



Lindvall Nea & Vainionpää Hanna

Oppilaan lukuharrastuksen vahvistaminen koulussa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajan koulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan lukuharrastuksen vahvistaminen koulussa (Lindvall Nea & Vainionpää Hanna)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 30 + 9 sivua

Kesäkuu 2020

Tutkielmamme tavoitteena on vastata tutkimuskysymyksiin siitä, mistä lukuharrastuksessa on kysymys, miten lukuharrastus kehittyy ja miten sen kehittymistä voidaan edistää opetuksella. Tarkastelumme lähtökohtana on yksilön näkökulma ja ilmiötä pohditaan koulukontekstissa, erityisesti luokanopettajan vaikutusmahdollisuuksia painottaen. Tarkastelun keskiössä ovat 6–12 vuoden ikäiset oppilaat.

Huoli lasten ja nuorten lukutaidon heikkenemisestä ja lukemisen vähentymisestä on ajankohtainen: kansainvälisessä vertailussa suomalaisnuoret pärjäävät edelleen hyvin, mutta sekä lukuinnon että -taidon taso on jatkuvassa laskussa.

Tutkielmassamme kartoitamme lukuharrastuksen luonnetta ja sen mukanaan tuomia hyötyjä. Omaehtoinen lukeminen kehittää paitsi lapsen lukutaidon tasoa, myös hänen kielellisiä valmiuksiaan ja kognitiivisia taitoja, jotka ovat keskeinen osa kaikkea oppimista. Lisäksi lukeminen tuottaa mielihyvää ja tukee lapsen henkistä hyvinvointia, mielikuvituksen kehittymistä ja tunnetaitoja. Lukuharrastus tukee sekä lapsen lukijaidentiteetin, että hänen kokonaisvaltaisen identiteettinsä rakentumista.

Lukuharrastuksen muodostuminen edellyttää lukutaitoa ja lapsen omaa kiinnostusta lukemista ja kirjallisuutta kohtaan. Myös ympäristöllä ja sen tarjoamilla malleilla on vaikutusta siihen, millaisena lukeminen lapselle näyttäytyy. Lukemismotivaation muodostumista voidaan tukea käyttämällä sellaisia opetusmenetelmiä ja antamalla sellaista palautetta, joka vahvistaa oppilaan pätevyyden tunnetta ja minäpystyvyyttä, ja tukee tämän kokemusta autonomisesta toimijuudesta. Opettajan on tärkeää myös eriyttää tehtävät ja tavoitteet niin, että ne vastaavat kunkin oppilaan yksilöllisiä tarpeita.

Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteisiin kuuluu omaehtoiseen lukemiseen kannustaminen ja lukuharrastuksen laajentaminen, mitä painotetaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöalueita ja tavoitteita.

Luokanopettajan vaikutusmahdollisuuksia kartoitettaessa tarkastelu kohdistuu ennen kaikkea yksilöllisiin ja monipuolisiin kirjavalintoihin sekä erinäisiin pedagogisiin keinoihin, joiden avulla luokassa voidaan luoda ja ylläpitää myönteistä, lukemiseen kannustavaa ilmapiiriä.

Avainsanat: lukuharrastus, lukemismotivaatio, lukijaidentiteetti, kirjallisuuskasvatus, äidinkieli ja kirjallisuus

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Lukuharrastus	7
2.1 Lukuharrastuksen hyödyt	8
2.2 Lukijaidentiteetti	9
3 Lukuharrastuksen lähtökohdat	12
3.1 Lukemismotivaatio.....	15
3.2 Lukemismotivaatiota edistävät ja ylläpitävät tekijät	17
4 Kirjallisuuskasvatus koulussa	21
4.1 Opettajan rooli oppilaan sivistysprosessissa	24
4.2 Kirjavalinnat kirjallisuuskasvatuksessa.....	26
4.3 Pedagogiset keinot ja lukukokemukset luokassa	27
5 Yhteenveto ja pohdinta	31
Lähteet	34

1 Johdanto

Omaehtoinen vapaa-ajalla tapahtuva lukeminen on todettu monella tapaa hyödylliseksi. Esimerkiksi PISA-tutkimuksessa (*Programme for International Student Assessment*, 2018) suomalaisnuorten kiinnostus lukemista kohtaan heijastui suoraan heidän lukutaitonsa tasoon (Leino ym., 2019, 88). Säännöllinen lukeminen kehittää lukutaidon lisäksi myös yksilön kielellisiä valmiuksia ja kognitiivisia taitoja, jotka ovat keskeinen osa kaikkea oppimista (Aerila & Kauppinen, 2019, 14; Lepola, 2015, 18; Linna, 1999, 14; Linnakylä, 2002, 141). Mielihyvää tuottavan ja henkistä hyvinvointia tukevan ulottuvuuden lisäksi lukeminen on keskeinen tiedonhankinnan väline ja sivistyksen lähde, sillä se tarjoaa lukijalle pääsyn monenlaisen tiedon äärelle (Aerila & Kauppinen, 2019, 29; Herjälä, 2002, 23). Tiedollista pääomaa, maailmankuvan moninaisuutta ja tunnetaitoja kehittäessään kirjallisuudella ja sen lukemisella on myös tärkeä rooli yksilön identiteetin ja persoonallisuuden muodostumisprosessissa (Aerila & Kauppinen, 2019, 21; Linna, 1999, 16).

Päästäkseen käsiksi lukemisen tuomiin hyötyihin yksilön on ensin päästävä kirjallisuuden äärelle. Koulussa tapahtuvan kirjallisuuskasvatuksen avulla oppilaita pyritään ohjaamaan kirjallisuuden pariin ja edistämään lukuharrastuksen syntymistä ja syventämistä myönteisten lukukokemusten avulla (Rättyä, 2013, 34). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan lukuharrastuksen sekä kattavan lukutaidon vakiinnuttamista. Oppilaille tulee tarjota keinoja erilaisten tekstien havainnointiin ja tulkintaan sekä kirjallisuudesta ja lukukokemuksista keskusteluun. (Opetushallitus, 2016, 161–162.)

Huoli lasten ja nuorten lukemisen vähentymisestä ja lukutaidon heikkenemisestä on ajankohtainen. PISA-tutkimuksen (2018) tuloksista käy ilmi, että vaikka suomalaisnuorten lukutaito on kansainvälisesti verrattuna edelleen korkeatasoista, lukutaidon taso on ollut jatkuvassa laskussa liki 15 vuoden ajan. Tuloksista käy myös ilmi, että suomalaisnuorten asennoituminen lukemista kohtaan on muuttunut merkittävästi kielteisemmäksi, ja lukemiseen käytetty aika on keskimäärin vähentynyt viimeisen vuosikymmenen aikana (Leino ym., 2019, 20–22, 86–87, 88–89). Ilmiön ajankohtaisuutta kuvastavat myös useat tutkimukset ja hankkeet, joita sen pohjalta on viime vuosina tehty.

Niin sanotulla kasvatustieteen nelikentällä (Pikkarainen, 2020) tutkielmamme sijoittuu lähinnä kasvatopsykologian ja didaktiikan piiriin, mutta sivuamme myös perustavanlaatuisia kysymyksiä kasvatuksen yleisestä luonteesta. Keskitymme yksilön näkökulmaan sikäli, että näemme lukuharrastuksen ja lukemisen toimintana sijoittuvan ensisijaisesti kunkin yksilön henkilökohtaiseen kokemuspäi-riin.

Yksilön näkökulma kuljettaa tarkastelun keskiöön sivistyksen käsitteen. Sivistyksellä viitataan siihen ennalta määrittymättömään, luovaan prosessiin, jossa yksilö edistää omalla toiminnallaan omaa vapautta ja järjellistä autonomiaansa. Vaikka klassiset sivistysteoriat näkevätkin ihmisen olevan kykeneväinen tämänkaltaiseen, rationaaliseen ja vapaaseen toimintaan, ei yksilö voi toteuttaa sivistysprosessiaan itsenäisesti vailla sosiokulttuurisen maailman kanssa käytyä vuorovaikutusta. (Siljander, 2014, 34, 37–38.) Näin ollen ympäristön huomioiminen osana prosessia on välttämätöntä, ja keskityessämme lukuharrastukseen yhtenä lukuisista sivistyksen ilmentymistä tarkastelemme kasvattajan roolia prosessissa.

Olemme päättäneet tarkastella ilmiötä ensisijaisesti koulukontekstissa, sillä olemme erityisen kiinnostuneita luokanopettajan vaikutusmahdollisuuksista lasten lukuharrastuksen muodostumisessa ja sen kehittymisen tukemisessa. Täten rajaamme tarkastelun kohteeksemme peruskouluikäiset, noin 6–12 vuoden ikäiset, lapset ja nuoret. Aiheemme rajaus sisältää oletuksen, että tarkastelun kohteena olevat lapset ja nuoret ovat lukutaitoisia: Tutkimuskysymykset kohdistuvat lukuharrastukseen, eivät esimerkiksi lukemaan opettamiseen tai oppimiseen. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Mistä lukuharrastuksessa on kysymys?
2. Miten lukuharrastus kehittyy?
3. Miten lukuharrastuksen kehittymistä voidaan edistää opetuksella?

Päädyimme kyseiseen aiheeseen, koska arvostamme kirjallisuutta ja pidämme lukemiskulttuurin ylläpitämistä ja edistämistä tärkeänä. Olemme molemmat kasvaneet ympäristössä, jossa lukemista pidetään arvossa ja kirjallisuuteen tutustumiseen on kannustettu, mikä näkyy arvomaailmassamme ja lukemistottumuksissamme vielä tänäkin päivänä. Tämän kaltaisessa ympäristössä lukemisen tuomat hyödyt tulevat näkyviksi, mitä pidämme erittäin tärkeänä. Tulevina kasvatustieteen ammattilaisina olemme huolissamme lasten ja nuorten lukuharrastuksen vähenemisestä ja ilmiön mukanaan tuomista haittavaikutuksista. Tulevassa työssämme pyrimme korostamaan kirjallisuuskasvatuksen merkitystä ja sen tuomia hyötyjä.

Tutkimuksemme on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Olemme hyödyntäneet aiheeseen olennaisesti liittyvää lähdekirjallisuutta muun muassa kasvatustieteen, äidinkielen- ja kirjallisuuskasvatuksen sekä kasvatustieteiden piiristä. Käyttämämme lähteet koostuvat monipuolisesti sekä painetuista teoksista että verkkoaineistosta, esimerkiksi aiheeseen liittyvistä tutkimuksista ja artikkeleista.

Reliabiliteettia vahvistaaksemme olemme pyrkineet mahdollisuuksien mukaan pitäytymään primäärilähteissä, mikä selittää laajan skaalan käyttämiemme lähteiden julkaisuajankohdissa.

Tutkielmamme keskeisiä käsitteitä ovat lukuharrastus, lukemismotivaatio, lukijaidentiteetti ja kirjallisuuskasvatus. Nämä tärkeät käsitteet ja niiden mahdolliset lähikäsitteet tulevat määrittelyiksi tutkielman edetessä. Aloitamme tutkielmamme lukuharrastuksen määrittelyllä, jonka jälkeen käsittelemme lukuharrastuksen mukanaan tuomia hyötyjä sekä lukijaidentiteetin muodostumista. Tämän jälkeen siirrymme tarkastelemaan lukuharrastuksen kehittymisen mahdollistavia lähtökohtia, erityisesti lukemismotivaatiota ja sen tärkeää roolia lukuharrastuksen ylläpitäjänä.

Neljännessä luvussa lähestymme koulussa tapahtuvaa kirjallisuuskasvatusta painottaen luokanopettajan mahdollisuuksia toimia lukuharrastuksen vahvistajana. Rättyän (2013, 34–35) mukaan kirjallisuuskasvatus nojautuu kolmeen peruspilariin: Lukukokemuksien mahdollistamiseen, luettavien ja käsiteltävien teosten valintaan sekä luetun kirjallisuuden parissa käytettäviin työskentelytapoihin. Koulussa tapahtuvan kirjallisuuskasvatuksen toteutumista analysoidessamme etenemme tämän jaottelun mukaisesti. Päätämme tutkielmamme yhteenvetoon ja tekemiemme johtopäätösten pohdintaan.

2 Lukuharrastus

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) määrittelee harrastuksen prosessiksi, jossa yksilö kiinnostuu tietystä asiasta siinä määrin, että hänelle herää halu laajentaa siihen liittyvää tietämystään omatoimisesti (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2015, luku 7.5). Tätä näkemystä mukaillen myös lukuharrastuksen käsitteen lähtökohtana pidetään yleisesti ottaen vapaa-aikana tapahtuvaa, omatoimista lukemista (Saarinen & Korhonen, 1999, 12). Herbart näkee harrastuksen yhtenä kaiken kasvatuksen keskeisimmistä tavoitteista ja päämääristä (Nurmi, 1982, 58–59). Hän arvottaa harrastuksen ja kiinnostuneisuuden kehittymisen jopa erilaisten tietojen ja taitojen oppimisen yläpuolelle, sillä kiinnostus ja harrastuneisuus edistävät yksilön pyrkimystä ylläpitää näitä tietoja ja taitoja.

Toisin kuin lukemis- tai luetun ymmärtämisprosessia, lukuharrastusta ei voida tarkastella tarkkojen teoreettisten mallien kautta (Julkunen, 1993, 28). Ulkopuoliset vaatimukset ja odotukset tuottavuudesta eivät koske vapaa-ajan lukuharrastusta, minkä vuoksi se eroaa olennaisesti esimerkiksi oppikirjojen pakollisesta lukemisesta (Saarinen & Korhonen, 1999, 12). PIRLS-tutkimuksessa (*Progress in International Reading Literacy Study*, 2012) lukuharrastuksen käsitteeseen on sisällytetty luettujen tekstien laadun lisäksi omaehtoisen lukemisen säännöllisyys ja määrä (Sulkunen, 2013, 562).

Ulkopuolisista ohjeista ja määräyksistä riippumattomana toimintana lukuharrastus on itsenäistä ja vapaaehtoista (Saarinen & Korhonen, 1999, 13). Harrastuksen aloittamisen ja ylläpitämisen kannalta on tärkeää, että se tuntuu mielekkäältä ja tuottaa yksilölle iloa ja tyytyväisyyden tunnetta – ihanteellisimmillaan lukuharrastus on leikin- ja mielihyväsävyistä (Aerila & Kauppinen, 2019, 14; Saarinen & Korhonen, 1999, 13). Toiminnasta vapaaehtoista tekee valinnanvapaus paitsi lukemisen kohteen, myös toimintaan käytetyn ajan ja paikan suhteen (Saarinen & Korhonen, 1999, 13).

Säännöllisen lukuharrastuksen kehittyminen on prosessi, joka ei synny yhtäkkisesti (Saarinen & Korhonen, 1999, 36). Kuten minkä tahansa muunkin harrastuksen, myös lukuharrastuksen toteuttamiselle täytyy varata aikaa (Aerila & Kauppinen, 2019, 14). On tärkeää, että aikuinen tukee lukuharrastuksen kehittymistä kannustamalla lukemiseen ja siitä keskustelemiseen sekä tuomalla kiinnostavaa kirjallisuutta lapsen saataville (Aerila & Kauppinen, 2019, 49; Martikainen, 2019, 20).

2.1 Lukuharrastuksen hyödyt

Erilaisten tekstien lukeminen ja kirjallisuuteen tutustuminen ovat keskeisiä elementtejä yksilön sivistys- ja oppimisprosessissa (Kokko, 2018, 71). Sen lisäksi, että lukemisella on välinearvoa oppimisen ja opiskelun välineenä, sillä on myös itseisarvo mielihyvää ja iloa tuottavana sekä henkistä hyvinvointia tukevana toimintana (Herajärvi, 2002, 23; Julkunen, 1993, 26). Kirjallisuudesta on löydettävissä terapeutin ulottuvuus, jonka valossa kirjallisuus voi auttaa lukijaa esimerkiksi tuntemaan empatiaa tai tarjota tälle henkisiä välineitä ja tukea arjen ongelmien käsittelyyn (Aerila & Kauppinen, 2019, 20–21). Kirjoitetut tarinat tarjoavat lapselle mahdollisuuden jäsenellä omia kokemuksiaan ja tunteitaan sekä reflektoida omia toimintatapojaan (Aerila & Kauppinen, 2019, 21; Saarinen & Korkiakangas, 1999, 35, 59). Kirjallisuus tarjoaa samaistuttavia tapahtumia ja henkilöitä, joiden avulla lukija voi oppia tarkastelemaan omia tunteitaan objektiivisesti. Omien tuntemusten reflektointi ja niiden inhimillisyyden ymmärtäminen helpottaa nuoren identiteetin kehittymisprosessia. (Aerila & Kauppinen, 2019, 24.) Lisäksi lukeminen kehittää lukijan keskittymiskykyä ja tarjoaa tälle mahdollisuuden rauhoittua tekstin parissa (Krohn, 2002, 55).

Kaunokirjallisuuden lukeminen kehittää elämän monilla osa-alueilla hyödyllisiä ajattelun taitoja, sillä lukuprosessin vaatima visiointi edellyttää kysymysten esittämistä sekä tekstissä esitetyn informaation jäsentämistä ja kyseenalaistamista (Linnakylä, 2002, 141). Lepolan (2015, 18) tutkimuksessa heikosti lukemaansa ymmärtävillä 3. luokan oppilailla myös kuullun ymmärtämisen ja päätelmien tekemisen taidot olivat heikommat kuin hyvin lukemaansa ymmärtävillä, mikä viittaa siihen, että luetun ymmärtämisen taso on yhteydessä laajempaan ajattelun taitojen tasoon.

Ajattelun taitojen kehittäminen on erityisen tärkeää nuoruusiässä, jolloin aivot kehittyvät jatkuvasti. Kirjallisuus tukee etenkin havaintojen tekemiseen ja käyttäytymiseen vaikuttavan limbisen järjestelmän kehittymistä, sillä se tarjoaa tilaisuuksia työstää tunnetaitoja. (Aerila & Kauppinen, 2019, 28.) Tarinoiden myötäeläminen kehittää myös lapsen ongelmanratkaisutaitoja sekä ymmärrystä ihmissuhteista (Aerila & Kauppinen, 2019, 21; Linna, 1999, 16). Kirjallisuuden avulla lapsi laajentaa myös maailmankatsomustaan esimerkiksi moraalikäsitystä kehittävien mallien avulla; tarinat tarjoavat malleja erilaisuuteen ja erilaisiin ilmiöihin suhtautumiseen (Aerila & Kauppinen, 2019, 21).

Rytilahden (2002, 154) mukaan lukuharrastus on yhteydessä suullisen ilmaisun sujuvuuteen: *Lapin pojat lukijoina* -tutkimuksessa vähän lukevien oppilaiden vastaukset olivat lyhyempiä ja sisällöllisesti niukempia kuin paljon lukevien oppilaiden vastaukset. Kaunokirjallisuuden lukeminen rikastuttaa yksilön äidinkielen taitoja laajentamalla tämän sanavarastoa ja kehittämällä sanallisen ilmaisun

taitoja. Kirjallisuuden- ja kielentuntemus vahvistavat yksilön ilmaisu- ja kommunikointitaitoja sekä kykyä tehdä tekstistä monipuolisia tulkintoja. (Linna, 1999, 14; Saarinen & Korhonen, 1999, 59.)

Erilaisten tarinoiden avulla lukija voi perehtyä kansalliseen kulttuuriinsa ja sen historiaan, ja tätä kautta rakentaa omaa kulttuurista identiteettiään (Linnakylä, 2002, 141; Linnakylä & Malin, 2004, 221). Lukuharrastus tukee yksilön henkilökohtaista kasvua ja yleissivistyksen karttumista, sillä kirjallisuus antaa lukijalleen myös mahdollisuuden tutustua erilaisiin aikakausiin ja kulttuureihin sekä niitä edustaviin ihmisiin (Linna, 1999, 15; Linnakylä & Malin, 2004, 221). Kirjallisuuden avulla lukija voi löytää uudenlaisia kokemuksia ja maailmoja, joihin hän ei muuten pääsisi osalliseksi (Sulkunen, 2004, 9). Vaihtoehtoisten maailmojen ja tapahtumien visiointi kehittää lukijan mielikuvitusta ja luovaa ajattelua (Aerila ja Kauppinen, 2019, 27).

2.2 Lukijaidentiteetti

Identiteetillä tarkoitetaan yksilön käsitystä siitä, millainen hän on. Yksilön identiteetti muotoutuu suhteessa ympäröivään todellisuuteen, johon tämä on yhteydessä kielen avulla, ja näin ollen kieli on tärkeässä roolissa yksilön identiteetin kehityksessä (Pentikäinen, 2006, 112). Erilaisten tekstien lukeminen antaa yksilölle mahdollisuuden paitsi jäsenellä omaa identiteettiään, myös osallistua ympäröivän todellisuuden konstruoimiseen (Pahkinen, 2002, 8; Pentikäinen, 2006, 112).

Jokainen lapsi on lukijana yksilö, joka kohdistaa lukemiseen erilaisia odotuksia ja vaatimuksia. Kunkin lukijan yksilölliset mieltymykset ja tarpeet vaikuttavat paitsi hänen tekemiinsä kirjavalintoihin, myös tekstin tulkintaan. (Aerila & Kauppinen, 2019, 63.) Henkilökohtaiseen tulkintaan vaikuttavat myös yksilön tieto- ja kokemuspohja sekä ympäristö, johon lukutilanne sijoittuu. Luova tulkinta on monen tekijän summa, joka on prosessina hyvin kompleksinen ja henkilökohtainen. (Herajärvi, 2002, 20.) Lukemisen, kirjavalintojen ja tulkinnan lähtökohdat ja reaalitilat ovat kaikki olennaisia asioita yksilön muodostaessa lukijaidentiteettiään eli käsitystä itsestään lukijana (Aerila & Kauppinen, 2019, 63).

Kirjallisuus tarjoaa paljon aineksia lukijan oman persoonallisuuden ja ihmisyyden kehittämiseen vaikuttamalla yksilön tiedolliseen pääomaan sekä tunteisiin ja asenteisiin (Aerila & Kauppinen, 2019, 21; Linna, 1999, 16). Myönteiset lukukokemukset tukevat myönteisen lukijaidentiteetin rakentumista (Aerila & Kauppinen, 2019, 21). Kokonaisvaltaisen identiteetin tavoin myös yksilön

lukijaidentiteetin ajatellaan olevan jatkuvan muutoksen alaisena oleva ominaisuus, joka kehittyy uusien kokemusten, itsetuntemuksen ja erilaisten vuorovaikutustilanteiden karttuessa (Aerila & Kauppinen, 2019, 63; Pentikäinen, 2006, 112).

On edullista, mikäli lukijalla on mahdollisuus jakaa erilaisten tekstien herättämiä ajatuksia ja tunteita yhteisön muiden jäsenten kanssa (Aerila & Kauppinen, 2019, 63). Kieli mahdollistaa sosiaalisen identiteetin rakentumisen yhteisössä, jonka jäsenenä yksilön on mahdollista saada palautetta omasta toiminnastaan (Pentikäinen, 2006, 112). Yhteisön jäsenten antama palaute yksilön käyttäytymisestä toimii suorana viestinä yhteisön arvoista ja normeista: Vuorovaikutus kertoo yksilölle, millaista toimintaa yhteisö pitää onnistuneena ja tavoiteltavana, ja millaista toimintaa tulee välttää (Hirvonen, 2013, 571). Kun esimerkiksi lukeminen tehdään sosiaalisesti hyväksyttäväksi antamalla sille arvoa ja näkyvyyttä, myös yksilö suhtautuu siihen yhteisön jäsenenä myönteisemmin ja innokkaammin (Ikonen, Innanen & Tikkinen, 2015, 11). Vastaavasti torjuva asenne lukemista kohtaan voi syntyä yhteisön luomista kielteisistä mielikuvista. Lukeminen voidaan yhdistää tietynlaisiin ei-toivottuihin persoonallisuuden piirteisiin: Esimerkiksi lastenkirjainstituutin lukemiskyselyssä (2019) useat vastaajat totesivat lukemisen kuuluvan ainoastaan *nörteille* tai *lukutoukille* eivätkä itse halunneet identifioitua näihin ryhmiin. (Martikainen, 2019, 40.)

Yhteisön antaman esimerkin ohella yksilön toiminnan ja motivaation tärkeä lähtökohta on yksilön minäpystyvyys eli yksilön tunne siitä, että hän kykenee vaikuttamaan omaan toimintaansa ja ympäröivässä todellisuudessa vallitseviin syy-seuraussuhteisiin (Bandura, 1989, 1175). Yhtenä yksilön toiminnan ehtona on oletus siitä, että toiminta on vaivannäön arvoista ja voi johtaa haluttuun lopputulokseen (Pajares, 2008, 113; Uusikylä & Atjonen, 2007, 131).

Taitavilla lukijoilla on usein myönteinen kuva omista kyvyistään (Aerila & Kauppinen, 2019, 49). Tämä viittaa siihen, että hyvällä lukutaidolla on positiivinen vaikutus yksilön minäpystyvyyteen lukijana. Vastaavasti heikko lukutaito voi aiheuttaa itsetunto-ongelmia ja epävarmuutta: Esimerkiksi luokkatovereitaan hitaammin edistynvä lapsi saattaa pitää itseään heikkoälyisenä ja altistua toistuvien epäonnistumisen kokemusten kierteelle (Aerila & Kauppinen, 2019, 49; Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola & Laine, 2003, 188; Uusikylä & Atjonen, 2007, 133). Erityisesti luokassa tapahtuvat, ääneen lukemiseen pohjautuvat tilanteet voivat altistaa lapsen kielteisille ennakkoluuloille, sosiaaliselle vertailulle sekä arviointiin liittyvälle jännitykselle (Poskiparta ym., 2003, 188).

Toistuvat epäonnistumiset ja vastoinkäymiset voivat johtaa siihen, ettei yksilö enää luota omaan kykyihinsä (Bandura, 1989, 1176). Yksilö, joka ei usko omaan kykyynsä oppia, myös luovuttaa helposti (Uusikylä & Atjonen, 2007, 133). Mikäli yksilön minäpystyvyys on heikko, kiinnostavat haasteet ja

uudet oppimiskokemukset voivat näyttäytyä uhkina, joita hän pyrkii välttelemään (Pajares, 2008, 113). Vajavaisesti kehittynyt tai yksilölle itselleen tunnistamattomaksi jäänyt lukijaidentiteetti heijastuu epävarmuutena, mikä näkyy esimerkiksi liian vaativina, lukukokemuksen mielekkyyttä heikentävinä kirjavalintoina. Lukijan tekstivalikoiman laajentaminen on hiljalleen ja lukijan ehdoilla tapahtuva prosessi, joka vaatii lukijalta oma-aloitteisuutta oman lukijaidentiteetin kehittämiseksi. (Aerila & Kauppinen, 2019, 50–52, 63.)

Kirjallisuus tarjoaa yksilölle erilaisia asioita riippuen tämän kehitysvaiheesta ja elämäntilanteesta (Aerila & Kauppinen, 2019, 43). Appleyard (1991, 14) on määritellyt viisi erilaista lukijaroolia sen mukaan, miten asenteet ja lukemisen tavat kehittyvät yksilön varttuessa. Ensimmäinen, *lukija leikkijänä*, kuvaa lasta tämän tutustuessa ensi kertaa kirjallisuuden mielikuviin maailmaan: Tarinoiden kuuntelijana lapsi opettelee todellisen ja kuvitellun välistä eroa ja oppii toimimaan turvallisesti fantasiamaailmassa. Toinen rooli, *lukija sankarina*, viittaa 6–12-vuotiaiden vallitsevaan tapaan suhtautua fiktion; lapsi samaistuu menestyvään ja kyvykkääseen sankariin ja uppoutuu tarinan vaihtoehtoiseen maailmaan. Myötäeläessään sankarien seikkailuja lapsi kehittää samalla itsetuntemustaan (Heikkilä-Halttunen, 2015, 206). Sankarin rooliin eläytyminen voi myös vastata lapsen tarpeeseen nähdä itsensä tapahtumien keskeisenä hahmona ja käsitellä tarinan kautta ympäröivää, hämmentävää todellisuutta (Appleyard, 1991, 59).

Appleyard (1991, 15) nostaa nuoruusiän keskeiseksi lukijarooliksi *lukijan ajattelijana*. Tällainen lukija pyrkii kirjallisuuden avulla laajentamaan maailmankuvaansa ja löytämään samaistuttavia roolimalleja sekä muodostamaan arvojaan ja asenteitaan. Tullakseen *tulkitseväksi lukijaksi* lukijan on lähestyttävä kirjallisuutta tieteenalalle tyypilliset lainalaisuudet ja historia huomioiden. *Pragmaattisella lukijalla* taas on käytössään lukuisia erilaisia lukemisen tapoja, joista hän osaa tietoisesti valita kulloinkin sopivan menetelmän. Yksilön lukijaidentiteetin kehityksen lisäksi Appleyardin erittelemät lukijaroolit kuvaavat sitä, miten kouluinstituutio ja yhteiskunta länsimaissa odottavat lukijan kehittävän.

3 Lukuharrastuksen lähtökohdat

Klaus Mollenhauerin (1928–1998) mukaan yksilön sivistysprosessi todentuu aina suhteessa ympäristön kulttuuriin ja sen tarjoamiin kulttuurisisältöihin (Kivelä, 2009, 87). Jotta lapselle muodostuu mielenkiinto kirjaa kohtaan ja lukeminen vakiintuu rutiininomaiseksi toiminnaksi, tulee lapsella olla malli lukevasta aikuisesta (Aerila & Kauppinen, 2019, 19). Jäljittelyyn perustuvaa oppimista kutsutaan mallioppimiseksi, jossa oppimista oletetaan tapahtuvan, kun yksilö havainnoi muiden ihmisten käyttäytymistä ja sen seurauksia (Aho, 1978, 51). Oppimisen käsitteellä viitataan prosessiin, jossa oppijan tiedoissa, taidoissa tai toiminnassa tapahtuu muutos tietyllä ajanjaksolla: Kun yksilö on saavuttanut tietyn tiedollisen tai taidollisen tason, jolle hän ei ennen ole yltänyt, on tapahtunut oppimista (Siljander, 2014, 59–60). Esimerkiksi mallioppimisessa lukevan ja kirjallisuutta arvostavan aikuisen esimerkkiä seuraava lapsi muuttaa omaa käyttäytymistään hiljalleen kohti saamansa mallin mukaista käyttäytymistä (Aho, 1978, 52; Saarinen & Korhonen, 1999, 28). Vanhempien lisäksi myös esimerkiksi vanhemmat sisarukset voivat näyttää myönteistä lukijamallia (Martikainen, 2019, 20).

Lasten lukuharrastuksen ja -taidon kehittymiseen vaikuttaa merkittävästi vanhempien asennoituminen kirjallisuutta ja lukemista kohtaan (Herajärvi, 2002, 17; Sulkunen, 2013, 566). PIRLS-tutkimuksen (2012) mukaan suomalaisoppilaiden vanhemmat suhtautuvatkin lukemiseen verrattain myönteisesti (Sulkunen, 2013, 566). Tyypillisesti vanhemmat kuitenkin vähentävät osallistumistaan lapsen lukemiseen siinä vaiheessa, kun lapsen lukutaidon taso mahdollistaa itsenäisen lukemisen. Vanhempien on tärkeää osallistua prosessiin vielä tämän vaiheen saavuttamisenkin jälkeen, jolloin lukijan luetun ymmärtämisen taitojen vahvistamiseen voidaan alkaa keskittyä entistä syvemmin – itsenäinen lukeminen on vasta ensiaskel kohti menestyksekkästä lukutaitoa. Osallistumisen tapoja voivat olla esimerkiksi yhdessä lukeminen, luetusta keskusteleminen, kirjoitettujen tekstien ja viestien tuominen osaksi arkea sekä kirjastoissa vieraileminen ja muu kiinnostuksen osoittaminen lapsen lukemista kohtaan. (Herajärvi, 2002, 17–18.)

Koti ja ympäristön tarjoamat virikkeet ovat tärkeässä roolissa myös lukemiskulttuurin muodostumisessa (Nampajärvi, 2002, 46). PISA-tutkimuksen (2000) tulokset osoittavat, että lukemisharrastukseen sitoutuminen on voimakkaasti yhteydessä siihen, paljonko nuoret keskustelevat kotona kulttuurista, kirjoista ja yhteiskunnallisista asioista (Linnakylä & Malin, 2004, 229). Lukuharrastuksen ja lukutaidon kehittymiseen vaikuttaa positiivisesti myös kotona olevien kirjojen runsas määrä (Linnakylä, 2002, 160; Linnakylä & Malin, 2004, 229; Saarinen & Korhonen, 1999, 61). Varhaislapsuudessa saadut lukemisen mallit ovat olennaisia, sillä lapsi luo tunnesiteen kirjaan jo 1–3 vuoden

iässä (Nampajärvi, 2002, 46). Ilman varhaislapsuuden myönteisiä lukukokemuksia rutiininomaista lukemisenkulttuuria ei välttämättä synny myöhemmälläkään iällä (Aerila & Kauppinen, 2019, 21).

Kodin lisäksi myös muilla vertaisryhmillä on vaikutusta lapsen asenteeseen kirjoja ja lukemista kohtaan: Kaveripiirin kielteinen suhtautuminen lukemiseen voi latistaa nuoren lukemisen, ja vastavasti kavereilta saadut kirjavinkkaukset voivat osoittautua hyvinkin arvokkaiksi (Aerila & Kauppinen, 2019, 49–50; Martikainen, 2019, 20).

Lukuharrastuksen vapaaehtoisesta luonteesta huolimatta sen muodostumiseen liittyy tiettyjä ehtoja. Yksilön lukutaidon taso on yhteydessä lukemisaktiivisuuteen ja lukuharrastuksen harjoittamiseen: Mikäli teknisessä lukutaidossa on puutteita, ei lukeminen tunnu mielekkäältä tai houkuttelevalta (Aerila & Kauppinen, 2019, 14; Linnakylä, 2002, 141).

Lukutaidon käsitteellä viitataan yleisesti taitoon ymmärtää ja hyödyntää kirjoitettua tekstiä jokapäiväisessä elämässä ja yhteiskunnassa (Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkunen, 2000, 12). Lukutaidon käsite kuitenkin muuttuu ja kehittyy yhteiskunnan vaatimusten ja lukutaidon uusien tehtävien ja ilmenemismuotojen mukaan (Kirstinä, 2001, 17). Monilukutaidon käsite perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen, jonka mukaan teksteihin kuuluvat kirjoitetun tekstin lisäksi myös muun muassa audiitiiviset, kuvalliset ja numeeriset merkityskokonaisuudet ja niiden yhdistelmät, jotka voidaan esittää kirjoitetun muodon lisäksi myös puhutussa tai digitaalisessa muodossa (Opetushallitus, 2016, 22). Taitava lukija kykenee erilaisten tekstien ymmärtämisen lisäksi myös käyttämään ja arvioimaan niitä omien tavoitteidensa saavuttamiseksi ja omien valmiuksiensa kehittämiseksi (Linnakylä ym., 2000, 12).

Lukutaitoon ja sen kehittymiseen vaikuttavat paitsi sanojen tunnistamisen ja ymmärtämisen taso, myös psykologiset tekijät, kuten motivaatio, oppimistyylit, kiinnostuksenkohteet ja luottamus omaan lukemiseen, sekä ympäristölliset tekijät, kuten kielellinen ja kulttuurinen ympäristö sekä vanhempien ja opettajien osallistuminen (Aaron, Joshi, Gooden & Bentum, 2008, 69; Sulkunen, 2013, 565). Aerila ja Kauppinen (2019, 17) liittävät lukemisen edellytyksiin teknisen lukutaidon lisäksi myös riittävän sanavaraston hallinnan, lukemista ohjaavat metakognitiot sekä luetun ymmärtämisen taidon.

Herajärvi (2002, 23) korostaa lukemisen ymmärtämisprosessin tärkeyttä. Luetun ymmärtäminen mahdollistaa erilaisten tulkintojen tekemisen luetun tekstin pohjalta, ja näin tekee lukemisesta tarkoituksenmukaista. Lukijan on ymmärrettävä lukemaansa, jotta hän voisi innostua siitä (Linna, 1999, 26). Laaja sanavarasto ja monipuolinen kielellinen osaaminen mahdollistavat sen, että lukija ymmärtää lukemaansa tekstiä ja kokee sen merkitykselliseksi (Saarinen & Korkiakangas, 1999, 37).

Lukeminen on lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutusta, jonka toteutumiseen vaikuttavat sekä lukijan omat henkilökohtaiset ominaisuudet että tekstin rakenteellinen ja semanttinen muoto (Linna, 1999, 26).

Lukutaito voi kehittyä ja vakiintua ainoastaan sitä harjoittamalla (Aerila & Kauppinen, 2019, 14). Säännöllisen harjoittelun tärkeys korostuu etenkin alaluokilla lukutaidon ollessa kehitysvaiheessa: Tällöin pelkkä koulun tuoma harjoitus ei riitä, vaan lukemista tulisi harjoittaa myös vapaa-ajalla (Mäkelä, 2001, 36; Saarinen & Korhonen, 1999, 38). Lukeminen on taitavalle lukijalle helpompaa, mikä lisää lukemisen mielekkyyttä, ja todennäköisesti myös kannustaa lukemaan enemmän (Aerila & Kauppinen, 2019, 14; Sulkunen, 2004, 38). Lukutaidon kehittyminen ja sujuvoituminen voi itsessään toimia lukuintoa ja -motivaatiota lisäävänä tekijänä (Martikainen, 2019, 20).

Lukukokemukset voivat kehittyä kielteisiksi, mikäli jatkuvat virheet varjostavat lukemista tehden siitä työlästä ja hidasta (Aerila & Kauppinen, 2019, 49; Saarinen & Korhonen, 1999, 38). Lapsuusiässä vajavaiseksi jäänyt lukutaito vaikuttaa heikentävästi myös tulevaisuuden lukuharrastukseen (Saarinen & Korhonen, 1999, 38). Vastaavasti positiiviset lukukokemukset luovat lukemisesta myönteisen kuvan: Lukemisen viihteellisyys ja sen tarjoamat elämykset vahvistavat lukuharrastusta ja sen merkitystä ajanvietteenä (Aerila & Kauppinen, 2019, 49, 44; Julkunen, 1993, 26). Lukemisen mielekkyyden ja harrastuksen jatkuvuuden kannalta on tärkeää, että lukija pitää kirjaa ja sen aihepiiriä kiinnostavana ja samastuttavana (Aerila & Kauppinen, 2019, 51; Martikainen, 2019, 20). Mitä kiinnostavampana teksti lukijalle näyttäytyy, sitä syvällisemmin ja perusteellisemmin hän tarkastelee ja käsittelee lukemaansa (Guthrie ym., 2004, 416).

Lukemisen taustalla on erilaisia syitä. Tärkeää on, että luettava kirja vastaa yksilön kulloiseenkin lukemisen tarpeeseen, joka voi vaihdella niin elämäntilanteen, iän kuin kulttuurinkin mukaan (Aerila & Kauppinen, 2019, 28; Saarinen & Korhonen, 1999, 13). Yksilö voi lukemisella tavoitella esimerkiksi uusia elämyksiä, lohtua tai ratkaisumalleja omaan arkeensa (Aerila & Kauppinen, 2019, 29, 56; Saarinen & Korhonen, 1999, 13). Lukeminen voi vastata myös yksilön sivistyksen- ja tiedonjanoon, auttaa lukutaidon kehittämisessä ja edistää henkistä kasvua sekä toimia viihteellisenä ja rentouttavana ajankäyttötapana (Aerila & Kauppinen, 2019, 29, 56; Martikainen, 2019, 20; Saarinen & Korhonen, 1999, 13). Usein lukemista tarvitaan vastaamaan tekemisen tarpeeseen pitkästyttävänä hetkenä, jolloin lukemaan ryhtymisen todennäköisyys kasvaa, mikäli lapsella on saatavillaan mielekästä luettavaa (Martikainen, 2019, 20).

3.1 Lukemismotivaatio

Kartoitettaessa syitä lukemisen ja lukemattomuuden taustalla on olennaista tarkastella, mikä lapsia ja nuoria motivoi ja miksi. Motivaatio voidaan määritellä toimintaa ohjaavaksi sisäiseksi tilaksi, joka vaikuttaa yksilön mielenkiinnon kohdistumiseen ja säilymiseen. Motivaation käsite pyrkii selittämään, miksi yksilön kiinnostus kohdistuu tiettyihin asioihin, ja miten yksilö kykenee itsesäätelemään toimintaansa erilaisten suoritusten yhteydessä. Mielihyvää tuottavien asioiden tavoittelemisen – ja vastaavasti epämiellyttävien kokemusten vältteleminen – on ihmisluonnolle tyypillistä. (Lehtinen ym., 2016, 143–145.)

Motivaation taso heijastuu paitsi siihen, kuinka intensiivistä ja päättäväistä yksilön työskentely on, myös siihen, paljonko aikaa hän on valmis käyttämään tietyn tehtävän parissa työskentelyyn. Motivaatio liitetään usein yksilön minäpystyvyyteen, hänen itselleen asettamiinsa tavoitteisiin sekä näkemukseen siitä, paljonko hän voi itse vaikuttaa toimintaansa. (Bandura, 1989, 1176; Lehtinen ym., 2016, 143–144.)

Motivaatiotekijöitä voidaan luokitella erilaisin tavoin. Motivaatio voidaan esimerkiksi nähdä joko pysyvänä persoonallisuuden piirteenä tai tilannekohtaisesti ilmenevänä, alituisesti muuttuvana ominaisuutena (Lehtinen ym., 2016, 144). Motivaatio voidaan myös tulkita joko ulkoiseksi tai sisäiseksi sen mukaan, millaiset taustatekijät motivaation muodostumiseen vaikuttavat: Ulkoisesti motivoituneen yksilön toiminta perustuu ulkoisiin tekijöihin, kun taas sisäinen motivaatio kohdistuu itse suoritukseen ilman ulkoisia vaikutteita (Lehtinen ym., 2016, 145; Ryan & Deci, 2000, 69). Esimerkiksi lukemiseen sisäisesti motivoitunut yksilö lukee kirjan ensisijaisesti sen kiinnostavuuden ja sisällön takia, kun ulkoisesti motivoitunut lukija lukee sen selviytyäkseen määrättyistä tehtävistä tai muita ihmisiä miellyttääkseen (Nurmi, 2013, 549).

Ongelmallisissakin tilanteissa voimakkaasti motivoitunut oppilas toimii heikosti motivoitunutta oppilasta aloitteellisemmin ja sitkeämmin ratkaistakseen oppimistehtävän. Esimerkiksi avun pyytäminen voi toimia tehtävän ratkaisemista edesauttavana toimenä. (Nurmi, 2012.) Ulkopuoliseen apuun turvautuminen voidaan erehtyä tulkitsemaan oppilaan kykenemättömyytenä edesauttaa itse omaa oppimistaan, mutta oikeastaan avunpyyntö kertoo siitä, että oppilas on valmis hyödyntämään erilaisia keinoja ratkaistakseen tehtävän ja saavuttaakseen tavoitteensa (Hirvonen, 2013, 570; Nurmi, 2012).

Ihmisluonnon mahdollinen potentiaali näkyy kenties kaikkein selkeimmin tämän sisäisessä tarpeessa etsiä uusia haasteita ja kehittää itseään. Ulkoiseen motivaatioon verrattuna sisäinen motivaatio lisää tehokkaammin yksilön kiinnostusta tiettyä suoritusta kohtaan, mikä parantaa paitsi yksilön

minäpystyvyyttä, myös oppimisen laatua ja oppimistuloksia. (Ryan & Deci, 2000, 69–70.) Tämän näkemyksen innoittamina keskitymme tutkielmassamme luokittelutapaan, jossa motivaatio luokitellaan ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon, sekä erityisesti sisäisen motivaation ilmenemiseen ja vahvistamiseen.

Motivaatio on merkittävässä roolissa lukutaidon ja lukuharrastuksen kehittymisessä (Julkunen, 1993, 96). Lukemismotivaation käsite viittaa oppilaan motivaatioon kirjallisuuden lukemista ja lukemisprosessia kohtaan. Lukemismotivaatio mahdollistaa huomion ylläpitämisen, mikä on edellytys lukemisen vaatimalle, pitkäjänteiselle keskittymiselle (Poskiparta ym., 2003, 188). Vahvan sisäisen motivaation on todettu olevan yhteydessä aktiivisen lukuharrastuksen ylläpitämiseen, mikä taas ennustaa menestyksestä lukutaidon kehittymistä (Julkunen, 1993, 28; Kavanagh, 2019).

PIRLS-tutkimuksessa (2012) suomalaisoppilaiden lukemismotivaatio jäi selvästi kansainvälisen keskitason alapuolelle: Vaikka yli puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista oli hyvin motivoituneita lukemaan, heikosti motivoituneita lukijoita oli otannassa keskimääräistä enemmän (Sulkunen, 2013, 564). Myös PISA-tutkimuksessa (2018) saadut tulokset osoittavat, että suomalaisoppilaista yhä useampi suhtautuu lukemiseen negatiivisesti: Yli puolet vastanneista pojista totesi lukevansa vain pakon edessä (Leino ym., 2019, 86).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa korostetaan opettavien asioiden merkityksellisyyttä oppilaille sekä oppilaiden osallisuuden kokemusten tärkeyttä (Opetushallitus, 2016, 107). Lukijalähtöisessä kirjallisuuden opetuksessa lähtökohtana toimivat oppilaiden omat kirjallisuutta koskevat tulkinnat ja mieltymykset sekä heidän omat tekstimaailmansa (Opetushallitus, 2016, 107; Suojala, 2006, 170). Oppilaiden aktiivisen toimijuuden korostaminen vahvistaa oppilaiden kiinnostusta kirjallisuutta ja lukemista kohtaan tekemällä teksteistä henkilökohtaisesti merkityksellisiä (Julkunen, 1993, 96; Opetushallitus, 2016, 107). Valinnanmahdollisuuden ohella myös yksilön saamat myönteiset lukukokemukset sekä niiden ympärillä käyty, lukemisen myönteisyyttä tukeva sosiaalinen vuorovaikutus ylläpitävät lukemismotivaatiota (Linna, 1999, 23; Saarinen & Korhonen, 1999, 181–182).

3.2 Lukemismotivaatiota edistävät ja ylläpitävät tekijät

Kasvattajan on erilaisia oppimisympäristöjä ja -tilanteita valmistellessaan huomioitava sisäisen motivaation syntymiseen vaikuttavat tekijät, sillä oppijan motivaatio on edellytys monien oppimista tehostavien käytänteiden toimimiselle (Lehtinen ym., 2016, 150; Nurmi, 2013, 548). Heikosti motivoituneet oppilaat eivät esimerkiksi välttämättä motivoitu koulun tarjoamista palkkioista, vaan saattavat kieltää niiden arvon, jolloin palkinnot eivät kannusta heitä (Lehtinen ym., 2016, 146). Intentionaalisten palkkioiden sijaan esimerkiksi negatiivinen huomio voi opettajan tai luokkatovereiden antamana näyttäytyä yksilölle palkitsevana kokemuksena (Aho, 1978, 23). Yksilön toiminnan ohjailuun ja tehostamiseen voidaan käyttää myös rangaistuksia ja niiden uhkaa, mutta niistä on harvemmin hyötyä, sillä ulkoisten sanktioiden on todettu heikentävän sisäistä motivaatiota (Gage & Berliner, 1998, 316; Ryan & Deci, 2000, 70).

Andersonin, Manoogianin & Reznikin (1976, 918) mukaan opettajan välinpitämättömyys voi lannistaa mielekkäänsikin tehtävän parissa työskentelevän oppilaan: Sisäinen motivaatio kärsii, mikäli opettaja käyttäytyy torjuvasti, eikä esimerkiksi huomioi oppilaan kontaktinottoyrityksiä. Myös oppimistehtävän tai -tilanteen arvon kieltäminen, oppilaan itsetunnon lannistaminen tai oppimistilanteen epämiellyttäväksi tekeminen heikentävät oppilaan motivaatiota ja yritteliäisyyttä (Gage & Berliner, 1998, 316). Kannustava opettaja pyrkii opetuksessaan vahvistamaan oppilaan itsetuntoa ja minäpystyvyyttä sekä välttämään sosiaalista lokeroitua ja leimaamista (Uusikylä & Atjonen, 2007, 109).

Toivottua ja myönteistä käyttäytymistä voidaan pyrkiä vahvistamaan ulkoapäin esimerkiksi positiivisen vahvistamisen avulla. Positiivisessa vahvistamisessa oppilas palkitaan oikeasta suorituksesta tai toivotusta käyttäytymisestä tarjoamalla tälle myönteinen kokemus. Tavoitteena on tehdä toivotun käyttäytymisen seuraukset oppilaalle miellyttäväksi ja samalla heikentää ei-toivottua käyttäytymistä vahvistavia tekijöitä. (Aho, 1978, 11, 23.) Positiivinen vahvistaminen on vahvistuksen laadun mukaan joko sosiaalista tai materiaalista; pedagogisissa tilanteissa käytetään motivaation suuntaamiseksi ja ylläpitämiseksi usein sosiaalista vahvistamista, joka voi ilmetä esimerkiksi hyväksyvänä kommentina, eleenä tai ilmeenä (Aho, 1978, 23; Gage & Berliner, 1998, 215; Lehtinen ym., 2016, 146).

Vaikka ulkoinen vahvistaminen voi vaikuttaa yksilön motivaatioon ja käyttäytymiseen, se ei välttämättä tee itse toiminnasta mielekkäämpää (Lehtinen ym., 2016, 147; Nurmi, 2015, 104). Ulkoisten palkkioiden lisääminen suoritukseen voi jopa vähentää itse toiminnan kiinnostavuutta: Toiminta, johon oppilas on jo alun perin sisäisesti motivoitunut, voi ulkoisten palkkioiden vaikutuksen myötä menettää houkuttelevuuttaan (Lepper & Greene, 1973, 134; Lepper & Greene, 1975, 484). Lehtisen

ja kollegoiden (2016, 147–148) mukaan ulkoiset palkkiot kuitenkin vaikuttavat kielteisesti ainoastaan tilanteissa, joissa ne korostavat oppilaiden välistä vertailuasetelmaa tai painetta epäonnistumisesta. Tyypillisesti ulkoiset palkkiot toimivat kaikkein tehokkaimmin niihin oppilaisiin, joiden sisäinen motivaatio on ennestään heikko, mutta on huomioitava, että niiden jatkuva ja perusteeton käyttö voi heikentää niiden vaikutusta (Gage & Berliner, 1998, 335–336; Lepper & Greene, 1973, 135).

Ryanin ja Decin (2000, 68–70) itsemääräämisteorian mukaan ihmisen sisäisen motivaation kehittyminen edellyttää kolmen perusluontoisen, psykologisen tarpeen täyttymistä: Pätevydentunteen, autonomian tunteen sekä sosiaalisen kiinnittymisen tunteen. Sisäisen motivaation kehittymisen kannalta on tärkeää, että yksilön saama palaute paitsi voimistaa hänen pätevyyden kokemustaan, myös tukee kokemusta autonomisesta toimijuudesta; esimerkiksi ulkoisten palkkioiden negatiivinen vaikutus motivaatioon voi selittyä sillä, että ne vähentävät yksilön autonomian kokemusta, koska ne asettavat ulkoiset tekijät toiminnan lähtökohdiksi.

Ulkoisenkin motivaation laadun voidaan nähdä vaihtelevan sen mukaan, kuinka autonominen yksilö on ulkoisten tavoitteiden määrittymisen suhteen. Esimerkiksi oppilas, joka opiskelee vaaditun asian pärjätäkseen kokeessa, ja oppilas, joka opiskelee asian noudattaakseen vanhempiansa käskyä, toimivat molemmat ulkoisen motivaation varassa. Vaaditun asian opiskelu on molemmille oppilaille tärkeää vain ulkoisen tavoitteen saavuttamisen välineenä, mutta ensimmäisen oppilaan omaehtoinen tavoite tekee opiskelusta merkityksellisempää kuin toisen oppilaan tavoite, joka on puhtaasti ulkoisesti määräytynyt. (Ryan & Deci, 2000, 71.)

Ulkoisten tekijöiden ja houkuttimien voidaan ajatella olevan aina osa yksilön motivaation rakentumisesta, olivat ne sitten tiedostettuja tai tiedostamattomia. Ulkoapäin saadut vahvistukset voivat tehdä hiljalleen itse toiminnasta mielekäästä ja motivoivaa, jolloin ulkoinen motivaatio kehittyy sisäiseksi motivaatioksi. (Gage & Berliner, 1998, 334.) Ulkoisena palkintona vapaa-ajan lukemisesta voi olla esimerkiksi se, että lapsi saa lukiessaan valvoa hieman tavallista myöhempään. Kun lapsi huomaa lukemisen olevan mielekäästä ja kiinnostavaa, hän alkaa hiljalleen nähdä itse toiminnan arvokkaana ja innostavana. (Martikainen, 2019, 20.)

Gagen ja Berlinerin (1998, 334) mukaan valtaosa oppilaista kaipaa ulkoisia vahvistuksia, jotta he pääsevät esimerkiksi opiskelussa ja lukuharrastuksessa alkuun. Lepperin ja Greenen (1973, 136) mukaan koulussa saatetaan kuitenkin jopa aliarvioida oppilaiden aito kiinnostus itse oppimista kohtaan ja tukahduttaa sisäinen motivaatio systemaattisella ulkoisten palkintojen tarjoamisella. Myös Nurmi (2015, 103) huomauttaa, että lähtökohtaisesti lapset suhtautuvat koulun aloittaessaan oppimiseen myönteisesti ja heillä on myös myönteinen kuva omista kyvyistään. Sisäistä motivaatiota ja sen

kehittymistä tukeakseen kasvattajan tulisi, suoraan oppimistuloksiin kytkeytyvien palkkioiden sijaan, keskittyä tarjoamaan kasvatettavalle sellaisia tilanteita ja tehtäviä, jotka ovat sisällöltään ja tasoltaan aidosti kiinnostavia, ja tukemaan kasvatettavaa tämän toimiessa näiden tehtävien parissa (Deci, 1972, 119–120).

Oppilaslähtöisten menetelmien käyttäminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa lisää oppilaiden kiinnostusta omaehtoista lukemista kohtaan (Kikas, Pakarinen, Soodla, Peets & Lerkanen, 2017, 844). Oppilaslähtöisessä opetuksessa korostetaan oppilaan omaa asiantuntemusta ja oppilaalle tarjotaan mahdollisuus vaikuttaa oppimistehtävien ja opetustilanteen suunnitteluun (Ikonen ym., 2015, 11; Uusikylä & Atjonen, 2007, 103). Oppilaiden on tärkeää oppia kantamaan vastuu tekemistään suunnitelmista ja omasta oppimisprosessistaan, sillä joissain tapauksissa oppilaille annettu vapaus valita esimerkiksi itselleen mieluisat oppimistehtävät voi johtaa siihen, että he alisuoriutuvat ja valitsevat helppoja tehtäviä, jotka eivät kehitä heidän taitojaan tai motivaatiotaan (Uusikylä & Atjonen, 2007, 103; Zimmerman & Schunk, 2012, 4–5).

On tärkeää eriyttää opetusta niin, että oppimistehtävien ja esimerkiksi luettavien tekstien valinta perustuu oppilaiden yksilöllisiin tavoitteisiin, jotka ovat heidän kykyihinsä nähden realistisia ja sopivan haasteellisia (Uusikylä & Atjonen, 2007, 112). Sekä oppijan tasoon nähden liian helpot että liian haastavat tehtävät ovat kumpikin motivaatiota heikentäviä tekijöitä (Locke & Latham, 2002, 705). Tavoitteisiin perustuvan motivaation kehittäminen ja ylläpitäminen ohjaa ja edistää oppimistilanteita tehokkaasti, sillä ennalta asetetut tavoitteet suuntaavat huomion ja toiminnan kohti tiettyä päämäärää ja lisäävät yksilön sinnikkyyttä ja päättäväisyyttä tietyn suorituksen parissa (Gage & Berliner, 1998, 320; Locke & Latham, 2002, 707). Vastaavasti määrittelemättömät ja omaehtoiset tavoitteet eivät välttämättä tarjoa yksilölle päämääriä, joita kohti hän voisi suunnata toimintaansa (Locke & Latham, 2002, 706).

Omaehtoisten tavoitteiden asettamisen lisäksi monet lapset motivoituvat keskinäisestä kilpailusta ja sen mukanaan tuomista tavoitteista (Aerila & Kauppinen, 2019, 50; Gage & Berliner, 1998, 320). Kilpailulliset tehtävät eivät kuitenkaan sovi kaikille, ja niiden luoma vertailuasetelma voi heikentää jo valmiiksi heikon itsetunnon omaavan oppijan minäpystyvyyttä (Aerila & Kauppinen, 2019, 50; Uusikylä & Atjonen, 2007, 111). Samanlainen vaikutus on usein esimerkiksi luettavan kirjan pohjalta tehdyillä kokeilla ja testeillä, jotka saattavat helposti mitata toissijaisia asioita ja vääristää oppijan näkemystä lukemisesta ja sen merkityksestä (Aerila & Kauppinen, 2019, 50). Tavoitekeskeisyys ei välttämättä itsessään johda parempiin suorituksiin tai oppimistuloksiin, mikäli asetetut tavoitteet eivät ole perusteltuja ja relevantteja (Locke & Latham, 2002, 706).

Sosiaalinen vertailu ja luokkayhteisön kilpailuhenkisyys voivat heikentää oppilaiden motivaatiota ja kuormittaa erityisesti sellaisia oppilaita, jotka suoriutuvat joissain oppiaineissa keskimääräistä heikommin; on tärkeää, että oppilaita kannustetaan sosiaalisen vertailun sijaan arvioimaan omaa kehitystään (Nurmi, 2015, 104; Uusikylä & Atjonen, 2007, 112). Myös suoritusten korostaminen ja erityisesti niihin pohjautuva, oppilaiden eriarvoinen kohtelu heikentävät oppilaiden motivaatiota ja heidän uskomuksiaan omista kyvyistään (Nurmi, 2015, 104). Sekä opettajan että oppilaiden on tärkeää ymmärtää, että eri ihmiset etenevät omassa tahdissaan ja omalla tavallaan, ja kaikilla on omat vahvuutensa. Työskentelyn ja vaivannäön tärkeys tehdään näkyväksi, kun korostetaan, että tosissaan opiskelemalla jokaisella on mahdollisuus oppia ja edistyä. (Uusikylä & Atjonen, 2007, 109, 137.)

4 Kirjallisuuskasvatus koulussa

Äidinkielen oppiaineen nimi muutettiin 1990-luvun lopulla *äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi*, millä tahdottiin kiinnittää valtakunnallisesti huomiota kirjallisuuskasvatukseen ja sen merkityksellisyyteen (Hakulinen, 2009; Henriksson, 2004, 16). Kirjallisuuskasvatus tukee lapsen kasvua, oppimista ja kokonaisvaltaista kehitystä, ja nivoutuu olennaisesti koulun laajempiin kasvatustavoitteisiin (Aerila & Kauppinen, 2019, 64). Kirjallisuuskasvatuksella pyritään johdattamaan lapsia kirjallisuuden ja lukuharrastuksen pariin tarjoamalla paitsi elämyksellisiä lukukokemuksia, myös työkaluja monipuolisten tekstien, kirjallisuuden lajien sekä merkittävien klassikkoteosten analysointiin ja tarkastelemiseen (Rättyä, 2013, 34).

Koulu on merkittävässä roolissa lukuinnon herättämisessä ja lukuharrastuksen ylläpitämisessä (Ryti-lahti, 2002, 154). Lastenkirjainstituutin kirjallisuuskyselyn (2019) tulosten mukaan koulu on lapsille ominainen paikka lukea, ja yli puolet kyselyyn vastanneista peruskouluikäisistä lapsista kokeekin saavansa lukuvinkkejä nimenomaan koulussa (Martikainen, 2019, 41).

Herbartin (1776–1841) mukaan opetuksen sisällöt on valittava niin, että harrastuksen muodostuminen mahdollistuu, sillä harrastuksen herättäminen on hänen mukaansa kaiken opetuksen tärkein tavoite. Jotta kiinnostus lukuharrastukseen voisi kehittyä, opettajan täytyy tunnistaa ja huomioida lasten pohjatiedot ja lähtötaso, jonka pohjalta rakentaa yhtenäistä, innostavaa ja osallistavaa opetusta. Harrastus voidaan nähdä seurauksena onnistuneesta opetuksesta sikäli, että harrastuksen syntyminen edellyttää, että yksilöllä on jo olemassa olevaa tietoa kyseisestä asiasta. Ei pidä ajatella, että opetuksen onnistuminen vaatisi pohjalleen oppilaan jo olemassa olevaa harrastuneisuutta, päinvastoin – onnistunut opetus herättää mielenkiinnon tiettyä asiaa kohtaan, ja näin mahdollistaa harrastuksen muodostumisen. (Rinne ym., 2015, luku 7.5.)

Kirjallisuuden opetuksen keskeisimpiä tavoitteita ovat lukuinnon ja -harrastuksen herättämisen lisäksi uusien elämysten ja myönteisten lukukokemusten mahdollistaminen ja jakaminen sekä kielenkäytön, mielikuvituksen ja kielellisen identiteetin kehityksen tukeminen. Opetuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota oppilaiden yksilöllisyyteen ja opetuksen tasa-arvoisuuteen. (Opetushallitus, 2016, 104, 160–161.)

Yhdessä lukeminen ja lukemisen ympärillä tuotettu toiminta edistävät myönteisen ilmapiirin ja kiinnostuneen lukijayhteisön muodostumista luokassa. Säännölliseen lukemiseen ja vaihtelevien lukutilanteiden mahdollistamiseen tulee koulussa panostaa, jotta lukeminen näyttäytyisi oppilaille arvokkaana ja tavoiteltavana toimintana, joka on osana heidän jokapäiväistä elämäänsä. Etenkin alakoulun

alaluokilla herätetyllä lukuinnolla on merkitystä tulevan lukuharrastuksen pohjustajana, koska tällöin yleinen suhtautuminen lukemista kohtaan on usein positiivista, ja lukemiselle on verrattain helppoa varata koulussa aikaa. (Aerila & Kauppinen, 2019, 48, 64.)

Kirjallisuuden opetukselle tyypillinen näkemys lukijasta ja lukijan roolista pohjautuu Rosenblattin (1978) transaktioteoriaan, jonka mukaan lukemistapahtumassa on aina kyse tekstin ja lukijan välistä vuorovaikutuksesta (Suojala, 2006, 171). Kuten lukemistapahtumassa, myöskään tekstin tulkinnassa lukijaa tai tekstiä ei kumpaakaan voida arvottaa toista ensisijaisemmaksi. Lukijan tekemään tulkintaan vaikuttavat hänen henkilökohtainen kokemusmaailmansa ja persoonallisuutensa, jotka edelleen muokkaavat luettavaa tekstiä. (Rosenblatt, 1978, 12, 14.)

Kasvattajan on tärkeää muistaa, että objektiiviseenkin tarkasteluun tähtäävä kirjallisuuskeskustelu pohjautuu subjektiiviseen lukukokemukseen ja tulkinnan tekemiseen. Lukijan omat näkemykset ja kokemukset ovat aina tulkinnan keskiössä, ja erilaisille, toisistaan poikkeavillekin tulkinnoille on annettava tilaa. (Rosenblatt, 1978, 15–16.) Niin sanotun *oikean tulkinnan* muodostamisen sijaan kirjallisuuden opetuksessa keskitytään yhä enenevässä määrin lukemis- ja tulkitsemisprosessiin sekä lukijan kykyyn reflektoida omia lukukokemuksiaan ja lukemisen tapojaan (Suojala, 2006, 172). Barmoren ja Morsen (1979, 76) mukaan kirjallisuuden ja lukemisen arvo löytyy kirjan sisältöjen lisäksi siitä, miten se vaikuttaa lukijaan. Tämän vaikutuksen tärkeyttä tulisi kirjallisuuden opetuksessa korostaa, jotta lukeminen näyttäytyisi luovana ja houkuttelevana toimintana.

Tiedonhaun ja -jäsentelyn ensisijaisena välineenä lukeminen on oleellinen osa lähes kaikkea oppimista ja opetusta, eikä koulussa tapahtuva lukeminen rajoitu ainoastaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille (Aerila & Kauppinen, 2019, 31; Ikonen ym., 2015, 6; Opetushallitus, 2016, 104, 161). Eri oppiaineiden sisältöihin liittyvät tekstit sekä kirjallisuutta hyödyntävät, teemalliset opetuskokonaisuudet voivat kannustaa lukemisen pariin myös sellaisia oppilaita, jotka eivät muuten harrasta lukemista. Integroimalla kirjallisuutta muihin oppiaineisiin voidaan eri oppiaineiden sisältöjä elävöittää ja syventää, ja näin tukea laaja-alaista oppimista. Tarinallisuutta hyödyntämällä esimerkiksi matemaattinen ongelma voidaan esittää käytännön kontekstissa, mikä voi abstraktisuutta vähentäessään selkeyttää matemaattista tehtävää ja vähentää suoritukseen liittyvää epävarmuutta. (Aerila & Kauppinen, 2019, 31.)

PISA-tutkimuksessa (2018) 15-vuotiaiden suomalaisnuorten lukutaidon taso sijoittui OECD-maiden parhaimmiston joukkoon, mutta osoittautui muiden OECD-maiden tason kaltaisesti heikentyneen pitkällä aikavälillä (Leino ym., 2019, 22). Suomalaisessa peruskoulussa korostetaan usein tasa-arvoperiaatetta, jonka valossa ensisijaisena tavoitteena nähdään heikompien lukijoiden tukeminen. PISA-

tutkimuksen (2000) tuloksista käy ilmi, että lukutaidoltaan kaikkein heikoimpienkin suomalaisoppilaiden lukutaidon taso on korkea, mikä viittaa erityisopetuksen ja muun koulussa tarjotun tuen onnistumiseen. (Linnakylä, 2004, 95–96.)

Linnakylä (2004, 96) huomauttaa, että vaikka kotitaustaltaan vähemmän kannustusta saavien nuorten lukeneisuuden tukeminen on erityisen tärkeää, tulisi opetuksessa huomioida myös lahjakkaat lukijat ja heidän kehittämismahdollisuutensa. Heikkojen lukijoiden tahdissa eteneminen saattaa johtaa tasokkaampien oppilaiden turhautumiseen ja pitkästymiseen. Tämän vuoksi tehtäviä ja opetusta tulee eriyttää niin, että jokaiselle oppilaalle on tarjolla hänen taitotasonsa mukaisia työskentelymuotoja. (Uusikylä & Atjonen, 2007, 113.)

PISA-tutkimuksen (2018) aineistossa koulujen väliset erot suomalaisoppilaiden lukutaidon tasossa ovat kansainvälisesti vertailtuna tutkimuksen osallistujamaista kaikkein pienimpiä. Tutkimuksessa kaikkein suurimmat koulujenväliset erot havaittiin sellaisissa maissa, joissa koulutusjärjestelmään kuuluu oppilaiden eriyttäminen eri tasoihin kouluihin jo varhaisessa vaiheessa. (Leino ym., 2019, 57.) PISA-tutkimuksen (2000) tulosten mukaan suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen kuitenkin vaihtelee koulukohtaisesti melko paljon, mikä viittaa nuorten lukemiskulttuurin valtakunnalliseen moninaisuuteen. Tulokset puhuvat sen puolesta, että koulut ja yksittäiset opettajat voivat omalla esimerkillään ja toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden kesken vallitsevaan lukemiskulttuuriin ja -asenteisiin. (Linnakylä & Malin, 2004, 224.)

Monet kirjallisuuskasvatuksen tuomista hyödyistä eivät näyttäyty välittömästi ulospäin, vaan ovat osana yksilöllisen, henkisen kasvun hiljalleen etenevää prosessia (Aerila & Kauppinen, 2019, 26). PIRLS-tutkimuksen (2012) tuloksissa tulee esille, että suomalaisopettajien pyrkimys sitouttaa oppilaita lukemiseen on kansainvälisessä vertailussa melko vähäistä (Sulkunen, 2013, 566). Koska kasvattajalla ei ole pääsyä oppilaan subjektiiviseen ajatus- ja kokemusmaailmaan, voi kirjallisuuskasvatus joidenkin kasvattajien mielestä näyttäytyä arvoltaan toissijaisena osana kasvatusta (Aerila & Kauppinen, 2019, 26).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielitaito hahmotetaan prosessina, jonka kehitys alkaa varhaislapsuudessa, ja jatkuu läpi koko yksilön elinkaaren (Opetushallitus, 2016, 159). Lapsen tietoisuus äidinkielestään ja omasta suhteestaan siihen alkaa tyypillisesti muotoutua alkuopetusiässä, kun äidinkieltä aletaan systemaattisesti käsitellä osana kasvatusta. Luokanopettajan on tärkeää huomioida lapsen kielitietoisuuden ja koulun kielenopetuksen välinen yhteys, sillä lapsen luonnollinen kiinnostus kieltä kohtaan vaatii tukea pysyäkseen yllä ja kehittyäkseen. Kieli voi näyttäytyä lapselle kompleksisena joukkona sääntöjä ja rajoitteita tai vaihtoehtoisesti kiinnostavana ja uusia

mahdollisuuksia avaavana voimavarana – luokanopettaja voi omalla opetuksellaan ja kielikäsitteellään vaikuttaa siihen, kumpaan suuntaan lapsen asenne kieltä kohtaan kehittyy (Kosonen, 2006, 21–22, 30–31).

On tärkeää, että opettajalla on selkeä käsitys omasta lukijaidentiteetistään, sillä hänen kielikäsitteensä ja lukijaprofiilinsa vaikuttavat hänen mahdollisuuksiinsa hyödyntää ja soveltaa monipuolista kirjallisuutta opetuksessaan (Aerila & Kauppinen, 2019, 65; Kosonen, 2006, 21–22). Vaikka monet kasvattajat arvostavat lukemista, tämä arvostus ei välttämättä välity lapselle asti; jos kirjallisuutta ja lukemista ei tuoda näkyväksi osaksi arkea, se ei myöskään näy lapselle tärkeänä ja mielekkäänä harrastuksena (Aerila & Kauppinen, 2019, 48). Oppilaiden innostaminen lukuharrastuksen pariin onnistuu parhaiten silloin, kun opettaja on itse aidosti kiinnostunut lukemisesta ja kirjallisuudesta, ja toimii näin innostavana esimerkkinä. Opettaja voi hyödyntää omia lukukokemuksiaan jakamalla niitä oppilaiden kanssa ja keskustelemalla kirjojen herättämistä ajatuksista ja tunteista. (Barmore & Morse, 1976, 80; Linna, 1999, 18.) Opettajan kiinnostus kirjallisuutta kohtaan välittyy myös kiinnostuksena oppilaiden lukemista ja lukuharrastuksen etenemistä kohtaan (Linna, 1999, 113).

4.1 Opettajan rooli oppilaan sivistysprosessissa

Voidaksemme arvioida opettajan mahdollisuutta vaikuttaa oppilaan lukuharrastuksen kehittymiseen, on syytä tarkastella, millainen rooli opettajalla on kasvattajana oppilaan sivistysprosessissa, ja miten sivistettävyyden näyttäytyy osana opettajan ja oppilaan välistä pedagogista suhdetta.

Sivistyksellä viitataan yksilön kykyyn ajatella itsenäisesti ja irtautua ulkopuolelta peräisin olevasta määrittelystä ja johdattelusta (Siljander, 2014, 37). Kasvatus voidaan kuitenkin nähdä tällaisena, niin sanottuna vierasmääräytymisenä, jonka tavoitteena on edistää yksilön itsemääräytyvyyttä, kykyä toimia ja ajatella itsenäisesti autonomisena subjektina (Siljander, 2014, 40). Kirjoitettu kieli ja lukeminen ovat sivistyksen ja sivistysprosessin kannalta keskeisessä asemassa, koska lukeminen tarjoaa yksilölle mahdollisuuden harjoittaa ulkopuolisista toimijoista vapaata, itsenäistä tiedonhankintaa ja näin edistää itsenäistä ajattelua.

Herbart (1806) viittaa sivistettävyyden (saks. 'bildsamkeit') käsitteellä yksilön sivistyskykyisyyteen ja alttiuteen muuttua ja tulla sivistetyksi. Sivistettävyyden käsite ei viittaa yksilön henkilökohtaiseen ominaisuuteen tai hänen perimänsä tai psyykensä perusteella tehtyihin ennako-oletuksiin. Niiden

sijaan sivistettävyyttä määrittävät yksilön kokemukset ja se, miten ne vaikuttavat yksilön ja ympäristön väliseen suhteeseen ja vuorovaikutukseen. (Saeverot, 2015, 2; Siljander, 2014, 41, 44–45.) Kirjallisuuden ja erilaisten tekstien lukeminen mahdollistaa yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen, sillä se tarjoaa yksilölle pääsyn erilaisen tiedon ja näin koko ympäröivän kulttuurin ja kulttuurisen maailman äärelle. On huomioitava myös, ettei sivistettävyyys toteudu ainoastaan ympäristön ja ulkopuolisen toiminnan puitteissa, vaan tarvitsee toteutuakseen sekä kasvatettavan että kasvattajan (Siljander, 2014, 45).

Sivistettävyyys kuuluu kasvatuksen taustaoletuksiin ja mahdollistajiin, sillä kasvatuksesta puhuaksemme meidän on oletettava yksilön olevan sivistyskykyinen. Herbartin mukaan ulkopuolisen vaikuttamisen merkityksen aliarviointi minimoi samalla koko kasvatustilanteen mielekkyyden ja mahdollisuuden. Yksilöä ei voida pitää autonomisena, vapaana toimijana, jonka sivistysprosessi toteutuisi tämän luonnollisten ominaisuuksien pohjalta vailla sosiokulttuurisia vuorovaikutussuhteita ja pedagogista vaikuttamista. (Saeverot; 2015, 2; Siljander, 2014, 43–44.)

Pedagoginen suhde on sivistysteoreettinen peruskäsite, jota käytetään kuvattaessa kasvattajan ja kasvatettavan välistä suhdetta ja niitä tekijöitä, jotka siihen vaikuttavat. Tämän pedagogisen suhteen piirissä toteutuu yksilön sivistysprosessin lisäksi myös kulttuurin uusintaminen ja uudistaminen, esimerkiksi erilaisten tekstien lukeminen ja uusien tekstien kirjoittaminen. Nämä laajat prosessit eivät voi toteutua ilman pedagogista suhdetta, sillä kasvatettava ei ole kykeneväinen toteuttamaan niitä ilman kasvattajan osallisuutta. Yksilön sivistysmahdollisuudet riippuvat siitä, kuinka kasvattaja realisoii ja mahdollistaa ne omalla toiminnallaan. (Siljander, 2014, 89–90, 92.)

Kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde tulisi Herman Nohlin (1920) mukaan tulkita ammatillisen asettelun sijaan ihmisten väliseksi, inhimilliseksi vuorovaikutussuhteeksi. Kasvatettava tulee toisaalta nähdä kasvatusta kaipaavaksi lapseksi, toisaalta tasavertaiseksi, sivistyskykyiseksi subjektiksi. (Siljander, 2014, 89.) Opettajan näkemys oppilaiden sivistyskykyisyydestä ja tasavertaisuudesta voi heijastua hänen käyttämiinsä opetusmenetelmiin ja esimerkiksi siihen, kuinka vuorovaikutuksellista ja oppilaslähtöistä opetus on. Täysin tasavertaiseksi ei pedagogista suhdetta kuitenkaan nähdä, sillä tyyppillisesti kasvatuksen käsitteeseen yhdistetään itsenäisten subjektien pyrkimykset vaikuttaa toisiinsa ja tällä tavoin toteuttaa henkilökohtaisia aikomuksiaan, esimerkiksi opettajan tehtävää johdattaa oppilasta kohti ennalta määrättyä sivistyspäämäärää. (Siljander, 2014, 89, 205.) Tällaisena ennalta määrättyinä sivistyspäämäärinä voidaan nähdä esimerkiksi lukuharrastuksen herättäminen.

4.2 Kirjavalinnat kirjallisuuskasvatuksessa

Lukuharrastuksen tulisi pohjautua lukijan omiin kiinnostuksen kohteisiin ja monipuoliseen tekstivalikoimaan (Aerila & Kauppinen, 2019, 28; Opetushallitus, 2016). Tekstivalikoimassa on huomioitava lukijoiden yksilöllisyys ja heidän kiinnostuksen kohteidensa moninaisuus (Kirstinä, 2001, 21). On tärkeää, että luettavat tekstit koskettavat lukijan omaa maailmaa ja elämäntilannetta, jotta lukija voi kokea kirjan samaistuttavaksi ja merkitykselliseksi (Herajärvi, 2002, 28). Moninaisten tekstityyppien ja -lajien kunnioittaminen kuuluu kirjallisuuden arvostamiseen, jota kohti oppilaita olisi opetuksessa suotavaa ohjata (Aerila & Kauppinen, 2019, 64).

Oppilaan vapaus valita lukemansa tekstit on yksi keskeisimpiä tekijöitä lukemismotivaation ja kirjallisuudesta kiinnostumisen heräämisessä (Aerila & Kauppinen, 2019, 56; Kikas ym., 2017, 844; Linna, 1999, 18). Oppilaalle ei kuitenkaan tule antaa liian varhaisessa vaiheessa liikaa vastuuta sellaisista asioista, joiden päättämiseen hän ei vielä ole tarpeeksi kypsä (Uusikylä & Atjonen, 2007, 120). Opettajan on huomioitava, että esimerkiksi lukutaidon heikko taso voi rajoittaa oppilaan kykyä valita hänelle sopivaa luettavaa; liian haastavat tekstit voivat tehdä lukukokemuksesta ja asennoitumisesta kirjallisuutta kohtaan negatiivisen. Opettajan on ohjattava kokemattomampiakin lukijoita löytämään sellaisia tekstejä, jotka ovat luettavissa itsenäisesti, ja näin ollen mahdollistavat onnistuneen lukukokemuksen saamisen. (Aerila & Kauppinen, 2019, 56; Herajärvi, 2002, 27–28.)

Motivoiva kokemus valinnanvapaudesta voi syntyä sellaisissakin tilanteissa, joissa opettaja on rajannut valmiiksi oppilaan taitotasolle sopivat vaihtoehdot, joista oppilas saa valita luettavansa (Aerila & Kauppinen, 2019, 35). Kun oppilas saa itse valita luettavan tekstin omista lähtökohdistaan käsin, lukukokemus perustuu opettajan määräyksen sijaan oppilaan omiin valintoihin, mikä lisää lukukokemuksen mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä (Ikonen ym., 2015, 11; Sulkunen, 2004, 7). Oppilaan mahdollisuus vaikuttaa luettavan tekstin valintaan vahvistaa myös hänen autonomian tunnettaan, mikä vaikuttaa myönteisesti sisäisen motivaation kehittymiseen (Uusikylä & Atjonen, 2007, 119).

Valittujen tekstien tulee vastata sisällöllisesti paitsi lukijan mielenkiinnon kohteita ja lukutaidon tasoa, myös hänen kehitys- ja ikätasoaan sekä kulloisenkin elämäntilanteen ja mielialan luomia odotuksia (Herajärvi, 2002, 28; Opetushallitus, 2016, 161). Tuttujen aihepiirien ympärille voidaan hiljalleen lisätä myös uusia, oppilaille vielä vieraampia teemoja, jotka ovat aiheellisia ja ajankohtaisia heidän elämäntilanteeseensa nähden. Tekstivalikoiman laajentaminen tulee tehdä oppilaiden muuttuvien tarpeiden mukaisesti niin, että he oppivat tulkitsemaan yhä monimuotoisempia tekstejä aina kauno-kirjallisuudesta erilaisiin mediateksteihin. (Opetushallitus, 2016, 161, 163; Sulkunen, 2004, 7.)

Kirjallisuuden opetuksessa vaaditaan usein tiettyjen tekstien lukemista, ja kirjallisuudentuntemuksen kehittäminen sekä klassikkoteoksin tutustuminen lukeutuvatkin kirjallisuuskasvatuksen tavoitteisiin (Herajärvi, 2002, 27; Opetushallitus, 2016, 163–164). On kuitenkin muistettava, että eritasoisten ja erilaisista aiheista kiinnostuneiden oppilaiden on mahdollista lukea myös eri tekstejä (Sulkunen, 2004, 7). Saman aihepiirin ympäriltä voidaan löytää monipuolisia vaihtoehtoja aina runoista sarjakuviin, ja sekä faktaan että fiktion perustuvat tekstit voivat olla tasavertaisia vaihtoehtoja (Aerila & Kauppinen, 2019, 64; Sulkunen, 2004, 7). Kokonaisteoksia luettaessa on myös mahdollista, että keskitytään johonkin kirjan osaan tai osa-alueeseen sen sijaan, että se välttämättä luettaisiin kokonaan tai käsiteltäisiin koulussa perinpohjaisesti. Lukijan arviointi- ja tulkitsemiskyvyn kehittämiseksi voidaan esimerkiksi pohtia, mitkä asiat teoksessa herättävät tai latistavat mielenkiinnon ja miksi. (Kirstinä, 2001, 21.)

4.3 Pedagogiset keinot ja lukukokemukset luokassa

Lukijan ajatukset ja tulkinnat teksteistä sekä kyky käydä sisäistä dialogia kehittyvät vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa (Aerila & Kauppinen, 2019, 65; Uusikylä & Atjonen, 2007, 125). Vapaamuotoinen kirjallisuuskeskustelu luokan kesken onkin todettu tehokkaaksi tavaksi vahvistaa oppilaiden lukuharrastusta ja -intoa (Barmore & Morse, 1976, 80; Mäkelä, 2001, 37). Opettajan on keskeistä pyrkiä luomaan luokkaan avoin ja kannustava ilmapiiri, joka mahdollistaa lukuintressien, ideoiden ja ajatusten jakamisen (Barmore & Morse, 1976, 76; Hirvonen, 2013, 570, Opetushallitus, 2016, 161). On tärkeää, että opettaja kannustaa oppilaita suhtautumaan lukemiseen positiivisesti ja auttaa heitä refleктоimaan omia asenteitaan ja tunteitaan lukemista kohtaan (Barmore & Morse, 1976, 76). Myös luokkahuoneen fyysiseen ympäristöön tehdyillä muutoksilla voidaan vaikuttaa oppilaan lukuinnon kehittymiseen tekemällä oppimisympäristöstä kielellisesti ja tekstuaalisesti virikkeellinen (Opetushallitus, 2016, 161; Saarinen & Korkiakangas, 1999, 28).

Kirjallisuuskeskustelut pohjautuvat osallistujien tasavertaiseen kohteluun, omien mielipiteiden perusteluun sekä erilaisten näkemysten kuuntelemiseen ja arvostamiseen (Uusikylä & Atjonen, 2007, 125). Lukukeskustelujen tulisi kuitenkin perustua vapaaehtoisuuteen, sillä henkilökohtaisten näkemysten ja tunteiden jakaminen ei välttämättä tunnu kaikkien mielestä luontevalta (Aerila & Kauppinen, 2019, 35). Turvallinen luokkaympäristö, jossa oppilas kokee mielipiteidensä tulevan arvostetuiksi, edistää lukuinnon kehittymistä ja kirjallisuudesta nauttimista (Barmore & Morse, 1976, 76).

Toimivassa kirjallisuuskeskustelussa opettaja kuuntelee oppilaiden näkemyksiä, rohkaisee oppilaita keskustelemaan ja ohjaa heitä tarvittaessa laajempaan pohdintaan ja sanallistamiseen (Uusikylä & Atjonen, 2007, 126).

Etenkin nuoremmat oppilaat voivat tarvita keskustelun ohjausta ja johdattelua, sillä vapaamuotoisessa keskustelussa aiheessa pysyminen voi osoittautua haastavaksi (Uusikylä & Atjonen, 2007, 125). Keskustelu ei kuitenkaan saa ajautua täysin opettajajohtoiseksi, vaan aloitteellisuuden tulee säilyä oppilailla heidän kehitys- ja taitotasonsa sallimissa rajoissa (Aerila & Kauppinen, 2019, 65; Uusikylä & Atjonen, 2007, 125–126). Opettajajohtoisesti toteutettuina keskustelut voivat helposti kääntyä lukukokemusten ja -ajatusten jakamisen sijaan tehottomiksi ja oppilaita passivoiviksi kuulusteluiksi (Aerila & Kauppinen, 2019, 65). Yksipuolisesti rajattu, opettajajohtoinen opetus ei kehitä oppilaiden kykyä työskennellä oma-aloitteisesti ja osallistua aktiivisesti omaan oppimisprosessiinsa (Uusikylä & Atjonen, 2007, 121). Sen sijaan oppilaslähtöiset opetusmenetelmät, jotka sallivat oppilaille enemmän valinnanvaraa, vapautta ja osallistumista lisäävät oppilaiden kiinnostusta omaehtoista lukemista kohtaan tehokkaammin (Kikas ym., 2017, 844).

Kirjallisuuskeskustelut saattavat rutinoitua ja alkaa toistaa itseään, mikä saattaa heikentää oppilaiden mielenkiintoa ja halua osallistua keskusteluihin (Aerila & Kauppinen, 2019, 65). Opettajan esittämien kysymysten tulisi vaihdella sekä sisällöltään että vaikeusasteeltaan, jotta mahdollisimman moni oppilas voisi osallistua keskusteluun sen sijaan, että mukana ovat opettajan lisäksi vain kaikkein aktiivisimmat oppilaat (Aerila & Kauppinen, 2019, 65; Uusikylä & Atjonen, 2007, 123). Kirjallisuuskeskusteluissa edullisimpia ovat avoimet kysymykset, jotka vaativat vastaajalta enemmän omaa tulkintaa ja syvempää ajattelua kuin suljetut kysymykset tai kysymykset, joiden vastaus löytyy suoraan kirjasta (Uusikylä & Atjonen, 2007, 123).

Oppilaat voivat myös itse laatia tehtäviä ja esittää kysymyksiä, jotka toimivat kirjallisuuskeskustelun pohjana tai osana (Strandén, 2002, 36). Myös Saarisen ja Korkiakankaan (1999, 186) mukaan oppilaat kokevat kirjallisuuskeskustelut kaikkein mielenkiintoisimmiksi silloin, kuin heidän omat näkemyksensä sekä luetusta tekstistä heränneet kysymykset toimivat keskustelun lähtökohtana ja he pääsevät kuulemaan myös muiden oppilaiden mielipiteitä ja ajatuksia.

Kirjallisuuskeskustelut ovat tehokkaimmillaan, kun oppilaat jaetaan pienryhmiin, jolloin kullakin oppilaalla on paremmat mahdollisuudet osallistua keskustelun ja lukukokemusten jakamiseen kuin isossa ryhmässä (Aerila & Kauppinen, 2019, 65; Uusikylä & Atjonen, 2007, 125). Pienryhmätoiminnasta hyödytään kaikkein eniten silloin, kun annetut tehtävät ovat yhdessä ratkaistavia, eikä kysymyksiin voida antaa yhtä, oikeaa vastausta. Pienryhmäkeskustelut edistävät kuunteluntaitoja sekä

itseilmaisua, ja opettavat vastuun kantamista koko ryhmän toiminnasta. (Uusikylä & Atjonen, 2007, 124.) Vertaiskeskustelu vaatii toimiakseen työskentelytavan toistuvaa harjoittelua ja riittävästi aikaa (Aerila & Kauppinen, 2019, 66; Herajärvi, 2002, 28).

Yhteistoiminnallisen ryhmätyöskentelyn ohella myös yksilöllinen, hiljaisuutta ja keskittymistä vaativa työskentely on opetustehtävästä, -tavoitteista ja -tilanteesta riippuen hyödyllistä (Strandén, 2002, 34). Kirjallisuuskeskustelu voi pohjautua myös toiminnallisiin työtapoihin, kuten kirjoittamiseen sekä esimerkiksi kuvataiteen, käsityön, liikunnan tai musiikin integroimiseen (Aerila & Kauppinen, 2019, 65–66; Strandén, 2002, 36). Lukukokemusten käsitteleminen ja ilmaiseminen visuaalisin, auditiivisin ja toiminnallisoin keinoin esimerkiksi piirtämisen, äänimaisemien tai draaman avulla voi laajentaa lasten näkemystä fiktiivisestä kirjallisuudesta ja sen tulkinnasta sekä paljastaa tarinasta yksityiskohtia, jotka voisivat pelkän sanallisen muodon puitteissa jäädä huomiotta (Aerila & Kauppinen, 2019, 66; Ikonen ym., 2015, 11; Strandén, 2002, 36–37). Monipuoliset työskentely- ja esitystavat voivat joissain tapauksissa myös auttaa opettajaa ymmärtämään lasten tulkintoja (Aerila & Kauppinen, 2019, 66).

Tehtäviä eriyttäessään opettaja saattaa huomaamattaan vähentää lukemisen vapaaehtoisuutta käyttäen esimerkiksi liian tarkkoja tehtävänantoja tai sivumäärävaatimuksia. Tällöin oppilaan henkilökohtaiset tunteet ja tulkinnat sekä yhdessä toteutettu pohdinta voi jäädä vähemmälle huomiolle. (Barmore & Morse, 1979, 76.) Ohjeistaessaan oppilaita opettajan on tärkeää huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet ja harkittava opetustehtävien ja -tilanteiden mukaan, onko tehtävänannot edullisinta esittää suullisesti vai kirjallisesti, vai kenties kummallakin tavalla. Toisinaan tehtävänannot on hyödyllistä antaa hyvissä ajoin etukäteen, toisinaan taas pätkissä työskentelyn edetessä. (Strandén, 2002, 34.)

Oppilaiden omien ajatusten sivuuttaminen sekä käskyihin ja pakkoon perustuvat tehtävät heikentävät oppilaiden oma-aloitteisuutta ja tunnetta autonomisesta toimijuudesta. Autonomian tunteen tukemiseksi oppilaille tulisi myös tarjota mahdollisuus löytää itse itselleen toimivia toimintatapoja ja ratkaisuja: Pienet, oikeaa ratkaisua kohti ohjaavat vihjeet kannustavat ja rohkaisevat oppilasta ongelmanratkaisutilanteessa ja kehittävät itseohjautuvuutta enemmän kuin valmiiden vastausten tarjoaminen. Vaikka oppilaiden opetustilanteen etenemiseen liittyviä ehdotuksia ei sellaisenaan käytettäisi, on niistä hyödyllistä keskustella, ja myös perustella luokassa käytettäväksi valittuja toimintatapoja. (Hirvonen, 2013, 569–571.)

Linnan (1999, 19) mukaan oppilaille ääneen lukeminen on ikäluokasta riippumatta tehokas tapa innostaa oppilaita kirjallisuuden pariin. Kuuntelemisen kautta lapsi pääsee tutustumaan myös sellaisiin teoksiin, joiden itsenäiseen lukemiseen hänen omat taitonsa eivät vielä riitä (Heikkilä-Halttunen,

2015, 175). Tyypillisesti ääneen lukeminen lopetetaan, kun oppilas saavuttaa tietyn lukutaidon tason, mutta vielä tämän jälkeenkin ääneenlukutilanteet voivat olla mielekkäitä ja kiinnostavia tilaisuuksia nauttia kirjallisista teksteistä (Barmore & Morse, 1976, 77; Kirstinä, 2001, 20). Oppilaat voivat innostua itse tarttumaan teoksiin, jotka ovat tulleet ääneenlukutilanteissa tutuiksi (Linna, 1999, 19). Ääneen lukeminen tekee lukemisesta lukijan ja kuuntelijan yhteisen, arvokkaan kokemuksen, jonka paitsi kuuntelija, myös lukija voi kokea palkitsevaksi (Martikainen, 2019, 31–32).

Lukuharrastuksen edistyminen sisältyy äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinnin osa-alueisiin yhdessä lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehityksen kanssa. Itsearviointitaitojen kehittämiseksi harjoitellaan myös oman lukutaidon ja -harrastuneisuuden arviointia ja niiden kehityksen tarkkailua (Opetushallitus, 2016, 105, 163).

Oppimista ja oppimistavoitteiden saavuttamista tukeva, rakentava palaute kuuluu opettajan keskeisiin pedagogisiin keinoihin. Opettaja on antamansa palautteen avulla mukana rakentamassa oppilaan käsitystä itsestään oppijana, minkä vuoksi on tärkeää, että oppilaat saavat jo varhaisessa vaiheessa kannustavaa palautetta toiminnastaan ja sen kehittymisestä. (Opetushallitus, 2016, 47.) Opettajan motivoiva palaute vahvistaa oppilaan tunnetta siitä, että hän kykenee saavuttamaan tavoitteensa ja edistämään oppimistaan (Uusikylä & Atjonen, 2007, 132). Myöskään vertaispalautteen merkitystä ei tule unohtaa (Opetushallitus, 2016, 50; Strandén, 2002, 39). Tärkeiden onnistumisen kokemusten lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelmassa huomautetaan, että myös virheet ja vastoinkäymiset kuuluvat oppimisen prosessiin (Opetushallitus, 2016, 47).

5 Yhteenveto ja pohdinta

Tutkielmamme tavoitteena oli vastata tutkimuskysymyksiin siitä, mistä lukuharrastuksessa on kyse, miten lukuharrastus kehittyy, ja miten lukuharrastuksen kehittymistä voidaan edistää opetuksella. Valitsimme tarkastelumme lähtökohdaksi yksilön näkökulman ja pohdimme ilmiötä koulukontekstissa. Rajasimme tarkastelumme keskiöön 6–12 vuoden ikäiset oppilaat.

Mielestämme valmis tutkielmamme tarjoaa kattavia ja perusteltuja näkökulmia edellä mainittuihin tutkimuskysymyksiin. Aiheen moniulotteisuuden vuoksi ei kysymyksiin kuitenkaan voida vastata yksiselitteisesti: Syyt lukemisen tai lukemattomuuden taustalla ovat yksilöllisiä, eikä jokaiselle kasvatustajalle ja kasvatettavalle soveltuvia, yleispäteviä ohjeita ole mahdollista laatia. Kirjallisuuskatsauksessa tarkoituksemme ei ollut laatia oppikirjamaista ohjekirjaa käytännön opetukseen liittyen, vaan pikemminkin teoreettinen katsaus lukuharrastuksen ja lukemismotivaation ulottuvuuksista sekä opettajan pedagogisista vaikutusmahdollisuuksista. Kuten muussakin opetuksessa, myös kirjallisuuskasvatuksessa jokainen oppilas tulisi nähdä yksilönä ja huomioida kunkin oppilaan yksilölliset lähtökohdat, tarpeet ja vahvuudet (Opetushallitus, 2016, 104; Uusikylä & Atjonen, 2007, 137).

Olemme Aerilan ja Kauppinen (2019, 56) kanssa samaa mieltä siitä, että kenestä tahansa voi tulla lukija, mikäli käytössä olevat resurssit ja ympäristö ovat suotuisat. Näyttää siltä, että keskeiseen asemaan nousevat inspiroiva ja kannustava luku-ympäristö, oppilaslähtöiset opetusmenetelmät sekä yksilölliset kirjavalinnat, joiden avulla lukemisesta voidaan tehdä kunkin lukijan itsensä näköistä (Herajärvi, 2002, 29; Kikas ym., 2017, 844). Kun oppilas kiinnostuu omaehtoisesta lukemisesta ja kokee saavansa siitä voimavaroja ja mielihyvää, voidaan kirjallisuuskasvatuksen ajatella onnistuneen (Aerila & Kauppinen, 2019, 63). Vaikkei kirjallisuudesta ja lukemisesta syntyisikään jokaiselle lapselle kiinnostuksen ja intohimon kohdetta, on äidinkielen hallitseminen ja sujuva lukutaito kaikkien lasten oikeus (Mäkelä, 2001, 36).

Kuten todettu, lukeminen on hyödyllistä sekä tiedonhaun ja oppimisen välineenä että henkisen kehityksen ja hyvinvoinnin lähteenä. Tutkielmassamme selvisi myös, kuinka suuri vaikutus lukemisella on paitsi yksilön lukijaidentiteettiin, myös kokonaisvaltaisen identiteetin rakentumiseen.

Onnistuimme tutkielmassamme kartoittamaan lukuharrastuksen moninaisia lähtökohtia, joista tärkeimmiksi osoittautuivat lukutaito ja lapsen oma kiinnostuneisuus kirjallisuutta kohtaan. Erityisesti motivaatio osoittautui aiheemme kannalta monella tapaa keskeiseksi ja monisyiseksi ilmiöksi. Sisäisen motivaation muodostumisessa olennaisia tekijöitä ovat paitsi yksilön pätevyyden tunteen vahvistaminen, myös hänen autonomian tunteensa säilyttäminen ja tukeminen (Ryan & Deci, 2000, 68–69).

Kasvattajan tulisi huomioida näiden tekijöiden merkitys sekä antamassaan palautteessa että opetuksen yleisessä luonteessa ja siihen liittyvässä vuorovaikutuksessa (Hirvonen, 2013, 569–571).

Aihe osoittautui kiinnostavaksi. Olimme aluksi valikoineet tutkielmamme aiheen toisesta aihepiiristä, mutta huomattuamme, ettei aihe motivoinutkaan meitä tarpeeksi työskentelyn pariin, päädyimme perusteellisen harkinnan päätteeksi vaihtamaan sen. Tässä meille konkretisoitui aiheen omakohtaisuuden ja henkilökohtaisen kiinnostuksen merkitys ja sen vaikutus kirjoittamisen mielekkyyteen etenkin näin laajassa työssä.

Aiheeseen liittyvää tietoa, tutkimusta ja lähdekirjallisuutta löytyi paljon, mikä puhuu aiheen relevanttiuden puolesta. Aiheen moniulotteisuus ja lähteiden laaja valikoima tekivät aiheen rajaamisen haasteelliseksi. Esimerkiksi koulukontekstin valinta vaikutti siihen, että päädyimme jättämään myös hyvin olennaiseksi osoittautuneen kotitaustan ja sen vaikutuksen vähäisemmälle tarkastelulle. Halusimme painottaa koulukontekstia ja luokanopettajan vaikutusmahdollisuuksia kartoittaaksemme sellaisia käytänteitä ja välineitä, joita voimme itse hyödyntää tulevaisuuden työelämässämme.

Lisäksi jouduimme rajaamaan tarkastelun ulkopuolelle sellaisiakin asioita, jotka olisimme kokeneet asiaankuuluviksi ja mielenkiintoisiksi. Esimerkki tällaisesta aiheesta on lukihäiriöiden ja muiden lukemisprosessia vaikeuttavien tekijöiden huomioiminen kirjallisuuskasvatuksessa. Tiedostamme näiden tekijöiden tärkeyden, mutta niiden ottaminen osaksi tarkastelua olisi vääjäämättä vaikuttanut tutkimuskysymyksiin ja laajentanut tämän laajuisen tutkielman aihepiiriä liikaa. Tekemiemme harkittujen rajauksienkin jälkeen aiheemme on melko laaja, mutta olemme sen rajaukseen tyytyväisiä, sillä koemme, että kaikki tutkielmaamme sisältävät aihealueet ovat relevantteja.

Työskentelyymme toi haastetta myös kevään 2020 poikkeustila, jonka vuoksi kirjastot suljettiin tutkielmamme yhä ollessa kesken. Tutkielmamme oli onneksemme tässä vaiheessa jo pitkällä ja olimme saaneet runsaasti lähdekirjallisuutta haltuumme ennen poikkeustilaa. Tilanne teki väistämättä joidenkin lähteiden haltuun saamisen mahdottomaksi, joten jouduimme soveltamaan käyttämiämme työtapoja ja esimerkiksi turvautumaan joissain tapauksissa toisen käden lähteisiin tai e-kirjaan painetun lähteen sijaan. Tilanne pakotti meidät joustamaan myös työskentely-ympäristöjen valinnassa ja tarjosi toisaalta mahdollisuuden testata erilaisten etäyhteyksien toimivuutta osana työskentelyämme.

Koemme parityöskentelyn tarjonneen paljon mahdollisuuksia erilaisten näkemysten jakamiseen ja oman näkökulman laajentamiseen. Mielestämme yhteistoiminnallisuus antoi työskentelylle lisäarvoa, sillä saimme toisiltamme jatkuvasti vertaispalautetta esimerkiksi tekstirakenteeseen ja kirjoitusasuun liittyen. Työskentelytapa vaatii yksilötyöskentelyyn nähden verrattuna enemmän joustavuutta sekä

aikataulullisten tekijöiden, että luovien ratkaisujen osalta. Työskentelytapa tarjosi erinomaisen mahdollisuuden harjoitella yhteistyötaitoja, jotka ovat keskeisessä roolissa tulevaisuuden työnkuvasamme.

Tutkielmamme aihe tarjoaa useita näkökulmia ja vaihtoehtoja jatkotutkimusta ajatellen ja voisimme kuvitella jatkavamme saman aihepiirin parissa pro gradu -tutkielmassamme. Olisi hedelmällistä tarkastella esimerkiksi oppilaslähtöisten opetusmenetelmien ja yksilöllisten kirjavalintojen vaikutusta lukuinnon syntyyn vertailemalla kahta näiden tekijöiden osalta eroavaa kohderyhmää keskenään. Tarkastelun kohteena voisi olla myös muita oppilaiden lukuintoon ja lukemismotivaatioon vaikuttavia pedagogisia ratkaisuja ja keinoja. Pääsisimme oppilaita haastattelemaan kuulemaan heidän kokemuksiaan ja henkilökohtaisia näkemyksiään lukemisesta ja kirjallisuuskasvatuksesta. Pro gradu -tutkielmassamme voisimme myös muuttaa aiheen rajausta niin, että esimerkiksi lukihäiriöiden huomiointi kirjallisuuskasvatuksessa olisi mukana tarkastelussa.

Lähteet

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R. & Bentum, K. E. (2008). *Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based on the Component Model of Reading: An Alternative to the Discrepancy Model of LD*. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67–84.
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä - Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Anderson, R., Manoogian, S. T. & Reznick, J. S. (1976). *The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 915–922.
- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1989). *Human Agency in Social Cognitive Theory*. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- Barmore, J. & Morse, P. (1979). *Developing Lifelong Readers in the Middle Schools*. Teoksessa J. L. Thomas, & R. M. Loring (toim.) *Motivating Children and Young Adults to Read* (74–83). Phoenix, Ariz.: Oryx.
- Deci, E. L. (1972). *Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113–120.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1998). *Educational Psychology* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M., Scaffidi, N. & Tonks, S. (2004). *Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction*. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.
- Hakulinen, A. (2009). *Suomen kieli koulussa*. *Kielikello-lehti*, 2/2009. Viitattu 30.3.2020. Haettu osoitteesta: <https://www.kielikello.fi/-/suomen-kieli-koulussa>.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle!* Keuruu: Atena Kustannus Oy.
- Henriksson, A. (2004). *Koko koulu mukaan! – Kirjallisuus heräsi elämään Tiistilän koulussa*. Teoksessa H. Linna (toim.) *Luokat lukemaan* (7–18). Helsinki: Tammi.

- Hirvonen, R. (2013). *Näkökulmia motivaation ja itsesäätelyn merkitykseen oppimisessa*. *Kasvatus*, 44(5), 569–572.
- Herajärvi, E. (2002). Miten lukijaksi kasvamista voi tukea? Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä* (15–32). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Ikonen, K., Innanen, K. & Tikkinen, S. (2015). *Lukuinto-opas: lukumotivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyönä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Julkunen, M-L. (1993). *Lukijaksi kasvaminen*. Helsinki: WSOY.
- Kavanagh, L. (2019). *Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school*. *Journal of Research in Reading*, 42(3–4), 562–582.
- Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K. & Lerkkanen, M-K. (2017). *Associations Between Reading Skills, Interest in Reading and Teaching Practices in First Grade*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 832–849.
- Kirstinä, L. (2001). Odysseus tekstien merellä – Lukemisen muodonmuutokset Jukolasta nyky-Suomeen. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu: Lasten ja nuortenkirjallisuuden opas* (15–22). Helsinki: Tammi.
- Kivelä, A. (2009). Kolme tulkintaa sivistyksestä – Johdatus Klaus Mollenhauerin ajatteluun. Teoksessa A. Kivelä & A. Sutinen (toim.) *Teoria ja traditio – Juhlakirja Pauli Siljanderille* (85–115). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kokko, H. (2018). Sydämen ja järjen sivistys – Sivistyksen käsitehistoriaa modernin murroskohdassa. Teoksessa J. Tähtinen, J. Hilpelä & R. Ikonen (toim.) *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään* (69–94). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Kosonen, K. (2006). Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi – Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (12–31). Helsinki: Otava.
- Krohn, L. (2002). Miten innostaa lukiolaisia kaunokirjallisuuden lukijaksi? Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä* (55–73). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Lehtinen, E., Vauras., M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S. ... & Vetterranta, J. (2019). *PISA18 Ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja

kulttuuriministeriön julkaisuja. Viitattu 4.3.2020. Haettu osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1i9Zd0mmlgF-TtFGwoWg48LxFbVxsnSYrJLehc8EV4Mrn-Vfdj1zvMtTg>.

- Lepola, J. (2015). *Heikosti ja hyvin lukemaansa ymmärtävien lasten kertomuksen ymmärtämisen taidot, lukemisvalmiudet ja motivaatio 4–9 vuoden iässä*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 25(4), 4–24.
- Lepper, M., Greene, D. & Nisbett, R. (1973). *Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Rewards*. Journal of Personality and Social Psychology, 28(1), 129–137.
- Lepper, M. & Greene, D. (1975). *Turning Play into Work: Effects of Adult Surveillance and Extrinsic Rewards on Children's Intrinsic Motivation*. Journal of Personality and Social Psychology, 31(3), 479–486.
- Linna, H. (1999). *Lukuonni – Kirjallisuuden opetus ala-asteella*. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P. (2002). Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osajat – Pisa 2000 Suomessa* (141–166). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. (2004). Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? Teoksessa OECD, P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat – Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000* (75–98). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2004). Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia. Teoksessa OECD, P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat – Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000* (221–237). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. (2000). *Lukutaito työssä ja arjessa - Aikuisien kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Locke, E. & Latham, G. (2002). *Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year Odyssey*. American Psychologist, 59(9), 705–717.
- Martikainen, E. (2019). *Kiva lukea! – Analyysi lastenkirjainstituutin lukemiskyselystä 2019*. Lastenkirjainstituutti. Viitattu 15.3.2020. Haettu osoitteesta: <https://lastenkirjainstituutti.fi/2016/wp-content/uploads/2020/02/Kiva-lukea-kysely.pdf>.

- Mäkelä, M-L. (2001). Lukuharrastus viriää yhteistyöstä. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu: Lasten ja nuortenkirjallisuuden opas* (23–48). Helsinki: Tammi.
- Nampajärvi, S. (2002). Vaikea fiktio. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio, (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä* (45–54). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2015). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, J-E. (2012). *Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis*. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197.
- Nurmi, J-E. (2013). *Motivaation merkitys oppimisessa*. *Kasvatus*, 44(5), 548–554.
- Nurmi, V. (1982). *Kasvatuksen traditio*. Juva: WSOY.
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (4. uud. p.) Helsinki: Opetushallitus.
- Roeder, H. & Lee, N. (1979). Twenty-Five Teacher-Tested Ways to Encourage Voluntary Reading. Teoksessa J. L. Thomas & R. M. Loring (toim.) *Motivating Children and Young Adults to Read*. (14–17). Phoenix, Ariz.: Oryx.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin* (8. uud. p.) (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Rytilahti, M. (2002). Lapin pojat lukijoina. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä* (144–155). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Rättyä, K. (2013). *Mitä kirjallisuuskasvatus on?* Kielikukko 2. (34–39). Viitattu 30.3.2020. Haettu osoitteesta: http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2013-2_netiver-sio.pdf?fbclid=IwAR0YqWzXLh4wqkeBZ9zNLY4WI5fZ2fxObC4mVuEVj9rJBzjvHsk9J5XsOiE.
- Pahkinen, T. (2002) Lukeminen elämässä selviytymisenvälineenä. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä* (7–14). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

- Pajares, F. (2008). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. (111–140). New York: Lawrence Erlbaum.
- Pentikäinen, J. (2006). Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia ja menetelmiä. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi – Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (107–129). Helsinki: Otava.
- Pikkarainen, E. (2020). Kasvatustieteen kandidaattiseminaari (12.2.2020). Kasvatustieteellinen tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. (2003). *Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell*. British Journal of Educational Psychology, 73, 187–206.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. (1999). *Ihanaa vai pitkäväteistä – lukeminen nuorten harrastuksena*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Saeverot, H. (2015). *Revitalising Bildsamkeit?* Studies in Philosophy and Education, 35(1/2016), 1–16.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino Oy.
- Strandén, T. (2002). Lukeminen ja erilaiset oppijat. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä* (33–43). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Sulkunen, S. (2004). Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. Teoksessa OECD, P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat – Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000* (5–31). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Sulkunen, S. (2013). *Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa*. Kasvatus, 44(5), 562–568.
- Suojala, M. (2006). Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi – Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (170–189). Helsinki: Otava.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. uud. p.). Helsinki: WSOY.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation – An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Application* (1–30). New York: Lawrence Erlbaum.