

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Aerila, Juli-Anna; Kauppinen, Merja; Ukura, Piia
TITLE	Innostaako koulujen lukudiplomitoiminta yhä moninaisempia oppilaita tutustumaan kirjallisuuteen ja lisäämään kaikkien oppilaiden lukemista?
JOURNAL	AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti
YEAR	2026
DOI	https://doi.org/10.30665/av.176763
VERSION	Publisher's pdf
CITATION	Aerila, J.-A., Kauppinen, M., & Ukura, P. (2026). Innostaako koulujen lukudiplomitoiminta yhä moninaisempia oppilaita tutustumaan kirjallisuuteen ja lisäämään kaikkien oppilaiden lukemista?. <i>AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti</i> , 23(2), 62–71. https://doi.org/10.30665/av.176763

Copyright (c) 2026 Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen, Piia Ukura



Tämä työ on lisensoitu [Creative Commons Nimeä-JaaSamoin 4.0 Kansainvälinen Julkinen-lisenssillä](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Innostaako koulujen
lukudiplomitoiminta yhä moninaisempia
oppilaita tutustumaan kirjallisuuteen ja
lisäämään kaikkien oppilaiden lukemista?

Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen ja Piia Ukura

O

—

pettajien oma lukijuus, oppilaille tarjottavan kirjallisuuden määrä ja laatu sekä lukemisen opetukseen liittyvät valinnat ovat avaintekijöitä lukemaan innostamisessa useiden kansainvälisten ja kotimaisten tutkimusten perusteella. Esimerkiksi Teresa Cremin on jo yli 20 vuoden ajan korostanut sitä, kuinka opettajan toiminta kaipaa jatkuvaa päivittämistä kirjallisuudentuntemuksen, lukemiseen kannustamisen ja lasten lukijuuden tuntemuksen osalta. Vastaavasti Richard Allington ja Raphael Gabriel (2012) painottavat lukutaitoa koskeissa tutkimuksissaan sitä, kuinka opettajat saattavat hyvistä aikeistaan huolimatta tehdä ratkaisuja, jotka kasvattavat kuilua oppilaiden välillä lukutaidossa ja lukemisen määrässä sekä motivoivat usein jo valmiiksi sitoutuneita ja taitavia lukijoita. Täten opettajien kykyä ja mahdollisuuksia motivoida kaikkia oppilaita lisäämään lukemistaan tuleekin tarkastella kriittisesti. Tämä on tärkeää erityisesti siksi, että yhä moninaisemmat oppilaat tarvitsevat sekä yksilöllisiä lukumateriaaleja että lukijuuteen kiinnittymistä edistäviä toimintatapoja. Lisäksi monet lukutaitomittaukset osoittavat, kuinka lukutaidon eriytymiskehitys jatkuu ja vaikuttaa kielteisesti erityisesti monikielisten oppilaiden yhteiskunnalliseen osallisuuteen sekä koulutukseen. Tekstien monimuotoistuesssa ja lukemiseen vaikuttavien teknologioiden jatkuvasti kehittyessä sekä ymmärtävän että kriittisen lukemisen taidot ovat kansalaisen perustaitoja. Niitä harjaannutetaan lukemalla säännöllisesti erityyppisiä tekstejä sekä jakamalla ja jatkamalla lukukokemuksia ja tekstien herättämiä ajatuksia yhdessä.

Suomalaiskouluissa on laajasti käytössä lukudiplomityöskentely, joten se soveltuu hyvin kriittisen tarkastelun kohteeksi lukemisen pedagogisia ratkaisuja arvioitaessa. Lukudiplomit tarjoavat oppilaille sekä luettavaa kirjallisuutta että usein myös työtapoja luetun käsittelyyn. Lukudiplomitoimintaa ei ole kovin laajasti tutkittu, mutta Päivi Kaakkunen (2014) on väitöskirjassaan todennut yläkoulun opettajien tavoittelevan lukudiplomitoiminnalla oppilaiden lukemisen lisäämistä ja lukutehtävien laajentamista myös oppilaiden vapaaajalle. Epäselväksi kuitenkin jää, saavutetaanko lukudiplomitoiminnalla näitä tavoitteita erityisesti siksi, että osa opettajista tarjoaa lukudiplomia oppilailleen vapaaehtoisena tehtävänä.

Tarkastelemme puheenvuorossamme Salon kaupungissa käytössä olevaa lukudiplomia saavutettavuuden ja pedagogisen käytettävyyden näkökulmista. Tarkastelun lähtökohtana toimivat Salon kaupungin opettajille suunnatun kyselytutkimuksen tulokset. Kysely toteutettiin kahden lukudiplomitoimintavuoden päätteeksi lukuvuosina 2021–2022 ja 2023–2024. Esittelemme ensin yleisiä huomioita lukudiplomin käytöstä Suomessa ja sen jälkeen Salon kaupungin opettajien havaintoja lukudiplomitoiminnasta. Puheenvuoron lopuksi nostamme esiin pedagogisia näkökulmia lukudiplomin kehittämisestä nykyistä saavutettavammaksi kaikille oppilaille.

Lukudiplomi on suomalainen lukuhaaste

Lukudiplomitoimintaa vastaavaa, lukemiseen sitouttavaa menetelmää ei kansainvälisesti ole. Kuitenkin samankaltaisia lukemiseen kannustavia toimintatapoja, joiden tarkoituksena on lisätä oppilaiden lukemisen määrää ja säännöllisyyttä, esiintyy lukuhaasteen (*reading challenge*) nimellä. Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa on laajasti käytössä *Summer Reading Challenge*, jonka avulla on onnistuneesti saatu vähennettyä kesän aikaista lukutaidon heikkenemistä (Matthews 2021; Taylor & Hicks 2006). Australiassa puolestaan on saatu perheet mukaan lukemaan lasten kanssa ja tukemaan lasten lukemista vuosittaisen valtakunnallisen *The Premier's Reading Challenge* -lukuhaasteen avulla (Colgate et al. 2017). Kodin ja koulun yhteinen lukuhaaste on myös Yhdysvalloissa toteutuva *The Million-Minute Reading Challenge*, jossa tarjotaan valmiita toimintasuunnitelmia ja materiaaleja opettajille. Menetelmässä sitoutetaan ensin opettajat ja vanhempaintoimikunta ja sitä kautta perheet lukemiseen. *The Million-Minute Reading* on onnistunut jopa kaksinkertaistamaan oppilaiden lukemiseen käyttämän ajan (Rasinski & Hofman 2003).

Vaikka suomalaista lukudiplomitoimintaa kuvataan usein lukuhaasteena, sitä ei ole kansainvälisten lukuhaasteiden tapaan suunnattu selkeästi perheille tai tapahtuvaksi kesäaikaan. Lisäksi lukudiplomitoiminnan tavoitteet ovat usein monipuolisempia kuin kansainvälisten lukuhaasteiden. Lukudiplomi koostuu tavallisesti kirjalistasta, josta oppilaiden tulee lukea tietty määrä teoksia, sekä jonkinlaisesta tehtävävalikoimasta, jonka avulla oppilas dokumentoi lukemaansa ja joka helpottaa luetun todentamista. Monilla kirjastoilla ja kaupungeilla on omat lukudiplominsa, ja niistä laajimmin on – Lotta-Sofia Aaltosen (2020) mukaan – käytössä Opetushallituksen lukudiplomi Kunnari. Niin Kunnari kuin monet muutkin lukudiplomeista keskittyvät erityisesti alakoulun oppilaiden lukemiseen. Ne ovat monissa luokissa kiinteä osa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, sillä lukudiplomia suoritetaan osana koulutyötä tai ainakin opettajan kannustamana.

Lukudiplomi ei ole Suomessa osa valtakunnallista opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2016), joten sen soveltaminen pedagogisena työvälineenä perustuu opettajan valintaan, ja sitä käytetään ja sovelletaan vaihtelevasti jopa yksittäisen koulun sisällä. Lukudiplomin voi kuitenkin ajatella täyttävän opetussuunnitelmassa mainitun tavoitteen ohjata vapaa-ajan lukemiseen, ja sillä on lukemisen ja kirjallisuudenopetuksen pedagogiikkaa tukeva vaikutus. Kirjallisuuslistat vaikuttavat luettavien kirjojen laatuun ja lukudiplomin tehtävät siihen, miten kirjoja luetaan ja miten lukeminen ja lukumateriaalit kiinnittyvät muihin oppiaineen sisältöihin. Samalla lukudiplomi luo oppilaille mielikuvaa koulun arvostamasta kirjallisuudesta ja lukemisen tavoista.

Yleisesti lukudiplomin suorittamisesta palkitaan diplomilla tai todistuksella ja sen suorittamisessa on erilaisia tasoja, joista oppilas voi valita omaa lukumotivaatiotaan parhaiten vastaavan tason. Diplomin saavuttaminen ja

monentasoiset suoritukset tuovat lukemiseen kilpailullisen elementin. Esimerkiksi Rauman kaupunginkirjaston ja Väinö Riikkilä -seuran yhteisessä Pertsä ja Kilu -lukudiplomissa voi saavuttaa pronssisen, hopeisen, kultaisten diplomin tai erityisen timanttidiplomin, joka sisältää kutsun timanttijuhlaan poikkeuksellisen ansioituneille lukijoille. John Guthrien ja Allan Wigfieldin (2018) mukaan lukuhaasteisiin liittyvät todistukset ja muut palkinnot tekevät näkyväksi lukemisen arvostusta ja toimivat ulkoisena motivointina lukemiseen. Ulkoiseen motivaatioon liittyvä kilpailullisuus näkyy lukudiplomitoiminnassa myös muilla tavoin. Esimerkiksi Aerila ja Kauppinen (2019) ovat havainneet, kuinka lukudiplomia suorittaessaan lapset vertailevat lukemisen määriä ja kokevat kilpailevansa toistensa kanssa. Joitakin lapsia kilpailullisuus motivoi, mutta erityisesti vastahakoiset tai heikot lukijat eivät välttämättä innostu luettavan määrällä kilpailemisesta. Creminin ja kumppaneiden (2014) mukaan lukuhaasteiden suorittamisesta innostuvatkin usein eniten ne oppilaat, jotka ovat jo valmiiksi lukemiseen sitoutuneita.

Todistusten ja palkintojen rinnalla oppilaiden motivaatiota lukudiplomin suorittamiseen pyritään lisäämään tukemalla oppilaan toimijuutta erilaisin valinnoin, kuten John Guthrien (2011) mainitsemin mahdollisuuksin valita luettavat kirjat ja luettuun liittyvät tehtävät. Monissa lukudiplomeissa on kirjallistojen ja tehtäväpankkien rinnalla materiaaleja, jotka auttavat oppilasta itseään suunnittelemaan ja seuraamaan lukemistaan. Näin lukemisen tavoitteena on tukea myös itseohjautuvuuden kehittymistä (esimerkiksi Kunnari-lukudiplomi, Salosen lukudiplomi). Kun itseohjautuvuus kehittyy, myös motivaatio ja ryhmään – tässä tapauksessa lukevaan yhteisöön – kuulumisen tunne lisääntyvät (Opetushallitus 2016).

Lukudiplomin tavoitteena on sitouttaa oppilaita lukijuuteen. Guthrien (2011) mukaan lukemiseen sitoutuminen tarkoittaa yksilön halua lukea, käyttää aikaa lukemiseen, käyttää lukemiseen erilaisia lukustrategioita ja lukea laajasti erilaisia tekstejä. Sarah McGeown ja Kristin Conradi Smith (2024) ovat kuvanneet lukemiseen sitoutumista käytännönläheisen mallin avulla, joka soveltuu myös lukudiplomitoiminnan arviointiin. Malli muodostuu neljästä osa-alueesta, joita ovat 1) käyttäytyminen (esim. lukuajan lisääminen, lukemisen roolimallien seuraaminen), 2) kognitiiviset tekijät (esim. lukustrategiat, lukemalla oppiminen, sinnikkyys), 3) emotionaaliset tekijät (esim. tekstin herättämät tunteet, tekstiin eläytyminen) ja 4) sosiaalinen toiminta (esim. lukukokemusten jakaminen ja omien tulkintojen työstäminen). Uskoaksemme parhaimmillaan lukudiplomitoiminta voi tavoittaa nämä kaikki lukemiseen sitoutumisen osa-alueet.

Lukudiplomitoiminta perustuu opettajan pedagogiseen näkemykseen

Salon kaupunki otti käyttöönsä koulun ja kirjaston yhteistyönä kehitetyn koko kunnan kaikille luokka-asteille tarkoitetun lukudiplomin vuonna 2021. Kun-

nassa lukudiplomi on kirjattu yhdeksi koulun ja kirjaston yhteistyön muodoksi myös kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan. Lukudiplomin suorittaakseen oppilaan tulee lukea 10 kirjaa lukuvuoden aikana. Kunnan opettajien käyttöön suunniteltu lukudiplomi sisältää kirjalistoja, tehtäväpankin ja ideoita lukudiplomin suorittamisen motivointiin. Osana kunnan lukudiplomin kehittämistointimintaa opettajilta kerättiin lukuvuosina 2021–2022 ja 2023–2024 palautteita lukudiplomin toimivuudesta sekä kuvauksia heidän tavastaan toteuttaa lukudiplomia. Palaute kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, ja vapaaehtoiseen kyselyyn vastasi 42 kunnan opettajaa sekä ylä- että alakoulusta.

Opettajien kuvausten perusteella Salon kaupungin lukudiplomia on mahdollista käyttää monipuolisena pedagogisena työkaluna, ja se voi tukea lukemisen pedagogiikkaa kokonaisvaltaisesti. Opettajat kuvasivat käyttävänsä lukudiplomia lukutaidon kehittämiseen, kirjallisuuden tuntemuksen laajentamiseen, vapaa-ajan lukemisen kehittämiseen ja lukemisen näkyväksi tekemiseen sekä lukemiseen motivointiin. Opettajien kokemusten mukaan lukudiplomi voi parhaimmillaan – monipuolisesti ja säännöllisesti käytettynä – tukea niin taitavia, heikkoja kuin vastahakoisia lukijoita. Lisäksi opettajat kokivat lukudiplomin auttaneen heitä lukutaitotyössä ja osallistaneen myös perheitä oppilaiden lukemisen lisäämiseen. Huomattavaa kuitenkin on, että vaikka lukudiplomitointinta oli kunnassa kirjattu osaksi opetussuunnitelmaa, kaikki opettajat eivät käyttäneet lukudiplomia. Monissa luokissa lukudiplomin suorittaminen oli vapaaehtoista, ja osa opettajista ilmoitti, että lukudiplomin suorittaminen jäi heidän luokaltaan kesken.

Kyselyyn vastanneilla opettajilla oli monenlaisia tapoja tukea lukudiplomin suorittamista, kuten lukutunnit, lukupiirit ja riittävän helppojen kirjojen lukeminen. Erityisen toimivana työtapana kuvattiin opettajan ja oppilaan kahdenkeskiset keskustelut. Douglas Fisherin ja Nancy Freyn (2020) tutkimus osoittaa, että näiden keskusteluiden aikana opettaja saa oppilaan lukuprosessista tärkeää tietoa, jonka avulla hän voi tukea ja ohjata kohdennetusti oppilaan lukemista. Vaikka kyselyyn osallistuneet opettajat kertoivatkin oppilaslähtöisistä keskusteluista, vaikuttaa siltä, että vuorovaikutteiset toimintatavat diplomin suorittamisen yhteydessä eivät ole säännöllisiä. Teresa Creminin ja kumppaneiden (2014) mukaan säännölliset keskustelut esimerkiksi lukukokemuksista ovat tärkeitä, sillä ne voivat edistää lukevan yhteisön muodostumista ja tukea näin tehokkaasti lukemaan sitoutumista.

Kyselyyn vastanneet alakoulun opettajat pitivät lukudiplomitoinnassa keskeisenä lukemisen kontrollointia. He kuvasivat, kuinka opettajan on pystyttävä kirjallisuustehtävien avulla valvomaan diplomin suorittamista ja saatava varmuus siitä, että oppilas on oikeasti lukenut vaaditut teokset. Halu lukemisen kontrollointiin näkyi siinä, että lukudiplomikirjoja luettiin paljon koulussa ja että opettajat turvautuivat mieluusti kirjallisiin diplomitehtäviin, joita oli valmiiksi tarjolla. Luettavan kirjallisuuden valinnassa opettajat antoivat enemmän vapauksia, ja suuri osa kyselyyn vastanneista opettajista antoi oppilaiden valita

luettavat kirjat itse valmiista kirjalistoista. Valinnanvapaus on merkityksellistä ja motivoivaa, mutta esimerkiksi Chin Ee Lohin ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa huomattiin, että moni oppilas tarvitsee apua kirjallisuuden valintaan ja että oppilaat valitsevat usein itselleen joko liian helppoa tai liian vaativaa luettavaa.

Kyselymme keskeinen huomio ovat ala- ja yläkoulun opettajien näkemyserot lukudiplomin pedagogisesta merkityksestä ja toteuttamistavoista. Alakoulussa opettajat käyttävät lukudiplomia kiinteänä osana lukutaidon kehittämistä ja pyrkivät sitouttamaan oppilaita lukemiseen käyttämällä aikaa lukudiplomikirjojen lukemiseen ja lukukokemusten jakamiseen oppituntien aikana. Yläkoulun opettajat sen sijaan näyttävät tarjoavan lukudiplomia pitkälti vapaaehtoisena vapaa-ajan lukemisen monipuolistamisen tai lisäämisen välineenä. Lisäksi alakoulun opettajat ovat enemmän yhteydessä perheisiin ja näkevät lukudiplomitoiminnan kodin ja koulun yhteistyönä. Voisikin ajatella, että erityisesti vähän motivoituneet oppilaat jättävät lukudiplomin suorittamatta yläkoulussa.

Lukudiplomitoiminta kaipaa vuorovaikutteisia työtapoja

Lukemiseen sitoutumista koskevat kotimaiset ja kansainväliset tutkimukset korostavat lukemiseen sitoutumisessa ja oman lukijuuden kehittämisessä lukukokemusten jakamista ja sosiaalisia työtapoja, esimerkiksi lukupiiritoimintaa (Routarinne ym. 2023). Se sisältää monia lukemiseen sitouttamisen elementtejä (ks. materiaalia esimerkiksi Lukuklaani-hankkeen verkkosivuilta).

Monet lukudiplomin suorittamiseen liittyvät, tekstin sisällön muistamista mittaavat tehtävät eivät opettajien mukaan tue lukemisen kokemuksellisuutta. Ne päivittäin vahvistavat mielikuvaa lukemisesta koulutehtävänä. Lisäksi Catherine Tauveron (2013) on kirjallisuudenopetusta koskevissa tutkimuksissaan huomannut, että oppilaat oppivat nopeasti vastaamaan tämäntyyppisiin tehtäviin lukematta teosta juuri lainkaan. Kirjallisetkin tehtävät voivat olla kokemuksellisia ja luetun tulkintoja näkyväksi tekeviä: oppilaat voivat piirtää mielikuviaan kirjan henkilöistä, kehitellä teokselle jatko-osaa tai kuvitella, millaisia kirjeitä henkilöhahmot toisilleen kirjoittaisivat. Näitäkin tehtäviä lukudiplomeissa oli, mutta opettajat kokivat niiden arvioinnin tulkinnanvaraisemmaksi tai epämääräiseksi. Näyttääkin siltä, että lukudiplomitoimintaa toteutetaan monissa luokissa etsien tasapainoa koulutehtävien ja vapaa-ajan lukemisen välillä. Sama ristipaine näkyy myös lukemisen vapaaehtoisuuden ja pakottamisen välillä.

Opettajat tarttuvat valmiisiin kirjallisiin diplomitehtäviin ajan säästämisen toivossa. Tehtäviin olisikin hyvä lisätä nykyistä enemmän vuorovaikutteisuutta esimerkiksi erilaisin keskustelu- ja draamatehtävin, jolloin lukemiseen liittyisi myös sosiaalisuutta ja toiminta tukisi teksteihin eläytymistä sekä lukevaan yhteisöön kuulumista. Puheenvuoron kirjoittajilla on hyviä kokemuksia

hybridikirjoista, joissa perinteistä verbaalista tekstiä kuvitetaan videoklipsein, piirroksin ja kartoin, ja ennakointikertomuksista, joissa oppilaat kehittävät jollakin luovalla tavalla tekstin jatkoa (ks. TARU®-opas). Myös tekstin lukeminen lukuteatterina voi olla innostava ja lukemiseen sitouttava kokemus. Sosiaalisia toimintatapoja olisi mahdollista lisätä useisiin lukudiplomin suorittamisen vaiheisiin, sillä yhteisölliset harjoitukset sopivat esimerkiksi luettavan esittelyyn eli tukemaan kirjallisuuden valintaa, itse tekstien lukemiseen tai luettuun sitoutumiseen lukemisen aikana sekä lukukokemusten jakamiseen lukemisen jälkeen. Sosiaalisemmat toimintatavat soveltuvat hyvin esimerkiksi alakouluun, jossa opettajat käyttävät oppitunneilla aikaa lukudiplomitehtäviin.

On myös tarpeen pohtia, mikä on lukudiplomin käytön tosiasiallinen tavoite, jos oppilaan lukukokemuksta ja sen jakamista ei nosteta toiminnan keskiöön. Sosiaalisuuden lisääminen lukudiplomitoimintaan voi muuttaa diplomin suorittamisen yksilöllisestä lukuhaasteesta koko luokan tai perheen yhteisen projektiksi, jolloin diplomi saattaisi saavuttaa myös vähemmän lukevia oppilaita. Kati Huldenin ja kumppaneiden (2024) perheiden lukemisen kulttuureita koskeva tutkimus osoittaa, että huoltajat toivovat koululta ohjeita ja tehtäviä oppilaiden lukemisen lisäämiseen myös vapaa-ajalla. Lisäksi lukemiseen liittyvillä perheenjäsenten yhteisillä tehtävillä on laajempia positiivisia vaikutuksia, sillä ne avaavat perheelle tilan keskustella oppilaan kasvuun liittyvistä asioista, jolloin lukeminen merkityksellistyy aivan uudella tavalla. Samalla oppilaalle rakentuu omaan lukemisen liittyvää historiaa, joka puolestaan luo osallisuutta lukevaan yhteisöön. Yleisesti lukuhaasteiden on todettu toimivan sitä tehokkaammin, mitä tiiviimmin koti, koulu ja kirjasto toimivat yhteistyössä (Kennedy & Bearne 2009; Rasinski & Padak 2011).

Myös lukudiplomin kirjallisuuslistat tarjoavat kyselymme perusteella kiinnostavaa pohdittavaa. Listat näyttävät yhtäältä tukevan opettajien ammattitaitoa ja tutustuttavan myös opettajat uuteen lasten- ja nuortenkirjallisuuteen sekä helpottavan oppilaiden kirjavainta ja opettavat tekemään valintoja. Toisaalta listat näyttävät aineiston perusteella jopa rajoittavan lukumateriaalien valintoja, kun lukeminen kiinnittyy listan kirjoihin: valmiit listat rajoittavat oppilaiden mahdollisuuksia sekä vaikeustason että aihepiirien suhteen. Lohin ja kumppaneiden (2023) tutkimus osoittaa, että vielä ala- ja yläkoulun vaihteessa oppilaat tarvitsevat tukea kirjallisuuden valinnassa ja että positiiviseen lukukokemukseen liittyy oleellisesti luettavan sopiva vaikeustaso ja samaistuttava aihepiiri. Opettajan olisikin hyvä joustaa kirjavainnoissa: tarjota oppilaita kiinnostavaa kirjallisuutta listan ulkopuolelta ja kuunnella oppilaiden toiveita. Lisäksi osa oppilaista tarvitsee tukea kirjan valitsemisessa kirjaston kirjavinkkauksin ja opettajan täsmäehdotuksin. Kirjavaintakin on vuorovaikutteista toimintaa. Esimerkiksi kirjastojen kirjavinkkaukset tarjoavat paikan asettua kirjojen äärelle ja keskustella mielityksistä ja valinnoista yhdessä kirjastolais-

ten ja opettajan kanssa. Syytä olisi myös panostaa nykyistä enemmän koulujen ja luokkien kirjavalikoimiin, sillä osalle oppilaista kirjallisuuden helppo saataavuus on keskeistä.

Yläkoulun kirjadiplomitoimintaa on syytä tarkastella kyselytutkimuksen mukaan perusteellisemminkin. Useimmat yläkoulun opettajat eivät kuvanneet juurikaan sellaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka olisivat tukeneet oppilaan sitoutumista lukudiplomiin. Pelkona on, että lukudiplomi tavoittaa yläkoulussa enää lähinnä jo valmiiksi lukemiseen sitoutuneita oppilaita. Muunlaiset lukijat tarvitsisivat sentyyppistä aktiivista tukea, joita nykyiset diplomien suorittamistavat eivät pysty tarjoamaan. Lukudiplomin saavutettavuuden näkökulmasta vapaaehtoisuus voi Erja Kycklingin ja kumppaneiden (2019) mukaan johtaa oppilaiden väliseen epätasa-arvoon.

Monet oppilaat suorittavat lukudiplomia koko alakoulun, osa jopa koko perusopetuksen ajan, vaikka lukudiplomin toteutustavat eivät monissa lukudiplomeissa juurikaan muutu oppilaiden edetessä vuosiluokalta toiselle. Kuten Jan-Erik Nurmi ja kumppanit (2008) ovat vahvistaneet, oppilaan motivaatio liittyy vahvasti aikaisempiin kokemuksiin ja onnistumisiin. Täten aikaisemmat huonot kokemukset lukudiplomin suorittamisesta – sopimaton kirjallisuustarjonta tai tehtävät, kiinnostuksen lopahtaminen, suorituksen keskenjääminen – voivat lisätä negatiivisia tunteita, vähentää kiinnostusta ja aiheuttaa lukudiplomin suorittamisen välttelyä. Nämä motivaatioon liittyvät ongelmat yhdistettynä lukudiplomin vapaaehtoisuuteen yläkoulussa tarkoittavat, että lukudiplomin suorittaminen tukee näin pahimmillaan lukutaidon eriytymiskehitystä oppilaiden välillä.

Kriittisen puheenvuoromme lopuksi haluamme korostaa, että parhaimmillaan lukudiplomi on pedagoginen väline, joka voi aidosti lisätä oppilaiden kiinnostusta lukemiseen ja monenlaiseen kirjallisuuteen. Onnistuakseen sen käyttö vaatii kuitenkin nykyistä sosiaalisempia työtapoja, yhteistyötä ylä- ja alakoulun opettajien välillä sekä kaikkien oppilaiden sitouttamista lukemiseen heti koulupolun alusta. Lukudiplomin hyödyntämisessä olisi otettava huomioon oppilaiden kasvu, lukemisen tarpeiden muutokset sekä tehtävien vaihtelevuus eri vuosiluokilla. Tällä hetkellä lukudiplomi tuntuu keskittyvän perinteisiin koululukemisen tapoihin eikä kiinnitä juurikaan huomiota oppilaiden koulun ulkopuoliseen tekstimaailmaan. Toivoa voisi myös kirjallisuustarjonnan laajentumista monikieliseen kirjallisuuteen, kuvakirjoihin ja tietokirjallisuuteen. Roosa Suomalaisen väitöskirja (2025) tekee näkyväksi aikuisten vapaa-ajan lukemisen erilaisia diskursseja. Näiden diskurssien soveltaminen myös lukudiplomitoimintaan voisi avata uusia näkymiä sekä diplomien tehtäviin että luettavien kirjojen valintaan.

Lähteet

- Aaltonen, Lotta-Sofia 2020. *Lukuklaani-tutkimus. Ala- ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen. Tutkimusraportti 2017–2019*. Suomen kulttuurirahasto. <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/files/2020/01/Lukuklaani-tutkimusraportti-2017%E2%80%932019.pdf> (17.8.2025).
- Aerila, Juli-Anna & Merja Kauppinen 2019. *Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Allington, Richard & Raphael Gabriel 2012. Every Child, Every Day. *Educational Leadership* 69(6), 10.
- Colgate, Orla, Paul Ginns & Nigel Bagnall 2017. The Role of Invitations to Parents in the Completion of a Child's Home Reading Challenge. *Educational Psychology* 37(3), 298–311. DOI: 10.1080/01443410.2016.1165799.
- Cremin, Teresa, Marilyn Mottram, Fiona Collins, Sacha Powell & Kimberly Safford 2014. *Building Communities of Engaged Readers. Reading for pleasure*. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9781315772585.
- Fisher, Douglas & Nancy Frey 2020. The Skill, Will, and Thrill of Comprehending Content Area Texts. *The Reading Teacher* 73(6), 819–824. DOI: 10.1002/trtr.1897.
- Guthrie, John T. 2011. Best Practices In Motivating Students to Read. Teoksessa *Best Practices in Literacy Instruction*. Toim. Lesley Morrow & Linda Gambrell. New York: Guilford, 177–198.
- Guthrie, John & Allan Wigfield 2018. Literacy Engagement and Motivation. Rationale, Research, Teaching, and Assessment. Teoksessa *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. Toim. James Flood. Routledge, 57–84. DOI: 10.4324/9781315650555-3.
- Huldén, Kati, Juli-Anna Aerila, Marko Lähteenmäki & Mirjamaija Mikkilä-Erdmann 2024. Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit vanhempien kuvaamana. *Ainedidaktiikka* 8(1), 4–25. DOI: 10.23988/ad.141472.
- Kaakkunen, Päivi 2014. *Lukudiplomin avulla lukemaan houkutteleva yläkoulussa. Lukudiplomin kehittämisselvitys perusopetuksen vuosiluokilla 7–9*. Itä-Suomen yliopisto, väitöskirja.
- Kennedy, Rebekka & Eve Bearne 2009. *Summer Reading Challenge 2009 Impact Research Report*. London: UKLA.
- Kyckling, Erja, Heidi Vaarala, Johanna Ennser-Kananen, Taina Saarinen & Laura-Maija Suur-Askola 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Loh, Chin Ee, Suija Gan & Sarah Mounsey 2022. What Do Children Want to Read? A Case Study of How One Primary School Library Supported Reading for Pleasure. *Journal of Library Administration* 62(7), 931–945. DOI: 10.1080/01930826.2022.2117955.
- Matthews, Joseph 2021. Community Involvement in Summer Reading Programs. A Fresh Perspective. *Public Library Quarterly* 41(1), 1–16. DOI: 10.1080/01616846.2021.1897500.
- McGeown, Sarah & Catherine Conradi Smith 2024. Reading Engagement Matters! A New Scale to Measure and Support Children's Engagement with Books. *The Reading Teacher* 77(4), 462–472. DOI: 10.1002/trtr.2267.
- Nurmi, Jan-Erik, Riikka Hirvonen & Kaisa Aunola 2008. Motivation and Achievement Beliefs in Elementary School. A Holistic Approach Using Longitudinal Data. *Unterrichtswissenschaft* 36, 237–254.
- Opetushallitus 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Rasinski, Timothy & James Hoffman 2003. Theory and research into Practice. Oral Reading in the School Literacy Curriculum. *Reading Research Quarterly* 38(4), 510–522. DOI: 10.1598/RRQ.38.4.5.

- Routarinne, Sara, Tuike Iiskala, Erika Ketamo, Heidi Lindfelt & Mirjamaija Mikkilä-Erdmann 2023. Lukupiireistä motivaatiota lukuharrastukseen alakoulussa. Teoksessa *Lukemisen kulttuurit*. Toim. Pirjo Hiidenmaa, Ilona Lindh, Sara Sintonen & Roosa Suomalainen. Helsinki: Gaudeamus, 80–92.
- Salon kaupungin lukudiplomi: <https://salo.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/lukeva-salo/salosen-lukudiplomi/>
- Suomalainen, Roosa 2025. ”En mikään sunnuntailueskelija, vaikka sekin on ihan ok”. Kirjojen lukemisen sosiokulttuuriset merkitykset. Helsingin yliopisto, väitöskirja. <http://hdl.handle.net/10138/601953> (22.12.2025).
- TARU®-opas: <https://opinkirjo.fi/materiaalit/taru-opas/>
- Tauveron, Catherine 2013. Teachers’ Usual Practises Concerning ”Literary” Written Work. What References to Writers’ Practises? *Repères (École normale supérieure de Lyon. Institut français de l’éducation)*, ei sivunumeroita. DOI: 10.4000/reperes.501.
- Taylor, Lynne & Debbie Hicks, 2007. Summer Reading Challenge 2006. Impact Research. *The New Review of Children’s Literature and Librarianship* 13(1), 1–12. DOI: 10.1080/13614540701439859.