijuus kehittyy erilaisten roolien kautta ja erilaisten roolien kehittämisessä aikuisilla on merkittävä osuus. Motivaatiota lukemiseen tulee mallintaa, sillä lapsi oppii aikuisten eleistä ja äänensävyistä mitä kirjasta nauttiminen ja lukemisen ilo tarkoittavat. Lisäksi Ylen artikkelissa (2024): ”Helsinkiläisopettajan oppilaat ovat lukenet lähes 15 000 kirjaa – poikkeuksellisen työn huomasi myös presidentti” korostetaan sitä, miten yhteisöllisyys on avain siihen, että oppilaat ovat innostuneita lukemisesta. Artikke-

lissa mainitaan vielä, että ahkera lukeminen heijastuu myös suoraan parempaan koulumenestykseen. Opettajilla ja heidän lukijuudellaan on siis valtava vaikutus ja rooli lukemisesta puhuttaessa.

Opettajan rooli oppimisessa on merkittävä ja opettajat toimivat roolimalleina oppilailleen monilla eri elämänalueilla. Sitä kautta heidän lukutottumuksensa ja asenteensa lukemista kohtaan vaikuttavat myös siihen, miten oppilaat suhtautuvat lukemiseen. Aerila ja Kauppinen (2019) ovat jo aikaisemmin selvittäneet luokanopettajien lukijuutta ja sen vaikutusta oppilaisiin. He mainitsevat, että opettajan lukijuus ja laadukas kirjallisuudenopetus ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi he nostavat esille sen, ettei kukaan opettaja voi synnyttää luokassaan lukemisen iloa ja intoa, jos hän ei ole itse sitä kokenut.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella millaisena luokanopettajat kokevat oman lukijuuden merkityksen sekä minkälaisia keinoja luokanopettajat käyttävät oppilaiden lukemisen ohjaamisessa. Aiheen valintaan on vaikuttanut oma kiinnostukseni, sillä opiskelen sivuaineenani suomen kirjallisuutta ja toivon saavani tulevaisuudessa luokanopettajan pätevyyden lisäksi myös äidinkielenopettajan pätevyyden. Tästä syystä lasten ja nuorten lukutaitoon liittyvät kysymykset ovat minulle erityisen merkityksellisiä. Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat lukijuus, lukutaito ja keinot lukemisen ohjaamisessa. Näiden käsitteiden välinen suhde on olennainen, sillä voidaan olettaa, että opettajan lukijuudella on vaikutusta heidän käyttämiin keinoihin oppilaiden lukemisen ohjaamisessa ja sitä kautta oppilaiden lukutaidon kehittymiseen.

2 Teoriatausta

Tässä kappaleessa käydään läpi tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Tutkimuksen teoria-
tausta muodostuu lukutaidon määritelmästä sekä lukemiseen liitettyistä asenteista ja motivaati-
osta. Lisäksi kappaleessa käydään läpi lukijuuden muotoutumista ja opettajan roolia lukemi-
sen ohjaajana ja mallina.

2.1 Lukutaito

Lukutaito on perustaidoista keskeisin. Sen varaan rakentuvat elinikäinen oppiminen, identiteet-
tin kehittyminen sekä lukemisen ilo. Lukutaito määritellään myös yhteisön edellyttämien
ja/tai yksilön arvostamien kirjoitettujen tekstien käytöksi ja ymmärtämiseksi. (Leino ym.,
2017.) Lukutaitoa on tutkittu myös yksilön kognitiivisena kykynä sekä sosiaalisena taitona.
On myös tärkeä muistaa, että lukutaito ei ole vain yksilöiden asia vaan se on yhä enenevässä
määrin myös yhteiskunnallinen ilmiö. (Hiidenmaa, 2018.) Lukeminen taas nähdään rakenta-
vana ja vuorovaikutteisena prosessina, jossa lukukokemuksen myötä merkitys rakentuu teks-
tin ja lukijan välisenä vuorovaikutuksena. Lukemisen kautta yksilö pystyy kehittämään itse-
ään ja oppimaan asioista, joita hän kokee esimerkiksi mielenkiintoisiksi. Riittävä lukutaito on
myös suoraan yhteydessä opinnoissa etenemiseen ja yleisesti yhteiskuntaan osallistumiseen.
(Leino ym., 2017.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen pyrkimyksenä on kehittää oppilaiden kielellisiä ja
tekstin tuottamisen taitoja sekä vahvistaa vuorovaikutusosaamista. Opetus ohjaa myös oppi-
laita kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta sekä muusta kulttuurista. Itse kielitaidon kehitty-
minen alkaakin varhaislapsuudesta ja jatkuu elinikäisenä kehityksenä. (Opetushallitus, POPS
2014.) Peruskoulun ensimmäisten luokkien keskeinen tavoite on peruslukutaidon oppiminen.
Opetuksen painopiste siirtyy tämän jälkeen intensiivisemmin luku- ja kirjoitustaidon sekä lu-
kuharrastuksen vakiinnuttamiseen. (Leino ym., 2017.) Koulun äidinkielen ja kirjallisuuden
opetuksessa keskeistä on kielen monipuolinen käyttö erilaisissa tilanteissa. Tämän myötä op-
pilaiden kielitietoisuus ja monilukutaito kehittyvät. Opetus tukee myös oppilaiden itseluotta-
mista ja kannustaa heitä osallistumaan vuorovaikutukseen rakentavasti ja vastuullisesti. (Ope-
tushallitus, POPS 2014.)

Frithin (1985) ja Ehrin (1987, 1989) vaihekuvaukset ovat yksiä käytetyimpiä luku- ja kirjai-
tustaidon kehityksen teorioita. (Lerkkanen, 2006.) Frithin kolmivaiheisen mallin ensimmäinen

vaihe käsittelee lapsen visuaalisia havaintoja ympäristön kirjoitetusta kielestä ja taidosta tunnistaa sanoja niiden tavallisissa yhteyksissä esimerkiksi logoina tai kokosanahahmoina. Tätä ensimmäistä vaihetta kutsutaan logografiseksi vaiheeksi. Toinen vaihe eli alfabeettinen vaihe taas käsittelee sitä, että lapsi kykenee lukemaan sanoja, kun hän oppii erottamaan erillisiä äänneitä sanoista ja käyttämään kirjain-äännevastaavuuden periaatetta. Ajan myötä lapsi oppii hyödyntämään sekä kokonaisvaltaista sanatunnistusta että äänneiden yhdistämistä, mikä auttaa häntä lukemaan ja tunnistamaan sanoja yhä nopeammin. Tämä on Frithin kolmivaiheisen mallin viimeinen vaihe eli ortografinen vaihe. Ehrin mukaan vastaavasti lukutaidon kehittyminen vaatii kirjainten tuntemusta sekä kykyä yhdistää kirjaimet niitä vastaaviin äänneisiin. Lapsen valmius hahmottaa kirjainten muodot ja nimet tukevat sekä kirjoitusasun että ääntämisen prosessointia. Ehrin mallissa on viisi tasoa, jotka kuvaavat lapsen tapaa ymmärtää ja hyödyntää kirjoitetun kielen rakennetta lukemisen eri vaiheissa. (Lerkkanen, 2006.)

TARU – Tarinoilla lukijaksi -toiminta perustuu erilaisiin menetelmiin, malleihin ja materiaaleihin, jotka on kehitetty lukemisen tutkimuksen pohjalta. Kirjallisuuskasvatusohjelman tavoitteena on vahvistaa lasten ja nuorten oppimista, kasvua ja lukijuutta. TARU-ohjelmassa lasten ja nuorten lukijuuden kehittyminen perustuu MSM-malliin. MSM-malli perustuu kolmen keskeisen käsitteen ympärille, joita ovat määrä, sopivuus ja mielekkyys. Määrä-käsite pohjautuu lukemisen määrään, jota voidaan kasvattaa luokassa kirjojen ja erilaisen lukumateriaalin saatavuutta parantamalla. Näiden lisääminen tarkoittaa myös yhteystyötä esimerkiksi kirjastojen kanssa. Lukemisen määrän lisäämistä itsessään ei kuitenkaan koeta mallin mukaan tehokkaana tai mielekkäänä. Itse lukumateriaalin tulee myös olla sopivaa lasten ja nuorten tarpeiden, lukutaidon osataitojen sekä mielenkiinnon kohteiden kannalta. Sopiva luettava saa lukijan syventymään lukemiseen sekä toivomaan lisää luettavaa. Oikeanlainen eli sopiva luettava on myös suoraan yhteydessä lukemisen määrään. Lukemiseen keskittyminen ja rauhoittuminen sopivan tekstin äärelle oikeanlaisessa luku-ympäristössä liittyvät vahvasti lukemisen mielekkyyteen. Lukemisen mielekkyys muotoutuu toimivasta lukutavasta ja rauhallisesta luku-ympäristöstä, jotka tuovat positiivisia mielikuvia lukemisesta ja vahvistavat tekstiin syventymistä. (Aerila & Kauppinen, 2022.)

Hyvän lukutaidon kehittyminen edellyttää sitoutumista niin itse lukemiseen, aktiiviseen harjoitteluun ja lukuharrastuksen ylläpitämiseen myös koulun ulkopuolella. Lukemaan oppimisen yhteydessä on tärkeää tukea ja vahvistaa sisäistä motivaatiota sillä taitavan lukijan kehittä-

tyminen vaatii sekä kykyä ymmärtää luettua että halua harjoitella ja lukea säännöllisesti. Lukutaidon opettamisessa on keskeistä huomioida oppilaiden erilaiset lähtötasot, sillä osa ensimmäisen luokan oppilaita hallitsee jo peruslukutaidon, kun vastaavasti toiset vasta tutustuvat kirjaimiin. (Opetushallitus, POPS-tukimateriaali 2016a.)

2.2 Lukeminen – asenteet ja motivaatio

Lukeminen on sosiaalista toimintaa. Lukutaito, tottumukset ja asenteet muodostuvat vuorovaikutuksessa sosiokulttuuriseen ympäristöön, kuten yhteisöjen ja kulttuurien toimintatapoihin ja arvoihin. Mielekkäät lukukokemukset taas vastaavasti toimivat lukumotivaation ja lukuinnon polttoaineena. On kuitenkin tärkeää muistaa, että kaikki lukeminen ei suoraan edistä lukutaitoa vaan esimerkiksi kirjojen lukemisella on tutkittu olevan yhteys lukutaitoon. Lisäksi lapset voivat sekä nauttia lukemisesta että ymmärtää lukemansa sisällön vain silloin kun lukumateriaali vastaa heidän lukutaitonsa tasoa. Ja lukemisen päätavoitteena onkin juuri tekstin ymmärrys, jotta vuorovaikutus tekstin kanssa ja siinä esitetyn tiedon yhdistäminen omiin kokemuksiin on mahdollista. (Aerila & Merisuo-Strom, 2017.) Huolestuttavaa on se, että kiinnostus lukemiseen on jatkuvasti vähentynyt, koska tutkimukset osoittavat, että lukumotivaatio ja omaehtoinen lukeminen ovat suoraan yhteydessä vankkaan lukutaitoon. (La Rosa, 2023.)

Lukemiseen liittyvien asenteiden tarkastelu on erityisen tärkeää, koska lukeminen on vähentynyt. Tutkimukset ovat osoittaneet, että positiivisesti lukemiseen suhtautuvilla on myös korkeampi lukutaidon taso. Positiivisen suhtautumisen on myös huomattu muodostavan lukutaitoa tukevan kehän eli lukemiseen positiivisesti suhtautuvat lukevat enemmän, ja sitä kautta he kokevat myös onnistumisia ja myönteistä asennetta lukemista kohtaan. (Leino ym., 2017.) Lukemiseen liitetyt asenteet muotoutuvat osittain myös vuorovaikutuksessa läheisiin ihmisiin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kotoa tulevalla tuella tiedetään olevan suuri merkitys lukutaidosta puhuttaessa. Lisäksi eri lukuyhteisöjen kuten kaverien ja vertaisryhmien tuki on myös merkittävää ja myönteisesti lukemiseen suhtautuvat ajattelevat myös kaveriensä olevan luki-joita ja saavat sitä kautta kannustusta ja tukea. (La Rosa, 2023.) Vanhempien merkittävä asenteellinen vaikutus lastensa lukutaidon kehittymiseen ja siten vaikutus lukuharrastukseen on olennainen. Koulun henkilökunnalla kuten erityisopettajalla on kuitenkin mahdollisuus tukea vanhempia tässä tehtävässä moni eri tavoin. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys siis korostuu. (Inovaara & Malmio, 2002.)

Lukumotivaatiota tutkittaessa on huomattu, että motivoitunut lukija arvostaa lukemista toimintana ja lukee koska pitää toimintaa tärkeänä ja ajankäytön arvoisena. Lukija myös luottaa siihen, että lukeminen onnistuu ongelmitta. Lukumotivaatiota voidaankin pitää välttämättömänä sille, että nuori harrastaa lukemista ja lukee omaehtoisesti. (La Rosa, 2023.) Lukumotivaatioon liittyvät piirteet nousevat esille myös yleisesti oppimismotivaatiosta puhuttaessa. Eri oppimismotivaatioteoriat tuovat esille erilaisia asioita, jotka vaikuttavat oppilaiden motivaation muodostumiseen. Näitä ovat esimerkiksi autonomia, minäkäsitys, yhteenkuuluvuus sekä omat odotukset. Lisäksi oppiainekohtaiseen motivaatioon vaikuttaa vahvasti oppilaan kiinnostus ja se mitkä asiat hän kokee itselleen tärkeiksi ja tulevaisuuden kannalta hyödyllisiksi. (Salmela-Aro, 2018.)

2.3 Lukijuuden muotoutuminen

Ajatukset kirjallisuudesta ja lukemisen rutiinit muotoutuvat jo varhain. Lasten ja nuorten lukijuus rakentuu sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan lukijayhteisöihin kiinnittymisestä ja lukijaidentiteetin myönteisen kehittymisen kautta. Tätä kautta lapsuuden tavoilla ja asenteilla on vaikutusta sekä merkitystä yksilön lukijuuteen ja sen muotoutumiseen. Asenteet ja rutiinit kehittyvät siis ensin varhaiskasvatuksessa sekä vahvistuvat alkuopetuksen aikana. (Aerila & Kauppinen, 2019.)

Yleisesti suhde kieleen ja sitä kautta erilaisiin teksteihin muotoutuu vuorovaikutuksessa lähimpiin ihmisiin kuten esimerkiksi vanhempiin. Lukeva vanhempi tai muu läheinen on keskeinen tukipilari lukutaidon kehittymiselle ja mahdolliselle myöhemmälle lukuharrastukselle. (Aerila & Kauppinen, 2019.) On kuitenkin pohdittava, mitä mahdollisesti tapahtuu, jos lapselta ei löydy tällaisia läheisiä ihmisiä. Grünthal ym. (2019) huomauttavatkin artikkelissaan, etteivät kaikki saa tukea lukemiseensa kotoa, vaikka kodin tuki näytteleekin merkittävää osaa lukuharrastuksen syntymiselle.

Aerila ja Kauppinen (2019) määrittelevät lukijuuden kirjallisuudentutkimuksen viitekehyksen kautta tekstin ja lukijan aktiiviseksi kanssakäymiseksi. Lisäksi lukijuus muotoutuu lukijaidentiteetin kehittyessä subjektiivisten lukukokemusten ja niiden jakamisen kautta. Lukiessaan fiktiivistä teosta lukija rakentaa samalla myös omaa minuuttaan ja suhdetta ympäröivään maailmaan. Lisäksi fiktiivinen kirjallisuus tarjoaa kokemuksen lukijalle siitä, kuinka tekstit auttavat häntä hahmottamaan itseään ja ympäristöään muuttuvien ja monimuotoisten identiteettien

keskellä. Voidaan siis sanoa, että lukijan suhde teksteihin nähdään muuttuvana ja se elää jatkuvasti. (Aerila & Kauppinen, 2019.)

2.4 Opettajan rooli lukemisen ohjaajana ja mallina

Opettajia voidaan pitää kuin puutarhureina oppimisen maailmassa. He kylvävät tietämyksen siemeniä, tukevat hyvien ajatusten kasvua ja nostavat esiin olennaisia asioita. Lisäksi he auttavat kitkemään pois väärinkäsityksiä ja mahdollista virheellistä tietoa. (Sarmavuori, 2011.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ on listannut ylös opettajan työhön liittyviä vastuita ja velvollisuuksia. OAJ:n sivulla mainitaan myös, että opettajan tehtävänä on ohjata ja tukea oppilaita oppimaan sekä kehittämään taitojaan. Tämä tarkoittaa, että opetuksen tulee vastata oppilaiden yksilöllistä kehitystasoa sekä tarpeita.

Lukemisesta puhuttaessa on opettajalla keskeinen rooli lukemismotivaation herättämisessä. Opettaja voi toimia lapselle esimerkkinä lukevasta aikuisesta ja saattaa olla ainoa henkilö, joka aktiivisesti rohkaisee lukemaan. Opettaja ohjaa oppilaita kirjallisuuden pariin, pyrkii muodostamaan luokkaan myönteistä lukuilmapiiriä ja sekä kannustaa yksilölliseen lukuharrastukseen koko opiskeluajan. Opettajat tukevat oppilaiden lukijaidentiteetin kehittymistä keskustelemalla myönteisistä lukukokemuksista oppilaiden kanssa, avustamalla lukumateriaalin valinnassa, lukemalla luokalle ääneen sekä jakamalla ajatuksia itseään kiinnostavista kirjoista. Näiden toimien kautta opettajat tarjoavat oppilaille erilaisia malleja itselle merkitykselliseen omaehtoiseen lukemiseen sekä ohjaavat yksinkertaisesti oppilaita kirjan pariin. (Aerila & Kauppinen, 2019.) Lisäksi kirjallisuuskasvatuksen on todettu auttavan esimerkiksi sosiaalis-emotionaalisten käsitteiden, kuten empatian ja ihmissuhteiden, muotoutumisessa. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että lastenkirjallisuus voi lisätä lasten taitoa ja valmiutta puhua tunteistaan. Kirjallisuuskasvatus tarjoaa siis opettajan ja lapsen välille erilaisia mahdollisuuksia dialogiin: mielekästä ja tarkoituksenmukaista paneutumista erilaisiin aiheisiin sekä samalla yhteydenluomista ja reflektointia. (Aerila ym., 2021.)

On myös huomattu, että opettajilla, jotka itse harrastavat lukemista on erityisen suuri merkitys oppilaille, joilla ei ole perheen tai ystäväpiirin tukea lukemisen kehittämisessä. Lisäksi monissa perheissä ajatellaan, että kun lapsi on oppinut sujuvan lukutaidon, yhteiset lukuhetket tai lukemiseen kannustaminen eivät ole enää tarpeen. Luokanopettajat, jotka korostavat lukemisen merkitystä ja luovat myönteistä lukukulttuuria voivat merkittävästi vähentää kuilua kodin vähäisen lukemisen tuen ja oppilaan kehitystarpeiden välillä. (Aerila & Kauppinen, 2019.)

Opettajan lukijuuden vahvistumisen nähdään myös vahvistavan hänen toimijuuttansa luokassa. Lisäksi on osoitettu, ettei opettaja voi synnyttää luokassaan mielihyvää ja iloa lukemista kohtaan, jos hänellä itsellään ei ole kokemusta niistä. Opettajien näkemykset kirjallisuuden opetuksen merkityksestä vaikuttavat hänen pedagogisiin valintoihinsa luokassa, kuten oppilaille tarjottaviin lukumateriaaleihin ja niiden arvostukseen. On myös todettu, että opettajat, joka harrastavat kirjallisuutta pyrkivät sitouttamaan oppilaat lukemiseen esimerkiksi yhteistoinnallisten kirjalintojen ja lukemiskäytänteiden kautta toisin kuin niukasti lukevat. Kokonaisuudessaan on huomattu, että opettajien lukijuudessa on eri tasoja, koska opettajat jakautuvat niukasti lukeviin ja vastaavasti kirjallisuuden harrastajiin. (Aerila & Kauppinen, 2019.)

3 Menetelmät

Menetelmäosiossa kerrotaan tutkimuksen luonteesta ja tutkimuskysymyksistä. Lisäksi menetelmäosiossa käydään läpi tutkimuksen toteutus ja se, miten aineistoa on analysoitu. Menetelmäosiossa huomioidaan myös tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.

3.1 Tutkimuksen luonne ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni perustuu kvalitatiiviseen eli laadulliseen lähestymistapaan, koska tavoitteena oli koota kuvailevaa tietoa tutkittavasta aiheesta kyselyn avulla. Tutkimus pyrkii vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen:

- 1) Millaisena luokanopettajat kokevat oman lukijuuden?
- 2) Mitkä ovat luokanopettajien käyttämät keinot ohjata oppilaiden lukemista?

3.2 Tutkimuksen toteutus ja osallistujat

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, jossa tutkittiin luokanopettajien käsityksiä heidän lukijuuden vaikutuksesta oppilaiden lukutaidon kehittymiseen ja lukumotivaation muotoutumiseen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleensä ymmärtämään ilmiöitä tarkasteltavien henkilöiden omasta näkökulmasta. Tämä lähestymistapa syvennyy tutkimuksen kohteena olevien ihmisten ajatuksiin, tunteisiin, kokemuksiin sekä niihin merkityksiin, joita he tuovat esille tutkimuksessa käsiteltävälle aiheelle. (Puusa & Juuti, 2020.) Lisäksi kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ja siitä tehtävät tulkinnot ovat keskiössä (Cohen ym., 2007).

Aineistonkeruumenetelmänä käytin kyselyä, joka on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä. Kysely määritellään menettelytavaksi, jossa vastaajat täyttävät itse heille osoitetun kyselylomakkeen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyselylomake koostui eri tyyppisistä kysymyksistä. Kysymykset muodostuivat arviointiasteikkokysymyksistä, Likert-asteikko kysymyksistä, monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä.

Tutkimuksen aineisto muodostui valmiista aineistosta, jonka sain käyttööni Turun yliopiston yliopistonlehtori Juli-Anna Aerilalta ja yliopisto-opettajalta Johanna Lähteeltä sekä Jyväskylän yliopiston yliopistonlehtorilta Merja Kauppiselta. Kyselyn tavoitteena on ollut selvittää lukemisen ja kirjallisuuden opetukseen liittyviä tekijöitä opettajien näkökulmasta. Alkuperäi-

sen kyselyn aineisto koostui opettajista, jotka työskentelevät niin varhaiskasvatuksessa, luokanopettajana, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana tai esimerkiksi jonkun muun kielen opettajana. Rajasin tutkimuksen vastaajat 20 luokanopettajaan ja keskityn tutkimuksessani heidän vastauksiinsa.

3.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Se mitä tutkimuksella halutaan selvittää vaikuttaa tutkimuksen analyysimenetelmän valintaan keskeisesti. Tutkimuksen analyysin tavoitteena on muodostaa selkeä ja ymmärrettävä kuvaus laadullisesta ilmiöstä. Sisällönanalyysin avulla aineisto järjestetään ytimekkääseen muotoon sen sisältämää informaatiota kadottamatta. Sisällönanalyysin tavoitteena on selkeyttää aineistoa, jotta siitä on mahdollista muodostaa luottavia ja selkeitä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Laadullisen aineiston analyysissä on myös tärkeä kiinnittää huomiota tutkijan mahdollisiin ennakko-oletuksiin, jotka saattavat vaikuttaa puolueellisuuteen tutkimuksessa. Tutkija, jolla on vahvoja ennakkokäsityksiä tutkittavasta aiheesta, saattaa tulkita aineiston tukevan omaa näkökulmaansa enemmän kuin se todellisuudessa tekee. (Metsämuuronen, 2008.)

Lähdin analysoimaan aineistoa teorialähtöisesti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston analyysin luokittelu perustuu esimerkiksi aikaisempaan teoriaan, malliin tai käsitejärjestelmään. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä on valmiin mallin tai teorian tarkoitus ohjata tutkimusta ja samalla mallia tai teoriaa voidaan testata uudessa tutkimusyhteydessä. Teorialähtöinen sisällönanalyysi etenee vaiheittain, jossa aineisto ensin pelkistetään, ryhmitellään ja sen jälkeen aineisto käsitteellistetään. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.)

Aloitin aineiston analysoinnin pelkistämällä aineiston. Rajasin sen vastaamaan parhaiten kandidaatintutkielmassani tutkittavia tekijöitä. Lisäksi rajasin aineiston keskittymään erityisesti kysymyksiin, jotka koskivat vastaajien omaa lukijuutta ja oman lukijuuden vaikutusta heidän käsityksistään lukemiseen liittyvistä teemoista kuten opettamisesta ja lukemisen tärkeydestä. (Liite 1) Näin karsin aineistosta tutkimukselle epäolellaisen tiedon pois. Konkreettisesti siirsin webropolissa olevan kyselylomakkeen vastauksineen Excel-ohjelmaan ja muokkasin sitä, jotta se olisi toimiva ja vastaisi parhaiten tutkimukseni tavoitteita. Tämän jälkeen lähdin käymään aineistoa läpi.

Perustin aineiston teorialähtöisen analyysin teoriataustassani esittämään TARU-ohjelman MSM-malliin. Lähdin tutkimaan aineistoa MSM-mallissa esitettyjen kolmen keskeisen käsitteen kautta, joita ovat määrä, sopivuus ja mielekkyys. Lähdin siis ryhmittelemään aineistoa jaottellen ensin jokaisen kysymyksen vastaamaan jotakin MSM-mallin kolmesta käsitteestä. Jaottelussa hyödynsin MSM-mallissa käytettyjä määritelmiä ja jokaiselle käsitteelle esitettyjä ominaisia piirteitä. Tämän kautta huomasin osan kysymyksistä vastaavan kuitenkin useampaa kuin vain yhtä käsitettä, joten lisäsin kysymyksiin molemmat käsitteet. Tein tämän värikoodaamalla, jotta kokonaisuuden muodostuminen ja hahmottuminen helpottuisi.

Kun jokainen aineiston kysymys oli käyty läpi, siirryin luokittelemaan jokaiselle kysymykselle tietyn vastausehdon, jonka kautta kysymyksen käsite toteutuu. Vastausehdot loin siten, että esimerkiksi Likert-asteikko kysymyksissä ehto täyttyi, kun vastaajat ilmaisivat olevansa samaa tai täysin samaa mieltä. Lisäksi kysymyksissä, jossa vastaajat ilmaisivat tietyn toimintatavan tai asian käyttötiheyttä ehto täyttyi, kun vastaajat ilmaisivat tekevänsä sitä usein tai toiseksi useimmin. Tätä tehdessä huomasin kuitenkin, että niihin kysymyksiin, jotka olin määritellyt liittyvän useampaan kuin yhteen käsitteeseen oli vaikea luoda vastausehtoja. Päädyin siis määrittelemään nämä kysymykset uudestaan siten että ne vastasivat vain yhtä MSM-mallin käsitettä. Esimerkiksi kohta ”Pidän lukutunteja, jolloin oppilaat lukevat kirjoja” oli määritelty ensin sekä määrä että mielekkyys käsitteiden kautta. Lopulta päädyin määrittelemään sen kuitenkin vain mielekkyys käsitteen kautta, koska se täytti tämän käsitteen määritelmän paremmin.

Tämän vaiheen jälkeen siirryin jokaisen tutkimukseen osallistuneen vastaajan vastauksiin ja käsitteellistämään aineistoa. Lähdin käymään läpi osallistuneiden vastauksia ja katsomaan täyttävätkö he kysymyksille annetut vastausehdot. Konkreettisesti laskin jokaisen vastaajan vastauksista ne kysymykset, joissa ehdot toteutuivat. Jaottelin kysymykset MSM-mallin käsitteiden mukaan ja laskin mikä käsite nousee eniten esille osallistuneiden vastauksissa. Tämän jälkeen tyypittelin aineiston. Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, että tyypittelyssä aineisto on tarkoitus ryhmittää määritettyihin tyyppeihin ja jokaiselle tyypille etsitään samanlaisia ominaisuuksia ja teemoja. Näin yhteisistä ominaisuuksista ja näkemyksistä muotoutuu yleistyksi eli tyyppiesimerkki. Aineiston tyypittelyn kautta sain muodostettua kolme opettajatyyppeä.

3.4 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekemisessä keskeistä on huomioida tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Kyseinen tutkimus suoritettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita noudattaen, painottaen luotettavuutta rehellisyyttä, kunnioitusta ja vastuunkantoa. Nämä peruseriaatteet ovat keskeisiä tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan. (TENK, 2023.) Kyseiset peruseriaatteet otettiin huomioitiin koko tutkimusprosessin ajan. Tieteellisen toiminnan laatua tarkasteltiin eri tutkimuksen vaiheissa kuten suunnittelussa, menetelmissä sekä analyysissä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat myös, että tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tutkimuksen kohteen, aineistonkeruun, tutkimuksen osallistujien sekä analyysin ja raportoinnin kautta. Tutkimuksen johdonmukaisuus on myös yksi luotettavan ja hyvän tutkimuksen kriteeri. Johdonmukaisuuteen liitetään esimerkiksi se millaisia lähteitä tutkija hyödyntää ja ovatko ne tutkimuksen kannalta oikeanlaisia. Osaksi tutkimuksen luotettavuutta nostetaan eettisen kestävyyden käsite. Eettinen kestävyys koskee tutkimuksen laatua eli tutkijan on huolehdittava tutkimuksen laadusta. Tutkimussuunnitelman tulee olla toimiva, tutkimusasetelma on oikeanlainen ja kaikki raportointi on selkeää. Tämä huomioitiin tutkimuksessa siten että tutkimukseen liittyvä toiminta suunniteltiin huolellisesti. Tutkimuksesta raportointi oli lisäksi avointa ja oikeudenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

4 Tulokset

Tutkimuksen tulokset ilmaistaan tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä luvussa käydään läpi tutkimuskysymystä, joka käsittelee luokanopettajien lukijuutta. Toisessa luvussa keskitytään tutkimuskysymykseen, jossa selvitetään luokanopettajien käyttämiä keinoja ohjata oppilaiden lukemista.

4.1 Millaisena luokanopettajat kokevat oman lukijuuden?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta haluttiin selvittää luokanopettajien ajatuksia heidän omasta lukijuudesta. Opettajien lukijuutta selvitettiin useamman kysymyksen avulla, joissa he kertoivat itse minkälainen heidän lukijahistoriansa on, kuinka paljon he nauttivat lukemisesta sekä kuinka usein he lukevat vapaa-ajalla. Lisäksi luokanopettajat avasivat myös sitä kuka tai mitkä asiat ovat tukeneet heidän lukemistansa lapsina ja nuorina.

4.1.1 Lukijuuden muotoutuminen eri elämänvaiheissa

Luokanopettajien lukijuuden muotoutuminen ilmenee aineistossa hyvin. Luokanopettajien lukijuus on selkeästi rakentunut varhaisesta lapsuudesta alkaen ja se on muovautunut eri elämäntilanteiden ja kiinnostuksenkohteiden myötä. Aineistosta nousee esille se, että useat luokanopettajat ovat oppineet lukemaan varhain ja sitä kautta lukeneet jo lapsesta asti paljon. Lisäksi osa luokanopettajista kuvaa itseään lapsuudessa ahmimisluonteisiksi lukijoiksi. Eräs vastaaja toteaa: ”Olen aina lukenut; ensin lastenosasto läpi ja sitten romanttisiin romaaneihin ja siitä sitten Kingin kauhujen kautta dekkarien suurkuluttajaksi.” Tämä tuo hyvin esille sen, kuinka lukemisharrastus on monilla vastaajilla alkanut lastenkirjoista ja kehittynyt niin iän kuin kiinnostuksenkohteiden kautta kohti aikuisten kirjallisuutta.

Luokanopettajien vastauksissa nousevat esille myös samat lapsuudessa kiinnostaneet lastenkirjasarjat kuten Viisikot, Tiina-Sarja sekä Neiti Etsivät. Yksi vastaaja kertoo: ”Sen jälkeen luin kirjastosta lähes kaikki kirjasarjat läpi, kuten Viisikot, Seikkailu-sarjan, Tiina-sarjan, Nummelan Ponitallin.” Monien luokanopettajien vastauksista nousee esille myös se, miten lukemisen kiinnostus suuntautui nuorena usein romantiikkaan, jännitykseen sekä fantasiakirjallisuuteen. Fantasian kiehtovat maailmat mainittiin useamman opettajan vastauksessa ja niiden lukeminen painottui pääasiassa nuoruuteen. ”Eniten minua viehättää fantasia- ja kauhukirjallisuus, joihin ihastuin jo nuorena.”

Aikuisuuden myötä lukeminen on selkeästi muuttanut monella muotoaan. Erilaiset elämän kiireet, opiskelut, työ sekä perhe-elämä ovat ajoittain vaikuttaneet vapaa-ajan lukemiseen ja vähentäneet sitä. Vastauksista nousee kuitenkin esille se, että lasten kanssa lukeminen on säilynyt vahvana. ”Luen päivittäin lapsille ja opiskeluiden takia viikottain. Vapaata lukemista kaipaisin enemmän nykyisin.”

Aikuisiällä luokanopettajat mainitsevat lukevansa erityisesti dekkareita, historiallisia romaaneja sekä elämäkertoja. Moni kuitenkin kertoo lukevansa yhä monenlaisia kirjallisuuden lajeja omien kiinnostuksenkohteiden mukaan. ”Nykyään luen laidasta laitaan. Tällä hetkellä luen paljon dekkareita, hömppää, kuten chick litiä ja romantiikkaa, ja niiden vastapainoksi kottimaista historiaa sivuavia fiktiivisiä kirjoja.”

Lukeminen on monelle vastaajalle myös ammattitaitoa ylläpitävä asia sekä työn kannalta merkittävä asia. Useat luokanopettajat mainitsevatkin seuraavansa aktiivisesti lasten- ja nuorten kirjallisuutta. ”Nykyään opettajana luen omalle lapselleni päivittäin. Seuraan uusia lapsille suunnattujen kirjojen julkaisemista ja lukisin mielelläni myös töissäni.”

Aineiston kautta voidaan todeta lukijuuden olevan selkeästi monivaiheinen ja elämäntilanteiden kautta muotoutuva käsite. Lukijuutta ohjaavat lapsuuden varhainen kiinnostus lukemiseen, perheiltä ja koululta saatava tuki sekä henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet. Lukeminen on useimmille vastaajista yhä tänä päivänä tärkeä harrastus ja elämäntapa, vaikka sen muoto ja painopisteet ovat muuttuneet elämän eri vaiheissa.

4.1.2 Perhe ja ympäröivä yhteisö lukijuuden taustalla

Luokanopettajat vastasivat tutkimuksessa monivalintakysymykseen, jonka tarkoituksena oli selvittää kuka tai mikä on tukenut heidän lukemistansa lapsena tai nuorena. Vastaukset kerättiin valmiiden vastausvaihtoehtojen sekä avoimen vastauskentän kautta. Monivalintakysymyksissä vastaaja pystyi valitsemaan yhden tai useamman vastausvaihtoehdon.

Luokanopettajien vastauksista käy ilmi, että eniten lukemista tukivat äiti, isä ja opettajat. Äiti mainittiin esimerkiksi lähes jokaisessa vastauksessa. Kahdestakymmenestä vastaajasta 19 mainitsi äidin olleen tukemassa lukemista lapsuudessa. Vastaavasti taas isä mainittiin selkeästi harvemmin (14/20). Monet vastaajat kokivat myös opettajien olleet keskiössä lukemisen

tukemisessa, sillä 11 vastaajaa mainitsi vastauksissaan opettajan. Vastauksissa opettaja nousi esimerkiksi isovanhempien, sisarusten ja ystävien edelle.

Erilaisista lukemisen tukimuodoista ja paikoista kirjastot, kotona saatavilla olevat kirjat, sarjakuvat ja lehdet sekä se että heille luettiin, nousivat vastauksissa eniten esille. Vastaajien keskuudessa kirjastot nousivat merkittävään rooliin puhuttaessa paikoista, jotka tukivat lukemista. Viisitoista vastaajaa mainitsi kirjastojen olleen tärkeä tuki lukemisessa. Lisäksi kotona saatavilla oleva lukumateriaali oli myös yksi useimmiten mainituista asioista. Seitsemäntoista vastaajaa mainitsi kotona olevan lukumateriaalin vaikuttaneen lukemisen tukemiseen. Lukeminen ääneen ja se että heille oli luettu ääneen, oli myös aineistoon vastanneiden luokanopettajan vastausten perusteella yksi keskeinen tekijä. Viisitoista luokanopettajaa vastasi heille lukemisen olleen tukemassa heidän omaa lukemistansa.

Kirjakaupat, hengelliset paikat, julkisuuden henkilöt sekä tekstien kuuntelu eivät korostuneet luokanopettajien vastauksissa. Näiden asioiden ei koettu olevan merkityksellistä lukemisen tukemisessa tai sitten vain muutama vastaaja oli huomionnut nämä.

Kokonaisuudessaan luokanopettajien vastauksista käy ilmi se, että perheen merkitys lukemisessa on suuri. Lisäksi vastauksista voidaan todeta, että myös ympäröivällä yhteisöllä kuten opettajilla, isovanhemmilla, ystävillä sekä sisaruksilla on oma rooli lukemisen tukemisessa. Vastausten kautta nousee myös esille, miten suuri rooli kirjastolla on lukemisen tukijana sekä miten kotona saatavilla oleva lukumateriaali ja se että heille luettiin ääneen, tukivat lukemista.

4.2 Mitkä ovat luokanopettajien käyttämät keinot ohjata oppilaiden lukemista?

Toisen tutkimuskysymyksen kautta haluttiin selvittää minkälaisia keinoja luokanopettajat käyttävät oppilaiden lukemisen ohjaamisessa. Aineiston (Liite 1) analysointi pohjautui MSM-malliin, jonka kautta muodostui kolme opettajatyyppeä. Opettajatyypit ovat sopivuus, määrä sekä sopivuus ja määrä. (Taulukko 1)

Opettajatyyppe	Keskeiset keinot lukemisen ohjaamisessa
Sopivuus	Yksilöllinen ohjaus, sopiva lukumateriaali ja kiinnostuksenkohteiden huomioiminen
Määrä	Lukemisen määrän lisääminen, säännölliset lukutuokiot
Sopivuus & määrä	Kiinnostuksen kohteiden huomioiminen ja lukemisen määrän lisääminen

Taulukko 1. Opettajatyypit ja keskeiset keinot lukemisen ohjaamisessa

4.2.1 Opettajatyypit – Sopivuus

Sopivuus-opettajatyypin oli selkeästi suurin ryhmä. Kahdestakymmenestä luokanopettajasta 12 lukeutui tähän ryhmään. Tämän opettajatyypin vastauksista korostui oppilaiden yksilöllisten kiinnostuksen kohteiden ja lukumotivaation huomioiminen. Sopivuus-opettajatyypin luokanopettajat pitivät tärkeänä, että oppilailla on mahdollisuus valita itseään kiinnostavaa luetta-
vaa.

Tähän opettajatyypin kuuluvat luokanopettajat pitivät myös tärkeänä lukemisen eri osataitojen huomioimista lukemisen ohjaamisessa. Sopivuus-opettajatyypin kuuluvat luokanopettajat vastasivat esimerkiksi luetun ymmärtämistä ja kirjoitustaitoja käsitteleviin kysymyksiin pitävänsä näitä taitoja erittäin tärkeinä. Lisäksi lukemisen ohjaamisessa sopivuus-opettajatyypin luokanopettajat huomioivat myös muita opettajatyyppejä paremmin ääneen lukemisen merkityksen. Kahdestatoista luokanopettajasta 9 vastasi lukevansa oppilailleen ääneen useita kertoja viikossa tai jopa päivittäin.

Lisäksi sopivuus-opettajatyypin vastauksista nousi esille myös lukemisen mielekkyyden huomioiminen. Luokanopettajat pitivät lukemisen opettamisessa tärkeinä lukemisen mielekkyyteen liittyviä asioita kuten lukuilon lisäämistä sekä ajatteluntaitojen kehittymistä. Nämä piirteet nousivat kuitenkin esille myös muiden opettajatyypin vastauksissa. Tähän opettajatyypin kuuluvien luokanopettajien vastauksista käy ilmi, että heille vähiten tärkein asia lukemisen opettamisessa on klassikkokirjallisuuden tuntemus. Tämä viittaa selkeästi siihen, että luokanopettajat keskittyvät oikeanlaiseen lukumateriaaliin.

Sopivuus-opettajatyypin kuuluvien luokanopettajien omaa lukijuutta tarkastellessa käy ilmi, että he seuraavat Suomessa julkaistavaa kirjallisuutta. Lisäksi he myös lukevat lasten ja nuorten kirjallisuutta. Luokanopettajien omaa lukijuutta tarkastellessa nousee esille se, että moni heistä on lapsena lukenut kattavasti erilaista lasten- ja nuortenkirjallisuutta. Lisäksi osa vastaajista mainitsee lukevansa sitä edelleen. ”Nykyisin taas kaikenlaista: työhön sopivaa.”

4.2.2 Opettajatyypin – Määrä

Määrä-opettajatyypin muodostui kolmesta aineistoon vastanneesta luokanopettajasta. Määrä-opettajatyypin kuuluvat luokanopettajat ohjasivat oppilaiden lukemista ensisijaisesti lukemisen määrän kautta. Määrä-opettajatyypin lukeutuvat luokanopettajat pitivät myös kirjoja esillä luokassa ja ohjasivat oppilaita sitä kautta lukemisen pariin.

Lisäksi määrä-opettajatyypin vastauksissa korostui myös kirjaston palveluiden käyttö. Nämä luokanopettajat esimerkiksi kannustivat perheitä hyödyntämään kirjaston palveluita. Luokanopettajat kävivät myös itse oppilaidensa kanssa kirjastossa muutamia kertoja kuukaudessa. Luokanopettajat, jotka kuuluivat määrä-opettajatyypin kokivat myös yhdeksi koulun tehtäväksi tukea vanhempia ja perheitä lukemisessa.

Myös määrä-opettajatyypin vastauksissa nousi esille lukemisen mielekkyyteen viittaavia piirteitä. Luokanopettajat esimerkiksi suosivat erilaisia lukuhetkiä. Luokanopettajat pitivät oppilailleen esimerkiksi lukutunteja. Kolmesta luokanopettajasta kaksi piti oppilailleen lukutunteja kerran viikossa ja yksi päivittäin. Lisäksi koulupäiviin sisältyvät lyhyemmät lukuhetket olivat myös näiden opettajien käytössä. Näiden lukuhetkien kautta luokanopettajat pystyivät siis seuraamaan oppilaiden lukemista ja sen edistymistä. Säännöllisten lukuhetkien kautta luokanopettajan oli mahdollista myös vaikuttaa siihen, että oppilaat lukevat ja että lukutuokiot toteutuivat sovitusti.

Määrä-opettajatyypin kuuluvien luokanopettajien omasta lukijuudesta käy ilmi, että he ovat myös itse lukeneet määrällisesti paljon elämänsä aikana. He mainitsevat esimerkiksi lukevansa omaksi ilokseen vapaa-ajalla joka päivä. Suomalaisen kirjallisuuden seuraaminen nousee myös esille heidän vastauksistaan. Määrä-opettajatyypin lukeutuvat luokanopettajat mainitsevat myös juttelevansa sekä suosittelevansa kirjoja muille kuten kollegoille, tutuille sekä vanhemmille.

4.2.3 Opettajatyypit – Sopivuus ja määrä

Viimeiseksi opettajatyypiksi muodostui sekä sopivuutta että määrää suosiva opettajatyypit. Sopivuus ja määrä -opettajatyypit muodostui viidestä aineistoon vastanneesta luokanopettajasta. Nämä opettajat yhdistivät lukemisen ohjauksessaan niin määrälliset tavoitteet kuin oppilaiden yksilöllisten kiinnostuksenkohteiden huomioimisen.

Sopivuus ja määrä -opettajatyypin vastauksissa ilmenee eri lukemisen osataitojen huomioiminen opetuksessa. Samalla he pitivät kuitenkin lukemisen opettamisessa tärkein esimerkiksi sanaston oppimista ja sujuvaa lukemista. Luokanopettajien vastauksista nousee esille myös se, että he antavat lapsille ja vanhemmille suunnattuja yhteisiä tehtäviä sekä kannustavat perheitä kirjaston hyödyntämisessä. Lisäksi luokanopettajat huomioivat oppilaiden yksilölliset tarpeet ja lukevat oppilailleen ääneen.

Tähän opettajatyypin kuuluvien luokanopettajien omasta lukijuudesta erottuvat myös selkeästi niin lukemisen määrä kuin sopivuus. Luokanopettajat kertovat olleensa kovia lukijoita ja lukeneet paljon. Lisäksi heidän vastauksistaan käy ilmi myös heidän lukumateriaalin sopivuus heidän kiinnostuksenkohteisiin ja eri elämänvaiheisiin. Yksi luokanopettaja kertookin: ”Minulle on luettu lapsena paljon ja minusta kasvoi lukeva nuori ja aikuinen. Olen lukenut omille lapsilleni ja omille luokilleni paljon. Nautin lukemisesta, se on elämäntapa. Seuraan sekä kirjailijoita että kirjallisuuteen liittyviä asioita. Pysin lukemaan uudet kirjat mahdollisimman pian, niin ajankohtaiset kuin nuorten/lasten kirjatkin.”

Myös sopivuus ja määrä -opettajatyypin kuuluvat luokanopettajat seuraavat Suomessa julkaistavaa kirjallisuutta. Lisäksi he myös lukevat lasten- ja nuortenkirjallisuutta sekä keskustelvat ja suosittelevat kirjoja tutuilleen. Moni luokanopettaja myös lukee vapaa-ajalla omaksi iloksi päivittäin.

5 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena luokanopettajat kokevat oman lukijuutensa sekä minkälaisia keinoja he käyttävät oppilaiden lukemisen ohjaamisessa. Tulokset osoittivat, että luokanopettajien lukijuus muotoutui elämän eri vaiheiden myötä, ja siihen on vaikuttanut vahvasti niin perheen kuin ympäröivän yhteisön tuki. Lisäksi tulokset osoittivat, että luokanopettajien käyttämiä keinoja oppilaiden lukemisen ohjaamisessa voidaan tarkastella kolmen opettajatyypin kautta.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vastaajien lukijuuden muotoutumisen kannalta keskeiseksi nousi erityisesti varhaislapsuus. Lapsuudessa lukemisen mallintaminen, ääneen lukeminen sekä kotiympäristön lukumateriaali ovat toimineet keskeisinä lukutaidon ja lukuharrastuksen herättäjinä. Tämä on linjassa myös aiempien tutkimusten kanssa (Aerila & Kauppinen 2019; Aerila & Merisuo-Storm 2017), joissa korostettiin kodin ja perheen merkitystä lukemisen tukemisessa.

Aikaisemmat tutkimukset tukivat myös tässä tutkimuksessa muodostuneita opettajatyyppejä ja heidän käyttämiä keinoja oppilaiden lukemisen ohjaamisessa. Näistä yleisin oli sopivuusopettajatyyppejä, jossa keskeistä on oppilaan yksilöllisten kiinnostuksen kohteiden ja motivaation huomioiminen. Opettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden lukemista tarjoamalla oppilaille oikeanlaista ja heitä kiinnostavaa lukumateriaalia. Tulos tukee aiempaa tutkimusta (Aerila & Kauppinen, 2021), joka korostaa oppilaiden omien kiinnostuksenkohteiden huomioimista ja monipuolisen, lapsen kokemusmaailmaa vastaavan kirjallisuuden valintaa. Lisäksi opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016b) mainitaan, että koulussa tulee olla monipuolisesti saatavilla oppilaita kiinnostavaa kirjallisuutta sekä monimuotoisia tekstejä.

Määrä-opettajatyypin luokanopettajat ohjaavat lukemista asettamalla selkeitä määrällisiä tavoitteita, kuten päivittäisiä lukuaikoja tai lukupäiväkirjan käyttöä. Tällainen lähestymistapa korostaa säännöllistä lukemista ja sen seuranta. Opetushallitus (2016b) opetussuunnitelmassa esiintyy määrä-opettajatyyppejä tukevia piirteitä. Opetussuunnitelman tavoitteissa edellytetään esimerkiksi lukutaidon edistymistä.

Kolmas havaittu opettajatyypin sopivuus ja määrä, yhdistää näitä kahta keinoa. Opettajat asettavat oppilaille sekä määrällisiä että yksilöllisiä lukutavoitteita, kannustavat oppilaita oman kiinnostuksen mukaisiin kirjavalintoihin ja hyödyntävät monipuolisia lukemisen tapoja, kuten lukupiirejä ja ääneen lukemista. Opetushallituksen (2021) kansallisen lukutaitostrategian suositukset monipuolisen ja motivoivan lukukulttuurin edistämisestä tukevat myös tämän opettajatyypin käyttämiä keinoja lukemisen ohjaamisessa.

Aineiston analyysissä hyödynnettiin TARU-ohjelman MSM-mallia, jonka kautta tutkimuksen tuloksissa esitetyt opettajatyypit muotoutuivat. MSM-malli esittää kolme käsitettä: määrä, sopivuus ja mielekkyys, joiden kautta lasten ja nuorten lukemista voidaan tarkastella. Tämän tutkimuksen aineistosta ei kuitenkaan muodostunut mielekkyys-opettajatyyppejä. Lisäksi on tärkeä huomioida, että MSM-mallin käsitteet liittyvät toisiinsa ja sitä kautta esimerkiksi tässä tutkimuksessa esitettyjen opettajatyyppeiden hyödyntämistä keinoista löytyy jokaista MSM-mallissa esitettyä kohtaa.

Yhteenvetona luokanopettajien oma lukijuus liittyy myös keskeisesti heidän käyttämiin keinoihin oppilaiden lukemisen ohjaamisessa. Tutkimuksen tulokset osoittivat esimerkiksi, että luokanopettajien omalla lukijuudella on vaikutusta siihen minkälaisia keinoja, he hyödynsivät luokanopettajina. Kokonaisuudessaan tulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajien keinovalikoima oppilaiden lukemisen ohjaamiseen on monipuolinen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden arviointi on olennainen osa kaikkea tutkimusta (Hakala, 2024). Tutkimuksen luotettavuus vaihtelee paljon eri tutkimuksissa. Tämän takia tutkimuksen luotettavuuteen on tärkeää kiinnittää huomiota ja sitä tulee arvioida tutkimusta tehdessä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia käsitteiden uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys kautta. Uskottavuudesta puhuttaessa tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulokset hyväksytään tosiksi niin muiden tutkijoiden kuin tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden keskuudessa. (Puusa & Juuti, 2020.) Tämän tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi tutkimus on suoritettu johdonmukaisesti ja huolellisesti. Lisäksi tutkimuksen tulokset ovat yhtenäisiä aikaisempien tutkimusten kanssa. Tämä tukee siis tutkimuksen luotettavuutta ja paikkansapitävyyttä.

Luotettavuudella viittaa siihen, että tutkija on käyttänyt perusteltuja ja oikeanlaisia menetelmiä ja lähestymistapoja tutkimuksessaan (Puusa & Juuti, 2020). Tämä tutkimus toteutettiin

laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen järjestelmällinen toteutus ja aineiston analyysin tarkkuus sekä läpinäkyvyys ovat olleet tutkimusprosessissa keskiössä. Eettisyydellä vastaavasti tarkoitetaan sitä, että tutkija on noudattanut koko tutkimusprosessin ajan eettisiä periaatteita. (Puusa & Juuti, 2020). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on pyritty lisäämään noudattamalla tutkimuksen eettisiä periaatteita, analysoimalla aineistoa objektiivisesti sekä esittämällä tutkimuksen tulokset totuudenmukaisesti. Lisäksi aineistosta saadut vastaukset on analysoitu tutkimusasetelman ja tavoitteiden mukaisesta näkökulmasta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin arvioida useista eri näkökulmista. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esille tutkimuksen otannan koon vaikutuksen luotettavuuteen. Tässä tutkimuksessa osallistujina oli 20 luokanopettajaa. Tutkimuksen otanta oli siis melko pieni, mikä asettaa tietynlaisia rajoituksia tutkimuksen tulosten yleistettävyydelle. Tutkimuksen suuremman otoskoon kautta on mahdollista havaita enemmän erilaisia eroja ja yhteyksiä tutkimuksen tuloksissa. Vastaavasti pienempi otanta tarjoaa syvällisempää ja tarkempaa kuvausta tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa tulee myös huomioida tutkijan puolueettomuus. Puolueettomuus nousee esille tarkastellessa sitä, pyrkiikö tutkija kuuntelemaan ja ymmärtämään tutkimukseen osallistuneita vai tarkasteleeko tutkija osallistuneiden vastauksia oman näkökulmansa kautta. Laadullisessa tutkimuksessa tämä on osittain väistämätöntä, koska tutkija muodostaa tutkimusasetelman ja toimii tutkimuksen tulkitsijana. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkijan mahdolliset näkemykset ja käsitykset aiheesta voivat siis väistämättä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen.

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen aineistona käytettiin valmista kyselyaineistoa. Yhtenä mahdollisena jatkotutkimus ideana voisi olla luokanopettajien lukijuuden sekä oppilaiden lukemisen ohjaamisessa käyttämien keinojen tarkastelu haastattelun kautta. Tällöin voitaisiin syventyä opettajien lukijuuteen vaikuttaviin teemoihin sekä siihen, miten heidän lukijuus vaikuttaa heidän hyödyntämiin keinoihin ohjata oppilaiden lukemista. Tämä mahdollistaisi tarkemman ja syvemmän analyysin. Tämän tutkimuksen aineisto rajautui vain 20. luokanopettajan vastauksiin olisi tulevaisuudessa hyödyllistä toteuttaa laajempi tutkimus. Näin saataisiin kattavampi kuva luokanopettajien lukijuudesta sekä heidän käyttämistensä keinoista ohjata oppilaiden lukemista.

Lisäksi jatkotutkimusaiheina voitaisiin tarkastella, millaisia vaikutuksia erilaisilla opettajatyypeillä ja heidän käyttämillä keinoilla ohjata lukemista on oppilaiden lukemiseen pitkällä aikavälillä. Jatkossa olisi myös hyödyllistä tarkastella tarkemmin, millaisia vaikutuksia eri lähestymistavoilla on oppilaiden lukumotivaatioon ja -taitojen kehittymiseen sekä selvittää, millaisia tukimuotoja opettajat kokevat tarvitsevansa lukemisen ohjaamiseen. Oppilaiden ja vanhempien näkökulmien tutkiminen toisi myös aiheeseen arvokasta lisätietoa. Vanhemmilla ja huoltajilla on suuri vaikutus lapsen lukuinnon ja lukuharrastuksen muotoutumiseen. Siksi olisi tärkeää tutkia miten koulun ja kodin yhteistyö vaikuttaa lasten lukuharrastuksen tukemiseen. Sekä minkälaisena kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy lukemisen näkökulmasta tarkasteltuna.

Lähteet

- Aerila, J.-A., Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., Kauppinen, M. (2022). *TARU-OPAS, Lukutaidon kehittämiseen ja kirjallisuuskasvatukseen*. https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2024/06/TARU-OPAS_saavutettava_kaikki_X.pdf
- Aerila, J.-A., Lähteelä, J., Kauppinen, M. A. & Siipola, M. 2021. Holistic Literature Education as an Effective Tool for Social-Emotional Learning. Teoksessa J. Tussey & L. Haas (toim.), *Handbook of research on supporting social and emotional development through literacy education*. IGI Global. Advances in educational technologies and instructional design book series.
- Aerila, J.-A., Merisuo-Storm, T. (2017). Emergent readers and the joy of reading: A Finnish perspective. *Creative Education* 8:15, 2485–2500. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.815171>
- Ahvenjärvi, K., Kirstinä, L., (2013). *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aspeslagh, T., Martinen V., (2024). *Helsinkiläisopettajan oppilaat ovat lukenet lähes 15 000 kirjaa – poikkeuksellisen työn huomasi myös presidentti*. YLE. Viitattu 26.2.2025 <https://yle.fi/a/74-20123659>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.(2007). *Research methods in education (6th ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.): *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin, 161–180. Ainedidaktisia tutkimuksia 15*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <https://helda.helsinki.fi/items/db1c4fc5-d9b0-4786-82d2-70244bca6308>
- Hakala, J. T., (2024). *Laadullisen tutkimuksen ABC: menetelmäopas opinnäytteen tekijälle*. Gaudeamus.
- Inovaara, M., & Malmio, A. (2002). *Lukuhaastetta koko elämä*. Äidinkielen opettajain liitto.

- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019). Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.): *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin, 141–160. Ainedidaktisia tutkimuksia 15*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
<https://helda.helsinki.fi/items/db1c4fc5-d9b0-4786-82d2-70244bca6308>
- La Rosa, L.-S. (2023). Nuoret lukijat ja sosiaalisuuden merkitys. Teoksessa P. Hiidenmaa ym. (toim.) *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautapuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS 2016*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lepola, J. & Vauras, M. (2002). Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus (s. 13–38)*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.
- Lerikkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (1. p.). WSOY Oppimateriaalit.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. International Methelp Ky.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (n.d.). *Opettajan vastuut ja velvollisuudet*. OAJ. Viitattu 29.1.2025. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/>
- Opetushallitus, Lukuliike (2021) *Kansallinen lukutaitostrategia 2030*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen_lukutaitostrategia_2030_0.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM. (2022) *Pisa 22 esituloksia lyhyesti*. Valtioneuvosto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165296/Pisa22%20ensituloksia%20lyhyesti.%20pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetushallitus. (2016a.) *POPS2016-tukimateriaali. Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta*. Viitattu 26.2.2025 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta>
- Opetushallitus. (2016b.) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Routarinne S., Iiskala T., Ketamo E., Lindfelt & Mikkilä-Erdmann M. (2023). Lukupiireistä motivaatiota lukuharrastukseen alakoulussa. Teoksessa Hiidenmaa, P., Lindh I., Sintonen S. & Suomalainen R. (toim.), *Lukemisen kulttuurit*. Gaudeamus.
- Sarmavuori, K., (2011). *Opi ja ohjaa lukemista*. Avain.

Tuomi, J., Sarajärvi, A., (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*.

Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2.

https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Liitteet

Liite 1. MSM-mallin mukaan luokitellut kysymykset

KYSYMYKSET	VASTAUSVAIHTOEHDOT
Näkemykset ja käsitykset:	
Lukutaito kehittyy läpi koko eliniän	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä
Lukemaan oppii vain lukemalla	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä
Luetun ymmärtämisen taito on tärkeää eri oppiaineiden opiskelussa	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä
Jokaisen aineenopettajan tehtävä on opettaa luetun ymmärtämistä	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä
Koulun tehtävä on tukea vanhempia perheitä lukemaan	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä
Päiväkodin tehtävä on tukea vanhempia ja perheitä lukemaan	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä
Koulussamme arvostetaan kirjoja ja lukemista	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä
Kunnassamme arvostetaan kirjoja ja lukemista	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä
Yhteiskunnassamme arvostetaan kirjoja ja lukemista	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä
Lukutaidon kehittäminen edistää myös kirjoistustaitoja	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä
Mielestäni opettajan on tunnettava monipuolisesti lastenkirjallisuutta	Täysin eri mieltä...Ei samaa eikä eri mieltä...Täysin samaa mieltä

Mitä mieltä olet, täytyykö pitää lukemisesta henkilökohtaisesti kannustaakseen lapsia vapaa-ajan lukemiseen?	Kyllä...Ehkä...Ei...En tiedä
Valitse kolme itsellesi tärkeintä asiaa lukemisen opettamisessa:	
Sujuva lukeminen (nopeus, virheettömyys)	
Lukuilon lisääminen	
Kielen ja sanaston oppiminen	
Ajatteluntaitojen kehittyminen	
Klassikkokirjallisuuden tuntemus	
Luetun ymmärtäminen	
Koulumenestyksen tukeminen	
Kokemuksellisuus ja tekstiin eläytyminen	
Tunnetaitojen kehittäminen (esim. empatiataidot)	
Tiedon hankinta	
Lukeminen yhdessä ja ajatusten jakaminen luetusta	
Mikä seuraavista on itsellesi vähiten tärkein asia lukemisen opettamisessa:	
Sujuva lukeminen (nopeus, virheettömyys)	

Lukuilon lisääminen	
Kielen ja sanaston oppiminen	
Ajatteluntaitojen kehittyminen	
Klassikkokirjallisuuden tuntemus	
Luetun ymmärtäminen	
Koulumenestyksen tukeminen	
Kokemuksellisuus ja tekstiin eläytyminen	
Tunnetaitojen kehittämisen (esim. empatiataidot)	
Tiedon hankinta	
Lukeminen yhdessä ja ajatusten jakaminen luetusta	
Miten tuet kodeissa tapahtuvaa lukemista:	
Annan lapsille kotiin kirjoja luettavaksi.	En koskaan... Joitakin kertoja lukuvuoden aikana...Useamman kerran kuukaudessa
Annan lapsille ja vanhemmille yhteisiä lukemiseen liittyviä tehtäviä.	En koskaan... Joitakin kertoja lukuvuoden aikana...Useamman kerran kuukaudessa
Kannustan perheitä kirjaston palvelujen käyttöön.	En koskaan... Joitakin kertoja lukuvuoden aikana...Useamman kerran kuukaudessa
Järjestän kirjallisuus- ja lukemisasiheisia vanhempainiltoja.	En koskaan... Joitakin kertoja lukuvuoden aikana...Useamman kerran kuukaudessa

Pidän kirjoja ja lukemista monin tavoin koulussa esillä.	En koskaan... Joitakin kertoja lukuvuoden aikana...Useamman kerran kuukaudessa
Miten ohjaat oppilaita lukemiseen:	
Pidän luentunteja, jolloin oppilaat lukevat kirjoja.	Emme tee tätä...Muutamia kertoja kuukaudessa...Päivittäin
Luen oppilailleni ääneen kirjaa	Emme tee tätä...Muutamia kertoja kuukaudessa...Päivittäin
Käyn kirjastossa oppilaideni kanssa	Emme tee tätä...Muutamia kertoja kuukaudessa...Päivittäin
Kuuntelemme yhdessä äänikirjoja oppilaideni kanssa	Emme tee tätä...Muutamia kertoja kuukaudessa...Päivittäin
Meillä on käytössä luku-vartti/lukusiasta tai muu vastaava lyhyempi luku-hetki	Emme tee tätä...Muutamia kertoja kuukaudessa...Päivittäin