



**UNIVERSITY  
OF TURKU**

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.

AUTHORS	Merja Kauppinen, Juli-Anna Aerila
TITLE	Etnografinen näkökulma eläytyvään lukemiseen
YEAR	2026
VERSION	Publisher's PDF
CITATION	Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2026). Etnografinen näkökulma eläytyvään lukemiseen. In A. Ovaska, K. Harinen, E. Kinnunen, T. Lahtinen, O. Löytty, & R. Suomalainen (Eds.), <i>Empiirinen kirjallisuuden ja lukemisen tutkimus : menetelmiä ja käytäntöjä</i> (pp. 169-189). Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tietolipas, 304. <a href="https://oa.finlit.fi/books/e/10.21435/tl.304">https://oa.finlit.fi/books/e/10.21435/tl.304</a>
LICENSE	CC BY NC ND

# Etnografinen näkökulma eläytyvään lukemiseen

**Merja Kauppinen**

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2330-1389>

**Juli-Anna Aerila**

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1109-8803>

Millaista on eläytyvä lukeminen lukupiirissä? Tässä luvussa kuvataan etnografisen havainnoinnin ja temaattisen analyysin hyödyntämistä eläytyvän lukemisen tutkimuksessa. Kirjoittajat tutkivat lukupiirissä tuotettuja merkityksiä, jotka nojaavat yhteiseen lukemiseen ja luetun pohjalta kirjoitettuihin teksteihin ja keskusteluihin. Ymmärrys eläytyvän lukemisen kulusta ja luonteesta syntyy tarkastelemalla lukijaryhmän merkityksen muodostamisen prosesseja.

Etnografinen tutkimusote voi tarjota ikkunan tekstiin eläytymiseen paitsi yksityisenä myös yhteisöllisenä kokemuksena. Etnografia tarkoittaakin tutkimuksessamme yhteisön synnyttämän lukemisprosessin tilanteista havainnointia, jossa tutkijat ovat läsnä (ks. Aromaa & Tiili 2014). Tarkastelemme opettajien täydennyskoulutuksen ryhmää, jossa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajien tekstisuhdetta syvennettiin kaunokirjallisuuteen eläytymällä. Kuvaamme luvussa, millaista aineistoa eläytyvää lukemista ja luovaa kirjoittamista vuorottelevasta lukemisprosessista muodostuu, miten tätä aineistoa voi analysoida ja millaista tietoa aineiston pohjalta voi saada tekstiin eläytymisestä ja sen yhteyksistä lukemisen opettamiseen. Lisäksi pohdimme, mitä haasteita luvussa kuvattuun aineistonkeruuseen ja itse aineistoon liittyy sekä miten nämä haasteet on tässä tutkimuksessa ratkaistu.

Tutkimuksen aineistona olivat opettajien eläytyvän lukemisen työskentelyyn liittyvät litteroidut ryhmäkeskustelut sekä tutki-

jan keskusteluista laatimat muistiinpanot. Eläytyvän lukemisen työskentelytapa perustui kirjallisuusterapeuttien Arleen McCarty Hynesin ja Mary Hynes-Berryn (2011) dialogisen lukemisen malliin. Siinä luettiin kirjallisuuskatkelman pohjalta laadittuja omia tekstejä, keskusteltiin niiden herättämistä ajatuksista ja tunteista sekä reflektoitii koettua eri tavoin.

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana olivat eläytyvää lukemista ja empatian kokemista käsittelevät tutkimukset ja pohdinnat. Eläytyvän lukemisen tarkastelu nojaa kirjallisuudentutkija Rita Felskin (2024, 24, 87) postkriittiseen teoriaan tekstin synnyttämistä mieltymyksistä ja herkkyyksistä lukijassa (ks. Suomessa Kaakinen 2022; Rossi 2021; Voutilainen 2022). Tekstiin eläytymisessä on keskeistä lukijan oman kokemuksen läsnäolo ja sen tiedostaminen: esteettisten reaktioiden tarkastelu sekä ajattelun, kokemusten ja tunteiden muotoutuminen lukemisen seurauksena. Eläytyvässä lukemisessa lukija kokee kulkevasa tunnetiloineen tarinassa (Stansfield & Bunce 2014). Lukiessa muodostuu Felskin (2024, 88, 200–201) mukaan ”empaattisia kokemuksia”, kun lukija samastuu fiktiivisen tekstin henkilöihämoihin, tapahtumiin, miljööön kuvaukseen, tyylipiirteisiin tai yksityiskohtiin. Samastumisen syventyessä ja kokemusten kasautuessa lukijan on mahdollista uppoutua tekstin maailmaan, esimerkiksi eläytyä henkilöihämojen tunnekokemuksiin siten, että hän tavoittaa vaikkapa tapahtumia heidän näkökulmastaan. Kun lukija siirtyy lukemisen aikaisen uppoutumisen myötä itsensä ulkopuolelle johonkin toiseen aikaan, tilaan, näkökulmaan tai tunnemaailmaan, tämän katsotaan lisäävän lukijan kykyä empatiaan (Mirra 2018). Felski (2024, 88) luonnehtii tällaista lukijan tilaa ”lumoutumiseksi”, jossa lukija menettää hetkeksi toimijuuden ja ”unohtaa itsensä”.

Luvun menetelmäkuvaus ja aineisto pohjautuvat artikkeliiimme (Kauppinen & Aerila 2024), jossa opettajien lukemisprosessia tarkastellaan merkityksenannon näkökulmasta lukijoiden kokemusmaailmaa ja sen dynaamista luonnetta painottaen (ks. myös Meretoja 2022). Artikkelissa kuvataan, kuinka yhteisöllistä eläytyvän lukemisen prosessia voi lähestyä etnografisella tutkimusotteella.

Kun osallistujat eläytyivät kaunokirjalliseen tekstiin ja kirjoittivat lukukokemuksen pohjalta omakohtaisia luovia tekstejä, muodostui jaettuja merkityksiä, jotka ovat näkyvissä sekä osallistujien teksteissä että niiden pohjalta käydyissä keskusteluissa. Prosessin kuluessa syntyneet tekstit kuvasivat ilmiöitä ja asioita, jotka osallistujat kokivat merkityksellisiksi kasvatuksen ja opetuksen maailmassa, sekä ylipäätään että erityisesti lukemisen kannalta.

## Eläytyvä, yhteisöllinen lukeminen tutkimuskohteena

Eläytyvä lukeminen ryhmässä oli useimmille koulutukseen osallistuneille opettajille uusi tapa lukea. Yhteisöllisen lukemisen pedagogiikkaa on kehitetty viime vuosina eteenpäin (esim. Aerila & Kauppinen 2019), mutta eläytyvää lukemista on tarkasteltu enemmän yksilötasolla. Vaikka opetuksen ja koulutuksen alueella eläytymisen ja empatian kokemuksille olisi tilaa, niitä ei erityisesti keskitytä seuraamaan saati tukemaan opetuksessa (ks. Kauppinen & Aerila 2019). Eläytyvän lukemisen tutkimukset (esim. Wilhelm 2016; Rossi 2021) osoittavat, että kun lukija eläytyy fiktiivisen tekstin maailmaan ja sen lainalaisuuksiin, hän kokee syvää läsnäolon tunnetta, jolloin tekstin loppuminen ja paluu reaali maailmaan voi olla pökerryttävää ja vaatia totuttelua. Keskeistä tekstin aikaansaaman tunnereaktion vaikuttavuudessa on psykologi Johanna Kaakisen (2022) mukaan lukijan tulkinta siitä, kokeeko hän tunnetilan viriämisen ahdistavana vai miellyttävänä. Monesti tunnetilat kuitenkin sekoittuvat, ja lukijalle niiden sanallinen kuvailu käy hankalaksi (Kaakinen 2022). Opetuksen kontekstissa ja tunnetaitoja edellyttävässä työssä tunteiden tunnistaminen ja jäsentäminen on olennaista pedagogiikan ja vuorovaikutuksen kehittämiseksi.

Opettajien tekstiin eläytymistä lähestyttiin sosiaalisen ja emotionaalisen merkityksenmuodostuksen tilana, joten tutkimus keskittyi lukemisen myötä heränneisiin tunnekokemuksiin ja vuorovaikutukseen. Tutkimus noudatteli kohtaamista ja avointa dialogisuutta painottavan kirjallisuusterapian mukaista ajatusta siitä, että lukija

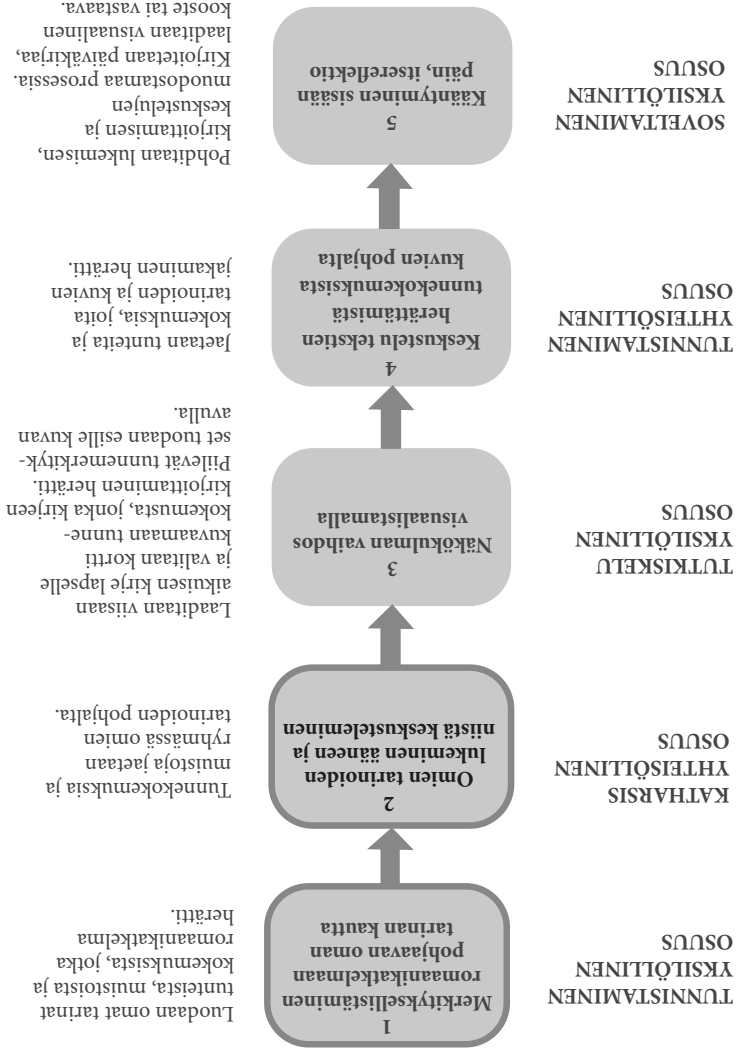
voi eläytyä paitsi toisen myös oman mielen eri ulottuvuuksiin tekstin kautta (Manninen 2022).

Empatia koski tutkimuksessamme ensinnäkin pohjatekstin herättämiä tunteita ja tarinan mielikuvituksessa aktiivisia tiloja, jotka saattoivat johtaa esimerkiksi toisen ihmisen – myös fiktiivisen hahmon – tilanteen ja sisäisen tilan kuvitteluun (Kauppinen & Aerila 2024; ks. myös Taylor, Hodges & Kohányi 2013; Voutilainen 2022). Toiseksi empatia ilmeni keskusteluun osallistuneiden opettajien välisenä vastavuoroisuutena: kykynä ymmärtää ja jakaa omia tunteita, uskomuksia ja aikomuksia keskusteluissa.

Lukemistapahtumassa on olennaista se, miten lukija merkityksellistää lukemaansa ja itseään lukijana eli pystyy tunnistamaan ja käsittelemään omia kokemuksiaan suhteessa tekstiin (Felski 2024, 24, 29). Lukeminen näyttäytyykin hyvin intiiminä ja prosessimaisena mutta samalla myös dialogisena toimintana. Lingvisti Brigitta Busch (2015) kutsuu lukijan läpikäymiä emotionaalisia kokemuksia draamallisiksi vuorovaikutustilanteiksi, jotka koetaan kielen avulla. Tarkastelemamme täydennyskoulutuksen lähtökohtana ollut McCarty Hynesin ja Hynes-Berryn (2011) vuorovaikutteinen kirjallisuusterapeuttinen malli rakentuu juuri näiden voimakkaiden tunnejälkien herättelyn, tunnistamisen, jäsentämisen ja reflektion varaan. Sen neljä eri vaihetta ovat tunnistaminen (huomion kiinnittyminen johonkin tekstissä), tarkastelu (huomion kohteen herättämän tunnevasteen tarkastelu), liittäminen eli rinnakkain asettaminen (eri näkökulmat tekstiin) sekä soveltaminen (oivallukset tekstikokemuksen pohjalta). Tutkimusta ja opetuskontekstia varten kehitimme terapeuttisesta mallista eläytyvän lukemisen prosessimallin (kuvio 2), joka mahdollisti täydennyskoulutettavien opettajien eläytymisen pohjatekstiin hienovaraisesti ja omien yksilöllisten merkityksenantojen esiintuomisen.

Kuviossa 2 kuvataan koulutusta varten kehittämämme ja testaamamme eläytyvän lukemisen prosessimallin vaiheet sekä niiden käytännön toteutukset ja tavoitteet. Kuviossa osoitetaan lisäksi, mistä mallin vaiheesta tutkimuksen kohteena oleva aineisto on kerätty. Koulutukseen osallistuneiden opettajien tuottamat tekstit

Tutkimusaineisto



Kuvio 2. Eläytyvän lukemisen prosessimalli koulutukseen (mukailten Kauppinen & Aeriala 2024).

ja niiden pohjalta käydyt keskustelut toimivat tulkkeina pohjatarinan synnyttämille kokemuksille ja tunneilmapiiirille. Keskustelut voi nähdä heijastuksena pohjatarinan herättämille tunteille (ks. Kaakinen 2022).

## Aineiston keruu eläytyvän lukemisen ryhmässä

Etnografisen tutkimuksen kontekstina olleen täydennyskoulutuksen yhtenä tavoitteena oli tarjota opettajille kokemus eläytyvästä lukemisesta ja lukemisen emotionaalisesta ulottuvuudesta sekä lisätä heidän tietoisuuttaan yhteisistä tarinankerronnan (*storytelling*) merkityksenmuodostusprosesseista (ks. Lwin 2017; Voutilainen 2022). Koulutus perustui opettajien pienryhmätapaamisiin ja luettavaan kirjallisuuteen (ks. Kauppinen & Aerila 2024). Pienryhmätapaamiset olivat kaikki itsenäisiä kokonaisuuksia mutta rakenteeltaan samanlaisia, sillä ne perustuivat eläytyvän lukemisen prosessimalliin, ja työskentelyn lähtökohtana oli aina jokin kauno-kirjallinen teksti tai tekstikatkelma (kuvio 2). Tutkimusaineisto kertyi näistä eläytyvän lukemisen prosessimallin mukaisista pienryhmätapaamisista, joiden tarkasteluun etnografinen lähestymistapa sopi hyvin ryhmän pysyvyyden ja toiminnan intensiteetin vuoksi (ks. Braun & Clarke 2013). Aineistonkeruu keskittyi eläytyvän lukemisen prosessimallin (kuvio 2) toiseen vaiheeseen, jossa jokainen osallistuja luki vuorollaan tekstinsä tai katkelmia siitä ja kertoi vapaasti tekstinsä aiheesta ja sisällöstä. Tämän jälkeen keskusteltiin tekstien synnyttämistä ajatuksista. Tiheästi<sup>1</sup> aineistosta tutkimukseemme valikoitui lopulta kaksi osaa (palaamme näihin aineistovalintoihin alla): 1) kunkin opettajan (n = 5) tekstien pohjalta käydyt ryhmäkeskustelut, jotka tallennettiin äänitiedostoiksi, ja 2) ensimmäisen kirjoittajan (Kauppinen) muistiinpanot ryhmäkeskusteluista. Muistiinpanot olivat myöhemmin hyödyllisiä

1 Luhrmannia (2015) mukaillen viittaamme tässä etnografisen aineiston laatuun huolellisen aineistonkeruun ja tarkan kenttätöön tuloksena.

ryhmäkeskusteluiden ymmärtämisessä ja analysoinnissa (Woodside 2017). Opettajien kirjoittamien tekstien henkilökohtaisen luonteen vuoksi päätimme jo tutkimusta suunnitellessamme jättää ne aineiston ulkopuolelle.

Tutkimuksen aineistoksi valittiin yhden tapaamiskerran työskentely, jonka kaunokirjallisenä pohjatekstinä ja eläytyvän lukemisen lähtökohtana oli katkelma Elena Ferranten romaanista *Loistava ystäväni* (2012, 24–26). Katkelma valikoitui pohjatekstiksi vahvan lapsinäkökulman, aistivoimaisen kuvauksen ja yksityiskohtaisen kerronnan takia. Esimerkiksi kirjallisuudentutkija Riikka Rossi (2021) nostaa esiin ensimmäisen persoonan kerronnan – myös Ferranten romaanisarjaansa valitsema kerronnallinen piirre – ratkaisuna, joka voi myötävaikuttaa lukijan tunnekokemukseen. Katkelma oli valittu siten, että harjoitukseen osallistuminen ei edellyttänyt koko romaaniin tutustumista, vaan osallistujat laativat tekstikatkelman herättämien tunteiden ja muistojen (omat, osin ammatilliset elämäkokemukset) pohjalta omat tekstinsä (eläytymismenetelmästä ks. Eskola 1997; Valtonen & Viitanen 2020). Tarkoituksena ei ollut kirjoittaa minkäänlaista jatkoa tai tulkintaa Ferranten katkelmalle, vaan antaa mielen vaeltaa vapaasti ja kirjoittaa mieleen nousseita ajatuksia senhetkisestä tai menneestä elämästä. Sisällöiltään tekstit olivat lähinnä muisteluja ja koetun reflektointia.

## Etnografista havainnointia eläytyvän lukemisen ryhmässä

Etnografiseen tutkimusperinteeseen kuuluu mahdollisimman autenttisen, tässä tapauksessa tilanteisen, aineiston keruu, mikä tarkoittaa ihmisten ja heidän toimintansa havainnointia luonnollisessa ympäristössä (Eriksson & Kovalainen 2008; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Antropologi, kouluttaja Jaida Kim Samudra (2008) kuvaa erinomaisesti sensitiivisen ryhmäprosessin toimintaa, jossa ryhmän kulttuurista tietoa tavoitellaan tutkijan oman läsnäolon ja jaetun kokemuksen kautta. Tällaista tiedonkeruuta luonnehtiva tiheän kuvauksen käsite (*thick description*) on peräisin antropologi

Clifford Geertziltä (1973), joka käyttää termiä kuvaamaan tutkijan syvällistä ja eläytyvää tulkintaa tutkimuskontekstista sekä tutkimuskontekstin yksityiskohtaista ymmärtämistä.

Etnografiassa on mahdollista päästä osallistujien lähelle olemalla tilanteessa kokonaisvaltaisesti läsnä, jolloin ryhmäprosessia voi tulkita paitsi sanojen myös ryhmätilannetta säätelevien ja synnyttävien nonverbaalisten tekijöiden kautta. Tällainen osallistuva havainnointi on luonteeltaan moniaistista, käytännönläheistä läsnäoloa (Aromaa & Tiili 2014). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijalla on ulkopuolinen rooli, mutta hänen läsnäolonsa ja toimintansa voivat vaikuttaa havainnoidun ilmiön kulkuun. Ryhmään osallistuvien välille muodostuukin monipaikkainen suhdeverkosto, joka kattaa yhtäältä tutkijan läsnäolon sekä hänen havaintonsa tilanteesta ja suhteesta osallistujiin, toisaalta osallistujien tulkinnat tilanteesta ja tutkijasta. Etnografisessa otteessa puhutaankin tutkijan samanaikaisesta sisäisestä ja ulkoisesta katseesta ja ymmärryksestä (Mostowlansky & Rota 2023). Kun tutkija pyrkii jäsentämään tilannetta yhteisön sisältä käsin, puhutaan emic-tasosta. Ulkoapäin ilmiöitä jäsentävää ja yhteisön ulkopuolisiin ilmiöihin suhteuttavaa tarkastelutapaa kutsutaan etic-tasoksi. Kun tasot yhdistyvät, käsitys kohteesta rikastuu.

Havainnoinnin toteuttamisessa ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa, vaan tavoitteena on tallentaa huomioita mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti (Paalumäki & Vähämäki 2020). Tutkimuksessamme tutkija-kouluttajan muistiinpanot sisälsivät moniaistista havainnointia ryhmän vuorovaikutuksesta ja toiminnasta, ja koimme ne välttämättömiksi ryhmäkeskusteluiden ymmärtämisen ja analysoinnin kannalta (muistiinpanojen merkityksestä ryhmäkeskustelujen tarkastelussa, ks. Woodside 2017).

Osallistuva havainnointi sopi luontevasti eläytyvän lukemisen prosessin tarkasteluun, sillä tarkoituksena oli seurata todellisia tilanteita kokonaisvaltaisesti ja todentaa vuorovaikutuksesta tehtäviä tulkintoja käytännössä (Paalumäki & Vähämäki 2020). Tutkija-kouluttaja pyrki olemaan ryhmässä luontevasti läsnä kiinnittämällä katseen kulloiseenkin puhujaan ja elämällä keskustelua ilmein ja

elein mukana (ohjaajan roolista ryhmäkeskusteluissa ks. esim. Valtonen & Viitanen 2020). Voikin sanoa, että tutkija-kouluttaja oli ryhmän jäsen, joka supisti roolinsa ryhmän jäsenenä minimiin keskustelujen aikana. Näin osallistujat saivat vapauden jakaa heille tärkeitä ajatuksia ilman, että tutkija-kouluttaja vaikutti muutoin keskustelun kulkuun. Tällaisen yhteisöllisen merkityksenannon taustalla on ajatus kokemalla oppimisesta yhdessä tutkimukseen osallistuvien kanssa. Ryhmän jäsenen roolissa tutkija-kouluttajan on samalla tarpeellista tiedostaa valtapositionsa ryhmässä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014) ja häivyttää sitä tarvittaessa.

Muistiinpanoja tehtiin sekä yksittäisen osallistujan kerronnasta että tekstien lukemisen jälkeisestä keskustelusta. Kerrontahetkestä tutkija-kouluttaja merkitsi kertomuksen juonellisen sisällön lisäksi muistiin kerronnan rytmin ja nonverbaalista viestintää, kuten äänensävyjä ja katsekontaktia sekä taukoja. Ryhmäkeskusteluista tutkija-kouluttaja havainnoi lähinnä osallistujien elekieltä ja asemoitumista ryhmätilanteessa sekä ryhmän intensiteettiä: suuntautumista puhujaan sekä ilmeiden ja eleiden tukemaa tunnelmaisua. Mitään havainnointilomaketta ei muistiinpanoille varsinaisesti ollut, vain ajatus osallistujien laatimien tekstien pääkohtien kirjaamisesta sekä havainnot ryhmän toiminnasta ja suuntautumisesta keskusteluun. Muistiinpanojen tekemistä tuki olennaisesti se, että tutkija-kouluttaja tunsu aihealueen ja työskentelytavan, ja hänellä oli mahdollisuus keskustella toisen kirjoittajan kanssa sekä ennen koulutustilannetta että sen jälkeen. Keskusteluissa oli mahdollista arvioida havaintojen luotettavuutta ja täydentää muistiinpanoja (ks. myös Paalumäki & Vähämäki 2020). Myös pikakirjoituksenomaisesta muistiinpanotekniikasta ja piirrosluonnoksista (henkilöiden suuntautuminen toisiinsa keskustelussa, suhdessymbolit) sekä kokemuksesta ryhmätilanteiden havainnoinnista oli hyötyä. Myöskään osallistujat eivät tuntuneet kiinnittävän keskustelun polveilla erityistä huomiota siihen, että tutkija-kouluttaja teki siitä muistiinpanoja.

Eläytyvän lukemisen prosessi ryhmässä edellytti keskittymistä ja rauhaa asettua asian äärelle. Sitä varten pyrittiin luomaan fyysi-

sesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvalliseksi koettu tila, joka saattoi edesauttaa vaikeaksi koettujen tunnekokemusten nousemista mieleen ja niiden omaehtoista käsittelyä kirjoittamalla (ks. Seikkula 2022). Osallistujat saivat myös edetä keskustelussaan mahdollisimman rauhassa ja omaehtoisesti. Jotta osallistuva havainnointi onnistuisi (ks. Kauppinen & Aerila 2024), tutkija-kouluttaja kehotti jokaista osallistujaa vuorollaan joko lukemaan oman tekstinsä tai kertomaan siitä pääkohdat sekä kommentoimaan kirjoitusprosessiaan merkityksenannon näkökulmasta (oman tekstin aiheen valinta ja sen löytyminen, aiheen merkityksellisyys itselle, tekstin laatimisen sujuvuus ja kirjoittamisen herättämät tunteet). Valinnalla halusimme taata sen, että osallistujat saattoivat kirjoittaa vapaasti mieleen nousseista teemoista tietäen, ettei tekstiä ole pakko jakaa muiden kanssa. Oman tekstin julkistamisen jälkeen keskusteltiin tekstin herättämistä ajatuksista noin viiden minuutin ajan. Vaiheistettu ryhmätilanne takasi myös sen, että tutkija-kouluttajalla oli mahdollisuus toimia kaksoisroolissaan eli tehdä tilanteen kulusta, tapahtumista ja tuntemuksistaan mahdollisimman tarkat kenttämuistiinpanot. Vain joissakin kohdissa, kun ryhmä ei syystä tai toisesta saanut jatkettua keskustelua, kouluttaja osallistui siihen avaavalla kysymyksellä.

Haluamme tähdentää sitä, että mikä tahansa ryhmätilanne ei sovellu eläytyvää lukemista hyödyntävään aineistonkeruuseen, sillä lukeminen perustuu ryhmän jäsenten keskinäiseen luottamukseen. Ryhmätilanne on lisäksi altis häiriötekijöille, mikä otettiin aineistonkeruussa huomioon muun muassa tilan valinnassa ja tapaamisten rytmityksessä (kahden tunnin tapaamiset sijoitettuna peräkkäisille päiville tai viikoille) (Kallinen, Pirskanen & Rautio 2015).

Osallistujien tuottamiin teksteihin liittyvät ryhmäkeskustelut tallennettiin. Ryhmäkeskustelujen tallentamiseen käytettiin pientä äänitallenninta, joka asetettiin keskustelun aluksi sivupöydälle ryhmän viereen. Tutkija-kouluttaja avasi tallentimen aina tekstin lukemisen jälkeen keskustelun aluksi ja sulki sen keskustelun päätyttyä. Keskustelut litteroitiin puolitarkalla transkriptiolla siten, että sanojen ja äännähdysten lisäksi ei-kielelliset vihjeet, kuten äänen-

painot, pitkät tauot ja tavanomaisesta poikkeavat äänensävyt, esimerkiksi kiljahdus, merkittiin litteraattiin. Myös ei-kielellisillä viheillä havaittiin olevan merkityksiä rakentava tehtävä esimerkiksi tunnekokemusten ilmaisemisessa, kuten seuraavassa oman tekstin kommentointiin liittyvässä esimerkissä:

Että, se on kertonu niin hirveitä tilanteita, mitä se on, joutunu niinku, todistamaan, [ääni voimistuu, puhe nopeutuu] mitä sen äiti on tehny ja kuin se on häpässy se on niinko jossain koulun kevätjuhliissa, tullu kirkkoon sukkahousut rikki, ja housut nilkoissa, niinku, ja siis aivan..! Kertakaikkiaan niinku nii järkyttävää! [äänen voimakkuus ja sävelkulku laskevat].

Kuten edellä tuli esiin, tutkija-kouluttajan muistiinpanot olivat olennainen osa keskusteluaineiston tulkintaa. Koska osallistujien laatimia, omia tekstejä ei tallennettu, lyhyet tiivistykset tekstien aiheista, henkilöhahmoista, juonen kulusta ja kerrontatavasta olivat tarpeen. Toisaalta keskustelutallenteiden litteraatit auttoivat tulkitsemaan muistiinpanoja jälkikäteen. Pienryhmätapaamisissa muistiinpanot kirjattiin käsin muistivihkoon, josta ne siirrettiin pienryhmätapaamisen keskustelutallenteen litteroinnin yhteydessä kunkin keskustelun osaksi omaan tiedostoonsa. Näin ne muodostivat yhdessä litteraattien kanssa koonnin ryhmän merkityksenannoista. Yhdistetyt aineistot loivat kuvan pienryhmätapaamisesta ja auttoivat palauttamaan mieleen tapaamisen sekä kokonaisvaltaisesti että yksityiskohtaisesti. Samalla alkoi hahmottua se, mikä on olennaista juuri tässä eläytyvän lukemisen aineistossa. Aineiston analyysi suunnattiin yhteisölliseen merkityksenantoon eläytyvässä lukemisessa.

Etnografisessa tutkimuksessa kertyvä aineisto muodostuu suhteessa emotionaaliseen, sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöön. Tässä tutkimuksessa keskustelut ja tutkija-kouluttajan osallistuva havainnointi peilasivat osallistujien tunnekokemuksia sekä ryhmän vuorovaikutusta ja ilmapiiriä, jotka eläytyvän lukemisen prosessissa aineiston keruuhetkellä vallitsivat. Eläytyvän lukemisen tutkiminen

lukijan kokemusmaailmaa peilaten on fenomenologis-hermeneuttinen prosessi (Merriam 2009). Tässä lukukokemusta tutkittiin lukijoiden tuottamien merkityksenantojen pohjalta, joten voi puhua tarinan uudelleenmuotoiluista (ks. Eskola 1997; Lwin 2017). Kun uusia tekstejä tuotetaan ryhmässä saman tekstikatkelman pohjalta, tulee lukukokemuksesta samassa ajassa ja tilassa jaettu. Lukijat merkityksellistävät lukemaansa erikseen mutta samassa kokemukseellisessa ympäristössä. Henkilökohtaisista, yhteisessä tilassa tuotetuista teksteistä tulee jaettuja, kun ne luetaan ryhmälle ääneen ja niistä keskustellaan yhdessä. Ajatus jaetusta tilasta muodosti yhteisöllisen merkityksenannon tutkimuksen perustan. Havaitimme myös, että erityisesti lukutavalla on eläytyvässä lukemisessa merkitystä. Tekstien ääneen lukemisesta tulee merkityksellistä toimintaa (Braid 1996; Lwin 2017), sillä se rajaa lukukokemukselle erityisen henkisen tilan: luo intiimiyyttä ja samalla turvaa sekä valmistaa tilaa tunnekokemuksille, kuuntelulle ja ryhmäreflektiolle.

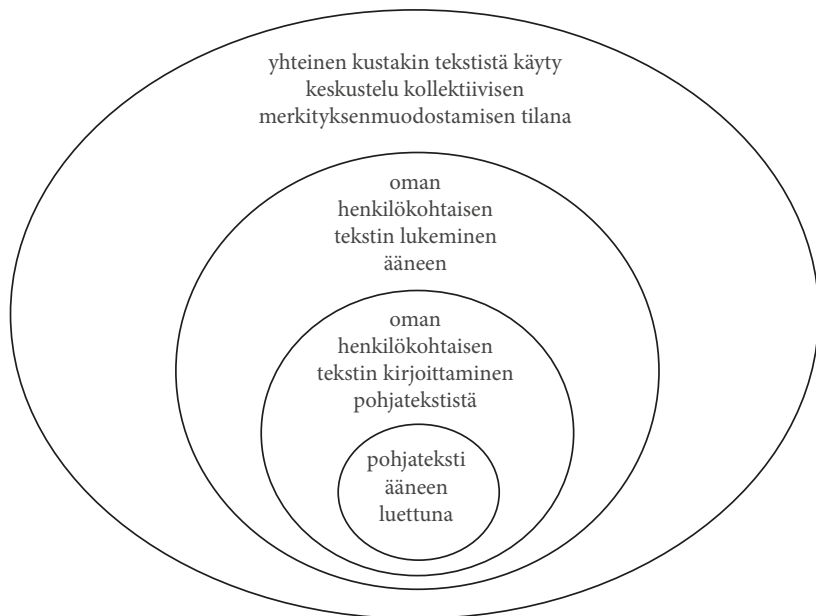
## Temaattinen analyysi ryhmätilanteesta

Rikas, etnografinen ryhmätilanteessa muodostettu aineisto mahdollistaa erityyppisiä tutkimuksellisia valintoja (Paalumäki & Vähämäki 2020). Tutkimuksessamme yhteisöllisen eläytyvän lukemisen prosessista muodostui keskustelujen taltioinnin kautta runsaasti suoraa havaintoaineistoa. Kenttämuistiinpanot toimivat puolestaan ensi käden tulkintana ryhmätilanteesta, jossa myös tutkija oli läsnä. Etnografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti haimme aineistonkeruussa osallistujien tulkintoja ja käsityksiä siitä, millaisia kokemuksia ja muistoja luettu teksti herätti ja miten osallistujat suhtautuivat paitsi omiin myös muiden ryhmän jäsenten teksteihin ja niistä nouseviin ajatuksiin ja tunteisiin. Näin ollen tutkimuskysymysten tarkentamiseen ja aineiston analyysiin kohdistui useita valintoja. Ne koskivat ensinnäkin suhtautumistapaa ryhmän merkityksenantoihin eläytyvälle lukemiselle: lähteäkö tarkastelemaan tekstiin eläytymistä siitä käsin, mitä asioita ja ilmiöitä osallistujat

omien tekstien pohjalta nostavat esiin, miten osallistujat puhuvat omista teksteistään (myötäelämistä, kannustusta ja omia rinnakkaiskokemuksia mukaan liittäen) vai sekä puheenaiheita että sanomisen tapaa analysoiden? Keskityimme omassa tutkimuksemme yhteisöllisesti tuotettuihin sisältöihin eli siihen, mitä merkityksiä osallistujat tuottavat romaanikatkelmasta eläytyvän lukemisen vuorovaikutteisissa prosesseissa (omat tarinat keskusteluineen) (kuvio 3).

Pyrimme tutkimuksemme aineiston piirteiden kokonaisvaltaiseen esittämiseen (Merriam 2009) temaattisen analyysin keinoin (Braun & Clarke 2013; Guest, MacQueen & Namey 2012).

Temaattinen analyysi on saanut alkunsa psykologian viitekehyksestä ja tähtää kokemuksellisen tiedon joustavaan käsittelyyn, kun



**Kuvio 3.** Yhteisöllisen merkityksenmuodostuksen kehä eläytyvässä ryhmämuotoisessa lukemisessa.

kohderyhmän käsityksiä tarkasteltavasta ilmiöstä ei ole tiedossa (Braun & Clarke 2013). Analyysi alkaa huolellisella aineistoon tutustumisella, josta edetään teemojen muodostamiseen, muotoiluun ja tarkistamiseen (Braun & Clarke 2013). Psykologian professorit Virginia Braun ja Victoria Clarke (2013) korostavat koko aineiston huolellista koodaamista ja kaiken tutkimustehtävän kannalta olennaisen tiedon ottamista huomioon. Tekstiin eläytymistä tarkasteltiin aineistossa toistuvien teemojen avulla, joita haettiin lähilukemalla osallistujien kuvauksia teksteistään ja käymällä läpi keskustelussa esiin tulevia kokemusten kuvauksia ja näkökulmia aiheisiin. Analyysissa pyrittiin tavoittamaan osallistujien tunnekokemusten ja näkökulmien laajuus ja moninaisuus menemällä pintatason sisältöä pidemmälle. Tavoitteena oli saada vivahteikkaampi ymmärrys eläytyvän lukemisen prosessin merkityksenannosta kontekstiin perustuen.

Analyysista muodostui hermeneuttinen kehä, jossa tulkinta rakentui kummankin tutkijan yksilöllisen aineiston tarkastelun ja yhteisen keskustelun sykleissä (Gadamer 2004). Temaattisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta tunnistettiin molempien tutkijoiden havaintoihin pohjautuvat, toistuvat teemat (tutkijatrian-gulaatio), joita verrattiin tutkija-kouluttajan muistiinpanoihin. Yhteisen keskustelun ja aineiston tarkastelun pohjalta muodostettiin lopulliset teemat, jotka osoittivat, että yhteinen merkityksenanto rakentui eläytyvän lukemisen ryhmässä kolmella diskursiivisella tasolla (ks. Kauppinen & Aerila 2024):

- 1) osallistujien omien tekstien teemat tutkija-kouluttajan muistiinpanojen pohjalta (tarinan tason merkityksenanto)
- 2) osallistujien kommentit ja havainnot omista ja toistensa teksteistä (henkilökohtaisen tason merkityksenanto)
- 3) osallistujien keskustelu toistensa teksteistä (yhteisöllisen tason merkityksenanto)

Nämä diskursiiviset tasot muodostivat aineiston analyysin rungon. Braunia ja Clarkea (2013) mukaillen eri tasojen teemat muodosti-

vat yhtenäisen kokonaisuuden mutta siten, että ne kuitenkin erotuivat toisistaan jaoteltuina kolmelle diskursiiviselle tasolle. Alkuperäisartikkelissa diskursiiviset tasot esitettiin taulukossa ja niitä havainnollistettiin esimerkein. Taulukko 1 on tiivistys alkuperäisestä taulukosta, ja siinä havainnollistetaan kahden esimerkin perusteella analyysin kulkua ja sen yhteyttä aineistoon.

**Taulukko 1. Esimerkki yhteisöllisen eläytyvän lukemisen prosessin diskursiivisista tasoista ja teemoista (Kauppinen & Aerila 2024).**

<b>1 Tarinallinen taso: fokus, hahmot ja näkökulma</b>	<b>2 Henkilökohtainen taso: tunneilmaisut (kielelliset ja ei-kielelliset) omien tarinoiden lukemisessa ja keskusteluissa</b>	<b>3 Yhteisöllinen taso: keskusteluissa syntyneet pääteemat omille tarinoille</b>
Äidin ja tyttären tarina (opettaja A)  Lapsen selviytyminen epämiellyttävästä tilanteesta, silminnäkijäaikuisen näkökulma	Häpeä, lapsen ohittaminen, tunnetason konflikti vanhemman ja muiden aikuisten välillä	Kasvattajan etiikka (sekä vanhempien että kouluympäristön)
Äidin ja pojan tarina (opettaja B)  Äiti kokee empatiaa poikansa tunnekokemusta kohtaan, opettajaäidin näkökulma	Vastoinkäyminen vanhempana, yksinäisyyden kokemus	Lasten tarpeet ja aikuisen kyky huomata ne

Kun aineistosta muodostettiin kokonaiskuva merkityksenantojen ulottuvuuksien mukaan (taulukon 1 tarinallinen, henkilökohtainen ja yhteisöllinen taso), mitkään yksittäisten piirteiden määrällistykset, esimerkiksi positiivisten ja negatiivisten tunteiden ilmaiset keskusteluissa, eivät olleet tarpeen. Olennaisempaa oli saada näkyviin osallistujien tunnekokemusten ja tulkintojen variaatio ja sen prosessimainen luonne kuin tuoda esiin yksittäisten tunnekokemusten esiintyvyys. Tällä tavoin pystyimme tekemään oikeutta moniääniselle ja tiheälle aineistolle.

Temaattisen analyysin avulla saimme hahmoteltua keskusteluaineiston diskursiiviset tasot, jotka jäsenivät puolestaan keskustelujen moniäänisyyttä. Aineiston analysointi osoitti, että osallistujien tuottamat tekstit (tarinan tason merkityksenanto) olivat perusta henkilökohtaisen ja yhteisöllisen tason merkityksenannolle (Kauppinen & Aerila 2024). Vuorovaikutteisen eläytyvän lukemisen prosessin tarkasteluun yksinomaan osallistujien tekstien analyysi ei olisi yksinään riittänyt. Osallistujien omat tarinat oli kuitenkin syytä kuvata osallistuvan havainnoinnin menetelmin mahdollisimman tarkkaan osana tutkimusaineistoa, koska ne olivat yksilöllisen ja yhteisöllisen merkityksenmuodostuksen pohjana. Keskustelut laajensivat ja syvensivät henkilökohtaisia tarinoita, eli niitä analysoimalla päästiin tarkastelemaan yhteisöllistä merkityksenmuodostusta. Eläytyvän lukemisen näkökulmasta ryhmän tunneilmaisut yhdistettynä tarinoista tehtyihin sisällöllisiin nostoihin olivat yhteisöllisen merkityksenmuodostuksen ydintä. Ryhmän tulkinnat omien tarinoiden pääteemoista käsittelivät puolestaan opettajan ja yksilön hyvinvointia ja itsestä huolehtimisen tärkeyttä ihmissuhdetyössä. Ryhmän tuottamat merkitykset omista ja toistensa kokemuksista kertoivat osallistujien käsityksistä kasvamisesta, oppimisesta ja ihmisyydestä. Päästiin siis opettajuutta kannattelevien keskeisten aihepiirien äärelle (ks. taulukko 1).

## Kokoavia huomioita eläytyvän lukemisprosessin tutkimuksesta

Kun eläytyvää lukemista lähestytään etnografisella otteella, lukijoiden kokemuksia tarkastellaan yhteisöllisistä lähtökohdista. Tämä tutkimus toi näkyviin kolmentyyppisiä ryhmäprosessissa syntyviä, tilanteisia merkityksenantoja:

- 1) osallistujien omista kokemuksista rakentuvia (sosiaalinen konstruktionismi, Coulter 1979)
- 2) tekstien tulkinnassa tuotettuja, joissa keskustelujen sisältö oli keskiössä (ontologinen konstruktionismi, Putnam 1989)
- 3) tekstien ja puheen ulkopuolella olevia ei-diskursiivisia maailmoja – tässä mielen ja ruumiin maailmoja – joita esimerkiksi sanoja vahvistavat eleet ja katseiden suunnat tuottivat (ks. Rossi 2021; Voutilainen 2022)

Nämä merkityksenannot mahdollivat yhteisöllisen, eläytyvän suuntautumisen tekstiin.

Etnografisella tutkimusotteella päästään lukemisen tutkimuksessa tarkastelemaan tekstiin eläytymisen ydinkysymystä: millaisia tulkin-toja ja merkityksiä on mahdollista saavuttaa lukijayhteisössä yhdessä koettujen tekstien avulla? Erityisesti yhteisöllisen lukukokemuksen jättämät tunnejäljet ovat eläytymisen näkökulmasta olennaisia. Lukijoiden reaktiota ja niiden reflektointia tarkastelemalla on mahdollista saavuttaa ymmärrystä eläytyvän lukemisen prosessista, esimerkiksi tulkita aistikokemuksille ja tunteille herkimistä (ks. Aromaa & Tiili 2014). Keskustelujen reflektiivisissä osuuksissa osallistujat pohtivat eläytyvän lukemisen harjoituksen ja sen aikaansaamien tunnekokemusten, muistojen ja takaumien merkityksiä yksilöille: heille itselleen, ryhmän jäsenille ja oppilaille. Ryhmäreflektio syntyy, kun yksilön pohdinta saa vastakaikua muissa osallistujissa, jolloin siitä tulee jaettuja kokemuksia, muistoja ja tunteita.

Aineistonkeruuta on syytä tarkastella tutkimusetiikan näkökulmasta monelta kannalta. Tutkimuksessamme päädyimme siihen,

että eläytyvän lukemisen mallia (ks. kuvio 2) ja sensitiivisiä merkityksenantoja kunnioittaen kaikki aineisto kerättiin ryhmätasolla ja sitä myös tarkasteltiin ryhmän yhteisen merkityksenannon näkökulmasta (ks. Voutilainen 2022). Osallistujien kirjoittamia tekstejä ei puolestaan käytetty lainkaan tutkimusaineistona niiden sensitiivisyyden ja henkilökohtaisuuden vuoksi. Sillä että osallistujat saivat itse harkita, miten tuovat tekstinsä julki, heille taattiin kirjoittamiseen riittävä liikkumavara. Osallistujien omien tekstien käyttö tutkimusaineistona voisi olla mahdollista, jos eläytyvän lukemisen prosessin kohteena olisivat esimerkiksi opettajan työn ammatilliset kysymykset. Myös pidempi ryhmäprosessi sekä osallistujien tuttuus toistensa ja ryhmän kouluttajan kanssa saattavat vapauttaa ilmapiiriä niin, että oma teksti on mahdollista luovuttaa tutkimusaineistoksi ainakin osana muuta aineistonkeruuta. Yhtäältä ryhmän koko ja sen mukana tuleva suurempi tekstien määrä voisivat vaikuttaa omien tekstien käyttöön tutkimusaineistona. Osallistujien omien tekstien puuttuminen aineistosta ei vaikuttanut kuitenkaan tutkimuksen toteuttamiseen, sillä suunnitellut, yksityiskohtaiset muistiinpanot sopivat temaattiseen analyysiin ja riittivät tuomaan esiin niiden osuuden tekstiin eläytymisessä.

Ammattitaitonsa ja täydennyskoulutuksen pitkäkestoisuuden vuoksi ryhmä oli ihanteellinen yhteisöllisen eläytyvän lukukokemuksen tarkasteluun. Ferranten pohjatekstin innoittama lasten kokemusmaailmaan eläytyminen koettiin yhteisesti tärkeäksi, ja fiktiivisen tekstin pohjalta laaditut omat tekstit toimivat ryhmän sosiaalisena liimana. Etnografisen tutkimusotteen rikkautena ja haasteena on moninäkökulmainen aineisto. Lukutapahtuman olennaisten elementtien rajaaminen, kuvaaminen ja selittäminen monimerkityksisestä kokonaisuudesta, jossa liikutaan lukutilanteen synnyttämien ulkoisten ilmiöiden ja lukijan sisäisten tuntemusten välillä, on tutkimuksen ydintä.

## Lukuvinkkejä

- Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika (toim.) 2014: *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos.
- Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) 2020: *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

## Kirjallisuus

- Aerila, Juli-Anna & Kauppinen, Merja 2019: *Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aromaa, Johanna & Tiili, Miia-Leena 2014: Empatia ja ruumiillinen tieto etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 258–283.
- Braid, Donald 1996: Personal Narrative and Experiential Meaning. *The Journal of American Folklore* 109(431), 5–30. <https://doi.org/10.2307/541716>
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria 2013: *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. Thousand Oaks: Sage.
- Busch, Brigitta 2015: *Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. Working papers in urban language & literacies*. Paper 148. University of Vienna. <https://wpull.org/product/wp148-linguistic-repertoire-and-spracherleben-the-lived-experience-of-language/>. Viitattu 16.12.2025.
- Coulter, Jeff 1979: The Social Construction of Mind. Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy. *Philosophy and Rhetoric* 14(2), 119–122.
- Eskola, Jari 1997: *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Felski, Rita 2024: *Kirjallisuuden hyödyllisyys*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Geertz, Clifford 1973: Thick Description. Toward an Interpretive Theory of Culture. Teoksessa Geertz, Clifford (toim.) *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books, 3–30.
- Guest, Greg, MacQueen, Kathleen M. & Namey, Emily E. 2012. *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Hämeenaho Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika 2014 (toim.): *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos.
- Ingold, Tim 2000: *The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Kaakinen, Johanna 2022: Lukemisen vaikutukset. Emootiot, uppoutuminen ja sosiaalinen kognitio. Teoksessa Kosonen, Päivi & Ihanus, Juhani

- (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Kauppinen, Merja & Aerila, Juli-Anna 2019: Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa Murto, Mervi (toim.) *Kiinni fiktoon. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 11–30.
- Kauppinen, Merja & Aerila, Juli-Anna 2024. Teachers as Meaning Makers in Empathetic Reading Sessions. Toward More Emotional and Holistic Literature Pedagogy. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health* 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.18261/njach.6.1.4>
- Luhrmann, Tanya Marie 2015: Thick Description. Methodology. Teoksessa *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2. painos. Amsterdam: Elsevier, 291–293. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.44057-2>
- Lwin, Soe Marlar 2017: Narrativity and creativity in oral storytelling. Co-constructing a story with the audience. *Language and Literature* 26(1), 34–53. <https://doi.org/10.1177/0963947016686602>
- Manninen, Paavo 2022: Lukija, tunne itsesi. Transferenssi ja lukemisen näyttämö. Teoksessa Kosonen, Päivi & Ihanus, Juhani (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Tampere: Vastapaino, 141–159.
- McCarty Hynes, Arleen & Hynes-Berry, Mary 2011[1986]: *Biblio/Poetry therapy. The interactive process. A handbook*. 3. painos. St. Cloud: North Star Press.
- Meretoja, Hanna 2022: Kerronnallista toimijuutta vahvistamassa. Narratiivisen hermeneutiikan näkökulmia lukemiseen. Teoksessa Kosonen, Päivi & Ihanus, Juhani (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Tampere: Vastapaino, 69–84.
- Merriam, Sharan B. 2009: *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mostowlansky, Till & Rota, Andrea 2023[2020]: Emic and etic. Teoksessa Stein, Felix (toim.) *The Open Encyclopedia of Anthropology*. Ensimmäisen faksimile teoksessa *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. <http://doi.org/10.29164/2oemicetic>
- Paalumäki, Anni & Vähämäki, Maija 2020: Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 131–140.
- Putnam, Hilary 1989: *Representation and Reality*. Cambridge: MIT Press.
- Rossi, Riikka 2021: Empaattinen ahdistus romaanin tunnevaikutuksena. Tapaustutkimuksena Marjo Niemen *Kaikkien menetysten äiti. Avain – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 18(1), 38–55. <https://doi.org/10.30665/av.100383>

- Samudra, Jaida Kim 2008: Memory in Our Body: Thick Participation and the Translation of Kinesthetic Experience. *American Ethnologist* 35(4), 665–681. <https://www.jstor.org/stable/27667518>
- Seikkula, Jaakko 2022: *Dialogi parantaa. Mutta miksi? Mikä tekee dialogista ennennäkemättömän vaikuttavan vaikeissa kriiseissä?* Porvoo: Kuva ja mieli.
- Stansfield, John & Bunce, Louise 2014: The Relationship Between Empathy and Reading Fiction. Separate Roles for Cognitive and Affective Components. *Journal of European Psychology Students* 5(3), 9–18. <http://doi.org/10.5334/jeps.ca>
- Taylor, Marjorie, Hodges, Sara D. & Kohányi, Adèle 2003: The Illusion of Independent Agency. Do Adult Fiction Writers Experience Their Characters as Having Minds of Their Own? *Imagination, Cognition and Personality*, 22(4), 361–380. <https://doi.org/10.2190/FTG3-Q9To-7U26-5Q5X>
- Valtonen, Anu & Viitanen, Meiju 2020: Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 118–130.
- Voutilainen, Liisa 2022: Jaetut empaattiset tunteet kirjallisuuspöytäkirjassa. *Puhe ja kieli* 42(1), 69–90. <https://doi.org/10.23997/pk.119694>
- Wilhelm, Jefferey D. 2016: Recognising the power of pleasure. What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language and Literacy* 39(1), 30–41. <https://doi.org/10.1007/BF03651904>
- Woodside, Arch G. 2017: *Case Study Research. Core Skill Sets in Using 15 Genres*. Bingley: Emerald. <https://doi.org/10.1108/9781785604607>