



Turun yliopisto
University of Turku

Omaehtoinen lukeminen 5–6-luokkalaisten kokemana

Lotta Kaartinen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Lokakuu 2019

KAARTINEN, LOTTA:
Omaehtoinen lukeminen 5–6-luokkalaisten kokemana
Tutkielma, 54 s, 3 liites.
Kasvatustiede
Lokakuu 2019

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia ajatuksia ja kokemuksia 5–6-luokkalaissilla oppilailla on omaehtoisesta lukemisesta ja sen merkityksestä sekä tarkastella oppilaiden lukemiseen sitoutumista. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti omaehtoiseen lukemistoon ja lukemiseen. Jotta lukeminen on mielekästä ja motivoivaa, tarjolla olevan lukemiston tulee olla lukijalle sopivaa ja mielenkiintoista, ja sen löytämiseen on tärkeää saada tukea ja toisaalta vapautta valita itse (Linna 1999, 18). Omaehtoisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan siis lukemistoa, jonka valintaan oppilas on saanut itse vaikuttaa.

Suomalaislasten lukutaito on yleisesti erinomainen, mutta lukemiseen sitoutuminen on ollut vaihtelevaa (Sulkunen 2013, 563). Lukemiseen sitoutuminen muodostuu lukuharrastuneisuuden määrästä ja laadusta sekä lukemiseen kohdistuneista asenteista. Tarkempi määritelmä lukemiseen sitoutumisesta on jaettu neljään eri elementtiin: lukemismotivaatio, luottamus omaan lukutaitoon, lukemisesta pitäminen ja sitoutuminen lukemisen opetukseen. (Sulkunen 2013, 562.) On siis selvää, että lukuharrastusta ei muodostu tai lukemiseen ei sitouduta ainoastaan hyvän teknisen lukutaidon pohjalta, vaan lukemiseen liittyvät kokemukset liittyvät siihen erottamattomasti.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilta keväällä 2019. Haastatteluihin osallistui yhteensä kymmenen 5–6-luokkalaista oppilasta eräästä uusimaalaisesta alakoulusta. Tutkittavien vastauksista voitiin päätellä, että lapset ymmärtävät lukemisen tärkeyden, mutta motivoituminen lukemisen pariin on vaihtelevaa. Monipuolisen mediatarjonnan rinnalla lukeminen esiintyi osalle tylsänä vaihtoehtona, kun taas osa sai lukemisesta uppoutumisen kokemuksia. Vastauksista ilmeni myös kodin ja koulun merkitys lukuharrastuksen tukemisessa.

Tutkimuksen tuloksia voivat hyödyntää niin opettajat, vanhemmat kuin muut lasten ja nuorten läheiset. Tulosten pohjalta lasten ja nuorten ympärillä olevat aikuiset voivat pohtia, miten he voivat omilla toimillaan tukea lasten ja nuorten lukuharrastusta ja lukemiseen sitoutumista.

Asiasanat

Omaehtoinen lukeminen, lukemiseen sitoutuminen, lukuinto, lukutaito

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	5
1.1	LUKEMISEN TEHTÄVÄ JA MERKITYS.....	8
1.2	LUKEMISEEN SITOUTUMINEN	9
1.2.1	<i>Kielen kehityksen yhteys lukuintoon ja lukemiseen sitoutumiseen</i>	10
1.2.2	<i>Motivaation ja ympäristön yhteys lukuintoon sekä lukemiseen sitoutumiseen</i>	11
1.3	LUKEMINEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA JA KOULUSSA	14
1.4	MEDIAN VAIKUTUS LUKUHARRASTUKSEEN	15
2	TUTKIMUSONGELMAT	18
3	MENETELMÄ	19
3.1	TUTKIMUSJOUKKO.....	19
3.2	TIEDONKERUUMENETELMÄ.....	21
3.3	TUTKIMUSAINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI.....	23
4	TULOKSET	26
4.1	LUKEMISEN MERKITYS JA YHTEYS MUIHIN TAITOIHIN.....	26
4.1.1	<i>Lukemisen yhteys akateemiseen kyvykkyyteen</i>	28
4.1.2	<i>Lukemisen yhteys sosiaaliseen älykkyyteen</i>	29
4.2	OPPILAJEN OMAEHTOINEN LUKEMISTO.....	30
4.2.1	<i>Luettavan tekstin valinta</i>	31
4.2.2	<i>Mistä omaehtoista lukemistoa löytyy?</i>	33
4.2.3	<i>Miten oppilaiden omaehtoista lukemista tuetaan?</i>	34
4.3	OPPILAJEN LUKUKOKEMUKSET	35
4.3.1	<i>Kokemus aktiivisuudesta</i>	35
4.3.2	<i>Kokemus passiivisuudesta</i>	36
4.3.3	<i>Kokemukset koulussa lukemisesta</i>	37
4.4	LUKEMISEEN SITOUTUMISTA TUKEVAT TEKIJÄT	38
4.4.1	<i>Eräs sitoutunut lukija</i>	38
4.5	LUKUHARRASTUKSEN VÄHENEMISEN SYYT.....	41
4.5.1	<i>Muuttuvat välineet, aktiivinen toiminta ja vuorovaikutus</i>	42
4.5.2	<i>Lukuinnon ja mielekkään lukemiston vähyys</i>	43
5	POHDINTA	44
5.1	JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	44
5.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	48
6	LÄHTEET	50
7	LIITTEET	55
7.1	LIITE 1: TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ TUTKITTAVIEN VANHEMMILLE	55
7.2	LIITE 2: HAASTATTELURUNKO	56

Taulukot / List of tables

TAULUKKO 1. Tiedot viidesluokkalaisista tutkittavista.	20
TAULUKKO 2. Tiedot kuudesluokkalaisista tutkittavista.....	21
TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston redusoinnista.....	23
TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista.....	24
TAULUKKO 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.....	25

1 JOHDANTO

Viime vuosina on käyty paljon keskustelua suomalaisten lasten ja nuorten vähenevästä lukuharrastuksesta, sekä heikkenevästä luku- ja kirjoitustaidosta. Vaikka Suomi on edelleen pitänyt pintansa esimerkiksi Pisa-tutkimusten huipulla, on tuloksissa ollut vuosien saatossa nähtävissä selvää laskua. (Laine 2018, 32; Linnakylä & Sulkunen 2005, 52; Harju 2018, 50.) Yleinen huoli lasten ja nuorten, ja erityisesti poikien, lukutaidosta ja –harrastuneisuudesta on käynnistänyt myös erilaisia lukemista tukevia kampanjoita. Tuoreimpana tempauksena Lasten ja nuorten säätiö haastoi koko Suomen pysähtymään tunniksi kirjan ääreen YK:n kansainvälisenä lukutaitopäivänä 8.9.2019 (Nuori.fi). Aihe ei ole pysynyt poissa uutisotsikoistakaan. Jos lukisi vain aihetta käsittelevää uutisointia voisi kuvitella, että lukuharrastus ja perinteisten kirjojen lukeminen olisi kuolemassa kokonaan (Harju 2018, 50). Huoli tulevaisuuden lukijoista on siis ajankohtainen ja koko väestöä koskettava asia. Suomalaisten lukuintoa ja suhtautumista lukemiseen onkin kuvailtu kansallisena kysymyksenä (Mäkinen 2018, 16). Lukemista arvostetaan ja siitä halutaan pitää kiinni kansallisella tasolla. Näiden tietojen innoittamana tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia ajatuksia ja kokemuksia 5–6-luokkalaisilla oppilailla on omaehtoisesta lukemisesta ja sen merkityksestä sekä tarkastella oppilaiden lukemiseen sitoutumista.

Lukemisen arvostus ei ole turhaa, sillä kirjallisuuden lukemisella on monia hyötyjä, joilla on elämässä kauaskantoinen vaikutus. Lukeminen vaikuttaa persoonamme muodostumiseen, avaa meille ovia erilaisten kokemusten pariin sekä kehittää meitä oppijoina. Kirjallisuus tarjoaa meille tietoa ja sivistää meitä yhteiskunnan jäseninä. Kirjoilla voi olla jopa terapeuttinen vaikutus. Tarinoiden prosessointi ohjailee lukijaa tarkastelemaan asioita eri näkökulmista ja kokemaan niitä uusilla tavoilla. (Aerila & Kauppinen 2019, 21–28.) Kirjallisuuden lukeminen vastaa erilaisiin tarpeisiin ja tarjoaa mahdollisuuksia uppoutumisen kokemuksiin ja uusiin elämyksiin. Lukeminen on kuitenkin koettava mielekkäänä, jotta siitä saavat kokemukset tuottavat mielihyvää (Aerila & Kauppinen 2019, 14). Toisaalta, jos lukeminen ei tunnu mielekkäältä, myös sen hyödyt voivat jäädä epäselviksi.

Lukuharrastusta tukevissa kampanjoissa keskitytään usein lukukokemuksiin ja lukemisen elämyksellisyyteen. Tutkimuksissa, jotka käsittelevät lukutaitoa, ja lukemista ylipäätään,

taas kiinnitetään huomiota monesti tekniseen lukutaitoon sekä lukemisen kognitiivisiin osa-alueisiin (Edmunds & Bauserman 2006, 414). Fokus on harvemmin lukemiseen liittyvissä kokemuksissa ja asenteissa. Lukukokemuksia onkin tutkittu vielä varsinkin Suomessa melko vähän (Harju 2018, 51), vaikka se on tutkimusalana kansainvälisesti nouseva (Salmi-Nikander 2018, 3). Lapsen lukuinnon syttyminen, motivoituminen ja sitoutuminen lukemisen pariin on monen asian summa, johon lukukokemukset ja -elämykset liittyvät erottamattomasti. Teknisen lukutaidon taso ei siis kerro suoraan syytä lukuharrastuksen aktiivisuuteen tai siihen, miten sitoutunut lukija lapsi on. Lukemisesta saatavaan kokemukseen liittyvät tilanteen, ajankohdan ja paikan ohella henkilöt, jotka ovat mukana lukutilanteessa. Myös sillä, onko kyse ääneen vai hiljaa itselleen lukemisesta, on vaikutusta lukukokemukseen. (Laine 2018, 22.)

Kokemuksen näkökulma tutkimuksissa on tärkeä, sillä se edistää ihmisen kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Käsitteenä ja tutkimuskohteena kokemus on kuitenkin haasteellinen, sillä siinä yhdistyy niin yksilöllinen kuin yhteisöllinenkin ulottuvuus. (Tökkäri 2016, 81.) Kokemus ei siis koskaan synny tyhjiössä, vaan se muodostuu muun muassa sosiaalisen ja fyysisen ympäristön, historian ja kulttuurin vaikutuksen alaisina. Kokemus on myös aina kokijan omaan ajatteluun ja ymmärrykseen pohjautuvaa, johon liittyy tulkintaa ja jokaisen kokijan oman elämän konteksti (Juopperi 2018, 63). Tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemuksia pyritään tarkastelemaan niin yksilöllisellä kuin yhteisöllisellä tasolla, kuitenkin tutkittavan subjektiiviseen kokemukseen tarkentuen.

Lukukokemusten lisäksi tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota haastateltavien lukemiseen sitoutumiseen ja lukuharrastuneisuuteen. Suomalaislasten ja nuorten lukemiseen sitoutumisessa, joka muodostuu lukuharrastuneisuuden laadusta ja määrästä, sekä asenteista lukemista kohtaan (Sulkunen 2013, 562), ja lukumotivaatiossa on ajansaatoissa tapahtunut muutosta. Ennen moni saattoi nähdä lukemisen harrastuksenaan, mielekkäänä vapaa-ajan tekemisenä, jonka parissa pääsi irtautumaan arjesta. Nykypäivänä entistä harvempi lapsi tai nuori lukee vapaa-ajallaan, ja kirjoja luetaankin lähinnä silloin, kun muilta harrastuksilta aikaa jää. (Nampajärvi 2002, 46.) Niin sanottu lukuinto, eli halu lukea, on siis vähentynyt. Muiden harrastusten lisäksi aikaa kulutetaan aiempaa enemmän internetissä, tietokoneella, älypuhelimella ja muilla elektronisilla laitteilla (Tilastokeskus 2014). Tilastokeskuksen mukaan koululaisten lukemiseen käyttämä aika onkin lähes puolittunut

kahdessakymmenessä vuodessa. Osin kyse on välineiden muuttumisesta; internetissä kuluttu aikakin pitää sisällään verkkolukemista, jolla on lukutaidon tasoon osaltaan positiivinen yhteys, mutta se on heikompi kuin painettujen tekstien lukemisella (Sulkunen & Nissinen 2014, 34). Lukuharrastusta ja lukemiseen sitoutumista onkin siis erityisen tärkeää seurata teknologian tarjoamien viihdemahdollisuuksien vieraannuttaessa lapsia ja nuoria kirjallisesta kulttuurista (Linnakylä & Sulkunen 2005, 55).

Lukuharrastuneisuuden on todettu olevan yhteydessä lukutaitoon (Sulkunen & Nissinen 2014, 34; Linnakylä 2002, 141). Ilmiö on näkynyt myös Pisa-tutkimuksissa. Ne oppilaat, jotka harrastavat lukemista monipuolisesti saavat hyviä tuloksia koulussa (Linna 2004, 5). Voidaan siis todeta, että lukeminen on harjoiteltava taito, jota pitää ylläpitää (Aerila & Kauppinen 2019, 14). Hyvään lukutaitoon kuuluu teknisen lukutaidon lisäksi myös luetun ymmärtäminen ja lukunopeus (Herajärvi 2002, 21). Teknisesti sujuva lukeminen ei siis vielä takaa hyvää lukutaitoa, vaan lukijan on myös ymmärrettävä lukemansa. Aiemman tutkimuksen perusteella on myös todettu, että lapsen lukuharrastuneisuuteen vaikuttavat niin persoonalliset kuin ympäristölliset tekijät. Samoin sukupuolella ja esimerkiksi vanhempien koulutustasolla on nähty olevan vaikutusta lukemiseen sitoutumiseen. (Birnbaum, Kröner & Schüller 2016, 172.) On myös selvinnyt, että suomalaislasten lukutaito on kansainvälisesti vertailtuna erinomainen, mutta sitoutuminen lukemiseen on vaihtelevaa (Sulkunen 2013, 563). Tutkimusten mukaan suomalaislapset myös luottavat lukutaitoonsa, mutta heidän lukumotivaationsa on keskimääräistä alemmalla tasolla (Sulkunen 2013, 564). Tämän asetelman pohjalta onkin mielenkiintoista perehtyä siihen, millaisia kokemuksia suomalaislapsilla on lukemisesta, kun heidän lukutaitonsa on hyvällä tasolla, mutta lukemiseen sitoutuminen on heikkoa.

Tutkittavien lukukokemuksia ja lukemiseen sitoutumista tarkastellaan tässä tutkimuksessa omaehtoisen lukemiston kantilta. Omaehtoisella lukemisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kaikkea lukemista, jonka lukemiston valintaan oppilas on itse saanut vaikuttaa. Omaehtoiseen lukemiseen ei siis kuulu esimerkiksi oppikirjojen lukeminen. Omaehtoista lukemista voi kuitenkin tapahtua niin koulussa kuin vapaa-ajalla ja lukemisto voi edustaa mitä tahansa kirjallisuuden lajia, perinteisistä romaaneista äänikirjoihin ja sarjakuviin. Mielekäs omaehtoinen lukemisto on innostavaa ja halu lukea juuri kyseistä tekstiä kumpuaa lukijan omista kiinnostuksen kohteista. *Sytytä lukukipinä* –kirjassa todetaan, että lukemiston on oltava lukijalle myös oikean tasoista ja vapaaehtoisesti valittua, jotta

lukeminen voidaan kokea mielekkääksi vapaa-ajanviettotavaksi (Aerila & Kauppinen 2019, 14).

1.1 Lukemisen tehtävä ja merkitys

Lukutaito on kaiken oppimisen perusta, mutta myös tärkeä identiteetin ja persoonallisuuden rakennuspalikka (Aerila & Kauppinen 2019, 21). Kirjallisuuden, tarinoiden ja kertomusten kautta pääsemme matkustamaan ajassa, käsittelemään tunteitamme ja tutustumaan monenmoisiin ihmiskohtaloihin (Aerila & Kauppinen 2019, 21; Linna 1999, 15). Erään teorian mukaan, tunne omasta identiteetistä edellyttää sitä, että yksilö pystyy muodostamaan itsestään kertomuksen. Kertomuksen, jossa hän on itse subjekti, objekti ja päähenkilö. Tänä päähenkilönä hän on ikään kuin yksi luku jatkokertomuksesta, jonka erilaiset vaiheet ovat kertoneet eri sukupolvet. (Pahkinen 2002, 8) Erilaisia tarinoita ja kertomuksia lukemalla pääsemme tutustumaan vieraisiin maailmoihin, uskomuksiin ja arvoihin, ja sitä kautta käsittelemään *keitä me olemme*. Lukeminen on siis tärkeä osa mielikuvituksen, tunteidenkäsittelyn ja identiteetin rakennusprosessia. (Pahkinen 2002, 9.)

Kirjallisuutta voidaan hyödyntää tunnekasvattajana ja myötäelämisen opettajana. Kyky ymmärtää muita ja samaistua itselle vieraisiin tilanteisiin on tärkeää kaikessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa tilanteissa. Kirjallisuus ja tarinat tarjoavat sijaiskokemuksia, joiden kautta voi laajentaa omaa elämää ja maailmankatsomusta. Tarinoiden lukeminen kasvattaa ymmärrystä ihmissuhteista, tunteiden käsittelystä ja erilaisista tunteista sekä etiikan ja moraalien kysymyksistä (Aerila & Kauppinen 2019, 21; Pahkinen 2002, 10). Uppoutuminen tarinaan, joka voi olla omasta elämästä poikkeava, antaa uusia kokemuksia ja miellyttävän tunnetilan (Juopperi 2018, 74). Tunnekasvattamisen lisäksi kirjallisuudella on positiivinen vaikutus niin ikään luovuuden kuin mielikuvituksenkin kehittymiseen. Kirjaa lukiessaan, lukija voi kuvitella mielessään sen tapahtumapaikat, henkilöt ja tunnelmat (Pahkinen 2002, 11) ja näin ollen kehittää mielikuvitustaan. Lapsille lukeminen ja tarinoiden maailmaan tutustuttaminen on erityisen tärkeää, sillä lapsen lukijaidentiteetti alkaa muodostua jo varhaislapsuudessa läheisiä ihmisiä ja heidän lukutottumuksiin tarkkailemalla. Tarinat myös avittavat lasta sanoittamaan omia tunteitaan ja ajatuksiin sekä käsittelemään pelkoja ja surua (Aerila & Kauppinen 2019, 19–24). Kirjallisuuden lukeminen lapsuudessa opettaa myös kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä, josta on tutkitusti paljon hyötyä vielä myöhemmin elämässä (Helovuori 2016, 44).

Lukemisella on todettu olevan myös kokonaisvaltaisesti myönteinen vaikutus ihmisen hyvinvointiin. Lukuharrastuneisuus ja hyvä lukutaito ovat monen aiemman tutkimuksen mukaan yhteydessä hyvään terveyteen (Morrisroe 2014, 6). Terveyden lisäksi lukemisen on huomattu vaikuttavan myönteisesti niin perhe-elämään, asemaan yhteiskunnassa kuin taloudelliseen hyvinvointiinkin (Tuomi 2016). Lukeminen edistää myös ihmisen verbaalisia kykyjä ja on kiistatta tärkeä osa yleistietoa- ja sivistystä (Tuomi 2016). Tiedonhaku ja uuden oppiminen ovatkin yksi lukemisen tarpeista osa-alue, jota täytämme lukemalla jotakin itsellemme tärkeää, ajankohtaista ja kiinnostavaa lukemistoa (Aerila & Kauppinen 2019, 29). Tähän tarpeeseen vastaa esimerkiksi opiskeluissa tapahtuva lukeminen tai uutisten lukeminen.

Helovuo kuvaileekin lukemisen monipuolisia hyötyjä edullisena ja vaivattomana *taika-keinona*, joka vähentää lapsiperheen ongelmia ja helpottaa niiden ratkaisemista (Helovuo 2016, 15). Lukemisen hyötyjen kirjoa tarkastellessa väite kuulostaakin melko totuudenmukaiselta ja vaikuttaa siltä, että lukuharrastuksella on positiivinen vaikutus kaikilla elämän osa-alueilla. Lukemisen tehtävästä, sen merkityksestä ja vaikutuksista on paljon aiempaa tutkimustietoa. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, aiempien tutkimusten havainnot mielessä pitäen, onko lukeminen tutkittavista itsestään tärkeää ja ymmärtävätkö he lukemisen hyödyt koko elämään ja ajatteluun vaikuttavina tekijöinä.

1.2 Lukemiseen sitoutuminen

Aktiivinen lukuharrastus on monen asian summa. Koska tässä tutkimuksessa halutaan erityisesti selvittää tapauskohtaisesti oppilaiden kokemuksia ja asenteita lukemista kohtaan, on tutustuttava myös siihen, mitkä tekijät edistävät oppilaiden lukemiseen sitoutumista.

Sulkusen (2013) määritelmän mukaan lukemiseen sitoutuminen muodostuu lukuharrastuneisuuden määrästä ja laadusta sekä asenteista lukemista kohtaan. Tarkemmin määriteltynä lukemiseen sitoutuminen on jaettu neljään elementtiin: luottamus omaan lukutaitoon, lukemismotivaatio, lukemisesta pitäminen ja sitoutuminen lukemisen opetukseen. Sitoutunut lukija siis hallitsee monenlaisia luetun ymmärtämisen strategioita, on motivoitunut lukemaan monipuolisesti erilaisia tekstejä ja osaa jakaa lukemaansa toisten kanssa.

Sitoutunut lukija osaa myös rakentaa merkityksiä tekstistä sujuvasti. (Sulkunen 2013, 562.)

Lukemiseen sitoutumisen on huomattu olevan yhteydessä niin ikään lukutaitoon. Tämä näkyy esimerkiksi PISA- ja PIAAC-arvioinneissa, joissa lukemiseen sitoutuminen on otettu osaksi lukutaidon määritelmää. Lukemiseen sitoutuminen on siis myös merkittävä taustatekijä, kun selitetään yksilöiden välistä lukutaidon vaihtelua. (Sulkunen & Nissinen 2012, 47–50.)

Lukemiseen sitoutumisen arvo on otettu huomioon myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhtenä keskeisimmistä tavoitteista on oppilaan kiinnostuksen herättäminen kieltä, lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Lukemiseen sitoutuminen otetaan siis huomioon perusopetuksessa ja sillä nähdään olevan sekä väline- että itseisarvoa. (Sulkunen 2013, 563.)

1.2.1 Kielen kehityksen yhteys lukuintoon ja lukemiseen sitoutumiseen

Kielen kehityksen eri vaiheet voivat osaltaan vaikuttaa lukuharrastuksen muodostumiseen. Jotta lukeminen on mielekästä ja lukeminen voi kehittyä harrastukseksi, myös teknisen lukutaidon tulee olla hyvä. Aerila ja Kauppinen ovat listanneet neljä kognitiivipohjaista osataittoa, joita lukemiseen tarvitaan; tekninen lukutaito, luetun ymmärtämisen taito, lukemiseen liittyvät metakognitiot sekä sanavarasto (Aerila & Kauppinen 2019, 17). Näitä kaikkia osataitoja harjoitetaan lukemalla ja samalla kehitetään kielellistä tietoisuutta. Luku- ja kirjoitustaidon perusta onkin kielellinen kehitys, jonka varhainen vaihe, kirjainäännevastaavuuksien sekä kirjoitusjärjestelmän periaatteiden ymmärtäminen, alkaa jo varhaislapsuudessa. (Lerikkanen 2010, 117–118.) Lasten väliset erot voivat olla kielen kehityksen alkuvaiheessa kuitenkin hyvin suuria. Kielen kehityksen mukana opittavat uudet taidot eivät kehity kaikilla lapsilla samassa aikataulussa ja yksilökohtaisia eroja voidaan nähdä samankin perheen lapsilla. (Lyytinen 2011, 99.) Fonologisten taitojen ja kirjaintuntemuksen kehittyminen ennustaa kuitenkin pitkälti sitä, miten hyvin sanojen lukeminen ja niiden oikeinkirjoitus sujuvat tulevaisuudessa. (Lerikkanen 2010, 117–118.)

Lukutaidon kehittymisen lähtökohtana on siis tietoisuus puhutusta kielestä ja kirjoitetusta kielestä (Leponen & Poskiparta 2001, 275). Usein lapset, jotka osaavat paljon kirjaimia jo koulun aloittaessaan, saavat hyvän alun myös lukemaan oppimiselle. Puolestaan ne lapset, joiden fonologinen tuntemus koulun alkaessa on heikko, kärsivät hitaammasta alusta ja sen vaikutuksista vielä myöhemminkin. (Lerikkanen ym. 2010, 117–118.) Kielen kehityksen ongelmassa on aiemmissa tutkimuksissa havaittu myös jatkuvuutta. Lukivaikeus, eli luku- ja kirjoitustaitojen kehittymisen vaikeus, on osin geneettistä. Jos toisella vanhemmista on havaittu lukemisen tai kirjoittamisen vaikeutta, ilmenee niitä lapsellakin n. 30% todennäköisyydellä. Aiempien tutkimusten perusteella myös lapset, joilla on todettu kouluiässä lukivaikeus, suoriutuvat kielellisistä tehtävistä heikommin kuin ikätoverinsa. (Lyytinen 2011, 105.)

Luetun ymmärtämisen taito puolestaan riippuu lukemisen sujuvuudesta, eli teknisen lukutaidon automatisoitumisesta. (Lerikkanen ym. 2010, 117–118.) Aiemmissä tutkimuksissa on tehty havainto siitä, miten lukuinto, -motivaatio ja lukemiseen sitoutuminen ovat osallisena luetun ymmärtämisen kehittämisessä (Guthrie ym. 2004, 403). Kielen kehittyminen sekä luku- ja kirjoitustaito ovat siis selvästi yhteydessä lukemiseen sitoutumiseen ja lukuharrastuksen muotoutumiseen.

Kielelliset haasteet tai kielen kehityksen haasteet voivat siis vaikeuttaa lukemiseen sitoutumista. Toisaalta, kuten PISA- ja PIAAC-arvioinneissa on huomattu, luku- ja kielelliset taidot voivat kehittyä, jos lukija on motivoitunut ja sitoutunut. Oppilaan kielellinen historia voi siis osaltaan vaikuttaa hänen asennoitumiseensa lukemista kohtaan ja lukuinnon muodostumiseen.

1.2.2 Motivaation ja ympäristön yhteys lukuintoon sekä lukemiseen sitoutumiseen

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, mikä lapsia motivoi ja innostaa lukemaan. Lukumotivaatio on monitahoinen ilmiö, jossa lapsen luottamus omaan lukutaitoonsa, käsitys lukemistehtävästä selviytymisestä ja suoriutumisesta, lukemisen tarkoitus sekä lukemisen sosiaalinen ulottuvuus yhdistyvät (Sulkunen & Nissinen 2014, 36). Lukumotivaatiossa yhdistyvät siis käsitys omasta teknisestä lukutaidosta ja siitä, mitä lapsi kokee voivansa lukutaidollaan saavuttaa. Lukemisen tarkoitus taas kuvaa sitä, mitä lapsi kokee

lukemisella saavuttavansa. Lukeeko hän esimerkiksi saadakseen lisää informaatiota, saadakseen hyviä arvosanoja koulussa vai omaksi ilokseen harrastuksena? Sosiaalinen ulottuvuus taas voi viitata esimerkiksi jaettuihin lukuhetkiin kotona, koulussa tai muussa ympäristössä, tunteiden käsittelyyn ja tarinoiden jakamiseen muiden ihmisten kanssa.

Lukutaidon kehittyttyä haasteet siirtyvätkin teknisistä taidoista motivaatioon. Se, miten taitava lukija on, riippuu pitkälti siitä, kuinka paljon hän lukee ylipäänsä. Kielen kehittämisessä ja erityisesti luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa keskeisessä asemassa on siis motivaatio (Lepola & Poskiparta 2001, 273). Koska lukeminen on taitoa ja ponnisteluja vaativa aktiviteetti, motivaatio on keskeisessä asemassa myös lukuinnon ja lukemiseen sitoutumisen muodostumisessa (Guthrie ym. 2004, 299).

Motivaation merkitystä oppimisessa on tutkittu 1970-luvulta lähtien. Vuosikymmenten saatossa onkin havaittu, että oppimista edistävät keinot ovat toimivia vain silloin, kun oppilas on motivoitunut. (Nurmi 2013, 549.) Jos opiskeltava asia tai opiskelutapa ei ole oppilaalle mielekäs ja motivoiva, se näkyy myös oppimisen tasossa ja tuloksissa. Minäkuva, mieltymykset ja työskentelytavat vaikuttavat siihen, miten lapsi suoriutuu annetusta tehtävästä. Kun puhutaan lukemisesta, oppilaan käsitys omasta lukutaidosta ja mahdollisuuksista löytää mielekästä luettavaa, ovat avainasemassa. Näihin kaikkiin edellä mainittuihin motivationaalsiin tekijöihin vaikuttaa myös kotiympäristö. Vanhempien ja muun kotiväen uskomukset lapsen taidoista ja kyvykkyydestä ovat tiiviisti yhteydessä hänen motivaatioonsa. Vanhempien kielteinen suhtautuminen lapsensa kyvykkyyteen oppijana tai tämän tutkimuksen näkökulmasta lukijana, heijastuu myös hänen motivaatioonsa, samalla tavoin kuin vanhempien myönteinen usko lapsensa osaamiseen ja pystyvyyteen. (Lerikkanen ym. 2010, 118–119.)

Sosiaalisella vuorovaikutuksella on siis merkittävä tehtävä kaikessa oppimisessa. Oppiminen on hedelmällisintä silloin, kun opittava asia on liitoksissa jokapäiväiseen elämään, lapsen maailmaan ja tapahtuu vuorovaikutuksessa aikuisten ja toisten lasten kanssa (Linna 1999, 17). Vanhempien ja opettajien on tuettava lapsen kielellistä kehitystä lukutaidon kehittymisen jälkeenkin – sujuva lukutaito ei takaa sitä, että lapsi hyödyntää taitoaan. Aiemmissa tutkimuksissa onkin todettu, että lasta ympäröivillä lukevilla aikuisilla ja jaetuilla lukuhetkillä on positiivinen yhteys lapsen lukutaitoon ja sen kehittymiseen (Ross

ym. 2006, 73). Vanhempien, sukulaisten ja opettajien tulee kasvattaa ja motivoida lukemisen pariin omalla esimerkillään. Vaikka lapsen elämässä vaikuttavat aikuiset ajattelisivat lukemisen olevan tärkeää osoittamatta sitä lapselle teoillaan, lapsi voi päätyä ajattelemaan, ettei lukeminen ole kovin tärkeää (Aerila & Kauppinen 2019, 48).

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään myös, mistä tutkittavat oppilaat löytävät luettavaa ja onko mielekästä lukemista helppo löytää. Jotta lapsella on tarjolla mielekästä ja motivoivaa luettavaa, lapsen elämässä vaikuttavien aikuisten on hyvä olla ajan tasalla lasten- ja nuorten kirjallisuudesta. Erityisesti lukemisen kanssa kamppailevat kärsivät heitä kiinnostavan ja motivoivan lukumateriaalin puutteesta. (Collins ym. 2014, 14). Lapselle tulee tarjota mielekkäitä ja häntä kiinnostavia vaihtoehtoja lukuharrastukseen ja toisaalta antaa lapselle itselleen tilaa valita mieluista luettavaa (Linna 1999, 18). Jos kiinnostavaa luettavaa ei ole tarjolla, lukeminen voi osoittautua pakollisena tehtävänä ja sitä kohtaan alkaa muodostua negatiivisia asenteita (Collins ym. 2014, 14). Mielekkään lukemiston vähyys ja sen tuottamat huonot lukukokemukset voivat muodostaa negatiivisen kehän, joka tekee lukemisesta entistä epämiellyttävämpää ja haastavampaa (Aerila & Kauppinen 2019, 49).

Tämän tutkimuksen kannalta on kiinnostavaa myös selvittää, millainen lukukulttuuri tutkittavien kotona on ollut heidän lapsuudessaan ja tutkimuksen toteuttamishetkellä. Esimerkiksisä ääneen lukeminen on hyvä tapa herättää lapsen mielenkiintoa lukemista ja kirjallisuutta kohtaan (Linna 1999, 21). Äänen lukeminen on erityisen tärkeää vasta lukemaan oppineelle tai opettelevalle lapselle, koska tämän oma lukutaito ei ole vielä riittävän hyvä haastavampien tekstien lukemiseen (Heikkilä-Halttunen 2015, 132, 175). Iltasatujen lukemista tai yhteisiä lukuhetkiä ei kuitenkaan kannata lopettaa, kun lapsi tulee kouluikänsä ja lukutaitoiseksi. Iltasatuhetki on rauhoittava tilanne ennen nukkumaanmenoa, joka on myös uuden oppimisen kannalta merkityksellinen, sillä lapsi prosessoi kuulemaansa nukkuessaan (Laine 2018, 27).

Aiemmassa tutkimuksessa on myös todettu, että ihmisillä on yhteisistä lukuhetkistä, kuten ääneen lukemisesta ja iltasatuhetkistä vanhempien tai isovanhempien kanssa, lähes poikkeuksetta miellyttäviä kokemuksia ja muistoa (Laine 2018, 26; Juopperi 2018, 65). Näissä hetkissä koettava läheisyyden tunne, ja se, että lapsen ei itse tarvitse tehdä töitä saadakseen selville tärkeimmän tiedon tekstistä, ovat yhteydessä lukemisesta pitämiseen

(Laine 2018, 25–26) ja lukuinnon syttymiseen (Aerila & Kauppinen 2019, 54; Juopperi 2018, 66). Myös yhdessä vietetty aika aikuisten kanssa ilman kiirettä on tärkeää lapsille (Heikkilä-Halttunen 2015, 132; Laine 2018, 26–27).

Jotta lukuharrastuksessa tulee kestävä, lapsi tarvitsee tukea pitkälle kouluikänsä asti. Monissa tutkimuksissa on saatu myös selville, että ulkoiset palkinnot eivät saa aikaan pysyviä muutoksia motivaatiossa (Edmunds & Bauserman 2006, 414). Lukumotivaatiota ei siis voi loputtomasti ruokkia ulkoisilla palkinnoilla tai virikkeillä.

1.3 Lukeminen perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja koulussa

Koulu liittyy hyvin olennaisesti lasten lukemiseen (Harju 2018, 50). Koulun antama tuki ja lukukulttuuri vaikuttavat osaltaan lasten lukuharrastuksen muotoutumiseen. Tästä syystä tämänkin tutkimuksen kannalta on olennaista tutustua perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja tehtäviin äidinkielen ja kirjallisuuden osalta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden –oppiaineen tehtävä 3–6-luokalla on seuraava: *Äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävä on kehittää kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä* (POPS 2014, 160). Tätä tehtävää tuetaan kirjallisuuden näkökulmasta muun muassa ohjaamalla oppilaita lukemaan heidän taitotasolleen sopivia tekstejä. Tehtävän toteutuessa jokainen oppilas saa itselleen sopivaa luettavaa, eikä kaunokirjallisten teosten lukeminen tunnu liian haastavalta.

Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen on tarkoitus myös tutustuttaa oppilaita sanataiteeseen, joka pitää sisällään kaikenlaiset kaunokirjalliset tekstit. Näitä tekstejä voidaan tutkia lukemalla sekä kirjoittamalla. Opetus tulisi myös toteuttaa tavalla, joka innostaa lukemisen pariin, antaa elämyksiä, syventää oppilaiden kulttuurituntemusta ja rikastaa oppilaiden kieltä ja mielikuvitusta. (POPS 2014, 160.) Lukuinnon herättämisen ja erilaisiin kirjallisuuden lajeihin tutustuttamisen yhdistäminen onkin haaste peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (Harju 2018, 50).

Vaikka lukemista tukevat ja ohjaavat tavoitteet on määritelty selkeästi opetussuunnitelmassa, ne eivät aina esiinny oppilaille yhtä selkeinä kuin opettajille. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opetuksen tavoitteet kieltenopetuksessa eivät ole oppilaille aina selvät (Luukka ym. 2008, 75). Myös kokemukset opetuksen aktiivisuudesta ja opetuksen opettajajohtoisuudesta vaihtelevat opettajien ja oppilaiden välillä (Luukka ym. 2008, 82). Samanaikaisesti opettaja voi kokea noudattavansa opetussuunnitelman aktivoivia ja toimijuuteen ohjaavia tehtäviä, kun oppilas kokee opetuksen passivoivaksi. Oppilaiden motivoituminen koulussa kirjallisuuden lukemista ja siihen liittyvien tehtävien tekemistä kohtaan voi myös usein jäädä ulkoiselle tasolle. Oppilaat tekevät sen, mikä on arvioinnin ja hyvän arvosanan kannalta olennaista, eikä lukemista ohjaile sisäinen motivaatio. Kirjaesitelmää tehdessään moni oppilas saattaa lukea vain takakannen, jos se riittää työn arviointikriteerien puitteissa. (Aerila & Kauppinen 2019, 71.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on nimettynä lukemista tukeviksi motivaatiotekijöiksi opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaan näkökulmasta ja oppilas aktiivisena toimijana (POPS 2014, 160). Kiinnostusta vahvistetaan mahdollisuutena vaikuttaa siihen, mitä oppilaat haluavat lukea ja ottamalla huomioon oppilaiden omat tekstimaailmat. Opettajalla onkin vastuullinen tehtävä ja suuri merkitys näiden tavoitteiden ja tehtävien toteutumisessa. Kun otetaan huomioon, ettei opettajalla välttämättä ole kovinkaan laajaa opintotaustaa kirjallisuuden parissa, on opetus pitkälti hänen oman harrastuneisuutensa ja mielenkiintonsa varassa. (Kainulainen & Kainulainen 2014, 141; Harju 2018, 54.)

1.4 Median vaikutus lukuharrastukseen

Vuosituhanen vaihteesta eteenpäin erilaiset median välineet ja muodot ovat vallanneet suuren osan lasten ja nuorten vapaa-ajasta (Saarinen & Korkiakangas 2009, 9). Media-ympäristöt ovat siis luonnollisesti ottaneet tilaa myös lukuharrastukselta. Teknologian kehittyminen ja sitä kautta tekstien muutos monimediaisiksi, on tuonut haasteita kielten opetukseen myös kouluissa (Luukka ym. 2008, 22). Media on muokannut lukemista lyhytkestoisemmaksi ja pidemmät tekstimuodot ovat yhä harvinaisempia ihmisten kiireisen elämäntyylin vuoksi. Romaanien, tai muun perinteisemmän kirjallisuuden, lukeminen vaatii aikaa, joka voi olla monella vähissä. (Harju 2018, 54.) Toisaalta lukuharrastus ei taistele vain median kanssa, vaan koulunkäynti ja muut harrastukset vievät myös lukemiselta aikaa (Harju 2018, 59).

Monipuolisen mediatarjonnan ansiosta, ja sen vuoksi, moni kieleen yhteydessä oleva tekijä on jatkuvassa muutoksessa. Se miten ihmiset viestivät, miten he opiskelevat, tekevät töitä tai viettävät vapaa-aikaansa, muokkautuu median vuoksi alituisen. (Luukka ym. 2008, 22.) Myös tekstilajien kirjo on kasvanut mediaympäristöissä, mikä lisää lukijan vastuuta informaation vastaanottamisessa. Lukeminen ei enää olekaan vain mekaanista lukutaitoa, vaan sinä on kyse monista erilaisista vuorovaikutuksen ja viestinnän käytännöistä (Herkman & Vainikka 2012, 36; Harju 2018, 51).

Muuttuvat tekstilajit ja lukemisen tavat näkyvät myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Laaja-alaiseksi tavoitteeksi asetettu *monilukutaito* tarkoittaa erilaisten tekstien ja tekstilajien tulkitsemista ja tuottamista. Monilukutaito ei kehity vain suomen kielen opiskelussa, vaan sen kehittyminen vaatii oppiaineiden välistä yhteistyötä. Monilukutaitoa tarvitaan, jotta tekstejä ja ympäröivää maailmaa osataan tulkita monipuolisesti ja kriittisesti. (POPS 2014, 22–23.)

Ei sinällään ole yllättävää, että internet on noussut merkittäväksi ajankäyttövaihtoehdoksi lukemisen sijaan (Saarinen & Korhonen 2009, 19). Internetin tarjoamat mahdollisuudet ovat monella tapaa monipuolisemmat kuin kirjan. Tietokonetta, tablettia tai älypuhelinia käyttäessäsi voit samanaikaisesti kuunnella musiikkia, keskustella muiden ihmisten kanssa, pelata pelejä ja vaikka lukea uutisia. Mahdollisuudet ovat lähes rajattomat. Aiempien tutkimusten mukaan lapsista tulee nykypäivänä aktiivisia median käyttäjiä jo ennen esikouluikää, jopa jo kahden vuoden iässä (Kirkorian ym. 2008, 39–40). Näin media voi olla monelle lapselle huomattavasti tutumpi ajanviettotapa kuin kirjat. Tämän 2000-luvulla syntyneiden, niin sanotun *mediasukupolven* elämässä media ja viestintäteknologia liittyy lähes kaikkiin arkisiin toimiin. Mediatuotteiden kulutus ei näin ollen ole ainoastaan vapaa-ajanvietettä, vaan se on läsnä kaikkialla ja sitä voi olla haastavaa erotella muista elämäkäytänteistä. (Herkman & Vainikka 2012, 23.)

Kilpailijoista huolimatta, kirja on edelleen tärkeä väline ymmärryksen ja elämysten tuottajana (Juopperi 2018, 74). Kirja on myös pidetty esine, joka esineenä koetaan oleelliseksi osaksi lukukokemusta. Se miltä kirja tuntuu käsissä tai tuoksuu lukuhetken aikana, on ihmisille tärkeä osa lukemista. Sähköiseen kirjaan verrattuna painettu kirja on monelle myös konkreettisempi ja käytännöllisempi lukemisen väline, joka usein liittyy miellyttäviin lukuhetkiin. (Kajander 2018, 45–46.) Näiden perusteiden nojalla kirja esineenä ei

ainakaan ole katoamassa median muuttaessa lukemisen kenttää. Tässä tutkimuksessa halutaan perehtyä myös siihen, mistä tutkittavat uskovat suomalaislasten ja –nuorten vähenvän lukuharrastuksen johtuvan. Onko media, ja sen tuottamat mahdollisuudet, heidän mielestään yhteydessä tähän muutokseen.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä tutkimukseen osallistuvat 5–6-luokkalaiset ajattelevat omaehtoisesta lukemisesta ja sen merkityksestä. Tutkimusongelmien pohjalta selvitetään, millaiset tekijät tukevat tutkittavien lukuharrastusta ja onko esimerkiksi vanhemmilla ja koululla vaikutusta oppilaiden lukemiseen sitoutumisen kokemukseen. Näiden tekijöiden varjolla on olennaista myös selvittää mitä oppilaat lukevat omaehtoisesti, millaisissa tilanteissa ja millaisia kokemuksia lukeminen heille tuottaa? Oppilaiden oman lukuinnon, –harrastuneisuuden ja lukemiseen liittyvien ajatusten ja kokemusten ohella selvitetään, miksi tutkittavat uskovat lukuharrastuneisuuden vähentyneen yleisesti ja millaiset asiat heistä siihen ovat johtaneet.

1 Onko lukeminen oppilaista tärkeää ja mihin taitoihin lukeminen on oppilaiden mielestä yhteydessä?

2 Millaista oppilaiden omaehtoinen lukemisto on, mistä he sitä löytävät ja millaista tukea he saavat sen etsimiseen?

3 Miltä lukeminen tuntuu ja millaisia kokemuksia oppilaat saavat lukemisesta koulussa ja vapaa-ajalla?

4 Millaiset tekijät tukevat lukemiseen sitoutumista?

5 Miksi lasten ja nuorten omaehtoinen lukeminen on vähentynyt oppilaiden näkökulmasta?

3 MENETELMÄ

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla 5–6-luokkalaisten ajatuksia ja kokemuksia omaehtoisesta lukemisesta. Tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastatteluilla ja se on käsitelty sisältölähtöisesti.

Koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena tuottaa yleistettävissä olevia tilastoja, vaan kerätä tietoa tietystä ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161–164), ei tämänkään tutkimuksen tuloksia pyritä yleistämään suurempaan kohdejoukkoon. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, mitä tutkimukseen osallistunut joukko ajattelee lukemisesta ja millaisia tunteita se heissä herättää, millaisia kokemuksia se heille tuottaa sekä miten eri seikat ovat vaikuttaneet näiden kokemusten syntyyn.

3.1 Tutkimusjoukko

Tutkimuksessa haastateltiin erään uusimaalaisen alakoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaita. Tutkimukseen osallistunut koulu löytyi tutkijan tuttavien kautta. Haastatteluihin osallistui yhteensä kymmenen oppilasta, joista kuusi oli tyttöjä ja neljä poikia. Haastateltavat oppilaat valikoituivat satunnaisella otannalla. Haastateltavista viisi oli haastatteluiden toteuttamishetkellä viidennellä ja viisi kuudennella luokalla. Viidennen luokan oppilaat opiskelivat musiikkiluokalla. Tutkittavat eivät olleet haastattelijalle ennestään tuttuja.

Ennen haastatteluiden toteuttamista tutkimuksen toteuttamiseen pyydettiin lupaa niin koulun rehtorilta kuin kyseisen kaupungin opetushallinnolta. Kun lupa näiltä toimijoilta oli myönnetty, otettiin yhteyttä yhteistyökoulun 5. ja 6. luokkien opettajiin. Tutkimuslupa-anomukset lähetettiin kaikille kahden luokan oppilaiden vanhemmille luokanopettajien kautta. Kaikki oppilaat saivat tutkimusluvan vanhemmiltaan, mutta aineiston rajaimiseksi kaikista oppilaista arvottiin kymmenen tutkimukseen osallistujaa.

Ennen haastattelujen järjestämistä opettajilta pyydettiin seuraavia taustatietoja haastateltavista oppilaista:

1. Haastateltavien oppilaiden koulumenestys yleisesti.

2. Millainen luokan lukukulttuuri on?
3. Onko luokalle tehty alakoulun lukitesti (*Allu*)?

Opettajien vastaukset taustatietokysymyksiin olivat lyhyitä, mutta antoivat oppilaista riittävät tiedot haastatteluiden tueksi. Viidennen luokan oppilaista (O1–O5) neljä oli tyttöjä. Luokan *Allut* olivat haastatteluiden aikana vielä kesken, joten niistä ei saatu tietoja. Opettajan yleisten kuvausten mukaan oppilaiden koulumenestys oli pääasiassa hyvällä tolalla. Opettaja kuvaili kolmea oppilaistaan (O1, O3 ja O5) *hyviksi oppilaisiksi*, ja kahta heistä erityisen taitaviksi äidinkielessä. Kahden oppilaan kohdalla luokanopettaja (O2 ja O4) mainitsi haasteista käsitteiden hallinnassa ja tarkkaavaisuudessa sekä lukunopeudessa. Yhdellä oppilaista (O2) oli tehostettu oppimissuunnitelma äidinkielessä.

TAULUKKO 1. Tiedot viidesluokkalaisista tutkittavista.

Oppilaan koodi	Sukupuoli	Luokka	Opettajan kommentit
O1	t	5.	<i>"Hyvä oppilas, erityisesti äidinkieli vahva."</i>
O2	p	5.	<i>"Äidinkielessä tehostettu oppimissuunnitelma, käsitteiden hallinta ja tarkkaavuus hankalaa..."</i>
O3	t	5.	<i>"Hyvä oppilas."</i>
O4	t	5.	<i>"Saa tukea kotona kouluasioihin, lukunopeus hidadasta."</i>
O5	t	5.	<i>"Hyvä oppilas, taitava kirjoittaja, vahvuus äidinkielessä."</i>

Viidennen luokan luokanopettaja kertoi lukevansa luokalle ääneen säännöllisesti. Luokassa oli aloitettu myös lukupiiri, jossa luettiin viiden viikon aikana opettajan valitsema kirja. Luokanopettaja kuvaili lukupiirin jokaviikkoista keskustelutuntia *supermenestykseksi*. Viidennen luokan oppilailla oli luettavanaan myös pulpettikirjat, jotka he olivat saaneet valita itse. Siitä milloin pulpettikirjoja luetaan ja kuinka usein niitä vaihdetaan, luokanopettaja ei maininnut.

Kuudennen luokan oppilaista kolme oli poikia ja kaksi tyttöjä. Luokanopettaja kertoi kaikkien oppilaiden koulumenestyksen olevan hyvällä, suurimmaksi osaksi jopa kiitettävällä tasolla. Kuudennen luokan oppilaat olivat tehneet *Allu*-testit joka vuosi. Saaduissa

taustatiedoissa ei ilmennyt jokaisen oppilaan *Allu*-testien tuloksia erikseen. Kuudennen luokan opettaja ei myöskään erikseen kommentoinut luokan lukukulttuuria tai lukutapoja.

TAULUKKO 2. Tiedot kuudesluokkalaisista tutkittavista.

Oppilaan koodi	Sukupuoli	Luokka	Opettajan kommentit
O6	p	6.	<i>”Lähes kaikissa aineissa kiitettävää tasoa eli 9. SUK 8.”</i>
O7	t	6.	<i>”SUK erinomainen (10) , lukuaineissa kiitettävä, matematiikka 8. Kädentaidot ja liikunta kiitettävät.”</i>
O8	t	6.	<i>”Kaikissa aineissa kiitettävää tasoa.”</i>
O9	p	6.	<i>”8/9 tasoinen, Allut 6, Kaikissa tasavahva.”</i>
O10	p	6.	<i>”Matematiikassa täysi kymppi, muuten vahvaa 8/9 tasoa. Tunnollinen ja hiljainen puurtaja. Allut 6 tasoa.”</i>

3.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimuksen aineisto koostuu kymmenestä teemahaastattelusta, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastattelut järjestettiin kahden päivän aikana tutkittavien koulussa, pienessä luokista erillisessä työskentelytilassa, jossa haastattelija ja haastateltava saivat keskustella rauhassa ilman häiriötekijöitä. Haastattelun runko sisälsi sekä avoimia, että puolistrukturoituja kysymyksiä. Kymmenestä haastattelusta yhdeksän kuvattiin ja äänitettiin tasaisen laadun takaamiseksi. Ensimmäisen haastattelun aikana ilmeni ongelmia kameran kanssa, joten ensimmäisen haastattelun aineisto jäi muuta suppeammaksi ja osin haastattelijan haastattelun aikana tekemien muistiinpanojen varaan. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 12–30 minuutin välillä.

Ennen haastattelun aloittamista haastateltavalle selitettiin haastattelun tarkoitus, kulku sekä tutkimuseettiset seikat. Varsinaisia haastattelukysymyksiä ennen keskusteltiin myös muista asioista, kuten haastateltavan harrastuksista ja lempikouluaineista. Näiden niin sanottujen lämmittelykysymysten tarkoituksena oli tehdä haastattelutilanteesta mahdollisimman rento ja keskustelunomainen. Haastattelun aikana haastattelija teki myös kirjallisia muistiinpanoja, kuten aiemmin mainittiin.

Haastattelun tukena hyödynnettiin erilaisia materiaaleja, jotta keskustelu haastattelijan ja haastateltavan välillä olisi virikkeellisempää. Haastattelun alussa haastateltava sai valita ennakkoon valituista sanoista hänelle lukemista kuvaavia sanoja. Sanojen valinta suoritettiin kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa sanasto koostui kirjallisuuden lajeista, eri kirjatyypeistä, mahdollisista lukupaikoista ja –ajoista muodostuvista sanoista.

1. osan sanat

Sarjakuva, lehti, loma, tietokirja, kuvakirja, romaani, iltasatu, viikonloppu, äänikirja, koulu, fantasia, kirjasto.

Toisessa osassa oli adjektiiveja, jotka kuvasivat sitä, miltä lukeminen tuntuu tai millaisia ajatuksia se herättää. Molemmissa osioissa haastateltavaa ohjeistettiin valitsemaan kolme parhaiten itseään ja omaa lukemista kuvaavaa sanaa. Sanojen valinnan jälkeen haastateltava sai perustella valintansa ja haastattelijat esitti tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavalle annettiin myös molempien osioiden aikana mahdollisuus kertoa, jos pöydällä olevissa sanoissa olisi ollut vielä joku, jonka hän olisi halunnut valita tai, jos vaihtoehdoista puuttui jokin hänen mielestään oleellinen sana.

2. osan sanat

Jännittävä, rentouttava, tylsä, epämiellyttävä, tärkeä, turha, hauska, työläs, mielenkiintoinen, helppo, vaikea, kuiva.

Haastattelun keskivaiheilla haastateltava pääsi tutkimaan erilaisia haastattelijan ennakkoon valitsemia kirjoja. Kirjat valittiin ennen haastatteluja erään varsinaissuomalaisen kirjaston lasten ja nuorten osastolta kirjastohenkilökunnan avustuksella. Kirjoja valittaessa pyrittiin siihen, että kirjat olisivat mahdollisimman monipuolisia ja tutkittavalle ikäryhmälle sopivia. Kirjoja oli yhteensä yksitoista. Aluksi haastateltava sai tutkia kirjoja rauhassa ja pohtia, minkä kirjan hän valitsisi luettavaksi kirjastosta. Valinnan jälkeen haastateltava sai perustella valintansa ja haastattelijat esitti niistä tarkentavia kysymyksiä.

3.3 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Tutkimusaineiston käsittely aloitettiin heti haastattelujen jälkeen sanatasoisella litteroinnilla. Litterointi tehtiin ensin äänitteiden pohjalta, jonka jälkeen se tarkistettiin videonauhokan kanssa. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 52 sivua. Litteroinnin jälkeen litteroituun aineistoon perehdyttiin huolellisesti. Analyysiä tehdessä seurattiin Milesin & Hubermanin kuvaamaa kolmivaiheista aineistolähtöistä sisällönanalyysiprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tämän prosessin vaiheet koostuvat aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista, aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista ja teoreettisten käsitteiden luomisesta eli abstrahoinnista. Ennen analyysin aloittamista asetettiin analyysiyksikkö. Analyysiyksikkö voi olla esimerkiksi sana tai lause, tai jopa lausekokonaisuus, joka sisältää useita lauseita. Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköiksi muodostuivat tutkimuksen alustavat tutkimuskysymykset, jotka muodostettiin haastattelurungon kysymysten pohjalta.

Prosessin ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoitiin, eli pelkistettiin. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistosta karsitaan kaikki tarpeeton tieto pois. Pelkistäminen aloitettiin alleviivaamalla litteroidusta aineistosta ilmaisuja, jotka vastasivat asetettuun analyysiyksikköön, tässä tapauksessa tutkimuskysymykseen. Eri kysymysten kohdalla käytettiin eri värejä, jotta analysoinnin seuraavat vaiheet sujuivat helpommin. Näin aineistosta etsittiin kaikki tutkimustehtäviä kuvaavat ilmaisut ja kuvaukset. Alleviivaamisen jälkeen alkuperäiset ilmaukset kirjoitettiin tutkimuskysymyksittäin kaksisarakkeiseen taulukkoon, jonka toiseen sarakkeeseen kirjattiin pelkistetty ilmaus (taulukko 3). Näin luotiin samalla pohja analyysin seuraavalle vaiheelle, klusteroinnille. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.) Taulukkojen erimerkeissä käsitellään vastauksia haastattelukysymykseen ”*Miksi lapset eivät lue?*”.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston redusoinnista.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Noo todennäköisesti se aika menee siihen ku käytetään hirveesti esim. puhelinta ja tietokonetta ja nii.” (O2)	Aika menee puhelimiin ja tietokoneisiin.
”No siin on ehkä se vaan, et ihmiset ei vaan ehkä jaksa lukee. Koska siit voi tulla semmonen et se ei hyödytä mitään” (O2)	Ihmiset eivät jaksa lukea. Lukemisesta ei hyödy mitään.

”No kaikista niinku puhelimista ja nyt ku on Youtube, et ei nyt lueta vaan katotaan niit videoita, mut mun mielestä se on ihan tärkeä lukee myös.” (O3)	Puhelimet Youtube Videoiden katselu
”No sieltä joskus löytyy, et jos katoo vaikk sen elokuvan, nii sit ajattelee vaan et ei mun nyt tartte enää sitä kirjaa lukee.” (O3)	Ei tarvitse lukea kirjaa, kun katsoo elokuvan.
”No ehkä siitä, et lapset ja nuoret käyttää enemmän kaikkee somea ja sellasia, nii sit ne saattaa kuunnella mieluummin vaikk äänikirjoja ku lukee.” (O4)	Sosiaalinen media Kuunnellaan mieluummin äänikirjoja kuin lue- taan.
”No siel on niinku kaikkii esim. jossain instagramissa, nii siel voi seurata mitä kaverit tekee tai jossain snapchatissa tai semmosessa, et sit mieluummin niitä ku lukee. Mut mä yritän pyrkiä siihen, et mä vähän enemmän lukisin.” (O4)	Somessa voi seurata mitä kaverit tekee. Instagram Snapchat Pyrkiä lukemaan enemmän.

Klusterointi-vaiheessa huomio kiinnitettiin aineistosta koodattuihin alkuperäisilmauksiin (taulukko 4). Alkuperäisilmauksia ryhmiteltiin ja yhdistettiin alaluokiksi niiden samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksien perusteella. Tässä työvaiheessa aineisto tiivistyi entisestään ja alaluokkien kautta tutkimuksen perusrakenne sekä alustavat kuvaukset tutkitavasti ilmiöstä alkoivat muodostua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.)

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Aika menee puhelimiin ja tietokoneisiin	
Puhelimet	
Elektroniikka	Puhelimet, tietokoneet ja elektroniikka
Huomio kiinnittyy puhelimiin	
Kännykät	
Youtube	
Videoiden katselu	
Sosiaalinen media	Sosiaalinen media ja videot
Somessa voi seurata kavereita	
Instagram, Snapchat	
Netti	
Uutuudenviehätys peleissä	
Itse tekeminen	
Pelaaminen	

Pelaaminen aktiivista, voi kerätä pisteitä	Pelaamisen aktiivisuus
Pojat pelaa, eivät lue	
Kirjan lukeminen melkein sama kuin pelaaminen	
Netissä voi jutella kavereiden kanssa.	
Kaveritkin ovat netissä.	
Aktiivista toimintaa.	Sosiaalinen vuorovaikutus
Netissä ollaan kavereiden kanssa.	
Ihmiset eivät jaksaa lukea	Ei jaksaa lukea
Ei jaksaa lukea	
Katsoo elokuvan, muttei lue kirjaa	
Lukemisesta ei hyödy	Lukemisesta ei ole hyötyä
Kiinnostavaa luettavaa ei löydy	
Lukuviehätys on hiipunut	
Tarinat eivät nappaa mukaansa	Kiinnostavan lukemiston vähyys
Paksut kirjat tylsiä	

Ryhmittelyn jälkeen seurasi abstrahointi eli käsitteellistäminen (taulukko 5). Käsitteellis-
tämässä aineistosta erotettiin ja valikoitiin tutkimuksen kannalta oleellista tietoa, jonka
pohjalta muodostettiin teoreettisia käsitteitä. Käytännössä klusterointi-vaiheessa muodos-
tettuja yläluokkia yhdistettiin pääluokiksi.

TAULUKKO 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Puhelimet, tietokoneet ja muu elektroniikka	Muuttuvat välineet	Tekijät, jotka ovat oppilaiden mielestä yhteydessä lasten ja nuorten omaehtoisen lukemisen vähenemiseen.
Sosiaalinen media ja videot Äänikirjat		
Pelaaminen	Aktiivinen toiminta ja vuorovai- kut	
Sosiaalinen vuorovaikutus		
Ei jaksaa lukea	Lukuinnon ja mielekkään luke- miston vähyys	
Lukemisesta ei hyödy		
Kiinnostavan lukemiston vä- hyys		

4 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään millaisia ajatuksia ja kokemuksia 5–6-luokkalaisilla on omaehtoisesta lukemisesta; onko se heistä tärkeää ja merkityksellistä, millaisia kokemuksia se heille tuottaa ja mihin he uskovat lukemisen vaikuttavan. Toisaalta haluttiin tutustua siihen, mitä oppilaat lukevat omaehtoisesti ja millaisia omaehtoiseen lukemiseen liittyviä rutiineja heillä on, ja miten lukemiseen sitoutuminen ilmenee näissä toimintatavoissa ja ajatuksissa. Haastatteluissa nousi esiin myös kiinnostavia huomioita siitä, miten lukeminen näkyy oppilaiden kodeissa ja millaista omaehtoisen lukemisen mallia ja tukea he saavat esimerkiksi vanhemmiltaan.

Vaikka haastatteluihin osallistuneiden oppilaiden kokemukset ja lukutottumukset olivat toisistaan poikkeavia, niiden välillä oli nähtävissä myös yhteneväisyyksiä. Lukeminen ei ollut kaikkien mielestä ehdottoman tärkeää, mutta kaikki näkivät sen olevan positiivisesti yhteydessä joihinkin akateemisiin tai tunne-elämän taitoihin. Kerätyn aineiston pohjalta voitiin myös todeta, että haastatellut oppilaat osasivat reflektoida omaa lukutaitoaan ja sitä, miksi he lukevat tai toisaalta eivät lue. Lukemiseen sitoutuminen oli oppilaiden kesken moninaista. Monelle lukeminen oli satunnaista tekemistä; kirjaan tartuttiin silloin, kun mitään muuta tekemistä ei ollut. Huomion arvoista oli myös kuulla oppilaiden ajatuksia siitä, miksi he luulevat, että lapset ja nuoret eivät lue enää niin paljon kuin aiemmin.

Tulokset käsitellään tutkimuskysymys kerrallaan, jotta tulosten esittely on mahdollisimman loogista. Tuloksia pyritään kuvailemaan mahdollisimman tarkasti lainauksia hyödyntäen ja niitä purkaen. Koska kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, sen tulokset eivät ole yleistettävissä suurempaan joukkoon, mutta ne antavat arvokasta tietoa lasten omista ajatuksista ja kokemuksista omaehtoiseen lukemiseen liittyen.

4.1 Lukemisen merkitys ja yhteys muihin taitoihin

Haastatteluihin osallistuneista oppilaista kahdeksan kertoi lukemisen olevan heistä tärkeää. Suurin osa oppilaista osasi myös perustella kattavasti, mikä sai heidät ajattelemaan niin sekä mihin taitoihin ja asioihin lukeminen on heistä yhteydessä. Kaksi haastateltavaa eivät pitäneet lukemista kovin tärkeänä, mutta kysyttäessä mihin taitoihin lukeminen

voisi heidän mielestään olla yhteydessä, he osasivat kuitenkin perustella lukemisen positiivisia vaikutuksia. Ensimmäinen haastateltava puolsi lukemisen tärkeyttä ja muistutti siitä, miten lukutaitoa pitää ylläpitää samalla tavoin kuin mitä tahansa muutakin taitoa.

”No sillä tavalla, että, jos ei vaikka lue, nii sitten se voi unohtuu sillei vähän se taito. Ja on tärkeä osaa lukee sillei sujuvasti, et sitä pitää harjottaa.” (Oppilas 1)

Osalle lukemisen tärkeyden perusteleminen oli haastavaa. Yksi haastateltavista (O8) sanoi tietävänsä lukemisen olevan tärkeää, mutta ei osannut selittää tai perustella miksi näin on. Kun kysymyksen asettelua muutettiin selkeämmäksi: *Mihin taitoihin lukeminen voisi sinusta vaikuttaa?* haastateltavan oli helpompi sanoittaa ajatuksiaan. Tämä ilmeni selkeimmin oppilaan 8 kohdalla, joka vastasi kysymyksiin *Onko lukeminen sinusta tärkeää?* ja *Mihin taitoihin lukeminen voisi sinusta vaikuttaa?* seuraavasti:

”No on. Ehkä siks, öö, en mä oikein osaa selittää, mutta, noo en mä oikein osaa selittää, mutta mä tiedän, että se on tärkeitä.” (Oppilas 8)

”No tietty lukutaitoon ja ehkä oppii ymmärtämään jotain tekstiä sillee ainakin varmaan.” (Oppilas 8)

Kaikki haastateltavista mainitsivat erilaisia taitoja ja asioita, joihin lukeminen on heidän mielestään yhteydessä. Aineistoa käsiteltäessä nämä taidot ja asiat ryhmiteltiin omiksi luokikseen. Suurin osa maininnoista käsitteli erilaisia akateemisia taitoja, kuten kielellistä osaamista, oppimiseen liittyviä taitoja ja koulumenestystä. Näistä akateemisista taidoista muodostui oma pääluokkansa, akateeminen kyvykkyys.

Akateemisten taitojen lisäksi haastatteluissa käytiin keskustelua lukemisen yhteydestä tunne- sekä vuorovaikutustaitoihin. Oppilaat mainitsivat lukemisen avaavan ovia toisenlaisten elämien pariin, joihin ei pääsisi muuten tutustumaan. Lukemisen nähtiin olevan yhteydessä myös hyviin keskustelutaitoihin ja asioiden ymmärtämiseen. Näistä tekijöistä muodostui akateemisen kyvykkyuden rinnalle toinen pääluokka, sosiaalinen älykkyys.

4.1.1 Lukemisen yhteys akateemiseen kyvykkyyteen

Haastatellut oppilaat nostivat haastatteluissa esiin lukemisen yhteyden kielellisiin taitoihin selkeästi. Haastateltavat mainitsivat lukemisen vaikuttavan muun muassa lukemisen sujuvuuteen, ääneen lukemisen selkeyteen, luetun ymmärtämiseen, sanavaraston laajuuteen sekä kirjoitustaitoon.

Lukuteknisten taitojen lisäksi haastateltavat nostivat esiin ääneen lukemisen esiintymistilanteen tai muille lukemisen yhteydessä. Haastateltavat kokivat, että omaehtoinen lukeminen voisi kehittää takeltelevaa lukemista. Toisaalta lukeminen yhdistettiin myös sosiaalisiin taitoihin, kuten keskustelemiseen.

”Se vaikuttaa varmaan niinku kaikkeen, no kirjoitustaitoon aika paljon ja tähän niinku, et ku sanotaan niinku et nuoret puhuu enemmän niinku kaikkee XD-LOL-kieltä eikä niinku ei niinku osata ees kirjottaa niinku aikuisille kunnolla, et oppii niinku kirjakielen kunnolla. Et kyl siin niinku aika paljon kaikkee oppii.” (Oppilas 5)

Kielellisten taitojen lisäksi haastateltavat nostivat esiin lukemisen yhteyden oppimiseen ja oppimistekniikoihin. Moni haastateltavista koki, että lukemisella voisi olla positiivinen yhteys myös oppimiseen ja yleisesti koulumenestykseen. Oppilas 7 reflektoi omaa oppimistaan, kun taas oppilas 10 perusteli kantaansa muiden oppilaiden kautta.

”No siis, jos mä en niinku lukis niin paljoo, niin mä en välttämättä pärjäis koulussa jossain aineissa niin hyvin.” (Oppilas 7)

”Mm no ne, jotka lukee tollasia paksuja kirjoja, nii niiden ainaskin kouluarvosanat on varmaan parempia.” (Oppilas 10)

Paljon lukeva oppilas (O7) mainitsi lukemisen auttaneen häntä myös kielten opiskelussa. Opiskeleminen on hänestä helpompaa, kun siihen vaadittavat käsitteet ovat tulleet tutuiksi jo aiemmin lukemisen myötä.

Haastatellut oppilaat uskoivat lukemisen olevan yhteydessä myös heidän mahdollisuuksiinsa tulevaisuudessa. Moni mainitsi lukemisen tukevan hyvää koulumenestystä ja sitä myötä myös tulevia opiskelu- ja työmahdollisuuksia.

”No ainakin siihen, mitä sä pystyt opiskelee tulevaisuudessa. – sitte yleisesti se antaa just paremman tulevaisuuden tai just et sä saat hyvän ammatin ja sillee.” (Oppilas 4)

”Noo, jos ei lue, nii sit ku on aikuinen nii on vähän vaikeeta lukea eikä saa niin hyvää työtä.” (Oppilas 6)

Ajatus lukemisen vaikutuksesta tulevaan koulutukseen, työhön ja tulevaisuuteen tuntui-kin olevan vallitseva haastateltavien kesken. Aktiivinen lukeminen yhdistettiin akateemiseen ja siltä osin turvattuun tulevaisuuteen, kun taas vähäinen lukeminen *huonompiin töihin*.

4.1.2 Lukemisen yhteys sosiaaliseen älykkyyteen

Empatia, toisten elämiin tutustuminen, yleissivistys ja keskustelutaidot olivat oppilaiden mielestä myöskin asioita, johon lukeminen osaltaan vaikuttaa. Haastateltavat kertoivat, kuinka lukemisen kautta voi saada mielenkiintoista tietoa erilaisista elämistä muissa kulttuureissa tai erilaisena aikana. Tästä syystä osa oppilaista pyrkii lukemaan erilaisia kirjoja.

”Lukemises kuitenkin niinku oppii uusia asioita voi oppii, nii se on mielenkiintosta myös lukee niinku ihan erilaisia kirjoja.” (Oppilas 3)

”Niistä saa usein niinku, esim. noissa romaaneissa, niin niistä saa tietoo niinku muidenki elämästä --.” (Oppilas 5)

Tämänkaltaisia havaintoja toivat esiin erityisesti oppilaat, jotka kertoivat lukevansa paljon. Omaehtoisen lukemiston ja lukemisen reflektointi oli heidän kohdallaan myös sisältölähtöistä, eikä keskittynyt ainoastaan lukemisen teknisiin taitoihin.

4.2 Oppilaiden omaehtoinen lukemisto

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden omaehtoinen lukemisto oli pääosin melko homogeenistä. Myös kirjan valintaan vaikuttavat asiat mukailivat pitkälti toisiaan. Se, mistä lukemistoa löytyy ja kuinka hyvin oppilaat itse löytävät itselleen luettavaa taas oli vaihtelevaa.

Yksittäisistä kirjasarjoista eniten mainintoja saivat, Neropatin Päiväkirjat ja Harry Potter. Neropatin päiväkirjat olivat kaikkien haastatteluihin osallistuneiden suosiossa. Kyseisen kirjasarjan huumori, sarjakuvamaisuus, päiväkirjatyyliisyys ja lyhyt muoto, miellyttivät haastateltavia. Oppilaat kuvailivat kirjasarjan osia nopea- ja helppolukuisiksi, joka saattaa myös osaltaan vaikuttaa suosioon. Neropatin päiväkirjojen hyväksi puoleksi mainittiin myös se, että osia on useita. Tieto siitä, että on pitänyt kirjasarjan edellisistä osista helpottaa seuraavaa kirjanetsintäkertaa.

”No nyt ainakin kun mä tiedän, että ne Neropatit on kivoja, nii sitten kun niit on kans aika paljon nii sit mä saatan lukee yhen Neropatin vaik kahessa päivässä, nii sit se on sille emulle sellanen sopiva kirjasarja.” (Oppilas 4)

Harry Potterit taas olivat selkeästi paljon lukevien suosiossa. Potterien taianomainen maailma, jännittävät juonenkäänteet ja huumori, olivat haastateltaville tärkeitä seikkoja kyseisen kirjansarjan valinnassa. Harry Potterit olivat yhdelle haastateltavista (O3) myös yhdistävä tekijä ystävien kesken. Lukukokemusten jakaminen ja yhdessä lukeminen oli hänen kohdallaan tiettyyn tavoitteeseen tähtäävää.

”Joo meil on täl hetkel kolme mun kaa samaa, jotka lukee kans Harry Potteria. Sit on aina kiva jakaa kokemuksii niinku niist kirjoista. Ja meil kaikil on sillee, et ku on lukenu ne kaikki kirjat ja kattonu kaikki leffat, me päästään sinne Universal Studioille Lontoonseen.” (Oppilas 3)

Kyseisen oppilaan kohdalla aktiivinen lukeminen oli siis monella tapaa palkitsevaa. Fantasia kaiken kaikkiaan keräsi paljon mainintoja mielenkiintoisena kirjallisuuden lajina. Lukutasosta tai lukemisen määrästä huolimatta oppilaat kertoivat fantasian kiinnostavan

ja osa sanoi sen olevan jopa ainoa kirjallisuuden laji, joka heitä kiinnostaa. Useampi mainitsi fantasian olevan myös kirjallisuuden laji, jota tulee luettua kaikista eniten.

Oppilaat kertoivat, kuinka fantasiaa lukiessa pääsee tutustumaan uuteen tuntemattomaan maailmaan, tarkastelemaan asioita, jotka poikkeavat omasta arkielämästä. Yksi haastattelusta kuvailikin tarkasti, kuinka hänen on helpointa uppoutua lukemaansa juuri silloin, kun hän lukee fantasiaa.

”No koska ehkä mä parhaiten pääsen niinku siihen maailmaan sisälle, jos mä luen fantasiaa. Ku mä oon itekin aika niinku sillee taikauskonen, nii mä unelmoin, et kaikkee, että siinä samalla kun mä luen sitä.” (Oppilas 5)

Sarjakuvat ja erityisesti Aku Ankka mainittiin myös useaan otteeseen. Ikisuosikki Aku Ankka olikin monelle tärkeä jokaviikkoinen rutiini, jota odotettiin innolla. Aku Ankka oli Harry Potterien ja Neropatin päiväkirjojen tapaan myös yhdistävä tekijä kavereiden kesken. Oppilaat mainitsivat kavereidenkin lukevan *Akkareita*, joten niistä pystyi keskustelemaan yhdessä.

Kaksi oppilasta (O6 ja O10) kertoivat lukevansa erilaisia tiede- ja sanomalehtiä. Vanhempien kotiin tilaamat lehdet olivat mieluisaa luettavaa myös heille. Lisäksi tietokirjojen kerrottiin olevan mielenkiintoista luettavaa. Erään oppilaan (O9) mielestä ainoastaan tietokirjat olivat mielenkiintoisia. Tietokirjojen informatiivinen ja napakka ilmaisu kiinnosti tätä oppilasta työläiltä vaikuttavien Harry Potterien sijaan.

4.2.1 Luettavan tekstin valinta

Omaehtoisen lukemiston valintaan olivat yhteydessä sekä tekstin kielelliset että visuaaliset seikat, ympäröivän yhteisön sosiaalinen vaikutus ja oppilaan oma lukijaidentiteetti, eli oppilaan oma käsitys siitä, mikä on hänelle sopivaa luettavaa. Luonnollisesti myös oppilaan omat kiinnostuksenkohteet ja harrastukset mainittiin valintaa ohjaaviksi asioiksi.

Huumori nousi haastatteluissa tärkeimmäksi kielelliseksi seikaksi omaehtoista lukemisto- toa valittaessa. Hauskat kirjat pitävät oppilaat otteessaan ja luovat lukemisesta rennomman vaikutelman. Myös puhekielisyyden mainittiin olevan asia, joka kiinnittää huomion kirjan valinnassa. Toisaalta myös kansi toimii visuaalisena kiinnostuksen herättäjänä. Jos kansi on jotenkin erilainen ja huomiota herättävä, se erottuu oppilaiden mukaan muiden kirjojen joukosta. Yksi oppilaista muistutti kuitenkin, ettei kirjaa pidä tuomita sen etu- tai takakannen perusteella.

”No se että se kansikuva ei todellakaan kerro sitä kirjaa, et jos vaikka tuomitsee sen heti siit takakannesta, nii silti se voi olla tosi mielenkiintoinen ja hyvä.” (Oppilas 1)

Myöskin oppilaille tutut kirjat, joita on esimerkiksi mainostettu eri medioissa tai niitä on ollut esillä koulussa, kiinnittävät huomion. Tuttuus onkin kiinteästi yhteydessä lukemiston valintaan. Kuten sanottu, valintaa ohjaavat sosiaaliset tekijät, kuten ympärillä olevat kaverit ja perhe sekä media. Kun haastatteluissa kysyttiin, mistä saat vinkkejä tai ideoita lukemiseen, suurin osa mainitsi kaverit. Usea mainitsi myös lapsille ja nuorille suunnatut lehdet ja muut julkaisut, joista saa ideoita lukemiseen. Näin kirjat ovat valinnan hetkellä tuttuja, ja oppilaalla on niin sanotusti yhteisön hyväksyntä valitsemalleen kirjalle. Kun oppilaalta 3 kysyttiin mistä hän saa ideoita lukemiston valintaan, hän vastasi seuraavasti:

”Kavereitten suosituksista. Ku mul on aika samanlaisia kavereita ku minä nii sitte ne tietää millasista kirjoista mä myös tykkään.” (Oppilas 3)

Haastattelutilanteessa hyödynnetyt kirjat olivat oppilaille suurimmaksi osaksi tuttuja. Moni oppilaista oli myös lukenut yhden tai useamman tarjolla olevista kirjoista. Eräs oppilaista pohti kirjavalintaa ennakkotietojensa ja aiempien lukukokemuksiensa pohjalta. Oppilaalla oli paljon tietoa myös kirjoista, joita hän ei ollut vielä lukenut. Vastauksessaan oppilas osoitti perehtyneisyyttä ikäryhmälleen tarjolla olevista kirjoista ja yleistä kiinnostusta kirjallisuuden kenttään.

”Öö no siis tässäkin on kai fantasiaa, et mä en oo luku tässä sarjaa kyl vielä mut voi alkaa varmaan lukee. Ku tätä (Kepler) on kehuttu aika monesti kaikis lehdissä tai kaikis

nuortenlehdissä tai sillee et tää on tosi hyvä sarja. Mä oisin muuten varmaan valinnu tän, mut ku mä oon lukenu tän koko sarjan (Harry Potter) jo läpi.” (Oppilas 7)

Kolmas haastatteluista kummunnut valintaa ohjaava tekijä oli oppilaan lukijaidentiteetti. Kirjan valintaa perusteltiin kirjan paksuudella, fonttikoolla ja kuvien määrällä. Näillä määritteillä oppilaat kuvailivat myös omaa tasoaan lukijoina. Osa oppilaista kertoi myös, mitä he lukivat nuorempana, kun lukutaito ei ollut vielä yhtä hyvä kuin haastatteluhetkellä. Näillä esimerkeillä oppilaat sanallistivat omaa kehitystään lukijoina.

”Joo et vähän nuorempana, ku en ollu niin hyvä lukee, nii mä luin niitä Lasse–Maijan etsivätoimistokirjoi. --Öö no nyt mä luen niit kaikkii harry pottereita ja kaikkii fantasiakirjoja.” (Oppilas 3)

4.2.2 Mistä omaehtoista lukemistoa löytyy?

Omaehtoista lukemistoa oppilaat kertoivat löytävänsä kotoa tai kirjastosta. Kotoa löytyvän lukemiston taso tosin vaihteli ja moni oppilaista sanoikin kotoa löytyvien kirjojen olevan melko vanhoja ja lähinnä *aikuisten kirjoja*. Omaa taitotasoa ja kiinnostuksenkohteita tukevia kirjoja ei siis monenkaan kotoa löytynyt.

”Onks teillä kotona paljon kirjoja tai luetteks te paljon kotona?”

”On! On tosi paljon sellasii, mut ku niinku ne suurin osa on mun äitin. Et niin tota, se on lukenu jo ne kaikki eikä se viitti lukee niitä uudestaan, nii meil on yks sellanen kaappi täynnä kirjoja.”

”Löytyyks sieltä sellasta luettavaa, mikä kiinnostais sua?”

”En mä tiiä, ei varmaan vielä. Kun kuitenkin, en mä oo viel siinä vaiheessa, et mä haluaisin mitään traagisia tai semmosia hirveen draamoja, tai kyl mä joskus draamojakin luen, mutta kuitenkin. Ne o suurin osa semmosia—”

”Enemmän niinku aikuisten kirjoja?” (Oppilas 5)

Kahdelle oppilaista tilattiin kotiin kirjoja. Toiselle näistä oppilaista (O4) tilattiin kotiin hevosaiheista lukupakettia, jonka kuukausittaisessa lähetyksestä löytyy lapsen lukutaitotasolle sopiva kirja, lehti ja muuta hevosaiheista tavaraa. Tämän oppilaan kohdalla hänelle sopivaa ja mielekästä luettavaa saapui kotiin joka kuukausi.

Kirjastossa käyminen oli monelle rutiininomaista. Osa kävi kirjastossa kavereiden kanssa, osa perheen kanssa ja osa itsekseen. Mielekkäiden kirjojen saatavuus kirjastosta oli oppilaiden mielestä hyvä, tosin joskus suosituimmat kirjat, kuten Neropatin päiväkirjat, olivat päässeet lähikirjastosta loppumaan. Kirjastossa käyminen ei monen kohdalla kuitenkaan sisältänyt lukemista. Kirjastossa vietettiin aikaa, odotettiin koulubussia tai olttiin kavereiden kanssa. Harva sanoi lukevansa kirjastossa, vaan hakevansa sieltä kirjoja mukaansa ja lukevansa ne kotona.

4.2.3 Miten oppilaiden omaehtoista lukemista tuetaan?

Haastatteluiden perusteella voitiin todeta, että omaehtoista lukemista tuettiin tähän tutkimukseen osallistuneen tutkimusjoukon kohdalla eniten kotona. Kotoa saatu tuki oli kuitenkin selkeästi jakautunutta. Oppilaiden näkökulmasta äidit lukevat tai ovat lukeneet paljon, kun taas isät lukevat *joskus, lomalla* tai *eivät juurikaan*. Samankaltainen jakautuminen näkyi myös omaehtoisen lukemiston hankinnassa. Suurin osa oppilaista mainitsi käyvänsä kirjastossa äidin kanssa ja osalle kirjoja kotiin hankki tai tilasi äiti. Isien rooli omaehtoisen lukemisen mallittamisessa ja tukemisessa oli siis äitejä vähäisempi.

”Mun iskä ei niinku lue oikeestaan yhtään, mut mun äiti saattaa lukee viikossa vaikka kolme tai kaks kirjaa. Se tykkää tosi paljon lukee ja se käy aika tosi usein myös kirjastossa.” (Oppilas 4)

Omaehtoisen lukemisen tukeminen koulussa ei noussut haastatteluissa esiin merkittävästi. Osa oppilaista koki koulusta tai kirjastosta saadut ideat hyödyllisiksi, mutta suurin osa tuen kuvailusta käsitteli oppilaiden kotien ja perheiden lukukulttuureja.

4.3 Oppilaiden lukukokemukset

Oppilaiden tuntemukset ja kokemukset lukemisesta olivat hyvin erilaisia. Aineistoa käsitteellistäessä haastatteluista erottui kuitenkin kaksi yläluokkaa, joiden perusteella erityyppisiä kokemuksia oli selkeää jaotella niiden luonteen mukaan.

Osa oppilaista olivat saaneet kokemuksen lukemisesta aktiivisena toimintana. Lukiessaan he prosessoivat lukemaansa aktiivisesti ja olivat vuorovaikutuksessa tekstin kanssa. Toiset taas kokivat lukemisen hyvin passiivisena toimintana, jossa heillä ei ollut mahdollisuuksia toimia itse. Kokemukset aktiivisuudesta ja passiivisuudesta linkittyivät myös lukemisen määrään. Oppilaat, jotka lukivat omaehtoisesti enemmän, kokivat lukemisen aktiivisempänä toimintana kuin vähemmän lukevat luokkatoverinsa.

Kokemusten välillä oli huomattavissa myös sukupuolijakauma. Neljä haastateltavaa, jotka olivat poikia, kuvailivat lukukokemustensa luonnetta enemmän passiiviseksi kuin taas kuusi haastatteluihin osallistunutta tyttöä.

4.3.1 Kokemus aktiivisuudesta

Oppilaat, jotka olivat saaneet lukemisesta kokemuksia aktiivisena toimintana, kuvailivat kokemuksiaan sanoilla kuten uppoutuminen, eläytyminen, jännitys ja koukuttuminen. Lukemisen kokemuksellisuus oli vahvasti läsnä myös heidän puheissaan. He kuvailivat elävästi heidän tuntemuksiaan lukemisen aikana, jotka joskus ilmenivät fyysisinä reaktioina.

”No sitte mul on sillei, että mä saatan jossain jännittävis niis kirjan kohissa mennä ihan sillei seinää vastenki sillei, et nyt tapahtuu jotain jännittävää. Ja mä tykkään jännittävisistä kirjoista, koska niis sillei tapahtuu koko ajan jotain.” (Oppilas 3)

Oppilaat, jotka uppoutuivat lukemaansa, kertoivat myös koukuttuvansa kirjan lukemiseen, ja kuvailivat, kuinka lukemista oli vaikeaa lopettaa kesken kaiken. Yksi oppilaista (O8) kuvaili sitä, kuinka hän menettää ajantajunsa lukemisen aikana. Toinen (O3) taas kuvaili, kuinka muut asiat ja askareet saattavat unohtua, kun hän lukee.

”Joo et kyl jos lukee, nii mult lähtee niinku kaikki muu ajatus niinku päästä, et jos pitää vaikka mulle on sanottu et pitää tyhjentää tiskikone, nii mä sanon joo mä luen hetken, mut sit mä en muistakkaa, mitä mun piti tehdä.” (Oppilas 3)

Kaiken kaikkiaan lukeminen osoittautui monelle *aktiiviselle lukijalla* ajanviettotavaksi, jonka aikana ei ajattele mitään muuta kuin lukemaansa. Kirjojen tarinat veivät nämä lukijat mennessään ja saivat kokemuksen lukemisesta aktiivisena toimintana.

4.3.2 Kokemus passiivisuudesta

Osalle oppilaista kokemus lukemisesta ilmeni passiivisena. Kun he valitsivat heille lukemista kuvaavia sanoja, he tarttuivat adjektiiveihin kuten *työläs, tylsä* ja *turha*. Nämä oppilaat eivät kokeneet voivansa vaikuttaa mihinkään lukemisen aikana, vaan näkivät lukemisen passiivisena toimintana, jonka tarkoitus on epäselvä.

*”No mun mielestä se on aika tylsä lukea. --Noku ei siin tapahdu mitään.
--No en mä vaan tykkää lukee.” (Oppilas 9)*

Kokemus siitä, että *ei siin tapahdu mitään*, antaa kyseisen oppilaan kohdalla viitteitä siitä, ettei hän ole saanut lukiessaan uppoutumisen kokemusta. Luettu kirja ei ole avautunut lukijalle, eikä tarina kaapannut mukaansa. Näin ollen kaikki kokemukset lukemisesta esitettiin melko negatiivisessa viitekehyksessä. Saman oppilaan kohdalla selvisi, ettei hän ole aina vaikuttanut kotona luettavan kirjan valintaan, eikä hänen lähipiirinsä ole välttämättä tietoinen siitä, mikä kyseistä oppilasta kiinnostaisi lukemisen saralla.

”Mitäs sä oot viimeks luku?”

”Varmaan neropatin päiväkirja. Tänä vuonna. Eiku ei ollu ku se oli joku Ella-kirja.”

”Okei, oliko sä ite valkannu sen vai oliko joku valkannu sen sulle?”

”No äiti osti sen jostain kirjakaupasta.”

”Eli äiti oli ehkä valinnu sen. No millanen kirja se oli?”

”No aika tylsä.” (Oppilas 9)

Oppilaat, jotka kokivat lukemisen passiivisena toimintana, eivät olleet myöskään saaneet positiivisia kokemuksia lukemisesta koulussa. Vaikka kirjan olisi saanut valita itse, se ei innostanut lukemaan. Tilanteet, joissa opettaja oli valinnut luettavan kirjan, olivat kyseisille oppilaille erityisen epämiellyttäviä.

”Ei vaan se oli kaikille sama. Se oli semmonen vesihevonen kirja ja sit ope kysy siit aina kysymyksii, se oli ihan hirveen ärsyttävää.” (Oppilas 10)

Oppilaan 10 asenne lukemista kohtaan oli yksioikoinen ja käsitys siitä, ettei mielenkiintoista ja mielekästä luettavaa löydy, vankka. Kun haastattelija yritti laajentaa kysymyksiään koulussa luettavista kirjoista koko kirjallisuuden kentälle, kyseisen oppilaan vastaus oli yksiselitteinen; hänestä kiinnostavia kirjoja ei ole.

”Ei vaan ku ne on ihan hirveen tylsiä, ei mua kiinnosta sinällään ne mitkään tarinat eikä löydy mitään hyvää kirjaa.” (Oppilas 10)

4.3.3 Kokemukset koulussa lukemisesta

Koulussa lukeminen jakoi mielipiteitä haastateltavien kesken. Osan mielestä lukemista oli liikaa, toisten mielestä taas aivan liian vähän. Kaikista haastatteluista kuitenkin nousi esiin ajatus siitä, että koulussa luetaan ”kun kaikki muu on tehty”. Lukeminen on siis toisin sanoen usein toimintaa, jolla täytetään tyhjiä hetkiä tai odotetaan seuraavan toiminnan alkamista. Oppilaiden kokemusten perusteella suunniteltuja lukemishetkiä on verrattain vähän, eikä lukuhetki usein ollut heidän mielestään niin pitkä, että oppilas olisi ehtisi uppoutua lukemaansa kirjaan.

Muutaman oppilaan lukukokemukset koulussa rinnastuivat myös pakollisuuteen. Vaikka molempien luokkien oppilaat saivat pääsääntöisesti valita itse lukemansa kirjat, kerrat, jolloin opettaja oli valinnut kaikille luettavan kirjan, olivat päällimmäisenä mielessä. Kun kirjaa ei ollut saanut valita itse, lukeminen oli tuntunut entistä haastavammalta. Oppilaille, jotka nauttivat lukemisesta muutenkin, taas kokivat tällaiset tilanteet antoisina. He olivat saaneet opettajien antamista kirjoista uusia ideoita omaan omaehtoiseen lukemistoon.

”Noku en mä tykkää kirjoi lukee, semmosii mitään isoi kirjoja ja sitten joskus kun pitää koulus lukee niin se on ihan ärsyttävää, ku pitää pakosta rupee lukee nii siin on ihan hirvee työmaa lukee niit illalla.” (Oppilas 10)

Samalla luokalla opiskelevien oppilaiden kokemukset luokan lukukulttuurista myös vaihtelivat suuresti keskenään. Osa sanoi, että lukutunteja on silloin tällöin, osa ettei niitä juurikaan ole. Oppilaiden kuvailema lukukulttuuri oli osin ristiriidassa myös opettajan mainitseminen lukutottumusten kanssa.

4.4 Lukemiseen sitoutumista tukevat tekijät

Kuten tässäkin tutkimuksessa on aiemmin mainittu, lukemiseen sitoutuminen muodostuu monista eri tekijöistä. Koska *lukemiseen sitoutuminen* on käsitteenä laaja ja monitahoinen, siitä ei voitu muodostaa suoraa haastattelukysymystä. Tämän vuoksi lukemiseen sitoutumista tukevia tekijöitä poimittiin aineistoista sen käsitteen määritelmän pohjalta.

Aineiston käsittelyssä lukemiseen sitoutumista tarkastellessa yksi haastateltavista nousi esiin muita kirkkaammin. Tästä syystä lukemiseen sitoutumista tukevia tekijöitä käsitellään tapauskohtaisesti juuri tämän haastateltavan kautta, kaikkien oppilaiden keskinäisen vertailun sijaan. Seuraavassa osiossa pyritäänkin tuomaan mahdollisimman tarkasti esiin, miten lukemiseen sitoutuminen ilmeni oppilaan 5 kohdalla.

4.4.1 Eräs sitoutunut lukija

Haastateltavista viides (O5) osoittautui heti haastattelun alussa innokkaaksi ja aktiiviseksi lukijaksi. Oppilas puhui lukemisesta ja lukemistaan kirjoista intohimoisesti ja eläväisesti. Hän kuvaili tarkasti ja täsmällisesti lukemiaan kirjoja sekä lukukokemuksiaan. Lukemiseen sitoutuminen oli tämän oppilaan kohdalla vankan oloista ja se ilmeni haastattelussa monien eri tekijöiden summana.

Oppilas reflektoi omaa lukutaitoaan ja tasoaan lukijana yksityiskohtaisesti. Hän kertoi olevansa hyvä lukija, eivätkä paksut kirjat kauhistuttaneet häntä. Oppilas ei kuitenkaan

kokenut olevansa vielä valmis kovinkaan synkkiin ja surumielisiin kirjoihin, niitä hän alkaisi lukea vasta vanhemmalla iällä. Oppilaalla oli siis tarkka kuva omasta lukijaidentiteetistään.

”En mä tiää, ei varmaan vielä. Kun kuitenkin, en mä oo viel siinä vaiheessa, et mä haluaisin mitään traagisia tai semmosia hirveen draamoja, tai kyl mä joskus draamojakin luen, mutta kuitenkin.” (Oppilas 5)

Omaehtoista lukemistoaan oppilas kuvaili iälleen sopivaksi, hän luki sellaisista asioista, jotka olivat hänestä hänen ikäiselleen sopivia. Oppilas kertoi aika ajoin lukevansa myös kirjoja, joiden kautta hän pääsi tutustumaan itseään vanhempien maailmaan. Tällaisista kirjoista esimerkkinä haastateltava mainitsi päiväkirjatyyllisen Linnea Laiskanlinnan. Mieluisin kaunokirjallisuuden lajityyppi oppilaalle oli kuitenkin fantasia, jonka kautta hän kuvaili sitä, miten hän pääsee uppoutumaan kirjan maailmaan.

”No koska mä ehkä parhaiten pääsen parhaiten niinku siihen niinku maailmaan sisälle, jos mä luen fantasiaa, ku mä oon itekin aika niinku sillee taikauskonen niin mä aina unelmoin et kaikkee että, siinä samal kun mä luen sitä.” (Oppilas 5)

Lukemiseen sitoutumisesta kertoi myös oppilaan tarkka visio siitä, mitä hän haluaisi lukea seuraavaksi. Kyseistä oppilasta ei häirinyt, vaikka kaverit eivät olisi kiinnostuneet samoista kirjoista. Kirjan valintaa ohjasi oma into ja mielenkiinto, eikä niinkään ympäröivän sosiaalisen yhteisön ajatukset. Kavereita enemmän lukemiston valinnassa tukena oli oppilaan äiti, joka tarjosi hänelle kirjavaihtoehtoiksi klassikoita, kuten Ronja Ryövärintytärtä.

Ronja Ryövärintytär olikin tehnyt oppilaaseen lähtemättömän vaikutuksen. Kirjaa lukiesaan oppilas oli samaistunut Ronjan hahmoon ja koki haluavansa olla samanlainen kuin hän. Hän oli uppoutunut kirjan maailmaan ja antanut mielikuvituksensa lentää. Tämänkaltaiset vahvat lukukokemukset kannustivatkin oppilasta tarttumaan vaikeampiinkin kirjoihin. Joskus oppilaasta tuntui, ettei kirja heti napannut mukaansa. Hän halusi kuitenkin lukea kirjan loppuun, koska loppu saattoi olla palkitseva. Tämän kaltainen itsensä haastaminen ja tavoitteiden asettaminen omalle lukuharrastukselle kertoo myös osaltaan lukemiseen sitoutumisesta.

”Noo se niinku just sillon ku mä pääsen siihen kirjan maailmaan, nii mä voin rentoutua, eikä mun tarvii ajatella mitään muuta ja nii. Ja niinku sit mä pystyn pelkästään niinku sukeltaa sinne kirjan maailmaan ja leijuu siellä.” (Oppilas 5)

”No joskus musta taas tuntuu siltä. Et miks mä valitsin tällasen kirjan, et joo mä tiedän, että tästä oppii kaikenlaista, mut joskus mulle tulee vaan sellanen et mä haluan lukea, mut silti mun on vaikee niinku lukee, et mun on vaikee eläytyä siihen yhtään.”

(Oppilas 5)

Oppilaan hersyvä lukuinto ja vankka sitoutuminen kuuluivat hänen kaikista vastauksistaan. Vaikka lukeminen tuntui välillä haastavalta, oppilaasta näki, kuinka hän oli saanut lukemisesta paljon ja hän halusi jakaa samaa tietoa eteenpäin. Seuraava lainaus antaa viitteitä siitä, miten laajasti, mutta samalla tarkasti oppilas vastasi kysymyksiin ja osasi avata ajatuksiaan.

”No siis mun äiti ja isä ja veli ei lue hirveesti, mut esim mun äiti on lukenu ihan hirveesti lapsena ni se tietää aika paljon juttuja, mut se kerto et aina, jos se yrittää lukee, nii se jää siihen koukkuun eikä se pysty tekee mitään muuta nii sit se yleensä ottaa kirjan mukaa vaan jollekin lomalle ja sillee. Ja kyl mun isä ja veliki tietää aika paljon. Mun veli, me ollaan äitin kaa yritetty rohkasta, kun mun veli ei enää lue niin paljon, ku se aina vaan viihtyy vaan netin ja pelaamisen parissa vaan nykyään, nii se on vähän huono.” (Oppilas 5)

Oppilaan omaehtoista lukemista tuettiin kotona pääasiassa äidin toimesta, mutta oppilas kertoi kuuntelevansa isänsä kanssa äänikirjoja aina automatkoilla. Vaikka isän lukeminen kotona ei ollut yhtä näkyvää kuin äidin, hänellä oli lukemiseen liittyviä rutiineja molempien vanhempiensa kanssa.

Koska oppilas oli lukenut omaehtoisesti niin monipuolisesti kirjoja vapaa-ajallaan, hän pystyi nauttimaan myös muiden valitsemista kirjoista esimerkiksi koulussa. Lukupiiriin luettava opettajan valitsema kirja oli tuntunut mielenkiintoiselta haasteelta, eikä niinkään pakollisesta tehtävältä. Hänestä koulussa lukemiseen olikin varattu liian vähän aikaa. Vapaa-ajalla ei ehdi lukemaan niin paljon kuin haluaisi, joten koulussa olisi mukava lukea

enemmän. Kun oppilaalta kysyttiin, onko hänellä joskus sellainen olo, ettei ehdi lukea kaikkea mitä haluaisi, hän vastasi seuraavasti.

”Joo-o, esim just ku mä kerrankin jäin sellaseen jännittävään kohtaan yhdessä kirjassa nii mulla oli tietenkin hirvee kasa läksyjä siinä ja sitten mun piti tehdä niitä ja sitten äiti vei mut ja mun veljen rinteeseen sit me oltiin siellä pari tuntii, nii en mä sit illal ehtiny enää hirveesti lukee.” (Oppilas 5)

Tämän oppilaan kohdalla kaikki lukemiseen sitoutumiseen johtavat tekijät olivat toteutuneet pysyvän lukuharrastuksen kannalta suotuisasti. Hänen asenteensa lukemista kohtaan oli myönteinen. Oppilas luotti omaan lukutaitoonsa ja oli motivoitunut lukemaan monipuolisesti erilaisia tekstejä. Oppilas sai tukea lukuharrastukselleen kotona ja koulussa, ja hänelle oli tarjolla ikä- ja taitotasolleen sopivaa luettavaa. Koska hänen lukijaidentiteetinsä oli vahva, hän ei luovuttanut, vaikka lukeminen tuntui joskus haastavalta. Hänellä oli myös mahdollisuus keskustella kirjoista erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä, mutta hän ei välittänyt siitä, jos muut eivät lukeneet hänen kanssaan samankaltaisia kirjoja.

4.5 Lukuharrastuksen vähenemisen syyt

Haastateltavat erittelivät vähenevän lukuharrastuksen syiksi erilaisia teknologiaan, aktiivisuuteen ja yleiseen asenneilmapiiriin liittyviä tekijöitä, jotka ryhmiteltiin kolmeksi omaksi yläluokakseen. Koska näiden kolmen yläluokan sisällöt olivat lopulta osittain päällekkäisiä ja yhteneväisiä, ne jaettiin uudelleen kahteen erilliseen yläluokkaan.

Kysymys lasten ja nuorten vähenevästä lukuharrastuksesta esitettiin yleisellä tasolla: ”Mistä luulet, että lasten ja nuorten vähenevä lukuharrastus johtuu?”, eikä sitä osoitettu suoraan haastateltavalle oppilaalle. Näin ollen osa oppilaista vastasi kysymykseen yleisellä tasolla ja osa omasta näkökulmastaan, riippuen siitä, miten he tulkitsivat haastattelijan esittämän kysymyksen.

4.5.1 Muuttuvat välineet, aktiivinen toiminta ja vuorovaikutus

Puhelimet, tietokoneet ja muut elektroniset laitteet, olivat kaikkien kymmenen haastattelun oppilaan mielestä osaltaan yhteydessä lasten ja nuorten vähenevään lukuharrastukseen. Oppilaiden mukaan monen lapsen ja nuoren vapaa-aika menee pääasiassa erilaisten laitteiden käyttämiseen, eivätkä he sen vuoksi lue niin paljon kuin ennen. Myös sosiaalisella medially oli lähes kaikkien mielestä yhteys lukemisen vähenemiseen tai ainakin sitä pidettiin houkuttelevana vaihtoehtona lukemisen sijaan.

”Noo todennäköisesti se aika menee siihen ku käytetään hirveesti esim. puhelinta ja tietokonetta ja nii.” (Oppilas 2)

”No varmaan ku nykyään on kaikil nuoril on puhelin, nii varmaan sit se huomio kiinnittyy enemmän siihen ku johonkin kirjaan. Tai muutenkin johonkin nettiin tai sosiaaliseen mediaan, nii ehk tyypit ei lue niin paljon.” (Oppilas 8)

Perusteiksi tälle toimintamuutokselle oppilaat mainitsivat sosiaalisen median ja pelaamisen aktiivisen luonteen sekä niiden tarjoamat mahdollisuudet vuorovaikuttamiseen. Sosiaalisen median palveluissa, kuten Instagramissa ja Snapchatissa voi seurata mitä kaverit tekevät, keskustella ja tuottaa itse julkaistavaa sisältöä. Itse tekeminen nousikin vahvasti esiin kaikkien haastateltavien vastauksissa. Lukeminen rinnastettiin passiivisena toimintana mediaan ja pelikulttuuriin, jotka näyttäytyivät oppilaille aktiivisempina ajanviettomuotoina. Erityisesti haastatteluihin osallistuneet pojat perustelivat lasten ja nuorten lukemattomuutta pelien kautta. Kun haastattelija kysyi, miksi pelit sitten ovat usein lukemista houkuttelevampi vaihtoehto, he perustelivat seuraavasti.

”No en mä tiedä, niis voi tehdä mitä päättää.” (Oppilas 10)

”No sil pystyy tekeen paljon enemmän kaikkee niinku ite” (Oppilas 9)

”No siinä voi tehdä. Pelata sitä peliä.” (Oppilas 6)

Osa haastateltavista mainitsi myös äänikirjat, jotka voivat heidän mielestään olla mielekkäämpi vaihtoehto perinteisen kirjan sijaan joillekin nuorille ja lapsille. Kovin moni oppilaista ei kuitenkaan kertonut itse kuuntelevansa äänikirjoja.

Monien oppilaiden vastauksista tuli ilmi, että lukeminen on toimintaa, jolle he eivät erikseen varaa aikaa. *Luen silloin, kun on tylsää* –vastaus kuului myös sellaisten oppilaiden haastattelussa, jotka kertoivat nauttivansa lukemisesta. Sosiaalisemmat vapaa-ajanviettotavat menivät lukemisen edelle usean haastateltavan kohdalla.

4.5.2 Lukuinnon ja mielekkään lukemiston vähyys

Muuttuvien välineiden, aktiivisen toiminnan ja vuorovaikutuksen rinnalla lukemisen vähenemistä perusteltiin mielekkään lukemisen vähyydeltä ja lukuinnon puutteella. Yksi oppilaista kertoi, kuinka ihmiset *eivät jaksaa lukea* ja kuinka *mielenkiintoisia kirjoja ei vain ole*. Näiden perusteiden ohessa esiin nousi ajatuksia siitä, että lukemisesta ei hyödy mitään, vaikka lukutaito sinällään oli oppilaasta tärkeä. Haasteet mielekkään lukemiston löytämisestä nousivat esiin vahvimmin oppilaan 10 haastattelussa.

”Ei vaan ku ne on ihan hirveen tylsiä, ei mua kiinnosta sinällään ne mitkään tarinat eikä löydy mitään hyvää kirjaa.” (Oppilas 10)

”No ei ne kirjat, sitä sillee, ei mitään kiinnostavaa kirjaa löydä, ei nappaa siihen tarinaan mukaan. Silleen ainaskin mä luulen, ja sitte tollaset paksut kirjat niinku Harry Potterit nii ei niist tuu mitään, ne on aluks vaan sillee tylsiä ja sillee, ei ne nappaa mukaan koskaan.” (Oppilas 10)

Toinen oppilas taas epäili lukuinnon hälvenneen elektroniikan ja median uutuudenviehätyksen vuoksi. Perinteiset ja kaikille tutut kirjat saattoivat oppilaan mielestä olla epämieluisampi vaihtoehto lapsille ja nuorille hetkellisesti uudistuvan median ja elektroniikkatarjonnan vuoksi.

”No kun nykyään on tullu kaikki elektroniikka laitteet, niinku pleikat ja puhelimet, nii lapset niinku lapset viettää niinku todella todella paljon enemmän aikaa niiden parissa eikä, se niinkun se lukuviehätys on ehkä hiipunu niiden laitteiden takia.” (Oppilas 5)

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia ajatuksia ja kokemuksia 5–6-luokkalaisilla oppilailla on omaehtoisesta lukemisesta sekä miten ne näkyvät oppilaiden lukemiseen sitoutumisessa. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat ymmärtävät mihin taitoihin lukeminen on yhteydessä yleisesti, mutta kaikki eivät koe lukemista yhtä tärkeäksi henkilökohtaisesti. Kuten eräs haastateltavista osuvasti totesi: *Lukeminen on sellaista soveliasta toimintaa*. Lukemisen tiedetään olevan tärkeää, mutta sitä ei välttämättä nähdä hauskana ajanvietteenä tai aktiivisena toimintana. Toisin sanoen, tiedämme, että lukea pitäisi, mutta motivaatiota ja aikaa ei kaikkien kohdalla tahdo löytyä.

Tulokset herättivät ajatuksia ja kysymyksiä, joita tulee pohtia laajemmin ja miettiä, mikä olisi olennaista pitää mielessä jatkotutkimuksissa. Pohdinnassa huomio kiinnittyy erityisesti kodin ja koulun antaman tuen merkitykseen, sekä tuloksista nousseiden lukuharrastuksen kanssa kilpailevien tekijöiden tarkempaan tarkasteluun.

5.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Kodin lukukulttuurit

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella jäi erityisesti mietityttämään vanhempien mallin merkitys lukuharrastuksen muodostumisessa. On todettu, että lukemisesta kiinnostuneilla aikuisilla perheenjäsenillä ja jaetuilla lukuhetkillä, on selvä yhteys lukutaidon kehittymiseen. (Kajander 2018, 43; Ross ym. 2006, 73). Myös sillä, onko kodin ilmapiiri koulu-myönteinen ja kulttuuria arvostava, on nähty olevan merkitystä lukutaidon ja myöhemmin –harrastuksen kehittämisessä (Sulkunen & Nissinen 2012, 53). Innostava lukemisen roolimalli puhuu siitä, mitä on itse lukenut, näyttää olevansa kiinnostunut lapsen lukemisesta ja osoittaa lukevansa itse. Myös fyysiset kirjat kotona tai koulussa antavat mallia lukuharrastuksesta. (Aerila & Kauppinen 2019, 48.)

Monella haastateltavista oli joitakin lukemiseen liittyviä perheen yhteisiä rutiineja, mutta toisilla niitä ei ollut lainkaan. Monelle haastateltavalle myös kotoa löytyvä kirjarajonta

oli etäistä, aikuisille sopivampaa lukemistoa, eikä se kohdannut heidän omia mielenkiinnonkohteitaan tai tekstimaailmojaan. Kun kotona on kirjoja tarjolla, lukeminen on mahdollista silloin, kun se itselle parhaiten sopii. Kotona saatavilla olevan lukemiston kautta ihmiset pyrkivätkin pitämään huolen siitä, että kirjoja on saatavilla ja lukeminen on helppoa (Kajander 2018, 42). Jos kotoa ei löydy järkevää luettavaa, lapsilla tulisi olla mahdollisuus käydä kirjastossa ja löytää sieltä itselleen mielekästä luettavaa. Kirjastoissa on kattava kirjatarjonta, joka on tarjolla niillekin lapsille ja nuorille, joiden kotoa ei löydy kotikirjastoa (Linnakylä & Malin 2007, 305).

Oli kotona luettavaa tarjolla tai ei, vanhempien malli lukuharrastuksen muotoutumisessa on merkittävä. Jotta kirjastossa käymisestä ja sieltä lukemiston löytämisestä tulee rutiinomaista, on lapsen saatava siihen tukea ja ohjausta. Vaikka kirjaston käytön aktiivisuus varmasti vaikuttaa positiivisesti lukuharrastuksen muotoutumiseen, sen ei ole nähty olevan yhteyttä lukutaidon tasoon. On huomattu, että heikommat lukijat saattoivat käydä kirjastoissa aivan yhtä säännöllisesti kuin muutkin lukijat. Kirjastossa käynnin tarkoitus vaan vaihteli läksyjen tekemisestä internetin käyttöön. (Sulkunen & Nissinen 2012, 53–54.) Jatkotutkimuksissa ei siis kannattaisi keskittyä niinkään perheiden lukemiseen liittyviin rutiineihin, kuten kirjastokäynteihin, vaan lukemiseen liittyviin asenteisiin ja ajatuksiin, sekä miten niitä mallinnetaan kotioloissa.

Haastatteluissa useampi oppilas muisteli aiemmin lapsuudessa koettuja yhteisiä luku- ja iltasatuhetkiä, jotka olivat loppuneet, kun oppilaat olivat itse oppineet lukemaan sujuvasti. Ääneen lukeminen ilmeneekin Laineen (2018) mukaan nykyisin tavallisimmin iltasatujen muodossa. Historiallisesti ääneen lukeminen on kuitenkin ollut tärkeä lukemisen muoto, joka on tehnyt lukemisesta yhteisöllistä toimintaa. Haastatteluihin osallistuneiden kokemusten kaltaisesti, lukutaidon kehittyessä ääneen lukeminen on kuitenkin jäänyt vähemmälle. Yhteiset lukuhetket ja niiden aikana koettu turvallisuus ja läheisyys, on merkittävää lapsille. Esimerkiksi juuri edellä mainitun kaltaiset jaetut iltasatuhetket isovanhempien tai muiden aikuisten kanssa jäivät lapsille mieleen ja edistivät heidän kasvuaan. (Laine 2018, 31.) Satujen ääneen lukeminen on neurotieteilijöiden mukaan hyödyllistä ja voimaannuttavaa myös aikuiselle (Helovuo 2016, 32). Miksi siis lopetamme ääneen lukemisen, kun lapsi oppii lukemaan itsenäisesti? Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää, miten lukemiseen sitoutumiseen voisi vaikuttaa lisäämällä ääneen lukemista ja yhteisöllistä lukemista itsenäisten lukurutiinien rinnalla.

Toisaalta kysymyksiä herätti kotoa saatavan mallin ja tuen sukupuolittuneisuus. Harva tutkittavista mainitsi isänsä lukevan paljon tai saavansa isältään tukea lukemiston hankinnassa tai esimerkiksi kirjastokäynneissä. Jatkotutkimuksissa olisikin mielenkiintoista keskittyä myös miesten ja isien antamaan lukemisen malliin ja sen yhteydestä esimerkiksi poikien lukuintoon ja lukemiseen sitoutumiseen.

Koulun lukukulttuurit ja lukuharrastuksen kanssa kilpailevat tekijät

Aiemmin on todettu, että Suomessa kirjojen lukemiseen sosiaalistutaan juurikin kodin ja koulun yhteisvaikutuksesta (Herkman & Vainikka 2012, 94). Koska koululla on kodin rinnalla merkittävä rooli kirjojen pariin tutustuttamisessa ja lukuharrastuksen tukemisessa, jatkossa olisi mielenkiintoista perehtyä myös opettajien asenteisiin lukemista kohtaan ja eri koulujen lukukulttuureihin. Kuinka paljon opettajat lukevat itse ja miten he pyrkivät välittämään lukemisen iloa oppilailleen? Miten eri kouluissa otetaan lukeminen huomioon ja miten oppilaiden lukemiseen sitoutumista tuetaan? Monella tutkittavalla oli kokemus koulussa tapahtuvasta lukemisesta toimintana, jota harrastetaan, kun muilta tehtäviltä aikaa jää. Jos lukeminen on koulussa lähinnä tapa kuluttaa ylimääräistä aikaa, sama asenne lukemista kohtaan voi siirtyä myös vapaa-ajalle.

Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisussa *Suomen kielen tulevaisuus* on myös kyseenalaistettu luokanopettajan pätevyyttä opettaa suomen kieltä ja kirjallisuutta alakoulussa, erityisesti 5–6-luokkalaisille. Opetussuunnitelman haastavien tavoitteiden toteuttaminen vaatisi kattavaa perehtyneisyyttä suomen kieleen ja kirjallisuuteen. Luokanopettajien koulutukseen kuitenkin kuuluu, koulutuspaikasta riippuen, keskimääräisesti vain 1–2 pakollista suomen kielen kurssia. (Hakulinen ym. 2009, 60–61.) Olisikin mielenkiintoista kuulla luokanopettajien mietteitä siitä, kokevatko he, että heillä on riittävät tiedot ja taidot kirjallisuusaineen opettamiseen.

Nykypäivän digimaailmassa on myös hyväksyttävä se tosiasia, että opettajien ja oppilaiden teksti- ja kielimaailmat ovat entistä kauempana toisistaan. 2000-luvulla syntyneet oppilaat, niin sanotut diginatiivit, ovat kasvaneet erilaiseen maailmaan ja luonnollisesti heidän lukutottumuksensakin ovat opettajien tottumuksista poikkeavat. (Hakulinen ym.

2009, 65.) Uudenlaiset välineet, median mukana tulleet tekstilajit ja lukemisen tavat vaativat opettajia lisäkouluttautumaan, jotta lukemisesta saadaan koulussa monipuolista ja nykypäivän mukaista.

Näiden *diginatiivien* heikkenevää lukutaitoa, vähenevää lukuharrastusta ja laskevaa lukuintoa, perustellaankin usein juuri liiallisen mediakäytön perusteella. Samaan tulokseen päätyivät tämänkin tutkimuksen haastatteluihin osallistuneet oppilaat; erilaisten medioiden ja elektronisten laitteiden käyttäminen oli oppilaista pääsyyllinen lukuharrastuneisuuden vähenemiseen. Median on pelätty vaikuttavan niin kognitiiviseen kehitykseen kuin akateemiseen kyvykkyyteen (Kirkorian ym. 2008, 39). Myös YLE:n uutisessa, joka käsittelee suomalaislasten lukemista, kerrotaan, että ”*Suomalaislapset lukevat koko ajan vähemmän ja ilottomammin*” ja, että ”*Lukemattomuus tyhmentää*”. Samaan uutiseen haastateltu tutkija Sari Sulkunen kuitenkin kritisoi median syyttämistä ja leimojen lyömistä esimerkiksi poikiin, joiden lukuharrastuksesta ollaan viime vuosina oltu erityisen huolissaan. Sulkunen kertoo, että monet nuoret saattavat kokea, etteivät lue mitään, mutta keskusteltuaan heidän kanssaan on selvinnyt, että he lukevatkin päivän aikana paljon verkossa. Sulkusen mielestä on väärin nostaa kirjojen ja lehtien lukeminen automaattisesti jalustalle, sillä sähköisten materiaalien lukeminen voi olla ihan yhtä arvokasta (Vilkman 2016). Verkkolukemista ei ainakaan vielä nähdä kiinteänä osana lukuharrastusta, vaan enemmänkin viihteenmuotona. Opettajilla, koululla ja vanhemmilla onkin tulevaisuudessa vaikea tehtävä määrittellä, millainen lukeminen on lapsille ja nuorille oleellista, jotta heidän kielitaitonsa pysyy hyvällä tasolla.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä aktiivisuus, sosiaalisuus ja vuorovaikutus muiden kanssa, olivat syitä, joiden vuoksi lapset ja nuoret hakeutuvat mieluummin median kuin lukemisen pariin. Kuten aiemmin todettiin, median käyttöä ja eritoten pelaamista on usein osoitettu syyttävällä sormella, kun on etsitty syyllistä vähenevään lukuharrastukseen. Herää kuitenkin ajatus, voisiko pelaamisen kääntää lukemisen voimavaraksi ja *pelillistää* lukemista kouluissa? Mediakasvatusseuran verkkosivuilla on kerrottu yksinkertaisia ohjeita ja periaatteita, joilla voi pelillistää opetusta. Tavoitteet, haasteet, säännöt ja strategiat, ovat pelillistämisen periaatteita, jotka voisivat soveltua mainiosti myös kirjallisuuden opettamiseen. (Mediakasvatusseura.) Uusia ideoita ja näkökulmia kirjallisuuden opettamiseen ja kirjallisuuskasvatukseen löytyy myös vuonna 2019 ilmestyneestä *Sytytä lukukipinä – Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn* –opuksesta

(Aerila & Kauppinen 2019). Kirja sisältää paljon tietoa, konkreettisia ideoita ja valmiita materiaaleja kirjallisuuden opettamiseen, joiden avulla opettajat voivat uudistaa omia kirjallisuuden opettamisen tapojaan.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Koska laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, myös sen luotettavuudesta on erilaisia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Objektiiivisuus ja puolueettomuus laadullisessa tutkimuksessa ovat herättäneet kysymyksiä ja usein nouseekin esiin huoli siitä, pystyykö ja pyrkiikö tutkija kuulemaan ja ymmärtämään tutkittavia tai tiedonantajia itsenään vai sekoittuuko tiedonantajan kertomukseen jotain tutkijan omasta viitekehystä. Toisin sanoen vaikuttaako tutkimusta tekevän tutkijan havainnointiin ja tutkimuksen tekoon esimerkiksi hänen uskontonsa, ikänsä tai sukupuolensa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Nämä seikat otettiin huomioon jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa. Tutkimusasetelmaa muodostettaessa pidettiin huolta siitä, että tutkimukseen osallistuvat oppilaat eivät ole tutkijalle entuudestaan tuttuja. Tutkijalla ei myöskään ollut ennakoasennetta tai olettamusta tutkimusasetelmastaan, vaikka kiinnostus aiheeseen oli osin kummunnut omasta opinto- ja harrastustaustasta. Näin ollen mahdollisuudet aineiston keräämiseen ja analysointiin neutraalisti ja objektiivisesti olivat hyvät.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimusasetelman, ja tutkimuksen eri osien, perusteellinen ja harkittu suunnitteleminen. Vaikka laadulliseen tutkimukseen ei kuulu aineistosta yleistävien päätelmien tekeminen, tarkoituksena kuitenkin on, että käsiteltävästä aiheesta saadaan tietoa vastaavia tapauksia varten. Tämä onnistuu silloin, kun yksittäisiä tapauksia tutkitaan tarpeeksi perusteellisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän tutkimuksen haastattelurunko muodostettiin aihetta käsittelevän teoriapohjan ympärille ja sitä testattiin kahteen kertaan ennen haastatteluiden pitämistä. Näin haastattelussa mahdollisesti ilmeneviä ongelmia pystyttiin kartoittamaan jo etukäteen. Aineiston keräämisen tarkka suunnittelu ja dokumentointi mahdollistavat tutkimuksen toistamisen ja näin parantaa osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Vaikka tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimus on tehty eettisesti, laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on silti haastavaa. Tämä johtuu siitä, että monet luotettavuutta käsittelevät termit ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen

piirissä. Tämän kaltaisia termejä ovat esimerkiksi validiteetti (sitä mitä on luvattu, on myös tutkittu) ja reliabiliteetti (kuinka hyvin toistettavissa tutkimustulokset ovat). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa onkin ehdotettu näiden käsitteiden korvaamista tai hylkäämistä. Vaikka yksiselitteisiä ohjeita laadullisen tutkimuksen arvioinnista ei ole, tulee muistaa, että tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–163.) Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen aina tutkimuksen aiheen valinnasta läpinäkyvään raportointiin, lisäävät tutkimuksen luotettavuutta.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkijalla oli tarpeeksi aikaa analyysin tekemiselle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Jokaiselle työvaiheelle oli aikataulutettu runsaasti aikaa, jotta tutkimusprosessin luotettavuus ei kärsisi. Toinen luotettavuutta parantava tekijä on tutkimusprosessin julkisuus ja läpinäkyvyys. Tällä tarkoitetaan yksityiskohtaista raportointia tutkimusprosessista ja sitä, että muut tutkijat ovat arvioineet tutkimusta sen prosessin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165–166.) Pro gradu –tutkielmaa tehtäessä läpinäkyvyys toteutuu esimerkiksi seminaareissa ja ohjauksissa, joissa työtä käsitellään julkisesti, annetaan palautetta ja keskustellaan työn ongelmakohdista. Vaikka tämä tutkimus on toteutettu yhden tutkijan toimesta, triangulaatio on toteutunut juuri edellä kuvaillun kaltaisissa seminaareissa. Triangulaatio on toteutunut myös monipuolisen teoriapohjan ansiosta, jossa on yhdistetty erilaisten teorioiden näkökulmia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233.)

6 LÄHTEET

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Birnbaum, L., Kröner, S. & Schüller, E. 2016. What Makes Elementary School Students Read in Their Leisure Time? Development of a Comprehensive Questionnaire. Reading research quarterly. International literacy association.

Collins, F., Cremin, T., Mottram, M., Powell, S. & Safford, K. 2014. Building Communities of Engaged Readers. Reading for pleasure. Abingdon: Routledge.

Edmunds, K. & Bauserman, K. 2006. Reading teacher, What Teachers Can Learn about Reading Motivation through Conversations with Children, 414–424.

Guthrie, J., Perencevich, K., Tonks, S. & Wigfield, A. 2004. Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. The Journal of Educational Research. University of Maryland.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., Scaffidi, N.T. & Tonks, S. 2004. Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. Journal of Educational Psychology 96 (3), 403–423.

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki, 59–66.

Harju, J. 2018. Osaavatko teinit enää lukea? Lukemisen kulttuurit yläkoululaisten kirjoituksissa. Kasvatus & Aika 12 (2), 50–61.

Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Lastenkirjainstituutin julkaisuja (33). Jyväskylä: Atena.

Helovuori, M. 2016. 100 syytä lukea. Lukukipinän sytytyskirja. Helsinki: Avain.

Herajärvi, E. 2002. Miten lukijaksi kasvamista voi tukea? Teoksessa M. Innovaara & A. Malmio (toim.) Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 15–31.

Herkman, J & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere: Tampere University Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Juopperi, S. 2018. Lukemisen merkitys ja muutos lukukokemuskertomuksissa. *Kasvatus & Aika* 12 (2), 62–76.

Kainulainen, J & Kainulainen, P. 2014. Sanataidetta, elämyksiä ja eri kirjallisuusvyöhykkeitä. Viidesluokkalaiset ja kirjallisuuden opetuksen auktoriteetit kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuuden opetuksen määrittelijöinä. Teoksessa M. Mustola (toim.) *Lastenkirja. Nyt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 137–170.

Kajander, A. 2018. Kirjan tuntu ja tunnelma osana lukemisen käytäntöjä. *Kasvatus & Aika* 12 (2), 36–49.

Kirkorian, H., Wartella, E. & Anderson, D. 2008. Media and Young Children's Learning. 39–61. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795859.pdf>) Luettu ja viitattu 18.9.2019

Laine, T. 2018. Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika* 12 (2), 21–35.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leponen, J. & Poskiparta, E. 2001. Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutulokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. *Kasvatus* 32 (3), 273–289.

Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Purmi, J-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.

Linna, H. 1999. *Lukuonni: Kirjallisuuden opetus ala-asteella*. Helsinki: WSOY.

Linna, H. 2004. *Luokat lukemaan*. Helsinki: Tammi.

Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 141–166.

Linnakylä, P. & Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus* 4/2007, 304–315.

Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2005. Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. Teoksessa P. Kupari (toim.) & J. Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 37–64.

Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Lyytinen, P. 2011. Varhainen kielen kehitys lukemaan oppimisen ennustajana. *Psykologia* 46 (02–03), 99–107.

Mediakasvatusseura. (<https://mediakasvatus.fi/>) Luettu ja viitattu 16.9.2019

Morrisroe, J. 2014. *Literacy Changes Lives 2014: A new perspective on health, employment and crime*. National Literacy Trust.

Mäkinen, I. 2018. Lukuhulun paluu: motivaation käsite suomalaisessa lukemistutkimuksessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika* 12 (2), 7–20.

Nampajärvi, S. 2002. Vaikea fiktio? Teoksessa M. Innovaara (toim.) & A. Malmio (toim.) Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 45–54.

Nuori.fi. (<https://www.nuori.fi/readhour/>) Luettu ja viitattu 18.9.2019.

Nurmi, J-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. Kasvatus (5), 548–554.

Pahkinen, T. 2002. Lukeminen elämässä selviytymisen välineenä. Teoksessa M. Innovaara (toim.) & A. Malmio (toim.) Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 7–14.

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. (https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu ja viitattu 30.9.2019.

Ross, C., McKechnie, L. & Rothbauer, P. 2006. Reading Matters. What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community. London: Libraries Unlimited.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (<https://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/viittausohje.html>). Viitattu 30.9.2019.

Saarin, P. & Korhonen, M. 2009. Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. Jyväskylä: Gummerus.

Salmi-Nikander, K. 2018. Lukemisen kokemuksia ja käytäntöjä etsimässä. Kasvatus & Aika 12 (2), 2–6.

Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2012. Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa S. Sulkunen (toim.) & K. Nissinen (toim.) Kestääkö osaamisen pohja? PISA 2009. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 46–61.

Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. Kasvatus (1), 34–48.

Sulkunen, S. 2013. Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. *Kasvatus* (5), 562–568.

Tilastokeskus. 2014. Uusi teknologia on vaikuttanut koululaisten elämäntapoihin. Julkaistu: 26.5.2014. (http://www.stat.fi/artikkelit/2014/art_2014-02-26_004.html?s=7)
Luettu ja viitattu 17.10.2018.

Tuomi, P. 2016. Lukeminen edistää hyvinvointia ja terveyttä. ePooki. Oulun ammatti-korkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tökkäri, V. 2016. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen (toim.) & I. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö.* 64–85.

Vilkman, S. 2016. Kirjoja lukenut teini osaa jopa 70 000 sanaa – Nuori, joka ei lue, 15 000 sanaa. YLE-uutinen. (<https://yle.fi/uutiset/3-871165>) Luettu ja viitattu 7.10.2019.

7 LIITTEET

7.1 Liite 1: Tutkimuslupapyyntö tutkittavien vanhemmille

Hei!

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaani 5–6-luokkalaisten oppilaiden ajatuksista ja asenteista omaehtoista lukemista kohtaan. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää tapauskohtaisesti, mikä innostaa oppilaita lukemaan, millainen kirja on heistä kiinnostava sekä millaisia kokemuksia oppilailla on omaehtoisesta lukemisesta. Tutkimuksen kautta saadaan siis tietoa myös opettajille ja vanhemmille siitä, miten he voisivat tukea lasten lukuharrastusta.

Kerään tutkimukseni aineiston haastattelemalla 5–6-luokkalaisia oppilaita. Haastattelut kestävät noin 20–30 minuuttia ja niissä keskustellaan lukemisesta, sen merkityksestä ja siitä, millaisena oppilaat kokevat omaehtoisen lukemisen. Haastattelussa oppilas pääsee kertomaan vapaasti omista ajatuksistaan, eikä kysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia. Keskustelun tukena käytetään kirjoja ja muita materiaaleja, joita haastateltavat pääsevät tutkimaan.

Haastattelutilanteessa ei ole itseni ja haastateltavan lisäksi muita. Tämän vuoksi haastattelut kuvataan, jotta keskusteluihin on mahdollista palata myöhemmin. Videoita ei käsittele lisäkseni kukaan muu. Jos kuvaaminen tuntuu teistä tai lapsestanne epämukavalta, haastattelut voidaan taltioida myös äänittämällä. Haastateltavien oppilaiden nimet eivät ilmene missään vaiheessa tutkimusta, vaan aineisto käsitellään anonyymisti.

Haastattelulupa pyydetään kaikilta luokan oppilailta. Luvan saaneista haastatteluihin valikoidaan satunnaisesti viisi oppilasta. Jos koette, että lapsenne voisi osallistua lukuharrastusta ja sen kehittymistä tukevaan tutkimukseen, ilmoittakaa se vastaamalla tähän viestiin. Haastattelut järjestetään koulupäivän aikana 14.–15.3.2019. (Aineiston keräämiseen on myönnetty lupa rehtorin ja sivistystoimen puolesta.)

Jos teille herää kysymyksiä muuten tutkimuksesta tai haastattelun kulusta, voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse ja vastaan pikaisesti kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin

Lotta Kaartinen

7.2 Liite 2: Haastattelurunko

Haastattelurunko

Opettajalta kysyttävät **taustatiedot** ennen haastatteluja:

- Haastateltavien oppilaiden arvosanat/koulumenestys?
- Luokan lukukulttuuri: mitä, miten, milloin?
- Onko luokalle tehty Allu (Ala-asteen lukitesti)?

Ennen perustietojen keräämistä haastateltavalle selitetään haastattelun kulku ja se, mihin aineistoa käytetään sekä miten sitä tullaan käsittelemään (anonyymisti).

1. Perustiedot

- Nimi
- Luokka
- Lempi oppiaine
- Harrastukset

2. Millaista lukeminen on?

Tässä haastattelun osiossa hyödynnetään valmiiksi laadittuja sanalappuja. Sanalappujen pohjalta aloitetaan keskustelu siitä, millaista lukeminen haastateltavista on. Osio koostuu kahdesta osasta.

1. Ensimmäisen osan sanoilla pyritään kartoittamaan sitä, millaista kirjallisuutta/tekstejä haastateltavat lukevat, milloin omaehtoinen lukeminen enimmäkseen tapahtuu ja millaisia välineitä oppilaat hyödyntävät lukiessaan. Haastateltavan ei tarvitse valita yhtä sanaa jokaisesta *kategoriasta* (Väline/paikka/genre), vaan hän saa valita vapaasti kolme sanaa. Jos ensimmäisestä osiosta puuttuu jokin väline, genre tms. oppilas saa lisätä sen sanoihin.

Ensimmäisen osion sanat:

Sarjakuva, lehti, loma, tietokirja, kuvakirja, romaani, iltasatu, viikonloppu, äänikirja, koulu, fantasia ja kirjasto.

2. Toisessa osassa haastateltavat saavat valita 1–3 sanaa, jotka kuvaavat heidän mielestään lukemista kokemuksena ja ajanvietteenä. Jälleen haastateltava saa lisätä itse keksimiään sanoja, jos sellaisia tulee mieleen.

Valituista sanoista keskustellaan lyhyesti valinnan jälkeen. Niistä kumpuavia teemoja syvennetään haastattelun edetessä. Sanat jätetään näkyville pöydälle.

Toisen osion sanat: jännittävä, rentouttava, tylsä, epämiellyttävä, tärkeä, turha, hauska, tyläs, mielenkiintoinen, helppo, vaikea ja kuiva.

3. Ympäröivät lukukulttuurit

- Millainen on kotisi lukukulttuuri? (Onko sinulle luettu/luetaanko sinulle iltasatua, lukevatko vanhempasi paljon, varataanko lukemiselle aikaa, käyttekö yhdessä kirjastossa?)
- Millainen on luokkasi lukukulttuuri? (Oletko saanut lukea koulussa itse valitsemaasi kirjallisuutta, onko lukemista mielestäsi paljon/vähän?)
- Voitko keskustella kavereiden tai perheen kanssa lukemistasi kirjoista/teksteistä?

4. Mitä olet viimeksi lukenut?

- Minkä kirjan/kirjat luit?
- Millainen kirja se oli: romaani, tietokirja, kuvakirja jne.
- Mitä haluaisit lukea seuraavaksi?

5. Luetko mielestäsi paljon vai vähän?

- Kuinka monta kirjaa luit viime vuonna?
- Olisitko halunnut lukea enemmän?
- Jäikö esim. jotain mielenkiintoisia kirjoja lukematta?

6. Mistä löydät luettavaa?

- Mistä löysit luettavan kirjan?
- Käytkö kirjastossa?
- Saatko koulusta ideoita lukemiseen?
- Onko mielekästä luettavaa helppo löytää?

7. Millaisessa tilanteessa yleensä luet?

- Kotona, kirjastossa, bussissa, junassa?
- Iltaisin, viikonloppuisin, lomilla?
- Mikä on oppilaan hauskin lukemiseen liittyvä muisto?

8. Millainen kirja on kiinnostava?

- Pöydällä on kasa lasten ja nuorten kirjoja.
- Oppilas saa hetken miettiä, minkä kirjoista voisi valita esimerkiksi kirjastosta luettavakseen.
- Kirjan valittuaan, hän saa perustella valintansa.
- Onko kirja sellainen, johon hän tarttuisi esim. kirjastossakin?

9. Miksi lapset eivät lue?

- Monet lapset eivät lue vapaa-ajallaan. Mistä uskot tämän johtuvan?

10. Onko lukeminen tärkeää?

- Onko lukeminen sinusta tärkeää?
- Mihin lukeminen sinusta vaikuttaa?
- Mitä lukeminen antaa sinulle? Yleisesti ihmisille?