



**TURUN
YLIOPISTO**

”Kaikkien pitäis lukee enemmän, koska se on hauskaa ja hyödyllistä”

Kuudesluokkalaisten kuvauksia lukemisestaan

Kasvatustieteiden
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Linda Hirviniemi ja Sofia Ahola

Ohjaaja:
Phd. Dos. Timo Ruusuvirta

25.3.2021

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun
alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check –järjestelmällä

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, Rauman opettajankoulutuslaitos

Tekijä(t): Hirviniemi Linda ja Ahola Sofia

Otsikko: ”Kaikkien pitäis lukee enemmän, koska se on hauskaa ja hyödyllistä” Kuudesluokkalaisten kuvauksia lukemisestaan

Ohjaaja(t): PhD (psych.), Adj. Prof. dosentti Ruusuvirta Timo

Sivumäärä: 60 sivua

Päivämäärä: 25.3.2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuudesluokkalaisten käsityksiä lukemisesta, heidän ajatuksiaan lukemisen lisäämiseksi sekä opettajan että kodin roolista lukuharrastuksen tukemisessa. Nuorten lukuharrastus on pudonnut merkittävästi, sillä jopa 38% vähemmän on enää aktiivilukijoita (Suomen virallinen tilasto). Tästä syystä halusimme haastatella nuoria ja saada tietoa siitä, mikä mahdollisesti vie aikaa lukemiselta ja mikä taas lisää lukuintoa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tiedonkeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastateltavat ovat kahdesta suomalaisesta alakoulusta. Haastateltavia on kuusi, ja he ovat kaikki kuudesluokkalaisia.

Lukemisen vähenemisen syistä on kirjoitettu useassa lukemista käsittelevässä kirjassa. Uusimpana mainittakoon Vesa Sisätön *Lukemisen voima*, jota on käytetty lähteenä tätä gradua kirjoittaessa. Toisesta näkökulmasta, eli lukemisen lisäämisestä ovat kirjoittaneet mm. Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen kirjassaan *Sytytä lukukipinä*. Molemmat kirjat antavat konkreettisia apuja luokanopettajille, sekä auttavat ymmärtämään lukemisen tärkeyttä ja syitä sen vähenemiselle. Tämäkin tutkimus antaa sen lukijoille tietoa ja ymmärrystä niinkin laajasta käsitteestä kuin lukeminen. Tutkimuksen tuloksia ja kuratoitua teoriapohjaa voivat hyödyntää niin opettajat kuin vanhemmatkin.

Sisättö (2020) avaa kirjassaan syitä sille, miksi lukeminen on vähentynyt. Hän nostaa esiin myös huolestuttavan tiedon, joka on luultavasti seurasta lukemattomuudesta: heikoimpien lukijoiden määrä kasvaa koko ajan PISA-tulosten perusteella. Sisätön (2020) mukaan lukemisen vähentymisen syy on sen häviäminen vapaa-ajan kilpailussa muulle viihteelle. Elokuvat, radio, televisio ja myöhemmin sosiaalinen media ovat vieneet melkein kaiken nuorten vapaa-ajasta. (Sisättö 2020, 14–17.)

Tahdoimme haastattelussa kysyä oppilailta heidän lukemisestaan kotona, vanhempien tuesta ja heidän tarjoamista lukuharrastuksen mahdollistajista. Samalla myös kysyimme oppilailta koululukemisesta ja opettajan roolista. Koti, koulu ja kirjasto rakentavat perustan lukemiseen sosiaalistumiselle. Näissä ympäristöissä rakennetaan ja tarjotaan lapselle ja nuorelle puitteet mediankäyttöön ja lukemiseen. Tutkitusti kirjallisuuden ja painotuotteiden runsas käyttö lapsuudenperheessä korreloikin positiivisesti niiden käytön osalta myös nuorena aikuisena. (Herkman & Vainikka 2012, 94.)

Teoriasta ja tuloksista voidaan päätellä, että lukeminen kilpailee ajasta kaiken muun harrastusten ja teknologian kanssa. Silti edelleen nuoret pitävät lukemisesta ja lukevat paljon. He kuitenkin tunnistivat itsensä paljon lukeviksi suhteessa muihin nuoriin. He kokivat koululukemisen mukavaksi, mutta eivät mieltäneet lukudiplomeja lukemista innostavaksi elementiksi. Nuoret löysivät kirjoja pääasiassa kirjastosta itsenäisesti ja saivat kirjasuosituksia perheenjäseniltään ja kavereiltaan. Kirjoja luettiin pääsääntöisesti yksin, illalla, omassa huoneessa ennen nukkumaanmenoa. Osa nuorista koki lukemisen vähentyneen alakoulun aikana harrastusten, kavereiden, koulutöiden ja kännykän vieden suurimman osan vapaa-ajasta.

Avainsanat: lukeminen, lukuinto, lukuharrastus, lukemisen lisääminen, opettajan tuki lukemiseen, kodin vaikutus lukemiseen

Sisällysluettelo

| | |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 Johdanto | 5 |
| 2 Lukeminen | 7 |
| 2.1 Lukemisen suosio | 7 |
| 2.2 Lukemisen tavat ja hyödyt | 9 |
| 2.3 Nuorten lukeminen | 11 |
| 3 Lukemisen tukeminen | 16 |
| 3.1 Opettaja lukemiseen innostajana ja kirjallisuuskasvattajana | 16 |
| 3.1.1 Opettajan tavat tukea oppilasta lukemisessa | 17 |
| 3.1.2 Lukutunnit ja opettaja lukijana | 21 |
| 3.2 Kodin vaikutus lapsen lukuintoon | 23 |
| 4 Tutkimuksen toteuttaminen | 25 |
| 4.1 Aineisto ja menetelmät | 25 |
| 4.1.1 Laadullinen tutkimus ja aineistonkeruu | 25 |
| 4.1.2 Laadullinen sisällönanalyysi | 27 |
| 4.1.3 Tutkimusaineiston koodaus | 30 |
| 4.2 Tutkimuksen eettisyys | 30 |
| 5 Tutkimustulokset | 31 |
| 5.1 Kuvaukset kuudesluokkalaisten nuorten lukemisesta | 31 |
| 5.2 Lukuinto ja lukemisen hyödyt | 34 |
| 5.3 Koulun tuki nuorten lukemisessa | 38 |
| 5.4 Kodin vaikutus nuoren lukemisharrastukseen | 42 |
| 6 Pohdinta | 46 |
| 6.1 Johtopäätökset | 51 |
| 6.2 Tutkimuksen luotettavuus | 52 |
| Lähteet | 54 |
| Liitteet | 58 |

| | |
|--------------------------------------------------------|-----------|
| Liite 1: Tutkimuslupalomake tutkittavien kotiin | 58 |
| Liite 2: Tutkimuksen haastattelurunko | 59 |

1 Johdanto

Meidän molempien lämpimimmät muistot alakoulusta liittyvät niihin hetkiin, kun opettaja luki ääneen luokalle mielenkiintoista kirjaa. Lukemalla luokalleen opettaja voi olla lukemisen esikuva oppilailleen ja motivoida heitä lukemaan itse. Luetun kuunteleminen voi olla oppilaalle tarpeellinen lepoaika, jolloin saa vain olla. Ei ole kuitenkaan yhdentekevää, millaisia kirjoja opettaja valitsee luettavakseen, vaan kirjojen tulee olla tarkkaan valittuja. Yhtä lailla on opettajan tärkeää myös seurata, millaisia kirjoja oppilas valitsee itse luettavakseen. On tärkeää antaa oppilaalle valinnanmahdollisuus, mutta samalla lukutaidon ja kirjan vaikeuden tulee olla samaa tasoa. Kirjojen kirjo on hyvä olla monipuolinen ja oppilaiden mieleen. Haluamme molemmat pitää yllä monenlaista lukemista tulevana luokanopettajina. Itsekseen lukeminen ja kirjojen kuunteleminen tarjoavat molemmat erilaisia hyötyjä oppilaille.

Valitsimme tutkittavaksi ikäryhmäksi kuudesluokkalaiset, sillä se on lähellä sitä ikää, kun erityisesti poikien torjuva asenne lukemista kohtaan lisääntyy. 14–15 - vuotiaiden poikien suhtautuminen lukemiseen on suurella osalla torjuvaa ja heidän ikäisistään paljon lukevien osuus vähenee koko ajan (Saarinen & Korkiakangas 2009, 160–161). Kokemuksemme mukaan juuri lukemaan oppineet ja siinä vähän jo kehittyneetkin oppilaat lukevat vielä innokkaasti, mutta ylemmille luokille mentäessä lukuinto vähenee. Pohdimme mikä tähän voisi vaikuttaa ja miten lukemista voisi lisätä. Tutkimuksessa kuudesluokkalaiset pääsevät itse kertomaan oman näkemyksensä, joista voi jokainen aikuinen, niin luokanopettaja kuin vanhempikin oppia. Emme kuitenkaan halunneet rajata haastateltavia sukupuolen mukaan vaan tutkia kuudesluokkalaisia heidän ikänsä vuoksi.

Lukuharrastukseen kannustaminen on kodin ja koulun vastuulla. Koululla on kuitenkin rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa nuorten vapaa-ajanviettoon ja kodin antamaan tukeen lukemisessa. Tällöin koulun antama tuki lukemiseen voi olla lapselle erityisen tärkeä ja merkittävä oppimisen ja lukijaidentiteetin muodostumisen kannalta. Haasteena on kuitenkin koulun jatkuvasti niukentuvat resurssit ja moninaisten haasteiden lisääntyminen. Tämän vuoksi kouluun tarvittaisiin syvempi muutos, jossa pyrittäisiin organisoimaan ja tehostamaan myös lukemisen opetusta kaiken muun opetuksen rinnalla. (Sulkunen 2012, 31.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden omia näkemyksiä niin kodin kuin koulunkin tuesta. Heidän vastauksissaan korostuivat kodin tuki ja kodin lukukulttuurin merkitys. On kuitenkin huomattava, että haastateltavat kokivat lukevansa enemmän mitä muut luokkalaisensa. Tällöin koulun antama tuki ei välttämättä ole heille niin merkittävä, mitä se olisi lukemattomille oppilaille, joiden kotona ei tueta lukemiseen. Opettajan voi olla vaikea vaikuttaa kodin lukukulttuurin, mutta opettajan pienetkin teot voivat vahvistaa sitä. Esimerkiksi

TARU-hankkeessa kokeiltiin luokassa olevaa iltasatukirjahyllyä, josta oppilas sai illaksi lainata kotiin vanhempien kanssa luettavan iltasadun (Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario 2019).

Seuraavassa luvussa, tutkimuksen toisessa luvussa esitellään teoriakirjallisuuden pohjalta nuorten lukemista, lukemisen suosiota ja hyötyjä. Kolmannessa luvussa käsitellään opettajan toimia lukemisen tukemisessa ja kodin merkitystä lukemisharrastuksessa. Neljäs luku esittelee tutkimuksen toteuttamisen. Viidennessä luvussa analysoidaan aineistoa ja esitellään tulokset. Kuudes luku sisältää pohdinnan, tutkimuksesta saadut johtopäätökset ja pohdinnan tutkimuksen luotettavuudesta ja ehdotuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista.

2 Lukeminen

2.1 Lukemisen suosio

Kirjojen lukemista on tilastoitu 80-luvulta lähtien tähän päivään vuosikymmenittäin. Tilastojen valossa nuorten lukeminen on vähentynyt selvästi, sillä 80-luvulta 2000-luvulle 10–14-vuotiaiden lasten lukeminen on ollut selvässä laskussa. Kuitenkin vuonna 2017 on tilastoitu lasten lukemisharrastuksen nousseen, mutta ei kuitenkaan 80-luvun tasolle. Lasten lukuharrastus on pudonnut jyrkästi, kun verrataan luettavien kirjojen lukumäärää puolen vuoden aikana. Kun vielä 80-luvulla 61 % 10–14-vuotiasta kuului aktiivilukijoihin, kuuluu enää vain 23 % niihin. (Suomen virallinen tilasto.)

Nuorten kiinnostusta lukemista kohtaan on tutkittu erityisesti vuoden 2009 PISA tutkimuksessa. Kyseisen tutkimuksen tuloksia tulkitessa on kuitenkin hyvä huomioida, että kiinnostusta lukemista kohtaan tarkastellaan lähinnä kirjojen lukemista ajatellen, sillä mitattaessa on käytetty kiinnostusindeksiä, jonka esimerkkilauseista useat viittaavat jotenkin kirjoihin. Suomalaisten nuorten kiinnostus lukemista kohtaan on tutkimuksen mukaan laskenut 2000-luvulla enemmän kuin esimerkiksi muissa Pohjoismaissa. Lasku on ollut melko tasaista sekä tytöillä että pojilla, mutta lähtötilanteet ovat olleet erit. (Sulkunen 2012, 24–26.)

PISA 2009 tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että kansanvälisesti vertailtaessa suomalaisten nuorten vahvuus on lukemisen monipuolisuus, mutta kiinnostuksessa lukemista kohtaan he ovat keskitasoisia. Suomalaisten tuloksia tarkastellessa on kuitenkin olennaista huomioida se, että suomalaisten nuorten lukemiseen sitoutuminen on merkittävän sukupuolittunutta. Kiinnostus lukemista kohtaan oli tyttöjen osalta merkittävästi OECD-maiden keskitasoa suurempaa, kun taas pojilla merkittävästi pienempää. Myös niiden osalta, jotka eivät käytä ollenkaan päivittäin aikaa lukemiseen vapaa-ajalla harrastusmielessä, poikien 47 prosenttia verrattuna tyttöjen 19 prosenttiin on merkittävän suuri osuus. (Sulkunen 2012, 24.) Poikien kiinnostus lukemista kohtaan vähenee iän myötä. Vielä 11–12-vuotiaat pojat mainitsivat kirjojen lukemisen luettellessaan kymmenen mieluisinta harrastustaan, kun taas 14–15-vuotiailla pojilla kirjojen lukeminen sijoittui vähiten mieluisiin tekemisen kohteisiin. (Saarinen & Korkiakangas 2009, 160.)

Lasten lukemisen kohdalla lukemisen suosio perinteisen kirjallisuuden osalta jakautuu niihin, jotka lukevat paljon ja niihin, jotka eivät lue ollenkaan tai lukevat vain vähän. Tarkkaa jakoa on kuitenkin

vaikea tehdä, sillä tutkimuksiin vastanneet lapset käsittävät lukemisen usein vähän eri tavoin. Toiset eivät esimerkiksi laske lukemiseksi koulussa tapahtuvaa lukemista tai tietokirjoja kirjoiksi. (Harju 2018, 56.) Koulu on suurien muutospaineiden alla, sillä koulun mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden kotien antamaan tukeen ja lukukulttuuriin ovat rajalliset. Nuorten vapaa-ajanviettoonkaan koulu tai opettajat eivät pysty kovin merkittävästi vaikuttamaan. Näin muutosten ja tuen pitäisi olla peräisin koulussa saatavasta opetuksesta, joka on myös haasteiden äärellä niukentuvien resurssien ja lisääntyvien moninaisten haasteiden vuoksi. Koulun tehtävä onkin pyrkiä tehostamaan ja organisoimaan opetusta uudelleen pystyäkseen vastaamaan odotuksiin. (Sulkunen 2012, 31.)

Erilaisten kirjojen lukemisen lisäksi erilaisten medioiden lukeminen täyttää nuorten arkea. Mannerheimin lastensuojeluliitto haastatteli 16-vuotiasta tyttöä Lapsemme-lehden artikkeliin siitä, mikä teinejä innostaisi lukemaan. Haastateltava nuori luetteli esimerkiksi Instagram-postaukset, WhatsApp-viestit ja SnapChat-viestit kertoessaan päivittäisestä lukemisestaan. (Pörsti 2020, 35.) Nykynuoret ovatkin erityisen harjaantuneita tulkitsemaan ja käyttämään esitystavoiltaan multimodaalisia eli useita merkityksenantokeinoja hyödyntäviä tekstejä (Sulkunen & Nissinen 2014, 35). Haastateltava nuori totesi myös, ettei lue kirjoja kovin paljon, sillä katsoo mieluummin puhelimelta sarjoja, videoita tai on Instagramissa. Silti hänen mukaansa kirjojen lukemisella on joskus tarpeellinen rauhoittava vaikutus. (Pörsti 2020, 35.) Kaunokirjalliset kirjat ovat erityisesti murroksen keskellä, sillä ne tarjoavat kevyttä lukemista, mitä televisio kaikkine muotoineen on tullut korvaamaan. Sen sijaan faktoja, tiedonvälitystä ja kasvatusta käsittelevä kirjallisuus on kirjojen ominta aluetta, ja näin vahvemmissa perinteisessä muuttumattomassa muodossaan. (Lehtonen 2001, 110.)

PISA-tuloksissa ei tarkastella erikseen verkkolukemisen aktiivisuutta, mutta tulosten perusteella pidetään todennäköisenä, että verkkolukeminen on tullut yhtenä lukemisen muotona painettujen tekstien tilalle. Verkkolukemisen muotoina viestintä, wikiaineistot ja uutiset ovat tyypillisiä. Suomalaisnuorten osalta verkkolukemisen aktiivisuus on keskitasoa muiden PISA-maiden nuoriin verrattuna. (Sulkunen 2012, 27.)

Opetushallitus pyrkii jatkuvasti edistämään lasten ja nuorten lukemista erilaisilla hankkeilla. 300 minuutin lukuhaaste on tarkoitettu kouluille jaettavaksi ja se haastaa oppilaat lukemaan 300 minuuttia 10 minuutin osissa. Lukuklaani on hanke, jonka tarkoituksena on kehittää koulukirjastoja ja luoda lukupiirejä. Opetushallitus on muistanut myös vastasyntyneitä, sillä kaikki 2019–2021 vuonna syntyneet lapset saavat neuvolasta ensikirjansa, jonka mahdollistajana on opetushallituksen Lukulahja lapselle – hanke. Opetushallitus on myös rantautunut nuorten maailmaan – YouTubeen -

Lastenkirjan esille! – hankkeen tiimoilta. Siellä on heidän omalla YouTube – kanavallaan tehty kirjavinkkausta lapsille ja nuorille. (Opetushallitus.)

Vanhempien rooli lukemisen edistämässä on ennalta arvoisen tärkeää. Ympäri maailmaa on toteutettu lukuvartti-kampanjaa, jossa vanhemmat haastetaan lukemaan kirjaa lapselleen ääneen joka päivä vartin ajan. Kampanjan myötä on todistettu, että vanhemman ja lapsen lukuhetki on tuottanut paremman oppimistuloksen kuin erityisopettajan tukema opetus. (Heikkilä-Halttunen 2015, 191.) Tasa-arvoistamalla lasten kotien kulttuurieroja, opettaja voi jakaa luokassa oppilaille kirjoja kotiin vietäväksi, jolloin vanhempien on helpompi tarttua valmiiseen mahdollisuuteen lukea lapselle. Luokkaan tuotava iltasatukirjahylly on esi- ja alkuopetukseen tarkoitettu kirjahylly, jossa vaihtuu kuukauden välein kirjat. Sitä on kokeiltu alun perin TARU-hankkeessa (Tarinoilla lukijaksi) ja myöhemmin laajennettu Ytimessä-hankkeen yhteydessä. Iltasatukirjahyllyssä on noin 25 kirjaa kuukauden jokaiselle arkipäivälle ja kirjaa saa lainata vain yhden illan ajaksi. Kotikirjalainaus voi tarjota mahdollisuuden tai sopivan hetken alkaa muodostaa kotiin koko perheen keskeistä lukukulttuuria. (Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario 2019.)

2.2 Lukemisen tavat ja hyödyt

Lukeminen vaatii useita kognitiivis pohjaisia taitoja, jotka kehittyvät vain säännöllisesti lukemalla. Tekninen lukutaito on ensimmäinen lukemisessa saavutettava taito ja se tarkoittaa kirjain-äänne-vastaavuuden ymmärtämistä. (Aerila & Kauppinen 2019a, 17.) Hyvä lukutaito vaatii lukemista jopa 150 kirjan verran (Heikkilä-Halttunen 2015, 174), eikä lukutaito kehity riittävästi vain verkkolukemisella (Juopperi 2018, 63). Ahkera ja tiivis lukeminen onkin luultavammin paras keino lukemissujuvuuden kehittämiseen (Aro, Heikkilä, Huemer & Mönkkönen 2011, 154). Teknisen lukutaidon saavuttaminen on edellytys vaivattomaan lukemiseen, mikä taas johtaa siihen, että lukeminen on miellyttävää ja sitä haluaa tehdä usein. Kun tekninen lukutaito on saavutettu, jää lukijalle voimia myös ymmärtää lukemaansa, joka onkin yksi lukemisen taidoista. Se on prosessi, jossa tekstin informaatio ja lukijan aikaisempi tietämys yhdistyvät. Kolmas lukemiseen tarvittava taito on lukemiseen liittyvät metakognitiot, joka tarkoittaa sitä, että lukija pystyy lukiessaan palaamaan aiemmin luettuun ja ennustamaan mitä tuleman pitää. Jokaisella kirjallisuuden lajityypillä on omanlaisensa rakenne, joten vielä lukemisen alkutaipaleella olevia olisi hyvä auttaa uuden lajityypin edessä käymällä kirjan rakennetta yhdessä läpi. Lukemisen neljäs taito on sanavaraston laajentuminen, joka on tulos kielellisen tietoisuuden kehittymisestä. (Aerila & Kauppinen 2019a, 14–18.) On tutkittu, että lukevan nuoren sanavarastossa on jopa 70 000 sanaa, kun taas nuoren, joka ei lue, sanavarasto kattaa vain 15 000 sanaa (Vilkman 2016).

Lukeminen rauhoittaa ja parantaa keskittymiskykyä. Tällaisella lukemisella tarkoitetaan nimenomaan kaunokirjallisten tekstien lukemista, jossa aivot joutuvat sitomaan tarinaa yhteen. Sanalistojen lukeminen ei vaadi samanlaista keskittymiskykyä. (Sisättö 2020, 82–83.) Aivotutkija Minna Huotilainen suosittelee myös kirjojen lukemista rauhoittumiseen. Hänen mukaansa kirjoja lukemalla ihminen pääsee rauhalliseen tilaan, mikä vähentää stressiä ja auttaa tekemään viisaampia päätöksiä. Kirjojen lukeminen tukee myös muistamista, havaintokykyä ja ymmärrystä. Aivotutkijan mukaan sosiaalisesta mediasta luetut lyhyet tekstit vaativat taas aivoilta paljon ja ne väsyttävät aivoja. (Aarnio 2015.) Lisäksi kirjojen lukemisesta lapsi oppii tunnetaitoja ja kirjoja voidaankin pitää sosiaalisen elämän oppikirjoina. On tutkittu, että varhaislapsuuden lukuharrastus vaikuttaa positiivisesti lapsen taitoon tulla toimeen muiden lasten kanssa. (Helovuori 2016, 41–42.)

Lukemiseksi usein mielletään vain kaunokirjojen lukeminen, mutta yhtä lailla lapset ja nuoret voivat lukea koulussa tietokirjoja. Tällöin lukutaidon kehittymisen rinnalla lapsi oppii monenlaista faktatietoa. Toisaalta kauno- ja tietokirjallisuuden raja voi olla melko limittynytkin erityisesti lasten- ja nuortenkirjoissa, kun molemmissa kirjalajeissa hyödynnetään toisen kirjan elementtejä. Tällöin faktapohjaisen kaunokirjallisuuden lukemisesta lapsi oppii uusien sanojen lisäksi uusia kielellisiä ilmauksia ja hän pääsee eläytymään toisiin näkökulmiin ja erilaisiin maailmankuviin. (Satokangas, Grünthal, Routarinne & Tainio 2018, 177.)

Myös lyhyet lukutuokiot ovat hyödyllisiä. Usein lukeminen jää pois kiireen myötä, jolloin aikaa jää vain lyhyisiin lukutuokioihin. Oppilaille tulisi painottaa, että pienikin lukeminen on hyödyllistä. Oppilailla voi olla kiireinen elämä harrastuksineen, joten sarjakuvien, lehtien ja tietokonepelien laskeminen lukemiseksi on myös hyvä nostaa oppilaiden tietoisuuteen. Erään opettajan oppilaat alkoivat lukea runoutta kuultuaan opettajalta hyväksyvän kommentin lyhyisiin lukemisiin. (Cremin 2014, 73.)

Lukemista ei enää yhdistetä pelkästään mekaaniseen tekstin lukemiseen, vaan monilukutaidon käsite sisältää myös viestinnän, vuorovaikutuksen erilaiset muodot ja sosiaaliset käytännöt. Monilukutaito on erilaisten viestien tulkitsemista. Myös tieto- ja viestintäteknologia kuuluvat monilukutaitoon. (Harju 2018, 51.) Tällöin voidaan pitää äänikirjoja yhtenä lukemisen, eli monilukutaidon muotona. Jos äänikirjoihin todella keskittyy, kehittävät ne myös perinteisen lukemisen tavalla keskittymiskykyä (Sisättö 2020, 83). Äänikirjan kuullun ymmärtämistä ja kirjan lukemisen ymmärtämistä verrattiin keskenään, eikä merkittävää eroa löydetty. Tutkimuksessa oli kolme ryhmää, joista yksi ryhmä luki kirjan e-kirjana, toinen kuunteli sen, ja kolmas ryhmä sekä kuunteli että luki. Silti jokainen ryhmä oli sisäistänyt kirjan samalla tavalla. (Calhoun, Rogowsky &

Tallal 2016.) On kuitenkin tehty myös tutkimusta painetun kirjan ja e-kirjan eroista, ja ruudulta lukeminen todistettiin siinä tehottomammaksi tavaksi lukea (Ackerman & Lauterman 2014). Äänikirjan ja kirjan yhdistäminen on todettu myös kehittävän kouluikäisten lasten lukutaitoa ja sanavarastoa (Sisättö 2020, 71).

Nykyään oppilailta vaaditaan hyvää tekstin silmäilytaitoa, kun he tekevät tiedonhakuja. PISA-tulosten perusteella on huomattu, että tarkka tiedonhaku on oppilaille hankalaa. Yksi selittävä syy hankaluudelle on se, että tarkan lukemisen taito on heikentynyt silmäilevän lukutaidon kehittymisen kustannuksella. (Sulkunen 2012, 30–31.) Jotta lukutaito kehittyisi, on lukijan luettava tekstiään todella tarkkaan ja ymmärrettävä se. Tutkimuksissa on todettu sen vaativan melkein 100 %:n tarkkuutta lukiessa ja jos tarkkuus ei ole tehokasta, ei lukutaito kehity ollenkaan. Tämä vaatii nimenomaan oikean tasoisten tekstien lukemista. (Allington & Gabriel 2012, 12.)

Lukemista on monenlaista ja lapsille olisi hyvä kertoa, että kirjallisuutta luetaan eri tavalla eri tarkoituksiin. Aerila ja Kauppinen (2020) keräsivät yhteen erilaiset lukutarkoitukset. Kirjan lukeminen voi olla sosiaalisista tarpeista lähtevää, jolloin tarpeena on pysyä keskusteluissa mukana, joten lukee sen vuoksi kirjaa. Lukeminen voi olla itseä sivistävää tai halua kehittää omaa lukutaitoa. Tällöin valitsemat kirjat on mietitty eri lähtökohdista, kuin viihdyttämiseen tarkoitettu lukeminen. Viihdyttävä lukeminen voi olla ns. hömppää, jolloin tarkoituksena on rentoutua ja viihtyä. Rituaalilukeminen on lukemista, joka toistuu usein, esimerkiksi iltasadut tai esimerkiksi jonkin tietyn kirjan lukeminen kesäloman alkajaisiksi. (Aerila & Kauppinen 2020, 28–29.) Suomalaiset nuoret tiesivät hyvistä lukustrategioista vain keskitasoisesti verrattuna muihin OCDE-maihin, vaikka Suomessa opetussuunnitelma painottaa jo alaluokilta lähtien erilaisten lukemistapojen opettamista (Sulkunen 2012, 31).

2.3 Nuorten lukeminen

Nuorten lukeminen puhututtaa paljon ja herättää myös huolta, vaikka yhtä aikaa suomalaiset lapset pärjäävät edelleen PISA-tutkimuksissa erinomaisesti pienestä laskusta huolimatta (Harju 2018, 50–51). Vuoden 2009 PISA-tutkimuksissa todetaan, että lukemisen opettamista olisi tehostettava. Yhtenä tehostamiseen liittyvänä tärkeänä kysymyksenä esitettiin pohdinta siitä, millä keinoilla nuoret saataisiin lukemaan enemmän. (Sulkunen 2012, 27–30.)

Suomalaisnuorten lukemisessa vahvuutena on monipuolisuus. PISA 2009 tutkimuksessa lukemisen monipuolisuutta tarkasteltiin pelkästään painotuotteiden (aikakauslehdet, sarjakuvat, kaunokirjallisuus, tietokirjallisuus ja sanomalehdet) osalta. Kaikkien maiden, kuten myös Suomen

osalta lukemisen monipuolisuus oli laskenut, mutta suomalaisnuoret ovat siitä huolimatta vahvoilla lukemisen monipuolisuudessa. Lukemisen monipuolisuuden osalta suomalaisten nuorten sukupuolten väliset erotkin ovat pienemmät. 2000-luvun aikana kaunokirjallisuuden ja tietokirjallisuuden suosio osana lukemista on pysynyt melko vakaana. On kuitenkin tärkeää huomioda, että merkittävä lasku kaikkien painettujen tekstien lukusuosiossa näkyi jo 2000 vuoden tutkimustuloksissa. (Sulkunen 2012, 27.) Toisaalta 2000 - luvun nuorten lukemista ja tietokoneen käyttöä tarkastelleen tutkimuksen mukaan nuorten lukeminen on pysynyt melko samanlaisena aikaisempiin vuosikymmeniin verrattuna. Paljon ja mielellään lukevien määrä on pysynyt lähes ennallaan. Merkittävin muutos on tapahtunut vanhempien poikien (14–15 - vuotiaat) lukemisessa. Heidän osaltaan paljon lukevien osuus on jatkuvasti pienentynyt ja kirjoja kohtaan täysin torjuva asenne on lisääntynyt. Yhtenä selittävänä syynä poikien kohdalla on tietokoneen ja internetin käytön kokeminen lukemista mielekkäämpänä. Yleisesti lukeminen ei ole kuitenkaan vähentynyt samaa vauhtia kuin mediakenttä on laajentunut. (Saarinen & Korkiakangas 2009, 160–161.)

Yhtä aikaa mediakentän laajentumisen kanssa myös muu nuorten harrastustoiminta on lisääntynyt ja monipuolistunut. Osa nuorista kantaa myös huolta kuntonsa tilasta, mikä vähentää lukemista ja ohjaa enemmän liikuntaharrastusten pariin. (Saarinen & Korkiakangas 2009, 160–161.) Lisäksi lasten kohdalla koulutöiden lisääntyminen on vaikuttanut siihen, että muu lukeminen on vähentynyt. Ylipäänsä heikissä nyky-yhteiskunnassa lukemisesta on tullut yksi harrastus muiden joukossa, sillä lukeminenkin kilpailee ajasta kaikkien muiden toimintojen rinnalla. (Harju 2018, 58.) Tietokoneen liikakäyttö lisää riskiä heikkoon lukutaitoon, mutta tietokoneen kohtuukäyttö voi kehittää lukutaitoa. Tietokoneella voi harjoittaa lukutaitoa erilaisilla lukupeleillä tai -harjoitusohjelmilla tai jo itsessään tietokonepelitkin tarjoavat lapselle lukemista samalla, kun ne imaisevat mukaan mielikuvitusmaailmaan. Oppilaat voivat myös etsiä internetistä nuorten julkaisemia tekstejä. (Linnakylä & Malin 2007, 313.)

Nuorten lukuharrastuksen yhteydessä tulee nykyään puhua myös verkkotekstien lukemisesta. Verkkolukeminenkin vaikuttaa myönteisesti lukutaidon kehittymiseen, mutta yhteys on kuitenkin selvästi heikompi kuin painettujen tekstien lukemisen vaikutus lukutaidon kehittymiseen. Tämä johtuu esimerkiksi siitä, että nuorille tyypilliset verkkolukemisen kontekstit ovat usein viihteellisiä, niin että ne sisältävät vain vähän kirjoitettua tekstiä, eikä synnytä näin mahdollisuutta kehittää pitkien kirjoitettujen tekstien lukutaitoa. Tällaiset sisällöt kehittävät kylläkin muita taitoja, kuten multimodaalisten merkityskokonaisuuksien tulkintaa sekä taitoa arvioida kriittisesti. (Sulkunen & Nissinen 2014, 35.) Toisaalta on myös tutkitusti osoitettu, että myös painettua tekstiä, esimerkiksi lehtiä saatetaan lukea pintapuolisesti silmäillen, kun taas vastaavasti internet voi tarjota

nettisukupolvelle pitkäjänteisyyttä vaativia syviä lukukokemuksia, joihin tarvitaan aikaa ja keskittymistä. Esimerkiksi digitaalisissa peleissä voi olla todella vaativia tekstimuotoja, jotka vaativat useamman viikon syventymistä tekstien kautta pelien maailmaan. (Herkman & Vainikka 2012, 98–99.)

Lapset ja nuoret suosivat lehtien lukemista. Joidenkin kohdalla lehdet ovat jopa pääasiallinen lukemisen kohde. Nuorten lukijoiden kohdalla korostuu myös nimenomaa painotuotteiden suosio verkkolehtien sijaan. Ostettujen irtonumeroiden ja kotiin tilattujen lehtien lisäksi lapset ja nuoret lukevat lehtiä myös kirjastoissa. Luetut lehdet liittyvät usein harrastuksiin, tai nuorten elämään muuten, myös postimyyntikuvastoja tykätään lukea. Aku Ankalla on ollut erityinen ja suosittu paikka lasten ja nuorten lukemisessa jo kauan. Sen lukeminen liittyy monien arkirutiineihin. (Harju 2018, 55.) 11–12-vuotiaat suosivat eniten sarjakuvia, mutta sukupuolieroja tarkasteltaessa tyttöjä kiinnostaa vielä sarjakuviakin enemmän nuortenlehdet. Pojille sarjakuvat ovat olleetkin jo useamman vuosikymmenen ajan mieluisin kirjalaji. Tyttöjen kohdalla sarjakuvien mieluisuus on ollut pienessä laskussa 2000-luvulle tultaessa. Sanomalehtien lukeminen lisääntyy iän myötä sekä tytöillä että pojilla. (Saarinen & Korkiakangas 2009, 96–98.)

Moni ei halua luopua painetusta kirjasta, vaikka ääni- ja e-kirjojen käyttö on kasvanut. Usea käyttää älylaitteita ja katsoo ruutua muutenkin päivän aikana, eikä sen jälkeen kirjan lukeminen näytöltä houkuttele. (Kajander, A. 2020, 114–115.) Painettu kirja on houkuttelevampi vaihtoehto lukijalle, sillä jo kirjan tuoksu, ulkonäkö ja muoto puhuttelevat lukijaa ja pelkästään sivujen kääntäminen rauhoittaa ja tuottaa iloa (Kajander, A. 2020, 119). Painetullekin kirjalle on kuitenkin nykyään tyypillistä hybridimuodot, eli kirjat liittyvät jollain tapaa muihin mediamuotoihin. Esimerkiksi kaunokirjallisuuden, television ja elokuvien välille ei ole koskaan tehty selkeitä ylittämättömiä rajoja. Tänä päivänä näiden hybridien määrä kasvaa ennennäkemätöntä vauhtia. Ennen painettu kirja oli lähde muulle, tänä päivänä esimerkiksi elokuvat, tietokonepelit ja televisiosarjat ovatkin romaanien juurina. (Lehtonen 2001, 83.)

Aktiivista, omaehtoista ja säännöllistä lukemista kutsutaan lukuharrastukseen sitoutumiseksi. Tällainen lukeminen perustuu sisäiseen motivaatioon. Jos lukija pääsee sellaiseen lukemisen tilaan, jossa hän jättää huomiotta kaiken ympärillä tapahtuvan ja uppoutuu kirjan maailmaan, voi hän sen tunteen motivoimana jatkaa lukemista useamminkin. Tällöin siitä voi muodostua harrastus. (Linnakylä & Malin 2007, 305.)

On todettu, että kirjallisuusterapia toimii nuorille apuna tunteiden sanoittamisessa ja vertaistukena. Erityisen tärkeää tällainen on nuorille, jotka kokevat murrosiän kynnyksellä uusia tunteita, joita on

vaikea ymmärtää ja sanoittaa. Nuoren ei tarvitse hakeutua tällaiseen terapiaan, vaan hän saa sen huomaamattaan kirjoja lukiessaan. (Helovuo 2016, 56.) Kirjallisuus tarjoaa nuorelle samaistumista, niitä samoja kokemuksia, joita hän kokee omassa elämässään. Se, että nuori pystyy lukemaan ne kirjasta, saattaa helpottaa hänen oloaan, ettei ole asian kanssa yksin. (Aerila & Kauppinen 2019a, 24.) Eräs psykoterapeutti huomasi nuorten kanssa puhuessaan sen, ettei monilla nuorilla ollut sanoja sanoittaa tunteitaan. Hänen mukaansa kirjallisuuden lukeminen tarjoaa sijaiskokemuksia, jotka mahdollistaisivat nuoren kiinnittämään huomiota omiin ja toisten myönteisiin ja kielteisiin tuntemuksiin. Toisen ihmisen tunteisiin eläytyminen on yhtä kuin empatia, jota voi kehittää kirjallisuuden lukemisella. (Pahkinen 2002, 7–10.)

Tutkitusti kirjan kirjailijan sukupuolella ei ole enää niin merkittävä vaikutus kirjan valintatilanteessa (Helovuo 2016, 66). 5-luokkalaisten kirjavalmintaprosessia tutkittaessa korostui juonen ja selkeän loppuratkaisun merkitys. Selkeää loppuratkaisua toivotaan, sillä avoimeksi jäävä loppu jättää liikaa pohdittavaa. Tässä iässä tapahtumarikkaat jännitys- ja seikkailukirjat ja kauhukertomukset ovat mielekkäitä. Lukemisesta jo valmiiksi motivoitunut lapsi tietää tarkkaan, mitä haluaa lukea, ja löytää sopivat kirjat helposti omien mieltymystensä mukaan rajaamastaan valikoimasta. Lukijalla valintatilanteessa merkitsevät kirjan nimi, kansikuva, kirjailijan nimi ja tuttuus, kirjan koko ja kirjan mahdollinen kytkös johonkin ennalta tuttuun kirjasarjaan. Lisäksi tarkastellaan myös takakannen tekstiä ja saatetaan lukea lyhyitä katkelmia kirjoista. Ennen kaikkea vähän lukevia lapsia tulisi tukea ja auttaa kirjojen valinnassa. (Martikainen 2020, 12.)

Esikuvat ja idolit voivat toimia nuorelle innostajina lukemiseen. Jos nuoren fanittama kohde kertoo lukevansa kirjoja, saattaa nuori itsekin tarttua herkemmin kirjoihin. (Helovuo 2016, 66.)

Esimerkiksi Lukuliike koulussa-kampanja on hyödyntänyt nuorten suosimia tubettajia kirjoista ja lukemisesta puhuttaessa. Kampanjan avajaistapahtumassa, eräässä Lahden peruskoulussa, vieraili Miklu, eli Mike Bäck. (Lukuliike.) Aina kuitenkin idolin ei tarvitse tulla kirjallisuuden ulkopuolelta. Kirjailija ja elokuvaohjaaja Aleksis Delikouras toimi Lukuinto-lähettiläänä ja hän koki pystyvänsä innostamaan erityisesti poikia lukemaan. Hän kävi kouluilla kertomassa nuorille kirjoista ja lukemisesta ja huomasi, että nuoret, erityisesti pojat muuttavat suhtautumistaan kirjoihin, kun he näkevät konkreettisesti kirjailijoita. Tällöin he ymmärtävät, että kirjoja voi kirjoittaa kuka vaan ja lukeminen on tarkoitettu kaikille. (Valta 2015.)

Lukupaikkoja kertyy kouluikäiselle lapselle päivän aikana paljon. Oppikirjojen lisäksi lapsi lukee mm. viestejä sosiaalisessa mediassa, televisio-ohjelmien tekstityksiä, sarjakuvia, mainoksia ja mahdollisesti uutisia. Televisio-ohjelmien tekstityksillä on perusteltu suomalaislasten hyvää

lukutaitoa, kun taas monissa muissa maissa dubataan oman kielinen puhe ohjelman päälle.
(Heikkilä-Halttunen 2015, 179.)

Nuoret elävät hyvin aktiivisessa yhteisössä, joten nuori kaipaa usein myös lukuympäristöönsä joitain ärsykeitä. Sosiaalisen median aikakaudella kaverit ovat aina tavoitettavissa ja läsnä, ja on totuttu siihen, että koko ajan on oltava aktiivinen, kuunnella ja ottaa kantaa. Lapseemme-lehden haastattelussa nuori kertoo bussin olevan sopiva lukupaikka, sillä siellä on sopivasti ärsykeitä, mutta ei liikaa. Hiljaisessa huoneessa lukeminen sen sijaan tuntuisi oudolta, sillä sitä hän ei koeta aktiiviseksi tekemiseksi. (Pörsti 2020, 35.) Toisaalta lukemisesta halutaan tehdä myös kehollisesti miellyttävää, jolloin pehmeä nojatuoli nurkkauksessa on suosittu lukupaikka (Kajander, A. 2018, 36–42).

3 Lukemisen tukeminen

3.1 Opettaja lukemiseen innostajana ja kirjallisuuskasvattajana

Suomi on saanut nauttia pitkäjänteisen työnsä tuloksista lukutaidon osalta kansainvälisesti vertailtaessa. Hyvin pärjäämisestä on kuitenkin tullut osin pysyvä illuusio niin Suomessa kuin muissakin PISA-tutkimuksissa jo jonkin aikaa hyvin pärjänneissä maissa. Osin tästä syystä Suomessakin on saatettu vähän hengähtää, ja päättymätön pyrkiminen aina vain parempiin oppimistuloksiin ei ole ollut niin keskeisenä tavoitteena. Tämä on voinut vaikuttaa myös resursseista tinkimiseen oppimistulosten ollessa hyvällä tasolla. Tavoitteissa tinkimisen rinnalla kuitenkin maailma kehittyy jatkuvasti ja odotukset lukutaitoa kohtaan muuttuvat, jopa haastavammiksi. Lukutaito onkin yksi esimerkki taidosta, jonka kehittämistä tulee jatkaa läpi elämän. Kouluilla on jatkuvana lukutaidon kehittäjänä tärkeä merkitys. (Sulkunen 2012, 29–30.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) velvoittaa luokanopettajaa ohjaamaan oppilaitaan kiinnostumaan kirjallisuudesta ja muista kulttuureista. Se on yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävistä 3–6 vuosiluokilla. Opettajien tulee myös laajentaa oppilaiden arjen kieli- ja tekstitaitoja, jotka luonnollisesti laajentuvat lukemisesta. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että oppilaille tulee tarjota kirjallisuutta ikäkaudelle ja kielitaidolle soveltuena, jolloin se kehittää luovuutta ja mielikuvasta ja yhdistää oppilaan omaan kulttuurinsa sekä tutustuttaa oppilaan muihinkin kulttuureihin. Kirjallisuudella on suuri osuus äidinkielen oppiaineessa. (POPS 2014, 169.) Aerila ja Kauppinen (2019) kirjoittavat kuitenkin, että kirjallisuuden opettamisen sijaan voitaisiin puhua kirjallisuuskasvatuksesta. Luokanopettajan vastuulla ei ole pelkästään opettaa kirjallisuudesta vaan ohjata ja kasvattaa lapset kirjallisuuden pariin. (Aerila & Kauppinen 2019b, 13.) Opettajan velvollisuus on kannustaa oppilaitaan lukemaan niin lyhyitä tekstejä kuin kokonaisia teoksiakin sekä jakamaan lukukokemuksiaan muille. Lisäksi opettajan tulee kannustaa kirjaston aktiiviseen käyttöön. (POPS 2014, 171–172.)

Vaikka luokanopettajalla on merkittävä vaikutus kirjallisuuden opetukseen, yhtä aikaa luokanopettajankoulutukseen sisältyy hyvin suppeasti opintoja kirjallisuudesta. Tämän vuoksi lasten kirjallisuuskasvatuksen laatu riippuu hyvin paljon opettajan omasta kiinnostuksesta kirjallisuuteen. (Harju 2018, 54.) Niin varhaiskasvatuksenopettajien kuin luokanopettajienkin koulutukseen pitäisi sisältyä enemmän lastenkirjallisuuteen, kieleen, lukemisen opettamiseen ja lukemisen teoriaan paneutuvia opintokokonaisuuksia (Heikkilä-Halttunen 2015, 178).

Luokanopettajista harvemmat ovat valinneet sivuaineeksi Äidinkieli ja kirjallisuus- oppiaineen aineopinnot, sillä ne vaativat 2 x 60 opintopisteen aineopinnot, kun taas monet muut pätevyudet voi saavuttaa jo puolella eli 60 opintopisteellä. Tähän ongelmaan yhdeksi ratkaisuksi on ehdotettu Opetushallituksen kokeilua, jossa 5 ja 6 luokkalaisille äidinkieltä opettaisikin luokanopettajan sijaan aineenopettaja. (Hakulinen ym. 2009, 61, 64.)

3.1.1 Opettajan tavat tukea oppilasta lukemisessa

Kaikessa opettamisessa opettaja tasapainoilee huomatakseen oikeudenmukaisesti kaikkien tarpeet. Peruopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja kiinnostuksen kohteita oppimisen perustana. Yhtä aikaa kouluissa haasteet lisääntyvät ja resurssit niukkenevat. (Sulkunen 2012, 31.) Kirjallisuuden opetuksessa haasteena onkin oppilaiden yksilöllisyys heidän lukuhistoriansa osalta. Säilyttääkseen tai tukeakseen oppilaiden lukuintoa opettajan tulee tasapainoilla lukuinnon herättämisen ja eri kirjallisuuden lajeihin tutustumisen välillä. Kun opetuksen päätavoitteena on lisätä lukuiloa, ei oppilaiden usein suosimia viihteellisempiä kirjoja kannata vähäksyä. Lukuhalun sytyttyä oppilaiden lempikirjallisuuden parissa myös klassisimpiin teoksiin tutustuminen käy vaivattomammin. (Harju 2018, 54.) Oppilailla tulisikin olla koulussa suoritusvapaata lukemista, jolloin he saavat lukea itse valitsemaansa kirjaa ilman opettajan kontrollia. (Lukukeskus 2020. 5.fakta) Opettajan tulee kuitenkin lukea oppilailleen myös itse valitsemiaan nykykirjoja tai klassikkoteoksia (POPS 2014, 174). Saadakseen hyvän arvosanan (8) kuudennen luokan todistukseen on oppilaan kuitenkin luettava ne kirjat, jotka opettaja on määrännyt luettavaksi (POPS 2014, 176).

Tutkimustieto koulun tarjoaman kirjallisuuden suosiosta ei ole yksipuolista. *Elämää lukijana* – aineiston mukaan koulun päättämistä kirjoista ei useinkaan pidetä, mutta toisaalta useat vastaajat kertoivat tutkimuksessa löytäneensä koulun kirjalukemistoista myös kiinnostavia kirjoja. Merkittävää on se, että oppilas tuntee itse tekevänsä valintoja kirjojen suhteen, sen sijaan että auktoriteetti tekisi valinnat. (Harju 2018, 55.) Luettavien kirjojen tulee olla lukijan lukutaitoon sopivia, sillä haasteellinen kirja voi lannistaa lukijan, kun taas liian helppotekstinen kirja saattaa pitkästyttaa lukijaa (Linnakylä & Malin 2007, 311). Lasten kirjavalintoja kannattaakin seurata, sillä kirjastoissa ja kouluissa on huomattu lasten valitsevan paksuja kirjoja statusmielessä. Tällöin lukukokemus saattaa olla epämiellyttävä, kun teksti ei olekaan omalle lukutaidolle sopiva. (Ekebohm 2001, 49–51). Opettaja voi vaikuttaa lapsen valintaan antamalla oppilaan valita muutamasta kirjasta. Tällöin opettaja voi valita oppilaan lukutaidon tasoisia kirjoja, mutta ei kuitenkaan tee itse valintaa luettavasta kirjasta. (Allington & Gabriel 2012, 11.) Kuitenkin lapsen lukemaan

opetteluvaiheessa opettajan kannattaa antaa lapsen valita itse luettava kirja, sillä kirjan aihe saattaa olla aivan eri, mitä aikuinen oli ajatellut sopivan juuri tälle lapselle (Ekebon 2001, 49–51). Kun oppilas saa itse valita luettavan kirjan, motivoi se häntä lukemaan (Allington & Gabriel 2012, 11). Koululukeminen on vapautunut paljon, sillä oppilaat saavat enenevässä määrin valinnan vapautta lukemisen suhteen. 2000-luvun alkupuolelta lähtien oppilaat ovat saaneet valita jo puolet lukemistaan teoksista (Harju 2018, 54.)

Jos tarjolla ei ole sopivan haastavia kirjoja, ja oppilas lukee vain itselleen helppoa tekstiä, lukutaito ei pääse kehittymään. Tällöin heikko lukutaito voi selittää lukihaluttomuutta. (Aerila & Kauppinen 2019a, 49–50; Allington & Gabriel 2012, 12.) Erityisesti lukivaikeuksien kanssa kamppailevien lasten ja nuorten tulisi lukea paljon, jotta lukutaito kehittyisi. Tästä muodostuu kuitenkin herkästi noidankehä, kun lukivaikeuden aiheuttaman hitaan ja takkuisen lukemisen vuoksi lapsi ei saa onnistumisen kokemuksia. (Aro, Heikkilä, Huemer & Mönkkönen 2011, 154.) Tällöin lukemiseen liittyvät kokemukset saattavat olla huonoja, jolloin kynnys tarttua kirjaan on suuri. Tutkimuksessa on todettu, että koulut tahtomattaan kasvattavat kuilua heikkojen lukijoiden ja hyvien lukijoiden välillä. Kun opettaja antaa kaikille oppilaille saman tekstin, vastaa se usein haastavuudeltaan parhaiten hyvien lukijoiden lukutaitoa. Tällöin vain heidän lukutaitonsa kehittyi. (Aerila & Kauppinen 2019a, 49–50; Allington & Gabriel 2012, 12.) Toisaalta PISA-tulosten mukaan heikompien lukijoiden tukeminen on korostunut niin paljon, että taitavien lukijoiden tukeminen on osin unohdettu. Tämä on voinut vaikuttaa siihen, että Suomessa erinomaisten lukijoiden määrä on vähentynyt. (Sulkunen 2012, 31.)

Oppilas saattaa kokea epäonnistuneensa lukijana, jos jonkin kirjan lukeminen tuntuu työläältä ja tahmealta. Opettajan on hyvä tunnistaa tällaiset tilanteet ja kertoa omista lukukokemuksistaan, jolloin on lopettanut kirjan. Tämä voi rohkaista oppilaita ymmärtämään, että on hyväksyttävää lopettaa kirja kesken, jos se ei tunnu mukavalta. Kaikki kirjat eivät ole kaikkia varten. (Cremin 2014, 80.)

Eräässä Amerikkalaistutkimuksessa eniten lukevat lapset lukivat kahdessa päivässä saman verran, mitä vähiten lukevat lapset lukivat vuodessa. Lukeminen sujuvoituu, kun lapsen sanantunnistuksen nopeus kehittyy. Suomen kielen sijajärjestelmän vuoksi ei ole kuitenkaan järkevää harjoittaa sujuvuutta lukemalla kokonaisia sanoja. Tavujen tunnistaminen on keino harjoittaa sujuvuutta, mikä taas myöhemmin johtaa kokonaisten sanojen tunnistamiseen, vaikka ne olisivat eri sijamuodoissa. Kauaskantoisin tapa tukea lapsen lukutaidon kehitystä ja lukemiseen innostamista on vahvistaa lapsen kiinnostusta kirjoitettuun kieleen ja sen tarjoamiin maailmoihin (Aro, Heikkilä, Huemer &

Mönkkönen 2011, 154–155), sillä heikkoa lukutaitoa vahvistaisi parhaiten sisäinen motivaatio lukemiseen (Linnakylä & Malin 2007, 312).

Opetussuunnitelmassa on yhtenä laaja-alaisena osaamistavoitteena monilukutaito, joka kattaa monenlaisten tekstien lukemisen (POPS 2014, 156–157). Nykyisin kirjallisuuden määritelmä käsittääkin sekä sarjakuvat että hypertekstit, eikä rajausta matalan ja korkean kirjallisuuden välillä enää tehdä. Kielteinen suhtautuminen sarjakuviin on johtunut siitä, että niiden on pelätty heikentävän lukuintoa, antavan haitallisia roolimalleja tai näyttäytyvän väkivaltaisina. Tänä päivänä kaikenlaiseen lukemiseen halutaan kannustaa. Edellisiä väitteitä on kumottu perustelemalla, että haitallisen roolimallin sijaan monet supersankarit voivat toimia esimerkiksi samaistumiskohteena. (Harju 2018, 54, 55–56.)

Monilukutaito käsittää monenlaisten tekstien lukemisen, ja sitä kehitetään tarkastelemalla tekstejä erilaisilla tavoilla. Painettujen tekstien lisäksi oppilaille opetetaan esimerkiksi sähköisten lähteiden sekä hakupalvelujen käyttöä. (POPS 2014, 157). Opettajan tulisi tukea erityisesti oppilaita lukustrategioiden kehittämisessä samalla, kun tukee heitä lukuharrastuksessa (Sulkunen 2012, 31), sillä ne ovat myös opetussuunnitelmassa äidinkielen oppiaineen tavoitteissa (POPS 2014, 161). Lukustrategia tarkoittaa tietoista toimintamallia ja tekniikkaa, jota käytetään tekstiä lukiessa. Erilaisia lukustrategioita käytetään erilaisia tekstejä lukiessa. Lukustrategian käyttämiseen kuuluu tekstiä lukiessa ennakoiminen, tekstin huolellinen lukeminen, tekstistä oleellisen tiedon näkeminen ja lopuksi tekstin tiivistäminen, jolloin lukija hahmottaa tekstin kokonaisuutena (Mononen 2011, 17.) Opsissa myös ohjeistetaan opetuksen eheyttämiseen, eli oppiainerajat ylittävään opetukseen kaikissa oppiaineissa. Esimerkiksi opettaja voi eheyttää opetusta opettamalla samaa teemaa kahdessa tai useammassa oppiaineessa. (POPS 2014, 30.) Tämä mahdollistaa lukustrategioiden ja lukemisen opettamisen myös äidinkielen oppituntien ulkopuolella. (Sulkunen 2012, 31–32.)

Opettaja voi innostaa lasta lukemaan myös muilla kuin äidinkielen oppitunneilla. Esimerkiksi tietokirjojen lukeminen saattaa toimia lukuinnon herättäjänä niille lapsille, jotka eivät innostu kaunokirjoista. Lukuklaani-hankkeessa pyrittiin vakiinnuttamaan tietokirjat luonnollisena osana lukemista niin koteihin kuin kouluhinkin. (Satokangas, Grünthal, Routarinne & Tainio 2018, 169–170.)

PISA 09 – tuloksissa poikien osuus heikossa lukijoissa korostuu ja vastaavasti tyttöjen osuus on suurempi erinomaisissa lukijoissa (Sulkunen 2012, 21). Yksi mahdollinen keino pienentää lukutaidossa sukupuolten välisiä tasoeroja on verkkolukemisen tukeminen ja sen opettaminen. Tämä voisi tukea erityisesti poikia, sillä tutkitusti pojat suhtautuvat tietokoneen käyttöön perinteistä

lukemista myönteisemmin, ja ovat verkkolukemisessa perinteistä lukemista taitavampia. Myös verkkolukeminen on taitolaji, jossa tarvitaan erityisesti navigointitaitoja. Poikien navigointitaidot ovat kehittyneet vapaa-ajalla aktiivisen tietokoneen käytön ansiosta. (Leino & Nissinen 2012, 75.)

Allington ja Gabriel (2012) suosittelvat opettajia jättämään ostamatta koulukirjat ja käyttämään niistä säästettyä rahaa ostamalla luokkaan kaunokirjoja. Lisäksi se aika, minkä opettaja säästää luokassa, kun oppilaat eivät enää tee oppikirjoista tehtäviä, käytettäisiinkin kaunokirjojen lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Allington & Gabriel 2012, 14.) Silti PISA-tulosten mukaan juuri äidinkielen opetus on hyvin oppikirjakeskeistä, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden hyödyntää opetuksessa erilaisia tekstejä (Sulkunen 2012, 31).

Koulun yksi keskeinen tehtävä on pyrkiä tasavertaisen koulutuksen tarjoamiseen ja ennen kaikkea eri lähtökohdista tulevien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Kodeista saadut lähtökohdat kaikelle koulukäynnille, kuten myös lukemiselle, vaihtelevat hyvin paljon. (Sulkunen 2012, 30.) Perheen sosioekonominen asema näkyy lasten lukemisen eroissa jopa kahden kouluvuoden verran. Parhaimpaan sosioekonomiseen luokkaan kuuluva oppilas voi olla jopa kaksi kouluvuotta edellä huonoimpaan sosioekonomiseen luokkaan kuuluvaa lasta. (Leino, K. ym. 2019, 49.) Koulun asema lukutaidon kehittymisen tukemisessa korostuu erityisesti niiden kohdalla, joilla kodin antama tuki on vähäistä. Erityisen haastavan lähtökohdasta tekee se, että juuri näistä lähtökohdista tulevien lasten kiinnostus lukemista ja omaehtoista lukemista kohtaan on heikentynyt viime vuosina. Perusopetussuunnitelman keskeisenä tavoitteena onkin lukemiseen sitouttaminen, millä tarkoitetaan jatkuvan lukuharrastuksen kehittymistä. (Sulkunen 2012, 30.)

Luokat lukemaan – kirjaan on koottu erilaisia toimintatapoja saada oppilaat innostumaan lukemisesta. Yksi tällainen tapa on lukupiirin pitäminen, jossa 3–5 henkilön ryhmissä oppilaat lukevat saman kirjan ja keskustelevat niistä. Lukupiirin pitämiseen vaadittavat roolit ja keskustelun eteneminen annetaan täysin oppilaille, jolloin heidän vastuuntuntonsakin kasvaa. Tällainen opettajan järjestämä mahdollisuus takaa sen, että oppilaat saavat kaipaamaansa keskustelua lukemistaan kirjoista. Samalla oppilas oppii jakamaan omia ajatuksia, kokemuksia ja elämyksiä, joita kirja on herättänyt hänessä. Lisäksi sosiaaliset taidot kehittyvät: kuunteleminen, perustelevminen, mielipiteen ilmaiseminen, vuoron odottaminen ja toisen puheenvuoron arvostaminen. (Ihalainen & Vainio-Mattila 2004, 66–67.)

3.1.2 Lukutunnit ja opettaja lukijana

Luokanopettajista neljä viidesosaa kertoo sitoutuvansa kirjoihin ja harrastaa erityisesti fiktiivistä kirjallisuutta (Aerila & Kauppinen 2019b, 19). Oppilaidenkin keskuudessa fantasia on ollut 2000-luvulta eteenpäin erityisen suosittu genre (Harju 2018, 57). Aikuisilla on usein lämmin suhde joihinkin tiettyihin lastenkirjoihin. Nämä kirjat ovat tehneet heihin lapsena lähtemättömän vaikutuksen. On kuitenkin hyvä ymmärtää, etteivät nämä kirjat ole välttämättä nykylasten mieleen. (Heikkilä-Halttunen 2015, 109.) Opettajan on tunnettava laajasti lasten- ja nuortenkirjallisuutta voidakseen esitellä oppilailleen laajemmin tarjolla olevaa kirjojen maailmaa. Opettajan ei kuitenkaan odoteta tuntevan kaikkea mahdollista kirjallisuutta. Riittää, että hänellä on hyvä tuntuma lasten- ja nuortenkirjallisuuteen. Kirjoja suositellessa on hyvä tutustua vähän takakannta syvemmälle ja lukea otteita kirjoista. Opettaja pystyy innostamaan oppilaita löytämään itselleen sopivaa lukemista paremmin, jos hän on hyvin perillä ikäkaudelle sopivasta kirjallisuudesta ja oppilaidensa taustoista ja kiinnostuksenkohteista. Silloin hän voi suositella kirjallisuutta oppilailleen henkilökohtaisemmin. (Linna 1999, 18–21.)

Lapset ottavat mallia aikuisista, joten heidän tulisi nähdä lukevia aikuisia ympärillään. Lisäksi lasten olisi hyvä olla tietoisia aikuisen lukuharrastuksesta konkreettisin esimerkein. Opettajan tulisi kertoa lukemistaan kirjoista, lukea itsekin luokassa ja olla kiinnostunut lasten lukemista kirjoista. (Aerila & Kauppinen 2019a, 48.) Lasten käsitys siitä, mitä tarkoittaa olla lukija ja mitä kaikkea lukemiseen lasketaan, kehittyy jo varhain. Opettajan olisi hyvä lukea itsekin luokassa esimerkiksi lukutunnilla. Jos oppilaat näkevät opettajansa lukevan, vaikuttaa se heidän omaan kirjallisuusidentiteettiinsä. Tällöin identiteetti on jotain, mitä aktiivisesti luodaan, eikä jotain, mikä joko on tai ei ole ihmisellä. (Cremin 2014, 68.) Eräs opettaja panosti erityisesti siihen, että hän näytti esimerkillään lukevaa opettajaa oppilailleen. Oppilaita pyydettiin piirtämään kuva lukijasta ja suurin osa piirsi kuvan opettajastaan lukemassa. Tämä vahvistaa sitä, että opettaja on vahva roolimalli lapsille. (Cremin 2014, 82.)

Tutkitusti oppilaiden lukutaito kehittyy myös opettajan lukiessa heille ääneen. Ääneen lukeminen kehittää oppilaiden lukemisen sujuvuutta ja ymmärtämistä. Samalla oppilaalla kehittyvät myös sanavarasto, taustatieto, tarinan ymmärtäminen, tietoisuus tekstilajeista ja tekstirakenteesta. (Allington & Gabriel 2012, 14.) Ääneen lukeminen auttaa myös lasta löytämään kirjallisuuden maailman ja rakastumaan siihen. Huolellisesti valitut ääneen luetut kirjat tai lyhyet hauskat kohdat kirjoista voivat innostaa oppilaita lukemaan kyseiset kirjat myös itse, jopa useaan kertaan. Yhdessä luetuilla ja koetuilla tarinoilla on tärkeä merkitys myös luokan yhteishengelle yhteisten tunteiden

kokemisen kautta. (Linna, 1999, 19.) Ääneen lukemista luokalle hyödyntää vain pieni osa opettajista, sillä sitä ei arvosteta tarpeeksi korkealle, vaikka tutkimustulokset sanovat muuta. Koska ääneen lukeminen vaatii vain vähän resursseja opettajalta, sen ei ajatella olevan tarpeeksi tehokasta. (Allington & Gabriel 2012, 14.)

Lapselle ääneen lukeminen kehittää myös lapsen tunnetaitoja. Lapsi aistii tavan, jolla aikuinen lukee kirjaa ja eläytyy aikuisen tunteisiin (Heikkilä-Halttunen 2015, 109–110). Helena Linna kertoo, kuinka lukiessaan oppilailleen Veljeni Leijonanmieltä hänen äänensä sortui liikutuksesta. Samalla hän huomasi myös oppilaidensa liikuttuvan. (Linna 1999, 19.) Kun opettaja kertoo oppilailleen millaisia tunteita jokin kirja herättää hänessä, avautuvat oppilaatkin kertomaan omia tunteitaan opettajan mallista. Jotkut oppilaat olivat kertoneet itkeneensä lukiessaan Poika raidallisessa pyjamassa – kirjaa sen jälkeen, kun opettaja kertoi ensin itse omista tunnekokemuksistaan, joita kirjan lukeminen voi aiheuttaa. Kirjasta keskusteleminen kertoo opettajille paljon tietoa oppilaan maailmankuvasta ja ajatuksista. Kirjoista keskusteleminen saattaa myös luoda uuden henkilökohtaisemman siteen oppilaan ja opettajan välille. (Cremin 2014, 76–77.)

Tutkimuksessa opettajista tuntui oudolta ja vieraalta puhua oppilailleen omasta lukemisestaan. He olettivat siitä puhumisen turhaksi, sillä heidänhän pitäisi keskittyä oppilaisiin. Kokemukset kuitenkin osoittivat, että lapset olivat kiinnostuneita opettajien lukemisista ja heidän kiinnostuksen kohteistaan. (Cremin 2014, 71.) Omista lukukokemuksistaan kertoessaan opettaja välittää oppilailleen kirjojen herättämiä tunteita ja ajatuksia, ja avaa sitä, mitä lukeminen hänelle itselleen merkitsee. Samalla opettajan ja oppilaiden välille syntyy aitoa vuorovaikutusta. (Linna 1999, 18.) Kun oppilas tietää opettajan lukevan, on hänen helpompi tulla puhumaan opettajalle omista lukukokemuksistaan, ja kuten eräs opettaja oli kokenut, oppilaat alkoivat suositella ja vinkata opettajalle lukemista. (Cremin 2014, 77.)

Lukutunnit saattavat olla vaikeita vilkkaille oppilaille. Tällaisia oppilaita saattaa auttaa toiminnallinen kirja, jossa lukemisen yhteyteen tulee pieniä tehtäviä. Lisäksi opettajan tulee mahdollistaa miellyttävä lukupaikka. Harva nauttii selkänurkasta pulpetin ääressä lukemisesta. (Aerila & Kauppinen 2019a, 51.) Kun lapsilta on kysytty, mitä toimintoja he haluaisivat koulussa tapahtuvan lukemisen yhteyteen, he vastasivat, että etteivät halua mitään. He haluavat vain lukea. Jos luetusta kirjasta pitää kokeen, se saattaa vähentää lapsen kiinnostusta lukemiseen. Lisäksi kirjalliset kysymysmonisteet ovat tehottomia, sillä lapset osaavat vastata niihin lukematta kirjaa tai silmäilemällä nopeasti kirjasta oikeat vastaukset. Tärkeintä onkin siis opettajan järjestää rauhallisia lukutunteja, joissa oppilas saa vain keskittyä lukemiseen, eikä miettiä samalla muita lukemiseen

liittyviä tehtäviä. (Aerila & Kauppinen 2019a, 50–51.) Pelkkä lukeminen onkin todettu tehokkaammaksi lukutaidon edistämisen kannalta kuin samalla tehtävien teko tai lukemisen jälkeen täytettävät tehtävämonisteet. Esimerkillinen opettaja eriyttää myös eritasoisille oppilaille eritasoisia kirjoja, jotta jokainen pystyy lukemaan tarkasti, sujuvasti ja ymmärrettävästi. (Allington & Gabriel 2012, 13.)

3.2 Kodin vaikutus lapsen lukuintoon

Kodin merkitys lapsen lukutaitoon on merkittävä jo ennen lukemaan oppimista. Kodin lukuympäristö kattaa noin kahdeksan prosenttia lapsen lukutaidosta tai sen ennakoivista taidoista. Kotona tehtäviä lukemistaitoa edistäviä tapoja on mm. yhteisen lukemisen määrä ja sen laatu sekä kirjainten nimien opettaminen. (Laakso, Poikkeus & Torppa 2011, 134.) Kirjainten nimien opettelun lisäksi sanojen nimeäminen on yksi merkittävimmistä lukemisen ennakoivista taidoista. Nopea nimeämistaito on yhteydessä lukemisen nopeuteen ja vastaavasti huono nimeämistaito voi olla syynä lukivaikeuden syntyyn. (Salmi & Torppa 2011, 131.)

Vanhempien vastuulla on pitää huolta siitä, että kotoa löytyy lapselle mieluisaa luettavaa. (Helovuori 2016, 65.) Sisättö (2020) ilmaisi huolensa myös siitä, että nykyajan sisustustrendeihin ei kuulu kirjoja pursuavat kirjahyllyt, vaan niitä pidetään jopa vanhanaikaisina (Sisättö 2020, 19). On pohdittu, voisiko syynä olla viime vuosina suosion saanut KonMari – kirja, eli konmarittaminen, jossa ideana on karsia suurin osa turhiksi koetuista tavaroista (Sisättö 2020, 19; Kajander, A. 2020, 94). Tätä ilmiötä on nähty jo aiemmin Ruotsissa, jossa skandinaavista sisustustyyliä mukailleen on karsittu pois kaikki turhat elementit (Kajander, A. 2020, 85).

Lukeva aikuinen toimii mallina lapselle lukemiseen innoittajana (Aerila & Kauppinen 2019a, 19). Lapset haluavat olla vanhemman kanssa yhdessä ja tehdä samoja asioita vanhempien kanssa. Ei ole yhdentekevää, lukeeko vanhempi kirjaa olohuoneessa vai katsooko hän useimmiten televisiota. (Helovuori 2016, 65) Lapselle lukeminen voi lisätä myös vanhemman tai muun lukevan aikuisen innostusta lukemiseen, kun hän huomaa, miten innokkaasti lapsi kuuntelee. Onnistuneet lapsen ja aikuisen väliset lukuhetket koetaan palkitsevina yhteisinä kokemuksina. (Martikainen 2020, 31–32.) Ennen kaikkea kodin merkitystä korostetaan ennen kouluikää, koska se on merkittävää aikaa kielenkehityksen kannalta, jolloin vanhempien on tärkeää tiedostaa, mikä merkitys kodin lukukulttuurilla, lukemiseen ja tarinoiden kertomiseen kannustamisella on. Rungas kirjallisuuden määrä kotona ei takaa optimaalista ympäristöä vaan se, miten niitä hyödynnetään yhdessä lapsen kanssa. (Soininen & Merisuo-Storm 2015, 12.)

Yksi olennaisimmista lukuharrastukseen johtavista tekijöistä on iltasatuhetki, jossa vanhempi lukee lapselleen. Tällainen myönteinen kokemus voi muuttua iltasatujen jäädessä pois itsenäiseksi lukemiseksi. Iltasatuhetki ei ole pelkästään lukemista, vaan se tuo lapselle myös pysähtymistä, vuorovaikutusta, myönteisiä tunteita ja läheisyyttä. Lukemista lapselle ei pidä lopettaa siihen, kun lapsi oppii itse lukemaan. (Aerila & Kauppinen 2019a, 19–21.) PISA-tulosten perusteella on voitu todistaa, että parhaimmille lukijoille oli luettu ääneen 13-vuotiaaksi asti (Aerila & Kauppinen 2019a, 49). Kodin yhteisöllisissä lukuhetkissä Elämää lukijana –aineiston haastateltavat kokivat turvallisuuden ja läheisyyden tunteita. Nämä myönteiset kokemukset korostuivat kaikenikäisten muistelmissa. Iltasatuihin liitettiin esimerkiksi kesken kaiken nukahtaminen miellyttävänä muistona. Yhteisissä lukuhetkissä lapset nauttivat myös aikuisten antamasta ajasta, yhdessä olemisesta ja kiireettömyydestä. Tästä kertoo esimerkiksi 2000-luvun alun tutkimus siitä, että 10–11 –vuotiaat pitivät vanhempien kanssa vietettyä aikaa ystävien kanssa vietettyä aikaa tärkeämpänä. Lapselle kannattaa lukea ääneen vielä vanhempanakin vain läheisyyden ja läsnäolonkin vuoksi. (Laine 2018, 26–27.)

PISA-aineiston pohjalta tehdyssä tutkimuksessa tarkastellaan erikseen lukijaryhmien kotitaustoja. Tarkasteltaessa perheitä kulttuurillisesta ja vauraudellisesta näkökulmasta, todettiin, että kodin kulttuuri-ilmapiiri oli yhteydessä lineaarisesti lukemiseen sitoutumiseen, mutta samanlaista yhteyttä ei ollut kodin materiaalista vaurautta tarkasteltaessa. (Sulkunen & Nissinen 2014, 43.) Joidenkin oppilaiden kohdalla kodin taloudellinen, sosiaalinen tai kulttuurinen asema voi heikentää kodin tarjoamaa tukea ja virikkeitä lukemiselle. Esimerkiksi monikulttuurisissa perheissä kotona käytetty kieli voi olla eri kuin koulussa käytetty kieli tai vanhempi ei ehkä edes osaa lukea tai ole kiinnostunut lukemisesta. Erityisesti tällaisista perheistä tulevien lasten kohdalla opettajan merkitys myös kodin lukemiskulttuurin tukijana on keskeinen. (Soininen & Merisuo-Storm 2015, 12–14.)

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka paljon haastateltavat kuudesluokkalaiset lukevat ja mitä he kertovat lukemastaan. Lisäksi tutkimus pyrkii selvittämään kodin ja koulun merkitystä nuoren lukemistottumuksiin ja lukemisaktiivisuuteen. Tutkimuskysymysten avulla pyritään selvittämään mahdollisia tapoja tukea ja innostaa nuoria lukemaan niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Tutkimuksessa halutaan saada nuorten ääni ja näkökulma kuuluviin ja kuulla se, miksi heidän mielestään lukeminen on hyödyllistä tai vaihtoehtoisesti se, miksi sitä ei koeta tarpeellisenä. Haastateltavat kertovat lisäksi omia näkökulmiaan siitä, mikä innostaa heitä lukemaan ja millaiset tilanteet ovat otollisia lukemiselle. Nämä antavat luokanopettajille ja vanhemmille yhden esimerkin siitä, miten he pystyisivät tukemaan ja lisäämään nuorten lukemista.

Haastattelurunko suunniteltiin viiden tutkimuskysymyksen pohjalta, jotka ohjasivat koko tutkimuksen toteutusta. Tutkimuskysymykset syntyivät taustateorian ja tutkijoiden kiinnostuksen pohjalta.

1. Millaista nuorten lukeminen on tänä päivänä?
2. Mikä innostaisi nuoria lukemaan enemmän?
3. Mitä hyötyä lukemisesta on nuorten mielestä?
4. Millainen rooli opettajalla ja koululla on nuorten lukemisinnossa?
5. Miten koti ja vanhemmat vaikuttavat nuoren lukemistottumuksiin?

4.1 Aineisto ja metodit

4.1.1 Laadullinen tutkimus ja aineistonkeruu

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa selvitetään kuudesluokkalaisten lukemistottumuksia ja heidän näkemyksiään lukemisen lisäämiseksi. Haastateltavat käyvät kahta eri suomalaista alakoulua. Toista koulua käy haastateltavista viisi oppilasta ja heitä haastateltiin heidän koulullaan. Lisäksi tutkimukseen haastateltiin muualla Suomessa koulua käyvää kuudesluokkalaista, jonka haastattelu toteutettiin etäyhteydellä. Yksi haastateltava otettiin muualta, sillä tutkimukseen haluttiin kuusi haastateltavaa ja koululta haastatteluun suostui vain viisi oppilasta. Haastatteluihin

kysyttiin lupa haastateltavilta, heidän vanhemmiltaan ja lisäksi koululla haastateltavilta kysyttiin lupa luokanopettajalta, rehtorilta ja kunnan sivistystoimen johtajalta. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää haastateltavien vastauksia koko ikäluokkansa edustajina, vaan saada juuri näiden kuuden haastateltavan näkemykset ja ajatukset kuuluviin yhtenä esimerkkinä omasta ikäluokastaan. Tutkimuksesta merkityksellisen tekee ainutkertaiset esimerkkitapaukset, jotka opettavat esimerkillään tuntemaan ilmiön, eli lukemisen yleisiä piirteitä (Eskola, Saarela & Vilkka 2018, 192).

Tutkimus on puhtaasti kvalitatiivinen (laadullinen) tutkimus, sillä siinä ei ole käytetty lainkaan kvantitatiivista (määrällistä) tutkimusotetta. Laadullinen tutkimus voidaan toteuttaa monella eri tavalla, eri tutkimusstrategioita käyttäen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 152). Tämä tutkimus on toteutettu tapaustutkimuksena. Tapaustutkimus nimensä mukaisesti keskittyy muutamaankin tapaukseen. Tässä kyseisessä tutkimuksessa kuuteen tapaukseen. Tapaustutkimus yksinkertaisuudessaan pyrkii vastaamaan kysymyksiin mitä, miten, mistä on kyse ja miksi. Näiden kysymysten avulla pyritään kuvaamaan, selittämään ja ymmärtämään ilmiöitä tai käsittelemään tapausta. Tapaukseksi luetaan mikä tahansa rajattu kokonaisuus tai osa kokonaisuudesta, joka on konkreettisesti tai teoreettisesti kattava. Olennaista on, että tutkija tiedostaa miten hän on rajannut tapauksen, jotta tapaus määrittyy tutkimuskysymysten ja aihealueen keskeisten teoreettisten käsitteiden pohjalta. (Eskola, Saarela & Vilkka 2018, 192–193.)

Tässä tapaustutkimuksessa on kerätty aineisto yksilöllisillä teemahaastatteluilla, joita ovat ohjanneet tutkimuskysymykset ja teoreettinen viitekehys. Jokaisen tapauksen haastattelussa on käytetty samaa puolistrukturoitua kolmiosaista haastattelurunkoa. Haastattelurunko laadittiin tutkimuskysymyksiä yksityiskohtaistaen. Haastattelujen kestoksi arvioitiin 20 minuuttia ja todellisuudessa haastattelut kestivät 18–28 minuuttia. Haastattelut toteutettiin kahden iltapäivän aikana oppilaiden kouluajan puitteissa. Koronasta huolimatta haastattelut saatiin suorittaa koulun tiloissa, mutta haastattelijat käyttivät kasvomaskeja. Tästä mainittiin oppilaille etukäteen. Oppilaiden opettajat olivat kuitenkin jo käyttäneet maskeja muutaman viikon, joten he olivat tottuneet niihin. Haastattelut äänitettiin kahdelle laitteelle (tutkijan tietokoneelle ja Shure Motiv Audio – sovellukselle kännykkään) erillisellä mikrofonilla ja litteroitiin myöhemmin. Nauhoittaminen mahdollistaa haastattelutilanteeseen palaamisen muistitiedon tueksi ja välineen tulkintojen tarkastamiseen (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 14). Lisäksi haastattelussa haluttiin keskittyä ennen kaikkea vuorovaikutukseen ja luontevaan keskusteluun, minkä vuoksi muistiinpanoja ei haluttu tehdä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 92). Haastattelut toteutettiin erillisessä tilassa, mutta käytävän äänet

kuuluivat välillä selvästi haastatteluhuoneeseen. Ne häiritsivät ajoittain ja keskeyttivät haastattelutilanteen. Rauhallisempaa tilaa ei kuitenkaan ollut saatavilla.

Kaksi viikkoa ennen haastatteluja oppilaille kerrottiin tutkimuksesta ja kehoitettiin vapaaehtoisia pyytämään lupalomakkeeseen lupa myös vanhemmilta. Haastattelutilanteen tulee alkaa ja loppua erityisillä toimilla, esimerkiksi keskustelun tulee alkaa yhdessä sovitusti ja ennen keskustelun aloitusta luoda sopiva maaperä aloittaa (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 24). Haastattelun aluksi kerrottiin haastateltaville vielä tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelun rakenteesta.

Haastateltaville kerrottiin äänityslaitteista ja muistutettiin tutkijoiden vastuusta olla näyttämättä materiaalia ulkopuolisille. Ennen varsinaisen haastattelun alkamista haastateltavat kertoivat taustatiedoiksi oman ikänsä, sukupuolensa, lempiaineensa koulussa ja harrastuksensa. Nämä koettiin tarpeelliseksi sekä tutkimuksen lähtökohtien vuoksi, että myös turvallisen ja avoimen haastatteluilmapiirin luomiseksi.

Suuresta luokasta suostui vain viisi oppilasta haastatteluun ja haastattelujen jälkeen pystyttiin toteamaan, että kaikki haastateltavat lukivat paljon suhteessa ikätovereihinsa. Muiltakin luokan oppilailta kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen, mutta useampi vastasi, etteivät he koe antavansa mitään tutkimukselle, kun eivät lue kirjoja. Oppilaille painotettiin, ettei sillä ole tutkimuksessa merkitystä, vaan jokainen vastaus on tärkeä. Kuitenkin vain eniten lukevat oppilaat suostuivat haastatteluun.

4.1.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Tämän tutkimuksen aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Sisällönanalyysi on perinteisin ja melko väljä analyysimenetelmä, joka toimii pohjana useammalle muulle analyysimenetelmälle, kuten myös aineistolähtöiselle sisällönanalyysille (Sarajärvi & Tuomi 2002, 93 & 110). Milesin ja Hubermanin (1984) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmivaiheiseksi prosessiksi, jossa on vaiheet aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteistön luominen (Sarajärvi & Tuomi 2002, 111).

Aineiston redusointi eli pelkistäminen tarkoittaa aineiston läpikäyntiä karsien siitä tutkimuksen kannalta epäolennainen ja ylimääräinen pois. Se voi olla joko aineiston tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. (Sarajärvi & Tuomi 2002, 111.) Tässä tutkimuksessa poistettiin aineistosta ylimääräinen ja tutkimukselle epäolennainen pohdinta, epäröinti ja turha toisto. Lisäksi osa informaatiosta tiivistettiin selkeämmäksi. Aineiston klusterointi

eli ryhmittely tarkoittaa aineiston tarkkaa läpikäyntiä ja samankaltaisten, mutta eri tavalla ilmaistujen asioiden yhdistämistä samojen itse muodostettujen käsitteiden alle. Näistä käsitteistä voidaan käyttää termiä alaluokat. (Sarajarvi & Tuomi 2002, 112.) Aineiston abstrahointi tarkoittaa sitä, että käsitteellistetään tutkimukselle olennainen tieto. Ajatuksena on yhdistää mahdollisimman pitkälle useampi alaluokka, jolloin muodostuu yläluokkia.

Taulukko 1

Esimerkki luokittelusta (redusointi, klusterointi ja abstrahointi)

| Lainaus | Pelkistetty ilmaus | Alaluokka | Pääluokka | Yhdistävä luokka |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------------------|
| <p>"No, en mä tiiä, sillee aina ku on tylsää eikä keksi muuta tekemistä nii sit mä saatan mennä lukeen. "</p> <p>"No jos mulla on vaikka tyylit jotain tylsää eikä mul oo mitään tekemistä ni sitte mä alan lukemaan."</p> <p>"Ei keksi enää muuta tekemistä, nii sit menee lukeen. "</p> | Lukee, kun on tylsää | Ajanviete | Lukuintoa lisäävät tekijät | Nuorten lukuintoon vaikuttavat tekijät |
| <p>"No tota kaverit ehdottaa, muutamalla on tosi samanlainen kirjamaku ku mulla."</p> <p>"No ku mun kaverit lukee niitä ja sit ne houkutteli mut siihen. "</p> <p>"No just siitä et, jos mun kaverit jotain uutta kirjaa suosittelee."</p> | Kaverit suosittelevat kirjoja | Kaverit | | |
| <p>"Mun isosisko kans tota tykkää samanlaisist kirjoist ku mä nii mä luen niitä samoja niiden kanssa."</p> <p>"Vapaa-ajalla mä oon luku jotain isän suosittelemia kirjoja."</p> | Perheenjäsenet suosittelevat kirjoja | Perhe | | |
| <p>"Mä tykkään hirveesti Minecraft siitä videopelistä sit ku siitä on se kirja ni se on todella innostanu lukemaan."</p> <p>"Isä suositteli Vaahteramäen Eemeli kirjaa ni sitte mä olin vähä sillein et joo kyllä tää lukeminen on vähän kivaa."</p> | Kirja, jonka innoittamana oppilas alkoi lukemaan | Positiivinen luku-kokemus | | |
| <p>"Sen takia mä tykkään sarjoista, koska ne niinku jatkuu ja ei niinku lopu iha heti kesken."</p> | Lukee mielellään hyvää kirjaa, joka on jäänyt | Kesken jäänyt hyvä kirja | | |

| | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------|------------------------------|--|
| <p>"Jos vaikka mulla on joku kirjasarja kesken nii sit mä ylensä jatkan sitä. "</p> <p>"Jos se on jääny johonki niinku hyvään kohtaan niin sit sitä jatkaa mielummin."</p> | kesken tai kirjasarjaa | | | |
| <p>"Jos on tylsä (kirja) nii mä, mulla on usein pitkiä taukoja, et mä en lue melkein ollenkaan. "</p> <p>"Jos se on tylsäs kohassa niin ei sitä välttämättä sillon haluu jatkaa nii paljoo."</p> | Tylsää kirjaa ei viitsi tai jaksa lukea | Kesken jäänyt huono kirja | Lukuintoa vähentävät tekijät | |
| "No koulusta tulee enemmän läksyä." | Koulutyöt | Ajanpuute | | |
| <p>"Ei mun mielestä (lukudiplomi innosta) ku siel on just semmosii niinku tietynlaisii mitä pitää lukee."</p> <p>"No ei kauheesti niinku yhtää enempää (lukudiplomi innosta) ku normaalisti."</p> | Kirjalistasta luettavat kirjat eivät innosta | Luku-diplomi | | |

4.1.3 Tutkimusaineiston koodaus

Tutkimuksen haastattelutilanteet äänitettiin ja litteroitiin jälkikäteen. Litteroidun aineiston pituus yhtenä word-tiedostona oli n. 45 sivua. Litteroitu aineisto tulostettiin tarkempaa analysointia varten. Analysointi aloitettiin teemoittelemalla aineistoa aihepiireittäin. Karkeassa teemoittelussa hyödynnettiin haastattelupohjaa, joka koostui kolmesta osiosta (lukeminen, koti ja koulu). Tarkensimme jaottelua poimimalla ja värikoodaten yliviivaamalla haastateltavien samankaltaisia ajatuksia. Alkuun värikoodattuna oli seitsemän eri kategoriaa: kavereiden vaikutus, innostus lukemiseen, kirjastojen käyttö, kodin lukemiskulttuuri, opettaja ja koulu, kirjasta kertominen ja lukemisen hyödyt. Tämän jaottelun mukaan aineisto leikeltiin ja järjesteltiin muovitaskuihin tarkempaa jaottelua varten.

Seuraavaksi työskenneltiin teemoittain pelkistämällä haastateltavien alkuperäisilmaisuja.

Taulukko 2

Haastateltavien taustatiedot ja koodit

| Koodi | Ikä | Sukupuoli | Harrastukset | Lempiaiine |
|-------|-----|-----------|------------------------------|------------|
| O1 | 12 | Poika | Salibandy, näytteleminen | Ei ole |
| O2 | 12 | Tyttö | Ratsastus | Kuvataide |
| O3 | 12 | Tyttö | Ratsastus | Kuvataide |
| O4 | 12 | Tyttö | Ringette, raviurheilu | Ei ole |
| O5 | 12 | Poika | Tietokonepelit | Historia |
| O6 | 12 | Tyttö | Maalaus, urheilua pihalla | Kuvataide |

4.2 Tutkimuksen eettisyys

Tämän tutkimuksen tutkittavina olivat alaikäiset, joten tutkimuksen teossa täytyi olla tarkkana eettisyydestä. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavien vanhemmilta tuli olla kirjallinen lupa. Haastatteluaineisto säilytetään gradun arviointiin asti, jonka jälkeen se tuhoetaan molemmilta laitteilta. Myös tulostettu aineisto hävitetään tällöin. Haastateltavien nimet eivät tulleet missään vaiheessa esille, eikä niitä kirjoitettu litterointiin. Luokanopettajalla on tieto tutkimukseen osallistuvista, mutta vain tutkijat tietävät haastateltavien vastaukset eritellysti.

Haastattelukysymyksissä pyrittiin huomioimaan ikätasolle sopiva kieli.

5 Tutkimustulokset

5.1 Kuvaukset kuudesluokkalaisten nuorten lukemisesta

Yksi tutkimuskysymyksistä oli, että millaista nuorten lukeminen on tänä päivänä. Tässä tutkimuksessa siihen ei voida saada kaiken kattavaa yleistä vastausta, vaan siihen pyritään vastaamaan näiden kuuden haastateltavan kertomusten perusteella. Nuoret kertoivat lukemiseen käytetystä ajasta ja syistä lukea. Melkein jokainen haastateltava eritteli ja vertaili puheessaan tyttöjen ja poikien välisistä eroista lukea, vaikka haastateltavat eivät siitä erikseen kysyneet. Nuoret kertoivat ajatuksiaan siitä, miksi lukeminen välillä jää ja mikä tekeminen tulee siihen tilalle. He pohtivat omia syitä ja mahdollisesti muiden ikätovereidensa syitä. Lisäksi kuudesluokkalaiset kuvailivat kirjastonkäyttöään ja osa heistä vertaili äänikirjoja perinteiseen lukemiseen.

Kaikki haastateltavat lukivat suhteellisen paljon ja omasta mielestään enemmän kuin muut ikätoverinsa. Oppilas 4 arveli lukevansa *joku kolme kertaa viikossa*, joka viikko vähintään lukutunnilla. Oppilas 1 arveli lukevansa *ehkä joka toinen päivä*. Oppilas 2 kertoi lukeneensa *puolentoista viikon sisällä neljä kirjaa*, mutta koulujutut veivät välillä liikaa aikaa. Moni mainitsi, ettei suurin osa luokkalaisista lue kovinkaan paljoa. Oppilas 3:n mielestä monet hänen ikäisensä nuoret lukevat paljon, mutta eivät juuri heidän luokkalaisensa. Hän myös kertoi lukevansa itse *vähän liikaa muitten mielestä*, kun kysyttiin mikä saisi hänet lukemaan vielä enemmän.

Oppilas 2 sanoi, että hänen mielestään kaikkien *pitäis lukee enemmän, koska se on hauskaa ja hyödyllistä*. Jokainen haastateltavista myös piti paljon lukemisesta. Samanlaiset teemat toistuivat vastauksissa. He mainitsivat syiksi *rauhottumisen, oman maailman, erilaisen ulottuvuuden, kirjaan uppoutumisen, rentoutumisen ja hyvän mielen*. Tarkemmin lukemisen iloja ja hyötyjä käsitellään luvussa 5.2.

“Se on vaa kiva, ku voi olla ajattelematta mitää esim koulujuttuja samalla, voi vaa uppoutuu sinne kirjaan.” (O2)

Suurin osa haastateltavista koki, että luokan tytöt lukevat enemmän kuin pojat. He ajattelivat mm. etteivät pojat tykkää lukemisesta, eivät koe sen olevan hyödyllistä, eivät jaksaa lukea, eivätkä pysty olla paikallaan. Yksi tyttöhaastateltava kertoi, että hänen kavereistaan kaikki lukevat ihan päivittäin, mutta *jotkut lukee vaan silloin, kun on pakko*. Myöhemmin hän tarkensi, että pojat ovat niitä, jotka pitää pakottaa lukemaan. Myös poikahaastateltavat olivat sitä mieltä, että yleisesti pojat eivät lue. Toinen heistä kuitenkin sanoi, ettei se vaikuta hänen lukemiseensa, etteivät kaverit lue ollenkaan.

Toista poikaa se harmitti, sillä hän ei pystynyt keskustelemaan lukemistaan kirjoista kavereiden kanssa.

”Enemmän pojat on niitä, jotka ei lue. Tytöt kyl lukee.” (O3)

*”No ne on varmaan vähän sillain, ne ei halua olla paikallaan, vaan ne haluaa koko aja tehdä jotain.”
(O4)*

”No ei mun luokkalaiset pojat kauheesti lue, mutta vissii tytöt lukee jonku verran.” (O1)

*”Se vaihtelee iha sikana et vaik tyttöjen ja poikien välillä, ku mun kaverit, jotka on poikia, ni ne ei hirveesti lue, eikä ne oikee tykkää lukea. Ne aattelee et kirjat ei ois hyödyllisiä. Se on vähän outoo.”
(O5)*

Haastateltavista pojat eivät puhuneet kirjoista kavereidensa kanssa. Molemmat pojat ajattelivat olevansa luokkansa ainoita poikapuolisia lukijoita. Molemmat pojista saattoivat joskus mainita hyvistä kirjoista kavereilleen, mutta eivät sen enempää. Toinen pojista liitti kaverille kirjan vinkkaamisen lukudiplomitehtävään, jolloin se on pakollinen koulutehtävä, eikä vapaa-ajan kirjavinkkausta. Muut haastateltavat keskustelivat kirjoista kavereidensa kanssa, yksi jopa saattoi joskus lukea yhdessä kaverin kanssa samaa kirjaa.

Videopelit, kännykkä, harrastukset, kotityöt ja läksyt nousivat oppilaiden vastauksissa esiin kysyttäessä mikä vie aikaa lukemiselta. Osa myös mainitsi samoja syitä, kun pohti, miksi muut oman ikäiset eivät lue. Oppilas 1 lisäsi vielä, että todella paksu kirja voi säikäyttää sellaista, joka ei muutenkaan lue paljon kirjoja. Oppilas 2, joka oli vastaustensa perusteella todella motivoitunut lukija, ei kuitenkaan häiriintynyt puhelimestaan, joka oli lukemisen aikana vierellä. Hän sanoi, että kaverit saattavat *huomaamatta jäädä puhelimelle vähä roikkumaan*, mutta hän itse *ei pysty ottaa puhelinta siinä välissä, jos ei oo pakko*. Oppilas 1 pohti, ettei enää nykyään lue paljon, vaikka ennen noin 9–10 –vuotiaana hän luki *ihan sikana*. Hänen mukaansa lukeminen on vähentynyt muun lisääntyneen tekemisen myötä. Hän kuvaili läksyjen, kavereiden kanssa olemisen ja kavereiden kesken koneella pelaamisen vievän enemmän aikaa.

Sopivaa luettavaa etsittiin enimmäkseen kirjastoista. Jonkun verran nuoret kertoivat myös kotoa löytyvistä kirjoista, mutta oppilas 4 ei esimerkiksi halunnut lahjaksi kirjoja omaksi, sillä niitä voi lainata kirjastosta. Oppilas 1 kertoi kuitenkin löytävänsä kirjoja itselleen myös kirjakaupoista, vaikka enemmän kirjastosta. Kirjaston käyttäjinä nuoret olivat hyvin oma-aloitteisia ja itsenäisiä. Kirjastossa käytiin esimerkiksi vanhemman kanssa kauppareissun yhteydessä, yksin pyörällä tai

kavereiden kanssa. Kirjasto toimi myös oleskelupaikkana kavereiden kanssa. Kirjastossa he toimivat itsenäisesti, kukaan haastateltavista ei hyödyntänyt kirjastotyöntekijöiden antamaa apua sopivan luettavan löytämisessä. Varsinkin korona-aikaan kirjastosta haettavat lainat varattiin etukäteen kotona ja vain haettiin kirjastosta.

Normaalitilanteessa nuoret kuitenkin kertoivat hyödyntävänsä kirjaston luokittelujärjestelmää. Useampi kertoi pyörivänsä fantasiahyllyillä etsimässä kirjoja, oppilas 1 kertoi suuntaavansa lempihyllylleen ”nuorille aikuisille”, josta löytyy myös fantasiakirjallisuutta, kuten hänen lempikirjansa Harry Potterit ja Nälkäpeli. Hän kertoi lukevansa sarjoja, kuten trilogioita. Sopivia kirjoja nuoret löytävät tutkimalla kirjojen nimiä, takakantta ja yleistä kiinnostavuutta.

“Mä yleensä meen semmosten kirjojen luokse mitä mä arvelen et mua kiinnostaa ja sit mä katon vähä minkälaisia kirjoja ja minkälaisis paikois ja sit mä katon vähän eri paikoista ja sit mä yleensä löydän sielt jonkun.” (O3)

“No mä luen tai katon jos se näyttää kiinnostavalta muuten se nimi vaikka tai sillein ni mä luen vaikka sitä takakantta tai saatan mä kattoo sielt sisältä et minkälaista se on niinku se teksti tai sillein, sit mä pystyn siitä vähän kattoo, minkälainen se kirja on. Kyllähän se takakansi kertoo aika paljon mulle siit kirjasta.” (O2)

Haastattelussa selvitettiin myös nuorten suhdetta äänikirjoihin. Äänikirjat eivät olleet mitenkään erityisellä tavalla merkittävä osa haastateltavien nuorten lukemista. Oppilas 5 ei ollut koskaan kuunnellut mitään äänikirjaa ja oppilas 4 muisteli kuunnelleensa joskus kauan sitten. Oppilas 1 kertoi joskus kuunnelleensa äänikirjoja cd-levyltä. Oppilas 2:lla ja 6:lla oli vähän enemmän kokemusta äänikirjojen kuuntelemisesta. Oppilas 2 kertoi, että he olivat saaneet koulusta lahjakortin äänikirjapalveluun, jolloin hän oli kuunnellut, mutta sen loputtua myös kuunteleminen on jäänyt. Oppilas 6:n kotona tilataan aina välillä aikaa äänikirjasovellusten käyttämiseen. Hän kertoo kuuntelevansa äänikirjoina jo lukemaan aloittamiaan monen kirjan sarjoja.

Oppilaat 1, 2 ja 6 pohtivat haastattelussa myös perinteisen lukemisen ja äänikirjojen kuuntelemisen eroja. Heillä oli hieman toisistaan poikkeavat näkemykset aiheesta. Oppilas 1 tykkäsi enemmän perinteisestä lukemisesta, koska siinä *pystyy ite määrittään sen tahdin*. Oppilas 6 kertoi, että lukiessa voi käydä niin, ettei muista enää lukemaansa, mutta kuuntelemalla jää taas helpommin mieleen ja voi tehdä muuta yhtä aikaa. Hänen mielestään sekä lukeminen että kuunteleminen ovat kuitenkin yhtä mukavaa. Myös oppilas 2 teki kuunnellessaan muuta samaan aikaan, esimerkiksi *etäkuviksen tehtäviä*, mutta hänellä saattoi mennä kuunnellessa joku kohta ohi, eikä kuuntelemalla

edelliseen kohtaan palaaminen ole niin helppoa. Lukiessa oli hänen mukaansa helpompi määritellä tahti. Hän pohti myös, että itse lukemalla tarina jää ehkä vähän paremmin mieleen kuin kuuntelemalla.

“Lukemisessa joskus tulee sillee, että ei saakaan niinku ei muistakkaan sitä mitä on luku. Kuuntelemisessa vaikka voi samalla tehdä jotain muutaki, et se jää helpommin ehkä mieleen.” (O6)

“No onhan se ihan jees, ku pysty tekee niinkun jotain samaan aikaan ja saamaan silleen vähän enemmän aikaseks, mutta kyllä mä tykkään tosta ihan perus lukemisestaki. Ku ehkä voi vähän ite päättää, että jos menee joku kohta vähän ohi nii voi lukee sen uudestaan sillee, mitä täs tapahtukaan ja sitten niinku pystyy omaan tahtiin, et ei tarvi kuunnella välttämättä sitä tasasta sellasta tylsää vauhtia.” (O2)

5.2 Lukuinto ja lukemisen hyödyt

Tässä tutkimuksessa käsitellään lukuinnon käsitettä kahdesta näkökulmasta. Toisaalta sitä, mitkä asiat tukevat nuorten lukemisesta ja innostavat lukemaan lisää, mutta myös sitä, mitkä asiat vähentävät intoa lukea. Aineistoa tarkasteltaessa nuorten lukuintoon vaikuttavat tekijät nousivat yhdistäväksi luokaksi. Yhdistävä luokka jakautui kahteen pääluokkaan: lukuintoa vähentävät ja lisäävät tekijät. Lukuintoa lisääviä tekijöitä ovat ajanviete, kaverit, perhe, positiivinen lukukokemus ja kesken jäänyt hyvä kirja. Lukuintoa vähentäviä tekijöitä ovat kesken jäänyt huono kirja, ajanpuute ja lukudiplomi. Haastateltavia pyydettiin kertomaan tarkemmin lempikirjoistaan ja siitä, millaisia kirjoja he valitsevat luettavikseen. Kirjojen tematiikoista korostuivat jännitys, epätäydellisyys ja samaistuttavuus. Lisäksi haastateltavilta kysyttiin heidän omia näkemyksiään lukemisen hyödyistä.

Lukeminen on perinteinen ajanviettotapa jokaisella haastateltavalla. Kaikki mainitsivat tarttuvansa kirjaan, silloin kun on tylsää. Oppilas 1 kertoi, että lukemisen tuovan hänelle iloa, koska *sillä saa hyvin saa kulumaan*. Yksi oppilas painotti, ettei lukeminen silti ole viimeinen vaihtoehto tylsyyden iskiessä, vaan oikeastaan se on ensimmäinen. Myös koulutöiden välttely ajoi yhden oppilaan lukemaan kirjaa. Oppilas 1 mainitsi hyvän juonen innostavan häntä lukemaan.

Oppilas 4 oli löytänyt itselleen mieluisan tavan lukea harrastuksen yhteydessä. Hänellä oli oma poni, jonka luona hän kävi usein. Oppilas oli keksinyt lukea heppakirjoja ponin karsinassa, välillä

itseksensä ja välillä ääneen. Ääneen lukeminen oli hänen mukaansa helpompaa ponille, mitä ihmisille.

”No ääneen just jollekin eläimelle on kivempi, mut en mä ihmisille, siin tulee aina vähän semmonen painostava olo.” (O4)

Kirjan aihe oli monella määrittävänä tekijänä siihen, että innostuu lukemisesta. Oppilas 5 kertoi lukevansa Minecraft-kirjoja, jotka liittyvät siihen videopeliin, jota hän pelaa muutenkin. Kyseinen kirja on innostanut häntä lukemaan vielä enemmän, sillä aihe on hänelle tärkeä. Hänen mukaansa kirjaa on myös *helpompi lukee, ku sitä ymmärtää, et mihin se kuuluu se maailma*. Oppilaan mielestä tällaiset kirjat toimisivat hyvin niillä, jotka pelaavat videopelejä, jolloin aihe olisi heille valmiiksi tuttu, *ni sit se on niinku hyvä paikka alottaa* (lukeminen). Muutkin haastateltavat pohtivat, kuinka lukemattomat kaverit saisi lukemaan kirjoja ja yhteisenä ajatuksena oli monella se, että kun kaveri saisi luettua yhden hyvän kirjan, ymmärtäisi hän lukemisen olevan mukavaa.

”No ehkä niiden pitäis löytää sellaset oman tyyliset, mistä ne oikeesti tykkäis, nii ne alkais varmaan lukeen enemmän.” (O2)

”Varmaan se, että ne löytää jonku oikeesti hyvän kirjan ja sitten niinku tajuaa, että tää on hyvä.” (O1)

Kaikki haastateltavat mainitsivat pitävänsä erityisesti fantasiakirjoista. Yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat lukeneet Harry Potterit, ja ne olivat myös monen lempikirjoja. Fantasia kiehtoi, sillä se erosi tarpeeksi omasta elämästä, mutta siinä oli silti jotain samaistuttavaa. Harry Pottereista osa oli kokenut saavansa omaan elämäänsä oppeja tai ajatuksia.

”No siellä on sen päähahmon ja toisen hahmon välillä semmonen viharakkaussuhde ni tulee semmonen et sit ei niinku omassa elämässä oo kenenkään kaa semmonen viharakkaussuhde.” (O4)

Harry Pottereissa kiehtoi myös epätäydellisyys ja useampi mainitsi taikuuden. Ne, jotka kertoivat lempikirjaksen Harry Potterin, mainitsivat kirjasta kertoessaan sen koulun, taikuuden ja henkilöahmot.

”Ne hahmot on tosi kivoja ja sellasii, et ne ei oo niinku liian hyviä kaikessa, että ne ei tee aina parhaita päätöksiä, mutta sitte voi olla vaa sille vyyy, älä tee noin!” (O2)

Yksi haastateltavista kertoi lukevansa fantasian lisäksi myös todenmukaisempia kirjoja, *semmosia, mitä vois itelle tapahtua joskus*. Oppilas 4 tykkäsi *tietyntylaisista heppakirjoista, semmosista*

jännittävästä. Ei mitää semmosia lasten heppakirjoja. Oppilas 5 koki oman kirjamakunsa olevan hyvin erilainen muiden kanssa. Hän mainitsi lukemiensa kirjojen olevan sellaisia *mitä ihmiset ei tunne*. Lisäksi hänen siskonsa *lukee hirveen paljon kirjoja*, mutta ei kuitenkaan samantyyppisiä kuin hän. Oppilaan 5 mielestä opettajan ääneen lukemat kirjat olivat myös hyvin erilaisia hänen valitsemiensa kirjojen kanssa. Häntä kiehtoi kirjan aiheissa myös erilaisten tapahtumien tai ominaisuuksien yhdistäminen, kuten kirjassa, jonka hän oli löytänyt koulun kirjastosta.

”Se yhdistelmä on aika kiehtova, että on kiusattu poika, joka menee johonkin seikkailuun.” (O5)

Suurimmalle osasta haastateltavista kirjoja suosittelivat kaverit, perheenjäsenet ja yhden oppilaan mukaan myös opettaja. Oppilas 3 luotti erityisesti kahden kaverinsa kirjasuosituksiin, *koska ne lukee tosi paljon kirjoja*. Myös oppilas 4 mainitsi lukevansa mielellään kaveriensä suosittelimia kirjoja, *ku niil on hyvii kirjoi*. Oli kuitenkin myös muita tapoja löytää uusia kirjoja. Yksi oppilas oli löytänyt Instagramista kirjasuosituksia yhdistävän hashtagin *bookstragramsuomi*. Sen kautta oppilas löysi suositeltavia kirjoja ja joskus suositteli itsekin. Hän oli kertonut löydöstään parille kaverilleenkin, mutta ei ole tiedossa käyttävätkö hekin sovellusta kirjojen etsimiseen. Oppilas 1 löysi uusia kirjoja joskus elokuvamainosten perusteella. Oppilaan mielestä kirjat olivat yleensä parempia kuin elokuvat, mutta poikkeuksiakin on.

”Jossai YouTubessa jos tulee joku leffamainos, nii yleensä leffoista on tehty myös kirja, nii mä saatan lukee sen kirjan eka ja sen jälkee mä meen kattoo sen leffan.”

Oppilas 6 kertoi osan hänen seuraamistaan tubettajista ja vlogaajista lukevan ja suosittelevan kirjoja, mutta hän ei ole innostunut niistä, koska *yleensä tubettajat on aikuisia, nii sitte on enemmän semmosia just, joista aikuiset tykkää*. Oppilas 1 taas ajatteli voivansa innostua lukemaan jonkun kirjan, jota hänen seuraamansa tubettaja suosittelisi. Hän ei kuitenkaan ollut nähnyt kenenkään suosittelevan.

Kaikki oppilaat suorittivat koulussaan lukudiplomin, mutta muutama kertoi, etteivät ne varsinaisesti innosta lukemaan. Yksi oppilas sanoi, että sellainen lukudiplomi olisi hyvä, missä saisi itse päättää kirjan ja tehtävän. Kuulemma heillä on joskus sellainen ollutkin.

Moni haastateltava oli sitä mieltä, että silloin aloittaa lukemisen mieluusti, kun on joku hyvä kirja kesken. Oppilas 6 sanoi lukevansa silloin, kun hänen tekee mieli jatkaa jotain kirjaa eteenpäin. Oppilas 1 kertoi innostuvansa erityisesti kirjan hyvästä juonesta ja lukevansa mielellään silloin, kun jokin kirja on kesken hyvässä kohdassa. Kun taas tylsässä kohdassa olevaa kirjaa ei *välttämättä halua jatkaa nii paljoo*. Samaa mieltä oli oppilas 2, joka kertoi, että *silloin ku on hyvä kirja, nii mä*

en pysy erossa kirjoista. Tästä syystä oppilas piti kirjasarjoista, sillä ne eivät lopu heti. Toisaalta taas tylsä kirja aiheuttaa hänelle pitkiäkin taukoja, ettei hän lue melkein ollenkaan. Oppilas 4 kertoi osaavansa lopettaa tylsän kirjan kesken.

”Mut on huonojakin ollu, mut mä en oo lukenu niit sit kokonaan.” (O4)

Haastateltavilta kysyttiin heidän käsitystään siitä, mitä hyötyä lukemisesta on sekä sitä, että mitä lukeminen heille itselleen tarjoaa. Osa eritteli vastauksensa selkeästi kahteen eri näkökulmaan, omaan ja yleiseen käsitykseen lukemisen hyödyistä. Osa ei kuitenkaan välttämättä ajatellut omasta näkökulmasta lukemisen hyötyjä vaan ajatteli yleisen käsityksen mukaan. O1 sanoi lukevansa siksi, että se kasvattaa hänen sanavarastoaan. Hän mainitsi saman asian kysyttäessä sitä, miksi lukeminen on hyödyllistä. Voidaankin olettaa, että O1 ei oikeasti lue kirjoja sen takia, että hänen sanavarastonsa kasvaa, vaan hän pyrki vastaamaan koulussa sen, mitä hän oletti oikeaksi vastaukseksi. Omasta näkökulmasta kerrotut lukemisen hyödyt voivat olla osin päällekkäisiä lukuinnon kanssa. Lukemisen hyödyt jaettiin kolmeen alakäsitteeseen: taitojen kehittäminen, rauhoittuminen ja luovuus.

Puolet haastateltavista mainitsi sanavaraston laajenemisen lukemisen hyödyksi. Lisäksi vastauksissa oli mainintoja luku- ja kirjoitustaidon kehittymisestä. Haastateltavista O2 eritteli tiedollisia hyötyjä hyvin tarkasti.

”Noo esimerkiks äikän kokeessa monet oli sillee miten tää ois pitäny tietää, mut sit ku mä oon lukenu tosi pitkään kirjoja niin kaikki jutut tulee tosi luonnostaan. Ja silleen esim pilkun paikka on tosi helppo ja tällaset kaikki.” (O2)

Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikkien vastauksissa ilmeni lukemisen rentouttava tai rauhoittava vaikutus: *se on vaa aina nii rauhottavaa (O4), no se on rauhottavaa (O5), se vaa jotenki rentouttaa (O3).* Yhden haastateltavan mukaan *lukeminen tuo hyvän mielen.* Lukeminen tarjosi kahdelle haastateltavalle myös oman tilan, jonka merkityksen toinen liitti rauhoittumiseen.

”Siihen saa semmosen oman tilan aina, ku mä luen ni sitte aina rauhottuu siinä” (O4)

Luovuus käsitteenä yhdistää haastateltavien kuvauksia siitä, miten lukeminen kehittää mielikuvitusta, antaa ideoita omaan elämään ja on mukavaa silloin, kun luetaan omasta tahdosta.

”Siinä vahvistuu mielikuvitus ja sitte voi rauhottua sillee, et ei oo millää puhelimella vaikka.” (O6)

“Se on kivaa tehdä vapaa-ajalla ja se ei oo kivaa sillon ku pakotetaan, nii se on vaa niinku kivaa sellasta harrastusta.” (O5)

5.3 Koulun tuki nuorten lukemisessa

Teoriassa käsiteltiin paljon opettajan roolia ja esimerkkiä oppilaiden lukemistottumuksissa. Tästä syystä haastateltavilta pyrittiin saamaan heidän näkökulmaansa opettajan ja koulun vaikutuksesta ja merkityksestä heidän lukemiseensa. Haastateltavilta kysyttiin koulun tarjoamasta kirjallisuudesta, kirjastoautosta ja opettajan monipuolisesta toiminnasta lukemisen tukijana ja edistäjänä. Nämä samat aihealueet jakautuivat alakäsitteiksi. Opettajan toimintaan liitettiin lukutunnit, lukudiplomi, ääneen lukeminen ja kirjavinkkaus.

Haastateltavat olivat kahdesta eri koulusta. Molempien koulujen oppilaille käsite lukutunti oli tuttu. Lukutunnin toteutustavat erosivat kuitenkin toisistaan. Toisessa koulussa lukutunti järjestettiin joka viikko tietyllä sille varatulla tunnilla, ja lisäksi joskus tyhjä, oppilaan sanoin *luppoaika* käytetään myös lukemiseen. Toisessa koulussa lukutunti ei taas ollut joka viikko säännöllisesti toistuva tapa, vaan oppilaan mukaan jotkut äidinkielen tunnit luettiin, sillä silloin ei ollut mitään koetta varten opiskeltavaa aihetta.

Lukutunteihin yhdistettiin vastauksissa hiljaa lukeminen, useimmiten yksin omalla paikalla. Toisessa koulussa lukutunti oli strukturoitu niin, että tunnin alussa otettiin munakellosta 20 minuuttia aikaa, jolloin kaikki lukivat hiljaa. Haastateltavat oppilaat suhtautuivat myönteisesti hiljaiseen lukemiseen ja osa mainitsi sen olevan rauhoittavaa. Selkeät rutiinit ja käytänteet helpottivat hiljaa olemista ja lukemista. Haastateltavat kuvasivat, että jopa he, jotka yleensä saattavat metelöidä ja häiritä muiden työskentelyä, ovat lukutunneilla hiljaa.

”No yllättävän hiljasta, ku meil on semmonen juttu, et opettaja aina laittaa taululle nuolen joko täyteen hiljaisuuteen tai sitte viittaa puheenvuorot tai saa keskustella, niin jos se on siinä täysi hiljaisuudessa, ni sillon ei saa ees viitata ni se kyl toimii aika hyvin, nii sillon on aika hiljasta.”
(O3)

”Noo se on aika rauhottava tilanne, ku muuten mejän luokan pojat yleensä niinku meluu ihan sikana, siinä ne sit osaa olla hiljaa.” (O4)

Oppilaiden kuvausten mukaan hiljaisuuden ylläpitämiseen lukemisen aikana auttoi siis opettajan muistutus visuaalisessa muodossa. Malli muodostui kolmesta tasosta *täysi hiljaisuus, viittaa puheenvuorot* ja *saa keskustella*. Nuoli osoitti kyseisen tunnin tai hetken käytäntöä.

Yleensä ottaen lukutunneista pidettiin. Yhden haastateltavan mielestä ne olivat tylsiä silloin, jos ei ollut mitään hyvää luettavaa. He, joilla lukutunti oli ajastettu, pitivät aikaa pääosin ihan sopivana, mutta muutaman mielestä 20 minuuttia oli liian lyhyt aika. Yksi haastateltavista arveli lyhyen ajan johtuvan siitä, että sen aikaa kaikki jaksavat keskittyä. Ylipäänsä koulussa lukemiseen syventyminen saattoi olla hankalaa tai sitten juuri hyvässä kohdassa pitikin lopettaa. Muutama kertoikin lukevansa mieluummin kotonaan.

”Luetaan vähän aikaa sillee, ja ei sillee kovin pitkii pätkii, koska ei kaikki pysty keskittyä nii kauaa ja sit on itelläki vähän vikee keskittyä koulussa, ku kaikki vähä meluu ja tälle, nii mä tykkään lukee enemmän kotona.” (O2)

Haastateltavilta kysyttiin myös lukutunnin lukupaikoista. Yleisin lukupaikka oli oman pulpetin ääressä. Erään oppilaan mielestä oma pulpetti lukupaikkana oli *kohtuullinen*. Toisen koulun luokassa oli myös sohva, johon sai välillä opettajan luvalla mennä. Siellä oli ennen saanut mennä myös säkkituoleille, mutta koronatilanteen vuoksi niiden käyttö ei nyt ollut mahdollista. Oppilas 2 kertoi menevänsä mieluiten lukemaan säkkituolille tai *johonkin rauhalliseen nurkkaukseen*, mutta tällä hetkellä koronarajoitusten vuoksi luokat pidettiin erillään ja säkkituolit oli poistettu käytöstä. Seuraavan lainauksen ja muidenkin haastateltavien mukaan ei ollut selkeää sopimusta siitä, milloin sohvalle voi mennä lukemaan, mutta yleisimmin kuului lukea omalla paikalla.

”Välillä mä meen vaan tyliin jonku kaverin kaa siihen sohvalle ja välillä opettaja sanoo, että ei saa mennä ja välil opettaja sanoo, että saa mennä ja välillä se sanoo, että siihen saa jäädä.” (O1)

Toisessa koulussa oppilaan edellisessä luokassa oli ollut säkkituoleja esimerkiksi lukemista varten, mutta nykyisessä luokassa niitä ei ollut. Tämän koulun haastateltava oppilas ei valinnut yleensä omalla pulpetillaan lukemista, vaan hakeutui *lattialle nurkkaan, jossa niinku ei oo muita*. Heidän koulussaan oli myös kirjasto, jota he hyödyntävät lukutuntien lukupaikkana. Oppilas kertoi, että he pääsevät joskus lukemaan kirjastoon ja *ne on semmosia hiljaisia tunteja, et kaikki valitsee jonku ja lukee sen tunnin ajan*.

Lukutunnin loppuosan ohjelma vaihteli tuntien mukaan. Opettaja saattoi esimerkiksi lukea ääneen oppilaille, oppilaat saattoivat esittää lukudiplomiesityksiään tai tehdä sanaluokkatehtäviä. Molempien koulujen oppilaiden kanssa keskusteltiin opettajan ääneen lukemisesta. Molemmissa kouluissa opettaja lukee oppilailleen ainakin välillä ääneen kirjaa. Eräs haastateltava totesi, että opettajan valitsemat ääneen luettavat kirjat ovat erilaisia kuin mitä hän itse valitsisi, mutta hän ei silti ollut

halukas vaikuttamaan yhdessä luettavan kirjan valintaan. Yhden haastateltavan mukaan opettaja luki *jotain ihme tarinakirjaa*. Toisessa haastattelussa selviää, että kyse on jatkuvasta tarinasta.

”Joo, se niinku jättää sen johonki ja sit me jatketaan seuraaval kerral samasta kohdasta.” (O3)

Ainakin toisen koulun opettaja antaa oppilaidensa piirtää tai *räplätä jotain stressileluu*, jos tällainen toiminta auttaa oppilasta rauhoittumaan tarinan kuuntelemiseen.

Teoriassa käsiteltiin myös opettajaa lukevana roolimallina. Haastateltavien oppilaiden mukaan opettajat tekivät omia töitään lukutunneilla oppilaiden lukiessa. Se ei kuitenkaan haastateltavien mukaan vaikuttanut heidän omaan lukuhetkeensä häiritsevästi. Oppilaat olivat nähneet opettajan esimerkiksi korjaavan kokeita. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta oppilaat eivät osanneet kertoa opettajansa lukemisesta tai siitä, millaisista kirjoista opettaja pitää. Yksi oppilas kertoi kuitenkin nähneensä opettajan lainaavan koulun kirjastoautosta kirjoja, josta päätteli tämän lukevan.

Haastattelussa käsiteltiin myös opettajaa kirjavinkkaajana. Useampi oppilas mainitsi luokan seinällä olevan lapun, jossa oli kirjasuosituksia. Opettaja oli syksyn alussa esitellyt listan kirjoja oppilaille tarkemmin. Yhden haastateltavan mielestä listan kirjat olivat tylsiä. Yhden haastateltavan mukaan opettaja ei tiennyt tarkemmin, mistä kirjoista oppilas itse tykkää, mutta haastateltavan mukaan opettaja tiesi kuitenkin, että luokan pojat tykkäävät urheilu- ja fantasiakirjoista.

H: ”Tietääks ope sun mielestä ylipäänsä et minkälaisista kirjoista teidän luokkakaverit tykkää?”

O4: ”No kyllä ne ainaki meil on semmonen taulu mis lukee et pojille lukemista, ku se tietää, et ne tykkää semmosist urheilukirjoista ja sitte fantasiakirjoista jotkut.”

Oppilas 5:n mukaan opettaja ei ole vinkannut hänelle kirjoja, vaan joku muu on suositellut. Toisen koulun oppilas kertoi opettajan vieneen heidät myös kirjaston kirjaesittelyyn, josta hän oli saanut vinkkejä omaan lukemiseensa. Sama oppilas kertoi myös, että opettaja on yksi niistä, jotka vinkkaavat hänelle kirjoja.

Molemmissa kouluissa opettaja pyrki tukemaan oppilaiden lukuintoa ja lukemista myös lukudiplomin avulla. Toisen koulun oppilaat kertoivat lukudiplomista tarkemmin. Tämänhetkessä lukudiplomissa oli kirjalista, josta lukudiplomikirjat valittiin. Yhden haastateltavan mukaan luettavia kirjoja oli tänä lukuvuonna vain kolme syksyille ja kolme keväälle. Ennen niitä oli hänen mukaansa ollut enemmän. Lukudiplomikirjoja sai lukea lukutunneilla ja kotona. Kaikki haastateltavat suorittivat lukudiplomia, osa oli saanut sen jo valmiiksi. Kahden haastateltavan mukaan lukudiplomitehtävä ei innosta, sillä kirjalistan kirjat eivät innosta. He olisivat halunneet

valita lukudiplomia varten luettavat kirjat itse. Jokaisesta lukudiplomikirjasta tehtiin tehtävä. Toisella koululla käy kirjastoauto, mutta haastateltavat hyödynsivät sitä melko vähän. Kyseisen luokan oppilaiden kirjastoautovuoro on kesken välitunnin, ja heidän tulisi käydä siellä itsenäisesti. Yksi haastateltavista kommentoi, ettei muista ottaa välitunnille kirjastokorttia mukaan. Yhden mukaan välitunti oli kuitenkin hyvä ajankohta, koska silloin kirjastoautoon pystyi menemään vapaasti. Eräällä haastateltavalla oli myös käsitys, että kirjastoautossa on aina samat kirjat.

Haastateltavat kuvailivat myös koulun kirjastoa. Toisessa koulussa se oli kahden kirjahyllyn kokoinen, ja valikoima pysyi aina samana. Toisessa koulussa se oli täysin erillinen tila, mutta koulun lähellä oli myös kaupunginkirjasto, jota käytettiin koulupäivien puitteissa toisinaan. Haastateltavat 5 ja 3 kertoivat lukevansa tällä hetkellä koulun kirjastosta löytyneitä kirjoja, mutta totesivat, etteivät *oo kauheen usein ottanu siitä kirjoja* ja oppilaan 5 mukaan *vain tän kerran* hän oli löytänyt hyllystä hyvän kirjan. Hän myönsi kuitenkin perään, ettei hän ollut ennen edes etsinyt kirjaa luettavaksi koulun kirjastosta.

H: ”Eli sieltä koulun kirjastosta on löytyny sulle hyviä kirjoja?”

O5: ”No vain tän kerran.”

H: ”Ooksä ennen ettiny sieltä?”

O5: ”En ole. En itseasiassa.”

H: ”Eli tää oli ensimmäinen kerta, kun sä etsit ja löysit sieltä?”

O5: ”Joo, eli voin olla täysin väärässä kyllä, kyllä siellä voi olla paljon hyviä kirjoja ja mä löysinkin hyvän kirjan.”

H: ”Miksä ajattelit ensin et sieltä ei ehkä löydy tai et se ei ois niin hyvä?”

O5: ”No se on koulun.”

Hänen kokemuksensa mukaan kaupunginkirjastosta löytyy parempia kirjoja kuin koulusta. Oppilas 3:kin kuvaili, ettei kuitenkaan tiedä tarkkaan, millaisia kirjoja koulun kirjastosta, kun ei *kauheen usein* ottanut sieltä kirjaa luettavaksi. Hän ei osannut ehdottaa myöskään mitään lisättävää koulun kirjastoon, sillä omien sanojensa mukaan *mul ei oo mitää sillei lempikirjaa oikeestaan tai mä en tiedä mistä mä tykkään eniten tai sillei*. Hän kertoo löytävänsä luettavia kirjoja myös kotoa. Oppilaalla 4 oli muokausehdotuksia koulun kirjaston kirjavalikoimaan. Hän halusi Harry Pottereita koulun kirjaston valikoimaan ja poistaisi joitain sarjakuvia. Hän ei itse löydä koulun kirjastosta itseään kiinnostavaa luettavaa ja siksi hänellä *on aina oma kirja kotoota tai kirjastosta*.

5.4 Kodin vaikutus nuoren lukemisharrastukseen

Haastateltavien kanssa puhuttiin vanhempien ja sisarusten lukemistottumuksista ja kodista lukemisaikana. Tarkemmassa hahmotelussa muodostettiin alakäsitteiksi kodin lukutarjonta, kodin lukemiskulttuuri ja koti lukemisaikana. Kodin lukemiskulttuuri käsittää kodin merkityksen lukemisen tukijana. Kodin vaikutus nuoren lukemisharrastukseen vastaa osaltaan kaikkiin tutkimuskysymyksiin ja näkyy muissakin teemoissa. Tässä luvussa sitä tarkastellaan kuitenkin tarkemmin ja erikseen.

Lukemisen tukeminen kotona alkaa jo pienestä pitäen, kun lapselle luetaan kirjoja ääneen. Jokainen haastateltavista muisti vanhempiensa lukeneen heille iltasatuja heidän ollessaan pieniä. Usealla ääneen lukeminen päättyi omaan lukemaan oppimiseen. Yksi haastateltavista kuunteli kuitenkin edelleen iltasatuja, sillä hänellä oli pikkusisaruksia, joille luettiin. Varsinaisesti siis satua ei ole tarkoitettu vanhemmille lapsille, mutta he saivat halutessaan kuunnella.

”No siis meidän pienemmille luetaan ni jos mä haluan mennä kuuntelemaan ni ja välil meenki.”

(O3)

Yksi haastateltavista vuorostaan kuunteli vanhemman sisarensa ääneen lukemista, sillä heillä oli tapana lukea sisarusten kesken yhdessä kirjoja.

”No yleensä joku meidän isosisar lukee, mutta sitte kyllä mäki joskus luen.” (O6)

Sisarukset voivat myös tarjota luettavaa toisilleen. Oppilas 3 kertoi lukevansa kotona *vaikka pikkusiskon kirjoja, jos ei oo muuta lukemista*. Sisarusten vaikutus ja esimerkki lukemisharrastuksen aloittamiseen voi toimia kimmokkeena, kuten yksi haastateltavista kertoi. Sama oppilas innostui isosiskonsa innoittamana lukemaan nykyiset lempikirjansa, eli Harry Potterit.

”Varsinkin just se isosisko, ku on lukenu niitä kirjoja, nii sitte mun, mäki oon ollu aina pienestä asti sillee mäki haluan, koska seki tekee ni siitä se sitte on varmaan lähteny joskus” (O2)

Mun sisko luki ne ennen mua ja sit se puhu niistä, että ne on tosi hyviä nii sitte mäki halusin lukea ne. (O2)

Toisaalta taas isosisarusten vaikutus lukemisharrastukseen ei ole aina positiivinen. Yksi haastateltavista kertoi isoveljensä varastavan aina kotiin tulevat Aku Ankat, jolloin haastateltava ei niitä voinut lukea. Toinen oppilas kertoi isoveljensä lukeneen ennen *semipaljon*, mutta vaihtaneen

harrastuksensa videoiden katseluun. Jos aiemmin veli näytti esimerkkiä lukemisessa, saattaa hän nyt näyttää esimerkkiä lukuharrastuksen lopettamisessa.

Vanhemmat ovat oleellisessa osassa lastensa lukemistarjonnan suhteen. Se, että kotona on kirjoja tai että vanhemmat vievät lapsiaan kirjastoon ovat merkittäviä tapoja tukea ja mahdollistaa lapsensa lukuharrastusta. Kaikkien haastateltavien kohdalla kotoa kirjastoon on useamman kilometrin matka. Suurimman osan kotoa löytyi kirjahylly ja kirjoja, joista oli löydetty hyväksi koettuja kirjoja. Yksi löysi sieltä jopa lempikirjansa, Taru sormusten herrasta, jonka luettuaan lapsi innostui lukemisesta. Yhden oppilaan kotona lastenkirjat olivat hyllyssä, mutta vanhemmille ja nuorille tarkoitettut kirjat eivät olleet helposti saatavilla.

”Jossain kaapissa on äitillä jotain kirjoja, sit se aina välillä, jos mä kysyn siltä, et onks jotain ni se antaa mulle sieltä kirjan.” (O3)

”No Taru sormusten herrasta mä luin, ku mä vaa niinku yritin kattoo jotain kirjoja mejän hyllystä ja mä löysin sieltä.” (O1)

Eräs oppilas kertoi, ettei heillä ole kirjoja kotona vaan kirjat lainataan aina kirjastosta. Hän lisäsi vielä, että isä on lainannut hyväksi tietämiään kirjoja kavereiltaan ja antanut ne sitten lapselleen. Aikoinaan heillä oli lastenkirjoja, mutta *ne on jo heitetty kirpparille*. Nyt poikkeusaikana vanhemmilta ja perheeltä vaaditaan vielä entistä enemmän sitoutumista ja paneutumista lasten lukuharrastuksen tukemiseen, sillä korona-aikana kirjastot ovat olleet auki vain poikkeusaikatauluin. Kirjat täytyy varata etukäteen netissä ja hakea kirjaston aulasta. Tästä yksi haastateltava mainitsi ja kertoi, että he varaavat yhdessä kirjat kotona ja äiti hakee ne kauppareissun yhteydessä tai isosisko hakee ne koulun jälkeen. Tällöin tosin kirjat täytyy tietää ja valita etukäteen, sillä kirjaston sivuilla ei ole samanlaista hyllyä, jota tutkiskella ja selaila, mitä paikan päällä kirjastossa on. Tämän oppilas koki kuitenkin hyväksi asiaksi.

”Jos vaan katon jokun hyllystä jonku random kirjan niin must tuntuu et ne ei oo silloin yhtä hyvii kirjoja, ku et joku on vaik suositellu niit.” (O2)

Vanhemmat voivat myös suositella kirjoja luettavaksi. Oppilas 1 kertoi luottavansa perheenjäsentensä suosittelmien kirjojen olevan hyviä. Molemmat poikahaastateltavat olivat lukeneet ensimmäiset hyvät kirjansa isiensä suosittelimina. He kertoivat lukuharrastuksensa alkaneen näistä kirjoista ja muistivat ne hyvinä kokemuksina.

”Mä en tykänny siit (lukemisesta) yhtää, mut sit ku isä suositteli Vaahteramäen Eemeli kirjaa, ni sitte mä olin vähä sillein, et joo kyllä tää lukeminen on vähän kivaa.” (O5)

”Mä olin kuullu, että ku mun iskä on lukenu sen (Taru sormusten herrasta) varmaa joku kolme kertaa, niinku mä tiesin et se on hyvä kirja, nii mä aloin lukee sitä sitte.” (O1)

Moni haastateltavista kertoi vanhempiansa lukeneen ennen paljon, mutta eivät enää. Heillä oli myös käsitys, että vanhemmat olivat lukeneet heidän ikäisinään paljon. Enää he eivät juurikaan nähneet vanhempiaan kirja kädessä. Toisaalta heille tuntui riittävän tieto siitä, että vanhemmat ovat lukeneet ja pystyvät suosittelemaan heille kirjoja. Yhden kotona kukaan muu kuin haastateltava ei lukenut kirjoja, mutta he lukivat yhdessä perheenä Iltalehden artikkeleja. Sama haastateltava kertoi, ettei heillä ole kotona ollenkaan kirjoja, mutta Aku Ankka – tilaus tulee kotiin. Hänen äitinsä kuitenkin vei lasta kirjastoon, mutta lapsi ei koskaan nähnyt äidin lainaavan kirjoja. Muutaman haastateltavan äidit lukivat kuitenkin edelleen kirjoja.

”Siis se (isä) on lukenu niin paljon kirjoja et tuskin se viittii niitä enää uudestaan lukee. Äitiki on ollu aika sellanen lukutoukka pienenä.” (O5)

”No kyl se (äiti) lukee vähän enemmän, mutta se ei lue ihan samanlaisii kirjoja, ku minä.” (O1)

”No siis välillä äitilläkin on sellasia kausia, että se lukee, silloin ku se lukee, se lukee paljon.” (O2)

Lukeminen voi olla koko perheen tai sisarusten yhteinen juttu. Yhden haastateltavan koko perhe oli lukenut Harry Potterit ja he saattoivat joskus jutella niistä yhdessä. Samaa sanoi oppilas, jonka perheessä kaikki lukivat Iltalehden artikkeleja. Ne eivät oppilaan mukaan olleet uutisia, vaan jostain jännittävästä aiheesta kertovia artikkeleja. Niitä hän löysi itse hakemalla tai WhatsApp -ryhmiin linkattuina. Yksi oppilaista koki, ettei heillä ollut sisarusten kanssa samanlainen kirjamaku. Tällöin oli kyseessä vastakkaiset sukupuolet. Siskosten kesken löytyi kuitenkin yhteistä puheenaihetta.

”Mun isosisko kans tykkää samanlaisist kirjoist ku mä. Niist kirjoista on kiva keskustella yhdessä, et se on tosi hauskaa, ku on joku tällane yhteinen juttu.” (O2)

Kysyttäessä lukupaikoista, moni kuvaili paikkaa, jossa tykkää kotona lukea *rauhalliseksi* ja *hiljaiseksi*. Omasta huoneesta löytyi useimmiten lukunurkka tai oma sänky, jossa yleensä luki. Siihen saattaa löytyä syy myös siitä, että lukeminen tapahtui monien kohdalla illalla, ennen nukkumaanmenoa. Lapsena ääneen luettu iltasatu oli muuttunut itse luettavaksi iltasaduksi. Oman huoneen lisäksi, olohuoneen sohva oli yhden lempipaikka, jos vain siellä oli hiljaista. Eräs oppilas vastasi lukevansa erityisesti lomilla. Oppilas 2 kuvaili omaa lukupaikkaansa ja -tilannetta

linnottautumalla huoneeseensa, k pertyv ns  huoneen nurkkaan s kkituolille ja lukevansa niin kauan, et äiti huutaa syömään.

6 Pohdinta

Kirjojen lukeminen on vähentynyt kaiken ikäisten keskuudessa (Suomen virallinen tilasto). Kuitenkin tässä tutkimuksessa jokainen haastateltava luki paljon kirjoja. Se johtuu varmasti siitä, että kun kävimme koululla kertomassa haastattelusta ja tutkimuksesta, ne luokan oppilaat, jotka eivät lukeneet kirjoja, ilmoittivat heti, etteivät aio osallistua. Heistä suurin osa oli poikia. Heillä ei olisi kuulemma mitään sanottavaa haastattelussa, koska eivät lue. Vaikka oppilaille painotettiin, että tähän tutkimukseen ei haeta haastateltavia sen mukaan, paljonko kirjoja lukee, ei vapaaehtoisiksi ilmoittautuneet muut kuin paljon kirjoja lukevat. Jokainen haastateltavakin koki lukevansa enemmän mitä muut luokkalaiset.

Tulokset ovat melko yhteneviä teorian kanssa. Nuorten aikaa vievät harrastukset, kavereiden kanssa oleilu, koulutyöt ja kännykkä. Samat syyt löytyivät Sisätön (2020) kirjasta. Tämä vuosi oli kuitenkin poikkeuksellinen, kun koronarajoitukset peruuttivat harrastukset ja koulu siirtyi osittain kotiin. Koronarajoituksista ovatkin hyötäneet erityisesti kirjakaupat ja kirjastot (Kajander, R. 2020). Korona-ajan tutkimuksissa on todettu joka neljännen suomalaisen lukeneen enemmän poikkeusaikana lisääntyneen vapaa-ajan myötä. (Lukukeskus). Myös osa haastateltavista kertoi lukeneensa enemmän harrastusten peruunnuttua.

Haastateltavat kertoivat löytävänsä uutta luettavaa lähinnä kirjastoista. Kirjoja taas suosittelivat niin perheenjäsenet kuin kaveritkin. Koronarajoitusten aikana kirjastot ovat olleet rajoitetusti auki ja kirjojen lainaaminen ei ole yhtä spontaania kuin aiemmin. Kirjoja voi lainata vain varaamalla kirjat etukäteen ja hakemalla ne kirjaston aulasta. Kokeilimme itse kirjaston nettisivuja ja huomasivat heti, että kirjojen etsiminen vaati itseltä paljon enemmän. Etukäteen täytyi tietää kirjat, joita haluaa lukea ja hakusysteemi oli hiukan kankea. Erityisesti mobiiliversiossa kirjaston sivuja oli hankala käyttää, eikä se ollut miellyttävää. Itselle uudet ja tuntemattomat kirjat jäävät lainaamatta, sillä niitä ei osaa etsiä sivustolta. Olisikin hyvä, että kirjastot päivittäisivät nettisivunsa, jotta uutuuksia ja erilaisia kirjoja olisi näkyvillä. Haastatteluissa oppilas 2 kuitenkin piti tästä uudesta tavasta lainata kirjoja, sillä hän koki, että kirjaston hyllyiltä satunnaisesti valittavat kirjat ovat usein huonompia, mitä suositusten mukaan lainattavat kirjat. Hän tosin hyödynsi paljon kirjavinkkausta. Hän oli löytänyt muun muassa Instagramista tietyn aihealueen #bookstagramsuomi, jolla löysi kirjasuosituksia. Koronavuoden aikana ihmiset ovat kuitenkin lainanneet kirjoja ennätysmäärän, Helsingin kirjastojen lainausmäärät nousivat 4 prosenttia vuodentakaiseen (Aromaa 2020).

Lapsemme-lehden haastattelema nuori kertoo siitä, miten somessa yleensä ottaen on helppo löytää itseään kiinnostavia yhteisöjä. Hän vertaa tätä siihen, ettei oman tyylisiä kirjoja ole helppo löytää somesta. Tarkemmin ottaen kirjojen markkinointi ja suosittelu eivät kohdistu sinne, missä nuoret eniten arkena aikaansa viettävät. (Pörsti 2020, 35.) Eräs haastateltava kertoi löytävänsä kirjasuosituksia Instagramista, jossa hän käyttää aihetunnistetta *bookstagramsuomi*. Tutustuimme itsekin aihetunnisteeseen ja huomasimme sen olevan erittäin suosittu. Emme silti tiedä suosittelisimmeko aihetunnistetta alakouluikäisille, sillä suurin osa siellä kirjoja suosittelevista oli aikuisia. Kirjat oli tarkoitettu aikuisille ja pohdinta niistä oli hyvin aikuismaista. On kuitenkin hyvä, että oppilas oli itse löytänyt tämän ja käytti sitä kirjojen etsimiseen, sillä se kertoo myös hänen lukuharrastuksensa tasosta. Ehkä aihetunnistetta voisi kuitenkin räätälöidä vielä ikäryhmien mukaan. Esimerkiksi *bookstagramsuominuorille* – aihetunniste kohdentaisi kirjasuositukset tarkemmin ja rajaisi aikuisten kirjat pois.

Jokainen haastateltava kertoi lukevansa silloin, kun on tylsää. Nyky-yhteiskunta on hyvin hektinen ja Ylen artikkelissa (2018) pohdittiin sitä, että nykyään ihmisellä ei juurikaan ole tylsää, sillä puhelimet tarjoavat virikkeen jokaiseen tyhjään hetkeen (Vähäsarja 2018). Tylsyys on tila, jossa ihmisen omat aivot saavat tilansa toimia itse (Vähäsarja 2018), ja kuten haastateltavat kertoivat, silloin he alkavat lukea. Nykyään tylsyyden tunnetta pääsee nopeasti pakoon kännykän tarjoamiin sovelluksiin (Vähäsarja 2018). Jos tylsyys viedään pois, milloin on aika tarttua kirjaan? Kännykän käyttö mahdollistaa ajan kuluttamisen aivottomasti, kun taas kirjan lukeminen vaatii keskittymiskykyä ja rauhoittumista. Kännykällä aika saattaa mennä hujauksessa, mutta kirjaan sisälle pääseminen vaatii jo oman aikansa. Haastateltavat mainitsivat kännykän yhtenä lukemista vähentävänä tekijänä, mutta he eivät kuitenkaan puhuneet siitä merkittävästi. Oppilas 2 kertoi, kuinka hänen lukiessaan kännykkä saattaa piipata viestin merkiksi, mutta hän ei pysty sitä katsomaan, silloin kun on uppoutunut kirjaan. Ehkä nuoret, joilla on ollut kännykkä aina, osaavat aikuisia paremmin kontrolloida sen käyttöä, sillä tutkijat itse kokevat kännykän häiritsevänä tekijänä kirjaa lukiessa.

Kirjan valintaan vaikuttavat ennen kaikkea kirjan genre ja sisältö. Erityisen suosittu genre on 2000-luvulta eteenpäin ollut fantasia. Kirjoja luetaan usein silloin, kun on tylsää, joten kirjoista haetaan jännitystä, jolloin ne eivät saa olla tylsiä. (Harju 2018, 57.) Kaikki haastateltavatkin kertoivat lukevansa paljon fantasiaa ja he myös kertoivat lukevansa kirjoja silloin kun on tylsää. Luultavasti he lukevat fantasiaa, sillä se tarjoaa lukijalle tarpeeksi erilaisen maailman verrattuna lukijan omaan elämään. Fantasian jännitys ja mielikuvitukselliset elementit ruokkivat lukijan omaa mielikuvitusta

ja toimivat meillekin vielä paremmin pakopaikkana arjesta, mitä todentuntuiset tai tositapahtumiin perustuvat kirjat.

Osalle haastateltavista lukeminen oli yhteinen harrastus kavereiden kanssa. Oppilaat, jotka tiesivät, etteivät kaverit lue kirjoja, eivät juurikaan vaivautuneet suosittelemaan kirjoja kavereilleen. *Luokat lukemaan* (2004) – kirjassa esitelty lukupiiri (Ihalainen & Vainio-Mattila 2004, 65) palvelisi tällaisissa tapauksissa sekä lukemattomia että lukevia oppilaita. Lukupiirissä myös vuorovaikutustaidot kehittyvät (Ihalainen & Vainio-Mattila 2004, 67). Uskomme että lukupiiri olisi hyvä keino saada oppilaat lukemaan, parantaa yhteishenkeä ja rakentaa vuorovaikutustaitoja, kuten oppilas 2 sanoi: *Niist on kiva keskustella niist kirjoist yhdessä.*

Koulun kirjaston ei koettu tarjoavan hyviä kirjoja luettavaksi. Oppilas 5 oletti, että koulun kirjastosta ei löydy hänelle mieluisaa kirjaa. Kuitenkin oppilas 5 kertoi etsineensä vain kerran koulun kirjastosta kirjaa ja löytänyt heti hyvän kirjan. Kysyttäessä miksi hän sitten sanoi, ettei sieltä löydy hyviä, vaikka on itse löytänyt, vastasi hän, että hän voi olla väärässäkin ja että oletti siksi, että se on koulun. *Elämää lukijana* –aineistossa tuli ilmi se, että koulun kirjoista ei useinkaan pidetä, mutta silti usea on löytänyt koulusta kiinnostavia kirjoja (Harju 2018, 55). Oppilaan 5 tyhjentävä vastaus *no koska se on koulun* kertoo kaiken siitä oletuksesta, että koululukeminen saatetaan olettaa tylsäksi antamatta sille mahdollisuuttakaan. Tällöin opettajan kannattaisikin ottaa oppilaat mukaan kirjavalintoihin, jolloin päätöksenteko siirtyisi osaltaan oppilaille (Allington & Gabriel 2012, 11), eikä asennetta tylsään koululukemiseen syntyisi. Opettaja voi tehdä kirjojen tasovalinnat ja antaa oppilaiden valita useasta vaihtoehdosta yhden, jolloin he saavat oppilaat mukaan valintaprosessiin (Allington & Gabriel 2012, 11). Toisaalta lukudiplomia ei koettu lukuintoa kasvattavaksi, sillä siinä on jonkun muun ennalta valitsevat kirjat ja niihin liittyy aina tehtäviä. Oppilaat kaipaavatkin suoritusvapaata lukemista (Aerila & Kauppinen 2019a, 50–51).

Aineiston perusteella opettajan toiminnalla lukutunnin aikana ei ole oppilaille juurikaan merkitystä. Haastateltavat oppilaat olivat kuitenkin melko nuoria, eivätkä he välttämättä osaa eritellä sitä, vaikuttaako opettajan toiminta heidän lukemiseensa. Teoriakirjallisuudessa puhuttiin, kuinka opettaja lukevana esimerkkinä kannustaisi oppilaita lukemaan. Kaikki haastateltavat lukivat paljon kirjoja omasta halustaan, eikä heidän lukuintoonsa välttämättä vaikuta opettajan toiminta. Tällöin ei voi vetää johtopäätöstä siitä, onko sillä todella merkitystä, lukeeko opettaja itse lukutunnilla vai ei. Kokemuksemme mukaan opettajalla on melko vähän aikaa oppituntien välissä ja lukutunti tarjoaakin mahdollisuuden hoitaa kiireellisiä asioita. Tällöin lukutunnin käyttäminen omaan

lukuharrastukseen saattaa tuntua opettajasta melko huonolta ratkaisulta, kun lukutunnin ajan voisi käyttää hyödyllisesti tekemällä töitä.

Oppilaiden käsityksillä lukemisen hyödyistä oli yhtäläisyyksiä teoriaosuudessa avattujen hyötyjen kanssa, toki oppilaiden ikätasostakin ymmärrettävästi johtuen paljon suppeammin kuin teoriassa. Oppilaat puhuivat lukemisen rauhoittavuudesta ja lukuhetken tarjoamasta omasta tilasta. Sisätönkin (2020) mukaan lukeminen rauhoittaa, ja hän liitti lukemiseen myös keskittymiskyvyn parantumisen tarinaa yhteen sitovaa kaunokirjallisuutta luettaessa (Sisättö 2020, 82–83). Puolet haastateltavista mainitsi sanavaraston laajenemisen lukemisen hyödyistä puhuessaan. Aerilan ja Kauppisen (2019a) mukaan sanavaraston laajeneminen on tulosta kielellisen tietoisuuden kehittymisestä (Aerila & Kauppinen 2019a, 14–18). Oppilas 1 kertoi lukevansa nimenomaa siksi, että se kasvattaa hänen sanavarastoaan. Näin vahvasti oppimiseen liittyvä ainoa motiivi lukea herättää kysymyksen siitä, kuinka vahvasti koulussa opetetut lukemisen hyödyt ja faktat ohjaavat oppilaiden ajattelua ehdollistaen. Toki kyse voi olla myös siitä, ettei oppilas osaa eritellä tai sanoittaa sitä, minkä vuoksi hän jotain asioita tekee. On kuitenkin hyvä muistaa, että vahvin ja kestävin motivaatio muodostuu silloin, kun jostain asiasta, kuten lukemisesta tulee itsessään merkityksellistä ja halu lukea on sisäsyntyistä.

Alkuopetuksen lukemiseen panostetaan valtion tasolla (Lukukeskus 2021), vaikka mielestämme avustusta tarvittaisiin yhtä lailla vanhemmillekin luokka-asteille. Erityisesti poikien torjuva asenne kirjoja ja lukemista kohtaan vahvistuu yläkoulussa (Saarinen & Korhonen 2009, 160–161). Usea haastateltava kertoi lukemisensa vähentyneen alakoulun aikana. Kaikki eivät osanneet sanoa syytä, mutta muutama mainitsi koulutehtävät, harrastukset ja kavereiden kanssa oleilun vähentäneen luku-aikaa. Kavereiden kanssa oleilu voisi olla kirjojen lukemista (lukupiirit) ja opettajan tulisi muistaa antaa myös lukuläksyä ja huomioida se muuten läksymäärässä. Valtion panostus nuorten lukemiseen voisi kohdentua esimerkiksi koulun kirjastoihin ja kirjailijavierailuihin. Kirjailijat jäävät melko kaukaisiksi hahmoiksi nuorille ja uskomme, että erityisesti nuorten kirjailijoiden vierailut kouluilla ja heidän innostava puheensa esimerkiksi heidän omista kirjoistaan voisi saada nuoret innostumaan lukemaan eri tavalla, mitä opettajan kannustukset. Erilainen lähestymistyyli voisi toimia teini-ikäisillä oppilaille. Tästä on kirjailija Aleksis Delikouraksellakin kokemusta, kun hänet otettiin kouluilla vastaan kuin pop-tähti (Valta 2015).

Keskeistä nuorten lukemaan kannustamisessa on löytää oikeat väylät ja tavat tukea ja tarjota lukukokemuksia nuorille heidän maailmastaan käsin. Haastateltavilta kysyttiin heidän seuraamistaan julkisuuden henkilöistä, ja erityisesti siitä, kannustaako he lukemaan. Oppilaan 6

mukaan jotkut hänen seuraamistaan tubettajista ovat suositelleet kirjoja, mutta koska *yleensä tubettajat on aikuisia*, heidän vinkkaamansa aikuisten kirjat eivät ole kiinnostaneet kyseistä oppilasta. Nykyään vaikuttajat tekevät paljon kaupallisia yhteistöitä. Voisiko aikuinen, nuoria kiinnostava vaikuttaja tehdä kaupallisen yhteistyön esimerkiksi lastenkirjainstituutin Lukemon kanssa, joka kokoaa yhteen lasten- ja nuortenkirjauutuudet, ja vinkata niitä nuorille niitä kanavia pitkin, joissa nuoret ovat jo kuulolla? Teoriakirjallisuudenkin mukaan esikuvat ja idolit, ja he lukevina roolimalleina voivat innostaa nuoria lukemaan (Helovuori 2016, 66.) Osittain tämän kaltaista onkin jo toteutettu, sillä opetushallitus on julkaissut YouTubessa Lastenkirja esille! – hankkeeseen liittyen kirjavinkkauksia lapsille ja nuorille (Opetushallitus 9.11.2020).

Lukukeskuksen internetsivuilta löytyy kattavasti koottuna erilaisia toimia lasten ja nuorten lukemisen tukemiseksi. Yksi tukimuoto on nuorten itse toimittama Lukufiilis-lehti. (Lukukeskus.) Alkuun herää kysymys, onko perinteinen lehti hyvä tapa tavoittaa nykynuoret ja saada heidät kiinnostumaan lukemisesta. Tarkemmin tutustuesssa lehden internetsivuihin selviää, että kyseessä on hyvin moderni versio lehdestä. Lukufiilis on nuorten verkkolehti kirjoista ja lukemisesta, jonka toimintaan sisältyy verkkoartikkeleiden lisäksi podcast ja Instagramissa toimiva lukupiiri. Lukufiiloksen sivujen mukaan lehden lukijamäärä on jatkuvassa kasvussa, kolmessa vuodessa lukijamäärä onkin kuusinkertaistunut. Lehden sivuilta löytyy myös opettajalle oma osio oppilaiden ohjaamisen tueksi. (Lukufiilis.)

Lukufiiloksen sivujenkin perusteella opettajan roolia nuorten lukemiseen kannustamisessa pidetään keskeisenä, sillä opettajaa ohjeistetaan valjastamaan nuoria lehden lukijoiksi ja aktiivisiksi luojiksi koulun toiminnan puitteissa. Vaikka vastuu tässäkin erimerkissä kohdistuu opettajaan, opettajalta ei odoteta vahvaa asiantuntijuutta lasten ja nuortenkirjallisuudesta vaan tietoa erilaisista hankkeista ja innostusta lähteä mukaan. Tämän kaltaiset hankkeet voivat myös auttaa opettaa laajentamaan omaa käsitystään nykyisestä nuorten ja lastenkirjallisuudesta. Tämä olisi usein tarpeen, sillä aikuisilla on usein lämmin suhde heille henkilökohtaisesti tärkeisiin lastenkirjoihin, jotka eivät välttämättä ole enää nykylasten mieleen (Heikkilä-Halttunen 2015, 109). Linnan mukaan opettajan innostavaan kirjavinkkaukseen kuitenkin riittää hyvä tuntuma tämänhetkisestä lasten- ja nuortenkirjallisuudesta. Tuntiessaan oppilaiden taustoja ja kiinnostuksenkohteita hän pystyy innostamaan nuoria myös heitä henkilökohtaisesti kiinnostavien aihepiirien kirjallisuuden kautta. (Linna 1999, 18–21.) Lasten- ja nuorten kirjallisuuteen hyvän tuntuman saamiseen voi auttaa jo Lukufiiloksen kaltaiset foorumit, jolloin opettajan ei tarvitsi olla henkilökohtaisesti lukenut kaikkea tarjolla olevaa kirjallisuutta, vaan hän voi hyödyntää valmiita vinkkejä.

Kodin rooli on merkittävä puhuttaessa nuoren mahdollisuudesta lukea. Kotona vanhemmat ja sisarukset tarjoavat kirjallisuutta, mahdollistavat kirjastossa käymisen ja luovat kotiin lukemisen kulttuurin. Kuitenkin yksi haastateltava oli perheensä ainoa lukija, jolloin hänellä oli kaverit merkittävässä roolissa lukemisen tukemisessa. Yhdellekään haastateltavista nuorista ei luettu enää kotona ääneen, yhdellä haastateltavalla oli kylläkin pienempiä sisarusia, joille luettiin ääneen ja näin haastateltava kertoi olevansa joskus lukuhetkissä mukana. Näinkin vanhoilta lapsilta kysymyksen esittäminen vanhempien ääneen lukemisesta oli relevantti, sillä PISA-tulokset ovat osoittaneet, että parhaimmille lukijoille on luettu ääneen 13-vuotiaiksi asti (Aerila & Kauppinen 2019a, 49). Haastateltavien nuorten lukeminen oli siis hyvin itsenäistä ja lukeminen liittyi osalla arkirutiineihin niin, että sängyssä oli illalla tapana lukea ennen nukkumaan alkamista.

6.1 Johtopäätökset

Löysimme hyvin vähän aikaisempaa tutkimustietoa äänikirjoista, niiden kuuntelusta, sekä niiden eroista ja yhtäläisyyksistä perinteiseen lukemiseen. Toivoimme saavamme lisää tietoa tämän tutkimuksen yhteydessä, mutta haastateltavat eivät erityisemmin kuunnelleet äänikirjoja. Tästä aiheesta olisi hyvä tehdä laajempaa tutkimusta, sillä äänikirjoja kuunnellaan yhä enemmän. Vuonna 2020 erityisesti lasten äänikirjojen myynti kasvoi huomasti, kun se lähes kolminkertaistui aiemmista vuosista (Gustafsson 2020). Meidänkin tuttavapiiristämme yhä useampi valitsee äänikirjan perinteisen kirjan sijasta.

Aiemmissä tutkimuksissa on kirjoitettu siitä, kuinka opettajan olisi hyvä lukea itsekin kirjaa lukutunnilla ja kertoa omista lukukokemuksistaan. Tällöin opettaja toimii oppilaille lukevan aikuisen roolimallina, ja oppilaat saavat kokemuksen lukukokemuksen jakamisesta. (Aerila & Kauppinen 2019a, 48 & Cremin 2014, 68, 82.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat kertoivat opettajan tekevän omia töitään, kuten kokeiden tarkastamista. Heitä se ei kuitenkaan häirinnyt, eivätkä kaikki olleet edes kiinnittäneet huomiota opettajan toimintaan lukutunnin aikana. Uskomme, että haastateltavien ikäisiä oppilaita ei enää samalla tavalla kiinnosta opettajan toiminta, kuin nuorempia oppilaita kiinnostaa. Se ei silti poista sitä tosiasiaa, etteikö opettaja voisi olla roolimalli myös vanhemmille oppilaille (Aerila & Kauppinen 2019a, 48 & Cremin 2014, 82). Siitä olisi kuitenkin hyvä tehdä lisää tutkimusta.

Lukukeskuksen mukaan oppilaille tulisi tarjota koulussa mahdollisuus suoritusvapaaseen lukemiseen, mikä mahdollistaisi itsenäiset kirjavalinnan ja henkilökohtaisen lukukokemuksen ilman opettajan kontrollia. (Lukukeskus 2020. 5. fakta.) Jokainen haastateltava kertoi koulun lukudiplomiprojektista, jossa kirjat valittiin kirjallistalta ja luetuista kirjoista tehtiin aina tehtävä.

Muutama haastateltava mainitsi, ettei lukudiplomi varsinaisesti innosta lukemaan. Emme kuitenkaan sulje pois sitä mahdollisuutta, että tutkimuksen oppilailla olisi ollut myös suoritusvapaata lukemista koulussa. Se ei vain noussut ilmi haastateltavien vastauksista, kun he puhuivat koululukemisesta.

Lapsemme-lehden haastatteluissa eräs nuori kertoi lukevansa mieluiten bussissa, sillä siellä on sopivasti ärsykykeitä. Nuorten arkiympäristö on nykyään hyvin aktiivinen ja täynnä ärsykykeitä. Sosiaalisen median aikakaudella kaverit ovat aina tavoitettavissa ja läsnä, ja on totuttu siihen, että koko ajan on oltava aktiivinen, kuunnella ja ottaa kantaa. Tämän vuoksi hiljaisessa huoneessa lukeminen koettiin oudoksi. (Pörsti 2020, 35.) Hyvän lukupaikan ominaisuuksista puhuttaessa haastateltavat mainitsivat rauhan. He puhuivat siitä, kuinka lukutunneilla on mukava lukea, kun luokka on silloin hiljaa ja kuinka kotona lukupaikaksi valikoitui usein oma sänky omassa huoneessa tai olohuoneen sohva silloin, kun siellä ei ollut muita.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimusmetodin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2009, 231). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on hankala mitata, sillä käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti on luotu määrälliseen tutkimukseen. Kritiikki edellä mainittuja luotettavuuskäsitteitä kohtaan perustuu oletuksiin yhdestä konkreettisesta todellisuudesta, johon tutkimuksessa pyritään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Tämä kyseinen tapaustutkimus ei pysty antamaan yhtä konkreettista todellisuutta, vaan se kuvaa mahdollisimman tarkasti kuuden tapauksen kokemuksia ilmiöstä. Haastattelukysymykset mietittiin ikätasolle sopiviksi, joten tutkimuksen reliabiliteetin kannalta tutkimus on mahdollista toistaa samoilla kysymyksillä saman ikäisille oppilaille. Tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan tutkimuksen toteuttamisen tarkasti, jotta luotettavuus säilyisi. Tämän vuoksi tutkimusmenetelmän kuvauksessa on esitetty taulukot, jotka kertovat tavasta analysoida tutkimustuloksia. Aineistoa analysoidessa luvussa 5 pyrittiin esittelemään paljon suoria otteita haastattelutilanteesta, jotta tuloksissa näkyisi myös perustelut analyysille.

Toisen koulun oppilaat olivat toiselle tutkijalle tutusta koulusta, mutta hänellä ei ollut heihin opettaja-oppilas - suhdetta. Toinen tutkijoista näki oppilaat haastattelutilanteessa ensimmäistä kertaa. Tutkijat pyrkivät olemaan haastattelutilanteessa neutraaleja ilman ennako-olettamuksia. Haastattelutilanteessa pyrittiin kuitenkin luontevaan keskusteluun ja poistamaan turhaa jännitystä. Toisen koulun oppilaan haastattelu toteutettiin etäyhteydellä pitkän välimatkan vuoksi.

Tutkimuksen tekoon osallistui kaksi tutkijaa, mikä edisti tutkimusprosessin luotettavuutta. Tällaisesta tavasta tehdä tutkimusta käytetään käsitettä tutkijatriangulaatio (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Yhden tutkijan tutkimusprosessiin verrattuna, useamman tutkijan yhteistyö edesauttaa analysoinnin objektiivisuutta. Kahden tutkijan välillä on jatkuvaa keskustelua, palautteenantamista ja vertaisarviointia tutkimusprosessin aikana. Tutkimusta tehdessä tutkijat ovat hyödyntäneet ohjaavina teoksina *Tutki ja kirjoita* sekä *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* – kirjoja tutkijoiden pyrkiessä noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä.

LÄHTEET

- Aarnio, M. 2015. Aivotutkija suosittelee kirjojen lukemista: Lievittää stressiä ja parantaa päätöksentekokykyä. MTV3 Uutiset 01.07.2015.
<https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/aivotutkija-suosittelee-kirjojen-lukemista-lievittaa-stressia-ja-parantaa-paatoksentekokyky/5207384#gs.k3zj2l>. (Luettu 23.2.2021.)
- Ackerman, R. & Lauterman, T. 2014. Overcoming screen inferiority in learning and calibration. *Computers in Human Behavior* 35, 455–463.
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. 2019a. Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. 2019b. Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa M. Murto. (toim.) *Kiinni fiktion: Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Helsinki: Äidinkielen opettajien liitto, 11–30.
- Aerila, J-A., Kauppinen, M., Niinistö, E-M. & Sario, S. 2019. Iltasatukirjahyllyllä tasa-arvoa ja tukea oerheiden lukemiseen. Turun yliopisto ja Ytimessä – Kirja kaiken oppimisen keskiöön -hanke.
- Allington, R. L. & Gabriel, R. E. 2012. Every Child, Every Day: The six elements of effective reading instruction don't require much time or money—just educators' decision to put them in place. *The Core Skill* 69 (6), 10–15.
- Aro, M., Heikkilä, R. Huemer, S. & Mönkkönen, V. 2011. Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykologia* 46 (02-03), 153–155.
- Aromaa, J. 2020. Lukeminen palasi monen harrastukseksi, kun korona muutti ajankäyttöä – tutkijan mukaan taustalla vaikuttaa myös kirja-alan raaka jalkatyö. Yle uutiset 16.12.2020.
<https://yle.fi/uutiset/3-11701245>. (Luettu 24.2.2021.)
- Calhoun, B.M., Rogowsky, B.A. & Tallal, P. 2016. Does Modality Matter? The Effects of Reading, Listening, and Dual Modality on Comprehension. *SAGE Open* 6 (3).
- Cremin, T. 2014. Reading Teachers: Teachers who read and readers who teach. Teoksessa F.M Collins, T. Cremin, M. Mottram, S. Powell & K. Safford (toim.) *Building Communities of Engaged Readers: Reading for pleasure*. London: Routledge. 67–88.
- Ekebom, U-M. 2001. Jep, sanoi kirjava kukko: Helppolukuiset ja selkokirjat tuovat tasa-arvoa. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Helsinki: Tammi, 49–62.

- Eskola, J. Saarela, M. & Vilkka, H. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 190–201.
- Gustafsson, M. 2020. Äänikirjoja kuunnellaan enemmän kuin koskaan, mutta kirjailijan lompakko ei juuri lihota. Yle uutiset 26.5.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11361031>. (Luettu 18.3.2021.)
- Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, S., Koskenniemi, K., Laitinen, L., . . . Nuolijärvi, P. 2009. Suomen kielen tulevaisuus: Kielipoliittinen toimintaohjelma. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Harju, J. 2018. Osaavatko teinit enää lukea. Lukemisen kulttuurit yläkoululaisten kirjoituksissa. *Kasvatus ja aika* 12 (2), 50–61.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Keuruu: Atena.
- Helovuori, M. 2016. 100 syytä lukea: Lukukipinän sytytyskirja. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Ihalainen, A-M. & Vainio-Mattila, S. 2004. Lukupiiri – Kiva kun saa lukea kavereitten kanssa. Teoksessa H. Linna (toim.) Luokat lukemaan. Helsinki: Tammi. 65–74.
- Juopperi, S. 2018. Lukemisen merkitys ja muutos lukukokemuskertomuksissa. *Kasvatus & Aika* 12(2), 62–76.
- Kajander, A. 2018. Kirjan tuntu ja tunnelma osana lukemisen käytäntöjä. *Kasvatus & Aika* 12(2).
- Kajander, A. 2020. Kirja ja lukija digitalisoituvassa arjessa. Helsinki: Unigrafia.
- Kajander, R. 2020. Koronavuosi siivitti kirjojen myynnin hurjaan kasvuun – WSOY:n Timo Julkunen: "Ylivoimaisesti paras vuosi vuosikymmeneen". Yle uutiset 16.12.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11698133>. (Luettu 24.2.2021.)
- Laakso, M-L., Poikkeus, A-M. & Torppa, M. 2011. Kasvuympäristön tekijöiden yhteys kielen ja lukutaidon kehitykseen. *Psykologia* 46 (02-03), 134–136.
- Laine, T. 2018. Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika* 12(2).
- Lehtonen, M. 2001. Post scriptum: Kirja medioitumisen aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., . . . Vetterranta, J. 2019. PISA 18 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2019:40.
- Leino, K. & Nissinen, K. 2012. Verkkolukutaito ja tietokoneen käyttö PISA 2009-tutkimuksessa. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Välijärvi, K. Leino, K. Nissinen, P. Kupari & S.

- Sulkunen (toim.) Kestääkö osaamisen pohja? PISA 09. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 72–75.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.
- Linnankylä, P. & Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. Kasvatus 38 (4), 304–314.
- Lukufiilis. 2021. Nuorten kirjallisuus kiinnostaa - Lukufiiloksen lukijamäärät ovat nousussa. 5.2.2021. <https://lukufiilis.fi/ilmiot/nuortenkirjallisuus-kiinnostaa-lukufiiloksen-lukijamaarat-ovat-nousussa/>. (Luettu 19.2.2021.)
- Lukuliike. 2021. Oppilaiden tunnelmia Lahden tapahtumasta. <https://lukuliike.fi/oppilaiden-tunnelmia-lahden-tapahtumasta/>. (Luettu 19.2.2021.)
- Lukukeskus. 10 faktaa lukemisesta. <https://lukukeskus.fi/esitykset/10-faktaa-2020/>. (Luettu 24.2.2021.)
- Martikainen, E. 2020. Kiva lukea! Analyysi Lastenkirjainstituutin lukemiskyselystä 2019. Lastenkirjainstituutti. 12, 31–32.
- Mononen, S. 2011. Luetaan, mutta ymmärretäänkö lukemaamme – lukustrategiat yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto suomen kielen laitos.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. (https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 12.2.2021.)
- Pahkinen, T. 2002. Lukeminen elämässä selviytymisen välineenä. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) Lukuhaastetta koko elämä. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. 7–14.
- Pörsti, L. 2020. Mikä innostaa teinin lukemaan. Lapsemme. Mannerheimin lastensuojeluliiton jäsenlehti. 1/2020.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 19–21.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. 2009. Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Salmi, P. & Torppa, M. 2011. Miten nopea nimeäminen ennakoi lukutaitoa. Psykologia 46 (02-03), 131–133.

- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Gummerus.
- Satokangas, H., Grünthal, S., Routarinne, S. & Tainio, L. 2019. Tietokirjoja lukemaan!
Tietokirjallisuus lukutaidon kehittäjänä Lukuklaani-hankkeessa. Teoksessa H. Ruuska (toim.) Tutkimuskohteena tietokirja. Hiidenmaan juhlaKirja. Helsinki: Helsingin yliopiston Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto, 169–181.
- Sisättö, V. 2020. Lukemisen voima. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Print.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm., T. 2015. Koti lapsen lukemisen tukemisessa. Kielikukka (1–2), 12–15.
- Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Välijärvi, K. Leino, K. Nissinen, P. Kupari & S. Sulkunen (toim.) Kestääkö osaamisen pohja? PISA 09. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 12–32.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2014. Suomalaisten lukijaprofiilit. Kasvatus (1), 35
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-aajan osallistuminen.
Lukemisen Muutokset 2017, 1. Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_kat_001_fi.html. (Luettu 17.11.2020.)
- Opetushallitus. Innostamme lapsia ja nuoria lukemaan. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/innostamme-lapsia-ja-nuoria-lukemaan#fac24c81>. (Luettu 9.11.2020.)
- Valta, L. 2015. Kirjailijakin voi olla idoli: ”Kovempi vastaanotto kuin Justin Bieberillä”. Yle uutiset 6.2.2015. <https://yle.fi/uutiset/3-7784728>. (Luettu 23.2.2021.)
- Vilkman, S. 2016. Kirjoja lukenut teini osaa jopa 70 000 sanaa – Nuori, joka ei lue, 15 000 sanaa. Yle uutiset 3.3.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-8711651>. (Luettu 23.2.2021.)
- Vähäsarja, S. 2018. Nykylapsi ei kestä tylsyyttä eikä hänen vanhempansa ole paljon sen kummempi, sanoo professori ja pelkää luovuuden puolesta. Yle uutiset 4.9.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10378675>. (Luettu 21.2.2021.)

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupalomake tutkittavien kotiin

Hei, olemme 5. vuoden luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopistosta, Rauman yksiköstä. Teemme gradututkimusta kuudesluokkalaisten lukemistottumuksista ja olemme kiinnostuneita heidän näkemyksistään lukemisen edistämiseksi. Tavoitteenamme on saada lasten äännet kuuluvuun ja siksi haluamme haastatella kuudesluokkalaista. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Pyrimme saamaan kuusi haastateltavaa (kolme poikaa ja kolme tyttöä). Jos vapaaehtoisia on enemmän, arvomme haastateltavat. Haastattelu ei vaadi haastateltavalta etukäteisvalmisteluja ja se kestää n. 20 minuuttia. Haastattelutilanteessa on läsnä yksi haastateltava kerrallaan.

Haastattelutilanne äänitetään ja kuvataan, jotta voimme litteroida (kirjoittaa puhtaaksi) haastattelun gradua varten. Äänitteen lisäksi kuvaamme haastattelut vain varatoimenpiteenä, jotta tallentaminen varmasti onnistuu. Jos et halua, että haastattelua kuvataan, niin emme sitä tee. Tuhoamme äänitteet ja videot heti gradun valmistumisen jälkeen (kevät 2021). Aineisto käsitellään anonyymisti, eikä lapsen nimi tule missään vaiheessa esille. Gradussa ilmenee ainoastaan tieto siitä, että kyseessä on uusimaalainen koulu. Haastattelu suoritetaan kahden koulupäivän aikana iltapäivien tunneilla. Haastatteluihin on lupa Nurmijärven kunnan opetuspäälliköltä, rehtorilta ja luokanopettajalta.

Voitte olla meihin yhteydessä, jos jää jotain kysyttävää.

Sofia Ahola, soanhi@utu.fi

Linda Hirviniemi, liemhir@utu.fi

Täytä alaosan haastattelulupa, allekirjoita se, ja palauta alaosa luokanopettajalle mahdollisimman pian. Kiitos!

Oppilaan nimi _____

| Haastattelulupa | Kyllä | Ei |
|---------------------------------------------------------------------|-------|----|
| Saako lastanne haastatella gradututkimustamme varten? | | |
| Saako lastanne videoida haastattelun tallentamisen varmistamiseksi? | | |

ALLEKIRJOITUS _____ / _____ 2020

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2: Tutkimuksen haastattelurunko

Taustatiedot: Ikä, sukupuoli, harrastukset ja lempi oppiaine

Taustaksi oppilaalle: Lukemiseksi luetaan kirjojen lisäksi myös sarjakuvien, lehtien, tietokirjojen lukeminen

OSIO 1 – Oppilaan lukijakuva

1. Tykkäätkö lukemisesta?
2. Millaisia kirjoja luet?
3. Mikä on lempikirjasi? Kerro siitä.
4. Kuinka usein luet kirjoja?
5. Onko sun lukeminen muuttunut alakoulun aikana?
6. Mistä sinä löydät uusia kirjoja?
7. Vinkkaatko itse kavereille hyvistä kirjoista?
8. Kenen pitäisi suositella jotain kirjaa sulle, että sä lukisit sen?
9. Missä paikoissa luet?

OSIO 2 – Oppilaan koti lukuympäristönä

1. Lukevatko sisarukset ja vanhemmat kotona? (Näkeekö lukevaa mallia)
2. Onko teillä kotona kirjahyllyä ja kirjoja?
3. Löytyykö sieltä sinulle luettavaa?
4. Onko teillä äänikirja- tai e-kirjatunnuksia?
5. Kuunteletko/luetko niitä?
6. Lukivatko/lukevatko vanhempasi sinulle kotona?
7. Käyttökö yhdessä kirjastossa?

OSIO 3 – Koulu lukemisaikana

1. Onko teillä lukutunteja?
2. Pidätkö niistä? - Missä sä luet silloin ja millaisia ne tunnit on?
3. Mitä opettaja tekee lukutunneilla? - Häiritseekö se?
4. Lukeeko teidän opettaja kirjoja?
5. Lukeeko opettaja luokassa ääneen?
6. Suoritatteko koulussa lukudiplomeja tai muita vastaavia?
7. Käytkö kirjastoautossa, kun se on mahdollista?
8. Löytyykö koulun kirjastosta sinulle sopivia kirjoja?
9. Millaisia kirjoja lisäisit sinne/poistaisit sieltä?

OSIO 4 – Oppilas lukemisen lisäämisen edistäjänä

1. Kerro meille, mitä hyötyä on lukemisesta sun mielestä?
2. Mikä on sinun näkemyksesi siitä, lukevatko nuoret minkä verran?
3. Mistä se johtuu?
4. Mikä innostaa sua lukemaan?
5. Mikä sun mielestä vie aikaa lukemiselta?
6. Mikä saisi sinut lukemaan enemmän?