



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

”Kivaa kavereiden kanssa”

Oppilaiden ajatuksia lukupiiristä ja lukemisesta Lukuklaanin Narrit-lukupiirissä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma 36 op
Kasvatuspsykologia
Huhtikuu 2019
Laura Ylämäki

Ohjaaja: Satu Grünthal



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		
Tekijä - Författare - Author Laura Ylämäki		
Työn nimi - Arbetets titel "Kivaa kavereiden kanssa" Oppilaiden ajatuksia lukupiiristä ja lukemisesta Lukuklaanin Narrit-lukupiirissä		
Title "Fun with Friends" Pupils' Thoughts on Reading Groups and Reading in Lukuklaani's 'Narrit' Reading Group		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Satu Grünthal	Aika - Datum - Month and year huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 s + 4 liitettä.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Jo vuosien ajan yhteiskunnassa on ollut huoli siitä, että lasten lukutaito on heikentynyt ja lukuharrastus vähentynyt. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lukupiirillä voidaan vaikuttaa positiivisesti luokkailmapiiriin ja lukuinnostuksen syntymiseen sekä elinikäisen lukujuuden kehittymiseen. Lukupiirin sosiaalisuus ja oppilaiden omat valinnat tukevat oppilaiden lukuinnostusta. Lukupiirin yleisin määritelmä on se, että pieni ryhmä saa luettavakseen kirjan, määrittelee lukemiselleen aikataulun ja kokoontuu yhteen keskustelemaan kirjasta. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaiden lukupiirimääritelmiä ja ajatuksia lukupiiristä sekä tutkia miten lukupiiri tukee oppilaiden lukumotivaatiota. Tutkimus päästää oppilaat ääneen ja antaa arvokasta tietoa lukupiiristä, jota on aiemmin tutkittu Suomessa vain vähän. Lukuklaani Suomen kulttuurirahaston ja Kopioston rahoittama hanke, jonka tutkimusosioon tämä pro gradu -tutkielman kuuluu.</p> <p>Tutkimuksen kohteena oli 37 viides- ja kuudesluokkalaista, jotka osallistuivat vuonna 2019 kolmen viikon ajan Lukuklaanin Narrit-lukupiiriin. Aineistoa kerättiin lukupiirin alussa ja lopussa sähköisellä kyselylomakkeella, joissa selvitettiin oppilaiden lukutottumuksia ja ajatuksia lukupiirin eri osa-alueista. Lisäksi 12 oppilasta haastateltiin kolmessa neljän oppilaan ryhmässä. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Aiemmat tutkimukset tukivat tulkintoja.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että tutkitut oppilaat suhtautuivat lukupiiriin ja lukemiseen jo tutkimuksen alussa hyvin myönteisesti. Pääosin oppilaat pitivät lukupiirin ryhmätyöstä ja siitä, että he saivat itse valita, mitä lukevat. Ryhmä ja kirjavalinnat auttoivat oppilaita motivoitumaan lukupiirissä lukemisesta. Lukupiiriä haluttiin käyttää myös jatkossa, kun koulussa luetaan kirjoja, koska siinä sai keskustella muiden kanssa ja lukupiiriä pidettiin kivana työtapana. Tämän tutkimuksen perusteella lukupiiri voi motivoida oppilaita lukemaan, mikäli kirjavalinnat ovat onnistuneita ja ryhmätyöskentely sujuu hyvin.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kirjallisuuskasvatus, lukeminen, lukutaito, lukupiiri, lukumotivaatio, kirjallisuuspedagogiikka, Lukuklaani		
Keywords literature education, reading, literature circle, reading group, reading motivation, literature pedagogy, Lukuklaani		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Laura Ylämäki		
Työn nimi - Arbetets titel "Kivaa kavereiden kanssa" Oppilaiden ajatuksia lukupiiristä ja lukemisesta Lukuklaanin Narrit-lukupiirissä		
Title "Fun with Friends" Pupils' Thoughts on Reading Groups and Reading in Lukuklaani's 'Narrit' Reading Group		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Psychology		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Satu Grünthal	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract For years there has been concern for children who are reading less in their spare time and whose reading skills are worsening. Earlier research has proven that reading groups can have positive effects for classroom climate, reading motivation and pupils to become a lifelong readers. Social interaction and pupils' own choices support children's reading motivation. The most common definition for reading group is that small group of students reads a book, plan timetable for their reading and discuss about the book together. In this study the aim was to find out how pupils define reading group, what they think about it and how reading group can support pupils' reading motivation. Study gives the voice for pupils and provides valuable information about reading groups that have not been studied a lot before in Finland. This thesis is part of Lukuklaani research project which is funded by Suomen kulttuurirahasto and Kopiosto. Participants of this study included 37 pupils from fifth and sixth grade. They participated Lukuklaani's 'Narrit' reading group for three weeks in 2019. Data of this study was collected with online survey in the beginning and in the end of the reading group. The survey provided data about pupils' reading habits and thoughts about different parts of reading group. Also 12 students were interviewed in groups of four. Data analysis method was qualitative content analysis. Earlier research supported results while they were analysed. The pupils in this study had positive thoughts about reading group and reading already in the beginning of the study. Students liked working with the group and choosing books by themselves. Group and book choices supported reading in the reading group. Pupils wanted to have reading group also the next time when they read a book at school because in reading group pupils got to discuss with others. They also thought that it was a nice learning method. This study shows that reading group can motivate pupils to read if the book choices are succesful and working in the group goes without problems.		
Avainsanat - Nyckelord kirjallisuuskasvatus, lukeminen, lukutaito, lukupiiri, lukumotivaatio, kirjallisuuspedagogiikka, Lukuklaani		
Keywords literature education, reading, literature circle, reading group, reading motivation, literature pedagogy, Lukuklaani		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 LUKUPIIRIT KOULUSSA	4
2.1 Lukupiiri kirjallisuuspedagogisena työtapana	6
2.1.1 Lukupiirityöskentelyn peruselementit	7
2.1.2 Lukupiirityöskentelyn tavoitteet ja hyödyt	14
2.1.3 Lukupiirityöskentelyn vaatimukset ja haasteet	17
2.2 Lukupiiri innostajana ja lukumotivaation herättäjänä	21
2.2.1 Itsemääräämisteoria ja lukumotivaatio	21
2.2.2 Muita näkökulmia lukumotivaatioon	24
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
4.1 Tutkimuksen konteksti	29
4.2 Aineistonkeruu	32
4.3 Aineiston analyysi	37
5 OPPILAIDEN MÄÄRITELMIÄ LUKUPIIRILLE	40
6 OPPILAIDEN LUKUMOTIVAATIO JA AJATUKSIA LUKUPIIRISTÄ	47
6.1 Ennen Narrit-lukupiiriä	47
6.2 Lukupiirin ryhmätyöskentely	50
6.3 Kirjat ja niiden valitseminen	55
6.4 Lukupiirin tehtävät	60
6.5 Lukupiirin aikataulu	65
6.6 Lukupiirin käyttäminen jatkossa	67
6.7 Yhteenveto	70
6 LUOTETTAVUUS	72
7 POHDINTAA	74
LÄHTEET	77
LIITTEET	81

TAULUKOT

Taulukko 1. Lukupiirikirjat viidennellä ja kuudennella luokalla.....	30
Taulukko 2. Oppilaiden määritelmät lukupiirille.	40
Taulukko 3. Oppilaiden perustelut sille, miksi he haluavat tai eivät halua käyttää lukupiiriä jatkossa.....	68

KUVIOT

Kuvio 1. Millä perusteella oppilaat valitsevat ryhmänsä?	52
Kuvio 2. Kirjallisuuden lajit, joista oppilaat pitävät.	56
Kuvio 3. Oppilaiden vastausten jakautuminen väitteissä "tehtävät olivat liian helppoja" ja "tehtävät olivat liian vaikeita".	61

1 Johdanto

Ihminen kohtaa erilaisia tekstejä koko ajan arjessaan: Tarkistaessaan aamun säätiedotuksen sopivia vaatteita varten, juostessaan bussiin, jonka aikataulun on lukenut edellisenä päivänä, selatessaan matkalla uutisia tai sosiaalista mediaa kännykästään. Koulussa tai töissä eteen tulevat pidemmät, monimutkaisemmat ja vaativampaa luetunymmärtämistä vaativat tekstit. Illalla kokeillaan uutta ruokareseptiä, täytetään Kelan asumistukihakemus ja katsellaan vieras-kielistä televisiosarjaa suomenkielisin tekstityksin. Ennen nukkumaanmenoa luetaan vielä yhdessä iltasatu perheen pienimpien kanssa.

Arjesta ei selviä ilman, että osaa lukea ympärillään olevia tekstejä. Lukutaito on osa sitä tapaa, jolla ihminen on osa yhteisöä – kun lapsi oppii lukemaan, hän pääsee osaksi yhteisön kollektiivista muistia, jota myös muokkaa ja uusintaa (Lehtonen, 2001, 43). Toisin sanoen, jos ei opi lukemaan tai lukutaitoa ei ylläpidetä, henkilö jää yhteisönsä ulkopuolelle ja mahdollisesti jopa syrjäytyy. Myös syrjäytynyt tarvitsee lukutaitoa, mikäli haluaa saada apua toimeentuloonsa, koska Kelan ja työvoimatoimiston asiakirjat ovat täynnä tekstejä, joiden tulkitseminen on hankalaa ilman peruslukutaitoa tai edes alkeellista luetunymmärtämisen taitoa.

Mediassa on jo vuosien ajan nostettu PISA-tulosten vuoksi huoli lasten, erityisesti poikien, lukutaidon heikentymisestä ja lukuharrastuksen vähenemisestä (ks. esim. Löyttyniemi 2015; Krautsuk 2018; Baer 2018). Tänä keväänä puhuttaa esimerkiksi se, miten vanhemmat saavat lapsensa innostumaan lukemisesta (Tola, 2019). Vuoden 2012 PISA-tulokset osoittavat, että suomalaisnuorten lukutaito on laskenut ja eriarvoistunut verrattuna vuoteen 2000. Eriarvoistuminen näkyy erityisesti siinä, että erityisen heikkoja lukijoita oli vastaajista jo 30 prosenttia, kun heitä vuonna 2000 oli 18 prosenttia. Myös keskivertoa parempien lukijoiden määrä maassamme oli laskenut. (Kupari ym., 2013, 30–31.)

Vuonna 2015 lukutaito oli PISA-tulosten perusteella parantunut hieman vuoteen 2012 verrattuna, mutta tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Myös ikäluokan sisäiset erot lukutaidossa olivat kasvaneet runsaasti edellisvuosiin verraten. (Vet-

tenranta ym., 2016, 37–38.) Näyttää siis siltä, että vaikka Suomi on edelleen kansainvälisesti katsoen lukutaidon huippumaa (Leino & Nissinen, 2018, 40), lukutaidon taso on vahvasti laskenut vuosituhannen alusta, ja erot nuorten välillä ovat kasvaneet. Meillä on lisääntyvässä määrin niitä nuoria, joiden lukutaito on niin heikko, etteivät he selviä yhteiskunnan lukutaidolle asettamista vaatimuksista.

Heikkoa lukutaitoa ja lukemattomuutta on selitetty nuorten kielteisillä asenteilla, motivaation puutteella, ystäväpiirin lukemattomuudella, kodin välittämällä asenteilla ja malleilla, lukusujuvuuden vaikeuksilla, kiinnostavan lukemisen puuttumisella ja ajanpuutteella (Leino & Nissinen, 2018, 56–58). Esimerkiksi Merga ja Mat (2017) huomasivat tutkimuksessaan, että kun lapsilla on puhelin saatavilla, heidän lukemisensa vähenee. Todennäköisesti myös televisio, internet ja videopelit varastavat aikaa kirjojen lukemiselta. Lisäksi vuonna 2014 toteutetussa suomalaisessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa huomattiin, etteivät yli puolet oppilaista (54,7%) lue vapaa-ajalla mitään muita kirjoja kuin oppikirjoja (Harjunen & Rautopuro, 2015, 101).

Suomessa peruskoulun vastuulla on opettaa lapset lukemaan ja ylläpitämään lukutaitoaan. Opetuskeinona erityisesti lukutaidon ylläpitämiseen on kirjallisuuden opetus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (tästä lähtien POPS) mukaan yhtenä koulun suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävistä on ohjata oppilasta kiinnostumaan kirjallisuudesta. Kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on muun muassa saada oppilaat innostumaan lukemisesta ikäkaudelle sopivan kirjallisuuden kautta, tarjota elämyksiä ja jakaa niitä, sekä rikastaa oppilaiden kieltä ja mielikuvitusta. (POPS, 2014, 104.)

Kirjallisuuden opetus on tärkeää, koska lukemalla oppilaiden mielikuvitus, ilmaisutaidot ja kyky ymmärtää erilaisia ihmisiä ja ajatuksia kehittyvät. Sanavarasto laajenee, maailmankuva rikastuu ja kulttuurinen yleissivistys lisääntyy. Oppilas oppii kielen ja kehittää omia kirjoitustaitojaan. Kirjallisuus voi myös olla terapeutista, kun voi lukea ihmisistä, joilla on samankaltaisia ongelmia kuin itsellä. Toisaalta kirjallisuuden avulla voi myös paeta omaa karua arkeaan. (Sinko, 2001, 8–9.) Kirjallisuuden opettamisella on siis monia hyötyjä niin luku- ja kirjoitustai-

don kehittäjänä, kuin henkilön henkisenä kasvattajana ja yleissivistävänä kouluttajana.

Kirjallisuudenopetuksen tapoja on monia: kirjavinkkaukset, keskustelut, draaman keinot, kirja-arvostelut ja lukupiirit näin muutamia mainitakseni. Tässä pro gradu -tutkielmassa keskitytään alakoulun lukupiireihin. Tutkielma on osa Lukuklaani-hankkeen tutkimusosiota. Lukuklaani on Suomen kulttuurirahaston ja Kopioston yhteistyönä syntynyt hanke, joka pyrkii edistämään lasten ja nuorten lukuharrastusta kirjalahjoituksilla, koulukirjastojen kehityskilpailulla ja opettajille suunnatulla Käsikirja lukupiireihin -oppaalla. Hanke on alkanut Suomen ala- ja yhtenäiskouluissa vuonna 2017 ja laajentunut lukuvuonna 2018–2019 myös yläkouluihin, jotka saivat tilata omat kirjapakettinsa maaliskuussa 2019. (Lukuklaani, 2019.) Hankkeen tutkimusosio toteutti vuonna 2017 opettajille suunnatun kyselytutkimuksen (N=885), jossa selvitettiin kirjallisuuden asemaa luokkien 1–6 opetuksessa (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio, 2019, 165). Kyselyn tuloksia on hyödynnetty myös tässä pro gradu -tutkielmassa.

Lukupiirit voidaan ymmärtää monella eri tapaa, ja Lukuklaanin kyselytutkimuksen aineistosta nouseekin esiin monenlaisia käsityksiä siitä, mitä lukupiirityöskentely on (ks. Rissanen, 2018, 10–11). Tässä pro gradu -tutkielmassa lukupiiri käsitetään työskentelymuotona, jossa pieni ryhmä oppilaita lukee samaa kirjaa ja keskustelelee siitä erilaisten tehtävien avulla. Oppilaat määrittävät lukemisleen aikataulun ja kokoontuvat säännöllisesti käsittelemään lukemaansa. (Ihalainen & Mattila, 2004; Lukuklaani-hankkeen video, 2018) Erityisesti englanninkielisessä kirjallisuudessa synonyyminä lukupiirille käytetään nimitystä kirjallisuuspiiri (eng. literature circle). Suomessa lukupiirejä koulun pedagogisena menetelmänä ei ole juurikaan tutkittu.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia ajatuksia oppilailla on lukupiiristä – erityisesti Lukuklaanin Narrit-lukupiirin kontekstissa. Lisäksi tutkin sitä, miten oppilaat määrittelevät lukupiirin, ja miten se tukee oppilaiden lukumotivaatiota. Vastauksia haetaan kyselytutkimuksilla ja haastatteluilla kahdelta alakoulun viidenneltä ja kuudennelta luokalta. Tutkimuksen aikana oppilaat osallistuvat Käsikirja lukupiireihin -oppaan Narrit-lukupiiriin.

2 Lukupiirit koulussa

Kiinnostus koulun lukupiirejä kohtaan on Suomessa herännyt vuosituhanen vaihteessa. Tieteelliset julkaisut lukupiiristä pedagogisena opetusmenetelmänä koulukontekstissa keskittyvät kuitenkin lähinnä Yhdysvaltoihin, ja Suomessa aiheesta on tehty kirjallisuuden opetuksen oppaiden lisäksi muutamia pro graduja eri näkökulmista. (Kantonen, 2013, 6.) Lisäksi lukupiireistä löytyy yksi suomalainen väitöskirja, joka keskittyy kuitenkin lähinnä lukupiirin historiaan Suomessa ja lukupiiriin (aikuisten) harrastuksena (Ahola, 2009). Koska oma pro gradu -tutkielmani keskittyy nimenomaan lukupiiriin alakoulun pedagogisena opetusmenetelmänä, olen rajannut tästä luvusta kokonaan pois vapaa-ajan lukupiirit, sekä sen, miten lukupiiriä käytetään esimerkiksi yläkoulussa tai lukiossa.

Lukupiiriä on käytetty kouluissa pienimuotoisesti jo vuosikymmenten ajan ja erityisen suosittuja ne ovat olleet Yhdysvalloissa 1980-luvulta lähtien. Suomessa lukupiiri on yleistynyt vasta 2000-luvulla, jolloin myös aikuisten lukupiirien suosio on kasvanut. Aiemmin ei ollut myöskään saatavilla suomenkieleistä tietoa tai käytännön opastusta koululukupiirien toteutukseen (Kantonen, 2013, 31). Vaikka Linna olikin sivunnut lukupiiriä pikaisesti jo vuonna 1999, ja esimerkiksi Ihalainen ja Vainio-Mattila antoivat käytännön vinkkejä lukupiirin käyttämiseen vuonna 2004, ilmestyi ensimmäinen lukupiirejä käsittelevä suomenkielinen opas vasta vuonna 2008 (ks. Mattila, Ollila & Volotinen 2008). Uusimman oppaan on puolestaan kehittänyt Lukuklaani osana hankettaan (ks. Haaro, Katajamäki, Peltonen & Ylihärstilä 2018).

Vuosituhanen vaihteessa vuonna 1997 Espoossa alkoi verkkolukupiirihanke nimeltä Matilda, joka on sittemmin nimetty Netlibrikseksi. Matilda luotiin alun perin 4–6. -luokkalaisille oppilaille ja sitä käytettiin taitavampien lukijoiden eriyttämiseen, myöhemmin hanke laajeni myös yläkouluun ja lukioon (ks. Frantsi, Kolu, Ollila & Volotinen 2001). Ajatus verkkolukupiiristä lähti tietokoneiden yleistyessä kouluissa – tytöt olivat ahkeria lukijoita ja halusivat käyttää tietokoneita vuorovaikutukseen muiden kanssa (Frantsi ym., 2001, 100). Työtapoja Matildassa olivat esimerkiksi ennakoiva lukeminen, parilukeminen, lukupäiväkirja ja luovat lukemisen menetelmät (Frantsi ym., 2001, 122). Valtakunnallisen Netlib-

ris-hankkeen periaatteita olivat yhteistoiminnallisuus ja yhteistyö yli koulurajojen, sekä elämyksellisen kirjallisuuden opetuksen ja lasten ja nuorten kirjallisuusharrastuksen edistäminen. Hanke kansainvälistyi pohjoismaihin ja Viroon, ja sai tunnustusta myös muualla maailmassa (Frantsi ym., 2001, 113–116.)

Nykypäivänä tietoa suomalaisten alakoulujen lukupiireistä kerää Lukuklaani-hankkeen tutkimusosio, johon omakin pro graduni liittyy. Lukuklaani teetti vuonna 2017 opettajille kyselyn, jossa selvitettiin kirjallisuuden opetuksen asemaa suomalaisissa ala- ja yhtenäiskouluissa. Yhtenä kyselyn monista tutkimuskohteista oli lukupiirien käyttö luokissa. Vastaaajista (N=760) hieman yli puolet (56%) oli käyttänyt lukupiiriä opetuksessa (Grünthal ym., 2019, 169). Lisäksi lähes kaikki (97%) tiesivät lukupiirin menetelmänä. Useimmiten lukupiiriä käytettiin lukukausittain (40%) ja lukuvuosittain (28%), mutta muutama vastaaja kertoi käyttävänsä sitä peräti päivittäin. (Rissanen, 2018, 6.) Lukupiiri on siis tunnettu menetelmä, jota käytetään melko paljon.

Lukuklaanin kyselyssä selvisi kuitenkin, että opettajat käsittävät lukupiirin menetelmänä hyvin eri tavoin. Moni opettaja totesi, että lukupiirissä luetaan samaa kirjaa, tehdään tehtäviä ja keskustellaan niistä (Rissanen 2018, 8). Nämä opettajat tarjoavat määritelmäksi samankaltaisen menetelmän, jota Suomessa nimitetään lukupiiriksi (ks. esim. Ihalainen & Vainio-Mattila 2004). Jotkut kuitenkin käsittivät lukupiirin täysin eri tavalla: Joku toteuttaa lukupiirin omatoimisena työskentelynä, toinen oman kirja lukemisena, sadun kuunteluna, lukudiplomitehtävien tekona, kirjavinkkauksena, kirjojen arvioimisena ja kirjastoautolla asioimisena. Lisäksi moni opettaja mainitsi ääneen lukemisen osana lukupiiriä – joko niin, että oppilaat lukevat ääneen pareittain, opettaja lukee oppilaille, tai jopa niin, että pieni ryhmä istuu konkreettisesti piirissä ja lukee vuorotellen ääneen. (Rissanen 2018, 8–9.) Nämä määritelmät ovat jo aika kaukana Ihalaisen ja Vainio-Mattilan mallista, puhumattakaan esimerkiksi Danielsin ja Steineken (2004) määritelmästä, jossa suuressa osassa on oppilaiden valinnanvapaus ja keskustelu. Moni opettaja kuitenkin mainitsee, että koulussa keskustellaan kirjasta, luetaan kirjaa sovittu määrä tai suunnitellaan aikataulu, tehdään monenlaisia tehtäviä tai erilaisten keskusteluroolien käyttöä. Tyypilliset tehtävät ovat esimerkiksi kuvataidetta, draamaa tai kirjavinkkausta. (ks. Rissanen 2018).

Suomalaisia lukupiirejä tutkittaessa on syytä myös tarkastella sitä, miten opettajat valitsevat kirjoja luokalleen. Lukupiirin valitseminen menetelmäksi nimittäin ohjaa opettajien vastausten perusteella myös kirjojen valintaa, ja lukupiirityökentelyyn sisältyy usein kirjojen valitseminen (Rissanen 2018, 14). Yli puolet vastanneista opettajista (61%) oli antanut oppilailleen luettavaksi kokonaisen kirjan viikon tai kuukauden aikana, mutta peräti 22% opettajista ei ollut luettanut kokonaista teosta lukukauden aikana. Lisäksi opettajilta kysyttiin, miten luettava kirja oli valittu. Eniten vastauksia sai opettajan antamat vaihtoehdot (37%) ja oppilaiden vapaasti valitsevat kirjat (33%). Saman kirjan koko luokalle oli valinnut 14 prosenttia opettajista. Vähiten (6%) opettajat valitsivat kirjoja yksilölle tai pienelle ryhmälle. (Grünthal ym., 2019, 172.) Näyttääkin siltä, että moni opettaja tiedostaa oppilaiden omien valintojen tärkeyden ja roolin esimerkiksi oppilaiden lukumotivaation tukemisessa (ks. esim. Lapp & Fisher 2009). Seuraavaksi kuvailen tarkemmin pedagogisen lukupiirin muotoja sekä sen roolia oppilaiden lukumotivaation tukemisessa.

2.1 Lukupiiri kirjallisuuspedagogisena työtapana

Lukupiirin tarkoituksena on, että ihmiset kokoontuvat keskustelemaan ja harjoittelemaan keskustelutaitoja yhdessä pohtivalla ja persoonallisella tavalla (Brabham & Villaume, 2000, 279). Koulun pedagogisen lukupiirin yhtenä kantaisänä voidaan pitää Harvey Danielsia, joka esitti työtavan jo vuonna 1994 ilmestyneessä kirjassaan *Literature Circles: Voice and Choice in the Student Centered Classroom*. Monet myöhemmät lukupiiritutkijat viittaavat teksteissään ja oppaissaan nimenomaan Danielsin ajatuksiin (ks. esim. Lin 2004; Blum, Lipsett & Yocom 2002; Clarke & Holwadel 2007). Ensimmäinen kattava lukupiiriä käsittelevä teos on tosin ilmestynyt jo vuonna 1988: Kathy Shortin, Jerome Harsten ja Carolyn Burken *Creating Classrooms for Authors and Inquirers* (Kantonen, 2013, 31). Daniels on kuitenkin se, johon myöhemmät tutkijat enimmäkseen viittaavat. Daniels on myöhemmin kirjoittanut myös muita teoksia koululukupiireihin liitty-

en, ja tässä tutkielmassa käytän hänen ja Nancy Steineken (2004) julkaisemaa opasta lukupiirien käyttöön koulussa.

Muita keskeisiä määritelmiä lukupiirille tässä pro gradussa tarjoavat suomalaiset artikkelit, joiden kirjottajissa on sekä tutkijoita että opettajia. Artikkelit on kirjoitettu suomalaisen alakoulun kontekstissa. Danielsin ja Steineken opas on puolestaan suunnattu kuudesluokkalaisten ja sitä vanhempien oppilaiden opettajille (Mattila ym., 2008, 17). Tämän vuoksi esimerkiksi Ihantolan ja Vainio-Mattilan (2004) esittelemä lukupiiri eroaa jonkun verran Danielsin ja Steineken lukupiiristä, sillä pienemmät oppilaat kaipaavat enemmän tukea toiminnassaan, koska heidän taitonsa eivät ole niin kehittyneitä. Lähes poikkeuksetta lukupiiriä kuvaavissa artikkeleissa viitataan Danielsiin, joten vertailen sen vuoksi suomalaisia käsityksiä Danielsin ja Steineken lukupiiriin. Käsittelen näitä lukupiirimallien eroavaisuuksia tarkemmin luvussa 2.1.1.

Lukupiiri työtapanana pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, johon liittyy vahvasti sosiaalinen vuorovaikutus. Oppija omaksuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa uutta tietoa ja rakentaa samalla omien kokemustensa pohjalta kuvaa maailmasta. Perusluonteeltaan ihminen on utelias, aktiivinen toimija, jolla on tavoitteita ja joka haluaa saada palautetta. (Linna, 1999, 16;78.) Myös nyt voimassa olevan opetussuunnitelman (2014) oppimiskäsitys on samankaltainen: oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii vuorovaikutuksessa muiden kanssa, asettaa tavoitteita ja ratkaisee ongelmia sekä reflektoi omaa oppimistaan (POPS, 2014, 17).

2.1.1 Lukupiirityöskentelyn peruselementit

Lukupiirityöskentelyllä on alku, keskikohta ja loppu. Aluksi oppilaat valitsevat tai heille annetaan luettavat kirjat ja muodostetaan lukupiiriryhmät. Tämän jälkeen alkaa vaihe, jossa oppilaat lukevat kirjaa, keskustelevat siitä lukupiiritunneilla ja mahdollisesti tekevät kirjaan liittyviä tehtäviä. Lopussa ryhmät esittelevät lukemansa kirjat jollakin tavalla muulle luokalle. (ks. esim. Daniels & Steineke 2004; Linna 1999; Ihalainen & Vainio-Mattila 2004.) Ihanteellisessa tilanteessa luku-

piirit pyörivät luokassa läpi vuoden, mutta resurssit ja esimerkiksi aikapula todennäköisesti aiheuttavat sen, että lukupiirejä ei ehditä pitää lukuvuoden ympäri (Daniels & Steineke, 2004, 16).

Erilaiset käsitykset lukupiireistä eroavat sen suhteen, miten lukupiirityöskentely etenee ja tarvitseeko oppilaille määrätä jotkut roolit. Myös ryhmien koosta ollaan eri mieltä: Suomessa pidetään sopivana ryhmäkokona ryhmää, jossa on kolmesta viiteen oppilasta (Suojala, 2006, 177; Ihalainen & Vainio-Mattila, 2004, 66), kun puolestaan Daniels ja Steineke (2004, 3) toteavat ryhmän kooksi kolmesta kuuteen oppilasta. Blum kumppaneineen (2002, 100) pitää sopivana ryhmäkokona 4-6 oppilasta, mutta toteaa, että lukupiirin voi muodostaa myös pareittain tai koko luokan kanssa. Ihmisten määrää tärkeämpää onkin se, että ryhmän koko ei vaikuta siihen, miten oppilaat pääsevät virittäytymään keskusteluun. Ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen tulee olla sellaista, että jokainen jäsen saa mahdollisuuden tehdä omia päätelmiä ja keskustella muiden päätelmistä kunnioittavasti. (Blum ym., 2002, 100; Brabham & Villaume, 2000, 279.) Seuraavaksi avaan hieman eri tutkijoiden ajatuksia liittyen kirja- ja ryhmävalintoihin, työskentelyn aikatauluttamiseen, työskentelytapoihin ja oppilaille annettaviin rooleihin.

Chia-Hui Lin (2004, 23) esittää Danielsin ajatuksiin perustuen, että lukupiirityöskentelyn kolme tärkeintä peruselementtiä ovat monimuotoisuus, oppilaiden omat valinnat ja oppilaiden oma-aloitteisuus. Omat valinnat näkyvät erityisesti siinä, että oppilaat saavat itse valita mitä kirjaa lukevat ja he saavat itse laatia ryhmälleen aikataulun. Tarkoituksena on, että koko luokka ei lue samaa kirjaa, vaan eri ryhmät lukevat ja valitsevat omat kirjansa, ja ryhmien kokoonpanot muodostetaan lukupiirin ajaksi kirjavalintojen, ei esimerkiksi lukutaidon perusteella. (Daniels & Steineke, 2004, 3-4; Linna, 1999, 78.) Lisäksi kannattaa suosia nopeita valintoja, jotta oppilaat eivät ehdi keskustella kavereiden kanssa valinnasta – näin oppilaille tarjoutuu mahdollisuus valita oikeasti se kirja, joka heitä kiinnostaa, ei se, joka kavereita kiinnostaa (Burns, 1998, 125). Monet tutkijat painottavat kuitenkin sitä, että opettaja antaa oppilaille vaihtoehtot, joista luetavan kirjan saa valita (ks. mm. Burns, 1998, 124; Suojala, 2006, 177). Toisinaan oppilaat siis saavat valita kirjansa täysin vapaasti ilman, että kukaan ulko-

puolinen kontrolloi valintaa, toisinaan on tarpeellista tarjota vaihtoehdot, joista valinta tehdään. Näistä tavoista molemmissa oppilaat saavat valita kirjansa, mutta vapauden määrä vaihtelee.

Kun ryhmät muodostetaan lukutaidon sijaan kirjavalintojen perusteella, saadaan niistä oppilasainekseltaan monimuotoisempia. Tämä johtuu siitä, että silloin ryhmissä on lukutaidoltaan eri tasoisia ja eri taustoista tulevia oppilaita, joiden kiinnostuksenkohteet kirjojen suhteen ovat kuitenkin samoja. Monet tutkijat viittaavat lukemistapahtuman ja erityisesti lukupiirin yhteydessä Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeeseen (ks. esim. Kauppinen 2008; Lin 2004; Clarke & Holwadel 2007). Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan tilaa, jossa oppilas suoriutuu itselleen liian vaikeista tehtävistä taitavamman henkilön, esimerkiksi vertaisen tai aikuisen, avulla (Vygotsky, 1978, 86–87). Vyöhykkeen alaraja määräytyy sen mukaan, mihin ihminen pystyy ilman apua, ja yläraja sen mukaan, mihin ihminen pystyy ulkoisen avun kanssa (Lonka, 2015, 74–75). Lukupiirin monimuotoiset ryhmät toteuttavat lähikehityksen vyöhykkeen toimintaperiaatetta, koska ryhmissä on lukutaidoltaan eri tasoisia oppilaita. Taitavammat ryhmäläiset voivat auttaa heikompia lukemisessa, jolloin myös heikompien keskustelutaidot kehittyvät, kun he pääsevät mukaan keskusteluun eikä kaikki energia kulu lukemiseen.

Tutkijat vertaavat oppilaiden omia valintoja siihen, että lukevat aikuiset valitsevat kirjansa itse ja muodostavat henkilökohtaisen suhteen kirjaan, jonka valitsevat (Mattila ym., 2008, 12). Toisin sanoen, miksi aikuiset saavat valita luettavaansa itse, mutta oppilaat joutuvat tyytymään jonkun toisen valitsemaan kirjaan? Oppilaista on mukava välillä toimia ”opettajana” ja saada päättää mitä lukevat, millä aikataululla ja mitä tulee kotitehtäväksi – kun kirjan saa valita itse, se ei ole opettajan antama tehtävä (Burns, 1998, 125–128). Valitessaan itse kirjansa oppilaat saavat mahdollisuuden valita itseään kiinnostavaa kirjallisuutta, jolloin lukeminen on myös todennäköisesti kiinnostavampaa – ja kuten Burns tutkimuksesta käy ilmi – kirja muuttuu kiinnostavaksi, koska sitä ei ole joku määrännyt luettavaksi. Toisaalta koulun opetusta ohjaa opetussuunnitelma, jota opettaja on velvollinen noudattamaan. Suunnitelmassa yhdeksi suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteeksi on nimetty oppilaiden lukemien tekstien

valikoiman laajentaminen (POPS, 2014, 163), joten koulussa on myös perusteltua, että opettaja määrää luettavia kirjoja. Lisäksi oppilaat eivät välttämättä osaa valita itselleen sopivaa tai kiinnostavaa luettavaa, koska valikoimaa on paljon. Tämänkin vuoksi kirjojen suosittelu ja vaihtoehtojen antaminen on perusteltua.

Ryhmiin monimuotoisuuden lisäksi monimuotoisuus voi toteutua kirjavalinnoissa ja työskentelytavoissa. Kun opettaja valitsee kirjavaihtoehtoja lukupiiriin, hänen on tärkeää muistaa, että kirjat ovat eri tasoisia ja käsittelevät eri aiheita, jotta jokainen oppilas löytää itselleen sopivaa luettavaa (Lin, 2004, 23). Kirjavalikoimasta tulee silloin monimuotoinen. Kirjojen tulee lisäksi vastata oppilaiden kielitaitoa ja tarpeita, sekä käsitellä oppilaiden elämän kannalta oleellisia aiheita ja edistää oppilaiden ajattelua ja ryhmän keskustelua (Lin, 2004, 23). Useimpien lukupiirissä käytetty kirjallisuus on kaunokirjallisuutta, mutta myös lehdet, runot, kuvakirjat ja tietokirjallisuus sopivat materiaaliksi lukupiireihin (Brabham & Villaume, 2000, 279). Barone ja Barone (2016) tutkivat nimenomaan lukupiiriä, jossa tekstinä käytettiin oppikirjojen lukuja. Lukupiiri voidaan lisäksi toteuttaa myös niin, että jokainen oppilas lukee omaa kirjaansa ja lukupiirissä kirjat esitellään muille ja niistä keskustellaan. Tällöin oppilaat vinkkaavat toisilleen uusia kirjoja. Kirjoilla voi olla yhteinen teema tai ne voivat olla saman kirjailijan kirjoittamia. (Ihalainen & Vainio-Mattila, 2004, 70; Lukuklaani-hankkeen video, 2018)

Oma-aloitteisuus puolestaan toteutuu työskentelytavoissa, jotka tosin eroavat hieman eri tutkijoiden teksteissä. Daniels ja Steineke (2004, 4) korostavat, että oppilaat tekevät itse muistiinpanoja lukiessaan ja päättävät itse mistä haluavat keskustella – aiheet eivät siis tule opettajalta tai oppikirjasta (ks. myös Brabham & Villaume, 2000, 178). Tämä on yksi suurimmista eroista eri tutkijoiden ja opettajien esittelemien työtapojen välillä, sillä esimerkiksi Ihalainen ja Vainio-Mattila (2004, 66) esittävät, että oppilailla on tehtäviä, joita he tekevät yhdessä lukupiirissä, ja joiden tarkoituksena on auttaa luetunymmärtämisessä. Myös Suojala (2006, 177–178) mainitsee oppilaiden tekevän tehtäviä, joiden tavoitteena on tukea luetunymmärtämistä, sekä harjoitella omien mielipiteiden esittämistä ja perustelua ja toisen mielipiteiden kommentointia. Lukuklaanin lukupiireissä tehtävien tarkoituksena on saada oppilaat pohtimaan ja jakamaan lukukokemuksi-

aan, eikä niissä ole oikeita tai väärä vastauksia (Haaro ym., 2018, 7). Vaikka Ihalainen ja Vainio-Mattila (2004) ja Suojala (2006) eivät suoraan sanokaan tehtävien olevan opettajan antamia, on oletettavaa, että monissa tapauksissa tehtävät tulevat opettajalta tai oppikirjasta – heidän lukupiirinsä siis eroaa yhdysvaltalaisien Danielsin ja Steineken menetelmästä. Suomalaisista Linna (1998, 80) kirjoittaa, että oppilaat tekevät lukemastaan muistiinpanoja ja valitsevat keskustelujen aiheet itse.

Yhteistä eri näkemyksille on kuitenkin se, että ryhmät määrittävät itse oman luku-aikataulunsa (Daniels & Steineke, 2004, 4; Linna, 1999, 79; Ihalainen & Vainio-Mattila, 2004, 66; Burns, 1998, 125; Lukuklaani-hankkeen video, 2018). Ainakin Linna ja Burns toteavat, että oppilaille on kuitenkin hyvä antaa jokin päivämäärä, johon mennessä kirja tulee olla luettuna. Myös Ihalainen ja Vainio-Mattila (2004, 66) toteavat, että oppilaat saavat valita kuinka monta sivua päivässä luetaan. Valinnan määrä siis vaihtelee eri tutkijoiden välillä. Oman aikataulun laatiminen kehittää oppilaiden kykyä laatia aikatauluja ja opettaa heitä hahmottamaan sitä, kuinka kauan kirjan lukemiseen menee. Koska omat valinnat saavat oppilaat kiinnostumaan kirjan lukemisesta, on tämä yksi tapa antaa oppilaille valinnanmahdollisuuksia. Opettajan tulee kuitenkin tukea oppilaita aikataulun laatimisessa, sillä kaikki eivät pysty tekemään sitä itsenäisesti (Brabham & Villaume, 2000, 280).

Toinen suuri ero muodostuu siitä, kuka keskustelua johtaa – vai johtaako kukaan. Danielsin ja Steineken mukaan (2004, 4) keskustelulle ei nimetä johtajaa, vaan jokaisella ryhmän jäsenellä on vastuu keskustelun etenemisestä ja puheenvuorojen jakamisesta. Ihalainen ja Vainio-Mattila puolestaan toteavat (2004, 67), että keskustelulle nimenomaan kannattaa nimetä johtaja, joka on vastuussa puheenvuorojen jakamisesta ja keskustelun ylläpitämisestä. Roolit helpottavat ryhmässä keskustelemista ja ryhmän kasvaessa esimerkiksi johtajuus on muodollisempaa (Galanes & Adams, 2010, 113).

Ryhmäläisille voidaan antaa myös muita lukupiiriin liittyviä vaihtuvia rooleja, kuten tekstikatkelman lukija, kuvittaja, sanavaraston rikastuttaja, tiivistäjä, kommentoija ja yhteyksien luoja (Ihalainen & Vainio-Mattila, 2004, 67–68; Suojala,

2006, 185; Blum ym., 2002, 100; Burns, 1998, 126). Nämä roolit liittyvät enimmäkseen keskustelun ja lukupiirin sisältöön, eikä niitä pidä sekoittaa keskustelun ryhmärooleihin (ks. Galanes & Adams, 2010, 124-133). Lisäksi Linna toteaa (1999, 79–80), että vaihtuvia rooleja voidaan käyttää aluksi, kun tutustutaan työtapaan. Myöhemmin, työtavan ollessa tuttu, rooleja ei välttämättä tarvitse enää käyttää, vaan voidaan keskustella oppilaiden kokemusten pohjalta.

Barone ja Barone tutkivat tietotekstien lukemista lukupiirissä ja totesivat, että roolit tukevat oppilaiden sitoutumista tekstiin. Roolien vaihtaminen oli tärkeää, koska jokainen rooli rakensi oppilaan ymmärrystä tekstistä eri tavoin (Barone & Barone, 2016, 77). Vaikka kyseinen tutkimus toteutettiin tietokirjallisuuden parissa, sopivat roolien vaihtamiseen ja tekstiin sitoutumiseen liittyvät löydökset myös kaunokirjallisuuteen, koska ne ohjaavat oppilaan keskittymistä tiettyyn asiaan jokaisella lukupiirikerralla. Roolit tarjoavat näin kehyksen, jonka kautta oppilaat lukevat. (Blum ym., 2002, 100.) Oppimisen aluetta saadaan roolien avulla rajattua pienempiin paloihin, koska oppilaat keskittyvät ainoastaan yhteen asiaan kerrallaan. Oppilaiden ei siis tarvitse esimerkiksi tiivistää lukemaansa samalla kun etsii uusia sanoja, vaan hän voi ensimmäisessä lukupiiritapaamisessa toimia tiivistäjänä ja toisessa sanavaraston rikastuttajana.

Kuten edellä on kuvattu, suomalaisten tuntema menetelmä eroaa hieman yhdysvaltalaisien Danielsin ja Steineken kuvaamasta työtavasta. Nämä erot voivat johtua siitä, että suomalaiset kirjoittavat alakoulun kontekstissa, kun taas Danielsin ja Steineken opas on suunnattu kuudesluokkalaisille ja sitä vanhemmille oppilaille. Osittain näkemuserot voivat siis johtua oppilaiden iästä – pienemmät oppilaat tarvitsevat enemmän tukea, joten heille on luontevaa valita puheenjohtaja jakamaan puheenvuoroja ja antaa tehtäviä ohjaamaan työskentelyä. Vanhemmille oppilaille puolestaan voidaan antaa enemmän vastuuta lukupiirin etenemisestä ja keskustelunaiheista – kunhan oppilaat ovat saaneet opastusta lukupiirissä tarvittavien perustaitojen hallitsemiseen.

Myös pienet erot ryhmien koossa eri kirjoittajien välillä voivat johtua oppilaiden iästä. Nuorempien oppilaiden on helpompi keskustella pienemmässä ryhmässä, koska he eivät ole ehtineet vielä harjoitella vuorovaikutustaitojaan yhtä paljon,

kuin vanhemmat oppilaat. Yhdenkin oppilaan lisääminen lisää myös oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden määrää, jolloin ryhmässä keskusteleminenkin on monimutkaisempaa, koska puhuttelun kohteelle on enemmän valinnanmahdollisuuksia (Galanes & Adams, 2010, 23–24; 113).

Lukuklaani-hankkeessa keskiössä on lukupiirien muodostaminen kouluun. Näiden lukupiirien tueksi laadittiin oppimateriaali, joka sisältää ohjeita erityisesti lahjoitettujen kirjojen kanssa työskentelyyn, mutta tehtäviä voi käyttää myös muiden kirjojen kanssa. Kirjoitetun oppaan lisäksi Lukuklaani julkaisi nettisivuillaan videon, joka antaa vinkkejä lukupiiriin käyttöön. Hankkeen lukupiirimalli yhdistelee sekä suomalaisten että yhdysvaltalaisien kuvaamia menetelmiä. Lähtökohtana on, että ryhmät muodostetaan oppilaiden kirjavalintojen perusteella niin, että oppilaat saavat valita heille annetuista vaihtoehdoista. Lukupiiriin aluksi oppilaat jakavat kirjansa neljään luku-urakkaan. Lukupiiritapaamisissa oppilaat kertovat ajatuksistaan ja jakavat kokemuksiaan luetusta, sekä kertaavat mitä kirjassa on tapahtunut. Tehtävät tukevat tätä keskustelua. Lukupiiriin lopuksi oppilaat arvioivat itsensä ja ryhmäläisensä. (Haaro ym., 2018, 7; Lukuklaani-hankkeen video, 2018). Erityisen tärkeänä Lukuklaanissa nähdään se, että ennen lukupiiriin aloittamista luokassa sovitaan yhteisistä tavoitteista ja säännöistä, jotta jokainen sitoutuu lukemiseen ja saapuu lukupiiriin valmistautuneena (Lukuklaani-hankkeen video, 2018). Lukuklaanin malli ohjaa myös oman tutkimukseni määritelmää lukupiirille.

Opettajan rooli lukupiirissä on erilainen kuin niin kutsutussa perinteisessä opetuksessa, jota johtaa opettaja. Lukupiirityöskentelyssä opettajan rooli on pikemminkin oppimisen ohjaajana, ei niinkään opettajana. Daniels ja Steineke (2004, 21) jakavat opettajan roolin kahteen osaan: Suunnitellessaan ja pitäessään opetustuokioita opettaja on perinteisessä roolissaan opettamassa, mutta kun oppilaat menevät lukupiiriryhmiinsä keskustelemaan, opettajasta tulee ohjaaja, joka pysyttelee sivussa tarkkailijana ja rohkaisee oppilaita keskustelemaan. Ohjaajana opettaja menee ryhmään oppilaiden vertaisena ja näyttää mallia toivottavista keskustelukäytännöistä, kuten aktiivisesta kuuntelusta ja kaikkien osallistamisesta (Clarke & Holwadel, 2007, 26). Jos lukupiirissä on käytössä roolit, opettaja voi tukea kokemattoman ryhmän keskustelunjohtajaa

olemalla apujohtajana ja kokemuksen karttuessa opettaja voi hiljalleen luovuttaa johtajuuden kokonaan oppilaille (Burns, 1998, 127).

Opettajan rooliin kuuluu myös eriyttäminen, sillä toiset oppilaat tarvitsevat muita enemmän tukea. Opettajan täytyy siis tarjota vaihtoehtoja työskentelyyn, vaikka oppilaat itse tekisivät aikataulut ja valitsisivat kirjat. Eriyttämistä voi vaatia erityisesti lukupiirin itsenäisen lukemisen osa-alue. Opettaja voi tarjota lukutaidoltaan heikommille oppilaille mahdollisuutta kuunnella kirjaa ääneen luettuna, nauhoitettuna tai parin kanssa luettuna. Lisäksi opettaja voi tarjota oppilaille yksinkertaisia työkaluja keskusteluun – esimerkiksi rooleja käytettäessä samassa roolissa voi olla kaksikin oppilasta. (Brabham & Villaume, 2000, 280.) Eriyttämisessä isoon osaan nousee myös Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke, koska eriyttäviä toimenpiteitä, kuten saman roolin jakamista useammalle oppilaalle, voidaan tehdä myös lukupiiriryhmässä.

2.1.2 Lukupiirityöskentelyn tavoitteet ja hyödyt

Koulun kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on vakiinnuttaa oppilaiden sujuva ja monipuolinen lukutaito, sekä lukuharrastus. Lisäksi suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa keskitytään vuosiluokilla 3–6 myös vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, kirjallisuuden keinojen ja kielen piirteiden opiskeluun ja lukukokemusten jakamiseen monipuolisesti. (POPS, 2014, 162.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet ja sisällöt vastaavat hyvin myös lukupiirityöskentelyn tavoitteita ja hyötyjä. Koska lukupiirin tarkoituksena on, että oppilaat keskustelevat lukemastaan yhdessä (Brabham & Villaume, 2000, 279), vuorovaikutustaidot kehittyvät lukupiirissä ja oppilaat jakavat omia ajatuksiaan ja tunteitaan luetusta kirjasta. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yhtenä lähtökohtana on yhteisöllisyys ja yhdessä oppiminen, jossa kokemus osallisuudesta ja yhdessä tekeminen vahvistavat yhteisöä, sekä lisäävät kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia (POPS, 2014, 27). Lukupiiri ja sen sisältämä vuorovaikutus tukee parhaimmillaan siis myös tätä opetussuunnitelman lähtökohtaa, joka painottaa nimenomaan yhteisöllistä oppimista ja opetusmenetelmiä.

Lukupiirin tavoitteena on saada oppilaat nauttimaan kirjoista ja lukemisesta sekä kehittää lukutaitoa ja herättää lukuharrastus. Lisäksi oppilaat tutustuvat kirjallisuuden käsitteisiin ja lukiessa oppilaan kieli rikastuu ja sanavarasto kasvaa. (Ihalainen & Vainio-Mattila, 2004, 67.) Daniels ja Steineke puhuvat elinikäisen lukijuuden kehittämisestä ja toteavat, että parhaaksi todettu menetelmä elinikäisen lukijuuden vakiinnuttamiseksi on nimenomaan lukupiiri (Daniels & Steineke 2004, 3). Koulussa täytyy antaa aikaa ja arvostusta lukemiselle, mikäli haluaa oppilaiden kasvavan elinikäisiksi lukijoiksi (Burns, 1998, 127). Sen perustana on vapaaehtoinen lukeminen (Clarke & Holwadel, 2007, 26).

Lukupiirillä on todettu olevan lukuisia hyötyjä. Edellä mainituissa tavoitteissa on mainittu jo esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittyminen, sanavaraston rikastuminen ja lukutaidon kehittyminen. Näiden lisäksi lukupiirikeskustelu esimerkiksi auttaa puheilmaston, käsityskyvyn ja lukemisen strategioiden kehittymisessä sekä innostaa ja sitouttaa oppilaita lukemaan (Berne & Clark, 2008, 74). Lukemiseen innostuminen näkyy esimerkiksi Baronen ja Baronen tutkimuksessa (2016, 78), jossa oppilaat lukivat vapaaehtoisesti muiden ryhmien lukemat tietotekstit lukupiirityöskentelyn jälkeen. Lin (2004, 24) toteaa, että lukupiirissä myös teksti-lukijasuhde on voimakkaampi ja sukupuolten välinen tasa-arvo parempi. Oletettavasti Lin vertailee tässä lukupiiriä joihinkin muihin kirjallisuuspedagogisiin työtapoihin. Lisäksi lukupiiri edistää taitavaa lukemista (eng. skillful reading), johon kuuluu ennako-oletusten tekeminen, oman elämän ja muiden tekstien yhteyksien löytäminen, visuaalisten kuvien muodostaminen, tekstin tiivistäminen, teksti- ja sanatason ongelmien joustava selvittäminen, lukemisen arvioiminen ja kirjailijan haastaminen (Brabham & Villaume, 2000, 279).

Monet tutkijat ovat todenneet, että lukupiiri kehittää luokkailmapiiriä (ks. Burns 1998; Lin 2004; Clarke & Holwadel 2007). Lukupiirissä luokan ilmapiiri on opettajakeskeistä opetusta rennompaa – oppilaat saavat keskustella ystäviensä kanssa ja tätä keskustelua myös rohkaistaan. Myös pienillä ryhmillä on oma vaikutuksensa asiaan, sillä pienissä ryhmissä oppilailla on enemmän mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen ja omien mielipiteiden esittämiseen, mikä osaltaan muuttaa ilmapiiriä. (Burns, 1998, 126–127.)

Opettajakeskeisellä opetuksella tarkoitetaan tässä sitä, että oppilaat eivät saa puhua muulloin kuin silloin, kun heille annetaan lupa. Lukupiirissä keskustelu ei ole niin kontrolloitua, eikä opettaja ehdi valvomaan kaikkia ryhmiä yhtä aikaan. Keskustelu on siis vapaampaa, kuin sellaisella tunnilla, jolla ei saa jutella kaverin kanssa. Toki lukupiiri voi myös olla epämiellyttävä sellaiselle oppilaalle, joka ei viihdy ryhmässä tai jolla ei ole ystäviä. Tällöin oppilas ei välttämättä pidä mukavana tätä rennompaa keskustelua, vaan haluaa mieluummin työskennellä yksin. Lukupiirissä yksin työskenteleminen ei kuitenkaan mahdollista, joten oppilaan täytyy osallistua ryhmäkeskusteluun.

Burns myös toteaa Hicksiin (1997) perustuen, että tiedollisia ja sosiaalisia tavoitteita yhdistelevät projektit sitouttavat varhaisnuoria, koska sosiaaliset suhteet ovat heille tärkeitä (Burns, 1998, 127). Toisin sanoen esimerkiksi kirjallisuuden piirteiden opetukseen mahdollisesti sitoudutaan paremmin, kun sen saa tehdä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa samalla luoden ja ylläpitäen kaverisuhteita. Lisäksi lukupiirissä voidaan hyödyntää Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykettä. Burns (1998, 125) totesi tutkimuksessaan, että oppilaat oppivat enemmän ja nauttivat ryhmässä työskentelystä, kun ryhmässä oli lukutaidoltaan eri tasoisia oppilaita, jotka auttoivat toisiaan. Yhtenä lukupiirin hyödyistä voidaan siis pitää sen sosiaalista luonnetta, jossa oppilaat auttavat toisiaan ja sitoutuvat työskentelyyn paremmin.

Turvallisen ilmapiirin saavuttaminen on myös yksi lukupiirityöskentelyn päätaavoitteista, jotta oppilaat tuntevat olonsa niin turvalliseksi, että voivat jakaa omia ajatuksiaan ja mielipiteitään lukupiiriryhmässä. Eräs Clarken ja Holwadelin haastattelemista opettajista totesi käyttävänsä lukupiirejä siksi, että oppilaat nauttivat ja ymmärtävät kirjoista enemmän, ja hyvät keskustelut kirjoista innostavat oppilaita lukemaan. Lisäksi opettajat kokivat, että lukupiirit lisäsivät positiivisia oppimiskokemuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Clarke & Holwadel, 2007, 21.)

2.1.3 Lukupiirityöskentelyn vaatimukset ja haasteet

Jotta edellä kuvatut tavoitteet ja hyödyt toteutuisivat, on lukupiirityöskentelyllä myös vaatimuksia. Daniels ja Steineke (2004) luettelevat kolme edellytystä, joita tarvitaan onnistuneessa lukupiirissä.

Ensimmäinen näistä ovat sosiaaliset taidot. Toimiva vuorovaikutus on keskeisessä roolissa, kun puhutaan lukupiirin onnistumisen edellytyksistä (Burns, 1998, 126). Sosiaalisia taitoja ei opita itsestään, vaan niitä täytyy harjoitella. Oppilaiden tulee ainakin osata kuunnella toisiaan, välttää toisten ideoiden suoraa hylkäämistä, vuorotella puheenvuoroista, ottaa kaikki mukaan keskusteluun, kunnioittaa erilaisuutta, käyttää aktiivisen kuuntelun menetelmiä ja tuoda esiin myös eriäviä mielipiteitä. Lisäksi oppilaiden täytyy tuntea toisensa yksilöinä ja kohdella luokkatovereitaan hyvin. (Daniels & Steineke, 2004, 7–8; 30.) Yksittäisen oppilaan pitää myös osata toimia ryhmän jäsenenä ja kyetä suunnittelemaan ja organisoimaan koko ryhmän toimintaa, ei pelkästään omia ajatuksiaan (Certo, Moxley, Reffitt & Miller, 2010, 244). Kaiken kaikkiaan luokan ilmapiiriin on oltava turvallinen ja kaikkia arvostava, jotta lukupiiri onnistuu (Clarke & Holwadel, 2007, 21).

Toiseksi Daniels ja Steineke (2004) mainitsevat kognitiiviset taidot, kuten lue-
tunymmärtämisen strategiat. Oppilaiden täytyy ymmärtää ja muistaa, mitä he ovat lukeneet. Näitä strategioita ovat esimerkiksi visualisoiminen, yhdistäminen omiin kokemuksiin ja muihin teksteihin, kysymysten tekeminen, ennakoiminen, arvioiminen ja tiivistäminen. (Daniels & Steineke, 2004, 9–10.) Kolmanneksi he mainitsevat puolestaan kirjallisuuden analyysitaidot, joilla oppilaat tutkivat ja arvioivat lukemaansa (Daniels & Steineke, 2004, 7). Erityisesti lukustrategioita ja analyysitaitoja oppilaat opiskelevat edellä esiteltyjen hyötyjen ja tavoitteiden perusteella myös lukupiirin aikana, ja myös vuorovaikutustaitoja kehitetään työskentelyn ohessa. Lukupiirityöskentely kuitenkin hankaloituu, jos oppilaat eivät muista lukemaansa, ymmärrä sitä tai kykene keskustelemaan yhdessä.

Lukupiirien onnistumisen takaamiseksi Daniels ja Steineke (2004) ovat kehittäneet 45 opetustuokiota, jotka pureutuvat lukupiirityöskentelyn kolmeen taitoalu-

eeseen. Mattila, Ollila ja Volotinen (2008) ovat puolestaan muokanneet nämä opetustuokit suomalaiseen kouluun sopivaksi. Oppituokit sisältävät esimerkiksi ryhmäytymistä, keskustelutaitojen harjoittelemista, kirjoittajan keinojen tutkimista ja ajattelun taitojen kehittämistä (ks. Mattila ym., 2008). Myös Lukuklaarin opas sisältää opettajille vinkkejä siitä, kuinka oppilaiden kanssa voi harjoitella lukupiirissä vaadittavia keskustelun ja ajattelun taitoja (ks. Haaro ym., 2018).

Jos vaatimukset eivät täyty, seuraa siitä luonnollisesti haasteita työskentelylle. Koska luokan ilmapiiri on ratkaisevassa asemassa, luokan sisäinen jännittyneisyys tai kireys voi muodostua ongelmaksi. Esimerkiksi sosiokulttuuriset seikat, kuten perheen tulotaso, etninen tausta, oppilaan sukupuoli ja oppilaiden vahva vihamielisyys toisiaan kohtaan voivat vaikuttaa siihen, miten oppilaat keskustelvat kirjoista, vaikka opettaja yrittäisikin saada luokkaan turvallisen ilmapiirin (Clarke & Holwadel, 2007, 22). Yksi keino ratkaista ilmapiiriin liittyviä ongelmia on käyttää aikaa ryhmäyttäviin aktiviteetteihin, joiden avulla oppilaat tutustuvat toisiinsa paremmin. Ihmiset jakavat ideoita ja ajatuksiaan mieluummin ihmisten kanssa, jotka he tuntevat. (Daniels & Steineke, 2004, 31.)

Näitä ryhmäyttäviä tehtäviä voivat olla muun muassa lukupiiriläisten lempiasioiden, kuten televisiosarjojen ja artistien jakaminen ryhmässä (eng. membership grid). Toinen mahdollinen tehtävä on koko luokan kanssa tehtävä tutustumisleikki, jossa oppilaat saavat ruudukon, jonka jokaisessa ruudussa on jokin asia. Oppilaiden täytyy kerätä luokkatovereidensa nimiä niin, että jokaisessa ruudussa jonkun oppilaan nimi. (ks. Daniels & Steineke, 2004; Mattila ym., 2008.) Esimerkiksi Clarke ja Holwadel (2007) käyttivät membership grid -harjoitusta lukupiiriryhmäläisten lempiasioista, jotta oppilaat huomasivat, mitä yhteistä heillä on luokkatoveriensä kanssa. Aluksi oppilaat yltyivät riitelemään parhaista televisiosarjoista. Siksi opettajien täytyi korostaa sitä, että tarkoituksena on omien lempiasioiden jakamisen lisäksi tarkoitus löytää yhteisiä kiinnostuksenkohteita, jotta ryhmäkeskustelu voisi sujua paremmin. (Clarke & Holwadel, 2007, 24.)

Myös oppilaiden käyttäytyminen toisiaan kohtaan voi muodosta lukupiirityöskentelyn haasteeksi. Clarke ja Holwadel (2007, 23) totesivat, että oppilaiden käyttämä negatiivinen ja loukkaava kieli – käskyt, pilkkaaminen ja ristiriidat – häirit-

sivät keskustelua. Lisäksi oppilaat harhautuivat aiheesta ja eivätkä keskittyneet tehtäväänsä. Tämänkaltaisia haasteita voi välttää keskustelemalla oppilaiden kanssa siitä, mitä keskustelulta odotetaan ja millainen käyttäytyminen on sopivaa. Berne ja Clark (2008) ovat kehittäneet opetusmallin, jossa aikuiset näyttävät ensin mallia siitä, miten keskustellaan. Oppilaat tekevät muistiinpanoja toivottavasta käyttäytymisestä ja pääsevät asteittain itse keskustelemaan – ensin osa oppilaista keskustelee opettajan kanssa ja muut jatkavat muistiinpanojen tekemistä, lopulta kaikki oppilaat harjoittelevat keskustelemista ryhmissä. Toivottavia keskustelun piirteitä ovat muun muassa kysymysten kysyminen, erimielisyyden perusteleminen ja muiden oppilaiden huolellinen kuunteleminen. Epätoivottavaa käytöstä on puolestaan toisten mielipiteiden kunnioittamattomuus, omien mielipiteiden perustelemattomuus ja puhuminen ilman kuuntelemista. (Berne & Clark, 2008, 76).

Kielteisen ilmapiirin ja epäkunnioittavan käytöksen lisäksi myös koulun arki ja rakenteet voivat tuottaa haasteita säännöllisen lukupiirin pitämiselle. Oppilaiden runsaat poissaolot, eri opettajien oppitunnit, oppilaiden vaeltaminen luokkaan ja luokasta ulos ja poikkeusaikataulut, kuten juhlapyhät ja valtakunnalliset kokeet hankaloittavat lukupiirituntien saamista lukujärjestykseen. Eri opettajien erilaiset opetustyyliä voivat häiritä oppilaiden keskittymistä – esimerkiksi toisen opettajan käyttämät kilpailut edellisellä oppitunnilla voivat saada oppilaat kilpailuhenkiseksi ja levottomiksi, ja näin häiritä lukupiiriä, jossa tavoitteena on keskustella rauhallisesti luetuista kirjoista. (Clarke & Holwadel, 2007, 23-24.)

Vaikka esimerkiksi Clarcken ja Holwadelin (2007) artikkeli perustuu yhdysvaltalaiseen kouluun, jonka koulukulttuuri on jokseenkin erilainen kuin Suomessa, näkyvät samat haasteet myös meillä. Koulun arki, juhlapyhät ja poikkeusohjelmat voivat viedä paljon aikaa tietyiltä oppitunneilta, etenkin jos tunnit ovat aina samalla paikalla lukujärjestyksessä. Alakoulussa, jossa normaalisti luokkaa opettaa pääasiassa yksi opettaja, oppitunteja voidaan toki pitää joustavasti silloin kun sopii, joten poikkeusaikatauluilla ei ehkä ole niin suuri merkitys. Yläkoulussa, jossa oppilaat vaihtavat luokkaa ja opettajaa lähes jokaisella tunnilla, poikkeusaikataulut voivat huonolla tuurilla puolestaan poistaa runsaastikin jonkun tietyn aineen oppitunteja. Myös alakouluissa opetettavia aineita on hajautet-

tu jonkun verran ja oppilailla saattaa olla useampi opettaja, joten nämä rakenteelliset haasteet voivat olla todellisia myös Suomen alakouluissa.

Lukupiirin haasteeksi on nostettu myös raha ja kirjojen saatavuus. Lukupiiriin tarvitaan useampi kappale yhtä kirjaa ja kouluilla ei välttämättä ole resursseja hankkia tarvittavia materiaaleja (esim. Barone & Barone, 2016, 79). Toisaalta lukupiirikirjoja ei tarvitse hankkia kovin montaa ja näin voidaan hankkia useampia eri kirjoja (Ihalainen & Vainio-Mattila, 2004, 66). Toisin sanoen lukupiirit voivat tarjota lukuvuoden aikana monipuolisempia lukukokemuksia sen sijaan, että kouluun hankitaan parikymmentä kappaletta jotakin samaa kirjaa, jotta koko luokka voi lukea sen. Lisäksi etenkin Suomessa on melko mittava ja laadukas kirjastoverkosto, josta saa lainattua kirjoja. Kirjastossa käyminen ja kirjojen etsiminen teettää toki opettajille ylimääräistä työtä, johon käytetty aika on pois opettajan muista töistä. Lukupiirin hyödyt huomioon ottaen on kuitenkin vaikea löytää perusteita sille, miksi opettajan ei kannattaisi ainakin silloin tällöin käyttää aikaa kirjojen etsimiseen ja lukupiirin järjestämiseen.

Koulut ovat tietysti myös hieman eriarvoisessa asemassa kirjojen saatavuuden suhteen – kirjoja on todennäköisesti helpompi hakea, mikäli kirjasto sijaitsee koulun lähellä. Kouluissa on myös panostettu rahallisesti eri asioihin – jos koulussa on päätetty suunnata rahoja kirjallisuuden ostamiseen, on lukupiirien pitämiseen tarvittavat resurssit myös helpommin saatavissa. Lukuklaani-hanke on helpottanut koulujen tilannetta jakamalla rahapalkintoja koulukirjastojen kehittämiseen ja lahjoittamalla kirjapaketteja kouluihin (Lukuklaani 2019). Samalla Lukuklaani tasoittaa koulujen välisiä eroja, jolloin myös oppilaat ovat tasa-arvoisemmassa asemassa luettavan materiaalin suhteen.

2.2 Lukupiiri innostajana ja lukumotivaation herättäjänä

Jotta voidaan tarkastella lukumotivaatiota, täytyy ensin perehtyä hieman yleisesti siihen, mitkä tekijät vaikuttavat ihmisen motivaatioon. Esimerkiksi Blum kumppaneineen (2002) yhdistää lukumotivaation Ryanin ja Decin kehittämään itsemääräämisteoriaan (eng. self-determination theory). Seuraavaksi pohdin lukumotivaatiota itsemääräämisteorian näkökulmasta ja sen jälkeen tarkastelen muita lukumotivaatioon liittyviä seikkoja.

2.2.1 Itsemääräämisteoria ja lukumotivaatio

Itsemääräämisteoriaan liittyy ajatus siitä, että ihmiset motivoituvat eri tavalla – toisille motivaatio syntyy tekemisen tai oppimisen ilosta ja kiinnostuksesta aiheeseen, toista motivoivat ulkoiset tekijät, kuten tietyn arvosanan tavoittelu tai toisen henkilön miellyttäminen (Vasalampi, 2017). Edellä mainittua kutsutaan sisäiseksi motivaatioksi, koska ihminen motivoituu opiskelemaan tai tekemään jotakin siksi, että se aidon kiinnostuksen lisäksi tuottaa hänelle mielihyvää ja on hänen omien arvojensa mukaista, eikä tekemistä ohjaa mikään ulkoinen palkinto. Oppimisen kannalta sisäinen motivaatio on hyödyllistä, koska tutkimukset ovat osoittaneet, että sisäisesti motivoituneilla henkilöillä on esimerkiksi myönteisiä tunteita oppimista kohtaan ja he ymmärtävät käsitteitä syvemmin. (ks. esim. Vasalampi, 2017.) Sisäinen motivaatio näkyy myös lukumotivaatiossa: Kun ihminen on sisäisesti motivoitunut lukemisesta, hän nauttii tekemisestä ja arvostaa sitä. Hänellä on siis myönteisiä tunteita lukemista kohtaan.

Ulkoisella motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen valitsee tavoitteensa sosiaalisen tai muun ulkoisen paineen, kuten arvosanojen tavoittelun tai muiden henkilöiden tai tilanteen vaatimusten vuoksi. Tällöin valinta ei siis välttämättä tapahdu siksi, että henkilö olisi asiasta kiinnostunut tai valinta olisi hänen omien arvojensa mukainen. (Vasalampi, 2017.) Lukumotivaatiossa ulkoinen motivaatio voisi siis näkyä niin, että joku ulkopuolinen, kuten vanhempi tai opettaja, painostaa yksilöä lukemaan ja kertoo sen olevan tärkeää ja vaikuttavan arvosanoihin. Jos henkilö alkaa lukea tämän painostuksen vuoksi, mutta

ei saa siitä erityistä mielihyvää tai pidä tekemistä itsessään kiinnostavana, hänen motivaationsa lukemista tai luettavaa kirjaa kohtaan on ulkoista. Ulkoinen motivaatio voi kuitenkin muuttua sisäiseksi, jos henkilö pitää itse tekemistä tärkeänä – tällöin toiminnan motivaatio on osittain sisäistä, koska henkilö on tunnistanut tekemisen hyödyt, mutta ei kuitenkaan pidä tekemistä itsessään kiinnostavana (Vasalampi, 2017). Lukumotivaatiossa tämä näkyisi siten, että henkilö tietää lukemisen olevan yleisesti tärkeää ja hyödyllistä ja tekee sitä näiden hyötyjen vuoksi, mutta lukeminen itsessään ei kuitenkaan herätä kiinnostusta.

Itsemääräämisteoriaan liittyy myös ajatus siitä, että motivaatio on ihmiselle luontainen taipumus, ja sen ylläpitämiseen tarvitaan motivaatiota tukevia olosuhteita. Teoria tarkastelee sitä, mitkä olosuhteet mahdollistavat, sekä ylläpitävät ja heikentävät motivaatiota. (Ryan & Deci, 2000, 70.) Tässä kohdin mukaan astuvat Ryanin ja Decin mukaan kolme universaalia perustarvetta: tarve autonomiaan, tarve yhteenkuuluvuuden tunteeseen, sekä tarve pystyvyyden tunteeseen. Kun ihminen tuntee pystyvyyttä, hän kokee osaavansa ja olevansa pätevä. Autonomia puolestaan tarkoittaa sitä, että ihmisellä on valinnanmahdollisuuksia niin omassa elämässään yleisesti, kuin päätöksenteossa ja omassa tekemisessään. Lisäksi jokainen ihminen tarvitsee yhteenkuuluvuuden tunnetta, sitä että kuuluu joukkoon ja kokee olevansa hyväksyty ryhmän jäsen. (Vasalampi 2017.)

Perustarpeet ovat nähtävissä myös lukumotivaatiossa ja erityisesti lukupiiritoinnassa. Koska lukupiiri on ryhmässä tapahtuvaa toimintaa, erityisesti yhteenkuuluvuuden tarpeen täytyminen on tärkeää motivaation kannalta. Burns (1998) huomasi, että opettajat, jotka tukivat oppilaiden yhteisöllisyyden tunnetta lukupiirissä, herättivät oppilaissa voimakkaamman kiinnostuksen ja halun haasteiden kohtaamiselle ja synnyttivät sisäistä motivaatiota. Myös Suojala (2006, 171) toteaa, että yksi lukuinnostusta ja kiinnostusta ylläpitävistä asioista on sosiaalinen lukemiseen liittyvä vuorovaikutus. Tätä vuorovaikutusta voidaan ylläpitää lukupiirissä, ja tähän liittyy myös oppilaiden tarve ylläpitää kaverisuhteitaan (Burns, 1998, 127).

Koska motivaatioon vaikuttaa se, että ihminen on elämänsä aikana kehittänyt tietynlaisia uskomuksia, lukemaan motivoinnissa – kuten missä tahansa motivoinnissa – on tärkeää tukea oppilaan minäpystyvyyttä, eli uskoa omiin kykyihinsä (Lonka, 2015, 187–188). Myös aiemmat lasten lukumotivaatiota tutkineet tutkijat ovat huomanneet, että lukutaidoltaan heikkojen lasten lukumotivaatio on alhaisempi kuin taitavien lukijoiden (ks. Morgan & Fuchs 2007). Lisäksi jos kokee osaavansa lukea, myös lukee useammin (Baker & Wigfiel, 1999, 470). Näin ollen lukutaito myös kehittyy näillä taitavammilla lukijoilla, koska he harjoittavat taitoaan. Heikot lukijat puolestaan eivät kehity, mikäli he eivät lue ja näin ollen he eivät välttämättä myöskään koe pystyvyyttä ja siten motivaatiota lukea.

Pystyvyyden tunne lukupiirissä näkyy siten, millaisena lukijana ja keskustelijana oppilas näkee itsensä. Jos oppilas kokee olevansa taitava lukija ja kykenevänsä keskustelemaan ryhmäläistensä kanssa, on hän todennäköisemmin myös motivoitunut lukupiiristä verrattuna sellaiseen oppilaaseen, joka ei koe pystyvyyttä. Luettavan materiaalin tulee olla sopivan tasoista, koska liian haastaviin tehtäviin harvoin pystytään motivoitumaan sisäisesti (Vasalampi 2017). Pystyvyyden tunnetta voidaan lisätä hyödyntämällä jo luvussa 2.1 kuvattua Vygotskyn lähikehityksen vyöhykettä. Lisäksi motivaatiota voidaan tukea rakentavan palautteen avulla (Lonka, 2015, 188).

Eniten tutkimuskirjallisuudesta löytyy viittauksia kuitenkin autonomian tarpeen täyttämiseen. Kuten jo luvussa 2.1.1 selvisi, oppilaiden omat valinnat lukupiirissä motivoivat heitä lukemaan (ks. esim. Burns 1998; Lin 2004; Daniels & Steineke 2004; Suojala 2006). Lukupiirissä valinnanmahdollisuuksia voi olla luettavien kirjojen, aikataulun ja tehtävien sekä keskustelun suhteen. Opettaja voi siis antaa oppilaille paljonkin autonomiaa ja näin edistää heidän motivaatiotaan. Valinnan vapaus edistää oppilaan ymmärrystä toiminnan merkityksestä, ja lisäksi oppilas voi muokata urakkaansa vapaasti (Vasalampi 2017). Myös Fisher ja Frey (2018, 91) nostavat valinnanmahdollisuuden yhdeksi tärkeäksi osaksi oppilaiden koulun ulkopuolista lukemista: kun oppilaat saavat itse valita luettavansa, he lukevat todennäköisemmin, ja opettajan on siis laajennettava oppilaiden valinnanmahdollisuuksia.

Kaikki toiminta ei ole kuitenkaan ihmiselle yhtä merkityksellistä, vaikka hän olisi saanut valita itse (Vasalampi 2017). Vaikka oppilas olisi saanut valita esimerkiksi kirjan itse, sisäinen motivaatio – kiinnostus ja arvostus -- ei synny, mikäli lukeminen ja lukupiiri eivät ole oppilaalle merkityksellistä tai kiinnostavaa toimintaa. Tällöin motivaatio voi olla ulkoinen: esimerkiksi ryhmän sosiaalinen paine lukea ja tehdä tehtävät, koska ei voi jättää läksyjä tekemättä. Oppilaalla kuitenkin on jo hieman motivaatiota lukea kirja ja hän saattaa huomata kiinnostuvansa lukemisesta, tai ainakin ymmärtävänsä sen hyödyt, jolloin ulkoinen motivaatio voi hiljalleen muuttua sisäiseksi motivaatioksi. Tätä tulkintaa tukee esimerkiksi se, että yhteenkuuluvuuden tunne on ulkoisen motivaation sisäistymisessä tärkeässä roolissa, koska oppilaan ympärillä on ihmisiä, joiden joukkoon hän haluaa kuulua (Vasalampi 2017). Toisaalta ryhmäpaine voi myös haitata sisäisen motivaation syntymistä (Vasalampi 2017).

2.2.2 Muita näkökulmia lukumotivaatioon

Kaikkeaa lukemiseen ja lukupiiriin liittyvää motivaatiota ei voi tarkastella pelkästään itsemääräämisteorian valossa. Myös muut seikat vaikuttavat oppilaiden lukumotivaatioon. Valinnanmahdollisuuksien lisäksi lukuinnostukseen vaikuttavat esimerkiksi oppilaiden aiemmat myönteiset lukukokemukset ja kirjojen saatavuus (Suojala, 2006, 171; Palmer, Godling & Gambrell, 1994, 177). Myös Fisher ja Frey (2018, 91) toteavat, että koulun ulkopuolisen lukemisen lisääminen edellyttää sitä, että oppilailla on kirjoja saatavilla. Saatavuus ei ehkä liity suoranaisesti lukupiiriin välittämään lukuinnostukseen, mutta on yhteydessä siihen, miten lukupiirejä voi ylipäätään järjestää koulussa. Saatavuuteen liittyy myös se, että oppilaat eivät innostu lukemisesta, jos he eivät löydä itselleen sopivaa luettavaa (Saarinen & Korhonen 2009, 56; Palmer ym., 1994, 177).

Vaikka valinnanmahdollisuudet tukevat autonomiaa ja näin motivaatiota, se ei tarkoita, etteivätkö oppilaat voisi motivoitua lukemaan myös toisten valitsemia kirjoja. Fisher ja Frey (2018, 92) toteavat, että muiden luotettujen aikuisten, esimerkiksi opettajan, tai vertaisten suosittelemat kirjat voivat herättää oppilai-

den lukuinnon. Lisäksi Palmer kumppaneineen (1994, 177) sai tutkimuksessaan selville, että oppilaat lukivat mielellään kavereiden, opettajien ja vanhempien suosittelemia kirjoja. Myös Lapp ja Fisher (2009, 560–561) huomasivat, että oppilaiden vastahakoisuus lukemista kohtaan väheni, kun heillä oli vertaisia, joiden kanssa lukea, jakaa ja sisällyttää lukijuus omaan minäkuvaan. Tämä löytö oli linjassa muiden tutkijoiden havaintojen kanssa, joiden mukaan vertaisilla, jotka arvostavat lukemista, on suuri merkitys nuorten lukumotivaation kehittämisessä. Koska lukupiirissä oppilaat jakavat ajatuksiaan vertaisten kanssa, tukee se oppilaiden lukumotivaation kehittymistä.

Myös lukemiseen sitoutuminen on tärkeää huomioida silloin, kun puhutaan lukumotivaatiosta. Lukemiseen sitoutumisella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että lukija on kiinnostunut lukemisesta, lukee aktiivisesti erilaisia tekstejä ja lukeminen on osa ihmisen päivittäistä elämää ja henkilö arvostaa sitä (Sulkunen ym., 2010, 59). Lukupiirissä sitoutumista auttaa se, että koko luokan ei tarvitse lukea samaa kirjaa, sillä koko luokan lukemaan kirjaan ei sitouduta (Lapp & Fisher, 2009, 557). Tämän vuoksi onkin hyvä, että lukupiirissä luokka on jaettu pienempiin lukupiiriryhmiin. Myös lukemisesta ja kirjoista puhuminen lisää oppilaiden sitoutumista lukemiseen (Clarke & Holwadel, 2007, 21). Lukemistutkijat ovatkin sitä mieltä, että keskustelut luokassa voivat kasvattaa lukumotivaatiota. Keskustelu ei saa kuitenkaan olla sellaista, jossa opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat, vaan sen on oltava vähintään kolmen oppilaan välistä vapaata tiedon vaihtoa. (Fisher & Frey, 2018, 91–92.) Lukupiiri onkin hyvä tämänkaltaiseen työskentelyyn, jossa oppilaat keskustelevat vapaasti keskenään luetusta kirjasta.

Bains (2013) siteeraa tutkielmassaan Langeria, jonka mukaan oppilailla on negatiivisia tunteita lukemista kohtaan silloin, kun opettaja on jatkuvasti keskustelun keskiössä. Oppilaat eivät arvosta lukemista, sillä se nähdään vaatimuksena sen sijaan, että lukeminen olisi tapa tutkia uusia näkökulmia yhteiskunnassa tai omassa itsessä. Tämä väite on turhan jyrkkä yleistys, sillä tuskin kaikkien oppilaiden tunteet ovat negatiivisia silloin, kun opettaja johtaa keskustelua. Samalla tavoin oppilailla voi olla negatiivisia tunteita myös lukupiirissä. Lukupiirissä opettajan rooli keskustelussa häviää taustalle, joten oppilaat saavat itse keskustella

niistä aiheista, mitkä heitä ovat kiinnostaneet kirjassa. Varmasti keskustelun aiheen valitseminen motivoi toisia oppilaita lukemaan, mutta eivät kaikki välttämättä motivoitu tästäkään, ja lukeminen saatetaan edelleen nähdä vaatimuksena.

Applegate ja Applegate (2010, 226) sitovat lukumotivaation Ecclesin (1983) odotusarvoteoriaan (eng. expectancy-value theory), jonka mukaan motivaatio riippuu siitä, miten oppilas olettaa suoriutuvansa tehtävästä ja miten hän arvostaa sitä. Oppilaat, joilla on positiivinen asenne omaa osaamistaan ja tehtävää kohtaan, ovat sisäisesti motivoituneita lukemiseen ja lukevat omaksi ilokseen. He myös lukevat enemmän kuin vertaisensa, pärjäävät paremmin lukutesteissä ja saavat korkeampia arvosanoja koulussa. Sisäinen motivaatio, arvostaminen ja asenne omaa osaamista kohtaan ovat samoja piirteitä, jotka esiintyvät myös aiemmin esitellyssä itsemääräämisteoriassa. Applegate ja Applegate viittavat lisäksi Schiefelen (1991) tutkimukseen, jossa kiinnostuneet opiskelijat pärjäsivät testeissä paremmin, mutta eivät siksi, että olisivat muistaneet faktoja erityisen hyvin, vaan siksi, että he osasivat yhdistellä asioita ja soveltaa tietoa (Applegate & Applegate, 2010, 226).

Applegaten ja Applegaten tutkimuksessa selvitetäänkin sitä, onko pohtiva lukeminen (eng. thoughtful reading) yhteydessä lukumotivaatioon. Tulokseksi he saivat, että oppilaat, joilla oli kyky lukea tekstiä pohtivasti, olivat myös motivoituneempia lukemaan. Tutkimuksen tulos ei kuitenkaan ollut sillä tavalla merkitsevä, että se voitaisiin toistaa tai yhteyden laatua määrittellä – todellisuudessa ei siis tiedetä, johtuiko motivoituminen kyvystä lukea tekstiä pohtien, mutta näiden kahden ominaisuuden välillä on jonkinlainen yhteys. (Applegate & Applegate, 2010, 231.) Lukupiiriin tutkimus on liitettävissä siten, että tehtävät ohjaavat oppilaita pohtimaan lukemaansa ja lukupiirissä pyritään kehittämään lukustrategioita. Pohtivan lukemisen piirteet, kuten tekstien yhdistäminen, kysymysten tekeminen, tiivistäminen ja ennakoiminen, ovat myös yksi niistä edellytyksistä, joita Daniels ja Steineke (2004, 9–10) antavat lukupiiriin onnistumiselle.

Lukupiiri tukee siis lukumotivaatiota monin tavoin, koska oppilaat saavat keskustella luokkatovereidensa kanssa ja heille tarjotaan mahdollisuus kehittää lu-

kutaitoan. Esimerkiksi Suomessa Lukuklaani-hankkeen tutkimusosion kyselyssä suuri osa opettajista (82%) oli sitä mieltä, että lukupiiri oli innostanut oppilaita lukemaan ainakin jonkin verran (Rissanen, 2018, 12). Myös Whittingham ja Huffman (2009, 135) totesivat tutkimuksessaan, että vähäinkin toiminta lukupiirissä vaikuttaa positiivisesti myös nuoriin, jotka vastustavat lukemista. Tutkimus myös osoitti, että niiden oppilaiden, joiden mielipiteet olivat kaikista negatiivisimmat ja jotka viettivät vähiten aikaa lukupiirissä, asenteet muuttuivat kaikista eniten.

Ryhmässä vertaisten kanssa lukeminen ja keskusteleminen siis auttavat oppilaita sitoutumaan lukemiseen ja ajatusten vaihtaminen kasvattaa myös lukumotivaatiota. Lukupiirissä oppilaiden valinnanmahdollisuuksia voi säädellä niin, että oppilailla on paljon autonomiaa. Onnistuneessa ryhmätyöskentelyssä oppilas lisäksi tuntee yhteenkuuluvuutta ryhmänsä kanssa, ja vertaiset voivat tukea pystyvyyden tunnetta. Perustarpeiden täytyminen puolestaan johtaa motivoitumiseen. Motivoituminen voi olla ulkoista tai sisäistä, mutta kummatkin näistä ovat parempia, kuin täysin vailla motivaatiota jääminen. Elinikäisen lukijuuden saavuttamiseen toki vaaditaan sisäistä motivaatiota, jossa ihminen on kiinnostunut lukemisesta ja arvostaa sitä. Ulkoisellakin motivaatiolla saavutetaan kuitenkin lukemisen hyötyjä, koska ihminen saadaan tarttumaan kirjaan ja lukemaan sitä. Kun taidot kehittyvät, oppilas voi kokea pystyvyyttä, ja näin täyttyy myös yksi motivaatioon vaadittavista perustarpeista.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani ensisijaisena tavoitteena on selvittää erään Lukuklaani-koulun viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden ajatuksia lukupiirityöskentelystä ja siitä, miten lukupiiri tukee heidän lukumotivaatiotaan. Tutkimuksen edetessä olen valinnut tarkemmiksi tutkimuskohteiksi lukupiirin ryhmätyön, tehtävät, kirjat ja aikataulun, sekä oppilaiden pohdinnat siitä, minkä vuoksi he haluavat tai eivät halua osallistua lukupiiriin myös jatkossa. Lisäksi selvitän aluksi, mitä lukupiiri oppilaiden mielestä tarkoittaa. Oppilaiden vastausten avulla näen, kuinka paljon oppilaiden selitykset eroavat toisistaan ja oman tutkimukseni näkemyksestä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten oppilaat määrittelevät lukupiirin?
2. Millaisia ajatuksia viides- ja kuudesluokkalaisilla on lukupiirityöskentelystä?
3. Miten lukupiirityöskentely tukee oppilaiden lukumotivaatiota?

Olen numeroinut kysymykset sen perusteella, missä järjestyksessä niihin vastataan tässä pro gradussa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haen vastausta ennen lukupiiriä kerätyn kyselyn vastaksista ja sen tulokset löytyvät luvusta viisi. Kahteen muuhun tutkimuskysymykseen etsin vastauksia alkukyselyn lisäksi oppilaiden haastatteluilla ja lukupiirin jälkeen kerätyllä kyselyllä. Näiden kysymysten vastaukset esitellään luvussa kuusi.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on toteutettu kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä hyödyntävänä tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksessa yksityiskohtaista tietoa kerätään tietystä yksilöstä, tilanteesta tai yhteisöstä. Ominaista tutkimusasetelmalle on se, että tietoa kerätään monin eri menetelmin, tavoitteena on ilmiöiden kuvailu ja yksittäistapausta tarkastellaan suhteessa ympäristöön. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 130.) Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus täydentävät tutkimuksessani toisiaan: Kvalitatiivisella tutkimuksella laajennetaan kvalitatiivisilla menetelmillä saadut tulokset koskemaan koko aineistojoukkoa ja kerätään ennakkotietoa haastatteluja varten kaikilta tutkittavilta (Hirsjärvi ym., 1997, 133). Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisesti tutkimussuunnitelmani on muotoutunut tutkimuksen edetessä, esimerkiksi tutkimuskysymykset ovat hieman muuttuneet matkan varrella sen mukaan, minkälaista tietoa tutkittavilta sai (Hirsjärvi ym., 1997, 165). Kvantitatiivinen tutkimus näkyy lähinnä kyselylomakkeen numeerisena datana.

Keräsin aineiston oppilailta kahdella kvalitatiivista ja kvantitatiivista dataa tuottaneella kyselylomakkeella sekä ryhmähaastatteluilla. Lisäksi tutkimuksen tueksi havainnoin luokan toimintaa lukupiirien aikana ja haastattelin opettajia liittyen luokan aiempaan lukupiirikokemukseen ja oppilasainekseen. Keräsin aineiston tammi- ja helmikuussa 2019 yhteensä kolmena koulupäivänä, jonka jälkeen käsitteelin aineiston sisällönanalyysillä.

4.1 Tutkimuksen konteksti

Tutkimukseen osallistui kaksi luokkaa eräästä kaakkoissuomalaisesta alakoulusta. Koulu oli osallistunut Lukuklaanin järjestämään koulukirjastojen kehityskilpailuun, ja monet koulun opettajat olivat vastanneet Lukuklaanin kyselyyn. Kysyimme Lukuklaanin hankekoordinaattorin Henri Satokankaan kanssa, olisiko koulussa opettajia, jotka haluaisivat lähteä tutkimukseen mukaan. Saimme vastauksen viidennen ja kuudennen luokan opettajilta. Luokat siis valikoituivat mukaan aktiivisten opettajien ansiosta, ja tällä on osaltaan merkitystä, kun analy-

soin ja tulkitseen aineistoa. Kaikki tutkittavat oppilaat olivat viides- ja kuudesluokkalaisia, jotka opiskelivat yleisopetuksen luokassa. Yhteensä tutkimusluvan saaneita oppilaita oli 37.

Tutkimuksen aikana molemmat luokat lukivat Lukuklaanin tuottaman oppaan mukaista Narrien lukupiiriä. Lukupiiri Narrit on suunnattu humorististen kirjojen lukemiseen ja käsittelyyn (ks. Haaro ym., 2018, 27). Oppaasta poiketen opettajat olivat etsineet kirjoja paikallisesta kirjastosta, koska koululle oli tilattu eri lukupiirin kirjapaketti, jonka kirjoja kuudesluokkalaiset olivat lukeneet jo edellisellä syksynä. Osa kirjoista oli oppaan ulkopuolelta, osa samoja tai samojen kirjailijoiden kirjoittamia. Mukana oli myös Lukuklaanin antamia kirjasuosituksia. Oppilaat saivat itse valita itselleen kirjoista kolme vaihtoehtoa, jotka he pistivät mieluisuusjärjestykseen. Opettaja teki ryhmäjaot oppilaiden kirjavalintojen perusteella, ja lähes kaikki oppilaat saivat luettavakseen kirjan, joka oli mieluisuusjärjestyksessä ensimmäisenä tai toisena. Olen merkinnyt oppilaiden lukemat kirjat taulukkoon 1.

Taulukko 1. Lukupiirikirjat viidennellä ja kuudennella luokalla.

Viides luokka	Kuudes luokka
Jo Nesbø (2010): Tohtori Proktori ja mahdollinen maailmanloppu (307 s)	Jo Nesbø (2015): Tohtori Proktori ja suuri kultaryöstö (240 s)
David Walliams (2018): Maailman rikkain poika (252 s)	David Walliams (2016): Gangsterimummi (272 s)
Stephan Pastis (2013): Timi Möhläri Tekeväälle sattuu (300 s)	Stephan Pastis (2015): Timi Möhläri Rohkea rokan syö (258 s)
Stephan Pastis (2015): Timi Möhläri Yrittänyttä ei laiteta (267 s)	Cathy Cassidy (2012): Kirsikkasydän (254 s)
Kalle Veirto (2015): Kivimutka ja tyttö häkissä (143 s)	
Janet Foxley (2012): Muncle Trogg maailman pienin jättiläinen (207 s)	

Viidennellä luokalla (N=22) ryhmiä muodostui kuusi niin, että jokaisessa oli 3–4 oppilasta. Kuudennella luokalla (N=15) ryhmiä oli neljä, ja jokaisessa ryhmässä

oli 3–5 oppilasta. Kuudennella luokalla ryhmien määrään ja koostumukseen vaikuttivat saatavilla olleiden kirjojen määrä. Olen merkinnyt oppilaiden lukemat kirjat taulukkoon 1.

Lukupiirin aikana oppilaat täyttivät Narrien lukupiirivihkoa tehden tehtävät kotona ja keskustellen niistä koulussa. Lukupiiritapaamisia oli kirjojen valinnan jälkeen viisi, joista ensimmäisellä tunnilla opettaja jakoi ryhmät ja oppilaat aikatauluttavat lukemisen. Seuraavat neljä tuntia käytettiin lukupiirikeskusteluihin niin, että luku-urakoita oli neljä. Viimeisellä tunnilla oppilaat arvioivat lisäksi itsensä ja toisensa lukupiirivihossa olevalla tehtävällä. Tapaamiset olivat noin 4–5 päivän välein niin, että koko lukupiiriin kului aikaa noin kolme viikkoa.

Molemmilla luokilla oli opettajien mukaan käytetty lukupiiriä aiemminkin. Tämän vahvistivat myös oppilaat, koska kaikki kyselyyn vastanneet (N=35) raportoivat osallistuneensa koulussa lukupiiriin aiemmin. Vapaa-ajan lukupiiriin ei sen sijaan ollut osallistunut kukaan. Oppilaiden raportoimien lukupiirikertojen määrä vaihteli yhdestä lukupiirikerrasta kahdeksaan.

Kuudesluokkalaisilla oli ollut syksyllä Lukuklaanin lukupiiri Vaeltajat. Viidesluokkalaiset olivat puolestaan muuten lukeneet runsaasti ja kirjoittaneet luokan seinälle vuoden aikana luetut kirjat. Viimeisimpänä viidennellä luokalla koko luokka oli lukenut saman kirjan, David Walliamsin teoksen *Herra Lemu* (2014).

Viidennen luokan opettaja oli aloittanut luokan opettamisen lukuvuoden alussa, kuudennen luokan opettajalle vuosi oli kolmas luokan kanssa. Molemmilla opettajilla oli pitkä opetuskokemus. Molemmat opettajat perustelivat lukupiirin käyttöä sillä, että kaverit ja ryhmäpaine saavat nekin oppilaat lukemaan, jotka eivät muuten siitä innostu. Lukupiirin lisäksi luokissa oli käytetty muitakin kirjallisuuspedagogisia menetelmiä – opettajat mainitsivat ainakin lukudiplomin, kirjavinkkauksen, kirjakassin, nauhoitetun keskustelun ja kirjastossa käymisen.

Molempien luokkien oppilasaines oli opettajien mukaan heterogeeninen. Lukutaidossa, luetunymmärtämisessä ja lukuharrastuksen määrässä oli oppilaiden välillä suuriakin eroja. Luokissa oli sekä niitä oppilaita, jotka lukevat vapaa-

ajallakin paljon, että niitä, jotka eivät lue. Lisäksi luokilla oli niitä oppilaita, joille luetunymmärtäminen on haastavaa. Kuudennen luokan edellisen syksyn lukupiiri olikin toteutettu niin, että ryhmissä oli lukutaidoltaan samantasoisia oppilaita, joille opettaja oli määrännyt kirjan luettavaksi.

4.2 Aineistonkeruu

Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisesti tiedonkeruu tapahtui sellaisia menetelmiä käyttäen, jossa ihminen oli keskiössä – haastatteluilla ja havainnoinneilla (Hirsjärvi ym., 1997, 165). Kyselylomakkeiden oli alun perin tarkoitus olla pelkästään täydentävänä tietona oppilashaastatteluille, mutta kyselyistä muodostui haastattelujen ohelle iso osa aineistoa, koska avoimiin kysymyksiin tuli niin hedeelmällisiä vastauksia. Osaltaan tämän vuoksi tutkimuksessani ei testattu ennalta asetettuja hypoteeseja, vaan pyrittiin kuvaamaan monipuolisesti tutkimusjoukon ajatuksia lukupiirityöskentelyyn liittyen.

Aineistonkeruu alkoi ja loppui sisällöltään osittain samanlaisiin ja osittain erilaisiin kyselylomakkeisiin, joihin oppilaat vastasivat lukupiirin aluksi ja lopuksi. Kyselylomakkeet olivat Helsingin yliopiston sähköisiä e-lomakkeita. Kyseessä oli kontrolloitu kysely, koska olin itse koululla esittelemässä tutkimusta ja kyselylomaketta ja vastasin kysymyksiin (Hirsjärvi ym., 1997, 192–193). Oppilaat vastasivat kyselyyn oppitunnilla. Tutkimuksessani kyselyllä kerättiin tietoa oppilaiden käyttäytymisestä, asenteista ja mielipiteistä (ks. Hirsjärvi ym., 1997, 193). Kysely sisälsi monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä. Lisäksi siinä oli asteikkoihin perustuvia kysymyksiä, jossa oppilaat vastasivat esitettyihin väitteisiin likert-asteikolla. (ks. Hirsjärvi ym., 1997, 194–196.) Avoimet kysymykset sallivat oppilaiden ilmaista ja perustella mielipiteitään omin sanoin, kun taas monivalintakysymykset sallivat vastausten mielekkään vertailun (Hirsjärvi ym., 1997, 197).

Ensimmäisessä kyselyssä (liite 1) kysyin kuinka usein oppilaat lukevat, tarkastelin oppilaiden suhdetta lukemiseen ja kartoitin heidän ennakkokäsityksiään, aiempia kokemuksiaan ja odotuksiaan lukupiiristä. Oppilaat (N=35) täyttivät ky-

selyn ennen ensimmäistä lukupiirituntiaan sen jälkeen, kun olivat saaneet antaa kirjatoivomuksensa. Oppilaiden suhdetta lukemiseen kartoitin kahdeksalla väitännällä, johon oppilaat vastasivat likert-asteikolla 1 täysin eri mieltä – 5 täysin samaa mieltä. Lisäksi kysyin oppilaiden suosikkikirjaa ja pyysin heitä rastittamaan lomakkeesta, millaisia kirjoja he tykkäävät lukea. Lukemisen määrää kartoitin kahdella kysymyksellä: kuinka usein ja kuinka kauan päivässä oppilaat lukevat muita kuin koulukirjoja? Lukumieltymysten ja lukemisen määrään liittyviin kysymyksiin sain tukea Muhosen (2016) pro gradu -tutkielmasta, joka käsitteli kolmasluokkalaisten poikien lukuharrastusta. Lukupiiriä käsittelevässä osiossa pyysin aluksi selittämään oppilaita omin sanoin, mikä on lukupiiri. Seuraavaksi kartoitin sitä, ovatko oppilaat osallistuneet aiemmin lukupiiriin, kuinka moneen lukupiiriin he ovat osallistuneet, sekä kuka valitsi luetun kirjan ja mitä lukupiirissä tehtiin. Näissä osioissa oppilaat saivat vastata useamman kuin yhden vaihtoehdon. Viimeiseksi halusin tietää, pitävätkö oppilaat lukupiiristä ja mitä he odottavat tulevalta lukupiirijaksolta.

Toisen kyselyn (liite 2) oppilaat (N=32) täyttivät viimeisen lukupiiritunnin loppuksi. Kyselyssä toistettiin ensimmäisen kyselyn kysymykset lukemisen määrästä sekä väitteet suhteesta lukemiseen, koska halusin nähdä, onko niissä tapahtunut muutosta. Lisäsin kohtaan kaksi väitettä ryhmässä lukemiseen ja keskusteluun liittyen niin, että toisessa kyselyssä väitteitä oli kymmenen. Juuri lopetetusta lukupiiristä esitin väitteitä, jotka perustuivat suurelta osin pitämiini haastatteluihin, koska halusin kysyä joitakin esiinnoitettuja asioita koko joukolta. Esitin oppilaille lomakkeessa 13 väitettä liittyen lukupiirikirjaan, ryhmään ja tehtäviin. Näihin väitteisiin oppilaat vastasivat viisiportaisella likert-asteikolla. Lisäksi kysyin, mitä he olivat oppineet ja haluaisivatko he käyttää lukupiiriä myös seuraavaksi, kun koulussa luetaan kirjaa. Lopuksi annoin tilaa vapaalle sanalle, johon oppilaat saivat kirjoittaa muita mietteitään lukupiiristä. Nämä kysymykset olivat avovastauksia lukuun ottamatta kysymystä seuraavasta lukupiiristä, johon tosin pyydettiin perustelua avovastauksella.

Kyselylomakkeet tarjoavat siis sekä määrällistä että laadullista dataa oppilaiden lukemisesta ja ajatuksista lukupiiriin. Vaikka koko tutkimusjoukko on 37 oppilasta, kumpaankaan kyselyyn ei tavoitettu kaikkia oppilaita poissaolojen vuoksi. En

myöskään kerännyt oppilailta tunnistetietoja luokkaa ja sukupuolta lukuun ottamatta, koska ajattelin heidän vastaavan rehellisemmin täysin anonymisti. Näin ollen en voi verrata yksittäisten oppilaiden vastauksia eri kyselyissä, ainoastaan koko joukkoa. On myös todennäköistä, että joku ensimmäiseen kyselyyn vastanneista ei ole vastannut jälkimmäiseen kyselyyn, tai toisin päin.

Koko joukolle tehtyjen kyselytutkimusten lisäksi haastattelin valikoituja oppilaita (N=12) fokusryhmähaastattelulla. Haastattelun etuna on se, että pystyy säätämään aineiston keruuta ja esimerkiksi voi saada selvennystä vastauksiin (Hirsjärvi ym., 1997, 201). Haastattelin kolme neljän hengen ryhmää niin, että kuudennelta luokalta oli yksi ryhmä ja viidenneltä kaksi ryhmää. Tytöt ja pojat olivat ryhmissä sekaisin. Ryhmähaastattelu on tehokas tapa kerätä tietoa, koska samanaikaisesti saadaan tietoa usealta henkilöltä. Lisäksi se on hyvä niissä tilanteissa, kun epäillään, että haastateltavat, esimerkiksi lapset, arastelevat haastattelutilannetta. Ryhmähaastattelun hyviin puoliin kuuluu myös se, että ryhmäläiset voivat auttaa toisiaan muistia vaativissa kysymyksissä. Toisaalta ryhmässä saattaa olla keskustelua dominoivia henkilöitä, ja ryhmälle kielteiset asiat saattavat jäädä pimentoon. Nämä pitää ottaa huomioon analyysissä. (Hirsjärvi ym., 1997, 207.)

Fokusryhmähaastattelun edut ovat pitkälti samat kuin ryhmähaastattelussa yleensä: Se tarjoaa monipuolista tietoa lyhyessä ajassa, rohkaisee vuorovaikutusta sekä haastattelijan ja haastateltavan välillä että haastateltavien välillä ja rohkaisee haastateltavia avoimuuteen ja mielipiteiden muodostamiseen. Fokusryhmähaastattelu kestää yleensä 1,5–2h, ja osallistujia on kuudesta kahtentoista, koska vähemmällä osallistujamäärällä ei välttämättä synny dialogia keskustelijoiden välille. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996.) Omassa tutkimuksessani päätin kuitenkin ottaa vähemmän haastateltavia ryhmään, koska aikaa ei ollut käytettävissä niin paljon. Lisäksi myös Vaughn kumppaneineen (1996) toteaa, että lapsia haastateltaessa kannattaa ottaa vähemmän osallistujia. Muuten valmistelin haastattelun suurin piirtein samoin, kuin fokusryhmähaastattelussa tehtäisiin: määrittelin tavoitteen, pohdin, mitä haluan saada selville ja valmistelin kysymysrunгон fokushaastattelurungon mukaisesti (ks. liite 3).

Tavoitteenani oli selvittää, mitä oppilaat ajattelivat meneillään olevasta lukupiiristä ja lukemisesta sekä miten lukupiirit olivat sujuneet. Toteutin haastattelut lukupiirityöskentelyn puolella välissä, kun oppilailta oli ollut kaksi luku-urakkaa ja lukupiirikeskustelua takanaan ensimmäisen tunnin lisäksi. Äänitin keskustelut oppilaiden luvalla puhelimellani. Haastattelussa seurasin laatimaani runkoa (liite 3), jossa oli kymmenen varsinaista kysymystä ja kolme taustoittavaa lämmitteilykysymystä. Fokushaastattelun periaatteiden mukaisesti kerroin aluksi, mikä haastattelun tarkoitus on ja mitä tarkoitan, kun puhun lukupiiristä. Yksi haastattelu kesti noin 13–16 minuuttia. Vaikka esitin kaikille ryhmille suurin piirtein samat kysymykset samassa järjestyksessä, saattoivat tarkentavat kysymykset olla hieman erilaisia oppilaiden puheenvuoroista riippuen. Lisäksi pyrin luomaan rennon tunnelman niin, että kommentoin oppilaiden puheenvuoroja myöntelemällä tai muuten rohkaisemalla tai vahvistamalla. Haastattelussa en odottanut oppilaiden vastaavan missään erityisessä järjestyksessä tai pakottanut kaikkia vastaamaan kaikkiin kysymyksiin, mutta rohkaisin hiljaisempia kysymällä suoraan heidän mielipidettään. Tämä saattoi tahtomattani johtaa paikoitellen siihen, että johdattelin oppilaita vastaamaan jollakin tietyllä tavalla, vaikka yritinkin tällaista virhettä välttää.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti en valinnut haastateltavia satunnaisotoksella, vaan havainnoin oppilaita ensin lukupiiriryhmissä (ks. Hirsjärvi ym., 1997, 165). Haastattelut olivat oppilaille vapaaehtoisia ja painotin tarkasti sitä, että oppilaita ei voi tunnistaa vastauksista. Viidenneltä luokalta otin haastatteluun kahdeksan oppilasta, neljä tyttöä ja neljä poikaa. Ensimmäisenä kriteerinä oli, että oppilaat olivat vapaaehtoisia. Lisäksi he olivat kaikki eri lukupiiriryhmistä ja yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki olivat olleet koulussa kaikilla aiemmilla lukupiirikerroilla. Opettaja antoi oman näkemyksensä siitä, että saisin haastateltavakseni mahdollisimman erilaisia oppilaita lukutaidoiltaan ja harrastuneisuudeltaan. Lisäksi hän käytti oppilaantuntemustaan sen pohtimiseen, että kaikki oppilaat varmasti olisivat sellaisia, jotka osallistuisivat keskusteluun. Kuudennella luokalla valitsin oppilaat sen perusteella, kuinka he keskustelivat ryhmässä. Lisäksi opettaja antoi viidennen luokan tavoin näkemyksensä siihen, keneltä voisi saada vastauksia ja miten saisin mahdollisimman erilaisia oppilaita haastateltavaksi. Tästä johtuen oppilaat olivat kolmesta eri ryhmästä, vaikka näin jälki-

käteen ajatellen olisi kannattanut ottaa huomioon se, että yhdestä ryhmästä ei nyt ole oppilaiden kokemuksia. Kaikki kuudennen luokan oppilaat olivat kuitenkin osallistuneet kaikille lukupiiritunneille.

Oppilaille tehdyn fokushaastattelun lisäksi haastattelin opettajia vapaamuotoisesti. Opettajien haastattelun tarkoituksena oli taustoittaa luokan tilannetta ja selvittää opettajan omia käsityksiä lukupiiristä. Näitä haastatteluja en äänittänyt, vaan kirjoitin vain muistiinpanoja. Osittain tämä johtuu siitä, että keskustelin opettajien kanssa oppituntien lomassa oppilaiden ollessa luokassa. Tein opettajillekin haastattelurungon (liite 4), jota käytin löyhästi ja täytin muistiinpanoja sen mukaan, miten keskustelumme eteni. Opettajien haastatteluja voisi siis kuvailla jossakin määrin avoimiksi haastatteluiksi, joissa selvittelin haastateltavien ajatuksia ja mielipiteitä sen mukaan, kun ne tulivat ilmi keskustelussa (Hirsjärvi ym., 1997, 205). Kuudennen luokan opettajan haastattelu toteutettiin ensimmäisenä aineistonkeruupäivänä, viidennen luokan opettajan puolestaan toisena.

Kyselyjen lisäksi havainnoin kullakin luokalla kolmea lukupiirihetkeä, yhteensä havainnoituja lukupiiritunteja kertyi siis kuusi. Näistä molempien luokkien kohdalla yhdellä tunnilla keskityin enemmän siihen, ketkä oppilaat valitsen haastateltavaksi. Havainnoinnin tarkoituksena oli lähinnä saada taustatukea analyysiin ja tutustua oppilaisiin luonnollisessa luokkaympäristössä. Tämän vuoksi havainnointia ei myöskään toteutettu videointina, vaan tein huomioistani muistiinpanoja ja kiertelin luokassa. Aloitin havainnoinnin ensimmäiseltä lukupiiritunnilta, jolloin opettaja jakoi ryhmät. Oppilaat olivat siis jo tutustuneet kirjoihin ja valikoineet mieluisimpansa ennen kuin menin havainnoimaan. Toisen havainnoinnin tein samana päivänä oppilashaastattelujen kanssa. Oppilaat olivat havainnointikertojen välissä kokoontuneet kerran lukupiiriin. Viimeinen havainnointi oli oppilaiden viimeisellä lukupiiritunnilla niin, että toisen ja viimeisen havainnoinnin välillä oli jälleen yksi lukupiirikerta. Yhteensä havainnoiteja oli siis kolmena koulupäivänä.

4.3 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysiä, jota ei ohjaa mikään tietty teoria, vaan tulkintojani tukevat erilaiset lukupiiriin ja lukumotivaatioon liittyvät teoreettiset lähtökohdat, jotka on esitelty luvussa 2. Sisällönanalyysin tavoitteena on saada kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä muodossa. Siinä voidaan esimerkiksi luokitella ja teemoitella aineistoa erilaisiin ryhmiin. Luokittelu on ikään kuin laadullisen aineiston kvantitatiivista analysoimista: järjestetään aineisto luokkiin ja lasketaan maininnat. Teemoittelu voi olla luokittelun tapaista, mutta siinä teema on olennainen, ja mainintojen määrä voidaan joko laskea tai jättää laskematta. Lisäksi aineisto voidaan tyypitellä yhteisten ominaisuuksien perusteella yleistyksiksi. (Sarajärvi & Tuomi, 2018)

Aloitin kyselylomakkeiden analysoinnin viemällä lomakkeiden datan SPSS-ohjelmaan ja muodostamalla sen avulla erilaisia kuvaajia monivalinta- ja asteikkokysymyksistä, sekä laskemalla frekvenssejä samojen kysymysten eri vastausvaihtoehdoille. Aineiston kvantitatiivinen analyysi jäi tälle tasolle, koska halusin toisaalta keskittyä avointen kysymysten laadulliseen analyysiin ja toisaalta en saanut ohjelmaa laskemaan minulle esimerkiksi korrelaatioita. Voi olla, että kyselylomakkeen muodostamisessa tapahtui jokin tekninen virhe, jota en osannut ottaa huomioon lomaketta tehdessäni. Frekvenssien ja kuvaajien rooli analyysissä on siis sisällönanalyysin ryhmien ja tulkinnan tukena.

Kysymyslomakkeiden avoimet kysymykset ja monivalintakysymysten perustelut kopioin Excel-taulukosta tekstinkäsittelyohjelmaan ja numeroin jokaisen vastauksen omalle rivilleen, niin että oppilaat saivat oman numeron. Näin saoin vertailla samojen oppilaiden eri kysymysten vastauksia toisiinsa saman kyselyn sisällä – alku- ja loppukyselyiden vastauksia ei kuitenkaan voi suoraan verrata toisiinsa, koska päätin tietoisesti, etten kerää oppilailta mitään tunnistetietoja. Ajattelin täyden anonymiteetin toisaalta vapauttavan oppilaat vastaamaan rehellisesti, toisaalta epäilin, että jos antaisin oppilaille jotkut tunnistenumerot, ehtisivät ne tutkimuksen edetessä unohtua. En siis voi vertailla yksittäisiä oppilaita eri kyselyissä, mutta voin verrata koko tutkimusjoukkoa ainakin suurpiirteisesti.

Kun olin kopioinut ja numeroinut avoimien kysymysten vastaukset, luin niitä läpi ja aloitin luokittelemaan ja teemoittelemaan mainintoja erilaisiin ryhmiin. Samoissa vastauksissa saattoi olla useita erilaisiin ryhmiin kuuluvia mainintoja. Annoin jokaiselle ryhmälle oman värinsä ja värjäsin maininnat visualisoinnin helpottamiseksi. Lisäksi laskin eri ryhmiin kuuluvien mainintojen määrät. Käsitelin jokaisen avoimen kysymyksen erikseen niin, että jokaiseen kysymykseen muodostui omat ryhmänsä. Lajittelin kysymykset aluksi sen mukaan, mihin tutkimuskysymykseen ne vastasivat ja kirjoitin analyysin ensimmäisen version niin, että jokainen tutkimuskysymys sai oman lukunsa, jonka sisällä erittelin erilaisista maininnoista syntyneet ryhmät. Lopuksi päätin kuitenkin käsitellä oppilaiden ajatuksia ja lukumotivaatiota samanaikaisesti.

Haastattelujen analysoinnin aloitin litteroimalla haastattelut tekstinkäsittelyohjelmalla. En merkinnyt litteraattiin taukoja tai muita sellaisia litteraattiin usein kuuluvia seikkoja, vaan kirjoitin ainoastaan sen, mitä nauhalla puhuttiin sanavalintoja muuttamatta tai täytesanoja poistamatta. Litteroinnin jälkeen maalasin eri väreillä eri aihealueisiin liittyvät puheenvuorot (ryhmätyö, kirjat, tehtävät, aikataulu ja lukumotivaatio). Nämä aihealueet sisältyvät aineistonkeruun aikana muototutuneisiin tarkempiin tutkimuskohteisiin. Analyysiä kirjoittaessa yhdistin haastatteluvastaukset esimerkeiksi yhdessä kyselylomakkeesta saatujen kuvaajien ja avointen vastausten ryhmittelyjen kanssa ja sisällytin ne tutkimuskysymysten omiin lukuihin.

Seuraavassa luvussa on käytetty erilaisia koodeja sen mukaan, onko esimerkki peräisin alkukyselystä (AKO), loppukyselystä (LKO) vai oppilaiden haastattelusta (HO). Numero koodin perässä tarkoittaa oppilaalle yhdessä kyselylomakkeessa tai haastattelussa antamaani tunnistenumeroa, esimerkiksi näin:

AKO3 tarkoittaa oppilasta numero 3 alkukyselyssä.

LKO3 tarkoittaa oppilasta numero 3 loppukyselyssä.

HO3 tarkoittaa oppilasta numero 3 haastattelussa.

Numero kolme on kaikissa näissä kolmessa mitä todennäköisimmin eri oppilas. En ole muuttanut oppilaiden käyttämiä puhekielen ilmaisuja, enkä korjannut kyselylomakkeen avointen vastausten kirjoitusvirheitä, vaan kaikki esimerkit ovat sellaisessa muodossa, millaisena oppilaat ovat ne sanoneet tai kirjoittaneet. Haastattelujen litteraateista olen jättänyt pois isot alkukirjaimet ja välimerkit, sillä oppilaan vastaus alkaa monesti kesken virkkeen ja oppilaat täydentävät toisiinsa. Oppilaiden kirjoittamissa vastauksissa isot alkukirjaimet ja välimerkit on näkyvissä, mikäli oppilas itse on kirjoittanut ne.

5 Oppilaiden määritelmiä lukupiirille

Jotta pystyn analysoimaan oppilaiden ajatuksia ja motivaatiota, täytyy minun ensin tarkastella sitä, miten oppilaat määrittelevät lukupiirin. Näin saan epäsuorasti tietoa heidän lähtökohdistaan ja aiemmasta lukupiirikokemuksestaan. Siinä missä opettajien määritelmät lukupiirissä erosivat Lukuklaanin kyselytutkimuksessa toisistaan (ks. Rissanen 2018), tämän tutkimuksen oppilaiden (N=35) selityksissä ennen tutkitun lukupiirin alkamista oli samankaltainen ydin: moni oppilas totesi ainakin, että useampi oppilas lukee kirjaa ja työskentelyyn kuuluu jonkinlaisia aktiviteetteja. Tyypillisessä vastauksessa oppilaat selittivät, että lukupiiri on ryhmässä lukemista ja tehtävien tekemistä. Olen luokitellut oppilaiden mainitsemia selitystapoja seuraavaan taulukkoon 2.

Taulukko 2. Oppilaiden määritelmät lukupiirille.

Lukijat	26	Aktiviteetit	24
Ryhmä	22	keskustellaan	12
Kaikki	4	tehdään tehtäviä	12
Aika	12	Kirjat	23
Samaan aikaan	4	Sama kirja	20
Aikataulu	8	Pelkkä: luetaan kirjoja	3

Kuten taulukosta nähdään, olen jakanut oppilaiden selitykset neljään pääryhmään (lihavoidut otsikot): lukijat, aikataulu, aktiviteetit ja kirjat. Pääryhmät puolestaan jakautuvat kukin kahteen alaryhmään. Saman oppilaan vastauksessa on voinut olla yhteen tai useampaan ryhmään liittyviä piirteitä, joten yhden oppilaan vastausta ei voi luokitella pelkästään yhteen ryhmään kuuluvaksi.

Lukijat

Ensimmäiseen ryhmään, lukijoihin, olen koonnut mainintoja siitä, ketkä kirjoja lukevat. Toisin sanoen 22 oppilasta (63%) on viitannut vastauksessaan siihen, että lukupiirissä on ryhmä, jossa kirjaa luetaan:

Ryhmä lukee jotain kirjaa (AKO3)

Lisäksi yksi oppilas määrittelee myös sen, kuinka monta jäsentä ryhmässä on:

Se on sellainen että 3-4 ottaa saman kirjan ja sitä luetaan niin pitkälle kun on sovittu (AKO21)

Ryhmään viittaaminen mukailee luvussa 2.1 kuvailtuja lukupiirimalleja, koska koulun lukupiirin katsotaan olevan kirjallisuuspäädagoginen työskentelymuoto, jossa on yleensä 3–5 jäsentä (ks. esim. Ihalainen & Vainio-Mattila 2004). 63 prosenttia oppilaista mainitsee siis sen, että lukupiirin peruspilarina on ryhmä, jossa kirjoja luetaan. Lisäksi neljä oppilasta, 11 prosenttia kaikista kyselyyn vastanneista, viittaa epämääräisesti siihen, että kaikki lukevat kirjaa:

Kaikilla on sama kirja ja sitä luetaan ja siitä keskustellaan yhdessä. (AKO22)

Viittaaminen kaikkiin on epämääräinen, koska oppilaat eivät ole eritelleet viittaavatko he pienempiin lukupiiriryhmiin vai esimerkiksi siihen, että koko luokka lukee samaa kirjaa. Koska lukupiirillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa nimenomaan sitä, että luokassa on useampi pieni ryhmä, jotka lukevat eri kirjoja, en voi sanoa tietäväni kuvailevatko nämä oppilaat tämän tutkimuksen näkemyksen mukaista lukupiiriä. Yhtä hyvin kirja on voitu lukea myös koko luokan kesken, ja siitä on keskusteltu yhdessä luokassa.

Loput yhdeksän oppilasta (28%) eivät viittaa siihen, että kirjan lukijoita olisi useampi, yksi tosin kertoo lukupiirin olevan niin kutsuttu kerho:

lukupiiri on ns kerho jossa luetaan ja tehdään tehtäviä (AKO4)

Kerho voi viitata siihen, että lukijoita on useampi, mutta se ei kuitenkaan suoranaisesti viittaa mihinkään tiettyyn ryhmään. Raja tämän vastauksen kohdalla on kuitenkin häilyväinen – onhan lukupiirin englanninkielisen käännöksen yksi vastine nimenomaan book club (kirjakerho).

Aika

Toinen ryhmä liittyy lukemisen aikaan, jonka olen myös jakanut kahteen osaan. Yhteensä kaksitoista oppilasta (34%) viittaa vastauksessaan jollakin tavalla lu-

ettavaan tai määritelyyn aikaan. Näistä oppilaista neljä, eli kolmasosa, toteaa lukupiirissä luettavan kirjaa samaan aikaan erittelemättä aikataulua:

lukupiirissä ryhmä lukee samaa kirjaa samaan aikaan (AKO17)

Pieni ryhmä jossa luetaan kaikki samaa kirjaa ja samassa tahdissa (AKO10)

Nämä oppilaat viittaavat aikatauluun häilyvästi, mutta viittaus yhtäaikaiseen lukemiseen voisi olla myös sitä, että ryhmäläiset lukevat kirjaa itsekseen vierekkäin – mutta tekevät sen yhtä aikaa oppitunnilla. Toisen oppilaan viittaus lukemisen saman tahtisuuteen on lähempänä sovittua aikataulua, jossa oppilaat ovat määritelleet kuinka paljon kirjaa täytyy olla luettuna johonkin tiettyyn hetkeen mennessä. Kuvaus on kuitenkin hieman epäselvä, ja sen vuoksi olen sijoittanut sen tähän ryhmään määritellyn aikataulun sijasta.

Aikataulu-ryhmässä sen sijaan on kahdeksan oppilaan (23%) maininnat siitä, kuinka ryhmä määrittää itselleen aikataulun tai lukee kirjaa tietyn verran aikaraajaan mennessä:

[--] Luetaan siihen asti kirjaa, mihin ollaan päätetty mihin sivulle se luetaan. Siinä päivänä kun ollaan luettu siihen asti kirjaa, kun pitää, niin jutellaan siitä kirjasta [--] (AKO9)

Lukupiiri tarkoittaa sitä, että ryhmä lukee yhdessä samaa kirjaa sovittun määrän kerrallaan. Määrä sovitaan tapaamisissa. (AKO31)

valitaan kirja tietyssä ryhmässä ja valitaan kuinka kauan luetaan kirjaa [--] (AKO26)

Ryhmä, joka lukee samaa kirjaa valituissa pätkissä (AKO27)

Siinä missä aiemmin kuvattu samassa tahdissa lukeminen jättää vielä arvailujen varaan aikataulun määrittämisen, nämä oppilaat tuovat esiin sen, että lukemiselle on sovittu aikataulu. Osa oppilaista myös mainitsee sen, että ryhmät itse sopivat tapaamisissaan sen määrän, mitä täytyy lukea. Aikataulun sopiminen vastaa melko hyvin esimerkiksi Danielsin ja Steineken (2004) ja Lukuklaanin (2018) mallia.

Toisaalta aikataulu mainitaan myös ilman selkeää lukupiirimääritelmää:

lukupiirissä luetaan kirja tiettyyn määräaikaan mennessä. (AKO12)

Oppilas viittaa tässä siihen, että kirjan lukemiselle on määritelty aikataulu, mutta mikään muu ei viittaa siihen, että oppilas kuvailisi nimenomaan tässä tutkimuksessa tarkoitettua lukupiiriä. Kirjan määräaikaan mennessä lukeminen voi liittyä lähes mihin tahansa kirjallisuuspedagogiseen työtapaan, joten on epäselvää, tarkoittaako oppilas sitä, millaiseksi lukupiiri kyselyyn vastaamisen jälkeen muodostui.

Aktiviteetit

Kolmas ryhmä koostuu oppilaiden kuvaamista aktiviteeteista. Ryhmään kuuluu 24:n oppilaan (69%) maininnat, joissa kerrotaan, että lukupiirissä tehdään tehtäviä tai keskustellaan kirjasta. Kaksitoista oppilasta (34%) kertoo, että kirjasta keskustellaan, sitä arvostellaan tai lukukokemuksia jaetaan:

Siellä on ryhmä, jotka lukevat samaa kirjaa ja arvostelevat niitä väleissä. (AKO18)

Siinä on ryhmät, jossa luetaan kirjaa säännöllisesti. Ja aina välillä kokoontaan yhteen ja keskustellaan siitä kirjasta. (AKO24)

Ihmiset keräänty kertomaan mitä he on lukenut kirjasta. Ja kertoo mieli piteen kirjasta. (AKO33)

Lähes poikkeuksetta oppilaat, jotka kertovat, että kirjasta keskustellaan, mainitsevat myös muita lukupiirin tunnusmerkkejä, kuten ryhmässä lukemisen tai aikataulun. Tämä johtunee ainakin osittain siitä, että kukaan ei voi keskustella yksin, vaan mielipiteiden vaihtamiseen tarvitaan aina vähintään kaksi keskustelijaa. Tulkinnanvaraisuutta löytyy toki myös tästä ryhmästä, koska kaikki oppilaat (esim. AKO33) eivät mainitse sitä, että lukupiirissä on tietty ryhmä tai että lukemiselle sovitaan aikataulu.

Lukupiirissä olevat tehtävät mainitaan myös 12 kertaa, mutta lukupiirin muu määritelmä jää osassa kuvauksista häilyväksi:

Lukupiiri on lukemist JA TEHTÄVIEN tekemistä. (AKO2)

lukupiirissä on ryhmä joka lukee samaa kirjaa samaan aikaan ja siitä tehdään tehtäviä ja jutellaan. (AKO6)

Lukupiirissä luetaan usein open valitsema kirja oman ryhmän kanssa. Kaikki ryhmässä lukee aina osan kirjasta tiettyyn aikarajaan mennessä ja sitten tehdään tehtäviä kirjaan liittyen. (AKO11)

Valitsemani esimerkit kuvaavat oppilaiden kuvausten variaatiota. Toisaalta yksi oppilas mainitsee, että lukupiirissä luetaan ja tehdään tehtäviä, mutta ei kuvaa tarkemmin mitä tehtävät ovat, tai mitä ja miten luetaan. Toiset oppilaat puolestaan kuvaavat hyvinkin tarkasti sitä, että lukupiirissä on ryhmä ja aikataulu ja kirjasta tehdään tehtäviä. Jälkimmäisissä kuvauksissa on paljon yhtymäkohtia esimerkiksi Ihalaisen ja Vainio-Mattilan (2004) näkemysten kanssa. Huomattava eroavaisuus heidän teoriaansa tosin on se, että kukaan oppilas ei mainitse lukupiirissä käytettäviä rooleja, vaikka ainakin toisessa luokassa ne ovat opettajan mukaan olleet käytössä.

Kirjat

Neljännän ryhmän nimesin kirjoihin liittyviksi maininnoiksi, ja se on jaettu kahteen osaan. Toinen osa sisältää yhden isoimmista mainintajoukoista, sillä kaksikymmentä oppilasta (57%) toteaa, että lukupiirissä luetaan nimenomaan samaa kirjaa:

Siinä on porukka joka lukee samaa kirjaa ja keskustelelee siitä (AKO25)

Kaikilla on sama kirja, josta tehdään tehtäviä. (AKO35)

Useimmat oppilaat viittaavat keskusteluun ja tehtävien tekemiseen, mutta kaikki eivät mainitse sovittua aikataulua. Myös saman kirjan lukeminen vastaa tämän tutkimuksen käsitystä lukupiiristä, sillä tutkimuksessani yhdellä ryhmällä oli aina sama kirja, jotta siitä pystyttiin keskustelemaan lukupiiritunneilla. Jos oppilailla

olisi eri kirjat, olisi niistä keskusteleminen hankalampaa, koska kaikilla ryhmäläisillä ei olisi samaa lukukokemusta taustalla.

Yksi oppilas mainitsee myös, että kirja on opettajan valitsema:

Lukupiirissä luetaan usein open valitsema kirja oman ryhmän kanssa. [--]
(AKO11)

Oppilas on ainoa, joka määrittelee tarkasti kirjan valitsijan, joskin toinen oppilas viittaa etäisesti siihen, että ryhmä valitsee itselleen kirjan:

valitaan kirja tietyssä ryhmässä [--] (AKO26)

Nämä vastaukset osoittavat, että oppilaat ovat aiemmin saaneet valita lukupiiri-kirjoja itse, mutta välillä kirjan on antanut opettaja. Oppilaat ovat eri luokilta, ja nämä vastaukset heijastelevatkin luokanopettajien kertomaa aiempaa lukupiiri-historiaa. Oppilaan AKO11 luokalla opettaja oli valinnut kirjat oppilaiden lukutaidon perusteella edellisessä lukupiirissä. AKO26:n luokalla oppilaat olivat puolestaan saaneet muodostaa ryhmät ja etsiä lähikirjastosta sopivan kirjan. Näin ollen kirjan valintatapa on myös heijastunut oppilaiden määritelmään lukupiiristä.

Kolme oppilasta (9%) ei määritellyt lukupiiriä mitenkään muuten, kuin että se on lukemista:

asia jossa luetaan kirjoja (AKO1)

lukupiiri on lukemista (AKO34)

Näistä vastauksista on mahdoton tietää, mitä muita asioita oppilaat mahdollisesti liittävät lukupiireihin. Voi olla, että hekin ajattelevat sen olevan esimerkiksi ryhmässä tapahtuvaa toimintaa, jossa tehdään tehtäviä, mutta pelkät vastaukset antavat olettaa, että lukupiiri on näille oppilaille melko uusi asia. Oppilaat ra-

portoivat kuitenkin osallistuneensa aiemmin 3-4 lukupiiriin, joten vastausten lyhytsanaisuus ei suoraan selity sillä, että oppilailla ei olisi tietoutta aiheesta.

Ryhmän kolmas oppilas on ainoa, joka kuvaa jotain lukupiirillä saatavaa hyötyä:

lukupiiri on luku-urakka joka auttaa lukutaitoon (AKO5)

Oppilas ei määrittele tarkasti mikä on lukupiiri, mutta osaa nimetä sen auttavan lukutaitoa. Lukutaidon kehittäminen on myös yksi lukupiirin tavoitteista ja hyödyistä (Ihalainen & Vainio-Mattila, 2004, 67), joten oppilas tiedostaa, miksi lukupiiri järjestetään koulussa.

Yhteenveto

Kaiken kaikkiaan oppilaiden kuvaukset lukupiiristä eroavat jonkun verran toisistaan, vaikka niissä on samoja elementtejä, kuin alan tutkijoilla ja Lukuklaani-hankkeella. Vastauksista nousee esiin ryhmässä lukeminen, aikataulu, jutteleminen ja tehtävät. Harva oppilas kuitenkaan antaa täysin tarkkaa määritelmää, jossa olisi esillä kaikki lukupiirin keskeiset elementit. Yksinkertaisimmillaan lukupiiri määritellään pelkäksi lukemiseksi tai luku-urakaksi. Lukupiiri siis saateen ymmärtää hieman eri tavoin, ja tämän vuoksi saman luokan oppilaiden raportoimat aiempien lukupiirikertojen määrät vaihtelevat yhden ja kahdeksan lukupiirikerran välillä. Syynä kuvausten erilaisuuteen voi olla ainakin osittain se, että kaikki oppilaat eivät ole jaksaneet tai halunneet kirjoittaa tarkempaa selostusta, tai heidän kirjoituskykynsä on rajoittanut määritelmän tuottamista. Lisäksi myös edellinen koulussa käsitelty kirja voi vaikuttaa näihin kuvauksiin – kuudennella luokalla oli pidetty syksyllä samankaltainen lukupiiri, viidennellä luokalla oli puolestaan juuri luettu koko luokan yhteinen kirja. Ainakin yksi oppilas tältä luokalta pohtikin ääneen juuri tätä koko luokan yhteisesti lukemaa kirjaa täyttämässään kyselylomaketta. Voi siis olla, että tuorein lukupiiristä eroava työtapasekoittaa oppilaiden mietteitä – etenkin jos erilaisia työtapoja ei ole aina nimetty.

6 Oppilaiden lukumotivaatio ja ajatuksia lukupiiristä

Tässä luvussa tarkastelen aluksi oppilaiden suhtautumista lukupiiriin ja lukemiseen ennen Narrit-lukupiirin aloittamista. Tieto lähtökohdista auttaa oppilaiden ajatusten tulkinnassa ja antaa tutkimuksen ja opetuksen kannalta tärkeää tietoa oppilaiden lukuharrastuksesta. Tämän jälkeen etenen käsittelemään tutkimuskysymysten 2 ja 3 kannalta olennaisimpia aiheita: oppilaiden ajatuksia lukupiiriin ryhmätyöstä, kirjoista, tehtävistä, aikatauluista sekä lukupiirin käyttämisestä jatkossa. Lisäksi tutkin miten lukupiiri on tukenut oppilaiden lukumotivaatiota erityisesti Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian perustarpeiden (autonomia, pystyvyys ja yhteenkuuluvuus) avulla. Luvussa 2 esitetyt tieteelliset lähtökohdat tukevat ja vahvistavat omia tulkintojani.

6.1 Ennen Narrit-lukupiiriä

Ennen Narrit-lukupiiriä oppilaiden suhtautuminen lukupiiriin oli myönteinen – ainostaan kolme oppilasta (9%) vastasi, ettei pidä lukupiiristä yhtään ja toiset kolme eivät tienneet pitävätkö he lukupiiristä. Lukupiiristä pitävät oppilaat perustelivat vastauksiaan esimerkiksi ryhmätöiden ja kaverien ja hyvän kirjan avulla. Kirjavalinta näytti olevan ratkaisevassa osassa joillakin oppilailla – mikäli he saisivat huonon kirjan, voisi motivaatio lukemista ja lukupiiriä kohtaan kadota. Oppilaat, jotka eivät pitäneet lukupiiristä, perustelivat vastaustaan sillä, että he eivät ole ”kirjaihmissiä” ja lukeminen on tylsää. Näiden oppilaiden mielestä lukupiiristä ei ilmeisesti saa mukavaa edes kavereiden kanssa, koska oppilaat eivät yksinkertaisesti pidä lukemisesta. Tämä on harmillista, sillä kyseiset oppilaat ovat todennäköisesti niitä, joiden asenteita olisi tärkeä muuttaa positiivisemmaksi.

Kaikki viidennen luokan oppilaat vastasivat pitävänsä lukupiirityöskentelystä paljon tai jonkin verran. Kyseinen luokka vaikuttaa siis erityisen lukupiirimyönteiseltä, ja syy tähän voi löytyä luokan toimintakulttuurista. Havainnointini aikana luokassa oli esillä runsaasti erilaisia kirjoja, ja luettuja kirjoja arvosteltiin ja lappuja kerättiin luokan seinälle, josta kuka vain saattoi käydä lukemassa arvoste-

lun. Palmer kumppaneineen (1994, 177) toteaakin, että tällainen kirjarikas ympäristö on tärkeää lukumotivaation kannalta. Lisäksi luokassa oli lukuvuoden aikana opettajan mukaan luettu paljon, ja sain sen kuvan, että oppilailla on lähes jatkuvasti ollut jokin kirja kesken. Opettaja ei osannut kysyttäessä arvioida, kuinka monta kirjaa he ovat vuoden aikana lukeneet yhteisesti, koska kirjoja on hänen mukaansa ollut niin paljon. Kuten Burns on todennut jo aiemmin: koulussa täytyy antaa aikaa ja arvostusta lukemiselle, mikäli haluaa oppilaiden kasvavan elinikäisiksi lukijoiksi (Burns, 1998, 127). Nämä lukemisen käytännöt heijastuvat myös tähän lukupiirityöskentelyyn, ja oppilaat pitävät sitä myönteisenä osittain sen vuoksi, että koulussa on panostettu lukemiseen ajallisesti, ja sitä on arvostettu.

Myös oppilaiden suhtautuminen lukemiseen näytti olevan yleisesti ottaen positiivista ennen Narrit-lukupiirin alkamista, sillä 66 prosenttia oppilaista raportoi lukemisen olevan ainakin jonkin verran kivaa. Sama tulos toistui myös lukupiirin jälkeen toteutetussa kyselyssä – oppilaiden vastaukset eivät siis juurikaan muuttuneet lukupiirin aikana. Ainoastaan noin 11 prosenttia oppilaista ei pitänyt lukemisesta. Lisäksi 83 prosenttia oppilaista piti lukupiiriä hyödyllisenä. Oppilaat siis tiedostavat lukupiirin hyötyjä, ja niistä on ehkä puhuttu koulussa aiemmin. Oppilailla on myös kokemusta lukupiiristä jo aiemmin, joten senkään vuoksi tämä lukupiiri ei saanut aikaan suuria muutoksia oppilaiden asenteissa.

Vaikka lukemiseen suhtaudutaan positiivisesti ja sitä pidetään hyödyllisenä, oppilaat eivät tunnu löytävän aikaa sille. Yli kolmasosa oppilaista oli ainakin vähän sitä mieltä, että heidän aikansa ei riitä lukemiseen. Toisaalta yhteensä 40 prosenttia, eli 14 oppilasta vastasi olevansa väitteen kanssa eri mieltä – heillä siis on aikaa lukemiselle. Voi myös olla, etteivät he pidä lukemisesta, ja vastaavat siksi olevansa eri mieltä väitteestä ”pidän lukemisesta, mutta minulla ei ole aikaa siihen”. Ajanpuutteella saatetaan selitellä myös sitä, että ei halua lukea. Nuoret selittivät lukemattomuuttaan ajanpuutteella Saarisen ja Korkiakankaan (2009, 54) tutkimuksessa, jossa ajanpuutteeseen sekoittuivat myös negatiiviset tunteet lukemista kohtaa.

Pidän todennäköisenä, että ainakin osa oppilaista oikeasti kokee, ettei heillä ole aikaa lukemiselle, koska lasten ja nuorten lukemattomuutta on selitetty esimerkiksi ajanpuutteella (ks. Leino & Nissinen 2018). Näyttääkin siltä, että luokista löytyi niitä, jotka lukevat vapaa-ajallaan mielellään sekä myös niitä, jotka tekevät mieluummin jotakin muuta. Myös molempien opettajien käsitykset luokkien oppilaista tukevat tätä tulkintaa, sillä opettajat totesivat luokilla olevan sekä lukemista vapaa-ajalla harrastavia että harrastamattomia oppilaita.

Oppilaista 54 prosenttia lukee muita kuin koulukirjoja harvemmin kuin kerran viikossa. Näistä oppilaista seitsemän (20% kaikista oppilaista) lukee harvemmin, kuin joka kuukausi. Suurin osa oppilaista (74%) lukee alle puoli tuntia päivässä. Korkeimmillaan oppilaat lukevat puolitoista tuntia päivässä ja keskimäärin luettu aika asettuu 15 ja 60 minuutin välille. Seitsemäntoista vuotta sitten vähintään seitsemän tuntia viikossa, eli noin tunnin päivässä, luki tytöistä hieman alle 30 prosenttia ja pojista hieman alle 20 prosenttia (Saarinen & Korkiakangas 2009, 84).

Oppimisen ja lukutaidon kannalta heikoimmassa asemassa ovatkin ne oppilaat, jotka lukevat harvoin ja vain vähän kerrallaan, koska kaunokirjallisuuden lukeminen korreloi positiivisesti esimerkiksi koulumenestyksen kanssa (Harjunen & Rautopuro, 2015, 101). Esimerkiksi kolme sellaista oppilasta, jotka vastasivat lukevansa harvemmin kuin joka kuukausi, vastasivat myös ”ei koskaan”. Juuri näiden oppilaiden asenteisiin olisikin tärkeä vaikuttaa lukupiirillä, jotta heidän lukutaitonsa kehitty sellaiselle tasolle, että esimerkiksi jatko-opinnot ovat mahdollisia.

Pyysin myös haastattelussa oppilaita kertomaan omista vapaa-ajan lukutottumuksistaan. Joukossa oli sekä niitä oppilaita, jotka kertoivat lukevansa vapaa-ajalla paljonkin, että niitä, jotka eivät lukeneet ollenkaan. Moni haastatelluista oppilaista kertoi lukevansa iltaisin ja silloin kun on tylsää. Motivaatio lukea syntyi siis siitä, kun oli aikaa, eikä ollut mitään muutakaan tekemistä. Lisäksi lukeminen auttoi nukahtamiseen, ja muutama oppilas antoi ymmärtää, että lukeminen on osa iltarutiinia. Aiemmissa tutkimuksissa onkin todettu, että lukumotivaation

osa-alueisiin kuuluu tylsyys, sekä lukeminen silloin, kun mielekkäämmät aktiviteetit eivät ole saatavilla (ks. Schiefele & Schaffner, 2016, 224).

Selvitin kyselylomakkeessa ennen lukupiirin alkua myös oppilaiden odotuksia tulevaa lukupiiriä kohtaan. Oppilaat saivat nimetä odotuksiaan vapaasti. Yleisesti oppilaat odottivat lukupiiriltä hyvää ja kiinnostavaa kirjaa (17%) tai sujuvaa työskentelyä ryhmässä ja yleisesti (31%). Lisäksi jotkut oppilaat odottivat lukupiirin olevan tylsä (11%) ja pari oppilasta (6%) odotti lukupiirin tehtäviä.

6.2 Lukupiirin ryhmätyöskentely

Kuten edellisen luvun lopussa jo totesin, oppilaat odottivat ennen Narrit-lukupiirin alkamista sitä, että työskentely ryhmässä ja yleisesti sujuu hyvin. Sujuvaksi työskentelyksi olen laskenut sellaiset vastaukset, joissa oppilaat viittaavat niin ryhmän toimintaan kuin omaansakin:

että jaksan lukea kirjan loppuun asti ja ryhmässä keskitytään. (AKO13)

Odotan tulevalta lukupiiriltä sitä, että siellä on luotettavaa porukkaa, ja ne, jotka oikeasti lukevat siihen asti milloin ollaan sanottu että luetaan, eikä vaan väitä että on lukenut. + että kaikilla olisi mukava olla. (AKO9)

Työskennellään yhdessä ettei tule mitään riitoja. (AKO32)

Edellä olevat esimerkit kuvaavat oppilaiden vastauksia hyvin, sillä moni toivoi juurikin esimerkkivastausten kaltaisia asioita – mukavaa, joustavaa ja riidantonta ryhmätyöskentelyä ja keskustelua.

Lukupiirityöskentelyn puolivälissä kysyin haastatelluilta oppilailta, miten lukupiiri oli sujunut siihen mennessä. Oppilaiden ensimmäinen reaktio oli kaikilla kerroilla se, että työskentely on sujunut ”ihan hyvin”. Oppilaat eivät siis kokeneet, että lukupiirissä olisi ollut mitään isompia ongelmia. Kaikissa haastatteluryhmissä esiin nousi kuitenkin se, etteivät kaikki olleet aina tehneet läksyjä:

aika hyvin parilla tyypillä on vaan jäänyt lukematta tai läksyt tekemättä, mutta ei se mitenkään haittaa mitään (HO1)

no siin ekassa meillä oli että yks ei ollu tehny niit tehtävii mut sitte teki sen vaan nopeest siinä (HO5)

hyvin mut sit jos se on vähän ongelma ku mejän ryhmäs on yks joka ei oo tehny niiku yhtään tehtävää et se ei ollu tehny siit vihkost mitää oikein ni sit on vähä outoo olla siin kun pitäis olla kaikil tehty mut sit ei oo yhel (HO10)

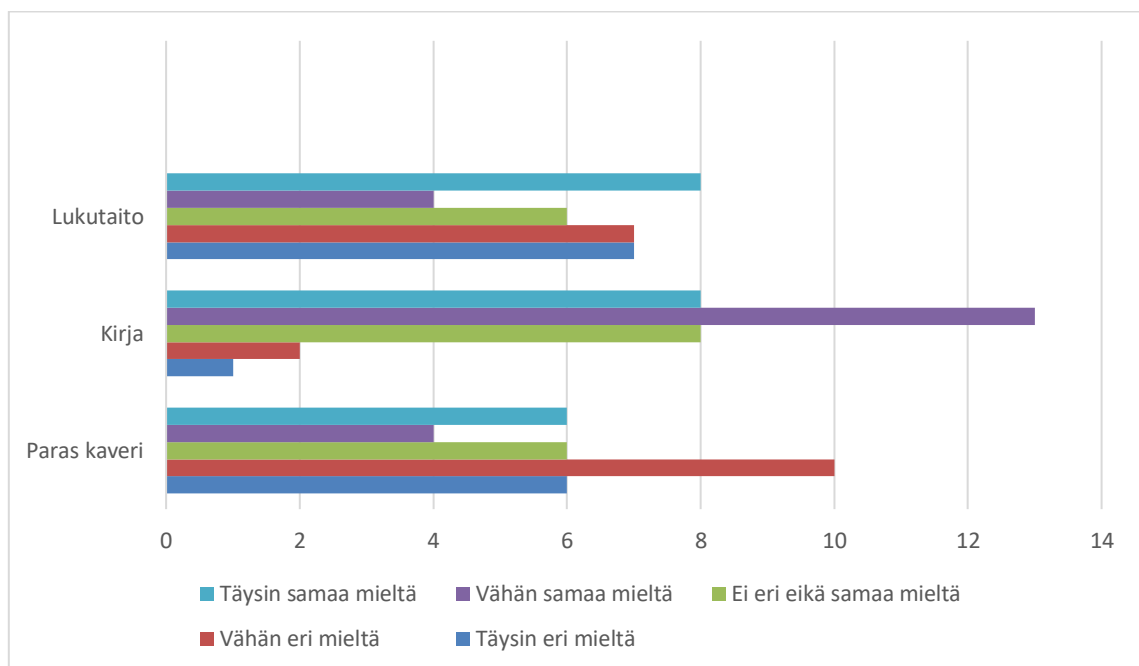
Yksi oppilas totesi tehtävien tekemättä jättämisen olevan ongelmallista, mutta muissa ryhmissä puuttuvat läksyt eivät ilmeisesti aiheuttaneet suurempaa ongelmaa. Tähän voi vaikuttaa se, että oppilaan HO10 ryhmässä unohtelevalla ryhmäläisellä tehtävät ovat tekemättä aina, kun taas muissa ryhmissä unohtelu ei ehkä keskittynyt samalle oppilaalle. Tehtävien tekemättä jättäminen ja lukeminen näkyi myös erään oppilaan (AKO9) odotuksissa, sillä hän toivoi, että ryhmään tulee vain sellaisia oppilaita, jotka oikeasti lukevat kirjaa sovitusti. Oppilaan toiveen perusteella lukematta jättäminen on ollut lukupiirissä ongelmana aiemminkin. Lukupiiri vaatii sitä, että kaikki ottavat vastuun yhteisestä tekemisestä ja valmistautuvat lukupiiritapaamiseen. Vastuunottoa voi auttaa se, että ennen lukupiirin alkamista luokassa sovitaan yhteisesti tavoitteista ja säännöistä (Lukuklaani-hankkeen video, 2018). Lukupiirissä voi siis kaiken muun ohella oppia vastuunottoa, ja neljä oppilasta (13%) kertoikin loppukyselyssä oppineensa lukemaan ja tekemään tehtäviä sovitussa aikataulussa.

Kaiken kaikkiaan valtaosa oppilaista kuitenkin koki, että lukupiirin ryhmätyöskentely sujui hyvin. Kaikista loppukyselyyn vastanneista (N=32) oppilaista 26 (81%) oli täysin tai vähän samaa mieltä väitteestä ”ryhmätyöskentely sujui mielestäni hyvin”. Ainoastaan yksi oppilas oli väitteestä vähän eri mieltä ja loput viisi ottivat neutraalin kannan. Näistä tuloksista voi päätellä, että lukupiirityöskentelyn aikana ryhmissä ei ollut mitään suurempia ongelmia, jotka olisivat häirinneet oppilaita. Tuloksen luotettavuutta tietenkin heikentää hieman se, että kaikki tutkimuksessa mukana olleet oppilaat eivät olleet koulussa, kun oppilaat vastasivat loppukyselyyn – vastaukset jäivät puuttumaan peräti viideltä (14%) oppilaalta. Mikäli heistä kaikki olisivat sitä mieltä, että ryhmätyö lukupiirissä ei suju-

nut hyvin, tulos voisi muuttua. Ryhmätyö ei välttämättä sujunutkaan niin hyvin, kuin näiden tulosten valossa näyttää.

Lukupiirit ja ryhmätyöskentely sujui todennäköisesti hyvin, koska etenkin toisessa luokassa oppilaat itse kertoivat tulevansa hyvin toimeen kaikkien kanssa ja kaikki pystyivät työskentelemään yhdessä. Yksi onnistuneen lukupiirin vaatimuksistahan on se, että oppilaat tuntevat toisensa ja pystyvät työskentelemään yhdessä ja heillä on tarpeelliset sosiaaliset taidot (Daniels & Steineke, 2004, 7–8; 30). Vastausten perusteella vaatimus täyttyy molemmissa luokissa, ja erityisesti toisessa luokassa myös opettaja ja oppilaat kertoivat kaikkien pystyvän työskentelemään luokkakavereidensa kanssa. Oppilaat myös tutkitusti nauttivat lukupiiristä sen vuoksi, että siinä saa viettää aikaa kavereiden kanssa (ks. Burns, 1998).

Hyvään luokkailmapiiriin viittaa myös se, millä perusteella oppilaat valitsisivat lukupiiriryhmänsä, jos he saisivat itse päättää sen. Suurin peruste ei nimittäin näytä olevan parhaan kaverin kanssa samaan ryhmään pääseminen. Kysyin tätä loppukyselyssä kolmella monivalintakysymyksellä, johon oppilaat vastasivat likert-asteikon avulla.



Kuvio 1. Millä perusteella oppilaat valitsevat ryhmänsä?

Katsottaessa kuviota huomataan, että kaikki kolme kysyttyä perustetta vaikuttavat jonkin verran siihen, miten oppilaat valitsevat ryhmänsä. Luettavalla kirjalla tuntuu kuitenkin olevan suurin merkitys siinä, mihin ryhmään oppilas sijoittaa itsensä, sillä vastausvaihtoehto sai eniten samaa mieltä -vastauksia ja vähiten eri mieltä -vastauksia (ks. kuvio 1). Haastattelussa kirjan perusteella valitseminen ei kuitenkaan tullut kovin vahvasti esiin – ainoastaan kaksi oppilasta (17% haastatelluista) yhdessä haastatteluryhmässä sanoi, että he valitsisivat ryhmänsä kirjan perusteella:

no ehkä se et niiku minkä tyyppisist kirjoist kaikki tykkää ja nii (HO9)

Lukutaidon ja kaverin perusteella valitseminen näyttävät olevan suurin piirtein tasoissa, sillä nämä vastausvaihtoehdot saivat kyselyssä suurin piirtein saman verran samaa mieltä ja eri mieltä -vastauksia. Toisin kuin kirjan perusteella valitsemisessa, lukutaito ja kaveri ovat saaneet hieman enemmän eri mieltä -vastausvaihtoehtoja. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat ovat hieman enemmän sitä mieltä, etteivät lukutaito ja kaverit vaikuta ryhmän valintaan ainakaan kovin paljoa. Erot ovat kuitenkin niin pieniä, että on turvallista sanoa, että noin kolmasosan valintaan vaikuttaa lukutaito tai pääseminen parhaan kaverin kanssa samaan ryhmään.

Lisäksi oppilaista 66 prosentin valintaan vaikuttaa se, mitä haluaa lukea. Kaikki vastausvaihtoehdot saivat myös 6–8 kappaletta (18–25%) neutraaleja vastausvaihtoehtoja – nämä oppilaat eivät siis osanneet oikein sanoa, vaikuttaako jokin perusteista ryhmävalintaan. Kaikki oppilaat ovat kuitenkin osanneet nimetä vähintään yhden perusteen, joka vaikuttaa muita enemmän – kukaan ei siis ole vastannut kaikkiin väitteisiin ”ei samaa eikä eri mieltä”. Joillakin oppilailla yksi vaihtoehdoista korostui valinnassa niin, että siihen liittyvä väite sai ”täysin samaa mieltä” -vastausvaihtoehdon ja loput eri mieltä -vaihtoehtoja. Toisilla eri piirteet näyttivät jakautuvan tasaisemmin niin, että valintaan vaikutti useampi kuin yksi peruste.

Haastatteluissa kävi ilmi, että vaikka haastatelluilla oppilailla ei pääosin ollut tärkeitä se, että oma paras kaveri on samassa ryhmässä, ryhmäläiset vaikuttivat ryhmävalintaan silti:

nii ja jotka tekee ne tehtävät ja keskittyy (HO1)

mä ottaisin ehkä niiku ehkä yhen kaverin kenenkaa niiku pystyy tekee ja sit jotain sellasia ketkä niiku tekeeki sitä samalla (HO3)

Ensimmäisen haastatteluryhmän oppilaat halusivat ryhmäänsä sellaisia oppilaita, jotka ovat luotettavia ja lukevat ja tekevät sovitut tehtävät. Yksi oppilas mainitsee ottavansa kaverinsa ryhmään, mutta asettaa ehdoksi sen, että kyseisen kaverin kanssa pitää pystyä tekemään töitä. Oppilaat siis tiedostavat sen, ketkä sähläävät työskentelyn sijaan, eivätkä mielellään halua heitä omaan ryhmäänsä.

Moni oppilas mainitsi haastattelussa, että haluaa ryhmään samantasoisia lukijoita. Tämä voi johtua siitä, että oppilailla on aiempia kokemuksia ryhmistä, joissa on ollut samantasoisia oppilaita ja oppilaat ovat saaneet hyviä kokemuksia näistä ryhmistä. Lisäksi luettu kirja on todennäköisesti silloin tukenut oppilaan pystyvyyttä ja sitä kautta motivoinut lukemaan (ks. Vasalampi 2017). Yksi oppilas kuitenkin toteaa, ettei lukutaidon taso vaikuta ryhmävalintaan, koska aika-tila on kaikille sama:

[--]ei sil oo mitään välii et minkä tasosii ne lukijat on se pitää kuitenkin sit ei saa lukee yhtää eteenpäin siitä tavoitteesta niin se pitää olla luettuun siihen tietyn aikaan mennessä (HO7)

Oppilas viittaa siihen, että kukaan ei saa lukea kirjaa enempää kuin on sovittu, ja perustelee sillä sitä, että lukutaidon taso ei vaikuta ryhmävalintaan. Myös esimerkiksi Burns (1998, 125) toteaa, että oppilaat nauttivat ryhmätyöskentelystä silloin, kun ryhmässä on eri tasoisia oppilaita.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden yleinen yhteenkuuluvuus tuntuu tukevan lukupiiri-työskentelyä, ja sen ansiosta kaikkien oppilaiden tärkein peruste ryhmän valinnalle ei ole se, että paras kaveri on samassa ryhmässä. Oppilaista puolet pitää

ryhmässä lukemisesta ja vähän vajaa puolet on sitä mieltä, että ryhmän kanssa lukeminen helpotti kirjan lukemista ainakin jonkun verran. Lisäksi kaksi (6%) oppilasta raportoi lukupiirin jälkeen oppineensa, että lukeminen on kivempaa kaverin kanssa. Lukupiiri opetti myös erilaisia ryhmätyötaitoja kahdelle (6%) oppilaalle. Lukupiiri työtapana siis onnistui tukemaan ainakin joidenkin oppilaiden yhteenkuuluvuutta ja minäpystyvyyttä, jotka vaikuttavat oleellisesti myös oppilaiden motivaatioon lukea kirja (ks. Vasalampi 2017).

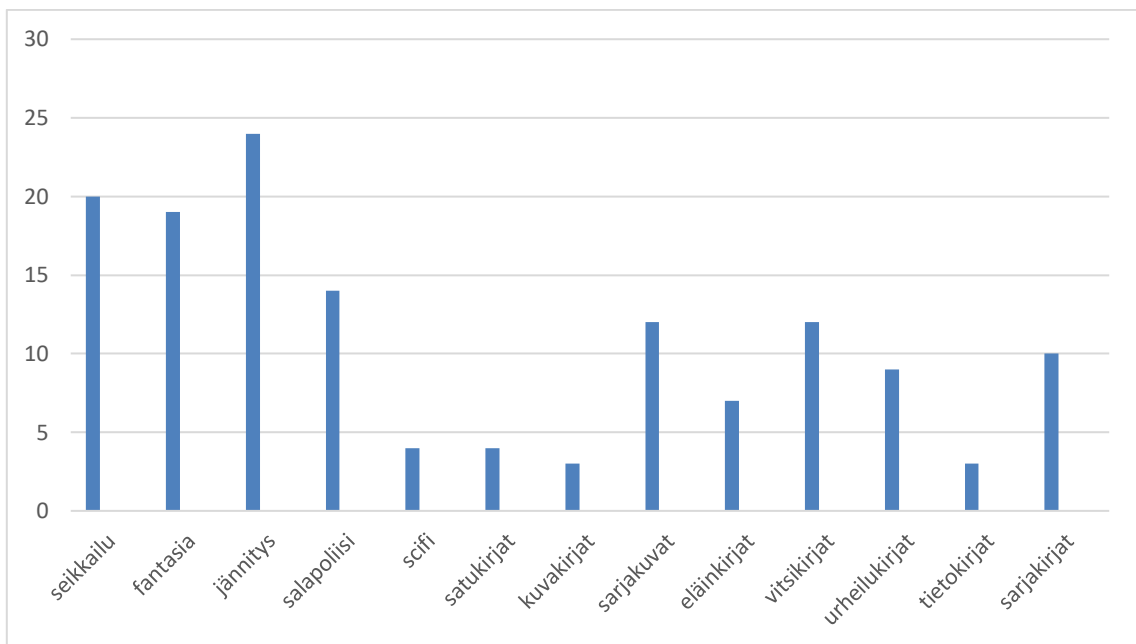
6.3 Kirjat ja niiden valitseminen

Aiemmissa lukupiireissä kirjan oli valinnut itse 20 oppilasta (57%), kaverin valitsemaa kirjaa oli lukenut 12 oppilasta (34%) ja opettaja oli valinnut kirjan 16 oppilaan (46%) mukaan. Oppilaat saivat valita useamman vastausvaihtoehdon, mikäli he olivat lukeneet useammalla tavalla valittuja kirjoja. Oppilaiden vastauksista ei selviä se, ovatko itse kirjansa valinneet saaneet jotkut vaihtoehdot, vai onko valinta ollut täysin vapaa.

Tässä tutkitussa Narrit-lukupiirissä oppilaat saivat valita itse kirjansa opettajan antamista vaihtoehdoista. Valinta toteutettiin niin, että oppilaat saivat selailla kirjoja ja valita muutaman vaihtoehdon, jotka laitettiin mieluisuusjärjestykseen. Ainakin viidennellä luokalla valinta toteutettiin nopealla aikataululla niin, ettei oppilailla ollut mahdollisuutta keskustella keskenään kirjavalinnoista. Oppilaille siis tarjoutui mahdollisuus valita oikeasti se kirja, joka heitä kiinnosti, ei se joka kaveriteita kiinnosti (Burns, 1998, 125).

Suuri osa oppilasta koki, että lukupiirissä luettu kirja oli melko hyvä – 75 prosenttia kaikista loppukyselyyn vastanneista (N=32) vastasi olevansa täysin tai vähän samaa mieltä väitteestä ”kirja oli mielestäni hyvä”. Ainoastaan kaksi oppilasta (6%) ei pitänyt kirjaa yhtään hyvänä ja loput ottivat kysymykseen neutraalin kannan. Lisäksi 72 prosenttia raportoi kirjan olleen sopivan mittainen. Loppukyselyssä yksi oppilas kertoi, että kirja oli hänen mielestään liian pitkä.

Haastatteluissa osa oppilaista olisi toivonut laajempaa genrevalikoimaa. Oppilaat olisivat kaivanneet komedia- tai huumorikirjojen lisäksi esimerkiksi jännitys- ja fantasiakirjoja. Lukuklaanissa lukupiirit ja niihin liittyvät kirjakaketit on muodostettu teeman ympärille (Haaro ym., 2018). Narrit-lukupiirissä teemana on huumori. Ensimmäisessä kyselyssä (N=35) kysyin myös sitä, millaisia kirjoja oppilaat tykkäävät lukea. Seuraavassa kuviossa 2 on ilmoitettu, kuinka monta mainintaa mikäkin kirjallisuuden laji sai.



Kuvio 2. Kirjallisuuden lajit, joista oppilaat pitävät.

Kuten kuvioista huomataan, oppilaat lukevat runsaasti erilaisia kirjoja. Kuvioista löytyvien vastausvaihtoehtoina olleiden lajien lisäksi yksi oppilas kertoi lukevansa elämäkertoja ja kolme oppilasta mainitsi huumorikirjallisuuden. Ei siis ole ihme, että jotkut oppilaat olisivat kaivanneet lukupiirikirjaksi jotakin muuta, kuin huumorikirjaa. Myös yksi oppilas sanallisti ongelman haastattelussa:

mun mielestä se oli tylsä kun ei saanu ite valita ja kaikil on eri kirjakohteet kaikis kirjois et toiset tykkää huumorist toiset tykkää toiminnast (HO10)

Oppilas viittaa siihen, että kaikki oppilaat eivät välttämättä tykkää lukea huumoria, jolloin heillä ei ollut mahdollisuutta valita sellaista kirjaa, josta voisi pitää. Opettajan onkin tärkeä tarjota eri tasoisia ja eri aiheita käsitteleviä kirjoja, jotta jokaiselle oppilaalle löytyy luettavaa (Lin, 2004, 23). Aiheiden erilaisuus ei tosin

suoraan viittaa siihen, että kirjallisuuden laji on erilainen, mutta tietyissä lajeissa on yleensä samankaltaisia genrelle ominaisia aiheita. Koulussa yksi kirjallisuuden opetuksen tehtävinä on rohkaista oppilaita kokeilemaan uudenlaisia kirjoja (POPS, 2014, 163), joten erilaisten genrejen lukeminen lukupiirissä on perusteltua. Oppilas saattaa huomata pitävänsä sellaisesta genrestä, jota ei ole aiemmin lukenut ja valita jatkossa luettavakseen saman sarjan tai genren kirjoja. Näin oli myös luokanopettajan mukaan käynyt aiemmin toisessa tutkitussa luokassa.

Pyysin haastatteluissa oppilaita pohtimaan myös sitä, millainen on hyvä lukupiirikirja. Se saikin erilaisia määritelmiä:

no sellanen minkä saa valita ite (HO7)

ja sit semmonen et siinä ei oo mitenkää kauheesti sivuja ku siin on kumminki se tietty aika mihin niiku mennessä se pitää (HO5)

no huumorikirja tai semmonen (HO11)

no semmonen mist kaikki lukupiiriryhmän oppilaat niiku tykkää (HO9)

aika mones kirjas jotka on hyvii on ni niis on tosi hyvä kansi ni lukupiirikirjois on yleensä hyvä kansi (HO10)

Yksi oppilas pitää tärkeänä sitä, että lukupiirikirjan on saanut valita itse ja toiselle on tärkeää se, että kaikki lukupiiriryhmäläiset pitävät kirjasta. Lisäksi yksi oppilas mainitsee kirjallisuuden lajin, huumorin. Myös kirjan pituus, sekä kansien ulkonäkö vaikuttavat – kirja ei saa olla liian pitkä ja ulkoasu on oltava hyvä. Yksi oppilas lisäsi haastattelussa, että myös takakannen täytyy olla hyvä. Hyvällä takakannella oppilas tarkoittanee sitä, että takakansitekstin täytyy herättää kiinnostus kirjaa kohtaan. Haastatellut oppilaat (32% kaikista tutkituista) pitivät yleisesti tässä lukupiirissä lukemiaan kirjoja sopivan mittaisina, yhden lukuurakan pituus vaihteli keskimäärin 50:n ja 80:n sivun välillä. Oppilaiden vastauksissa näkyy lukumotivaation kannalta tärkeitä seikkoja, kuten autonomian tukeminen. Esimerkiksi yksi oppilas haluaa, että lukupiirissä saa tehdä omia valintoja. Lisäksi oppilaat viittaavat oppilaiden yksilöllisiin tekijöihin – aiheeseen ja vaikeuteen – jotka myös opettajan tulee ottaa huomioon valitessaan ryhmälle

luettavaa (Lin, 2004, 23). Kaiken kaikkiaan oppilaat haluavat hyviä kirjoja, mihin myös Clarke ja Holwadel (2007) panostivat omien oppilaidensa kanssa.

Erimielisyyttä herätti kysymys siitä, onko jonkun toisen valitsema kirja tylsä lukea. Toisaalta jotkut oppilaat olivat sitä mieltä, että he haluavat valita itse kirjansa, mutta etenkin haastattelussa ilmeni, ettei jonkun toisen valitsema kirja ole aina huono. Sekä lukupiirin alussa, että lopussa suurin osa oppilaista piti siitä, että luettavan kirjan saa valita itse. Lisäksi ennen lukupiiriä 22 oppilasta (63%) oli myös sitä mieltä, että lukeminen on tylsää, mikäli ei saa valita mitä lukee. Lukupiirin jälkeen 17 oppilasta (53%) piti lukemista edelleenkin tylsänä, jos kirjaa ei saa valita itse.

Lukupiirin alussa seitsemän oppilasta (20%) ei automaattisesti ajatellut lukemisen muuttuvan tylsäksi, vaikka kirjan valitsisikin joku muu. Ensimmäisessä kyselyssä täysin eri mieltä väitteestä ”lukeminen on tylsää, jos en saa valita mitä luen” oli neljä oppilasta (11%) ja vähän eri mieltä kolme oppilasta (9%). Lukupiirin jälkeen kukaan ei ollut tästä väitteestä täysin eri mieltä, mutta se sai kahdeksan kappaletta (25%) vähän eri mieltä vastauksia. Oppilaiden mielipiteet eivät siis olleet enää niin vahvoja. Lukupiirin aikana niiden oppilaiden määrä on vähentynyt, jotka pitivät lukemista tylsänä, mikäli eivät saa valita kirjaa itse. Toisaalta myös eri mieltä oleva oppilaita on enemmän, mutta heidän mielipiteensä eivät ole niin vahvoja. Pieni muutos ei ole kuitenkaan suoraan johdettavissa tähän lukupiiriin, koska kaikki samat oppilaat eivät vastanneet molempiin kysymyksiin – eri vastausvaihtoehtojen määrät voivat yksinkertaisesti johtua siitä, että osa oppilaista on vastannut vain yhteen kyselyyn.

Tärkeintä ei ehkä olekaan se, kuka kirjan on valinnut – riittää, että kirja osoittautuu hyväksi. Haastattelussa oppilaat totesivat, ettei tylsää kirjaa jaksaa lukea:

ja riippuu kirjasta et jos saat jonku tylsän kirjan ni sit sä et ehkä jaksat sitä lukea ni sit se ehkä vähä vähentää ehkä sit sitä et teet sä niit tehtäviä ja luet sä sitä kirjaa vapaa-ajalla (HO1)

ja sit siin voi tulla joku kirja joka ei oo yhtään sun tyylinen (HO3)

Jonkun muun valitseman kirjan ongelmaksi todettiin se, ettei kirja välttämättä ole yhtään sen tyylinen, jota itse haluaisi lukea. Yksi oppilas totesi kuitenkin suoraan, että yleensä joku toinen osaa valita paremmat kirjat:

no mul on just sillee et ku mä ite valitsen sen kirjan ni se on tylsä mut jos joku muu valitsee se on hyvä (HO6)

Myös Fisher ja Frey (2018, 92) sekä Palmer kumppaneineen (1994, 177) ovat todenneet aiemmin, että esimerkiksi opettajan tai kavereiden suosittelemat kirjat voivat herättää oppilaiden lukuinnon. Oppilaiden erilaisten mielipiteiden vuoksi onkin tärkeää, että oppilaat saavat toisaalta valita itse, mutta heitä tuetaan valinnan tekemisessä tarjoamalla kirjavinkkausta tai muuten vaihtoehtoja jokaiselle sopivasta kirjallisuudesta.

Teki valinnan sitten opettaja tai oppilaat itse, kaikista tärkeintä on löytää juuri kyseiselle ryhmälle sopivia kirjoja, sillä kiinnostavat kirjat herättävät innostusta ja keskustelua paremmin kuin sellaiset kirjat, jotka eivät kiinnosta oppilaita (Clarke & Holwadel, 2007, 26). Kuten myös toinen tutkittujen luokkien opettajista totesi, oppilaita ei kannata opettaa inhoamaan lukemista. Jos oppilaat joutuvat lukemaan koulussa aina sellaisia kirjoja, joista he eivät pidä, tai joihin heillä ei ole ollut valinnanmahdollisuutta, on todennäköistä, että elinikäisen lukijuuden kasvatuksessa epäonnistutaan. Elinikäisen lukijuuden, kuten myös sisäisen motivaation, saavuttamiseksi lukemisen täytyy olla vapaaehtoista (Clarke & Holwadel, 2007, 26; Vasalampi, 2017). Onkin tärkeää, että jossakin kohtaa oppilaiden koulupolkuja lukemisesta tulisi vapaaehtoista, vaikka lukeminen alkaisikin aluksi opettajan vaatimuksesta.

Mikäli oppilaille tarjotaan toistuvasti sellaisia kirjoja, joista he eivät pidä, on todennäköistä, että myöskään lukemisesta ei tule vapaaehtoista. Oppilaita tuleekin kuunnella kirjallisuuden valinnassa, vaikka kirjan lopulta määräisikin opettaja. Näin myös tuetaan oppilaiden lukumotivaatiota. Yksi oppilas olikin oppinut tässä lukupiirissä, että hyvän kirjan lukeminen on helpompaa – lukupiiri onnistui siis toivottavasti yhtä oppilasta etsimään lisää hyviä kirjoja. Tässä lukupiirissä yksi ryhmä myös vaihtoi kirjansa, koska se oli tylsä. Tämä on hyvä esimerkki sii-

tä, miten lukumotivaatiota ja elinikäistä lukijuutta voidaan tukea. Jos opettaja ei olisi sallinut kirjan vaihtoa, olisi näillä oppilailla todennäköisesti ollut epämiellyttävä lukukokemus, joka olisi vähentänyt halua tarttua johonkin toiseen kirjaan. Aiemmat positiiviset lukukokemukset ovat tärkeässä osassa lukuinnostuksen ylläpitäjinä (Suojala, 2006, 171; Palmer ym., 1994, 177).

Koska kirjojen saatavuus ja muut resurssit vaikuttavat siihen, mitä kirjallisuutta koulussa on mahdollista lukea (ks. esim. Daniel & Steineke, 2004), on tässä lukupiirissä toteutettu kirjojen valitsemistapa ainakin yksi hyvä vaihtoehto, koska oppilaat saavat valita heille annetuista vaihtoehdoista. Tutkitut oppilaat kuitenkin olisivat halunneet lajeiltaan monipuolisemmat kirjavaihtoehdot. Myös Fisherin ja Freyn (2018, 91) mukaan opettajan on laajennettava oppilaiden valinnanmahdollisuuksia. Laajentaminen koskee tässä tapauksessa sitä, että vaihtoehdoissa tulisi olla erilaisia kirjoja, eikä pelkästään yhtä kirjallisuuden lajia. Tämä olkoon kehitysehdotuksena niin Lukuklaanille, jonka tuottamassa oppaassa tehtäväpaketit on jaettu sen mukaan, mitä lajia kirjat edustavat, kuin opettajille, jotka etsivät kirjallisuutta lukupiireihinsä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 163) yhtenä suomen kielen ja kirjallisuuden tavoitteena on kannustaa oppilasta laajentamaan tekstivalikoimaansa, joten koulussa tulee lukea ja käsitellä erilaisia kirjallisuuden lajeja. Ensisijaisesti tärkeintä on kuitenkin se, että oppilaat lukevat pitkiä, kokonaisia teoksia, koska se on yhteydessä esimerkiksi lukutaitoon ja koulumenestykseen (Grünthal ym., 2019, 165). Tämän vuoksi ensimmäinen askel on rohkaista oppilaita lukemaan mitä tahansa kirjallisuuden lajia, ja sen jälkeen voidaan alkaa laajentamaan oppilaiden kirjamakua.

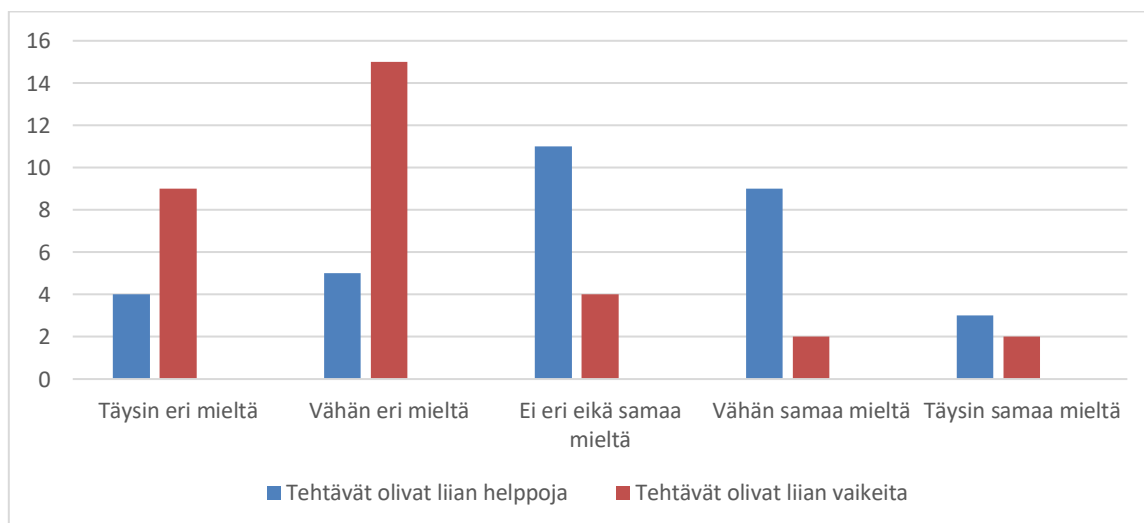
6.4 Lukupiirin tehtävät

Ennen tätä tutkittua Narrit-lukupiiriä lukupiiritunneilla oli keskusteltu kirjasta (33 mainintaa), tehty oppikirjan tehtäviä (3 mainintaa) ja tehty muita tehtäviä (25 mainintaa). Oppilaat saivat valita esitetyistä vaihtoehdoista useamman itselleen sopivan. Vastausvaihtoehto ”tehtiin draamaa” ei saanut yhtäkään mainintaa. On tosin mahdollista, että kaikki oppilaat eivät ymmärtäneet mitä draamalla tarkoitetaan. Nyt tutkitussa Narrit-lukupiirissä ainakin yhdellä tunnilla oppilaat esittivät

kirjan kohtauksia pantomiimina, joten samankaltaisia tehtäviä on saattanut olla aiemminkin, mutta oppilaat eivät ole tunnistaneet niitä draamatehtäviksi etenkin, jos opettaja ei ole kutsunut niitä draamaksi. Haastatellut oppilaat kutsuivat kyseistä pantomiimatehtävää leikiksi.

Seuraavaksi keskityn erittelemään oppilaiden mielipiteitä tehtäviin liittyen loppukyselyssä ja oppilashaastatteluissa. Yleisesti ottaen oppilaat olivat loppukyselyn perusteella sitä mieltä, että Narrit-lukupiirissä tehtäviä oli sopiva määrä – 24 oppilasta (75%) vastasi olevansa täysin tai vähän samaa mieltä väitteestä ”tehtäviä oli sopiva määrä”. Ainoastaan neljä oppilasta (13%) oli sitä mieltä, että tehtäviä oli joko liikaa tai liian vähän. Kotitehtäviä oli kirjan lukemisen lisäksi yleensä yksi tai kaksi hieman niiden pituudesta ja vaativuudesta riippuen ja lisäksi osalle tunteista oli määritelty jokin aktiviteetti, esimerkiksi pantomiimi (ks. Haaro ym., 2018, 31–34). Osassa tehtävistä vaadittiin hieman kirjoittamista, toisissa riitti rastin ruutuun laittaminen tai värittäminen.

Mielipiteet tehtävien vaikeustasosta näyttäisivät vaihtelevan hieman riippuen siitä, tarkastellaanko väitettä ”tehtävät olivat liian helppoja” vai väitettä ”tehtävät olivat liian vaikeita”.



Kuvio 3. Oppilaiden vastausten jakautuminen väitteissä ”tehtävät olivat liian helppoja” ja ”tehtävät olivat liian vaikeita”.

Kuten kuvio 3 nähdään, neljä oppilasta (13%) piti tehtäviä liian vaikeina, ja yksitoista oppilasta (34%) piti niitä liian helppoina – nämä oppilaat vastasivat

siis olevansa täysin tai vähän samaa mieltä väitteiden kanssa. Oppilaista 24 (75%) ei kuitenkaan kokenut tehtävien olleen liian vaikeita, ja yhdeksän oppilasta (28%) puolestaan ei pitänyt niitä liian helppoja. Lukujen voisi luulla olevan yhteydessä toisiinsa: Jos neljä oppilasta on vastannut tehtävien olleen liian vaikeita, luulisi neljän oppilaan vastanneet olevansa eri mieltä siitä, että tehtävät ovat liian helppoja. Näin ei kuitenkaan ole – todennäköisesti siksi, että vaikka oppilas kokisi tehtävät vaikeaksi, hän ei välttämättä kuitenkaan pidä niitä liian vaikeina. Tällöin hän saattaa vastata olevansa täysin tai vähän eri mieltä siitä, että tehtävät ovat liian helppoja, mutta myös vähän tai täysin eri mieltä siitä, että tehtävät ovat liian vaikeita. Oppilas siis ei koe tehtäviä helpoiksi, mutta ei myöskään liian vaikeiksi. Ne siis tarjoavat sopivasti haasteita näille oppilaille.

Tulkitsenkin näistä tuloksista sen, että valtaosa oppilaita piti tehtäviä sopivana – ne eivät olleet liian helppoja, mutta eivät myöskään liian vaikeita. Haastatelluista oppilaista kahdessa ensimmäisessä ryhmässä oltiin sitä mieltä, ettei tehtävien tarvitse olla vaikeampia ja kolmannessa ryhmässä oppilaat eivät kaivanneet muunlaisia tehtäviä. Tästä voidaan siis tehdä varovainen oletus, etteivät ainaakaan haastatellut oppilaat, noin kolmasosa koko tutkimusjoukosta, halua vaikeampia tehtäviä. Tässä kohdin on hyvä ottaa myös huomioon se, että Lukuklaarin lukupiiriopas ja siihen valitut kirjat on suunnattu erityisesti 3.–4.-luokkalaisille oppilaille (Haaro ym., 2018, 5). Näin ollen tehtävien kuuluisi periaatteessa olla hieman liian helppoja 5.–6.-luokkalaisille. Se, että oppilaat eivät halua vaikeampia tehtäviä kertoo joko siitä, että oppaan tehtävät ovat liian vaikeita nuoremille, tai siitä, etteivät oppilaat osaa tai halua haastaa itseään vaikeammilla tehtävillä. Helpot tehtävät siis tukevat oppilaiden minäpystyvyyttä ja sitä kautta ehkä jopa lukumotivaatiota, mutta toisaalta ne eivät välttämättä opeta oppilaille mitään uutta.

Yleisesti ottaen haastatellut oppilaat pitivät tehtäviä mukavina:

no ne on ollu aika hauskoja sillee suorittaa siin ryhmänä (HO9)

no ne on kyl ollu kivoja (HO7)

Yllä olevat esimerkit ovat kahdesta eri haastatteluryhmästä. Ryhmässä, jossa HO9 oli, tehtävien tekemistä ryhmässä pidettiin hauskana. Viittaaminen ryhmään antaa olettaa, että lukupiiri on tukenut oppilaiden yhteenkuuluvuutta, ja näin vaikuttanut positiivisesti myös motivaatioon työskennellä lukupiirissä. (ks. Vasalampi 2017).

Toisessa ryhmässä, jossa HO7 oli, oppilaat perustelivat tehtävien mukavuuden erilaisilla tehtävätyypeillä:

no se et siin on semmonen pien tehtävä et niiku ku lukee sen kirjan ni sit siel on semmonen pien tehtävä ja sit koulus tehää niiku semmost isompaa tehtävää (HO5)

Pienemmällä tehtävällä oppilas tarkoittaa niitä tehtäviä, jotka tehdään kotona. Isompi tehtävä on joku leikki tai draamatyötapa, kuten pantomiimi, jota oppilaat olivat tehneet haastattelupäivän lukupiiritunnilla. Pantomiimi kuitenkin jakoi hie- man haastatteluryhmän oppilaiden mielipiteitä:

tai toi pantomiimi oli aika vaikeet (HO10)

no ei se sillee ollu ku oli ainakii aika helpot hahmot meidän ryhmäs (HO12)

Tulkitsenkin tästä, että pantomiimityötavan vaikeus riippuu siitä, mitä kirjaa lukupiiriryhmä on lukemassa. Kirjojen valinta saattaa siis vaikuttaa myös oppilaiden kiinnostuksen lisäksi siihen, kuinka helppoja tai vaikeita tehtävät ovat. Tästä voikin osittain johtua se, että oman kokemuksensa perusteella huolestuttavan moni, 10 oppilasta (31%), ei ollut oppinut lukupiirissä mitään. Näistä oppilaista kaksi totesi sen johtuvan siitä, että heillä on ollut lukupiiri aiemminkin. Tehtävätkin ovat siis ehkä olleet samankaltaisia, jolloin tämä lukupiiri kertasi vanhoja asioita. Toisaalta oppilaat eivät ehkä vain tunnista oppimiaan asioita ja todellisuudessa lukupiiri opetti näillekin oppilaille jotakin. Lisäksi kaksi oppilasta (6%) oli kuitenkin oppinut tehtävien tekemistä ja tehtävät onnistuivat tukemaan viiden oppilaan (16%) keskustelun ja ajattelun taitoja.

Siinä missä kahdessa haastatteluryhmässä oppilaat olivat melko tyytyväisiä tehtäviin, yhdessä haastattelussa oppilaat pohtivat tarkemmin sitä, minkälaisia muutoksia he kaipaaisivat. Kyseisen ryhmän oppilaat eivät siis olleet täysin tyytyväisiä tämän Narrit-lukupiirin tehtäviin:

no mun mielest ne on vähän silleen sekavia että no joo mun mielestä viime lukupiirissä oli paremmat tehtävät (HO2)

ne on ihan mukavia mutta semmosia perusjuttuja ku kaikissa lukupiiriryhmissä missä on et aina kysytään niit samoja. (HO1)

Nämä oppilaat viittasivat edelliseen lukupiiriin, joka oli opettajan kertoman perusteella myöskin Lukuklaanin tehtäväpaketin Vaeltajat-tehtävillä toteutettu (ks. Haaro ym., 2018, 47–48). Oppilaat myös valittelivat sitä, että lukupiirin tehtävissä kysytään aina samoja asioita – he olisivat ilmeisesti kaivanneet vaihtelua aiempaan. Toisaalta uudesta kirjasta saa tehtäviin aina erilaisia vastauksia, joten tehtäviin tulee vaihtelua kirjojen kautta.

Oppilaat toivoivatkin, että tehtävät olisivat luovempia ja monipuolisempia:

no mun mielest ois kiva ku viime lukupiiris meil oli sillee et sai piirtää ite tyypei tai jotai sellaset ois kivoi (HO2)

sellasii tehtävii mis saa olla niiku luova ois kivoja (HO1)

et ei ois vaa niiku yhenlaisii vaa ois niiku montaa erilaist (HO4)

Erilaisilla tehtävillä oppilas tarkoitti sitä, että samassa lukupiirissä voisi olla erilaisia tehtävätyyppejä, siis esimerkiksi sekä kirjoittamista että piirtämistä. Oppilaiden mukaan luovemmista tehtävistä, esimerkiksi piirtämisestä, saa erilaisia puheenaiheita ja pääsee miettimään kirjaa kokonaisuutena sen sijaan, että tarkasteltaisiin kirjan yksityiskohtia. Koska lukupiirin tehtäviä ei ole juurikaan tutkittu aiemmin, ei näiden oppilaiden ajatuksia voi verrata mihinkään. Kuten kirjojenkin kohdalla, oppilaiden ajatukset antavat kuitenkin tärkeää tietoa ja palautetta opettajille ja Lukuklaanille siitä, millaiset tehtävät ovat hyviä, sekä minkälaisia muutoksia Narrien tehtäviin kaivataan.

6.5 Lukupiirin aikataulu

Tässä tutkitussa Narrit-lukupiirissä opettaja oli päättänyt etukäteen sen, milloin lukupiiritunteja pidetään. Lukupiiri toteutettiin noin kolmen viikon aikana niin, että lukupiiritunteja oli yhteensä viisi ja luettavia jaksoja neljä. Oppilaiden rooli aikataulun laatimisessa oli se, että ryhmäläiset saivat itse jaksottaa kirjaan sopivan mittaiset pätkät, jotka luettiin jaksojen aikana. Aikaa lukemiselle ja tehtävien teolle oli neljä tai viisi päivää jaksosta riippuen. Viidennellä luokalla oppilaat eivät saaneet lukea kirjaa etukäteen pidemmälle kuin oli sovittu, kuudennella luokalla tätä ei kontrolloitu. Oppilaiden vaikutuksen määrä oli siis jokseenkin samanlainen, kuin Ihalaisen ja Vainio-Mattilan artikkelissa (2004, 66) – opettaja määrittää raamit, jossa oppilaat saavat jaksottaa lukemisensa. Myös Lukuklaani tukee sitä, että oppilaat jakavat itse kirjansa luettaviin pätkiin (Lukuklaani-hankkeen video, 2018). Suurin osa ryhmistä onnistui jaksottamisessa melko hyvin, kun vinkiksi annettiin se, että jaksot kannattaa päättää niin, ettei luku jää kesken. Ohjeesta huolimatta ainakin yhdessä ryhmässä oppilaat valittivat siitä, että luku oli jäänyt kesken tai jostakin jaksosta oli tullut liian pitkä. Keskimäärin jaksot olivat 50–80 sivua pitkiä, mutta yhdellä ryhmällä oli luettava jaksot kerran pe- räti sadan sivun mittainen.

Loppukyselyn tulokset osoittavat, että suuri osa oppilaista (N=32), piti aikataulu sopivana. Oppilaista 22 (69%) koki, että heillä oli sopivasti aikaa lukea sovit- tu pätkä kirjasta ja tehdä tehtävät. Viisi oppilaista (16%) koki, että varattu aika ei ollut sopiva – heidän mielestään aikataulu oli siis liian tiukka tai aikaa oli liikaa. Lisäksi viisi (16%) oppilasta otti kysymykseen neutraalin kannan. Kahdessa haastatteluryhmässä oltiin pääosin tyytyväisiä aikatauluun – luettavan jaksot- tuus tuntui sopivalta siihen nähden, paljon lukemiselle annettiin aikaa. Muutama oppilas tosin myös totesi, että lyhyemmässäkin ajassa selviäisi. Hieman alle viikko, mutta vähintään kolme päivää oli keskimäärin se aika, mitä haastatellut oppilaat pitivät sopivana lukupiirin urakkajaksona.

Yhdessä haastatteluryhmässä oppilaat pohtivat tarkemmin, minkälaisia muu- toksia he kaipaaisivat aikatauluun. Yksi oppilas valitteli sitä, että kirjaa ei saanut lukea omassa tahdissa:

mun mielest ehkä tylsintä on et siin pitää lukee niiku tietyn verran et jos haluis jatkaa

[--] no ehkä sen et se kirja voitais lukee niiku omaan tahtiin ja sitte ku joku on lukenu sen ni sit vähä välii oltas puhutaa vaikka siitä et mis kohtaa ollaa ja sit tällee (HO11)

Oppilaan mielestä tylsintä lukupiirissä on siis se, ettei hän saa lukea kirjaa enempää kuin on etukäteen suunniteltu. Ratkaisuksi hän ehdottaa sitä, että jokainen lukisi kirjan omaan tahtiin ja siitä keskusteltaisiin välillä niin, ettei keskustelussa olisi väliä sillä, kuinka pitkälle on ehtinyt lukea. Muut oppilaat näkevät tämän ehdotuksen ongelmallisena:

öö toi ois ehkä vähä huono ku jotkuhan lukee tosi nopeesti ja jotku tosi hiljaa ni sit ne jotka on lukenu tosi nopeesti ni sit menee aikaa ja aikaa ja voi unohtaa siit kirjast (HO10)

Oppilas pohtii, että ryhmäläisten erilainen lukunopeus hankaloittaisi omaan tahtiin lukemista. Hän viittaa samaan mihin opettajat: jos aikataulu venyy, osa oppilaista ehtii unohtaa mitä kirjassa on tapahtunut. Näen oppilaan ehdotuksessa myös toisen ongelman. Jos oppilaat ovat eri kohdissa lukemassa kirjaa, hankaloituu keskustelu senkin takia, että pidemmällä olevat oppilaat saattavat antaa vahingossa juonipaljastuksia. Tämän vuoksi viidesluokkalaiset eivät saaneet lukea kirjaa pidemmälle, kuin oli sovittu siitä huolimatta, että se teki lukupiiristä joidenkin oppilaiden mielestä tylsempää. Samassa haastatteluryhmässä pohdimme myös sitä, voisiko luku-urakoita olla enemmän niin, että tapaamiskertoja olisi useammin ja luettavat jaksot olisivat lyhyemmin. Oppilaat eivät kuitenkaan pitäneet tätä ehdotusta kovin hyvänä, koska jos luettavat pätkät ovat lyhyempiä, on todennäköisempää, että kirja jää kesken juuri hyvästä kohdasta.

Myöskään aikatauluihin liittyviä ajatuksia ei voi verrata aiempiin tutkimustuloksiin, koska aiempaa tutkimusta ei ole muualla kuin lukupiirin järjestämistä antavissa ohjeissa, joissa todetaan lähinnä sopiva ajanjakso. Esimerkiksi Daniels ja Steineke (2004, 12) toteavat kahden ja puolen viikon olevan sopiva aika neljän lukupiiritapaamisen kanssa, mutta oppilaiden mielipiteitä ei yleisesti ottaen ole tutkittu. Tämä noin kolmen viikon mittainen aikataulu näyttää kuitenkin sopivan

ainakin näille luokille. Opettajat olivat määritelleet aikataulun, joten he todennäköisesti osasivat arvioida etukäteen, millainen on sopiva aikataulu. Tutkittujen luokkien opettajien mukaa aikataulun täytyy olla napakka, että innostus ei hiivu, ja liian pitkillä väleillä oppilaat unohtavat, mitä kirjassa on tapahtunut. Lukupiiritunnin pitäminen kerran viikossa on liian vähän, tässä lukupiirissä toteutunut kaksi kertaa viikossa tuntui ainakin toisen opettajan mielestä sopivalta. Koska myös suuri osa oppilaista piti aikataulua hyvänä, on opettajien ja oppilaiden ajatukset pääasiallisesti samassa linjassa.

Kuten lukupiirin tavoitteisiin kuuluukin, yhdeksän oppilasta (28%) raportoi oppineensa lukupiirissä ajanhallintaa ja työn jakamista. Oppilaiden omasta aikatauluttamisesta oli siis hyötyä ainakin joillekin oppilaille, ja he oppivat jotakin esimerkiksi lukemisen jaksottamisesta, ja lukemisesta ja tehtävien teosta sovitussa aikataulussa. Näistä taidoista on hyötyä kaikilla elämän alueilla, joten lukupiiri on onnistunut opettamaan tärkeitä asioita.

6.6 Lukupiirin käyttäminen jatkossa

Kysyin haastattelussa oppilailta, haluaisivatko he lukea lukupiirissä myös seuraavalla kerralla, kun koulussa luetaan kirjaa. Vaihtoehdoksi annoin työtavan, jossa jokainen tekee yksin tehtäviä kirjasta ja palauttaa ne opettajalle. Vastaukset olivat yksimielisiä – kaikki oppilaat valitsivat mieluummin lukupiirin. Niinpä päätin kartoittaa koko tutkimusjoukon mielipiteitä lopun kyselylomakkeella. Kyselyyn vastanneiden (N=32) mielipiteet olivat myös lähes samoja: Oppilaista 87,5 prosenttia vastasi haluavansa käyttää lukupiiriä myös seuraavalla kerralla, kun koulussa luetaan kirjaa. Loput 12,5 prosenttia vastasi haluavansa jonkun muun työtavan. Yksi näistä oppilaista totesi, ettei tykkää lukupiiristä, mutta ei eritellyt mikä siinä on ikävää ja toinen kertoi, ettei jaksaa. Loput kaksi sen sijaan erittelivät syitä tarkemmin:

Olemme tehneet lukupiirin jo monta kertaa, joten haluaisin kokeilla jotain muuta. (LKO28)

koska haluan joskus myös lukea omia kirjoja mitä valitsen (LKO30)

Yksi oppilas siis kaipaa vaihtelua menetelmiin, ja toinen haluaa itse valita lukemansa kirjat. Ilmeisesti hän ei koe saaneensa valita tarpeeksi tässä lukupiirissä, vaikka oppilaat itse valitsivat kirjat vaihtoehtoista. Oppilas olisi ehkä kaivannut toisenlaisia vaihtoehtoja.

Oppilaat, jotka halusivat ottaa lukupiiriin myös seuraavalla kerralla, perustelivat valintaansa monin eri tavoin. Olen jakanut oppilaiden mainitsemat syyt ryhmiin, jotka näkyvät taulukossa 3.

Taulukko 3. Oppilaiden perustelut sille, miksi he haluavat tai eivät halua käyttää lukupiiriä jatkossa.

Kyllä 28	ei 4
se on kivaa 8	en tykkää 1
ryhmä ja sosiaalisuus 7	en jaksa 1
keskusteleminen 2	uuden kokeileminen 1
hyödyt 1	omien kirjojen lukeminen 1
hyvä menetelmä 2	
tyhjät 5	

Oppilaat, jotka halusivat ottaa lukupiiriin myös seuraavalla kerralla, perustelivat valintaansa monin eri tavoin. Olen jakanut oppilaiden mainitsemat syyt ryhmiin, jotka näkyvät taulukossa 3. Viisi oppilasta (16%) ei perustellut valintaansa. Kaksi heistä tosin kirjoitti mietteitään kyselyn viimeiseen "sana on vapaa" -laatikkoon:

Lukeminen on kivaa ja hyödyllistä. (LKO4)

se on kivaa (LKO3)

Oletan, että nämä ovat syitä myös sille, että kyseiset oppilaat haluavat käyttää lukupiiriä uudestaan, vaikka toinen heistä ei erittelekään mikä on kivaa. Myös muut perustelivat lukupiiriin tai lukemisen olevan kivaa ja tämä olikin yleisin yksittäinen perustelu saaden kahdeksan (25%) mainintaa:

Koska se on kivaa, mutta koulussa lukeminen on tylsää joten kirjan olisi kiva aina lukea kotona. (LKO23)

Koska se on kivaa. (LKO5)

Kahdeksasta oppilaasta viisi oli kirjoittanut ainoastaan LKO5:n tavoin, että se [lukupiiri] on kivaa, mutta kukaan heistä ei eritellyt mikä lukupiirissä on kivaa. Lisäksi kaksi oppilasta totesi, että lukupiiri on kivaa, mutta he haluavat lukea kirjan kotona. Ainakin nämä kaksi oppilasta siis ehkä pitävät lukupiirin toiminnoista koulussa, mutta eivät jostain syystä halua lukea koulupäivän aikana. Haastattelussa eräs oppilas totesi, että tykkää lukea mieluummin yksin:

yksin koska siin saa sillee omaa rauhaa eikä kukaa häiritse siin (HO2)

Myös muut samassa ryhmässä olevat oppilaat myötäilivät tätä mielipidettä ja viittasivat siihen, että yksin lukiessa kukaan ei ääntele vieressä.

Toiseksi eniten mainintoja sai lukupiirin ryhmätoiminta (22%) – sen miellettiin olevan esimerkiksi kivempaa ja helpompaa muuhun verrattuna:

Kirjaa on helpompi lukea ryhmässä. (LKO7)

kyllä koska se on kivaa tehdä ryhmässä töitä mutta en tykkää kuitenkaan lukea (LKO31)

Saa lukea kavereiden kanssa (LKO16)

Ryhmässä lukemisen helppous siis herättää erimielisyyksiä. Toisaalta voi olla, että haastattelussa oppilas puhui nimenomaan lukemisaktista – siitä hetkestä, kun jokainen lukee omaa kirjaa, eikä keskustele kaverin kanssa. Kyselyyn vastannut oppilas saattaa puolestaan tarkoittaa sitä, että kirjaa on helpompi ymmärtää, kun siitä keskustellaan ryhmässä. Toisaalta hän saattaa myös tarkoittaa sitä, että itse lukeminen on helpompaa kaverin kanssa esimerkiksi ääneen luettuna. Muut viittaavat vastauksissaan siihen, että ryhmässä toimiminen ja sosiaalisuus on mukavaa lukupiirissä, kuten myös on aiemminkin todettu (ks. Burns, 1998). Sosiaalinen vuorovaikutus lisäksi tukee oppilaiden yhteenkuuluvuutta, mikä puolestaan herättää lukumotivaatiota (Vasalampi, 2017). Näin on

vastannut myös sellainen oppilas, joka muuten sanoo, ettei pidä lukemisesta. Ilmeisesti luokanopettajienkin huomaama asia toteutuu näiden oppilaiden kohdalla – he lukevat, koska lukupiirissä kaikki tekevät niin.

Loput oppilaiden perustelut liittyvät lähinnä siihen, että lukupiiri on heidän mielestään hyvä tai helppo tapa lukea koulussa. Lisäksi yksi oppilas viittaa lukupiirin hyötyihin:

Siinä vahvistuu lukutaito. (LKO27)

Oppilas on siis huomannut, että lukupiirin ansiosta lukutaito kehittyy ja ehkä hän haluaa kehittää sitä lisää, koska toivoo lukupiiriä käytettävän myös jatkossa. Oppilas kokee ehkä saavuttaneensa joitakin lukupiirin hyötyjä, kuten lukutaidon kehittyminen ja kirjoista nauttiminen (Ihalainen & Vainio-Mattila, 2004, 67). Se, että oppilas tiedostaa lukemisen olevan hyödyllistä, ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että oppilas olisi ainakaan sisäisesti motivoitunut itse lukemisesta. Hän tekee sitä lähinnä sen vuoksi, että tietää sen olevan yleisesti tärkeää sen sijaan, että nauttisi itse lukemisesta.

6.7 Yhteenveto

Yhteenvetona tässä luvussa käsitellyistä tuloksista voi sanoa sen, että tutkittujen luokkien oppilaat suhtautuivat lukupiiriin ja lukemiseen melko myönteisesti sekä ennen, että jälkeen tutkitun lukupiirin. Yli 80 prosenttia oppilaista piti lukemisesta ainakin jonkun verran, ja se nähtiin myös hyödyllisenä. Tästä huolimatta puolet oppilaista luki vapaa-ajalla muita kirjoja kuin koulukirjoja harvemmin kuin kerran viikossa. Lukumotivaation lähteitä olivat esimerkiksi tylsyys ja lukemisen hyödyllisyys sekä se, että lukeminen auttaa nukahtamisessa illalla. Lähes kaikki oppilaat myös halusivat ottaa lukupiirin työtavaksi myös seuraavan kerran, kun koulussa luetaan kirjaa. Eniten lukupiirissä näytti viehättävän sen sosiaalinen luonne ja kavereiden kanssa jutteleminen, sillä noin puolet oppilaista piti ryhmässä lukemisesta ja hieman alle puolet kertoivat ryhmän helpottavan kirjan lukemista. Hyvän luokkailmapiirin ansiosta oppilaiden tärkein ryhmävalintaan

liittyvä peruste ei ollut se, että paras kaveri on samassa ryhmässä. Nämä ovat myös niitä seikkoja, jotka tukevat oppilaiden lukumotivaatiota, koska ne lisäävät oppilaiden yhteenkuuluvuutta ja joissakin tapauksissa myös minäpystyvyyttä.

Valtaosa oppilaista oli sitä mieltä, että lukupiirin ryhmätyö sujui hyvin – siitäkin huolimatta, että kaikilla oppilailla ei aina ollut kotitehtävät tehtynä. Kotitehtävien määrä – yksi pidempi tai muutama lyhyempi tehtävä – oli monen mielestä sopiva. Oppilaiden haastatteluissa nousi lisäksi ilmi, että jotkut oppilaat olisivat kai-vanneet monipuolisempia ja luovempia tehtäviä. Tehtävät olivat suuren osan mielestä helpohkoja, ja tämä saattoi näkyä myös siinä, että huolestuttavan moni oppilas ei ollut omasta mielestään oppinut mitään lukupiirin aikana. Toisaalta oppilaat olivat osallistuneet lukupiiriin myös aiemmin, joten lukupiirissä ei välttämättä ollut uusia asioita opittavaksi. Eniten lukupiirissä oli opittu ajanhallintaa ja ryhmätyötä.

Kirjavalinnat olivat pääosin onnistuneita, sillä 75% oppilaista raportoi pitäneensä kirjasta ainakin jonkun verran. Myös aikataulua pidettiin enimmäkseen sopivana ja oppilailla oli tarpeeksi aikaa lukea sovittu määrä – noin 50–80 sivua neljässä tai viidessä päivässä. Luettava kirja näyttää myös olevan oppilaiden tärkein peruste silloin, kun he saavat valita itse lukupiiriryhmänsä. Suurin osa oppilaista halusi valita itse luettavat kirjat, mutta joukossa oli myös oppilaita, jotka totesivat, että jonkun muunkin suosittelema tai valitsema kirja voi olla hyvä. Luettavan kirjan valitseminen tukee oppilaan autonomiaa, ja sitä kautta lukumotivaatiota. Jos opettaja antaa oppilaille vaihtoehtoja, täytyy niiden olla monipuolisia. Koska motivaation ja elinikäisen lukijuuden herättämiseen vaaditaan, että lukemisesta nautitaan ja se on vapaaehtoista, ei opettajan kannata pakottaa lukemaan sellaista kirjaa, josta oppilas ei pidä. Myös tässä lukupiirissä yksi ryhmä vaihtoi tylsän kirjan toiseen, koska kukaan ryhmäläisistä ei pitänyt alun perin hyvältä vaikuttaneesta kirjasta. Näin opettaja onnistui tukemaan positiivisen lukukokemuksen syntymistä.

6 Luotettavuus

Tutkimuksen tulokset myötäilevät ainakin osittain aiempia ulkomaisia tutkimustuloksia. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että oppilaat usein pitävät lukupiiristä esimerkiksi sen sosiaalisen luonteen vuoksi, ja sama tutkimustulos toistui myös omassa tutkimuksessani. Lisäksi on painotettu paljon sitä, että oppilaiden omat valinnat erityisesti kirjojen kohdalla tukevat oppilaiden lukumotivaatiota ja lukupiiriin sitoutumista. Tässä tutkimuksessa myös tämä tulos toistui, vaikka osa oppilaista ei automaattisesti menettänyt innostustaan silloinkaan, kun he eivät saaneet valita kirjaa itse.

Pyrin olemaan haastatteluissa objektiivinen, enkä halunnut vaikuttaa oppilaiden mielipiteisiin. Kyseessä oli kuitenkin ensimmäinen tutkimukseen liittyvä haastattelukokemukseni, joten kokemattomuuteni haastattelijana on voinut vaikuttaa objektiivisuuteeni ja oppilaiden sanomisiin. Omat positiiviset asenteeni lukemisesta ja lukupiiriä kohtaan ovat voineet vaikuttaa kysymysten asetteluun ja omiin kommentteihini. Oppilaiden kanssa pyrin olemaan helposti lähestyttävä ja kommentoin ja myötäilin heidän vastauksiaan. Tämä on saattanut korostaa oppilaiden vastauksissa liikaa joitakin piirteitä tai jättää jotakin pois.

Kyselylomakkeiden tekemisessä oli kiire, joten en ehtinyt testata niitä muilla kuin aikuisilla vastaajilla. Näin ollen minulla ei ole lasten mielipidettä siitä, olivatko kysymykset ymmärrettäviä ja millaista niihin oli vastata. Kysymyksiä analysoidessani huomasin itse, että joitakin kysymyksiä olisi voinut muotoilla toisin, koska esimerkiksi muutama väite oli sellainen, että oppilaiden piti vastata samalla kahteen kysymykseen: esimerkiksi pidän lukemisesta, mutta minulla ei ole aikaa siihen. Kysymys olettaa valmiiksi, että oppilas pitää lukemisesta. Niiden oppilaiden, jotka eivät pitäneet lukemisesta, saattoi olla vaikea vastata kysymykseen. Kysymysten ymmärrettävyyttä takasin sillä, että ensimmäisessä kyselyssä kävin lomakkeen läpi toisen luokan kanssa – toinen luokka vastasi kyselyyn liukuvasti niin, ettei yhteistä kysymysten läpikäymistä ollut mielekäästä toteuttaa. Olin kuitenkin läsnä, kun kaikki oppilaat täyttivät kyselyn ja vastasin heidän kysymyksiinsä.

Kyselylomakkeiden tekemisessä saattoi lisäksi käydä jonkinlainen tekninen virhe, jonka vuoksi en voinut laskea SPSS-ohjelmalla esimerkiksi korrelaatioita, vaan sain ainoastaan datasta kuvaajia ja muuttujien frekvenssejä. Osittain tämän vuoksi aineiston analyysi on tehty kvalitatiivisesti sisällönanalyysilla, ja kvantitatiivinen analyysi näkyy ainoastaan kuvaajissa ja monivalintakysymysten analyysissä. Toisaalta tämä tekninen ongelma ohjasi minut pohtimaan tarkemmin avoimia vastauksia, jotka olivatkin hyviä nimenomaan oppilaiden ajatuksia tarkastelevassa tutkimuksessa. Korrelaatiot olisivat kuitenkin osoittaneet eri kysymysten välisiä yhteyksiä ja helpottaneet analyysiä siltä osin.

Kyselyjen välisen vertailun luotettavuutta haittaa se, etteivät kaikki oppilaat vastanneet molempiin kyselyihin poissaolojen vuoksi, eikä minulla ollut täyden anonymiteetin vuoksi keinoa selvittää kuka on vastannut mitään. Eettisin perustein tehty päätös oli tietoinen, koska halusin häivyttää tutkimuksesta kaikki tunnistettavat piirteet. Ajattelin tämän myös helpottavan oppilaiden rehellistä vastaamista, koska kukaan ei saisi tietää mitä juuri tietty oppilas on vastannut. Tutkimuksen eettiset periaatteet toteutuivat mielestäni muutenkin hyvin: oppilaita ei ole tunnistettavissa tuloksista ja heidän nimensä poistettiin haastattelujen literoinnissa. Lisäksi kaikilta oppilailta oli huoltajien ja koulun luvat tutkimukseen osallistumiseen ja oppilaille tehtiin selväksi, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

7 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia ajatuksia yhden viidennen ja yhden kuudennen luokan oppilailla on lukemisesta ja lukupiiristä ja siitä, miten lukupiiri tukee heidän lukumotivaatiotaan. Lisäksi selvitin samalla, mitä mieltä oppilaat olivat Lukuklaani-hankkeen kehittämän oppaan Narrit-lukupiirin tehtävistä. Tutkittu lukupiiri oli yleisesti ottaen kaikin puolin onnistunut – oppilaat pitivät lukemistaan kirjoista, tehtäviä oli sopivasti, aikaa oli riittävästi ja ryhmätyöskentely sujui hyvin. Toki joukkoon mahtui myös niitä oppilaita, joiden mielestä kirja ei ollut kovin hyvä tai tehtävien määrä ei ollut sopiva, mutta nämä oppilaat olivat selkeässä vähemmistössä.

Oppilaat suhtautuivat lukemiseen melko myönteisesti jo ennen tutkittua Narrit-lukupiiriä, vaikka puolet oppilaista lukikin vapaa-ajalla harvemmin kuin kerran viikossa. Tässä tutkimuksessa ei ole nähtävissä muutosta oppilaiden lukumotivaatiossa ja -tottumuksissa. Tutkimuksen kohteena ollut lukupiiri ei siis lisännyt oppilaiden yleistä lukumotivaatiota, mutta se onnistui kuitenkin tukemaan motivaatiota lukupiirityöskentelyä kohtaan. Tämä näkyy siinä, että lähes kaikki oppilaat halusivat ottaa lukupiirin menetelmäksi myös seuraavalla kerralla, kun koulussa luetaan kirjaa. Tämän vuoksi lähdinkin tarkastelemaan sitä, miten lukupiiri tukee lukumotivaatiota sen sijaan, että olisin tarkastellut lukumotivaatiossa ja asenteissa tapahtuvaa kokonaisvaltaista muutosta. Otin motivaation lähtökohdaksi Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian, jonka mukaan motivaation syntymiseen vaaditaan kolmen perustarpeen (yhteenkuuluvuus, pystyvyys, autonomia) täytymistä. Lukupiiri onnistui tässä tutkimuksessa tukemaan erityisesti oppilaiden yhteenkuuluvuutta, mutta myös pystyvyyttä ja autonomiaa.

Noin puolet oppilaista piti ryhmässä lukemisesta ja vähän vajaa puolet totesivat ryhmän helpottavan lukemista. Kaksi oppilasta huomasi lukupiirin aikana, että lukeminen on kivempaa kaverin kanssa. Muutenkin lukupiirin sosiaaliset elementit, kuten keskustelu ja ryhmäpaine, vaikuttivat olevan lukumotivaatiota tukeva tekijä. Myös luokanopettajat olivat sitä mieltä, että ryhmä auttaa niitä oppilaita, jotka eivät muuten mielellään lue, sillä ryhmässä kaikkien täytyy lukea. Luokkien ilmapiiri oli hyvä ja kaikki oppilaat kykenivät työskentelemään toisten-

sa kanssa. Sosiaalinen vuorovaikutus auttoi sekä yhteenkuuluvuuteen, että pysyvyyteen. Autonomiaan vaikutti erityisesti se, että oppilaat saivat itse vaikuttaa siihen, mitä lukevat, vaikka jotkut oppilaat olisivatkin kaivanneet laajemmin valinnanvaraa.

Tutkittujen luokkien opettajat opettivat kirjallisuutta muutenkin aktiivisesti. Etenkin toisessa luokassa tämä myös näkyi luokkahuoneessa, sillä tilassa oli paljon erilaisia kirjoja ja kirjavinkkaukselle varattu seinä. Luokissa annettiin paljon aikaa lukemiselle ja sitä arvostettiin, joten opettajien myönteisyys ja innokkuus vaikuttivat myös tämän tutkimuksen tuloksiin ja oppilaiden asenteisiin. Lukemisen arvostaminen ja sille ajan antaminen on myös yksi niistä asioista, mitä vaaditaan elinikäisen lukijuuden kehittymiseen. Näissä luokissa opettajien panostus näkyi, sillä vaikka luokassa oli niitä oppilaita, jotka eivät lukeneet kovin paljon vapaa-ajallaan, valtaosa oppilaista kuitenkin piti lukemista tärkeänä ja hyödyllisenä.

Koska tutkimukseni otos oli pieni ja kaikki oppilaat kävivät samaa koulua, ei tutkimuksen tuloksia voi yleistää koskemaan isoa joukkoa. Yleistäminen ei tietenkään ollut tämän laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksenakaan, sillä tavoitteena oli kuvata tarkasti näiden tiettyjen oppilaiden ajatuksia ja motivaatiota lukupiirissä. Tässä tutkimuksessa oppilaat suhtautuivat pääosin myönteisesti lukemiseen ja lukupiiriin, joten jatkotutkimusta voisi tehdä sellaisten oppilaiden parissa, joiden asenteet ovat kielteisiä. Tämän kaltaisella jatkotutkimuksella saataisiin hyödyllistä tietoa siitä, miten lukupiiri vaikuttaa kielteiseen asenteeseen ja millaisia ajatuksia näillä oppilailla on lukupiiristä. Oppilaat voisivat antaa myös lisää kehitysehdotuksia ja keksiä, mikä juuri heidät motivoisi lukemaan lukupiirin avulla. Toisaalta voitaisiin myös tutkia esimerkiksi videoimalla, mitä lukupiirituntien aikana ryhmissä tapahtuu, jotta saataisiin tietoa siitä, millainen oppilaiden asenne on luonnollisessa luokkaympäristössä – tällöin oppilaiden ajatukset ja asenteet välittyisivät ehkä todenmukaisempina, koska haastattelussa oppilas valitsee, mitä kertoo tutkijalle. Lisäksi tulevaisuudessa voitaisiin toteuttaa sellainen tutkimus, jonka tuloksia pystyisi yleistämään koko perusjoukkoa koskevaksi. Lukuklaanin tutkimusosio teetti tällaisen kyselyn opettajille vuonna 2017.

Kaiken kaikkiaan tämän pro gradun tekeminen on ollut minulle opettavainen kokemus, ja siitä on hyötyä oman ammatillisen kehitykseni lisäksi ainakin tutkittujen luokkien opettajille, koska he saavat tietää oppilaidensa ajatuksista. Lisäksi Lukuklaani saa palautetta kehittämänsä tehtäväpaketin toimivuudesta ja oppilaiden kehitysehdotuksista. Näitä kehityskohteita ovat esimerkiksi monipuolisemmat ja luovemmat tehtävät ja laajempi kirjavalikoima ehkäpä niin, että kirjaryhmät muodostettaisiin jollakin muulla tavalla, kun kirjallisuuden lajin perusteella. Toisaalta kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on myös laajentaa oppilaiden kirjamakua, joten kirjavalintoja tehdessä vaihtoehtojen tulee olla monipuolisia ja ennen kaikkea hyviä niin, että jokainen löytää itselleen sopivaa luettavaa. Samalla kuitenkin opettajan tulee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti rohkaista oppilasta valitsemaan monipuolisesti sellaisia kirjoja, joita he eivät ole ennen lukeneet.

Oma tutkimukseni on kuvaus pienestä joukosta, mutta antaa arvokasta tietoa Suomen kontekstissa. Aiempi alakouluikäisten oppilaiden tutkimus keskittyy Yhdysvaltoihin, jossa koulujärjestelmä ja -kulttuuri ovat hieman erilaisia. Oma tutkimukseni vahvisti Suomen kontekstissa aiempaa ulkomaista tutkimusta erityisesti lukupiirin sosiaalisen vuorovaikutuksen, mutta myös valintojen osalta. Tutkimus myös todisti, että lukupiiri sujuu hyvin, mikäli oppilaiden luokkailmapiiri on hyvä ja oppilaat tuntevat toisensa (ks. esim. Daniels & Steineke 2004). Kaiken kaikkiaan on hienoa huomata, että mediassa mylläävästä keskustelusta huolimatta Suomessa on varhaisnuoria, jotka suhtautuvat lukemiseen myönteisesti ja saavat koulussa hyviä lukukokemuksia.

Lähteet

- Ahola, S. (2009). *Lukupiirien Suomi. Yhteisöllistä lukemista 149 suomalaisessa lukupiirissä 2009*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2010). A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226–234.
- Baer, K. (12.8.2018). Lasten into lukea laskee Suomessa hälyttävästi – tällä yksinkertaisella keinolla saat lapsesi lukemaan. *Helsingin Sanomat*. Luettu 30.10.2018. Saatavilla: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005788516.html>
- Bains, J. (2013). *The Reading Attitudes and Motivation of Adolescents Participating in Literature circles*. A Master's Thesis, Saint Mary's College of California.
- Barone, D., & Barone, R. (2016). "Really," "Not Possible," "I Can't Believe It": Exploring informational text in literature circles. *The Reading Teacher*, 70(1), 69-81.
- Berne, J. I. & Clark, K. F. (2008). Focusing Literature Discussion Groups on Comprehension Strategies. *The Reading Teacher*, 62(1), 74-79.
- Blum, H. T., Lipsett, L. R., & Yocom, D.J. (2002). Literature circles. *Remedial and Special Education*, 23(2), 99-108.
- Brabham E. & Villaume S. (2000). Continuing Conversations About Literature Circles. *The Reading Teacher* 54(3), 278-280.
- Burns, B. (1998). Changing the Classroom Climate with Literature Circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-129.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. & Miller, J. A. (2010). I Learned How to Talk About a Book: Children's Perceptions of Literature Circles Across Grade and Ability Levels. *Literacy Research and Instruction*, 49, 243-263.
- Clarke, L. W., & Holwadel, J. (2007). "Help! What is Wrong with These Literature Circles and How Can We Fix Them?" *The Reading Teacher*, 61(1), 20-29.
- Daniels, H. & Steineke, N. (2004). *Mini Lessons for Literature Circles*. Portsmouth NH: Heinmann.
- Fisher, D. & Frey, N. (2018). Raise, Reading Volume Through Access, Choice, Discussion, and Book Talks. *The Reading Teacher*, 72(1), 89-97.
- Frantsi, H., Kolu, K., Ollilla, M. & Volotinen, T. (2001). Netlibris-kirjallisuuspiirit. Teoksessa Häppölä S. & Peltonen T. (toim.) *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan* (99-129). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Galanes, G. & Adams, K. (2010). *Effective Group Discussion. Thirteenth Edition*. Penn Plaza, NY: McGraw-Hill Education.

- Grünthal S., Hiidenmaa, P., Routarinne S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa Rautiainen, M. & Tarnanen M. (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (161-182). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Haaro, H., Katajamäki, M., Peltonen, M. & Ylihärstilä, H. (2018). *Käsikirja lukupiireihin*. Keuruu: Kopiosto Ry.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015:8.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ihalainen, A-M. & Vaino-Mattia, S. (2004). Lukupiiri – Kiva kun saa lukea kavereitten kanssa. Teoksessa Linna, H. (toim.) *Luokat lukemaan* (65-74). Helsinki: Tammi.
- Kauppinen, A (2008). Alakoululainen, genre ja kirjallisuus. Teoksessa Routarinne, S. & Uusi-Hallila, T. (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (268-289). Juva: SKS.
- Kantonen H. (2013). *Lukupiirit koulujen kirjallisuudenopetuksessa ja niiden soveltaminen lukioon*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E., & Vettenranta, J. (2013). *PISA12 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- Krautsuk, S. (5.7.2018). Mitä lukutaidolle tapahtuu koulussa? Suuri osa lapsista lukee jo 6-vuotiaina, mutta monet 10 vuotta vanhemmat eivät ymmärrä yksinkertaistaakaan tekstiä. *Yle Uutiset*. Luettu 30.10.2018. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10290355>
- Lapp, D, & Fisher D. (2009). It's All About the Book: Motivating Teens to Read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(7) (s. 556-561).
- Lehtonen, M. (2001). *Post Scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa Rautapuro J. & Juuti, K. (toim.) *PISA – Pintaa syvemmältä. PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 39-67). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lin, C-H. (2004). Literature Circles. *Teacher Librarian*, 31(3), 23-25.
- Linna, H. (1999) *Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella*. Porvoo: WSOY.

- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Lukuklaani-hankkeen nettisivut osoitteessa www.lukuklaani.fi. Luettu 21.9.2018 & 17.3.2019
- Lukuklaani-hankkeen video (2018). Vinkkejä Lukuklaanin lukupiirien käyttöön koulussa. Katsottu 9.4.2019. Saatavilla: <https://lukuklaani.fi/fi/alakoulu/kirjapaketit/>
- Löytyniemi, R. (7.9.2015). Nuorten lukutaito rapistuu - huono-osaisuus selittävä tekijä. *Yleisradio Uutiset*. Luettu 30.10.2018. Saatavilla: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/09/07/nuorten-lukutaito-rapistuu-huono-osaisuus-selittava-tekija>
- Mattila, S., Ollila, T. & Volotinen T. (2008). Lukupiirin lumo. Kirjallisuudenopetuksen oppituokioita. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Merga, M. K. & Mat, R. S. (2017). The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency. *Computers & Education* 109, 187–196. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.016>
- Muhonen, S. (2016). *Hauskaa ja jännittävää. Kolmasluokkalaisten poikien vapaa-ajan lukuharrastus*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Palmer, B., Codling, R., & Gambrell, L. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48, 176–178.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rissanen, S. (2018). *Lukupiirit alakoulujen kirjallisuudenopetuksessa Lukuklaaniaineiston valossa*. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologists*, 55 (1), 68-78. The American Psychological Association, Inc.
- Saarinen, P. & Korhonen, M. (2009). *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Jyväskylä: BTJ.
- Sarajärvi A. & Tuomi, J. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221–237.) Tylysyyden helpotus yksi lukumotivaation osa-alue

- Sinko P. (2001). Mutta kuka on Aleksis Kivi? – Koulun kirjallisuudenopetus tänään. Teoksessa Häppölä S. & Peltonen T. (toim.) *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan* (7-18). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen P. (2010) *Pisa 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- Suojala M. (2006). Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa. Grünthal S. & Pentikäinen J. (toim.) *Kulmakivi- Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (170-190) Keuruu: Otava.
- Tola, T. (29.3.2019). "Lukeminen ei ole rangaistus!" – näillä 10 keinolla suomalaiset saavat lapsensa lukemaan. *Yle uutiset*. Luettu 29.3.2019. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10694584>
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi J. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet* (54-65). Juva: Bookwell Digital.
- Vaughn, S., Schumm, J., & Sinagub, J. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J., & Vainikainen, M-P. (2016). *Huipulla pudotuksesta huolimatta. PISA15 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- Whittingham, J. L., & Huffman, S. (2009). The Effects of Book Clubs on the Reading Attitudes of Middle School Students. *Reading Improvement*, 46(3), 130-136.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.

Liitteet

LIITE 1 Word-versio sähköisestä kyselylomakkeesta, joka täytettiin lukupiirin alussa.

Perustiedot

Luokka

- 5
- 6

Sukupuoli

- tyttö
- poika
- muu

Lukeminen

Kuinka usein luet muita kuin koulukirjoja?

- joka päivä
- 3-5 kertaa viikossa
- harvemmin kuin kerran viikossa
- joka kuukausi
- harvemmin kuin kerran kuukaudessa

Kuinka kauan luet muita kuin koulukirjoja päivässä?

- alle 15 min
- 15-30 min
- 30-60 min
- 1-1,5h
- yli 1,5h

Vastaa väittämiin (1=täysin eri mieltä, 2=vähän eri mieltä 3=en eri enkä samaa mieltä 4=vähän samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

Väite	1	2	3	4	5
Lukeminen on minusta kivaa.					
Pidän lukemisesta, mutta minulla ei ole aikaa siihen.					
Nautin kun saan uppoutua kirjan maailmaan.					
Lukeminen on tylsää, jos en saa valita mitä luen.					
Käytän aikani mieluummin johonkin muuhun kuin lukemiseen.					
Lukeminen on ajanhukkaa.					
Pidän siitä, että saan itse valita lukemani kirjan.					
Lukeminen on hyödyllistä.					

Millaisia kirjoja tykkäät lukea? Saat valita useamman kuin yhden.

<input type="checkbox"/>	seikkailukirjoja	<input type="checkbox"/>	satuja	<input type="checkbox"/>	scifi-kirjoja	<input type="checkbox"/>	kuvakirjoja
<input type="checkbox"/>	tietokirjoja	<input type="checkbox"/>	jännittäviä kirjoja	<input type="checkbox"/>	vitsikirjoja	<input type="checkbox"/>	tietokirjoja
<input type="checkbox"/>	sarjakirjoja	<input type="checkbox"/>	urheilukirjoja	<input type="checkbox"/>	salapoliisikirjoja	<input type="checkbox"/>	paperisia kirjoja
<input type="checkbox"/>	eläinkirjoja	<input type="checkbox"/>	fantasiakirjoja	<input type="checkbox"/>	sarjakuvia	<input type="checkbox"/>	e-kirjoja
<input type="checkbox"/>	en mitään näistä	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

Luetko jotain muita kirjoja?

Kirjoita vapaasti, jos edellä ei ollut sinulle sopivaa vaihtoehtoa.

Mikä on paras kirja, jonka olet lukenut?

Lukupiiri

Selitä omin sanoin, mikä on lukupiiri.

Oletko aiemmin osallistunut lukupiiriin?

- Olen, koulussa.
- Olen, vapaa-ajalla.
- Olen, koulussa ja vapaa-ajalla.
- En ole.

Kuinka monta kertaa olet osallistunut lukupiiriin?

Kuka valitsi luettavan kirjan?

- Minä itse valitsin.
- Opettaja valitsi.
- Kaveri valitsi.
- Joku muu valitsi, kuka?
- En muista.
- En ole koskaan osallistunut.

Mitä lukupiirissä tehtiin?

- Juteltiin kirjasta.
- Tehtiin oppikirjan tehtäviä.
- Tehtiin joitakin muita tehtäviä.
- Tehtiin draamaa.
- Jotain muuta, mitä?
- En ole koskaan osallistunut.

Pidätkö lukupiirityöskentelystä?

Pidän paljon

Pidän jonkin verran

En pidä yhtään

En tiedä.

Miksi?**Mitä odotat tulevalta lukupiiriltä?**

LIITE 2 Word-versio sähköisestä kyselylomakkeesta, joka täytettiin lukupiirin lopussa.

Perustiedot

Luokka

- 5
- 6

Sukupuoli

- tyttö
- poika
- muu

Lukeminen

Kuinka usein luet muita kuin koulukirjoja?

- joka päivä
- 3-5 kertaa viikossa
- harvemmin kuin kerran viikossa
- joka kuukausi
- harvemmin kuin kerran kuukaudessa

Kuinka kauan luet muita kuin koulukirjoja päivässä?

- alle 15 min
- 15-30 min
- 30-60 min
- 1-1,5h
- yli 1,5h

Vastaa väittämiin (1=täysin eri mieltä, 2=vähän eri mieltä 3=en eri enkä samaa mieltä 4=vähän samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

Väite	1	2	3	4	5
Lukeminen on minusta kivaa.					
Pidän lukemisesta, mutta minulla ei ole aikaa siihen.					
Nautin kun saan uppoutua kirjan maailmaan.					
Lukeminen on tylsää, jos en saa valita mitä luen.					
Käytän aikani mieluummin johonkin muuhun kuin lukemiseen.					
Lukeminen on ajanhukkaa.					
Pidän siitä, että saan itse valita lukemani kirjan.					
Lukeminen on hyödyllistä.					
Lukeminen on kivempaa ryhmässä kuin yksin.					
Keskustelen kirjoista mielelläni.					

Lukupiiri

Vastaa väittämiin (1=täysin eri mieltä, 2=vähän eri mieltä 3=en eri enkä samaa mieltä 4=vähän samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

Väite	1	2	3	4	5
Kirja oli mielestäni hyvä.					
Ryhmätyöskentely sujui mielestäni hyvin					
Kirja oli sopivan mittainen.					
Olin aina lukenut sovitun määrän ja tehnyt tehtävät.					
Tehtävät olivat liian vaikeita.					
Tehtävät olivat liian helppoja.					
Minulla oli sopivasti aikaa lukea sovitun määrä ja tehdä tehtävät.					
Ryhmän kanssa lukeminen auttoi minua lukemaan kirjan.					
Jos saisin valita itse ryhmäni, valitsisin ryhmän sen perusteella, että siinä on paras kaverini.					
Jos saisin valita itse ryhmäni, valitsisin ryhmän sen perusteella, mitä haluan lukea.					
Jos saisin itse valita ryhmäni, valitsisin ryhmän lukutaidon perusteella.					
Lukupiiri on mielestäni hyvä tapa lukea kirjoja koulussa.					

Mitä opit lukupiirissä?

Haluatko käyttää lukupiiriä myös seuraavaksi, kun koulussa luetaan kirjaa?

Kyllä

En

Miksi?

Sana on vapaa. Mitä muuta haluat sanoa lukupiiristä tai lukemisesta?

LIITE 3 Fokusryhmähaastattelun runko

1. Intro

Haastattelun tarkoitus: Saada selville, mitä oppilaat (ajattelevat meneillään olevasta) lukupiirityöskentelystä ja lukemisesta.

Halutaan selvittää:

- Miten oppilaat puhuvat lukupiiristä vertaisten kanssa? Miten käyttävät kieltä, sanavalinnat?
- Minkälainen asenne oppilailla on nykyistä lukupiiriä kohtaan?
- Miten meneillään oleva lukupiiri sujuu?

2. Termit

- Lukupiiri tarkoittaa sitä, mikä teillä on nyt menossa. Yhdellä ryhmällä on yhteinen kirja, jota he lukevat. Ryhmäläiset tekevät kirjasta tehtäviä ja keskustelevat tehtävistä ja lukemastaan lukupiiritunnilla koulussa.

3. Lämmittelykysymykset

- Mitä kirjaa luette?
- Olitteko viime keskiviikkona lukupiirinä?
- Luetko vapaa-ajalla?

4. Varsinaiset kysymykset

1. Miten teidän lukupiirinne on sujunut? (Moni odotti yhdessä lukemista, keskustelua ja sitä, että kaikki lukevat sovitun määrän, miten on toteutunut?) Jos joku ei ole tehnyt tehtäviä tai lukenut, miten se on vaikuttanut keskusteluun.
2. Mitä olette tykänneet tehtävistä?
3. Minkälaisista asioista olette keskustelleet?
4. Mikä on parasta lukupiirissä? Entä tylsintä?
5. Kummasta pidät enemmän, yhdessä lukemisesta vai yksin lukemisesta?
6. Mikä tekisi lukupiiristä entistä paremman tavan käsitellä kirjallisuutta?
7. Tarvitseeko menetelmää parantaa?

8. Olisiko jotain, mitä haluaisitte tehdä toisin?
9. Miten se vaikuttaa työskentelyysi, jos et ole itse saanut valita kirjaa?
10. Millainen on hyvä lukupiirikirja?
11. Jos saat itse valita ryhmäsi, millä perusteella teet valinnan?
12. Mikä on hyvä aikataulu?
13. Millaisen aikataulun laatisitte, jos saisitte valita?
14. Kun luokassanne seuraavaksi luetaan ja käsitellään jotain kirjaa, miten haluaisitte sen tapahtuvan? Lukupiirissä vai jotenkin muuten?
15. Mikä motivoisi sinua lukemaan?

7. Loppusanat

- Haluatteko sanoa jotain muuta?
- Kiitos paljon!

LIITE 4 Opettajahaastattelujen runko

1. Miksi teillä käytetään lukupiiriä?
2. Oletteko käyttäneet lukupiiriä aiemmin? Millaista?
3. Millaisia lukijoita luokkasi on? (Innokkaita? Saako houkutella paljon?)
4. Miten luettavat kirjat valitaan? Miksi?
5. Millä perusteella ryhmäjako tehdään?
6. Mitä lukupiiritunneilla tehdään? Miksi? (Roolijako?)
7. Millainen on hyvä aikataulu? Kuka sen laatii?
8. Oletteko tutustuneet lukuklaanin oppaaseen tai videoon?
9. Miten se on vaikuttanut opetukseen?
10. Mitä muita kirjallisuuspädagogisia keinoja olet käyttänyt?
11. Jakavatko oppilaat kokemuksiaan muille ryhmille?
12. Kuinka monta kirjaa vuodessa?