

Luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuskasvatustutkimusten yhteys valmiuksiin innostaa oppilaita lukemaan

Suvi Koskela

Sara Mäkelä

Kandidaatintutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

4/2025

Kandidaatintutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

Tekijät: Suvi Koskela ja Sara Mäkelä

Otsikko: Luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuskasvatuskokemusten yhteys valmiuksiin innostaa oppilaita lukemaan

Ohjaaja: Satu Laitinen

Sivumäärä: 47 sivua

Päivämäärä: 11.4.2025

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijoiden omat kirjallisuuskasvatuskokemukset ovat yhteydessä siihen, millaiset valmiudet heillä on innostaa oppilaita lukemaan. Tutkimuksen avulla haluttiin kartoittaa myös sitä, miten luokanopettajaopiskelijan minäpystyvyys kirjallisuuskasvattajana on yhteydessä hänen kirjallisuuskasvatuskokemuksiinsa. Näiden lisäksi tutkittiin, oliko vastaajan iällä yhteys hänen kirjallisuuskasvatuskokemuksiinsa.

Tutkimus toteutettiin lomaketutkimuksena, ja tutkimusta varten luotu kysely jaettiin kaikille Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoille. Kyselyyn vastasi yhteensä 49 luokanopettajaopiskelijaa. Kyselyn teettämisen jälkeen aineistoa analysoitiin pääosin määrällisin menetelmin, ja tulosten pohjalta tehtiin johtopäätöksiä.

Tutkimuksen perusteella kirjallisuuskasvatuskokemuksilla ja lukuinnostuksen synnyttämisvalmiuksilla havaittiin olevan yhteys. Positiivisemmat kokemukset omaava opiskelija koki olevansa valmiimpi lukuinnon syyttäjä kuin negatiiviset kokemukset omaava. Tutkimuksen tuloksista havaittiin yhtä lailla minäpystyvyyden olevan yhteydessä siihen, millaiset kirjallisuuskasvatuskokemukset hän omaa: mitä positiivisemmat kirjallisuuskasvatuskokemukset luokanopettajaopiskelijalla oli, sitä itsevarmemmaksi hän koki itsensä kirjallisuuskasvatusta kohtaan. Iällä ei havaittu olevan merkitystä siihen, olivatko kirjallisuuskasvatuskokemukset positiivisia vai negatiivisia.

Tulosten perusteella voitiin päätellä, että luokanopettajan kirjallisuuskasvatuskokemuksilla oli merkitystä hänen asenteeseensa kirjallisuuskasvatusta sekä lukemaan opettamista kohtaan. Tutkimustiedon avulla luokanopettajaopiskelijat pystyvät tiedostamaan omien kokemuksiensa vaikutukset opetukseensa, minkä takia aihe oli tärkeä tutkittavaksi. Tiedostamisen kautta luokanopettajaopiskelijoiden on myös mahdollista reflektoida omaa opetustaan ja muovata sitä mahdollisimman paljon lukuintoa kasvattavaksi omista kokemuksistaan riippumatta.

Avainsanat: kirjallisuuskasvatus, kirjallisuuskasvatuskokemukset, lukeminen, lukutaito, lukukokemus, lukuinto, minäpystyvyys

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Kirjallisuuskasvatuksen rakentuminen	8
2.1 Kirjallisuuskasvatus	8
2.2 Lukevan aikuisen malli	9
2.3 Lukeminen osana lukutaidon kehitystä	10
2.4 Lukukokemus ja lukuinto	12
2.5 Opettajan minäpystyvyys	13
3 Tutkimusongelmat	15
4 Menetelmä	17
4.1 Osallistujat	17
4.2 Tutkimuksen toteutus	17
4.3 Aineiston käsittely	19
4.4 Menetelmän eettisyys	20
5 Tulokset	21
5.1 Omien kokemusten yhteys lukuinnostuksen synnyttämiseen	21
5.1.1 Ajatuksia keinoista lisätä lukuintoa	22
5.2 Omien kokemusten yhteys minäpystyvyyteen kirjallisuuskasvatuksen toteuttajana	23
5.3 Ikäluokan yhteys kirjallisuuskasvatuskokemuksiin	25
6 Pohdinta	26
6.1 Tutkimustulokset ja johtopäätökset	26
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	29
6.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	31
Lähteet	33
Liitteet	38
Liite 1: Osallistumispyynnön saateteksti	38
Liite 2: Kyselylomake	39

1 Johdanto

Kirjallisuus on lapsen oppimisen ja kielen kehittymisen kannalta tärkeä väline, ja sen opetus on tämän vuoksi elintärkeää (Opetushallitus, 2014, s. 104). Kirjallisuuden opetuksella on monia yksilön kehityksen kannalta olennaisia tehtäviä: sen avulla opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan, innostumaan lukemisesta sekä harjoitellaan itsensä ilmaisua kielen kehityksen kautta (Linna 2012, s. 6). Nämä kaikki ovat myös kirjallisuuskasvatuksen tavoitteita. Kirjallisuus vastaa myös jokaisen yksilön haluun kuulla, kokea ja tulla kuunnelluksi (Linna 2012, s. 6).

Yksilön lukijuuteen vaikuttavat huomattavasti varhaislapsuudessa syntyneet lukemisen rutiinit sekä kirjallisuutta kohtaan heränneet asenteet (Kauppinen & Aerila, 2019, s. 142), joten näiden tekijöiden merkitystä voidaan pitää tärkeänä myöhemmin kirjallisuuskasvatusta toteuttaessa. Opettajalla on suuri merkitys siihen, miten paljon oppilas innostuu ja motivoituu lukemaan, sillä kouluympäristössä opettaja on lapselle lukevan aikuisen malli (Kauppinen & Aerila, 2019, s. 142). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa luokanopettajan asema on erityinen, sillä hänellä on mahdollisuus innostaa oppilaitaan lukemaan kirjallisuutta ja seurata oppilaidensa kehitystä pitkällä aikavälillä (Grünthal & Pentikäinen, 2006, s. 4). Ne opettajat, jotka ovat mahdollistaneet oppilaille mahdollisimman monipuolisen kirjallisuuskasvatuksen esimerkiksi ääneen lukemalla, ovat saaneet oppilaansa innostumaan kirjallisuudesta ja sen lukemisesta kaikista eniten (Applegate ym., 2014, s. 192).

Jotta oppilas voi menestyä jatko-opinnoissaan sekä kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, tulee hänellä olla riittävät kielelliset tiedot ja taidot peruskoulun päättyessä. Tämä vaatiikin oppilaalta omalla äidinkielellä julkaistun kirjallisuuden opiskelua, joka mahdollistaa vaativien ajatusprosessien onnistumisen (Mäkikalli ym., 2024, s. 17–18). Lukeminen ei ole siis pelkkä yksittäinen taito, vaan pikemminkin erittäin tärkeä osa oppilaan koko elämänmittaista kehitymisprosessia, joka syntyy kirjallisuuskasvatuksen avulla.

Aiemmissa tutkimuksissa on nostettu esiin opettajaopiskelijoiden omia kokemuksia ja niiden yhteyttä erilaisiin opettamisen osa-alueisiin. Grünthal ja Pentikäinen (2006) ovat todenneet luokanopettajien perustavan usein omaa opetustaan omiin kouluaikaisiin muistoihinsa sekä kokemuksiinsa (s. 17). Nikkola ja kollegat (2013) taas ovat esittäneet ajatuksen, jonka mukaan opettajankoulutuslaitos ei ole kyennyt muuttamaan ajan myötä opiskelijoille juurtuneita käsityksiä opettajuudesta. Tämän seurauksena heidän kykynsä kehittää opetusmenetelmiään omista koulukokemuksistaan erillisiksi on rajoittunutta (s. 133).

Kirjallisuudenopetuksessa näkyvät aina opettajan omat asenteet ja tunteet – sekä negatiiviset että positiiviset – jolloin ne on tiedostettava mahdollisimman oppilaslähtöisen opetuksen vuoksi (Kauppinen & Aerila, 2016, s. 144). Tutkimuksissa on todettu, ettei luokanopettajaopiskelijoilla ole yhtenäistä lukutaidon tasoa tai positiivista suhtautumista lukemista kohtaan koulutukseen hakeutuessaan (Merga, 2016, s. 257). Ei siis voida olettaa kaikilla luokanopettajaopiskelijoilla olevan yhteneväistä näkemystä lukemisen ja kirjallisuuskasvatuksen mielekkyydestä (Merga, 2016, s. 258).

Luokanopettajien kirjallisuuskasvatuskokemusten tutkiminen on tärkeää, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävä on hyvin moniulotteinen ja oppiainerajoja ylittävä. Kieltä harjoitellaan muun muassa lukemisen avulla, ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kieli onkin sekä oppimisen kohteena että sen välineenä (Grünthal ym., 2019, s. 10). Kun kirjallisuutta hyödynnetään laajasti koulun eri konteksteissa, oppilaat sitoutuvat siihen paremmin (Kauppinen & Aerila, 2016, s. 151). Muusta Euroopasta poiketen Suomessa äidinkielen opetukseen liitetään myös kirjallisuuden osa-alue, minkä takia oppiaine sisältää paljon tietosisältöä, joka opettajan on sisäistettävä (Kauppinen, 2010, s. 47). Tällä hetkellä kirjallisuuden painopiste on lukijalähtöisyydessä: opetuksessa painotetaan erityisesti oppilaiden omia kirjoihin liittyviä elämyksiä tekstien tulkinnan kautta (Suojala, 2006, s. 171).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajaopiskelijoiden omakohtaisten kirjallisuuskasvatuskokemusten yhteyttä heidän valmiuksiinsa innostaa oppilaita lukemaan alakoulussa. Lisäksi tutkittiin luokanopettajaopiskelijan minäpystyvyyden yhteyttä opiskelijan aiempiin kirjallisuuskasvatuskokemuksiin. Myös iän merkitystä kirjallisuuskasvatuskokemuksiin pyrittiin selvittämään. Tutkimuksen osallistujiksi valittiin juuri luokanopettajaopiskelijat, sillä he ovat tulevia alan ammattilaisia ja niitä, joilla on mahdollisuus vaikuttaa tulevien sukupolvien lukutaitoon ja innostaa heitä kirjallisuuden pariin.

Tutkimukseen vastaajille kirjallisuuskasvatus määriteltiin “toimintana, jonka tavoitteena on luoda lukukokemuksia ja innostaa lukuharrastuksen pariin sekä antaa välineitä kirjallisuuden analysoimiseen ja kriittiseen lukemiseen”. Määritelmä luotiin tutkimusta varten tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjen määritelmien pohjalta, ja sen tarkoituksena oli yhdenmukaistaa vastaajien ymmärrystä aiheesta ja saada näin mahdollisimman luotettavia vastauksia. Lisäksi kirjallisuuskasvatuksen katsottiin tarkoittavan kaikkia niitä pedagogisia tapoja ja menetelmiä, joilla oppilaalle on esitelty kirjallisuutta, ja joilla hänelle on alakoulussa kannustettu lukemisen pariin. Tällaisia opettajan käyttämiä työtapoja kirjallisuuden esittelemisessä ja siihen

innostamisessa ovat esimerkiksi ääneen lukeminen, kirjojen esillepano, kirjastokäynnit ja kirjavinkkaukset (Grünthal ym., 2019, s. 169–170).

Tässä tutkimuksessa on otettu huomioon myös oppilaan vapaa-ajalla tapahtuva kirjallisuuskasvatus, johon kuuluu esimerkiksi oppilaan läheisten suhtautuminen lukemiseen sekä oppilaan lukemisen mahdollistaminen, ja siihen kannustaminen koulun ulkopuolella. Oppilaan lähipiiriin lukeutuu esimerkiksi oppilaan perhe, lähisukulaiset, ystävät sekä oppilaan oman luokan opettaja.

Kauppinen ja Aerila (2016) ovat tutkineet luokanopettajien oman lukijuuden yhteyttä kykyyn kehittää omaa kirjallisuudenopetustaan ja kasvattaa oppilaiden lukuintoa. Vastaavanlaista tutkimusta ei ole kuitenkaan tehty luokanopettajaopiskelijoille, eikä täten heidän kirjallisuuskasvatuskokemuksistaan ole juurikaan tietoa saatavissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin siis suurimmilta osin täydentää aiempia tutkimuksia luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuskasvatuskokemusten osalta. Luokanopettajaopiskelija kykenee myös refleктоimaan omaa opetustaan ja rakentuvaa opettajuuttaan paremmin, kun hän ymmärtää omien kokemustensa vaikutuksen opetukseensa.

2 Kirjallisuuskasvatuksen rakentuminen

Kirjallisuuskasvatusta rakennetaan kouluympäristössä monen eri osa-alueen kautta.

Kirjallisuuskasvatuksen voidaan nähdä esiintyvän koulussa esimerkiksi oppilaan henkilökohtaisena lukemisena, opettajan toteuttamana kirjallisuuden opetuksena sekä oppilaalle muodostuvina lukutaitona ja -kokemuksena, joihin vaikuttavat opettajan oma toiminta kirjallisuuskasvattajana ja hänen minäpystyvyytensä opettajana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjallisuuden opetuksen tehtäviksi on määritelty esimerkiksi mielikuvituksen rikastaminen, lukemisen pariin innostaminen sekä eettisen kasvun tukeminen (Opetushallitus, 2014, s. 104). Seuraavat alaluvut käsittelevät tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä ja liittävät ne osaksi tutkimuksen teoriataustaa.

2.1 Kirjallisuuskasvatus

Aerila ja Kauppinen (2021) määrittelevät kirjallisuuskasvatuksen tarkoittavan kirjallisuuspäädagogiikkaa, jossa lapsen kasvua tuetaan ja minäkuvaa luodaan kirjallisuuden eri keinoin (s. 14). Kirjallisuuskasvatus on siis sekä kirjojen kanssa että niiden kautta toimimista. Rättyän (2013) mukaan kirjallisuuskasvatuksen tavoite on ohjata kirjallisuuden pariin, innostaa lukuharrastukseen, luoda lukukokemuksia ja syventää lukuharrastusta (s. 35). Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013) puolestaan määrittelevät kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena olevan lukeva elämäntapa (luku 4).

Kirjallisuuskasvatus antaa kokemusten lisäksi myös välineitä kirjallisuuden analysoimiseen sekä kriittiseen lukemiseen. Rättyä (2013) määrittelee tekstissään kirjallisuuskasvatuksen perustaksi mahdollisuuden lukukokemuksiin, sisällön sekä erilaiset työskentelytavat. Sisällöllä tarkoitetaan sitä, mitä valitaan luettavaksi sekä käsiteltäväksi, ja työskentelytavoilla puolestaan sitä, miten luettua työstetään. (s. 35–36). Kirjallisuuskasvatus ei ole siis pelkkää lukemista, vaan se opettaa myös muita tärkeitä taitoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu äidinkielen ja kirjallisuuden olevan oppiaine, joka perustaa opetuksensa laajaan tekstikäsitelyyn, ja jossa keskeistä on tekstin tuottaminen sekä tulkitseminen (Opetushallitus, 2014 s. 104). Oppiaine painottaa paljon myös kirjallisuuden merkitystä: kielitaidolle ja ikäkaudelle sopiva kirjallisuus edesauttaa mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä sekä avartaa kielellisen ilmaisun tapoja tuoden oppilaalle tietoa erilaisista ympäröivistä kulttuureista (Opetushallitus, 2014, s. 104). Kirjallisuuskasvatuksen voidaankin näillä perusteilla todeta olevan pohjana monenlaisille taidoille, joilla rakennetaan entistä tehokkaampia ja monipuolisempia tapoja havainnoida ja ymmärtää ympäröivää maailmaa.

Alakoulussa kirjallisuuskasvatus näkyy usein erityisesti osana äidinkielen ja kirjallisuuden tunteja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on merkitty äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtäväksi ”kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä ja kirjallisuudesta”, minkä vuoksi kirjallisuuskasvatuksen merkitys on suuri oppilaan koulutuksen pohjana sekä osana hänen tulevaisuutensa edistämistä (Opetushallitus, 2014 s. 103). Kirjallisuuden opetusta haastavat kuitenkin monimuotoisemmaksi muuttuvat tekstit, sillä lapsille suunnatut tekstit muuttavat muotoaan esimerkiksi digitalisaation myötä. Vaikka lukeminen on suuressa muutoksessa, on se kokonaisuudessaan lisääntynyt verkossa tapahtuvan lukemisen ansiosta (Kauppinen & Aerila, 2019, s. 142).

2.2 Lukevan aikuisen malli

Kun oppilaalle tärkeät ihmiset lukevat hänen kanssaan, oppilaan lukutaito ja motivaatio lukemista kohtaan vahvistuvat (Suojala, 2006, s. 175). Lukevan aikuisen malli on tärkeää erityisesti koulupolkinsa aloittavalle oppilaalle: kun opettaja motivoi omalla esimerkillään oppilasta lukemaan, on lukuinnon synnyttäminen todennäköisempää (Kauppinen & Aerila, 2019, s. 142). Opettajan toimesta tapahtuva ääneen lukeminen auttaa varsinkin heikon lukutaidon omaavaa oppilasta eläytymään kirjan maailmaan ja saamaan näin positiivisia kokemuksia kirjallisuudesta (Suojala 2006, s. 175). Opettajan roolin tärkeyden kiteyttää hyvin lainaus opiskelijalta Suojalan (2006) artikkelista: ”Ala-asteen kirjallisuuden opetus on innostanut minua lukemaan. Suuri rooli on ollut myös ystäväilläni, mutta luulen, että ilman kirjoista ja lukemisesta innostunutta opettajaa en olisi lukemisesta pitänyt.” (s. 188).

Vastuu kielikasvatuksesta ei ole ainoastaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineella, vaan siihen osallistuvat myös muut oppiaineet sekä oppilaiden kodit (Opetushallitus, 2014, s. 104). Niissä kodeissa, joissa vanhemmat lukevat paljon ja keskustelevat lasten kanssa lukemisesta, myös lapset yleensä suhtautuvat lukemiseen myönteisesti ja uskovat lukemisen olevan tärkeää heidän tulevaisuutensa kannalta (Leino & Nissinen, 2018, s. 42). Tällaisten lasten asenteet lukemista kohtaan ovat useammin myönteisempiä kuin sellaisten lasten, jotka eivät näe vanhempiensa lukevan yhtään, tai jotka eivät koskaan keskustele perheensä kanssa lukemisesta (Leino & Nissinen, 2018, s. 42). Opettajan antama lukevan aikuisen malli on siis erityisen tärkeä niille oppilaille, jotka eivät saa sitä kotoa (Merga, 2016, s. 257).

Opettajat, jotka eivät harrasta lukemista, eivät myöskään todennäköisesti ole oppilaiden silmissä lukemisen malleja (Merga, 2016, s. 258). Toisaalta, vaikka opettaja olisikin harras lukija, oppilaat eivät silti välttämättä koe häntä lukevana aikuisena, ellei hän tuo lukijuuttaan näkyväksi oppilaille

(Merga, 2016, s. 258). Mergan (2016) esitteli tutkimuksessaan kolme piirrettä, jotka oppilaat yhdistivät opettajiin, jotka lukevat. Ne olivat nautinnollisista lukukokemuksista puhuminen, luokalle eläytyvästi lukeminen sekä se, että oppilaat näkivät opettajan lukevan itsenäisesti (s. 263). Tästä voidaan päätellä, että jotta oppilaat kokevat opettajan olevan lukevan aikuisen malli, tulee hänen tuoda omaa harrastuneisuuttaan ja kirjoista nauttimista esille opetuksensa lomassa monin keinoin.

Merga ja Roni (2018) ovat tutkimuksessaan havainneet, että vanhemmat saattavat patistaa lapsiaan lukemaan, vaikka eivät itse lukisi, mikä saattaa aiheuttaa lapsessa ristiriitaisia tunteita. Lapset usein huomaavat vanhempien epäjohdonmukaisuuden lukemisen suhteen, mikä korostaa lukevan aikuisen mallin tärkeyttä. Myös sillä, kuka lukevan aikuisen mallina toimii, on väliä: lapsia haastateltaessa on huomattu, että äitien on koettu olevan positiivinen malli lukemista kohtaan paljon todennäköisemmin kuin isien (s. 216–218). Erityisesti poikien lukemisesta ollaan nykyisin huolissaan, sillä poikien lukutaidon on todettu heikkenevän hälyttävästi nopeammin kuin tyttöjen (Sulkunen, 2012, s. 21–22). Näiden syiden takia erityisesti pojille olisi tärkeää lukevan aikuisen ja lukevan miehen malli.

Aiemmat tutkimukset lisäksi osoittavat, että lukutaitoa täytyy aktiivisesti harjoittaa sitä ylläpitääkseen ja kehittääkseen (Merga & Roni, 2018, s. 214). Samalla, kun lukeva aikuinen toimii lukemisen mallina lapselle, pitää hän myös huolta omasta lukutaidostaan. Säännöllinen lukeminen ei ole siis tärkeää ainoastaan lapselle, vaan siitä hyötyy myös aikuinen. Nykyisin kuitenkin vanhemmat suhtautuvat entistä kielteisemmin lukemiseen, ja 63 % pienten lasten vanhemmista kertookin lukevansa lapsilleen liian vähän (Lukukeskus, 2021). Joidenkin tutkimuksien mukaan harva opettaja myöskään mallintaa lukemista, vaikka sitä pidetään opettajien keskuudessa tärkeänä asiana (Merga, 2016, s. 257).

2.3 Lukeminen osana lukutaidon kehitystä

Lukeminen on tärkeä, jokaiselle kuuluva perustaito, joka on tarpeen yksilön kaikissa elämän vaiheissa. Kauppisen (2010) mukaan lukutaito koostuu osataidoista, jotka rakentavat lukijan lukutaitoa pala palalta. Lukijan oppiessa jokaisen osataidon hänestä tulee lukemisen ammattilainen, joka ymmärtää lukemaansa ja sisäistää tekstin eri merkityksiä (s. 110). Lukeminen onkin kirjallisuuskasvatuksessa sekä tavoite että väline: opettajan innostaessa oppilasta lukemisen pariin hän antaa oppilailleen samalla välineitä kirjallisuuden käsittelyyn (Kauppinen, 2010, s. 201).

Lukutaidon opetuksen päämääränä voidaan pitää peruslukutaidon syntymistä (Lerikkanen, 2008, s. 11). Lerkkasen (2008) mukaan peruslukutaitoon katsotaan kuuluvaksi kaksi pääteemaa, jotka ovat tekninen lukeminen ja luetun ymmärtäminen. Tekninen lukeminen sen sijaan tarkoittaa kykyä lukea tekstiä muuntaen kirjaimia kokonaisiksi sanoiksi, kun taas luetunymmärtäminen pitää sisällään luetun tekstin ja sen merkitysten ymmärtämisen (s. 10–11). Luetun ymmärtäminen nähdään lukijan ja tekstin välisenä toimintana, jossa lukija tulkitsee tekstiä omien kokemustensa ja tarpeidensa kautta (Linnakylä, 1995, s. 12). Luetun ymmärtäminen vaatii siis teknisen lukemisen osaamista, jolloin lukeminen on näiden kahden tekijän summa.

Lukemisen ei kuitenkaan toivota jäävän pelkän teknisen lukutaidon varaan, vaan teknisen lukutaidon ajatellaan olevan pohjana monipuolisen lukutaidon rakentamiselle (Koponen, 2006, s. 32). Koposen (2006) mukaan tekninen lukutaito ei riitä tekstin tulkintaan tai arviointiin, johon puolestaan tarvitaan ymmärtävää lukutaitoa. Ymmärtävän lukutaidon avulla lukija kehittyy tekstien tulkitsemisessä ja muodostaa itselleen täten elämyksellistä lukutaitoa, jolloin lukija pääsee tarkastelemaan tekstiä sen sisäisestä maailmasta käsin (s. 32–33). Uusin lukemisen muoto, toiminnallinen lukutaito, puolestaan auttaa lukijaa toimimaan koko ajan kehittyvämmässä nyky-yhteiskunnassa (Koponen, 2006, s. 33). Oppilaan tulee siis omaksua monia eri lukemisen tapoja, ja näiden tapojen saavuttaminen on mahdollista kirjallisuuskasvatuksen avulla.

Muutamien vuosien välein toteutettava PISA-tutkimus on osoittanut jo pitkän aikaa lasten ja nuorten lukutaidon heikkenevän radikaalisti. Vuoden 2022 PISA-tutkimustulosten mukaan suomalaisten nuorten lukutaidon osa-alueen keskiarvo oli heikentynyt 30 pistettä vuoden 2018 vastaavista tuloksista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Opetushallituksen (ei pvm.) mukaan lukutaidon edellytyksenä on, että oppilas on motivoitunut ja sitoutunut lukemiseen, ja harrastaa lukemista koulun lisäksi myös kotona.

Heikolla lukutaidolla on huomattu olevan negatiivisia vaikutuksia sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Heikon lukutaidon omaavat nuoret olivat esimerkiksi OECD:n (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön) mukaan suuremmassa vaarassa syrjäytyä yhteiskunnasta sekä jättäytyä toisen asteen jälkeisien jatko-opintojen ulkopuolelle (Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 47). Heikon lukutaidon on todettu lisääntyvän myös länsimaissa, eikä entistä suurempi osa oppilaista osaa kirjoittaa tai lukea riittävän hyvin lopettaessaan koulunsa (Elley, 1994, s. 97). Vaikka Suomessa lukutaito on keskimääräisesti muita OECD-maita korkeampi, on erinomaisten lukijoiden määrä huomattavasti laskussa (Sulkunen, 2012, s. 20).

Hyvän lukijan ominaisuutena voidaan pitää sitä, että hän osaa suhteuttaa toimintaansa lukemaansa tekstiin (Leino ym., 2021, s. 15). Tällöin lukija osaa säädellä lukemisen tasoa sen mukaan, millaista osaamista luettava teksti vaatii, ja miten siihen tulee suhtautua (Leino ym., 2021, s. 15). Lukeminen ei kuitenkaan ole taito, joka on opittavissa ilman toistoja tai harjoitusta. Tärkeää on lukemisen monipuolisuus, sillä sen on todettu olevan yhteydessä parempaan lukutaitoon (Leino ym., 2021, s. 15). Oppilaan ensimmäiset kokemukset lukemisen oppimisesta ovat merkittäviä, sillä ne ohjaavat myöhemmin oppilaan kokemusta omista oppimismahdollisuuksistaan (Linnakylä, 1995, s. 21).

Lukutaidon on tutkittu olevan parempi oppilailla, joilla on myönteinen suhtautuminen kirjallisuuteen ja lukemiseen (Kupari ym., 2012, s. 7). Hyvä lukutaito on usein avainasemassa siinä, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia lukemisen saralla, ja tämä lisää hänen lukemistaan entisestään (Kupari ym., 2012, s. 7). Täten lukutaito ja positiiviset kirjallisuuskokemukset sekä luovat että mahdollistavat toisiaan. Kirjallisuuskasvatus ja lukeminen ovatkin tässä tutkimuksessa tärkeässä osassa. Tutkimusten mukaan kirjallisuutta lapsina lukeneet ovat myös tulevaisuudessa tasapainoisempia, ja heillä on todennäköisimmin paremmat yhteiskunnalliset valmiudet (Aerila & Kauppinen, 2021, s. 2).

2.4 Lukukokemus ja lukuinto

Laineen (2018) mukaan lukeminen on tekstin ja lukijan välinen vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa lukemisen merkitys rakentuu lukukokemuksen kautta. Hänen mukaansa lukukokemukseen vaikuttavat lukemisen aika, paikka, tilanne, lukutapahtumassa mukana olevat henkilöt ja se, luetaanko tekstiä hiljaa itsekseen vai ääneen (s. 2). Tässä tutkimuksessa pyrittiinkin selvittämään juuri sitä, millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoille on syntynyt kirjallisuuskasvatuksesta, ja miten ne ovat mahdollisesti yhteydessä heidän omiin valmiuksiinsa kirjallisuuskasvattajina.

Positiivisten lukukokemusten on tutkittu lisäävän lukuintoa: lukuinnostuksen on todettu usein syntyneen ääneen lukemisen seurauksena (Juopperi, 2018, s. 5). Lukemisesta tulee intohimoista toimintaa, kun sisäinen motivaatio kasvaa suureksi (Juopperi, 2018, s. 5). Merisuo-Stormin ja Soinisen (2012) mukaan lukuinnostukseen on havaittu vaikuttavan paljon se, että oppilas saa vaikuttaa lukemiinsa kirjoihin. Huono kirjavalinta voi johtaa siihen, että oppilas ahdistuu lukemisesta ja saa näin negatiivisia lukukokemuksia (Merisuo-Storm & Soininen, 2012).

Leinon ja Nissisen (2018) mukaan lukuharrastus vaatii syntyäkseen sitoutumista lukemiseen, joka vaatii lukijalta säännöllistä ja omaehtoista lukemista. Lukuharrastuksen kehittymisen pohjana toimii aina peruslukutaito, jolloin lukutaidon ja lukemisen voidaan nähdä olevan toisiinsa vahvasti

yhteydessä (Lerikkanen, 2008, s. 121). Lukuharrastuksen myötä oppilas lukee tekstejä aktiivisesti ja monipuolisesti. Sitoutuneet lukijat ovatkin tutkimusten mukaan parempia lukemaan kuin sellaiset, jotka ovat heikosti sitoutuneita lukijoita (Leino & Nissinen, 2018, s. 41).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostetaan nimenomaan oppilaan kiinnostusta ja innostumista eri oppisisällöistä (Lakka & Pietilä, 2023, s. 42). Määrä edelliseen, vuoden 2004 opetussuunnitelmaan, moninkertaistui yhteensä seitsenkertaiseksi (Lakka & Pietilä, 2023, s. 42), jolloin lukuinnostuksen syntyminen voidaankin nähdä hyvin merkityksellisenä myös opetussuunnitelman näkökulmasta. Koulussa oppilaan lukuintoa on todettu lisäävän se, että opettaja on itse kiinnostunut lukemisesta, ja hän kykenee löytämään lukumateriaalia, josta hänen oppilaansa kiinnostuvat (Merisuo-Storm & Soininen, 2012).

Luokanopettajan on mahdollista ylläpitää oppilaan lukuintoa monilla tavoilla. Lukututkimusten mukaan lukuinnostuksen taustalla on usein myönteinen suhtautuminen lukemiseen ja kirjoittamiseen, mahdollisuus tehdä valintoja lukemisessaan sekä muiden lukijoiden kanssa käytävä lukemiseen liittyvä vuorovaikutus (Suojala, 2006, s. 171). Näiden asioiden huomioiminen kirjallisuuden – ja minkä tahansa muun oppiaineen – opetuksessa mahdollistaa sen, että oppilaan oppimisympäristö kannustaa oppilasta lukemaan ja työskentelemään kirjojen parissa (Suojala, 2006, s. 171).

2.5 Opettajan minäpystyvyys

Lasten elämässä koulu toimii ensisijaisena paikkana kognitiiviselle kehitymiselle ja sosiaaliselle vahvistumiselle (Bandura, 1997, s. 174). Banduran (1997) mukaan on pitkälti opettajan vastuulla luoda luokkaan oppimista edistävä ympäristö, joka vahvistaa oppilaiden kognitiivista kehitystä. Se, miten hyvin opettaja tästä tehtävästä suoriutuu, on osittain kiinni hänen minäpystyvyyksistään (s. 240). Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön arviota omista kyvyistään tietyssä tilanteessa, ja sen on todettu olevan yhteydessä kaikenlaiseen oppimiseen (Waddington, 2023, s. 237). Opettajan minäpystyvyys tarkoittaa opettajan uskomusta kykyynsä vaikuttaa myönteisesti oppilaiden oppimiseen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, s. 783; Woolfolk & Hoy, 1990, s. 81). Näistä syistä minäpystyvyyden näkökulma haluttiin sisällyttää myös tähän tutkimukseen.

Bandura (1977) kertoo artikkelissaan pystyvyysodotuksesta sekä tulosodotuksesta.

Pystyvyysodotuksella tarkoitetaan uskomusta siitä, että yksilö pystyy onnistuneesti toteuttamaan tiettyä käyttäytymistä halutun lopputuloksen saavuttamiseksi (s. 193). Pystyvyysodotuksella

voitaisiin tarkoittaa siis esimerkiksi opettajan käsitystä siitä, että hän pystyy toteuttamaan kirjallisuuskasvatusta onnistuneesti. Tulostodotus tarkoittaa sen sijaan uskomusta siitä, että tietty käyttäytyminen johtaa haluttuun lopputulokseen (Bandura, 1977, s. 193). Tähän liittyy opettajan käsitys siitä, että tietynlaisilla kirjallisuuskasvatuksen metodeilla tai välineillä hän voi onnistua sytyttämään oppilaiden lukuinnon.

Tämän tutkimuksen avulla haluttiin kartoittaa nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden tämänhetkistä kokemusta omasta minäpystyvyydestään kirjallisuuskasvattajina ja lukuinnon synnyttäjinä. Kuten Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001) toteavatkin artikkelissaan, opettajan minäpystyvyydellä on havaittu olevan yhteys myös oppilaiden minäpystyvyyksäkäsitykseen, motivaatioon sekä oppimistuloksiin (s. 783). Erityisen tärkeää on, että oppilaan minäpystyvyyksäkäsitys kehittyisi mahdollisimman vahvaksi: oppilas saattaa suoriutua annetusta tehtävästä huonosti puutteellisten taitojen lisäksi heikon minäpystyvyyksäkäsityksen takia, vaikka hänellä olisikin suoriutumiseen riittävät taidot (Bandura, 1997, s. 215).

Banduran (1986) mukaan opettajat, jotka hallitsevat oppiaineensa hyvin, ja joilla on vahva käsitys minäpystyvyydestään opettajana, pystyvät motivoimaan myös heikompia oppilaita (s. 416). Täten voitaisiin päätellä, että mitä heikompi minäpystyvyys opettajalla on, sitä huonommin hän myös kykenee motivoimaan oppilaitaan. Vastaavasti opettajan käsitys kyvystään tukea oppimista vaikuttaa keskeisesti siihen, millaisia oppimiskokemuksia hän pystyy oppilailleen tarjoamaan (Bandura, 1997, s. 241). Bandura (1997) esittääkin, että vahvan minäpystyvyyden omaavat opettajat luovat tilanteita, joissa oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia. Sen sijaan opettajat, jotka epäilevät omaa opetuksellista pätevyyttään, saattavat tiedostamattaan luoda oppimisympäristöjä, jotka heikentävät oppilaiden uskoa omiin kykyihinsä (s. 241). Tässä tutkimuksessa haluttiinkin kartoittaa opiskelijoiden käsitystä omista valmiuksistaan ja varmuudestaan kirjallisuuskasvattajana, sillä opettajan olisi tärkeää pystyä luomaan onnistumisen kokemuksia ja motivoimaan kaiken tasoisia oppilaita.

3 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen avulla haluttiin selvittää vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten luokanopettajaopiskelijan kokemukset kirjallisuuskasvatuksesta tukevat lukuinnostuksen synnyttämisessä?
 - 1.1 Millä keinoilla luokanopettajaopiskelijat uskovat voivansa lisätä lukuintoa?
2. Millainen yhteys kirjallisuuskasvatuskokemuksilla on luokanopettajaopiskelijoiden ajatukseen minäpystyvyydestä kirjallisuuskasvatuksen toteuttamista kohtaan?
3. Millaisia eroja eri ikäisten luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuskasvatuskokemusten välillä on?

Tutkimuksen hypoteesi oli, että positiivisia kirjallisuuskasvatuskokemuksia omaavat luokanopettajaopiskelijat omaisivat paremmat valmiudet lukemiseen innostamiseen kuin negatiivisia kokemuksia omaavat. Tätä hypoteesia tuki esimerkiksi Grünthalin ja Pentikäisen (2006) sekä Nikkolan ja kollegoiden (2013) havainnot siitä, että luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat perustavat opetuksensa ja käsityksensä opettajuudesta nimenomaan omiin kouluaikaisiin kokemuksiinsa.

Samoihin käsityksiin nojaten oletettiin lisäksi, että luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuskasvatuskokemusten ollessa positiivisia, ne myös heijastuvat heidän minäpystyvyyksensä käsitykseensä positiivisesti. Vastaavasti oletettiin, että negatiiviset kokemukset näkyisivät heikompana minäpystyvyyksensä käsityksenä kirjallisuuskasvatuksessa.

Kauppisen ja Aerilan (2016) tutkimuksessa havaittiin luokanopettajan työssä toimivilla olevan pääosin positiivinen asenne kirjallisuutta kohtaan (s. 152). Tämän tutkimuksen tulosten oletettiin mukailevan samankaltaisia tuloksia ja viestivän luokanopettajaopiskelijoiden pääosin positiivisista näkemyksistä kirjallisuuskasvatusta kohtaan. Täten, kun oletuksena oli positiivisten kokemusten tuottavan positiivisempaa suhtautumista, oletettiin vastaajien kirjallisuuskasvatuskokemusten olevan myös pääosin positiivisia.

Taustatutkimuksen perusteella tiedettiin olevan monenlaisia keinoja, joita opettaja voi hyödyntää lukuinnon synnyttämisen edistämiseksi. Tässä tutkimuksessa haluttiin kuitenkin saada lisäksi tietoa luokanopettajaopiskelijoiden omista näkemyksistä siitä, millaisia keinoja he kokevat omaavansa lukuinnon synnyttämiseksi. Vastausten ajateltiin mahdollisesti myös refleктоivan vastaajien omiin

kirjallisuuskasvatuskokemuksiin, ja sitä kautta antavan arvokasta tietoa siitä, minkä keinojen vastaajat olivat omassa lapsuudessaan kokeneet olevan tehokkaita ja mielekkäitä.

Oletuksena oli myös, että eri ikäisten luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuskasvatuskokemusten välillä saattaisi olla eroja. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että opetussuunnitelma vaihtui vuonna 2004, jolloin olisi mahdollista, että eri opetussuunnitelmat ja niiden painotukset saattaisivat heijastua eri ikäisten luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin. Erojen ei kuitenkaan uskottu olevan merkittäviä.

4 Menetelmä

4.1 Osallistujat

Tutkimuksen osallistujina toimivat Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijat (n = 49). Kysely lähetettiin kaikille Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille, joille vastaaminen oli vapaaehtoista. Tutkimuksessa käytettiin rajattua satunnaisotantaa, jossa kaikilla osallistujilla oli tasavertainen mahdollisuus olla osana tutkimuksen osallistujajoukkoa (Tähtinen ym., 2020, s. 23).

Kyselyyn vastanneista yksi (2,0 %) kuului ikäluokkaan vuonna 1990 ja sitä ennen syntyneet, ja kaksi (4,1 %) vuosina 1991–1995 syntyneiden ikäluokkaan. 1996–2000 vuosina syntyneitä vastaajista oli 15 (30,6 %) ja suurimpana ikäluokkana oli 2001–2005 vuosina syntyneet, joita oli 31 (63,3 %) vastanneista. Kyselyssä ei kartoitettu erikseen vastaajien vuosikurssia, mutta kyselyyn vastaaminen on ollut mahdollista jokaisen vuosikurssin opiskelijalle.

4.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena ja poikittaisena kyselytutkimuksena. Tutkimuksen menetelmätavaksi valittiin määrällinen tutkimus, sillä sen tavoitteena oli tutkittavan ilmiön selittäminen ja kuvailu (Tähtinen ym., 2020, s. 13). Tutkimuksen tekotavaksi valikoitui poikittaistutkimus, sillä haluttiin tutkia tiettyä ilmiötä tiettynä ajankohtana (Tampereen yliopisto, ei pvm.). Tutkimus eteni Tähtisen ja kollegoiden (2020) laatiman tutkimuksen etenemismallin mukaan (taulukko 1). Tiedot kerättiin kyselylomakkeella (liite 2), joka on toimiva aineistonkeruutapa, kun halutaan saada tietoa esimerkiksi osallistujien asenteista, kokemuksista ja mielipiteistä (Tähtinen ym., 2020, s. 25).

Taulukko 1: Tutkimuksen vaiheet mukaillen Tähtisen ja kollegoiden (2020) mallia tutkimuksen kulkukaaviosta (s. 19).

Tutkimuksen vaiheet:
Tutkimusongelmien ja -kysymysten määrittely
Tutkimusmenetelmien valitseminen sekä aiheeseen ja sen käsitteisiin syventyminen
Kyselyn luonti ja aineistonkeruu
Aineiston käsittely ja analysointi
Tutkimuksen raportointi

Kysely toteutettiin Webropol-kyselynä, johon jokainen osallistuja sai tietoturvallisen linkin sähköpostiinsa. Sähköpostiviestissä (liite 1) kerrottiin lyhyesti tutkimuksen aiheesta, siihen

osallistumisesta ja siihen liittyvistä tietosuoja-asioista. Tutkimusta varten laadittiin tietosuojailmoitus (liite 3), jonka avulla tutkimukseen osallistujat saivat tietoonsa, miten ja mihin heidän antamiaan tietoja käytetään. Tietosuojailmoitus oli liitteenä sähköpostissa, jossa myös kyselylomake oli, jotta jokaisen vastaajan oli mahdollista tutustua siihen ennen vastaamista.

Kyselylomake (liite 2) koostui neljästä osiosta: esitiedoista, henkilökohtaisista lukukokemuksista, läheisten aikuisten lukutavoista sekä minäpystyvyydestä kirjallisuuden saralla. Esitiedoissa kartoitettiin vastaajan ikää monivalinnan avulla, jolloin vastaaja sai valita neljästä ikähaarukasta omansa. Toinen esitietokysymys koski ikää, jolloin vastaaja oppi lukemaan, ja tähän vastaaja sai vastata avoimeen vastauskenttään. Loppukysely koostui yhteensä 14 monivalintakysymyksestä, kahdesta kyllä/ei-kysymyksestä sekä kahdesta avoimesta kysymyksestä. Opiskelijan omia mielipiteitä ja kokemuksia mitattiin muutamilla erityyppisillä Likert-asteikollisilla kysymyksillä asteikolla 1–4. Vaikka määriteltyjen vastausten sanavalinnat saattoivat vaihdella, peruseriaatteena oli kuitenkin aina kuvata vastaajan suhtautumista negatiivisesta (1) positiivisempaan (4). Vastaajille päätettiin antaa vain neljä vastausvaihtoehtoa viiden sijaan, jolloin neutraaleilta vastauksilta vältyttiin. Tällä tavalla rajattua Likert-asteikkoa käyttämällä pyrittiin saamaan mahdollisimman selkeitä eroja negatiivisten ja positiivisten kokemusten välille.

Ennen tutkimuksen toteuttamista kyselylomake esitestattiin kahdella henkilöllä, jotta huomattiin lomakkeessa ilmenevät mahdolliset virheet tai puutteet. Esitestaus tehtiin, koska lomake oli tutkijoiden itse laatima, jolloin sen testaaminen vertaisilla oli tärkeää lomakkeen tarkoituksenmukaisuuden kannalta (Tähtinen ym., 2020, s. 26). Esitestaukseen osallistuneet olivat molemmat luokanopettajaopiskelijoita, jotta pystyttiin mahdollisimman hyvin testaamaan kysymysten sopivuutta kohderyhmän osallistujilla varsinaista tutkimusta ajatellen. Esitestauksen myötä muutamia kysymysten asetteluja muokattiin selkeämmiksi sekä vastaajan ikää kartoittava, aiemmin avoimen vastauskentän kysymys, muutettiin kysymykseksi, jossa vastaus valittiin neljästä vaihtoehdosta. Esitestattavat saivat linkin kyselyyn sähköpostiinsa, kuten myös lopulliseen tutkimukseen osallistujatkin. Myös esitestattavat osallistuivat kyselyyn vapaaehtoisesti ja täysin anonymisti.

Koska kyselylomake laadittiin itse, hyödynnettiin sen teossa Tähtisen ja kollegoiden (2020) kyselylomakkeen laadinnan pääpiirteitä: ensin lomake suunniteltiin, minkä jälkeen se laadittiin sekä esitestattiin (s. 26–30). Aikaisempaa aiheeseen sopivaa kyselylomaketta ei löydetty, joten tutkijat loivat kyselylomakkeen tutkimuskysymystensä pohjalta. Kyselylomake luotiin vastaamaan jokaiseen tutkimuskysymykseen tutkimuksessa esiintyvien osa-alueiden kautta. Myös lomakkeen

sisällön luomisessa hyödynnettiin Tähtisen ja kollegoiden (2020) Lomakkeen laatiminen -osiota (s. 28–29).

4.3 Aineiston käsittely

Aineisto siirrettiin Webropolista SPSS-ohjelmaan (versio 29), jonka avulla saatua dataa käsiteltiin ja analysoitiin. Kysymysten 15, 16 ja 18 (liite 2) vastauksista luotiin yhteinen summamuuttuja. Nämä kysymykset kartoittivat luokanopettajaopiskelijan omaa arviota kirjallisuuskasvatustensa yhteydestä kirjallisuuskasvatukseen suhtautumiseen, sen toteuttamiseen sekä lukuinnon synnyttämiseen. Summamuuttuja nimettiin kokemusten summamuuttujaksi.

Summamuuttujan reliabiliteetti testattiin Cronbachin alfa -kertoimella. Sen avulla voi saada arvoja nollassa yhteen, ja mitä lähempänä lukua yksi ollaan, sitä yhdenmukaisempia muuttujat ovat keskenään (Tähtinen ym., 2020, s. 87). Itselaadituissa mittareissa kertoimen arvon olisi hyvä olla välillä 0,60–0,85, jotta reliabiliteetti on riittävä (Tähtinen ym., 2020, s. 86). Kokemusten summamuuttujan Cronbachin alfa -kerroin oli 0,843, eli se ylsi riittäväälle tasolle.

Jotta ikäluokkia voitiin vertailla, jaoteltiin ikään liittyvät vastaukset kahteen ryhmään. Ryhmään 1 määriteltiin kuuluvan vuonna 2000 ja sitä aiemmin syntyneet opiskelijat, kun taas ryhmään 2 sisällytettiin vuosina 2001–2005 syntyneet opiskelijat. Tällaiseen jaotteluun päädyttiin, koska tutkimuksen otannasta suurin osa (63,3 %) vastasi kuuluvansa vuosina 2001–2005 syntyneiden ryhmään, kun taas vuonna 1990 ja sitä ennen syntyneitä oli vain yksi, 1991–1995 vuosina syntyneitä vain kaksi.

Määrällistä aineistoa analysoidessa käytettiin analyysimetodeina Mann-Whitney U -testiä sekä Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, sillä tutkimuksen tulokset eivät olleet normaalisti jakautuneita. Mann-Whitney U -testiä käytettiin iän ja kirjallisuuskasvatustensa yhteyttä tutkittaessa, sillä kyseistä analyysitapaa käytetään kahden toisistaan riippumattoman ryhmän vertailuun (Tähtinen ym., 2020, s. 135). Spearmanin järjestyskorrelaatiota käytettiin puolestaan sekä kirjallisuuskasvatustensa ja lukuinnostuksen synnyttämisen valmiuden yhteyttä että kirjallisuuskasvatustensa ja minäpystyvyyden yhteyttä tutkittaessa. Tätä analyysimenetelmää käytettiin siis silloin, kun tutkittiin kahden järjestysasteikollisen muuttujan yhteyttä (Tähtinen ym., 2020, s. 183). Avoimia kysymyksiä 17 ja 19 puolestaan tarkasteltiin laadullisesta näkökulmasta. Tutkijatiimi jakoi vastaukset teemoittain ja teki päätelmiä saatujen vastausten perusteella.

Määrällisiä tuloksia analysoidessa tarkasteltiin niiden p-arvoja. Tulkinnaissa noudatettiin Tähtisen ja kollegoiden (2020) kirjan määritelmää: kun $p < 0,05$, tulos on tilastollisesti merkitsevä. Mitä lähempänä p-arvo on nollaa, sitä merkitsevempi tulos on, jolloin virhepäätelmien mahdollisuus on myös pienempi. Tämä perustuu tietoon siitä, että mitä pienempi p-arvo on, sitä suuremmalla varmuudella voidaan tulkita aineistoissa esiintyvien erojen esiintyvän myös tutkimuksen perusjoukossa (s. 42). Korrelaatiokerrointa r tarkasteltaessa sen riippuvuuden tulkitsemiseksi noudatettiin seuraavia kriteereitä: kun $r \geq 0,7$ riippuvuuden voi tulkita voimakkaaksi; kun $0,3 < r < 0,7$ riippuvuuden voi tulkita kohtalaiseksi tai merkittäväksi; kun $r < 0,3$ riippuvuuden voi katsoa heikoksi tai olemattomaksi (Tähtinen ym., 2020, s. 186).

4.4 Menetelmän eettisyys

Tutkimusta tehdessä vastaajille mahdollistettiin anonymiteetti ja oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti. Vastauksia käytettiin ainoastaan tutkimuksellisiin tarpeisiin, eikä tietoja jaettu ulkopuolisille tahoille. Tutkimustuloksia käsiteltiin siten, ettei niitä voida yhdistää kehenkään yksittäiseen tutkittavaan.

Jokaiselle Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijalle lähetettiin sähköpostilla linkki kyselyyn sekä tiedot tutkimusluvista ja tulosten käytöstä kandidaatin tutkielmassa. Tutkijatiimi sitoutui noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeita ihmisiin kohdistuvasta tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, ja tutkittava henkilö sai milloin tahansa keskeyttää osallistumisensa. Tutkimuksen kohteella oli myös oikeus saada tietää, mihin tarkoitukseen hänen vastauksiaan käytetään, kuinka kauan niitä säilytetään ja missä (s. 8–9). Vastaamalla kyselyyn osallistujat antoivat lupansa vastaustensa käyttöön tutkimuksen toteuttamisessa sekä mahdollisissa jatkotutkimuksissa. Kysely oli anonymi, eikä täten vastauksia pystytty liittämään yksittäisiin vastaajiin.

5 Tulokset

Tutkimuksessa tutkittiin sitä, miten luokanopettajaopiskelijoiden omat kirjallisuuskokemukset olivat yhteydessä siihen, millaisiksi he kokivat omat valmiutensa lukuinnostuksen synnyttämiseen. Kirjallisuuskasvatuskokemuksiin määriteltiin kuuluvan kaikki ne kokemukset, joita luokanopettajaopiskelijat olivat omana kouluaikanaan kartuttaneet kirjallisuuden parissa. Tutkimus selvitti myös sitä, miten luokanopettajaopiskelijat kokivat omien kokemustensa liittyvän omaan minäpystyvyyteensä kirjallisuuskasvatuksen toteuttamista kohtaan. Lisäksi luokanopettajaopiskelijoiden iän yhteyttä kirjallisuuskasvatuskokemuksiin tutkittiin. Seuraavat alaluvut esittävät tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin.

5.1 Omien kokemusten yhteys lukuinnostuksen synnyttämiseen

Luokanopettajaopiskelijan kirjallisuuskasvatuskokemusten yhteyttä lukuinnostuksen synnyttämiseen tutkittiin luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten summamuuttujan ja kysymyksen 14 (valmius tukea lukuinnon syttymistä) (liite 2) avulla. Näiden välinen Spearmanin korrelaatiokerroin oli $r_s = 0,332$ ($p = 0,02$), eli muuttujien välillä oli havaittavissa heikkoa tai kohtalaista positiivista korrelaatiota (taulukko 2). Positiivisella korrelaatiolla tarkoitetaan sitä, että mitä positiivisemmat opiskelijan kirjallisuuskasvatuskokemukset olivat, sitä paremmaksi hän koki valmiutensa tukea lukuinnon syntymistä. Tämä tulos oli tilastollisesti merkitsevä, eli se on yleistettävissä.

Taulukko 2: Muuttujien välinen Spearmanin korrelaatiokerroin (r).

	n	Kirjallisuuskasvatus- kokemukset	Valmiudet tukea lukuintoa	Varmuus toteuttaa kirjallisuuskasvatusta
Kirjallisuuskasvatus- kokemukset	49			
Valmiudet tukea lukuintoa	49	.332*		
Varmuus toteuttaa kirjallisuuskasvatusta	49	.395**	.306*	
Valmiudet toteuttaa kirjallisuuskasvatusta	49	.426**	.379**	.267

* $p < .05$. ** $p < .01$.

5.1.1 Ajatuksia keinoista lisätä lukuintoa

Kyselylomakkeen kysymystä 19 (liite 2) ”Millä keinoilla voisit opettajana lisätä lukuinnostusta?” tarkasteltaessa vastaajat nostivat lukuinnon sytyttämiskeinona esiin erityisesti monipuolisten lukuvaihtoehtojen tarjoamisen. Vastauksista yhteensä 27:ssä tuotiin ilmi tätä näkökulmaa. Vastaajat nostivat esiin muun muassa erilaiset kirjallisuuden lajit (romaanit, sarjakuvat, runot) ja lukutavat (fyysinen kirja, äänikirja):

”Laajalla tarjonnalla on lisäksi mahdollista lisätä lukuintoa. Lapset ovat erilaisia, eikä kaikilta voi vaatia tai olettaa samanlaisen kirjan lukemista. Joillekin paksu romaani on mielekäs, kun taas toisille sarjakuva. Molemmista on mahdollista toteuttaa kuitenkin opettavaisia tehtäviä.”

Lisäksi moni painotti sitä, että oppilaan tulisi saada itse valita mitä lukee, koska tällöin motivaatio lukemista kohtaan on suurempi. Tähän liittyen tuotiin esille myös sitä, että opettajan olisi hyvä ehdottaa ja esitellä monipuolisesti erilaisia kirjoja oppilaille. Tärkeänä pidettiin myös esitellä sellaisia vaihtoehtoja, jotka liittyisivät oppilaiden mielenkiinnonkohteisiin:

”Lukemiseen innostaisin myös antamalla lasten valita juuri sellaisia kirjoja, kuin he itse haluavat ja mikä heitä kiinnostaa. Rajoitukset kirjan valinnan suhteen voivat sammuttaa lukuinnon. Opettajana kannustaisin tietenkin myös erilaisten kirjojen lukemiseen, mutta oma valinta on minusta keskeinen osa lukuinnostusta.”

Seuraavaksi eniten vastauksia liittyi erilaisten lukudiplomien ja -haasteiden käyttämiseen motivaattoreina. Lisäksi lukemisesta palkitseminen ja lukeminen palkintona nousivat esiin. Vastaajat toivat ilmi näihin liittyviä omia kokemuksiaan sekä oppilaan että opetusharjoittelijan roolista käsin. Omista lukukokemuksista kerrottiin muun muassa näin:

”Lukea kirjoja ja katsoa sitten niiden elokuvasovituksia, se toimi minulla lapsena motivaationa. Sain katsoa Harry Potterit vasta kirjat luettuani.”

Opetusharjoittelijan näkökulmaa tuotiin esiin myös omien kokemusten kautta:

”Toisessa opetusharjoittelussa kakkosluokkalaiset oppilaani keräsivät lukuhelmiä - helmen sai laittaa luokan yhteiseen helmipurkkiin jokaista luettua kirjaa kohden.”

Lisäksi useassa vastauksessa korostettiin, että lukemisesta täytyy tehdä positiivinen asia, eikä esimerkiksi rangaistus.

Monesta vastauksesta löytyi mainintoja kirjastokäynneistä, kirjaston ja koulun yhteistyöstä sekä kirjavinkkauksesta kirjaston tai opettajan taholta. Moni vastaaja kertoi itse kokeneensa lapsena kirjavinkkauksen innostavaksi ja haluavansa itse mahdollistaa oppilailleen saman kokemuksen.

Jonkin verran tuotiin esiin myös sitä, että olisi tärkeää antaa oppilaiden antaa kirjasuosituksia toisilleen, koska vertaiselta saatu kirjasuositus voi olla vaikuttavampi kuin aikuiselta saatu. Luokkaan haluttiin yleisesti luoda sellainen ilmapiiri, että jokainen uskaltaa myös avata omia lukukokemuksiaan ja osallistua kirjallisuuskeskusteluun.

Erittäin tärkeäksi koettiin myös opettajan antama malli lukijuudesta. Opettajan ollessa itse innoissaan lukemisesta ja näyttäessä lukevan aikuisen mallia, on tämän helpompi motivoida oppilaita lukemaan, jolloin lukemisen kynnys voisi pienentyä. Vastaajat toivat esille myös sen, kuinka koulussa pitäisi ylipäänsä lukea ja luetuttaa paljon. Moni mainitsi ääneen lukemisen sekä opettajan että oppilaiden toimesta:

”Ylipääntään toisin kirjat ja lukemisen mukaan moniin hetkiin ja oppiaineisiin, jotta ne olisivat paljon läsnä ja niistä olisi mahdollisuus innostua.”

5.2 Omien kokemusten yhteys minäpystyvyyteen kirjallisuuskasvatuksen toteuttajana

Luokanopettajaopiskelijoiden omien kirjallisuuskasvatuskokemusten ja minäpystyvyyden korrelaatiota tarkasteltiin kokemusten summamuuttujan sekä kysymyksen 12 (valmiudet toteuttaa kirjallisuuskasvatusta) välillä. Kokemusten ja valmiuksien välinen Spearmanin korrelaatiokerroin oli $r_s = 0,426$ ($p = 0,002$), eli muuttujien välillä oli kohtalaista positiivista korrelaatiota (taulukko 2). Positiivinen korrelaatio tarkoittaa tässä sitä, että mitä positiivisemmat vastaajan kirjallisuuskasvatuskokemukset ovat olleet, sitä paremmaksi hän on arvioinut valmiutensa toteuttaa kirjallisuuskasvatusta. Tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja se voidaan yleistää.

Minäpystyvyyden ja kokemusten korrelaatiota tarkasteltiin myös kokemusten summamuuttujan ja kysymyksen 13 (varmuus toteuttaa kirjallisuuskasvatusta) välillä. Kokemusten ja varmuuden välinen riippuvuus oli $r_s = 0,395$ ($p = 0,005$), eli muuttujien välillä oli kohtalaista positiivista korrelaatiota (taulukko 2). Positiivinen korrelaatio tarkoittaa sitä, että positiivisemmat kirjallisuuskasvatuskokemukset olivat yhteydessä myös suurempaan itsevarmuuteen kirjallisuuskasvatuksen toteuttamista kohtaan. Myös tämä tulos oli erittäin merkitsevä ja täten yleistettävissä.

Kyselylomakkeen avoin kysymys 17 (liite 2) kartoitti vastaajien omien kirjallisuuskasvatuskokemusten yhteyttä lukemiseen ja lukemisen opettamisen suhtautumiseen. Suuri osa vastaajista oli sitä mieltä, että lukutaito on kiistattomasti äärimmäisen tärkeä ja

tulevaisuuden kannalta välttämätön taito, mutta lukemiseen suhtautuminen jakoi vastaajien mielipiteitä. Useimmat vastaajat kokivat suhtautumisensa lukemiseen olevan positiivista, mutta murto-osa vastaajista koki suhtautumisensa olevan joko negatiivista tai neutraalia. Vastauksissa toistui kuitenkin usein ajatus siitä, että vastaajien lukijuus ei ole ollut ikinä tietynlaista, vaan se oli muuttunut ajan myötä. Oman lukemisen merkitys nousi esiin vastauksissa myös omaa opetusta pohtiessa:

”Vaikka pidin lapsena lukemisesta, en jostain syystä ole yläasteen jälkeen lukenut lähes yhtään. Tämän vuoksi lukemisen opettaminen aiheuttaa hiukan epävarmuutta, sillä kirjallisuus on nykyään melko vierasta. Tuntuu hiukan hankalalta innostaa lapsia lukemaan kirjoja, kun itse ei ole koskenut vuosiin kirjoihin, paitsi pakon edessä.”

Vastaajat, joilla oli positiivisia kokemuksia lukemisesta kouluaikanaan, suhtautuivat usein myös lukemisen opettamiseen ja siihen innostamiseen hyvin positiivisesti. He kokivat, että he haluavat jakaa myös omille oppilailleen samoja lukemisen hyötyjä ja onnistumisen kokemuksia, joita olivat itse lapsuudessaan saaneet:

” Kouluaikojen positiivisia kokemuksia muistelee lämmöllä ja toivoisin, että voisinkin itsekkin mahdollistaa samankaltaisia kokemuksia omille oppilailleeni.”

Tällöin he kokivat oman osaamisensa olevan myös lukuinnon synnyttämistä tukevia, koska he kokivat saaneensa omasta lukijuudestaan tähän toimivat lähtökohdat:

”Hyvät kokemukset lukemisen opetteluun ja lukemisen osalta menneisyydessä ovat tuoneet minulle positiivisen suhtautumisen lukemiseen myös nyt aikuisena. Uskon ja toivon oman lukuintoni olevan tarttuvaa myös opetustilanteissa.”

Koulun kirjallisuuskasvatuksesta esille nousivat erityisesti opettajan ääneen lukeminen ja erilaiset lukuhaasteet. Opettajan ääneen lukeminen nähtiin innostavana ja mieleenpainuvana toimintana, joka osaltaan herätti lukuintoa, ja jota vastaajat uskoivat haluavansa hyödyntää myös omassa opetuksessaan:

”Opettajana haluan pyrkiä lukemaan eläytyvästi kirjoja ja esimerkiksi lukutunneilla aion lukea omaa kirjaani, samoin kuin oppilaat.”

Sen sijaan lukuhaasteet koettiin vastaajien kesken ristiriitaisina: osaa ne innostivat lukemaan ja tarjosivat uudenlaisia lukukokemuksia, kun taas osalle ne loivat kokemuksen lukemisesta ikään kuin ”pakkopullana”. Tämä on toisaalta myös hieman ristiriidassa avoimen kysymyksen 19, ”Millä keinoilla voisit opettajana lisätä lukuinnostusta?”, vastausten kanssa.

Vastauksissa esille nousi useasti esiin myös vapaa-ajan lukuharrastus. Monet vastaajista kertoivat, että kipinä lukemiseen oli syntynyt koulussa, mutta itse lukuharrastus oli alkanut koulun

ulkopuolella. Vastauksissa tuotiin myös ilmi se, että lukuinnon sytyttäminen ei ole vain koulun tai kodin vastuulla, vaan kyse on näiden kummankin tahon yhteistyöstä:

”Jos lapsi ei lue lainkaan kotona tai kotona ei tueta lukuharrastusta, jää koulun rooli liian suureksi, [jolloin] voi olla vaikeampaa synnyttää lukuiloa.”

Osa vastaajista kokikin saaneensa esimerkiksi omalta perheeltään lukevan aikuisen esimerkkiä, jolloin myös kirjaan oli helpompi tarttua vapaa-ajalla:

”Meillä on kotona luettu paljon kirjoja, joka on antanut minulle esimerkkiä siitä, että kirjojen lukeminen on tärkeää ja kivaa.”

5.3 Ikäluokan yhteys kirjallisuuskasvatuskokemuksiin

Reilusti yli puolet (63,3 %) kyselyyn vastanneista kuului ikäryhmään 2001–2005, mikä osaltaan vaikutti merkittävästi ikäluokan ja kirjallisuuskasvatuskokemusten yhteyden vertailuun. Ikäryhmien 1 ja 2 kirjallisuuskasvatuskokemusten vertailuun käytettiin Mann-Whitney U-testiä, jonka tulokseksi saatiin $U = 247$, $z = -0,672$; $p = 0,499$; $r = -0,097$. Tuloksesta voidaan todeta, että tämän tutkimuksen perusteella iällä ei ole merkitystä siihen, onko luokanopettajaopiskelijalla positiivisia vai negatiivisia kirjallisuuskokemuksia. Tulosta ei voida kuitenkaan soveltaa perusjoukkoon p-arvon ollessa näin suuri.

6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, onko luokanopettajaopiskelijoiden omilla kirjallisuuskasvatuskokemuksilla yhteyttä siihen, millaiset valmiudet heillä on synnyttää oppilaissa lukuintoa. Samalla oli tarkoituksena kartoittaa mahdollisia keinoja lukuinnon synnyttämiseen. Tutkimuksessa tutkittiin myös sitä, miten luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuuskasvatuskokemukset olivat yhteydessä heidän minäpystyvyyteensä kirjallisuuskasvattajina. Myös iän yhteyttä kirjallisuuskasvatuskokemuksiin tutkittiin.

Tulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden omilla kouluaikaisilla kokemuksilla näytti olevan yhteys heidän näkemyksiinsä tulevasta työstä kirjallisuuskasvattajana. Saadut tutkimustulokset tukivat pitkälti aiempaa tutkimusta. Mahdollisia hyödyntämiskohteita voisi olla esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen kehittäminen tai käyttö työssä olevien luokanopettajien kirjallisuuskasvatuksen reflektoinnin työkaluna. Seuraavat alaluvut esittävät tiivistetysti tutkimuksen avulla saadut tulokset sekä pohtivat niiden luotettavuutta ja sitä, miten tuloksia voisi tulevaisuudessa hyödyntää.

6.1 Tutkimustulokset ja johtopäätökset

Tutkimuksen tuloksista havaittiin, että luokanopettajaopiskelijan kirjallisuuskasvatuskokemusten sekä valmiuden synnyttää lukuintoa välillä oli havaittavissa yhteys. Lisäksi mitä positiivisemmat luokanopettajaopiskelijan kirjallisuuskasvatuskokemukset olivat, sitä paremmat valmiudet hän koki omaavansa lukuinnon synnyttämisen tukemiseen. Iällä ei havaittu olevan yhteyttä siihen, olivatko luokanopettajaopiskelijan kirjallisuuskasvatuskokemukset positiivisia vai negatiivisia.

Luokanopettajaopiskelijat toivat esille monenlaisia erilaisia keinoja lukuinnon synnyttämiseksi. Suurimpana lukuinnostuksen synnyttäjänä nähtiin monipuoliset lukuvaihtoehdot: oppilaille tulisi tarjota laajasti erilaisia kirjallisuuden lajeja ja lukutapoja. Tärkeänä nähtiin myös oppilaan vaikutusvalta kirjoja valittaessa. Yleisesti ottaen koettiin, ettei lukuvaihtoehtoja tulisi rajata opettajan toimesta liikaa, jotta innostus lukemiseen syntyisi ja pysyisi yllä. Aiemmat tutkimukset ovatkin osoittaneet epäsopivien kirjojen vähentävän oppilaiden lukuintoa sekä lisäävän oppilaiden ahdistusta lukemista kohtaan (Merisuo-Storm & Soininen, 2012). Toisaalta valinnanvapaus kirjoja valitessa saattaa pahimmillaan lamaannuttaa oppilaan vaihtoehtoja ollessa useita. Tällöin opettajan on tärkeä miettiä, miten ja kuinka paljon hän antaa oppilailleen vaihtoehtoja kirjoja valittaessa.

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden ja kirjallisuuskasvatuskokemusten välillä havaittiin myös olemassa oleva yhteys. Minäpystyvyys jaettiin tutkimuksessa kahteen eri osa-alueeseen, joita olivat varmuus ja valmius kirjallisuuskasvattajana. Tulokseksi saatiin, että positiiviset kirjallisuuskasvatuskokemukset olivat yhteydessä vahvoiksi koettuihin valmiuksiin kirjallisuuskasvattajana. Sen sijaan negatiivisemmat kirjallisuuskasvatuskokemukset aiheuttivat sen, ettei luokanopettajaopiskelija kokenut omaavansa kovin hyviä valmiuksia kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen.

Merkittävin yhteys havaittiin olevan sillä, miten kirjallisuuskasvatuskokemukset olivat yhteydessä varmuuteen toteuttaa kirjallisuuskasvatusta. Havaittiin, että mitä positiivisemmat kokemukset osallistujalla oli kirjallisuuskasvatuksesta, sitä varmemmaksi hän tunsu itsensä sen toteuttamista kohtaan. Toisaalta tällöin negatiiviset kokemukset näyttäytyivät heikkona itsetuntona kirjallisuuskasvatuksessa. Bandura (1997) on todennut taitojen jäävän helposti epävarmuuden varjoon siten, että jopa hyvin taitavat yksilöt eivät pysty käyttämään taitojaan kunnolla tilanteissa, jotka horjuttavat heidän uskoaan itseensä (s. 37). Vaikka luokanopettajaopiskelijalla olisi siis hyvät taidot kirjallisuuden opettajana, voi hänen oma heikko minäpystyvyyden tunteensa heikentää hänen opetustaan.

Luokanopettajaopiskelijoiden omat kirjallisuuskasvatuskokemukset heijastuivat myös heidän lukemaan opettamiseen suhtautumiseensa. Ensimmäisen avoimen kysymyksen (numero 17, liite 2) vastauksissa korostui lukutaidon tärkeys huolimatta siitä, millainen tausta luokanopettajaopiskelijalla itsellään oli kirjallisuuden harrastajana. Kauppinen & Aerila (2016) ovat tutkimuksessaan todenneet, että luokanopettajan lukuharrastus ei yleisesti tee eroa siihen, millaisia ratkaisuja hän tekee kirjallisuuskasvatusta toteuttaessaan, sillä useimpia luokanopettajia yhdistää samankaltaiset kirjallisuuskasvatusratkaisut omasta lukuharrastuksestaan huolimatta (s. 148). Tämän tutkimuksen vastauksista oli kuitenkin pääteltävissä se, että lukemisen opettaminen ja siihen innostaminen oli vastaajien mielestä merkityksellistä.

Aiemmat positiiviset kokemukset kirjallisuuskasvatuksesta heijastuivat myös luokanopettajaopiskelijoiden haluun tuottaa oppilaille merkityksellisiä ja positiivisia kirjallisuuskasvatuskokemuksia. Kauppinen ja Aerila (2016) ovat aiemmin kuitenkin todenneet, että pelkät positiiviset asenteet kirjallisuutta kohtaan ei välttämättä takaa opetuksen laadukkuutta, sillä luokanopettajat eivät ole kokeneet omaavansa pedagogisia keinoja omien asenteidensa siirtämiseen oppilailleen kirjallisuudenopetuksessaan (s. 154).

Tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan niin ikään sitä, onko iällä merkitystä kirjallisuuskasvatuskokemusten synnyssä. Tämän kysymyksen avulla haluttiin saada tietoa siitä, onko mahdollisesti eri opetussuunnitelmien alainen kirjallisuuskasvatus luonut eroja siihen, millaisia kirjallisuuskasvatuskokemuksia opiskelijoilla on. Kyselyyn vastanneista opiskelijoista suurin osa kuului kuitenkin samaan ikäluokkaan, jolloin eroja ikäluokkien välillä oli vaikeaa havaita ja vertailla. Tämän tutkimuksen avulla ei siis pystytty määrittelemään eroja eri ikäluokkien välillä. Voidaan kuitenkin yleisesti ottaen todeta kaikkien tutkimustulosten olleen linjassa aiemman tutkimuksen perusteella tehtyjen hypoteesien kanssa.

Toisaalta kirjallisuuskasvatuksesta puhuttaessa on muistettava, ettei vastuu kirjallisuuskasvatuksesta kuulu ainoastaan koululle, sillä kirjallisuuteen ja sen lukemiseen tulee kannustaa myös kotona. Koulun vastuulla on huolehtia, että oppilas saa kirjallisuuskasvatusta vähintään koulussa, ja voi näin synnyttää innon kartuttaa lisää kirjallisuuskokemuksia. Osallistujat toivatkin vastauksissaan ilmi kodissa tapahtuvan vapaa-ajan lukemisen olevan tärkeässä roolissa koulussa lukemisen lisäksi.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tutkittaessa on tärkeää pohtia sitä, miten paljon opettajankoulutuslaitokset pystyvät todellisuudessa korjaamaan luokanopettajaopiskelijoiden aiemmin saamia negatiivisia kirjallisuuskasvatuskokemuksia. Korkeakoulussa luokanopettajaopiskelijoiden olisi tarpeellista saada positiivisia kokemuksia kirjallisuudesta, joita he voisivat hyödyntää omassa opetuksessaan. Toisaalta näitäkään positiivisia kokemuksia ei voida välttämättä taata: omat kouluaikaiset negatiiviset kirjallisuuskasvatuskokemukset voivat pahimmillaan muuttua entistä negatiivisemmaksi, jos opiskelija kokee saaneensa heikkoa opetusta myös opettajankoulutuslaitoksen puolelta.

Voidaan ehkä yleisesti ottaen myös ajatella, että luokanopettajaksi hakeutuvien opiskelijoiden lukijuus on verrattain vahvaa. Kuitenkin eri yliopistot tarjoavat luokanopettajaopiskelijoille erilaiset mahdollisuudet kirjallisuuskasvatukseen tutustumiseen, sillä esimerkiksi Jyväskylän yliopisto tarjoaa opiskelijoilleen vain yhden kurssin äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen (Jyväskylän yliopiston opinto-opas, 2024), kun taas esimerkiksi Itä-Suomen yliopisto ja Turun yliopisto tarjoavat kaksi (Itä-Suomen yliopisto, 2024; Turun yliopisto, 2024). Voidaan siis huomata, että myös opettajankoulutuslaitosten välillä on eroja kirjallisuuskasvatuksen resursseissa. Tämä voi osaltaan selittää vastaajien kirjallisuuskasvatuskokemusten poikkeavuuksia.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Jokaista tutkimusta arvioitaessa on tärkeä pohtia, minkälaiset olosuhteet ja tekijät ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen tekoon ja sen tuloksiin, ja miten nämä vaikuttavat tutkimuksen reliabiliteettiin. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kasvatustieteille tyypillisesti tutkia luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia, mielipiteitä ja ajatuksia. Nämä käsitteet ovat luonteeltaan abstrakteja, eikä niitä voi mitata suoraan tai yksiselitteisesti (Tähtinen ym., 2020, s. 84). Ei siis voida olettaa, että jokainen vastaaja olisi esimerkiksi ymmärtänyt kysymykset samalla tavalla. Kokemuksia ja asenteita mitatessa vastaukset ja tulkinnat ovat aina subjektiivisia, jolloin vastaukset ovat yksilöstä riippuvaisia, eivätkä ne välttämättä vastaa täysin todellisuutta.

Tutkimuksen validiteettia heikensi se, että kyselylomake oli tutkijoiden itse laatima, eikä se perustunut esimerkiksi aikaisempiin lomakkeisiin tai aiempiin teorioihin. Kyselylomake luotiin vastaamaan tutkijoiden tarpeita, mutta tällöin oli kuitenkin mahdollisuus esimerkiksi jonkin tärkeän kysymyksen unohtamiselle tai kysymysten vääränlaiselle asettelulle. Sen sijaan esitestaus lisäsi hieman tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia (Tähtinen ym., 2020, s. 30). Esitestauksen avulla pystyttiin arvioimaan, mittaavatko kysymykset tutkittavaa ilmiötä tarkoituksenmukaisesti sekä muokkaamaan kyselylomakkeen sanavalintoja saadun palautteen pohjalta. Nämä muokkaukset eivät kuitenkaan automaattisesti tarkoittaneet, että kyselylomake saatiin hiottua täydelliseksi. Tutkimusta toteuttaessa huomattiin, että kaikki lomakkeen kysymykset eivät olleet hyödyksi tutkimuskysymyksiä tuloksia analysoidessa, eikä niitä täten käytetty tutkimuksessa. Tästä syystä kyselylomakkeen voidaan todeta olleen tutkimuksen tarkoituksiin osittain epäsoveliaan.

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa tulee huomioida se, että kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista: tällöin luultavasti ne, jotka ovat kiinnostuneet aiheesta ja kokevat sen tärkeänä, vastaavat kyselyyn todennäköisemmin. Jo pelkästään tutkielman aihe on saattanut olla luotaantyöntävä sellaisille luokanopettajaopiskelijoille, jotka eivät näe kirjallisuuskasvatustutkimuksiaan niin tärkeinä tai eivät ole innostuneita lukemisesta tai sen opettamisesta. Vaikka kyselylomakkeen saatetekstissä (liite 1) on toivottu kaikenlaisia ja -tasoisia lukijoita, eivät negatiivisemmin kirjallisuuteen suhtautuvat välttämättä motivoitu vastaamaan kyselyyn, jolloin tutkimustuloksissa ei ole havaittavissa niin suuria eroja kirjallisuuskasvatukseen suhtautumisessa.

Jotta kyselyyn vastaisi enemmän negatiivisesti kirjallisuuteen suhtautuvia luokanopettajaopiskelijoita, tulisi ehkä tutkimuksen otsikointia muuttaa tai vaihtaa sitä yleistajuisemmaksi. Nyt jo pelkkä käsite ”kirjallisuuskasvatus” saattaa olla monelle vastaajalle

epäselvä termi, jolloin se ei myöskään motivoi kaikkia luokanopettajaopiskelijoita vastaamaan. Otsikoinnissa voisi esimerkiksi korostaa kirjallisuuskasvatuksen eri mahdollisuuksia tai kyseisen termin käyttämistä voisi välttää antamalla esimerkiksi konkreettisia esimerkkejä kirjallisuuskasvatuksesta.

Toisaalta voisi olla mahdollista myös luoda kaksi erillistä kyselyä, joista toinen olisi tarkoitettu negatiivisia kirjallisuuskokemuksia omaaville ja toinen positiivisia kokemuksia omaaville vastaajille. Kyselyiden kysymykset voisivat olla joko samanlaisia tai kysymysten asettelu saattaisi hiukan erota. Näin saataisiin tuotua vielä selkeämmin ilmi se, että vastauksia halutaan kaikenlaisista kokemuksista, ja tällöin myös ryhmien välinen vertailu olisi mielenkiintoista. Tällainen menettely saattaisi myös laskea rimaa vastaamiselle, ja vastausten kirjo voisi olla laajempi.

Tutkimuksen esitieto-osiossa kysyttiin ainoastaan vastaajan ikäluokkaa ja lukemaan oppimisen ikää, jolloin tutkimus ei esimerkiksi pystynyt kartoittamaan vastaajan luokanopettajaopintojen antamia valmiuksia kirjallisuuskasvatukseen toteuttamiseen liittyen. Tämä on asettanut vastaajat hieman eriarvoiseen asemaan, sillä vastaajat ovat käyneet eri määrän äidinkielen ja kirjallisuuden kurseja luokanopettajakoulutuksessa. Turun yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelman Äidinkieli ja kirjallisuus: Kielitaitoiseksi kasvaminen -kurssi on ajoitettu ensimmäiselle opintovuodelle, kun taas Äidinkieli ja kirjallisuus: Lukijaksi kasvaminen -kurssi on suunniteltu käytäväksi toisen opiskeluvuoden keväällä (Turun yliopiston opinto-opas, 2024). Tämä tarkoittaa sitä, että kyselyyn vastatessaan ainoastaan kolmannesta vuosikurssista ylöspäin opiskelevat opiskelijat ovat käyneet kaikki pakolliset äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit omassa tutkinto-ohjelmassaan. Tällöin aiempien vuosikurssien opiskelijoilla ei välttämättä ole samanlaisia valmiuksia kuin jo kurssit käyneillä opiskelijoilla. Näistä syistä olisi ollut perusteltua kysyä myös vastaajan vuosikurssia, jotta olisi voitu havainnoida, onko opettajaopinnoilla ollut jonkinlaista vaikutusta asenteisiin.

Iän ja kirjallisuuskasvatuskokemusten yhteyttä tutkiessa tulokseen vaikutti luultavasti se, että suurin osa vastaajista sijoittui ikäluokkaan 2001–2005: tällöin muiden ikäryhmien osuus jäi pieneksi, ja ryhmien välinen vertailu oli haastavaa ryhmän iällisen homogeenisuuden vuoksi. Tutkimuksen otannan tulisi olla suurempi, jotta eroja olisi havaittavissa. Yksittäisen ikäryhmän korostuminen on toisaalta ymmärrettävää siksi, että suurin osa luokanopettajaopiskelijoista aloittaa opintonsa muutaman vuoden sisällä lukiosta valmistuessaan, jolloin opiskelijoiden väliset ikäerot eivät ole erityisen huomattavia. Iän merkityksen tutkiminen voisi olla hedelmällisempää esimerkiksi työssä olevia luokanopettajia tutkittaessa, sillä tällöin osallistujien ikähaarukka olisi suurempi.

6.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksesta saatuja tuloksia on mahdollista hyödyntää laajasti erilaisissa tarkoituksissa. Esimerkiksi luokanopettajankoulutuksessa on mahdollista käsitellä opiskelijoiden erilaisia asenteita ja kokemuksia kirjallisuuskasvatukseen liittyen, jolloin myös näiden asenteiden merkitys ja vaikutus opiskelijoiden omaan opettajuuteen ja minäpystyvyyteen kyetään tiedostamaan paremmin. Tällä tavoin on mahdollista vaikuttaa sekä opiskelijan omiin käsityksiin että myös hänen toimintaansa kirjallisuuskasvattajana omassa työssään valmistuttuaan. Toisaalta opettajankoulutuslaitosten on myös mahdollista kehittää kurssiaan tutkimuksen tulosten pohjalta, jolloin ne pystyvät vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin paremmin.

Myös työelämässä olevat opettajat voivat hyötyä tuloksista, sillä niiden avulla opettajan on mahdollista tiedostaa ja reflektoida omia kokemuksiaan ja asenteitaan, jotka vaikuttavat hänen opettamaansa kirjallisuuskasvatukseen. Erityisesti lukemaan innostaminen voi olla haastavaa, jolloin opettajan tieto lukemaan innostamisen tavoista ja hänen kokemastaan minäpystyvyydestä on erittäin merkityksellistä. Toki opettajan tulee hyväksyä se, ettei jokaisesta oppilaasta voi tulla ahkeraa lukijaa, mutta hän voi pyrkiä antamaan kaikki mahdolliset välineet tämän mahdollistamiseksi.

Tiedetään, että myös vanhempien resurssit lukutaidon tukemisessa ja kirjallisen ympäristön luomisessa ovat merkittäviä lapsen lukutaidon kehittymisessä ja lukemisessa (Lerkkanen ym., 2018, s. 20). Oppilaiden lukuharrastuksen vähenemisen lisäksi on siis myös huolestuttava vanhempien lukemisen määrästä ja sen vaikutuksesta lapseen. Tulevaisuudessa kirjallisuuskasvatusta mietittäessä voitaisiin pohtia sitä, miten koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä voitaisiin tehdä oppilaan kirjallisuuskasvatuksesta tehokkaampaa lasten vanhempien osallistuessa entistä enemmän oppilaan kirjallisuuskasvatukseen ja lukevan aikuisen mallin näyttämiseen.

Tutkimusta on mahdollista hyödyntää tulevissa tutkimuksissa, jotka käsittelevät kirjallisuuskasvatukseen liittyviä tekijöitä ja siihen liittyviä asenteita. Jatkotutkimuksissa voisi olla arvokasta tutkia erilaisten taustatekijöiden vaikutusta kirjallisuuskasvatuskokemuksiin: esimerkiksi asuinpaikkakunnan vaikutuksen tutkiminen voisi olla antoisaa, sillä tällöin saataisiin tietoa siitä, miten erilaiset resurssit kirjallisuudenopetuksessa vaikuttavat yksilöiden kokemuksiin kuntatasolla. Lisäksi tutkimuksen otosjoukkoa muuttamalla voitaisiin vertailla luokanopettajaopiskelijoiden tuloksia muihin ryhmiin, esimerkiksi työelämässä oleviin luokanopettajiin. Aihetta voisi käsitellä myös esimerkiksi laadullisin menetelmin, jolloin luokanopettajaopiskelijoiden

kirjallisuuskasvatuskokemusten merkitystä opettajuuteen voisi havainnoida vielä yksityiskohtaisemmin ja täten laajentaa tietämystä aiheesta.

Lähteet

- Aerila, J.-A., Kauppinen, M., PS-kustannus, kustantaja, & Santalahti-kustannus, kustantaja. (2021). *Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus.
- Ahvenjärvi, K., & Kirstinä, L. (2013). *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Applegate, A., Applegate, M., Mercantini, M., McGeehan, C., Cobb, J., DeBoy, J., Modla, V. & Lewinski, K. (2014) The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students, *Literacy Research and Instruction*, 53:3, 188-204
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Elley, W. B. (1994). *The IEA study of reading literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems*. Pergamon.
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H., Tainio, S. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.). *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin: Ainedidaktisia tutkimuksia* (s. 161–181). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Grünthal, S., Pentikäinen, J., & Otava, kustannusosakeyhtiö. (2006). *Kulmakivi: luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Otava.

- Itä-Suomen yliopisto. (2024). *Opinto-opas: Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (luokanopettajakoulutus). 2024–2025.*
<https://opas.peppi.uef.fi/fi/ohjelma/123537?period=2024-2025>
- Juopperi, S. (2018). Lukemisen merkitys ja muutos lukukokemuskertomuksissa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 12(2)
- Jyväskylän yliopisto. (2024). *Opinto-opas: Luokanopettajan kandidaattiohjelma. 2024–2025.*
<https://opinto-opas.jyu.fi/2024/fi/tutkintoohjelma/luoka2024/>
- Kauppinen, M. & Aerila, J-A. (2019). Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.). *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin: Ainedidaktisia tutkimuksia* (s. 141-160). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa.* Jyväskylän yliopisto.
- Koponen, H. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa S. Grünthal, J. Pentikäinen & Otava, kustannusosakeyhtiö. (2006). *Kulmakivi: luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 32–59). Otava.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. (2012). *Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS -tutkimukset Suomessa.* Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Laine, T. (2018) Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 12 (2)
- Lakka, L., & Pietilä, P. (2023). Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus: Lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. *Kasvatus & Aika*, 17(2), 42–57

- Leino, K., & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.), *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 39–67). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 77.
- Leino, K., Lerkkanen, M.-K., & Nissinen, K. (2021). Lukustrategioiden tunnistaminen lukutaidon vahvistajana. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro, & P. Kulju (toim.), *Lukutaito – tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti* (s. 15–43). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 82.
- Lerkkanen, M.-K. & Sanoma Pro, kustantaja. (2008). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (2. p.). Sanoma Pro.
- Lerkkanen, M.-K., Salminen, J., & Pakarinen, E. (2018). *Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. Onnimanni, 2018(1–2)*, 20–26.
- Linna, H. (2012). *Lukijaksi!: alkuopetuksen kirjallisuuskasvatus* (1. p.). Sanoma Pro.
- Linnakylä, P. (1995). *Lukutaidolla maailmankartalle: kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa = The IEA study of reading literacy in Finland*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lukukeskus. (Päivitetty 2021). *10 faktaa lukemisesta*. Haettu 5.4.2025 osoitteesta <https://lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2020/>
- 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.
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2018). Empowering Parents to Encourage Children to Read Beyond the Early Years. *The Reading Teacher*, 72(2), 213–221.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2012. Jekkuhankkeeseen liittyvät tutkimukset. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J.-A. Aerila (toim.) *Jekku: Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytänteiden kehittämishankkeesta*. (s. 169–318). Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

- Mäkikalli, A., Heikkonen, E., Ilmonen, K. & Koponen, P. (2024). Kirjallisuudentutkimus ja kirjallisuudenopetus – lukemisen mahdollisuuksia. Teoksessa A. Mäkikalli, E. Heikkonen, K. Ilmonen, P. Koponen & Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, kustantaja (toim.). *Miten luemme?: Kirjallisuuden kouluopetuksen mahdollisuuksia* (s. 9–26). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., & Rähä, P. (2013). *Toinen tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Vastapaino.
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). *Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta*. Haettu 18.9.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (5.12.2023). *PISA 2022: Osaaminen heikentynyt Suomessa ja lähes kaikissa muissa OECD –maissa*. <https://okm.fi/-/pisa-2022-osaaminen-heikentynyt-suomessa-ja-lahes-kaikissa-muissa-oecd-maissa>
- Rättyä, K. (2013). Mitä kirjallisuuskasvatus on. *Kielikukko*, 2(32), 34-39.
- Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12* (s. 12–22). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2012. Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12* (s. 46–58). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Suojala, M. (2006). Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa S. Grünthal, J. Pentikäinen & Otava, kustannusosakeyhtiö. *Kulmakivi: luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 170–189). Otava.

- Tampereen yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). *Pirstoutuvatko työurat -tutkimusprojektin käsitteitä*. Haettu 10.4.2025 osoitteesta <https://projects.tuni.fi/tyourat/tyon-tutkimuksen-kasitteita/>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Turun yliopisto. (2024). *Opinto-opas: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma KK. 2024–2027*. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/98693?period=2024-2027>
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Sanna-Kaisa Spoof (toim.). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa : Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020) *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (2. uudistettu p.). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, 2023–05, Vol. 77 (2), 237–240
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91.

Liitteet

Liite 1: Osallistumispyynnön saateteksti

Osallistumispyyntö kandidaatintutkielmaamme

Hei vaan!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta ja tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden omia kokemuksia kirjallisuuskasvatuksesta ja heidän valmiuksiaan toteuttaa sitä. **Tässä kyselyssä kirjallisuuskasvatus määritellään toimintana, jonka tavoitteena on luoda lukukokemuksia ja innostaa lukuharrastuksen pariin sekä antaa välineitä kirjallisuuden analysoimiseen ja kriittiseen lukemiseen.**

Kyselymme koostuu kolmesta osiosta, joista suurin osa sisältää monivalintakysymyksiä. Näiden lisäksi kyselyssä on muutama avoin kysymys. Kyselyyn vastaaminen vie noin viisi minuuttia. Luethan kuitenkin kysymykset tarkkaan!

Tutkimuksessa noudatetaan Turun yliopiston tutkimuseettisiä ohjeita. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja sen voi keskeyttää halutessaan. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, eikä yksittäisiä osallistujia voida tunnistaa vastausten perusteella.

Viestin liitteenä on tietosuojalomake. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt, että vastauksiasi käytetään tutkielman toteuttamisessa ja mahdollisesti myös pro gradu -tutkielmassa.

Kerätty aineisto käsitellään ja säilytetään tietosuojasetuksen mukaisesti.

Ei ole väliä, oletko lukutoukka vai et - jokainen vastaus on meille ja tutkielmallemme arvokas. Kiitos siis jo etukäteen vastauksestasi! <3

Aurinkoisin terveisin,

Suvi Koskela ja Sara Mäkelä

Liite 2: Kyselylomake

1. Minä vuonna olet syntynyt? *

- 1990
 1991-1995
 1996-2000
 2001-2005

2. Minkä ikäisenä opit lukemaan? *

3. Kuinka paljon luit alakouluikäisenä vapaa-ajalla... (1 = en ollenkaan, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = paljon) *

	1	2	3	4
sarjakuvia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kuvakirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tietokirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romaaneja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lehtiä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
runoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppikirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Kuinka innoissasi luit alakouluikäisenä vapaa-ajalla... (1 = en yhtään innoissani, 2 = en kovin innoissani, 3 = hiukan innoissani, 4 = todella innoissani) *

	1	2	3	4
sarjakuvia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kuvakirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tietokirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romaaneja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lehtiä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
runoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppikirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Kuinka paljon luit alakouluikäisenä koulussa... (1 = en ollenkaan, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = paljon) *

	1	2	3	4
sarjakuvia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kuvakirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tietokirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romaaneja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lehtiä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
runoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppikirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Kuinka innoissasi luit alakouluikäisenä koulussa... (1 = en yhtään innoissani, 2 = en kovin innoissani, 3 = hiukan innoissani, 4 = todella innoissani) *

	1	2	3	4
sarjakuvia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kuvakirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tietokirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romaaneja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lehtiä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
runoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppikirjoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Onko sinulle luettu lapsena kirjoja? *

- Kyllä
 Ei

8. Kuka sinulle on lukenut? *

- vanhempi/huoltaja
 isovanhempi
 sisarus
 sukulainen
 kaveri

 opettaja
 ei kukaan
 joku muu, kuka? _____

9. Millaisia kirjoja sinulle on luettu? *

- sarjakuvia
- kuvakirjoja
- tietokirjoja
- romaaneja
- lehtiä
- runoja
- oppikirjoja
- jotain muuta, mitä? _____

10. Mitä mieltä olit siitä, että sinulle luettiin? *

- pidin
- en pitänyt
- jotain muuta, mitä? _____

11. Kuinka usein vanhempasi/huoltajasi lukivat itsekseen kotona, kun olit nuori?

*

- ei ikinä
- harvoin
- joskus
- usein

12. Millaisena koet omat valmiutesi toteuttaa kirjallisuuskasvatusta? *

- todella epävarma

- hieman epävarma
- melko itsevarma
- todella itsevarma

13. Kuinka paljon koet omien opintojesi tuoneen varmuutta toteuttaa kirjallisuuskasvatusta? *

- ei yhtään
- vähän
- jonkin verran
- paljon

14. Millaisena koet omat valmiutesi tukea lukuinnon syntymistä? *

- todella epävarma
- hieman epävarma
- melko itsevarma
- todella itsevarma

15. Kuinka paljon koet, että omilla kouluaikaisilla kokemuksillasi on vaikutusta siihen, miten suhtaudut lukemiseen? *

- ei yhtään
- vähän
- jonkin verran
- paljon

16. Kuinka paljon koet, että omilla kouluaikaisilla kokemuksillasi on vaikutusta siihen, miten suhtaudut lukemisen opettamiseen? *

- ei yhtään
- vähän
- jonkin verran

- paljon

17. Millä tavoin nämä kokemukset näkyvät suhtautumisessasi lukemiseen ja/tai lukemisen opettamiseen? *

18. Kuinka paljon koet, että omilla kouluaikaisilla kokemuksillasi on vaikutusta siihen, miten toteutat kirjallisuuskasvatusta? *

- ei yhtään
- vähän
- jonkin verran
- paljon

19. Millä keinoilla voisit opettajana synnyttää lukuinnostusta? *

Liite 3: Tietosuojalomake

Rekisterin nimi	Luokanopettajaopiskelijan kirjallisuuskasvatuskokemusten yhteys valmiuksiin innostaa oppilaita lukemaan
Rekisterin pitäjä	Suvi Koskela, Turun yliopisto Sara Mäkelä, Turun yliopisto
Vastuuhenkilön yhteystiedot	Suvi Koskela, Turun yliopisto Sara Mäkelä, Turun yliopisto
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään vastauksia, joissa kysytään opiskelijoiden omia kirjallisuuskasvatuskokemuksia ja niiden vaikutusta heidän toteuttamaansa kirjallisuuskasvatukseen. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsujen lähettämiseen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on:</p> <p>(x) käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) () rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) () muu, mikä _____</p>
Käsiteltävät henkilöt ja ryhmät	Rekisteriin tallennetaan rekisteröidyistä seuraavia tietoja: tutkinto-ohjelma, syntymävuosi sekä kokemuksia ja käsityksiä kirjallisuuskasvatuksesta
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	<p>Vastauksista luodaan yhteinen koonti tutkimusaineistona.</p> <p>Tietoja säilytetään enintään 31.12.2029 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvasääntöjen mukaisesti.</p>
Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai

	<p>historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	<p>Kyselylomakkeen välittämiseksi pyydetään yliopistolta sähköpostiosoitteet kyselyn toteuttamista varten. Kysely lähetetään Turun luokanopettajaopiskelijoille.</p>
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	<p>Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.</p>