

**MUUTOKSET LUKUHARRASTUKSESSA JA SEN KEHITTÄMISESSÄ SEKÄ
ALAKOULUN KIRJALLISUUSKASVATUKSESSA**

Oppilaiden kokemuksia eri vuosikymmeniltä kansakoulusta tähän päivään

Mervi Tammisto
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto
Rauman opettajankoulutuslaitos
Kesäkuu 2021

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Mervi Tammisto

Otsikko: Muutokset lukuharrastuksessa ja sen kehittymisessä sekä alakoulun kirjallisuuskasvatuksessa Oppilaiden kokemuksia eri vuosikymmeniltä kansakoulusta tähän päivään

Ohjaaja: Jarmo Kinos

Sivumäärä: 68 sivua, 2 liitettä

Päivämäärä: 8.6.2021

TIIVISTELMÄ

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää vuosikymmenien aikana tapahtuneita muutoksia lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttaneissa tekijöissä sekä kiinnostuksessa lukemiseen ja lukemisen aktiivisuudessa. Lisäksi oli tarkoituksena selvittää entisten ja nykyisten oppilaiden kokemuksia alakoulun kirjallisuuskasvatuksesta.

Kirjallisuuskasvatuksella tarkoitetaan sekä kirjallisuuden opetuksen tapoja että opettajan roolia lukemisen mallina ja tukena.

Tutkielma toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen avulla helmikuussa 2021. Kysely tehtiin neljälle samalla luokalla olleelle oppilasryhmälle. Yhteensä tutkimukseen osallistui 39 entistä ja nykyistä alakoulun oppilasta. Osallistuneista 1950-luvulla syntyneitä oli kymmenen, 1970-luvulla syntyneitä viisi, 1990-luvulla syntyneitä 13 ja 2010-luvulla syntyneitä 11. Aineistoa analysoitiin laadullisin menetelmin, mutta tuloksia esitettiin myös kvantifioiden.

Analysoinnissa käytettiin sekä teoria- että aineistolähtöisyyttä sisällönanalyysiä.

Tulokset osoittivat, että kodeissa ymmärretään lukuharrastuksen kehittymisen tärkeys, sillä vanhemmat lukevat lapsilleen ääneen entistä useammin ja kodeissa on entistä enemmän kirjoja. Äidin rooli lasten lukuharrastuksen tukena on pysynyt vahvana vuosikymmenistä toiseen, mutta isän rooli on myös kasvanut. Tutkittaessa muutoksia kiinnostuksessa lukemiseen ja lukuaktiivisuuteen, havaittiin, että tytöt ovat alakoulussa sekä kiinnostuneempia lukemisesta että aktiivisempia lukemaan kuin pojat. Sukupuolierot tasoittuivat iän myötä. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että alakoulun kirjallisuuskasvatuksessa on luovuttu perinteisesti epämiellyttäviksi koetuista tavoista kuten vuorotellen ääneen lukemisesta. Oppilaat pitävät hiljaisesta lukemisesta ja sille annetaankin entistä enemmän aikaa koulussa. Tulosten perusteella alakoulun kirjallisuuskasvatus ei ole muuttunut paljon vuosikymmenien aikana ja esimerkiksi digitaalisista lukemisen muodoista ei ole tullut osa arkea koulun kirjallisuuskasvatuksessa.

Avainsanat: lukuharrastus, lukeminen, alakoulu, kirjallisuuskasvatus, motivointi

Sisällys

1	JOHDANTO	5
2	LUKUHARRASTUS	7
2.1	Lukuharrastuksen ja lukutaidon yhteys	7
2.2	Lukeminen ja motivaatio	8
2.3	Lukuharrastuksen kehitys Suomessa	9
2.4	Teknologian kehityksen vaikutus lukemiseen	11
2.5	Kodin vaikutus lukutaitoon ja lukuharrastukseen	13
3	ALAKOULUN KIRJALLISUUSKASVATUS	15
3.1	Lukuharrastus opetussuunnitelmissa	15
3.2	Lukemista arvostava koulu	17
3.3	Kirjallisuuden käsittely alakoulussa	19
3.4	Kirjastot osana oppilaiden lukuharrastuksen tukemista	22
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1	Aineistonkeruu	25
5.2	Aineiston kuvaaminen	27
5.3	Analyysimenetelmät	28
5.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	29
6	TULOKSET	31
6.1	Lukuharrastuksen kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät	31
6.1.1	Lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttavat tekijät	31
6.1.2	Muutokset lukuaktiivisuudessa ja kiinnostuksessa lukemiseen	39
6.2	Kirjallisuuskasvatus alakoulussa	45
6.2.1	Mielipide äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena	45
6.2.2	Kirjallisuuden ja lukemisen pedagogiikka	46
6.2.3	Lukemisen tukeminen	54
7	POHDINTA	56
7.1	Johtopäätökset ja pohdinta	56

7.2 Tulosten luotettavuuden arviointi	61
7.3 Jatkotutkimusehdotukset	64
Lähteet	65
Liitteet	69
Liite 1. Taulukoita tuloksista	69
Liite 2. Kyselylomake	70

1 JOHDANTO

Julkisessa keskustelussa on noussut esille yhä enemmän se, että varsinkin pojat lukevat huomattavasti entistä vähemmän. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen mukaan yhä useampi oppilas Suomessa suhtautuu kielteisesti lukemiseen. Vuodesta 2009 lukemista mieliharrastuksenaan pitävien joukko on vähentynyt yhdeksän prosenttiyksikön verran. Jopa 63 prosenttia suomalaispojista oli sitä mieltä, että heihin pätee väittämä ”Luen vain, jos on pakko”. Suomessa on OECD-maiden suurin ero tyttöjen ja poikien välillä lukutaidossa. (Leino ym. 2019, 86–89; OECD 2019b.)

Kansainvälisesti katsoen Suomessa lukutaidon taso on todella korkea (OECD 2019a). On kuitenkin herättänyt huolta, miten vähäinen lukeminen vaikuttaa lukutaidon tasoon. Aerilan ja Kauppisen (2019a, 14–18) mukaan lukutaidon taso ja lukuharrastus ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Grünthal (2020, 167) kuvaa tätä yhteyttä kehämäisenä: ”mitä enemmän oppilas lukee, sitä enemmän hän ymmärtää, ja mitä enemmän hän ymmärtää, sitä enemmän ja sitä vaativampia tekstejä hän pystyy lukemaan.”

Tutkimukset osoittavat, että lukemisella on positiivisia vaikutuksia myös kognitiiviseen kehitykseen ja akateemiseen menestykseen. (Moore & Cahill, 2016, 1.) Merga ja Mason (2019, 4–7) huomauttavat, että mitä enemmän lukee, sitä suuremmat ovat sen tuomat hyödyt. Heidän mukaansa lukemalla sanavarasto kasvaa ja näin ollen pystyy paitsi lukemaan vaikeampia tekstejä, kehittyy myös paremmaksi puhujaksi. Tekstien ymmärtäminen vaikuttaa paitsi akateemiseen menestykseen, myös ammatilliseen ja sosiaaliseen menestykseen. Mergan ja Masonin (2019, 4–7) mukaan lukeminen hyödyttää hyvinvoinnin, pitkäikäisyyden ja matemaattisten taitojenkin osalta.

Happonen (2020, 248) toteaa, että lapsi lukee pohjimmiltaan harvoin siksi, että siitä olisi hänelle hyötyä aivotoiminnan tai koulumenestyksen kannalta. Hänen mukaansa lapsi lukee silloin, kun kirja viihdyttää, tuo nautintoa ja uutta ajateltavaa. Koulussa luettavien kirjojen tulisi olla sellaisia, että ne täyttävät tämän lukunautinnon tarpeen. Jos kirjat eivät kiinnosta lasta, tulisi tarjota mahdollisuus kiinnostua niistä. Aerila ja Kauppinen (2019a, 63–69) tuovat esille tapoja lisätä lasten kiinnostusta lukemiseen osana alakoulun kirjallisuuskasvatusta. Kirjallisuuskasvatuksella tarkoitetaan heidän mukaansa kirjallisuuden opettamisen lisäksi lapsen kasvun ja kehityksen tukemista

kokonaisvaltaisemmin kirjallisuuden avulla. Cremin (2014, 67–68) korostaa opettajan roolia kirjojen lukemisen mallina. Tämän lisäksi Aerila ja Kauppinen (2019a, 63–69) mainitsevat muun muassa eläinavusteisen lukemisen sekä lukumummi- ja lukuvaaritoiminnan tapoina herättää kiinnostusta lukemiseen.

Käsittelen tässä tutkimuksessa sitä, miten lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttavat tekijät ovat muuttuneet vuosikymmenien aikana ja miten yksilön lukuharrastus muuttuu elämän aikana. Tutkimuksessa keskitytään lukuharrastuksen kehittymisen lisäksi ja sen osana erityisesti siihen, minkälaisia kokemuksia ja muistoja tutkimukseen osallistuneilla on alakoulun kirjallisuuskasvatuksesta. Tutkimuskysymykset ovat siis seuraavat: Miten lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttaneet tekijät ja lukuharrastus ovat muuttuneet vuosikymmenien aikana? Miten eri vuosikymmenillä syntyneet ovat kokeneet alakoulun kirjallisuuskasvatuksen?

Alakoululla tarkoitetaan tässä yhteydessä sekä tämän hetken alakoulua että aiemmin nimityksenä käytössä olleita ala-astetta ja kansakoulua. Tämän hetken alakoulu ja ennen käytössä ollut nimitys ala-aste käsittävät nykyisessä peruskoulujärjestelmässä vuosiluokat 1–6. Kansakoulu käsitti vuosiluokat 1–4 ennen nykyistä peruskoulujärjestelmää.

Tutkimuksen tavoitteena on vertailla neljää eri alakoulun luokkaryhmää. Kukin luokkaryhmä on käynyt alakoulunsa eri vuosikymmenillä. Eri vuosikymmenillä syntyneiden kokemuksia vertailemalla pyrin tuomaan esille tuloksia, joiden pohjalta nykyiset ja tulevat luokanopettajat sekä muut kasvattajat voivat pohtia omaa tapaansa toteuttaa kirjallisuuskasvatusta ja kannustaa lapsia lukuharrastukseen.

2 LUKUHARRASTUS

2.1 Lukuharrastuksen ja lukutaidon yhteys

Lukuharrastus on lukemista, joka tapahtuu vapaa-aikana. Se on eri asia kuin lukeminen tiedonhankintaa tai koulutyötä varten. (Heikkilä-Halttunen 2015, 179.)

Lukuharrastukseen liittyy mielihyvän tunne (Aerila & Kauppinen 2019a, 14; Cremin 2014, 5). Lukuharrastusta voidaan kuvata myös lukemiseen sitoutumisena (Reading engagement), jolla tarkoitetaan sitä, miten asennoidutaan lukemiseen ja kuinka monipuolisesti ja aktiivisesti luetaan erilaisia tekstejä osana arkea (Sulkunen 2013).

Sitoutuneet lukijat keskittyvät yleensä merkityksen löytämiseen ja ajattelemiseen.

Lukeminen liittyy ihmisen tarpeeseen ymmärtää maailmaa ja lukemisen kautta luodaan yhteyksiä omaan ympäristöön. (Cremin 2014, 6.)

Lukemisen harrastamisen mahdollistamiseksi on opittava lukemaan, mikä vaatii harjoittelua. Samalla toistuva lukeminen lisää lukutaitoa. (Aerila & Kauppinen 2019a, 14; Grünthal 2020, 167.) Sarmavuoren (2007, 97) mukaan suomalaiset ovat kirjoja lukevaa kansaa, mutta on vaikea sanoa, kuinka suuri osa on koulujen opetuksen ansiota. Hänen mukaansa yleensä tutkimuksia lukuharrastuksen kehittymisestä on tehty poikkileikkaustutkimuksina ja tarvittaisiin pitkittäistutkimuksia. Lapsuuden merkitys lukuharrastuksen kehittymiseen tunnetaan (Aerila & Kauppinen 2019a, 19).

Vapaa-ajan lukemisen ja lukutaidon välistä yhteyttä mitattiin laajassa pitkittäistutkimuksessa vuosiluokkien 1–9 aikana. Tutkimus osoittaa, että lukemisen harrastaminen parantaa lukemisen sujuvuutta ja luetun ymmärtämistä. Hitaasti lukevat ja heikosti lukemaansa ymmärtäneet lukivat vähemmän kirjoja vapaa-ajallaan.

Tutkimuksen mukaan vapaa-ajan lukeminen ei edistä sujuvaa lukemista, mutta jos lukeminen ei ole sujuvaa, se voi rajoittaa vapaa-ajan lukemista koulunkäynnin aikana. (Lerkkanen, Niemi, Poikkeus, Tolvanen, Torppa & Vasalampi 2020, 887–890.)

Heikkilä-Halttusen (2015, 177–180) mukaan viidesosa suomalaisista lapsista ovat erinomaisia lukijoita, mutta lähes kymmenen prosenttia ei saavuta tyydyttävää lukutaidon tasoa. Sukupuolierot lukemisessa näyttävät lisääntyvän koko koulunkäynnin ajan ja sitten vähenevän tai jopa katoavan iän myötä, mutta syyt tähän ovat epäselvät

(Solheim & Lundetræ 2016, 107). Mergan (2018a, 15) mukaan pojat ymmärtävät lukemisen tärkeyden tyttöjä myöhemmin. Olisi siis tärkeä painottaa lukemisen tärkeyttä pojille jo heti pienestä lapsesta asti. Heikkilä-Halttusen (2015, 208–209) mukaan pojat ovat tyttöjä jäljessä teknisessä lukutaidossa noin vuoden verran. Pojilla lukuhaluttomuuteen liittyy usein huono itsetunto. Hän ehdottaa, että opettajat voisivat tukea poikien lukuharrastusta samastumalla enemmän poikien maailmaan luomalla esimerkiksi pojille omia lukupiirejä kiinnostuksenkohteiden mukaan.

Yksi selitys sille, miksi sukupuolten väliset erot lukutaidossa näyttävät ensin lisääntyvän lapsuudesta nuoruuteen ja sitten aikuisuudessa vähenevän, on se, että nuoret pakotetaan osallistumaan testeihin ja aikuiset voivat vapaasti kieltäytyä osallistumasta. Sellaiset henkilöt, joilla on heikko lukutaito, kieltäytyvät helpommin kuin ne, joilla on korkea lukutaidon taso. Miehet, joilla on heikko lukutaidon taso, ovat aliedustettuina testeissä. (Ehmig 2018.)

2.2 Lukeminen ja motivaatio

Lukumotivaatiolla tarkoitetaan yksilön subjektiivisia syitä lukemiseen. Nämä syyt tai kannustimet voidaan luokitella sisäiseksi tai ulkoiseksi lukumotivaatioksi. Sisäisesti motivoituneet lukijat lukevat nautinnosta ja koska he pitävät lukuprosessia itsessään palkitsevana. Sen sijaan ulkoisesti motivoituneet lukijat lukevat tavoitteen saavuttamiseksi. Tällöin he näkevät palkinnon lukuprosessin ulkopuolella. Tällainen tavoite on esimerkiksi hyvien arvosanojen saaminen koulussa. (Stutz, Schaffner & Schiefel 2016, 102, 109–111.)

Stutzin ym. (2016, 106–111) mukaan motivaatio vaikuttaa lapsen lukutaidon tasoon. He tarkastelivat tutkimuksessaan lukumotivaation, lukemisen määrän ja luetunymmärtämisen välisiä suhteita alakoulun alussa. Ulkoisesti motivoituneet lukijat pitävät lukemista kouluun liittyvänä toimintana luonnostaan palkitsevan vapaa-ajan toiminnan sijaan. Siksi tällaisten lukijoiden vapaa-ajan lukumäärä ei kasva tai edes vähene. Ulkoinen motivaatio on suoraan ja negatiivisesti yhteydessä luetunymmärtämiseen. Luultavasti keskittyminen itse tekstistä on liikaa suorituksen onnistumisessa tai epäonnistumisessa. Tällöin lukeminen on pinnallista ja ymmärtäminen jää heikoksi.

Stutzin ym. (2016, 106–111) mukaan sisäinen lukumotivaatio vaikuttaa luetunymmärtämiseen lukemisen määrän kautta. Kun lukemiseen on luontainen kiinnostus, oppilas lukee enemmän ja sitä kautta luetunymmärtämisentaito kehittyy. Aerila ja Kauppinen (2019a, 71) huomauttavat, että monet lapset ovat ulkoisesti motivoituneita ja lukevat keskittyen siihen, mitä koulussa arvioidaan lukutehtävään liittyen.

Nuorten asenne lukemiseen vaikuttaa siihen, kuinka halukkaita he ovat sitoutumaan lukemisen harjoitteluun ja kuinka hyvä heidän lukutaitonsa on. Säännöllisesti lukevilla ei ole niin suurta kynnystä haastavampien tekstien lukemiseen. Siksi sisäinen lukumotivaatio on olennainen lähtökohta menestyksekkäässä lukemisessa. Tullakseen tehokkaaksi lukijaksi, on oltava sekä taitoa että halua lukea. Ymmärrys siitä, miten edistää nuorten positiivista suhtautumista lukemiseen, on olennaista lukutaidon muodostamisessa ja rakentamisessa. Koska lukemisesta nauttiminen liittyy positiivisesti lukutaitoon, lasten kannustaminen elinikäiseen lukuharrastukseen on koulussa välttämätöntä. (Merga 2018b, 2–4.)

Erilaiset taitotasot luokassa voivat johtaa siihen, että heikot lukijat menettävät lukumotivaation. Jos oppilas vertaa lukutaitoaan muihin luokkatovereihin ja kokee olevansa hidas ja huono lukija, se voi rajoittaa heidän lukemistaan. Lapsille, jotka kamppailevat ymmärtämisen ja sujuvuuden kanssa, tietoisuus ongelmistaan, etenkin vertaisiin tai sisaruksiin verrattuna, vähentää motivaatiota. Monet lapset ja nuoret ovat kuitenkin tietoisia siitä, että lukemalla enemmän lukutaito ja lukunopeus paranisivat. Puutteet lukutaidossa voivat myös johtaa siihen, että lapset eivät lue sellaisia kirjallisuudenlajeja, joista he pitäisivät. Myös taitavat lukijat voivat menettää motivaation, jos he eivät saa riittävän haasteellista, mutta silti heidän kokemusmaailmalleen sopivaa luettavaa. Aikuisten kirjat saattavat olla aiheiltaan liian rajuja lasten kokemusmaailmaan. (Merga 2018b, 100–101.)

2.3 Lukuharrastuksen kehitys Suomessa

Mäkisen (1997, 15–17) mukaan 1700-luvulle asti lukeminen oli vain erittäin pienen yhteiskuntakerroksen harrastuksena. Kirkolliseen säätyyn kuuluvat, yliopistojen opettajat, harvat tiedemiehet, osa aatelistosta ja muutama virkamies lukivat aktiivisesti. Kyse oli siis vain muutamasta prosentista väestöstä. Tällöin luku- ja kirjoitustaito oli

merkki vallasta, eikä näitä taitoja edes yritetty levittää koko väestölle. Kirjallisuus oli suurimmaksi osaksi latinankielistä, joten sitä kykeni lukemaan vain klassisen koulusivistyksen saaneet henkilöt.

Jopa ”lukemisen vallankumoukseksi” kutsuttu muutos alkoi 1700-luvulla Saksassa ja levisi sieltä pikkuhiljaa myös Pohjolaan, Tanskaan ja Ruotsiin. Mäkinen (1997, 17) mainitsee Ylikankaan vuonna 1995 tekemästä tutkimuksesta, jonka mukaan lukuinnostuksen synnyn taustalla voisi olla ihmisten kasvava individualismi sekä heräävä markkinatalous. Kirjapainoja ja kirjakauppiaita alkoikin tulla nopeasti lisää 1700-luvun Saksassa. Syntyi muoti-ilmiö, jossa lukemista käytettiin huvittelun välineenä. Tästä puhuttiin tarttuvana ilmiönä, joka ulottui myös naisiin ja alempiin yhteiskunnan luokkiin. Hyödyllisten kirjojen menekkiä kannatettiin, mutta ilmiön haittapuolia myös pelättiin. Turun akatemian professorina toiminut Carl Fredrik Mennander mainitsi puheessaan vuonna 1756, että suuri määrä on hyödyttömiä kirjoja ja ne eivät pelkästään ole rahan- ja ajanhukkaa vaan myös turmelevat ja vääristävät kansan maun, jota ei ole helppo sen jälkeen enää oikaista. (Mäkinen 1997, 15–17.)

Eskolan (2019, 85, 112–114) mukaan huonon kirjallisuuden kuten viihderomaanien lukemisen seurauksia pelättiin edelleen 1900-luvun alkupuolella. Pelättiin, että kirjoista saisi vääränlaista mallia ja että lukeminen veisi niin mukanaan, että arkitodellisuus katoaisi. Monet lukivatkin romaaneja salaa.

Kirjastojen tulo Suomeen on tapahtunut pikkuhiljaa. Vanhoista kirkon papereista on löytynyt merkintöjä uskonnollisten kirjojen, lähinnä Raamattujen, lainaamisesta jo 1600-luvun loppupuolelta. Lukuhalu tai toisin sanoen tiedonhalun heräämisen myötä syntyi lukuseuroja. Nämä olivat lukemisesta kiinnostuneiden yksilöiden, tasavertaisten säätyläisjäsenten yhteenliittymiä. Niiden käyttäjäkunta oli tyypillisesti miehiä ja lukeminen oli asiallista, järkevää ja vakavaa. Tavalliselle rahvaalle alettiin perustaa lainakirjastoja 1800-luvulla sillä oletuksella, että lukuhalu kasvaisi myös muissa väestöryhmissä, jos olosuhteet olisivat suotuisat. (Mäkinen 1997, 46–53, 79–81, 110.)

1900-luvun alkupuolelle asti kunnissa oli kunnankirjastojen lisäksi usein monia pieniä muun muassa seurojen ja yhdistysten ylläpitämiä kirjastoja. Kirjastot saattoivat olla myös samassa huoneessa olevia eri tahojen omistamia kirjakaappeja, joilla oli joko yhteinen hoitaja tai erilliset hoitajat. Lainaajat valitsivat kirjalistasta haluamansa kirjan

ja kirjastonhoitaja, useimmiten opettaja, antoi kirjan kaapista. (Eskola 2019, 8.) Vuonna 1906 kansankirjastoasian selvittämistä varten asetettu komitea esitti mietinnössään, että kunnankirjastojen tulisi yksin saada valtionavustusta, jotta voitaisi taata laadukkaan luettavan saatavuus lukuhalun herättämiseksi kansassa (Mäkinen 1997, 46–53, 79–81, 110). Valtionapua saaneet, koko kansan käytössä olevat kirjastot tulivat maksuttomiksi viimeistään vuonna 1928 kansankirjastolain myötä (Eskola 2019, 8).

Mäkinen (1997, 407) havaitsi, että vuonna 1949 kirjastolainsäädännön uudistamista pohtinut komitea mainitsee ehdotuksessaan aiemmin yleisesti käytössä olleen ”lukuhalu” -sanon tilalla lukuharrastuksen tai lukemisharrastuksen. Hänen mukaansa ”lukuhalu” oli terminä koettu mahdollisesti epämääräiseksi ja lisäksi ”lukuharrastus” sopii paremmin kirjastotoimintaan liittyvään valinnanvapauden ajatukseen. Hän toteaa, että ”parhaassa tapauksessa lukuhalu johtaa lukuharrastukseen”. Eskolan (2019, 15) mukaan kirjastoissa oli kuitenkin edelleen jopa 1960-luvulla vahva kansan sivistämiseen pyrkivä ajatus, sillä tietokirjoja sai lainata rajoituksetta ja romaaneja sai lainata kerrallaan vain kaksi kappaletta.

2.4 Teknologian kehityksen vaikutus lukemiseen

Erilaiset uudet viestintävälineet muuttavat tapoja viettää vapaa-aikaa ja saattavat vaikuttaa lukuharrastukseen (Sarmavuori, 2007, 100). Digitaalisten verkkoympäristöjen myötä lukeminen muuttuu yhteisöllisemmäksi. Lukeminen ei ole pelkästään itsenäistä teoksen lukemista, vaan internetin kautta voidaan keskustella luetusta kirjasta sekä helpottaa luettavan löytämistä, jakamista ja ratkoa yhdessä lukuharrastukseen liittyviä ongelmia. Yhteisölliset kirjakerhot ja luettujen kirjojen kirjahyllyt sijaitsevat virtuaalisena internetissä. (Herkman & Vainikka 2012, 46.)

Suomalaisnuorten lukuharrastus on muuttunut teknologian kehityksen myötä (Sulkunen 2013). Herkman ja Vainikka (2012, 23–24) ovat selvittäneet, miten lukemisen tavat ovat muuttuneet vuosien saatossa. He toteavat, että sota ja jälleenrakennuksen aika ovat määrittäneet suomalaisten lukutottumuksia 1970-luvulle asti. Tämän jälkeen televisio ja kansainvälinen nuorisokulttuuri ovat nousseet kansallisen kirjallisen kulttuurin rinnalle ja ohi. 1980-luvulla syntyneiden jälkeen on vaikeampi nimetä tiettyä yhtenäistä sukupolvea. Nykynuoret käyttävät useampaa mediavälinettä samanaikaisesti ja sukupolvien välinen ero ei ole enää yhtä selkeä.

Suomalaiset voidaan jakaa sotien jälkeisiin mediasukupolviin syntymäajankohdan ja lapsuudessa ja nuoruudessa hallinneiden medioiden perusteella. 1930–1950-luvuilla syntyneet voidaan katsoa kuuluvan sanomalehtisukupolveen, sillä heidän nuoruudessaan hallitsevana mediana ovat olleet sanomalehdet. Heidän mediakulttuurissaan on totuttu painettuun sanaan. 1960–1970-luvuilla syntyneet ovat televisiosukupolvea, sillä heidän nuoruudessaan televisio on ollut hallitsevana mediana. Heidän mediakulttuurinsa painottuu audiovisuaaliseen kulttuuriin. 1980-luvulla ja sen jälkeen syntyneet kuuluvat nettisukupolveen. Internet on heidän nuoruutensa hallitseva media ja mediakulttuuri painottuu multimediaan. 2000-luvulla ja sen jälkeen syntyneet ovat diginatiivien sukupolvea. Vuorovaikutteisuuden perustuva Web 2.0 ja sosiaalinen media ovat hallitsevana mediana. Mediakulttuuri painottuu simultaanimediaan eli siihen, että monta eri laitetta ja mediaa on auki samanaikaisesti. (Herkman & Vainikka 2012, 26, 41.)

Internet on luonut uudenlaisen mediaympäristön, jota kuvaillaan käsitteillä kuten, hypertekstuaalisuus, hajaantuminen ja virtuaalisuus. Hypertekstuaalisuudella tarkoitetaan eri medioiden ja tekstimuotojen lomittumista ja linkittymistä toisiinsa. Hajaantumisella tarkoitetaan sitä, uusia medioita on siroteltuna ympäristöömme. Virtuaalisuudella tarkoitetaan sitä, että mediatuotteet ja viestintäsuhteet eivät ole enää materiaalisia. Lukemiseen liitetään nykyään lukutaidon lisäksi monia muitakin ulottuvuuksia, kuten vuorovaikutus ja sosiaalisuus sekä jopa omien tekstien tuottaminen. Lukeminen lähentyykin nykyisessä mediaympäristössä kirjoittamista. Uudenlaisen viestintäteknologian myötä herääkin kysymys, voiko esimerkiksi blogin lukemista pitää samalla tavalla lukemisena kuin lehden tai kirjan. Osa tutkijoista rajaa vapaa-ajan lukemisen (leisure reading) edelleen kaunokirjallisten teosten lukemiseen. (Herkman & Vainikka 2012, 28–31.)

E-kirjat ja äänikirjat haastavat perinteisen painetun kirjan kuluttamista (Herkman & Vainikka 2012, 139). Clarkin ja Pictonin (2019, 17) tutkimuksen mukaan kaikki lapset lukevat kirjoja paperiversiona enemmän kuin sähköisenä, mutta tytöt lukevat eniten molemmissa muodoissa. Pojat, joilla lukemiseen sitoutuminen oli alhaisinta, sanoivat kuitenkin todennäköisemmin lukevansa erilaisia materiaaleja sähköisenä verrattuna niihin, jotka olivat todella sitoutuneita lukemiseen. He lukivat yli kaksi kertaa todennäköisemmin kaunokirjallisuutta sähköisenä kuin sitoutuneemmat ikäisensä.

Digitaaliset lukemisen muodot voivat edistää lukumotivaatiota aloittelevilla lukijoilla. Ne voivat parantaa keskittymistä ja oppimista sekä lisätä sitoutumista lukemiseen niillä oppilailta, joilla on keskittymiseen ja lukemiseen liittyviä vaikeuksia. Vaikka digitaaliset lukemisen muodot eivät korvaisikaan painettuja tekstejä, ne voivat olla kehittävä ja houkutteleva lisä suullisen ja painetun kirjallisuuden rinnalla. (Ciampa 2012, 6–26; Clark & Picton 2019, 2.) Pitkittäistutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että perinteisten kirjojen lukemisella on positiivisimmat vaikutukset luetun ymmärtämiseen ja digitaalisten tekstien lukemisella on jopa negatiivisia vaikutuksia luetun ymmärtämiseen. (Lerkkanen ym. 2020, 887–890.)

Lukulaitteiden jatkuvan kehittymisen myötä on mahdollista, että e-kirjat tulevat symboloimaan kaikkea kirjallisuutta niin kuin painetut kirjat ovat tehneet 2000-luvulle asti. Vielä niin ei ole kuitenkaan tapahtunut, vaan monet lukevat kirjoja sekä painettuna että e-kirjoina. Nuoret aikuiset ovat tottuneet siihen, että internetissä on tarjolla ilmaista luettavaa, joten he eivät ole usein valmiita maksamaan e-kirjoista. Kotimaisten e-kirjojen valikoimaa pidetään vielä suppeana ja liian monimutkaisena ladata ja käyttää tietoturva- ja tekijänoikeusjärjestelyjen vuoksi. On myös huomattava, että lukeminen ei ole pelkkää lukemista vaan siihen liittyy tunnepuoli ja kokemus. Kirja on esteettinen tavara, joka halutaan säilyttää hyllyssä ja osa sen lumosta katoaa, kun se siirretään sähköiseen muotoon. (Herkman & Vainikka 2012, 139, 149.)

Kuluttajamarkkinoilla äänikirjojen tärkeimmät edut esitetään mukavuutena ja helppoutena. Aktiviteettina ne sijoitetaan suurelta osin lukemisen lisäksi tapana kuluttaa aikaa rakentavammalla tai terveellisellä tavalla kuin pelaaminen tai sosiaalisen median sovellusten käyttö. Usein äänikirjoista nostetaan esille hyvänä ominaisuutena se, että niitä kuunnellessa voi tehdä samalla jotain muutakin. (Best 2020, 1–13.)

2.5 Kodin vaikutus lukutaitoon ja lukuharrastukseen

On huomattava, että oppilaiden lukutaito ja -motivaatio eivät kehity vain koulussa. Kirjojen saatavuus kotona ja kirjojen saaminen lahjaksi voivat olla merkittäviä tekijöitä kiinnostuksen heräämisessä lukemista kohtaan. Kotona olevat kirjat lisäävät positiivista suhtautumista kirjoihin ja lisäävät todennäköisyyttä lukuharrastukseen. Vaikka kirjojen saatavuus on välttämätöntä lukemisen mahdollistamiseksi, on myös tärkeää, että vanhemmat käyttävät aktiivisempia strategioita, kuten lukevat ääneen tai puhuvat

kirjoista, jotta kirjoja ei pidetä itsestäänselvyytenä tai vain osana sisustusta. (Merga 2018b, 67; Aerila & Kauppinen, 2019a, 19.)

PISA-tutkimukset osoittavat, että lapsi hyötyy aikuisen ääneen lukemisesta jopa 13-vuotiaaksi asti (Heikkilä-Halttunen 2015, 132). Saksalainen ääneen lukemiseen keskittynyt tutkimus osoittaa, että vanhempien ääneen lukeminen vaikuttaa positiivisesti kouluarvosanoihin. 8–12-vuotiaat lapset, joiden vanhemmat lukivat heille päivittäin ääneen, saivat keskimäärin paremman arvosanan useissa oppiaineissa verrattuna lapsiin, joiden vanhemmat lukivat heille viikoittain. Selkeästi huonompi keskiarvo kaikissa tutkimuksessa mukana olleissa oppiaineissa oli lapsilla, joiden vanhemmat lukivat heille harvoin tai ei koskaan. (Ehmig, 2018.)

Lapsilla on hyvät mahdollisuudet lukuharrastukseen Suomessa, sillä vanhemmat arvostavat lukemista ja kertovat myös itse harrastavansa lukemista vapaa-ajallaan. Iltasatujen lukemisen perinne on edelleen voimissaan. (Heikkilä-Halttunen 2015, 178.) Tilastokeskuksen (2017) kyselyn mukaan Suomessa 80 prosenttia niistä, joiden kotona asui alle 7-vuotiaita lapsia, luki heille kirjoja ääneen vähintään kerran viikossa. Mergan (2018b, 68–73) mukaan lapsilleen ääneen lukevat vanhemmat tukevat lukijaidentiteetin elinikäistä kehitystä. Lapset, jotka kokevat nautinnollisia lukuhetkiä kotona, lukevat todennäköisemmin sekä lapsuudessa että sen ulkopuolella. Heikkilä-Halttunen (2015, 132) toteaa, että vanhemmilla on iso rooli lukuharrastukseen johdattamisessa, mutta myös isovanhemmat voivat olla merkittäviä lapsen kielellisen ja kirjallisen kasvun tukijoita.

Ehmig (2018) huomauttaa, että monilla lasten vanhemmilla on heikko lukutaito. Saksassa tehdyssä tutkimuksessa 16,2 prosentissa perheistä, joissa on 0–13-vuotiaita lapsia, vähintään yhdellä vanhemmista on ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Bestin (2020, 8–9) mukaan äänikirjojen kuuntelemisen mahdollisuus on tärkeää erityisesti niissä perheissä, joissa vanhemmilla on lukivaikeuksia tai epävarmuutta omaa lukemista kohtaan.

3 ALAKOULUN KIRJALLISUUSKASVATUS

3.1 Lukuharrastus opetussuunnitelmissa

Opetussuunnitelmat toimivat kaiken opetuksen pohjana alakoulussa (Sarmavuori 2007, 244). Karasma (2014, 106, 191–192) esittää kirjassaan osia vanhoista perusopetuksen opetussuunnitelmista. Näissä kaikissa voidaan havaita olevan tavoitteena kannustaa oppilaista lukemisen harrastajia.

Vuodelta 1970 olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa luokille 1–6 (POPS I) äidinkielen opetuksen ”Ainekohtaisten tavoitteiden” -osassa esitettiin äidinkielen yleistavoitteiksi yhtenä kuudesta kohdasta ”herättää oppilaissa elävää harrastusta ja mielenkiintoa äidinkieleen ja sen ilmenemismuotoihin.” Lukemisesta esitettiin myös sen opetuksen yhtenä tarkoituksena olevan ”kehittää oppilas sellaiseen lukemisen taitoon... ..että hän tottuu lukemaan virkistykseen ja ilokseen.” Opetussuunnitelmassa vuosiluokille 7–9 (POPS II) määriteltiin lukemisen osalta yhdeksi kolmesta tavoitteesta, että peruskoulun käynyt ”lukee ilokseen ja virkistykseen”. (Karasma 2014, 199.)

Kauppisen (2010, 236) mukaan vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelmassa klassikkokaanon kuuluu jokaisen peruskoululaisen lukuohjelmaan. Kaanonilla tarkoitetaan kirjallisuusluettelo, jota pidetään hyvänä tai suositeltavana (Sarmavuori 2007, 116). Lisäksi kyseisessä opetussuunnitelmassa lukemisen ajatellaan rakentuvan ajattelutaidoksi. Luetunymmärtämisen ajatellaan kehittyvän vaiheittain omaksumalla erilaisia lukustrategioita. Näiden avulla tekstin merkitykset saa nopeasti esille. (Kauppinen 2010, 234–238.)

Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS85) ohjaa kirjallisuuden harrastamiseen. Opetussuunnitelmassa häivytetään rajaa kaunokirjallisuuden ja muun muassa sanomalehtien ja sarjakuvien lukemisen välillä. Erityyppisestä kirjallisuudesta puhutaan kokonaisuutena. Oppilas tutustutetaan mahdollisimman monen tyyppiseen kirjallisuuteen lukemalla kirjoja elämyksellisesti ja vaihtamalla kokemuksia luetusta. Kirjallisuudesta arvostetaan erityisesti kansallisia, taiteellisia, historiallisia ja paikallisia tekstejä. POPS 70:ssa ja POPS 85:ssa keskitytään kognitiivisen osataitoajattelun mukaisesti tunnistavaan ja tulkitsevaan lukemiseen. (Kauppinen 2010, 238–243.)

Vuoden 1990 perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS1994) käsittelee lukemista erilaisesta näkökulmasta kuin aiemmat opetussuunnitelmat. Lukutaidon kehittäminen lähtee oppilaasta eikä opettajan toimista tai opetusmenetelmistä. Oppilasta ohjataan arvioimaan omia lukutottumuksiaan ja kehittämään niitä arvioidensa pohjalta. Tämä toiminta tukee elinikäisen oppimisen periaatetta. Kirjallisuudella käsitetään opetussuunnitelmassa toisaalta kaanontekstejä, mutta toisaalta kirjallisuus muodostuu yhtenäiseksi tekstijoukoksi, jota voidaan käyttää monin eri tavoin. (Kauppinen 2010, 243–248.)

Opetussuunnitelmassa vuodelta 2004 (POPS04) harjoitellaan jo alaluokilla monenlaisia tapoja avata tekstejä ja siten työskennellään erityyppisten tekstin merkitysten ja käyttöjen parissa. Kirjallisuuden opetuksessa keskitytään vuosiluokilla 1–2 elämykselliseen kaunokirjallisuuden lukemiseen. Luettua pyritään liittämään oppilaan omaan elinpiiriin. Oppilas pyritään saamaan kiinnostumaan kirjallisuudesta. Kokemuksia ja elämyksiä jaetaan keskusteluissa, joissa opitaan myös käyttämään kirjallisuuden käsitteitä. Vuosiluokilla 3–5 keskitytään kasvattamaan luettavan laatua ja määrää. Kaunokirjallisia tekstejä opetellaan lisäksi muokkaamaan eri tavoilla. Vuosiluokilla 6–9 pyritään monipuolistamaan oppilaan lukuharrastusta muun muassa kaanonkirjallisuuteen tutustumalla. (Kauppinen 2010, 249–255.)

POPS04:ssa medialukutaidolla tarkoitetaan mediatekstien tulkintaa ja hyödyntämistä. Se rakentuu portaittain perusopetuksen ajan niin, että alkuopetuksessa mediatekstit ovat lukemisen materiaaleja opeteltaessa sujuvaa mekaanista lukutaitoa. Vuosiluokilla 3–5 keskitytään hankkimaan tietoa median avulla ja hallitsemaan teknisiä laitteita. (Kauppinen 2010, 249–255.) Tästä voidaan havaita, että teknologian kehittyminen alkaa vaikuttaa enemmän lukemiseen ja lukemisen tapoihin perusopetuksessa.

Uusimmassa opetussuunnitelmassa (POPS2014) ”Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä” (Opetushallitus 2016, 103–104). Opetussuunnitelmassa mainitaan myös lukuharrastukseen kannustaminen useassa kohtaa sekä vuosiluokkien 1–2 että vuosiluokkien 3–6 kohdalla. Yhtenä oppimisprosessin kannalta keskeisimpänä arvioinnin ja palautteen antamisen kohteina

äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärässä on ”edistyminen lukutaidossa sekä tekstien ymmärtämisessä ja lukemisen harrastamisessa.” Vuosiluokkien 1–2 lukuharrastukseen viittaavana tavoitteena (T13) on ”innostaa oppilasta kuuntelemaan ja lukemaan lapsille suunnattua kirjallisuutta ja valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa, kehittämään lukuharrastustaan sekä ohjata oppilasta kirjaston käyttöön.” (Opetushallitus 2016, 159–166.)

Vuosiluokkien 3–6 lukuharrastukseen viittavana tavoitteena (T14) on ”kannustaa oppilasta laajentamaan tekstivalikoimaansa ja lukemaan lapsille ja nuorille suunnattua kirjallisuutta sekä rohkaista lukuharrastukseen ja lukuelämysten jakamiseen ja kirjaston aktiiviseen käyttöön”. Arviointikriteereistä kertovassa taulukossa kuudennen vuosiluokan päätteeksi saadakseen arvosanan kahdeksan on mainittu tavoitteen (T14) hyvän/arvosanan kahdeksan saamisen kriteeriksi, että ”oppilas lukee sovitut lapsille ja nuorille suunnatut kirjat, keskustelee ja jakaa kokemuksiaan lukemistaan kirjoista”. (Opetushallitus 2016, 159–166.)

3.2 Lukemista arvostava koulu

Koulut voivat tehdä paljon oppilaiden lukuharrastuksen tukemiseksi. Kun koko kouluyhteisö on innokas lukemaan, se on hyödyksi myös oppilaille. Kun rehtori arvostaa lukemista, on todennäköisempää, että hän tukee lukemiseen liittyvien hankkeiden rahoittamista koulussa, kuten koulun kirjaston laatuun panostaminen. Kun opettaja itse lukee, hän pystyy paremmin ymmärtämään, miksi oppilaiden on tärkeää lukea. (Cremin 2014, 67; Mason & Merga 2019, 2–14.)

Usein oletetaan, että kaikki luokanopettajat harrastavat lukemista. Kauppinen ja Aerila (2019b, 141–154) tutkivat sitä, kuinka moni luokanopettaja harrastaa lukemista. Heidän tutkimuksensa aineistosta 80 prosenttia luokanopettajista harrasti lukemista ja 20 prosenttia ei kokenut kirjallisuuden harrastamisen kuuluvan kiinnostuksenkohteisiinsa. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajat, jotka harrastavat lukemista sitouttavat oppilaansa lukemiseen ja käyttävät useammin fiktiivistä kirjallisuutta esimerkkinä muissakin oppiaineissa kuin äidinkielessä.

Vastaavasti Clarkin ja Teräväisen (2015, 27) mukaan Englannissa tehdyssä tutkimuksessa kysyttiin opettajilta, nauttivatko he lukemisesta. 64,6 prosenttia

vastaajista kertoi nauttivansa lukemisesta todella paljon, 22,9 prosenttia melko paljon, 10,8 prosenttia vähän ja 1,7 prosenttia ei ollenkaan. Pisimpään opettajina toimineet nauttivat useimmiten enemmän lukemisesta kuin vähemmän kokeneet. Naisopettajat nauttivat lukemisesta useammin kuin miesopettajat.

Mergan ja Ronin (2018, 1–19) mukaan opettajilla on keskeinen rooli siinä, että elinikäisen lukemisen tärkeydestä puhutaan ja siihen liittyviä tavoitteita saavutetaan. Opettajien tietoisuudella ja halukkuudella puuttua asiaan on paljon merkitystä. On tärkeää selvittää oppilaalle lukemisen välittömät ja myöhemmät hyödyt, jotta oppilas ei koe lukemista turhaksi tähdätessään esimerkiksi ammattiurheilijaksi. Paitsi, että keskitytään lukutaitoon liittyviin hyötyihin, on myös hyvä edistää lukemiseen sitoutumista ja minäpystyvyyden tunnetta lukemisessa sekä panostaa lukunautintoon. Creminin (2014, 67–68) mukaan sellaiset opettajat, jotka lukivat itse kirjoja, onnistuivat kollegoitaan paremmin vaikuttamaan lasten lukemiseen liittyviin asenteisiin ja lisäämään heidän lukunautintoaan ja lukemiseen sitoutumistaan.

Ne oppilaat, jotka ymmärtävät lukemisella olevan muitakin kuin itsenäiseen lukutaitoon liittyviä hyötyjä ja arvoja, ovat useimmiten sellaisia, jotka lukevat päivittäin. Kun opettaja ymmärtää, mitä oppilaat arvostavat, on myös helpompi ymmärtää heidän motivaatiotaan. Lasten on ymmärrettävä, että lukutaito ei ole ennalta määritetty, vaan oppilaan omilla ponnisteluilla on vaikutusta heidän menestykseensä. Oppilaiden on pyrittävä tavoittelemaan itsenäisyyttä lisäävää lukutaitoa, jotta he voivat saavuttaa riittävän lukutaidon sekä välittömiin että tuleviin tarpeisiin toiminnallisissa, ammatillisissa, akateemisissa, sosiaalisissa ja tunteisiin liittyvissä ulottuvuuksissa. (Merga & Roni 2018, 1–19.)

Mergan (2017, 6) tutkimuksessa todettiin, että suurimmalla osalla positiiviseen asenteeseen kirjojen lukemista kohtaan on vaikuttanut joku henkilö. Tutkimuksen mukaan tämä asenteeseen vaikuttavien henkilöiden valikoima oli todella laaja. Usein vaikuttaja oli oma äitihahmo tai isähahmo, mutta saattoi olla myös muun muassa koulun kirjastonhoitaja tai joku opettajista ensimmäisestä luokasta aina yliopiston professoriin asti.

3.3 Kirjallisuuden käsittely alakoulussa

Lukemaan oppiminen ja lukutaidon kehittyminen ovat keskeisiä tavoitteita alakoulussa. Teknisen lukutaidon oppimiseksi lapsen on opittava kirjaimen nimi, sitä vastaava äänne ja kirjainmerkki. Tavutuksen on havaittu auttavan sanan hahmottamisessa, kun opetellaan lukemaan, mutta se ei ole kuitenkaan välttämätöntä. Teknisen lukutaidon lisäksi on oltava riittävä sanavarasto, jotta voi ymmärtää lukemaansa. Tavoitteena on oppia ensimmäisten kouluvuosien aikana peruslukutaito, joka tarkoittaa kykyä ymmärtää ja sisäistää lukemaansa. Lukutaidon kartuttaminen on kuitenkin pitkä prosessi ja vaatii jatkuvaa harjoittelua. (Aerila ja Kauppinen 2019a, 14–18; Heikkilä-Halttunen 2015, 172–174; Grünthal 2020, 166.)

Erityisesti kun lukutaito on vasta alkuvaiheessa, olisi tärkeää, että luettavat tekstit kiinnostavat lasta. Kun tekstien aiheet ovat lapselle tuttuja aiheita tai ilmiöitä, lapsi motivoituu lukemaan todennäköisemmin. Kun lapsi alkaa lukea nopeammin ja sujuvammin, lukuharrastuksesta tulee oma-aloitteisempaa. (Aerila & Kauppinen 2019a, 17–18.)

Lapsille ääneen lukemisen on todettu olevan yksi tehokkaimmista lukutaitoa edistävästä harjoitteista sekä kotona että koulussa (Aerila & Kauppinen 2019a, 49; Ledger & Merga 2019, 6). Se kehittää pienten lasten lukutaitoa ja edistää sanavaraston ja asioiden ilmaisemisen taidon kehittymistä vanhemmillakin lapsilla (Happonen 2020, 239). Vaikka luokanopettajat ymmärtävät ääneen lukemisen arvon, opettajien ääneen lukemisesta ei ole suurimmalle osalle tullut päivittäistä rutiinia. Päivittäinen ääneen lukeminen koulussa on tärkeää erityisesti niille lapsille, jotka tulevat köyhistä kotiloista. Läntisessä Australiassa tehdyssä tutkimuksessa selvisi, että vain kolmasosa luokanopettajista luki päivittäin oppilailleen ääneen. Toisen tutkimuksen mukaan alle puolet lasten vanhemmista lukee lapsilleen päivittäin ääneen. Siksi koulussa mahdollisuus ääneen luetun tekstin kuuntelemiseen on välttämätöntä. (Ledger & Merga 2019, 6.)

Kun luokanopettaja näkee ääneen lukemisen tärkeäksi ja haluaa käyttää siihen aikaa, se antaa oppilaille mallin siitä, että lukeminen virkistäytymiseksi on arvostettavaa. Tämä vaikuttaa myös lasten motivaatioon sitoutua lukemisen harjoitteluun. Jos opettaja osoittaa, että oppitunnilla on vain vähän aikaa eikä siksi käytä sitä lukemiseen vaan

johonkin muuhun, oppilaat voivat kokea, että lukeminen ei ole tärkeää. (Aerila & Kauppinen 2019a, 64; Ledger & Merga 2019, 6.)

Tavallinen käytäntö on luetuttaa kirjoja oppilailla. Luettamiskäytäntöjen välillä on kuitenkin paljon hajontaa, eikä kokonaisten kirjojen lukeminen ole itsestään selvää. Useimmiten oppilaat valitsevat kirjan opettajan antamista vaihtoehdoista ja sen jälkeen suosituin vaihtoehto on, että oppilaat saavat täysin vapaasti valita luettavan kirjan. Opettajat valitsevat nykyään harvoin yhden tietyn kirjan luettavaksi koko luokalle. (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas ja Tainio 2019, 168–172.) Creminin (2014, 78–81) mukaan lukumotivaation kannalta on ratkaisevan tärkeää, että oppilas saa valita lukemansa kirjan ja esimerkiksi keskeyttää lukemisen ja vaihtaa kirjaa kokiessaan sen tylsäksi.

Sen sijaan sama kirja voidaan lukea pienemmissä ryhmissä niin, että sitä käsitellään lukupiirissä. Tämä voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Lukupiirissä ajatuksena on, että useampi oppilas muodostaa ryhmän, jossa luetaan itsenäisesti sama tai eri teos ja luetusta keskustellaan keskenään. Oppilaat voivat muodostaa ryhmiä kiinnostuksen kohteidensa tai muun heitä yhdistävän tekijän mukaan. (Happonen 2020, 228–230; Heikkilä-Halttunen 2015, 192–193.)

Kirjavinkkaus ja lukudiplomit ovat yleisesti käytettyjä tapoja tutustuttaa oppilaat erilaisiin kirjoihin ja genreihin (Grünthal ym. 2019, 169). Kirjavinkkauksella tarkoitetaan sitä, että kirjavinkkari kertoo kirjan henkilöistä, tapahtumista ja tunnelmista ja pyrkii näin herättämään oppilaan kiinnostuksen kirjaan. Kirjavinkkari voi lukea pätkiä kirjasta, mutta ei paljasta kuitenkaan loppuratkaisua. Suomessa kirjastonhoitajat käyvät usein kouluissa vinkkaamassa, mutta oppilaat voivat vinkata kirjoja myös toisilleen. Vertaisvinkkaus voi herättää kiinnostuksen lukemiseen ja kirjoihin jopa aikuista tehokkaammin. Lukudiplomi taas on vapaaehtoinen ja sen tarkoituksena on kasvattaa lukemisen määrää ja monipuolisuutta. Eri luokka-asteille on laadittu kirjalistat ja lukudiplomin saadakseen on niistä luettava tietty määrä kirjoja. (Happonen 2020, 221; Heikkilä-Halttunen 2015, 195–197.)

Oppilaiden motivoinnin ja innostamisen kannalta ei ole hyvä teettää luetusta kirjasta kirjallisia tehtäviä, sillä se usein hyödyttää lähinnä kirjallisesti lahjakkaita oppilaita. Nämä luultavasti lukevat muutenkin ahkerasti. (Grünthal ym. 2019, 174.) Erilaiset

toiminnalliset menetelmät koulussa voivat innostaa lukuharrastukseen. Luettua kirjaa voidaan käsitellä muun muassa erilaisin taiteen keinoin piirtämällä tai vaikka näyttellessä. (Heikkilä-Halttunen 2015, 193.)

Suosituin tapa käsitellä kirjallisuutta on tehdä niiden pohjalta yksilöllisiä tehtäviä. Lukukokemusta käydään läpi koko luokan kesken kuitenkin lähes yhtä paljon. On myös yleistä, että kirjallisuutta käsitellään monella eri tavalla. Lähes viidesosa opettajista ilmoitti kuitenkin, ettei käsitelty viimeksi luettua kirjaa millään tavalla. (Grünthal ym. 2019, 168–172.)

Kirjoista keskustelu on hyvin perinteinen ja monen mielestä syvälinen tapa käsitellä kirjallisuutta (Happonen 2020, 231). Oppilaslähtöinen keskustelu oppilaiden itse valitsemien kirjojen ympärillä on keskeinen osa kirjakeskustelujen onnistumista. Jos luokassa keskustellaan ainoastaan opettajajohtoisesti teksteistä, jotka opettaja on valinnut, se ei välttämättä lisää oppilaiden innostusta lukuharrastukseen. Keskittymällä puhtaasti taitojen ja tietojen hankkimiseen ottamatta huomioon lukemisen sosiaalista ja tunnepuolta, oppilaat voivat kokea lukemisen pelkästään toiminnallisena tarkoituksena eivätkä hyödyllisenä toimintana, jota harjoitetaan säännöllisesti luokahuoneessa ja sen ulkopuolella. Kun oppilaat ovat sitoutuneet hiljaiseen lukemiseen, se voi vaikuttaa positiivisesti heidän halukkuuteensa osallistua kirjojen ja lukemisen ympärillä käytyihin keskusteluihin. (Merga 2018a, 72.)

Tyypillisesti oppilaat pitävät hiljaisesta lukemisesta. Jos hiljainen lukeminen on asetettu vapaaehtoiseksi lisäksi joissakin tilanteissa, eikä lukemiselle anneta luokassa ensisijaista tilaa, se voi antaa kuvan, että lukeminen ei ole tärkeää. Epäsäännöllinen mahdollisuus lukemiseen vaikeuttaa myös kirjan juonessa kiinni pysymistä erityisesti niillä oppilailla, joilla on lukivaikeuksia tai jotka eivät halua tai pysty jatkamaan lukemista kotonaan. Se nauttiiko hiljaisesta lukemisesta, voi riippua hyvin paljon siitä, onko kirjan valitseminen mieluisaa. Kirjojen vertaisarviointi yhteisissä kirjakeskusteluissa voi auttaa oppilaita tutustumaan laajemmin tyyllilajeihin ja auttaa tekemään tulevia kirjavalintoja. (Merga 2018a, 78–79.)

Keskustelu kirjojen ympärillä on hyvä toteuttaa ennen hiljaista lukemista tai sen jälkeen. Vaikka osa oppilaista pitää siitä, että he voivat kokea kirjan lukemisen yhdessä, monet kokevat sen häiritseväksi. On huomattava, että oppilaat ovat erilaisia, toiset odottavat

erityisesti keskustelua kirjojen ympärillä ja toiset nauttivat nimenomaan siitä, että saavat tilaisuuden hiljaiseen lukemiseen. (Merga 2018a, 79.)

Ääneen lukeminen oppitunnilla vuorotellen ei ole kaikille oppilaille mieluisaa ja se on tehotonta, jos oppilaat jännittävät omaa vuoroaan tai kokevat ääneen lukemisen ahdistavana tai nöyryyttävänä (Aerila & Kauppinen 2019a, 66–67). Tästä tavasta onkin monissa kouluissa ajan myötä luovuttu kokonaan. Ääneen lukeminen kuitenkin vahvistaa opittua tietoa, joten olisi tärkeää, että lukemaan opetteleva lapsi voisi päivittäin lukea jollekin ääneen. Jännitystä tai muuta vaikeutta voi vähentää lukeminen esimerkiksi lemmikille. Myös kouluissa tai kirjastoissa kiertävä lukukoiratoiminta on yleistymässä. (Heikkilä-Halttunen 2015, 192.)

E-kirjat eli elektroniset versiot painetuista kirjoista tulevat pikkuhiljaa osaksi kirjallisuuden opetusta koulussa. Malesiassa tehdyn tutkimuksen mukaan oppilaiden mielestä e-kirjojen käyttö koulussa on mieluisaa. Vaikka oppilaat kokivat, että niitä voi lukea missä vain, silti he eivät lukeneet e-kirjoja kovin usein. Vaikka oppilaat pitivät e-kirjoja mielenkiintoisina, niiden hidas avaaminen ja hetkittäinen jumittuminen saattoivat vaikuttaa siihen, että niitä ei tullut luettua kovin usein. (Noor, Embong & Abdullah 2012, 1106–1109.)

Äänikirjojen suosio kasvaa ja niiden mukavuudesta ja helppoudesta voi olla valtava hyöty koulussa (Best 2020, 1–13; Happonen 2020, 241). On vahvaa näyttöä siitä, että äänikirjat voivat auttaa lukemisen oppimisprosessissa. Niiden kuunteleminen voi lisätä sanavarastoa ja tunneälyä. Lisäksi kuunteleminen voi tukea ja rohkaista lukuhaluja. (Best 2020, 1–13.) Moore ja Cahill (2016) ovat koonneet eri tutkimusten pohjalta tietoa äänikirjoista osana lukemista. Vaikka tutkimukset osoittavat äänikirjojen olevan hyödyllisiä, siitä käydään keskustelua, voiko äänikirjan kuuntelemista laskea lukemiseksi. Kun tavallisesti lukeminen on tekstin ja silmien yhteistyötä, äänikirjaa ”luettaessa” yhteistyö tapahtuu korvien ja tekstin välillä.

3.4 Kirjastot osana oppilaiden lukuharrastuksen tukemista

Koulujen ja kirjastojen tekemä yhteistyö on tärkeää lukuharrastuksen tukemisen kannalta. Kirjaston palveluihin kuuluvat kirjavinkkaukset, joissa koulutettu vinkkari esittelee kirjoja ja pyrkii herättämään mielenkiinnon lukemista kohtaan. (Grünthal ym.

2019, 161–176.) Lisäksi kirjastovierailut sopivat opetussuunnitelman ajatukseen siitä, että tehdään yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ja viedään oppimisympäristöjä ulos luokkahuoneesta (Opetushallitus 2016, 27).

Koulukirjasto ja kunnankirjasto ovat opettajilla hyvin saatavilla, mutta koulukirjastoa käytetään useammin luultavasti sen helpon sijainnin vuoksi. Kaikissa kouluissa ei kuitenkaan ole monipuolista kirjastoa. Tämä vaikuttaa merkittävästi siihen, miten koulussa voidaan tukea lasten lukuharrastuksen kehittymistä. Kaikissa kunnissa kirjastovierailut eivät myös ole yhtä helposti järjestettävissä johtuen muun muassa pitkistä etäisyyksistä tai kirjastojen lakkauttamisista. (Grünthal ym. 2019, 166.) Cremin ja Kucirkova (2018, 23–25) näkevät erityisesti digitaalisten kirjastojen olevan hyviä kanavia opettajien ja oppilaiden välillä löytää jokaisen omaa mielenkiintoa vastaavaa luettavaa.

Heikkilä-Halttunen (2015, 195) muistuttaa, että vaikka lähikirjasto tai monipuolinen koulukirjasto olisivat säännöllisesti käytettävissä, luokassa tulisi olla aina kirjoja saatavilla. Myös Aerila ja Kauppinen (2019a, 127–130) korostavat, että kirjojen näkyminen luokassa on tärkeää luokan lukukulttuurin luomisessa. Luokassa olevat kirjat ja kirjastoista lainatut kirjat mahdollistavat sen, että oppilailla olisi aina pulpettikirja saatavilla. Se on todettu monissa kouluissa hyväksi, että tietyn tehtävän tai tavoitteen jälkeen voi keskittyä lukemaan pulpettikirjaa ennen oppitunnin päättymistä. (Heikkilä-Halttunen 2015, 195.)

Luokassa olevan kirjakokoelman olisi hyvä vaihtua tiiviisti (Heikkilä-Halttunen 2015, 195). Luokanopettajien mukaan kirjasarjat ovat suosittuja oppilaiden keskuudessa. Sinikka ja Tiina Nopolan Risto Rappääjä-kirjat, Timo Parvelan Ella-kirjat, Tuula Kallioniemen Konsta-kirjat, J.K. Rowlingin Harry Potter-kirjat sekä Aino Havukaisen ja Sami Toivosen Tatu ja Patu -kirjat ovat opettajien havaintojen mukaan suosituimpia sarjoja. Sarjojen lisäksi klassikot kuten Astrid Lindgrenin Ronja Ryövärintytär ja Veljeni, Leijonamieli ovat yhä suosittuja luettavia. (Grünthal ym. 2019, 174.)

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vertailla, eri vuosikymmeninä alakoulua käyneiden henkilöiden muistoja ja kokemuksia liittyen heidän lukuharrastuksensa kehittymiseen. Tutkimuksen keskiössä on alakoulun kirjallisuuskasvatus osana lukuharrastuksen muutoksia. Lukuharrastukseen liittyviä muutoksia pyritään vertailemaan ajalta ennen alakoulua, alakoulussa ja tällä hetkellä.

Näin ollen tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttaneet tekijät ja lukuharrastus ovat muuttuneet vuosikymmenien aikana?

-Lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttaneista tekijöistä tavoitteena on vertailla lapsuudenkodin lukuharrastusta, luettavan saamista, lukemaan oppimisen ajankohtaa sekä lukuharrastuksen jatkuvuuteen vaikuttaneita tekijöitä.

-Lukuharrastuksen muutoksista tavoitteena on vertailla lukemisesta pitämistä ja lukemisen aktiivisuutta.

2. Miten eri vuosikymmenillä syntyneet ovat kokeneet alakoulun kirjallisuuskasvatuksen?

-Kirjallisuuskasvatuksella tarkoitan sekä niitä tapoja, miten kirjallisuuteen on tutustuttu ja miten sitä on käsitelty oppitunneilla, että opettajan omaa toimintaa esimerkkinä ja motivoijana.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen strategiana käytettiin survey-tutkimusta. Survey-tutkimuksessa tyypillisesti poimitaan tietystä ihmisjoukosta otos yksilöitä, joilta kerätään aineisto tavallisesti kyselylomakkeen tai strukturoidun haastattelun avulla. Ilmiöitä pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään kerätyn aineiston avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, 134.) Tämä tutkimus on fenomenologinen eli se perustuu tutkittavien havaintoihin ja kokemuksiin. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, jossa ihmisen havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon tuottamista pidetään merkityksellisenä. Ajatuksena on, että tieto maailmasta välittyy yksilöllisten kokemusten ja aistimusten kautta. (Jyväskylän yliopisto, 2015.)

Tutkimuksen kysely luotiin verkkokyselyksi Webropoliin. Kyselyssä on kokonaisuudessaan 38 kysymystä. Siinä on sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia piirteitä. Se sisältää sekä avoimia (11 kysymystä) että monivalintakysymyksiä (27 kysymystä). Monivalintakysymyksistä osa (neljä kysymystä) on strukturoidun kysymyksen ja avoimen kysymyksen välimuotoja eli valmiiden vaihtoehtojen lisäksi vastaaja voi kirjoittaa oman vaihtoehdon. Monivalintakysymyksissä käytetään myös viisiportaista Likert-asteikkoa (seitsemän kysymystä.) Tutkimuskysymysten kannalta tärkeimmiksi katsotut kysymykset on merkitty kyselyssä pakollisiksi. Vertailun ja tulosten käsittelyn helpottamiseksi kyselyn kysymykset jaettiin kolmeen eri osioon: aika ennen kouluikää, kansakoulussa/ala-asteella/alakoulussa sekä kansakoulun/ala-asteen jälkeen.

Lähetin kyselyn testattavaksi kahdeksalle koehenkilölle. Kaksi koehenkilöistä oli alakouluikäisiä lapsia ja loput eri ikäisiä alle 40-vuotiaita aikuisia. Testaamisen myötä kyselyn tekemiseen arvioitiin kuluvan noin 10–20 minuuttia. Kyselyä testattiin sekä tietokoneella, tabletilla että älypuhelimella. Ensimmäisessä versiossa käytettiin mielipidettä mittaavissa kysymyksissä 7-portaista Likert-asteikkoa, mutta kaksi testaajista oli sitä mieltä, että vaihtoehtoja oli liikaa. Kyselyn lopulliseen versioon

muokattiin 5-portainen Likert-asteikko. Tämän jälkeen vielä kaksi henkilöä testasivat, että kysely toimii teknisesti oikein.

Lopullinen versio lähetettiin sähköisenä kyselylomakkeena neljälle samalla luokalla olleelle oppilasryhmälle. Ensimmäinen luokkaryhmä on 1950-luvulla syntyneet, toinen 1970-luvulla syntyneet, kolmas 1990-luvulla syntyneet ja neljäs 2010-luvulla syntyneet. Kysely lähetettiin vain tietyille luokkaryhmille, jolloin koko ikäryhmä on kokenut tietyn koulun ja tiettyjen opettajien toimintatavat. Syynä siihen, että valitsin kokonaiset luokkaryhmät vastaajiksi oli se, että jos vastaukset ovat samansuuntaisia, voin tehdä niistä päätelmiä, vaikka vastaajajoukko onkin pieni.

Kohdejoukon valintaan vaikutti hyvin paljon se, miten tavoitan kokonaisen luokkaryhmän, jonka alakouluajoista on jo kauan aikaa. Graduohjaajani Jarmo Kinos sekä kanssani yhteistyötä tehnyt yliopistonlehtori Juli-Anna Aerila auttoivat minua ottamaan yhteyttä 1950-luvulla syntyneisiin ja 1970-luvulla syntyneisiin luokkaryhmiin. 1990-luvulla syntyneiden luokkaryhmän tavoitin itse. Linkki kyselyyn lähetettiin pääasiassa sähköpostilla, mutta osalle Facebookin kautta tai Whatsapp-pikaviestisovelluksella. Kyselyt lähetettiin helmikuun 2021 aikana ja niihin annettiin aikaa vastata suunnilleen kaksi viikkoa.

2010-luvulla syntyneille toteutin saman kyselyn kontrolloituna kyselynä eli henkilökohtaisesti paikan päällä (Hirsjärvi ym. 2012, 196–197). Kävin teettämässä kyselyn oppilaille heidän koulussaan koulun rehtorin antamalla luvalla. Lisäksi oppilaiden vanhemmille ilmoitettiin tulevasta tutkimukseen osallistumisesta ja kieltäytymisen mahdollisuudesta Wilman kautta. Tässä pyrittiin noudattamaan tutkimuksen hyvää tieteellistä käytäntöä, johon kuuluu ihmisarvon kunnioittaminen. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että ihmisillä on oikeus ja mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. On tärkeää, että tutkimushenkilöille selvitetään, mistä tutkimuksessa on kysymys ja että, heidän osallistumisensa on vapaaehtoista. (Hirsjärvi ym. 2012, 25.)

Kyseisen luokan opettaja jakoi linkin kyselyyn heidän luokkansa yhteisellä sähköisellä alustalla. Varmistin, että jokainen oppilas sai kyselyn auki omalla laitteellaan ja pääsi teknisesti etenemään kyselyn kanssa. Heillä oli myös mahdollisuus kysyä, jos he eivät ymmärtäneet jotakin kysymystä. Koska sama kysely osoitettiin kaikille ikäryhmille ja

ajan saatossa nimitykset ovat muuttuneet, sanavalinnat saattoivat olla lapsille vaikeasti ymmärrettäviä kyselyn joissakin kohdissa. Tämä oli myös syy, miksi halusin olla paikan päällä varmistamassa, että 2010-luvulla syntynyt ryhmä pääsee etenemään kyselyssä. 2010-luvulla syntyneet eivät tietenkään vastanneet osioon ”kansakoulun/ala-asteen jälkeen”, sillä he ovat edelleen alakoululaisia. Tätä ikäryhmää varten kyselyssä oli osion ”kansakoulussa/ala-asteella/alakoulussa” lopussa kysymys, jossa piti vastata, onko vastaaja edelleen alakoululainen. Vastaamalla tähän kysymykseen ”kyllä”, kysely päättyi.

5.2 Aineiston kuvaaminen

Kyselyyn vastasi 39 henkilöä, joista 15 oli miehiä, 19 naisia, kolme muita ja kaksi vastaajista ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Vastaajista kymmenen on syntynyt 1950-luvulla, viisi on syntynyt 1970-luvulla, 13 on syntynyt 1990-luvulla ja 11 on syntynyt 2010-luvulla. Alla oleva taulukko (taulukko 1) havainnollistaa sukupuolten jakautumista eri ikäryhmissä.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden sukupuolijakaumat ikäryhmittäin.

Sukupuoli	Syntymävuosikymmen			
	1950	1970	1990	2010
Tytöt	7	2	7	3
Pojat	3	3	6	3
Muut	-	-	-	3
Ei halunnut kertoa	-	-	-	2

Hirsjärven ym. (2012, 262–263, 266–269) mukaan laadullisen tutkimuksen tulokset voidaan esittää joustavasti kertovalla, analysoivalla tekstillä, jossa aineistosta nousseita teemoja havainnollistetaan suorilla lainauksilla. Heidän mukaansa perinteisen tieteellisen tutkimuksen tulokset esitetään tekstin lisäksi myös taulukoina ja kaavioina. Tämän tutkimuksen aineistoa kuvataan sekä analysoivan tekstin että taulukoiden avulla. Osa taulukoista havainnollistaa numeerisia tuloksia ja osa sisältää otteita aineistosta. Taulukot parantavat tekstin luettavuutta ja ymmärrettävyyttä (Hirsjärvi ym. 2012, 322).

Tulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin järjestyksessä. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen tarkastellaan yleisesti tiedossa olevia tutkimusten mukaan lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa huomioon

otettiin lapsuudenkodin lukuharrastus, luettavan saaminen alle kouluikäisenä, lukemaan oppimisen ajankohta, lukemista tukeneet henkilöt ja muut tekijät sekä lukuharrastuksen jatkuvuuteen vaikuttaneet tekijät. Tulokset koostuvat tutkimukseen osallistuneiden muistoista ja kokemuksista liittyen näihin aiheisiin.

5.3 Analyysimenetelmät

Aineistoa analysoitiin Webropol-alustan omien työkalujen avulla. Koska halusin erityisesti vertailla eri ikäryhmiä toisiinsa, loin Webropolissa raportin, jossa vastaukset on eritelty vastaajien syntymävuosikymmenen mukaan. Aineistoa käytiin läpi useaan kertaan ajatuksella.

Aineistoa analysoitaessa yhdistyivät sekä kvalitatiiviset että kvantitatiiviset menetelmät. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on taustalla ajatus, että kun tutkitaan yksittäisiä tapauksia riittävän tarkasti, voidaan saada näkyviin se, mikä ilmiössä on merkittävää. Ja kun tarkastellaan ilmiötä yleisemmällä tasolla, voidaan havaita, mikä toistuu usein. (Hirsjärvi ym. 2012, 182.)

Analysoin kyselyssä olleita avoimia kysymyksiä kvalitatiivisin menetelmin. Tässä käytin sekä aineisto- että teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan yleisessä ja tiivistetyssä muodossa oleva kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan. Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa sitä, että aineistosta lähdetään pelkistämällä, ryhmittelemällä ja luomalla teoreettisia käsitteitä hakemaan vastausta tutkimustehtävään. Teorialähtöisessä analyysissä aineistoa luokitellaan aiempaan teoriaan perustuvilla käsitteillä, teorioilla ja malleilla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.)

Kirjoitin vastaukset erilliselle paperille ikäryhmittäin jaoteltuna. Alleviivasin eri väreillä vastauksista oleellisimpia sanoja ja luokittelin eri värien mukaan. Nimesin väreihin liittyvät luokat ja merkitsin numeroilla, kuinka monta kuhunkin luokkaan sopivaa vastausta missäkin ikäryhmässä oli. Tässä yhteydessä kirjoitin luokkien perään huomion, jos havaitsin, että jossakin ikäryhmässä korostui jokin tietty vastaus tai jossakin ikäryhmässä ei ollut mainittu ollenkaan vastausta, joka ilmeni kaikissa muissa ikäryhmissä.

Tarkennan analyysiä suorilla lainauksilla tulosten esittämisen yhteydessä. Lainauksia on aina jokaisesta ikäryhmästä, mikäli kyseistä tulosta kuvaava vastaus on tullut esille kaikissa ikäryhmissä. Kuitenkin sellaisissa tilanteissa, joissa olen kokenut, että lainaus saattaisi paljastaa muille entisille luokkatovereille vastaajan henkilöllisyyden, olen jättänyt lainauksen lisäämättä. Olen myös pyrkinyt lisäämään sellaisia lainauksia, joissa on muuten aiheen kannalta jotakin mielenkiintoista.

Analysoin strukturoidut kysymykset Webropolin työkalujen avulla ja esitin tulokset kvantifioiden. Aineiston kvantifioinnilla tarkoitetaan sitä, että lasketaan, montako kertaa sama asia esiintyy mainituissa kuvauksissa tai kuinka moni tutkimukseen osallistunut henkilö mainitsee saman asian (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.7). Vastaajat arvioivat erilaisia lukuharrastukseen ja kirjallisuuskasvatukseen liittyviä asioita Likert-asteikolla 1–5. Koska vastausten välillä on vaihtelua ja jotta niistä voisi tehdä jonkinlaisia yhtenäistäviä päätelmiä, esitin useimmiten tietyn ikäryhmän tai sukupuolen vastaukset keskiarvoina. Valitsin keskiarvon tai yksilötasolla ilmoitetun tuloksen sen perusteella, mikä mielestäni oli sen tuloksen kannalta oleellista.

Osana tuloksia on vertailua miesten ja naisten välillä sekä lukemaan oppimisen ajankohtaan liittyen. Nämä vertailut tehtiin suodattamalla vastauksista ne, jotka olivat tarkastelun kohteena. Suodattamalla vastausvaihtoehtoja ja tarkkailemalla näin eri kysymysten vastauksia, pyrin havaitsemaan eroavaisuuksia vertailtavien kohteiden välillä.

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Olen pyrkinyt noudattamaan tämän tutkimuksen teossa eettisesti hyvää tieteellistä käytäntöä. Tällä tarkoitetaan muun muassa rehellisyyttä sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta koko tutkimusprosessin ajan. Tiedonhankinta- tutkimus- ja arviointimenetelmissä on otettu huomioon eettisyys ja tieteellisen tutkimuksen kriteerit. Eettisen kestävyuden ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksen eri vaiheet ja tulokset on pyritty selittämään avoimesti ja rehellisesti. Muiden tutkijoiden työlle ja saavutuksille on pyritty antamaan niille kuuluva kunnioitus ja huomio viittaamalla asianmukaisesti lähteisiin ja esittämättä kenenkään muun tekstejä omina. (Hirsjärvi ym. 2012, 26.)

Tutkimuksessa on pyritty säilyttämään vastaajien anonymiteetti niin, että mitään henkilötietoja sukupuolen ja syntymävuosikymmenen lisäksi ei ole kysytty. Kyselyn lähettämisen yhteydessä (1950-, 1970- ja 1990-luvulla syntyneille) kerrottiin, että kysely on lähetetty myös muille luokkatovereille. Koska missään ikäryhmässä kaikki eivät vastanneet kyselyyn, edes entiset luokkatoverit eivät voi tietää, ketkä kaikki ovat päätyneet kyselyyn vastaamaan. 2010-luvulla syntyneiden kohdalla tilanne oli eri, sillä ne oppilaat, jotka olivat sinä päivänä koulussa, tekivät kyselyn samassa luokkatilassa samaan aikaan. Kyselyn alussa kerrottiin, että vastaajien on mahdollista tunnistaa valmiista työstä joistakin, erityisesti avoimien kysymyksien vastauksista oma tai luokkatoverin vastaus.

Myös aineiston kuvaamisessa on eettisistä syistä tärkeää ottaa huomioon vastaajien anonymiteetin säilyttäminen (Hirsjärvi ym. 2012, 27). Siksi otteissa aineistosta ei ole syntymävuosikymmenen lisäksi tavallisesti käytettyä vastaajan yksilöimiseen tarkoitettua kirjainmerkintää. Ainoastaan taulukoissa, joissa kuvataan vastaajien kiinnostuksen muutoksia lukemista kohtaan, on eritelty jokainen vastaaja erillisellä kirjaimella mahdollisimman tarkan analysoinnin mahdollistamiseksi. Tässä yhteydessä vastaajat on myös jaoteltu sukupuolen mukaan. Koska vastaajat on yksilöity vain tässä yhteydessä, muita vastauksia ei ole mahdollista yhdistää tiettyyn vastaajaan tämän perusteella.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on hyvä miettiä mittaustulosten toistettavuutta eli sitä, kuinka ei-sattumanvaraisia tuloksia se antaa (Hirsjärvi ym. 2012, 231). Tämän tutkimuksen toistettavuutta lisää se, että se on toteutettu kyselylomakkeella, joka on kaikille vastaajille samanlainen.

6 TULOKSET

6.1 Lukuharrastuksen kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät

6.1.1 Lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttavat tekijät

Lapsuudenkodin lukuharrastus

Kirjojen määrä kotona on vuosikymmenten aikana kasvanut. Kun 1950-luvulla syntyneistä kukaan ei arvioinut kotona olleen alle kouluikäisenä yli 50 lastenkirjaa, 2010-luvulla syntyneiden keskuudessa yleisimmin arvioitiin kotona olleen yli 50 lastenkirjaa. Suurin osa 1950-, 1970- ja 1990- luvuilla syntyneistä arvioi kotona olleen 5–20 lastenkirjaa. Lisäksi 1990-luvulla syntyneistä muutama arvioi kotona olleen 21–50 lastenkirjaa ja pari vastaajaa arvioi kotona olleen yli 50 lastenkirjaa. Yhä harvemmin kotona on alle viisi lastenkirjaa. Kun 1950-luvulla syntyneistä kaksi vastaajaa ja sekä 1970- että 1990-luvulla syntyneistä yksi vastaaja mainitsi kotona olleen alle viisi lastenkirjaa, 2010-luvulla syntyneistä kukaan ei arvioinut näin.

Kotona lapsille ääneen lukeminen on yleistynyt vuosikymmenten aikana. Kenellekään 1950-luvulla syntyneistä ei luettu päivittäin ääneen kirjoja. Suurimmalle osalle 2010- ja 1990-luvuilla syntyneistä luettiin päivittäin ääneen. Yleisin vastaus 1950- ja 1970-luvuilla syntyneiden keskuudessa oli, että heille luettiin useana päivänä viikossa ääneen. Tosin 1950-luvulla syntyneillä yhtä yleinen vastaus oli, että he eivät muista, kuinka usein heille luettiin ääneen alle kouluikäisenä. Alle kouluikäisenä kotona luettiin ääneen päivittäin useammin tytöille kuin pojille sekä 1970- että 1990-luvulla syntyneiden vastaajien keskuudessa. 2010-luvulla syntyneille tytöille ja pojille luettiin yhtä monelle ääneen päivittäin.

Äidin rooli lapsille ääneen lukijana on pysynyt vahvana vuosikymmenistä toiseen, mutta 1990-luvusta lähtien isät ovat myös toimineet aktiivisesti lukijoina. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) kuvataan tutkimukseen osallistuneiden vastauksia siitä, kuka heille luki ja milloin luettiin. Äiti luki useimmiten 1950- ja 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa. Äiti ja isä lukivat yhtä monella vastaajalla 1990-luvulla syntyneiden keskuudessa ja 2010-luvulla syntyneille isä luki useimmiten. Mummo mainittiin

lukijoiksi kaikissa muissa ikäryhmissä paitsi 1990-luvulla syntyneiden ikäryhmässä. Kaikissa ikäryhmissä esille nousi lukemisen ajankohtana illat.

TAULUKKO 2. Alle kouluikäisille lukeneet henkilöt ja muistoja lukemisen ajankohdasta.

Syntymä- vuosikymmen	Lukijana toiminut henkilö	Lukuhetken ajankohta
1950	- äiti (3/10) - yksittäiset maininnat (1/10): <i>mummi, naapurin vanhemmat lapset, kaksi enoa</i>	- <i>iltaisin</i> (2/10) - yksittäiset maininnat (1/10): <i>joskus viikonloppuisin päiväsaikaan</i>
1970	- äiti (2/5) - yksittäiset maininnat (1/10): <i>mummo, äidinäiti, isä</i>	- <i>iltaisin</i> (1/5) - yksittäiset maininnat (1/5): <i>päivässä saatettiin lukea monta kertaa kirjoja</i>
1990	- äiti (9/13) - isä (9/13) - yksittäiset maininnat (1/13): <i>sukulaiset, perhetuttavat, perhepäivähoidon hoitaja, päiväkodin henkilökunta, sisarukset</i>	- <i>iltaisin</i> (4/13)
2010	- isä (9/11) - äiti (8/11) - yksittäiset maininnat (1/11): <i>isovanhemmat, mummo, mummi, joku muu, sukulaiset</i>	- <i>iltaisin</i> (1/11)

Lapsuudenkodin lukuhetket koettiin miellyttävinä. Lukijan ja lukemisen ajankohdan lisäksi osa vastaajista kuvaili lapsuudenkodin lukuhetkien tunnelmaa ja muistoja lukuhetkestä tarkemmin. Lukuhetkeä kuvailtiin positiivisin ilmauksin:

- Rauhoittava ja lämmin tunnelma. (1950)
- Muistan lukuhetket mukavina ja turvallisina... (1970)
- ... yleensä vaihdettiin päivän kuulumiset ja murheet iltasadun yhteydessä. (1990)
- Lukuhetket olivat hauskoja ja pidin niistä. (1990)
- ... olihan se kiehtovaa siinä iässä. (1990)
- Muistan siitä että tykkäsin paljon kun minulle luettiin. (2010)

Kotona perheen yhteisistä lukuhetkistä on tullut yleisempiä ajan kuluessa. Kun sekä 1950- että 1970-luvulla syntyneistä kaksi mainitsi perheen yhteisistä lukuhetkistä, 1990-luvulla syntyneistä mainitsi seitsemän ja 2010-luvulla syntyneistä kuusi.

- Tietosanakirjaa selattiin usein. (1950)
- Kotona luettiin paljon kirjoja, sekä ääneen että itsenäisesti. (1970)
- Lukuhetkiä yksin ja yhdessä perheen kanssa. Olin kiinnostunut kirjoista. (1990)
- perheen jäsenet luki mulle (2010)

Niin kuin aiemmin jo totesin, lapsille ääneen lukemisesta on tullut tavallisempaa ajan kuluessa. Kun sekä 1950- että 1970-luvulla syntyneistä vain yksi mainitsi, että hänelle luettiin ääneen alle kouluikäisenä, 1990- ja 2010-luvulla syntyneistä neljä mainitsi näin.

En niinkään muista että vanhempani olisivat lukeneet kirjoja kovinkaan paljon. Isäni luki kyllä kaikki Päätalot, sen muistan. Ja itselläni se oli lähes vain nuo äidin lukemat Iltarastit ennen nukkumaan menoa. (1950)

Vanhempani eivät itse lukeneet kirjoja muuta kuin lastenkirjoja minulle ääneen. Minua kuitenkin on aina kannustettu lukemiseen. (1990)

Vanhemmat lukivat minulle ja sitten kun opin lukemaan luin myös itse kirjoja. (2010)

Vaikka vanhemmat lukevat nykyään useammin lapsille, vanhempien oma lukuharrastus nostettiin esille harvemmin nuoremmissa ikäryhmissä. Lapsuuden tai lapsuudenkodin lukuharrastusta muistella, sekä 1950- että 1970-luvulla syntyneistä kaksi vastaajaa ja 1990-luvulla syntyneistä vain yksi nosti esille joko äidin tai isän tai molempien harrastaneen lukemista. 2010-luvulla syntyneistä kukaan ei maininnut vanhempien lukuharrastusta vaan heidän vastauksissaan korostui itse lukeminen. Heistä seitsemän mainitsi lukeneensa tai katselleensa kirjoja itse.

Äiti oli innokas romaanien lukija. (1950)

Muistan että meillä oli aina paljon kirjoja ja niitä luettiin lähinnä iltasaduiksi. Ensin vanhemmat lukivat niitä ja kun opin lukemaan, luin itse. Vanhempani lukivat myös omia kirjoja reissuilla ja iltaisin. (1990)

Luin ja katsoin kirjoja. Minulle myös luettiin iltaisin kirjoja. (2010)

Lisäksi sanoma- ja aikakauslehdet osana lapsuuden ja/tai lapsuudenkodin lukuharrastusta nostettiin esille vain 1950- ja 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa.

Opin itse lukemaan sanomalehteä tutkimalla ja kyselemällä, mitä mikäkin tarkoittaa. (1970)

Luettavan saaminen alle kouluikäisenä

Kaikissa ikäryhmissä oli paljon hajontaa siinä, kuinka usein vastaajat kävivät kirjastossa tai kirjastoautolla alle kouluikäisenä. Niin kuin alla olevasta taulukosta (taulukko 3) nähdään, yleisimmin kirjastossa käytiin kuukausittain. Jokaisessa ikäryhmässä puolet tai enemmän kävi kirjastossa vähintään muutamia kertoja vuodessa.

TAULUKKO 3. Kirjastossa tai kirjastoautolla käymisen aktiivisuus alle kouluikäisenä jaoteltuna ikäryhmittäin.

Kirjastossa/ kirjastoautolla käymisen aktiivisuus	Syntymävuosikymmen			
	1950	1970	1990	2010
viikoittain	-	2	1	1
kuukausittain	3	1	4	7
muutamia kertoja vuodessa	2	1	3	-
harvemmin	-	-	1	2
ei koskaan	3	1	-	1
ei koskaan, koska kirjastoja ei ollut lähiseudulla	1	-	1	-
ei muista	1	-	3	-
yhteensä	10	5	13	11

Kaikissa ikäryhmissä useimmiten vastaajat mainitsivat saaneensa luettavaa kirjaston lisäksi kotoa tai kirjakaupoista.

- Kirjakaupasta ostetuista kirjoista (1950)
- Kotona oli paljon kirjoja. (1970)
- Lähinnä kotoa sen mitä siellä sattui olemaan. (1990)
- Sain kirjoja omasta kodista ja joskus kirjakaupasta. (2010)

1950-luvulla syntyneistä kaksi mainitsi saaneensa kirjoja naapureilta. Toinen ei eritelty tarkemmin, minkälaisesta naapurista oli kyse, mutta toinen mainitsi naapurien olleen opettajia. Sekä 1950-, 1990- että 2010-luvulla syntyneiden keskuudessa mainittiin isovanhemmat ja erityisesti mummut, joilta saatiin luettavaa. Näissä ikäryhmissä saatiin luettavaa myös muilta sukulaisilta. Lisäksi näissä ikäryhmissä mainittiin kirjojen saaminen lahjaksi. Aku-Ankka nimettiin sekä yhden 1950-luvulla syntyneen että yhden 1990-luvulla syntyneen vastauksissa. Kirpputorit ja kirjakerhot mainittiin kummatkin kahden eri henkilön vastauksissa 1990-luvulla syntyneiden ikäryhmässä. Alla olevassa taulukossa (taulukko 4) on otteita tutkimukseen osallistuneiden vastauksista siitä, mistä he saivat luettavaa alle kouluikäisenä.

TAULUKKO 4. Luettavan saaminen muualta kuin kirjastoista ennen kouluikää.

Syntymä- vuosikymmen	Luettavan saamisen lähteet (otteet aineistosta)
1950	<ul style="list-style-type: none"> - Kotoa (2 mainintaa) - mummolta, naapurin opettajapariskunnalta. - Lähiparturiin tuli Aku-Ankka, ja sen sain lukea aina kun se ilmestyi. Ilman parturipakkoa. - Lahjaksi varmaan - Naapureilta - Kirjakaupasta ostetuista kirjoista - Enot toivat työmatkoillansa.
1970	<ul style="list-style-type: none"> - Kotona oli paljon kirjoja. - Kirjasto oli tuolloin kaikkein tärkein, kotiin ei tuolloin ostettu liikaa uutta tavaraa. - Joskus ostettiin
1990	<ul style="list-style-type: none"> - sain lahjaksi (4 mainintaa) - kaupasta (3 mainintaa) - Kirjakerhosta (2 mainintaa) - kirppareilta (2 mainintaa) - kotoa (2 mainintaa) - Sukulaisilta - Mummi osti - Aku Ankka tuli postissa. - Meillä oli myös sisaruksieni vanhoja kirjoja.
2010	<ul style="list-style-type: none"> - Kaupasta (5 mainintaa) - kotoa (5 mainintaa) - tutuilta en oiken muista - Vanhempien vanhoja kirjoja - Mummolasta, Mummilasta - Joskus minun täti toi kirjoja. - Kavereilta Vanhemmilta - lahjaksi

Lukemaan oppiminen ennen kouluikää tai koulussa

1950-luvulla syntyneistä suurin osa oppi lukemaan koulussa ja 2010-luvulla suurin osa oppi lukemaan ennen kouluikää. Lukemaan oppi ennen kouluikää 1950-luvulla syntyneistä kaikki pojat ja kaikki tytöt oppivat lukemaan koulussa. 1970-luvulla syntyneistä ennen kouluikää lukemaan oppi kaikki tytöt ja yksi pojista. 1990-luvulla syntyneistä sekä tytöistä että pojista noin puolet oppi lukemaan ennen kouluikää. 2010-luvulla syntyneistä sukupuolensa ilmoittaneista kaikki tytöt ja pojat oppivat lukemaan ennen kouluikää.

2010-luvulla syntyneiden ikäryhmässä oppilaat osasivat lukea ennen koulun aloittamista, kun kotona oli enemmän kirjoja. Niille, jotka oppivat lukemaan ennen koulua on luettu keskimäärin useammin ääneen kotona kirjoja, kuin niille, jotka oppivat

lukemaan koulussa. Koulussa lukemaan oppineiden joukossa oli useammin niitä, joille ei luettu koskaan ennen kouluikää tai jotka eivät muistaneet, luettiin heille.

Ennen kouluikää lukemaan oppineet olivat keskimäärin kiinnostuneempia kirjoista ennen kouluikää. Tämä näkyi myös siinä, että ennen alakoulun aloittamista kaikkein useimmin eli viikoittain kirjastossa kävivät vain ne, jotka osasivat lukea ennen kouluikää. Ennen kouluikää lukemaan oppineet kävivät keskimäärin muutenkin useammin kirjastossa. Ainoastaan 1950-luvulla syntyneiden ikäryhmässä oli päinvastoin eli kiinnostuneempia kirjoista olivat ne, jotka eivät osanneet lukea ennen kouluikää. 1950-luvulla syntyneet, jotka oppivat lukemaan koulussa kävivät myös useammin kirjastossa kuin ennen koulua lukemaan oppineet.

Lukemaan oppimisen ajankohdalla ei ole suoraviivaista yhteyttä siihen, kuinka kiinnostuneita oppilaat ovat äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena alakoulun aloittaessa. Ennen kouluikää lukemaan oppineet olivat kiinnostuneempia äidinkielestä ja kirjallisuudesta sekä 1970- että 2010-luvulla syntyneiden ikäryhmissä. 1990-luvulla syntyneet olivat keskimäärin yhtä kiinnostuneita riippumatta lukemaan oppimisen ajankohdasta. 1950-luvulla syntyneistä keskimäärin kiinnostuneempia olivat ne, jotka eivät osanneet lukea ennen kouluikää.

Alakouluaijana erot lukemisesta pitämisessä ja lukuaktiivisuudessa tasoittuivat ennen koulua lukemaan oppineiden ja koulussa lukemaan oppineiden välillä. Sekä koulussa lukemaan oppineet että ennen kouluikää lukemaan oppineet lukivat lähes yhtä usein omaksi ilokseen alakouluaijana. Lukemaan oppimisen ajankohdalla ei ollut havaittavissa eroa lukemisesta pitämisessä alakouluaijana 1950- ja 1990-luvulla syntyneiden ikäryhmissä. Alakouluaijana lukemisesta pitivät edelleen 1970- ja 2010-luvulla syntyneiden keskuudessa vähemmän ne, jotka oppivat lukemaan koulussa.

Alakoulun jälkeen lukemaan oppimisen ajankohdalla ei ole havaittavissa vaikutusta lukemisesta pitämiseen ja lukuaktiivisuuteen. Niitä, jotka lukevat harvemmin kuin joitakin kertoja kuukaudessa tai ei lainkaan löytyi tosin useampi niistä, jotka oppivat lukemaan koulussa. Mutta myös lähes joka päivä lukijoita löytyi kaikista ikäryhmistä, jotka oppivat lukemaan koulussa. 1990-luvulla syntyneistä ennen koulua lukemaan oppineista kukaan ei maininnut lukeneensa viimeisen vuoden aikana lähes päivittäin.

Lukemisen tukeminen alakouluaikana

Yleisimmin lukemista on tukenut alakouluaikana äiti. Toisiksi yleisimmin lukemista on tukenut opettajat ja kolmanneksi yleisimmin kotona saatavilla olevat kirjat, lehdet ja/tai sarjakuvat. Mistään ikäryhmästä kukaan ei kokenut, että julkisuuden henkilöt ovat tukeneet heidän lukemistaan. Alla olevassa taulukossa (taulukko 5) kuvaillaan tarkemmin, mikä tai kuka vastaajien lukemista tuki. Valmiiden vaihtoehtojen lisäksi mainittiin lukemista tukeneina henkilöinä ja muina tekijöinä täti, mummo, lukudiplomi ja kirjastonhoitaja.

TAULUKKO 5. Lukemista tukeneet henkilöt ja muut tekijät alakouluaikana.

Syntymä- vuosikymmen	Lukemista tukeneet tekijät
1950	<ul style="list-style-type: none"> - kirjastot (7/10) - äiti (5/10) - kotona saatavilla olevat kirjat/lehdet/sarjakuvat (3/10) - kirjakaupat; opettajat; ystävät; se, että minulle luettiin (2/10) - isä; vanhemmat; en osaa sanoa (1/10) - muu (4/10): <i>Täti; Täti; naapurit; mummi</i>
1970	<ul style="list-style-type: none"> - äiti; kirjastot; kotona saatavilla olevat kirjat/lehdet/sarjakuvat (3/5) - isä; sisarukset; se, että minulle luettiin (2/5) - ystävät; opettajat; en osaa sanoa (1/5) - muu (3/5): <i>mummu; kaverin kanssa oli aina treffit kirjastossa maanantaisin; Juttelin kirjastonhoitajan kanssa ala- ja varmaan vielä yläasteikäisenäkin, että mikä kirja sopisi minulle. Noista hetkistä jäi todella hyviä muistoja.</i>
1990	<ul style="list-style-type: none"> - opettajat (12/13) - kotona saatavilla olevat kirjat/lehdet/sarjakuvat (11/13) - äiti (10/13) - se, että minulle luettiin (8/13) - kirjastot; isä (7/13) - vanhemmat (6/13) - ystävät (5/13) - sisarukset (2/13) - kirjakaupat; muu huoltaja; hengelliset paikat (1/13) - muu (1/13): <i>Koulussa oli joku lista kirjoja, jotka piti lukea, että sai jonkun diplomin tai vastaavan. Sen suorittaminen.</i>
2010	<ul style="list-style-type: none"> - isä; äiti; vanhemmat (7/11) - opettajat (6/11) - muu huoltaja; kotona saatavilla olevat kirjat/lehdet/sarjakuvat; se, että minulle luettiin (3/11) - sisarukset; kuuntelin tekstejä (äänikirjat, internet, televisio) (2/11) - ystävät; kirjastot (1/11) - muu (5/11): <i>lukudiplomi; lukudiplomi; täti; sukulaiset; innostuin itse lukemaan</i>

Niin kuin alla olevasta taulukosta (taulukko 6) voi huomata, kirjastojen merkitys lukemisen tukena alakouluaikana on vähentynyt ajan myötä ja isän merkitys kasvanut

sekä tytöillä että pojilla. Opettajien merkitys lukemisen tukena on kasvanut tytöillä. Äidin merkitys lukemisen tukena tytöillä on aina ollut vahva, mutta vaihtelee eri ikäryhmissä poikien keskuudessa. Kotona saatavilla olevat kirjat, lehdet ja sarjakuvat ovat tukeneet useimman pojan lukemista sekä 1970- että 1990-luvulla syntyneillä. Kukaan 1970-luvulla syntyneistä pojista ei ole maininnut opettajan tukeneen omaa lukemista.

TAULUKKO 6. Tyttöjen ja poikien lukemista tukeneet henkilöt tai muut tekijät alakouluaikana.

Syntymä- vuosikymmen	Lukemista tukeneet tekijät	
	Tytöt	Pojat
1950	- kirjastot (5/7) - äiti (3/7) - ystävät; kotona saatavilla olevat kirjat/lehdet/sarjakuvat (2/7) - isä; vanhemmat; opettajat; kirjakaupat; se, että minulle luettiin; en osaa sanoa (1/7)	- äiti; kirjastot (2/3) - opettajat; kirjakaupat; kotona saatavilla olevat kirjat/lehdet/sarjakuvat; se, että minulle luettiin (1/3)
1970	- kirjastot; äiti (2/2) - isä; ystävät; opettajat; kotona saatavilla olevat kirjat/lehdet/sarjakuvat; se, että minulle luettiin (1/2)	- kotona saatavilla olevat kirjat/lehdet/sarjakuvat (2/3) - isä; äiti; kirjastot; se, että minulle luettiin; en osaa sanoa (1/3)
1990	- opettajat (7/7) - äiti; kirjastot; kotona saatavilla olevat kirjat/lehdet/sarjakuvat (5/7) - vanhemmat; ystävät; se, että minulle luettiin (4/7) - isä (3/7) - sisarukset (1/7)	- kotona saatavilla olevat kirjat (6/6) - äiti; opettajat (5/6) - isä; se, että minulle luettiin (4/6) - vanhemmat; kirjastot (2/6) - muu huoltaja; sisarukset; ystävät; kirjakaupat; hengelliset paikat (1/6)
2010	- isä; äiti; opettajat (3/3) - vanhemmat (2/2) - kirjastot; tekstien (äänikirjat, internet, televisio) kuunteleminen; se, että minulle luettiin (1/3)	- isä; muu huoltaja; sisarukset; vanhemmat (2/3) - äiti; opettajat; kotona saatavilla olevat kirjat/lehdet/sarjakuvat; tekstien (äänikirjat, internet, televisio) kuunteleminen; se, että minulle luettiin (1/3)

Lukuharrastuksen jatkuvuuteen vaikuttaneet tekijät

Tiedonsaanti ja uuden oppiminen sekä kirjojen kautta pääsy toiseen maailmaan tai irti arjesta olivat yleisimpiä syitä lukuharrastuksen jatkumiseen alakoulun jälkeen.

tiedonjano... (1950)

...tarjoavat tietoa ja oppia ja ainakin omalla kohdallani ovat lisänneet hurjasti ymmärrystä siitä, miten erilaisia me kaikki ollaan. (1970)

...Haluaa oppia asioita... (1990)

On ihanaa uppoutua kirjan pariin ja sulkea muu maailma pois. Voi luoda oman mielikuvituksen kirjan henkilöistä ja ympäristöstä... (1950)

Ne toimivat arjen katkaisijoina, mahdollistavat matkalle pääsyn omalta sohvalta... (1970)

...kun aiheen ääreelle pääsen, koen kirjallisuuden... tavallaan myös arjen eskapismina. (1990)

Seuraavaksi yleisimmät lukuharrastuksen jatkumiseen vaikuttaneet tekijät olivat rentoutuminen ja rauhoittuminen sekä kirjojen lukeminen ajanvietteeksi.

...joskus ajankulu. (1950)
 Välillä myös kyllästyn puhelimen tuijottamiseen ja kulutan aikaani lukemalla. (1990)
 ...Se rentouttaa. (1950)
 Hyvä tapa rentoutua... (1970)
 Haluaa rentoutua ja rahoittua illalla ja lukeminen on siihen sopivaa viihdettä... (1990)

Lisäksi lukuharrastuksen jatkuvuuteen vaikuttaneina tekijöinä mainittiin lukemisen tai kirjojen rakastaminen sekä hyvät kirjastot ja netin kautta kirjojen saaminen.

Rakastan lukemista... (1950)
 Rakastan kirjoja, niiden lehtiä ja kaikkea... (1970)
 Kirjastosta saa helposti netin kautta varattua uutuuksia... (1950)
 Hyvät kirjastot ja nykyään erityisesti e-kirjat... (1970)

Vain yksi vastaajista sanoi, että alakoulussa syttynyt innostus lukemista kohtaan vaikuttaa edelleen hänen lukemiseensa.

koen, että alakoulussa herännyt innostus lukemiseen vaikuttaa siihen, että pidän lukemisesta edelleen. (1990)

Muita lukuharrastuksen jatkuvuuteen vaikuttaneita yksittäisiä tekijöitä:

lukeminen lapsenlapsille; kalastusharrastus; jotta mieli pysyisi virkeänä; lukeminen lisää ymmärrystä ja rikastuttaa elämää; kieliopin ja mielikuvituksen ylläpitämiseksi; sisarus on suositellut kirjaa; mies lukee paljon, joten tulee itsekin luettua; kiinnostavat ihmiset ovat kirjoittaneet kirjoja; kirjoja on saatavilla töiden kautta; lukeminen auttaa nukahtamaan; hyvä lukutaito ja nopea lukeminen.

1990-luvulla syntyneiden vastauksista ilmenee, että vähäinen vapaa-aika rajoittaa heidän lukemistaan tällä hetkellä. Muutama mainitsi, että pitää lukemisesta, mutta ei ehdi lukea niin paljon kuin haluaisi.

Pidän lukemisesta, mutta aikuisiällä arjessa tuntuu olevan hankala löytää sopivaa väliä kirjaan syventymiselle... (1990)

6.1.2 Muutokset lukuaktiivisuudessa ja kiinnostuksessa lukemiseen

Kiinnostus kirjoihin ja lukemisen aktiivisuus alle kouluikäisenä

Kiinnostusta kirjoihin alle kouluikäisenä mitattiin Likert-asteikolla 1–5. Kaikkien ikäryhmien kiinnostus kirjoista alle kouluikäisenä oli keskiarvoja vertailtaessa melko tasaista. Kukaan ei maininnut, että ei olisi ollut ollenkaan kiinnostunut kirjoista. 2010-luvulla syntyneiden joukossa ei myöskään kukaan ollut kiinnostunut kirjoista vain

vähän. Kukaan 1950-luvulla syntyneistä ei ollut kiinnostunut kirjoista todella paljon. (Keskiarvot: 1950: 3,4; 1970: 3,8; 1990: 3,2; 2010: 3,8.) Tytöt olivat keskimäärin kiinnostuneempia kirjoista ennen kouluikää kaikissa ikäryhmissä. (ks. liite 1, taulukko 29.)

Niin kuin alla oleva taulukko (taulukko 7) osoittaa, suurin osa mainitsi lukeneensa tai katselleensa kirjoja ennen kouluikää joko päivittäin tai useana päivänä viikossa. Kukaan ei valinnut vaihtoehtoa, että ei lukenut tai katsellut kirjoja koskaan ennen kouluikää.

TAULUKKO 7. Kirjojen lukemisen aktiivisuus alle kouluikäisenä jaoteltuna ikäryhmittäin.

Kirjojen lukemisen aktiivisuus alle kouluikäisenä	Syntymävuosikymmen			
	1950	1970	1990	2010
päivittäin	1	2	5	3
useana päivänä viikossa	5	-	3	5
kerran viikossa	1	1	1	1
harvemmin	1	1	2	-
ei koskaan	-	-	-	-
ei muista	2	1	2	2
yhteensä	10	5	13	11

Lukemisesta pitäminen ja lukemisen aktiivisuus alakouluaikana

Lukemisesta pitämistä alakouluaikana arvioitiin Likert-asteikolla 1–5. Suurin osa piti lukemisesta jonkin verran, paljon tai todella paljon. Ainoastaan yksi vastaaja sekä 1970- että 1990-luvulta ei pitänyt lukemisesta ollenkaan. (Keskiarvot: 1950: 4,3; 1970: 3,4; 1990: 3,8 ja 2010: 4,2.) Tytöt pitivät keskimäärin poikia enemmän lukemisesta alakouluaikana. (ks. liite 1, taulukko 30.) Niin kuin alla olevasta taulukosta (taulukko 8) huomaa, nuoremmissa ikäryhmissä luettiin yleisemmin lähes joka päivä.

TAULUKKO 8. Lukemisen aktiivisuus omaksi iloksi vapaa-ajalla alakouluaikana.

Omaksi iloksi lukemisen aktiivisuus vapaa-ajalla alakouluaikana	Syntymävuosikymmen			
	1950	1970	1990	2010
lähes joka päivä	1	2	6	6
pari kertaa viikossa	5	-	1	1
kerran viikossa	-	1	3	1
harvemmin	3	1	3	3
ei koskaan	-	1	-	-
ei muista	1	-	-	-
yhteensä	10	5	13	11

Tytöt lukivat poikia yleisemmin lähes joka päivä omaksi ilokseen vapaa-ajalla alakouluaijana. Vuosikymmenien kuluessa pojilla on kuitenkin yleistynyt lähes joka päivä lukeminen alakouluaijana. Kaikki 1970- että 2010-luvulla syntyneet tytöt lukivat lähes joka päivä. 1990-luvulla syntyneistä tytöistä suurin osa ja 1950-luvulla syntyneistä tytöistä vain yksi luki lähes joka päivä. 2010-luvulla syntyneistä pojista suurin osa ja 1990-luvulla syntyneistä yksi luki lähes joka päivä. Kukaan 1950- ja 1970-luvulla syntyneistä pojista ei lukenut lähes joka päivä.

Alakoulun kolmannella ja neljännellä luokalla luettiin yleisimmin eniten kirjoja. 2010-luvulla syntyneistä suurin osa luki eniten sekä toisella että kolmannella luokalla. 1990-luvulla syntyneistä suurin osa luki eniten neljännellä luokalla. 1970-luvulla syntyneistä suurin osa luki eniten sekä neljännellä, viidennellä että kuudennella luokalla. 1950-luvulla syntyneistä puolet lukivat eniten viidennellä luokalla.

Lukemisesta pitäminen ja lukemisen aktiivisuus tällä hetkellä

Lukemisesta pitämistä tällä hetkellä arvioitiin Likert-asteikolla 1–5. Mitä vanhemman ikäryhmän edustaja oli kyseessä, sitä enemmän henkilö arvioi pitävänsä lukemisesta. Sekä 1950- että 1970-luvulla syntyneistä suurin osa arvioi pitävänsä lukemisesta todella paljon, kun taas 1990-luvulla syntyneistä vain yksi vastaaja mainitsi näin. Vain yksi 1970-luvulla syntynyt vastaaja koki, ettei pidä lukemisesta ollenkaan tällä hetkellä. (Keskiarvot: 1950: 4,5; 1970: 3,6 ja 1990: 3,46.) Miehet pitivät lukemisesta keskimäärin hieman enemmän kuin naiset 1950-luvulla syntyneiden ikäryhmässä. Sen sijaan sekä 1970- että 1990-luvulla syntyneistä naiset pitivät keskimäärin hieman enemmän lukemisesta kuin miehet. (ks. Liite 1, taulukko 31.)

Niin kuin alla oleva taulukko (taulukko 9) osoittaa, mitä vanhempi ikäryhmä oli kyseessä, sitä useampi luki viimeisen vuoden aikana lähes päivittäin omaksi ilokseen. Sekä 1950- että 1970-luvulla syntyneistä suurin osa luki lähes päivittäin viimeisen vuoden aikana. Eniten 1990-luvulla syntyneet mainitsivat lukeneensa viimeisen vuoden aikana harvemmin kuin joitakin kertoja kuukaudessa.

TAULUKKO 9. Lukemisen aktiivisuus omaksi iloksi viimeisen vuoden aikana.

Lukemisen aktiivisuus viimeisen vuoden aikana	Syntymävuosikymmen		
	1950	1970	1990
lähes päivittäin	6	3	1
pari kertaa viikossa	1	-	2
kerran viikossa	1	-	2
joitakin kertoja kuukaudessa	1	-	2
harvemmin	1	1	5
ei koskaan	-	1	1
yhteensä	10	5	13

Alla oleva taulukko (taulukko 10) osoittaa, että naiset lukevat miehiä yleisemmin lähes joka päivä. Vaikka 1950-luvulla syntyneet miehet pitävät keskimäärin enemmän lukemisesta kuin naiset, he lukevat kuitenkin keskimäärin naisia harvemmin lähes joka päivä.

TAULUKKO 10. Miesten ja naisten lukemisen aktiivisuuden vertailua.

Lukemisen aktiivisuus nykyään	Syntymävuosikymmen					
	1950		1970		1990	
	Naiset	Miehet	Naiset	Miehet	Naiset	Miehet
Lähes joka päivä	5	1	2	1	1	-
Pari kertaa viikossa	-	1	-	-	-	2
Kerran viikossa	-	1	-	-	-	2
Joitakin kertoja kuukaudessa	1	-	-	-	2	-
Harvemmin	1	-	-	1	3	2
Ei ollenkaan	-	-	-	1	1	-
Yhteensä	7	3	2	3	7	6

Kiinnostuksen muutokset lukemista kohtaan vastaajan elämän aikana

Yleisimmin kiinnostus lukemiseen kasvoi tai pysyi samana ajasta ennen alakoulua alakouluun. Kenenkään kiinnostus lukemiseen ei laskenut jatkuvasti ajasta ennen alakoulun aloittamista tähän hetkeen. Sekä 1950- että 1990-luvulla syntyneillä pojilla yleisimmin kiinnostus lukemista kohtaan kasvoi alakoulusta tähän hetkeen. Ne, joilla kiinnostus lukemista kohtaan laski alakoulusta tähän hetkeen, olivat yleisimmin tyttöjä.

Alla oleva taulukko (taulukko 11) osoittaa, että kenenkään 1950-luvulla syntyneen kiinnostus lukemiseen ei ole pysynyt jatkuvasti samana. Kolmella vastaajalla kiinnostus on kasvanut alakouluajasta tähän asti. Kenelläkään kiinnostus ei vähentynyt ajasta ennen alakoulua alakouluun. Kahden tytön kiinnostus lukemiseen on laskenut alakouluajasta tähän hetkeen.

TAULUKKO 11. Muutokset 1950-luvulla syntyneiden keskuudessa lukemisesta pitämisessä ajalta ennen koulun aloittamista alakouluajaksi.

1950-luvulla syntyneet (a-j) ¹	Lukemisesta pitäminen (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)				
	Ennen alakoulua	Muutoksen suunta	Alakoulussa	Muutoksen suunta ²	Tällä hetkellä
TYTÖT					
a	2	↑	4	↑	5
b	ei muista	-	ei muista	-	5
c	4	↑	5	→	5
d	4	→	4	↑	5
e	4	→	4	↓	3
f	4	→	4	↓	3
g	3	↑	4	↑	5
POJAT					
h	3	↑	4	↑	5
i	4	↑	5	→	5
j	3	→	3	↑	4

Niin kuin alla olevasta taulukosta (taulukko 12) voimme huomata, 1970-luvulla syntyneillä tytöillä kiinnostus lukemiseen on pysynyt jatkuvasti samana. He ovat aina pitäneet lukemisesta todella paljon. Yhdellä pojalla kiinnostus lukemiseen on kasvanut koko ajan tällä aikavälillä. Kenenkään kiinnostus lukemiseen ei laskenut ajasta ennen alakoulua alakoulun aikaan, mutta yhdellä pojalla kiinnostus laski alakouluajasta nykyhetkeen.

TAULUKKO 12. Muutokset 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa lukemisesta pitämisessä ajasta ennen alakoulua tähän hetkeen.

1970-luvulla syntyneet (a-e)	Lukemisesta pitäminen (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)				
	Ennen alakoulua	Muutoksen suunta	Alakoulussa	Muutoksen suunta	Tällä hetkellä
TYTÖT					
a	5	→	5	→	5
b	5	→	5	→	5
POJAT					
c	ei muista	-	1	→	1
d	2	↑	3	↑	5
e	3	→	3	↓	2

Alla oleva taulukko (taulukko 13) osoittaa, että kenenkään 1990-luvulla syntyneen vastaajan kiinnostus lukemiseen ei ole pysynyt jatkuvasti samana. Suurimmalla osalla kiinnostus lukemiseen on kasvanut ajasta ennen alakoulua alakoulun aikaan. Taulukosta

¹ Anonymiteetin säilyttämiseksi oppilaat on yksilöity kirjaimin.

² Oikealle osoittava nuoli kuvaa kiinnostuksen jatkumista ilman muutosta, ylöspäin osoittava nuoli kuvaa kiinnostuksen kasvamista ja alaspäin osoittava nuoli kuvaa kiinnostuksen laskemista.

voimme myös huomata, että ainoastaan pojilla kiinnostus lukemiseen on kasvanut alakoulusta tähän hetkeen. Tyttöillä kiinnostus on pysynyt samana tai laskenut alakoulun ja tämän hetken välillä.

TAULUKKO 13. Muutokset 1990-luvulla syntyneiden keskuudessa lukemisesta pitämisessä ajasta ennen koulua tähän hetkeen.

1990-luvulla syntyneet (a-m)	Lukemisesta pitäminen (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)				
	Ennen alakoulua	Muutoksen suunta	Alakoulussa	Muutoksen suunta	Tällä hetkellä
TYTÖT					
a	2	↑	4	↓	3
b	5	→	5	↓	4
c	3	↑	5	↓	2
d	4	↓	3	→	3
e	ei muista	-	4	→	4
f	4	↑	5	→	5
g	3	↑	4	→	4
POJAT					
h	ei muista	-	3	↑	4
i	3	↑	4	↓	3
j	2	↑	3	↑	4
k	4	↑	5	↓	3
l	2	↓	1	↑	2
m	3	→	3	↑	4

Niin kuin alla olevasta taulukosta (taulukko 14) voimme havaita, 2010-luvulla syntyneistä viidellä vastaajalla kiinnostus lukemiseen pysyi samana ennen alakoulua ja alakouluaikana. Yhtä monella vastaajalla kiinnostus lukemiseen kasvoi tällä aikavälillä. Ainoastaan yhdellä pojalla kiinnostus lukemiseen väheni tällä aikavälillä.

TAULUKKO 14. Muutokset 2010-luvulla syntyneiden keskuudessa lukemisesta pitämisessä ajasta ennen alakoulua alakouluaikaan.

2010-luvulla syntyneet (a-k)	Kiinnostus lukemiseen (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)		
	Ennen alakoulua	Muutoksen suunta	Alakoulussa
TYTÖT			
a	5	→	5
b	5	→	5
c	4	↑	5
POJAT			
d	5	↓	4
e	4	↑	5
f	3	↑	4
MUU/EI HALUA KERTOAA			
g	3	→	3
h	4	→	4
i	3	→	3
j	3	↑	4
k	3	↑	4

6.2 Kirjallisuuskasvatus alakoulussa

6.2.1 Mieliäidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena

Mielipidettä äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena koulunkäynnin aloittaessa mitattiin Likert-asteikolla 1–5. Keskiarvoissa ei ollut suuria eroja eri ikäryhmien välillä (1950: 3,3; 1970: 3,6; 1990: 3,7 ja 2010: 3,5.) Kukaan ei ollut sitä mieltä, ettei olisi pitänyt ollenkaan äidinkielestä ja kirjallisuudesta. Tytöt pitivät äidinkielestä ja kirjallisuudesta kaikissa muissa ikäryhmissä poikia enemmän lukuun ottamatta 2010-luvulla syntyneitä, joista tytöt ja pojat pitivät keskimäärin yhtä paljon. (ks. Liite 1, taulukko 32.)

Suurin osa niistä, joiden mieliäidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan ei muuttunut alakoulun aikana olivat sellaisia, jotka kokivat pitävänsä äidinkielestä ja kirjallisuudesta.

tykkäsin siitä vieläkin yhtä paljon (2010)

Suurin osa mainitsi myös pitäneensä lukemisesta tai lukeneensa kirjoja.

Olen alusta asti pitänyt lukemisesta... (1950)

Kun oppi lukemaan niin innostuin kirjoista ym. Uusi maailma. (1970)

Olen aina rakastanut suomen kieltä ja lukemista, se ei kouluajana muuttunut miksiäkään. (1970)

Pidin lukemisesta ja kirjat kiinnostivat minua. (1990)

Kirjojen lainaaminen kirjastosta ja opettajien vaihtuminen mainittiin 1950-luvulla syntyneillä vaikuttaneen siihen, että heidän mieliäidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan ei muuttunut.

Opetuksen laatu vain parani koko ajan, kun opettajat vaihtuivat. (1950)

...opettaja ei ollut lainkaan pidetty, mutta silloin muistan kuinka kävin ahkeraan kirjastosta kirjoja lainaamassa... (1950)

Vaikka yksi opettaja ei ollut pidetty, toinen vaikutti taas positiivisella tavalla äidinkielestä ja kirjallisuudesta pitämiseen. Kyseinen vastaaja kuvasi erästä toista opettajaa positiivisilla sanoilla:

...innostava iloinen ihminen... (1950)

Kahden 1990-luvulla syntyneen vastauksesta käy ilmi, että he eivät kokeneet erityisesti pitävänsä äidinkielestä. Heidän mieliäidinkieltä kohtaan ei muuttunut ala-asteen aikana siksi, että muut asiat kiinnostivat enemmän ja aihe ei innostanut.

Aine oli ihan oookoo, mutta minua kiinnosti muut aineet ja jutut varmaan enemmän. (1990)

En koskaan oikein innostunut aiheesta. (1990)

Lukemaan oppiminen ja sen tuomat muutokset ovat vaikuttaneet yhtenä tekijänä siihen, että mielipide oppiainetta kohtaan on muuttunut positiivisemmaksi.

Kun opin lukemaan, aloin käydä ahkerasti kirjastossa. (1950)
Koska harjoittelimme ykkösellä vain kaikkia a a i juttuja, Mutta sitten siitä tuli kivempaa, kun ei harjoiteltu enää a a aa juttuja. (2010)
saa tehdä tarinoita (2010)

Esille tuli myös, että vaikka ei pidäkään oppiaineesta enää niin paljon kuin ennen, se on silti mukavaa. Vastaaja ei kuitenkaan selittänyt tarkemmin, mikä on johtanut mielipiteen muuttumiseen.

en tykkää enää niin paljoa mutta silti se on kivaa (2010)

6.2.2 Kirjallisuuden ja lukemisen pedagogiikka

Lukeminen koettiin miellyttävimpänä kirjallisuusaiheisena oppituntina. Toiseksi miellyttävimmäksi mainittiin se, kun opettaja lukee ääneen kirjaa oppilaille. 1950- ja 1970-luvulla syntyneistä monet eivät muistaneet, mitkä olivat miellyttävimpiä oppitunteja.

Epämiellyttävimpiä kirjallisuusaiheisia oppitunteja ei tahdottu muistaa. 1990-luvulla syntyneistä yleisimmin mainittiin epämiellyttävänä kirjan lukeminen ääneen. 2010-luvulla syntyneet olivat yleisimmin sitä mieltä, että mitkään oppitunnit eivät olleet epämiellyttäviä.

Lukemaan opetukseen liittyi paljon muistoja. 1950-luvulla syntyneistä suurin osa mainitsi tavaamisen. Myös ne, jotka osasivat jo lukea ennen kouluunmenoa, joutuivat opettelemaan tavaamaan.

Minulla oli vaikeuksia oppia tavaamaan, kun osasin jo lukea. Opettaja oli tästä vähän näreissään. Tämä vaikutti koko kouluajan suhtautumiseeni äidinkielen opetukseen... (1950)
Oli hassua, kun oli pakko opetella tavaamaan, kun osasi jo lukea sujuvasti. Opin kyllä tavaamaan. Opetus oli aika kaavamaista. Kaikki teki samaa harjotusta riippumatta siitä, mitä osasi. (1950)

1990-luvulla syntyneet eivät joutuneet enää kaikki tavaamaan, vaan lukutaitoiset saivat oman tasoistaan luettavaa. 2010-luvulla syntyneistä osa oli sitä mieltä, että kaikki opettelivat tavaamaan, vaikka osasivatkin lukea, mutta yksi muisteli, että lukutaitoisena sai lukea omia kirjoja muiden opetellessa lukemaan.

...Muistan että kun muut opettelivat tavuja, me jotka jo osasimme lukea, saimme lukea itseksemme samasta aapisesta pidempiä lauseita (1990)
Oli ihan kivaa ja helppoa, koska osasin jo lukea. Me kaikki harjoittelimme lukemaan kaikki niitä a a aa i ai juttuja. (2010)

Osasin lukea jo ekaluokalla niin sain lukea omia kirjoja. (2010)

Aapinen mainittiin kaikissa muissa ikäryhmissä lukuun ottamatta 1970-luvulla syntyneitä.

... Aapinen oli hieno värikäs kirja. (1950)
 ... minulla se aapinen vielä tallella (1950)
 Meillä oli aapiset joista luimme tarinoita. (2010)

Lukemaan opettelua kuvattiin positiivisilla ilmauksilla.

Hyviä muistoja (1950)
 Olin innokas oppimaan lukemaan... ..Aakkosten kirjoitusharjoitukset oli mielestäni kivaa, sillä kauniista suorituksesta sai leiman vihkoon. (1950)
 Luimme ensin tavuja ja sitten pieniä virkkeitä se oli minusta tosi kivaa. (2010)
 osasin lukea ennen koulu ikää mutta minua kiinnosti silti (2010)

Osalle lukemaan opettelusta oli jäänyt myös negatiivisia muistoja.

Se oli vähän tylsää, kun osasin jo lukea. Vaikeaa oli opetella tavaamaan, kun en ymmärtänyt sen ideaa. (1970)
 Ei ollut kauhean kiinnostavaa (1970)
 Pitkästyttävää kun osasin jo lukea ennen koulua. (1990)
 Tavuttelu tuntui turhalta. (1990)

Muutamalle on jäänyt mieleen se, että lukemaan opettelu oli aluksi haastavaa.

Alkuun tuntui hankalalta, mutta lopulta alkoi sujua ihan mukavasti. (1990)
 no aluksi oli vaikeaa lukea mutta opin silti aika nopeasti lukemaan (2010)

1970- ja 1990-luvulla syntyneiden ikäryhmissä oli yleisintä, että he eivät muistaneet lukemaan opettelusta mitään tai paljoa. Syynä oli muun muassa se, että osasi jo lukea ennen kouluunmenoa.

En yhtään mitään koska osasin lukea kouluun mennessäni. (1970)
 Hämärän peitossa mutta nopeasti opin kuitenkin. (1970)

Luettavan kirjan valitseminen ja lukeminen oppitunneilla alakoulussa

Opettaja valitsee luettavat kirjat vuosikymmenten kuluessa yhä harvemmin ja oppilas saa valita itse luettavan yhä useammin. On yhä yleisempää, että kirjaa luetaan hiljaa ja itsenäisesti ja yhä harvinaisempaa, että sama kirja luetaan järjestyksessä ääneen. Koko luokka luki saman kirjan itsekseen yleisimmin 1970-luvulla syntyneiden ikäryhmässä ja sen jälkeen tämä tapa on alkanut vähentyä. Opettajien ääneen lukeminen on viimeisten vuosikymmenien aikana mahdollisesti hieman lisääntynyt, mutta opettajat lukivat kaikissa ikäryhmissä vain jonkin verran.

Alla olevissa taulukoissa (15–18) kuvataan tarkemmin eri ikäryhmien vastausten keskiarvoja luettavan kirjan valitsemis- ja lukemistapojen yleisyydestä. Taulukko 21 osoittaa, että opettaja valitsi usein luettavat kirjat 1950-luvulla syntyneiden kokemusten

mukaan. Luettavaa kirjaa ei saanut valita itse lähes ollenkaan. Koko luokka luki saman kirjan itsekseen ja järjestyksessä ääneen lähes yhtä paljon. Kirjaa luettiin hiljaa ja itsenäisesti vain harvoin.

TAULUKKO 15. Vastaajien kokemuksia (1950-luvulla syntyneet) luettavan kirjan valitsemis- ja lukemistapojen yleisyydestä kansakoulussa.

Tapoja valita ja lukea kirjoja	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Opettaja valitsi luettavat kirjat	4,0	2/10
Luettavan kirjan sai valita itse	1,6	3/10
Koko luokka luki saman kirjan itsekseen	2,4	3/10
Koko luokka luki saman kirjan järjestyksessä ääneen	2,6	2/10
Kirjaa luettiin hiljaa ja itsenäisesti	2,2	4/10
Opettaja luki oppilaille ääneen	2,9	3/10

Alla oleva taulukko (taulukko 16) osoittaa, että 1970-luvulla syntyneiden alakoulussa oli yleistä, että opettaja valitsi luettavat kirjat. Luettavan kirjan sai valita itse jonkin verran. Oli yleistä, että koko luokka luki saman kirjan itsekseen. Suurin osa vastaajista ei kuitenkaan muistanut, kuinka paljon koko luokka luki saman kirjan itsekseen. Koko luokka luki saman kirjan järjestyksessä ääneen vain vähän. Kirjaa luettiin jonkin verran hiljaa ja itsenäisesti.

TAULUKKO 16. Vastaajien kokemuksia (1970-luvulla syntyneet) luettavan kirjan valitsemis- ja lukemistapojen yleisyydestä ala-asteella.

Tapoja valita ja lukea kirjoja	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Opettaja valitsi luettavat kirjat	4,3	2/5
Luettavan kirjan sai valita itse	2,8	1/5
Koko luokka luki saman kirjan itsekseen	5,0	3/5
Koko luokka luki saman kirjan järjestyksessä ääneen	2,0	2/5
Kirjaa luettiin hiljaa ja itsenäisesti	3,3	2/5
Opettaja luki oppilaille ääneen	2,7	2/5

Alla oleva taulukko (taulukko 17) osoittaa, että 1990-luvulla syntyneiden kokemusten keskiarvojen mukaan opettaja valitsi luettavat kirjat hieman enemmän kuin he saivat valita luettavan kirjan itse. Koko luokka luki saman kirjan itsekseen jonkin verran. Koko luokka luki saman kirjan järjestyksessä ääneen vähän. Kirjaa luettiin hiljaa ja itsenäisesti jonkin verran.

TAULUKKO 17. Vastaajien kokemuksia (1990-luvulla syntyneet) luettavan kirjan valitsemis- ja lukemistapojen yleisyydestä ala-asteella.

Tapoja valita ja lukea kirjoja	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Opettaja valitsi luettavat kirjat	3,6	2/13
Luettavan kirjan sai valita itse	3,2	1/13
Koko luokka luki saman kirjan itsekseen	3,4	1/13
Koko luokka luki saman kirjan järjestyksessä ääneen	2,2	4/13
Kirjaa luettiin hiljaa ja itsenäisesti	3,3	2/13
Opettaja luki oppilaille ääneen	3,2	3/13

Alla oleva taulukko (taulukko 18) osoittaa, että kirjaa luettiin hiljaa ja itsenäisesti todella paljon 2010-luvulla syntyneiden vastausten keskiarvon mukaan. Tässä ikäryhmässä luettavan kirjan sai valita itse paljon ja opettaja valitsi luettavat kirjat vain vähän. Koko luokka luki saman kirjan sekä itsekseen että järjestyksessä ääneen vain vähän.

TAULUKKO 18. Vastaajien kokemuksia (2010-luvulla syntyneet) luettavan kirjan valitsemis- ja lukemistapojen yleisyydestä alakoulussa.

Tapoja valita ja lukea kirjoja	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Opettaja valitsi luettavat kirjat	1,7	0/11
Luettavan kirjan sai valita itse	4,2	0/11
Koko luokka luki saman kirjan itsekseen	1,8	1/11
Koko luokka luki saman kirjan järjestyksessä ääneen	1,5	0/11
Kirjaa luettiin hiljaa ja itsenäisesti	4,5	0/11
Opettaja luki oppilaille ääneen	3,4	0/11

Tapoja käydä läpi luettua kirjaa alakoulussa

Lukupiiriä käytettiin eniten 1970-luvulla syntyneiden alakoulussa. Luetusta kirjasta pidettiin koe myös useimmin 1970-luvulla syntyneiden alakoulussa. Luetusta kirjasta tehtiin tehtäviä piirtämällä, kirjoittamalla tai muulla tavalla eniten 1990-luvulla syntyneiden alakoulussa. Myös opettajajohtoinen keskustelu koko luokan kesken sekä se, että luettua kirjaa ei käsitelty mitenkään, oli tavallisinta 1990-luvulla syntyneiden alakoulussa. Vastauksissa oli hajontaa jonkin verran ja joidenkin tapojen kohdalla

huomattavan suuri osa ei muistanut, kuinka paljon kyseistä tapaa toteutettiin heidän alakoulussaan.

Kukaan 1950-luvulla syntyneistä ei ollut minkään tavan kohdalla sitä mieltä, että kyseistä tapaa käydä läpi luettua kirjaa olisi käytetty paljon tai todella paljon. Niin kuin alla oleva taulukko (taulukko 19) osoittaa, keskiarvojen perusteella kaikkia mainittuja tapoja käytettiin korkeintaan vähän.

TAULUKKO 19. Vastaajien (1950-luvulla syntyneet) kokemuksia luetun kirjan käsittelytapojen yleisyydestä kansakoulussa.

Tapoja käydä läpi luettua kirjaa	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Lukupiiri ³	1,3	6/10
Tehtäviä piirtämällä kirjoittamalla tai muulla tavalla	1,8	4/10
Opettajajohtoista keskustelua koko luokan kesken	1,8	5/10
Koe	1,2	5/10
Ei käsitelty mitenkään	2,0	6/10

Alla olevasta taulukosta (taulukko 20) voimme huomata, että lukupiiri ja opettajajohtoinen keskustelu olivat jonkin verran käytössä 1970-luvulla syntyneiden alakoulussa. Suurin osa ei kuitenkaan muistanut, kuinka yleinen tapa lukupiiri oli. Kirjasta pidettiin koe muihin ikäryhmiin verrattuna yleisimmin 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa. Ei ollut kovin yleistä, että luettua kirjaa ei olisi käsitelty mitenkään.

TAULUKKO 20. Vastaajien (1970-luvulla syntyneet) kokemuksia luetun kirjan käsittelytapojen yleisyydestä ala-asteella.

Tapoja käydä läpi luettua kirjaa	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Lukupiiri	3,0	4/5
Tehtäviä piirtämällä kirjoittamalla tai muulla tavalla	2,8	1/5
Opettajajohtoista keskustelua koko luokan kesken	3,0	2/5
Koe	2,8	1/5
Ei käsitelty mitenkään	2,0	1/5

³ Lukupiirillä tarkoitetaan tässä sitä, että oppilaat lukevat joko eri kirjat tai samat kirja ja lukemisen jälkeen oppilaat kokoontuvat keskustelemaan kirjoista.

Alla olevan taulukon (taulukko 21) osoittamien keskiarvojen perusteella 1990-luvulla syntyneiden ala-asteella luettua kirjaa käytiin läpi eniten tekemällä tehtäviä piirtämällä kirjoittamalla tai muulla tavalla. Opettajajohtoista keskustelua luetusta kirjasta käytiin jonkin verran. Koe pidettiin luetusta kirjasta mahdollisesti harvoin.

TAULUKKO 21. Vastaajien (1990-luvulla syntyneet) kokemuksia luetun kirjan käsittelytapojen yleisyydestä ala-asteella.

Tapoja käydä läpi luettua kirjaa	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Lukupiiri	2,3	4/13
Tehtäviä piirtämällä kirjoittamalla tai muulla tavalla	3,8	5/13
Opettajajohtoista keskustelua koko luokan kesken	3,2	2/13
Koe	1,7	1/13
Ei käsitelty mitenkään	2,6	3/13

Alla oleva taulukko (taulukko 22) osoittaa, että 2010-luvulla syntyneiden alakoulussa eniten käytetty tapa käsitellä luettua kirjaa oli tehdä tehtäviä piirtämällä kirjoittamalla tai muulla tavalla. Yhtä yleistä oli, että kirjaa ei käsitelty mitenkään. Tässä ikäryhmässä lukupiiriä ei käytetty ollenkaan.

TAULUKKO 22. Vastaajien (2010-luvulla syntyneet) kokemuksia luetun kirjan käsittelytapojen yleisyydestä alakoulussa.

Tapoja käydä läpi luettua kirjaa	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Lukupiiri	1,0	7/11
Tehtäviä piirtämällä kirjoittamalla tai muulla tavalla	2,5	0/11
Opettajajohtoista keskustelua koko luokan kesken	1,7	4/11
Koe	1,3	2/11
Ei käsitelty mitenkään	2,5	1/11

Muut tavat tutustua kirjallisuuteen

Opettajat ovat kertoneet kirjailijoista ja kirjoista läpi vuosikymmenten jonkin verran. Kirjallisuuden lajeihin ja niiden piirteisiin tutustuttiin vähän tai jonkin verran. Opettaja suositteli lukemiaan kirjoja paljon 1970-luvulla syntyneiden ikäryhmässä, jonkin verran sekä 1950- että 2010-luvulla syntyneiden ikäryhmissä ja vähän 1990-luvulla syntyneiden ikäryhmässä. Oppilaat suosittelivat lukemiaan kirjoja toisilleen nuoremmassa ikäryhmässä yleisemmin kuin vanhemmissa.

Läpi vuosikymmenten on ollut harvinaista, että koulussa on käynyt vierailijoita kertomassa kirjoista tai lukemassa kirjoja. Ääni- ja e-kirjoja ei ole käytetty ollenkaan kirjallisuuden tutustumisessa vuosikymmenten aikana, lukuun ottamatta 2010-luvulla syntyneiden ikäryhmää, joiden alakoulussa ääni- ja e-kirjoja on käytetty mahdollisesti vähän. Ennalta mainittujen tapojen lisäksi 1990-luvulla syntyneiden ikäryhmässä mainittiin *kirjavinkkaukset kirjastosta*, joita oli vastaajan mukaan jonkin verran (Likertasteikolla kolme).

Alla olevat taulukot (23–26) kuvaavat tarkemmin eri ikäryhmien vastausten keskiarvoja. Taulukko 25 osoittaa, että 1950-luvulla syntyneiden alakoulussa opettaja suositteli lukemiaan kirjoja ja kertoi kirjailijoista ja kirjoista keskiarvojen mukaan jonkin verran. Muita tapoja käytettiin vain vähän tai ei ollenkaan.

TAULUKKO 23. Vastaajien kokemuksia (1950-luvulla syntyneet) kirjallisuuden tutustumisen eri tapojen yleisyydestä kansakoulussa.

Kirjallisuuden tutustumisen tapoja	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Opettaja kertoi kirjailijoista ja kirjoista	2,9	3/10
Kirjallisuudenlajeihin ja niiden piirteisiin tutustuminen	2,0	5/10
Opettaja suositteli lukemiaan kirjoja	2,9	3/10
Oppilaat suosittelivat kirjoja toisilleen	2,1	2/10
Koulussa kävi vierailija lukemassa tai kertomassa kirjoista	1,7	4/10
Äänikirjojen kuuntelu	1,0	1/10
E-kirjojen lukeminen	1,0	1/10

Niin kuin alla oleva taulukko (taulukko 24) osoittaa, 1970-luvulla syntyneiden alakoulussa eniten käytetty tapa tutustua kirjallisuuden annetuista vaihtoehtoista oli se, että opettaja suositteli lukemiaan kirjoja. Opettaja kertoi kirjailijoista ja kirjoista jonkin verran. Myös kirjallisuudenlajeihin ja niiden piirteisiin tutustuttiin jonkin verran. Oppilaat suosittelivat kirjoja toisilleen mahdollisesti vähän. Koulussa ei käynyt ollenkaan vierailijoita lukemassa tai kertomassa kirjoista.

TAULUKKO 24. Vastaajien kokemuksia (1970-luvulla syntyneet) kirjallisuuteen tutustumisen eri tapojen yleisyydestä ala-asteella.

Kirjallisuuteen tutustumisen tapoja	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Opettaja kertoi kirjailijoista ja kirjoista	2,5	3/5
Kirjallisuudenlajeihin ja niiden piirteisiin tutustuminen	2,5	3/3
Opettaja suositteli lukemiaan kirjoja	3,8	1/5
Oppilaat suosittelivat kirjoja toisilleen	1,7	2/5
Koulussa kävi vierailija lukemassa tai kertomassa kirjoista	1,0	1/5
Äänikirjojen kuuntelu	1,0	1/5
E-kirjojen lukeminen	1,0	1/5

Niin kuin alla oleva taulukko (taulukko 25) osoittaa, 1990-luvulla syntyneiden ala-asteella keskiarvojen mukaan eniten käytetty tapa oli se, että opettaja kertoi kirjailijoista ja kirjoista. Koulussa kävi vierailija lukemassa tai kertomassa kirjoista vain vähän tai ei ollenkaan.

TAULUKKO 25. Vastaajien kokemuksia (1990-luvulla syntyneet) kirjallisuuteen tutustumisen eri tapojen yleisyydestä ala-asteella.

Kirjallisuuteen tutustumisen tapoja	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Opettaja kertoi kirjailijoista ja kirjoista	2,8	2/13
Kirjallisuudenlajeihin ja niiden piirteisiin tutustuminen	2,3	3/13
Opettaja suositteli lukemiaan kirjoja	2,1	5/13
Oppilaat suosittelivat kirjoja toisilleen	2,6	1/13
Koulussa kävi vierailija lukemassa tai kertomassa kirjoista	1,3	3/13
Äänikirjojen kuuntelu	1,1	2/13
E-kirjojen lukeminen	1,0	1/13

Niin kuin alla oleva taulukko (taulukko 26) osoittaa, myös 2010-luvulla syntyneiden alakoulussa eniten käytetty tapa tutustua kirjallisuuteen oli myös se, että opettaja kertoi kirjailijoista ja kirjoista. Lähes yhtä paljon käytetty tapa oli se, että oppilaat suosittelivat kirjoja toisilleen. Kumpaakin tapaa käytettiin keskiarvojen mukaan jonkin verran.

TAULUKKO 26. Vastaajien kokemuksia (2010-luvulla syntyneet) kirjallisuuteen tutustumisen eri tapojen yleisyydestä alakoulussa.

Kirjallisuuteen tutustumisen tapoja	Vastausten keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
Opettaja kertoi kirjailijoista ja kirjoista	2,9	3/11
Kirjallisuudenlajeihin ja niiden piirteisiin tutustuminen	2,3	1/11
Opettaja suositteli lukemiaan kirjoja	2,7	1/11
Oppilaat suosittelivat kirjoja toisilleen	2,8	0/11
Koulussa kävi vierailija lukemassa tai kertomassa kirjoista	1,7	2/11
Äänikirjojen kuuntelu	1,7	0/11
E-kirjojen lukeminen	1,3	1/11

6.2.3 Lukemisen tukeminen

Niin kuin alla olevasta taulukosta (taulukko 27) voi tulkita, läpi vuosikymmenten lukuharrastukseen on kannustettu alakoulussa vähintään jonkin verran. Sekä 1970- että 1990-luvulla syntyneiden alakoulussa kannustettiin lukuharrastukseen paljon. Kukaan 1970-, 1990- ja 2010-luvuilla syntyneistä vastaajista ei kokenut, että alakoulussa ei olisi kannustettu harrastamaan lukemista ollenkaan tai vain vähän. Lukemisen harrastamiseen kannustettiin alakoulussa sekä 1950- että 2010-luvulla syntyneiden miesten mielestä enemmän kuin naisten. 1970- ja 1990-luvulla syntyneiden keskuudessa naisten mielestä kannustettiin enemmän. (ks. Liite 1, taulukko 33.)

TAULUKKO 27. Kokemuksia alakoulun lukuharrastukseen kannustamisen määrästä.

Syntymävuosikymmen	Keskiarvo (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)	Vastaaja ei muista
1950	2,67	4/10
1970	4	3/5
1990	4	0/13
2010	3,64	0/11

Nuoremmissa ikäryhmissä nähtiin opettajat innostuneempina lukemisesta. 1990-luvulla syntyneistä suurin osa oli sitä mieltä, että vähintään yksi opettajista oli innostunut lukemisesta ja muutama oli sitä mieltä, että kaikki opettajat olivat innostuneita. 2010-luvulla syntyneistä yli puolet oli sitä mieltä, että kaikki heidän opettajansa olivat innostuneita lukemisesta ja muutaman mielestä vähintään yksi opettajista oli innostunut lukemisesta. Sekä 1950- että 1970-luvulla syntyneistä noin puolet ei osannut sanoa,

oliko heidän alakoulussaan opettajat innostuneita lukemisesta. Kummassakin ikäryhmässä kuitenkin osa oli sitä mieltä, että ainakin yksi opettajista oli innostunut lukemisesta. Ainoastaan 1950-luvulla syntynyt vastaaja oli sitä mieltä, että kukaan heidän alakoulunsa opettajista ei ollut innostunut lukemisesta.

Kaikissa ikäryhmissä oli epäselvyyksiä siinä, oliko heidän alakoulussaan oma kirjasto. Sekä 1950- että 1990-luvulla syntyneistä yli puolet oli sitä mieltä, että heidän alakoulussaan ei ollut omaa kirjastoa. 1970-luvulla syntyneistä yhtä moni oli sitä mieltä, että heidän alakoulussaan oli oma kirjasto kuin oli niitä, jotka sanoivat, että omaa kirjastoa ei ollut. 2010-luvulla syntyneistä lähes kaikki olivat sitä mieltä, että heidän alakoulussaan ei ole omaa kirjastoa.

Niin kuin alla oleva taulukko (taulukko 28) osoittaa, eniten viikoittain lähikirjastoon pääsivät alakouluaikana 1970- ja 1990-luvulla syntyneet. 1950-luvulla syntyneet pääsivät harvimmoin lähikirjastoon. Yleisimmin 1950-luvulla syntyneet eivät muistaneet, kuinka usein he pääsivät alakoulusta lähikirjastoon.

TAULUKKO 28. Lähikirjastoon tai kirjastoautoon pääseminen alakouluaikana.

Lähikirjastoon tai kirjastoautoon pääseminen	Syntymävuosikymmen			
	1950	1970	1990	2010
Viikoittain	2	3	8	1
Useammin kuin kerran kuukaudessa	-	-	4	9
Harvemmin kuin kerran kuukaudessa	4	1	1	1
Ei koskaan	1	-	-	-
Ei muista	3	1	-	-
Yhteensä	10	5	13	11

7 POHDINTA

7.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen tässä tutkielmassa selvitettiin, miten lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttaneet perinteisesti tutkimuksissa havaitut tekijät ovat muuttuneet vuosikymmenien aikana. Lisäksi selvitettiin, miten kiinnostus lukemiseen ja lukuaktiivisuus ovat muuttuneet elämän aikana eri vuosikymmenillä syntyneiden keskuudessa. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen selvitettiin, miten eri vuosikymmenillä syntyneet ovat kokeneet alakoulun kirjallisuuskasvatuksen.

Muutokset lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttaneissa tekijöissä

Nykypäivän vanhemmat vaikuttavat tietävän ja ymmärtävän lukemisen arvon, koska kodeissa on nykyään enemmän kirjoja ja vanhemmat lukevat lapsilleen ääneen entistä useammin. Äitien lisäksi isätkin ovat alkaneet lukea aktiivisesti lapsilleen. Tulos vanhempien aktiivisesta ääneen lukemisesta on saman suuntainen, mutta vielä positiivisempi kuin aiemmin (luku 2.1) esittelemäni tilastokeskuksen vuonna 2017 tekemä tutkimustulos.

Tämä suunta on Mergan (2018b, 67–73) näkemysten mukaan hyvä sekä lukuharrastuksen että lukutaidon kehittymisen kannalta. Hän totesi, että vanhemmat tukevat ääneen lukemisella lukijaidentiteetin elinikäistä kehitystä. Lapsena koetut nautinnolliset lukuhetket johtavat siihen, että lapset lukevat todennäköisemmin sekä lapsena että myöhemmin. Lisäksi hän totesi, että on tärkeää, että kotona ei ole pelkästään kirjoja saatavilla, vaan niitä myös luetaan ja niistä keskustellaan. Onkin siis hyvä huomata, että sekä kirjojen lisääntyminen että ääneen lukeminen ovat lisääntyneet samaan aikaan.

Heikkilä-Halttusen (2015, 178) mukaan lapsilla on hyvät mahdollisuudet lukuharrastukseen Suomessa, koska vanhemmat arvostavat lukemista ja kertovat myös itse harrastavansa lukemista vapaa-ajallaan. Tämän tutkimuksen mukaan vanhemmat eivät mahdollisesti kuitenkaan harrasta lukemista niin paljon kuin ennen, koska nuoremmassa ikäryhmissä vastaajat eivät kertoneet niin usein lapsuudenkodin

lukuharrastukseen liittyen vanhempiensa harrastavan lukemista, mitä vanhemmissa ikäryhmissä mainittiin.

Vaikka vanhemmat ymmärtävät lukemisen arvon ja osaavat tukea lasten lukuharrastusta hankkimalla kirjoja ja lukemalla ääneen, on hyvä pohtia, kumpi on lapsen lukuharrastuksen kehittymisen kannalta merkityksellisempää: se, että kotona on kirjoja ja vanhemmat lukevat lapsille ääneen vai se, että lapset näkisivät myös omien vanhempiensa lukevan omaksi ilokseen.

Kasvanut kirjojen määrä kotona ja lapsille ääneen lukeminen näyttävät edistävän lukemaan oppimista ja kiinnostusta kirjoihin. Ei siis ole sattumaa, että 2010-luvulla syntyneistä suurin osa oppi lukemaan ennen kouluikää. 1950-luvulla syntyneille ei luettu kenellekään alle kouluikäisenä päivittäin ääneen ja heistä suurin osa oppi lukemaan koulussa.

Sarmavuoren (2007, 97) mukaan suomalaiset lukevat kirjoja, mutta on vaikea sanoa, kuinka paljon siitä on koulujen opetuksen ansiota. Tässä tutkimuksessa tuli esille koulussa lukemaan oppimisen innostaneen lukemaan ja erityisesti 1990-luvulla syntyneet kokivat, että opettaja on tukenut heidän lukuharrastustaan. Äidin koettiin kuitenkin yleisimmin tukeneen lukuharrastusta alakoulun aikana. Yleisimmin lukuharrastuksen jatkuvuuteen vaikuttavina tekijöinä olivat, että luettiin saadakseen tietoa, oppiakseen uutta ja päästäkseen niin sanotusti toiseen maailmaan tai irti arjesta lukemisen kautta. Toki se, miten paljon koulujen opetus on kullakin vaikuttanut lukuharrastuksen kehittymiseen ja jatkuvuuteen voi olla niin alitajuista, ettei sitä ole tullut edes ajatelleeksi.

Muutokset lukuaktiivisuudessa ja kiinnostuksessa lukemiseen

Kirjat ja halu oppia lukemaan vaikuttavat olevan luontainen osa lapsuutta. Ennen alakoulua kaikkia kiinnosti kirjat edes vähän ja suurin osa mainitsi lukeneensa tai katselleensa kirjoja ennen kouluikää joko päivittäin tai useana päivänä viikossa. Tytöt olivat keskimäärin kiinnostuneempia kirjoista sekä ennen kouluikää että alakouluaikana. Tytöt myös lukivat poikia useammin alakouluaikana. Alakoulun kolmannella ja neljännellä luokalla luettiin yleisimmin eniten kirjoja.

Vaikka nuoremmissa ikäryhmissä luettiin useammin kuin vanhimmassa ikäryhmässä, silti vanhimmassa ikäryhmässä pidettiin lukemisesta keskimäärin eniten alakouluaikana. Tätä voisi selittää se, että lapset ovat nykyään aiempaa useammin ulkoisesti motivoituneita lukemiseen, sillä nuoremmissa ikäryhmissä nostettiin esille lukemista tukeneena tekijänä muun muassa lukudiplomi, jonka osa voi ymmärtää kilpailullisena tavoitteena, mikä lisää lukemisen määrää, mutta ei välttämättä lisää lukunautintoa niin kuin sisäinen motivaatio. Aerilan ja Kauppisen (2019, 71) mukaan monet lapset Suomessa motivoituvat ulkoisten tekijöiden vuoksi.

Yleisimmin kiinnostus lukemiseen kasvoi tai pysyi samana ajasta ennen kouluikää alakouluun. Alakoulun jälkeen tyttöjen ja poikien väliset erot kiinnostuksessa lukemiseen vähentyivät ja tasoittuivat sitä mukaa, mitä vanhempi ikäryhmä oli kyseessä. Poikia yleisemmin tytöillä kiinnostus lukemiseen väheni ja pojilla yleisimmin kiinnostus lukemista kohtaan kasvoi. Myös Solheimin ja Lundetræn (2016, 107) tutkimustulokset ovat saman suuntaisia.

Mitä vanhemman ikäryhmän edustaja oli kyseessä, sitä enemmän he kokivat pitävänsä lukemisesta tällä hetkellä ja sitä useammin he mainitsivat lukevansa päivittäin omaksi ilokseen. Vanhimmassa ikäryhmässä miehet pitivät lukemisesta naisia enemmän, mutta naiset lukevat kuitenkin miehiä yleisemmin päivittäin. Paitsi että poikien kiinnostuksen lisääntyminen lukemista kohtaan voisi selittää sitä, että vanhemmat ikäryhmät lukevat enemmän, myös se, että 1990-luvulla syntyneistä monet kokivat, ettei heillä ole aikaa, saattaa selittää sitä. Eli mitä vanhempi ikäryhmä, sitä enemmän heillä on mahdollisesti aikaa lukea vapaa-ajalla.

Kokemukset alakoulun kirjallisuuskasvatuksesta

Äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena alakoulun alussa pitivät yleisimmin ne, jotka pitivät lukemisesta ja lukivat kirjoja. Heidän mielipiteensä oppiainetta kohtaan ei yleensä muuttunut alakoulun aikana. Lukemaan oppiminen ja sen tuomat muutokset ovat vaikuttaneet yhtenä tekijänä siihen, että mielipide oppiainetta kohtaan on alakoulun aikana muuttunut positiivisemmaksi. Tässä voidaankin ajatella toteutuvan kehämäinen ajatus lukutaidon ja lukuharrastuksen välisestä yhteydestä: oppilas lukee sitä enemmän, mitä enemmän hän ymmärtää ja mitä enemmän hän ymmärtää, sitä vaativampia tekstejä hän pystyy lukemaan (Aerila & Kauppinen 2019a; Grünthal 2020, 167). Voidaan

ajatella, että tämä vaikuttaa heidän mielipiteeseensä oppiainetta kohtaan, sillä yleensä ihmiset pitävät sellaisesta, jossa he voivat kokea olevansa hyviä. Ne, jotka lukevat paljon, voivat kokea olevansa hyviä yhä haastavampien äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävien parissa.

Luvussa 3.1 todettiin, että opetussuunnitelmat ovat velvoittaneet kautta vuosikymmenten ohjaamaan oppilaita lukuharrastukseen. Oppilaiden kokemusten mukaan lukuharrastukseen on kannustettu koulussa keskimäärin vähintään jonkin verran. Creminin (2014, 67–68) mukaan kirjoja lukevat opettajat lisäävät lasten lukunautintoa ja lukemiseen sitoutumista sekä vaikuttavat positiivisesti lasten lukemiseen liittyviin asenteisiin. Tämä tukee tutkimukseni tulosta, sillä nuoremmissa ikäryhmissä opettajat nähtiin innostuneempina lukemisesta ja myös koettiin opettajien tukeneen yleisemmin heidän lukemistaan alakouluaikana.

Luokanopettaja voi osoittaa oppilaille, että lukeminen on tärkeää olemalla lukemisen roolimalli ja käyttämällä aikaa ääneen lukemiseen (Aerila & Kauppinen 2019a, 64; Ledger & Merga 2019, 6). Oppilaiden kokemusten ja muistojen keskiarvojen mukaan, opettajat lukivat oppilaille ääneen vain jonkin verran. Myös Mergan ja Ledgerin (2019, 6) tutkimuksessa todettiin, että vaikka luokanopettajat ymmärtävät ääneen lukemisen olevan tärkeää, suurin osa ei anna sille aikaa päivittäin.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että perinteisesti epämiellyttäviksi koetuista tavoista kirjallisuuskasvatuksessa on luovuttu. Aerilan ja Kauppinen (2019, 66–67) mukaan ääneen lukemista vuorotellen oppitunnilla ei koeta mieluisana. Vanhemmissa ikäryhmissä ääneen lukeminen mainittiin epämiellyttävänä, mutta kukaan 2010-luvulla syntyneistä ei enää maininnut tätä, joten näyttäisi siltä, että tämä tapa ei ole enää ollut käytössä. Myös tavaamiseen ei enää pakoteta niitä, jotka osaavat lukea kouluun mennessä.

Oppilaat saavat myös valita itse luettavat kirjat, eikä kaikkien tarvitse enää lukea opettajan valitsemaa samaa kirjaa. Myös Grünthalin ym. (2019, 168–172) mukaan opettajat valitsevat nykyään harvoin yhden tietyn kirjan luettavaksi koko luokalle. Lukuharrastukseen kannustamisen kannalta tämä on erinomainen suunta, sillä Creminin (2014, 78–81) mukaan lukumotivaation kannalta on hyvin tärkeää, että oppilas saa valita lukemansa kirjan ja halutessaan myös vaihtaa kirjan kesken lukemisen.

Vuosien mittaan mieluisiksi koettuja tapoja toteuttaa kirjallisuuskasvatusta on lisätty. Mergan (2018a, 78–79) mukaan oppilaat pitävät tyypillisesti hiljaisesta lukemisesta. Myös tässä tutkimuksessa hiljainen lukeminen koettiin mieluisimmaksi kirjallisuusaiheiseksi oppitunniksi erityisesti nuoremmissa ikäryhmissä, joissa tätä onkin toteutettu vuosien mittaan yhä yleisemmin.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että tavat tutustua kirjallisuuteen ja käsitellä luettua kirjaa eivät ole muuttuneet paljon vuosikymmenien aikana. On edelleen harvinaista, että koulussa kävisi vierailija lukemassa tai kertomassa kirjoista. Tästä voimme päätellä, että muun muassa Aerilan ja Kauppisen (2019a, 63–69) mainitsema lukumummo ja -vaaritoiminta ei ole vielä yleinen.

Noorin ym. (2012, 1106–1109) mukaan e-kirjat tulevat pikkuhiljaa osaksi koulujen kirjallisuuden opetusta. Tämän tutkimuksen perusteella ääni- ja e-kirjat eivät vielä ole tulleet selkeästi osaksi alakoulun kirjallisuuskasvatusta. Herkman ja Vainikka (2012, 139, 149) esittävät ongelmaksi sen, että kotimaisten e-kirjojen valikoima on suppea sekä liian monimutkaista ladata ja käyttää liittyen tietoturva- ja tekijänoikeusjärjestelyihin. Vuosien mittaan valikoimat ovat laajentuneet ja saatavuus on helpottunut. Herääkin kysymys, mitkä ovat tällä hetkellä syyt, miksi ääni- ja e-kirjoja ei ole otettu sujuvaksi osaksi alakoulun kirjallisuuskasvatusta, vaikka tutkimuksissa on havaittu niiden hyödyt lukuharrastukseen motivoinnissa erityisesti heikoilla ja aloitteleville lukijoilla (Ciampa 2012, 6–26; Clark & Picton 2019, 2, 17).

Vaikuttaisi siltä, että perheiden lukemisen kulttuuri on muuttunut vuosikymmenien aikana enemmän kuin koulujen kirjallisuuskasvatus lukuharrastukseen kannustavampaan suuntaan. Alakoulujen kirjallisuuskasvatus kaipaisi selkeästi vielä päivitystä tähän päivään.

Muita huomioita tuloksista

Tutkimuskysymyksiin vastaavien tulosten lisäksi on havaittavissa yhteiskunnan tasolla olevia muutoksia ja kehitystä lukuharrastuksessa. Koska tässä tutkimuksessa on historiallinen näkökulma, haluan tuoda esille myös havaintoja siitä, miten tämän tutkimuksen valossa eri sukupolviin liittyvät piirteet ja maailman muuttuminen näyttäytyvät lukuharrastuksessa.

Tämä tutkimus keskittyi kirjojen lukemiseen, mutta tuloksista voidaan tulkita, että nuoret aikuiset eivät enää lue sanomalehtiä. Herkman ja Vainikka (2012, 26, 41) jaottelevat eri vuosikymmenillä syntyneet suomalaiset eri mediasukupolviin. Heidän mukaansa 1930–1950-luvulla syntyneet voidaan katsoa kuuluvan sanomalehtisukupolveen. 1950-luvulla syntyneiden vastauksissa tulikin esille lapsuudenkodin lukuharrastukseen liittyen sanomalehtien lukeminen. Myös 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa mainittiin sanomalehdet, mutta nuoremmissa ikäryhmissä ei.

Vaikka alakoulun kirjallisuuskasvatuksessa e- ja äänikirjat eivät näy, ne ovat löytämässä tiensä osaksi aikuisten lukuharrastusta. Herkmanin ja Vainikan (2012, 139, 149) mukaan e- ja äänikirjat haastavat perinteisiä painettuja kirjoja. Best (2020) toteaa äänikirjojen olevan helppoja ja mukavia, koska niitä kuunnellessa voi tehdä samalla muuta. Tässäkin tutkimuksessa muutama aikuinen osallistuja oli huomannut ääni- ja e-kirjojen helppouden ja niiden mahdollistamat hyödyt ja ottanut ne osaksi omaa lukuharrastustaan. Herkman ja Vainikka (2012, 139, 149) kuitenkin huomauttavat, että kirja on esteettinen tavara ja osa sen lumosta katoaa, kun se siirretään sähköiseen muotoon. Lukemisen rakastaminen kirjojen konkreettisen olemuksen vuoksi tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Se varmasti vaikuttaa siihen, että e- ja äänikirjat eivät niin nopeasti, jos milloinkaan, tule syrjäyttämään perinteisiä painettuja kirjoja.

7.2 Tulosten luotettavuuden arviointi

Tulosten luotettavuuden arvioinnissa on hyvä ottaa huomioon, että aineisto oli todella pieni. Hirsjärven ym. (2012, 179–182) mukaan aineiston sopivan koon arvioinnissa on otettava huomioon, onko kyseessä määrällinen vai laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa aineistona voi olla vaikkapa yksi tapaus, sillä ajatuksena ei ole yleistää, vaan ymmärtää tutkimuskohdetta. Määrällisessä tutkimuksessa tavoitteena on saada yleistettäviä päätelmiä. Tässä tutkimuksessa yhdistyivät näiden molempien piirteitä, sillä eri ikäryhmiä verrattiin toisiinsa, jolloin tehtiin yleistyksiä ikäryhmistä. Tutkimuksessa nostettiin myös esille ikäryhmistä löytyviä yksittäisiä erityispiirteitä.

Analysoin aineistoa sisällönanalyysin lisäksi kvantifioiden. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.4.7) mukaan näiden erilaisten analysointitapojen yhdistäminen voi tuoda laadulliseen tutkimukseen uudenlaista näkökulmaa, mutta ongelmana on, että

laadullisissa tutkimuksissa on usein niin pieni aineisto, että tämä ei välttämättä tuo erilaista näkökulmaa. Tässäkin tutkimuksessa pieni aineisto aiheuttaa juuri sen, että on pohdittava, kuinka tärkeää lisätietoa tulosten kannalta on se, kuinka moni vastaaja mainitsi jonkin tietyn asian. Myös keskiarvojen pohjalta tehdyt päätelmät hyvin pienestä aineistosta eivät ole yleistettävissä.

Tulosten luotettavuuden kannalta on myös tärkeä huomata, että kaikissa ikäryhmissä oli eri määrä vastaajia. Tämä saattaa vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka paljon vaihtelua vastauksissa on eri ikäryhmissä ja sitä kautta vääristää ikäryhmien välistä vertailua. Erityisesti 1970-luvulla syntyneiden tuloksissa on hyvä huomata, että tässä ikäryhmässä oli puolet vähemmän vastaajia verrattuna toiseksi vähiten vastaajia käsittäneeseen ikäryhmään.

Hirsjärvi ym. (2012, 231) huomauttavat tutkimuksen pätevyuden arvioinnissa olevan tärkeää ottaa huomioon, että kyselylomakkeisiin vastaajat voivat ymmärtää kysymykset eri tavalla kuin on itse ajatellut. On mahdollista, että joissakin kysymyksissä vastaajat ovat ymmärtäneet kysymykset eri tavalla kuin olen tarkoittanut. Kysyttäessä sitä, kuinka paljon mitään tapaa käsitellä kirjallisuutta alakoulussa vastaajan mielestä käytettiin, on tulkinnanvarainen. Kun vastaajia pyydettiin arvioimaan asteikolla, jossa yksi tarkoittaa ei ollenkaan ja viisi todella paljon, jokainen vastaaja kokee omasta näkökulmastaan, mikä on todella paljon ja kuinka paljon nämä väliin jäävät numerot ovat.

Alakoulussa luetun kirjan käsittelytapojen yleisyyttä arvioitaessa yhtenä kohtana oli ”ei käsitelty mitenkään”. Tässä on mahdollista, että osa vastaajista on ymmärtänyt vaihtoehdon yksi tarkoittavan samaa kuin ei käsitelty mitenkään. Asteikko oli suunniteltu käytettäväksi niin, että yksi tarkoittaa, että tapaa olla käsittelemättä luettua kirjaa ei toteutettu ollenkaan.

On myös mahdollista, että tuloksiin on tullut vääristymiä koulujärjestelmän uudistukseen liittyvistä käsitteiden muutoksista johtuvista syistä. Kun käytin kyselylomakkeessa käsitteitä alakoulu, ala-aste ja kansakoulu, nämä eivät vastaa aivan toisiaan. Kun alakoululla ja ala-asteella tarkoitetaan peruskoulun vuosiluokkia 1–6, kansakoululla tarkoitetaan vuosiluokkia 1–4. Tästä syystä on mahdollista, että osa 1950-luvulla syntyneistä vastaajista on saattanut ajatella vastatessaan vuosiluokkia 1–6 ja osa vuosiluokkia 1–4. Kahden kouluvuoden huomioiminen tai huomiotta jättäminen

saattavat vaikuttaa paljon vastauksiin. Vääristymiä tuloksiin saattaa tulla myös siitä, että 2010-luvulla syntyneet eivät ole käyneet viidettä ja kuudetta luokkaa vielä kyselyyn osallistuessaan. Tällöin heidän kokemuksensa alakoulusta rajoittuvat lyhyemmälle aikavälille kuin muiden ikäryhmien.

Tuloksista ei ole syytä tehdä liian yleistäviä päätelmiä myöskään siksi, että tulokset perustuvat kyselyyn vastanneiden muistoihin alakoulujasta ja myös ennen sitä. 1950-luvulla syntyneiden lapsuusajasta ennen koulun aloittamista on jo noin 60 vuotta aikaa, 1970-luvulla syntyneiden lapsuusajasta noin 40 vuotta ja 1990-luvulla syntyneiden lapsuusajasta 20 vuotta, joten he eivät välttämättä muista kaikkea samalla tavalla kuin 2010-luvulla syntyneet, jotka ovat tutkimusta tehdessä edelleen alakoululaisia ja heidän lapsuusajastaan ennen koulua on siis vain muutama vuosi.

Sen lisäksi, että ajan myötä muistot ovat saattaneet haalistua tai muuttua, vastaajat saattavat nähdä asiat eri tavalla ja painottaa lapsuuteen liittyvissä vastauksissa eri asioita, koska he katsovat asioita oman elämäkokemuksensa kannalta eri näkökulmasta. Esimerkiksi 2010-luvulla syntyneet korostivat lapsuudenkodin lukuharrastukseen liittyen omaa lukemistaan mahdollisesti siksi, että he ovat edelleen lapsia ja kokevat lukemaan oppimisen olleen lapsuutensa iso saavutus. 1950-luvulla syntyneistä monilla on mahdollisesti lapsia ja ehkä myös lastenlapsia, joten he saattavat kokea tärkeämpänä mainita omien vanhempiensa tai isovanhempiensa lukuharrastuksesta.

Koska kyselyssä oli paljon strukturoituja kysymyksiä, on mahdollista, että erityisesti alakoulun kirjallisuuskasvatukseen liittyen jäi jotakin oleellista huomioimatta. Tutkimukseen mukaan otetut tavat käsitellä luettua kirjaa ovat perinteisesti käytössä olevia tapoja. Koska missään ikäryhmässä mitään tapaa ei käytetty selkeästi ylitse muiden, on mahdollista, että opettajat käyttävät tasaisesti erilaisia tapoja käsitellä luettua kirjaa, jolloin oppilaille ei ole jäänyt kuvaa, että mitään tapaa olisi käytetty erityisen paljon. On myös mahdollista, että opettajilla on ollut jokin muu tapa, jota on käytetty useimmiten ja joka ei tullut esille tässä tutkimuksessa. Erityisesti 2010-luvulla syntyneiden alakoulussa on mahdollista, että mukaan on otettu uusia toiminnallisempia tapoja käydä läpi luettua kirjaa.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa verrattiin neljää eri vuosikymmenellä alakoulussa ollutta luokkaryhmää toisiinsa. Olisi mielenkiintoista ja tulosten luotettavuuttakin vahvistavaa, jos jatkossa sama tutkimus tehtäisiin niin, että siihen osallistuisi enemmän luokkaryhmiä samasta ikäryhmästä. Tulosten kattavuutta lisäisi, jos ryhmät olisivat eri puolilta Suomea. Luokkaryhmiä voisi olla myös eri vuosikymmeniltä kuin tähän tutkimukseen valikoituneet neljä.

Tämän kyselylomakkeen avulla tehdyn tutkimuksen voisi toteuttaa jatkossa myös haastattelemalla. Haastattelu voisi tuoda erilaisia näkökulmia ja syvyyttä aiheeseen ja lisätä siihen laadullisen tutkimuksen näkökulmaa. Haastattelussa voisi myös vähentää riskiä siitä, että haastateltava ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin haastattelija tarkoittaa, sillä siinä haastateltavalla on mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä ja haastattelijalla on mahdollisuus tarkentaa, mitä kysymyksellään tarkoittaa. Haastattelut voitaisiin toteuttaa joko yksilöhaastatteluina tai ryhmähaastatteluina.

Lukuharrastuksen kehittymistä ja muuttumista yksilön elämän varrella olisi hedelmällistä tutkia pitkittäistutkimuksena. Se toisi monella tapaa lisää syvyyttä ja luotettavuutta tuloksiin. Se poistaisi ongelman siitä, että myöhemmin asioita muistellessa jotkin asiat ovat voineet unohtua tai ne voidaan muistaa väärin.

Oppilaiden lukuharrastuksen kehitystä osana alakoulun kirjallisuuskasvatusta voisi jatkossa tutkia myös luokanopettajien näkökulmasta. Tällöin voisi erityisesti saada mielenkiintoista uutta näkökulmaa siitä, miten ja kuinka paljon luokanopettajat toteuttavat kirjallisuuskasvatusta alakoulussa. Olisi myös mielenkiintoista verrata ovatko oppilaiden ja heidän opettajansa kokemukset kirjallisuuskasvatuksesta samansuuntaiset.

Lähteet

- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. 2019a. Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. 2019b. Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuuden opetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 141–160.
- Best, E. 2020. Audiobooks and literacy. A rapid review of the literature. National Literacy Trust.
https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Audiobooks_and_literacy_2020.pdf. (Luettu 30.4.2020.)
- Ciampa, K. 2012. Reading in the Digital Age: Using Electronic Books as a Teaching Tool for Beginning Readers. Canadian Journal of Reading and Technology. 38(2), 1–26.
- Clark, C. & Picton, I. 2019. Children, young people and digital reading. National Literacy Trust.
https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Reading_digitally_-_April_2019.pdf. (Luettu 25.3.2021.)
- Cremin, T. 2014. Reading for pleasure and reader engagement. Teoksessa T. Cremin, M. Mottram, F. M. Collins, S. Powell & K. Safford (toim.) Building Communities of Engaged Readers. Reading for pleasure. Lontoo.
- Ehmig, S. C. 2018. Gender – Risk or success factor in reading socialization?
<https://lukukeskus.fi/lukutaitotutkija-simone-c-ehmig-kuinka-tukea-lasten-ja-nuorten-miesten-lukemista/>. (Luettu 14.5.2020.)
- Eskola, E. 2019. Tarinaa kirjstoista ja lukemisesta vuosilta 1910–1970. Helsinki: Books on Demand.
- Grünthal, S. 2020. Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia

18. Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, 165–208.
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio L. 2019. Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 161–182.
- Happonen, S. 2020. Kirjallisuus. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, 209–262.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere: Tampere University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jyväskylän yliopisto. 2015. Fenomenologia.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/fenomenologia?searchterm=fenomenologi> (Luettu 31.5.2021.)
- Karasma, K. 2014. Aapisesta ylioppilaskokeeseen. Äidinkielen opetuksen historia. Helsinki: Äidinkielen opetustieteen Seura, Espoo.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylän yliopisto.
- Kucirkova, N. & Cremin, T. 2018. Personalised reading for pleasure with digital libraries: Towards a pedagogy of practice and design. *Cambridge Journal of Education* 48(5), 571–589. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2017.1375458>. (Luettu 23.5.2021.)
- 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., Sirén, M., Vainikainen, M-P & Vettenranta, J. 2019. Pisa 18 ensituloksia. Suomi

- parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. [Pisa 18 ensituloksia; Suomi parhaiden joukossa \(valtioneuvosto.fi\)](#). (Luettu 23.4.2020)
- Lerikkanen, M-K., Niemi, P., Poikkeus, A-M., Tolvanen, A., Torppa, M. & Vasalampi, K. 2020. Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other—A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development*, Vol 91. (3), 876–900.
- Merga, M. 2018a. Silent Reading and Discussion of Self-Selected Books in the Contemporary Classroom. *English in Australia*, Vol 53. (1), 70–82.
- Merga, M. K. 2018b. Reading engagement for tweens and teens: what would make them read more? California: Libraries Unlimited.
- Merga, M. K. & Ledger, S. 2019. Teachers’ attitudes toward and frequency of engagement in reading aloud in the primary classroom. *Literacy*, Vol 53. (3), 134-142.
- Merga, M. K. & Mason, S. 2019. Building a school reading culture: Teacher librarians’ perceptions of enabling and constraining factors. *Australian Journal of Education* 0 (0), 1–17.
- Merga, M. K. & Roni, S. M. 2018. Children’s perceptions of the importance and value of reading. *Australian Journal of Education* 0 (0) 1–19.
- Moore, J. & Cahill, M. 2016. Audiobooks: Legitimate “Reading” Material for Adolescents? *School Library Research*, *Research Journal of the American Associations of School Librarians*, Vol 19. 1–17.
- Mäkinen, I. 1997. ”Nödvändighet af Lainakirjasto”: Modernin lukuhaluun tulo Suomeen ja lukemisen instituutiot. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 668. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Noor, A. M., Embong, A. M. & Abdullah, M. R. T. L. 2012. E-Books in Malaysian Primary Schools: The Terengganu Chapter. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences* 6 (6), 1106–1109.
- OECD. 2019a. PISA 2018 Results. Volume I. What students know and can do? Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5f07c754-en/1/2/5/index.html?itemId=/content/publication/5f07c754-en&_csp_=6aa84fb981b29e81b35b3f982f80670e&itemIGO=oecd&itemContentType=book#s168. (Luettu 20.3.2020.)

- OECD. 2019b. PISA 2018 Results. Volume II. Where all students can succeed. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b5fd1b8f-en/1/2/9/index.html?itemId=/content/publication/b5fd1b8f-en&csp=8b1d61331755ac2184775658bc8e4cc4&itemIGO=oeed&itemContentType=book>. (Luettu 20.3.2020.)
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 11.3.2020.)
- Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Helsinki: BTJ Kustannus.
- Solheim, O. J. & Lundetræ, K. 2016. Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? – A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25:1, 107–126, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239612>. (Luettu 15.5.2020)
- Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. 2016. Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences* 45, 101–113.
- Sulkunen, S. 2013. Lukuharrastus muutoksen kourissa. Verkkoluento osoitteessa: <https://www.kirjastokaista.fi/sari-sulkunen-puhuu-lukuharrastuksen-muutoksesta/>. (Luettu 14.5.2020.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Ajankäyttö. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/akay/index.html>. (Luettu 12.5.2020.)
- Teräväinen, A. & Clark, C. 2015. Teachers and Literacy: Their perceptions, understanding, confidence and awareness. National Literacy Trust. https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2015_11_03_free_research_-_teachers_and_literacy_2015_0EcH766.pdf. (Luettu 17.5.2020.)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. (E-kirja)

Liitteet

Liite 1. Taulukoita tuloksista

TAULUKKO 29. Keskiarvo kiinnostuksesta kirjoihin ennen kouluikää.

Kiinnostus kirjoista ennen kouluikää (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)		
	Tytöt	Pojat
1950	3,35	3,33
1970	5	2,5
1990	3,5	2,8
2010	4,67	4

TAULUKKO 30. Keskiarvo lukemisesta pitämisessä alakouluaiikana.

Lukemisesta pitäminen alakouluaiikana (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)		
	Tytöt	Pojat
1950	4,43	4
1970	5	2,33
1990	4,29	3,17
2010	5	4,33

TAULUKKO 31. Keskiarvo lukemisesta pitämisessä tällä hetkellä.

Lukemisesta pitäminen tällä hetkellä (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)		
	Tytöt	Pojat
1950	4,43	4,67
1970	5	2,67
1990	3,57	3,33

TAULUKKO 32. Keskiarvo äidinkielestä ja kirjallisuudesta pitämisessä alakoulun aloittaessa.


Äidinkielestä ja kirjallisuudesta pitäminen alakoulun aloittaessa (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)		
	Tytöt	Pojat
1950	3,5	3
1970	5	2,67
1990	4	3,33
2010	3,64	3,67

TAULUKKO 33. Keskiarvo lukuharrastukseen kannustamisen määrästä alakoulussa.

Lukuharrastukseen kannustamisen määrä alakoulussa (1 ei ollenkaan, 5 todella paljon)		
	Tytöt	Pojat
1950	2,33	3
1970	5	3
1990	4,14	3,83
2010	3,67	4,33

Liite 2. Kyselylomake

Kysely lukuharrastuksesta

 Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (*) ja ne tulee täyttää lomakkeen viimeistelemiseksi.

Kysely on osa progradu-tutkielmaa. Kyselyn tavoitteena on selvittää, miten alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetus tai omaehtoinen lukeminen lapsuudessa on mahdollisesti vaikuttanut omaksi iloksi lukemiseen. Kysely toteutetaan neljälle eri alakoululuokan oppilasryhmälle. Näin kysely on lähtenyt myös muille alakoulun luokkatovereillesi. Kyselyssä on historiallinen näkökulma ja tästä syystä kyselyyn on valittu luokkia 1950-, 1970-, 1990- että 2010-luvuilta. Koska kysely on osoitettu vain pienelle joukolle ihmisiä, jokaisen vastaus on merkityksellinen. Toivoisin kovasti, että osallistut tutkimukseeni. Kyselyyn vastaaminen vie noin 10 - 20 minuuttia. Kysymykset koskevat lukuharrastustasi ja lapsuuden lukemiseen liittyviä koulu- ja kotimuistoja. Tässä tutkimuksessa keskitytään lukuharrastukseen eli omaksi iloksi lukemiseen. Siksi töihin tai kouluun liittyvien tekstien lukemista ei oteta huomioon.

Kyselyyn vastataan täysin nimettömänä ja vastaukset tulevat näkemään vain minä ja graduohjaajani. Kyselyyn vastanneiden paikkakuntia, koulua tai muuta henkilöön viittaavaa tietoa syntymäaikaa tai sukupuolta lukuun ottamatta ei ilmoiteta. Kyselyssä ei ole mitään tunnistetietoja, mutta sinä tai luokkatoverisi voitte tunnistaa pro gradu -työstä, kuka on vastannut joihinkin (erityisesti) avoimen kentän kysymyksiin. Vastauksia käsitellään kuitenkin ryhmänä eikä yksittäisten henkilöiden vastauksia nosteta erityiseen tarkasteluun.

Vastaamalla tähän kyselyyn vahvistat osallistumisesi tähän tutkimukseen ja annat luvan käyttää vastauksia pro gradu -tutkielmassani. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voit keskeyttää kyselyn tekemisen halutessasi missä vaiheessa tahansa.

Lisätietoja voit kysyä Mervi Tammistolta (mervi.l.tammisto@utu.fi) tai graduohjaajalta Jarmo Kinokselta (jarkin@utu.fi).

1. Olen lukenut johdantotekstin ja tiedän osallistuvani tutkimukseen *

Kyllä.

2. Olen *

- mies.
- nainen
- muu.
- En halua kertoa.

3. Olen syntynyt *

- 1950-luvulla
- 1960-luvulla
- 1970-luvulla
- 1980-luvulla
- 1990-luvulla
- 2000-luvulla
- 2010-luvulla

4. Opin lukemaan *

- ennen kouluikää.
- koulussa.

AIKA ENNEN KOULUIKÄÄ**5. Kun olin alle kouluikäinen, meillä oli kotona lastenkirjoja ***

- alle 5
- [5-20](#)
- [21-50](#)
- yli 50
- En muista.
- En osaa sanoa.

6. Alle kouluikäisenä minulle luettiin kotona ääneen kirjoja *

- päivittäin.
- useana päivänä viikossa.
- kerran viikossa.
- harvemmin.
- Ei koskaan.
- En muista.

7. Jos sinulle luettiin lapsena kirjoja ääneen, kuka sinulle luki? Mitä muistat lukuhetkestä?

400 merkkiä jäljellä

8. Alle kouluikäisenä katsoin/luin kirjoja *

- päivittäin.
- useana päivänä viikossa.
- kerran viikossa.
- harvemmin.
- En koskaan.
- En muista.

9. Kun olin alle kouluikäinen, kävin kirjastossa tai kirjastoautolla *

- viikoittain.
- kuukausittain.
- muutamia kertoja vuodessa.
- harvemmin.
- En koskaan.
- En koskaan, koska kirjastoja ei ollut lähiseudulla.
- En muista.

10. Mistä muualta kuin kirjastosta sait luettavaa?

11. Kuinka kiinnostunut olit kirjoista ennen kouluikää? 1 tarkoittaa en lainkaan ja 5 tarkoittaa todella paljon. *

	1	2	3	4	5	En muista	
En ollenkaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Todella paljon.

12. Kerro lapsuutesi ja/tai lapsuudenkotisi lukuharrastuksesta ennen kouluikää.

KANSAKOULUSSA / ALA-ASTEELLA / ALAKOULUSSA

13. Mitä muistat kansakoulun / ala-asteen / alakoulun lukemaan opetuksesta? *

14. Kuinka paljon pidit äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena aloittaessasi koulunkäynnin? 1 tarkoittaa en lainkaan ja 5 tarkoittaa todella paljon *

	1	2	3	4	5	En muista	
En ollenkaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Todella paljon.

15. Muuttuiko mielipiteesi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan myöhemmin kansakoulun / ala-asteen / alakoulun aikana? *

- Ei muuttunut.
- Kyllä muuttui.
- En osaa sanoa.

16. Mikä vaikutti siihen, että mielipiteesi ei muuttunut?

17. Mikä vaikutti siihen, että mielipiteesi muuttui?

**20. Millä muulla tavoin
tutustuitte kirjallisuuteen
kuin lukemalla kirjoja?
1 tarkoittaa ei lainkaan
ja 5 todella paljon.**

	1	2	3	4	5	En muista
Opettaja kertoi kirjailijoista ja kirjoista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutustuimme erilaisiin kirjallisuuden lajeihin ja niiden piirteisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja suositteli lukemiaan kirjoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat suosittelivat kirjoja toisilleen (esim. esitelmät).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa kävi vierailija lukemassa tai kertomassa kirjoista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuuntelemalla äänikirjoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lukemalla e-kirjoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jollain muulla tavalla? Millä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Mitkä olivat miellyttävimpiä kirjallisuusaiheisia oppitunteja?

22. Mitkä olivat mielestäsi epämiellyttävimpiä kirjallisuusaiheisia oppitunteja?

23. Luin omaksi ilokseni kirjoja vapaa-ajalla kansakoulu- / ala-aste- / alakouluaiikana *

- lähes joka päivä.
- pari kertaa viikossa.
- kerran viikossa.
- harvemmin.
- En koskaan.
- En muista.

24. Valitse luokat, milloin luit eniten kirjoja. *

- 1 lk.
- 2 lk.
- 3 lk.
- 4 lk.
- 5 lk.
- 6 lk.
- En osaa sanoa.
- En muista.

25. Kuinka paljon pidit lukemisesta kansakoulu- / ala-aste- / alakouluaiikana? 1 tarkoittaa en lainkaan ja 5 todella paljon. *

	1	2	3	4	5	En muista	
En ollenkaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Todella paljon.

26. Mitkä olivat sinulle mieluisimpia kirjoja kansakoulu / ala-aste / alakoulu -ikäisenä? Voit valita useita vaihtoehtoja.

- sarjakuvat
- kuvakirjat
- sadut
- seikkailukirjat
- jännityskirjat
- kauhukirjat
- tietokirjat
- runokirjat
- fantasiakirjat
- huumorikirjat
- elämäkerrat
- romaanit
- novellit
- ei mitkään
- en osaa sanoa
- jotkin muut? Mitkä?

27. Kuka tai mikä tuki sinun lukemistasi kansakoulu- / ala-aste- / alakouluikäisenä? Voit valita useita vaihtoehtoja. *

- isä
- äiti
- muu huoltaja
- sisarukset
- vanhemmat
- ystävät
- opettajat
- kirjastot
- kirjakaupat
- hengelliset paikat
- julkisuuden henkilöt
- kotona saatavilla olevat kirjat / lehdet / sarjakuvat
- se, että minulle luettiin
- kuuntelin tekstejä (äänikirjat, internet, televisio)
- muu, mikä?
- En osaa sanoa.

28. Minkä verran kansakoulussa / ala-asteella / alakoulussa mielestäsi kannustettiin harrastamaan lukemista? 1 tarkoittaa ei lainkaan ja 5 todella paljon. *

	1	2	3	4	5	En muista	
Ei ollenkaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Todella paljon.

29. Olivatko kansakoulun / ala-asteen / alakoulun opettajasi innostuneita lukemisesta? *

- Kyllä, kaikki opettajani olivat.
- Kyllä, ainakin yksi opettajistani oli.
- Eivät olleet.
- En osaa sanoa.

30. Oliko kansakoulussasi / ala-asteellasi / alakoulussasi oma kirjasto? *

- Kyllä.
- Ei.
- En osaa sanoa.

31. Pääsimme kansakoulu- / ala-aste- / alakouluaiikana lähikirjastoon tai kirjastoautoon *

- viikoittain.
- useammin kuin kerran kuukaudessa.
- harvemmin kuin kerran kuukaudessa.
- Ei koskaan.
- En muista.

32. Haluatko kertoa vielä lisää kansakoulun / ala-asteen / alakoulun aikaisesta lukuharrastuksestasi?

Jos olet edelleen alakoulussa, voit jättää vastaamatta tuleviin kysymyksiin (34-38) ja siirtyä lähettämään lomakkeen. Vastaamalla seuraavaan kysymykseen kyllä, kyselysi on ohi.

33. Olen edelleen alakoululainen. *

- Kyllä.
- Ei.

KANSAKOULUN / ALA-ASTEEN JÄLKEEN

34. Kuinka paljon pidät lukemisesta tällä hetkellä? 1 tarkoittaa en lainkaan ja 5 todella paljon. *

	1	2	3	4	5	En muista	
En ollenkaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Todella paljon.

35. Kuinka usein luet kirjoja omaksi iloksesi tällä hetkellä? (Viimeisen vuoden aikana) *

- Lähes joka päivä.
- Pari kertaa viikossa.
- Kerran viikossa.
- Joitakin kertoja kuukaudessa.
- Harvemmin.
- En lainkaan.

36. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että luet edelleen vapaa-ajallasi omaksi iloksesi?

37. Mitkä ovat sinulle mieluisimpia kirjoja nykyään? Voit valita useita vaihtoehtoja.

- sarjakuvat
- kuvakirjat
- sadut
- seikkailukirjat
- jännityskirjat
- kauhukirjat
- tietokirjat
- runokirjat
- fantasiakirjat
- huumorikirjat
- elämäkerrat
- romaanit
- novellit
- ei mitkään
- en osaa sanoa
- jotkin muut? Mitkä?

38. Haluatko vielä kertoa jotakin aiheeseen liittyen?
