

**Alakoulun kirjallisuudenopetus 6. luokalla –
oppilaiden ajatuksia lukemisesta sekä innostavista
ja ei-innostavista käytännöistä**

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Laura Notkola

30.4.2025
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Laura Notkola

Otsikko: Alakoulun kirjallisuudenopetus 6. luokalla – oppilaiden ajatuksia lukemisesta sekä innostavista ja ei-innostavista käytännöistä

Ohjaaja: professori Sara Routarinne

Sivumäärä: 80 sivua

Päivämäärä: 30.4.2025

Tässä tutkimuksessa tutkittiin 6. luokkalaisten oppilaiden ajatuksia lukemisesta sekä innostavista ja ei-innostavista kirjallisuudenopetuksen käytännöistä. Tutkimuksen aineisto koostui eläytymismenetelmällä kootuista kirjoituksista sekä parihaastatteluista. Aineiston analyysissa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia sekä teemoittelua.

Tutkimuksen tulosten mukaan suurin osa oppilaista koki lukemisen tärkeäksi ja helpoksi. Tällä ei kuitenkaan ollut juurikaan vaikutusta heidän lukemisaktiivisuuteensa, joka vaihteli paljon eri osallistujien välillä. Vaihtelua oli havaittavissa myös sen suhteen, millaisia tehtäviä oppilaat olivat tunneilla tehneet tai kokeneet innostaviksi ja ei-innostaviksi.

Molempien menetelmien mukaan keskeisiksi innostavuutta lisääviksi tekijöiksi nousivat kiinnostava kirjallisuus, luovuus ja helppous, kun taas vastaavasti innostavuutta vähentäviä tekijöitä olivat epämielenkiintoinen kirjallisuus, pakollisuuden tunne sekä vaikeus. Tulokset olivat samansuuntaisia aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että kirjallisuudenopetus kaipa edelleen kehittämistä ja monipuolistamista. Oppilaiden mukaan kehitettävää olisi erityisesti luovuutta hyödyntävien työtapojen käyttämisessä, motivoivissa palkinnoissa, yhteistyön lisäämisessä sekä omien vahvuuksien huomioimisessa. Tulokset ovat merkittäviä opettajan työn kannalta, sillä lukemaan innostaminen on tärkeä osa opettajien työtä, ja siihen tulisi panostaa entistä enemmän tulevaisuudessa.

Avainsanat: lukutaito, lukeminen, lukumotivaatio, lukemaan innostaminen, kirjallisuuskasvatus, kirjallisuudenopetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Lukeminen	8
2.1	Lukutaito	9
2.2	Lukumotivaatio	13
2.3	Lukemaan innostaminen	15
3	Kirjallisuudenopetus osana kirjallisuuskasvatusta	19
3.1	Kirjallisuudenopetus alakoulun ylemmillä luokilla	19
3.2	Kirjallisuudenopetuksen menetelmiä lukemaan innostamisessa	23
4	Tutkimusongelma	28
5	Menetelmä	29
5.1	Osallistujat	29
5.2	Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu	30
5.2.1	Eläytymismenetelmän toteutus	30
5.2.2	Haastatteluiden toteutus	31
5.3	Aineiston käsittely ja analysointi	33
5.4	Tutkimusetiikka	36
6	Tulokset	39
6.1	Kuudesluokkalaisten oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia lukemisesta sekä koulun kirjallisuudenopetuksesta	39
6.1.1	Lukutottumuksia ja ajatuksia lukemisesta	39
6.1.2	Koulun kirjallisuudenopetus	44
6.2	Innostavia ja ei-innostavia kirjallisuudenopetuksen työtapoja ja käytäntöjä	47
6.2.1	Erialaisten työtapojen innostavuus	47
6.2.2	Kirjan valitsemisen merkityksellisyys	50
6.2.3	Opetuksen herättämien tunteiden merkitys	52
6.2.4	Luovuuden hyödyntäminen motivoinnin tukena	55
6.2.5	Motivoivien palkintojen kannustavuus	57
6.2.6	Kehitysehdotuksia	58
7	Pohdinta	60
7.1	Tutkimuksen päätulokset	60

7.2 Tulosten pohjalta tehtävät johtopäätökset	62
7.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	65
7.4 Tutkielman merkitys kasvatustieteelliselle tutkimukselle ja jatkotutkimusehdotukset	68
Lähteet	70
Liitteet	75
Liite 1. Tutkimuslupalomake osallistuvan luokan oppilaille ja huoltajille	75
Liite 2. Eläytymismenetelmän kehyskertomukset	76
Liite 3. Haastattelurunko	77
Liite 4. Tietosuojailmoitus	79
Taulukot	
TAULUKKO 1. YLEMPIEN TEEMOJEN MUODOSTAMINEN EXCELISSÄ	35
TAULUKKO 2. ELÄYTYMISMENETELMÄN KIRJOITUKSISSA MAINITTUJA INNOSTAVIA TEHTÄVIÄ	48
TAULUKKO 3. ELÄYTYMISMENETELMÄN KIRJOITUKSISSA MAINITTUJA EI-INNOSTAVIA TEHTÄVIÄ	49

1 Johdanto

Lukuharrastuksen herättäminen ja kirjojen pariin ohjaaminen on yksi alakoulun opetuksen tärkeimmistä tavoitteista (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 12). On yleinen uskomus, että vapaa-ajan lukeminen edistää lukutaidon kehitystä, sillä innokkaat lukijat käyttävät paljon aikaa ja vaivaa lukemiseen saaden näin valtavasti harjoitusta teknisen lukutaidon automatisoitumiseen sekä sanaston kehittymiseen (Torppa ym., 2019, s. 876).

Kirjallisuusharrastus edistää myös lapsen tunne-elämän, empatian sekä vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 12, 14) ja on yhteydessä parempaan koulumenestykseen (Grünthal ym., 2019, s. 165). Näin ollen lukuharrastuksen tukeminen on erittäin merkityksellistä ja tärkeä osa jokaisen opettajan työtä.

Lukuharrastuksen tukeminen ei ole kuitenkaan enää yhtä helppoa, sillä tilalle on tullut paljon kilpailevia tapoja käyttää aikaa. Mediakeskusteluissa ja tutkimuksissa onkin ollut paljon esillä se, kuinka lasten ja nuorten lukeminen on vähentynyt (ks. esim. Hiltunen ym., 2023; Kainulainen, 2021; Leino ym., 2023), ja erityisesti aktiivisten lukijoiden määrä on laskenut merkittävästi viime vuosikymmenten aikana (Tilastokeskus, 25.4.2019). Muuttunut suhtautuminen lukemiseen näkyy jo neljäsluokkalaisten joukossa, ja yksi syy tähän on lisääntynyt digilaitteiden käyttö. Digilaitteiden myötä lukeminen suuntautuu pääasiassa lyhyisiin ja helppoihin teksteihin, jolloin pidempiin teksteihin on yhä vaikeampi syventyä. (Leino ym., 2023, s. 89.)

Kaunokirjallisuuden lukeminen vaatii kuitenkin syventymistä, sillä ilman pitkäjänteistä työskentelyä ja keskittymiskykyä kirjojen mahdollisuudet eivät avaudu. Tekstit itsessään eivät ajattele, tunne tai toimi, vaan niiden vaikutus maailmaan tapahtuu lukevien ihmisten välityksellä. Kirjat edustavatkin itseään laajempia merkityksiä, uskomuksia ja arvoja. (Felski, 2024, luku 1.) Juuri eläytyminen kirjojen tarinoihin motivoi omaehtoisesti lukevia nuoria (Kainulainen, 2021, s. 37).

Koulun kirjallisuudenopetukseen liittyvissä tutkimuksissa on keskitytty paljon siihen, mitä lapset ja nuoret lukevat, ja kuinka usein (Rättyä, 2013, s. 37). Sen sijaan vertaisarvioitu tutkimus oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista liittyen koulun lukuinnon käytänteisiin on rajallista (Oxley & McGeown, 2023, s. 376). Koulujen kirjallisuuskasvatuksen kehittäminen edellyttää kuitenkin nykytilan kartoitusta sekä hyvien käytänteiden selvittämistä (Grünthal ym., 2019, s. 162). Tässä oppilaat ovat keskeisessä roolissa, sillä heillä on ainutlaatuista tietoa

siitä, miten opetus onnistuu innostamaan heitä ja millaiset käytännöt ovat heidän mielestään toimivia. Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin yksinomaan kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiin ja kokemuksiin. Tärkeimpänä tavoitteena on selvittää, millaisia ajatuksia ja kokemuksia heillä on lukemisesta sekä kirjallisuudenopetuksen työtavoista. Keskiössä on lukemaan innostaminen, joka on lukemaan kannustamista, lukemisen tukemista sekä mahdollistamista (Opetushallitus, 2021, s. 31). Koko tutkimuksen ajan pääosassa ovat lasten näkökulmat ja heidän aiheelle antamansa merkitykset.

Kuudesluokkalaiset oppilaat ovat hyvä tutkimuskohde, sillä aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että lukemisen ilo vähenee ikävuosien karttuessa (Kainulainen, 2021, s. 36), ja tässä ikäryhmässä on kasvavassa määrin heikkoja lukijoita (Leino ym., 2023, s. 6).

Kuudesluokkalaisilta edellytetään kuitenkin jo monia lukemiseen ja lukuintoon liittyviä tekijöitä, sillä neljänneltä luokalta lähtien lukutaitoa on alettu käyttää uuden oppimisen välineenä, ja toisaalta lukuiltoa on vahvistettu jo ensimmäisistä kouluvuosista lähtien (Leino ym., 2023, s. 5). Myös opetussuunnitelman arviointikriteerit kuudennen luokan lopussa edellyttävät sujuvaa lukutaitoa, kirjallisuuden tuntemusta sekä lukemiseen liittyvää keskustelu- ja arviointitaitoa (POPS 2014, s. 165–166). Onkin tärkeää selvittää, kuinka kuudesluokkalaiset itse ajattelevat näistä aiheista, ja kokevatko he saavuttaneensa lukuilon kouluvuosien aikana.

On todettu, että lapset, joilla on parempi lukutaito, hakeutuvat todennäköisemmin lukutoiminnan pariin ja nauttivat siitä. He ovat motivoituneempia ja sitoutuvat lukemiseen useammin. (van Bergen, 2023, s. 7–8.) Sujuva lukeminen ja hyvä luetun ymmärtäminen ovatkin positiivisesti yhteydessä vapaa-ajan lukemiseen. Hitaat lukijat ja huonot luetun ymmärtäjät lukevat kaikkia genrejä vähemmän kuin sujuvat ja hyvät luetun ymmärtäjät. (Torppa ym., 2019, s. 887–888.)

On todettu myös, että lukemisesta pitävien lukutaito on parempi kuin niiden, jotka eivät siitä pidä. Lukutaidon tasoon vaikuttavat myös lukemiseen käytetty aika sekä luottamus omiin taitoihin. Edellä mainitut seikat ovat myös yhteydessä toisiinsa; paljon lukevan oppilaan taidot kehittyvät keskimääräistä paremmin, ja samalla hänen luottamuksensa omiin taitoihin kasvaa. Tämä taas motivoi häntä lukemaan entistä pidempiä ja vaikeampia tekstejä. (Leino ym., 2023, s. 40, 44, 87.) Jos taas oppilaalla on vähäinen motivaatio, hän lukee vähemmän, mikä vaikuttaa erityisesti varhaisten lukemiseen liittyvien taitojen, kuten dekodauksen ja

sujuvuuden kehittymiseen (Lorilynn ym., 2021, s. 723). Tällöin myös tarinaan syventyminen on epätodennäköisempää (McGeown ym., 2012, s. 319).

Mitä suuremmaksi kotitaustasta johtuva koulutuksellinen epätasa-arvo kasvaa, sitä merkittävämpää on, että koulu kehittää kaikkien lukutaitoa sellaiseksi, jonka avulla voi menestyä opinnoissa ja elämässä (Grünthal ym., 2019, s. 163). Lapsuudessa vakiintunut tapa lukea kaunokirjallisuutta voikin toimia korvaamattomana merkityksenä koulutuksellisen epätasa-arvon korjaamisessa (Cremin & Scholes, 2024, s. 548). Monipuolinen lukutaito on turvallisen yhteiskunnan, toimivan demokratian, tasa-arvon sekä hyvinvoinnin perusta (Opetushallitus, 2021, s. 6). Se voi estää myös syrjäytymistä, sillä se toimii avaimena jatko-opintomahdollisuuksiin sekä yhteiskunnassa toimimiseen (La Rosa, 2023, s. 5).

Jotkut lapset tarvitsevat juuri koulusta tulevaa rohkaisua, jotta he voivat motivoitua lukemaan myös koulun ulkopuolella (Oxley & McGeown, 2023, s. 383). Onkin tärkeä huomioida, että jos oppilas ei ole motivoitunut lukemaan, hän ei tule koskaan saavuttamaan lukutaitonsa täyttä potentiaalia (Gambrell, 2011, s. 172). On kuitenkin jokaisen lapsen oikeus, että hän saa mahdollisuuden ja tuen kasvaa innokkaaksi ja motivoituneeksi lukijaksi (Cremin & Scholes, 2024, s. 538).

Kouluilla ja opettajilla on siis keskeinen rooli lukemiseen ohjaamisessa ja lukuilon tukemisessa. Tähän panostaminen on äärimmäisen tärkeää, sillä kuten jo aiemmin todettiin, lukuinnostus on yhteydessä lukutaidon tasoon, jolla on valtava merkitys oppilaan elämän kannalta. Lukutaidon ja -innostuksen edistämiseksi on tehty jo paljon töitä esimerkiksi erilaisten hankkeiden kautta (ks. Opetushallitus, 2021), mutta silti edelleen vaikuttaa siltä, ettei ongelma ole ratkennut. Työtä ja selvitystä on siis jatkettava edelleen. Tämä tutkimus onkin yksi osa tätä merkityksellistä kokonaisuutta, jonka tavoitteena on löytää oppilaita innostavia työtapoja lukemiseen ja sen käsittelyyn heidän lähtökohdistaan ja näkemyksistään käsin.

2 Lukeminen

Lukeminen on monivaiheista ja -ulotteista toimintaa, jonka edellytyksenä on motivaatio sekä erilaiset valmiudet, kuten perinteisen lukutaidon perusteiden tuntemus, älyllinen uteliaisuus ja kyky abstraktiin ajatteluun (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 74). Lukeminen linkittyy aina jollakin tavalla aiempaan tietoperustaamme (Felski, 2024, luku 1), ja sillä on jokin tarkoitus. Lukemisen funktio voi liittyä esimerkiksi omaan kiinnostukseen, oppimiseen tai yhteiskuntaan osallistumiseen. (Leino ym., 2023, s. 15.) Olisi tärkeää, että lukemista tehtäisiin monenlaisia tarkoituksia varten, jotta kirjan eri puolet saisivat arvostusta (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 14).

Erilaisia tekstejä luetaan sen mukaan, mikä lukemisen tarkoitus on ja mihin siitä saatuja tietoja käytetään. Tavoite vaikuttaa myös tarvittaviin lukemisen prosesseihin ja strategioihin. Lukija voi esimerkiksi hakea yksittäistä tietoa, vahvistaa omia ajatuksiaan tai luoda kokonaiskuvaa tekstistä. (Leino ym., 2023, s. 17.) Toisaalta lukemisen avulla voidaan kehittää myös psykologista tietoisuutta tai omaa itsetuntemusta, sillä kirjallisuuden kautta voi käsittää tai oivaltaa itseensä liittyviä asioita eri tavalla (Felski, 2024, luku 1). Lukiessa voidaan harjoitella myös kokeilua, yritystä ja erehtymistä, joiden välityksellä voidaan lisätä ymmärrystä keskeneräisyydestä (Kainulainen, 2021, s. 40).

Vapaa-ajan lukemisella on useita kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia hyötyjä. Tutkimukset ovat osoittaneet positiivisia yhteyksiä kognitiiviseen kehitykseen, yleissivistykseen sekä sanaston kehittymiseen. (Cremin & Scholes, 2024, s. 542, 548.) Kirjallisuusharrastus auttaa lasta myös kehittämään lukutaitoaan, ja fiktiivinen kirjallisuus kehittää tunne-elämää sekä eettistä ja esteettistä kasvua. Tarinoiden ja tarinallistamisen kautta voi oppia esimerkiksi empatiaa sekä vuorovaikutusta vaativia ongelmanratkaisutilanteita. (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 12, 14.) Tarpeeksi turvallisessa tilassa voidaan kohdata ja käsitellä myös hankalia kokemuksia (Kainulainen, 2021, s. 40). Kokonaisteosten lukeminen on yhteydessä myös koulumenestykseen (Grünthal ym., 2019, s. 165), sillä säännöllisesti lukevat oppilaat vastaavat paremmin opetussuunnitelman akateemisiin vaatimuksiin (Cremin & Scholes, 2024, s. 541).

Viestintätekniiikan kehittymisen myötä lukeminen on muuttunut yhä digitaalisemmaksi (Leino ym., 2023, s. 41). Lukukulttuurissa onkin tapahtunut välineellinen muutos; yhä useampi lukee ruudulta, eikä lukija ole välttämättä enää vain lukija, vaan esimerkiksi myös kuuntelija (La

Rosa, 2023, s. 5). Samalla tiedon hankkimisen ja käyttämisen merkitys on korostunut, sillä internetin tekstimaailma on vapaasti kaikkien saatavilla, mutta sisällöt eivät ole aina selkeitä tai luotettavia. Tietojen saaminen voi myös edellyttää päättelyä tai valikointia useista pienemmistä tiedon osista. (Leino ym., 2023, s. 16–17.)

Lukemisen kannalta on keskeistä, että lukija saa kirjallisen kokemuksen; syventyy tarinaan, samaistuu henkilöhahmoon, seikkailee uusissa paikoissa ja nauttii kielestä. Tämä mahdollistaa uudenlaisten ja erilaisten tilanteiden käsittelyn. (Leino ym., 2023, s. 15.) Tähän liittyy lumoutumisen käsite, jota esimerkiksi Felski (2024) on pohtinut kirjallisuuden potentiaaliin liittyen. Hänen mukaansa kirjoihin kohdistuva lumoutuminen on merkityksellistä sekä tavoiteltavaa, sillä ihmiset kaipaavat irrottautumista omasta arjestaan toisenlaisen tietoisuuden kautta. (Felski, 2024, luku 2.) Hyvät lukijat uppoutuvat todennäköisemmin kirjojen tarinoihin ja hahmoihin, koska huonojen lukijoiden aika saattaa mennä vaikeiden sanojen dekoodaamiseen, jolloin tarinaan syventyminen on epätodennäköisempää (McGeown ym., 2012, s. 319).

Nykyään puhutaan paljon siitä, että lasten ja nuorten lukeminen on vähentynyt. Tämä on todettu myös aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa (ks. esim. Leino ym., 2023; Hiltunen ym., 2023); PISA 2018 -tutkimuksessa havaittiin, että jopa yli puolet nuorista lukevat vain, jos on pakko (Hiltunen ym., 2023, s. 123). Ylivoimaisesti suurimmaksi syyksi lukemisen vähentymiselle nuoret mainitsevat tietotekniikan käytön. Muita syitä ovat myös kirjojen lukemisen tylsyys ja lukemisen epämielenkiintoisuus toimintana sekä muut kiinnostavammat tekemiset. Pelaaminen ja ohjelmien katselu nähdään yleisesti vaivattomampina tekemisinä, koska lukeminen vaatii enemmän kognitiivista työtä, kun tapahtumat on kuviteltava itse. (La Rosa, 2023, s. 10.)

Esimerkiksi Kainulainen (2021) näkee lukemisen vähentymisen osasyynä myös sen, että lukemisen potentiaalia ei aina huomioida, ja se saattaa estää lukuilon. Lukemista pitäisikin lähestyä enemmän luovuuden kautta, jolloin se ymmärrettäisiin toivottavana kokemuksena suorituksen tai tulkitsemisen sijaan. (Kainulainen, 2021, s. 36–37.)

2.1 Lukutaito

Lukutaidon määrittely ei ole yksinkertaista, vaan siihen vaikuttaa aina valittu näkökulma. Yhtä kattavaa määritelmää ei siis ole olemassa, vaan määritelmä vaihtelee esimerkiksi tutkimuksen taustalla olevien tavoitteiden mukaan. Usein lukutaidosta puhutaan myös yhtenä

käsitteenä, vaikka siihen kuuluu erillisiä osioita, jotka ovat yhteydessä toisiinsa (Kainulainen, 2019, s. 59).

Lukutaidon tutkimuksiin liittyvissä aineistoissa lukutaito määritellään esimerkiksi kykyinä ymmärtää ja käyttää kirjoitetun kielen muotoja yhteiskunnan ja/tai yksilön arvostamalla tavalla. Lukemista tehdään, jotta voidaan oppia sekä osallistua koulun ja jokapäiväisen elämän yhteisöihin. (Mullis & Martin, 2019, s. 6.) Lukutaito voidaan määritellä myös tekstien ymmärtämisenä, käyttönä, arviointina, reflektointina sekä teksteihin sitoutumisena, jotta pystytään saavuttamaan omia tavoitteita, kehittämään tietoja ja valmiuksia sekä osallistumaan yhteiskuntaan (OECD, 2019, s. 28). Tällaisen lukutaidon yksi suurimmista haasteista liittyy tosiasioiden tunnistamiseen, mielipiteiden erottamiseen sekä tekstin tavoitteiden ja ajantasaisuuden arvioimiseen (Leino ym., 2023, s. 16).

Edellä kuvatut määritelmät korostavat lukutaidon hyötynäkökulmaa, jonka taustalla ovat taloudelliset ja poliittiset tavoitteet oppilaiden kasvattamisesta tuottaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Suomalaisissa tutkimuksissa onkin keskitytty paljon lukemisen hyötynäkökulmaan, vaikka se ei juurikaan kuvaa kaunokirjallisuuden lukemisen erityisyyttä (La Rosa, 2023, s. 5). Vaikka nämä näkökulmat ovat rajallisia, tällaistakaan määritelmää ei tule kokonaan sivuuttaa, sillä tällaisen lukutaidon tasolla on merkittävä vaikutus yksilön elämään jo pelkästään koulutuksen näkökulmasta (Leino ym., 2023, s. 5). Lukutaito voi estää syrjäytymistä ja lisätä hyvinvointia, sillä se toimii avaimena jatko-opintomahdollisuuksiin ja yhteiskunnassa toimimiseen (La Rosa, 2023, s. 5).

On kuitenkin hyvä tuoda esille, että lukutaitoon liittyvät vahvasti myös esimerkiksi elämyksellisyys, tarinallisiin maailmoihin uppoutuminen, erilaisten tunteiden kokeminen sekä maailmankuvan avartuminen. Yhdistämällä lukeminen iloon välitetään tärkeää viestiä siitä, että lukemisessa on kyse muustakin kuin tiedon keräämisestä, itsensä kehittamisestä tai työllistyvyydestä (Burnett & Merchant, 2018, s. 62). Kirjan lukeminen ei ole vain oppimista ja tiedonhankintaa, vaan siihen kuuluvat myös tunteet, eläytyminen ja seikkailut mielikuvituksen keinoin. Kaunokirjallisuuteen uppoutuminen voi viedä lukijan kerronnalliseen todellisuuteen, jossa hän pääsee kuvittelemaan tekstuaalisin keinoin luotua maailmaa sekä eläytymään henkilöhahmojen tunteisiin. (La Rosa, 2023, s. 5, 8.) Omaehtoisesti lukevia nuoria motivoikin lukemisessa juuri kirjoihin eläytyminen (Kainulainen, 2021, s. 37), ja tapa säännölliseen lukemiseen juontaa juurensa kiinnostuksesta

lukemiseen. Erityisesti keskilapsuudessa tämä vaikuttaa myöhempään lukutaitoon. (van Bergen ym., 2021, s. 429.)

Lukutaidon kehitys alkaa jo ennen varsinaisen lukutaidon oppimista. Jo varhaislapsuudessa lapsen kirjallista pääomaa voidaan kasvattaa lukemalla hänelle (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 80). Onkin todettu, että varhaisilla lukemiseen liittyvillä kokemuksilla on selvä yhteys myöhempään lukutaitoon; lapsilla, joiden kanssa on harrastettu lukemiseen liittyvää toimintaa, on keskimäärin parempi lukutaito kuin muilla (Leino ym., 2023, s. 56). Esimerkiksi van Bergen ja kollegat (2021, s. 425) ovat osoittaneet, että teksteille altistuminen viiden vuoden iässä ennustaa luetun ymmärtämistä kolme vuotta myöhemmin. Varhaisten lukukokemusten lisäksi vanhemmat voivat tukea lukutaidon kehitystä myös omalla esimerkillään harrastamalla lukemista aktiivisesti (Leino ym., 2023, s. 58).

Varsinaisen lukutaidon oppiminen alkaa kirjaintunnistuksesta ja kirjainmuotojen visuaalisesta hahmottamisesta edeten kirjain-äännevastaavuuden kehittymiseen ja taidon sujuvaan automatisoitumiseen. Alussa lukutaito painottuu peruslukutaitoon, joka koostuu kielen teknisestä lukutaidosta sekä tekstin ymmärtämisen taidoista. Kehityksen myötä painopiste siirtyy enemmän toimivaan ja kriittiseen lukutaitoon sekä lukemalla oppimiseen ja lukijaksi sitoutumiseen. Harjoittelu on keskeisessä roolissa taidon kehittymisen kannalta. (Lerkkanen, 2024, s. 10, 12–14.) Perustaidot ovat myös edellytys korkeamman tason lukutaidolle (van Bergen ym., 2021, s. 417).

Kokonaisuudessaan lukemisen taidot kehittyvät jatkuvasti, ja niitä päivitetään aina esimerkiksi kohdattaessa uusia tekstejä (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 12). On kuitenkin todettu, että vain pidemmällä kaunokirjallisilla teksteillä on suoraviivainen yhteys lukutaidon tasoon (Leino ym., 2023, s. 79; Torppa ym., 2019, s. 887), eli kaikki tekstit eivät kehitä lukutaitoa samalla tavalla. Lukemaan oppii kuitenkin vain lukemalla, ja myös taito lukea kaunokirjallisuutta pysyy yllä vain aktiivisella harjoittamisella (Kainulainen, 2021, s. 36). Heikompi lukemisen sujuvuus voi kuitenkin rajoittaa yksilön lukemista ja teksteistä oppimista erityisesti varhaisina kouluvuosina (Torppa ym., 2019, s. 887–888). Heikommatkin lukemisen taidot kehittyvät kuitenkin vain useiden tuntien harjoittelulla (van Bergen ym., 2021, s. 430).

Yksilötasolla lukutaitoon ovat yhteydessä esimerkiksi kotitausta, kognitiiviset taidot, oppimisvaikeudet sekä motivaatio ja asenne oppimiseen (Opetushallitus, 2021, s. 8). Koulussa lukutaidon kehitykseen vaikuttavat opetuksen lisäksi myös opettajan näkemys kouluympäristön turvallisuudesta ja rauhallisuudesta (Leino ym., 2023, s. 73).

Suomessa lasten lukutaitoa mitataan esimerkiksi viiden vuoden välein toteutettavassa Kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa PIRLS:ssä sekä kolmen vuoden välein toteutettavassa PISA-tutkimuksessa. Molempien tutkimusten tulosten mukaan lasten lukutaito on heikentynyt (Leino ym., 2023; Hiltunen ym., 2023). Osaamistason heikkeneminen näkyy eri sukupuolilla, kaikissa sosioekonomisissa ryhmissä sekä maantieteellisillä alueilla (Leino ym., 2023, s. 85).

PIRLS 2021 – arvioinnin mukaan neljäsluokkalaisten suomalaisoppilaiden pistemäärä on laskenut tilastollisesti erittäin merkitsevästi vuoteen 2016 verrattuna. Myös oppilaiden väliset erot ovat kasvaneet tilastollisesti merkitsevästi aiempiin tuloksiin verrattuna. Toisin sanoen heikkojen ja erittäin heikkojen lukijoiden osuus on kasvanut merkitsevästi samalla, kun erinomaisten osajien määrä on vähentynyt. (Leino ym., 2023, s. 20, 24, 30.) Myös PISA-arvioinnin mukaan Suomen kahdeksaslukulaisten pistekeskisarvo on laskenut lukutaidossa vuoteen 2018 verrattuna (Hiltunen ym., 2023, s. 31). Tulokset ovat hyvin samansuuntaisia kuin PIRSL-arvioinnissakin (ks. Hiltunen ym., 2023). Yleinen tulos näyttää olevan, että lukutaidon hallinta on heikentynyt, ja erityisesti heikkojen oppilaiden osaaminen on laskenut entisestään (Hiltunen ym., 2023, s. 34).

Myös KARVI on tehnyt pitkittäistutkimuksen kuudesluokkalaisten oppilaiden suomen kielen ja kirjallisuuden tavoitteiden saavuttamisesta. Sen mukaan suurin osa oppilaista sijoittui heikon ja tyydyttävän tason välille, ja vain alle viidesosa saavutti hyvän osaamisen tason. Tyttöjen osaaminen oli hieman parempaa poikiin verrattuna, mutta yleisesti äidinkieltä kohtaan suhtauduttiin hieman negatiivisesti. (Ukkola ym., 2025, s. 43, 49, 54.)

Lukutaidon taso on tietenkin muutakin kuin saavutettu pistemäärä, eikä saavutettu taso tarkoita, ettei oppilas voisi kehittyä. Vaikka oppilaalla olisi heikompi lukutaito verrattuna muihin samanikäisiin, hänen kiinnostuksensa lukemiseen voi edistää lukutaidon kehitystä. Myös positiivinen palaute vahvistaa lukijan käsitystä itsestään ja parantaa lukutaidon tasoa. On kuitenkin selvää, että pelkkä lukemisesta pitäminen ei kehitä oppilaan taitoja rajattomasti, vaan korkean lukutaidon tason saavuttaminen vaatii aktiivista kaunokirjallisuuden lukemista. (Leino ym., 2023, s. 87, 89.) Oppilasta tuleekin motivoida osallistumaan lukutaitotoimintaan, jotta hänestä voi kasvaa elinikäinen lukutaidon oppija (Baker & Wigfield, 1999, s. 469). Tähän liittyviä teemoja käsitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

2.2 Lukumotivaatio

Lukumotivaatio voidaan määritellä todennäköisyytenä sitoutua lukemiseen tai lukemisen valitsemisena (Gambrell, 2011, s. 172). Siihen liittyy tahdonalainen lukeminen, jota ohjaavat lukijan tavoitteet sekä kiinnostuksen kohteet (Cremin & Scholes, 2024, s. 538).

Tässä tutkimuksessa lukumotivaatio määritellään lukemiseen suuntautuvana toimintana, joka on lähtöisin yksilön omasta valinnasta. Tutkimuksessa huomioidaan, että tähän voidaan vaikuttaa opetukseen liittyvillä valinnoilla, mutta keskiössä on kuitenkin yksilön subjektiivinen valinta ja halukkuus lukea. Kirjan lukeminen omaksi ilokseen vaatii lukuhalua, ja tämä syntyy juuri lukumotivaatiosta (La Rosa, 2023, s. 9).

Lukumotivaatioon liittyy vahvasti lukemaan sitoutumisen käsite, joka kattaa motivaation, kognitiivisen vuorovaikutuksen sekä vastaanottavaisuuden tekstiin. Lukemaan sitoutuminen ei ole pelkästään vapaaehtoista lukemista ja positiivista asennetta lukemista kohtaan, vaan sitoutunut lukija on myös sinnikäs, mikä mahdollistaa vaikeampienkin tekstien lukemisen. (Roe, 2016, s. 86.) Lukumotivaatio voi edistää lukemiseen sitoutumista (Afflerbach & Harrison, 2017, s. 217).

Monet tekijät ovat yhteydessä siihen, syntyykö lukemisesta lukuintoa tehostava vai heikentävä kokemus. Tähän vaikuttavat sosioekonominen tausta, kavereiden mielipiteet, nuorten kulttuuri ja lukijan asenteet, taidot ja tottumukset sekä lukukokemuksiin liittyvät muistot ja tunteet. Myös kirjan sisällöllä, muodolla, välineellä ja lukutilanteella on oma vaikutuksensa. (La Rosa, 2023, s. 9–10.)

Monet tutkijoista näkevät lukumotivaation moniulotteisena käsitteenä (Baker & Wigfield, 1999; McGeown ym, 2012), ja esimerkiksi Baker ja Wigfield (1999) toteavat, etteivät oppilaat ole vain korkeasti tai matalasti motivoituneita. Heidän mukaansa monilla oppilailla onkin sekoitus erilaisia motivaatio-ominaisuuksia, joista jotkut voivat helpottaa lukemista, ja toiset johtaa lukemisesta irtautumiseen. Yksilölliset erot motivaation osa-alueissa ovat kuitenkin yhteydessä lukuaktiivisuuteen. (Baker & Wigfield, 1999, s. 470–471.) Yleisesti näyttää siltä, että sekä hyvillä että huonoilla lukijoilla voi olla kiinnostusta oppia uutta kirjojen avulla (McGeown ym., 2012, s. 319).

Yksi edellytys lukumotivaation kasvulle tai ylläpitämiselle on toiminta, jossa oppilaalla on mahdollisuus jatkuvaan ja sitoutuneeseen lukemiseen. Tähän tulisi tarjota paljon mahdollisuuksia, mutta lukemiseen käytettävää aikaa pitäisi lisätä vasta vähitellen, jotta

oppilas pystyy sitoutumaan pidempiin lukuaikeihin. (Gambrell, 2011, s. 174.) Myös valinnanvapaus teosten osalta on vahvasti sidoksissa oppilaiden haluun lukea (Reedy & De Carvalho, 2021, s. 140).

Useiden tutkimusten mukaan lukumotivaation ja lukutaidon tason välillä on positiivinen korrelaatio (ks. esim. Afflerbach & Harrison, 2017; Cremin & Scholes, 2024, s. 540; Lorilynn ym., 2021). Yhteydestä on kuitenkin olemassa erilaisia näkemyksiä, eikä ole täysin selvää, mikä muuttuja toimii lukemisen liikkeelle panevana voimana (ks. esim. Torppa ym., 2019, s. 876). Osassa tutkimuksia korostetaan myös muiden tekijöiden keskeisyyttä, kuten lukutaidon tasoon luottamista (ks. esim. Leino ym., 2023) ja lukutehokkuutta (ks. esim. McGeown ym., 2012). Kokonaisuudessaan aiheeseen liittyy paljon monimutkaisuutta, ja kunkin tutkimuksen kulttuurinen konteksti sekä menetelmät vaikuttavat saatuihin tuloksiin (Cremin & Scholes, 2024, s. 548).

McGeown ja kollegat (2012) ovat osoittaneet tutkimuksessaan, että lasten sisäinen motivaatio oli yhteydessä lukutaidon tasoon, kun osallistujaryhmää tarkasteltiin kokonaisuutena. Hyvät ja huonot lukijat erosivat kuitenkin jonkin verran sen suhteen, millaisia ulottuvuuksia heidän motivaatiossaan korostui. (McGeown ym., 2012, s. 314–319.)

Monissa tutkimuksissa on myös todettu, että aktiivisesti lukevien lasten lukutaito on parempi kuin vähän lukevilla lapsilla (Leino ym., 2023, s. 40; Lorilynn ym., 2021, s. 723; van Bergen ym., 2021, s. 425). Aktiivisesti lukevilla lapsilla näyttää myös olevan luontaisesti parempi lukumotivaatio (Baker & Wigfield, 1999, s. 470). Positiivinen motivaatio lisääkin lukemiseen sitoutumista, joka johtaa parempiin lukustrategioihin ja -taitoihin. Tämä taas lisää motivaatiota entisestään. (Afflerbach & Harrison, 2017, 217–219.) Vähäinen motivaatio taas johtaa vähäisempään lukemiseen, joka hidastaa varhaisten lukutaitoon liittyvien kykyjen, kuten dekodeuksen ja sujuvuuden, kehittymistä (Lorilynn ym., 2021, s. 723). Varhaiset sujuvuustaidot taas ennustavat, kuinka paljon lapsi tulee lukemaan ja ymmärtämään lukemaansa tulevaisuudessa. Näyttääkin siltä, että lapset, joilla on vahvat peruslukutaidot, ajautuvat todennäköisemmin positiivisen kehään, kun taas puutteelliset taidot voivat johtaa negatiiviseen kehään. (van Bergen ym., 2021, s. 425, 429.)

Torppa ja kollegat (2019, s. 888) korostavat kuitenkin, että erityisesti kouluopetuksen ensimmäisillä luokilla myös lapset, jotka eivät ole kiinnostuneita vapaa-ajan lukemisesta, saavat päivittäistä harjoittelua peruslukutaitojen oppimiseen. Lukuaktiivisuus ei aina myöskään kehitä lukutaitoa, sillä lasten valitsemat kirjat eivät ole aina riittävän haasteellisia

(Baker & Wigfield, 1999, s. 471). Voi myös olla, että kiinnostuksen ja motivaation välinen suhde näkyy vain kaikkein sitoutuneimmilla lukijoilla, sillä yleisesti lukemiseen käytetty aika on vähentynyt kiinnostuksesta riippumatta (Hiltunen ym., 2023, s. 124).

Yleisesti on kuitenkin todettu, että erilaiset lapsiryhmät reagoivat eri tavoin opettajan käyttämiin motivaatiostrategioihin (Baker & Wigfield, 1999, s. 470). Opettajan on siis tärkeä tarjota erilaisia keinoja ja menetelmiä, jotta jokainen voi motivoitua lukemisesta omalla tavallaan. Lukemisen halun ja innon taustalla onkin omakohtainen suhde kirjallisuuteen; lukukokemus, jossa kirjasta tulee osa lukijaa. Tämän mahdollistamiseksi olisi huomioitava riittävästi lukemisen luovuutta ja mielikuvituksellisuutta. (Kainulainen, 2021, s. 38.)

Motivaatiota ja sitoutumista tulisi myös arvioida systemaattisemmin, jotta lukuprosessin keskeisiin elementteihin pystyttäisiin vaikuttamaan tehokkaammin. Tarkastelua tulisi tehdä sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Lyhyellä aikavälillä keskeistä olisi tarjota päivittäisiä mahdollisuuksia motivaation, sitoutumisen ja innostuksen kasvattamiseen. Pitkällä aikavälillä taas motivaation ja sitoutumisen kehittäminen ja ylläpitäminen johdonmukaisten kokemusten avulla olisi tärkeää. (Afflerbach & Harrison, 2017, s. 218–219.)

Kuten luvun kirjallisuuskatsauksesta voi havaita, lukumotivaation, -harrastuneisuuden ja -taidon välinen suhde ei ole yksinkertainen, vaikka on selvää, että muuttujien välillä on jonkinlainen yhteys. Keskeiseltä näyttää se, että lapset kokisivat motivaatiota lukemiseen, sillä näyttää siltä, että tällä on kaikesta monimutkaisuudesta huolimatta positiivinen vaikutus muihin lukemiseen liittyviin tekijöihin. Ilman motivaatiota lapsi ei välttämättä saavuta lukutaitonsa täyttä potentiaalia (Gambrell, 2011, s. 172), mutta motivoituneeksi lukijaksi kasvamisen mahdollisuus on kaikkien lasten oikeus (Cremin & Scholes, 2024, s. 538). Tätä oikeutta opettaja voi tukea lukemaan innostamisen menetelmien avulla, joita käsitellään seuraavassa alaluvussa.

2.3 Lukemaan innostaminen

Lukemaan innostaminen on lukemaan kannustamista, lukemisen tukemista sekä mahdollistamista (Opetushallitus, 2021, s. 31). Innostamiseen liittyvillä menetelmillä pyritään usein parantamaan lasten lukukokemuksia tai –tuloksia esimerkiksi lisäämällä lukumotivaatiota, lukemiseen sitoutumista, omaehtoista lukemista, eri genrejen arvostusta ja halua tai kykyä osallistua kirja-aiheisiin keskusteluihin. Menetelmillä voidaan myös pyrkiä

kehittämään kieltä tai lukutaitoa. (Oxley & McGeown, 2023, s. 376.) Lukemaan innostaminen on konkreettinen keino, jolla voidaan vaikuttaa lukutaitoon (Opetushallitus, 2021, s. 31).

Tässä tutkimuksessa lukemaan innostaminen määritellään toimintana, jolla yritetään herättää yksilön lukumotivaatiota käyttämällä apuna erilaisia käytäntöjä ja menetelmiä. Kuten seuraavasta lukemaan innostamista käsittelevästä kirjallisuuskatsauksesta ilmenee, keskeistä on, että innostaminen tapahtuu jonkun toimesta eli käsite on enemmän yhteisöllinen verrattuna lukumotivaatioon. Harva innostaa itseään lukemaan, mutta jokaisella on kuitenkin jonkinlainen lukumotivaatio. Tämän tutkimuksen kannalta lukemaan innostamisen käsite on keskeisin, sillä tavoitteena on selvittää, millaiset lukemaan innostamisen tavat tai käytännöt ovat toimivia kuudesluokkalaisten oppilaiden mielestä.

Tutkimusten mukaan lukemaan innostamisessa on keskeisintä kiinnostava luettava (ks. esim. Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013; Grünthal ym., 2019), sisäisen motivaation herättäminen (ks. esim. Oxley & McGeown, 2023) sekä materiaalien relevanttius oppilaan elämän kannalta (ks. esim. Gambrell, 2011). Myös opettajan omalla kiinnostuksella on merkitystä (ks. esim. Kauppinen & Aerila, 2019b; Roe, 2016). Motivaation lisäämisen kannalta oppimisympäristössä tulisi huomioida myös se, että lukeminen ja siihen liittyvät tehtävät sijoittuisivat oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle, hyödyntäisivät aikaisempia tietoja ja vertaistoimintaa, kasvattaisivat epistemologisia taitoja sekä tarjoaisivat mahdollisuuksia tekstin arviointiin ja kriittiseen tarkasteluun (Afflerbach & Harrison, 2017, s. 218).

Lukuinnostuksen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että lapsi löytää häntä kiinnostavaa luettavaa. Jos opetuksen tavoitteena on herättää lukuinnostusta, kaikki oppilasta kiinnostavat kirjat ovat hyviä (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 64). On tärkeää tunnistaa ja priorisoida lasten omia lukumieltymyksiä, jotta niitä voidaan kannustaa edelleen (Reedy & De Carvalho, 2021, s. 139–140). Kun oppilas saa valita, mitä hän lukee, se tukee hänen lukumotivaatiotaan (Grünthal ym., 2019, s. 172). Rikas lukuvalikoima viestittää oppilaalle myös lukemisen arvokkuudesta ja antaa mahdollisuuden kehittää lukutottumuksia (Gambrell, 2011, s. 173).

Kiinnostavaan luettavaan liittyen on tärkeä huomioida, että lukijat, joilla on haasteita, tarvitsevat usein tukea myös luettavan valitsemiseen. Opettaja voikin aloittaa tarjoamalla muutamia vaihtoehtoja, jotka huomioivat oppilaan tason sekä kiinnostuksen kohteet. Opettaja voi myös yleisesti esitellä kirjoja, jotka vastaavat luokan kiinnostuksen kohteisiin, sillä oppilaat valitsevat todennäköisemmin kirjoja, joista he tietävät jo jotain. Toisinaan kaikille

olisi hyvä tarjota myös sopivia haasteita, sillä niissä onnistuminen lisää motivaatiota. (Gambrell, 2011, s. 174–176.)

Yksi mahdollinen tapa tarjota oppilaalle luettavaa, on koota hänelle personoitu kirjakori etukäteen annettujen tietojen perusteella. Tällaisia tietoja voivat olla esimerkiksi lempikirjat ja -genret sekä harrastukset ja kiinnostuksen kohteet koulussa tai vapaa-ajalla. Keskeistä on, että opettajan valitsemia kirjoja ei ole pakko ottaa, vaan ne ovat enemmänkin ehdotuksia. Vaikka vastahakoiset oppilaat saattavat jatkaa ensin välttelevää käyttäytymistä, jonkin ajan kuluttua he saattavat kiinnostua otsikoista ja antaa kirjoille mahdollisuuden. Tämä menetelmä voi toimia erityisesti silloin, jos oppilas ei tiedä, mitä lukisi tai ei ole sitoutunut lukemiseen. (Williams, 2022, s. 50–53.)

Toinen keskeinen huomioitava asia lukemaan innostamisessa on se, että kaikissa käytetyissä menetelmissä tulisi painottaa sisäisen motivaation edistämistä (Oxley & McGeown, 2023, s. 384). Huomioimalla opetuksessa oppilaiden valinnanvapauden ja toimijuuden voidaan vahvistaa lukemiseen motivoitumista (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 153). Lukutehtävien ja aktiviteettien tulisi myös olla relevantteja oppilaiden elämän kannalta (Gambrell, 2011, s. 173), jotta niistä voitaisiin innostua.

Myös opettajien tulisi innostua lasten ja nuorten kirjallisuudesta, jotta he voisivat paremmin innostaa oppilaita lukemaan sekä keskustella kirjoista yhdessä heidän kanssaan (Leino ym., 2023, s. 48). Kaikki opiskelijat eivät tule kodeista, joissa lukemista arvostettaisiin tai heitä autettaisiin siinä, joten opettajan rooli hyvien lukutottumusten motivoijana ja vaikuttajana voi olla merkittävä (Roe, 2016, s. 86, 94).

Luokanopettaja rakentaa lapsen lähipiirin kanssa pohjaa lapsen lukijuudelle ja kirjallisuuden harrastukselle, ja tämä kirjallisuuteen kasvattaminen juontaa juurensa opettajan omasta innostuksesta sekä ammattitaidosta kirjallisuuteen liittyen (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 11–12). Jos opettajalla ei ole henkilökohtaista yhteyttä kirjaan, sitä on vaikea opettaa (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 63). Erityisesti koulupolun alussa opettajan merkitys lukemaan motivoimisessa on keskeinen, sillä opettaja toimii lukevan aikuisen mallina (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 142).

Tähän liittyen on huolestuttavaa, että noin joka kolmas opettaja ei Leinon ja kollegoiden (2023, s. 48) mukaan lue koskaan tai juuri koskaan lasten ja nuorten kirjallisuutta. On kuitenkin todettu, että lukemista harrastavien opettajien tunneilla näkyvät selvemmin

lukemiseen sitouttavat tekijät, kuten onnistumisen elämykset, motivoituminen ja lukuharrastukseen kannustaminen. Kirjallisuutta harrastavat opettajat myös suosivat enemmän yhteistoiminnallisia oppimisen menetelmiä sekä fiktiivistä kirjallisuutta oppimateriaalina. Vähemmän lukevat taas näkevät kirjallisuuden enemmän lukutaidon kehittämisen materiaalina. (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 153.)

Positiivista kuitenkin on, että luokanopettajilla näyttää olevan yleisesti positiivinen asenne kirjoja ja niiden merkityksellisyyttä kohtaan, mutta kaikki eivät välttämättä vain tiedä keinoja, joilla positiivista suhtautumista saisi siirrettyä luokan lukemisen kulttuuriin tai kirjallisuudenopetukseen (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 154). Olisikin tärkeää, että jo luokanopettajien koulutuksessa painotettaisiin näitä näkökulmia ja tarjottaisiin enemmän keinoja positiivisen lukukulttuurin luomiseen.

Kansallisella tasolla tähän pyrkii vastaamaan Kansallinen lukutaitostrategia 2030 (Opetushallitus, 2021), jossa päätavoitteena on vahvistaa erityisesti heikkojen lukijoiden lukutaitoa yhteistyössä kansallisten, alueellisten sekä paikallisten toimijoiden kanssa. Yksi strategian suuntaviivoista liittyy myös lukemaan innostamiseen, johon pyritään esimerkiksi tuomalla näkyville monipuolista kirjallisuutta, toteuttamalla yhteisöllistä lukemisen kulttuuria sisällyttämällä lukemista osaksi jokaista koulupäivää sekä varmistamalla, että kaikille koulutusasteille on tarjolla lukudiplomi tai -haaste. Keskeistä on myös vahvistaa jo olemassa olevia käytänteitä ja keinoja lukuinnon herättämiseksi sekä antaa mediassa enemmän tilaa lasten ja nuorten teksteille, jotta he voivat toimia lukija- ja tekijäesikuvina. (Opetushallitus, 2021, s. 8, 30, 33.)

Tähän liittyen on luotu myös Lukeva koulu 2030 -ohjelma, jonka tavoitteena on innostaa lukutaidon parantamiseen systemaattisesti. Ohjelmassa suunnitellaan, toteutetaan ja kehitetään lukutaitotyötä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. (Opetushallitus, 2021, s. 35.) Vaikka strategiassa sekä ohjelmassa keskiössä on lukutaidon parantaminen, taustalla näkyy kuitenkin vahvasti myös lukemaan innostaminen, sillä tämä on yksi keskeinen keino, jolla tavoitteeseen voidaan päästä (ks. Opetushallitus, 2021, s. 31). Lukemisesta innostumisen tärkeys siis tiedostetaan ja siihen pyritään koko Suomen tasolla.

3 Kirjallisuudenopetus osana kirjallisuuskasvatusta

Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena on ohjata kirjallisuuden pariin, innostaa lukuharrastukseen, luoda lukukokemuksia sekä syventää lukuharrastusta. Käsitteessä on kolme keskeistä tekijää: mahdollisuuksien tarjoaminen lukukokemuksiin, valitut kirjat sekä lukemisen työstämiseen valitut työtavat. Kirjallisuuskasvatusta voidaan toteuttaa perheissä, päiväkodeissa, kouluissa, kirjastoissa sekä muiden lähialueiden instituutioissa. (Rättyä, 2013, s. 35–36.)

Kirjallisuuskasvatus toimii yläkäsitteenä kirjallisuudenopetukselle, jossa opetussuunnitelmat määrittävät ja ohjaavat toimintaa. Sen erityisenä osa-alueena on opettaja-oppilas-suhde, joka tuo käsitteeseen mukaan pedagogisten ratkaisujen, dokumentoinnin sekä arvioinnin kysymykset. Kirjallisuudenopetus rajautuu nimenomaan didaktisesti suunnitelluissa oppimisympäristöissä tapahtuvaan pedagogisen ammattilaisen toteuttamaan toimintaan, joka kohdistuu lapsiin ja nuoriin. (Rättyä, 2013 s. 35–36.) Koulujen kirjallisuudenopetus kuvastaa aina myös sen ajan kirjallisuustieteellisiä paradigmoja eli tutkimussuuntia (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 13). Tässä tutkimuksessa keskitytään kirjallisuudenopetukseen, sillä aihetta käsitellään vain koulun ja siellä toimivien henkilöiden näkökulmasta.

3.1 Kirjallisuudenopetus alakoulun ylemmillä luokilla

Peruskoulussa kirjallisuudenopetus on sisällytetty osaksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta, joka on jaettu kahteentoista eri oppimäärään oppilaan äidinkielen mukaan. Seuraavaksi käsitellään tarkemmin, mitä kirjallisuudenopetuksesta sanotaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa sekä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä vuosiluokilla 3–6. Tarkasteluun on valittu nämä kokonaisuudet, sillä kaikki tutkimukseen osallistuvat suorittivat suomen kielen oppimäärää kuudennella luokalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman tarkastelun lisäksi luodaan katsaus tutkimuksiin, joissa käsitellään kirjallisuudenopetuksen nykytilannetta kouluissa.

Vuosiluokilla 3–6 kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen. Yhtenä opetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita kiinnostumaan kirjallisuudesta, ja opetuksessa hyödynnetään oppilaiden kiinnostusta vastaavia itsevalittuja kirjoja. Omaehtoinen lukeminen nähdään tärkeänä, ja sitä tuetaan ja arvioidaan suhteessa lukutaitoon. Lukutaidon tasolla tavoitellaan

ymmärtävää lukemista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, jatkossa POPS 2014, s. 160–161.)

Yhtenä oppiaineen erityisenä tehtävänä on vahvistaa lukemisen taitoja ja strategioita sekä antaa välineitä lukuharrastukseen tarjoamalla kirjallisuuteen liittyviä elämyksiä. Jokaista oppilasta kannustetaan hänen omalla taitotasollaan. (POPS 2014, s. 161.) Lukukokemusten ja -elämysten avulla voidaan rakentaa lukijan identiteettejä sekä vahvistaa vuorovaikutustaitoja (Rättyä, 2013, s. 35). Tätä edistää, jos kirjoja merkityksellistetään, mikä voi tapahtua esimerkiksi ohjatun draamamenetelmän, kummiluokkatoiminnan, seniorilukutuokion, sadutuksen tai pienryhmäkeskustelun avulla (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 27). Lukukokemusten äärelle olisi myös tärkeää pysähtyä ohjauksen ja opastuksen avulla. Esimerkiksi erilaisten kysymysten kautta voi oppia huomaamaan, mitä luettaessa tehdään, ja mitä sen aikana tapahtuu. (Kainulainen, 2021, s. 42.)

Suomen kielessä ja kirjallisuudessa toistuvat pääosin samat tavoitteet ja tehtävät kirjallisuuteen tutustuttamisesta sekä lukuharrastukseen ja sujuvaan ja monipuoliseen lukutaitoon vakiinnuttamisesta. Oppimäärässä mainitaan kuitenkin vielä erikseen lukemisen eteneminen lyhyistä teksteistä kokonaisteoksiin. Saavuttaakseen hyvän arvosanan (8) kriteerit kuudennen luokan lopussa oppilaan tulisi pystyä lukemaan sujuvasti monimuotoisia tekstejä sekä arvioimaan omaa lukemistaan. Myös tuntemus lasten ja nuorten kirjallisuudesta sekä sovittujen teosten lukeminen ja niistä keskusteleminen mainitaan yksinä kriteereinä. (POPS 2014, s. 162, 165–166.)

Edellä mainittuihin tavoitteisiin liittyvät oppimäärän kaksi sisältöaluetta: tekstien tulkitseminen sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen. Ensimmäisessä sisältöalueessa keskeistä on sujuva lukeminen, tilanteeseen sopivat tekstinymmärtämisen strategiat sekä oman lukutaidon arviointi. Siihen kuuluvat myös yhteisesti ja itse valitun kirjallisuuden lukeminen sekä kuunteleminen. Toiseen sisältöalueeseen kuuluvat kirjaston aktiivinen käyttö, omaehtoisen lukemisen tukeminen, monipuolinen lukeminen sekä kirjallisuuden herättämien kysymysten käsittely. (POPS 2014, s. 163–164.) Sisältöalueista on tulkittavissa, että kirjoilla on opetuksessa arvoa. Kauppinen ja Aerilan (2019b) mukaan tämä on tärkeää, ja sitä voidaan painottaa luokissa vielä lisää pitämällä kirjoja esillä. Myös kirjoista keskusteleminen on tärkeää, sillä näin tuetaan lukijayhteisöjen syntymistä. (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 13.)

Ukkolan ja kollegoiden (2025) selvityksen mukaan kuudesluokkalaisten oppilaiden äidinkielen opetuksessa käytetään kyllä laajan tekstikäsityksen mukaisesti monimuotoisia tekstejä, ja oppilas osaa löytää yksittäisiä tietoja taitavasti. Tulosten perusteella kouluissa näytetään kuitenkin keskittyvän vahvasti peruslukutaitoon, eivätkä oppilaat osaa yhdistellä tai tehdä tekstistä päätelmiä tai kriittisiä tulkintoja yhtä hyvin kuin etsiä tietoa. (Ukkola ym., 2025, s. 77.) Tähän liittyen hallitusohjelmassa on päätetty tehdä muutoksia perusopetuksen tuntijakoon niin, että 1.8.2025 alkaen vuosiluokille 3, 4, 5 tai 6 lisätään yksi vuosiviikkotunti äidinkieltä ja kirjallisuutta. Tällä muutoksella halutaan lisätä panostusta perustaitojen parempaan oppimiseen. Se, mitä lisävuosiviikkotunnilla käytännössä tehdään, on yksittäisten kuntien päätettävissä. (Opetushallitus, 2025.)

Tämänhetkinen vahva peruslukutaidon painottaminen näkyy myös muiden tutkimusten tuloksissa. Esimerkiksi PIRLS:n tutkimustulosten mukaan opettajat kertovat, että lukemisen prosesseista korostuvat tiedon paikantaminen tekstistä, pääajatusten tunnistaminen sekä luetusta tehdyn tulkinnan perusteleva selittäminen (Leino ym., 2023, s. 77). Myös Kauppinen ja Aerilan (2019a, s. 148) tutkimuksessa luokanopettajat nimesivät lukemisen opetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi peruslukutaidon hallinnan. Kirjallisuudenopetuksessa tuntuukin siis olevan vallalla välineellisen lukutaidon hyödyllisyysperiaate osana kansallista kulttuuria (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 106–107).

Edellä mainittujen tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että opetussuunnitelman tavoitteet ja käytännön toteutus ovat ainakin osittain ristiriidassa keskenään. On kuitenkin huomioitava, että jos koulu ei tarjoa mahdollisuuksia monenlaiseen lukemiseen, erityisesti vähän lukevien kokemukset kirjoista painottuvat vain tiedon hankkimiseen. Näin ollen kirjallisuuden oppimispotentiaali tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä eettisen kasvattamisen kehittämisessä voi jäädä usein hyödyntämättä. (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 14.) Toisaalta pelkkä lineaaristen tekstien ymmärtäminen ei riitä myöskään hyvään osaamiseen (Ukkola ym., 2025, s. 77).

Monien alakoulujen opetuksessa on käytäntönä luetuttava kirjoja, ja 61 prosenttia opettajista kertoo luettaneensa kokonaisen kirjan viimeisen viikon tai kuukauden aikana. Toisaalta 22 prosenttia opettajista ei ole antanut viimeisen lukukauden aikana kokonaista kirjaa luettavaksi. Lukemiskäytäntöjen välillä on siis suurta hajontaa, eikä kokonaisteosten luettaminen ole itsestään selvää. (Grünthal ym., 2019, s. 172.)

Useimmiten luokissa luetaan lyhyitä kertomuksia ja oppikirjojen tekstejä (Leino ym., 2023, s. 79), ja luetuin kirjallisuudenlaji on lasten- tai nuortenromaani (Grünthal ym., 2019, s. 173). Useimmiten oppilaat saavat valita luettavansa joko kokonaan itse tai tiettyjen vaihtoehtojen sisältä. Vain noin 15 prosenttia opettajista ei anna oppilailleen valinnanvapautta ollenkaan (Grünthal ym., 2019, s. 172; Kauppinen & Aerila 2019a, s. 149–150).

Lukemisen opetuksessa ja sen käsittelyssä painotetaan pitkälti yksilöllisiä toimintatapoja. Vaikka tehtäviä purettaisiinkin yhdessä, lukeminen on kuitenkin enemmän itsenäistä. (Grünthal ym., 2019, s. 175; Leino ym., 2023, s. 78.) Yleisesti luokanopettajat kertovat hyödyntävänsä pari- ja ryhmätöitä opetuksessaan, mutta kirjallisuudenopetuksessa he suosivat työtapoja ja ympäristöjä, jotka ohjaavat työskentelemään yksin. (Grünthal ym., 2019, s. 168; Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 149). Tehtäviä ei myöskään suunnitella oppilaiden kanssa, eikä oppilaita osallisteta oppimisprosessiin (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 149). Joissakin tapauksissa luettua ei edes käsitellä millään tavalla (Grünthal ym., 2019, s. 175).

Suosituimmat opetusmenetelmät ovat kirjavinkkaus ja lukudiplomi (Grünthal ym., 2019, s. 169), jonka tavoitteena on ylläpitää kirjallisuuden harrastusta, tarjota lukuelämyksiä ja tutustuttaa eri lajeihin. Niiden kirjalistat antavat myös apua kirjojen valintaan. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 61, 63.) Ääneen lukeminen on myös yksi suosittu toimintatapa (Leino ym., 2023, s. 78). Sitä hyödynnetään monin tavoin esimerkiksi lukemalla pareittain, antamalla isompien oppilaiden lukea pienemmille tai toteuttamalla lukuhaasteita (Grünthal ym., 2019, s. 170).

Luokissa, joissa painotetaan enemmän keskusteluun perustuvia lähestymistapoja, osoitetaan parempaa lukutaitoa (Applebee ym., 2003, s. 717). Luetusta keskustelemista viikoittain hyödynnetään kuitenkin vain noin kolmasosassa luokista. Toinen kolmasosa taas ei käytä keskusteluita opetuksensa osana juuri koskaan. (Leino ym., 2023, s. 77.) Usein kirjallisuuskeskustelut ovat myös hyvin opettajajohtoisia ja tapahtuvat koko luokan kesken (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 149).

Yksi keskusteluun perustuva menetelmä on lukupiiri, jossa pienryhmä lukee samaa teosta ja työskentelee sen äärellä opettajan antamien tehtävien pohjalta (Grünthal ym., 2019, s. 175). Lukupiirit mahdollistavat lukukokemusten vertailun (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 115), ja avoimessa keskustelussa kaikki osallistujat voivat rakentaa yhteisymmärrystä (Applebee ym., 2003, s. 707).

Osa opettajista teettää myös monialaisempia kuvataiteeseen yhdistyviä tehtäviä, joissa esimerkiksi piirretään kirjasta sarjakuva tai tehdään kuvataidetoita paperille tai digitaalisesti. Digitaalisia alustoja hyödynnetään laajemmin myös keskusteltaessa luetuista kirjoista, tekemällä sähköisiä kirjaportfolioita, diaesityksiä tai still-kuvia kirjan tapahtumista. (Grünthal ym., 2019, s. 170–171.)

Kuten edellisestä katsauksesta voi havaita, kirjallisuudenopetusta on lähestytty tutkimuksissa usein opettajien tai yhteiskunnallisen hyödyllisyysperiaatteen näkökulmasta. Näissä näkökulmissa voi helposti jäädä havaitsematta se, miten oppilaat suhtautuvat vallitseviin käytäntöihin tai työtapoihin. Heidän näkökulmansa on kuitenkin keskiössä pohdittaessa innostavaa kirjallisuudenopetusta. Siksi tämän tutkielman kysymyksenasettelussa keskitytäänkin juuri oppilaisiin ja heidän näkemyksiinsä. Myös seuraavassa alaluvussa tarkastellaan joitakin aiempia tutkimuksia, joissa oppilaiden mielipiteet ovat olleet pääosassa.

3.2 Kirjallisuudenopetuksen menetelmiä lukemaan innostamisessa

Se, miten lukuilo on osa maan opetussuunnitelmaa, vaikuttaa opettajien kykyyn edistää ja vaalia lasten lukuhalua sekä heidän lukemiseen sitoutumistaan (Cremin & Scholes, 2024, s. 544). Huomioitavaa on myös se, että liiallinen tehtäväkeskeisyys, ulkoiset hyötynäkökulmat sekä suorittava lukeminen vähentävät lukemisesta saatavaa iloa ja nautintoa (Kauppinen & Aerala, 2019b, s. 18). Myöskään aikuisen näkökantojen ja analyttisen tulkinnan korostaminen eivät edistä lukemisen iloa (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 116). Jos elämyksellinen ja kokemuksellinen lukeminen eivät kuulu opetuksen päätavoitteisiin, se vaikuttaa väistämättä myös kirjallisuuden asemaan ja arvostukseen (Kauppinen & Aerala 2019a, s. 148).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. POPS 2014) mainitaan elämyksellinen ja kokemuksellinen lukeminen, ja tavoitteisiin kuuluu lukemaan innostaminen. Tavoitteet ovat kuitenkin ylimalkaisia, eikä niiden tueksi esitetä mitään konkreettisia keinoja. Onkin opettajien omalla vastuulla suunnitella ja toteuttaa opetusta, joka saa oppilaat innostumaan kirjallisuudesta. Ei ole kuitenkaan samantekevää, millaiseksi oppilas kokee tunneilla käytetyt tehtävät, sillä Afflerbachin ja Harrisonin (2017) mukaan oppilaan kokemus koulun lukemisesta tylsänä tai merkityksettömänä voi heikentää hänen motivaatiotaan seuraavia lukutehtäviä kohtaan. Myös luetun tai lukutehtävän arvon kyseenalaistaminen luo riskin siitä, että oppilaan tulevaisuuden motivaatio ja sitoutuminen heikkenevät entisestään. (Afflerbach & Harrison, 2017, s. 218.)

Tutkimusten mukaan lukemaan voi innostaa esimerkiksi itsenäisen lukeminen (ks. esim. Reedy & De Carvalho, 2021), ääneen lukeminen (ks. esim. Leino ym., 2023), kirja-aiheiset keskustelut (ks. esim. Gambrell, 2011) sekä palkinnot tai kannustimet (ks. esim. Lorilynn ym., 2021). Kauppisen ja Aerilan (2019b, s. 27) mukaan innostavia käytänteitä ovat myös oppilasjohtoiset kirjavalinnat, vertaislukeminen, oppilaiden elämysmaailman tekstien ja lukemisen tapojen yhdistäminen perinteisen kirjan käsittelyyn, kirjan näkyminen luokan ja koulun arjessa sekä yhteistyö kollegojen, vanhempien ja kirjastojen kanssa motivoinnin lisäämiseksi. Opettajien mielestä tehokkaimpia opetusmenetelmiä lukemaan innostamisessa ovat kirjavinkkaus, lukudiplomi, lukutoukka ja lukupiiri (Grünthal ym., 2019, s. 171). Kauppinen ja Aerila (2019b) taas nostavat esille sen, kuinka olennaisinta olisi saada tarina esiin lukijan kokemuksen kautta. Myös vertaisvuorovaikutus olisi tässä tärkeää. Kaiken kaikkiaan he toteavat, että kirjallisuudenopetuksen oppimisympäristöissä ja opetusmenetelmissä olisi monipuolistamisen ja innovatiivisuuden varaa. (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 27–28.)

Roen (2016) tutkimuksen mukaan oppilaat ovat kokeneet tärkeäksi sen, että lukemisen tärkeyttä perusteltaisiin enemmän verrattuna siihen, että kerrotaan, mitä pitää lukea. Toisaalta lukemiseen pitäisi tarjota myös vapaampia hetkiä, sillä yksi kahdeksasluokkalainen nosti esille, ettei koskaan lukiessaan tee tiivistelmiä, vaan keskittyy vain lukemiseen. (Roe, 2016, s. 88–89.) On siis tulkittavissa, että lukemisesta haluttaisiin nauttia ainakin toisinaan itseisarvona ilman ylimääräisiä tehtäviä.

Yhdeksi lukuiloa lisääväksi tekijäksi onkin todettu itsenäisyys ja ohjaamattomuus. Antamalla lapsille enemmän omistajuutta koulun lukuresursseihin voidaan rohkaista itsenäisyyden tunnetta ja lisätä myönteistä osallistumista lukemiseen siitä saatavan nautinnon vuoksi. Yksi keino tähän on esimerkiksi lasten osallistaminen koulun kirjaston suunnitteluun, sillä sen on todettu lisäävän myös sen käyttöä. Lapset ovat ehdottaneet myös, että voisivat kirjoittaa omia kirjoja, sillä se voisi kannustaa heitä lukemaan myös muuta. (Reedy & De Carvalho, 2021, s. 140, 142–143.)

Toisaalta itsenäisessä lukemisessa on myös paljon huomioitavaa, sillä osa oppilaista saattaa kokea sen haastavana, jos ei tiedä käytettävissä olevaa aikaa (Oxley & McGeown, 2023, s. 382). Myös liian vähäisen ajan antaminen koetaan epämotivoivaksi. Oppilaat eivät myöskään välttämättä osaa yhdistää itsenäistä lukemista koulussa lukuiloon, koska esimerkiksi opetusjärjestelyt saattavat häiritä rauhallista lukemista. Kotona lukeminen saatetaankin kokea

mieluisammaksi, sillä siellä melutaso on vähäisempi ja fyysiset puitteet mukavimmat. Lukemiseen haluttomasti suhtautuvilla saattaakin olla heikommat mahdollisuudet osallistua itsenäisiin lukuhetkiin koulussa. (Reedy & De Carvalho, 2021, s. 139–142.) Nämä ovat tärkeitä tekijöitä, jotka opettajan tulisi huomioida luokassaan.

Ääneen lukeminen on toinen tapa innostaa oppilaita lukemaan myös itse. Ääneen lukemisen avulla opettaja mallintaa sujuvaa lukemista ja edistää lukuilon saamista myös niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät pysty lukemaan itse pidempiä tekstejä (Leino ym., 2023, s. 78). Käytännön tehokkuuteen vaikuttavat kuitenkin ainakin valittu kirja (Oxley & McGeown, 2023, s. 377) sekä se, kuinka usein opettaja lukee oppilailleen (Lorilynn ym., 2021, s. 725). Jos valittu kirja vastaa oppilaiden kiinnostuksen kohteita tai onnistuu tutustuttamaan uusiin genreihin tai aiheisiin, oppilaat voivat kokea sen innostavaksi. Huonosti valittu kirja taas voi saada jotkut jopa lopettamaan lukemisen. Tämä tuo haasteita opettajille, mutta on tärkeää ottaa huomioon lukuinnostuksen kannalta. (Oxley & McGeown, 2023, s. 383.)

Lorilynnin ja kollegoiden (2021) mukaan ääneen lukemisen innostavuus oli yhteydessä toteutuksen aktiivisuuteen. Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden asenne muuttui ääneen lukemista kohtaan, kun opettaja toteutti käytäntöä päivittäin. Tällöin oppilaat alkoivat kokea enemmän yhteyttä kirjan hahmoihin ja teemaan. Lukuhetkiä alettiin odottaa innolla, sillä ne koettiin tärkeämmäksi kuin aikaisemmin. Lukemiseen pystyttiin yhdistämään tehokkaammin myös yhteenvetoja, ennustuksia ja keskusteluja, koska oppilaat olivat sitoutuneempia. (Lorilynn ym., 2021, s. 725–726.)

Kolmas tapa innostaa oppilaita lukemaan on kirjoista käytävä keskustelu (Gambrell, 2011; Leino ym., 2023; Lorilynn ym., 2021; Oxley & McGeown, 2023). Luetusta keskusteleminen on tärkeää, koska sen kautta oppilas oppii ilmaisemaan mielipiteitään, perustelemaan näkemyksiään sekä tarkastelemaan tekstiä toisen lukijan näkökulmasta (Leino ym., 2023, s. 77). Kirjallisuuskeskusteluista voi oppia myös argumentaatiotaitoja (Rättyä, 2013, s. 35).

Kun lukemista tarkastellaan jaettuna kokemuksena, se voi lisätä kirjoihin liittyvää keskustelua myös oppituntien ulkopuolella ja näin lisätä kiinnostusta lukemiseen (Leino ym., 2023, s. 77–78). Myös Gambrellin (2011, s. 175) mukaan oppilaat ovat motivoituneempia lukemaan, kun heillä on mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen lukemastaan tekstistä. Keskustelu voi auttaa myös muita oppilaita kiinnostumaan ja lukemaan samoja kirjoja, joista heidän vertaisensa pitävät (Lorilynn ym., 2021, s. 727). Osa oppilaista kertooikin hyödyntävänsä

muilta saamia suosituksia, mutta osa kokee keskusteluiden paljastavan liikaa kirjojen tapahtumista (Oxley & McGeown, 2023, s. 384).

Jotta oppilaat voisivat keskustella kirjoista myönteisellä ja kannattavalla tavalla, he tarvitsevat innostusta ja tietoa kirjoista käytävien keskusteluidensa tueksi. Pelkkä kirjakeskustelun aloittaminen ei siis ole palkitsevaa kaikille oppilaille (Oxley & McGeown, 2023, s. 384.) Yksi tapa tukea oppilaiden osallistumista keskusteluun on etukäteen päätettyjen roolien jakaminen. Esimerkiksi Lorilynn ja kollegat (2021, s. 726) totesivat tämän lisäävän osallistumista merkittävästi.

Myös teknologiaa käytetään kasvavissa määrin auttamaan oppilaita tunnistamaan, suosittelemaan ja jakamaan ajatuksiaan kirjoista sekä löytämään yhteyttä muihin, joilla on samanlaisia kiinnostuksen kohteita lukemiseen liittyen. Ei ole kuitenkaan vielä juurikaan tutkittu, millä kaikilla tavoilla teknologia voisi tukea lukemaan innostamisen pedagogiikkaa. (Oxley & McGeown, 2023, s. 379, 389.) Burnett ja Merchant (2018, s. 63) nostavat kuitenkin esille, kuinka lapset saavat iloa toimiessaan digitaalisessa mediassa, ja tätä tulisi yhdistää jollakin tavalla vapaaehtoiseen lukemiseen.

Suomalaisessa koulukontekstissa aihetta on tutkinut La Rosa (2023), joka on todennut, että e- ja äänikirjat voisivat tarjota uudenlaisia ratkaisuja lukemiseen liittyvään tylsyyden tai raskauden kokemukseen. Vaikka ne eivät todennäköisesti ratkaise lukutaidon- ja innon ongelmia, ne voivat kuitenkin tuoda uusia mielikuvia lukemisesta ja vaikuttaa siten kielteisiin asenteisiin. Kahdeksasluokkalaisten kokeilussa näissä nähtiin kuitenkin sekä hyviä että huonoja puolia, eivätkä ne suoraan lisänneet motivaatiota. (La Rosa, 2023, s. 13–14, 18–19.)

Neljäs lukemaan innostamisen tapa on kannustimien tai palkintojen käyttö. Keskeistä näissä olisi se, että ne heijastaisivat lukemisen arvoa ja tärkeyttä (Gambrell, 2011, s. 176). On tärkeää huomioida, että jotkin hyvää tarkoittavat käytännöt voivat osoittautua jopa haitallisiksi, jos ne toteutetaan huonosti. Esimerkiksi kilpailun järjestäminen voi heikentää lukemisen iloa ja luontaista lukumotivaatiota. Jotkin oppilaat ovat myös todenneet, että palkintojen tavoittelu voi jättää lukemisen taustalle, kun itse palkinto nähdään itseisarvona. (Oxley & McGeown, 2023, s. 384–386.) Jos palkinnot kuitenkin liittyvät jotenkin lukemiseen, esimerkiksi lisäämällä ääneen luettujen kappaleiden määrää tai mahdollistamalla kirjailijan vierailun, ne voivat lisätä lukemista (Lorilynn ym., 2021, s. 728–729).

Luokille voidaan asettaa myös yhteinen lukutavoite, jolloin parhaimmillaan luodaan kannustava ja toisiaan tukeva yhteisö, jossa jokaisen panos nähdään tärkeänä. Yhteinen lukutavoite lisäsi eräässä tapauksessa lukemista myös kotona. (Lorilynn ym., 2021, s. 727–728.)

Oppilaat ovat nostaneet esille myös ongelmia, joita lukuhetkiin liittyy, ja joita opettajan olisi tärkeä tarkastella omassa luokassaan. Esimerkiksi Leinon ja kollegoiden (2023, s. 49) selvityksen mukaan reilu kolmasosa oppilaista kokee, että vähintään puolilla lukemisen tunteista esiintyy häiritseviä työrauhaan liittyviä ongelmia. Myös Reedyn & De Carvalhon (2021, s. 139, 141) tutkimuksessa useat lapset kokivat negatiiviseksi muiden ääntelyn kesken lukuhetkien.

Toisaalta oppilaat saattavat kokea myös, etteivät opettajat osaa innostaa heitä oikealla tavalla. Roen (2016) tutkimuksessa vain kaksi opiskelijaa antoi spontaanin myönteisen vastauksen nykyisen opettajan innostavuudesta, kun taas lähes kolmannes koki, että nykyisen opettajan innostusyrityksillä oli jopa kielteinen vaikutus. Puolet oppilasta ajatteli kuitenkin, ettei opettajalla ollut mitään vaikutusta suhteessa heidän lukuharrastukseensa. (Roe, 2016, s. 88.)

Kaiken kaikkiaan tehtävien käytössä erilaisuus olisi palkitsevaa; taide, kirjoittaminen, musiikki, digitaaliset vastaukset ja haastattelut koetaan yleisesti motivoivammaksi kuin kirjaraportit ja ymmärtämistä koskevat kysymykset. Joitakin voivat motivoida myös yhteistyötä edellyttävät projektit tai tehtävät. (Lorilynn ym., 2021, s. 728.) Tarjoamalla erilaisia vaihtoehtoja lukutaitotehtävien suorittamiseen voidaan tukea tehokkaasti sisäistä motivaatiota (Gambrell, 2011, s. 175).

4 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia kirjallisuudenopetusta kuudesluokkalaisten oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena on selvittää, millaisia työtapoja oppilaat pitävät innostavina ja ei-innostavina, ja kuinka he kuvaavat näitä eläytymismenetelmällä kootuissa kirjoituksissa ja parihaastatteluissa. Samalla selvitetään heidän kokemuksiaan kirjallisuudenopetuksesta sekä lukemiseen liittyvistä yleisistä mielipiteistä. Tutkimuskysymykset on jaettu kahteen pääkysymykseen.

1. Millaisia ajatuksia ja kokemuksia kuudesluokkalaisilla oppilailla on lukemisesta ja kirjallisuudenopetuksesta?
2. Millaisia innostavia ja ei-innostavia kirjallisuudenopetuksen työtapoja kuudesluokkalaiset oppilaat nostavat esiin eläytymismenetelmällä kootuissa kirjoituksissa ja parihaastatteluissa?

5 Menetelmä

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen osallistujia, toteutusta, aineiston käsittelyä ja analysointia sekä tutkimusetiikkaa. Käsittelyjärjestys on edellä esitetyn mukainen.

5.1 Osallistujat

Tutkimuksessa tutkittiin alakoulun kuudennen luokan oppilaita. Tutkittavat valittiin kuudennelta luokalta, sillä tutkimuksissa (ks. esim. Leino ym., 2023, s. 6) ja yleisessä mediakeskustelussa on todettu, että erityisesti perusopetuksen viimeisten luokkien oppilaat suhtautuvat lukemiseen aiempaa negatiivisemmin, eivätkä koe lukuintoa. Opetussuunnitelman hyvän arvosanan kriteerit kuudennen luokan lopussa edellyttävät kuitenkin, että oppilas osaa lukea monimuotoisia tekstejä, arvioida omaa lukemistaan, tuntee jonkin verran lasten- ja nuortenkirjallisuutta sekä keskustelee ja jakaa lukukokemuksiaan (POPS 2014, s. 165–166). Oppilailta siis edellytetään monia lukemiseen ja lukuintoon liittyviä tekijöitä, mutta niiden saavuttaminen näyttää aiempaa haasteellisemmalta. Näin ollen heidän näkemyksiään on tärkeä selvittää.

Tutkittavat valittiin kolmesta eri koulusta, joista kaksi sijaitsi Varsinais-Suomen alueella ja yksi Kymenlaaksossa. Otantamenetelmänä käytettiin vapaaehtoisotantaa, jossa tutkittavien valinta perustui heidän vapaaehtoisuuteensa osallistua (ks. Cohen ym., 2018, s. 222). Osallistujat hankittiin tuttavien kontaktien kautta, jolloin otantamenetelmä perustui osittain myös mukavuusotantaan, sillä tutkimukseen valittiin he, jotka olivat käytettävissä ja saatavilla tietyllä hetkellä (ks. Cohen ym., 2018, s. 218). Otannan osalta on huomioitava, että se perustuu ei-todennäköisyysotokseen, jossa ryhmä ei edusta laajempaa väestöä, vaan itseään. Näin ollen tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä vapaaehtoisen osallistumisen motiivit ovat voineet olla erilaisia eivätkä tutkittavat edusta kaikkia erilaisia ryhmiä. (ks. Cohen ym., 2018, s. 217, 222.)

Eläytymismenetelmään osallistui yhteensä 61 oppilasta, ja parihaastatteluihin 12 oppilasta eli kuusi paria. Parihaastatteluun osallistuvat oppilaat olivat samoista ryhmistä, joissa toteutettiin eläytymismenetelmän aineistonkeruu eli osa oppilaista osallistui molempiin aineistonkeruisiin.

5.2 Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu

Tutkimusasetelma oli kvalitatiivinen tutkimus, jonka kiinnostuksen kohteena olivat oppilaiden ajatukset lukemisesta ja siihen liittyvistä tehtävistä. Aineisto kerättiin paikan päällä kouluissa eläytymismenetelmällä sekä puolistrukturoiduilla parihaastatteluilla huhti–toukokuun aikana vuonna 2024.

5.2.1 Eläytymismenetelmän toteutus

Eläytymismenetelmä on kvalitatiivisen aineiston tiedonhankintamenetelmä (Eskola ym., 2017), jossa vastaajat kirjoittavat tarinamuotoisen tekstin kehyskertomuksen herättämien ajatusten pohjalta (Wallin, 2021). Kehyskertomuksia on yleensä kaksi, ja niissä varioidaan yhtä muuttujaa. Menetelmä perustuu eläytymiseen ja antaa vastaajalle mahdollisuuden pohtia tutkittavaa asiaa oman ajattelunsa ulkopuolelta. (Eskola ym., 2017, s. 267–268.) Keskeistä on selvittää, mikä vastauksissa muuttuu, kun jokin keskeinen elementti on erilainen (Eskola, 2010, s. 73).

Kehyskertomusten osalta on tärkeää pohtia, millaisia sanavalintoja käytetään ja kenen näkökulmaan eläydytään (Wallin, 2021). Koska tämän tutkimuksen osallistujat olivat lapsia, huomiota kiinnitettiin erityisesti tekstin ymmärrettävyyteen, pituuteen sekä neutraaliin nimeen. Näihin seikkoihin kiinnitettiin erityistä huomiota, sillä on todettu, että pitkissä kehyskertomuksissa vastaajat alkavat kiinnittää huomiota eri asioihin (ks. Eskola 2010, s. 77), mutta lyhyt kertomus johdattelee aiheeseen mahdollisimman vähän ja tuo eri kertomusten variaation selkeämmin esille. Neutraali nimi taas jättää tilaa vastaajan mielikuvitukselle. (Eskola ym., 2017, s. 274–275.)

Ennen eläytymismenetelmän aineistonkeruuta toteutettiin esitestaus, jossa arvioitiin kehyskertomusten ymmärrettävyyttä sekä tarkasteltiin, millaisia vastauksia oppilaat tuottivat näiden kertomusten pohjalta. Eskolan (2010, s. 79) mukaan tämä on tärkeä vaihe, jotta nähdään, ovatko vastaukset odotuksen mukaisia ja sopivia varsinaiseen aineistonkeruuseen. Esitestaukseen osallistui yhteensä 17 oppilasta, ja testauksen perusteella kehyskertomukset todettiin toimiviksi, eikä niitä muutettu ennen varsinaista aineistonkeruuta. Alkuohjeistukseen lisättiin kuitenkin vaatimus vähimmäisestä virkemäärästä, sillä oppilaat olivat tottuneet tämänkaltaisiin vaatimuksiin muissa kirjoitustehtävissä. Myös ohjeistus kirjoitusten keräämisestä samaan aikaan pois lisättiin. Vastausajaksi päätettiin 15 minuuttia, sillä lähes kaikki oppilaat saivat esitestauksessa kirjoituksensa valmiiksi tässä ajassa.

Varsinaisessa aineistonkeruussa oppilaille annettiin ensiksi alkuohjeistus, jossa kerrattiin tutkimusaihe ja ohjeistettiin tehtävänanto. Oppilaille painotettiin, että kertomusten ei tarvitse pohjautua omiin kokemuksiin, vaan kirjoittamisessa saa käyttää mielikuvitusta. Heille kerrottiin myös, että kirjoituksiin ei ole oikeaa tai väärää vastausta, vaan jokaisen sillä hetkellä mieleen tullut ajatus on hyvä. Oppilaita pyydettiin kirjoittamaan vähintään viisi virkettä ja odottamaan paikallaan 15 minuuttia, kunnes kaikki paperit kerättäisiin pois samaan aikaan. Monissa luokissa käytettävissä olevaa aikaa havainnollistettiin luokan ajastimen avulla. Tärkeimmät ohjeet kirjoitettiin myös taululle näkyviin muistamisen helpottamiseksi.

Osallistujille jaettiin kahdesta kehyskertomuksesta toinen sattumanvaraisesti, ja vastaaminen toteutettiin A4-paperiarkille. Paperiarkille tuli kirjoittaa, millaisen tehtävän kuvitteellinen oppilas tekee kirjan lukemisen jälkeen. Muuttujina käytettiin innostavaa ja ei-innostavaa työtappaa, jotka esiintyivät kehyskertomuksissa muodoissa ”kiva tehtävä, joka innostaa häntä” ja ”tylsä tehtävä, joka ei innosta häntä” (liite 2).

Eläytymismenetelmän avulla haluttiin selvittää, millaisia työtappoja oppilailla tuli mieleen innostavaan ja ei-innostavaan kirjallisuudenopetukseen liittyen. Vaikka vastausten perusteella ei voitu tehdä suoria johtopäätöksiä siitä, millaisia kokemuksia vastaajilla on tai kuinka he toimisivat itse kehyskertomuksen mukaisessa tilanteessa (ks. Wallin, 2021), menetelmän avulla voitiin selvittää, mitä ilmiö voisi olla eli millainen toiminta voisi tai ei voisi innostaa oppilaita. Toisaalta kirjoitukset voitiin nähdä myös kuvauksina siitä, mitä ihmiset ajattelevat asiasta. (ks. Eskola ym., 2017, s. 268.) Vaikka vastaukset eivät perustuneet välttämättä todellisuuteen, tämänkaltainen aineistonkeruu tuotti vähintäänkin mahdollisia tarinoita. Sen avulla voitiin myös löytää ajatuksia ja käytäntöjä, jotka eivät olisi muuten tulleet mieleen. (ks. Eskola, 2010, s. 81.)

5.2.2 Haastatteluiden toteutus

Haastattelut toteutettiin soveltamalla teemahaastattelun käytäntöjä. Teemahaastattelu on yksi haastattelun muodoista, jossa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 4.2.3; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Keskeistä on erityisesti osallistujien asioille antamat merkitykset sekä niistä tehdyt tulkinnat (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 4.2.3).

Ennen haastatteluita toteutettiin esitestausta, jossa käytiin läpi haastattelurunko. Lasten haastattelemisessa keskeisenä on nähty kysymysten liittäminen arkeen kuuluviin toimintoihin

ja rutiineihin (ks. Alasuutari, 2005, s. 158), joten esitestauksessa selvitetiin, olivatko kysymykset lasten näkökulmasta ymmärrettäviä ja käytännönläheisiä. Samalla testattiin yleisesti haastattelurunko ja aihepiirien järjestys (ks. esim. Hirsjärve & Hurme, 2022, luku 5.7). Esitestaukseen osallistui kaksi kuudennen luokan oppilasta ja heidän vastaustensa perusteella haastattelurunko todettiin toimivaksi. Haastattelurunkoa ei muutettu, mutta siihen lisättiin muutama kysymys tarkempien tietojen saamiseksi. Kestoajaksi määritettiin 10–15 minuuttia. Haastattelun pituus pidettiin kohtuullisena, sillä oppilaissa oli havaittavissa väsymystä tai kyllästymistä kysymysten loppupuolella.

Haastattelut toteutettiin kasvokkain oppilaiden kouluilla puolistrukturoituna teemahaastatteluina huhti- ja toukokuussa vuonna 2024. Ennen haastatteluja oppilaille muistutettiin vielä tutkimuksesta ja haastattelijan roolista, jotta haastateltavilla oli selkeä käsitys keskustelun tarkoituksesta (ks. Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 24–25). Heille painotettiin myös sitä, ettei kysymyksiin ole oikeaa tai väärää vastausta, eikä toisen oppilaan kanssa tarvitse olla samaa mieltä, vaan jokaisen oma mielipide on hyvä. Oppilaat osallistuivat haastatteluun pareittain, sillä haastattelija eikä tilanne ollut heille tuttu. Tällä pyrittiin luomaan turvallisempi olo osallistumiseen.

Haastattelut kestivät keskimäärin noin 15 minuuttia. Lyhyin haastattelu oli 12 ja pisin 16 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin puhelimen tallentimella ja tallennettiin jälkikäteen Turun yliopiston ylläpitämään Seafire-tietojärjestelmään jatkokäsittelyn helpottamiseksi ja tietoturvan varmistamiseksi. Koko haastattelun ajan havainnoitiin oppilaiden käyttämää kieltä ja sovitettiin omaa ilmaisua heidän kuvaamisen tapoihinsa sopivaksi. Tämä tuki lapsen kielen tavoittamista, kehityksellisen tason huomioimista (ks. Alasuutari, 2005, s. 154) sekä haastattelijan ja haastateltavien näkökulmien lähentämistä (ks. Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 39).

Haastattelun käyttö menetelmänä oli perusteltua, sillä tavoitteena oli ymmärtää, miten oppilas jäsentää maailmaansa, sen tapahtumia ja omaa toimintaansa (ks. Alasuutari, 2005, s. 162) kirjallisuudenopetuksen ja lukemisen osalta. Haastattelu oli toimiva menetelmä, sillä sen aikana pystyttiin toistamaan kysymyksiä, oikaisemaan väärinkäsityksiä, selventämään ilmausten sanamuotoja sekä käymään keskustelua aiheesta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Tämä oli merkittävä etu, jota oppilaat käyttivät pyytäessään tarkennuksia tai lisäselityksiä, jos kysymys oli heille haasteellinen. Myös haastattelijan mahdollisuus tarkennusten kysymiseen ja kysymysten syventämiseen vastausten perusteella oli eduksi

vastausten saamisen kannalta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88), sillä osa vastauksista oli todella lyhyitä tai ei perustellut näkemystään. Kvalitatiivisen haastattelun on todettu myös mahdollistavan lasten näkökulmien esiin tuomisen (Alasuutari, 2005, s. 145; Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 6.5.1), joten menetelmän käyttö tuki tutkimuksen tavoitteen saavuttamista.

5.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Molempien aineistojen analysointiin sovellettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja teemoittelua. Aineistolähtöisessä analyysissa on keskeistä, että tutkimusaineiston analyysiyksiköt muodostuvat aineistosta ja aineisto toimii perustana analysoinnille sekä raportoinnille. Aiempi tieto toimii tutkimuksen viitekehyksenä, mutta ei ohjaa analysointia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108, 112 taulukko 6.)

Yleisesti sisällönanalyysi mahdollistaa dokumenttien systemaattisen ja objektiivisen analysoinnin. Sen tavoitteena on luoda tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kuvaamalla dokumentin sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn edeten empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä. Keskeistä on löytää, millaisia merkityksiä teksti sisältää. Sisällönanalyysia voidaan siis pitää tekstianalyysina. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117, 119, 127.)

Eläytymismenetelmän kertomusten käsittely aloitettiin jakamalla vastaukset viiteen eri kategoriaan: innostava tehtävä, tylsä tehtävä, ristiriitainen vastaus, tehtävä/tarina ei vastaa tehtävänantoa ja tyhjä vastaus. Vastauksia oli yhteensä 61 ja lopulta niistä hyväksyttiin 42. Innostavan tehtävän muuttujaan hyväksyttiin 27 ja ei-innostavan tehtävän muuttujaan 16 vastausta.

Ristiriitaisissa vastauksissa oli tapauksia, joissa oli kerrottu innostavasta tehtävästä, vaikka kehyskertomus liittyi tylsään tehtävään tai toisinpäin. Tähän kategoriaan kuului myös useita vastauksia, joissa oli esimerkiksi aluksi kuvattu tylsää tehtävää, mutta todettu sen lopuksi olleenkin innostava. Nämä vastaukset koodattiin sen mukaan, kumpaa muuttujaa niissä esiintyi enemmän. Koodaus perustui tulkintaan.

Hylättyjä vastauksia oli 19. Kaksi vastauksista oli tyhjiä ja loput eivät liittyneet tehtävänantoon; niissä kuvattiin muiden oppiaineiden tehtäviä, otteita kuvitteellisista kirjoista tai muita harjoituksia, kuten kivien kuvaamista, aarteen etsimistä tai jalkapallon pelaamista. Kolme vastausta hylättiin vielä analysoinnin yhteydessä, koska niistä ei ilmennyt mitään teemaa, eivätkä ne siten tuoneet lisäarvoa aineistoon.

Vastausten kategorisoinnin ja hyväksymisen jälkeen kirjoitukset muutettiin sähköiseen muotoon kirjoittamalla ne Word-tiedostoon samalla tavalla kuin oppilas oli tehnyt. Kielioppivirheitä ei korjattu, mutta joitakin pisteitä saatettiin lisätä, jos oppilas ei ollut käyttänyt niitä ollenkaan. Tämän tarkoituksena oli selkeyttää analysointia.

Vastaukset koodattiin muuttujien mukaan M1:ksi ja M2:ksi. Näistä M1 oli innostava muuttuja ja M2 ei-innostava muuttuja. Muuttujan perään kirjoitettiin vielä vastauksen numero: V1, V2, V3... Kirjoituksen saama numero perustui satunnaisuuteen ja siihen, missä järjestyksessä kirjoitus oli muutettu sähköiseen muotoon. Lopulta vastaukset olivat siis esimerkiksi muodossa M1V15.

Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa aineisto ryhmiteltiin siitä nousevien erilaisten aihepiirien mukaan. Tämä tehtiin etsimällä samaan teemaan liittyviä kohtia, jotka värikoodattiin eri väreillä. Tämän jälkeen analysoitiin vielä tarkemmin, millaiset aiheet ja näkemykset kuvasivat kutakin teemaa. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105, 107.)

Molemmista muuttujista nousi esille kuusi teemaa. Innostavan tehtävän teemoja olivat kirjan kiinnostavuus, luovuus, onnistumisen kokemus, arvostuksen/palkinnon saaminen muilta, työskentelymuoto (itsenäinen/yhteistyö) ja tehtävän ominaisuus (pituus/vaikeusaste). Tylsän tehtävän teemoja olivat kirjan epämiellyttävyyys, pakollisuus, tehtävän ominaisuus (pituus/vaikeusaste), tehtävän herättämät negatiiviset tunteet, esiintyminen ja vastaamattomuus suhteessa vahvuuksiin tai kiinnostuksen kohteisiin. Vastinpareiksi näistä teemoista muodostuivat kirjan kiinnostavuus ja epämiellyttävyyys sekä arvostuksen saaminen muilta ja esiintyminen (negatiivisena asiana).

Osa teemoista limittyi toisiinsa (pakollisuus, tehtävän herättämät negatiiviset tunteet ja vastaamattomuus suhteessa vahvuuksiin tai kiinnostuksen kohteisiin), ja sama vastaus oli useassa kohdassa tulkittavissa useampaan teemaan. Esimerkiksi pakollisuus oli jo itsessään negatiivinen tunne, mutta se pidettiin omana kategorianaan, koska se erottui niin selkeästi useista kirjoituksista. Kohdat, joissa verbi tai muut sanavalinnat ilmensivät selkeästi pakollisuuden kokemuksta, koodattiin tämän teeman alle.

Kaikissa kohdissa vastaus tulkittiin lopulta vain yhteen teemaan. Kohta koodattiin esimerkiksi vastaamattomuutena vahvuuksiin tai kiinnostuksen kohteisiin, jos kirjoittaja oli perustellut tehtävän aiheuttaman negatiivisen tunteen subjektiivisten ominaisuuksien kautta. Jos

kirjoittaja oli todennut tehtävän vain tylsäksi, se koodattiin tehtävän aiheuttamiin negatiivisiin tunteisiin.

Seuraavassa vaiheessa värikoodattuja teemoja kuvaavat esimerkit siirrettiin Exceliin omille välilehdilleen. Excelissä teemojen analysointia jatkettiin muodostamalla ylempiä teemoja tai kirjoittamalla muita huomioita, jotka kuvasivat teemaa tai siihen liittyviä tekijöitä. Alla taulukossa 1 on esimerkki ylempien teemojen muodostamisesta luovuuteen koodatuista vastauksista.

Taulukko 1. Ylempien teemojen muodostaminen Excelissä

Koodi:	Vastaus:	Ylempi teema:
M1V3	Tehtävälapussa lukee: kirjoita omanlainen kirja, joka perustuu lukemaasi kirjaan – –.	Mielikuvitus (uuden luominen)
M1V10	Venni lähtee tekemään tehtävää, jossa täytyy näytellä jotain kirjan kohtausta.	Draama
M1V11	Venni haluaa piirtää kuvat kirjan tärkeimmistä tapahtumapaikoista.	Piirtäminen

Ylemmät teemat muodostettiin etsimällä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia saman teeman sisältä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Näiden muodostaminen perustui tulkintaan ja tehtyihin havaintoihin. Ylempien teemojen pohjalta muodostettiin vielä käsitteellisiä kokonaisuuksia, joiden pohjalta saaduista tuloksista tehtiin päätelmiä ja johtopäätöksiä, jotka kirjattiin tuloslukuun.

Haastatteluaineiston käsittely aloitettiin litteroimalla eli muuttamalla äänitallenteet tekstimuotoon. Samalla aineistossa esiintyvät tunnistetiedot pseudonymisoitiin muuttamalla tunnistetietoja sisältävät erisnimet niitä vastaaviksi substantiiveiksi. Haastateltavien mainitsemat toisten oppilaiden nimet koodattiin *oppilaan nimeksi*, ja yksi paikannimi koodattiin *kauppakeskukseksi*, jotta tunnistettavuus olisi mahdollisimman vähäinen.

Koska tutkimuskysymyksissä oltiin kiinnostuneita vastausten sisällöstä, litteroinnissa ei huomioitu prosodisia keinoja, täytesanoja tai ylimääräisiä toistoja. Joissakin kohdin merkittiin kuitenkin, jos vastausten välillä oli pitkiä taukoja, jotta seuraavissa vaiheissa pystyttiin pohtimaan kysymysten mahdollista haasteellisuutta oppilaille.

Litteroinnissa käytettiin koodattuja lyhenteitä, joissa haastattelua merkittiin H:lla, haastattelijaa T:llä ja oppilaita O1:llä ja O2:lla. O1:ksi koodattiin oppilaista se, kumpi vastasi alussa haastattelijan kysymykseen ensimmäisenä. Koodaus perustui sattumanvaraisuuteen, eikä etukäteen ollut päätetty, kumpi vastaa kysymykseen ensimmäisenä. Näin ollen koodaus heijasti luonnollista vuorovaikutuksen järjestystä ja lisäsi oppilaan anonymiteettia raportointivaiheessa. Litteroitua tiedostoa oli yhteensä 39 sivua ja sisältöä 10 059 sanaa.

Litteroinnin jälkeen aineisto luettiin läpi useaan kertaan. Samalla luotiin uusi tiedosto, johon kirjoitettiin alustavia huomioita vastauksissa esitettyihin teemoihin liittyen. Tämän tarkoituksena oli tukea seuraavien vaiheiden analysointia sekä pohdinnan kirjoittamista.

Sisältöön perehtymisen jälkeen aineistosta etsittiin ja alleviivattiin pelkistettyjä ilmauksia kolmanteen Word-tiedostoon. Pelkistäminen tapahtui etsimällä tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia aineistosta nousevien teemojen mukaan. Samaa asiaa kuvaavat ilmaisut alleviivattiin samanvärisillä kynillä, ja erilaiset ilmiöt eroteltiin erivärisillä kynillä. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123.) Erilaisia teemoja nousi yhteensä 10; lukemisen aktiivisuus, lukemistottumukset, ajatuksia lukemisesta, lukemisen innostavuus, lukemisen epämiellyttävyyys, lukeminen koulussa, koulun innostava käytäntö/tehtävä, koulun ei-innostava käytäntö/tehtävä, kirjallisuudenopetuksen tehtävät ja kehitysidea.

Värikoodauksen jälkeen alleviivatut kohdat siirrettiin Excelliin eri teemoihin ryhmiteltynä. Näistä kohdista analysoitiin vielä tarkemmin, mitkä kaikki tekijät tai aiheet liittyivät kuhunkin teemaan, ja millaisia samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia oli havaittavissa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Näin ollen esimerkiksi lukemaan innostamiseen liittyen luokiteltiin, mitä kaikkia tekijöitä nousi esille, ja mitä niistä oli sanottu tarkemmin. Näistä muodostettiin yhteenvetoja ja päätelmiä, joilla vastattiin tutkimuskysymyksiin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Raportointivaiheessa erilaisista luokitteluista ja niihin liittyvistä tekijöistä annettiin myös esimerkkejä, joiden tarkoituksena oli tukea ja havainnollistaa tehtyjä tulkintoja.

5.4 Tutkimusetiikka

Tutkimus toteutettiin hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen, ja kaikissa tutkimuksen vaiheissa noudatettiin luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 12). Tämä näkyi siten, että muiden tutkijoiden työhön viitattiin asianmukaisella tavalla ja saadut tulokset raportoitiin totuudenmukaisesti.

Tutkimuksen tekoon ja raportointiin liittyviä asioita pohdittiin myös luotettavuuden näkökulmasta huomioimalla esimerkiksi aineiston keruuseen liittyvät seikat, jotka vaikuttivat tutkimuksen validiteetin (ks. luku 7.3).

Kaikki tutkimuksen aikana syntyneet tietoaineistot tallennettiin tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 13–14). Tallennuspaikkana käytettiin Turun yliopiston Seafire-tietojärjestelmää, jossa tietosuojaa on varmistettu yliopiston henkilökohtaisella käyttäjätunnuksella ja salasananalla. Tietosuojaa vahvistettiin vielä suojaamalla aineistoon liittyvät kansiot erillisellä lisäsalasanalla.

Tutkimuslupa hankittiin tutkimuksen kannalta tarpeellisilta tahoilta (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 13). Yleinen tutkimuslupa hankittiin osallistuvien koulujen sivistystoimelta tai rehtorilta kaupungin tutkimuslupakäytänteiden mukaisesti. Tutkimusluvun hakemisen yhteydessä esitettiin tietosuojailmoitus (liite 4) sekä keskeiset tiedot tutkimuksesta. Eettistä ennakoarviointia ei haettu, sillä tutkimus ei sisältänyt mitään lausunnon kannalta kriittistä asetelmaa (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 16).

Eläytymismenetelmään osallistuvien luokkien oppilaita ja huoltajia informoitiin opettajan välittämän Wilma-viestin kautta. Viestin yhteydessä esitettiin keskeiset tiedot tutkimuksesta, aineiston säilyttämisestä sekä osallistujien anonymiteetistä. Tutkittaville kerrottiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä oikeudesta kieltäytyä tai keskeyttää osallistumisensa missä tahansa vaiheessa (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 8). Huoltajia myös pyydettiin informoimaan opettajaa, mikäli hänen lapsensa ei saisi osallistua. Allekirjoitettavia tutkimuslupia ei pyydetty, sillä kirjoituksiin vastattiin täysin anonymisti, eikä niistä syntyneet tunnistetietoja (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 9–10). Kirjoitusten käsittelemisen ja analysoinnin yhteydessä eri koulujen kirjoitukset myös sekoittuivat keskenään, joka vähensi tunnistettavuuden mahdollisuutta entisestään.

Haastatteluun osallistuvilta oppilailta pyydettiin allekirjoitettava tutkimuslupa, jossa sekä huoltajan että oppilaan tuli ilmaista suostumuksensa osallistumiseen (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 9–10). Tämä oli eettisyyden kannalta tärkeää, sillä haastattelunauhoitteista syntyi enemmän tunnistetietoja kuin anonymoimalla kirjoituksista. Tutkimusluvassa esitettiin vielä keskeiset tiedot tutkimuksesta, jotta huoltajilla ja oppilailla oli mahdollisuus arvioida tutkimusta ennen siihen osallistumista.

Ennen eläytymismenetelmän kirjoitusten keräämistä ja haastatteluiden aloittamista osallistujille kerrattiin vielä, mistä tutkimuksessa on kysymys ja kuinka heidän antamiaan tietoja käytetään. Tämä oli keskeinen osa tutkimusetiikkaa, jonka saavuttamiseen ei riittänyt pelkästään huoltajien tiedottaminen (ks. Alasuutari, 2005, s. 148). Oppilaiden itsemääräämisoikeus ja vapaaehtoisuus olivat tutkimuksen kannalta keskeinen eettinen periaate (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 9–10), joten heidän informoimisensa oli keskiössä.

6 Tulokset

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksesta saatuja tuloksia. Luku on jaettu kahteen alalukuun tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan lukemiseen liitettyjä ajatuksia ja tottumuksia sekä kirjallisuudenopetuksen käytäntöjä ja tehtäviä, joita oppilaat kertoivat tekevänsä. Toisessa alaluvussa luodaan katsaus innostaviin ja ei-innostaviin kirjallisuudenopetuksen työtapoihin, joita on nostettu esille eläytymismenetelmällä kootuissa kirjoituksissa ja parihaastatteluissa.

6.1 Kuudesluokkalaisten oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia lukemisesta sekä koulun kirjallisuudenopetuksesta

Haastatteluiden avulla selvitettiin, millaisia ajatuksia ja kokemuksia oppilailla on lukemisesta sekä millaista kirjallisuudenopetusta heidän luokissaan toteutettiin tällä hetkellä. Oppilaat erosivat toisistaan huomattavasti sen suhteen, kuinka aktiivisesti he lukivat. Suurin osa koki lukemisen kuitenkin tärkeäksi, vaikkei olisi itse juurikaan lukenut tai pitänyt siitä.

Lukemisella nähtiin myös olevan merkitystä tulevaisuuden ja elämän kannalta.

Keskeisimmäksi lukemista motivoivaksi tekijäksi nousi kiinnostava kirjallisuus ja vastaavasti lukemismotivaatiota vähentäviksi tekijöiksi tylsä kirjallisuus, häiritsevyyttä lisäävät ulkoiset tekijät sekä vähäiseksi koettu motivaatio.

Myös kirjallisuudenopetuksessa ilmeni eroavaisuuksia. Kaikilla luokilla oli lukemiseen liittyviä käytäntöjä, mutta niiden toteutuksen säännöllisyydessä oli vaihtelua. Myös käytetyt tehtävät olivat sekä määrältään että laadultaan erilaisia.

6.1.1 Lukutottumuksia ja ajatuksia lukemisesta

Oppilaiden lukemisaktiivisuus vaihteli päivittäisestä hyvin vähäiseen. Kaksi oppilaista kertoi lukevansa päivittäin: ”Mä luen sillee joka päivä vaik jostain kirjast yhen luvun.” (H3O2).

Viisi taas kertoi, ettei lue arjessaan juuri ollenkaan: ”Todella harvoin. Mä en ees välttii lue, ellei oo pakko.” (H5O2). Näiden vastausten väliltä löytyi oppilaita, jotka kertoivat lukevansa vähän, pari kertaa viikossa, pari tuntia viikossa tai yhden tai kaksi kirjaa kuukaudessa.

Vastaukset vaihtelivat paljon, sillä oppilaat saivat kertoa lukemisaktiivisuudestaan vapaasti, eikä heille ollut annettu valmiita rajattuja vaihtoehtoja.

Oppilailta kysyttiin myös heidän lukemisaktiivisuudestaan verrattuna viime vuoteen, kun he olivat viidennellä luokalla. Tässä kysymyksessä vastausvaihtoehdoiksi annettiin vähemmän,

saman verran tai enemmän. Vastaukset perustuivat oppilaiden omaan arvioon ja jakautuivat tasaisesti kaikkien vaihtoehtojen välille.

Neljä oppilaista kertoi lukevansa vähemmän kuin viime vuonna. Perusteluiksi he kertoivat, etteivät jaksakaan lukea tai heillä on enemmän muuta tekemistä kuin aiemmin: ”Must tuntuu, et mä luen vähä vähemmän, ku on tullu enemmän koulutöitä, ni ei oikee ehi aina.” (H3O1). Yksi oppilaista kertoi myös, että iän myötä lukemisen kiinnostavuus on vähentynyt: ”Ehkä on vaa ollu vähä tylsempää, ku on vanhempi, ni sit se on vähä menny.” (H5O1). Neljä oppilasta ei huomannut juurikaan eroa, ja loput neljä kokivat lukevansa nyt enemmän. Lukemisen määrän lisääntymiseen vaikuttivat heidän mukaansa kiinnostavampien kirjojen löytyminen sekä henkilökohtaiset syyt, kuten lukulasien löytyminen ja vaihto erityisluokalta yleisopetuksen ryhmään, jossa luettiin oppilaan mukaan aktiivisemmin.

Pelaaminen mainittiin useimmiten keskeisimmäksi lukemiselta aikaa vieväksi tekemiseksi. Kahdestatoista oppilaasta viisi nosti tämän esille: ”Mä oon aika paljon pelaamassa. Ni sit se voi unohtua vaikka, jos on tullu läksyksi lukee.” (H5O1.) Muita tekijöitä, joiden nähtiin vaikuttavan lukemisaktiivisuuteen, olivat kavereiden ja perheen kanssa oleminen, läksyt, harrastukset sekä ulkoilu.

Myös lukemistottumuksissa oli eroavaisuuksia oppilaiden välillä. Osa kertoi enemmän, millaisissa tilanteissa lukee, kun taas osa nosti enemmän esille kirjoja tai tyyllilajeja, joista pitää. Tämän voi nähdä kertovan siitä, millaiset tekijät oppilas koki tärkeimmiksi omassa lukemisessaan, sillä nämä asiat tulivat hänellä ensimmäisenä mieleen.

Kolme oppilasta mainitsi lukemisaikakseen koulun: ”Viikossa mä en kauheest lue ollenkaan, mutta nyt on kirjan lukemisjuttu siellä luokassa eli luen enemmän nyt viikossa.” (H4O1). Tällaiset vastaukset voivat kertoa siitä, ettei osalla oppilaista ole juurikaan lukutottumuksia vapaa-ajallaan, vaan lukeminen on osa opiskelua, ja toiminta lähtöisin jonkun toisen kehotuksesta. Tätä olettamusta vahvisti vielä yhden oppilaan toteamus: ”Mä luen koulus aina sillo, ku on ihan pakko.” (H5O2). Tämän oppilaan lukemista tuettiin myös yksilöllisellä käytännöllä, jonka tavoitteena oli todennäköisesti hänen motivaationsa tukeminen:

Itel on semmonen tota, jos on lukenu kirjan, et se on joko musiikki, hiljasuus tai sit piirtäminen siihen niinku yks viiva kerrallaa. Yks sivu on yks viiva. Sit katotaa kirjan lopussa, et mitä mä oon saanu tehty. (H5O2.)

Vain yksi oppilas mainitsi lukemiseen liittyvän ajankohdan, joka toistui hänen tottumuksissaan: ”Mä luen yleensä kirjaa vast sillon, ku mä meen nukkumaan, et en mä sillon

päiväl ota vaa kirjaa käteen ja ala lukee.” (H3O2). Toinen oppilas taas näki lukemisen laajempaan toimintaan, jota hän toteutti pitkin päivää kaikissa tilanteissa, joissa käytti lukutaitoaan: ”Joskus luen vaikka, kun pelaan, niin sit joku voi chatata ja sit sanoo jotai, nii sit mä luen.” (H4O2).

Usein luetuista kirjoista ja sarjakuvista nousivat esille Aku Ankka, Neropatin päiväkirjat ja Taru Sormusten Herrasta. Yksittäisiä kirjoja enemmän mainittiin kuitenkin tyyllilajeja ja genrejä, joita lukee. Tällaisia olivat rakkaustarinat, nuorten romaanit, jännityskirjat, tarinakirjat sekä fantasiakirjat. Vain yksi oppilas kertoi lukevansa säännöllisemmin lehtiä ja sarjakuvia.

Vastauksissa nousi esille, että sellaiset oppilaat, jotka lukivat enemmän, osasivat kertoa tarkemmin, millaisia kirjoja he lukivat: ”Mä luen sellasii aika pitkii kirjoi, mut mä tykkään eniten romaaneista ja rakkaustarinoista.” (H3O1). Vähemmän lukevien oppilaiden vastaukset taas saattoivat olla vain yhden sanan mittaisesti ”kirjoja”. Toisaalta esille nousi myös se, ettei oppilas välttämättä tiennyt, millaisia kirjoja hän lukee: ”Mä luen vaa, mä en oo varma. Ne kai on realistisia. Et ne on vaa jonku tarina.” (H6O2.) Tämä voi johtua siitä, ettei oppitunneilla ollut opiskeltu eri genrejä tarkemmin, jolloin omia kirjoja oli myös vaikeampia sijoittaa mihinkään kategoriaan. Toisaalta myös haastattelutilanteen jännittävyys saattoi vaikuttaa vastaukseen.

Lukemiseen liittyviä yleisiä ajatuksia nousi esille paljon. Ajatukset liittyivät yleisesti lukemista koskeviin mielipiteisiin, lukemisen ja lukutaidon tärkeyteen sekä lukemisen helpouteen ja vaikeuteen. Eniten ajatuksia nousi esille lukutaidon ja lukemisen tarpeellisuuteen sekä tärkeyteen liittyen.

Monissa vastauksissa toistui mielipide siitä, että toisinaan lukeminen on ihan kivaa, mutta toisinaan ei. Jotkut eivät kuitenkaan välittäneet lukemisesta ollenkaan ja toiset pitivät siitä: ”Tylsää. Ei riitä kärsivällisyys.” (H6O1). ”Mun mielestä se on ihan kivaa. Ku sitte, jos on vaik tylsää, nii sitte sä voit vaa lukee kirjaa.” (H6O2.)

Erityisesti kirjan kiinnostavuus vaikutti monien mielipiteeseen: ”Se on silleen kivaa, jos on joku kiinnostava kirja, mikä kiinnostaa sua. Mut jos se aihe on joku, mist sä et yhtään tykkää, ni sit se on sillee, et sä et oikee haluu lukee sitä.” (H3O1.)

Mun mielest kaikki tämmönen lukeminen on aika tylsää. Ellei se ei oo just niinku hyvä kirja. — Jos on tylsä kirja, ni sit se on aivan kidutusta. Mut jos se on

semmonen hauska kirja, ni sillee sä jaksat lukee sitä, ja se on kiinnostavaa. Ni kyl sä sit sitä sillee pystyt lukee paljon. (H3O2.)

Kiinnostavat kirjat mainittiinkin useimmiten tekijäksi, joka vaikutti lukemiseen positiivisesti:

”Mä tykkään tietyist kirjoist ja mä niit vaa luen, koska ne on kiinnostavii ja kivoi.” (H3O1).

”Minua kiinnostaa lukeminen, kun se tarina on aika ymmärrettävää ja ei oo niin vaikeita sanoja. Ja jos se on minun mielestä se tarina kiva.” (H4O1.) ” Jos sul on oikeest kiinnostava kirja – se on pitkä – ni sä luet sen paljon nopeemmin, ku se, et sul on lyhyt, mutta sua ei kiinnostais pätääkää.” (H5O2).

Muita lukemisen innostavuuteen vaikuttavia tekijöitä nostettiin esille lukemispaiikkaan, palkitsemiseen sekä rauhalliseen tekemiseen liittyen: ”Jos sä esim. saat mennä johonki sakkituolille koulus lukemaan.” (H1O2). ”Jos siit vaik saa jonku palkinnon, et lukee vaikka 15 minuuttii. Ni sit se voi olla iha kiva lukee.” (H1O1.) ”Jos vaikka illalla halua lukee, nii sit se on rauhallisempaa tekemistä.” (H6O2).

Vastaavasti tylsät kirjat mainittiin useaan kertaan lukemisen epämiellyttävyyteen liittyen: ”Ei tylsää kirjaa jaksaa lukee.” (H2O1). Toinen lukumotivaatiota vähentävä tekijä oli pakollisuuden tunne: ”Sillon se ei välil oo kivaa, jos on jotai muut tekemist, mitä haluis mennä tekee, mut pitää lukee.” (H1O1).

Vaik se kirja ois tosi kiinnostava, mut sitte on vaik sillee, et sä tiät et sä voisit kuunnella vaan sen. Tai voisit kattoo puhelinta. Tai sit sä voisit tehdä jotain muuta, olla sun kavereiden kaa, nii ei se sillon lukeminen oo kyl yhtään kivaa. (H3O2.)

Myös liian pitkä lukuaika tai sivumäärä, vähäinen vireystila tai liian meluinen ympäristö koettiin negatiivisiksi tekijöiksi: ”Jos pitää lukee hirveen pitkää, ni ei kauheest jaksais lukee ollenkaa.” (H1O2). ”Jos on tosi väsyny, ja sit pitäis lukee paljon, ni sit ei oikee jaksais lukee.” (H1O1). ”Jos se tausta on kauheen melusa, ni sit ei pysty keskittyä tai lukee sitä.” (H3O1).

Yksi oppilas nosti esille myös kärsivällisyyden puutteen, joka vaikutti siihen, ettei lukeminen tuntunut kivalta. Toinen oppilas taas koki, ettei hänellä ollut enää lainkaan motivaatiota lukemiseen, eikä hän kokenut enää mielekkääksi edes aloittaa lukemista, koska ei nähnyt siinä mitään järkeä:

Ei oo motivaatioo. On nyt näit elektronilaitteit, joita itekkin käytän, nii ei siin ole kiinnostusta lukea. – – Jos ei kiinnosta, ni ei siin oo mitää järkeä sit alkaa lukemaakaa. Et siinä lähtee sit se lukemisen ilo ja maku. (H5O2.)

Lukemiseen liittyvistä mielipiteistään huolimatta lähes kaikki oppilaat kokivat kuitenkin, että lukeminen on tärkeää. Kahdestatoista oppilaasta vain yksi oli sitä mieltä, ettei lukeminen ole kauhean tärkeää, muttei osannut perustella ajatustaan. Muut pitivät aihetta tärkeänä ja ajattelivat, että lukutaito on tarpeellinen elämän kannalta: ”Kyl siitä varmaan apua on. Kyl sitä tulee tarvitsee jossai.” (H2O2.)

Mun mielest se on tosi tärkeet lukee, koska sitä tarvii nii paljo elämässä. Koska jos ei esim. osais lukee, ni eihän tietäis esim. kaupassakaa, et mitä ostaisit tai mitään. Se ois tosi vaikeeta. (H3O2.)

Yksi oppilas koki, että lukutaidolla on myös edelleen paikkansa, vaikka mediassa käytetäänkin paljon kuvien tai videoiden muodossa olevaa materiaalia:

Nojoo, mun mielestä kyl lukeminen on tärkeetä, että ymmärtää sitä (H4O1).

Joo, ku ei kaikki voi tehdä nauhoittaa videota ja sit äänittää, et kaikki kuulee (H4O2).

Kolmen oppilaan vastauksissa nousi esille se, kuinka lukeminen on tärkeää myös siksi, että oppii lukemaan paremmin tai saa pidettyä yllä hyvää lukutaidon tasoa: ”Parantaa lukukykyä.” (H6O1). ”On se varmaa ihan tärkeetä. Sit oppii lukee paremmin, ja sitä kummiski tarvii kaikkial.” (H1O1). ”Mun mielest se on sillee ihan tärkeet, koska jos ei lue pitkää aikaan esim. koulukirjoi tai mitään, ni sit voi vähän se lukutaito mennä pois. Tai sitte heikentyy.” (H3O1).

Toisaalta yksi oppilas näki lukutaidon hyvinkin pysyvänä asiana: ”Mul on varmaa toho lukemisee se, et se on samanlainen asia, ku pyöräl ajo. Sä opettelet sen kerran, et sä sitä unohda.” (H5O2.) On tietysti ymmärrettävää, ettei kuudesluokkalaisilla oppilailla ole vielä välttämättä kovin vahvaa käsitystä lukutaidon erilaisista tasoista tai siitä, miten erilaisissa tilanteissa saatetaan tarvita erilaista lukutaitoa.

Kahdessa vastauksessa lukemisen koettiin voivan vaikuttaa myös muihin taitoihin. Näiden oppilaiden mielestä lukeminen pystyi kehittämään vuorovaikutusta, sanavarastoa sekä mielikuvitusta: ”Se voi auttaa taitoihin, lukemaan ja tietämään, miten puhutaan. Vaikka jos ei oo ihan Suomesta, nii sit se voi vaikuttaa siihen.” (H5O1). ”— Siit myös saattaa oppii uusii sanoja — ja sitte mielikuvitus kehittyy.” (H6O2).

Vaiikkeivat oppilaat olisi kokeneet lukemista miellyttäväksi, suurin osa koki kuitenkin, että lukeminen on helppoa. Kahdestatoista oppilaasta yhdeksän ajatteli näin: ”Ei se vaikeet oo. Iha helppoo se o lukee.” (H1O1.) Helppouden perusteluksi mainittiin kahdesti se, että lukemista on harjoiteltu niin paljon: ”Mun mielest se on aika helppoo, koska sen on opetellu niin

hyvin.” (H3O1.) ”Mitä enemmän lukee, ni sitä helpommaks se muuttuu.” (H5O2). Yhdelle oppilaalle lukutaito näyttäytyi jo jopa itsestäänselvyytenä, johon ei tullut kiinnitettyä huomiota: ”Mun mielest se on helppoo. En mä tiiä, mä vaa luen sitä.” (H6O2.)

Toisaalta yksi oppilas näki, ettei helppous tai vaikeus ole pelkästään mustavalkoinen asia: ”Kyl se aika helppoo mun mielest on. Jos on niinku – tai riippuu kirjast, et jos siin on tosi pientä tekstii, nii sit se voi olla vähä vaikeempaa.” (H5O1.) Lukemisen helppous ei myöskään itsessään näyttänyt lisäävän lukemiseen käytettävää aikaa, vaan tärkeämmäksi nousivat muut tekijät, kuten kirjojen kiinnostavuuden tärkeys ja kärsivällisyyden puute: ”No on se suht helppoo, mut välil ei vaa riitä kärsivällisyys.” (H6O1).

Vaikka suurin osa koki, että lukeminen on helppoa, kolmella oppilaalla nousi esille myös vastakkaisia ajatuksia siitä, että lukeminen on ainakin osittain vaikeaa. Heidän syynsä olivat henkilökohtaisia, mutta kuitenkin suhteellisen yleisiä oppilasryhmissä. Yhdellä oppilaalla haaste liittyi näköön, ja hän koki tämän vaikeuttavan lukemista ainakin joissakin tilanteissa.

Toisella oppilaalla taas S2-kielitausta vaikeutti ainakin suomenkielisen tekstin lukemista. ”Minulle se lukeminen on joskus vaikee, koska mä en oo ihan suomalainen eli ne vaikeat sanat joskus mun pitäis kysyy. Sen vuoksi lukeminen on joskus vaikeeta.” (H4O1.) Kolmas oppilas ei osannut mainita tarkkaa syytä, mutta arveli, että vaikeus voisi johtua esimerkiksi sanojen pituudesta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että oppilailta oli paljon erilaisia lukemiseen liittyviä ajatuksia. Monia vastauksia yhdisti kuitenkin näkemys kiinnostavan kirjallisuuden tärkeydestä, lukutaidon merkityksellisyydestä sekä lukemisen helppoudesta. Osa oli motivoituneempia lukemiseen kuin toiset, ja tämä vaikutti lukemisaktiivisuuteen sekä tottumuksiin.

6.1.2 Koulun kirjallisuudenopetus

Kaiken kaikkiaan oppilaiden kokemuksissa toistui samankaltaisia yleisiä käytäntöjä; kouluissa pidettiin lukutunteja tai -hetkiä ja oppilailta oli käytössään pulpetti- tai lokerokirjat. Se, kuinka paljon lukemiseen käytettiin aikaa, tai kuinka säännöllistä se oli, vaihteli jonkin verran.

Kuudesta parista kolme kertoi lukevansa koulussa viikoittain. Myös muut kertoivat lukevansa usein, mutta lukemiseen ei välttämättä ollut yhtä toistuvaa rutiinia kuin toisilla:

Me luetaan ainaki joka viikko. Meil on joku tietty päivä, millon on joku lukutunti. Ja sit esim. jos on tehny kokeen valmiiks, ni sit voi ottaa vaa kirjan ja alkaa lukee. Tai muitten tuntien välis, jos ope ei oo tullu viel paikalle. (H3O1.)

Välillä äikän tunnilla. Nyt on luettu vähä enemmän, mut sitä enne ei oikeestaa luettu kirjaa siellä. Hetki sitte me luettii joka päivä ja nyt ei o hetkeen taas luettu. Välillä äikän tunnil, jos on saanu jonkun tehtävän tehtyy, nii sit voi lukee. (H2O2.)

Pääosin lukemisen kerrottiin tapahtuvan suomen kielen tunneilla, tuntien välissä tai kokeen jälkeen. Yksi pari kertoi kuitenkin lukevansa myös esimerkiksi käsityön tunneilla: ”Jos on ollu nopee tekemää jotai käsityössä, nii sit voi lopputunnin vaa lukee.” (H5O1). Lukeminen sijoittui siis joko etukäteen päätetyille suomen kielen tunneille tai hetkiin, joissa oli ylimääräistä aikaa.

Kaikilla oppilailla oli käytössään pulpetti- tai lokerokirja. Kaikki oppilaat saivat myös ainakin joissakin tilanteissa valita itse mitä lukivat. Kaksi paria kertoi valitsevansa kaiken luettavan itse, kolmella parilla opettaja valitsi joskus, ja yhdellä parilla opettaja valitsi kirjallisuuden tunneilla käytettävät teokset, mutta esimerkiksi välitunneilla luettavat kirjat sai päättää itse:

Meil on kaikil omat lokerokirjat ja sitte meil on semmosii luokan yhteisii kirjoja, mitkä kaikki lukee sit saman kirjan. – – Sit vaiks meil ois semmonen luokan yhteinen kirja, mikä on pakko lukee, ni kyl sillee ope yleensä antaa meil vaihtoehtoi. Ei aina. (H3O2.)

Joissakin kouluissa lukemiseen kannustettiin myös palkinnoilla: ”Koko luokan piti lukee yhteens 100 kirjaa, ja sit koko luokka sai jonku yhteisen palkinnon.” (H1O1).

Meil on sellain lukutoukka. Me saadaa lappu, siihe kirjetetaa siit kirjasta. Siin on kaikkii kysymysii, sellasii muutama. Sitte kaikki ne päähenkilöt ja sit siihe pitää laittaa oma nimi. Sitte se, kuka on tehny niit eniten, nii kevätjuhliis sitte saa jonku palkinnon. (H6O2.)

Yhden parin luokassa oli jopa vaatimuksena, että lukuvuoden aikana lukee kuusi kirjaa: ”Et sitte, jos ei saa kuutta kirjaa luettuu vuoden aikan, ni ei pääse läpi äikäst.” (H3O2).

Lukemisen motivointiin liittyen selvisi myös, että monissa luokissa oli aiemmin käytetty lukudiplomeita, mutta nyt kuudennella luokalla ne eivät olleet enää käytössä. Enemmän käytettiin juuri lukupolkuja tai -toukkia.

Opetuksen osana käytetyissä tehtävissä ilmeni suurta vaihtelua. Neljä paria kertoi tekevänsä vain joko ainoastaan tai pääosin kirjallisia tehtäviä. Näiden oppilaiden mukaan kirjoista ei

keskusteltu yhdessä eikä tunteihin eheytetty draamaa tai taideaineita. Muilla tunneilla nämä menetelmät olivat kuitenkin käytössä:

On (keskusteluja), mutta ei kirjaan liittyen. Tai sen jälkeen. – – On niitä (draamatunteja) ollu äikän tunnilla, mutta ei –” (H2O2.)

Ei kirjaan liittyen (H2O1).

Joidenkin oppilaiden vastauksissa korostui se, että tehtävät edellyttivät usein toistavaa tietoa. Ajattelun taitoja tai luovuutta ei kehitetty, sillä tehtäviin vaikutti olevan olemassa vain yksi oikea vastaus: ”Jos me ollaa tehty ne tehtävät, nii sit välil tarkistetaa yhdessä ne. Sillee muutama ihminen ne tehtävät, et onks ne samat vastaukset.” (H6O2.)

Kaksi paria toi kuitenkin esille enemmän tehtäviä, ja heidän saamansa kirjallisuudenopetus vaikutti monipuolisemmalta. Heidän tehtävissään hyödynnettiin kirjoittamista, iPadeja, draamaa sekä ryhmässä toimimista. He kertoivat tekevänsä kirjoista myös mainoksia, esittelyvideoita, Kahoot-visoja sekä tietokilpailuja. Kirjoista myös keskusteltiin yhdessä: ”Jos meil on joku luokan yhtenen kirja, ni kyl me sit keskustellaa siit yhes vaik jossai ryhmissä. Et mitä kaikki tykkäs.”(H3O2.)

Monissa tehtävissä edellytettiin myös luovuutta. Yksi tällainen tehtävä oli kirjaan sopivien esineiden etsiminen:

Pitää tuoda kirjast jotai esineitä ja näyttää niitä. Jos siinä on vaik talo, missä ne asuu, ni voi tuua vaik sen tyyppisen talon. Tai jos on joku vauva, ni voi tuoda nukken. (H3O2.)

Tunteihin yhdistettiin välillä myös muita oppiaineita, ja oppilaat saivat etsiä kirjaan sopivia lauluja, koota kirjakasseja tai piirtää kirjan kohtauksia tai kansia uudelleen. Välillä kirjaa verrattiin myös elokuvaan: ”Joskus jos siit kirjasta on elokuva, me ollaa tehty silleen, et me ollaan eka luettu kirja ja sit katottu se elokuva sen jälkeen. Et voidaa kattoo, et mitä eroi niis on.” (H3O1.)

Vastausten perusteella näytti siltä, että kirjallisuudenopetuksen käytännön vaihtelivat paljon opettajan mukaan. Osa toisti kaikilla tunneilla samoja tehtäviä, kun taas joidenkin luokassa hyödynnettiin laajemmin kirjallisuuden mahdollisuuksia myös muun kuin lukutaidon kannalta.

6.2 Innostavia ja ei-innostavia kirjallisuudenopetuksen työtapoja ja käytäntöjä

Innostavia ja ei-innostavia kirjallisuudenopetuksen työtapoja ja käytäntöjä selvitettiin sekä eläytymismenetelmällä koottujen kirjoitusten että parihaastatteluiden avulla. On hyvä huomioda, että eläytymismenetelmällä kootuissa kirjoituksissa on käytetty mielikuvitusta, eivätkä ne siten sellaisenaan kerro suoraan todellisesta tilanteesta. Haastatteluihin pohjautuvat vastaukset sen sijaan kuvaavat oppilaiden aitoja kokemuksia.

Menetelmien erilaisuudesta huolimatta molempien aineistojen vastauksissa oli yhtäläisyyksiä sekä toistuvia teemoja. Merkityksellisinä molemmista aineistoista nousivat esille kirjan valitseminen, tunnekokemukset, luovuus sekä palkitseminen. Yksittäisissä tehtävissä näkyi kuitenkin oppilaiden erilaisuus, sillä sama tehtävä saattoi olla jollekin epämotivoivin ja toiselle mielekkäin. Tärkeimmät tulokset liittyvätkin laajempiin teemoihin yksittäisten tehtävien sijaan.

6.2.1 Erilaisten työtapojen innostavuus

Vastausten perusteella oppilaat kokivat innostaviksi ja ei-innostaviksi hyvin erilaisiin työtapoihin pohjautuvat harjoitukset. Samat tehtävätyypit myös toistuivat molemmissa vastauksissa. Luokittelun taustalla vaikuttavat syyt olivat usein yksilöllisiä ja pohjautuivat subjektiivisiin kokemuksiin tai tuntemuksiin. Ei siis ole todettavissa yksittäisiä tehtäviä tai työtapoja, jotka innostaisivat kaikkia oppilaita.

Kuten aiemmassa alaluvussa todettiin, oppilailla oli myös erilaisia kokemuksia kirjallisuudenopetuksesta ja osa luokista käytti monipuolisempia tehtävätyyppejä kuin toiset. Näin ollen oppilaalla oli haastattelutilanteessa valittavanaan eri määrä vaihtoehtoja innostavaksi tai ei-innostavaksi koettuihin tehtäviin.

Haastatteluissa innostaviksi tehtäviksi mainittiin tietokoneella tehtävät harjoitukset, vihkotehtävät, draama, kirjakeskustelut sekä yleisesti helpot tehtävät, joihin pystyi löytämään vastauksen suoraan kirjasta. Myös eläytymismenetelmällä kootuissa tarinoissa nousi esille paljon erilaisia innostavia tehtäviä, jotka ovat kuvattuina taulukossa 2 mainintojen lukumäärän mukaan.

Taulukko 2. Eläytymismenetelmän kirjoituksissa mainittuja innostavia tehtäviä

Tehtävätyyppi	Mainintojen lukumäärä
Kirja-arvostelu tai -esitys	8
Kirjallisuuskysymykset	3
Draama	2
Mainos	2
Kahoot-tietovisa	2
Päiväkirjatekstin kirjoittaminen	1
Oman kirjan tekeminen luetun kirjan pohjalta	1
Kirjavinkkaus	1
Aakkostehtävä	1
Sanastotehtävä	1
Uuden hahmon keksiminen	1

Eläytymismenetelmällä kootut kirjoitukset ryhmiteltiin myös työskentelymuodon mukaan itsenäisesti ja yhteistyössä tehtäviin. Ylivoimaisesti suurimmassa osassa kirjoituksia tehtävä kerrottiin itsenäisesti suoritettavaksi. Tällaisia vastauksia oli 20, ja viidessä niistä oli muita mukana välillisesti esimerkiksi luokalle pidettävän esitelmän kautta. Lopuissa seitsemässä vastauksessa tehtävä tehtiin yhteistyössä: ”He jakavat tehtävän niin, että molemmat kirjoittavat puolet aakkosista paperin sivuun.” (M1V14). ”Venni tajuaa että ei voi lukea kirjaa yksin. Joten Hän pyytää kolme hyvää kaveria.” (M126). ”Vennin kaverit auttavat häntä tehtävässä koska he ovat lukeneet kirjan myös.” (M1V12). Yhdessä vastauksessa yhteistyön kerrottiin jopa innostavan tehtävään: ”Lisäksi tehtävä oli innostava myös siksi, kun saa olla kamujen kanssa.” (M1V13).

Itsenäinen työskentely nousi esille myös haastatteluissa perusteltaessa tehtävien innostavuutta. Yksi oppilas kertoi pitävänsä vihkotehtävistä, koska niitä pystyi tekemään kotona: ”Mä pidän ehkä tost kirjottamisesta ja noille vihkoille tehtävistä, koska sit sitä pystyy tehdä kotona.” (H3O1). Toinen oppilas taas koki nämä innostaviksi, sillä tällaiset tehtävät sai tehdä usein itsenäisesti omassa rauhassa:

Itel on varmaa just toi kirjottaminen tai tehtävät, koska ei tarvi sosialisoiu. Ni ei tarvi luottaa muiden mielipiteisii, et jos sul on oma idea, ni sä saat toteuttaa sen. Ja muut ei tuu häiritsee siihe, et ei, tehää tällättii – – On omaa rauhaa tehä sitä.
(H5O2.)

Toisaalta myös yhteistyö nousi esille yhden oppilaan perusteluissa draaman innostavuudelle.

Oppilas koki, että juuri kavereiden kanssa suoritettavat tehtävät olivat kivoja:

Must on kiva tehä näit näyttelytehtävii - on mun mielest hauska esiintyy luokalle. Ni sit se on haus Kempaa, ku voi vaa ottaa tyylit pari kaverii ja sit tehä joku nopee esitelmä. Ja sit se on kuitenkin sillee hauska ja helppo, ni sit on paljo kivempi.
(H3O2.)

Haastatteluissa ei-innostaviksi tehtäviksi mainittiin kirjoitustehtävät, iPadilla tehtävät harjoitukset, esitykset, tarinan kirjoittaminen kirjan tapahtuman pohjalta, ryhmätehtävät sekä yleisesti vaikeat tehtävät, joihin oli haastavaa löytää vastausta. Eläytymismenetelmällä kootuissa tarinoissa toistui osittain samoja tehtäviä, jotka ovat kuvattuina taulukossa 3 mainintojen lukumäärän mukaan.

Taulukko 3. Eläytymismenetelmän kirjoituksissa mainittuja ei-innostavia tehtäviä

Tehtävätyyppi	Mainintojen lukumäärä
Kirja-arvostelu tai -esitys	7
Kirjallisuuskysymykset	2
Draama	2
Juonen muokkaaminen	1
Jatko-osan kirjoittaminen	1
Kirjavinkkaus	1
Tiivistelmä	1
Kirjan nimen toisto ja aakkostehtävä	1
Henkilöhahmon kuvailu	1
Lukemistehtävä	1

Verrattuna innostavan muuttujan työskentelymuotoon lähes kaikki kirjoitukset perustuivat itsenäiseen työskentelyyn. Viidessä tapauksessa oli kuitenkin muita mukana välillisesti esimerkiksi esityksen kautta. Vain yhdessä vastauksessa tehtävä tehtiin yhteistyössä toisen oppilaan kanssa.

Yhteistyö nousi esille ei-innostavana myös yhdessä haastattelussa. Kyseinen oppilas koki juuri ryhmätehtävät ikävimpinä, koska ei kokenut, että yhteistyö muiden kanssa olisi yleensä toiminut: ”Just varmaan tää ryhmätehtävät, koska siin tulee se tappelu siit, et mikä nyt tehhä. – – Nii emmä nää siin mitää järkee tehä ryhmässä, jos siit ei tuu mitää.” (H5O2.)

Kaiken kaikkiaan hyvin samanlaiset tehtävätyypit toistuivat siis sekä innostavissa että ei-innostavissa työtavoissa. Myös itsenäinen työskentely ja yhteistyö jakoivat mielipiteitä. Tämä kertoo ennen kaikkea siitä, kuinka oppilaat ovat yksilöitä, joilla on omat henkilökohtaiset mielipiteensä.

6.2.2 Kirjan valitsemisen merkityksellisyys

Lähes kaikki oppilaat mainitsivat haastatteluissa innostavaksi käytännöksi mahdollisuuden vaikuttaa lukemaansa kirjaan: ”Se on kiva, et saa päättää ite kirjan, ettei saa mitää sellast kirjaa, mitä ei halua.” (H1O2). ”Mun mielest se on ihan kiva, koska kaikkii kiinnostaa vähä eri aiheet ja asiat.” (H3O1). Kaikkien oppilaiden perustelut liittyivät juuri siihen, että itse valitsemalla kirja on todennäköisimmin mielenkiintoinen.

Kiinnostavat kirjat nousivat esille myös innostavan muuttujan kirjoituksissa. Näistä vastauksista oli tulkittavissa, että mielenkiintoisista kirjoista voi olla motivoivampaa tehdä tehtäviä tai kirjan kiinnostavuus voi itsessään innostaa siitä kertomiseen. Tätä tulkintaa tukivat erityisesti vastaukset 11 ja 20: ”Venni on lukenut hauskan kirjan ja haluaa nyt tehdä siitä tehtävän.” (M1V11). ”Kaverukset menevät lisäksi mainostamaan kirjaa, koska se oli niin hyvä.” (M1V20).

Kirjoitusten vastausten perusteella kirjan kiinnostavuuteen vaikutti erityisesti mielenkiintoinen tarina tai aihe, hauskuus ja pidetty henkilöhahmo. Etenkin yhdessä vastauksessa pidetty henkilöhahmo muodostui keskeiseksi:

– – kohtauksena toimii kirjan kohta, jossa vuorenpeikko tönäisee kauniin neidon, komean prinssin sekä heidän lumivalkean koiransa. – – Vennin rooli on vuorenpeikko, sillä se oli Vennin lempi henkilö kirjassa. (M1V10.)

Vastaavasti kirjan epämiellyttävyys nousi kahdessa ei-innostavan muuttujan kirjoituksessa syyksi sille, että tehtävä koettiin ikäväksi. Toisessa vastauksessa juuri huono lukukokemus vaikutti ainakin osittain siihen, ettei tehtävän tekeminen kiinnostanut:

He kirjoittivat, että kirjassa oli surullinen tunnelma ja aika ankea. Kirja sai heihin tylsistyneen tunnelman ja se oli vaikea lukea loppuun. – Minä antaisin kirjalle 2 tähteä, koska se oli surullinen, Venni toteaa. (M2V1.)

Toisessa vastauksessa taas todettiin suoraan, että huono kirja vaikutti myös tehtävän tylsyyteen: ”Vennin mielestä juoni oli tylsä joten tiivistelmäkin on tylsä.” (M2V8).

Vaikka kirjan valitseminen todettiin ensisijaisesti innostavaksi käytännöksi, kolme oppilasta nosti esille kuitenkin myös sen, kuinka kirjan valitseminen voi olla välillä vaikeaa, koska vaihtoehtoja on liikaa tai tiettyä kirjaa ei löydy: ”Välil se voi olla vähä vaikeempaa, koska sit ei ehkä oo sitä tiettyy kirjaa, mitä ettii.” (H5O1). Yksi oppilas oli myös huolissaan siitä, että antamalla liikaa vapauksia oppilaille, osa voi valita vain helppoja kirjoja, jotka eivät haasta tai kehitä hänen lukutaitoaan: ”Mutta joskus nii, joku voi ottaa tosi lyhyen kirjan ja sit lukee sen.” (H4O2).

Tähän liittyen oppilailta kysyttiin, mitä mieltä he olisivat siitä, jos opettaja valitsisi heille kirjan. Kuten aiemmassa alaluvussa todettiin, osalle tämä käytäntö oli tuttu. Loput pohtivat kysymystä hypoteettisesti.

Kahdeksan oppilasta koki, että myös opettajan valitsemisissa kirjoissa voi olla hyviä puolia. Yhden oppilaan mielestä oli hyvä, että välillä kaikki lukivat saman kirjan. Tämä mahdollisti esimerkiksi kirjaan liittyvän elokuvan katsomisen. Samalla kirjasta tai elokuvan ja kirjan eroista pystyttiin keskustelemaan paremmin. Muissa haastatteluissa esille nousi se, että jos opettaja tekisi valinnat, ei tarvitsi päättää itse, mitä lukisi. Yhden oppilasparin mielestä opettaja myös osasi valita heille sopivia kirjoja:

Mun mielestä se on ihan hyvä, et se opettaja valitsee meidän ikäisille sopivaa kirjaa. Että ei ois mikää erikois aikuis-matematiikkaluettelo tai ei sellaista. Sellainen meille 12-vuotiaille kiinnostava kirja. Se on mun mielestä ihan hyvää. (H4O1.)

Ei liian lyhyt eikä liian pitkä (H4O2).

Eli koette, että opettaja osaa valita ihan hyvin kirjoja teille? (T)

Joo (H4O1&O2).

Neljä oppilasta suhtautui käytäntöön kuitenkin epäilevästi tai koki, että ainakin välillä tällainen toimintatapa oli epämotivoiva. Ainoa tähän näkemykseen vaikuttava tekijä oli opettajan valitsemien kirjojen kokeminen epämiellyttäväksi. Kahdella oppilaalla ei ollut kokemusta tästä käytännöstä, mutta he ajattelivat, että opettaja saattaisi valita tylsiä kirjoja.

Kahdella muulla oppilaalla taas oli toimintatapa toisinaan käytössään, ja heidän mielestään opettajan valitsemat kirjat olivat ainakin välillä sellaisia, jotka eivät kiinnostaneet: ”Joskus se voi olla joku, mikä ei kiinnosta yhtään. Mut sit sitä on pakko lukee, ni siin voi lähtee vähän motivaatio.” (H5O1.) Tämän oppilaan pari lisäsi tähän vielä, ettei tällaisessa tilanteessa välttämättä lue valittua kirjaa ollenkaan, vaan katsoo ainoastaan tehtävään tarvittavan tiedon pintapuolisesti.

Yksi oppilas pohti vielä sitä, ettei sama kirja sovi välttämättä kaikille. Hän näki käytännössä hyviäkin puolia, mutta nosti esille kuitenkin sen, kuinka yksilölliset tekijät voivat vaikuttaa lukukykyyn ja täten kirjan lukemiseen:

Siihen huonoihin, että ku eri ihmiset lukee eri verran. Ni sit jos se on kauheen pitkä, ni kaikki ei pysty lukee sitä. Koska ne ei oo tottun lukee nii pitkiä ja niitte lukutaito on vaik vähä heikentyny. Jos on vaik niinku joku – (H3O1.)

Hajataittovika tai lukihäiriö (H3O2).

Just (H3O1).

Kirjojen mielenkiintoisuus oli siis keskeisin tekijä sen suhteen, millaisia ajatuksia opettajan valitsemat kirjat herättivät. Muutenkin teema muodostui merkittävimmäksi innostavuuteen liittyväksi käytännöksi, jolla oli merkitystä lähes kaikille haastatteluun osallistuneille oppilaille. Vaikka siihen liittyi myös huomioitavia asioita esimerkiksi valinnanvaikeudesta, pääsääntöisesti voidaan todeta, että käytäntö on erittäin merkityksellinen pohdittaessa innostavan opetuksen toteuttamista.

6.2.3 Opetuksen herättämien tunteiden merkitys

Tehtävien herättämät tunteet muodostuivat toiseksi keskeiseksi teemaksi, jolla oli vaikutusta tehtävien innostavuuden tai ei-innostavuuden kokemukseen. Innostavaksi koettiin helppous ja onnistumisen mahdollisuus, kun taas ei-innostavaksi koettiin vaikeus, pakollisuus ja yleisesti tehtävän aiheuttamat negatiiviset tunteet.

Tehtävien innostavuuteen vaikuttivat helppouden tunne ja vähällä pääsemisen kokemus:

”Varmaan se puhuminen, koska se on aika helppo. Ei tarvi harjoitella.” (H4O1.) ”Puhuminen, ku siin ei kestä paljon aikaa.” (H4O2.) ”Helppoista. Ne mihi lukee suoraa vastaus, ettei tartte miettii jotai.” (H6O1.)

Myös kahdeksassa innostavan muuttujan kirjoituksessa korostui helppous, nopeus ja vaivattomuus: ”ja pian esitys onkin valmis esitettäväksi” (M1V10). ”Tehtävä innostaa Venniä, koska näytelmän teko on helppo ja ei tarvii kirjoittaa mitään.” (M1V13). ”Vennin mielestä tehtävä oli helppo ja rento.” (M1V24).

Ehkä hieman yllättäen edellisiin kohtiin verrattuna kuudessa innostavan muuttujan vastauksessa tehtävän ilmaistiin edellyttävän aikaa ja vaivaa: ”Tehtävä on suunnattu 10–12-vuotiaille, mutta tehtävä ei ole helppo. – – Tehtävä on valtavan kokoinen.” (M1V15.) ”Vennillä kesti 3 tuntia tehdä tehtävää, koska kirjassa oli tuhat sivua.” (M1V19).

Tähän voi liittyä se, että 11:ssä innostavan muuttujan kirjoituksessa yhdeksi keskeiseksi teemaksi nousi onnistumisen kokemus subjektiivisena tunteena. Kirjoituksista oli tulkittavissa, että moni kirjoituksen oppilas halusi onnistua tehtävässä, ja välillä tämä saattoi edellyttää kohtuullisia haasteita: ”Tehtävässä täytyy olla isot aivot jotta sen pystyy läpäisemään.” (M1V15).

Keskeisintä tässä teemassa oli kuitenkin se, että kirjoituksen henkilö koki tehtävän menneen hyvin ja oli ylpeä siitä: ”Vennin tekstistä tulee villi ja hauska” (M1V1). ”Venni oli ylpeä tekemästään Kahootista.” (M1V17). ”Ei mennyt kuin kaksi päivää, kun Venni ja kaverit sai Tehtävät tehtyä. Tämä innosti Venniä paljon Joten Hän aloitti uuden kirjan lukemisen.” (M1V26.)

Vastaavasti ei-innostavissa kirjoituksissa suuritöisyys tai tehtävän vaikeus nousi esille negatiivisena tekijänä: ”Venni tekee tehtävän, jossa hänen pitää kirjoittaa paljon. – – Jatko-osassa pitää olla vähintään 25 sivua.” (M2V4.) ”Tehtävä on vaikea ja monimutkainen. Tehtävässä pitää kirjoittaa joitakin asioita monella virkkeellä – –.” (M2V10.)

Myös haastatteluissa aikaa vievyys ja vastausten löytymisen vaikeus perusteli tehtävien kokemista ei-innostaviksi: ”Mä en tykkää semmosist, mis pitää kirjallisest vastaa johoki tehtävää. Niit voi olla välil vaikee löytää niit vastauksii ja sitte pitää yleensä kirjoittaa aika pitkii vastauksii.” (H1O1.)

Ne mihi ei meinaa löytyy vastaust millää (H6O1).

Nii et, jos vaikka on lukenu sen monta kertaa, mut silti ei löydä sitä (H6O2).

Myös ylimääräisen vaivan näkeminen aiheutti negatiivisia tunteita: ”Mä tykkään vähiten paditehtävistä just sen takii, et joihinki pitää tehdä kaikki tunnukset tai kirjautuu tai tämmöst ylimäärästä.” (H3O1).

Keskeisimmäksi teemaksi ei-innostavissa kirjoituksissa muodostui pakollisuus. Kymmenessä tehtävässä jo pelkästään valittu verbi ilmensi tehtävän tekemisen pakollisuutta ja epämiellyttävyyttä: ”Venni kaverin kanssa **joutui** tekemään kirja-arvostelun.” (M2V1). ”Hän **suorittaa** tehtävän – –.” (M2V2). *Joutua*-verbin yksi merkitys liittyy juuri välttämättömyyden tai pakon ilmaisemiseen (Kielitoimiston sanakirja, s.v. joutua).

Osassa vastauksia pakollisuuden kokemus oli ilmaistu vielä selkeämmin ja verbin lisäksi myös yleinen sävy korosti asiaa: ”Venni **joutuu** tekemään sen koska hän oli tehnyt kaikki muut tehtävät.” (M2V3). ”Venniä ei kiinnostaisi tehdä tehtävää, mutta ope sanoo, että hän **joutuu** tekemään sen silti.” (M2V5). Merkittävintä oli, ettei vastaavia verbejä (*joutua, pitää* merkityksessä *täytyä*) esiintynyt toisen muuttujan vastauksissa yhtä lukuun ottamatta, joka oli alun perinkin ristiriitainen vastaus, vaan useimmiten käytetty verbi oli neutraaliksi tulkittava *tekee*-ilmaus.

Yhteensä 12 vastauksesta oli tulkittavissa myös negatiivisia tunteita, jotka johtuivat jollakin tavalla tehtävästä tai sen tekemisestä. Kahdeksassa kirjoituksessa negatiivinen tunne oli tylsyys: ”Hän ei tykkää siitä, koska se on hidasta ja tylsää.” (M2V16), ”heidän mielestä tehtävä on maailman tylsin.” (M2V17).

Se, miksi niin monessa vastauksessa tehtävän todettiin olevan tylsä, johtui varmasti paljon siitä, että tämä adjektiivi mainittiin kehyskertomuksessa, ja se ohjasi siten monien sanavalintaa. Kolmessa vastauksessa esiintyi kuitenkin myös muita negatiivisia tunteita. Yhdessä tarinassa luokan edessä esiintyminen aiheutti henkilölle nolostumisen tunteen: ”Hän tekee tehtävän vaikka hän ei tykkää esiintymisestä. Hän esiintyi luokan edessä, mutta häntä alkaa nolottaa.” (M2V2.) Kahdessa muussa vastauksessa taas tehtävän tekeminen aiheutti ärsyyntymistä joko opettajaa tai itse tehtävää kohtaan: ”Vennin mielestä opettaja on ärsyttävä kun on keksinyt tällaisia tehtäviä. Vennin kaverit ovat samaa mieltä.” (M2V5.) ”Venniä ei kiinnostaisi tehdä kirjasta-arvostelua, koska arvostelun teko ärsyttää Venniä.” (M2V15).

Tylsyys negatiivisena tunteena nousi esille myös yhdessä haastattelussa. Oppilasparin mielestä oli todella tylsää, kun kaikki tehtävät liittyivät kirjoittamiseen:

On se aika tylsä. Sun pitää vaa etsii kirjast jotai kirjailijan nimii ja tollasta. Ja sit lyhyesti joku juoni, nii ei se oo kovin mielenkiintonen. (H2O2.)

Mä en oo täyttän niitä ollenkaan, ku mä en jaksa (H2O1).

Tähän vahvasti liittyvä teema oli vielä vastaamattomuus suhteessa vahvuuksiin tai kiinnostuksen kohteisiin. Vahvuuksiin liittyviä vastauksia oli kaksi, ja niissä oppilas oli osannut perustella negatiivisen tunteen henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta. Toisessa vastauksessa luovuuden puute vaikutti tehtävän epämielikkyyteen: ”Venni ei ole luova ja ei tykkää pitkistä kirjoituksista.” (M2V3). Toisessa vastauksessa taas oppilas oli osannut perustella tehtävän aiheuttaman tunteen omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteidensa kautta:

Venni tekee tehtävän, joka ei vastaa hänen kiinnostuksen kohteita. – – Hän tekee tehtävän vaikka ei tykkää esiintymisestä. – – Sitten hän ymmärtää, että valitsi huonon tehtävän omille vahvuuksilleen. (M2V2.)

Ainoastaan yhdessä vastauksessa oppilas oli valinnut, ettei kuvitteellinen henkilö tee tehtävää ollenkaan. Tämä tulkittiin vastaamattomuutena kiinnostuksen kohteisiin: ”Venniä ei kiinnosta kirjasta tehtävän tekeminen joten he eivät tee kavereitten kanssa mitään vaan heittävät tehtävän roskeen ja menevät ulos pelaamaan jotain” (M2V16). Myös haastatteluissa osa oppilaista kertoi jättävänsä tehtäviä tekemättä, jos koki niiden vastaavan negatiivisesti heidän kiinnostuksen kohteisiinsa tai vahvuuksiinsa. Tämä on siis tärkeä huomioitava asia.

6.2.4 Luovuuden hyödyntäminen motivoinnin tukena

Luovuus nousi yhdeksi keskeiseksi teemaksi innostavan muuttujan kirjoituksissa esiintyen yhteensä 15 vastauksessa. Luovuus ilmeni mielikuvituksen, taiteellisuuden, draaman tai luovan etsimisen kautta, ja yhdessä vastauksessa saattoi esiintyä myös useampaa näistä samanaikaisesti.

Mielikuvitukseen perustuvat vastaukset kuvasivat jonkin uuden luomista luetun kirjan pohjalta: ”Venni tekee tehtävää jossa pitää lukea viisi lyhyttä kirjaa ja keksiä niistä oma tarina jossa on kaikkien kirjojen päähenkilöt ja isoin tapahtuma.” (M1V9.) ”Vennin tehtävässä Vennin pitää keksiä kirjaan uusi hahmo.” (M1V24).

Venni päättää henkilön ja kirjoittaa hänen päivästä, milloin henkilö herää, mitä hän syö, millaisia asioita hän tekee päivisin ja ketä hän tapaa. Venni tykkää tehtävästä, koska siinä saa käyttää mielikuvitusta. (M1V1.)

Taiteellisuutta taas kuvattiin piirtämisen, värittämisen tai kuvittamisen kautta: ”Venni haluaa piirtää kuvat kirjan tärkeimmistä tapahtumapaikoista. Venni piirtää kuvat ja kirjoittaa mitä kaikissa paikoissa tapahtuu.” (M1V11.) ”Venni päättää piirtää pienen sarjakuvan yhdestä kirjan tapahtumasta. – – Hän avaa hänen reppunsa ja ottaa piirustus välineet esiin.” (M1V16.)

Venni tekee mielikuvituksellisen ja luovan tehtävän, missä hän käyttää värejä. Hän kertoo kirjasta ja luo teksteille ilmettä väreillä. Venni piirtää tekstien ympärille kukkia ja reunustaa niitä palloilla ja muilla kuvioilla. (M1V5.)

Lopuissa luovuuteen perustuvissa kirjoituksissa tehtävä perustui draamaan tai luovaan etsimiseen: ”Tehtävässä Venni tekee näytelmän kirjan tapahtumista. – – se innostaa vielä, koska Venni pitää näyttelemisestä.” (M1V13.) ”Venni ja hänen kaverinsa tekee aakkostehtävän, jossa pitää etsiä kirjasta jokaisella kirjaimella alkava sana.” (M1V14.) ”Venni haluaisi – – että tehtävissä on etsittäviä adjektiiveja ja muita pronomineja tietyltä aukeamalta tai aukeamilta.” (M1V23).

Haastatteluissa luovuutta lähestyttiin pääosin taito- ja taideaineisiin eheyttämisen näkökulmasta. Kuten muutkin käytännöt, myös tämä jakoi oppilaiden mielipiteitä. Suurin osa koki eheyttämisen kuitenkin positiiviseksi tai neutraaliksi asiaksi, jolla sai hyvin esimerkiksi lisättyä taito- ja taideaineiden määrää koulussa: ”Mun mielestä se on ihan kiva, koska esim. kuvistaki, ni niit on aina kerran viikossa. Et sit ois vähän enemmän jotai, jos tykkää kuviksesta tai kässystä.” (H3O1.) ”Ei mul oo oikeen mitään siihe vastaa tai mitää, et se on kyl hieno lisä vaa.” (H5O1). Yksi oppilas koki tämän myös selkeästi motivoivaksi:

Jos sä oot hyvä piirtämään, miksei sit kannata ylläpitää sitä samalla, ku lukee. Jos on hyvä piirtämään, ni sitä kannattais harjotella samal ku lukee. Se auttaa todella paljon, et halua tehdä sitä. (H5O2.)

Vain yhdessä vastauksessa tällaisen työskentelyn todettiin olevan selkeästi ei-innostavaa. Tämän oppilaan mielestä ei ollut motivoivaa jatkaa kirjan pohjalta työskentelyä enää sen lukemisen jälkeen:

Mun mielestä se ei oo kiva, ku pitää tehdä tollasii, koska se on vaa tylsää. Emmä jaksa – se, et mä oon lukenu semmosen 500 sivusen kirjan, ni ei mul oo enää – ni en mä jaksa sillo alkaa enää tehdä mitää semmosii pitkäaikaisii kuvistöitä jostain jutuista. Ni sit mä vaa teen jonku nopeen tehtävän. (H3O1.)

Vastausten perusteella on kuitenkin tulkittavissa, että luovuus voi innostaa joitakin kirjan käsittelyyn. Tätä tulkintaa tukee se, että teema esiintyi useissa vastauksissa ja sai pääasiassa

positiivisia mainintoja. Luovuuteen perustuva työskentely voikin toimia osalle oppilaista mielekkäänä vaihtoehtona kirjoittamiselle.

6.2.5 Motivoivien palkintojen kannustavuus

Palkitseminen nousi esille innostavan muuttujan kirjoituksissa, joissa yhdeksi teemaksi muodostui arvostuksen tai palkinnon saaminen muilta. Tämä nousi esille yhdeksässä kirjoituksessa ja keskeistä oli se, että onnistumiseen liittyvä vahvistus tuli ulkoapäin joko opettajalta tai luokkatovereilta. Palkitseminen tai arvostuksen saaminen tapahtui kirjoituksissa tehtävän suorittamisen jälkeen ja liittyi monesti onnistuneeseen esiintymiseen luokan edessä.

Viidessä kirjoituksessa arvostus näkyi aineettomana kunnian tai kehuun saamisena: ”Venni sai kehut siitä hyvästä kun teki kaikki tehtävät loppuun.” (M1V3). ”Opettaja sanoi että hänen tarina oli luova ja upea.” (M1V12). ”Koko luokka tykkää Vennin Kahootista, koska se oli hauska” (M1V17). Neljässä kirjoituksessa arvostus sen sijaan liittyi enemmän arvosanoihin tai yksittäisissä tapauksissa rahan saamiseen tai kuuluisuuteen. ”Venni sai melkein täydet pisteet (9/10).” (M1V19). ”Voittaja saa yhden euron jokaiselta tehtävään osallistuneelta.” (M1V9). ”Kirjavinkkaus oli niin hyvä että tuhansia ihmisiä osti kirjan, kirjan tekijät huomasivat tämän ja kutsuivat Vennin heidän podcastiin. Lopulta Vennistä tuli tosi kuuluisa kirjoittaja.” (M1V4.)

Kahdessa negatiivisen muuttujan kirjoituksessa esiintyminen yhdistyi kuitenkin päinvastaisesti negatiivisiin tunteisiin, eikä esiintymisestä seurannut aplodeja tai positiivista vahvistusta luokkatovereilta. Kaikille tämä teema ei siis näyttäytynyt palkitsevana: Se on ärsyttävää koska se esitetään koko luokalle.” (M2V6).

Hän suorittaa tehtävän: ”Näytä tai esitä osa kirjasta luokalle”. Hän tekee tehtävän vaikka hän ei tykkää esiintymisestä. Hän esiintyi luokan edessä, mutta häntä alkaa nolottaa. (M2V2.)

Haastatteluissa palkitseminen yhdistettiin enemmän konkreettisiin palkintoihin. Moni oli sitä mieltä, että ainakin teoriassa palkitsemisella voisi motivoida, mutta palkintojen pitäisi olla tavoittelemisen arvoisia. Yhden oppilaan mielestä palkitsemista kannatti ainakin yrittää osana motivointia:

En mä siin nyt mitää huonookaa nää, et samal siin yritetään korostaa sitä lukutaitoo, mikä sillä on. Niinku jos ei oikeesti pysty lukemaan, nii sitte se palkinto on se viimeinen asia, joka otettais varmasti käyttöö. (H5O2.)

Joidenkin oppilaiden kouluissa oli myös käytössä lukemiseen kannustavia palkintoja, ja moni oli käyttänyt aiempina vuosina lukudiplomia. Vastausten perusteella näytti kuitenkin siltä, etteivät ainakaan tämänhetkiset palkintoihin perustuvat motivointiyitykset lisänneet juurikaan motivaatiota. Vain neljä oppilasta koki, että lukudiplomi oli ehkä hieman lisännyt heidän motivaatiotaan, mutta osassa tämä ei herättänyt mitään ajatuksia tai vaikuttanut heidän motivaatioonsa millään tavalla. Tästä huolimatta moni kuitenkin toivoi lisää palkintoja osaksi lukemista. Pääasiassa palkintoehdotukset olivat pieniä ja helposti toteutettavia. Ne liittyivät vahvasti koulun arkeen ja oppilaiden haluun vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään:

Sais vaikka päättää jotku kaks tuntii, mitä tehään koulussa (H2O2).

Sit jos jokanen koulussa lukis kuus kirjaa, ni sit ois vaik joku. Sit tulis vaik koko luokalle joku uus välkäväline tai sit sais pitää jonku sisävälkän. Ja sit siin vois pelata lautapelejä. Tai lahjakortti *kauppakeskukseen*. (H3O2.)

Voidaan siis todeta, että palkitsemisella on ainakin teoriassa mahdollisuus lisätä lukumotivaatiota, mutta tällä hetkellä palkinnot eivät ole sellaisia, joita suurin osa oppilaista haluaisi tavoitella. Näyttää myös siltä, että ne korostavat pitkälti kilpailua ja yksilöllistä onnistumista, jolloin he, jotka lukevat jo valmiiksi paljon, voittavat palkinnot. Olisikin parempi, jos palkinnoilla tavoiteltaisiin jotakin yhteistä, ja jokaisen panos vaikuttaisi voittamiseen. Koska moni toivoi palkintoja lukemisen tueksi, luokissa pitäisi kehitellä juuri siihen ryhmään sopivia kannustimia.

6.2.6 Kehitysehdotuksia

Haastatteluiden lopuksi oppilailta kysyttiin vielä kehitysehdotuksia tai ideoita, joilla kirjallisuudenopetuksesta voisi saada mielenkiintoisempaa. Ehdotuksissa korostuivat luovuutta hyödyntävät työtavat, palkinnot sekä yhdessä tekeminen. Oppilaiden vastauksista oli tulkittavissa, että taito- ja taideaineiden laajempi hyödyntäminen voisi tehdä kirjallisuudenopetuksesta motivoivampaa.

Konkreettisiin tehtäviin liittyen kolme oppilasta ehdotti, että kirjasta voisi piirtää tai maalata jotakin. Neljä oppilasta taas ehdotti, että esimerkiksi käsitöissä voisi valmistaa kirjan hahmoja tai muuta kirjaan liittyvää: ”Et vaik puukässäs tehtäis jotain siihen liittyvää. Ja saisi ite päättää siit kirjasta, et mitä siihen liittyvää.” (H2O2.) ”Jos siel on joku hahmo, nii sen yrittää mielikuvituksen kaa tehdä.” (H6O1). Myös musiikkiin eheyttäminen nostettiin esille: ”Keksii siihe vaikka biisi.” (H2O1). ”Vaikka tehdä siit laulun” (H6O2).

Viisi kehitysehdotusta liittyi siihen, että tehtäviä voisi tehdä enemmän yhdessä: ”Enemmän kaikkii ryhmäjutskia. Ei tarvi yksin tehä kirjast.” (H6O1.) ”Mun mielest enemmän esitystehtävii. Et siel – kun meil on lista, mist pitää valita. Ni siel on aika vähän esitettävii. Tämmösii, et ryhmän kaa pitää tehä.” (H3O1.)

Kaksi oppilasta toivoi myös enemmän keskustelua kirjoihin liittyen: ”Just puhuu siit kirjasta ja keskustella.” (H6O1).

Muut tehtävähdotukset olivat keskenään hieman erilaisia ja toistuivat keskimäärin vain yhdessä vastauksessa. Oppilaat ehdottivat ulkona työskentelemistä, oman kirjan askartelua, kirjanmerkin tekemistä, kirjan tarinan jatkamista sekä kirjailijan tapaamista. Kolmessa vastauksessa ehdotettiin myös videoiden kuvaamista. Yksi oppilas ehdotti myös tehtävää, jossa pääsisi pohtimaan ja analysoimaan tarkemmin kirjan tarinaa ja tapahtumia.

Itellä on varmaa semmosii tehtävii kiinnostun, et keksii uuden hahmon sinne seikkailemaan. Tekee vaik uuden lopun tai kirjottaa koko tarina uusiks. Ja sit on se, et alkaa miettii, et onks täs nyt mitää järkee täs kirjas. Onks tää nyt nii semmonen hyvä kirja, et täs kannattais alkaa muuttamaa mittää. (H5O2.)

Kuten oppilas tuo vastauksessaan esille, tällainen tehtävä antaisi oppilaille mahdollisuuden pohtia kirjailijan tekemiä valintoja suhteessa kirjan toimivuuteen ja omiin näkemyksiin. Juuri tällaiset tehtävät voisivat kehittää oppilaiden ajattelua ja kirjan tulkitsemisen taitoa eri tavalla kuin toistavaa tietoa edellyttävät vihkotehtävät, joita moni oppilas tällä hetkellä teki.

Yhteenvedona voidaan todeta, että yksittäiset tehtävät jakoivat oppilaiden mielipiteitä huomattavan paljon. Taustalta nousi kuitenkin muita keskeisiä tekijöitä, jotka vaikuttivat innostuksen tai ikävyyden kokemiseen. Keskeisimmäksi lähtökohdaksi muodostui kiinnostava kirjallisuus; jos oppilas koki luettavan teoksen epämiellyttävänä, tämä vähensi hänen motivaatiotaan jo ennen varsinaisen tehtävän tekemistä.

Toisaalta oppilaat toivoivat myös helppoutta sekä omien vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden huomioimista. Kaiken kaikkiaan opetuksen toivottaisiin olevan monipuolista, sillä samojen tehtävien toisto koettiin tylsäksi, eikä se toimi ratkaisuna oppilaiden lukuinnon lisäämiseen. Tehtävissä voisi hyödyntää myös enemmän luovuutta, yhteistyötä sekä mahdollisia palkintoja, jotka koettaisiin mielekkäiksi. Kaiken taustalla on oppilaiden osallisuus; olisi tärkeä kysyä heidän mielipiteitään tehtävien innostavuuteen liittyen sekä pyrkiä kehittämään opetusta heitä motivoivampaan suuntaan.

7 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan saatuja tuloksia suhteessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen sekä aineiston keräämis- ja analyysitapaan. Ensimmäisessä alaluvussa raportoidaan päätulokset vielä tiivistetysti, jonka jälkeen esitetään johtopäätöksiä ja vertailua aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Kolmannessa alaluvussa luodaan katsaus tutkimuksen luotettavuuteen liittyviin tekijöihin, ja lopuksi ehdotetaan vielä jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä pohditaan saatujen tulosten merkittävyyttä kasvatustieteellisestä näkökulmasta.

7.1 Tutkimuksen päätulokset

Tutkimuksessa tutkittiin kuudesluokkalaisten oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia lukemisesta sekä kirjallisuudenopetuksesta. Keskeisimpänä tavoitteena oli selvittää, millaisia kirjallisuudenopetuksen työtapoja oppilaat pitävät innostavina ja ei-innostavina. Vastauksia saatiin eläytymismenetelmällä kootuilla kirjoituksilla sekä parihaastatteluilla. Koko tutkimuksen ajan keskiössä olivat lasten näkökulmat ja heidän kokemuksensa aiheesta.

Oppilaiden lukemisaktiivisuus vaihteli päivittäisestä hyvin vähäiseen. Koulun lukutehtävillä oli positiivinen vaikutus joidenkin lukemiseen, sillä osalle koulu oli ainoa lukupaikka. Vapaa-ajalla pelaaminen oli suurin lukemiselta aikaa vievä tekijä. Sen ylivoimaisuus ajankäytöllisissä valinnoissa on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. La Rosa, 2023, s. 10).

Yleisesti oppilailla oli monenlaisia ajatuksia lukemisesta, mutta monenkaan kohdalla mielipide ei ollut kovin vahva, vaan enemmänkin neutraali. Useissa tapauksissa mielipide oli myös sidoksissa kirjan kiinnostavuuteen; mielenkiintoinen kirja sai oppilaan suhtautumaan lukemiseen positiivisesti, kun taas epämielenkiintoiset kirjat vaikuttivat päinvastoin. Tulos oli samansuuntainen aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 64; Grünthal ym., 2019, s. 172; Reedy & De Carvalho, 2021, s. 140).

Muita lukemisen innostavuuteen liittyviä tekijöitä nousi esille mieluisaan lukupaikkaan, palkitsemiseen ja lukemisen rauhallisuuteen liittyen. Negatiivisiksi taas koettiin liian pitkä lukuaika tai sivumäärä, vähäinen vireystila tai motivaatio sekä meluisa ympäristö. Myös Leino ja kollegat (2023, s. 49) sekä Reedy ja De Carvalho (2021, s. 139, 141) ovat todenneet jo aiemmin, että äänekkäässä ympäristössä lukeminen koetaan negatiivisemmaksi.

Lukemiseen liittyvistä mielipiteistä tai omasta lukuaktiivisuudesta huolimatta kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta ajattelivat, että lukeminen on tärkeää, ja lukutaidolla on merkitystä tulevaisuuden ja elämän kannalta. Suurin osa koki lukemisen myös helpoksi. On mielenkiintoista, kuinka oppilaat tunnustivat lukemisen ja lukutaidon tärkeyden, vaikkeivat välttämättä pitäneet lukemisesta tai harrastaneet sitä arjessaan. Toisaalta lukutaidon tärkeydestä puhutaan niin laajasti, että sillä on varmasti vaikutusta yleiseen mielipiteeseen, ja se heijastuu myös aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa (ks. esim. Roe, 2016, s. 93).

Kaikissa luokissa oli vähintään kohtuullisen säännöllinen rutiini lukemiseen, ja kaikilla oppilailla oli käytössään pulpetti- tai lokerokirja. Luokat erosivat kuitenkin jonkin verran sen suhteen, kuinka usein esimerkiksi lukutunteja tai -hetkiä pidettiin, tai kuinka paljon he saivat itse vaikuttaa luettavien kirjojen valintaan. Myös käytetyissä menetelmissä ja tehtävissä oli eroavaisuuksia. Aiemman tutkimuskirjallisuuden suuntaisesti monissa työtavoissa painotettiin kuitenkin yksilöllisiä toimintatapoja (ks. Grünthal ym., 2019, s. 175; Leino ym., 2023, s. 78).

Vastauksista ei noussut esille yhtään selkeää innostavaksi tai ei-innostavaksi koettua tehtävätyyppiä, vaan erilaisia harjoituksia mainittiin sekä eläytymismenetelmällä kootuissa kirjoituksissa että haastatteluissa useita. Samankaltaisuudet liittyivätkin enemmän suurempiin teemoihin, joita olivat kiinnostavan kirjallisuuden merkitys, tunteiden vaikutus, luovuus sekä palkitseminen.

Yksi keskeisin innostavuutta lisäävä tekijä liittyi mahdollisuuteen päättää itse, mitä lukee. Tämä nousi esille sekä haastatteluissa että kirjoituksissa, joiden vastauksista oli tulkittavissa, että mielenkiintoisista kirjoista on motivoivampaa tehdä tehtäviä tai kirjan kiinnostavuus voi jopa itsessään innostaa siitä kertomiseen. Myös helppous ja onnistumisen mahdollisuus koettiin innostaviksi, ja vastaavasti vaikeus, pakollisuus ja tehtävän aiheuttamat muut negatiiviset tunteet ei-innostaviksi.

Myös luovuus nousi esille molempien menetelmien vastauksista innostavana tekijänä. Se ilmeni mielikuvituksen käytön, taiteellisuuden, draaman tai luovan etsimisen kautta. Suurin osa koki myös eheyttämisen taito- ja taideaineisiin positiivisena tai neutraalina asiana.

Osa oppilaista toivoi lukemiseen enemmän palkintoja, jotka he kokisivat mielekkäiksi ja tavoittelemisen arvoisiksi. Kehitysehdotuksissa nousivat esille myös toive monipuolisempien tehtävien käytöstä, luovuuden hyödyntämisestä, yhteistyöstä sekä omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden huomioimisesta.

7.2 Tulosten pohjalta tehtävät johtopäätökset

Aineiston keruun aikana nousi esille laajasti erilaisia tehtävätyyppejä sekä innostaviin että ei-innostaviin tehtäviin. Samanlaiset tehtävät toistuivat myös molemmissa muuttujissa, joka voi kertoa siitä, etteivät innostavuus ja ei-innostavuus ole toisensa pois sulkevia kategorioita, vaan enemmänkin jatkumo. Toisaalta samakin tehtävä voidaan toteuttaa eri tavoin, joka voi vaikuttaa tehtävän mielekkyyden kokemiseen. Jokaisella oppilaalla on myös omat vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa, joka vaikuttaa siihen, että toiselle mielekkäin tehtävä voi olla toiselle tylsin.

Nämä näkökulmat huomioon ottaen voidaan todeta, ettei mikään tehtävä sovi täydellisesti kaikille oppilaille. Siksi olisikin erityisen tärkeää toteuttaa kirjallisuudenopetusta monipuolisesti, jotta jokainen voisi motivoitua ja innostua lukemisesta ja siihen liittyvistä tehtävistä edes joskus. Kuten tuloksista huomattiin, osalle koulu on ainoa paikka, jossa he lukevat, joten näiden hetkien mielekkääksi kokemiseen tulisi panostaa sitäkin enemmän.

Oppilaiden vastausten perusteella voidaan myös vahvistaa Kauppinen ja Aerilan (2019b) toteamus siitä, että kirjallisuudenopetuksen oppimisympäristöissä ja menetelmissä olisi edelleen monipuolistamisen ja innovatiivisuuden varaa. Useat oppilaat kertoivat käyttävänsä muilla suomen kielen tunneilla monipuolisia menetelmiä ja työtapoja, mutta kirjallisuudenopetuksessa heillä saattoi olla käytössään vain yksi ainoa tehtävätyyppi (ks. myös Grünthal ym., 2019, s. 168; Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 149). Toisaalta on aina mahdollista, etteivät oppilaat muista kaikkea, mitä he ovat tunneilla tehneet, ja voi olla, että vain viimeisimmäksi tehty tehtävä tuli heille haastattelussa mieleen. Oppilailla oli myös luovia ideoita eläytymismenetelmällä kootuissa kirjoituksissa, mikä voisi viitata siihen, että käytänteitä on ehkä kuitenkin ollut laajemminkin kuin haastattelut antoivat ymmärtää. Voi kuitenkin olla, että nämä luovemmat ideat tulivat niiltä juuri osallistujilta, joiden luokissa käytettiin monipuolisempia menetelmiä. Joka tapauksessa kirjoitustehtävät olivat useimmiten mainittu tehtävätyyppi molemmissa muuttujissa.

Tämän perusteella useiden oppilaiden väite siitä, että tunneilla käytetään pääasiassa kirjoittamista ja toistavan tiedon ilmaisemista, vaikuttaa luotettavalta. Kirjoittaminen itsessään ei ole huono asia, ja kuten vastauksista kävi ilmi, osa oppilaista myös pitää itsenäisesti tehtävistä kirjoittamiseen perustuvista harjoituksista. Ongelmallista on kuitenkin se, jos kaikissa tehtävissä hyödynnetään vain toistavaa tietoa ja niin sanottuja oikeita vastauksia. Tällaista tiettyjen ehtojen mukaista vastausten käsittelyä on havaittu jo aiemmassa

tutkimuksessa, jossa parempana on pidetty sitä, jos oppilaiden näkemyksiin suhtauduttaisiin dynaamisina rakenteina, jotka heijastavat kehittyvää ymmärrystä kompleksisesta ja potentiaalisesti mielenkiintoisesta teoksesta (Applebee ym., 2003, s. 711). Tällä tavalla hyödynnettäisiin varmasti paremmin kirjallisuuden mahdollisuudet myös muun kuin lukutaidon näkökulmasta. Ei olekaan yllättävää, että myös oppilaiden lukutaitokäsitykset perustuivat lähes yksinomaan hyödyllisyyteen ja tekniseen lukutaitoon (ks. myös Kainulainen, 2019, s. 60), sillä koulussa painotettavat tekijät ja arvot vaikuttavat oppilaiden käsitykseen kirjallisuudesta (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 148).

Hyödyllisyysnäkökulman painottamisesta voi johtua myös se, ettei lukemista ajatella miellyttävänä vapaa-ajan aktiviteettina, vaan se yhdistetään vain tiedon hankkimiseen ja opiskeluun. Nämä näkökulmat myös vähentävät lukuiloa ja -nautintoa (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 18). Lukemista tulisikin yhdistää enemmän sen tuottamaan iloon, jotta oppilaat voisivat huomata, kuinka lukemisessa on kyse muustakin kuin esimerkiksi tiedon keräämisestä (Burnett & Merchant, 2018, s. 62). Tunneilla olisikin hyvä lukea välillä vain lukuilon vuoksi ilman siihen liittyviä tehtäviä. Aiemmassa tutkimuksessa oppilaat ovat myös toivoneet tätä (ks. Roe, 2016, s. 89).

Nykyään on tarjolla valtavasti kilpailevia tapoja käyttää vapaa-aikaa, ja kuten oppilaat toivat esille, tämä vaikuttaa siihen, että lukeminen jää helposti vähemmälle. Erityisesti pelaaminen mainittiin useimmiten syyksi sille, että lukeminen on vähentynyt (ks. myös La Rosa, 2023, s. 10). Aiemmassa tutkimuksessa tätä on perusteltu sillä, että pelaaminen ja ohjelmien katselu ovat vaivattomampia tekemisiä, kun taas lukeminen edellyttää enemmän kognitiivista työtä, koska tapahtumat on kuviteltava itse (La Rosa, 2023, s. 11). Tietotekniikan käyttö ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ollut suoraan yhteydessä kirjallisuudenopetuksen innostavuuteen, vaan osa kertoi pitävänsä jopa vähiten iPadilla suoritettavista harjoituksista, koska niihin liittyi niin paljon eri sovelluksia ja kirjautumisia. Onkin virheellistä olettaa, että lasten ja nuorten vapaa-ajalla käyttämien laitteiden yhdistämisellä kouluopetukseen olisi pelkästään positiivisia vaikutuksia. Ei myöskään näytä siltä, että teknologian hyödyntäminen itsessään olisi ratkaisu lukemisen ongelmiin (ks. myös La Rosa, 2023).

Helppouden arvostus nousi kuitenkin yleisesti esille, eikä lukeminen monenkaan mielestä näyttänyt vastaavan tähän kriteeriin. Vaikka vastaajat kokivat itse lukemisen helpoksi, on todennäköistä, että he tarkoittivat tällä teknistä lukutaitoaan, eivätkä sitä, että lukemisen aloittaminen itsenäisesti olisi helppoa. Monilla oppilailta ei ollutkaan lukutottumuksia vapaa-

ajallaan, joka on valitettavaa suhteessa siihen tietoon, että vapaa-ajan lukeminen takaa paremman lukutaidon, ja sillä on myös muita merkittäviä hyötyjä yksilön kehityksen kannalta (Cremin & Scholes, 2024; Grünthal ym., 2019; Kauppinen & Aerila, 2019b). Näillä lapsilla ei todennäköisesti ollutkaan omakohtaista suhdetta kirjallisuuteen, joka on lukemisen halun ja innon taustatekijä (ks. Kainulainen, 2021, s. 38). Tästä voi johtua myös se, etteivät monetkaan osanneet perustella, miksi he kokivat tietyt tehtävät kiinnostaviksi tai tylsiksi.

Tavoiteltaessa lukuinnostusta tai sen lisäämistä, on ongelmallista, jos oppilaat eivät koe kiinnostusta opettajan ehdottamia tehtäviä kohtaan. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että oppilaat saattavat kokea lukutoimintaan liittyvät tehtävät tylsinä tai pakollisina koulutehtävinä, joita he eivät halua tehdä (Roe, 2016, s. 88). Tämän aineiston perusteella tämä voi johtaa jopa tehtävien tekemättä jättämiseen. Tehtävien pitäisikin herättää paremmin oppilaiden sisäistä motivaatiota (ks. Oxley & McGeown, 2023) ja tuntua relevanteilta heidän elämänsä kannalta (ks. Gambrell, 2011), sillä pakollisuuden tunne muodostui yhdeksi merkittävimmäksi negatiiviseksi tekijäksi ei-innostavissa tehtävissä.

Harjoituksissa olisi hyvä tavoitella myös lukemisen luovuutta ja mielikuvituksellisuutta (Kainulainen, 2021, s. 38). Kirjallisuus on erinomainen tapa kehittää lasten tunne-elämää, empatiaa sekä vuorovaikutustaitoja (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 12, 14), joten tehtävissä olisi hyvä keskittyä myös näihin näkökulmiin. Jos kaikissa tehtävissä etsitään vain oikeita vastauksia, oppilaat eivät opi tulkitsemaan kirjan hahmojen tunnetiloja ja motiiveja tai eläytymään ja peilaamaan omaa elämäänsä hahmojen tilanteisiin. Toistava tieto ei myöskään lisää mielikuvituksen tai eri näkökulmien ymmärtämistä, ja välittää oppilaille kuvaa siitä, että fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen noudattaa samoja sääntöjä kuin teoriakirjallisuuden lukeminen.

Muiden kuin toistavien tietojen käyttö edellyttää toisaalta enemmän pitkäjänteisyyttä, mikä ei vastaa oppilaiden toiveeseen helppoudesta, mutta mielikuvitus, luovuus ja empatia ovat elämän kannalta niin tärkeitä, että niitä olisi hyvä harjoitella. Oppilaita olisikin hyvä ohjata vähitellen myös haasteellisempien tehtävien pariin, sillä kaikki elämässä ei tule olemaan aina helppoa ja nopeaa. Kirjojen mahdollisuudet eivät myöskään avaudu, jos niiden parissa ei työskennellä pitkäjänteisesti ja keskittyen (Felski, 2024, luku 1). Tätä on hyvä sanallistaa ja pohtia myös yhdessä oppilaiden kanssa.

Innostusta voisi edistää myös se, jos oppilaita osallistettaisiin enemmän tehtävien suunnitteluun ja oppimisprosessiin. Tällä hetkellä näin ei juurikaan tehdä (ks. myös

Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 149), mutta kuten tuloksista kävi ilmi, oppilaille on kyllä ideoita ja ehdotuksia. Olisikin tärkeää antaa tällaiselle ideoinnille aikaa, jotta tehtävät voisivat vastata paremmin oppilaiden kiinnostukseen. Myös palautteen kysyminen ja kuunteleminen ovat avaintekijöitä opetuksen kehittämisessä. Jos suurin osa kokee jonkin tehtävän epämotivoivana, opettajan olisi hyvä pysähtyä pohtimaan, pitäisikö toteutusta muokata jollakin tavalla.

Vaikka opetus näyttää jossakin määrin vastaavan heikosti lukemaan innostamiseen, tulosten tarkoituksena ei ole syyttää opettajia. Lukemisen vähäisyys ja lukuinnostamattomuus ovat kansallisen tason haasteita, ja niiden syyt liittyvät laajasti eri tekijöihin, kuten esimerkiksi lukukulttuurin muutokseen (ks. La Rosa, 2023, s. 5; Leino ym., 2023, s. 41). Kaikilla opettajilla ei yksinkertaisesti olekaan keinoja positiivisen kirjallisuudenopetuksen toteuttamiseen (Kauppinen & Aerila, 2019a, s. 154). Vaikka opettajalla on tukeaan opetussuunnitelma (ks. POPS 2014) ja esimerkiksi uusi Kansallinen lukutaitostrategia 2030 (ks. Opetushallitus, 2021), näissä ei kuitenkaan esitetä juuri mitään konkreettisia keinoja lukemaan innostamisen tueksi. Pelkästään se, että lukemaan innostaminen asetetaan tavoitteeksi, ei riitä lisäämään lukuintoa. Tähän tarvittaisiinkin konkreettisempia käytäntöjä, menetelmiä ja työtapaehdotuksia, jotka olisivat lähtöisin oppilaiden kiinnostuksesta.

Oppilaiden aktiivisempi osallistaminen lukutoimintaan ja tehtävien suunnitteluun ei varmasti korjaa kaikkia lukuinnostamattomuuteen liittyviä haasteita, mutta on kuitenkin mahdollista, että sillä olisi ainakin joitakin positiivisia vaikutuksia. Erityisesti tämänhetkisessä tilanteessa, jossa lukemisesta motivoituminen on monille haasteellista, kaikkia keinoja tulisi kokeilla. Kadotettu lukuinto ei syty itsestään, vaan vaatii konkreettisia toimenpiteitä ja tukitoimia.

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen vahvuutena oli se, että kokonaisuus hahmotettiin käyttötarkoituksesta lähtöisin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168), jolloin tulkinnassa ja raportoinnissa keskityttiin tutkimuksen tavoitteeseen eli innostavan kirjallisuudenopetuksen kuvan luomiseen oppilaiden näkökulmasta. Saatujen tulosten luotettavuutta lisäsi se, että triangulaatio, eli tässä tapauksessa erilaisten menetelmien yhdistäminen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 167), tuotti samankaltaisia tuloksia, jolloin niiden voidaan nähdä kertovan innostavasta kirjallisuudenopetuksesta luotettavasti. Toisaalta on kuitenkin huomioitava, etteivät käytetyt menetelmät olleet suoraan verrannolliset, sillä toinen niistä perustui mielikuvitukseen ja toinen aitoihin mielipiteisiin ja konkreettisiin kokemuksiin. Voidaan kuitenkin olettaa, että

mielikuvituksellisetkin kirjoitukset kuvasivat todellisuutta välillisesti, sillä usein fiktiiviseen kirjoittamiseen vaikuttaa todellisen maailman kokemukset ja niiden herättämät tunteet ainakin jollakin tavalla.

Tarkasteltaessa tuloksia on hyvä huomioida myös se, että aineiston analyysiin käytettiin aineistolähtöistä analyysia, joka perustui kokonaisuudessaan tulkintaan (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin etenemisessä hyödynnettiin kuitenkin Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeistusta, joka tuki analyysin teon pätevyyttä. On silti mahdollista, että joku toinen olisi hahmottanut aineiston eri tavalla ja muodostanut toisenlaisia teemoja tai päätelmiä. Tehdyt valinnat pyrittiinkin kuvaamaan selkeästi ja johdonmukaisesti koko analyysiprosessin ajan (ks. 5.3), jotta lukijalla olisi mahdollisuus peilata saatuja tuloksia suhteessa tehtyihin valintoihin. Samalla lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimusta ja tulosten uskottavuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 26).

Myös aineiston keräämiseen liittyi useita tekijöitä, jotka vaikuttivat sekä aineiston saamiseen että lopullisiin tuloksiin. Ensimmäinen tekijä liittyi haastattelun kohderyhmään eli lapsiin. On todettu, että haastateltaessa lapsia on riskinä, että lapsen vastaamista ohjaa pyrkimys oikeiden vastausten antamiseen, jolloin vastaukset kertovat enemmän siitä, mitä lapsi on ajatellut haastattelijan haluavan kuulla, kuin miten asiat oikeasti ovat (Alasuutari, 2005, s. 153). Tässä osallistujaryhmässä tällaista vaikutusta ei kuitenkaan ollut juurikaan havaittavissa, vaan vaikutti siltä, että haastateltavat kertoivat rehellisesti omia näkemyksiään ja mielipiteitään. Tätä tulkintaa tuki se, että vastaukset vaihtelivat paljon, ja oppilaat olivat myös välillä keskenään eri mieltä toisen haastateltavan kanssa. Tähän saattoi vaikuttaa positiivisesti se, että haastatteluiden alussa painotettiin sitä, ettei kysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia, eikä toisen oppilaan kanssa tarvitse olla samaa mieltä.

Kuitenkin keskusteltaessa innostavista työtavoista oppilaat saattoivat kokea, että heidän tulisi vastata jotakin, vaikkeivat he olisi todellisuudessa kokeneet mitään työtapaa innostavaksi. Koska kysymyksenasettelu oli muodossa ”millaiset tehtävät koette kivoimmaksi”, tämä saattoi ohjata vastaamaan jotakin, mitä koki vähiten ei-innostavaksi. Vastaus ei siis välttämättä oikeasti tarkoittanut, että työtapa olisi ollut innostava. Tällaiset tilanteet pyrittiin huomioimaan tulosten raportoinnissa mahdollisimman hyvin, mutta on mahdollista, että osa innostavaksi luokitelluista tehtävistä ei todellisuudessa olekaan innostavia.

Tuloksiin vaikutti myös se, että haastatteluiden pituus oli melko lyhyt, eikä monestakaan aiheesta ehditty keskustelemaan tarkemmin. Osa oppilaista alkoi kuitenkin väsyä jo tämän

ajan lopussa, joten on mahdollista, ettei pidempi haastattelu-aika olisi ollut tarkoituksenmukainen.

Tulosten luotettavuutta lisäsi se, että haastatteluiden puolistrukturoitu asetelma mahdollisti kysymisen ja tarkentamisen puolin ja toisin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Tämä antoi oppilaille mahdollisuuden kysyä selitystä, jos he eivät ymmärtäneet kysymystä, ja myös haastattelijä pystyi esittämään lisäkysymyksiä tarpeen mukaan. Kaikissa tilanteissa tätä mahdollisuutta ei kuitenkaan huomattu käyttä, vaikka jälkikäteen oli havaittavissa, että se olisi ollut tarpeellista. Myös kysymyksenasettelu oli joissakin kohdin epäselvää, jolloin vastauksetkaan eivät välttämättä liittyneet täysin siihen, mitä haluttiin selvittää. Lasten vastaukset olivat välillä myös todella lyhyitä tai epäröiviä. On kuitenkin ymmärrettävä, että kyse oli vasta 12-vuotiaista lapsista, eikä voitu olettaa, että he olisivat pohtineet lukemiseen liittyviä teemoja juurikaan aiemmin tai olleet tietoisia tutkimushaastattelun diskurssista. Vastaukset heijastivatkin heidän näkökulmaansa välittömästi, jota voidaan pitää itsessään tärkeänä ja luotettavana tekijänä, kun haluttiin selvittää heidän ajatuksiaan.

Koska haastateltavat olivat lapsia, parihaastattelun käyttö sopi hyvin tämän tutkimuksen asetelmaan. Sen vahvuutena oli se, että oppilaat pystyivät tukemaan toisiaan haastattelun aikana, joka näkyi esimerkiksi yhteisenä käytäntöjen pohtimisena tai toisen vastauksen täydentämisenä. Toisaalta välillä toinen oppilas saattoi sanoa vain saman kuin toinen, eikä välttämättä lisännyt mitään. Olikin vaikea tietää, olivatko he näissä tilanteissa oikeasti samaa mieltä, oliko kysymys liian vaikea, vai eikö toinen jaksanut tai halunnut keksiä mitään omaa sanottavaa. Pääasiassa parihaastattelun käyttö oli kuitenkin etu, sillä haastattelutilanne oli lapsille uusi, ja voidaan ajatella, että luokkatoverin läsnäolo madalsi kynnystä uudenlaiseen tilanteeseen osallistumiseen.

Eläytymismenetelmässä aineiston keräämiseen ja tulosten saamiseen vaikutti heikentävästi se, ettei kehyskertomuksissa huomattu pyytää perustelua innostavuudelle tai ei-innostavuudelle. Tämä olisi tuonut vastauksiin huomattavasti lisää syvyyttä ja konkretiaa, sillä nyt innostavuuteen ja ei-innostavuuteen liittyvät tekijät perustuivat enemmän analysoijan tulkintaan, jolloin on mahdollista, etteivät ne kuvanneet täysin sitä, mitä oppilas oli ajatellut. Tästä johtui myös se, ettei osassa kirjoituksia ollut kuvattu muuta kuin tehtyä tehtävää, jolloin niistä ei noussut esille mitään teemoja, ja ne jouduttiin poistamaan aineistosta. Vahvuutena oli kuitenkin se, että kehyskertomukset oli suunniteltu menetelmäkirjallisuuden ohjeistukseen nojaten (ks. Eskola 2010; Eskola ym., 2017; Wallin 2021), ja niissä huomioitiin keskeisimmät

tulosten saamiseen vaikuttavat tekijät, kuten neutraali nimi ja alustusten lyhyys johdattelevuuden minimoimiseksi.

7.4 Tutkielman merkitys kasvatustieteelliselle tutkimukselle ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan pitää kasvatustieteellisesti merkittävinä, sillä niiden avulla saatiin tärkeää tietoa lukemiseen innostamisesta oppilaiden näkökulmasta. Koska heidän mielipiteitään ei ollut tutkittu vielä yhtä paljon kuin opettajien, oli tarpeellista selvittää, millaisia ajatuksia heillä on tämänhetkisestä opetuksesta.

Saatuja tuloksia voidaan pitää merkittävinä myös opettajan työn kannalta, sillä lukemaan innostaminen on tärkeä osa opettajan työtä, ja on tarpeellista selvittää sen tuloksellisuutta. Tutkimuksen tulokset antavat opettajille tärkeää tietoa siitä, mitkä tekijät oppilaat kokevat innostaviksi kirjallisuuteen ja sen käsittelyyn liittyen. Ne muistuttavat myös monipuolisten opetusmenetelmien ja tehtävien tärkeydestä sekä oppilaiden osallisuuden huomioimisesta. Koulun tehtävänä on vahvistaa osallisuutta sekä kannustaa kaikkia toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin (POPS 2014, s. 24, 28), eikä tätä lähtökohtaa tulisi unohtaa myöskään kirjallisuudenopetuksessa.

Jatkossa lukemaan innostamista tulisi käsitellä enemmän jo opettajankoulutuksen aikana, sillä tällä hetkellä aihe on esillä hyvin marginaalisesti. Lukemaan innostamisen vaikeus on kuitenkin yksi keskeisimmistä nykykoulun haasteista, joten on kohtuutonta olettaa, että valmistuneet opettajat osaisivat toteuttaa innostavaa kirjallisuuskasvatusta, jos he eivät ole saaneet siihen ohjausta tai ideoita. Tämä olisi tärkeä huomioida tulevisissa opetussuunnitelmamuutoksissa.

Tutkimuskentällä tulisi jatkaa selvitystyötä siitä, mitä eri ikäiset oppilaat ajattelevat kirjallisuudenopetuksesta ja millaisia ideoita heillä on innostavuuden lisäämiseksi. Tätä selvitystyötä voivat tehdä kaikki opettajat omissa luokissaan, mutta myös akateemisesti korkeatasoisempaa tutkimusta tarvitaan, jotta kansallisella tasolla voidaan tehdä lukemaan innostamista tukevia päätöksiä ja tukirakenteita. Tutkimukseen perustuva ymmärrys tahdonalaisesta lukopedagogiikasta on edellytys lasten positiivisten lukuidentiteettien vaalimiselle, ylläpitämiselle ja kehittämiselle (Cremin & Scholes, 2024, s. 549).

Myös sitä, eroavatko oppilaiden ja opettajien ajatukset, tulisi tutkia. On ongelmallista, jos vain aikuiset määrittelevät innostavan opetuksen, sillä se ei välttämättä vastaa oppilaiden

kokemuksiin. Toisaalta opettajat nojautuvat opetuksessaan paljon oppikirjoihin, joten olisi tärkeä selvittää myös, millaisia keinoja oppikirjat tarjoavat kirjallisuuden käsittelyyn, ja kokevatko oppilaat nämä tehtävät mielekkäiksi. Lukemisen osalta voitaisiin tutkia myös, millä perusteella oppilaat valitsevat luettavat kirjansa. Näin voitaisiin lisätä ymmärrystä kiinnostavan kirjallisuuden taustoista.

Lukemaan innostamista voitaisiin selvittää myös oppilaiden luoman opintojakson avulla. Tässä keskiössä olisi tutkia, lisääntykö motivaatio kokeilun myötä, vai jatkuuko se samanlaisena. Myös pidemmän ajanjakson arviointia siitä, vaikuttavatko yksittäiset hankkeet tai kokeilut motivaatioon pitkällä aikavälillä, tarvitaan lisää.

Lähteet

- Afflerbach, P. & Harrison, C. (2017). What Is Engagement, How Is It Different from Motivation, and How Can I Promote It? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(2), 217–220. <https://doi.org/10.1002/jaal.679>
- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. (2013). *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 145–162). Vastapaino.
- Applebee, A., Langer, J., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685> (Viitattu 20.4.2025)
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children’s motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Burnett, C. & Merchant, G. (2018). Affective encounters: Enchantment and the possibility of reading for pleasure. *Literacy*, 52(2), 62–69. DOI: 10.1111/lit.12144
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. painos). Routledge.
- Cremin, T. & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: scrutinising the evidence base – benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38(4), 537–559. DOI: 10.1080/09500782.2024.2324948
- Eskola, J. (2010). Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (3. uudistettu ja täydennetty painos) (s. 72–87). PS-kustannus.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa* (s. 266–291). Tampere University Press.
- Felski, R. (2024). *Kirjallisuuden hyödyllisyys* (suom. J. Vainonen). Vastapaino. (Alkuperäisteos *Uses of literature* julkaistu 2008)

- Gambrell, L. (2011). Seven Rules of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 161–182). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J. Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3> (Viitattu 1.9.2024)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Kainulainen, S. (2019). “Lukemisesta on paljon hyötyä, mutta se on myös elämys” – yläkoululaisten lukutaitoa koskevista käsityksistä. Teoksessa M. Murto (toim.), *Kiinni fiktion. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta* (s. 59–66). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja.
- Kainulainen, S. (2021). Luova lukeminen. Kirjallisuudenopetuksen mahdollisuus ja voimavara. *Kulttuurintutkimus*, 38(4), 36–44.
<https://journal.fi/kulttuurintutkimus/article/view/109008> (Viitattu 24.2.2025)
- Kauppinen, M. & Aerila J.-A. (2019a). Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 141–160). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019b). Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa M. Murto (toim.), *Kiinni fiktion: Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta* (s. 11–30). Äidinkielen opettajain liitto.
- Kielitoimiston sanakirja. (2024). Kotimaisten kielten keskus.
<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/joutua?searchMode=all> (Viitattu 4.2.2025)
- La Rosa, L.-S. (2023). Nuorten hiipuva lukuhalu lukemiskulttuurin murroksessa. *AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti*, 19(4), 4–23.
<https://doi.org/10.30665/av.116080>

- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K. & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021)*. Jyväskylän yliopisto.
<https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>
- Lerkkanen, M.-K. (2024). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. (6. painos). SanomaPro Oy.
- Lorilynn, B., Sharp, A. & Gardner, D. (2021). Examination of Teacher Practices on Student Motivation for Reading. *The Reading Teacher*, 74(6), 723–731.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1999>
- McGeown, S., Norgate, R. & Warhurst, A. (2012). Exploring Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation Among Very Good and Very Poor Readers. *Educational Research*, 54(3), 309–322. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.710089>
- Mullis, I. & Martin, M. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College & International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
 (Viitattu 20.3.2024)
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Opetushallitus. (2025). *Perusopetukseen lisää aikaa opiskella äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä matematiikkaa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetukseen-lisaa-aikaa-opiskella-aidinkielta-ja-kirjallisuutta-seka#:~:text=Perusopetukseen%20lis%C3%A4t%C3%A4%C3%A4n%201.8.2025%20alkaen%20kaksi%20vuosiviikkotuntia%20%C3%A4idinkieli%20ja,matematiikkaan.%20T%C3%A4ll%C3%A4%20verkkosivulla%20julkaistaan%20materiaalia%20lis%C3%A4tuntien%20k%C3%A4ytt%C3%B6%C3%B6noton%20tueksi> (Viitattu 20.4.2025)
- Opetushallitus. (2021). *Kansallinen lukutaitostrategia 2030*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen_lukutaitostrategia_2030_0.pdf (Viitattu 21.4.2025)
- Oxley, E. & McGeown, S. (2023). Reading for pleasure practices in school: children’s perspectives and experiences. *Educational Research*, 65(3), 375–391.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2236123>
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Opetushallitus.

- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 10.3.2025)
- Roe, A. (2016). Students' Perspectives on Reading Instruction and Reading Engagement. Teoksessa K. Klette, O. Bergem & A. Roe (toim.), *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS* (s. 85–97). Springer.
- Reedy, A. & De Carvalho, R. (2021). Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? *Education 3–13*, 49(2), 134–147.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1701514>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Vastapaino.
- Rättyä, K. (2013). Mitä kirjallisuuskasvatus on? *Kielikukko*, 32(2), 34–39.
- Tilastokeskus. (25.4.2019). *Vapaa-ajan osallistuminen 2017. Lukemisen muutokset. Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt*.
https://stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_tie_001_fi.html (Viitattu 25.4.2025)
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A.-M. (2019). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other – a longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876–900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf (Viitattu 17.4.2025)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (Viitattu 20.1.2024)
- Ukkola, A., Suomilampi, S., Silverström, C., Metsämuuronen, J. & Marjanen, J. (2025). *Matematiikan ja äidinkielen taidot kuudennen luokan lopussa. Perusopetuksen*

oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2024. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0125.pdf
(Viitattu 16.2.2025)

van Bergen, E., Hart, S.A., Latvala, A., Vuoksimaa, E., Tolvanen, A. & Torppa, M. (2023).

Literacy skills seem to fuel literacy enjoyment, rather than vice versa. *Developmental Science*, 26(3), e13325-e13325. <https://doi.org/10.1111/desc.13325>

van Bergen, E., Vasalampi, K. & Torppa, M. (2021). How Are Practice and Performance

Related? Development of Reading From Age 5 to 15. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 415–434. <https://doi.org/10.1002/rrq.309>

Wallin, A. (2021). Eläytymismenetelmä. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvaliteoreettiset-metodologiset-viitekehukset/elaytymismenetelma/> (Viitattu 19.1.2024)

Williams, M. (2022). Stoking the Reading Flame with Personalised Book Baskets. *Knowledge Quest*, 50(4), 50–55.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupalomake osallistuvan luokan oppilaille ja huoltajille

Hei!

Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta, ja teen pro gradu – tutkielmaa kuudesluokkalaisten oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista liittyen lukemiseen ja siihen liittyviin tehtäviin. Tavoitteeni on selvittää, mikä motivoi tai ei motivoi oppilaita lukemaan. Kerään tutkimustani varten oppilaiden kirjoituksia aiheesta *päivämäärä, kellonaika*. Kirjoituksiin vastataan täysin nimettömästi.

Tutkimukseeni osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja sen saa keskeyttää kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Syytä keskeyttämiseen ei tarvitse kertoa. Tutkimuksesta saatavaa tietoa käsitellään ja säilytetään tietoturvallisesti yliopiston ylläpitämässä tietojärjestelmässä. Oppilaita ei arvioida tutkimuksen aikana millään tavalla.

Mikäli oppilaanne ei saa osallistua tutkimukseen, pyytäisin teitä ystävällisesti ilmoittamaan *opettajan nimi* asiasta. Jos hyväksytte oppilaan vastaavan kirjoitukseen, teidän ei tarvitse tehdä mitään.

Ystävällisin terveisin,

Laura Notkola

Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Tutkimuslupa haastatteluun osallistumisesta

Oppilas _____ saa osallistua haastatteluun, jossa kysytään lukemisesta ja siihen liittyvistä tehtävistä. Haastatteluun osallistuu samanaikaisesti myös toinen oppilas.

Haastattelu nauhoitetaan, jotta siitä saatavia tietoja on helpompi käsitellä jatkossa. Nauhoite poistetaan, kun sitä ei enää tarvita.

Huoltajan allekirjoitus: _____

Oppilaan allekirjoitus: _____

Liite 2. Eläytymismenetelmän kehyskertomukset

1. Venni on juuri lukenut kirjan loppuun. Hän tekee kirjasta joko yksin tai yhdessä kavereidensa kanssa kivan tehtävän, joka innostaa häntä. Kirjoita tarina siitä, millaisen tehtävän Venni tekee.

2. Venni on juuri lukenut kirjan loppuun. Hän tekee kirjasta joko yksin tai yhdessä kavereidensa kanssa tylsän tehtävän, joka ei innosta häntä. Kirjoita tarina siitä, millaisen tehtävän Venni tekee.

Liite 3. Haastattelurunko

Taustakysymykset:

Minkä verran luette? Mitä luette?

Luetteko fiktiivisiä kirjoja ja kuinka paljon?

Koetteko, että luette enemmän, saman verran tai vähemmän kuin viidennellä luokalla?

Osaatteko sanoa miksi tai mistä tämä voisi johtua?

Mitä mieltä olette lukemisesta yleisesti? Miksi?

Koetteko, että lukeminen on tärkeää? Miksi?

Onko lukeminen helppoa tai vaikeaa? Miksi?

Vähentääkö joku asia tai tekeminen sitä aikaa, jota käytätte lukemiseen?

Mikä innostaa teitä lukemaan? / Mikä asia vaikuttaa siihen, että lukeminen tuntuu mukavalta?

Mikä asia voi vaikuttaa siihen, jos lukeminen ei tunnu mukavalta?

Koulun kirjallisuudenopetukseen liittyvät kysymykset:

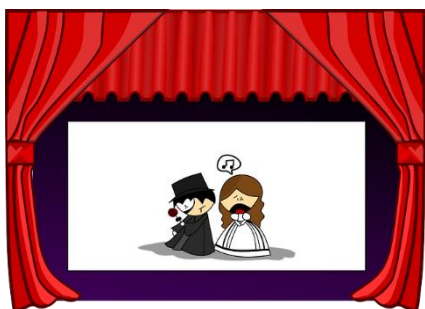
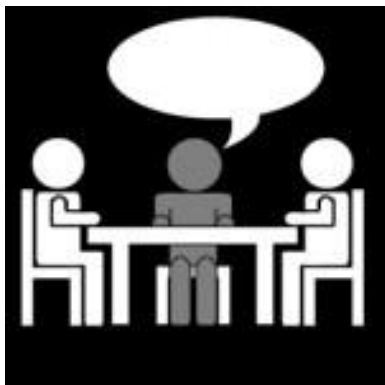
Millaisissa tilanteissa luette koulussa ja kuinka usein?

Onko teillä käytössä pulpetti- tai lokerokirjoja?

Valitsetteko itse mitä luette vai tekeekö opettaja valinnat?

Mitä ajattelette siitä, että saa itse valita kirjan? Entä mitä ajatuksia teillä on siihen liittyen, että opettaja valitsee/valitsisi kirjan teille?

Tehtävä: Pöydällä on neljä kuvaa. Teidän tehtävänänne on valita näistä kuvista se, joka kuvaa parhaiten asioita, joita teette koulussa kirjoihin liittyen. Voitte keskustella ennen valintaanne. Kun olette valinneet sopivimman kuvan, perustelkaa, miksi valitsitte sen. Voitte myös kertoa, liittyvätkö muut kuvat tekemiinne asioihin.



Millaisia asioita teette kirjoista?

Mistä pidätte eniten? Entä vähiten? Miksi?

Käyttekö draamaa tai yhdistätekö kuvista, kässä tai musiikkia lukemiseen?

Kyllä > Miten? Mitä mieltä olette tällaisista työtavoista?

Ei > Millaisia tehtäviä voisitte tehdä näihin liittyen niin, että ne tuntuisivat kivoilta?

Onko teillä käytössä lukudiplomi tai jonkinlainen palkinto, jos lukee tietyn määrän kirjoja?

Mitä ajattelette siitä?

Jos saisitte keksiä itse, millaisia tehtäviä tekisitte? Nämä voivat olla sellaisia, joita ette ole tehneet, mutta jotka olisivat kivoja.

Tuleeko teille vielä mieleen jotakin, mitä haluaisitte sanoa tai lisätä?

Liite 4. Tietosuojailmoitus



**TURUN
YLIOPISTO**
Kasvatustieteiden
tiedekunta

Tietosuojailmoitus

EU:n yleinen tietosuoja-asetus
artiklat 13 ja 14

4.4.2024

Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia koulun kirjallisuuskasvatuksesta
Rekisterinpitäjä	Laura Notkola, lenotk@utu.fi Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
Vastuuhenkilön yhteystiedot	Laura Notkola, lenotk@utu.fi
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa tarkastellaan koulujen kirjallisuuskasvatusta 6. luokkalaisten oppilaiden näkökulmasta. Tutkimusaineisto kerätään eläytymismenetelmän kirjoituksista ja kasvokkain toteutetuista puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Aineistossa kerätään tietoa oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista liittyen lukemiseen ja siihen yhteydessä oleviin toimintoihin.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:

	osallistujien luokka-aste, koulun sijaintitieto maakunnan tarkkuudella, tutkimuslupalomakkeista saatava nimi ja allekirjoitus, haastattelunauhoitteista saatava ääni, oppilaiden vastaukset kirjoituksiin ja haastattelukysymyksiin.
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta pro gradu -tutkielman tekijän tai hänen ohjaajansa ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Eläytymismenetelmän kirjoitukset muutetaan sähköiseen muotoon ja paperiaineisto tuhoetaan tietoturvallisesti. Haastattelunauhoitteet litteroidaan, ja nauhoitteet tuhoetaan. Kaikesta tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot, mutta aineistosta säilytetään numeroidut avainkoodit rekisteröidyn mahdollisen oikaisu-oikeuden suojaamiseksi. Saatuja tutkimustietoja säilytetään yliopiston tietojärjestelmissä käyttäjätunnuksen ja salasanan takana. Tietoja säilytetään enintään 5 vuotta (1.3.2030), jonka jälkeen kaikki aineisto hävitetään tietoturvallisesti.
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. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Osallistujia on pyydetty mukaan tutkimukseen tuttavien kontaktien kautta. Tutkimusaineistosta saatavat tiedot saadaan suoraan osallistujilta.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattisen päätöksenteon tai profiloinnin tekemiseen.