



Siira Reetta

Lukivaikeus ja lukemismotivaation tukeminen

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Lukivaikeus ja lukemismotivaation tukeminen (Reetta Siira)

Kandidaatintutkielma, 35 sivua

Toukokuu 2023

---

Motivaatio on ihmisen toimintaa ohjaava sisäinen voima. Motivaatio käsitteenä jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisesti motivoitunut ihminen toimii omien intressiensä innoittamana, kun taas ulkoisesti motivoituneen ihmisen toiminta on seurausta ulkoisista palkkioista ja uhkista. Motivaatiosta voidaan irrottaa käsite lukemismotivaatio, joka tarkoittaa lukemiseen kohdistuvaa motivaatiota. Lukemismotivaatiota on erityisen tärkeää tukea niillä henkilöillä, joilla on todettu lukivaikeus, koska lukemisvaikeudet vaikuttavat lukemishalukkuuteen negatiivisesti ja niillä on kauaskantoisia vaikutuksia. Lukivaikeus on lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus, joka ilmenee erilaisina haasteina luku- ja kirjoitustaidossa. Oppilaalla, jolla on lukivaikeus, lukeminen on hitaampaa ja virhealttiimpaa, mikä voi vaikuttaa oppilaan lukemismotivaatioon negatiivisesti.

Käsittelen tässä kandidaatintutkielmassa lukivaikeuden ja lukemismotivaation yhteyttä, ja tutkielmani on kuvaus niistä sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä, jotka vaikuttavat sellaisten oppilaiden lukemismotivaatioon, joilla on lukivaikeus. Tutkielmani tavoitteena on kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla vastata kahteen tutkimuskysymykseen: 1. Mitä on lukemismotivaatio, ja 2. Kuinka lukemismotivaatiota tuetaan oppilaalla, jolla on lukivaikeus. Kirjallisuuskatsauksen aineisto koostuu sekä suomenkielisestä että kansainvälisestä kirjallisuudesta ja vertaisarvioituista tutkimusartikkeleista.

Lukemismotivaatioon vaikuttavat vahvasti Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteoriassa mainitut psykologiset perustarpeet, joita ovat yksilön autonomia, kompetenssi eli pystyvyys sekä yhteenkuuluvuus. Lukemismotivaatiota tukevia menetelmiä ovat ihmisen perustarpeiden tukeminen positiivisella palautteella, pitkäjänteisellä harjoittelulla, lukemaan innostamalla, vaihtelevilla pedagogisilla lähestymistavoilla, apuvälineiden käytöllä ja motivoivalla tuella.

Lukemismotivaatiotutkimusta ei ole vielä Suomessa merkittävän paljoa tehty, joten jatkotutkimuksen tekeminen aiheesta olisi mielekäästä.

Avainsanat: lukemismotivaatio, lukivaikeus, psykologiset perustarpeet, sisäinen motivaatio, ulkoinen motivaatio.

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

Reading difficulties and supporting reading motivation (Reetta Siira)

Bachelor's thesis, 35 pages

May 2023

---

Motivation is the internal force that drives human action. Motivation can be divided into intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsically motivated people are motivated by their own interests, while extrinsically motivated people act because of external rewards and threats. Motivation can be divided into reading motivation, which refers to the motivation to read. Supporting reading motivation is particularly important for people with a diagnosed reading disability because reading difficulties have a negative impact on reading motivation and have far-reaching consequences. Reading disability is a specific reading and writing disability that presents a variety of challenges in reading and writing skills. Students with a reading disability read more slowly and with greater error-prone, which can have a negative impact on their motivation to read.

In this bachelor's thesis, I study the connection between reading motivation and dyslexia and my thesis is a description of the internal and external factors that influence the reading motivation of a student with a reading disability. The aim of my thesis is to use a literary survey to answer two research questions: 1. What is reading motivation, and 2. How to support reading motivation in students with reading difficulties. The literature review includes both Finnish and international literature and peer-reviewed research articles.

Reading motivation is strongly influenced by the basic human psychological needs identified in Ryan and Deci's (2000) self-determination theory, which are autonomy, competence, and relatedness. Methods to support reading motivation involve supporting basic human needs through positive feedback, sustained practice, encouraging reading, different teaching approaches, the use of teaching aids and motivational support.

There has not yet been much research on reading motivation in Finland, so further research would be beneficial.

Keywords: basic psychological needs, dyslexia, extrinsic motivation, intrinsic motivation, learning motivation, reading motivation.

## Sisältö

1 Johdanto .....	5
2 Tutkielman lähtökohdat.....	7
2.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	7
2.2 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu .....	8
3 Lukivaikeus .....	10
4 Motivationaaliset tekijät oppimisessa .....	12
4.1 Motivaatio käsitteenä.....	12
4.2 Lukemismotivaatio ja lukivaikeus.....	13
5 Oppilaan motivaatioon yhteydessä olevat tekijät.....	16
5.1 Sisäinen motivaatio.....	16
5.2 Ulkoinen motivaatio .....	17
6 Lukemismotivaation herättäminen ja tuki.....	19
6.1 Oppijan rooli.....	19
6.2 Kodin rooli.....	20
6.3 Koulun rooli.....	21
7 Lukemismotivaation tukeminen ja lukivaikeuden huomioiminen .....	23
7.1. Autonomia .....	23
7.2 Kompetenssi .....	24
7.3 Yhteenkuuluvuus .....	25
7.4 Eriyttäminen ja apuvälineet .....	26
8 Pohdinta.....	28
9 Johtopäätökset .....	30
Lähteet.....	31

# 1 Johdanto

Lukutaito on yksi tärkeimmistä taidoista, joka avaa mahdollisuuden oppimiseen, ymmärrykseen ja kehittymiseen. Gustafsonin (2000) mukaan lukutaitoa tarvitaan kaikessa teoreettisessa oppimisessa, sillä kirjoitettu kieli on kriittisen tiedon ja kommunikaation lähde (s. 9). Lukutaito olisi hyvä saavuttaa perusopetuksen ensimmäisellä ja viimeistään toisella luokalla. Lukemaan oppiminen voi olla aluksi vaikeaa, jos lapsi ei opi sujuvasti kirjaimia ja niitä vastaavia äänneitä (Kairaluoma & Takala, 2019 s. 14). Lukemisen ja kirjoittamisen taidot heijastuvat toisiinsa. Jos oppilaalla on haasteita lukemisessa, myös kirjoittamisessa voi ilmetä pulmia (Kairaluoma & Takala, 2019, s. 14). Pisa-tutkimusten mukaan suomalaislasten lukutaito on heikentynyt, joten huoli lasten ja nuorten lukutaidosta on aiheellinen (OECD, 2019). Lukutaidon heikkeneminen voi johtua esimerkiksi koulujen lukemisen opettamisen heikkenemisestä tai lasten ja nuorten aikaisempaa vähäisemmästä lukemisen harrastamisesta omalla vapaa-ajallaan.

Lukemiseen voi liittyä erilaisia haasteita, ja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista puhutaan termillä lukivaikeus. Henkilöllä, jolla on lukivaikeus, lukeminen on hidasta ja virheeltistä, ja siihen liittyy oikeinkirjoittamisen ongelmia (Kairaluoma & Takala, 2019). Koulun alkuvaiheessa oppilaan hitaampi edistyminen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa verrattuna tavanomaisesti oppiviin voi viitata lukivaikeuksiin (Lyytinen ym., 2019). Aina kyse ei kuitenkaan ole lukivaikeuksista, vaan taustalla voi olla myös motivaation puutetta (Määttä, 2020). Tällöin voidaan puhua matalasta lukemismotivaatiosta. Kandidaatintutkielmani käsittelee lukemismotivaation herättämistä ja tukemista oppilaille, joilla on lukivaikeus. Tutkielmani on rajattu käsittelemään peruskouluikäisiä oppilaita.

Suomalaislasten lukutaidon heikkeneminen on puhututtanut suomalaisessa yhteiskunnassa viime vuosina paljon. Tästä osoituksena ovat lukuisat aiheita käsittelevät nostot mediassa: Yle uutisoi vuonna 2021 Lasten ja nuorten lukutaidon eriytymisestä (Suomen Tietotoimisto, 2021). Länsiväylä -lehti uutisoi vuonna 2022 luokanopettajasta, joka oli huolestunut lasten lukutaidon heikkenemisestä (Tuominen-Halomo, 2022). Mediassa on noussut myös erilaisia kannanottoja koskien lasten ja nuorten hiipuvaa lukuintoa. Esimerkiksi Suomen opetusministeri Li Andersson twiittasi (31.10.2019) Twitter-tilillään ”*Lukutaito ja lukuinto on monella tapaa kaiken oppimisen perusta. Lukutaito on myös iso lasten tasa-arvokysymys. Käynnistimme siksi ison avustushaun lasten lukutaidon edistämiseksi niin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa*

*kuin alkuopetuksessa!*”. Twiitti keräsi lukuisia tykkäyksiä sekä uudelleen twiittauksia. Myöskin Opetushallitus on ottanut kantaa aiheeseen vuonna 2021, jolloin esiteltiin Kansallinen lukutaitostrategia, jonka tavoitteena oli parantaa kaikenikäisten suomalaisten lukutaitoa (Opetushallitus, 2021). Huolimatta siitä, että motivaatio on tärkeä aihe, lukemisen osalta motivaatiotutkimuksia on tehty hyvin rajallisesti (Wigfield, 2000, s. 140). Lukutaito on siis äärimmäisen ajankohtainen aihe, johon akateemisella tutkimuksella on vielä annettavaa.

Tutkijat ja eri organisaatioiden toimijat, kuten Suomessa Matti Peltonen, Jari-Erik Nurmi, Katariina Salmela-Aro ja Sami Määttä, ovat tutkineet lukutaitoa ja motivaatiota. Jokainen heistä on tutkinut motivaatiota sen eri yhteyksissä sekä luonut erilaisia motivaatioteorioita. David Pearson on käsitellyt lukemista useissa teoksissaan, jotka käsittelevät sekä lukutaitoa että tehokasta lukemisen opetusta ja siihen liittyviä olennaisia osatekijöitä. Hän esittelee uusia menetelmiä lukemisen opetuksen tutkimiseksi kiinnittäen huomiota tasa-arvoon, osallisuuteen ja koulutuspolitiikkaan. Kuitenkaan vastaavaa tutkimusta lukemismotivaation *tukemisesta* oppilailta, joilla on lukuvaikeus, ei ole merkittävän paljoa tehty. Kansainvälisiä johtavia lukemismotivaatiotutkijoita ovat esimerkiksi Ulrich Schiefele ja Allan Wigfield, jotka tutkivat muun muassa lukemismotivaation ulottuvuuksia ja niiden suhdetta lukemiskäyttäytymiseen ja lukutaitoon.

Motivaatiota, joka kohdistuu lukemiseen, määritellään usealla eri tavalla. Kirjallisuudessa käytettyjä termejä ovat esimerkiksi lukemismotivaatio ja lukumotivaatio. Tässä kandidaatintutkielmassa käytän termiä lukemismotivaatio, sillä mielestäni käsite kuvaa paremmin tarkastelemaani ilmiötä. Lukemismotivaatiolla tarkoitetaan motivaatiota, joka kohdistuu lukemiseen.

## **2 Tutkielman lähtökohdat**

Tutkielman aihe, lukemismotivaation tukeminen, valikoitui oman mielenkiintoni pohjalta. Lukemisen ja motivaation yhdistäminen tutkielman aiheeksi tuntui kiinnostavalta, joten halusin lähteä tutkimaan aihetta lisää. Motivaatio on kaikkeen oppimiseen liittyvä asia, jonka vuoksi sitä tutkitaan paljon, ja uutta tietoa motivaatioon vaikuttavista tekijöistä tulee esiin jatkuvasti. Lukemismotivaatiosta ja lukivaikeudesta ei ole juurikaan tehty tutkimusta, joten koen aiheeseen liittyvän tutkielman teon hyödylliseksi. Erityispedagogiikan tutkinto-ohjelman opintojen sekä harjoittelujen aikana olen myös havainnut, että opettajat ovat huolissaan oppilaiden heikentyneestä lukemismotivaatiosta. Opettajalla on merkittävä rooli oppilaiden motivaatioon vaikuttavana tekijänä, jonka vuoksi mielestäni on tärkeää tutkia niitä keinoja, joiden avulla voidaan erityisopettajan työssä vaikuttaa oppilaiden lukemismotivaatioon positiivisella tavalla.

Toteutan tutkielman kirjallisuuskatsauksena ja se sisältää kaksi tutkimuskysymystä, jotka esittelen seuraavassa luvussa. Tutkielman alussa tarkastelen valitsemieni avainsanoja ja niiden merkitystä valittuun aiheeseen. Tutkielmassa esittelen myös motivationaalisia tekijöitä ja niiden sekä lukivaikeuden yhteisvaikutuksia. Lopuksi pohdinnassa ja johtopäätöksissä arvioin saatujen tulosten merkittävyyttä ja käytettävyyttä. Tässä tutkielmassa hyödynnän olemassa olevia motivaatiotutkimuksia ja laajennan niitä ottamalla huomioon lukemismotivaation.

### **2.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset**

Kandidaatintutkielmani tavoitteena on määritellä lukemismotivaatio ja kuvailla niitä työskentelymalleja ja toimintatapoja, joiden avulla lukemismotivaatiota voidaan tukea oppilaille, joilla on lukivaikeus. Tutkimuskysymykset esitetään kysymysmuotoisesti ja ne asetetaan mahdollisimman selkeästi ja tarkkarajaisesti (Hirsjärvi ym., 2007).

Kandidaatintutkielmani tutkimuskysymykset ovat

1. Mitä on lukemismotivaatio?
2. Kuinka lukemismotivaatiota tuetaan oppilaalla, jolla on lukivaikeus?

Ensimmäinen tutkimuskysymys on lukemismotivaation luonnetta ja taustaa selittävä kysymys, jota tutkimalla voidaan vastata toiseen tutkimuskysymykseen. Olen valinnut lukemismotivaation kuvaamisen omaksi tutkimuskysymykseksi sen vuoksi, että se on motivaatiosta irrotettavana käsitteenä hieman tuntemattomampi mutta oleellinen ja liittyy

omaan tutkielmaani. Toinen tutkimuskysymys pyrkii selvittämään erilaisia keinoja, joiden avulla pystytään tukemaan sellaisen oppilaan lukemismotivaatiota, jolla on lukivaikeus. Tutkielmasta saatavia ratkaisuja voisi hyödyntää sekä koulussa että kotiolosuhteissa suunniteltaessa motivoivaa tukea lukivaikeus huomioiden.

## **2.2 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu**

Tämä kandidaatintutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, ja tutkimukseni perustuu olemassa oleviin tutkimuksiin ja lähdekirjallisuuteen. Kandidaatintutkielman tekeminen kirjallisuuskatsauksena palvelee parhaiten tarkoitustaan, koska sitä on mahdollista myöhemmin laajentaa empiiriseksi tutkimukseksi esimerkiksi koko luokan lukemismotivaation seurantatutkimukseksi. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on osoittaa, mistä näkökulmista ja millä tavoin aihetta on aikaisemmin tutkittu ja miten tekeillä oleva tutkimus liittyy jo aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin (Hirsjärvi ym., 2007, s. 117). Tämä tutkielma pohjautuu jo olemassa oleviin tutkimuksiin ja näihin tutkimuksiin perehtymällä tarkastelen, miten voidaan tukea lukemismotivaatiota oppilailla, joilla on lukivaikeus. Kirjallisuuskatsauksen hyödyntäminen kandidaatintutkielman menetelmänä tarjoaa mahdollisuuden harjoittaa tiedon pääasioiden suodattamista tasokkaista tutkimuksista sekä rakentaa omin sanoin ja yhteisöllisesti tutkimukselle perustan ja oikeuttaa näin tutkimuksen (Hirsjärvi ym., 2007, s. 253).

Olen valinnut tutkielmani toteutustavaksi kirjallisuuskatsauksen kolmesta perustyypistä kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, joka on yksi käytetyimmistä kirjallisuuskatsauksen muodoista (Salminen, 2011, s. 6). Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkittavaa ilmiötä pystytään kuvaamaan laaja-alaisesti sekä tarvittaessa luokittelemaan tutkittavan ilmiön ominaisuuksia, vaikka tutkimuskysymysten ei tarvitse olla yhtä tarkkaan rajattuja kuin systemaattisessa katsauksessa tai meta-analyysissä.

Kirjallisuuskatsaus keskittyy tutkimuksen kannalta olennaiseen kirjallisuuteen (Hirsjärvi ym., 2007, s. 117), joten tutkielmassani hyödynnän olemassa olevia tutkimuksia ja niistä tehtyjä kokoavia katsauksia. Valmiit aineistot soveltuvat vain harvoin sellaisenaan hyödynnettäväksi tutkimuksessa (Hirsjärvi ym., 2007, s. 181). Osassa aineistoissa on tutkittu motivaatiota lukemismotivaation sijasta, mutta niiden samankaltaisuuden vuoksi koen samojen motivaatioteorioiden olevan yhdistettävissä myös lukemismotivaatioon. Valmiit aineistot tulisi



Hirsjärven ym., (2007) mukaan voida kytkeä omaan tutkimusintressiin sekä sovittaa omiin aineistoihin.

Lähteinä olen hyödyntänyt sekä suomenkielisiä että kansainvälisiä lähdekirjoja ja tutkimusartikkeleja. Tietokantoina olen hyödyntänyt Oulun yliopiston kirjallisuutta Oula-Finnan kautta. Olen hakenut tutkimusartikkeleita käyttäen Google Scholaria, sekä Ebsco- ja ProQuest-tietokantoja. Hakusanoina minulla on ollut lukemismotivaatio, lukumotivaatio (reading motivation), oppimisvaikeudet (learning disability) sekä lukivaikeus (dyslexia). Olen myös yhdistellyt näitä termejä saaden uusia hakutuloksia: lukemismotivaatio ja lukivaikeus (reading motivation and dyslexia).

### 3 Lukivaikeus

Lukutaito kehittyy jokaiselle lapselle yksilöllisesti, ja lukutaidon kehittymiseen vaikuttavat monet sisäiset ja ulkoiset tekijät. Tässä kandidaatintutkielmassa käsittelemme lukemismotivaation tukemista niillä oppilailla, joilla on todettu lukivaikeus.

Jo vuonna 1891 ranskalainen neurologi Dejerine havaitsi tutkimuksissaan, että osa vasemman takaraivon alueesta on kriittinen lukemisen kannalta (Lyon, 2003, s. 3). Lukivaikeuden neurobiologista perustaa on tutkittu myös aivojen toiminnallisilla kuvantamistutkimuksilla. Näistä tutkimuksista on saatu paljon arvokasta tietoa, jonka avulla ymmärrämme lukivaikeuden syitä paremmin (Lyon ym., 2003). Lukivaikeus voidaan todeta alkavan lukutaidon opettelun jälkeen siinä vaiheessa, kun lukutaidon pitäisi sujuvoitua (Kairaluoma & Takala, 2019, s. 14–15). Lukivaikeuden päähaasteita ovat lukemisen sujuvoitumiseen liittyvät haasteet, ja niille on ominaista vaikeudet sanojen tarkassa ja/tai sujuvassa tunnistamisessa sekä heikot oikeinkirjoitus- ja dekodauskyvyt (Lyon ym., 2003, s. 2; Takala & Kairaluoma, 2019, s. 15). Lyonin ym. (2003) mukaan lukivaikeus on erityinen oppimisen vaikeus, jonka seurannaisvaikutuksena voi olla heikko sanavarasto, josta seuraa ongelmia luetun ymmärtämisessä. Lukivaikeuden pohjana ovat fonologisen tietoisuuden heikkoudet, vaikeudet nopeassa sarjallisessa nimeämisessä sekä kielellisessä työmuistissa (Landerl ym., 2013). Oppilailla, joilla on lukemisen vaikeuksia, lukeminen voi hankalimmillaan olla äänteittäin etenevää, palailevaa ja vaivalloista (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 202). Lukemisen virheet kohdistuvat pääosin pitkiin sanoihin sekä sanoihin, joissa on harvinaisia, monikirjaimisia tavarakenteita, vierasperäisiä kirjaimia tai konsonanttiyhdistelmiä (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 202). Virheellisestä ja hitaasta lukemisesta johtuen oppilaalla on vaikeuksia selvittää tekstin lukemisesta sekä ymmärtää lukemaansa (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 202).

Lukivaikeus voi johtua familiaalisesta eli suvussa kulkevasta lukivaikeusriskistä, joten lukivaikeuden ilmenemiseen vaikuttavat myös ympäristötekijät (Lyytinen ym., 2019). Lyytisen ym. (2019) mukaan voidaan todeta, että lukivaikeuden lähtökohtana näyttää olevan geneettisistä syistä rajoittunut herkkyys erityisesti puheäänimaailman äänteiden havaitsemisessa lukemaan oppimisen kannalta riittävän tarkasti. Erityisen tärkeää on tukea lasta löytämään kiinnostus ja motivaatio kirjoitettuun kieleen, jos hänen perimässään on esimerkiksi familiaalinen riski saada lukivaikeus (Lyytinen ym., 2019). Tutkimusten mukaan pojille diagnosoidaan useammin oppimisen vaikeuksia, joten pojilla on todettu olevan enemmän

lukemiseen kohdistuvia haasteita kuin tytöillä (Wigfield, 2000, s. 145). Lukutaidon haasteiden eroja sukupuolten välillä selittää myös Wigfieldin (2000) mukaan erilainen lukemismotivaatio: tytöillä on usein myönteisempi asenne ja motivaatio lukemiseen kuin pojilla. Pojilla on useammin oppimisen vaikeuksia kuin tytöillä ja pojilla lähtökohtaisesti lukemismotivaatio on alhaisempi, joten erityisesti poikapuolisten oppilaiden, joilla on lukivaikeus, kohdalla tulisi kiinnittää huomiota lukemismotivaation tukemiseen.

Lukivaikeus ja heikko lukutaito voivat aiheuttaa monia kielteisiä seurannaisvaikutuksia (Takala & Kairaluoma, 2019). Nämä seurannaisvaikutukset ovat yhteydessä oppimisvaikeuksiin ja vaikeuksien kasaantuessa ne voivat vaikeuttaa merkittävästi oppilaan koulunkäyntiä, vaikuttaa hyvinvointiin ja muuhun elämään (Takala & Kairaluoma, 2019). Seurannaisvaikutuksia voivat olla esimerkiksi (Lyon ym., 2003):

- ongelmat luetun ymmärtämisessä
- heikentynyt sanavarasto
- vaikeus ilmaista itseään paperille
- haasteet kirjallisten töiden tekemisessä
- haasteet lukemisessa tai joskus myös matematiikassa.

Lukutaidon haasteiden tunnistaminen, luku- ja kirjoitustaitojen arviointi sekä vaihtelevien tuen muotojen suunnittelu ovat tärkeitä opinnoissa sekä myöhemmin työelämässä menestymisen vuoksi (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 201). Lyonin ym. (2003) mukaan oppilaille, joilla on lukivaikeus, on annettava tehokasta opetusta luokassa. Täten myös lukemismotivaation tukemiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Jokaisella oppilaalla, jolla on lukivaikeus, on omat vahvuusalueensa ja haasteensa sekä oppimisen tapansa. Kaikki eivät hyödy samanlaisesta tuesta, joten tukea suunniteltaessa on tehtävä yksilöllisiä ratkaisuja (Takala, 2019). Lukemisen opettamisen tuesta voidaan puhua lukitukena. Jos lapsella on vaikeuksia oppia lukemaan tai lukeminen on hidasta tai virheellistä, on tärkeää, että hänen oppimismotivaationsa säilyy myönteisenä (Majonen, 2020). Oppilaan motivaation ylläpitämiseen tarvitaan opettajien ja vanhempien tukea ja kannustusta, oppilaan minäpystyvyyden tukemista sekä realistisia oppimiseen liittyviä tavoitteita (Majonen, 2020).

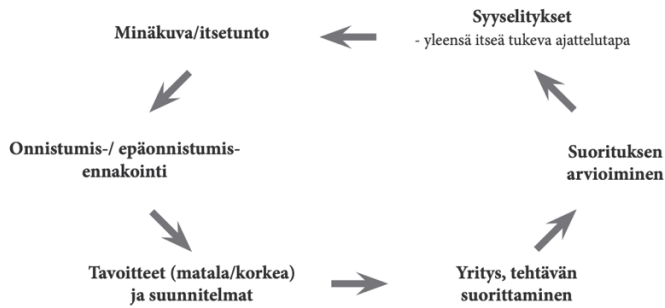
## 4 Motivationaaliset tekijät oppimisessa

Motivaatio on jatkuvasti tieteellisen tutkimuksen kohteena, ja tämänhetkistä oppimismotivaation tutkimusta voidaan kuvailla siten, että on olemassa useita keskeisiä oppimismotivaation teorioita (Salmela-Aro & Aunola, 2018). Näissä teorioissa esiintyy minäkuvaan ja erilaisiin kompetensseihin liittyviä näkökulmia, kiinnostus tiettyyn asiaan ja muiden ihmisten merkitys motivoitumisen kannalta (Salmela-Aro & Aunola, 2018). Salmela-Aron ja Aunolan (2018) mukaan suosituin oppimismotivaatioteoria on toistaiseksi Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteoria, jonka mukaan oppilaita motivoi mahdollisuus vaikuttaa tekemiseensä. Kouluissa opettajat ovat huolissaan oppilaiden motivaation puutteesta, (Wigfield, 2000, s. 140) ja onkin tärkeää löytää niitä keinoja, joiden avulla lukemiseen motivoitumista voidaan parantaa.

### 4.1 Motivaatio käsitteenä

Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ihmisellä on sisäistä motivaatiota, kun hänen toimintansa on seurausta omasta tahdostaan ja mielenkiinnostaan (Ryan & Deci, 2000a, s. 55). Tutkimuskirjallisuudessa on perinteisesti käytetty sisäisen motivaation käsitettä, kun tarkoitetaan motivoitumista johonkin, koska tehtävä itsessään on kiinnostava tai mielihyvää tuottava (Ryan & Deci, 2000b; Vasalampi, 2022, s. 21). Motivaatio on ulkoista, jos motivaatio on sidoksissa ulkoisiin palkitsemis- ja rangaistussuhteisiin (Ryan & Deci, 2017, s. 184). Ulkoisessa motivaatiossa motivaation lähde tulee muualta kuin henkilöstä itsestään.

Heikko suoriutuminen koulussa saattaa muodostaa oppilaille epäonnistumisen kehän, jossa epäonnistumiset vaikuttavat negatiivisesti oppilaan itsetuntoon, mikä edelleen vaikuttaa omaan uskoon suoriutua tehtävistä (Määttä ym., 2011). Tätä heikon motivaation ja epäonnistumisten kasautumista kutsutaan Määttän ym., (2011) mukaan negatiiviseksi kiertteeksi, josta voidaan päästä pois tuomalla esiin vahvistuvaa kierrettä:



Vahvistuva kierre, (Määttä ym., 2011, s. 39).

Vahvistuva kierre kuvaa eri tekijöiden syy-seuraussuhdetta, jossa oppilaan ajattelu- ja toimintatapoja tukemalla luodaan onnistumisen kokemuksia, jotka edistävät oppilaan minäkuva itsestään oppijana sekä kannustavat asettamaan uusia oppimisen tavoitteita. Vahvistuvaa positiivista kierrettä voidaan ruokkia järjestämällä oppilaille tietoisesti onnistumisen kokemuksia esimerkiksi auttamalla tehtävässä alkuun, tukemalla toiminnanohjausta ja esittelemällä erilaisia oppimisstrategioita (Määttä ym., 2011). Oppilaille voidaan antaa myös positiivista palautetta ja osoittaa heidän vahvuuksiaan (Määttä ym., 2011). Palaute on erityisen tärkeää niille oppilaille, joilla on haasteita oppimisessa, sillä se tukee kompetenssia eli kykyä suoriutua tehtävistä. Nämä oppilaat joutuvat usein tekemään ikätovereitaan enemmän töitä oppimisensa eteen, jonka vuoksi he saattavat ymmärtää, että ponnistelu ja harjoittelu eivät tuota tulosta. Näiden syiden myötä Vasalammen (2022) mukaan erityisesti nämä oppijat hyötyvät saadessaan palautetta pienistäkin edistysaskeleista, ja on tärkeää arvioida heidän suoriutumistaan jo oppituntien aikana. Onnistumisen kokemusten myötä osaamisen tunne ja myönteinen käsitys itsestä oppijana vahvistuvat (Kiiveri ym., 2014, s. 154). Myös opettajan antamat monenlaiset kehumiset tukevat lukemismotivaatiota (Neugebauer & Gilmour, 2020, s. 351).

#### 4.2 Lukemismotivaatio ja lukivaikeus

Ihmisillä on syntymästä lähtien luontainen taipumus olla innostunut ja kiinnostunut sekä osoittaa valmiutta oppia ja tutkia uutta (Ryan & Deci, 2000a, s. 56). Ihmistä, joka ei koe mielenkiintoa jotain toimintaa kohden, voidaan kuvailla motivoitumattomaksi. Jos ihminen puolestaan toimii aktiivisesti lopputuloksen saavuttamisen puolesta, hänen voidaan ajatella olevan motivoitunut (Ryan & Deci, 2000a, s. 54). Itsemääräämisteorian mukaan ihmisen

toimintaan vaikuttavia perusmotiiveja ovat autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus. Neljänneksi motivoivaksi tekijäksi on viime aikoina esitetty merkityksellisyyden kokemista (Salmela-Aro & Aunola, 2018).

Oppilaalla, joka mielellään tarttuu kirjaan lukemistarkoituksissa, voidaan todeta olevan hyvä lukemismotivaatio (Schiefele ym., 2012). Tavanomainen lukemismotivaatio tarkoittaa henkilön suhteellisen vakaata valmiutta aloittaa lukutoiminnot (Schiefele ym., 2012, s. 429). Tällainen oppilas ei viivyttele lukuläksyjen kanssa, vaan tarttuu kirjaan mielellään. Tavanomaisesta poikkeava eli heikko lukemismotivaatio ilmenee siten, että oppilas ei tartu mielellään lukemistehtävään, vaan valitsee mielenkiinnon tyydyttämiseksi jonkin muun toiminnon. Tavanomaiseen lukemismotivaatioon sisältyy yksilön toistuvat aikomukset aloittaa lukeminen mielenkiinnon tyydyttämiseksi (Schiefele ym., 2012, s. 429). Vaikka oppilas olisi taitava lukija, ilman lukemismotivaatiota lukemista ei juuri tapahdu (Wigfield, 2000). Motivoituneet lukijat altistuvat monipuolisille teksteille, mikä edistää kielen ymmärtämistä, kirjoitustaitoja ja sanaston laajentumista. Tämän vuoksi lukemismotivaatio on tärkeä osa lukemis- ja kirjoitustaitojen oppimista ja kehittymistä.

Puutteellista lukutaitoa voidaan osittain selittää heikolla motivaatiolla ja harjaantumattomuudella (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 205). On havaittu, että oppilaan motivaatio voi heikentyä, kun hän kokee lukemisen vaivalloiseksi, turhauttavaksi ja työlääksi (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 201). Lukeminen on ponnisteluja vaativaa toimintaa, joten lukeminen vaatii teknisen ja ymmärtävän lukutaidon lisäksi myös motivaatiota (Baker & Wigfield, 1999, s. 452). Oppilaat voivat usein valita, lukevatko he vai eivät, sillä heidän ympärillään on jatkuvasti muita ärsykejä, jotka vievät huomioita lukemisesta pois (Baker & Wigfield, 1999). Kun muut ärsykkeet, kuten tietokoneet ja puhelimet, kiinnostavat lapsia ja nuoria enemmän kuin lukeminen, voidaan niitä pitää yhtenä lukemismotivaatiota heikentävänä tekijänä. Jos oppilas kokee lukemisen haasteelliseksi, hän ei ajaudu kirjojen pariin, jolloin altistuminen lukemiselle on vähäistä.

Yksi näkökulma lukemismotivaation tukemisessa on keskittyä vahvistamaan oppilaan minäkäsitykseen lukijana. Tähän näkökulmaan kuuluu minäpystyvyys eli usko siihen, että lukemisessa voi onnistua. Minäpystyvyyteen kuuluu myös halu tarttua haasteellisiin ja itselle vaikeisiin lukemismateriaaleihin. (Baker & Wigfield, 1999.) Oppilaalla voi lukivaikeuden

vuoksi olla matala kompetenssi lukemiseen eli hänellä on vaikeuksia lukemisen perustaitojen hallinnassa, minkä vuoksi hänen minäpystyvyyttään on tärkeä tukea eri keinoin.

Lukemista koskevilla asenteilla on suuri merkitys lukijan motivaation kannalta (Baker & Wigfield, 1999, s. 452). Bakerin ja Wigfieldin (1999, s. 452) mukaan oppilailta, joilla on positiivinen asenne lukemista kohtaan, on hyvä lukemismotivaatio. Opettajan tulisi luoda lukemisesta positiivinen kokemus, esimerkiksi tarjoamalla oppilaille kirjoja, jotka käsittelevät lukijoiden omia mielenkiinnonkohteita. Oppilaat voivat valita lukukirjansa, jolloin kaikki luokan oppilaat eivät lue samaa kirjaa, vaan jokaisen oppilaan kirja on sisällöltään kiinnostava ja lukemismotivaatiota vahvistava. Kiinnostus lukemiseen liittyy tekstin ymmärtämiseen ja muihin tärkeisiin lukemisen seurannaisvaikutuksiin (Baker & Wigfield, 1999, s. 452). Ilman riittävää lukemisen harrastamista täyttä lukemisintoa ei voi saavuttaa (Lyytinen ym., 2019). Tämän vuoksi on erityisen tärkeää varjella, että lapsi ei pääse välttelemään lukemista, vaan häntä kannustetaan aktiivisesti lukemisen pariin (Lyytinen ym., 2019).

Noin kymmenesosalle suomalaislapsista lukemaan oppiminen ei tapahdu ongelmitta, vaan he tarvitsevat perusopetuksen lisäksi ylimääräistä tukea. Näille lapsille koulun tarjoama perusopetus lukemiseen ei riitä, vaan lapset tarvitsevat yksilöllistä tukea peruslukutaidon saavuttamiseksi (Lyytinen ym., 2019). Lukemisen haasteet kohdistuvat ensisijaisesti pitkiin sanoihin, harvinaisiin tavurakenteisiin ja vierasperäisiin kirjaimiin tai konsonanttiyhdistelmiin (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 202). Oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea oppimisessaan välittömästi haasteiden havaitsemisen jälkeen (Paloneva & Mäkipää, 2019, s. 181). Tuki kohdistetaan tällöin lukemaan opettamiseen sekä lukemaan opettelemiseen kohdistuvan motivaation tukemiseen. Lyytisen ym. (2019) mukaan motivaation ja tunteiden dynamiikan ymmärtäminen on välttämätön ehto oppilaan auttamiselle lukutaidon opettamisessa sen jälkeen, kun lukivaikeus on todettu. Tuen on oltava monipuolista ja joustavaa, ja sen tulee voida auttaa oppilasta saavuttamaan edistysaskelia oppimisessaan (Paloneva & Mäkipää, 2019, s. 181). Oppilaan kanssa työskentelevät opettajat ja hänen lähellään olevat muut aikuiset voivat vaikuttaa lapsen valintoihin ja kannustaa oppimista tukevaa harjoittelua, vaikka pohjimmiltaan oppiminen perustuu kuitenkin yksilön omaan valintaan ja tekemiseen (Lyytinen ym., 2019).

## 5 Oppilaan motivaatioon yhteydessä olevat tekijät

Oppilaan motivaation syntyyn vaikuttavat useat eri tekijät. Motivaation voi jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, joita käsitellään tässä kappaleessa aiempaa yksityiskohtaisemmin. Kestävän motivaatiopohjan rakentaminen voi olla vaativa haaste sitkeän oppimisvaikeuden voittamisessa, jossa myönteisten tunteiden ja oppimiseen paneutumisen näkökulmat nousevat erityiseen asemaan (Lyytinen ym., 2019).

### 5.1 Sisäinen motivaatio

Sisäinen motivaatio on sisäinen voima tai halu, joka saa ihmisen toimimaan. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan nimensä mukaisesti sitä, että motivaatio on lähtöisin oppilaasta itsestään ja tekemisen syyt tulevat hänen kiinnostuksestaan tekemiseen (Wigfield, 2000, s. 141). Vasalammen (2022) mukaan sisäisessä motivaatiossa toimintaa ohjaa yksilön intressit eikä ulkoisen palkinnon tavoittelu tai sääntöjen noudattaminen (s. 22). Oppilas voi esimerkiksi olla motivoitunut lukemaan, koska hän on kiinnostunut tietyistä aiheista (Schiefele ym., 2012, s. 429). Arkikielessä sisäisestä motivaatiosta voidaan myös käyttää termiä ”kiinnostus” (Vasalampi, 2022, s. 21).

Sisäistä motivaatiota kuvaa Neugebauerin & Gilmourin (2020) mukaan yleisesti kaksi käsitettä: ”uteliaisuus” (kiinnostus oppia lukemalla) ja ”innostuneisuus” (lukemisesta nauttiminen ja tekstiin uppoutuminen). Sisäinen motivaatio määritellään teon suorittamiseksi siitä seuraavan sisäisen hyvinolontunteen vuoksi (Ryan & Deci, 2000a, s. 56). Jokaisen oppilaan olisi tärkeää löytää itseä kiinnostavia motiiveja, sillä motivaation ollessa sisäistä halutun lopputuloksen saavuttaminen on todennäköisempää (Vasalampi, 2022, s. 22). Itsestämme lähtöisin olevat motiivit tukevat myöskin hyvinvointia ja vahvistavat elämäntyytyväisyyttä (Vasalampi, 2022, s. 22). Sisäisellä lukemismotivaatiolla on todettu olevan erityisen myönteisiä seurauksia: sillä on havaittu olevan yhteys luettujen tekstien monipuolisuuteen sekä teknisen lukutaidon tasoon ja luetun ymmärtämiseen (Schiefele ym., 2012). Decin & Ryanin (2000b) itsemääräämisteorian mukaan sisäinen motivaatio vahvistuu sellaisessa ympäristössä, jossa oppilas kokee turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Positiivinen ilmapiiri ja hyvät vuorovaikutussuhteet koko luokan kesken voivat lisätä oppilaiden lukemismotivaatiota myös sellaisilla oppilailta, joilla on haasteita lukemisessa.



## 5.2 Ulkoinen motivaatio

Kaikki ihmisen toiminta ei nojaudu sisäiseen motivaatioon, vaan toimintaa ohjaavat myös ulkoiset motiivit, kuten uhat tai palkkiot (Määttä, 2020, s. 11; Wigfield, 2000, s. 141).

Ulkoisessa motivaatiossa toiminta ei ole seurausta henkilön omista intresseistä, vaan toiminta tapahtuu ulkoisten tekijöiden johdosta. Oppilaan lukemismotivaatio voi olla seurausta ulkoisista kannustimista, kuten halusta saada hyviä kouluarvosanoja (Schiefele ym., 2012, s. 429). Luokassa oppilas voi motivoitua ulkoisesti siitä, että muutkin oppilaat lukevat. Kun ryhmän paine hälvenee, oppilas lopettaa lukemisen ja toiminta siirtyy muualle. (Wigfield, 2000, s. 142.) Luokan oppilaiden lukemismotivaatiota voi tällaisessa tilanteessa tukea siten, että jokainen oppilas lukee kirjaa yhtä aikaa, jolloin luokassa kaikkien toiminta on keskittynyt lukemiseen ilman muita häiriötekijöitä.

Ulkoisesti motivoituneet lukijat joko pyrkivät saamaan myönteisiä tuloksia tai välttämään kielteisiä tuloksia (Schiefele ym., 2012, s. 429). Oppilas saattaa esimerkiksi lukea oppikirjan kappaleen koulua varten saadakseen kiitosta opettajalta (Schiefele ym., 2012, s. 429). Lukemista voidaan kannustaa myös lukupalkkioiden avulla, sillä kehut tai muut palkkiot, kuten tarrat, voivat oikein käytettynä lisätä oppilaan lukemisen määrää ja siihen liittyvää minäpystyvyyden tunnetta (Tuovila ym., 2020). Koulussa ulkoinen lukemismotivaatio näkyy siten, että oppilas lukee vain rangaistuksen uhalla tai palkkion toivossa (Määttä, 2014, s. 46). Omien tavoitteiden perustuminen pelkkiin ulkoisiin motiiveihin ei ole kannattavaa, sillä se heikentää oppilaan psyykkistä hyvinvointia ja autonomian tunnetta (Vasalampi, 2022). Vaikka palkitseminen on iso osa ulkoista motivaatiota, se ei yksistään riitä ylläpitämään oppilaan lukemismotivaatiota.

Oppilaiden motivoinnissa yhtenä tavoitteena on muuttaa ulkoinen motivaatio sisäiseksi motivaatioksi (Vasalampi, 2022). Vähitellen ulkoisten kannustimien ohjaamasta käyttäytymisestä tulee vakiintunut osa ihmisen mieltä ja motiiveja, jolloin ulkoisesta motivaatiosta on tullut sisäistä (Ryan & Deci, 2017, s. 180). Itsemääräämisteorian mukaan ulkoisen motivaation sisäistymiseen päästään kolmen keskeisen motivaation osa-alueen kautta (Määttä, 2014, s. 45). Nämä osa-alueet ovat jo aikaisemmin mainitut yhteenkuuluvuus, kompetenssi (pätevyys) ja autonomia (itsenäisyys) (Määttä, 2014, s. 45; Ryan & Deci, 2000a). Ulkoisen motivaation muuttuminen sisäiseksi motivaatioksi edellyttää Decin & Ryanin mukaan myös myönteisen palautteen saamista, koska sitä kautta kehittyvä oma ajatteluprosessi tukee

autonomian ja pystyvyyden kokemuksia (Vasalampi, 2022, s. 109). Opettajat ja vanhemmat voivat ohjata lasta kirjojen pariin. Sisäistä motivaatiota voidaan vahvistaa tukemalla nuoren uteliaisuutta ja halua lukea lisää kiinnostavista aiheista sekä tarjoamalla tekstiin uppoutumisen kokemuksia (Troyer ym., 2019). Aikuisen tehtävänä on tarjota oppilaille tarpeeksi haastavia, mutta samalla mielenkiintoisia tekstejä, jotka houkuttelevat lapsia ja nuoria lukemaan. Kun oppilaan motivaatio on sisäistynyt, ulkoinen ja sisäinen motivaatio ovat sulautuneet toisiinsa ja tulleet osaksi oppilaan minäkuvaa (Määttä, 2014, s. 47). Tällaisessa tilanteessa oppilaan itsesääätely onnistuu Määttän (2014) mukaan moitteettomasti ja oppilas lukee, koska se koetaan arvokkaaksi ja osaksi identiteettiä: lukeminen kiinnostaa ja oppilas tulee siitä onnelliseksi (s. 47). Sisäistynyt motivaatio näkyy esimerkiksi siten, että oppilas lukee ilman ulkoisia palkintoja tai kannustimia (Määttä, 2014, s. 47).

## 6 Lukemismotivaation herättäminen ja tuki

Tutkimusten mukaan tärkeä lähtökohta oppilaan sisäisen motivaation muodostumiselle on tukea psykologisia perustarpeita (Ryan & Deci, 2000b). Psykologisia perustarpeita tukeva oppimisympäristö edistää oppilaan sisäisen motivaation kehittymistä sekä hänen hyvinvointiaan ja koulusuoriutumistaan (Vasalampi, 2022, s. 77). Oppilaiden lukemismotivaatiota on tärkeää ruokkia sekä koulussa että kotona, jotta oppilaat suoriutuisivat lukemistehtävistä sujuvasti. Sitoutuneet lukijat ovat motivoituneita lukemaan eri tarkoituksiin, hyödyntämään aiemmista kokemuksista saatua tietoa uusien käsitysten luomiseksi ja osallistumaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen lukemisen ympärillä (Baker & Wigfield, 1999).

### 6.1 Oppijan rooli

Opettajat ja vanhemmat voivat tukea oppilaan minäkäsitystä lukijana sekä antaa oppilaalle hyviä eväitä siihen, millaisilla menetelmillä lukemista voi harjoittaa, mutta myös oppilaalla itsellään on merkittävä rooli motivaation ylläpidossa. Yksilön toimintaan vaikuttavat hänen käsityksensä omasta minäpystyvyydestään (Ryan & Deci 2000a). Oppilaan itsesäätelyllä ja autonomialla on iso rooli motivaation ylläpidossa myös sellaisissa tilanteissa, joissa aikuinen ei ole läsnä (Guthrie & Coddington, 2009), sillä sisäinen lukemismotivaatio edellyttää yksilön omia intressejä lukemiseen. Tämän käsityksen perusteella oppilas asettaa itselleen tavoitteita, joiden perusteella hän jaksaa pysyä yhden tehtävän parissa tietyn aikaa. Minäpystyvyys vaikuttaa myös lukemiseen, koska oppilaalla on erilaisia uskomuksia omista lukemisen taidoistaan (Guthrie & Coddington, 2009). Oppilaat, joilla on matala minäpystyvyys saattavat vältellä haastavia tehtäviä todennäköisemmin kuin oppilaat, joilla on korkea minäpystyvyys. Korkea minäpystyvyys tuo oppilaalle itsevarmuutta suoriutua haastavistakin lukemistehtävistä. Jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia eikä uskoa itseensä oppijana, hän saattaa tehdä osaamistasoaan vaatimattomampia ratkaisuja (Kairaluoma & Tuovila, 2019), esimerkiksi vältellä haastavampia tehtäviä. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että oppilaan minäpystyvyyteen pyritään vaikuttamaan myönteisesti opintojen aikana.

Oppilaan itseohjautuvan toiminnan voidaan ajatella olevan oppilaan motivaation ja kognitiivisten strategioiden eli toimintaa ohjaavien suunnitelmien ja toimintatapojen käytön seurausta (Wolters, 2003). Kognitiivisia strategioita ovat esimerkiksi mielikuvien käyttö, tiedon jäsentäminen ja aktiivinen tiedon prosessointi. Woltersin (2003) mukaan motivaatiosta

ajatellaan, että itsesääteelyyn kykenevillä oppijoilla on useita uskomuksia ja asenteita, jotka ohjaavat heidän halukkuuttaan sitoutua lukemista vaativiin tehtäviin ja pysyä niiden parissa. Hyvän itsesääteelyn omaavilla oppilailta on laaja valikoima kognitiivisia strategioita, joita he voivat käyttää lukemista vaativien tehtävien suorittamisessa (Wolters, 2003). Lukemisesta motivoituneet oppilaat lukevat määrällisesti paljon, jonka vuoksi heidän lukemisen taitonsa kehittyvät jatkuvasti (Kairaluoma & Tuovila, 2019).

## **6.2 Kodin rooli**

Vaikka koulussa opetustyöllä on suuri merkitys oppilaan oppimispolun kannalta, myös kotioiloilla ja vanhempien tuella on vaikutusta oppilaiden lukemismotivaatioon (Vasalampi, 2022). Vanhempien kiinnostus lapsen koulunkäyntiin voi lisätä lapsen lukutaitoa ja lukemiseen liittyviä kokemuksia (Sonnenschein & Schmidt, 2000). Kielen kehityksen ja ymmärtämisen taitoja harjoitetaan jo varhaisessa vaiheessa lukemalla lapselle kertomuksia ja keskustelemalla hänen kanssaan satujen hahmoista, tapahtumista ja tarinan opetuksesta (Lepola, 2015, s. 5). Satukirjojen lukeminen on tyypillinen tapa opastaa lasta lukemisen pariin, ja esimerkiksi luettaessa iltasatua vanhempi voi virittää keskustelua kirjan hahmoista ja tapahtumista. Myös muut jokapäiväiset kokemukset voivat edistää lukemisesta kiinnostumista, sillä perheen lukuharrastus on osoittautunut lukemismotivaation kannalta tärkeäksi tekijäksi ja lapsen sujuvan lukutaidon ennustajaksi (Sonnenschein & Schmidt, 2000; Torppa ym., 2020). Varhaisen lukutaidon kehittymistä ennustaa satojen tuntien lukemisharrastuneisuus yhdessä perheenjäsenten kanssa (Sonnenschein & Schmidt, 2000). Jos kotona luetaan paljon, lapset altistuvat useammin kirjallisuuden pariin, mikä ennustaa positiivista lukemismotivaatiota myöhemmälle. Kirjoja lukevat vanhemmat toimivat esimerkkinä ja kannustavat myös lapsia lukemaan (Torppa ym., 2020).

On kohtuullista olettaa, että kaikki vanhemmat tahtovat lapsensa oppivan ja menestyvän koulussa. Ei voida kuitenkaan olettaa varmaksi, että kotona tiedetään, miten koulumenestyksen tavoite saavutetaan. (Sonnenschein & Schmidt, 2000.) Opettajien on tärkeää jakaa tietoa myös oppilaiden kotiin siitä, kuinka lukemiseen kohdistuvaa motivaatiota voidaan tukea. Jotta opettaja ja vanhemmat pääsevät yhteisymmärrykseen oppilaan oppimistavoitteista, opettajan on otettava huomioon oppilaan kotona puhuttu kieli, vanhempien koulutustaustat, vanhempien uskomukset siitä, kuinka lasta opetetaan sekä vanhempien mahdollisuudet auttaa lasta kotitehtävissä. (Sonnenschein & Schmidt, 2000.) Jos oppilaan kotona puhutaan toista kieltä

kuin koulussa, vanhemmilla saattaa olla rajalliset mahdollisuudet auttaa lastaan oppimaan kyseistä opetuskieltä. Tämä tilanne luo haasteita myös avustaa kotitehtävissä, etenkin lukemistehtävissä. Osa vanhemmista eivät ole osallisia lapsensa koulunkäynnissä, koska heidän oma lukutaitotasonsa on alhainen (Sonnenschein & Schmidt, 2000). Kuitenkin monissa yhteisöissä on käytössä aikuisille suunnattuja lukutaito-ohjelmia, joiden tavoitteena on parantaa vanhempien lukutaitoa ja lukemismotivaatiota, joka heijastuisi myös heidän lapsiinsa (Sonnenschein & Schmidt, 2000, s. 278). Suomessa on mahdollista saada suomi toisena kielenä -opetusta (S2-opetusta), jossa huomioidaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielenoppimisen yksilölliset haasteet ja tarpeet (Opetushallitus, 2023). S2-opetusta voidaan tarjota oppilaalle silloin, kun hänen suomen kielen peruskielitaitonsa on puutteellinen jollakin kielitaidon osa-alueella, jolloin oppilaalla ei ole edellytyksiä toimia tasavertaisena kouluyhteisön jäsenenä päivittäisessä vuorovaikutuksessa (Opetushallitus, 2023).

### 6.3 Koulun rooli

Opettaja voi tukea oppilaiden autonomiaa koulun arjessa (Vasalampi, 2022, s. 81). Tällaisia keinoja on esimerkiksi (Vasalampi, 2022, s. 81):

- oppilaiden aito kuuntelu
- oppilaiden mahdollisuus valita työskentelytapoja ja ratkaista tehtäviä omilla menetelmillä
- kiitos ja kannustus edistymisestä
- kiinnostus oppilaiden näkökulmiin ja kokemuksiin.

Tällaiset käytännöt välittävät oppilaille vahvoja viestejä itsestään autonomisina, pätevinä ja arvostettuina lukijoina, mikä puolestaan lisää heidän lukemismotivaatiotaan (Neugebauer & Gilmour, 2020, s. 346).

Jotta oppilaiden lukemismotivaatiota voidaan tukea, heidän hyvinvointiinsa on myös panostettava (Vasalampi, 2022, s. 70). Katariina Salmela-Aron ja Katja Upadyayan (2022) *Vaatimukset ja voimavarat* -mallin mukaan jokaisella oppijalla on motivaatiota ja kouluinnostusta saavuttaakseen oltava riittävästi henkilökohtaisia ja kouluun liittyviä voimavaratekijöitä (Vasalampi, 2022, s. 70–71). Henkilökohtaisia voimavaratekijöitä voivat olla henkilön ominaisuudet, kuten sinnikkyys tehtävien teossa tai luottamus omiin kykyihin haastavissakin tilanteissa (Vasalampi, 2022, s. 70). Kouluun liittyviä voimavaroja voivat olla esimerkiksi positiivinen oppilaan ja opettajan välinen suhde tai muu koulussa saatu tuki

(Vasalampi, 2022, s. 70). Opettajien rooli on toimia turvallisena aikuisena, jonka puoleen oppilaat voivat kääntyä ongelmatilanteissa. Opettajan hyvä oppilaantuntemus auttaa oikeanlaisen tuen suunnittelussa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että myönteisellä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksella on merkittävä yhteys oppilaiden koulusuoriutumiseen (Wentzel, 2009, s. 301). Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on todettu olevan myös yhteys oppilaan positiiviseen motivaatioon (Wentzel, 2009). Hyvä opettaja-oppilassuhde varmistaa hyvän oppilaantuntemuksen, jonka avulla opettaja voi valita oikeat motivoinnin välineet ja keinot oppilaskohtaisesti (Kiiveri ym., 2014).

## **7 Lukemismotivaation tukeminen ja lukivaikeuden huomioiminen**

Tarkastelen tässä luvussa erikseen Ryanin ja Decin (2000b) motivaatioteorian pohjalta oppilaan lukemismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä lukivaikeus huomioiden. Oppilaiden lukemismotivaatiota voidaan edistää tukemalla psykologisia perustarpeita; autonomiaa, kompetenssia ja yhteenkuuluvuutta. Oppilas, jolla on lukivaikeus, tarvitsee sellaisia lukemistehtäviä, joista hänellä on mahdollisuus suoriutua. Motivoiva tehtävä on oppilaalle merkityksellinen, tehtävään liittyy mahdollisuus valintoihin, onnistumisen kokemukset on turvattu, tehtävässä voi tehdä yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa ja opetettava asia on esitetty selkeästi (Kiiveri ym., 2014, s. 159).

### **7.1. Autonomia**

Oppilaan autonomiaa tarkasteltaessa on tärkeää ymmärtää, mitkä tekijät edistävät autonomian kehittymistä ja vahvistavat oppilaiden lukemisen taitoja. Erityisen vaikuttavia ja merkityksellisiä keinoja on tutkittu olevan oppilaiden aito kuuntelu, oppilaiden mahdollisuus oman työskentelytavan valintaan, sinnikkyteen kannustaminen, kiinnostus oppijoiden näkökulmiin ja kokemuksiin, ajan antaminen oppilaiden puheille, kiitos ja kannustus edistymisessä, oppimisprosessia eteenpäin vievien vihjeiden tarjoaminen ja oppilaiden kysymyksiin ja kommentteihin reagointi (Reeve & Jang, 2006). Oppilaan autonomia tarkoittaa sitä, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa erilaisissa tilanteissa. Opettaja ei suoraan sano, miten oppilaan tulee toimia, vaan antaa monipuolisesti vaihtoehtoja, joista oppilas voi valita haluamansa tavan (Ryan & Deci, 2000b).

Opetuskäytänteiden vaihtelulla voidaan vaikuttaa oppilaan lukemismotivaatioon (Neugebauer & Gilmour, 2020). Kuten myös Vasalampi (2022) esitteli, oppilaille tulee tarjota mahdollisuus kokeilla erilaisia menetelmiä ja valita itselleen sopivia työskentelytapoja autonomian tukemiseksi ja lukemisen mielekkyyden varmistamiseksi. Opettajalähtöiset opetuskäytännöt ovat perinteisiä ja opettajan luokassa olevaa kokonaisvaltaista kontrollia kuvastavia menetelmiä, jolloin oppilaat vain kuuntelevat ja seuraavat opettajan ohjeita (Tang, 2017). Tällöin kaikki suorittavat samalla tavalla samat tehtävät, jotka painottuvat opeteltavien perusasioiden äärelle (Tang, 2017). Oppiaine ja vaihtelevat opetusmenetelmät voivat selittää oppilaiden heikkoa tai vahvaa motivaatiota. Esimerkiksi taito- ja taideaineet voivat niiden toiminnallisen luonteen vuoksi olla kiinnostavampia kuin reaaliaineet, joissa oppiminen

perustuu pitkälti lukemiseen. (Neugebauer & Gilmour, 2020.) Oppilaiden sisäistä tyytyväisyyttä ja kiinnostusta edistävät tehtävät, jotka ovat tarpeeksi haastavia muttei liian vaikeita. Kun oppilas onnistuu tehtävien teossa, hänelle tulee tilanteessa tehtävän hallinnan tunne, mikä tukee oppilaan autonomiaa. (Neugebauer & Gilmour, 2020, s. 347.) Jotta lukemistehtävä olisi oppilaalle merkityksellinen, se on voitava liittää oppilaan kokemusmaailmaan (Kiiveri ym., 2014, s. 159). Luettuaan tekstin oppilaan tulisi ymmärtää, kuinka asia liittyy hänen kokemusmaailmaansa, ja tekstin tulisi sisältää arkielämän esimerkkejä ja sellaista kieltä, että jokainen lukija pystyy sen ymmärtämään.

## **7.2 Kompetenssi**

Kompetenssi kuvaa ihmisen kykyä ja taitoja toimia erilaisissa tilanteissa. Hyvässä kompetenssissa oppilaalla on tarvittava määrä osaamista tehtävän tekemiseen ja hän toimii itsevarmasti. (Ryan & Deci, 2000b.) Tällöin tehtävä on oppilaan oppimista tukeva ja hänen kokoisensa, jolloin oppilas voi suoriutua tehtävästä saaden onnistumisen kokemuksia. Jos oppilaalla ei ole uskoa itseensä oppijana, ei hänellä ole myöskään motivaatiota pyrkiä suoriutumaan tehtävistä (Vasalampi, 2022, s. 89).

Hitaasti lukeva oppilas voi kokea oppitunnin aikana paineita suoriutua samassa tahdissa kuin muut luokan oppilaat (Vitka & Kairaluoma, 2020). Opettaja voi tarjota oppilaalle eriyttäviä tekstejä, jotta oppilaalla olisi lukutaitotasolleen riittävän haastavia tekstejä luettavana. Saavutettavan materiaalin käyttö on oppilaskeskeinen lähestymistapa lukemismotivaation tukemiseen. Saavutettavalla materiaalilla tarkoitetaan sellaista materiaalia, joka on suunniteltu siten, että se on helposti luettavissa ja ymmärrettävissä riippumatta siitä, onko oppilaalla oppimisen vaikeuksia. Jos oppilaalla on lukivaikeus ja hän tarvitsee enemmän tukea lukemiseensa, opettajan on varmistettava, että luettava materiaali on vaikeusasteeltaan ja tekstimäärältään mahdollisimman motivoivaa ja oppilasta innostavaa (Kairaluoma & Tuovila, 2019, s. 214). Kun oppimateriaali on lukijalle saavutettavaa, hän saa paremmat edellytykset selviytyä lukemisesta (Paloneva & Mäkipää, 2019). Äänikirjoista voi olla apua lukivaikeuden haasteisiin, jos lukeminen painetusta kirjasta on työlästä, hidasta tai virhealtista.

Tunnin rakenteella ja tunnin aikana suoritettavien tehtävien valinnalla voidaan vaikuttaa oppilaan lukemismotivaatioon. Kun oppilailta puuttuu pätevyyden tunne, he todennäköisesti haluavat välttää vaikeita lukemistehtäviä (Baker & Wigfield, 1999, s. 455). Haastavaa



lukemistehtävää ei näin ollen kannata ajoittaa oppitunnin loppuun, jolloin oppilaiden vireystila ei riitä kannattelemaan tehtävän pariin. Haastavat lukemistehtävät voidaan ajoittaa oppitunnin alkuun, jolloin oppilaiden vireystila on korkeampi.

### 7.3 Yhteenkuuluvuus

Yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan sitä, että oppilas kokee olevansa yhteydessä muihin ihmisiin, esimerkiksi oman luokkansa oppilaisiin (Ryan & Deci, 2000b). Kun oppilas kokee yhteenkuuluvuutta, hän ei tunne olevansa yksin tilanteessa, vaan hänellä on turvallisia ihmisiä ympärillään. Yhteenkuuluvuuden tunnetta edistämällä voidaan motivoida oppilasta yhteisöllisen lukemisen pariin.

Sekä oppilaan yhteenkuuluvuuden tunnetta että autonomiaa voidaan tukea oppimisympäristöllä, jossa oppilaat voivat tehdä itsenäisiä päätöksiä siitä, missä opiskelevat. Kun oppilaille annetaan vapaus valita, mikä on paras oppimismuoto tai -paikka, se tukee heidän lukemismotivaatiotaan (Neugebauer & Gilmour, 2020, s. 351). Oppilas voi esimerkiksi mennä lukemaan valitsemaansa paikkaan yhdessä kaverin kanssa, jolloin lukemistapahtuma onkin sosiaalinen. Lukemisen kontekstissa oppimismuotoja voivat olla fyysisen kirjan tai e-kirjan lukeminen, tai äänikirjan kuuntelu. Lukemista oppilaat voivat harjoittaa esimerkiksi luokassa omalla pulpettipaikalla, koulun kirjastossa, sohvalla ja tyynyillä, tai luokan ulkopuolella. Luokassa oppilaille voidaan tarjota monipuolisia ja erilaisia lukemismateriaaleja (Majonen, 2020). Oppilaiden kanssa voidaan keskustella lukemisen myönteisistä vaikutuksista ja luoda lukemisesta oppimis-, ei suorituskeskeinen tilanne (Majonen, 2020). Oppimisympäristön muokkaaminen voi luoda positiivista kehitystä oppilaan lukemismotivaatioon, sillä sopivassa ympäristössä motivaatio lähtee usein luontevasti sisäistymään (Vasalampi, 2022, s. 49).

Opettaja voi edistää omalla toiminnallaan koko luokan oppilaiden yhteenkuuluvuutta. Yhteenkuuluvuus on myös yksi inklusion periaatteista, jossa lapsen etu asetetaan kaiken keskiöön. Yhteenkuuluvuutta tukevassa luokassa kaikki oppilaat voivat käyttää sähköisiä oppimateriaaleja, eivätkä sellaisia materiaaleja erityisesti tarvitsevat erotu joukosta. Esimerkiksi ilmavien ja selkeällä fonttikoolla kirjoitettujen tekstien lukeminen on lukemisen tukemista koko luokalle (Vitka & Kairaluoma, 2020, s. 97). Tekstin lukemisen helpottamisella haetaan myös oppimisen helpottamista eli kompetenssia.

## 7.4 Eriyttäminen ja apuvälineet

Lukivaikeuksien aiheuttamia haasteita voidaan vähentää koulussa muokkaamalla opetusta ja oppimateriaaleja saavutettaviksi sekä käyttämällä yksilöllisiä, lukivaikeuden aiheuttamia haasteita kompensoivia ratkaisuja (Paloneva & Mäkipää, 2019, s. 176). Puutteellisia lukemisen ja kirjoittamisen taitoja voidaan täydentää eriyttämällä opetusta ja hyödyntäen apuvälineitä sekä tietoteknisiä välineitä ja sovelluksia (Kairaluoma, 2020, s. 85; Paloneva & Mäkipää, 2019, s. 176). Näitä keinoja ovat havainnollistaminen, tehtävien pilkkominen ja erilaiset opetusmenetelmät (Vitka & Kairaluoma, 2020). Sähköisen oppimisympäristön ja lukiapuvälineiden käytön tulisi olla sellaista, että se ei häiritse tai leimaa ketään käyttäjää (Paloneva & Mäkipää, 2019, s. 176). Palonevan & Mäkipään (2019) mukaan apuvälineiden käyttöä olisi mahdollista laajentaa käytettäväksi luokkatyöskentelyssä, jolloin kaikki luokan oppilaat pääsevät käyttämään apuvälineitä oppimisen tukena. Värikalvot, korvatulpat, aakkosliuskat ja lukuviivaimet ovat apuvälineitä, joita kokeilemalla oppilas voi löytää itselleen lukemista helpottavan välineen. Tietokonetyöskentelyyn ja e-kirjojen lukemiseen on myös kehitetty oppimista helpottavia työkaluja. Näitä ovat esimerkiksi suurempi näppäimistö, luettavan tekstin fonttikoon suurennus, suuremmat rivivälit ja selkeät fontit.

Opettaja voi hyödyntää oppitunnilla oppikirjan tekstin opiskelussa äänikirjaa, jonka avulla kirjan kappale voidaan kuunnella yhdessä (Paloneva & Mäkipää, 2019). Oppilaalle, jolla on lukivaikeus, on erityisen tärkeää, että äänikirjassa on mahdollisuus muokata tekstin puheäänänen nopeutta ja e-kirjassa tekstin ominaisuuksia visuaalisesti helpommin hahmotettavaksi (Paloneva & Mäkipää, 2019). Oppilas pystyy tällä tavoin eriyttämään luitukea itselleen sopivaksi. Syvälinen oppiminen on oleellisempaa kuin nopeasti ja pintapuolisesti läpikäydyn sisällön suuri määrä (Vitka & Kairaluoma, 2020). Oppikirjoja voidaan eriyttää karsimalla oppimistavoitteiden näkökulmasta epäolennaisia tehtäviä ja valikoida sellaisia tehtäviä, joissa oppilas pystyy hyödyntämään omia vahvuuksiaan (Vitka & Kairaluoma, 2020). Lukivaikeuteen liittyy myöskin muistin haasteet, joten tehtävien pilkkominen pienempiin osiin voi helpottaa tehtävän tekemistä (Landerl ym., 2013; Vitka & Kairaluoma, 2020). Opetuksen havainnollistaminen väreillä ja visuaalisilla kuvilla, huumorilla ja mielikuvituksella auttaa asioiden muistamista (Vitka & Kairaluoma, 2020).

Oleellista apuvälineiden hyödyntämisessä on, että oppilas omaksuu työskentelytavan, jonka avulla hän pystyy sujuvasti ja riittävän nopeasti jäsentämään ja kertaamaan lukemaansa

(Paloneva & Mäkipää, 2019, s. 182). Palonevan & Mäkipään (2019) mukaan erilaisten työskentelytapojen oppiminen ja omaksuminen ei ole itsestään selvää ja oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, tarvitsee niiden käytössä myös ohjausta. Oppilaiden taitojen arvioinnissa käytetään toisistaan poikkeavia mittareita sekä vertailua oppilaiden välillä (Vasalampi, 2022, s. 78). Oppilaiden vertailu keskenään ei tue heidän sisäistä motivaatiotaan, sillä itseä parempiin vertaaminen voi vaikuttaa minäpystyvyyteen negatiivisesti (Vasalampi, 2022, s. 78). Tutkimusten mukaan oppimisen ja motivaation kannalta on olennaista, että palautetta annetaan muutenkin kuin vain arvosanojen muodossa, ja välittömällä, positiivisella palautteella on myönteinen vaikutus lukemismotivaatioon (Kiiveri ym., 2014; Vasalampi, 2022).

## 8 Pohdinta

Oppilaan, jolla on lukivaikeus, lukemismotivaatiota voidaan tukea monin eri tavoin. Edistämällä oppilaan autonomiaa, minäpystyvyyttä ja yhteenkuuluvuutta ja ulkoisen motivaation sisäistymistä voidaan kasvattaa innostusta lukemiseen. Oppimisvaikeuksilla on negatiivinen vaikutus oppilaan haluun lukea, joten oppimisvaikeuksien näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää tutkia motivaatiota ja tukea sitä aktiivisesti (Aro, 2014, s. 102). Lapsilla on ympärillään paljon erilaisia ärsykyksiä ja aktiviteetteja, jotka vievät aikaa pois lukemiselta. Lukemismotivaation kannalta on haasteellista, kuinka oppilaat saadaan käyttämään aikaa lukemiseen tietokonepelien ja muiden harrastusten lomassa. Oppimisvaikeudet vaikuttavat oppilaiden motivaatioon jo ensimmäisellä luokalla (Aro, 2014, s. 102), joten kouluissa tulisi kiinnittää huomiota erityisesti sellaisten lasten lukemaan opettamiseen ja lukemaan kannustamiseen, joilla on lukivaikeudesta johtuvia haasteita lukemisessa. Lukemisesta innostunut oppilas harjoittelee lukemista paljon, ja sitä kautta lukemisen haasteet ja erot ikätovereihin nähden saattavat vähentyä tai kadota kokonaan (Aro, 2014, s. 102). Tällaisessa tilanteessa motivaatio ja sinnikkyys voivat Aron (2014) mukaan suojata oppilaita oppimisvaikeuksiin linkittyviltä suuremmilta ongelmilta. Aktiivinen lukemisen harjoittelu on täten yksi avain lukemismotivaation kasvattamiseen.

Tämä tutkielma tehtiin kirjallisuuskatsauksena, joten tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu käytettyihin lähteisiin. Hyödynsin tutkielmassa vertaisarvioituja lähteitä, jonka vuoksi tutkielman voidaan arvioida olevan luotettava. Akateemisen tutkimuksen luotettavuutta lisää kansainvälisten vertaisarvioitujen lähteiden käyttö, joten tutkielman luotettavuutta voisi nostaa etsimällä tietoa pelkästään mahdollisimman tuoreista kansainvälisistä vertaisarvioituista lähteistä. Tutkielman tuloksista löytyy paljon arvokasta tietoa erityispedagogista ammattia varten: Erityisopettajat kohtaavat työssään laajan kirjon erilaisia oppijoita, joilla on vaihtelevasti haasteita oppimisessa. On siis tärkeää hallita sellaisia keinoja, joiden avulla lukivaikeuden omaavien oppilaiden koulumenestystä voidaan tukea vaikuttamalla heidän lukemismotivaatioonsa positiivisesti. Opettaja voi kannustaa oppilaita kirjallisuuden pariin ja puhua itse lukemisesta positiiviseen sävyyn, sillä lukemismotivaatioon vaikuttavat monet sisäiset ja ulkoiset tekijät. Tutkielmassa käsitelin lukemismotivaation tukemista peruskouluikäisillä oppilailta, joten tulokset ovat yleistettävissä tämän ikäluokan lapsiin ja nuoriin (7–15-vuotiaat).

Tutkimusmenetelmänä kirjallisuuskatsaus rajaa pois kvantitatiivisen tutkimuksen tekemisen, jolloin täysin uutta omaa tutkimusta ja tietoa ei voida luoda. Tutkimusaihetta olisi mielekästä jatkaa myöhemmin pro gradu -tutkielmassa, sillä Suomessa aiheesta tehtyjä tutkimuksia on vähän. Voisin tutkia oppilaiden lukemismotivaatiota kvantitatiivisesti lukemismotivaatiokyselyllä tai motivaatiomittauksilla, jotka olisivat päivittäisiä arviointeja. Tutkimusta voisi tehdä myös luokkahuonetasolla, jossa lukemismotivaatioon vaikuttavina tekijöinä arvioitaisiin esimerkiksi oppimisympäristöä ja käytettäviä opetusmenetelmiä. Tutkimuksen voisi toteuttaa myös interventiona, jonka aikana oppilaita innostetaan erityisen paljon lukemaan. Tutkimuksessa analysoitaisiin tilastollisin menetelmin toteutetun intervention vaikutuksia. Spesifiä case-tutkimusta voisi toteuttaa ottamalla huomioon oppilaiden yksilökohtaiset tulokset ja motivaation merkityksen. Lukemismotivaatiota voisi tutkia myös vapaa-ajan lukemisen näkökulmasta tai laajemmin eri ikäisten lasten ja nuorten keskuudessa. Saaduista tuloksista olisi mahdollista koostaa kasvatusalan ammattilaisille, mutta myös oppilaiden vanhemmille työkaluksi soveltuva teos, jossa olisi lukivaikeus huomioiden koottu vinkkejä menetelmistä ja toimintatavoista lukemismotivaation tukemiseen.

## 9 Johtopäätökset

Lukemisen ja kirjoittamisen taidot ovat perustaitoja, jotka ovat olennaisen tärkeitä oppimisen kannalta. Heikolla lukutaidolla on suora yhteys negatiiviseen lukemismotivaatioon, jonka vuoksi lukemismotivaatiosta tulisi huolehtia erityisesti niiden oppilaiden osalta, joilla on lukivaikeus.

Lukemismotivaation vahvistaminen oppilailla, joilla lukemisen taidot ovat heikot, ei ole lukivaikeuden vuoksi yksinkertainen tehtävä. Oppilasta tulisi tukea koulussa ja kotona, ja tuen toteuttamisessa aikuisilla on suuri rooli. Lukemismotivaatiota voidaan tukea edistämällä psykologisten perustarpeiden eli autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden toteutumista.

Toiseksi on tärkeää tukea oppilaan ulkoisen motivaation muuttumista sisäiseksi motivaatioksi. Sisäistyneen lukemismotivaation avulla oppilas lukee omasta tahdostaan ja kokee sen merkitykselliseksi.

Lukutaidon kehittyminen edellyttää pitkäkestoista ja toistuvaa harjoittelua. Kun harjoittelu on mielekästä, oppilas saa tehtävien teosta onnistumisen kokemuksia, jolloin negatiivista kierrettä ei pääse syntymään ja puolestaan positiivinen vahvistuva kierre voimistuu. Onnistumisen kokemukset edistävät psykologisten perustarpeiden toteutumista sekä ulkoisen motivaation muuttumista sisäiseksi motivaatioksi. Oppilaan lukemismotivaation ylläpitämiseen vaaditaan aikuisten tukea ja kannustusta sekä järkeviä oppimisen tavoitteita. Lukivaikeus voidaan huomioida vaikeusasteeltaan ja tekstimäärältään saavutettavalla materiaalilla, joka on samalla oppilasta motivoivaa ja innostavaa.

Näiden johtopäätösten perusteella voidaan todeta, että lukemismotivaation tukeminen on tärkeä osa oppimisen edistämistä oppilailla, joilla on lukivaikeus. Keskeisiä tekijöitä ovat aikuisten rooli, kannustaminen ja positiivinen palaute, sopivat lukemistehtävät ja myönteisten kokemusten saaminen. Näiden avulla oppilas pystyy kehittämään lukutaitoaan ja ylläpitämään motivaatiotaan lukemiseen.

## Lähteet

- Andersson, L. [@liandersson]. (31.10.2019). [twiitti]. Twitter.  
<https://twitter.com/liandersson/status/1189914109992681474>
- Aro, M., Määttä, S., Kiiveri, L., Kairaluoma, L., & Vehniäinen, J. (2014). *Otetta opintoihin* (1. p.). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, M. (2014). Oppimisvaikeudet ja motivaatio. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 101–103). Niilo Mäki Instituutti.
- Baker, L., Dreher, M. J., Guthrie, J. T., Graham, S., Harris, K. R., Chambliss, M. J., McKillop, A. M., Gambrell, L. B., Mazzoni, S. A., Almasi, J. F., Wigfield, A., Leipzig, D. H., Afflerbach, P., Brynes, J. P., Cox, K. E., Knowles, K. T., Buehl, M., Fasulo, L., Valli, L., . . . Fives, H. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Guilford Press.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Guthrie, J. T. & Coddington, C. S. (2009). Reading Motivation. Teoksessa K. R. Wentzel & Wigfield, A. (toim.), *Handbook of Motivation at School*. (s. 503-526). Routledge.
- Gustafson, S. (2000). *Varieties of reading disability: Phonological and orthographic word decoding deficits and implications for interventions*. Linköpings universitet.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. osin uud. laitos.). Tammi.
- Huemer, S. (2009). Training reading skills: towards fluency. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*.
- Kairaluoma, L. (2020). Lukemisen ja kirjottamisen vaikeudet, arviointi ja kohdennettu tuki yläkoulussa. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* (s. 82–94). Lapin yliopisto.
- Kairaluoma, L. & Tuovila, S. (2019). Nuorten lukivaikeudet ja opiskelun tuki. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukeen* (s. 201–223). Gaudeamus.

- Kiiveri, L., Määttä, S., Ilveskoski, M., Suvilehto, T., Wennström, K., Salmi, E. & Kairaluoma, L. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 153–186). Niilo Mäki Instituutti.
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., O'Donovan, M., Williams, J., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Tóth, D., Honbolygó, F., Csépe, V., Bogliotti, C., Iannuzzi, S., Chaix, Y., Démonet, J.-F., . . . Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 686–694. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12029>
- Lepola, J. (2015). Heikosti ja hyvin lukemaansa ymmärtävien lasten kertomuksen ymmärtämisen taidot, lukemisvalmiudet ja motivaatio 4–9 vuoden iässä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 25(4), 4–24. Haettu osoitteesta [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/12/Bulletin-4\\_2015\\_Lepola.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/12/Bulletin-4_2015_Lepola.pdf)
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. [https://www-jstor-org.pc124152.oulu.fi:9443/stable/pdf/23764731.pdf?refreqid=excelsior%3Ab12fce888a5133ecfc205e1d2ac2fe59&ab\\_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1](https://www-jstor-org.pc124152.oulu.fi:9443/stable/pdf/23764731.pdf?refreqid=excelsior%3Ab12fce888a5133ecfc205e1d2ac2fe59&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1)
- Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M. & Lyytinen, P. (2019). Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 25–53). Gaudeamus.
- Majonen, V. (2020). Nuorten lukemismotivaation vahvistaminen. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 128–135). Niilo Mäki Instituutti.
- Määttä, S. (2014). Itseohjautuvuus. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 45–48). Niilo Mäki Instituutti.
- Määttä, S. (2020). Motivaatio ja oppiminen. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* (s. 10–18). Lapin yliopisto.



- Määttä, S., Kiiveri, L., & Kairaluoma, L. (2011). Motivoimaa-hanke ammatillisen nuorisoasteen koulutuksessa. *NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 21(2), 36–50.
- Neugebauer, S. R., & Gilmour, A. F. (2020). The ups and downs of reading across content areas: The association between instruction and fluctuations in reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 344–363. <https://doi.org/10.1037/edu0000373>
- OECD: Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018. [sähköinen tietoaaineisto]. (2019). [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_FIN.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf)
- Opetushallitus: Suomalaisten lukutaidon vahvistamiseksi etsitään ratkaisuja kansallisessa yhteistyössä. [sähköinen tietoaaineisto]. (2021). <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/suomalaisten-lukutaidon-vahvistamiseksi-etsitaan-ratkaisuja-kansallisessa-yhteistyossa>
- Opetushallitus: Suomi toisena kielenä -opetus. [sähköinen tietoaaineisto]. (2023). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus>
- Paloneva, M-S. & Mäkipää, J-P. (2019). Oppimateriaalien ja lukiapuvälineiden saavutettavuus. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 176–200). Gaudeamus.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Salmela-Aro, K., & Aunola, K. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S., & Baker, L. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.  
<http://www.jstor.org/stable/23317751>
- Sonnenschein, S. & Schmidt, D. (2000). Fostering Home and Community Connections to Support Children’s Reading. Teoksessa L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (toim.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (s. 264-284). Guilford Press.
- Suomen Tietotoimisto. (2021). Lasten ja nuorten lukutaito on eriytynyt – eroja yritetään kaventaa uudella strategialla. Yle.fi. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/a/3-12189662>
- Takala, M. (2019). Luetun ymmärtäminen ja sen tukeminen strategiaopetuksella. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 141–175). Gaudeamus.
- Takala, M., Kairaluoma, L., Aro, T., & Holopainen, L. (2019). *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus.
- Tang, X., laitos, P., Psychology, D. o., Psykologia, & Psychology. (2018). *Opetuskäytänteet ja niiden yhteys lukutaidon kehitykseen ensimmäisinä kouluvuosina*. Niilo Mäki Instituutti.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*, 32(5), 1197-1218. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9907-9>
- Tuominen-Halomo, A. (2022). Lukeminen kehittää lasta monin tavoin. Opettaja ja kirjailija Riika Kotka antaa hyviä vinkkejä. Länsiväylä. Haettu osoitteesta <https://www.lansivayla.fi/paikalliset/5340427>

- Tuovila, S., Kairaluoma, L., Majonen, V., Alisaari, J., & Hanhivaara, A. (2020). *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Lapin yliopisto.
- Vasalampi, K. (2022). *Näin motivoit oppimaan*. PS-kustannus.
- Vitka, T. & Kairaluoma, L. (2020). Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* (s. 95–105). Lapin yliopisto.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating Children's Reading Motivation. Teoksessa L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (toim.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (s. 140-158). Guilford Press.
- Wentzel, K. R., Wigfield, A., Graham, S., Williams, C., Schunk, D. H., Pajares, F., . . . McCombs, B. L. (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1)