



Turun yliopisto
University of Turku

LUETAAN YHDESSÄ!

3.- ja 4.-luokkalaisten lukemiseen sitoutuminen Lukuklaani- hankkeen lukupiireissä

Tiina Palokankare
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
2/2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lukupiirityöskentely on yhteydessä oppilaiden lukemiseen sitoutumiseen. Aikaisempien tutkimuksien perusteella oletuksena oli, että lukupiirityöskentely tukisi lukemiseen sitoutumista (Day & Kroon 2010, 18–28; Widodo 2016, 357–358). Tutkimus oli osa Lukuklaani-hanketta, ja tutkimuksen aikana toteutettu lukupiirityöskentely toteutettiin hankkeen lukupiirioppaan mukaisesti. Lukupiireissä käytettiin Lukuklaanin kirjapakettien kirjoja. Tutkimuksen avulla siis kerättiin tietoa myös lukupiirioppaan käytöstä kouluissa sekä niistä tekijöistä, jotka tekevät näistä lukupiireistä oppilaille kiinnostavia tai epäkiinnostavia.

Tutkimuksessa lukemiseen sitoutumista tarkasteltiin PISA-testeissäkin (Sulkunen ym. 2010, 53) käytettyjen kolmen osa-alueen avulla: lukemisen kiinnostavuus, lukemiseen käytetty aika ja luettujen tekstien monipuolisuus. Lisäksi selvitettiin tutkittavien lukemiseen sitoutumista ennen lukupiirityöskentelyn aloittamista jakamalla tutkittavat enemmän ja vähemmän sitoutuneisiin lukijoihin. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella, jonka tutkittavat täyttivät kaksi kertaa: ennen lukupiirityöskentelyn aloittamista ja viimeisen lukupiirikerran jälkeen. Lomake sisälsi 32 Likert-asteikollista väittämää lukemisesta sekä loppumittauksessa myös kaksi avointa kysymystä lukupiiriin kiinnostavuudesta. Tutkittavat olivat 3. ja 4. luokan oppilaita, yhteensä heitä oli 61 (N = 61). Analyyseissa käytettiin määrällisiä ja laadullisia menetelmiä: SPSS-tilasto-ohjelman tilastollisia testejä, aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja yksinkertaista matemaattista menetelmää.

Saatujen tulosten perusteella lukupiirityöskentely ei tässä tapauksessa lisännyt lukemiseen sitoutumista, vaan jopa hieman heikensi sitä. Alkumittauksen perusteella vähemmän sitoutuneiden lukijoiden ryhmä kuitenkin sitoutui lukemiseen hieman lukupiirin aikana, sillä he lukivat silloin useammin kuin ennen lukupiirityöskentelyn aloittamista. Sen sijaan lukemisen kiinnostavuus ja monipuolisuus laskivat molemmilla ryhmillä mitauskertojen välillä. Lukupiirien kiinnostavuuteen tutkittavat liittivät enimmäkseen lukemisen, kirjoista keskustelun ja tehtävien tekemisen. Epäkiinnostavuuteen taas liitettiin useampia asioita, kuten huono työrauha ja itselle sopimaton kirja.

Asiasanat

Lukupiirityöskentely, lukemiseen sitoutuminen, yhteistoiminnallisuus, alakouluikäiset lukijat, kirjallisuuskasvatus

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
2	PERUSKOULUN ALALUOKKIEN OPPILAAT LUKIJOINA.....	9
	2.1 Kirjallisuuskasvatus kouluissa	11
	2.2 Lukuklaani-hanke.....	14
3	LUKEMISEEN SITOUTUMINEN.....	16
	3.1 Lukemiseen sitoutumisen kolme osa-aluetta.....	18
	3.2 Suomalaislasten ja -nuorten lukemaan sitoutuminen	19
4	LUKUPIIRITYÖSKENTELEY	21
	4.1 Lukupiirien ydinperiaatteet koulussa	22
	4.2 Lukupiirin hyödyt ja haasteet.....	24
5	YHTEISTOIMINNALLISET TYÖTAVAT.....	28
	5.1 Lukupiirityöskentelyn yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllinen lukeminen....	29
	5.2 Konduktio ja lukuelämys yhteisöllisessä lukemisessa	29
6	TUTKIMUSASETELMA	32
	6.1 Tutkimuskysymykset	32
	6.2 Tutkittavat	33
	6.3 Tutkimusmenetelmät.....	34
	6.4 Aineiston analyysi	36
	6.4.1 Kvantitatiivisen aineiston analyysi	36
	6.4.2 Kvalitatiivisen aineiston analyysi	38
	6.5 Lukupiirityöskentely osana tutkimusta	39
7	TULOKSET.....	41
	7.1 Oppilaiden sitoutuminen lukemiseen ennen lukupiirejä	41
	7.2 Lukukiinnostus, lukemiseen käytetty aika ja luettujen tekstien monipuolisuus oppilaiden vapaa-ajalla lukupiirityöskentelyn jälkeen	42
	7.3 Lukupiirityöskentelyn kiinnostavuuteen ja epäkiinnostavuuteen vaikuttavat tekijät.....	46
8	POHDINTA.....	49
	8.1 Saatujen tulosten analysointi ja johtopäätökset.....	49
	8.1.1 Lukemiseen vähemmän sitoutuneet ja enemmän sitoutuneet oppilaat	49
	8.1.2 Lukukiinnostus, lukemiseen käytetty aika ja luettujen tekstien monipuolisuus oppilaiden vapaa-ajalla.....	50
	8.1.3 Oppilaiden ajatukset lukupiiriin kiinnostavuudesta ja epäkiinnostavuudesta	53
	8.2 Syitä odotusten vastaisiin tuloksiin.....	54
	8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	57
	8.4 Lukupiirien käyttö ja tutkiminen tulevaisuudessa.....	61

LÄHTEET	63
LIITTEET	69

Kuviot

Kuvio 1. Lukemiseen sitoutumisen malli (mukaiillen Guthrie & Wigfield 2000, 410).	16
Kuvio 2. Oppilaiden lukukiinnostuksen kehitys lukupiirityöskentelyn aikana.	42
Kuvio 3. Oppilaiden lukemiseen päivittäin käyttämän ajan kehitys lukupiirityöskentelyn aikana.	43
Kuvio 4. Oppilaiden lukemisen useuden kehitys lukupiirityöskentelyn aikana.	44
Kuvio 5. Oppilaiden lukemien tekstien monipuolisuuden kehitys lukupiirityöskentelyn aikana.	45
Kuvio 6. Eri tekstityyppien lukemisen kehitys lukupiirityöskentelyn aikana.....	46
Kuvio 7. Lukupiirityöskentelyn kiinnostavuuteen liittyvät tekijät.	47
Kuvio 8. Lukupiirityöskentelyn epäkiinnostavuuteen vaikuttavat tekijät.	48

Taulukot

Taulukko 1. Lukupiirin yksitoista ydinperiaatetta (Daniels 2002).	23
Taulukko 2. Kiinnostavuus-summamuuttuja.	37
Taulukko 3. Tähestäjät- ja Vaeltajat-kirjapakettien sisällöt ja vaikeustasot.....	39
Taulukko 4. Klusterianalyysin perusteella muodostetut ryhmät.....	41

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lukupiirityöskentely on yhteydessä oppilaiden lukemiseen sitoutumiseen. Tutkimus on osa valtakunnallisen Lukuklaani-hankkeen tutkimusosiota (Lukuklaani 2019; Lukuklaani-hankkeen tutkimusosio 2019; ks. luku 2.2, s. 14–15). Tutkimuksen näkökulma keskittyy oppilaisiin ja heidän ajatuksiinsa itsestään lukijoina. Oppilaiden näkökulma on tärkeää saada esille, sillä Lukuklaani-hankkeessa on tähän mennessä tutkittu pitkälti opettajien näkökulmia (Lukuklaani-hankkeen tutkimusosio 2019). Tavoitteena on saada tietoa myös Lukuklaani-hankkeen lukupiireistä lukemiseen sitoutumisen näkökulmasta. Näitä seikkoja tarkastelemalla pyritään saamaan selville myös niitä tekijöitä, jotka ovat lukupiirityöskentelyssä lukemiseen sitoutumisen taustalla. Näin tuloksia voitaisiin hyödyntää laajemminkin koulujen kirjallisuuskasvatuksessa ja lukupiirien suunnittelussa.

Tutkimuksen lähtökohtana on huoli lasten ja nuorten lukemattomuudesta. Juuri julkaistujen vuoden 2018 PISA-tulosten mukaan yhä useampi nuori suhtautuu lukemiseen kielteisesti ja lukee vain, jos on pakko (Härkönen & Sandell 2019). Myös lukemisen muoto muuttuu, sillä enää ei lueta pitkiä tekstejä, kuten romaaneja, vaan lyhyitä viestejä ja mediatekstejä. 2010-luvulla kirjat sekä sanoma- ja aikakauslehdet ovat menettäneet suosiotaan, mikä näkyy myös julkaistavien sekä kirjastosta lainattavien kirjojen määrän laskuna. Tilalle ovat tulleet sosiaalinen media, erilaiset viestintäpalvelut ja äänikirjat. Tästä johtuen erilaiset ongelmat, kuten laajojen kokonaisuuksien hahmottamisen vaikeus ja kielellisten rakenteiden ymmärtämättömyys, saattavat lisääntyä etenkin lasten ja nuorten keskuudessa. (Herkman & Vainikka 2012, 143–145.) Sama kehitys on tosin nähtävissä myös aikuisilla, sillä 11 %:a aikuisista yltyä vain heikkoon lukutaitoon (Malin, Sulkinen & Laine 2013, 18–19). Jotta lasten ja nuorten lukutaito olisi niin hyvä ja monipuolinen, että myös pitkien tekstien lukeminen sujuisi, olisi tärkeää saada lapset ja nuoret innostumaan lukemaan myös ihan oikeita kirjoja. Kokonaisten kirjojen ja erityisesti kaunokirjallisuuden lukeminen parantaisi ainakin luettujen kokonaisuuksien hallintaa sekä syntetisoivaa ja päättelevää lukutaitoa (Herkman & Vainikka 2012, 144; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 17, 27).

Lasten ja nuorten lukemisen tukemiseksi kirjojen lukemisesta olisi tehtävä jälleen kiinnostavaa. Tässä tutkimuksessa välineenä lukemisen kiinnostavuuden lisäämiseen kokeillaan Lukuklaani-hankkeen edistämää lukupiirityöskentelyä. Laaja valtakunnallinen hanke tarjosi kontekstin ja edellytykset tutkimukselle. Lukuklaani-hankkeessa Suomen ala- ja yhtenäiskouluihin lähetettiin lukupiiriopas opettajille ja 50:n kirjan kirjapaketti,

jonka teokset on suunnattu 3.- ja 4.-luokkalaisille (Lukuklaani 2019). Koska hanke on näin kattava, on tarkoituksenmukaista selvittää sen vaikuttavuutta ja vastaanottoa kouluissa. Lisäksi lukupiireillä on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan paljon hyviä puolia lukemisen edistämässä (Certo, Moxley, Reffitt & Miller 2010, 250–254; Day & Kroon 2010, 18–28). Näin ollen onkin tärkeää selvittää, edistävätkö myös Lukuklaanin lukupiirit oppilaiden lukemista.

2 PERUSKOULUN ALALUOKKIEN OPPILAAT LUKIJOINA

Yhä useampi suomalainen lukee kirjoja, mutta samaan aikaan yhä harvempi lukee aktiivisesti. Aktiivilukijoita, eli vähintään kymmenen kirjaa viimeisen puolen vuoden aikana lukeneita, oli vuonna 2017 enää 13 % väestöstä. Aktiivisimmat lukijat olivat tuolloin 10–14-vuotiaita lapsia, joista 23 % oli edelleen aktiivilukijoita. Aktiivilukijoiden määrä on lastenkin keskuudessa selvästi vähentynyt, sillä vielä 1980-luvulla saman ikäisistä 61 % luki aktiivisesti. (Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt 2017.)

Suomi on kuitenkin yhä kansainvälisesti tarkasteltuna lukutaidon kärkimaita (Leino ym. 2017, 14–15; Vettenranta ym. 2016, 25). Lukutaito määritellään tässä kirjoitettujen tekstien ymmärtämiseksi ja käyttämiseksi, merkitysten rakentamiseksi, lukemiseen sitoutumiseksi, omien valmiuksien kehittämiseksi ja yhteiskuntaan osallistumiseksi (Mullis, Martin & Sainsbury 2015, 12; OECD 2016, 49). Huolestuttavaa on kuitenkin se, että Suomessa lasten ja nuorten lukutaitotaso heikentyy ja lukemisen kiinnostavuus vähenee, kun muissa lukutaidon kärkimaisissa kehitys on täysin päinvastaista (Leino ym. 2017, 14–15; Vettenranta ym. 2016, 25, 37). Lukemisesta myös pidetään yhä vähemmän, mikä selviää vuosina 2011 ja 2016 toteutettujen PIRLS-testien tuloksista (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, 42; Leino ym. 2017, 27). Koska lukemisen kiinnostavuus on yksi tärkeä osa tätä tutkimusta, tarkastellaan seuraavaksi tarkemmin viime vuosien PIRLS- ja PISA-testien tuloksia lukemisen kiinnostavuuden ja lukutaitotason näkökulmista.

PIRLS-testi on 4.-luokkalaisille suunnattu kansainvälinen lukutaitotutkimus, johon osallistuu yli 340 000 oppilasta noin 50:stä maasta. Vielä vuonna 2011 yli puolet suomalaisista vastaajista piti lukemisesta jonkin verran, noin neljännes jopa paljon ja joka viides vain vähän. Vuonna 2016 lukemisesta pitäminen oli suomalaislasten osalta muuttunut siten, että sekä vähän lukemisesta pitävien että paljon lukemisesta pitävien lasten määrä oli hieman noussut ja siten jonkin verran lukemisesta pitävien määrä vähentynyt. Lukemisesta paljon pitäviä oli tuolloin 28 % ja jonkin verran lukemisesta pitäviä melkein puolet. Vain vähän lukemisesta pitäviä lapsia oli jo lähes neljännes. (Kupari ym. 2012, 42; Leino ym. 2017, 5, 9, 29.) Tässä on nähtävissä viitteitä polarisoitumista: lapset jakautuvat vähitellen paljon ja ei ollenkaan lukemisesta pitäviin lapsiin, ja samalla jonkin verran lukemisesta pitäviä lapsia ei enää ole.

Tutkimustulosten perusteella näyttäisi siltä, että paljon lukemisesta pitäviä olisi jopa hieman enemmän kuin aktiivilukijoita. Toisaalta myös osa niistä lapsista, jotka eivät pidä lainkaan lukemisesta, on lukenut vähintään yhden kirjan viimeisen puolen vuoden

aikana. Lapsia, jotka eivät ole lukeneet yhtään kirjaa, oli vuonna 2017 vain alle 10 % (Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt 2017). Toisin sanoen moni lapsi yhä lukee, mutta vähemmän kuin ennen. Yhtenä syynä on varmastikin se, että lastenkin elämä on muuttunut paljon viimeisen vajaan kymmenen vuoden aikana: vuoteen 2012 verrattuna älypuhelimet, pelaaminen ja sosiaalinen media vievät nykyään yhä enemmän myös lasten vapaa-aikaa, ja samalla vapaa-ajan lukeminen on vähentynyt (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019, 58).

Lasten ja nuorten lukemattomuus ja sen heijastuminen lukutaidon kehitykseen näkyvät myös viime vuosien PIRLS- ja PISA-testien tuloksista. Vuoden 2016 PIRLS-testissä suomalaislapsista 98 % ylsi vähintään heikkoon lukutaitotasoon, mutta huomionarvoista on, että 2 % lapsista ei ymmärrä juuri lainkaan lukemaansa. Edes alimmalle lukutaitotasolle yltämättömien lasten määrä oli lisäksi noussut yhden prosentin vuodesta 2011, mikä tarkoittaa suunnilleen viittäsataa 4.-luokkalaista suomalaislasta. Myös tyttöjen ja poikien lukutaidon välillä on eroa: tyttöjen lukutaito on selvästi poikia parempi. Ero on kuitenkin samalla tasolla kansainvälisen keskiarvon kanssa. (Leino ym. 2017, 14–16.)

PISA-testi taas on suunnattu 9.-luokkalaisille nuorille, ja sen painopistealueet vaihtelevat vuosittain. Lukutaito on ollut painopistealueena kolmesti, vuosina 2000, 2009 ja 2018. Vuoden 2018 PISA-testin perusteella nuorten lukutaito on edelleen huipputasoa Suomessa. On silti huolestuttavaa, että nuorten lukutaito on selvästi heikentynyt vuodesta 2009 vuoteen 2018. Edes välttävää lukutaitotasoa ei vuonna 2018 saavuttanut 14 %:a 9.-luokkalaisista. Luku on viisi prosenttiyksikköä suurempi kuin vuonna 2009. (Leino ym. 2019, 8, 23.) Kun näitä lukuja verrataan PIRLS-testien tuloksiin, huomataan että joidenkin lasten lukutaito ei näytä kehittyvän tai kehittyä hyvin vähän 4.- ja 9.-luokan välillä. Sen sijaan lähes lukutaidottomien määrä kasvaa. Heikko tai edes välttävä lukutaito ei riitä esimerkiksi yhteiskunnassa selviytymiseen. PISA-tulosten mukaan 9.-luokkalaisten poikien lukutaito on selvästi tyttöjen lukutaitoa heikompi, ja tämä ero on kansainvälisesti verrattuna maailman suurimpia (Leino ym. 2019, 42). Toisin sanoen sukupuoliero lukemisessa näyttäisi syntyvän yläkoulun aikana, jolloin poikien lukutaito jää huomattavasti tyttöjen lukutaitotasoa heikommaksi.

Sekä PIRLS:ssä että PISA:ssa lukutaidon kärkimaihin Suomen rinnalla sijoittuivat Singapore, Hong Kong ja Irlanti. PIRLS:ssä kärkimaihin sijoittui myös Venäjä, PISA:ssa taas Viro ja Kanada. Näissä muissa lukutaidon kärkimaissa lasten ja nuorten lukutaidon kehitys on suurimmaksi osaksi ollut nousujohteista. Esimerkiksi vuosien 2009 ja 2018

PISA-testien tulosten vertailussa nuorten lukutaito on heikentymisen sijaan näissä maissa parantunut tai vähintään pysynyt samalla tasolla. (Leino ym. 2017, 14–15; Leino ym. 2019, 20–22.) Suomessa kehitys on ollut päinvastaista lasten ja nuorten lukutaitotason heikentyessä ja lukemisen kiinnostavuuden vähentyessä. Jotta Suomen kehitys saataisiin saman suuntaiseksi muiden lukutaidon kärkimaiden kanssa, on lukemiseen ja lukutaidon parantamiseen jälleen kiinnitettävä enemmän huomiota.

Lasten ja nuorten lukemisen ja lukutaidon kehityksessä on siis havaittavissa Suomessa huolestuttavia piirteitä. Heikko lukutaito ei kuitenkaan koske vain lapsia ja nuoria, vaan se näkyy myös aikuisten lukemisessa. Jo nyt Suomessa 11 %:lla aikuisista on niin huono lukutaito, että he pystyvät lukemaan vain lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä (Malin ym. 2013, 18–19). Jotta kehitys saataisiin parempaan suuntaan ja tulevaisuudessa peruskoulusta ei valmistuisi käytännössä lähes lukutaidottomia nuoria, tulisi lapsia tukea ja kannustaa lukemaan nykyistä enemmän.

2.1 Kirjallisuuskasvatus kouluissa

Kouluissa kaunokirjallisuuden lukeminen ja siihen tutustuminen kuuluvat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (jatkossa POPS 2014) tämän oppiaineen tehtävä kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta on ohjata oppilaat kiinnostumaan kirjallisuudesta, innostaa heidät lukemaan, tukea mielikuvitusta, eettisyyden kehittymistä ja kulttuurikasvatusta kirjallisuuden avulla sekä tarjota oppilaille elämyksiä kirjallisuuden parissa. (POPS 2014, 103–104, 159–160.)

Kirjallisuuden, niin kuin kaikkien muidenkin tiedonalojen, opetus määrittyy pitkälti POPS:n (2014) mukaan. Nykyisessä POPS:ssa on kiinnitetty huomiota hyvän lukutaidon oppimisen ohella siihen, että kirjallisuuden opetuksen tulisi olla oppilaslähtöistä. Oppimisympäristön tulisi kannustaa oppilaita kirjallisuuden pariin: oppilaille tulisi olla tarjolla monenlaisia tekstejä sekä jokaisen oppilaan ikäkaudelle ja lukutaidolle sopivaa kirjallisuutta. Opetuksessa pitäisi hyödyntää myös oppilaiden itse valitsemaa kirjallisuutta. Tähän liittyen oppilaita tuetaan siinä, että he itse valitsevat luettavia kirjoja. Lisäksi oppilaita tulisi kannustaa lukuharrastuksen pariin. Osana kirjallisuuden opetusta oppilaille tulisi opettaa myös lukemisstrategioita ja oman lukemisensa arviointia. Kaunokirjallisuuden lukemisen yhteydessä pitäisi kehittää oppilaiden kirjallisuudentuntemusta ja opettaa oppilaita jakamaan lukukokemuksiaan muiden kanssa. (POPS 2014, 104–107, 160–163.)

POPS jättää kuitenkin kirjallisuuden opetuksessa opettajalle hyvin paljon päätäntävaltaa sen suhteen, miten hän kirjallisuutta opettaa. POPS (2014) ei esimerkiksi määrittele sitä, mitä kirjoja luetaan tai paljonko kullakin vuosiluokalla tulisi lukea. Niinpä kirjallisuuden opetus voi vaihdella suurestikin koulujen välillä opettajan omien intressien mukaisesti, jolloin oppilaat eivät saa tasa-arvoista kirjallisuuden opetusta eri kouluissa. Esimerkiksi reilu viidennes opettajista ei ole luetuttanut kokonaista kirjaa oppilaillaan viimeisen lukukauden aikana ja vajaa viidennes ei ole teetättänyt minkäänlaista kirjojen käsittelyä luokallaan (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio 2019, 168–169, 172). Joukossa on myös opettajia, jotka eivät ole koskaan luetuttaneet kokonaista kirjaa oppilaillaan. Toisaalta jotkut opettajat taas panostavat hyvinkin paljon oppilaiden lukutaidon kehittämiseen, monipuoliseen lukemiseen ja kirjojen käsittelyyn. (Juntunen 2019, 34–37, 41.)

POPS:ssa on nähtävillä huoli lasten lukemattomuudesta. Silti POPS:ssa annetaan opettajille paljon vapautta kirjallisuuden opetuksen järjestämisessä. Esimerkiksi oppilaan oman taitotason ja kiinnostuksenkohteiden huomioiminen kirjavalinnoissa sekä lukuharrastuksen tukeminen viestivät niin lukemisen tärkeydestä kuin myös siitä, että lapset on saatava lukemaan keinolla millä hyvänsä. Lukemisen edistämiseksi on jo tehty paljon. Hyvänä esimerkkinä tästä toimivat seuraavaksi esiteltävät lapsille ja nuorille suunnatut lukukampanjat ja -hankkeet, joita onkin kehitetty useita viime vuosina. Niissä lukemista on yritetty edistää monia erilaisia keinoja käyttämällä.

Yksi pitkäikäisimmistä lukukampanjoista on Lukukeskuksen vuosittain järjestämä Lukuviikko, joita on järjestetty jo vuodesta 1997. Lukuviikon teema vaihtelee vuosittain, mutta idea pysyy samana: luetaan teemaan sopivia kirjoja, vinkataan ja käsitellään niitä. Lukuviikon aikana kouluissa ja kirjastoissa on myös tarjolla erilaisia lukemiseen liittyviä tapahtumia ja kirjailijavierailuja ympäri Suomen. Tarkoituksena on juhlia lukemista ja samalla innostaa oppilaita lukemisen aloittamiseen. (Lukuviikko 2019.)

Lyhyiden lukukampanjoiden lisäksi on kehitetty pitkäaikaisempia lukemista lisääviä hankkeita. Esimerkki tästä on MLL:n ja Niilo Mäki Instituutin yhteistyönä kehittämä lukumummit ja -vaarit -toiminta. Toiminta on suunnattu alakouluikäisille oppilaille, ja siinä tehtävään valittu vanhempi henkilö lukee yhdessä yhden oppilaan kanssa kerrallaan. Samalla lukumummi tai -vaari tukee oppilaan lukemista. Lisäksi pidetään luokan yhteisiä luokkatuokioita. Toimintaa varten on kehitetty valmiita materiaaleja ja jokainen lukumummiksi tai -vaariksi haluava saa perehdytyksen työhönsä. (Lukumummit ja -vaarit 2019.)

Viime vuosina on myös kehitetty lukukampanjoita, joiden avulla autetaan köyhien maitten lapsia ja nuoria eri tavoin. Tällaisia ovat ainakin Punaisen Ristin Lukukuu- ja Taksvärkki ry:n Lukuralli-kampanja. Molemmissa kampanjoissa lapset lukevat kuukauden aikana niin paljon koulussa ja vapaa-ajalla kuin ehtivät. Jokaisesta kirjasta (Lukukuu) tai luetusta tunnista (Lukuralli) lapsen lukusponsorit, esimerkiksi lapsen vanhemmat tai kummit, antavat tietyn summan hyväntekeväisyyteen. Molemmissa kampanjoissa lukemisen toteutus on vapaasti opettajan ja oppilaiden päätettävissä: pääasia on lukeminen ja sen avulla hyvän tekeminen. (Punainen risti 2019; Lukuralli 2019.)

Valtakunnalliset, koko Suomen kouluja koskettavat lukuhankkeet ovat viime vuosina myös yleistyneet. Tällaisia hankkeita ovat olleet ainakin Lukuinto-, Lukuliike- ja Lukuklaani-hanke. Näiden kaikkien hankkeiden päämääränä on ollut innostaa lapsia lukemaan, mutta erilaisin keinoin.

Opetus- ja kulttuuriministeriön Lukuinto-hanke on vuosina 2012–2015 toiminut valtakunnallinen, lapsia ja nuoria lukemaan innostava hanke (Ikonen, Innanen & Tikkinen 2015, 8). Hankkeesta kerättiin tietoa siihen osallistuneilta lapsilta ja nuorilta kyselylomakkeen avulla. Kyselyyn vastasi 960 oppilasta, joten kysely oli kattava ja saatuja tuloksia voidaan pitää luotettavina. Hankkeesta saadut tulokset näyttävät positiivisilta: hankkeessa mukana olleissa kouluissa lukeminen on lisääntynyt, monilukutaito on parantunut ja lukemisen valmiudet ovat monipuolistuneet. (Ikonen & Kurttila-Matero 2014, 5, 9, 32.)

Myös Lukuliike-hankkeen taustalla on opetus- ja kulttuuriministeriö, ja tarkemmin sen asettama Lukutaitofoorumi. Lukuliike järjestettiin lukuvuonna 2018–2019 ja siihen osallistui satoja kouluja ympäri Suomea. Hankkeen tavoitteena oli lisätä lasten ja nuorten lukuintoa sekä lisätä lukemisen näkyvyyttä. Hankkeessa oli monta erilaista lukemiseen innostavaa osaa: koulutapahtumia, joissa esiintyi julkisuudesta tuttuja henkilöitä lukulähettiläinä, kirjailijoiden ja taiteilijoiden pitämiä työpajoja, kirjailijavierailuja, koulun lukuaktiivisuudesta huolehtivia lukuagentteja, lukubingoon perustuva lukuhaaste sekä hankkeen päätöstapahtuma ”Maailman ihanin luokkaretki” Helsingin Oodi-kirjastossa. Hankkeessa kerättiin tietoa lukuinnon lisääntymisestä ja hankkeen onnistumisesta yli sadalta oppilaalta ja vajaalta 40 opettajalta. Molemmat ryhmät raportoivat olevansa tyytyväisiä hankkeeseen. Monet oppilaat kertoivat haastattelussa myös innostuneensa lukemaan enemmän hankkeen myötä. Koska hankkeessa oli kuitenkin mukana tuhansia oppilaita ja opettajia, on vastausjoukko suhteellisen pieni ja saadut tulokset eivät näin ollen

ehkä vastaa todellista kuvaa hankkeesta. (Lukuliike koulussa 2019.) Lukuinto- ja Lukuliike-hankkeiden välissä käynnistyi vielä kolmaskin valtakunnallinen lasten lukemista edistävä hanke, Lukuklaani-hanke, joka on tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa.

2.2 Lukuklaani-hanke

Lukuklaani on Suomen Kulttuurirahaston ja tekijänoikeusjärjestö Kopioston yhteishanke, joka käynnistyi syksyllä 2017. Sen tarkoituksena on saada lapset lukemaan enemmän ja innostumaan jälleen lukemisesta. Hanke toteutettiin useassa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa toteutettiin koulukirjastojen kehittämishanke, jossa kouluja palkittiin kirjastojensa kehittämistyöstä. Hankkeen toinen vaihe käynnistyi vuoden 2018 syksyllä, jolloin jokaiseen Suomen ala- ja yhtenäiskouluun lähetettiin 50:n kirjan kirjapaketti sekä lukupiiriopas ”Käsikirja lukupiireihin” (Haaro, Katajamäki, Peltonen & Ylihärsilä 2018) kirjojen käsittelyä varten. Hankkeen kolmannessa vaiheessa syksyllä 2019 Lukuklaani-hanke laajeni vielä yläkouluihin, jolloin jokainen Suomen yläkoulu sai 112 kirjaa sisältävän kirjapaketin ja opasteoksen ”Lukuklaani-käsikirja yläkouluille” (Laaksonen & Luukila 2019) kirjojen käsittelyä varten. Tässä vaiheessa Kopiosto kuitenkin jäi hankkeesta pois, ja Lastenkirjainstituutti vastasi hankkeen käytännön toteutuksesta. (Lukuklaani 2019.)

Hankkeen tarjoama lukupiiriopas ”Käsikirja lukupiireihin” (Haaro ym. 2018) on suunnattu lukupiirejä alakoulussa pitävälle opettajille, ja se sisältää yleisiä ohjeita lukupiirityöskentelyn toteuttamiseksi, valmiita tehtäviä lukupiireissä tehtäviksi, neuvoja kirjallisuuden opettamiseen ja kirjavinkkejä. Kirjojen ja oppaan avulla on kouluissa lisätty mahdollisuuksia lukemiseen sekä lukupiirityöskentelyyn. Kirjapaketit sisältävät pääasiassa kaunokirjallisuutta, mutta mukana on myös muutamia tietokirjoja. Kirjat ja lukupiirit on suunnattu erityisesti 3.- ja 4.-luokkalaisille. (Lukuklaani 2019.)

Lukuklaani-hankkeen kirjat on oppaassa jaettu viiteen erilaiseen kirjapakettiin, jotka sisältävät enimmäkseen lapsille suunnattua kaunokirjallisuutta. Kirjapaketit on nimetty seuraavasti: Korpit, Narrit, Ritarit, Tähytäjät ja Vaeltajat. Jokaisessa kirjapaketissa on eritasoisille lukijoille suunnattuja kirjoja. Kirjat on jaoteltu helppolukuisiin, keskitasoisiin ja haastaviin kirjoihin. Jokainen kirjapaketti sisältää kirjoja niin suosituilta kuin uusiltakin kirjailijoilta eri kustantamoilta. Mukana on lähinnä suomalaisten lastenkirjailijoiden teoksia, mutta myös muutamia tunnettujen ulkomaisten lastenkirjailijoiden kir-

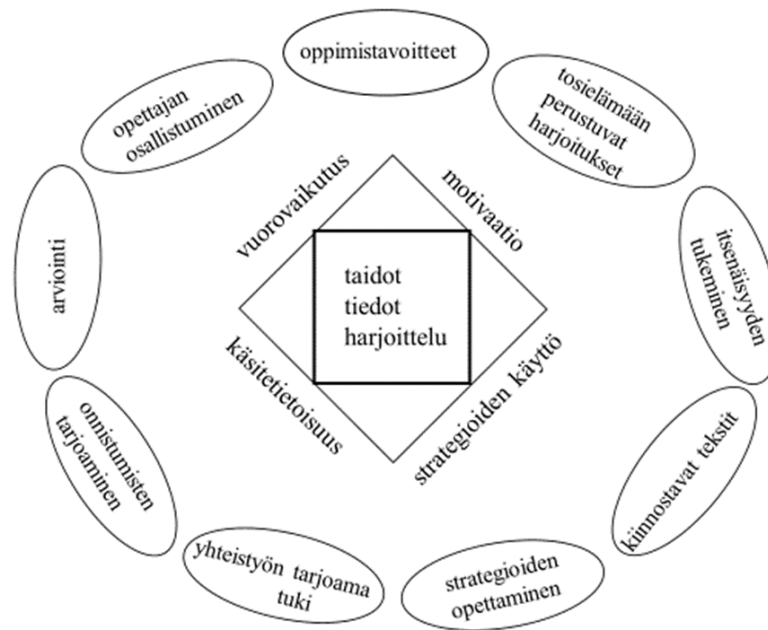
joittamia kirjoja. Paketeissa on niin suosittujen kirjasarjojen uusimpia kirjoja, aivan uusien kirjasarjojen aloituksia kuin itsenäisiä kertomuksiakin. (Lukuklaani 2019.) Kirjapakettien sisällöt heijastavat pitkälti opettajien käsityksiä siitä, mitkä kirjat ja minkä kirjailijoiden teokset innostavat lapsia lukemaan. Näitä ovat suomenkielissä kouluissa suomenkieliset kirjailijat, kuten Mauri Kunnas ja Timo Parvela, sekä tunnetut ulkomaiset kirjailijat Euroopasta ja Yhdysvalloista, kuten britti Roald Dahl. (Tainio, Grünthal, Routarinne, Satokangas & Hiidenmaa 2019, 220, 224, 227–228.) Esimerkiksi edellä mainittujen kirjailijoiden teoksia löytyy Lukuklaanin kirjapaketeista. Uudempia lastenkirjailijoita kirjapaketeissa edustaa esimerkiksi Saku Heinänen, jonka esikoisteos *Zaida ja lumienkeli* on mukana yhdessä kirjapaketissa. (Lukuklaani 2019.) Näin ollen kirjapaketit tuovat lisää monipuolista luettavaa kouluihin oppilaiden saataville.

Keskeisessä osassa Lukuklaani-hanketta on lukupiirityöskentelyn toteuttaminen kouluissa. Tärkeää on myös se, että opettajia tuetaan lukupiirien ohjaamisessa, mikä toivottavasti kannustaisi heitä hyödyntämään lukupiiriä kirjallisuuskasvatuksessa. Lukupiirien tavoitteena on tukea oppilaan omien ajatusten vaihtamista vertaistensa kanssa, pohtia kysymyksiä kirjoista sekä syventää lukukokemusta vuorovaikutuksen avulla (Haaro ym. 2018, 5).

Tällä hetkellä Lukuklaani-hankkeen vaikutuksia seurataan useassa tutkimuksessa. Esimerkiksi pro gradu -tutkimuksissa on selvitetty muun muassa oppilaiden ajatuksia lukupiirityöskentelystä, opettajien ääneenlukemista ja kirjallisuuskasvatuksen metodeja sekä opettajien ja oppilaiden näkemyksiä erilaisista kirjallisuuden käsittelyn työtavoista. (Lukuklaani-hankkeen tutkimusosio 2019.) Tämän tutkimuksen näkökulma keskittyy tarkastelemaan Lukuklaani-hankkeen suunnittelemaa lukupiirejä lukemiseen sitoutumisen kannalta. Lukemaan sitoutuminen on tärkeä tekijä siinä, että ylipäättään luetaan. Tutkimuksenkin perusteella lukemisen määrän ja lukutaidon välillä on yhteys: mitä enemmän lapsi lukee, sitä parempi lukutaito hänellä on (Kusdemir & Bulut 2018, 104–107). Myös vuoden 2015 PISA-testien tulokset osoittivat, että nuorten lukutaitoa ja lukemista pitäisi edistää kiinnittämällä enemmän huomiota lukemiseen sitoutumiseen (Vettenranta ym. 2016, 38). Lukemiseen sitoutumisen tutkiminen on täten ajankohtainen asia, ja kansallinen lukupiireihin keskittyvä Lukuklaani-hanke tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan aiheen tarkasteluun. Tätä tutkimusta motivoikin kysymys, voisiko tällainen lukupiirityöskentely parantaa lasten lukemiseen sitoutumista?

3 LUKEMISEEN SITOUTUMINEN

Tärkeä käsite lukemaan innostamisen ja lukutaidon kannalta on lukemiseen sitoutuminen. Lukemiseen sitoutumisella tarkoitetaan sellaisten motivationaalisten tekijöiden ja kognitiivisten strategioiden yhdistelmää, joita käytetään lukemisessa (Guthrie ym. 1996, 2–4). Tässä tutkimuksessa lukemiseen sitoutumista tarkastellaan Guthrien ja Wigfieldin (2000, 410) määrittelemän lukemiseen sitoutumisen mallin avulla (kuvio 1). Tätä mallia käytetään tässä tutkimuksessa siksi, että aineistonkeruuta varten luodussa kyselylomakkeessa yhtenä aineistona käytettiin samojen tutkijoiden aiemmin laatimaa kyselylomaketta (ks. luku 6.3, s. 34). Lisäksi malli huomioi monta lukemiseen sitoutumiseen liittyvää tekijää, mikä osaltaan myös vaikutti juuri tämän mallin valikoitumiseen.



Kuvio 1. Lukemiseen sitoutumisen malli (mukaihen Guthrie & Wigfield 2000, 410).

Kuviossa 1 lukemiseen sitoutumisen osa-alueet ovat suorakulmion reunoilla kuvion keskellä. Näitä motivationaalisia ja kognitiivisia tekijöitä on yhteensä neljä: motivaatio, strategioiden käyttö lukemisessa, käsitetietoisuus ja vuorovaikutus. Motivaatiolla viitataan sekä haluun lukea kirjoja, lukemistavoitteiden asettamiseen että taitoon käyttää erilaisia lukustrategioita. Lukustrategioiden käyttö ja käsitetietoisuus ovat samojen asioiden kaksi eri puolta: käsitetietoisuus viittaa tiedollisiin taitoihin, lukustrategioiden käyttö niiden

taitojen käyttöön. Niiden avulla lukija osaa lukiessa esittää kysymyksiä, ymmärtää kontekstien merkityksen ja pystyy löytämään kirjoissa esiintyviä teemoja. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan esimerkiksi vertaisten kanssa käytävää keskustelua kirjoista. Näiden neljän osa-alueen sisäpuolella neliössä on lukijan sitoutumisprosessi, johon sitoutumisen osa-alueet vaikuttavat. Taidot, tiedot ja harjoittelu viittaavat toisaalta prosessin eri osa-alueisiin, toisaalta sitoutumisen päämäärään ja lopputulokseen eli siihen, miten sitoutunut lukija lukee. (Guthrie & Wigfield 2000, 404, 409, 417.)

Kuvan kehällä olevat yhdeksän soikiota taas sisältävät erilaisia lukemiseen sitoutumisen prosessiin vaikuttavia tekijöitä. Näistä yhdeksästä osa-alueesta käytetään yhteisnimitystä opastavat prosessit. Yhdeksän opastavan prosessin lisäksi myös lukemisen konteksti vaikuttaa sitoutumisprosessiin. Vaikka jokainen opastava prosessi on oma osa-alueensa, niiden välillä on kuitenkin kytköksiä: yksi osa-alue on yleensä jotenkin yhteydessä muihin osa-alueisiin. (Guthrie & Wigfield 2000, 409, 416.)

Opastavat prosessit rakentuvat kiinnostavien tekstien, niiden konkreettisen käsittelyn, oppilaiden yhteistyön ja valittujen lukutavoitteiden ja -strategioiden ympärille. Opastavat prosessit sisältävät myös itsenäisyyden ja itsearvioinnin harjoittelua. Opettajan tehtäväksi jää onnistumisten tarjoaminen kehumalla ja kannustamalla, oppilaiden tukeminen ja arviointi. (Guthrie & Wigfield 2000, 409–416.)

Guthrien ja Wigfieldin mallista voidaan havaita, että lukemiseen sitoutuminen on monen osatekijän summa. Oppilaiden sitoutumisprosessin tukeminen vaatii siis paljon erilaisia toimia, joissa oppilaiden vapaus ja vastuu sekä opettajan valmistelut ja tuki ovat kaikki yhtä tärkeitä. Liian oppilas- tai opettajakeskeinen opetustapa ei sitoutua oppilaita omaehtoiseen lukemiseen, vaan vaaditaan hyvä sekoitus kumpaakin tapaa. Sitouttavan opetustavan lisäksi oppilaan lukutaito on tärkeässä osassa lukemiseen sitoutumisessa, sillä taitava lukija lukee mieluummin kuin heikko lukija (Kusdemir & Bulut 2018, 104–107). Koska sitoutuneilla lukijoilla on siis yleisesti ottaen parempi lukutaito, he myös valitsevat monipuolisesti luettavaa sekä lukevat sellaisiakin tekstejä, jotka ovat heille haasteellisia (Ivey 2014, 170). Tarkastellaankin seuraavaksi lukemiseen sitoutumista enemmän lukutaidon näkökulmasta kolmen lukemiseen sitoutumista mittaavan osa-alueen avulla.

3.1 Lukemiseen sitoutumisen kolme osa-aluetta

Edellisen luvun perusteella voidaan todeta, että lukemiseen sitoutuminen ei siis ole irrallinen osa lukemista, vaan se on tärkeä osa lukutaitoa. Jotta lukutaito kehittyy ja pysyy riittävän hyvällä tasolla, tulee ihmisen kehittää lukemisessaan Guthrien ja Wigfieldin (2000, 410) mallin keskellä olevia kolmea seikkaa: tietoja, taitoja ja harjoittelua. Tämä tapahtuu lukemalla säännöllisesti ja monipuolisesti. Lisäksi tarvitaan motivaatiota eli tässä tapauksessa kiinnostusta lukemiseen. Tämän määritelmän perusteella lukemiseen sitoutuminen voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: lukemisen kiinnostavuuteen, lukemiseen käytettyyn aikaan sekä lukemisen monipuolisuuteen. Samaa kolmijakoa on käytetty lukemiseen sitoutumisen mittaamisessa myös vuosien 2009 ja 2018 PISA-tutkimuksissa (Leino ym. 2019, 86; Sulkunen ym. 2010, 53), jotka siten esittävät omat tulkintansa lukemiseen sitoutumisen teoriasta.

Vaikka osa-alueet saattavat vaikuttaa hyvin selkeiltä, on kuitenkin hyvä avata niiden sisältöä ja määritelmää vuosien 2009 ja 2018 PISA-tutkimuksissa lyhyesti. Lukemisen kiinnostavuutta selvitettiin väittämillä, jotka vastasivat kysymykseen siitä, kuinka mielellään nuoret omaksi ilokseen lukevat (Leino ym. 2019, 86; Sulkunen ym. 2010, 53). Pääpaino oli siis vapaa-ajalla tapahtuvassa omaehtoisessa lukemisessa, joka on jokaisen itse päätettävissä. Lukemiseen käytetyllä ajalla viitattiin siihen, kuinka paljon aikaa nuoret käyttävät tällaiseen omaksi ilokseen tapahtuvaan lukemiseen (Leino ym. 2019, 86; Sulkunen ym. 2010, 53). Jälleen tutkittiin siis vain vapaa-ajan lukemiseen käytettyä aikaa. Lukemisen monipuolisuudella tarkoitettiin sitä, millaisia tekstejä nuoret valitsevat luettavakseen: kaunokirjallisuutta, sanomalehtiä, aikakauslehtiä, sarjakuvia ja tietokirjoja (Leino ym. 2019, 86; Sulkunen ym. 2010, 53, 55). Onkin tärkeää huomata, että PISA-tutkimuksissa lukeminen ei rajoittunut vain kaunokirjallisuuteen, vaan se käsitti monenlaisia tekstejä.

Koska PISA-testit on suunnattu yläkouluikäisille, on syytä avata näitä kolmea lukemiseen sitoutumiseen liittyvää osa-aluetta vielä tarkemmin alakoululaisen näkökulmasta: miten 10- ja 15-vuotiaan lukeminen eroavat toisistaan? Aluksikin vuonna 2017 10-vuotiaista kirjoja luki yli 90 %, kun taas 15-vuotiaista luki noin 75 % (Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt 2017). Lisäksi samana vuonna 10-vuotiaista selvästi useampi kävi kirjastossa kuin 15-vuotiaista (Lukemisen muutokset 2017, liitetaulukko 15 2019). Tämän perusteella voidaan olettaa, että 10-vuotiaat olisivat kiinnostuneempia lukemisesta kuin 15-vuotiaat. Vuonna 2017 10-vuotiaissa oli myös enemmän sellaisia aktiivilukijoita, jotka lukivat vähintään kymmenen kirjaa puolessa

vuodessa, kuin 15-vuotiaissa (Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt 2017). Näin ollen voidaan olettaa, että 10-vuotiaat lukisivat useammin kuin 15-vuotiaat. Erityisesti ikäerot saattavat näyttäytyä kuitenkin lukemisen monipuolisuudessa. Siinä missä 10-vuotiaat lukevat lastenkirjoja ja fantasiaa, lukevat 15-vuotiaat pidempiä rikos-, fantasia- ja sci-firomaaneja (Kuuden kuukauden aikana luetut kirjat tyypeittäin, 10 ja 15 vuotta täyttäneet vuonna 2017 2019). Hyvässä tapauksessa lukutottumukset siis muuttuvat ja monipuolistuvat iän myötä. Toki lukutottumukset voivat jäädä hyvinkin yksipuoliseksi tai lukeminen ei kiinnosta lainkaan. Pääsääntöisesti eroja ylä- ja alakoululaisen lukemisessa kuitenkin on.

Eri-ikäisen kohderyhmän lisäksi on hyvä huomioida, että vaikka vuosien 2009 ja 2018 PISA-tutkimuksissa lukemiseen sitoutumista tarkasteltiin samoista näkökulmista, on niiden välillä kulunut yhdeksän vuotta aikaa. Vuoteen 2009 verrattuna lukeminen on selvästi muuttunut. Erilaiset kirjasovellukset, kuten äänikirjapalvelut ja E-kirjat, ovat nykyään paljon yleisimpiä kuin vielä kymmenen vuotta sitten. Tosin lapset valitsevat yhä edelleen mieluummin paperisen kirjan kuin E-kirjan luettavakseen (Tarvainen 2016, 52). Oma roolinsa on myös erilaisilla sosiaalisen median kanavilla ja keskustelupalstoilla, joille kuka tahansa pystyy kirjoittamaan esimerkiksi jatkokertomuksia jo olemassa oleviin teoksiin. Lukemisen tapa on siis monipuolistunut entisestään, millä saattaa olla vaikutusta myös lukemiseen ja siihen sitoutumiseen.

Tässä tutkimuksessa lukemiseen sitoutumista tarkasteltiin erityisesti lukemisen kiinnostavuuden, lukemiseen käytetyn ajan ja lukemisen monipuolisuuden näkökulmasta. Taustalla vaikutti kuitenkin Guthrien ja Wigfieldin (2000, 410) malli lukemaan sitoutumisesta. Sen avulla hahmotettiin lukemiseen sitoutumiseen vaikuttavat tekijät, jotka heijastuvat myös PISA 2009- ja 2018-tutkimuksissa käytettyyn kolmijakoon.

3.2 Suomalaislasten ja -nuorten lukemaan sitoutuminen

Tässä tutkimuksessa selvitettiin 3.- ja 4.-luokkalaisten lukemaan sitoutumista edellä esitetyistä lähtökohdista käsin. Tutkimuksen taustalla oli huoli suomalaislasten lukemaan sitoutumisen vähenemisestä. Lapset eivät enää lue niin paljon kuin ennen, ja siten myös lukemiseen sitoutuminen jää tapahtumatta (ks. luku 2, s. 9–11). Tässä alaluvussa käsitellään PIRLS- ja PISA-tutkimusten tuloksia lasten ja nuorten lukemiseen sitoutumisen näkökulmasta.

Käsitellään ensin vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksen tuloksia. Tämän tutkimuksen kannalta vertailu PIRLS-tutkimuksen tulosten kanssa on tärkeää, koska tutkittavat ovat saman ikäisiä kuin PIRLS-tutkimukseen osallistuneet lapset. Lukemiseen sitoutumista selvitettiin lukutunteihin sitoutuneisuuden näkökulmasta. Tulokset ovat huolestuttavia: suomalaisoppilaiden sitoutuminen oli kolmanneksi alhaisin kaikkien tutkimukseen osallistuvien maiden joukossa. Tutkittavista suomalaisista neljäsluokkalaisista vain 39 % oli hyvin sitoutuneita lukutunteihin, kun taas kansainvälisesti hyvin sitoutuneita oli keskimäärin 60 % vastaajista. Suomalaisista yli puolet, 54 %, oli jonkin verran sitoutuneita, ja vain vähän sitoutuneita oli 7 %. Tulokset olivat kuitenkin paremmat kuin vuoden 2011 PIRLS-tutkimuksessa: silloin hyvin sitoutuneita oli 15 % ja vain vähän sitoutuneita noin 20 %. Toisaalta sitoutuminen oli lisääntynyt myös muissa maissa. (Leino ym. 2017, 29–30.) Joka tapauksessa Suomen sijoitus on sellainen, että asialle on hyvin tärkeää tehdä jotain. Oppilaat pitää saada sitoutumaan lukemiseen yhä enemmän.

Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen tulokset ovat myös huolestuttavia. Vuoteen 2009 verrattuna suomalaisnuorten lukemiseen sitoutuminen on heikentynyt kaikilla mitatuilla osa-alueilla. Nuoret eivät ole enää kiinnostuneita lukemisesta: puolet nuorista lukee vain, jos on pakko. Vuonna 2009 vastaava luku oli alle 35 %:a, ja tämä ero on PISA-tutkimuksissa mukana olleista maista suurimpia. Lukemiseen käytetään myös yhä vähemmän aikaa ja kaikkia tekstilajeja, lukuun ottamatta tietokirjallisuutta, luetaan vähemmän kuin vuonna 2009, jolloin Suomi sijoittui lukemisen monipuolisuudessa sijalle 12 yhteensä 65 maan joukosta. (Leino ym. 2019, 86–92; Sulkunen ym. 2010, 53–58.)

Tulosten perusteella näyttää siltä, että lukemisen kiinnostavuus on selvässä laskussa lasten ja nuorten parissa. Aikaa lukemiseen käytetään keskimäärin aika vähän eikä lukemiseen sitouduta. Koulujen pitäisikin kehittää toimivia ratkaisuja näihin ongelmiin, sillä se on yhteiskunnan ainoita instituutioita, jotka tavoittavat melkein koko ikäluokan kerralla. Niinpä kouluilla olisi hyvä mahdollisuus vaikuttaa lukemattomuuden ongelmaan. Tämän tutkimuksen yhteydessä välineenä tämän ongelman ratkaisuun kokeillaan Lukuklaani-hankkeen kehittämää lukupiirityöskentelyä.

4 LUKUPIIRITYÖSKENTELY

Lukupiirit juontavat juurensa 1600-luvun Ranskaan, jossa oppineet naiset ja miehet koontuivat keskustelemaan ja luetuttamaan kirjoittamiaan tekstejä toisillaan. Tästä lukupiirit ovat erinäisten vaiheiden kautta kehittyneet nykymuotoonsa, jossa lukemisesta kiinnostuneet ihmiset lukevat yhteisesti valittua kirjaa ja kokoontuvat tietyin väliajoin keskustelemaan lukemastaan. Lukupiiriin kuuluu useimmiten kuudesta viiteentoista jäsentä, ja suosituinta lukupiiritoiminta on eläkeikää lähestyvien ja eläkeläisten keskuudessa. (Ahola 2013, 13–14, 58–61.)

Koulussa lukupiiri on vähän erilainen kuin aikuisten keskuudessa. Aluksikin lukupiiri voi opettajien mielestä tarkoittaa hyvin monia eri asioita lukemiseen liittyen perinteisestä kirjoista keskustelemisesta kirjastoautolla käyntiin (Grünthal ym. 2019, 169–170). Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin tarkastelemaan lukupiiriä sen perinteisessä muodossa, jossa pienryhmä lukee samaa kirjaa ja kokoontuu sitten keskustelemaan lukemastaan (Ahola 2013, 13). Lisäksi koulussa lukupiirin koko on yleensä aikuisten lukupiiriä pienempi, neljä tai viisi oppilasta. Toiminta ei myöskään ole vapaaehtoista, vaan se kuuluu opetukseen. Oppilailla ja opettajalla on myös omat roolinsa: oppilaat muodostavat lukupiirin, ja opettaja on piirin ulkopuolella tukemassa työskentelyä ja ohjaamassa oppilaita. Koska opettaja ei kuulu lukupiiriin, on oppilailla yhteinen vastuu lukupiiristä: he valitsevat yhdessä luettavan kirjan, lukevat kirjaa tietyssä aikataulussa, ja keskustelevat kirjasta omista lähtökohdistaan. (Daniels 2006, 11.) Lukupiirityöskentely on siis lapsilähtöinen ja yhteistoiminnallinen oppimismetodi (Linna 1999, 78).

Lukupiirityöskentelyn tarkoituksena on sitouttaa lapsi lukemaan luomalla ympäristö, jossa vertaiset tukevat lukemista positiivisen ryhmäpaineen ja yhteisen vastuunoton avulla (Daniels 2006, 11). Kuten edellä todettiin, lukemaan sitoutuminen on monen tekijän summa (ks. luku 3, s. 16–17). Lukupiirissä on kuitenkin mahdollista vaikuttaa ainakin osaan noista tekijöistä lukupiirityöskentelyssä käytettävien keinoin. Aiemmassa tutkimuksessa lukupiirityöskentelyllä on todettu olevan sitouttava vaikutus lukemiseen, kun lukupiireissä on käsitelty vieraskielisiä kirjoja (Widodo 2016, 357–358). Lisäksi virtuaalisella lukupiirityöskentelyllä on todettu olevan positiivinen yhteys lukemisen kiinnostavuuteen (Day & Kroon 2010, 18–28).

Lukupiirityöskentely sopii hyvin juuri kaunokirjallisuuden käsittelyyn, koska kaunokirjallisuuden luonne on monitulkintainen: tekstin merkitykset perustuvat pitkälti lukijan omaan tulkintaan tekstistä. Jos teksti ei ole lukijalle merkityksellistä tai ymmärrettävää, ei tekstiä ole mielekästä lukea. Tästä syystä olisikin tärkeää, että koulussa oppilaat

voisivat keskustella tekstien herättämistä ajatuksista, tunteista ja kysymyksistä. Näin oppilaat huomaisivat, miten erin tavoin samaa tekstiä voi ymmärtää ja tulkita. Oppilaiden keskinäinen keskustelu tekstistä paitsi aktivoi oppilaat hyvin mukaan opetukseen, myös kehittää oppilaiden yhteistyö- ja argumentointitaitoja sekä tukee erilaisuuden hyväksymistä. (Linna 1999, 25–26, 72, 78–80.) Kirjoista keskusteleminen ja siten kirjan sisällön ymmärtäminen ovat lapsille myös luontainen tapa tutustua luettuun kirjaan (Appleyard 1990, 89). Vähitellen keskustelu kirjoista siirtyy myös lukupiirien ulkopuolelle oppilaiden vapaa-aikaan. He haluavat pohtia kirjojen tapahtumia ja henkilöitä osana omaa elämäänsä sekä pohtia omia valintojaan suhteessa kirjassa tehtyihin valintoihin. Oppilaat myös haluavat lukea enemmän ja valitsevat mielellään keskenään samoja kirjoja, jotta voivat keskustella niistä. (Ivey 2014, 167–170.) Kaunokirjallisuus on lisäksi ainoa kirjallisuuden laji, jonka lukeminen näyttäisi parantavan lukutaitoa, ja täten myös tekstin tulkintaa ja arvottamista (Leino ym. 2017, 17, 27).

4.1 Lukupiirien ydinperiaatteet koulussa

Koulussa pidettävällä lukupiirillä on omat erikoispiirteensä, sillä lukupiirin osallistujat ovat lapsia. Toimintamallina lukupiiri on kuitenkin melko samanlainen osallistujien iästä riippumatta. Kaikilla lukupiireillä on siis yhteisiä piirteitä, joiden perusteella lukupiiri-termi voidaan määritellä. Tässä tutkimuksessa voidaan pitkälti hyödyntää Danielsin (2002) määritelmää, jonka mukaan lukupiiri voidaan määritellä yhdentoista ydinperiaatteen kautta (taulukko 1). Daniels suosittelee kiinnittämään huomiota näihin yhteentoista seikkaan, joiden perusteella tiettyä toimintaa voi nimittää lukupiiriksi. (Daniels 2002, 18.)

Taulukko 1. Lukupiirin yksitoista ydinperiaatetta (Daniels 2002).

-
1. Oppilas valitsee itse kirjan.
 2. Saman kirjan valinneet muodostavat lukupiirin.
 3. Lukupiirit lukevat keskenään eri kirjoja.
 4. Lukupiirit tapaavat säännöllisesti.
 5. Keskustelun pohjana ovat oppilaiden omat muistiinpanot.
 6. Opettaja ei keksi lukupiirissä käsiteltäviä aiheita.
 7. Keskustelu on avointa.
 8. Opettaja ei ole lukupiirin jäsen.
 9. Arvioinnin pohjana ovat observointi ja oppilaiden itsearviointi.
 10. Avainsanoina ovat leikillisuus ja hauskuus.
 11. Lukupiiri ei ole pysyvä.
-

Taulukossa 1 tuodaan esille työtavan, oppilaan ja opettajan rooleja lukupiirityöskentelyssä. Työtapana lukupiiri on hauska ja avoin. Oppilaat saavat itse päättää luettavan kirjan, he kokoontuvat säännöllisesti keskustelemaan kirjasta avoimesti omien muistiinpanojensa pohjalta ja arvioivat itse työskentelyään. Opettajan tehtävänä on observoida työtä ja pitää huolta työrauhasta, mutta ei osallistua lukupiireihin varsinaisena jäsenenä. (Daniels 2002, 18–26.)

Monet Danielsin (2002) edellä mainitsemat seikat ovat esillä myös POPS:ssa (2014). POPS:n kirjallisuuden opetuksen sisällöissä ja tavoitteissa puhutaan oppilasta kiinnostavien kirjojen valinnasta, kirjoista keskustelemisesta, omien mielipiteiden ilmaisemisesta ja kuuntelemisesta, tiivistämisen ja muistiinpanojen tekemisen harjoittelusta sekä lukukokemuksien ja -elämyksien tarjoamisesta (POPS 2014, 163–164). Lukupiiriä voidaan näin ollen pitää menetelmänä, joka vastaa monipuolisesti POPS:ssa asetettuihin tavoitteisiin.

Lukuklaani-hankkeen lukupiirit eivät kuitenkaan aivan noudata Danielsin (2002) näkemystä lukupiireistä, sillä lukupiirioppaan ansiosta oppilaille on tarjolla valmiit kirjakakit sekä tehtäviä kirjojen aiheisiin liittyen. Oppilailla on kuitenkin valinnanvaraa kirjan valinnan suhteen, ja lukupiirien materiaalit ovat lastenkirjallisuuden ammattilaisten laatimia. Nämä seikat saattavat kuitenkin vaikuttaa jollakin tavalla lukupiirityöskentelyyn ja lukemiseen sitoutumiseen. Valmiit rajat saattavat helpottaa sopivantasoisien kirjan valintaa, toisaalta rajatut kirjat voivat aiheuttaa sen, että osa luokasta on saattanut lukea jo kaikki tarjolla olevat kirjat. Rajatuilla kirjalistoilla on siis hyvät ja huonot puolensa, mutta

soveltamalla saadaan kyllä jokaiselle lapselle sopivaa luettavaa lukupiirejä varten. Seuraavaksi käydäänkin läpi, millaisia hyötyjä ja haasteita lukupiireihin ja niiden järjestämiseen voi liittyä.

4.2 Lukupiirin hyödyt ja haasteet

Lukupiirityöskentely sopii hyvin kaikenlaisten tekstien käsittelyyn, mikä tekee siitä hyvin monipuolisen opetus- ja oppimismenetelmän. Kuitenkin se yhdistetään usein kaunokirjallisuuteen, johon se toki sopii hyvin luonteensa vuoksi: jokainen lukija tulkitsee tekstiä omalla tavallaan (Linna 1999, 72). Kaunokirjallisuudessa lukupiirityöskentely on yksinkertaisimmillaan sitä, että luetaan ryhmässä samaa kirjaa ja keskustellaan luetusta kirjasta lukupiirissä. Lukupiirityöskentelyn ei tarvitse olla sen monimutkaisempaa, sillä jo tällainen työskentely on oppilaista innostavaa. Syitä innostavuuteen on monia, esimerkiksi oikeiden kirjojen lukeminen, oppitunnin aikana keskusteleminen, valmiit lukusuositukset luokkakavereilta ja uusiin ihmisiin tutustuminen. Lukupiirityöskentelystä voidaan tehdä myös jotain tapoja lisäämällä tuetumpaa: esimerkiksi jos lukemisen ohella tehdään kirjallisia muistiinpanoja ja kysymyksiä, on keskustelu lukupiirissä helpompaa valmiiksi mietittyjen aiheiden pohjalta. (Certo ym. 2010, 248–252, 257.) Lukuklaani-hankkeen lukupiirioppaassa on paljon materiaaleja juuri tällaiseen lukupiirityöskentelyn syventämiseen (Haaro ym. 2018).

Lukupiirityöskentelyä on hyödynnetty myös sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on heikko lukutaito tai muita oppimisvaikeuksia. Heidän kohdallaan lukupiirityöskentely sai oppilaat nauttimaan kirjoista ja lukemisesta, ja työskentely myös paransi heidän lukutaitoaan. Synä lukuilon lisääntymiseen voidaan pitää ainakin vapautta valita oma luettava kirja sekä selkeät ohjeet kirjojen käsittelyyn lukupiirissä. (Whittaker 2011, 216–221.) Lukupiirityöskentelyä voidaan kaunokirjallisuuden lisäksi soveltaa esimerkiksi myös tietokirjallisuuden käsittelyyn. Tällöin keskitytään enemmän erilaisten lukustrategiamallien harjoitteluun kuin kaunokirjallisuutta käsiteltäessä. Lukupiirityöskentelyn ydin, eli lukeminen ja luetusta keskusteleminen, on kuitenkin tärkeä osa myös tietokirjallisuutta käsittelevässä lukupiirityöskentelyssä.

Lukupiirityöskentelyä voidaan edellä mainittujen seikkojen perusteella hyödyntää monenlaisissa oppimistilanteissa. Opetusmenetelmänä lukupiiri on siis monikäyttöinen, mutta myös lukemista ja luetun ymmärtämistä tukeva. Esimerkiksi oppilaan omien pää-

tösten tekeminen, sosiaaliset ja vuorovaikutukseen perustuvat työskentelytavat, itsenäinen, mutta tarpeeksi tuettu työskentely sekä tekstien lukemisen ja käsittelyn opettaminen näyttävät olevan syitä sille, miksi lukupiirityöskentely on hyvä ja hyödyllinen työtapana kirjallisuuden käsittelyyn. Lisäksi kun verrataan näitä osa-alueita Guthrien ja Wigfieldin (2000, 410) lukemiseen sitoutumisen malliin, huomataan, että samat osa-alueet esiintyvät siinä. Näin ollen voidaan olettaa, että lukupiirityöskentely lisää lukemiseen sitoutumista.

Lukupiirityöskentely vaikuttaa siis erittäin hyvältä työtavalta kirjallisuudenopetukseen. Lukupiirien käyttö opetuksessa onkin yleistynyt Suomessa 2000-luvulta lähtien (Grünthal & Pentikäinen 2006, 177). Noin puolet, tarkemmin sanottuna 56 %, opettajista on ilmoittanut käyttävänsä lukupiirityöskentelyä osana opetustaan (Grünthal ym. 2019, 169). Niin kuin monen muunkin opetusmenetelmän kohdalla, osa opettajista siis käyttää lukupiirejä työtapana ja osa ei. Tämä saattaa riippua opettajan mieltymysten lisäksi opettajan koulutus- ja työhistoriasta, luokan luokka-asteesta ja oppilaista tai koulun resursseista. Syitä puolin ja toisin on varmasti monia. Seuraavaksi keskitytäänkin käsittelemään sitä, miksi jotkut opettajat eivät käytä lukupiiriä kirjallisuudenopetuksen työtapana eli miksi ja millaisia haasteita he kokevat lukupiirien toteuttamisessa. Haasteet voidaan jakaa oppilaisiin liittyviin haasteisiin ja opettajan epävarmuuteen tai kielteiseen asenteeseen lukupiirityöskentelyä kohtaan.

Oppilaisiin liittyvät haasteet ovat usein luokkatasoisia. Ensiksikin luokan huono ilmapiiri, oppilaiden sosiaaliset vaikeudet vertaissuhteissa ja koulukiusaaminen tuovat ongelmia kaikkeen koulutyöhön ja niin myös lukupiirityöskentelyyn. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että lukupiirityöskentely ei ole ihanteellinen työtapana luokalla, jossa on edellä mainitun kaltaisia ongelmia. Tällaisilla luokilla lukupiirin jäsenet saattavat alkaa riidellä keskenään joko sanallisesti tai fyysisesti, ja varsinainen tehtävä unohtuu. (Clarke & Holwadel 2007, 22–23.)

Toinen yleinen ongelma on ongelmakäyttäytyminen ja siihen liittyen työrauhaongelmat. Samassa yhdysvaltaistutkimuksessa havaittiin, että lukupiireissä saatetaan helposti keskustelun edetessä jäädä kinaamaan erimielisyyksistä ja solvaamaan toisien mielipiteitä, tai sitten tekemään jotain aivan muuta kuin mitä ohjeistettiin. Siksi lukupiirien yhteydessä on tärkeää harjoitella muun muassa keskustelutaitoja. Varsinkin pienempien oppilaiden kanssa työskentelytavat eivät välttämättä ole vielä tarpeeksi hallussa eli ei vielä osata työskennellä esimerkiksi pienryhmässä ilman opettajan jatkuvaa puuttumista tekemiseen. Jos oppilaat eivät saa tarpeeksi ohjeistusta ja tukea, ei lukupiiriryhmä pysty

keskittymään tehtäväänsä. (Clarke & Holwaden 2007, 23.) Lukupiirityöskentelyä toteuttaessa opettaja saattaa tarvita erityistä vuorovaikutusosaamista pienten oppilaiden lisäksi myös sellaisten oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat tehostettua tai erityistä tukea sekä sellaisten maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, joiden kielitaito ei vielä ole kovin hyvä.

Kolmantena haasteena yhdysvaltalaisutkimuksen mukaan ovat erilaiset ulkopuoliset tekijät, kuten luokalle tuleva uusi oppilas, lukutunteja vievät teemapäivät- ja viikot ja oppilaiden vaihtuvat opettajat ja opetustyyli. Uusi oppilas on lukupiirien kannalta siinä mielessä ongelma, että uudella oppilaalla ei välttämättä ole samanlaisia taitoja kuin muilla luokan oppilailla. Uusi oppilas pitää siis perehdyttää ja opettaa lukupiirin tavoille sekä opettajan että oppilaiden toimesta. Uusi oppilas myös aina vaikuttaa luokan ilmapiiriin, mikä taas vaikuttaa osaltaan lukupiirien onnistumiseen. Teemapäivät- ja viikot sekä muut vastaavat tapahtumat vähentävät opetustunteja myös lukupiireiltä. Jos tällaisia tapahtumia järjestetään koulussa usein, lukupiirien kokoontuminen voi jäädä harvaksi ja rikkonaiseksi. Samoin vaikuttavat myös oppilaan jatkuvat poissaolot. Vaihtuvilla opettajilla ja heidän erilaisilla opetustyyleillään on myös vaikutusta. (Clarke & Holwaden 2007, 23–24.) Jos oppilailla on monta samankaltaista, opettajajohtoista oppituntia peräkkäin, saattaa viimeisellä tunnilla pidettävä lukupiiri olla aika rauhaton. Vaaditaankin opettajien yhteistyötä, jotta oppilaiden päivä olisi monipuolinen eikä liian raskas. Alakoulussa tämä ei kuitenkaan vielä ole niin suuri ongelma kuin yläkoulussa, sillä luokanopettaja voi suunnitella koulupäivän rytmityksen oppilaansa tuntien.

Suomessa opettajilla on vapaus suunnitella omaa opetustaan hyvin pitkälti itse, toki valtakunnallisen sekä kunta- ja koulukohtaisen opetussuunnitelman puitteissa. Opettaja voi siis itse päättää, haluaako hän kokeilla lukupiirejä osana kirjallisuudenopetusta vai ei. Osalle opettajista tällainen työskentelymenetelmä on luonteva tapa opettaa kirjallisuutta, osalle se voi olla hyvin vieras ajatus. Opettaja saattaa esimerkiksi ajatella lukupiirityöskentelyn olevan hankala, vaikea tai työläs menetelmä, tai hän ei koe osaavansa opettaa oppilaita lukupiirityöskentelyyn. Valmiiden materiaalien tai ohjeistuksen vähyys, arvioinnin monitahoisuus tai vaikkapa huonosti suunniteltu yhteistyö kirjaston kanssa saattavat myös vaikuttaa siihen, että opettaja ei halua kokeilla lukupiirien käyttöä. Myös vanhat epäonnistuneet kokeilut voivat estää opettajaa kokeilemasta lukupiirejä uudelleen. Lukuklaani-hanke on tehnyt osansa opettajien auttamisessa ja kannustamisessa lukupiirien käyttöönottoon liittyen jakamalla jokaiseen Suomen ala- ja yhtenäiskouluun lukupiirioppaan, jonka avulla lukupiirien aloittaminen on helpompaa. Valmiit materiaalit, kirjalliset

ja ohjeet toivottavasti rohkaisevat epävarmoja opettajia ottamaan lukupiirityöskentelyn haltuun luokkansa kanssa. Lisäksi Lukuklaani-hankkeen toimittamat kirjapaketit takaavat sen, että jokaisessa koulussa on kirjoja, joita oppilaat voivat lukea.

Lukupiirityöskentelyn hyödyt voivat olla suuret, ja siksi opettajan epävarmuudesta huolimatta sitä kannattaa kokeilla. Lukupiirityöskentelyn taustalla voidaan nähdä pedagogisena menetelmänä olevan yhteistoiminnallisuus, joka sekä vastuuttaa että osallistaa oppilaita ja lisää heidän vuorovaikutustaitojaan (Linna 1999, 78; Sahlberg & Sharan 2001, 11; Saloviita 2006, 45). Lukupiirityöskentelyssä opitut taidot voivat siten hyödyttää oppilaita ja opettajaa myös lukupiirityöskentelyn ulkopuolella.

5 YHTEISTOIMINNALLISET TYÖTAVAT

Yhteistoiminnallisuus voidaan nähdä pedagogisena menetelmänä lukupiirityöskentelyssä. Yhteistoiminnallisissa työtavoissa oppilasryhmä jaetaan neljän tai viiden hengen pienryhmiksi (Sahlberg & Sharan 2001, 10). Oppilaat opiskelevat sekä omassa pienryhmässään että itsenäisesti. Itsenäisessä työssä korostuvat oppilaan erityisvastuut: kun jokaisella on esimerkiksi jokin osa-alue työstä tehtävänä, pienentää se jokaisen oppilaan työmäärää, ja samalla sitouttaa pienryhmän jäseneksi. Pienryhmässä tietoja kerätään yhteen, vaihdetaan ajatuksia, neuvotellaan sekä opetetaan ja tuetaan toisia. (Koppinen & Pollari 1993, 8, 11–12, 14.) Oppilaiden keskinäisellä vuorovaikutuksella onkin tärkeä rooli pienryhmän toiminnassa (Sahlberg & Sharan 2001, 11).

Yhteistoiminnalliselle oppimiselle on tyypillistä, että siinä yhdistyvät seuraavat neljä kriteeriä: suora vuorovaikutus, positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuu sekä yhtäläinen osallistuminen. Suoralla vuorovaikutuksella tarkoitetaan kasvotusten tapahtuvaa vuorovaikutusta ja työskentelyä. Tällainen vuorovaikutus ei kuitenkaan vaadi, että kaikki ryhmäläiset olisivat fyysisesti paikalla, vaan se voi tapahtua myös esimerkiksi videopuhelun välityksellä. Ryhmän positiivisella keskinäisriippuvuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa kunkin oppilaan työpanos hyödyttää koko ryhmän työtä ja vie työtä eteenpäin. Yksilöllisellä vastuulla tarkoitetaan sitä, että kukin oppilas arvioidaan yksilönä. Yksilön on siis huolehdittava siitä, että hän tekee oman osansa yhteisen työn eteen, esimerkiksi lukee oman osuutensa kirjasta. Yksilöllinen vastuu liittyykin vahvasti myös keskinäisriippuvuuteen: jos oppilas ei huolehdi omasta vastuualueestaan, se haittaa paitsi oppilaan omaa suoritusta myös muiden ryhmän jäsenten työtä. Yhtäläinen osallistuminen tarkoittaa jokaisen oppilaan yhtä suurta työmäärää ryhmän työssä. (Saloviita 2006, 45–50.)

Tässä tutkimuksessa yhteistoiminnallinen työtapa määritellään pienryhmässä tapahtuvaksi työskentelyksi, jossa Saloviidan (2006) esittelemät neljä kriteeriä toteutuvat. Yhteistoiminnallisuutta voidaan siis pitää lukupiirien työtapana. Koska lukupiirityöskentely kuitenkin eroaa jossain määrin muista yhteistoiminnallisista työtavoista, käsitellään seuraavaksi tarkemmin lukupiireille ominaisia yhteistoiminnallisuuden muotoja sekä yhteisöllistä lukemista.

5.1 Lukupiirityöskentelyn yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllinen lukeminen

Ihminen on biologiselta taustaltaan sosiaalinen: hän hakeutuu muiden ihmisten seuraan, kuuluu johonkin ryhmään sekä vaihtaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan muiden ihmisten kanssa (Saloviita 2006, 19). On siis luontevaa, että koulussakin hyödynnetään tällaista yhteistyöhön ja sosiaalisuuteen perustuvaa oppimista eli yhteistoiminnallisuutta (Koppinen & Pollari 1993, 8). Yhteistoiminnallisuus soveltuu moneen oppiaineeseen, myös äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Seuraavaksi käsitellään lyhyesti sitä, miten yhteistoiminnallisuus näkyy juuri lukupiirityöskentelyssä ja mitä on yhteisöllinen lukeminen.

Lukupiirityöskentely perustuu pitkälti yhteistoiminnallisiin työtapoihin (Linna 1999, 78). Lukupiirissä oppilaat keskustelevat kirjoista kasvokkain, jokainen lukee yhtä paljon ja on vastuussa omasta luku-urakastaan. Kun jokainen on pitänyt huolen oman lukemisensa etenemisestä, on lukupiirityöskentely antoisaa. Jos kirjaa taas ei ole luettu, se haittaa koko lukupiirin työskentelyä. Näiltä osin lukupiirityöskentely kuuluu yhteistoiminnallisiin työtapoihin. Yhteistoiminnallisuuden lisäksi lukupiirin voi yhdistää myös yhteisölliseen lukemiseen.

Yhteisöllinen lukeminen määritellään yhdessä tapahtuvaksi lukemiseksi, joka on luonteeltaan sosiaalista. Oikeastaan kaikenlainen lukeminen on sosiaalista siinä määrin, että jokainen lukija kuuluu johonkin sosiaaliseen ryhmään esimerkiksi lukemalla samaa teosta muiden ryhmän jäsenten kanssa. Yksilö ei kuitenkaan välttämättä tiedä kuuluvansa tähän ryhmään, hän ei edes välttämättä tunne ketään samaa teosta lukevaa. Toisaalta tämä samaa teosta lukevien joukko saattaa olla tietoisesti koottu ryhmä, jossa kaikki tuntevat ainakin jollain tavalla toisensa. Esimerkiksi lukupiiri edustaa tällaista ryhmää. (Laine 2018, 21–22.) Tässä tutkimuksessa yhteisöllisellä lukemisella tarkoitetaan lukupiirissä tapahtuvaa toimintaa, eli lukupiiri muodostaa lukevien yhteisön.

Yhteistoiminnallista lukemista ja lukupiirityöskentelyä voidaan siis nimittää myös yhteisölliseksi lukemiseksi. Seuraavaksi tarkastellaan yhteisöllistä lukemista tarkemmin konduktion, lukuelämysten ja ylipäätään lasten lukupiirin näkökulmasta.

5.2 Konduktio ja lukuelämys yhteisöllisessä lukemisessa

Keskeisessä osassa sellaista yhteisöllistä lukemista, jossa keskustellaan luetusta teoksesta, on prosessi, jossa lukijan omat kokemukset, mieltymykset, arvot ja aikaisemmat

tiedot vaikuttavat lukemiseen ja esimerkiksi lukupiirissä käytävään keskusteluun. Booth (1988, 71–73) kutsuu tällaista prosessia konduktioksi. Konduktiossa lukija siis vertaa luettavaa teosta aikaisemmin lukemiinsa teoksiin, muihin saamiinsa kokemuksiin sekä arvomaailmaansa. Lukija ikään kuin punnitsee omia näkemyksiään lukemastaan sen varassa, mitä tietoja hänellä on aiheesta valmiiksi olemassa. Konduktio on siis henkilökohtainen asia, ja se riippuu hyvin paljon lukijan taustasta, tiedoista ja arvoista. (Booth 1988, 71–73.) Lukupiireissä luettavia teoksia voidaan ehkä myös verrata kirjailijan aikaisempaan tuotantoon, muihin kirjoihin tai taideteoksiin, historiallisiin faktoihin ja teoksesta kirjoitettuihin kritiikkeihin (Ahola 2013, 144–145). Yhteisössä eli lukupiirissä jokainen siis lukee teosta omista lähtökohdistaan, ja niiden perusteella saattaa syntyä hyvinkin monipuolista keskustelua.

Tässä tutkimuksessa lukupiirin lukijat ovat noin 10-vuotiaita lapsia. Appleyardin (1990, 14, 18, 59) mukaan ihmiset lukevat eri elämänvaiheissa eri tavoin. Lasten ja aikuisten lukeminen eroavat toisistaan esimerkiksi siinä, että lapset lähinnä keskittyvät nauttimaan hyvästä tarinasta ja oppimaan maailmasta heidän ympärillään, kun taas aikuiset yleensä pyrkivät pääsemään sisälle tekstiin ja näkemään myös piilotettuja merkityksiä (Appleyard 1990, 14, 18, 59). Lapsilla ei myöskään keskimäärin ole niin paljon lukukokemusta jo ikänsä puolesta kuin aikuisilla, joten lasten lukumielitymykset, arvomaailma, tiedot kirjailijan aikaisemmasta tuotannosta tai historiallisista tapahtumista eivät ehkä ole niin kehittyneitä, hyviä tai tarkkoja kuin aikuisilla. Lapset vasta opettelevat lukemaan ja tuntemaan maailmaa, itseään ja kirjallisuutta kirjojen ja tarinoiden avulla (Appleyard 1990, 59). Tämä saattaa aiheuttaa sen, että lapset lukevat kirjaa avoimemmin mielin: heillä ei ole samanlaisia ennako-odotuksia eivätkä he takerru aikuisten tavoin kirjan mahdollisiin epätarkkuuksiin. Lapset siis lukevat kirjaa omassa kontekstissaan, joka ei todennäköisesti ole tiedoiltaan niin laaja kuin aikuisten lukukonteksti. Lisäksi lapset lukevat mielellään kirjoja, jotka tuntuvat tutuilta: niissä on samankaltainen juoni, selvästi hyvät ja pahat henkilöhahmot sekä tuttu loppuratkaisu (Appleyard 1990, 62–63). Voidaan siis sanoa, että lasten konduktio eroaa ainakin joltain osin aikuisten konduktiosta.

Voidaan olettaa, että lukupiirissä lasten konduktio näkyisi esimerkiksi siinä, että keskustelut jäävät pinnallisiksi kirjan tapahtumien toistamiseksi tai kirjaa käsitellään lähinnä siitä nousevien teemojen kautta. Sen sijaan kirjan intertekstuaaliset viittaukset, kritiikki tai siinä vallitseva arvomaailma saattavat jäädä helposti käsittelemättä lasten kehitys- ja tietotason sekä aiheiden abstraktiuden vuoksi. Koska tutkittavat lapset ovat vielä konkreettisten operaatioiden vaiheessa, jolloin heidän ajatusmaailmansa rakentuu pitkälti

konkreettisten asioiden varaan (Piaget 1956, xi, 156), on abstraktien ja suurien kokonaisuuksien hahmottaminen vielä vaikeaa. Taitava lukupiirinvetäjä ja lukijoiden yhteisö voivat kuitenkin mahdollistaa lasten tasolla syvällisen keskustelun, jossa voidaan käsitellä kirjan tapahtumia, teemoja ja henkilöihahmoja eri näkökulmista. Tärkeää on antaa lapsille mahdollisuus keskusteluun ja kannustaa heitä tuomaan omia ajatuksiaan esiin (Ivey 2014, 169). Näin lukupiiri toisi lisää syvyyttä ja lukuelämyksiä kirjallisuuskasvatukseen.

Itse lukuelämys, eli lukukokemuksen liittäminen omaan elämään, on lapsille tärkeä asia. Koska lukeminen kehittää lapsen identiteettiä ja käsityksiä maailmasta ja muista ihmisistä (Appleyard 1990, 59), on tärkeää, että lapsi pystyy liittämään lukemansa omaan elämäänsä. Lukuelämysten mahdollistamista tuodaan esille myös POPS:ssa (2014, 163). Lukuelämysten mahdollistaminen saattaa jäädä koulussa kuitenkin yrityksen tasolle. Tyypillistä nimittäin on, että opettaja esittää tietyistä aiheista kysymyksiä ja oppilas vastaa niihin opettajan odotusten mukaisesti (Kauppinen 2008, 271). Esimerkiksi luettua kirjaa käsiteltäessä opettaja haluaa tietää asioita kirjan päähenkilöistä, ja tällöin vastaukset liittyvät vain kirjan päähenkilöihin. Lapsilta siis odotetaan, että he rajaisivat ajattelunsa tiettyyn osa-alueeseen sen sijaan, että he saisivat tehdä omia tulkintojaan lukemastaan (Kauppinen 2008, 271). Taustalla saattaa olla esimerkiksi aiemmassa tutkimuksessa esille noussut seikka siitä, että opettajat keskittyvät vain lukemisen tekniseen puoleen myös kirjallisuutta opettaessaan (Hempel-Jorgensen, Cremin, Harris & Chamberlain 2018, 89). Näin ei kuitenkaan pitäisi olla varsinkaan lukupiireissä ja muissa yhteisöllistä lukemista hyödyntäviä menetelmiä käytettäessä. Lapsen pitäisi saada liittää lukemansa kirjan henkilöihahmoja, tapahtumia ja paikkoja omaan elämäänsä, ja saada täten lukuelämyksiä oman konduktionsa puitteissa. Tämä on myös yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteista POPS:ssa (2014, 163).

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokassa pidettävien lukupiirien yhteyttä oppilaiden lukemiseen sitoutumiseen. Tutkimuksen näkökulma keskittyi oppilaisiin ja heidän omiin ajatuksiinsa lukijoina. Sitoutumista tarkasteltiin kolmen osatekijän kautta, jotka olivat kiinnostus lukemiseen, lukemiseen käytetty aika sekä luettujen tekstien monipuolisuus. Lisäksi selvitettiin seikkoja, jotka tekivät oppilaiden mielestä lukupiirityöskentelystä kiinnostavaa tai epäkiinnostavaa. Näiden perusteella tutkimusta ohjanneet tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten sitoutuneita oppilaat ovat lukemiseen ennen lukupiirityöskentelyn aloittamista?
2. Miten lukupiirityöskentely on yhteydessä oppilaan lukukiinnostukseen, lukemiseen käytettyyn aikaan ja lukemisen monipuolisuuteen oppilaan vapaa-ajan lukemisessa ?
3. Mitkä asiat lukupiirityöskentelyssä lisäsivät tai vähensivät kiinnostusta lukemiseen oppilaiden näkökulmasta?

Aiempien tutkimusten perusteella voidaan tehdä joitakin hypoteeseja tämän tutkimuksen mahdollisista tuloksista. Tutkittavien lukemiseen sitoutumista ennen lukupiirityöskentelyä voidaan tarkastella PIRLS 2016 tulosten valossa, jonka mukaan suomalaislasten lukemaan sitoutuminen on kansainvälisesti tarkasteltuna heikkoa (Leino ym. 2017, 29). Näin ollen voidaan olettaa, että ainakin osa tutkittavista olisi vain heikosti sitoutunut lukemiseen. Tutkittavien lukemishistoriasta ei kuitenkaan ole saatavilla tietoa, joten on mahdotonta tehdä kattavia oletuksia tutkimusjoukon tämänhetkisestä lukemiseen sitoutumisesta. Tutkimusjoukossa voi olla monta hyvin sitoutunutta lukijaa tai sitten ei yhtään.

Lukupiirityöskentelyn voidaan olettaa olevan yhteydessä lukemisen kiinnostavuuden lisääntymiseen. Näin on ollut ainakin virtuaalisten lukupiirien sekä vieraskielisten kirjojen lukupiirien kohdalla (Day & Kroon 2010, 18–28; Widodo 2016, 357–358). Vaikka tässä tutkimuksessa lukupiirit ovat perinteisempiä, kasvotusten kokoontuvia piirejä, voidaan silti olettaa, että niillä olisi positiivinen yhteys lukemisen kiinnostavuuteen.

Lukupiirillä voidaan olettaa olevan positiivinen yhteys lukemiseen käytettyyn aikaan, sillä lukupiiriin valmistautuminen edellyttää etukäteen lukemista. Lisäksi lukupiirikirjoista voidaan olettaa keskusteltavan myös lukupiirien ulkopuolella (Ivey 2014, 167–168), minkä voisi olettaa lisäävän myös muiden kirjojen lukemista ja niistä keskustelemista. Tämä taas lisäisi lukemiseen käytettyä aikaa. Tosin paljon jo valmiiksi lukevilla lukemiseen käytetty aika ei kuitenkaan välttämättä lisäännä ainakaan yhtä paljoa kuin valmiiksi vähän lukevien kohdalla.

Lukupiirityöskentelyn on todettu olevan positiivisessa yhteydessä lukemisen kiinnostavuuteen ja myös lukemiseen sitoutumiseen (Day & Kroon 2010, 18–28; Widodo 2016, 357–358). Tämän perusteella voidaan olettaa, että lukupiireissä lukija sitoutuisi lukemaan enemmän. Koska sitoutuneet lukijat valitsevat todennäköisemmin monipuolisesti luettavaa kuin sitoutumattomat lukijat (Ivey 2014, 170), voidaan olettaa, että lukupiirityöskentelyn jälkeen tutkittavat lukisivat monipuolisemmin erilaisia tekstejä. Toisin sanoen tämän perusteella voidaan olettaa, että lukupiirityöskentelyn aloittamisen jälkeen entuudestaan vähemmän lukemiseen sitoutuneet tutkittavat lukisivat monipuolisemmin kuin ennen. Toisaalta ne tutkittavat, jotka olivat jo ennen lukupiirityöskentelyä sitoutuneet lukemiseen, olisivat lukeneet monipuolisesti ennenkin.

Tässä tutkimuksessa tutkittavina on nuoria, suunnilleen 10-vuotiaita oppilaita. Lapsen ikä vaikuttaa siihen, miten hän hahmottaa maailman. Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat Piaget'n (1956, xi, 156) mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa, jolloin heidän maailmansa rakentuu pitkälti konkreettista asioista. Tämän voidaan olettaa vaikuttavan myös siihen, mitä he pitävät lukupiireissä kiinnostavina ja epäkiinnostavina seikkoina. Nuo seikat siis oletettavasti painottuvat konkreettisiin ja ehkä käytännöllisiin asioihin. Myönteisinä ja innostavina asioina voidaan kokea esimerkiksi kirjojen lukeminen ja niistä keskusteleminen sekä lukusuositusten saaminen (Certo ym. 2010, 250–252). Kielteiset maininnat taas saattavat liittyä luokan tai lukupiiriryhmän sosiaalisiin suhteisiin ja huonoon työrauhaan (Clarke & Holwadel 2007, 22–23).

6.2 Tutkittavat

Tutkimusjoukko koostui kahden pirkanmaalaisen koulun kolmannen ja neljännen luokan oppilaista. Koska Lukuklaanin kirjapaketti on suunnattu erityisesti tälle ikäryhmälle (Lukuklaani 2019), valikoituivat nämä ikäluokat mukaan tutkimukseen. Kummastakin koulusta mukana tutkimuksessa oli yksi kolmas ja yksi neljäs luokka. Toinen kouluista oli

350 oppilaan yhtenäiskoulu ja toinen sadan oppilaan kyläkoulu. Kyseiset luokat valikoituivat mukaan pro gradu -työn ohjaajan kontaktien kautta. Lopulliseen analyysiin otettiin mukaan ne tutkimusluvun saaneet oppilaat, jotka olivat osallistuneet lukupiirityöskentelyyn ja täyttäneet sekä alkumittauksen (liite 1) että loppumittauksen kyselylomakkeen (liite 2). Näitä oppilaita eli tutkittavia oli 61 (N=61). Tutkittavista 29 (n = 29; 47,5 %) oli kolmasluokkalaisia ja 32 (n = 32; 52,5 %) neljäsluokkalaisia. Tyttöjä oli 31 (n = 31; 51 %) ja poikia 30 (n = 30; 49 %).

Tutkittavat luokat olivat keskenään melko erilaisia. Kaksi luokista oli isompia, noin 25 oppilaan luokkia, ja kaksi pienempiä, noin 15 oppilaan luokkia. Luokkien erot oppilasmäärässä selittyvät sillä, että isot luokat olivat yhtenäiskoulusta ja pienemmät luokat kyläkoulusta. Kolme luokista oli tottunut tekemään ryhmitöitä, yhdessä luokassa ei ollut opettajan mukaan ennen tehty yhtään ryhmätöitä. Myös luokkien opettajat suhtautuivat lukupiirityöskentelyyn hyvin eri tavoin: kaksi opettajista oli hyvin innoissaan interventioista, yksi opettaja suhtautui interventioon neutraalisti ja yhtä opettajaa interventio tuntui vain häiritsevän, mikä ilmeni esimerkiksi hänen negatiivissävyytteisestä käytöksestään tutkijoita ja lukupiirien pitämistä kohtaan.

6.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmänä käytettiin tapaustutkimusta, joka toteutettiin kyselytutkimuksena. Tapaustutkimus selvittää tietyn yksittäisen tapauksen tai prosessin yhteyttä johonkin asiaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 134–135), tässä tutkimuksessa lukupiiri-intervention yhteyttä lukemiseen sitoutumiseen. Koska tutkimuksesta haluttiin mitattavia tuloksia, tapaustutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kvantitatiivinen kyselylomake (liitteet 1 ja 2). Kyselylomake laadittiin yhdessä neljän pro gradu -tutkielmaa tekevän henkilön kanssa (Ketamo & Lindfelt 2019; Ilomäki tulossa). Kyselylomakkeen pohjana käytettiin aikaisempia kyselylomakkeita, joilla oli mitattu erilaisia lukupiirityöskentelyn kannalta relevantteja tekijöitä (Merisuo-Storm & Soininen 2012, 262–266; Sulunen ym. 2010, 53; Wigfield, Guthrie & McGough 1996, 12–13). Tutkimuksessa käytettyä kyselylomaketta varten aikaisempien kyselylomakkeiden väittämiä muokattiin ja yhdisteltiin. Yksi aikaisemmista kyselylomakkeista (Wigfield ym. 1996, 12–13) oli englanninkielinen, joten sen väittämiä käännettiin suomeksi ja niitä myös muokattiin suomalaisen kontekstiin paremmin sopiviksi. Monen tutkijan yhteistyö kyselylomakkeen laa-

dintavaiheessa ja lomakkeen väittämien perustuminen aiemmin käytettyihin kyselylomakkeisiin lisää tutkimusmenetelmän luotattavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Tutkimuksen teossa noudatettiin hyviä tieteellisiä käytänteitä ja huomioitiin tutkittavien alikäisyys koko tutkimuksen teon ajan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8–12; ks. luku 8.3, s. 60–61).

Kyselylomake esiteltiin kahdesti, ja esitestauksista saatujen tietojen perusteella lomaketta muokattiin helpommin ymmärrettäväksi ja paremmin haluttuja asioita mittaavaksi. Esitestauksilla haluttiin varmistaa, että laadittu kyselylomake on mahdollisimman reliabeli ja validi. Valmis kyselylomake sisälsi neljä avointa taustatietokysymystä ja 32 väittämää. Taustatietoina kysyttiin tutkittavan nimeä, luokkaa, ikää ja sukupuolta. Taustatiedoista nimi ja luokka olivat välttämättömiä tietoja, jotta alku- ja loppumittauksen kyselylomakkeet pystyttiin yhdistämään samaan henkilöön. Taustatiedot muutettiin numerokoodeiksi välittömästi kummankin aineistonkeruun jälkeen tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi. Kaikkiin väittämiin vastattiin neliportaisella Likert-asteikolla. Lapsilähtöisyyden lisäämiseksi asteikon numerot olivat hahmomaisia ja värillisiä. Väittämien avulla mitattiin lukemiseen sitoutumisen lisäksi lukemiseen liittyvää ulkoista ja sisäistä motivaatiota, lukemisen minäkuva, yhteisöllistä lukemista sekä lukuasennetta. Tässä tutkimuksessa ei siis hyödynnetty kaikkia kyselylomakkeessa olleita väittämiä, vaan vain lukemiseen sitoutumiseen liittyviä.

Lukemiseen sitoutumista tarkasteltiin kolmen osa-alueen kautta: lukemisen useuden, monipuolisuuden ja kiinnostavuuden (ks. luku 6.1, s. 32). Lukemisen useutta selvitettiin kysymällä, kuinka usein tutkittava lukee vapaa-ajallaan sekä kuinka paljon hän päivittäin käyttää lukemiseen aikaa (väittämät 1 ja 2). Lukemisen monipuolisuutta selvitettiin kysymällä, kuinka usein tutkittava lukee erityyppisiä tekstejä (väittämät 3a–3g). Lukemisen kiinnostavuutta selvitettiin kymmenellä väittämällä (väittämät 9, 19–23, 25, 29–31), joista muodostettiin analyysia varten summamuuttaja.

Tutkittavat täyttivät kyselylomakkeen kahdesti: ennen lukupiirityöskentelyn aloittamista helmikuussa 2019 ja viimeisen lukupiirikerran jälkeen huhtikuussa 2019. Näin selvitettiin, millainen yhteys lukupiirityöskentelyllä mahdollisesti oli lukemiseen sitoutumiseen. Kyselylomakkeen väittämät olivat samat kummallakin mittauskerralla, mutta loppumittausta varten lomakkeeseen lisättiin kaksi avointa kysymystä. Avoimet kysymykset liittyivät siihen, mistä tutkittavat olivat lukupiireissä pitäneet ja mistä eivät. Kvantitatiivisen kyselylomakkeen lisäksi kerättiin kvalitatiivista aineistoa juuri noilla kahdella

avoimella kysymyksellä sekä tutkittavien itsearvioinnilla. Itsearviointi oli osa lukupiiri-työskentelyn aikana täytettyä tehtävävihkoa (liite 3), joka kerättiin pois lukupiiri-työskentelyn päätteeksi.

6.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analysointi toteutettiin helmi–heinäkuussa 2019. Analyysiin otettiin mukaan kaikkien niiden tutkittavien kyselylomakkeet, jotka olivat vastanneet sekä alkua että loppumittauksessa yli puoleen väittämistä. Näitä tutkittavia oli 61. Analyysi toteutettiin monimenetelmällisesti, sillä tutkimusaineisto koostui sekä määrällisestä että laadullisesta aineistosta. Määrällistä aineistoa analysoitiin SPSS-tilasto-ohjelman tilastollisten testien avulla, laadullista aineistoa taas teemoittelemalla ja matemaattisin menetelmin.

Koska lomakkeissa oli kerätty tutkittavien henkilötietoja, pidettiin erittäin hyvää huolta siitä, että lomakkeita käsiteltiin ja säilytettiin tietosuojaperiaatteiden mukaisesti (Tietosuojaperiaatteet henkilötietojen käsittelyssä 2019). Ennen aineiston analysointia tutkimuslomakkeet anonymisoitiin antamalla kullekin tutkittavalle koodinumero heti alkumittauksen jälkeen. Kyselylomakkeet säilytettiin huolellisesti jommankumman aineistoa hyödyntävän tutkijan kotona. Täytetyistä kyselylomakkeista saatu data tullaan tallentamaan anonymisoituina tutkimusdata-aineistoon, jossa ne ovat myös muiden tutkijoiden saatavilla.

6.4.1 *Kvantitatiivisen aineiston analyysi*

Kvantitatiivisen aineiston eli kyselylomakkeiden analyysi aloitettiin antamalla jokaiselle vastaajalle koodinumero. Sen avulla alku- ja loppumittauksesta saadut tiedot pystyttiin yhdistämään kummallakin kerralla samaan tutkittavaan. Tämän jälkeen kyselylomakkeesta saadut Likert-asteikolliset, numerokoodatut väittämät syötettiin käsin SPSS-tilasto-ohjelmaan. Oppilaan koodinumero sekä numerokoodatut koululuokka ja sukupuoli lisättiin omiin sarakkeisiinsa. Tietojen syöttäminen tilasto-ohjelmaan tehtiin yhdessä toisen samaa tutkimusaineistoa käyttävän tutkijan kanssa, mikä vähensi virheiden tekemisen riskiä.

Ennen analyysien tekemistä tarkistettiin, että vastaaja oli täyttänyt sekä alku- että loppumittauksen lomakkeen ja oli molemmissa lomakkeissa vastannut yli puoleen väit-

tämistä. Sellaiset vastaukset, joissa nämä kriteerit eivät toteutuneet, jätettiin pois tutkimuksesta. Käänteiset eli negatiiviset väittämät käännettiin positiivisiksi vertailuja varten ja tyhjät vastaukset kompensoitiin kyseisen kohdan keskiarvolla. Koska kyselylomakkeissa arvo 1 oli merkinnyt korkeinta arvoa, käännettiin lopuksi kaikki väittämät tulosten tulkinnan helpottamiseksi siten, että arvo 4 oli korkein arvo. Näiden toimenpiteiden jälkeen aineisto oli valmis analysoitavaksi.

Ensimmäiseksi analysoitiin tutkittavien sitoutuneisuutta ennen lukupiirejä. Tämä toteutettiin jakamalla tutkittavat ryhmiin, joita myöhemmin hyödynnettiin myös muissa analyyseissa. Analyysi toteutettiin käyttämällä K-means-klusterianalyysia, jonka tarkoituksena on muodostaa toisistaan poikkeavia ryhmiä (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 180). Tulokseksi saatiin kaksi toisistaan poikkeavaa, suunnilleen samankokoista ryhmää.

Lukemisen kiinnostavuutta selvitettiin kymmenellä väittämällä, joista selvitettiin reliabiliteettikerroin Cronbachin Alpha. Reliabiliteettikertoimen arvon on oltava yli .600, jotta väittämistä voitaisiin muodostaa luotettava summamuuttuja (Tähtinen ym. 2011, 53). Koska kummallakin mittauskerralla reliabiliteettikerroin oli yli .600, näistä kymmenestä väittämistä voitiin muodostaa kiinnostavuus-niminen summamuuttuja (taulukko 2).

Taulukko 2. Kiinnostavuus-summamuuttuja.

Mittauskerta	Osioiden lukumäärä	Korrelaatiot	Keskiarvo	Keskihaajonta	Alpha
1.	10	.213–.681	3.151	.493	.734
2.	10	.207–.692	3.075	.606	.840

Lukemisen monipuolisuuden selvittämistä varten muodostettiin myös summamuuttujan kaltainen muuttuja yhteensä seitsemästä väittämästä. Väittämien tarkoituksena ei kuitenkaan ollut korreloida keskenään, vaan antaa kuva siitä, miten erityyppisiä tekstejä tutkittavat oppilaat lukevat. Tästä syystä kyseisestä muuttujasta ei laskettu korrelaatio- eikä reliabiliteettikertoimia, vaan väittämät vain yhdistettiin yhdeksi muuttujaksi monipuolisuuden keskiarvon laskemista varten.

Analyyseilla selvitettiin kiinnostavuuden ja monipuolisuuden lisäksi lukemisen useutta sekä näiden kaikkien osa-alueiden muutoksia eri mittauskerroilla. Lukemisen

useutta oli selvitetty kahdella erillisellä kysymyksellä, joten niistä ei voitu muodostaa summamuuttujia. Näin ollen kumpaakin kysymystä käytettiin yksinään muuttujan tapaan määrällisissä analyyseissa.

Edellä esitettyjen toimenpiteiden jälkeen aloitettiin tulosten analysointi käyttäen toistettujen mittausten t-testiä ja toistettujen mittausten varianssianalyysia. Näiden analyysien tarkoituksena on vertailla kahden mittauskerran välisiä keskiarvoja ja siten selvittää, miten saadut keskiarvot ovat muuttuneet alku- ja loppumittauksen välillä (Tähtinen ym. 2011, 95, 116–117). Analyyseissa vertailtiin eri mittauskerroilla saatujen tulosten lisäksi kahden aiemmin klusterianalyysillä muodostetun ryhmän tuloksia. Saaduista tuloksista muodostettiin kuviot Microsoft Excel -ohjelmalla.

6.4.2 Kvalitatiivisen aineiston analyysi

Tutkimuksen kvantitatiivinen aineisto koostui loppumittauksen kahdesta avoimesta kysymyksestä ja tutkittavien itsearviointista. Itsearviointien pohjalta selvitettiin, miten lukupiirityöskentely oli tutkittavien näkökulmasta onnistunut. Analyysi toteutettiin matemaattista menetelmää hyödyntäen jakamalla tehtävävihon itsearviointilomakkeessa (liite 4) olevat kuvat kolmeen ryhmään: lukupiiri oli onnistunut huonosti, hyvin tai erinomaisesti. Vaeltajat-kirjapaketin itsearviointilomakkeessa oli yhteensä 12 kuvaa, jolloin huonosti onnistuneen lukupiirin tapauksessa oli väritetty 1–4 kuvaa, hyvin onnistuneen lukupiirin tapauksessa 5–8 kuvaa ja erinomaisesti onnistuneen lukupiirin tapauksessa 9–12 kuvaa. Tähtistä-kirjapaketin itsearviointilomakkeessa kuvia oli yhteensä 7, jolloin vastaavat luvut olivat 1–2, 3–5 ja 6–7. Tällä tavoin yritettiin saada kokonaiskuvaa siitä, miten lukupiiri oli ylipäätään oppilaiden mielestä onnistunut.

Avoimet kysymykset analysoitiin teemoittelemalla aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen. Tällaisessa analyysissa aineisto ensin pelkistetään, sitten ryhmitellään ja lopuksi abstrahoidaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Saadut vastaukset pelkistettiin ja ryhmiteltiin kysymyksittäin viiteen ja kahdeksaan teemaan: onnistuneet viiteen ja epäonnistuneet kahdeksaan. Lopulliset teemat saatiin pitkälti suoraan vastauksista, sillä ne olivat toisteisia, samansuuntaisia ja keskittyivät hyvin konkreettisiin asioihin. Tutkittavat olivat myös käyttäneet samankaltaista sanastoa kokemustensa kuvaamiseen. Näin ollen aineistoa abstrahoidessa voitiin hyödyntää valmiiksi nimettyjä teemoja, jotka oli poimittu tutkittavien vastauksista. Valmiit analyysit koottiin kuvioiksi Microsoft Excel Pivot -ohjelmalla.

6.5 Lukupiirityöskentely osana tutkimusta

Tutkimuksen kahden mittauskerran välillä tutkittaville luokille pidettiin kuusi lukupiiritapaamista. Lukupiirit suunniteltiin Lukuklaani-hankkeen ”Käsikirja lukupiireihin” -oppaan mukaisesti. Oppaassa on jokaiselle viidelle kirjapakettille omat materiaalit lukupiirejä varten (Haaro ym. 2018). Lukupiireihin valittiin luettavaksi kaksi kirjapakettia, jotka olivat kouluilla valmiina: Tähestäjät ja Vaeltajat. Kaksi luokista luki Tähestäjät-kirjapaketin kirjoja ja kaksi Vaeltajat-kirjapaketin. Molemmista kirjapaketeista oli mukana viisi kirjaa (liitteet 5 ja 6; taulukko 3).

Taulukko 3. Tähestäjät- ja Vaeltajat-kirjapakettien sisällöt ja vaikeustasot.

Kirjapaketit kirjoineen	Kirjan vaikeustaso (Haaro ym. 2018)
Tähestäjät-kirjapaketti:	
Tatu ja Patu etsivinä: Tapaus Puolittaja	helppo
Multakutri ja suon salaisuus	helppo
Geoetsivät ja rahakäärön arvoitus	keskitaso
Lasse-Maijan etsivätoimisto: Muumion arvoitus	keskitaso
Varjoja ja vakoojia	haastava
Vaeltajat-kirjapaketti:	
Koiramäen Suomen historia	keskitaso
Kepler62 Kirja yksi: Kutsu	keskitaso
Sisarla	haastava
Taivazalan joutsen	haastava
Viikinkisolmu	haastava

Taulukosta 3 nähdään, että Tähestäjät-kirjapaketti sisälsi helpompia teoksia kuin Vaeltajat-kirjapaketti. Molemmissa paketeissa oli kuitenkin mukana monen tasoisia ja eri aiheisiä kirjoja. Kirjojen vaikeustaso oli valmiiksi määritelty ”Käsikirja lukupiireihin” -oppaassa (Haaro ym. 2018).

Ensimmäisellä kerralla luokassa käytettävän kirjapaketin kirjat esiteltiin lukupiirioppaan mukaisesti kirjamarkkinoilla. Tutkimusta tekevät opettajaopiskelijat lukivat viiden ennalta valitun kirjan esittelytekstit, ja oppilaat rastittivat valintalomakkeisiinsa (liite

7), kiinnostiko kirja heitä ja oliko se heille sopiva. Lopuksi jokainen oppilas sai valita viidestä kirjasta kolme mieluisinta. Oppilaat kirjasivat mieltymyksensä lyhyine perusteluineen valintalomakkeeseen. Ensimmäisen kerran jälkeen opettajat valitsivat oppilaiden toiveiden mukaisesti kullekin oppilaalle oman kirjan. Kaikki oppilaat eivät saaneet ensimmäisenä toiveenaan ollutta kirjaa, vaan kirjojen valinnassa otettiin huomioon myös luokan opettajan määrittelemä oppilaan lukutaito. Lisäksi tiettyjä kirjoja oli vain rajallinen määrä ja myös lukupiiriryhmät piti muodostaa järkevästi. Tässä käytettiin apuna opettajien oppilaantuntemusta. Isommissa luokissa useammalla lukupiirillä oli sama kirja, jotta lukupiiriryhmistä ei tulisi kovin suuria. Yhdessä lukupiirissä oli lopulta noin viisi jäsentä.

Seuraavilla lukupiirikerroilla työskenneltiin lukupiiriryhmissä tehtäviä tehden ja kirjoista keskustellen. Jokainen lukupiiriläinen myös täytti lukupiireissä omaa tehtävävihkoon (liite 3). Tehtävävihon tehtävissä piirrettiin ja kirjoitettiin ylös luettavaan kirjaan liittyviä hahmoja, tapahtumia tai kirjan herättämiä ajatuksia. Tehtävät vaativat lähinnä tekstin ymmärtämistä ja omaa pohdintaa, eivät tekstien eri osien yhdistämistä tai johtopäätösten tekemistä. Lisäksi tehtävävihkoon merkittiin ylös luku-urakat. Viimeisellä lukupiirikerralla tehtiin myös yhteenvetoa lukupiirityöskentelystä ja täytettiin tehtävävihossa olleet itsearviointilomakkeet. Tehtävävihot itsearviointineen kerättiin lukupiirityöskentelyn päätteeksi pois oppilailta laadullista analyysia varten.

Tutkimuksessa lukupiirityöskentelyyn käytettiin hieman vähemmän aikaa kuin oppaassa on suositeltu. Tämä johtui siitä, että ensimmäisellä ja viimeisellä lukupiirikerralla puolet oppitunnista kului kyselylomakkeiden ohjeistamiseen ja täyttämiseen. Näin ollen aikaa varsinaiseen lukupiirityöskentelyyn jäi näillä kerroilla vähemmän. Kyselylomakkeen täyttämistä voidaan kuitenkin pitää yhtenä itsearvioinnin muotona, jolloin se kuuluu olennaisena osana lukupiirityöskentelyyn (ks. luku 4.1 s. 22–23). Näin ollen myös itse tutkimusaineiston kerääminen oli osa lukupiirityöskentelyä.

7 TULOKSET

Tulokset analysoitiin sekä koko tutkimusjoukon osalta että kahden pienemmän joukon, vähemmän lukemiseen sitoutuneiden ja enemmän lukemiseen sitoutuneiden, osalta erikseen. Näin selvitettiin sekä lukupiirityöskentelyn keskimääräistä yhteyttä lukemiseen sitoutumiseen että lukupiirityöskentelyn yhteyttä erilaisten lukijoiden lukemiseen sitoutumiseen.

7.1 Oppilaiden sitoutuminen lukemiseen ennen lukupiirejä

Tutkittavien sitoutumista lukemiseen ennen lukupiirejä selvitettiin kaikilla tässä tutkimuksessa mukana olleilla kyselylomakkeen väittämillä (ks. luku 6.3, s. 35). Tämä toteutettiin tarkastelemalla klusterianalyysillä neljän muodostetun muuttujan keskiarvoja. Analyysiin otettiin mukaan kaikki lukemiseen sitoutumiseen liittyvien osa-alueiden tulokset alkumittauksesta. Muodostetut muuttujat olivat lukukiinnostus, lukemisen useus, päivittäin lukemiseen käytetty aika ja lukemisen monipuolisuus. Keskiarvojen perusteella tutkittavat päädyttiin jakamaan kahteen ryhmään. Tähän vaikutti myös se, että tutkittavia oli melko vähän, ryhmistä haluttiin suunnilleen samankokoiset eikä kukaan tutkittavista ollut lähellä analyysissä ryhmien välille saatua rajakohtaa. Ryhmät nimettiin seuraavasti: lukemiseen vähemmän sitoutuneet (ryhmä 1, $n = 27$) ja lukemiseen enemmän sitoutuneet (ryhmä 2, $n = 34$).

Taulukko 4. Klusterianalyysin perusteella muodostetut ryhmät.

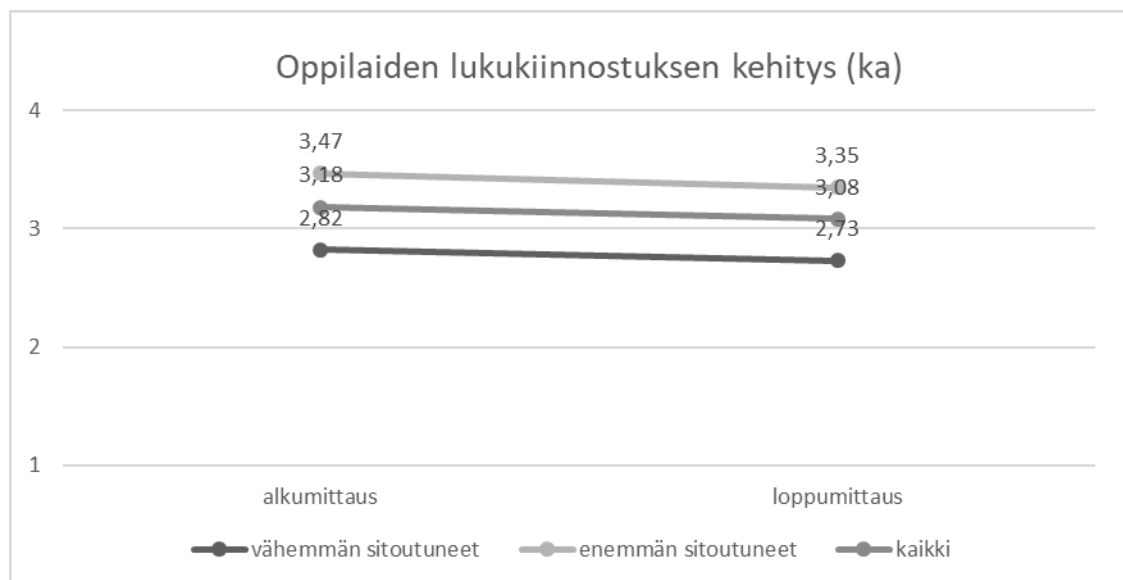
muuttuja	ryhmä 1 ”vähemmän sitoutuneet” ($n = 27$)	ryhmä 2 ”enemmän sitoutuneet” ($n = 34$)
lukukiinnostus	-2,51	1,21
lukemisen useus	-1,63	1,29
päivittäin luettu aika	-,98	1,68
lukemisen monipuolisuus	-2,93	1,74

Taulukosta 3 nähdään, että ryhmä 1, vähemmän sitoutuneet, rakentuu sellaisista tutkittavista, jotka lukevat vähän ja yksipuolisesti eivätkä ole kiinnostuneita lukemisesta. Ryhmä

2, enemmän sitoutuneet, taas rakentuu sellaisista tutkittavista, jotka lukevat paljon ja monipuolisesti sekä ovat kiinnostuneita kirjoista ja lukemisesta. Vähemmän sitoutuneiden keskiarvot olivat 0,5 – 1,1 alempia kuin enemmän sitoutuneiden. Hajonta ryhmien sisällä oli tosin suurta. Vähemmän sitoutuneiden ryhmässä keskiarvot vaihtelivat 0,623–3,021 rajakohdasta. Enemmän sitoutuneiden ryhmässä keskiarvot eivät vaihdelleet ihan niin paljon, vaan vaihteluväli oli 0,787–2,208 rajakohdasta.

7.2 Lukukiinnostus, lukemiseen käytetty aika ja luettujen tekstien monipuolisuus oppilaiden vapaa-ajalla lukupiirityöskentelyn jälkeen

Lukemisen kiinnostavuutta selvitettiin kyselylomakkeessa kymmenellä neliportaisella väittämällä, joista sitten muodostettiin yksi summamuuttuja. Muutosta lukemisen kiinnostavuudessa selvitettiin toistettujen mittausten t-testillä. Kiinnostavuuden keskiarvoksi saatiin ennen lukupiirityöskentelyä 3,18 ja lukupiirityöskentelyn jälkeen 3,08 (kuvio 2). Kiinnostus lukemiseen oli siis hieman laskenut, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ja oli efektikooltaan pieni, $t(60) = 1,873$, $p = 0.066$, $d = 0.179$.

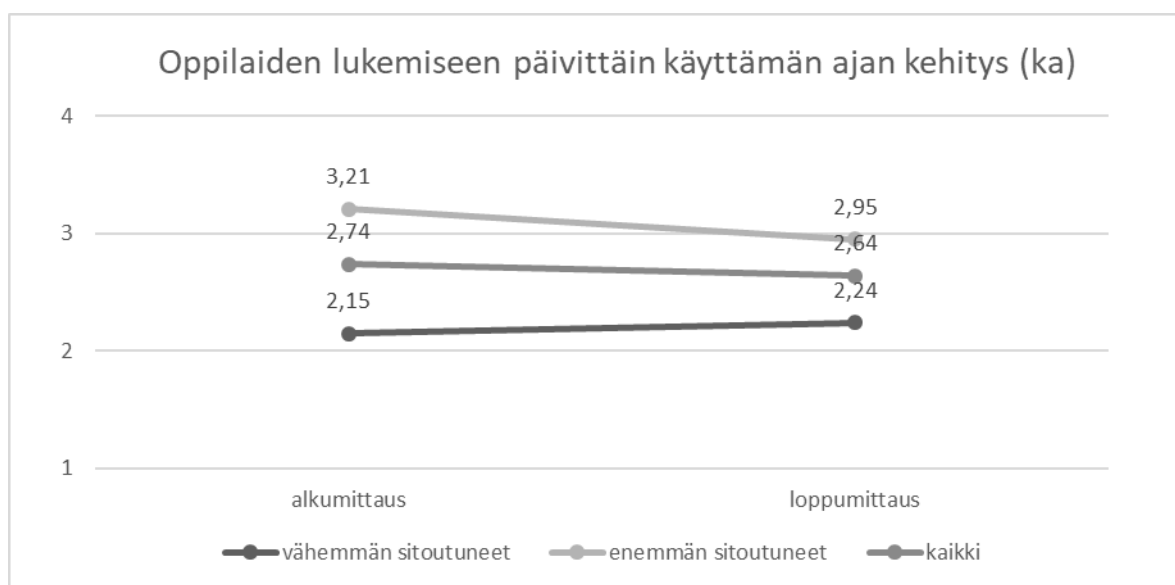


Kuvio 2. Oppilaiden lukukiinnostuksen kehitys lukupiirityöskentelyn aikana.

Lisäksi vertailtiin lukemisen kiinnostavuuden kehitystä enemmän sitoutuneiden ja vähemmän sitoutuneiden lukijoiden keskuudessa erikseen (kuvio 2) sekä selvitettiin sitou-

tumisasteen ja lukemisen kiinnostavuuden yhdysvaikutusta toistettujen mittausten varianssianalyysilla. Vähemmän sitoutuneiden lukijoiden keskiarvo laski: ennen lukupiiri-työskentelyä keskiarvo oli 2,82 ja lukupiiriityöskentelyn jälkeen 2,73. Myös enemmän sitoutuneiden lukijoiden kohdalla keskiarvo laski: ennen lukupiirejä keskiarvo oli 3,47 ja lukupiiriityöskentelyn jälkeen 3,35. Sitoutumisasteella ja lukemisen kiinnostavuuden kehityksellä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta, $F_{1,59} = 0.69$, $p = 0.793$.

Tutkittavien päivittäin lukemiseen vapaa-ajallaan käyttämää aikaa selvitettiin kyselylomakkeessa yhdellä väittämällä. Väittämää käytettiin analyyseissa yksinään muuttujan tapaan. Muutosta päivittäin lukemiseen käytetyssä ajassa selvitettiin toistettujen mittausten t-testillä. Tutkittavat käyttivät päivittäin hieman enemmän aikaa lukemiseen ennen lukupiiriityöskentelyn aloittamista ($\bar{x} = 2,74$) kuin lukupiiriityöskentelyn jälkeen ($\bar{x} = 2,64$) (kuvio 3), eli keskimäärin noin puoli tuntia päivässä. Ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ja efektikooltaan pieni, $t(60) = 1,092$, $p = 0.279$, $d = 0.132$.

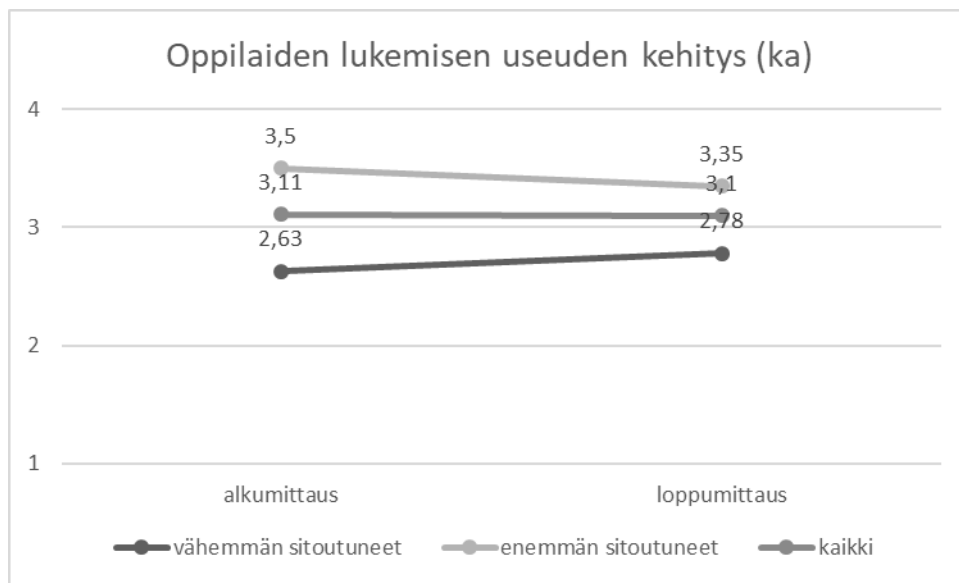


Kuvio 3. Oppilaiden lukemiseen päivittäin käyttämän ajan kehitys lukupiiriityöskentelyn aikana.

Myös lukemiseen päivittäin käytettyä aikaa vertailtiin vähemmän sitoutuneiden ja enemmän sitoutuneiden lukijoiden osalta erikseen toistettujen mittausten varianssianalyysilla (kuvio 3). Samalla analyysillä selvitettiin myös ajan ja sitoutumisasteen yhdysvaikutusta. Lukemiseen vähemmän sitoutuneilla päivittäiseen lukemiseen käytetty aika lisääntyi: ennen lukupiiriityöskentelyä keskiarvo oli 2,15 ja lukupiiriityöskentelyn jälkeen 2,24. He lukivat keskimäärin alle puoli tuntia päivässä. Lukemiseen enemmän sitoutuneilla päivittäin lukemiseen käytetty aika kuitenkin väheni: ennen lukupiiriityöskentelyä keskiarvo oli

3,21 ja lukupiirityöskentelyn jälkeen 2,95. He lukivat keskimäärin puolesta tunnista tuntiin päivittäin. Lukemiseen käytetyllä ajalla ja sitoutumisasteella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta, $F_{1,59} = 3.36$, $p = 0.072$.

Myös vapaa-ajan lukemisen useutta selvitettiin kyselylomakkeessa vain yhdellä väittämällä, jota sitten käytettiin analyyseissa muuttujan tapaan. Tätäkin muutosta selvitettiin toistettujen mittausten t-testillä. Tutkittavat lukivat melkein saman verran ennen ($ka = 3,11$) ja jälkeen ($ka = 3,10$) lukupiirityöskentelyn (kuvio 4), eli keskimäärin muutamana kerran viikossa. Ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ja oli efektikooltaan pieni, $t(60) = 0,159$, $p = 0.847$, $d = 0.013$.

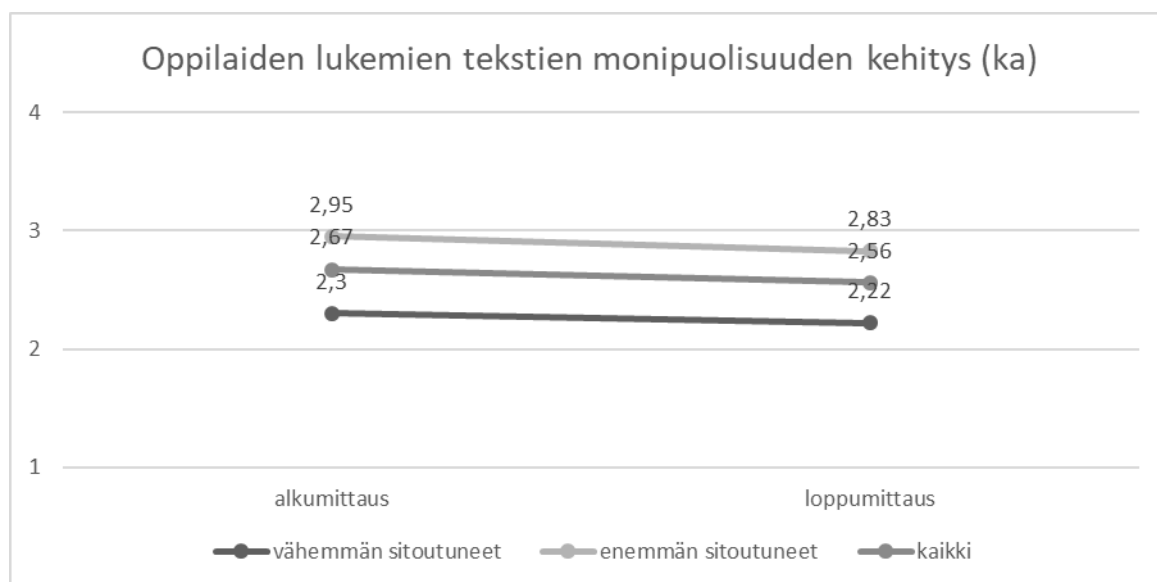


Kuvio 4. Oppilaiden lukemisen useuden kehitys lukupiirityöskentelyn aikana.

Lisäksi lukemisen useutta vertailtiin vähemmän sitoutuneiden ja enemmän sitoutuneiden lukijoiden osalta erikseen sekä selvitettiin lukemisen useuden ja sitoutumisasteen yhdysvaikutusta toistettujen mittausten varianssianalyysillä (kuvio 4). Lukemiseen vähemmän sitoutuneilla lukemisen useus lisääntyi: ennen lukupiirityöskentelyä keskiarvo oli 2,63 ja lukupiirityöskentelyn jälkeen 2,78. He lukivat keskimäärin kerran viikossa. Lukemiseen enemmän sitoutuneilla lukemisen useus kuitenkin väheni: ennen lukupiirityöskentelyä keskiarvo oli 3,50 ja lukupiirityöskentelyn jälkeen 3,35. He lukivat keskimäärin kolmesta viiteen päivänä viikossa. Lukemiseen käytetyllä ajalla ja sitoutumisasteella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta, $F_{1,59} = 2.05$, $p = 0.157$.

Lukemisen monipuolisuutta selvitettiin kysymällä tutkittavilta seitsemän erilaisen tekstityypin lukemisen useudesta. Asteikko oli jälleen neliportainen. Analyyseja varten

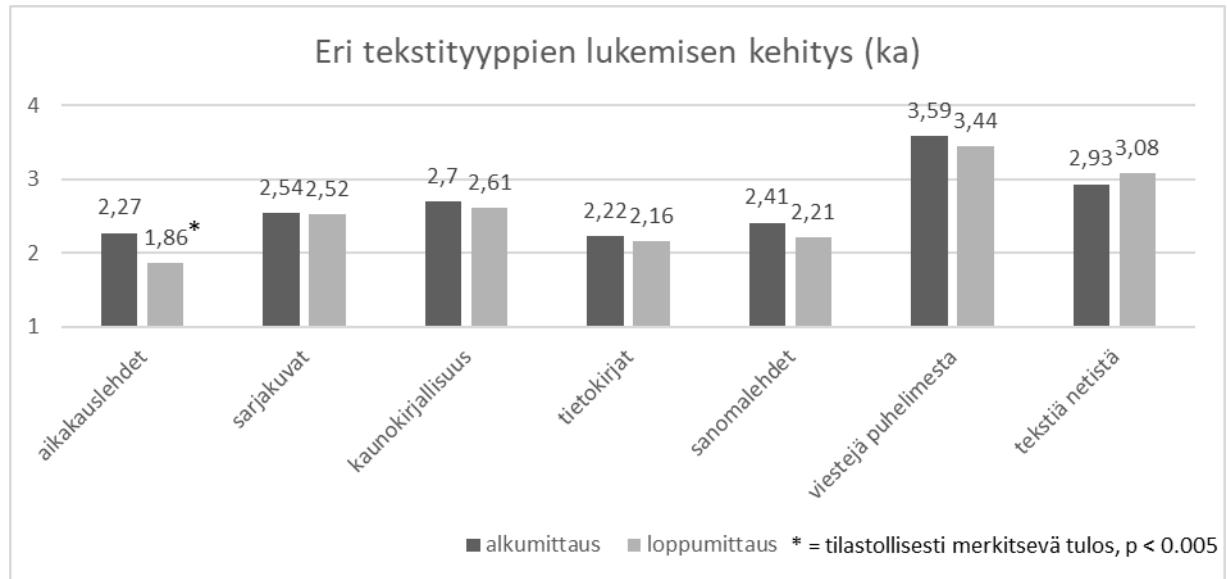
nämä seitsemän väittämää yhdistettiin summamuuttujan kaltaiseksi muuttujaksi. Lukemisen monipuolisuuden muutosta selvitettiin toistettujen mittausten t-testillä. Tutkittavat lukivat erilaisia tekstejä monipuolisemmin ennen lukupiirityöskentelyä ($ka = 2,67$) kuin lukupiirityöskentelyn jälkeen ($ka = 2,56$) (kuvio 5). Ero on tilastollisesti merkitsevä ja efektikooltaan keskisuuri, $t(60) = 2,574$, $p = 0.013$, $d = 0.220$.



Kuvio 5. Oppilaiden lukemien tekstien monipuolisuuden kehitys lukupiirityöskentelyn aikana.

Myös luettujen tekstien monipuolisuuden kehitystä vertailtiin vähemmän sitoutuneiden ja enemmän sitoutuneiden lukijoiden keskuudessa erikseen sekä selvitettiin lukemisen monipuolisuuden ja sitoutumisasteen yhdysvaikutusta toistettujen mittausten varianssi-analyysillä (kuvio 5). Lukemiseen vähemmän sitoutuneilla lukemisen monipuolisuus väheni: ennen lukupiirityöskentelyä keskiarvo oli 2,30 ja lukupiirityöskentelyn jälkeen 2,22. Myös lukemiseen enemmän sitoutuneilla lukemisen monipuolisuus väheni: ennen lukupiirityöskentelyä keskiarvo oli 2,95 ja lukupiirityöskentelyn jälkeen 2,83. Lukemisen monipuolisuudella ja sitoutumisasteella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta, $F_{1,59} = 0.24$, $p = 0.628$.

Tutkittavat lukivat eniten viestejä puhelimesta ja tekstiä netistä sekä ennen lukupiirityöskentelyä että sen jälkeen. Vähiten tutkittavat lukivat tietokirjoja ja aikakauslehtiä, niin ennen kuin jälkeen lukupiirityöskentelyn. Näiden lisäksi lukemisen monipuolisuutta selvitettiin kaunokirjallisuuden, sarjakuvien ja sanomalehtien lukemisessa (kuvio 6).



Kuvio 6. Eri tekstityyppien lukemisen kehitys lukupiirityöskentelyn aikana.

Kuten kuvio 6 nähdään, erot eivät ole kovinkaan suuria, mutta silti nettitekstejä lukuun ottamatta laskusuuntaisia. Tuloksista vain yksi oli tilastollisesti merkitsevä. Aikakauslehtien lukeminen väheni sen keskiarvon pudotessa 2,27:stä 1,86:een niin, että ero oli tilastollisesti merkitsevä, $t(60) = 2,765$, $p = 0.008$. Aikakauslehtiä luettiin harvoin, kerran tai kaksi kuukaudessa. Myös tietokirjoja luettiin muutaman kerran kuukaudessa.

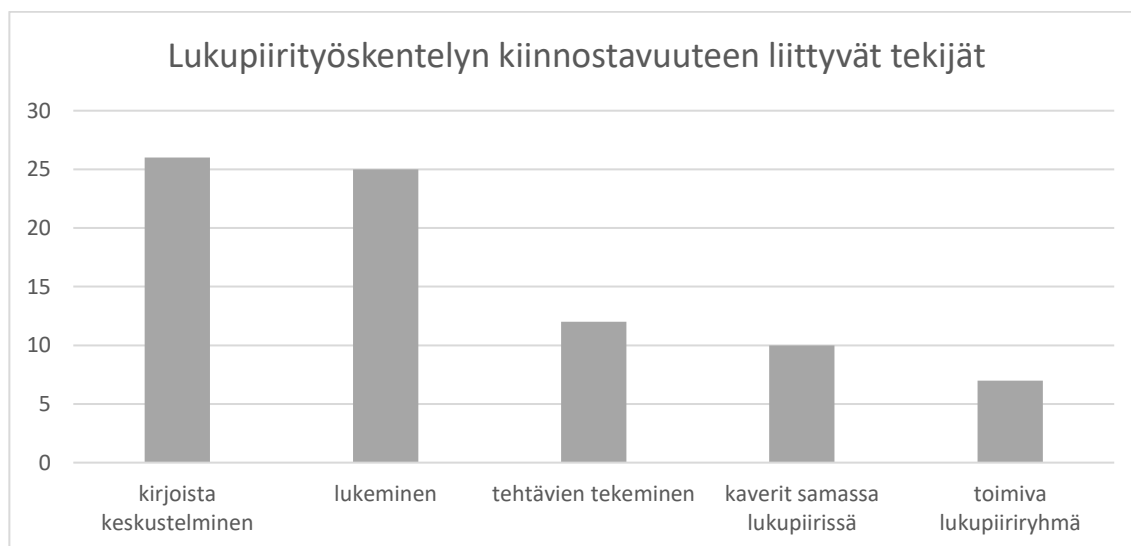
Sarjakuvia ja sanomalehtiä luettiin hieman useammin, keskimäärin noin kahdesta neljään kertaa kuukaudessa. Kaunokirjallisuutta luettiin keskimäärin kerran tai kaksi viikossa. Eniten luettiin kuitenkin viestejä puhelimesta ja tekstiä netistä. Viestejä luettiin keskimäärin neljänä tai viitenä päivänä viikossa, nettitekstejä kahtena tai kolmena päivänä viikossa. Nettitekstit olivat ainoa tekstityyppi, jota luettiin enemmän lukupiirityöskentelyn jälkeen.

7.3 Lukupiirityöskentelyn kiinnostavuuteen ja epäkiinnostavuuteen vaikuttavat tekijät

Lukupiirityöskentelyn lopuksi oppilaat arvioivat työskentelyään lukupiireissä. Yhteensä 52 oppilasta oli arvioinut sitä, miten lukupiirityöskentely lopulta onnistui oppilaan mielestä. 37 oppilasta eli 71% kysymykseen vastanneista arvioi lukupiirinsä työskentelyn sujuneen hyvin. 12 oppilasta eli 23 % vastanneista arvioi lukupiirinsä työskentelyn sujuneen kohtalaisesti ja 3 oppilasta eli 6 % oppilaista huonosti. Oppilaat siis kokivat, että lukupiirityöskentely sujui suhteellisen hyvin.

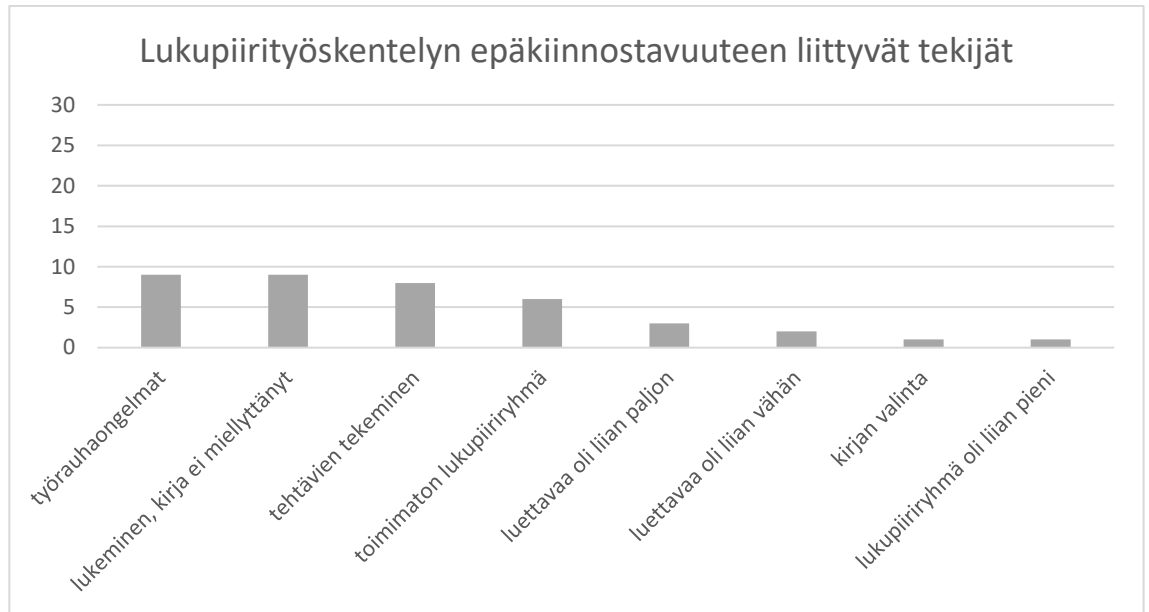
Oppilaita pyydettiin myös avoimissa kysymyksissä nimeämään niitä asioita, joista he olivat lukupiirissä pitäneet, sekä niitä, joista he eivät olleet pitäneet. Oppilas sai mainita yhden tai useamman seikan kummassakin kohdassa. Vastausten avulla selvitettiin niitä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä lukupiirityöskentelyn kiinnostavuuteen ja epäkiinnostavuuteen oppilaiden näkökulmasta, ja tätä kautta sitouttivat oppilaita lukupiirityöskentelyyn ja lukemiseen.

Vastausten perusteella lukupiirityöskentelyn kiinnostavuus syntyy kirjoista keskustelemisesta ja lukemisesta. Puolet oppilaista mainitsi molemmat tai jommankumman näistä asioista vastauksissaan. Lukemiseen liitettiin osassa vastauksista hyvä kirja, kaverin kanssa saman kirjan lukeminen tai luettavan kirjan valinta. Lisäksi kiinnostavuutta lukupiirityöskentelyyn lisäsi toimiva ryhmä, kavereiden läsnäolo samassa ryhmässä sekä tehtävien tekeminen (kuvio 7).



Kuvio 7. Lukupiirityöskentelyn kiinnostavuuteen liittyvät tekijät.

Epäkiinnostavuuteen vaikuttavia tekijöitä nimettiin jonkin verran enemmän kuin kiinnostavuuteen vaikuttavia. Osa nimetyistä tekijöistä tosin sai vain yhden tai muutaman maininnan. Suurimmat epäkiinnostavuutta lisäävät tekijät olivat lukupiirien työrauhaongelmat, toimimaton ryhmä, tehtävien tekeminen sekä joko huono kirja tai lukeminen itsessään. Lisäksi muutama oppilas olisi halunnut lukea enemmän, muutama vähemmän. Yksittäisiä mainintoja tuli myös ryhmän koosta ja kirjan valinnasta (kuvio 8).



Kuvio 8. Lukupiirityöskentelyn epäkiinnostavuuteen vaikuttavat tekijät.

Kuten kuvioista 7 ja 8 nähdään, lukupiirien kiinnostavuuteen ja epäkiinnostavuuteen liittyy monia tekijöitä. Kiinnostavuuteen liittyvät asiat keskittyivät vahvasti muutaman keskeisen asian nimeämiseen. Epäkiinnostavuuteen liittyviä asioita taas oli enemmän, mutta suurin osa niistä sai vain muutamia mainintoja.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukupiirityöskentelyn yhteyttä 3.- ja 4.-luokkalaisten lukemiseen sitoutumiseen. Lukemiseen sitoutumista tarkasteltiin lukemisen kiinnostavuuden, lukemisen useuden ja luettujen tekstien monipuolisuuden näkökulmista. Lisäksi selvitettiin, mikä oppilaiden mielestä lukupiireissä onnistui ja mikä ei, eli toisin sanoen etsittiin lukupiireihin sitouttavia tekijöitä.

8.1 Saatujen tulosten analysointi ja johtopäätökset

Tutkimusaineisto koostui määrällisistä kyselylomakkeista saaduista vastauksista, loppumittauksen kahdesta avoimesta kysymyksestä saaduista vastauksista ja oppilaiden osana lukupiirejä täyttämien itsearviointilomakkeiden vastauksista. Saadut tulokset siis kertovat, miten oppilaat itse kokevat sitoutuneensa lukemiseen ennen lukupiiri-interventiota ja sen jälkeen. Lisäksi tulokset kertovat, miten oppilaat kokivat lukupiirityöskentelyn.

8.1.1 Lukemiseen vähemmän sitoutuneet ja enemmän sitoutuneet oppilaat

Alkumittauksesta saatujen tulosten perusteella oppilaat jaettiin klusterianalyysia käyttäen kahteen ryhmään, lukemiseen vähemmän sitoutuneisiin ($n = 27$) ja lukemiseen enemmän sitoutuneisiin ($n = 34$). Koska tutkimusjoukko oli melko pieni, yhteensä 61 oppilasta, päätettiin ryhmä jakaa vain kahteen ryhmään. Jos oppilaat olisi jaettu kolmeen ryhmään, olisi kaksi ryhmistä ollut liian pieniä määrällisten menetelmien käyttöä varten. Yksikään oppilas ei myöskään ollut aivan rajalla: kaksi ”vähemmän sitoutuneet”-ryhmään kuuluvaa tutkittavaa olivat lähimpänä rajaa ja heilläkin raja jäi klusterianalyysissa yli 0.6 yksikön päähän. Raja oli siis luontevaa vetää siihen, mihin se klusterianalyysin perusteella sijoitui. Tässä ryhmäytymisessä on nähtävillä samanlaisia merkkejä polarisoitumisesta kuin PIRLS-testien tuloksissakin on ollut (Kupari ym. 2012, 42; Leino ym. 2017, 29).

Hyvänä puolena kahdessa ryhmässä oli se, että määrällisissä analyyseissa tuloksia voitiin pitää luotettavampina, kun ryhmäkoot olivat tarpeeksi suuret. Huonona puolena taas oli se, että jako oli hyvin karkea eikä varmasti kerro koko totuutta oppilaiden lukemiseen sitoutumisesta. Jonkinlainen väliryhmä olisi antanut paremman kuvan sellaisista lukijoista, jotka eivät lue todella paljon ja monipuolisesti, mutta eivät myöskään hyvin

vähän ja yksipuolisesti. Kahden ryhmän jaottelulla nämä ryhmien rajaa lähestyvät oppilaat jakaantuivat nyt molempiin ryhmiin.

Koska ryhmiä oli vain kaksi, on saatua tulosta vaikea verrata PIRLS 2016 -testissä saatuihin tuloksiin, jossa ryhmiä oli kolme. Siinä hyvin sitoutuneita oli 39 %, jonkin verran sitoutuneita 54 % ja heikosti sitoutuneita 7 % (Leino ym. 2017, 29.) Tässä tutkimuksessa enemmän sitoutuneita oli 56 % ja vähemmän sitoutuneita 44 %. Koska ryhmien ääripäiden edustajien määrää ei tiedetä, on vaikea arvioida, olisivatko suhteet samankaltaiset PIRLS 2016 -tutkimuksessa ja tässä tutkimuksessa, jos ryhmiä olisi ollut kolme. Ainakin molemmissa tutkimuksissa sitoutuneempien lukijoiden määrä on suurempi kuin vähemmän sitoutuneiden, mikä saattaisi viitata samankaltaisiin lopputuloksiin.

8.1.2 Lukukiinnostus, lukemiseen käytetty aika ja luettujen tekstien monipuolisuus oppilaiden vapaa-ajalla

Oppilaiden kiinnostusta lukemiseen selvitettiin kymmenellä väittämällä, jotka olivat samat kummallakin mittauskerralla. Saatujen tulosten perusteella oppilaat olivat kiinnostuneita lukemisesta, vähemmän sitoutuneidenkin oppilaiden pistemäärä nousi yli asteikon puolivälin. Oppilaiden kiinnostus lukemiseen kuitenkin laski hieman lukupiiri-intervention myötä. Lasku oli todella pientä, noin 0,1 pistettä, sekä keskimäärin että molemmilla osaryhmillä. Sitoutumisasteella ja lukemisen kiinnostavuuden kehityksellä ei myöskään ollut yhdysvaikutusta.

Vaikka lasku olikin pientä eikä tilastollisesti merkitsevää, oli se silti aikaisempien tutkimuksien perusteella yllättävää. Aikaisemmissa tutkimuksissa lukupiirityöskentelyllä on nimittäin todettu olevan positiivinen yhteys lukemisen kiinnostavuuteen: lukemisesta ollaan kiinnostuneempia, siitä nautitaan ja innostutaan (Certo ym. 2010, 250; Day & Kroon 2010, 18–28). Noissa tutkimuksissa aineistonkeruumenetelmänä ovat olleet lasten haastattelut ja itsearviointilomakkeet kyselytutkimuksen sijaan (Certo ym. 2010, 249; Day & Kroon 2010, 22), mikä saattaa osittain selittää tässä tutkimuksessa saatuja poikkeavia tuloksia. Tämän tutkimuksen hieman laskusuuntainen tulos ei kuitenkaan ollut odotusten mukainen. Toisaalta alkumittauksen korkeat keskiarvot viittaavat siihen, että kiinnostus lukemiseen oli oppilailla jo valmiiksi aika suurta, jolloin sen lisääminen on tietysti vaikeaa. Näin ollen suunnilleen samana pysyneet keskiarvot eivät ole niin yllättäviä kuin jos alkumittauksen keskiarvot olisivat olleet matalat.

Oppilaiden lukemiseen käyttämää aikaa selvitettiin kahdella erillisellä kysymyksellä. Toisella selvitettiin oppilaiden päivittäin lukemiseen käyttämää aikaa, ja toisella sitä, kuinka usein oppilaat lukivat. Lukemisen useuden ja sitoutumisasteen väliltä ei löydetty yhteisvaikutusta kummassakaan tutkittavassa asiassa.

Oppilaat käyttivät keskimäärin noin puoli tuntia päivästäan lukemiseen. Lukeminen vähentyi hieman, 0,1 pistettä, lukupiiri-intervention aikana. Tämä on siinä suhteessa yllättävää, että jokainen oppilas luki ainakin lukupiirissä ollutta kirjaa tuona aikana. Mahdollinen selitys on se, että oppilaat lukivat yleensä vapaa-ajallaan enemmän kuin mitä lukupiiriä varten tarvitsi lukea, ja tämä muu lukeminen oli nyt vähentynyt jostain syystä lukupiirin ollessa käynnissä. Tätä tukevat löydökset enemmän sitoutuneiden ja vähemmän sitoutuneiden lukijoiden osalta. Syynä keskiarvon laskulle voi olla myös se, että oppilaat ovat kokeneet lukupiirikirjan lukemisen enemmän koulutyöksi kuin vapaa-ajan lukemiseksi, jolloin he ovat jättäneet loppumittaukseen vastatessaan lukupiirikirjan lukemisen pois vastauksistaan. Toisenlaisella kysymyksenasettelulla olisi voitu saada erilaisia tuloksia.

Enemmän sitoutuneet lukijat lukivat päivittäin ennen lukupiiri-interventiota puolesta tunnista tuntiin. Heillä lukeminen väheni 0,26 pistettä, mikä on huomattavasti enemmän kuin koko tutkimusjoukon keskiarvo. Vähemmän sitoutuneet lukijat taas lukivat päivittäin alle puoli tuntia ennen lukupiiri-interventiota. Heillä taas lukeminen lisääntyi, vaikkakin todella vähän, 0,09 pistettä. Tämän perusteella voidaan pitää mahdollisena seläistä, että lukupiireissä luettiin alun perin vähemmän lukeneiden tahdissa, jolloin niin sanotut paremmat lukijat lukivat jopa vähemmän kuin normaalisti.

Myös lukemisen useudessa on nähtävillä samansuuntainen kehitys. Keskimäärin oppilaat lukivat muutamana päivänä viikossa ennen lukupiiri-interventiota. Myös tämä keskiarvo laski hieman, 0,15 pistettä, lukupiiri-intervention aikana. Jälleen tulos oli odotusten vastainen, sillä jokaisella oppilaalla oli varmasti luettavaa. Kuten lukuajan vähenemiseen, voidaan tämänkin keskiarvon laskun syyn olettaa liittyvän siihen, että lukupiirissä luettiin alun perin vähemmän lukevien oppilaiden tahtiin. Tähänkin oletukseen löydetään perusteita vertailemalla enemmän ja vähemmän sitoutuneita oppilaita. Lukupiirikirjan hitaampi lukutahti ei tosin selitä sitä, miksi sitoutuneet lukijat lukivat vapaa-ajallaan kaikenlaisia tekstejä tavallista vähemmän.

Sitoutuneemmat lukijat lukivat ennen lukupiiri-interventiota keskimäärin neljästä viiteen päivänä viikossa. Intervention myötä lukemisen useus laski 0,15 pistettä, eli he lukivat silloin kolmesta neljään päivänä viikossa. Lukemiseen vähemmän sitoutuneet taas

lukivat ennen interventiota keskimäärin kerran viikossa. Heillä lukemisen useus lisääntyi 0,15 pistettä, eli he lukivat silloin keskimäärin kerrasta kahteen kertaan viikossa.

Lukupiiri-interventio näyttäisi vähentäneen lukemiseen käytettyä aikaa lukemiseen enemmän sitoutuneiden ja vähemmän sitoutuneiden lukijoiden välillä. Hyvänä asiana voidaan pitää sitä, että vähemmän lukeneet lukivat lukupiirin myötä enemmän. Sen sijaan lukupiirissä ei luettu tarpeeksi enemmän sitoutuneiden oppilaiden näkökulmasta. Eriyttä-misen tärkeys nousee esille siis myös lukupiireissä. Yhtä selvää syytä lukemiseen käyte-tyän ajan vähentämiseen ei tällä aineistolla voida kuitenkaan löytää.

Lukemisen monipuolisuutta selvitettiin kysymällä erilaisten tekstityyppien lukemi-sen useutta. Saatujen tulosten perusteella oppilaat lukivat erilaisia tekstejä melko moni-puolisesti ennen lukupiiri-interventiota. Myös monipuolisuuden keskiarvo kuitenkin laski hieman, 0,11 pistettä. Merkityksellistä tuloksessa oli myös se, että se oli tilastollisesti merkitsevä eli lukupiirityöskentely näyttäisi tämän aineiston perusteella laskevan luke-misen monipuolisuutta. Sitoutumisasteella ja lukemisen monipuolisuudella ei ollut yh-dysvaikutusta.

Sitoutuneemmat lukijat lukivat vähemmän sitoutuneita monipuolisemmin sekä en-nen interventiota että sen jälkeen. Tämä oli odotusten mukaista (Ivey 2014, 170). Luke-misen monipuolisuus kuitenkin laski sekä enemmän että vähemmän sitoutuneilla luki-joilla. Enemmän sitoutuneilla laskua oli 0,12 pistettä, mikä on hieman enemmän kuin vähemmän sitoutuneilla, joilla laskua oli 0,08 pistettä. Tämän perusteella voidaan jälleen olettaa, että sitoutuneemmat lukijat eivät lukeneet lukupiirin aikana niin paljon muita tekstejä kuin normaalisti. Myös vähemmän sitoutuneet lukijat jättivät muiden tekstityyp-pien lukemisen vähemmälle lukupiirin aikana.

Laskusuuntaiset tulokset olivat odotusten vastaisia. Sitoutuneempien lukijoiden kohdalla pieni lasku ei ollut kovin yllättävää, sillä he lukivat jo valmiiksi monipuolisesti. Oletuksena oli, että heillä lukemisen monipuolisuus pysyisi melko samalla tasolla. Vä-hemmän sitoutuneiden lukijoiden kohdalla tulos oli kuitenkin yllättävämpi. Koska vä-hemmän sitoutuneet lukijat lukivat intervention myötä enemmän, eli he olivat edes jonkin verran sitoutuneempia lukemiseen kuin ennen, oletuksena oli, että he olisivat lukeneet myös monipuolisemmin. Sitoutuneemmat lukijat kun lukevat aikaisemman tutkimuksen perusteella monipuolisemmin (Ivey 2014, 170). Jostain syystä näin ei kuitenkaan käynyt.

Lukemisen monipuolisuuden vähentyminen näkyi myös siinä, että melkein kaikkia kyselylomakkeessa kysyttyjä tekstilajeja luettiin intervention jälkeen vähemmän. Netti-

tekstit olivat ainoa tekstityyppi, jonka lukeminen lisääntyi intervention myötä. Niiden lisäksi oppilaat lukivat eniten viestejä puhelimesta, mikä ei ollut yllättävä tulos Suomen kaltaisessa digiyhteiskunnassa. Vähiten oppilaat lukivat aikakauslehtiä ja tietokirjoja. Aikakauslehtien lukeminen jopa väheni tilastollisesti merkitsevästi intervention aikana. Myös kaunokirjallisuuden lukeminen väheni, vaikka lukupiireissä luettiin kaunokirjallisuutta. Lasku oli kuitenkin taas pientä, 0,09 pistettä, ja se voi selittyä sitoutuneempien lukijoiden lukemisen vähentymisellä. Kaunokirjallisuuden lukemisen pienikin vähentyminen on kuitenkin huolestuttavaa, sillä se on ainoa kirjallisuuden laji, jota lukemalla lukutaito näyttäisi paranevan (Leino ym. 2017, 27).

8.1.3 Oppilaiden ajatukset lukupiirin kiinnostavuudesta ja epäkiinnostavuudesta

Loppumittauksessa oppilaat saivat vastata avoimiin kysymyksiin siitä, mikä lukupiireissä oli ollut mukavaa ja mikä ei. Näiden vastausten perusteella selvitettiin niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti lisääisivät lukupiiriin sitoutumista ja toisaalta vähentäisivät sitä. Lisäksi oppilaat täyttivät itsearviointilomakkeet lukupiirin onnistumisesta. Niiden avulla selvitettiin sitä, miten lukupiirityöskentely oli ylipäättään onnistunut ja toiminut tutkittavilla luokilla.

Hieman yli 70 % oppilaista oli sitä mieltä, että lukupiirityöskentely oli onnistunut hyvin. Tämä kertoo esimerkiksi siitä, että luetut kirjat ja Lukuklaanin materiaalit olivat suurelta osin onnistuneita, ryhmät suhteellisen toimivia ja työskentelyn ohjeistus ja tukeminen riittävää. Vajaa neljännes oppilaista arvioi lukupiirin onnistuneen kohtalaisesti, ja muutama oppilas oli sitä mieltä, että lukupiiri ei ollut onnistunut lainkaan. Avoimista kysymyksistä saaduista vastauksista saatiin selityksiä näille ajatuksille.

Onnistuneen, mukavan ja sitouttavan lukupiiristä teki kirjoista keskusteleminen, kirjojen lukeminen ja tehtävien tekeminen eli siis lukupiirin peruselementit. Lisäksi sosiaaliset seikat vaikuttivat oppilaiden näkemyksiin: kaverit samassa lukupiirissä tai muuten mukava lukupiiriryhmä mainittiin positiivisina asioina. Myös Certon ja muiden tutkimuksessa (2010, 250–252) havaittiin, että lukupiireissä innostavina asioina voidaan kokea esimerkiksi kirjojen lukeminen ja niistä keskusteleminen sekä toimiva lukupiiriryhmä (Certo ym. 2010, 250–252). Asiat, jotka eivät sujuneet tai onnistuneet lukupiirissä, liittyivät osittain samoihin asioihin kuin myönteisetkin kokemukset. Tehtävien tekeminen ei ollut mukavaa tai luettava kirja oli huono tai sitä luettiin liian vähän tai paljon. Suurimpana ongelmana oli kuitenkin huono työrauha ja muutama mainitsi myös toimimattoman lukupiiriryhmän. Vastaavaa työrauhaongelmista johtuvaa lukupiirien sujumattomuutta on

havaittu myös aiemmassa Clarken ja Holwadenin (2007, 23) lukupiiritutkimuksessa. Tulokset olivat myös siltä osin odotusten mukaisia, että ne keskittyivät hyvin yleisiin ja konkreettisiin asioihin. Nämä asiat ovat myös pitkälti sellaisia, että ne voidaan melko helposti korjata. Uudenlaiset tehtävät, eri kirja ja paremmin harkitut lukupiiriryhmät ratkaisevat jo suuren osan oppilaiden kokemista ongelmista. Toisella kerralla myös lukupiiri on jo menetelmänä tuttu, jolloin oppilaiden voi olla helpompi päästä siihen mukaan.

8.2 Syitä odotusten vastaisiin tuloksiin

Tiivistetysti voidaan todeta, että saadut tulokset olivat pitkälti odotusten vastaisia. Lukemiseen sitoutuminen oli kaikilla mitatuilla osa-alueilla keskimäärin vähentynyt intervention aikana. Odotusten mukaista oli ainoastaan se, että vähemmän sitoutuneet lukijat lukivat intervention päätteeksi enemmän kuin ennen. Lisäksi laadulliset tulokset olivat odotetusti konkreettisia ja keskittyivät lukupiirin kannalta keskeisiin asioihin.

Vaikka keskiarvot laskivat intervention myötä vain vähän ja useimmissa tapauksissa tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, voidaan keskiarvojen laskua kuitenkin pitää systemaattisena. Seuraavaksi tarkastellaan ja pohditaan mahdollisia syitä näiden laskevien keskiarvojen ja odotusten vastaisten tulosten taustalla.

Ensiksi on hyvä tiedostaa se, että tutkittavat oppilaat täyttivät itse kyselylomakkeet omien ajatustensa ja kokemustensa pohjalta. Oppilaat olivat melko nuoria, ja monelle oppilaalle tällainen kyselyn täyttö oli vierasta. Alkumittauksessa myös tilanne ja tutkijat olivat oppilaille uusia, loppumittauksessa sen sijaan kaikki oli jo tuttua. Tämä saattaa osaltaan vaikuttaa oppilaiden vastaamiseen. Vaikka kummallakin kerralla tutkijat painottivat vastaamista oman kokemuksen perusteella, oppilaat saattoivat alkumittauksessa pyrkiä miellyttämään opettajaa ja tutkijoita kyselylomaketta täyttäessään. Loppumittauksessa taas tilanteen tuttuuden vuoksi vastaukset saattoivat olla rehellisempiä. On myös mahdollista, että oppilaat alkoivat intervention myötä kiinnittää enemmän huomiota lukemiseensa, ja osasivat siten vastata totuudenmukaisemmin loppumittauksessa kuin alkumittauksessa. Näitä seikkoja on kuitenkin mahdoton todentaa tällä aineistolla, mutta ne voisivat osaltaan selittää pienen laskun keskiarvoissa.

Koska vastaukset rakentuvat oppilaiden kokemuksista, syitä laskeviin keskiarvoihin on hyvä etsiä myös laadullisista tuloksista. Erityisesti ne tekijät, jotka jollakin tavalla tekivät oppilaiden mielestä lukupiiristä epäkiinnostavan tai epäonnistuneen, saattavat

osaltaan selittää keskiarvojen laskua. Esimerkiksi työrauhaongelmat ja lukupiirin toimimattomuus saattavat vaikuttaa työtavan kiinnostuvuuden laskuun, sillä silloin voi olla hankalaa keskittyä itse asiaan eli lukemiseen, kirjoista keskustelemiseen ja tehtävien tekemiseen. Lukijalle huonosti sopiva kirja tai liiallinen lukeminen saattavat taas vaikuttaa lukemisen määrän ja monipuolisuuden vähenemiseen. Jos luettava kirja ei kiinnosta, ei sitä halua myöskään lukea, jolloin lukeminen saattaa ylipäätään vähentyä. Jos luettavaa taas on liikaa, ei lukupiirikirjan lisäksi jaksa tai ehdi lukea enää paljon muuta. Siksi olisikin tärkeää löytää hyviä käytäntöjä siihen, miten näitä ongelmakohtia välttää. Kun oppilas saa valita itse kirjan, työrauhaan ja lukupiirijakoon kiinnitetään enemmän huomiota ja jokainen saa sopivan pituisia jaksoja luettavaa, ollaan jo onnistuttu monen nyt esille nousseen ongelmakohtien ratkaisemisessa.

Tärkeää on myös muistaa se, että jokainen luokka, oppilas ja luokkaa opettava opettaja ovat erilaisia. Saatujen odotusten vastaisten tutkimustulosten syitä etsiessä on siis syytä kiinnittää huomiota myös siihen, millaisia tutkimusjoukon luokat opettajineen olivat. Tutkimusjoukko koostui siis kahdesta kolmannesta ja kahdesta neljännessä luokasta, joista kaksi oli ryhmäkooltaan suurempia ja kaksi pienempiä. Kolmella luokalla oli hyvät valmiudet pienryhmässä tapahtuvaan työskentelyyn, yhdellä luokalla valmiuksia ei ollut. Myös luokkien opettajat suhtautuivat lukupiiri-interventioon vaihtelevasti: kaksi hyvin myönteisesti, yksi neutraalisti ja yksi kielteisesti. Näin erilaiset luokat opettajineen on siis syytä huomioida, sillä yhdenkin luokan keskiarvojen suurempi lasku voi vaikuttaa koko tutkimusjoukon pienempään keskiarvon laskuun.

Eryteisesti luokka, jolla ei ollut koskaan tehty yhtään ryhmätyötä ja jonka opettaja suhtautui koko interventioon lähes kielteisesti, on syytä ottaa tässä kohtaa lähempään tarkasteluun. Lähtökohtaisesti tältä luokalta puuttuivat pitkälti sellaiset yhteistyötaidot, joita tarvitaan itsenäiseen, pienryhmässä tehtävään työhön. Lukupiirin kaltainen työtapa oli siis heille täysin vieras. Luokka oli myös suuri, ja siellä oli useampia eläväisiä oppilaita, joiden oli välillä hankalaa keskittyä itse asiaan. Tämän lisäksi luokan opettajan suhtautuminen asiaan ja tutkijoihin oli niin selvästi kielteinen, että oppilaat melko varmasti havaitsivat sen. Kun verrataan saatuja tuloksia tähän, voidaan olettaa, että työrauhaongelmat, toimimattomat lukupiiriryhmät ja osittain myös itse lukemisen vastenmielisyys löytyvät pitkälti tältä luokalta. Kuten edellä todettiin, nämä ongelmakohtat oletettavasti vaikuttavat myös osittain keskiarvojen laskuun. Vaikka osallistujien suojelemiseksi ja anonyymiteetin takaamiseksi tässä tutkimuksessa ei tarkasteltukaan tuloksia luokittain, on

muista hyvin selkeästi poikkeava luokka kuitenkin syytä nostaa tässä tapauksessa esille juurikin odotusten vastaisten tulosten saamisen jälkeen.

Opettajan rooli lukemiseen innostamisessa ja sitä myöten oppilaan lukemiseen sitoutumisessa on myös merkittävä. Aiemman tutkimuksen mukaan osa opettajista keskittyy vain lukemisen tekniseen puoleen, eikä ymmärrä tarpeeksi lasten lukemisen kokonaisvaltaisuudesta ja tunnista niitä asioita, joihin heidän pitäisi kiinnittää huomiota oppilaiden lukemaan innostamisessa: oppilaan vapaan tahdon ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemiseen (Hempel-Jorgensen ym. 2018, 89, 93). Samansuuntainen tulos on nähtävillä myös Suomen PIRLS-tuloksissa. Suomalaiset lapset kyllä hallitsevat pintatason lukemisen, mutta tulkitsevaa lukemista kaikki eivät hallitse. (Leino ym. 2017, 16–17.) Jos tutkittavien luokkien opettajat ovat myös tällaisia vain teknisiä asioita lukemisessa painottavia, saattaisi se myös osaltaan selittää laskevia tuloksia.

Näiden tekijöiden lisäksi on tietysti syytä pohtia myös sitä, voisiko itse Lukuklaanin materiaalin mukaan vedetyissä lukupiireissä olla jokin tekijä, joka selittäisi keskiarvojen laskua. Lukuklaanin mukaiset lukupiirit eivät aivan noudata Danielsin (2002) lukupiirin periaatteita (ks. luku 4.1, s.22–23). Nämä poikkeavat asiat, eli lähinnä kirjojen valinta ja niihin liittyvät valmiit tehtävät, ovat myös ne, jotka saattavat todennäköisimmin selittää laskevia keskiarvoja itse lukupiirityöskentelyn toteutuksen näkökulmasta. Interventiossa kaikki oppilaat eivät saaneet ensimmäisenä toivelistallaan ollutta kirjaa, minkä osa oppilaista mainitsi lukupiirin epäkiinnostavuutta lisäävänä tekijänä. Lukupiirin tehtävistä oppilaat taas olivat erimielisiä: osa piti tehtäviä kiinnostavina, osa epäkiinnostavuutta lisäävinä.

Sekä kirjojen valintaan että tehtäviin on toisaalta helppo vaikuttaa, mutta ne vaativat opettajalta ehkä enemmän työtä. Kirjoja voi olla hankalaa löytää tarpeeksi ja valmiita tehtäviä voi joutua muokkaamaan paljonkin, jos ei halua kokonaan keksiä omia. Tässä interventiossa kirjojen valinnassa rajaavana tekijänä olivat resurssit eli tiettyjä kirjoja ei ollut saatavilla kuin tietty määrä huolimatta siitä, että kouluille oli lähetetty kyseisiin kirjapaketteihin kuuluvat teokset. Koska oppilaita oli paljon ja interventiossa oli käytettävä tiettyjä, Lukuklaanin kirjapakettien mukaisia kirjoja (liitteet 5 ja 6), eivät kaikki oppilaat voineet saada sitä kirjaa, jonka olivat kirjamarkkinoilla ensimmäiseksi toiveekseen valinneet ensimmäisellä lukupiirikerralla. Normaalissa tilanteessa opettajan ei kuitenkaan ole mikään pakko rajata kirjoja Lukuklaanin materiaaleissa oleviin kirjoihin, sillä samaan teemaan, esimerkiksi lasten dekkareihin, on tarjolla runsaasti myös muita vaihtoehtoja. Opettaja voi siis ottaa rajaukseen mukaan enemmän vaihtoehtoja, mutta tämä toki vaatii

opettajalta enemmän perehtymistä asiaan. Kirjapaketeista puuttuivat myös todella helpolukuiset kirjat, joita olisi tarvittu lähinnä suomi toisena kielenä -oppilaille. Tähän seikkaan on nyt onneksi tehty jo parannus, sillä selkokielisiä kirjoja on otettu mukaan yläkouluihin toimitettuihin paketteihin (Lukuklaani 2019). Jotta kaikille löydetään sopivan tasoinen kirja luettavaksi, tarvitaan kirjojen valinnassa myös opettajan ammattitaitoa.

Tehtävien kohdalla täytyy huomioida samoja asioita kuin kirjojenkin kohdalla. Interventiossa käytettiin Lukuklaanin valmiita tehtävävihkoja (liite 3), mutta normaalistihan opettaja voi kehittää kirjojen käsittelyyn omalle luokalleen paremmin sopivia tehtäviä niin halutessaan. Esimerkiksi eriyttäminen valmiilla, kaikille samoilla tehtävillä voi olla haastavaa, jolloin vaihtoehtoiset tehtävät ovat tärkeitä. Syitä tehtävien epäkiinnostavuuteen ei tiedetä, mutta niiden liiallinen haastavuus tai helppous osalle oppilaista voisi olla yksi mahdollinen selitys tähän. Tätä kannattaisi myös tutkia lisää, jotta mahdollisia epäkohtia löydetäisiin ja niihin voitaisiin puuttua.

Vaikka keskiarvojen lasku ei ollut odotusten mukainen tulos, löytyy siihen useampi mahdollinen selitys. Vastausten luotettavuus, muista tutkimusluokista poikkeava luokka sekä interventiossa luetut kirjat ja tehdyt tehtävät selittävät ainakin osittain näitä tuloksia. Seuraavaksi pohditaan vielä lisää vastausten luotettavuutta sekä tutkimuksen eettisyyttä.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen ja tutkimustulosten luotettavuutta on tämän tutkimuksen yhteydessä kannattavaa tarkastella kolmesta näkökulmasta: menetelmän, tutkittavien ja tutkimustilanteen. Nämä näkökulmat kietoutuvat myös tiiviisti yhteen, mutta niitä on syytä tarkastella erikseenkin. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä. Eettisyyden pohdinta on tämän tutkimuksen kannalta erittäin olennainen asia etenkin siksi, että tutkittavat olivat lapsia.

Tarkastellaan ensin tutkimusmenetelmän luotettavuutta. Tutkimusmenetelmänä oli kyselytutkimus. Aineistonkeruuta varten neljä tutkijaa laati yhteistyössä kyselylomakkeen (liite 1), jonka laadinnassa hyödynnettiin aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä kyselylomakkeita. Loppumittausta varten kaksi tutkijaa lisäsi lomakkeeseen kaksi avointa kysymystä (liite 2). Lomakkeen laadinnassa käytettiin tutkijatriangulaatiota, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Kyselylomake esitettiin tutkittavien kanssa saman ikäisillä oppilaille. Esitestauksesta saatujen tulosten perusteella lomaketta pystyttiin muokkaamaan reliabelimmaksi ja validimmaksi. Muutoksia tehtiin lähinnä vaihtamalla muutamia hankalia sanoja helpommin ymmärrettäviksi.

Kuten edellä todettiin, valmis lomake koostui väittämistä, joissa tutkittavat oppilaat arvioivat itse itsejään lukijoina. Kyselylomakkeesta saadut tiedot eivät siis olleet objektiivista tietoa, vaan tutkittavien omia arvioita. Koska lukemiseen sitoutumista esimerkiksi lukemisen kiinnostavuuden näkökulmasta on kuitenkin mahdotonta mitata objektiivisesti, oli tällainen kyselytutkimus kannattavin vaihtoehto tällaisen tiedon keräämiseen. Sen sijaan lukemiseen käytetyn ajan mittaamiseen olisi voinut käyttää myös ajastinta. Olennaisinta tässä työssä oli kuitenkin selvittää lukemiseen sitoutumista kokonaisvaltaisesti, jolloin oppilaiden omat arviot lukuajastaan olivat oleellisempia kuin tarkasti kelloitettu lukuaika.

Tutkimusaineiston keräämiseen jälkeen saadut, numerokoodatut tulokset syötettiin SPSS-tilasto-ohjelmaan analysointia varten. Myös tulosten kirjaamisessa ohjelmaan hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota, eli kaksi tutkijaa kirjasivat tulokset ohjelmaan yhdessä. Näin pyrittiin vähentämään virheitä aineiston syöttämisessä. Analyysit kuitenkin tehtiin yksin, mutta nekin tarkistettiin vielä yliopiston määrällisiin menetelmiin erikoistuneen tutkijan kanssa tulosten luotettavuuden tarkistamiseksi.

Lisää luotettavuutta ja mahdollisia selityksiä saatuihin tuloksiin olisi saatu kolmannella eli viivästetyllä mittauksella. Aikataulullisista syistä tämä oli kuitenkin liian hankalaa toteuttaa, joten päädyttiin kahden mittauskerran ratkaisuun. Viivästetyllä mittauksella olisi saatu tietoa lukupiirin pidempiaikaisista vaikutuksista lukemiseen sitoutumiseen. Loppumittauksen pitäminen heti lukupiiri-intervention loputtua ei ollut myöskään aivan ideaali ratkaisu, mutta resurssien puitteissa ainoa mahdollinen. Jos se olisi pidetty hieman myöhemmin, olisivat oppilaat saaneet pohtia omia ajatuksiaan rauhassa intervention päätyttyä, kun nyt aikaa siihen ei ollut. Tulokset olisivat siis saattaneet olla erilaiset, jos loppumittaus olisi pidetty vähän myöhemmin tai jos mittauskertoja olisi ollut kolme. Jälkikäteen ajateltuna viivästetty mittaus olisi kannattanut toteuttaa, sillä sen avulla olisi voinut saada uutta tietoa odotusten vastaisten tulosten taustalta.

Toisena näkökulmana tarkastellaan tarkemmin tutkittavien luotettavuutta. Tutkittavat oppilaat olivat 9–10-vuotiaita lapsia. Moni oppilas ei ollut ennen osallistunut tutkimukseen ja osalle oppilaista myös lukupiirityöskentely oli täysin vieras opetusmenetelmä (ks. luku 8.2, s. 55). Vieraat tutkijat, vieras tilanne ja tutkittavien nuori ikä ovat saattaneet vaikuttaa kyselylomakkeeseen vastaamiseen. Vaikka osalle luokista tutkijat lukivat kyselylomakkeen väittämät ääneen ja avasivat esimerkkien avulla muutamia vieraampia sanoja, teki osa oppilaista kaikissa luokissa kyselyä myös omaan tahtiin. Koska väittämiä oli melko paljon, on luultavaa, että osa kysymyksistä on luettu huonosti eikä välttämättä

ole uskallettu kysyä, jos jokin sana on jäänyt ymmärtämättä. Lisäksi lukemiseen käytettyä aikaa koskevien kysymyksien vastauksissa saattaa olla vaihtelua myös sen mukaan, miten hyvin oppilaat hahmottavat aikaa. Myös hitaat lukijat ja ne, joita koko lukupiiri kyselyineen ei kiinnostanut lainkaan, ovat voineet vastata osaan kysymyksistä niitä edes lukematta. Tosin tulosten kirjaamisvaiheessa ei tullut vastaan yhtään sellaista lomaketta, jossa olisi vastattu kaikkiin väittämiin merkitsemällä sama numero. Sen sijaan sellaisia lomakkeita oli muutama, joissa yli puoleen väittämistä oli jätetty vastaamatta kokonaan. Nämä henkilöt jouduttiin jättämään pois tutkimuksesta. Yleisesti ottaen tutkittavat kuitenkin keskittyivät hyvin lomakkeiden täyttämiseen, jolloin tuloksiakin voidaan pitää melko luotettavina. Täytetyistä kyselylomakkeista oli hyvin nähtävillä myös oppilaiden heterogeenisyys: toisia lukupiirityöskentely kiinnosti paljon, toisia ei yhtään ja erilaisia lukijoita oli yhtä monta kuin oppilaitakin.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu parantaa tutkittavien osalta käyttämällä verrokkiryhmää. Vertailemalla lukupiiri-interventioon osallistuneiden ja osallistumattomien lukemiseen sitoutumisen kehitystä olisi voitu saada enemmän tietoa lukupiirin vaikutuksista kuin nyt ilman verrokkiryhmää. Varsinkin kun tulokset olivat osittain odotusten vastaisia, olisi verrokkiryhmä tarjonnut mahdollisesti enemmän selitystä ja luotettavuutta tuloksiin. Myös suurempi tutkimusjoukko olisi voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimusjoukko oli aika pieni ($N = 61$) eikä yleistyksiä voitu täten tehdä. Tosin yleistettävyyttä ei ole tapaustutkimuksessa tarkoituksenmukaistakaan.

Kolmas näkökulma eli tutkimustilanne liittyy tässä tutkimuksessa vahvasti tutkittaviin. Koska tutkittavat olivat nuoria ja kyselyyn vastaaminen oli monelle uusi tilanne, konsultoitin luokkien opettajia ennen tutkimuksen aloittamista myös siitä, miten he toivoivat aineistonkeruutilanteen etenevän. Toiveiden pohjalta tilanne suunniteltiin eteneväksi niin, että ensin tutkijat esittelivät itsensä ja intervention, sitten käytiin läpi kyselylomakkeeseen vastaaminen ja jaettiin lomakkeet oppilaille. Osalla luokista lomakkeet täytettiin itsenäisesti omassa tahdissa, osalla tutkijat lukivat väittämän kerrallaan välillä hankalia sanoja selittäen ja kyselyssä edettiin koko luokka yhdessä samaan tahtiin. Tosin näilläkin luokilla osa oppilaista ei jaksanut edetä samaa tahtia, vaan eteni nopeammassa tahdissa itse. Aineistonkeruutilanne pidettiin hyvin samankaltaisena sekä alku- että loppumittauksessa. Tarkoituksena oli luoda rauhallinen tilanne vastaamiseen, jossa jokaisella olisi riittävästi aikaa pohtia omia vastauksiaan. Tässä myös onnistuttiin aika hyvin, sillä jokainen tutkittava oppilas ehti vastata kyselyyn ja myös tarkistaa vielä vastauksensa.

Myös pääasiassa loogisesti täytettyjen lomakkeiden perusteella voidaan sanoa, että tilanteissa oli tarpeeksi aikaa ja rauhaa lomakkeiden täyttämiseen. Tutkimusta tehdessä ei myöskään kummallakaan mittauskerralla tullut vastaan sellaista tilannetta, jossa lomake olisi osoittautunut hankalaksi täyttää tai muuten toimimattomaksi. Lomake myös mittasi luotettavasti ainakin tässä tutkimuksessa selvitettyjä asioita, ja kiinnostavuus-summuuttujan reliabiliteettikerroin oli myös korkea.

Tutkimuksen toistettavuuden kannalta on hyvä huomioida se, että jokainen luokka on erilainen, ja siksi toisessa samanlaisessa tutkimuksessa tulokset saattavat poiketa näistä tuloksista paljonkin. Sen sijaan käytetty kyselylomake (liitteet 1 ja 2) soveltuu todennäköisesti vastaavaan tutkimukseen hyvin. Tätä tukee myös se, että samaa kyselylomaketta käytettiin samoihin aikoihin myös kahdessa muussa tutkimuksessa, jossa lomakkeesta käytettiin osittain samoja ja osittain eri osioita kuin tässä tutkimuksessa (Ketamo & Lindfelt 2019; Ilomäki (tulossa)). Jo valmistuneesta Ketamon ja Lindfeltin (2019) tutkimuksesta saatiin osittain samansuuntaisia tuloksia lukupiiri-intervention yhteydestä lasten lukemiseen. Heidän tutkimuksessaan 3.-luokkalaisten lukijaminäkuva ja vastahakoisten lukijoiden lukumotivaatio paranivat lukupiiri-intervention myötä. (Ketamo & Lindfelt 2019, 38–40.) Kuten tässäkin tutkimuksessa heidänkin tutkimuksessaan lukupiiristä näyttivät hyötyvän vähiten lukevat ja lukemisesta kiinnostumattomat lapset.

Tutkimuksen teossa noudatettiin koko tutkimuksen ajan hyviä tieteellisiä käytänteitä ja tietosuojaperiaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019; Tietosuojaperiaatteet henkilötietojen käsittelyssä 2019). Tähän liittyvät esimerkiksi eettisyys ja tutkittavien anonymiteetti, joista pidettiin huolta monin tavoin. Tutkimuksen alkuvaiheessa laadittiin ja lähetettiin tutkimuslupahakemukset (liite 8) tutkittavan kunnan sivistystoimenjohtajalle ja tutkittavien koulujen rehtorille. Lisäksi tutkittavien oppilaiden huoltajille lähetettiin tutkimusluvut täytettäväksi hyvissä ajoin ennen aineistonkeruuta. Mukaan tutkimukseen otettiin vain ne oppilaat, jotka saivat huoltajiltaan luvan osallistua tutkimukseen. Lisäksi jokaisella oppilaalla oli oikeus kieltäytyä myös itse tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa niin halutessaan. Tutkimukseen osallistuminen oli täten vapaaehtoista eikä siitä koitunut oppilaille tai luokkien opettajille vaaraa tai haittaa.

Osana tutkimusta pidetty lukupiiri-interventio tuki myös oppilaiden oppimista ja kirjallisuuskasvatusta. Tutkimukseen osallistuminen ei siis vienyt oppilailta oppimiseen varattua aikaa koulupäivän aikana, vaan päinvastoin se toimi oppimis- ja opetusmenetel-

mänä. Tutkimukseen osallistuminen tehtiin oppilaille turvalliseksi ja oppimista tukevaksi. Tutkimukseen osallistuminen ei täten vaarantanut tutkittavien oppimista koulupäivän aikana.

Koska kyselylomakkeeseen tuli tutkittavan nimi, piti oppilaiden anonymiteetista pitää erittäin hyvää huolta. Täytetyt kyselylomakkeet numerokoodattiinkin mahdollisimman pian aineistonkeruun jälkeen oppilaiden anonymiteettien säilyttämiseksi. Lomakkeista pidettiin myös hyvää huolta ja niitä säilytettiin huolellisesti vuorotellen kahden tutkijan kotona. Myös oppilailta loppumittauksen yhteydessä kerätyt tehtävävihot säilytettiin lomakkeiden yhteydessä samaan tapaan. Lomakkeista saatu data tullaan tallentamaan anonymisoituina tutkimusdata-aineistoon muiden tutkijoiden käyttöön. Tehtävävihot taas tullaan hävittämään asianmukaisesti viiden vuoden kuluttua eli vuoden 2025 alussa.

8.4 Lukupiirien käyttö ja tutkiminen tulevaisuudessa

Vaikka tässä tutkimuksessa lukupiirityöskentely ei sitouttanutkaan tutkittavia lukemaan niin kuin oletettiin, ei lukupiirejä ole syytä hylätä toimimattomana opetusmenetelmänä. Monissa aiemmissa tutkimuksissa lukupiirejä käyttämällä on saatu hyviä tuloksia lukemisen eri osa-alueilla (ks. luku 4.2, s. 24–25). Tällainen suhteellisen pienellä tutkimusjoukolla tehty tutkimus antaa lähinnä kuvan vain juuri tästä interventtiosta. Vaikka tulokset eivät siis olleet odotusten mukaisia, se ei tarkoita, etteikö lukupiireillä saataisi sitoutettua jotain toista ryhmää.

Lukuklaani-hanketta tutkitaan parhaillaan useissa tutkimuksissa, ja valmiita tutkimuksia hankkeeseen liittyen on myös jo tehty useita (Lukuklaanihankeeseen tutkimusosio 2019). Jatkotutkimusta Lukuklaani-hankkeesta ja sen tuottamista aineistoista, menetelmistä ja muusta tullaan siis varmasti tutkimaan myös lähitulevaisuudessa. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisinta olisi jatkotutkimuksissa keskittyä juuri lukemiseen sitoutumiseen. Tämän tutkimuksen kaltainen, mutta kvalitatiivisempi, esimerkiksi havainnointiin, haastatteluun ja lukemiseen käytetyn ajan mittaamiseen, keskittyvä tutkimus voisi antaa erilaisen näkökulman lukemiseen sitoutumiseen lukupiirissä. Pienemmällä tutkimusjoukolla pystyttäisiin myös keskittymään yksilötasolla tapahtuviin muutoksiin sekä paremmin syihin muutosten taustalla. Se siis avaisi paremmin myös tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia.

Tämän tutkimuksen antina voidaan kuitenkin pitää tutkimuksesta saatuja tuloksia. Niistä havaittiin, että lukemiseen sitoutuminen on monen pienen asian summa, mikä täytyisi huomioida koulujen kirjallisuuskasvatuksessa. Kuten tässä tutkimuksessa huomattiin, edes tutkitusti toimivalla metodilla, huolellisella suunnittelulla ja hyvillä ammattilaisten laatimilla materiaaleilla ei välttämättä saada lapsia sitoutumaan lukemiseen. POPS:ssa (2014) mainitut elämyksellisyys ja lapsilähtöisyys myös lukemisessa ja kirjallisuuskasvatuksessa ovat todellakin avainsanoja siinä, miten sitoutumista voidaan lisätä. Lukupiiritkin olisi suunniteltava oppilaiden toiveet edellä, mutta tarpeeksi jokaista yksilöä tukien. Riittävät resurssit niin kirjoissa kuin työskentelyyn varatussa ajassa ovat myös todella tärkeitä.

Lisäksi tutkimuksen avulla saatiin tietoa Lukuklaani-hankkeen lukupiirioppaan ja kirjapakettien toimivuudesta. Kuten edellä todettiin, suhtautuminen luettuihin kirjoihin ja tehtävävihkojen tehtäviin oli suhteellisen positiivista oppilaiden näkökulmasta. Myös opettajalle valmiit materiaalit ovat hyvät, varsinkin, jos lukupiiri on uusi opetusmenetelmä. Jonkinlaiset eriyttävät materiaalit olisivat olleet myös käyttökelpoisia, sillä nyt osa oppilaista koki osan tehtävistä hankaliksi. Myös ylöspäin eriyttäviä materiaaleja olisi hyvä olla olemassa, kun työtavasta tulee tuttu. Kirjapaketteihin olisi voinut lisätä myös S2-oppilaille ja muille lukemisessa enemmän tukea tarvitseville paremmin sopivia kirjoja, joita niissä ei nyt ollut. Helpoiksikin luokitelluissa kirjoissa oli paikoittain todella hankalia sanoja tai vaikeita lauserakenteita. Näiden asioiden korjaaminen saattaa osaltaan myös parantaa lukemiseen sitoutumista, kun jokaiselle oppilaalle löydetään tarpeeksi, mutta ei liikaa haastetta.

LÄHTEET

- Ahola, S. 2013. Lukupiirien Suomi. Yhteisöllistä lukemista 149 suomalaisessa lukupiirissä 2009. Helsingin yliopisto: Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37960/ahola_vaitoskirja.pdf?seque. Viitattu 11.3.2019.
- Appleyard, J. A. 1990. *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Booth, W. C. 1988. *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. & Miller, J. A. 2010. I Learned How to Talk About a Book: Children's Perceptions of Literature Circles Across Grade and Ability Levels. *Literacy Research and Instruction*, 49 (3), 243–263. <https://doi.org/10.1080/19388070902947352>
- Clarke, L. W. & Holwaden, J. 2007. "Help! What Is Wrong With These Literature Circles and How Can We Fix Them?" *The Reading Teacher*, 61 (1), 20–29. <https://doi.org/10.1002/trtr.1268>
- Daniels, H. 2002. *Literature Circles. Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. 2006. What's the Next Big Thing with Literature Circles? *Voices from the Middle*, 13 (4), 10–15. <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/213930702?accountid=14774> Viitattu 11.2.2019.
- Day, D. & Kroon, S. 2010. "Online Literature Circles Rock!" *Organizing Online Literature Circles in a Middle School Classroom. Middle School Journal*, 42 (2), 18–28. <https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461753>
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. 2019. Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia julkaisuja 15*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/298542>
- Grünthal, S. & Pentikäinen, J. 2006. *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. & Mitchell, A. M. 1996. Growth of Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies During Concept-Oriented Reading Instruction. National Reading Research Center. Reading Research Report 53. Universities of Georgia and Maryland.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.5>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. 2000. Engagement and Reading Motivation. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.), Handbook of Reading Research. Volume III, 403–421. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haaro, H., Katajamäki, M., Peltonen, M. & Ylihärsilä, H. 2018. Käsikirja lukupiireihin. Lukuklaani. Helsinki: Otava.
- Hakanen, T., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. 2019. Oikeus liikkua. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:2.
- Hempel-Jorgensen, A., Cremin, T., Harris, D. & Chamberlain, L. 2018. Pedagogy for reading for pleasure in low socio-economic primary schools: beyond ‘pedagogy of poverty’? Literacy, 52 (2), 86–94. <https://doi.org/10.1111/lit.12157>
- Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Härkönen, A. & Sandell, M. 2019. Pisa-tulokset julki: Suomalaislasten lukutaito maailman kärkeä, mutta erot kasvavat – pojista lähes kaksi kolmasosaa lukee vain, jos on pakko. Yle uutiset 3.12.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-11092248>. Viitattu 13.12.2019.
- Ikonen, K., Innanen, K. & Tikkinen, S. 2015. Lukuinto-opas. Lukumotivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyönä. Oulun yliopisto. http://www.lukuinto.fi/media/materiaalit/lukuinto_opas.pdf. Viitattu 4.11.2019.
- Ikonen, K. & Kurttila-Matero, E. 2014. Kysely Lukuinto-pilotointiin osallistuneille lapsille ja nuorille. Tulokset ja yhteenveto. Oulun yliopisto: Humanistinen tiedekunta. http://www.lukuinto.fi/media/mallisto/tutkimus/kysely_pilottikoulujen_lapsille_ja_nuorille.pdf. Viitattu 4.11.2019.
- Ilomäki, J. tulossa. Lumosiko lukupiiri? Lukuklaani-hankkeen lukupiirityöskentelyn yhteydet 3.–4. -luokkalaisten lukumotivaatioon. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Ivey, G. 2014. The Social Side of Engaged Reading for Young Adolescents. *The Reading Teacher*, 68 (3), 165–171. <https://doi.org/10.1002/trtr.1268>
- Juntunen, K. 2019. Lukuintoa etsimässä: yksilötyöskentelystä yhteistoiminnallisuuteen. Kirjallisuudenopetuksen työtapoja 3.–6.-luokilla ja opettajien arvioita työtavoista. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kauppinen, A. 2008. Alakoululainen, genre ja kirjallisuus. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: SKS.
- Ketamo, E. & Lindfelt, H. 2019. Oppilaan lukumotivaatio 3. luokalla: lukupiiri-intervention vaikutus lukumotivaatioon. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. *Opetus 2000*. Helsinki: WSOY.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan lukutaito sekä matematiikan sekä luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kusdemir, Y. & Bulut, P. 2018. The Relationship between Elementary School Students' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (12), 97–110. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3595>
- Laaksonen, K. & Luukila, L. (toim.) 2019. *Lukuklaani-käsikirja yläkouluille*. Forssa: Forssa Print.
- Laine, T. 2018. Lukeminen – yhteisöllinen vai yksityinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika*, 12 (2), 21–35. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/238900/document.Laine.pdf> Viitattu 11.3.2019.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Siren, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40*.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä. *Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linna, H. 1999. *Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella*. Helsinki: WSOY.
- Lukuklaani-hanke. www.lukuklaani.fi. Viitattu 29.1.2019.

- Lukuklaani-hankkeen tutkimusosion kotisivu. <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/tutkimustulokset/pro-gradu-tutkielmat/> Viitattu 16.9.2019.
- Lukukuu-kampanja. www.punainenristi.fi/lukukuu. Viitattu 29.3.2019.
- Lukuliike-hanke. www.lukuliikekoulussa.fi. Viitattu 4.11.2019.
- Lukuralli-kampanja. www.lukuralli.fi. Viitattu 29.3.2019.
- Lukumummit ja -vaarit. www.lukumummitjavaarit.fi. Viitattu 29.3.2019.
- Lukuviikko. www.lukuviikko.fi. Viitattu 29.3.2019.
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. 2013. PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2012. Jekkuhankkeeseen liittyvät tutkimukset. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) Jekku: Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, M. 2015. PIRLS 2016 Reading Framework. Teoksessa M. O. Martin & I. V. S. Mullis (toim.) PIRLS 2016 Assessment Framework. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://tims-sandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>. Viitattu 12.12.2019.
- OECD 2016. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Paris: OECD.
- Piaget, J. 1956. The origin of intelligence in children. Käänt. M. Cook. 2. painos. New York: International Universities Press. Alkuperäisjulkaisu 1936.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2001. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009. Ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-ajan osallistuminen. Lukemisen muutokset 2017, 1. Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_kat_001.fi.html Viitattu 11.12.2019.

- Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-ajan osallistuminen. Lukemisen muutokset 2017, Liitetaulukko 15. Käynyt viimeksi kuluneen puolen vuoden aikana kirjastossa, 10 vuotta täyttäneet (1981, 1991, 2002, 2017) %. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_tau_015_fi.html. Viitattu 13.12.2019.
- Tainio, L., Grünthal, S., Routarinne, S., Satokangas, H. & Hiidenmaa, P. 2019. Primary school pupils' literary landscapes: What do Finnish- and Swedish-speaking pupils read at school? Teoksessa H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (toim.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning*. Turku: Åbo Akademi University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-927-7> Viitattu 6.11.2019.
- Tarvainen, V. 2016. Neljäsluokkalaisten kokemuksia kirjan formaatin vaikutuksesta lukukokemukseen ja lukuintoon. Lukukeskus: 100-vuotiaan Suomen uusi lukutaitohanke. https://issuu.com/lukukeskus/docs/suomen_uusi_lukutaito_raportti. Viitattu 4.11.2019.
- Tietosuojaperiaatteet henkilötietojen käsittelyssä 2019. www.tietosuoja.fi. Viitattu 29.10.2019.
- Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat. Kuuden kuukauden aikana luetut kirjat tyypeittäin, 10 ja 15 vuotta täyttäneet. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_eli_vpa_Kirjojen_lukeminen/statfin_vpa_pxt_135.px/ Viitattu 11.12.2019.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. www.tenk.fi. Viitattu 5.11.2019.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteenen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016. PISA 15 ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.

- Whittaker, C. 2011. Integrating Literature Circles Into a Cotaught Inclusive Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 47 (4), 214–223.
<https://doi.org/10.1177/1053451211424601>
- Widodo, H. P. 2016. Engaging Students in Literature Circles: Vocational English Reading Programs. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25 (2), 347–359.
<https://doi.org/10.1007/s40299-015-0269-7>
- Wigfield, A., Guthrie, J. & McGough, K. 1996. A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading. *Instructional resource* (22). *National Reading Research: University of Maryland College Park*, 1–24.

LIITTEET

Liite 1. Alkumittauslomake.

KYSELYLOMAKE

Tässä kyselyssä halutaan tietää, mitä ajattelet lukemisesta ja luetko kaunokirjallisuutta (esim. mielikuvituskirjat, seikkailukirjat, fantasiakirjat). Vastaa sen mukaan, mitä mieltä itse olet. Vastauksiasi ei näytetä opettajallesi tai luokkatovereillesi.

Kirjoita:

Nimi: _____

Luokka: _____

Ikä: _____

Sukupuoli: _____

Lue vastausvaihtoehdot ja kysymys sekä rastita sopivin numero (1 rasti/kysymys).

Yli tunnin



Puolesta tunnista tuntiin



Alle puoli tuntia



En lue vapaa-ajalla

1. Kuinka paljon käytät päivässä vapaa-ajastasi lukemiseen?**Lue vastausvaihtoehdot ja kysymykset sekä rastita sopivin numero (1 rasti/kysymys).**

Lähes joka päivä Muutaman kerran viikossa Muutaman kerran kuukaudessa En lähes koskaan

2. Kuinka usein luet vapaa-ajallasi?**3. Kuinka usein luet seuraavia vapaa ajallasi?**

a) aikakauslehtiä



b) sarjakuvia



c) kaunokirjallisuutta (esim. mielikuvituskirja, seikkailukirja, fantasiakirja)



d) tietokirjoja



e) sanomalehtiä



f) viestejä puhelimesta



g) tekstiä netistä



Lue vastausvaihtoehdot ja väittämät sekä rastita sopivin numero (1 rasti/väittämä).



Samaa mieltä



Hieman samaa mieltä



Hieman eri mieltä



Eri mieltä

4. Kirjojen lukeminen on minusta kivaa.				
5. En pidä haastavista kirjoista.				
6. Luen minua kiinnostavista asioista.				
7. Luen, koska haluan oppia uutta.				
8. Luen kirjan loppuun asti, pidin siitä tai en.				
9. Luen vain, jos on pakko.				
10. Tykkään, että joku kehuu lukutaitoani.				
11. Luen, koska opettajani ja vanhempani sanovat lukemisen olevan tärkeää.				
12. Luen, jotta saan parempia kouluarvosanoja.				
13. Luen, koska kaverinikin lukevat.				
14. Lukeminen on mielestäni hyödytöntä.				
15. Ymmärrän helposti, mitä luen.				
16. Olen hyvä lukija.				
17. Kirjan lukeminen alusta loppuun on vaikeaa.				
18. Lukeminen on mielestäni helppoa.				
19. Jään pohtimaan kirjan tapahtumia.				
20. Saatan huomaamattani lukea pitkään, jos luen oikein hyvää kirjaa.				
21. Pidän puoleensavetävistä kirjoista.				
22. En pysty istumaan paikoillani ja lukemaan kuin lyhyen hetken.				

Lue vastausvaihtoehdot ja väittämät sekä rastita sopivin numero (1 rasti/väittämä).



Samaa mieltä



Hieman samaa mieltä



Hieman eri mieltä



Eri mieltä

23. Lukeminen on yksi lempiharrastuksistani.				
24. Luen usein ääneen jollekin toiselle.				
25. Minusta on mukavaa puhua kirjoista toisten kanssa.				
26. Vinkkaan kirjoja ystäväilleni.				
27. Tykkään lukea kaverin kanssa.				
28. Tykkään kertoa perheelleni lukemistani kirjoista.				
29. Tulen iloiseksi, jos saan kirjan lahjaksi.				
30. Mielestäni kirjojen lukeminen on turhaa.				
31. Nautin kirjastossa käymisestä.				
32. Kirjojen lukeminen saa minut hyvälle tuulelle.				

KIITOS OSALLISTUMISESTA!



Liite 2. Loppumittauslomake.

KYSELYLOMAKE

Tässä kyselyssä halutaan tietää, mitä ajattelet lukemisesta ja luetko kaunokirjallisuutta (esim. mielikuvituskirjat, seikkailukirjat, fantasiakirjat). Vastaa sen mukaan, mitä mieltä itse olet. Vastauksiasi ei näytetä opettajallesi tai luokkatovereillesi.

Kirjoita:

Nimi: _____

Luokka: _____

Ikä: _____

Sukupuoli: _____

Lue vastausvaihtoehdot ja kysymys sekä rastita sopivin numero (1 rasti/kysymys).

Yli tunnin



Puolesta tunnista tuntiin



Alle puoli tuntia



En lue vapaa-ajalla

1. Kuinka paljon käytät päivässä vapaa-ajastasi lukemiseen?**Lue vastausvaihtoehdot ja kysymykset sekä rastita sopivin numero (1 rasti/kysymys).**Lähes joka päivä
koskaan

Muutaman kerran viikossa



Muutaman kerran kuukaudessa



En lähes

2. Kuinka usein luet vapaa-ajallasi?**3. Kuinka usein luet seuraavia vapaa ajallasi?**

a) aikakauslehtiä



b) sarjakuvia



c) kaunokirjallisuutta (esim. mielikuvituskirja, seikkailukirja, fantasiakirja)



d) tietokirjoja



e) sanomalehtiä



f) viestejä puhelimesta



g) tekstiä netistä



Lue vastausvaihtoehdot ja väittämät sekä rastita sopivin numero (1 rasti/väittämä).



Samaa mieltä



Hieman samaa mieltä



Hieman eri mieltä



Eri mieltä

4. Kirjojen lukeminen on minusta kivaa.				
5. En pidä haastavista kirjoista.				
6. Luen minua kiinnostavista asioista.				
7. Luen, koska haluan oppia uutta.				
8. Luen kirjan loppuun asti, pidin siitä tai en.				
9. Luen vain, jos on pakko.				
10. Tykkään, että joku kehuu lukutaitoani.				
11. Luen, koska opettajani ja vanhempani sanovat lukemisen olevan tärkeää.				
12. Luen, jotta saan parempia kouluarvosanoja.				
13. Luen, koska kaverinikin lukevat.				
14. Lukeminen on mielestäni hyödytöntä.				
15. Ymmärrän helposti, mitä luen.				
16. Olen hyvä lukija.				
17. Kirjan lukeminen alusta loppuun on vaikeaa.				
18. Lukeminen on mielestäni helppoa.				
19. Jään pohtimaan kirjan tapahtumia.				
20. Saatan huomaamattani lukea pitkään, jos luen oikein hyvää kirjaa.				
21. Pidän puoleensavetävistä kirjoista.				
22. En pysty istumaan paikoillani ja lukemaan kuin lyhyen hetken.				

Lue vastausvaihtoehdot ja väittämät sekä rastita sopivin numero (1 rasti/väittämä).



Samaa mieltä



Hieman samaa mieltä



Hieman eri mieltä



Eri mieltä

23. Lukeminen on yksi lempiharrastuksistani.				
24. Luen usein ääneen jollekin toiselle.				
25. Minusta on mukavaa puhua kirjoista toisten kanssa.				
26. Vinkkaan kirjoja ystäväilleni.				
27. Tykkään lukea kaverin kanssa.				
28. Tykkään kertoa perheelleni lukemistani kirjoista.				
29. Tulen iloiseksi, jos saan kirjan lahjaksi.				
30. Mielestäni kirjojen lukeminen on turhaa.				
31. Nautin kirjastossa käymisestä.				
32. Kirjojen lukeminen saa minut hyvälle tuulelle.				

Mikä lukupiireissä oli kivaa? Vastaa muutamalla sanalla.


Mistä et pitänyt lukupiireissä? Vastaa muutamalla sanalla.

KIITOS OSALLISTUMISESTA!



Liite 3. Lukupiirin tehtävähivet, Lukuklaanin materiaali.

a. Vaeltajat

 Valitse kirjasta kohta, joka on mielestäsi jollain tapaa merkittävä.


Merkitse kohta ja valmistaudu lukemaan se ääneen lukupiiriläisillesi.

Millainen kohta on?

hauska
 pelottava
 jännittävä
 surullinen
 iloinen
 joku muu, mikä?

Mitä sivulta kohta löytyi?
Sivulta

Anna kirjalle tähti.
☆☆☆☆☆

 Lukekaa valitsemanne kohdat toisillenne ja kertokaa, miten ennustuksenne lopusta toteutuivat.

Arviointi

Minä lukupiiriläisenä

Pohdi, miten sinä onnistuit lukupiirissä. Lue väite. Värity lippujono kohtaan, joka sopii sinuun.

Ei sovi. Niin ja näin. Sopii erinomaisesti.

Luin luku-urakkani ajoissa.

Tein tehtävät huolella.

Keskustelin ja kuuntelin muita.

Toimin asiallisesti lukupiirissä.

Onnistuin lukupiirissä hyvin.

Me lukupiiriläisinä

Pohtikaa, miten onnistuitte lukupiirissä. Lukekaa väite. Värity lippujono sopivaan kohtaan.

Ei sovi. Niin ja näin. Sopii erinomaisesti.

Jokainen sanoi mielipiteensä.

Kaikkia kuunneltiin.

Mielipiteet perusteltiin.

Lukupiiri teki sitä, mitä pitikin.

Lukupiiri onnistui hyvin.

LUKUPIIRI

Minun nimeni:

Kirjan nimi:

Kirjailija:


Kirjassa on sivuja yhteensä:

Lukupiiriini kuuluvat:

Luku-urakat


	päivämäärä	sivut
1. luku-urakka	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. luku-urakka	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. luku-urakka	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. luku-urakka	<input type="text"/>	<input type="text"/>

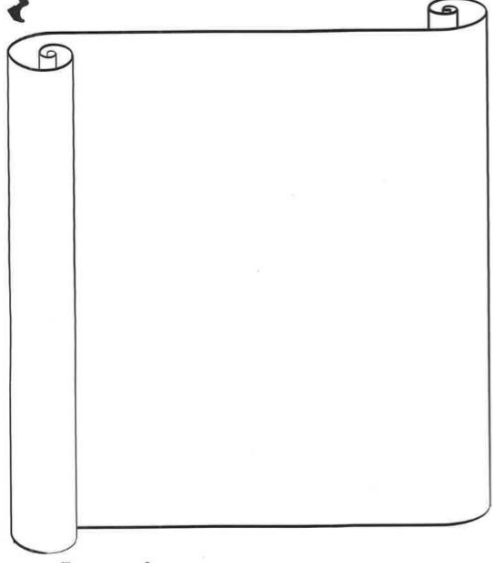
Ensimmäinen luku-urakka


 Valitse lukemastasi kiinnostavin hahmo. Piirrä sen kuva. Kirjoita kuvan ympärille sanoja, jotka kuvailevat hahmoa.

Esitellään hahmot lukupiirissänne muistilpanojen avulla.


Toinen luku-urakka

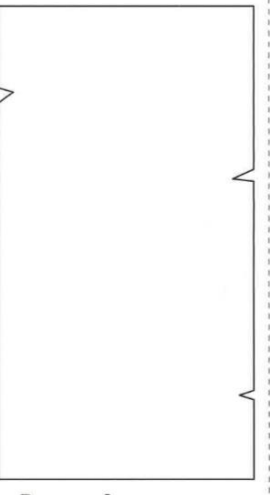
 Piirrä kartta kirjan tapahtumapaikoista.




 Vertailkaa ja täydentäkää piirtämiänne karttoja.


Kolmas luku-urakka

 Kirjoita listaan asioita, jotka kirjan maailmassa ovat erilaisia kuin sinun maailmassasi.



 Vertailkaa ja täydentäkää listojanne.

Neljäs luku-urakka

 Ennen kun luet kirjan loppuun, ennusta, kuinka se päättyy.

Ennustukseni kirjan lopusta:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ennustukseni

toteutui täydellisesti.

toteutui osittain.

meni täysin pieleen. Jatkuu →

b. Tähystäjät

Minä lukupiiriläisenä



Pohdi, miten sinä onnistuit lukupiirissä. Lue väite. Värity jäljet kohtaan, joka sopii sinuun.

Ei sovi. Niin ja näin. Sopii erinomaisesti.

- Luin luku-urakkani ajoissa.
- Tein kotitehtävät huolella.
- Keskustelin ja kuuntelin muita.
- Toimin asiallisesti lukupiirissä.
- Onnistuin lukupiirissä hyvin.

Me lukupiiriläisinä



Pohtikaa yhdessä, miten onnistuitte lukupiirissä. Lukekaa väite. Värittäkää jäljet kohtaan, joka sopii teihin.

Ei sovi. Niin ja näin. Sopii erinomaisesti.

- Jokainen sanoi mielipiteensä.
- Kaikkia kuunneltiin.
- Mielipiteet perusteltiin.
- Lukupiiri teki sitä, mitä pitikin.
- Lukupiiri onnistui hyvin.

Kuinka monta tähteä annat kirjalle? Värity. ☆☆☆☆☆

8

Lite 15 (1/2): Tähystäjien lukupiirimmistykseä

LUKUPIIRI

Salapoliisi tutkimukset
oma nimi

Kirjan nimi:

Kirjailija:

Kirjassa on yhteensä sivua.

Lukupiirini kuuluvat:

Ryhmäläisten sormenjäljet:

2. laite

1

Toinen luku-urakka



Tee etsintäkuulutus jostakin kirjan epäilyttävästä henkilöstä.

**SALAPOLIISITARINOISSA
SYLLISIÄ VOIDAAN ETSIÄ
ETSINTÄKUULUTUKSEN AVULLA.**

4

Tuntomerkit:

Nähty viimeksi:

Luonne:

Tavoite:

Lisätietoja:



Tutkikaa etsintäkuulutuksia. Pohtikaa, mikä tekee henkilöstä epäilyttävän.

5

Kolmas luku-urakka

SALAPOLIISIIN TÄRKEÄ TYÖKALU ON KAMERA.



Piirrä kuva, jonka ottaisit jostakin kirjan tapahtumapaikasta.



Esitellään kuvat toisillemme ja arvatkaa, mitä paikkaa kuva esittää. Kertokaa, miten tapahtumapaikka liittyy kirjan tapahtumiin.

6
40

Ensimmäinen luku-urakka

SALAPOLIISIT LÖYTÄVÄT USEIN VIHJEITÄ ESINEIDEN AVULLA.



Piirrä kolme esinettä, jotka kuuluvat jollekin kirjan henkilölle. Kirjoita, mitä tietoa saat selville henkilöistä esineiden avulla.

Esine 1

.....
.....

Esine 2

.....
.....

Esine 3

.....
.....

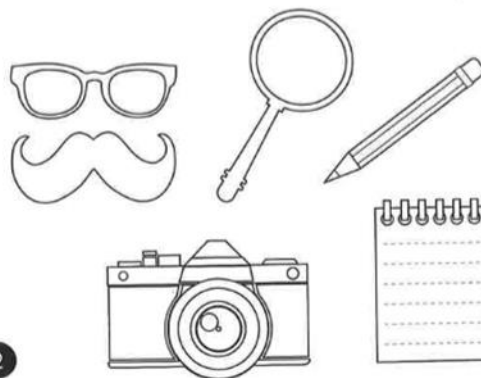


Esitellään esineet ja kertokaa tietonne.

3

Luku-urakat

	päivämäärä	sivut
1. luku-urakka	<input type="text"/> - <input type="text"/>
2. luku-urakka	<input type="text"/> - <input type="text"/>
3. luku-urakka	<input type="text"/> - <input type="text"/>
4. luku-urakka	<input type="text"/> - <input type="text"/>



2

Neljäs luku-urakka

SALAPOLIISI KAYTTÄÄ AJATTELUN TAITOJA RATKAISTAKSEEN ONGELMIA.



Kirjoita omia ajatuksiasi kirjasta. Jatka virkkeet loppuun.

Ihmettelen,

En usko, että

Minä olisin

Luulen,



Esitellään kirjoittamanne ajatukset toisillemme. Kertokaa, mitä mieltä olette kirjan loppuratkaisusta.

7

Liite 4. Tehtävävihon itsearviointiosuus, Lukuklaanin materiaali.

a. Vaeltajat

Arviointi

Minä lukupiiriläisenä

Pohdi, miten sinä onnistuit lukupiirissä.
Lue väite. Väritä lippujono kohtaan,
joka sopii sinuun.

Ei sovi. Niin ja näin. Sopii erinomaisesti.

Luin luku-urakkani ajoissa.

Tein tehtävät huolella.

Keskustelin ja kuuntelin muita.

Toimin asiallisesti lukupiirissä.

Onnistuin lukupiirissä hyvin.

Me lukupiiriläisinä

Pohtikaa, miten onnistuitte lukupiirissä.
Luekaa väite. Väritä lippujono sopivaan
kohtaan.

Ei sovi. Niin ja näin. Sopii erinomaisesti.

Jokainen sanoi mielipiteensä.

Kaikkia kuunneltiin.

Mielipiteet perusteltiin.

Lukupiiri teki sitä, mitä pitikin.

Lukupiiri onnistui hyvin.

7

b. Tähestäjät

Minä lukupiiriläisenä

 Pohdi, miten sinä onnistuit lukupiirissä. Lue väite. Värity jäljet kohtaan, joka sopii sinuun.

Ei sovi. Niin ja näin. Sopii erinomaisesti.

Luin luku-urakkani ajoissa. 

Tein kotitehtävät huolella. 

Keskustelin ja kuuntelin muita. 

Toimin asiallisesti lukupiirissä. 

Onnistuin lukupiirissä hyvin. 

Me lukupiiriläisinä

 Pohtikaa yhdessä, miten onnistuitte lukupiirissä. Lukekaa väite. Värittäkää jäljet kohtaan, joka sopii teihin.

Ei sovi. Niin ja näin. Sopii erinomaisesti.

Jokainen sanoi mielipiteensä. 

Kaikkia kuunneltiin. 

Mielipiteet perusteltiin. 

Lukupiiri teki sitä, mitä pitikin. 

Lukupiiri onnistui hyvin. 

Kuinka monta tähteä annat kirjalle? Värity. 

8 Liite 15 (1/2): Tähestäjien lukupiirimuistikirja

Liite 5. Tähestäjät-kirjapaketista luetut kirjat.

Havukainen, A. & Toivonen, S. 2016. Tatu ja Patu etsivinä: Tapaus Puolittaja. Helsinki: Otava.

Hulkko, J. 2013. Geoetsivät ja rahakäärön arvoitus. Hämeenlinna: Karisto.

Laajarinne, J. 2017. Multakutri ja suon salaisuus. Helsinki: WSOY.

Mazetti, K. 2017. Varjoja ja vakoojia. Helsinki: Otava.

Widmark, M. 2017. Muumion arvoitus. Lasse-Maijan etsivätoimisto. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Liite 6. Vaeltajat-kirjapaketista luetut kirjat.

Kunnas, M. 2017. Koiramäen Suomen historia. Helsinki: Otava.

Lipasti, R. 2015. Viikinkisolmu. Helsinki: WSOY.

Parvela, T. & Sortland, B. 2015. Kepler62 Kirja yksi: Kutsu. Helsinki: WSOY.

Peltoniemi, S. 2016. Taivazalan joutsen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Simukka, S. 2016. Sisarla. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Liite 7. Lukupiirikirjojen valintalomake, Lukuklaanin materiaali.

Kirjamarkkinat

Tutustu kirjaan. Kirjoita kirjan nimi muistiin. Väritä nauhasta kohta, joka sopii sinuun.

Kirjan nimi:	Ei lainkaan.	Osittain.	Ihan ok.	Melkein täydellinen.	Todellakin.
On sopivan tasoinen minulle.					
Kiinnostaa minua.					
.....				
Kirjan nimi:	Ei lainkaan.	Osittain.	Ihan ok.	Melkein täydellinen.	Todellakin.
On sopivan tasoinen minulle.					
Kiinnostaa minua.					
.....				

Tutustu kirjaan. Kirjoita kirjan nimi muistiin. Merkitse...

Kirjan nimi:	
Sopivuus:	<input type="checkbox"/> Juuri sopiva. <input type="checkbox"/> Ihan sopiva. <input type="checkbox"/> Liian helppo/vaikea.
Kiinnostavuus:	<input type="checkbox"/> Kiinnostava. <input type="checkbox"/> Ihan ok. <input type="checkbox"/> Ei kiinnosta lainkaan.



Liite 8. Lupakirje.

Tutkimuslupapyyntö, Lukuklaanin lukupiiritutkimus

Tutkimuksen tavoitteet

Teemme osana luokanopettajaopintoja pro gradu -tutkimusta 3. ja 4. luokkalaisten lukemisesta Lukuklaani-hankkeen lukupiireissä. Lukuklaani-hanke on Suomen Kulttuurirahaston ja Kopioston yhteishanke, jonka tavoitteena on vahvistaa lasten lukutaitoa (<https://lukuklaani.fi>). Tutkimushankkeessa ovat mukana myös Turun ja Helsingin yliopistot (<https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/>).

Lukupiiritutkimuksen tavoitteena on kartoittaa kansallisessa Lukuklaani-kampanjassa lanseeratun lukupiiri toiminnan vastaanottoa ja vaikutusta xx kunnan peruskoulujen alaluokilla. Kampanjan tavoitteena on innostaa ja tukea lapsia lukemaan kouluihin toimitettujen kirjapakettien ja lukupiirityöskentelyn avulla. Osana kampanjaa opettajille on lähetetty lukupiiriopas, jonka perusteella lukupiirejä pidetään. Näistä lähtökohdista lähdemme tutkimuksiamme toteuttamaan.

Tutkimusmenetelmä

Tutkimus toteutetaan keräämällä tutkimusaineistoa ennen ensimmäistä lukupiirityöskentelyä sekä viimeisen lukupiirityöskentelyn jälkeen. Aineisto kerätään siis kahdella erillisellä kerralla. Tutkimusaineisto kerätään paperisilla kyselylomakkeilla, jotka on esitettävä ennen ensimmäistä aineistonkeruuta.

Aineistonkeruukertojen välissä tutkimuksiin osallistuvissa luokissa toteutetaan Lukuklaani-hankkeen mukaisesti lukupiirityöskentelyä. Toinen meistä pro gradu -tutkimuksen teki-joistä on valmis vetämään lukupiirejä tutkimukseen osallistuvissa luokissa Lukuklaani -hankkeen lukupiirioppaan pohjalta. Lukupiirityöskentely on osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja, joten jokainen luokan oppilas on mukana tutkimuksessa.

Oppilaiden huoltajia tullaan tiedottamaan tutkimuksen toteuttamisesta. Heille lähetetään kirjallinen seloste ja tutkimuslupapyyntö (liite 1) hyvissä ajoin ennen tutkimuksen aloittamista koskien heidän huollettavansa osallistumista tutkimukseen. Näin varmistamme, että jokaisella oppilaalla on hänen huoltajansa lupa osallistua tutkimukseen.

Tietosuojaja

Varmistamme, että oppilaiden yksityisyys on suojattu koko tutkimuksen ajan. Aineisto käsitellään siis niin, että osallistujia ei voi tunnistaa, ja sitä säilytetään niin, etteivät ulkopuoliset saa sitä käsiinsä. Kaikki hankkeen tutkijat allekirjoittavat salassapitosopimuksen. Aineistosta laaditaan tietosuojaseloste. Lukuklaani-tutkimuksen jälkeen aineisto tallennetaan tutkimusdata-arkistoon anonymisoituna (esim. IDA tai Aila, ks. esim. <https://avointiede.fi/aila>), jolloin myös muut tutkijat voivat käyttää aineistoa. Aineistoa ja tuloksia esitellään tutkimusjulkaisuissa, tutkimuskonferensseissa ja yliopiston seminaareissa anonymisoituna.

Ohjaajamme Sara Routarinne on sopinut tutkimukseen osallistumisesta alustavasti rehtori NN:n kanssa. Alun perin asia virisi opettaja NN:n kanssa tehdystä yhteistyöstä. Tämän kirjeen tarkoituksena on pyytää myös sivistystoimen hyväksyntä tutkimukseen osallistumiselle.

Kiitämme xx kuntaa yhteistyöstä ja tuesta lasten lukutaidon kehittämisessä!

Turussa 18.12.2018

Sara Routarinne Johanna Ilomäki Tiina Palokankare
 apul.professori luokanopettajaopiskelija luokanopettajaopiskelija
sapiro@utu.fi jmmilo@utu.fi titapal@utu.fi
 050 339 4937

Liite 1.

Suostumus Lukuklaani-hankkeen lukupiiritutkimukseen

Merkitkää rasti sopivaan ruutuun.

Huollettavan nimi: _____

- saa osallistua tutkimukseen
 ei saa osallistua tutkimukseen

Päiväys __. __. 2018

 Huoltajan allekirjoitus

 Nimen selvennys

 Allekirjoitus

 Nimen selvennys