

# ”Lukeminen on ahdistavaa” –

Opettajien näkemyksiä yläkoululaisten kirjallisuuden lukemisen haasteista Lukuklaani-tutkimushankkeen pohjalta

Venla Tyynelä  
Pro gradu -tutkielma  
Suomen kielen ja suomalais-ugri-  
kielten ja kulttuurien maisteriohjelma  
Humanistinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto  
Elokuu 2020



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen ja suomalais-ugrilaisen kielten ja kulttuurien maisteriohjelma	
Tekijä – Författare – Author Tyynelä, Venla Matilda			
Työn nimi – Arbetets titel – Title ”Lukeminen on ahdistavaa” – Opettajien näkemyksiä yläkoululaisten kirjallisuuden lukemisen haasteista Lukuklaani-tutkimushankkeen pohjalta			
Oppiaine – Läroämne – Subject Suomen kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Elokuu 2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 58 + liitteet (3 sivua)
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>Suomalaisten nuorten lukutaidon heikentyminen on herättänyt huolta lähiaikoina niin kouluissa kuin mediassakin. Varsinkin nuorten poikien lukutaidosta on oltu jo pidemmän aikaa huolissaan. Viimeisimmät PISA-tulokset ovatkin osoittaneet, että suomalaisten poikien ja tyttöjen lukutaidoissa on suuri ero. Myös heikkojen lukijoiden määrä on tulosten perusteella kasvanut huomattavasti. Tässä tutkielmassa tarkastellaan yläkoulun opettajien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita yläkoululaisten kirjallisuuden lukemiseen liittyy. Haasteita tarkastellaan sekä oppilaiden lukuprosessista suoriutumiseen että opettajien kirjallisuuden hyödyntämiseen liittyvien kokemusten perusteella. Opettajien näkemykset perustuvat Lukuklaani-tutkimushankkeen vuonna 2019 kerätyn alkukartoituskyselyn vastauksiin. Tutkielman tavoitteena on vastata kysymyksiin: 1) Mitä haasteita yläkoululaisten lukemiseen liittyy? 2) Mitä haasteita yläkoululaisten luettamiseen liittyy? ja 3) Millaisilla teoilla voitaisiin lisätä kirjallisuuden osuutta opetuksessa?</p> <p>Tutkielman aineistona käytetyt Lukuklaani-tutkimushankkeen alkukartoituskyselyt on lähetetty hankkeen alussa kaikille suomalaisille yläkouluille, tarkoituksena selvittää yläkoulujen kirjallisuuskasvatuksen tilannetta, lukumateriaalien käyttöä ja opetuskäytäntöjä. Alkukartoituskyselyt on lähetetty kahdelle eri ryhmälle: äidinkielen opettajille sekä muiden aineiden opettajille. Kyselyihin oli mahdollista vastata joko suomeksi tai ruotsiksi, mutta tutkielmassa on keskitytty suomenkielisiin vastauksiin. Koska Lukuklaani pyrkii erityisesti tukemaan lasten ja nuorten lukuharrastusta sekä kirjallisuuskasvatusta kouluissa kannustamalla pitkien tekstien sekä kokonaisten teosten lukemiseen, keskitytään tutkielmassa nimenomaan kirjallisuuden ja pidempien tekstien lukemiseen ja luettamiseen.</p> <p>Aineiston perusteella yleisimpiä lukemiseen liittyviä haasteita ovat yläkoululaisten heikko lukutaito, heikko lukemiseen sitoutuminen, muun vapaa-ajan tekemisen priorisointi lukemisen edelle, epäonnistuneet kirjavalinnat ja sosioekonomisen taustan tai elämäntilanteen vaikutus lukemiseen. Kirjallisuuden luettamiseen liittyviä haasteita taas ovat aineiston perusteella opettajan asenne kirjallisuutta tai luettamista kohtaan, ajanpuute, kirjojen heikko saatavuus ja sähköisten materiaalien priorisointi. Tutkielman loppuun on kerätty muiden aineiden opettajien hyväksi kokemia käytäntöjä kirjallisuuden hyödyntämiseen opetuksessa.</p> <p>Selvää on, että nuorten heikentyneen lukutaidon taustalla on laaja kirjo syitä. Asenteella ja motivaatiolla on iso vaikutus sekä nuorten lukuharrastukseen että siihen kuinka paljon lukuharrastusta kotona tuetaan. Opettajilla on tärkeää tehtävä toimia lukemiseen kannustajina, jos nuoren kotoa ei syystä tai toisesta kannustusta tule. Tärkeintä olisi, että positiivisia kokemuksia syntyisi ja lukemisen merkitys ymmärrettäisiin, jolloin motivaatio sitä kohtaan nousisi. Pienilläkin teoilla pystytään tekemään paljon, kunhan kaikki ymmärtävät tekojen merkityksen. Aineiston perusteella moni nuori kokee lukemisen negatiivisena, ahdistavana asiana, ja siihen tulisi saada muutos, ennen kuin on ajankohtaista miettiä keinoja lukutaidon tason nostamiseen.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Lukuklaani, kirjallisuuskasvatus, lukutaito, lukuinto, lukeminen, luettaminen, motivaatio, kirjallisuuden opetus, PISA, yläkoulu, lukemisen haasteet			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopisto, Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

# Sisällys

<b>1 Johdanto</b> .....	1
<b>2 Aineisto ja aiempi tutkimus</b> .....	3
2.1 Lukuklaani-tutkimushanke.....	3
2.2 Aiempi tutkimus.....	4
2.3 Analyysin toteutus.....	5
<b>3 Yläkoululaisten lukeminen</b> .....	6
3.1 Yhteiskunnallinen huoli lukutaidosta.....	6
3.2 PISA-tulokset.....	8
3.3 Lukeminen koulussa.....	10
3.4 Lukuharrastuksen kehittyminen.....	13
<b>4 Lukemisen haasteita</b> .....	15
4.1 Lukutaito.....	16
4.2 Lukemiseen sitoutuminen.....	20
4.3 Muu vapaa-ajan tekeminen.....	22
4.4 Kirjavalinta.....	25
4.5 Sosioekonominen tausta / elämäntilanne.....	26
<b>5 Luettamisen haasteita</b> .....	28
5.1 Opettajan asenne.....	30
5.2 Ajan puute.....	33
5.3 Kirjojen saatavuus.....	34
5.4 Sähköiset materiaalit.....	37
<b>6 Hyväksi havaittuja käytäntöjä kirjallisuuskasvatukseen</b> .....	40
6.1 Kirja elävöittävässä/syventävässä opetusta.....	40
6.2 Lyhyempiä tai helpompia tekstejä.....	43
6.3 Ääneen lukeminen, kuvat, elokuvat.....	44
6.4 Kirjallisuus apuna tiedonhaussa.....	46
6.5 Luvuvinkkaus/lukukokemusten vertailu.....	48
6.6 Kirja helposti saatavilla.....	49
6.7 Yhteistyötä eri oppiaineiden välillä.....	49
<b>7 Päätelmät ja pohdinta</b> .....	51
<b>LÄHTEET</b> .....	55
<b>Liite 1:</b> Alkukartoituskyselyn muiden opettajien kysymykset	
<b>Liite 2:</b> Alkukartoituskyselyn äidinkielen opettajien kysymykset	

## 1 Johdanto

Suomalaisten nuorten lukutaidon heikentyminen on herättänyt huolta lähiaikoina niin kouluissa kuin mediassakin. Varsinkin nuorten poikien lukutaidosta on oltu jo pidemmän aikaa huolissaan. Viimeisimmät PISA-tulokset ovatkin osoittaneet, että suomalaisten poikien ja tyttöjen lukutaidoissa on suuri ero. Myös heikkojen lukijoiden määrä on tulosten perusteella kasvanut huomattavasti. Vaikka suomalaisten 15-vuotiaiden nuorten lukutaito on edelleen OECD-maiden<sup>1</sup> kärkeä, on yhä useamman maamme nuoren lukutaito niin heikko, ettei se riitä opiskeluun ja yhteiskunnassa toimimiseen. Kun muut maat ovat nostaneet PISA-pisteitensä, on Suomen kehitys ollut päinvastainen. Tutkimusten perusteella suomalaisista nuorista jopa 10 prosentilla on heikko lukutaito, pojista jopa 16 prosentilla. Peruskoulun päättää joka vuosi noin 6000 nuorta, joiden lukutaito ei ole riittävän hyvä yhteiskunnassa toimimiseen. (Lukukeskus 2018)

PISA-tutkimusten perusteella lukutaidon taso ja kaunokirjallisuuden lukeminen vaikuttaa suoraan koulumenestykseen. Vapaa-ajan lukemisella on todettu olevan jopa suurempi merkitys nuoren koulumenestykseen kuin sosioekonomisella taustalla. Huono lukutaito ei vaikuta pelkästään äidinkielen tunneilla lukemiseen, vaan ihan kaikkeen koulutyöhön. Jos ei ymmärrä kirjallista tehtävänantoa, ei pärjää tehtävissäkään. Koulumenestyksellä taas on kauaskantoisia vaikutuksia. On osoitettu, että PISA-tulokset heijastuvat osaamiseen myös aikuisena. Hyvällä lukutaidolla on todettu olevan yhteys mm. ylempään asemaan työelämässä sekä parempaan terveyteen. (Helovuori 2016: 61–62.) Palaan PISA-tuloksiin ja niistä kumpuavaan yhteiskunnan huoleen vielä myöhemmin luvuissa 3.1 ja 3.2.

Samalla, kun nuorten lukutaidon taso heikkenee, varsinkin monilukutaidon tärkeys korostuu. Yhä enenevässä määrin etsimme informaatiota internetistä kirjojen sijaan. Myös suuri osa päivän aikana lukemistamme teksteistä sijaitsee internetissä. Viimeisimmässä peruskoulun opetussuunnitelmassa 2014 (tästä eteenpäin POPS 14) on otettu esiin monilukutaidon tärkeys ja laajennettu se koskemaan kaikkia oppiaineita. Monilukutaito-käsitteellä (multiliteracy) tarkoitetaan monenlaisia luku- ja kirjoitustaitoja. Sitä on kuvattu esimerkiksi sateenvarjokäsitteenä, jonka alle voidaan sijoittaa eri lukutaitoja. Siihen sisältyy muun muassa medialukutaito, kuvanlukutaito, tietokoneenlukutaito, numerotaito, kartanlukutaito sekä kulttuurinen, eettinen

---

<sup>1</sup> OECD eli Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö. OECD-maihin kuuluu 34 maata, jotka sekä keskustelvat taloudesta ja sosiaalipolitiikasta että kehittävät niitä yhteistyössä.

ja kriittinen lukutaito. (Leino & Kallionpää 2016: 7; Harmanen 2016: 13.) Lukeminen on nykyaikana haastavampaa kuin koskaan ennen. Siksi onkin selvää, että nuorella, jolla on haasteita lukea perinteisiä tekstejä, on myös haasteita selvitä yhteiskunnassa, jossa vaaditaan useiden eri luku- ja kirjoitustaitojen hallintaa. Käsittelen yläkoulun opetussuunnitelmaa sekä siinä esiintyvää monilukutaidon käsitettä tarkemmin luvussa 3.3.

Opettaja on tärkeässä asemassa siinä, että hänellä on mahdollisuus innostaa nuoria kielen ja kirjallisuuden monipuoliseen maailmaan sekä useimmiten tukea heidän kehitystään useamman vuoden ajan (Kauppinen & Aerila 2019: 14). Tämä kirjallisuuskasvatus alkaa jo päiväkodista. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen opettajat ovat lapsille roolimalleja, jotka parhaimmillaan tukevat myös vanhempia kirjallisuuskasvattajina. Alakouluun siirryttäessä luokanopettajat yhdessä oppilaan lähipiirin kanssa rakentavat pohjan lapsen lukuharrastukselle. (Aerila & Kauppinen 2019: 11.)

Vaikka kotona ei kannustettaisi tai tuettaisi nuoren lukuharrastusta, voi innostava opettaja saada nuoren suhtautumaan lukemiseen positiivisemmin. Mitä enemmän hyviä kokemuksia opettaja pystyy lapselle tai nuorelle lukemisen suhteen luomaan, sitä todennäköisemmin hän lukee jatkossakin. Lukeminen, kuten mikä tahansa muukin harrastus, vaatii mielekkyyden lisäksi harjoittelua. Ilman riittävän hyvää pohjataitoa lukeminen ei tuota mielihyvää, eikä nuori ryhdy myöskään lukemaan vapaaehtoisesti. Siksi olisikin tärkeää, että koulussa panostettaisiin kirjojen valintaan ja luetusta keskusteluun, jotta nuorille saataisiin onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta kartutettua lukutaitoa. (Kauppinen & Aerila 2019: 14.)

Kirjallisuuskasvatus ei koske enää nykypäivänä pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia. Uusi opetussuunnitelma korostaa ilmiöpohjaisuutta, asioiden laajempaa käsittelyä ja luontevasti oppiainerajojen yli hyppäämistä. (Helovuori 2016: 60.) Monilukutaitoisuuden syventämiseen pyritään ohjaamaan laajentamalla tekstien käyttöä kaikissa oppiaineissa (POPS 14). Olisikin tärkeää, että myös muiden aineiden opettajat käyttäisivät kirjallisuutta rohkeasti apunaan oppiaineidensa opetuksessa. Pyrin tutkielmassani tuomaan esiin tärkeimpiä lukemisen ja luettamisen ongelmakohtia, mutta myös hyviä käytänteitä, joilla opettajat voivat lisätä kirjallisuuden osuutta opetuksessaan.

Tässä tutkielmassa tutkin yläkoululaisten lukemiseen liittyviä haasteita opettajien vastausten perusteella. Tutkielmani pohjautuu Lukuklaani-tutkimushankkeeseen, josta kerron tarkemmin luvussa 2. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Mitä haasteita yläkoululaisten lukemiseen liittyy?
- 2) Mitä haasteita yläkoululaisten luettamiseen liittyy?
- 3) Millaisilla teoilla voitaisiin lisätä kirjallisuuden osuutta opetuksessa?

## **2 Aineisto ja aiempi tutkimus**

Esittelen aineistoni luvussa 2.1 sekä aiempaa tutkimusta nuorten lukutaidosta luvussa 2.2. Luvussa 2.3 kerron tarkemmin siitä, kuinka olen toteuttanut analyysini.

### **2.1 Lukuklaani-tutkimushanke**

Lukuklaani-hanke on Suomen Kulttuurirahaston ja Kapioston alun perin vuonna 2017 aloittama hanke, jonka tarkoituksena on kehittää kirjallisuuskasvatusta, tukea lasten- ja nuorten lukutaidon ja -harrastuksen paranemista, innostaa lukemaan sekä parantaa lukemista edistäviä ympäristöjä ja toimintoja. Hanke toteutettiin ensin alakouluille ja se päättyi vuonna 2019. Yläkouluihin hanke laajeni vuonna 2019 ja sen toteuttaa Kulttuurirahaston lisäksi Lastenkirjainstituutti. Hankkeen yhteydessä toimiva Lukuklaani-tutkimushanke, jonka pohjalta aineistoni on kerätty, kartoittaa kirjallisuuskasvatuksen hyviksi koettuja menetelmiä sekä sen vielä hyödyntämättömiä mahdollisuuksia.

Lukuklaani pyrkii erityisesti tukemaan lasten ja nuorten lukuharrastusta sekä kirjallisuuskasvatusta kouluissa kannustamalla pitkien tekstien sekä kokonaisten teosten lukemiseen. Keskeisimpiä kehityskohteita ovat koulukirjastot sekä yhteisölliset lukemisen muodot. (Satokangas, Grüntahl, Routarinne & Tainio 2019: 170–171.)

Tutkielmani pohjautuu Lukuklaani-tutkimushankkeen alkukartoituskyselyihin. Alkukartoituskyselyt on lähetetty hankkeen alussa kaikille suomalaisille yläkouluille, tarkoituksena selvittää yläkoulujen kirjallisuuskasvatuksen tilannetta, lukumateriaalien käyttöä ja opetuskäytäntöjä. Alkukartoituskyselyt on lähetetty kahdelle eri ryhmälle: äidinkielen opettajille sekä muiden aineiden opettajille. Äidinkielen opettajista kyselyyn vastasi 407, joista 370 suomenkieliseen kyselyyn ja 37 ruotsinkieliseen kyselyyn. Muiden aineiden opettajista kyselyyn vastasi 611, joista 500 suomenkieliseen kyselyyn ja 111 ruotsinkieliseen kyselyyn. Keskityn tutkiel-

massani suomenkielisiin vastauksiin eli olen rajannut ruotsinkieliset vastaukset aineistoni ulkopuolelle. Äidinkielen opettajille ja muille opettajille tehdyt kyselyt poikkeavat toisistaan – äidinkielen opettajilta muun muassa kysyttiin 54 kysymystä, kun taas muilta opettajilta vain 30 kysymystä – enkä siksi vertaile vastauksia suoraan keskenään.

## 2.2 Aiempi tutkimus

Koska huoli nuorten lukutaidosta on suuri, on aihetta tutkittu lähivuosina useammassa pro gradu -tutkielmassa. Lukuklaanin alakouluille tehdystä alkukartoituskyselystä on tehty useita tutkimuksia, joista omaa tutkielmaani tukee parhaiten Tiia Torvisen pro gradu -tutkielma (2019), joka käsittelee hyviä ideoita ja tapoja alakoulun kirjallisuuskasvatuksessa. Yläkoulu-  
laisten – erityisesti yhdeksäsluokkalaisten – lukemista ovat tutkineet mm. Piatta Rulja (2017) ja Marika Sippola (2008). Rulja keskittyi tutkimuksessaan kaunokirjallisuuden lukemisen lukumotivaatioon ja sitoutumiseen, kun taas Sippola tutki tarkemmin lukutaitoa erityispedagogiikan näkökulmasta. Opettajan näkökulmaa taas on tutkinut esimerkiksi Tiina Kilpeläinen (2017), joka tutki luokanopettajien käsityksiä lukuharrastuksesta ja sen tukemisen keinoja.

Pidemmällä aikavälillä nuorten lukemista ovat tutkineet Saarinen ja Korkiakangas (1997 & 2009), jotka tutkivat nuorten lukuharrastusta 1960-luvun alusta 2000-luvulle saakka. He ovat tarkastelleet kehityspsykologista näkökulmaa käyttäen ikäryhmiä 11–12 ja 14–15, tyttöjä ja poikia erikseen. He ovat myös jakaneet lukijat vähän ja paljon lukevien ääriryhmiin, joita vertaillaan mm. lukemisharrastuksen ja muiden harrastusten yhteyksien sekä lukemisen motiivien näkökulmasta.

Vaikka nuorten lukemista on tutkittu vuosien varrella runsaasti, tutkimusten vertailua vaikeuttaa niiden tavoitteiden ja menettelytapojen moninaisuus. Kuten mainitsemistanikin tutkimuksista huomaa, ovat niiden näkökulmat ja lähtökohdat kovin erilaisia. Tuloksia ei siis voida suoraan vertailla keskenään. Kuitenkin kaikissa lähtökohta ja päätelmät ovat hyvin samansuuntaisia: syy tutkimiseen on nuorten lukuharrastuksen hiipuminen ja sen myötä lukutaidon heikentyminen sekä tästä kumpuavat ongelmat, ja jotain tulisi tehdä, jotta tämänhetkinen suunta saataisiin käännettyä.

## 2.3 Analyysin toteutus

Olen valinnut sekä äidinkielen opettajille että muille opettajille tehdyistä alkukartoituskyselyistä tutkielmaani parhaiten tukevat kysymykset ja niiden vastaukset, joita analysoin laadullisen tutkimuksen periaattein. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ei ole minkään tietyn tieteenalan tutkimusote tai vain yhdenlainen tapa tutkia, vaan se sisältää lukuisia erilaisia traditioita, lähestymistapoja ja aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä ihmisen ja hänen elämänsä tutkimiseksi. Koko laadullisen tutkimuksen kirjolle on yhteistä elämismaailman tutkiminen. Laadullisessa tutkimuksessa keskiössä ovat merkitykset. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006)

Olen käyttänyt analyysissäni abduktiivista päättelyä eli lähtenyt siitä oletuksesta, että nuorten lukutaito on heikentynyt, ja pyrkinyt todentamaan sitä aineiston vastausten avulla sekä löytämään syitä siihen. Olen luokitellut aineistoni ja sitä kautta analyysini tutkimuskysymysteni, aikaisemman lukemistutkimuksen sekä aineistossa toistuvien ja toisiaan tukevien vastausten perusteella. Sen jälkeen olen etsinyt yhteyksiä aineiston ja jo tutkitun väliltä, ja tehnyt niistä tulkintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2018: 136–148.) Olen analysoinut pääosin sanallisia vastauksia, mutta käyttänyt myös joitakin prosenttijakaumia analyysin tukena. On myös huomioitava, että koska olen selkeästi etsinyt tekstistä vastauksia tiettyihin kysymyksiin ja ongelmiin, on se väistämättä vaikuttanut tulkintoihini (Hirsjärvi & Hurme 2018: 151).

Analysoitavaksi valitsemani kysymykset olen kerännyt tutkielman loppuun liitteiksi (ks. liite 1 & liite 2), ja lisäksi avaan aina kunkin analyysiluvun alussa, minkä kysymyksen/kysymysten vastauksia analysoin. Olen jakanut analyysiluvut niin, että luvussa 4 käsitellään opettajien vastauksia, joista ilmenee yläkoululaisten lukemiseen vaikuttavia tekijöitä, luvussa 5 vastauksia, joista käy ilmi yläkoululaisten luettamiseen vaikuttavia tekijöitä ja lukuun 6 olen kerännyt muiden aineiden opettajien hyväksi kokemia käytänteitä kirjallisuuskasvatukseen.

Luvussa 4 käsittelen siis vastauksia, joista käy ilmi yläkoululaisten kirjallisuuden lukemista hankaloittavia tekijöitä. Tarkoitan tässä yhteydessä lukemisella nimenomaan nuoren omaa lukuprosessia, kun taas luvussa 5 esitetyillä luettamisen ongelmilla tarkoitan opettajien kokemia haasteita kirjallisuuden hyödyntämiseen opetuksessa. Olen tietoisesti valinnut analyysilukuihin 4 ja 5 vastauksia, joista käy ilmi lukemiseen ja luettamiseen liittyviä ongelmia. En siis tarkastele ns. positiivisia kokemuksia, vaan tarkoitukseni on löytää vastauksia siihen, mitkä tekijät vaikuttavat nuorten lukutaitoon ja -innostukseen niitä heikentävästi. Luvussa 6



taas keskityn käsittelemään positiivisia vastauksia, eli keskityn ainoastaan niihin käytänteisiin, jotka on aidosti koettu hyödyllisiksi.

Koska aineistoni on kerätty kyselytutkimuksella ja kyselyn kohteena ovat olleet ainoastaan opettajat, tulee se ottaa huomioon vastauksia tarkastellessa. Esimerkiksi luvussa 4.2, jossa käsittelem yläkoululaisten motivaatiota ja asenteita lukemista kohtaan, on eräs opettaja vastannut ”Lukeminen on ahdistavaa”. Tätä ei voida suoraan pitää yläkoululaisten vastauksena, vaan se on opettajan näkemys juuri hänen oppilaidensa toiminnan ja puheiden perusteella. Saarisen ja Korhokankaan (1997: 17) mukaan kyselytutkimuksen haittana on muistinvaraisuus. Tästä syystä vastauksia ei voida pitää ehdottomana totuutena, mutta koska useissa vastauksissa toistuvat samat asiat, voidaan ne nähdä vähintäänkin suuntaa antavina.

Olen merkinnyt analysoimieni vastausten perään vastaajan opettaman oppiaineen, jos se vaikuttaa mielestäni vastauksen tulkintaan. Muussa tapauksessa käytän luvuissa 4 ja 5 lyhennejä ÄO = äidinkielen opettaja ja MO = muu opettaja, niissä alaluvuissa, joissa käsittelem molempien ryhmien vastauksia yhdessä.

### **3 Yläkoululaisten lukeminen**

Tässä luvussa käsittelem yläkouluikäisten kirjallisuuden lukemista: miten sitä säädellään, arvioidaan ja tuetaan sekä toisaalta myös sitä, mitä ongelmakohtia siitä on nähtävissä. Luvussa 3.1 pohdin, miten lukutaidon heikentyminen vaikuttaa yhteiskuntaamme ja luvussa 3.2 paneudun tarkemmin PISA-tuloksiin. Luvussa 3.3 käyn läpi koulun ja opetussuunnitelman vaikutuksesta yläkoululaisten lukemiseen. Luvussa 3.4 taas kerron tarkemmin lukuharrastuksesta, mitkä asiat siihen vaikuttavat ja miten sitä voidaan tukea.

#### **3.1 Yhteiskunnallinen huoli lukutaidosta**

Muun muassa PISA-tulosten vuoksi Suomessa on kasvanut yhteiskunnallinen huoli nuorten lukutaidosta. Eteenkin poikien lukutaidon parantamiseksi on pyritty aktiivisesti löytämään keinoja. Vuonna 2016 yläkoululaisten tyttöjen lukutaito oli jo puolitoista vuotta poikia edellä (Vilkman 2016). Huoli lukutaidosta ei niinkään liity siihen, että nuoret eivät enää lue kirjoja tai innostu lukuharrastuksesta, vaan siihen mihin kaikkeen lukemattomuus vaikuttaa. Lukutaidon

heikentymisen myötä yhä useampi nuori on vaarassa syrjäytyä, mikä vaikuttaa inhimillisten haasteiden lisäksi vahvasti koko yhteiskuntamme toimintaan. Mitä useampi nuori putoaa työelämän ulkopuolelle, sitä vähemmän maassamme on veronmaksajia ja yhä suurempi määrä tukien varassa olevia. Saarinen ja Korkiakangas (1997: 11) ovat kirjoittaneet yli 20 vuotta sitten, että Suomessa lukutaito on selviö ja muistuttaneet, että maailmassa on useita nuoria, joiden lukutaito ei riitä lukemisen harrastamiseen. Surullista on, että nyt kaksikymmentäkolme vuotta myöhemmin tilanne on sama Suomessakin. Lukutaito ei ole enää selviö, eikä kaikkien Suomen nuorien lukutaito riitä kirjojen lukemiseen. Knuutisen (2019: 115) mukaan alakoulusta yläkouluun siirtyvistä oppilaista tunnistaa jo alkumetreillä, kuka on tottunut lukemiseen ja kuka ei. Se ei siis ole pieni, huomaamaton haaste, vaan varsin nopeasti päällepäin näkyvä tekijä.

*Literacy*-käsite, jolla tarkoitetaan luku -ja kirjoitustaitoa tai laajemmin koulutuksen ”omistamista”, kuvaa tilaa, jossa henkilö osaa lukea ja kirjoittaa, ja sen ansiosta kykenee osallistumaan koulutukseen ja yhteiskunnan toimintaan. (Luukka 2009: 13). Kuten jo aiemmin tässä tutkielmassa on käynyt ilmi, 2000-luvulla vaaditaan uudenlaisia lukutaidon tapoja – monilukutaitoa. Monilukutaidon eli luku-, kirjoitus- ja puhetaidon avulla pystymme muun muassa seuraamaan maailman tapahtumia kirjoista, uutisista ja lehdistä ja keskustelemaan niistä esimerkiksi sähköpostilla, joka antaa meille mahdollisuuden toimia tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013: 73.) Lukutaito on siis käytännön taidon lisäksi myös sosiaalinen taito ja sen sosiokulttuurista luonnetta korostaa erityisesti osallisuuden kulttuuri. (Kupiainen & Sintonen 2009: 44–46.) Osallisuuden kulttuuri -käsitteellä tarkoitetaan erityisesti nuorten keskuudessa levinnyttä sosiaalisen median viestinnällistä yhteisökulttuuria, jossa jaetaan yhteisöllisesti erilaisia luovia ja multimodaalisia tekstejä. Osallisuuden kulttuurissa tarvitaan uudenlaisia lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, ja jos niitä ei hallitse, putoaa nuori ulos tästä nykypäivän sosiaalisuuden muodosta. (Kallionpää 2016: 89–92.)

Yhteiskunnallisesta huolesta kertoo myös se, että lähivuosina on perustettu useita lukutaitokampanjoita, joiden avulla pyritään niin tuomaan lukutaidon tärkeyttä paremmin näkyville kuin parantamaan lasten ja nuorten lukutaitoa. Tällaisia lukutaitokampanjoita ovat Lukuklaanin lisäksi mm. Lukuliike, Lukutaitofoorumi, Read Hour, Lankisen lukupiiri ja Sanat haltuun -hanke. Vuonna 2019 aloitettiin myös Lukulahja lapselle -ohjelma, jossa neuvolat lahjoittavat kirjakasseja vuosina 2019–2021 syntyneille lapsille.

Lapsille ja nuorille esikuvat ovat tärkeitä. Sosiaalisen median kanavissa on nähtävissä se, että nuorten lukuinnostusta pyritään kasvattamaan nuorten esikuvien kautta. Useat sosiaalisen

median vaikuttajat ovat ryhtyneet kustantamojen kanssa yhteistyöhön ja perustaneet mm. sosiaalisessa mediassa toimivia lukupiirejä. Lankisen lukupiiri on yksi näistä. Kevin Lankinen on NHL-tason jääkiekkoilija ja toimi maalivahtina vuoden 2019 MM-kisoissa, joissa Suomi voitti kultaa. Hänen lukuharrastuksensa nousi kisojen myötä julkisuuteen, ja monen nuoren esikuvana hän toi esiin positiivista mielikuvaa lukemisesta. Tämän myötä perustettiin Facebookissa toimiva Lankisen lukupiiri, joka on yhteistyössä WSOY:n kanssa toimiva kaikille avoin lukupiiri, jossa Lankinen suosittelee luettavaa. Toinen esimerkki esikuvien vaikutuksesta nuorten lukemiseen on julkisuuden henkilöiden kirjoittamat kirjat, joiden kohdeyleisönä on nuoret lukijat. Kustantajatkin ovat heränneet siihen, etteivät nuoret enää lue eivätkä osta kirjoja yhtä paljon kuin ennen. Tästä syystä esikuvien kirjoittamista kirjoista on tullut suosittuja, ne ovat yleensä helppolukuisia ja esimerkiksi nimimerkillä Kalenterikarju julkaiseva sosiaalisen median vaikuttaja on kirjoittanut kirjan ”What’s up, elämä”, joka on kirjoitettu nuorille tutussa Whatsapp-sovelluksen keskustelumuodossa.

Yhteiskunnallisen osallisuuden lisäksi lukemattomuus aiheuttaa huolta nuorten identiteetin ja maailmankuvan rakentumisen puolesta. Murrosiässä oman minäkuvan rakentaminen voi olla haastavaa, ja kaunokirjallisuus tarjoaa välineitä sekavan elämysmaailman jäsentämiseen. Lisäksi se avaa laajasti näkemyksiä maailmasta, ihmiselämästä sekä ihmisenä olosta maailmassa. Kaunokirjallisuuden lukeminen ja sen käsittely opetuksessa tarjoaa mahdollisuuden laaja-alaiseen oppimiseen, joka parantaa elämänhahmottamis- ja sen myötä myös elämänhallintavalmiuksia. (Rikama 2011: 31.) Kirjat tarjoavat siis samaistumispintaa, uusia näkökulmia ja valmiuksia tavalla, johon pelit tai ystävät eivät pysty.

### 3.2 PISA-tulokset

PISA on OECD-maiden yhteinen tutkimusohjelma, joka toteutetaan 15-vuotiaille nuorille, ja jonka tarkoituksena on tuottaa tietoa nuorten koulutuksen tilanteesta. Tutkimuksen pääarviointialueena on vuorotellen matematiikka, luonnontiede ja lukutaito. Kaikilla kolmella arviointialueella on pääpaino yhdeksän vuoden välein, ja kaksi muuta ovat silloin sivuarviointialueita. Sivuarviointialueilta on mukana vähemmän tehtäviä, joita kutsutaan trenditehtäviksi, koska ne ovat olleet vähintään kerran aikaisemmin mukana tutkimuksessa. (Leino ym. 2019: 8.)

PISA toteutettiin ensimmäisen kerran vuonna 2000 ja tuolloin pääarviointialueena oli lukutaito. Näin ollen lukutaito on ollut pääarviointialueena tähän mennessä kolme kertaa vuosina

2000, 2009 ja 2018. PISA-tutkimuksessa lukutaito määritellään seuraavasti (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013: 77):

Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi.

PISA-tutkimuksessa lukutaidon käsite on siis laaja, ja hyvän lukutaidon omatakseen nuoren tulee hallita kirjoitettujen tekstien ymmärrys, käyttö ja arviointi. Lisäksi tutkimus käsittää lukutaidoksi lukemiseen sitoutumisen mm. yhteiskuntaelämään osallistumisen näkökulmasta. Tukeudun tähän lukutaidon määritelmään, kun käytän tutkielmassani käsitettä lukutaito.

Viimeisimmät tulokset ovat osoittaneet, että suomalaisten nuorten lukutaito on heikentynyt huomattavasti. Vaikka vahvojen lukijoiden määrä on pysynyt samana, on heikkojen lukijoiden määrä noussut. Suomessa on myös OECD-maiden suurin ero tyttöjen ja poikien lukutaidoissa. Poikien lukutaito on siis selvästi heikompi kuin tyttöjen. (Sulkunen ym. 2010; Leino ym. 2019)

Sosioekonomisen taustan on todettu vaikuttavan yhä enemmän nuorten oppimistuloksiin. PISA-tutkimuksessa kotien sosioekonomista asemaa mitataan vanhempien ammatin, koulutuksen sekä erilaisten perheen asumisolaja ja varallisuutta kuvaavien muuttujien perusteella laskehtavan ESCS-indeksin (PISA Index of Economic, Social and Cultural Status) avulla. Tulosten perusteella ylimpien sosioekonomisten perheiden nuorten tulokset ovat olleet PISA-testeissä keskimääräisesti paremmat kuin alempien. Suomessa ylimmän ja alimman sosioekonomisen luokan ero vastaa noin kahden kouluvuoden opintoja, jota voidaan pitää merkittävänä tekijänä esimerkiksi jatko-opintoja ajatellessa. Yhteys sosioekonomisen taustan ja lukutaidon välillä on nähtävissä myös tarkasteltaessa, miten nuoret sijoittuvat eri suoritustasoille. Mitä ylempi sosioekonominen tausta, sitä suurempi todennäköisyys sijoittua korkeammalle tasolle lukutaitotuloksissa. (Leino ym. 2019: 49–50.) Sosioekonominen asema vaikuttaa varallisuuden kautta siihen, että lapsille on mahdollista ostaa kirjoja ja tarjota pienestä pitäen lukukokemuksia. Myös se, että vanhempi on korkeasti koulutettu, antaa ymmärrystä tulevaisuudessa tarvittavasta lukutaidosta ja sitä kautta motivoi panostamaan lapsenkin lukutaidon kehittämiseen.

### 3.3 Lukeminen koulussa

Luku- ja kirjoitustaidon opettaminen on perusopetuksen tärkeimpiä tavoitteita. Sekä kouluoppimisen että yhteiskunnallisen toiminnan kielimuotona on kirjoitettu kielimuoto. Työelämässä pärjätäkseen tulee osata tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä sekä hallita korreksti kirjoitettu kielimuoto. Koulussa äidinkielen ymmärtämisen taitoa tarvitaan kaikissa oppiaineissa, niin reaaliaineissa kuin taito- ja taideaineissakin. Eri oppiaineissa oppilas perehtyy erilaisiin tekstilajeihin ja eri oppiaineiden oppikirjojen kielimuodot poikkeavat puhekielestä monin tavoin. Siksi onkin tärkeää, että kaikilla tunneilla keskustellaan kielestä. (Kosonen 2006: 26–28.)

Kaikki koulun toiminta perustuu opetussuunnitelmaan. Tärkeä tekijä siihen, miten korkealle kirjallisuudenopetus arvotetaan opetussuunnitelmassa – eli kuinka paljon sille varataan aikaa ja resursseja – on se, millainen asema kaunokirjallisuudella on yhteiskunnassamme ja muun muassa nuorten viestinnässä. Oppikirjojen sisällön taas määräävät suureksi osaksi opetussuunnitelma ja ylioppilaskirjoitukset, ja varsinkin lukiossa ylioppilaskirjoitukset vaikuttavat vahvasti myös opetukseen. Itse opetustyöhön vaikuttavat lisäksi muun muassa lukumateriaalien saatavuus, opettajien omat asenteet, painotukset ja koulutus. Ratkaiseva sisältöön ja opetustapaan vaikuttava tekijä on opetukselle varattu resurssi, eteenkin opetukselle varattu aika. Opetussuunnitelmalla on siis suuri painoarvo, koska se määrittää sen, kuinka paljon aikaa mihinkin voi oppitunneilla käyttää. (Rikama 2011: 23.)

Yläkouluissa siirryttiin uuteen opetussuunnitelmaan (POPS 14) syksystä 2017 alkaen. Lukuklaani-tutkimushankkeen alkukartoituskysely tehtiin vuonna 2019, jolloin uusi opetussuunnitelma oli ehtinyt olla käytössä kaksi vuotta. Esittelen seuraavaksi kirjallisuudenopetuksen ja tekstien lukemisen kannalta keskeisimmät osat, jotka on lainattu suoraan opetussuunnitelmasta (POPS 14):

**Monilukutaito (L4):** Oppilaita ohjataan monilukutaitoisuuden syventämiseen laajentamalla tekstien kirjoa kaikkien oppiaineiden opetuksessa. Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tai ilmenevää tietoa. Harjoittelun painopiste on analyttisessä, kriittisessä ja kulttuurisessa lukutaidossa. Oppilaat harjaantuvat kaikkien aistialueiden ja tietämisen tapojen monipuoliseen hyödyntämiseen oppimisessa. Tiedon tuottamisen, tulkinnan ja välittämisen taitoja harjoitellaan eri oppiaineille ominaisilla tavoilla sekä oppiaineiden yhteistyönä.

**S2 Tekstien tulkitseminen:** Tekstien tulkinnan taitoja syvennetään lukemalla ja tutkimalla fiktiivisiä, media- ja asiatekstejä eri muodoissaan: kaunokirjallisuutta, tietokirjallisuutta sekä erilaisia painetun, sähköisen ja audiovisuaalisen median tekstejä. Syvennetään tekstin ymmärtämisen strategioita ja seurataan lukutaidon kehittymistä.

**S4 Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen:** Luetaan monipuolisesti nuortenkirjoja, klassikoita ja nykykirjallisuutta, myös tietokirjoja. Kannustetaan aktiiviseen ja monipuoliseen kirjaston tarjonnan hyödyntämiseen.

Ensimmäinen osa eli monilukutaito (L4) on suunnattu kaikille oppiaineille ja on osa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta. Opetussuunnitelmassa siis painotetaan monilukutaitoon syventymistä yli oppiainerajojen. Monilukutaidon harjoittelussa painottuvat analyttinen, kriittinen ja kulttuurinen lukutaito. Myös tiedon tuottamista, tulkintaa ja välittämistä harjoitellaan kaikissa oppiaineissa sekä oppiaineiden yhteistyönä. Kuten jo johdannossa kerroin, monilukutaitoon sisältyy monenlaisia lukutaitoja ja se näkyy myös tässä opetussuunnitelman tekstissä. Tarkastelen tutkielmassani kuitenkin pääosin sitä, miten sanallisia tekstejä hyödynnetään opetuksessa, koska aineistoni on kerätty Lukuklaani-tutkimushanketta varten, joka keskittyy nimenomaan kirjallisuudenopetuksen tukemiseen ja pitkien tekstien sekä kokonaisteosten lukemiseen (ks. luku 2.1).

Seuraavat kaksi osaa eli S2 ja S4 ovat osa äidinkielen opetuksen opetussuunnitelmaa. Kauno- ja tietokirjallisuuden lukemisen lisäksi äidinkielen oppiaineessa tulisi syventää tekstien tulkinnan taitoja lukemalla erilaisia media- ja asiatekstejä. Myös lukutaidon kehittymistä olisi tarkoitus seurata. Äidinkielen tunneillakin painotetaan kielen ja kirjallisuuden ymmärtämisen lisäksi kulttuurista ymmärtämistä. Monipuolisesti nuortenkirjoja, klassikoita, nykykirjallisuutta ja tietokirjallisuutta lukemalla olisi tarkoitus, että nuoret ymmärtäisivät ympäröivää maailmaa paremmin. Lisäksi kirjastojen rooli nähdään tärkeänä, ja niiden aktiiviseen ja monipuoliseen käyttöön tulisi opetussuunnitelman perusteella kannustaa.

Erityisesti muille opettajille monilukutaidon käsite ja sen tukeminen voi varmasti tuntua vieraalta. On oppiaineita, kuten käsityö tai liikunta, jossa ei ole ehkä ikinä luetettu mitään. Tutkielmani yhtenä tavoitteena onkin löytää opettajien kohtaamat ongelmakohdat ja tarjota niihin ratkaisuja. Kaikkien opettajien tehtävänä on auttaa nuori oman oppiaineen tekstien maailmaan, se ei ole enää pelkästään äidinkielen opettajien vastuulla. Eri alojen teksteissä on erilaiset sanastot sekä erilaisia tapoja viestiä. On niin opettajan kuin oppilaan etu, että eri alojen teksteihin tutustutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Hyytiäinen 2019: 13–14.)

Opetussuunnitelman perusteita on uudistettu ja koulujen toimintakulttuureja pyritään kehittämään mm. eheyttäväksi, yhteistoiminnallisiksi ja vuorovaikutteisiksi. Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan oppimisen laaja-alaisuutta. Toimivalla koulukirjastolla on toiminnallaan mahdollisuus edistää laaja-alaisen osaamisen ja erityisesti erilaisten taitojen kehittymistä. Koulukirjasto kehittää mm. ajattelutaitoja, oppimaan oppimista, arjenhallintaa, monilukutaitoa ja teknologista osaamista. (Sinko 2014: 3.) Olisikin tärkeää, että jokaisella koululla olisi mahdollisuus omaan koulukirjastoon. Koulukirjasto madaltaa niin oppilaan kuin opettajankin kynnystä kirjallisuuden käyttöön. Oppilas saa kirjan helposti ja opettaja tietää, että kirjoja on helposti saatavilla.

Yksi hyvä keino tukea lukuharrastusta koulussa ja käyttää kirjallisuutta opetuksen tukena, on tietokirjojen hyödyntäminen. Ilmiöpohjaisen opetuksen korostuessa tietokirjojen anti opetukselle on moninainen. Tietokirjassa on suuri määrä hajallaan olevaa tietoa muokattuna ja prosessoituna ehjäksi kokonaisuudeksi asiantuntevan kirjoittajan toimesta. Tietokirjallisuuden lukeminen voi myös olla heikolle lukijalle helpompaa, koska se on lähempänä oppikirjatekstiä. Näin ollen tietokirjat saattavat sytyttää lukuinnostuksen sellaisellakin oppilaalla, joka ei kaulokirjallisesta tekstistä innostu. (Satokangas ym. 2019: 170.) Tietokirjoja on myös kirjoitettu lukuisista eri aiheista, eli jokaiseen oppiaineeseen löytyy varmasti käsiteltäviä aiheita tukevaa luettavaa.

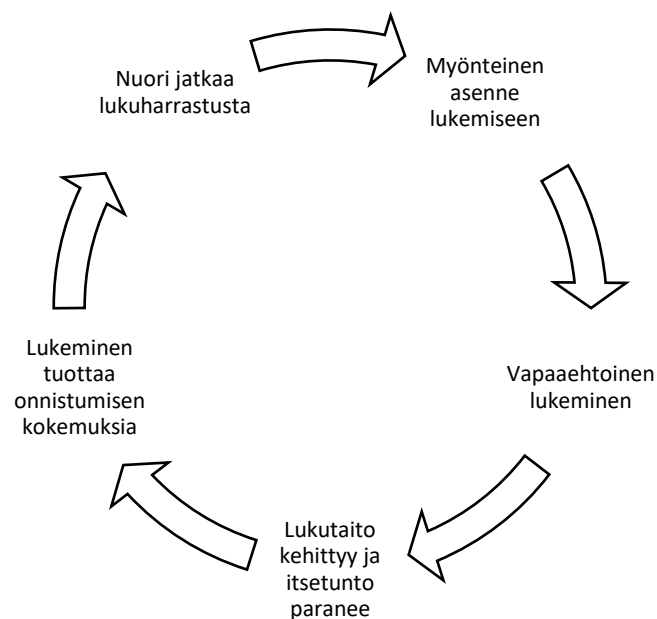
Oppimismotivaatioon ja sitä kautta lukumotivaatioon liittyvät vahvasti erilaiset ajattelu- ja toimintatavat, jotka voidaan kuvata ajatusten ja tekojen prosessina. Prosessin alussa henkilö, tässä tapauksessa nuori, on haastavassa tilanteessa – joutuu esimerkiksi lukemaan paksun kirjan. Tähän ensimmäiseen vaiheeseen vaikuttaa nuoren kokemus siitä, millä tavalla hän pystyy vastaamaan haasteeseen (minäkuva). Toinen tapa, millä haastetta voi alussa hahmottaa on vertailla omaa osaamista muiden osaamiseen, eli nuori voi miettiä, kuinka pystyvä hän on tehtävästä suoriutumaan muihin luokkakaveriins verrattuna (itsetunto). Minäkuva ja itsetunto muodostavat haastavalle lukutehtävälle odotusten pohjan: vaikea tilanne herättää odotuksia siitä, miten lukutehtävä tulee menemään ja erilaisia tunnetiloja siihen liittyen. Odotukset perustuvat siihen, miten aiemmin vastaavista tilanteista on suoriuduttu. Tehtävän ratkaisuun tähtäävät tavoitteet ja suunnitelmat taas muodostuvat asetetuista odotuksista. Voidaan siis sanoa, että jos nuori ajattelee selviävänsä tehtävästä, hän asettaa tavoitteet ja suunnitelmat sen mukaan ja todennäköisesti myös selviytyy siitä. Jos taas nuori pelkää epäonnistuvansa tehtävästä, hän yrittää vältellä sen kohtaamista ja todennäköisemmin epäonnistuu. Prosessin lopussa nuori miettii, mistä onnistuminen tai epäonnistuminen johtui, ja näitä tuloksia kutsutaan syyselityksiksi.

Syyselitykset joko vahventavat tai heikentävät minäkuva, riippuen siitä, ovatko ne selityksiä onnistumiselle vai epäonnistumiselle. Prosessin tuloksena syntyy toimintastrategia, joka ylläpitää itseään. (Määttä 2018)

### 3.4 Lukuharrastuksen kehittyminen

Kuten kaikkiin harrastuksiin, myös lukuharrastukseen liittyy mielihyvän tunne. Harrastus tuntuu mielekkäältä, kun se aiheuttaa iloa ja tyytyväisyyttä. Kun harrastus on mieluisa, sille varataan aikaa ja sen toteuttamiseksi nähdään vaivaa. Jotta lukeminen nähdään mielekkäänä ajanviettotapana, tulee sen olla vapaaehtoista ja tuottaa mielihyvää. (Aerila & Kauppinen 2019: 14.)

Sekä kotona että koulussa voidaan edistää lukuharrastusta mm. kirjavalintaan panostamalla ja muilla lukemiseen liittyvillä toiminnoilla. Sekä lukemiseen että siihen liittyvään toimintaan, kuten kirjasta keskusteluun ja kirjan valintaan, on varattava tarpeeksi aikaa. Vaikka lukuharrastus itsessään on vapaaehtoista, vaatii lukemisen pohjataidon – lukemisen teknisen taidon – saavuttaminen velvoitteita, kuten säännöllisen harjoittelun. Ilman riittävää pohjataittoa lukeminen ei tuota mielihyvän kokemuksia, eikä siihen ryhdytä vapaaehtoisesti. Lukutaito ja lukuharrastus kulkevat käsi kädessä: jos lukutaito on heikko, ei nuori myöskään nauti lukemisesta. Jos taas nuoren lukutaito on hyvä ja hän saa positiivisia kokemuksia lukemisesta, sitä todennäköisemmin hän lukee mielellään jatkossakin (ks. kuva 1). (Aerila & Kauppinen 2019: 14, 49.)



**Kuva 1.** Lukemisen positiivinen kehä (Aerila & Kauppinen 2019: 14 pohjalta).



Sisäisen motivaation lisäksi tärkeä lukuinnostukseen vaikuttava tekijä on se, luetaanko kotona. On todettu, että innokkaiden lukijoiden taustalla on lähes poikkeuksetta lukemista tukevat vanhemmat. Perheissä, joissa tuetaan lukemista, on lapsille kirjoja saatavilla ja niitä luetaan enemmän. Lukemisen tukeminen voi olla myös mm. kirjastoon viemistä, kirjalahjojen antamista ja lapselle kirjan valitsemiseen annettavaa vapautta. Kodeissa, joissa luetaan ja keskustellaan siitä lasten kanssa, myös lapset suhtautuvat myönteisesti lukemiseen ja uskovat sen olevan tärkeää tulevaisuuden kannalta. Jos taas verrataan lapsiin, joiden vanhemmat eivät ole lukevat heidän nähtensä yhtään tai jotka eivät koskaan keskustele lastensa kanssa lukemisesta, on lukevien perheiden lasten asenne lukemista kohtaan huomattavasti myönteisempi. (Leino & Nissinen 2018: 41–42.) Tosin Kainulaisen (2019: 60–61) vuonna 2014 tehdyn yläkoululaisille suunnatun kyselyn perusteella vanhempien lukeminen ei aina vaikuta nuoreen. Kyselyyn vastanneista useampi oli kertonut, että vanhemmat lukevat kotona, mutta nuori lukee vain pakon edessä. Kyselyyn oli kuitenkin osallistunut vain yksi koulu, joten kovin suuria johtopäätöksiä ei sen perusteella voida vetää. Yläkoululaisilla myös kaverien merkitys korostuu, ja voi osaltaan vaikuttaa asenteisiin.

Kun tiedetään, että kodin tuki vaikuttaa vahvasti lasten lukutaitoon, on suuri harmi, että lasten lukutaitoa mittaavan PIRLS-tutkimuksen perusteella suomalaisten vanhempien asenne lukemista kohtaan on muuttunut negatiivisemmaksi. Useiden tutkimusten perusteella vanhemmat voivat vaikuttaa lapsen lukemiseen suhtautumiseen myönteisesti arvostamalla lukemista ja tarjoamalla kannustavan lukuympäristön. PIRLS-tutkimuksessa kysyttiin vanhemmilta, kuinka usein he ovat tarjonneet varhaisia, lukutaitoa tukevia kokemuksia, ja Suomi jäi kansainvälisessä vertailussa näiden kokemusten määrässä puolivälin alapuolelle. Myös vanhempien lukemiseen käyttämä aika ja lasten lukutaito korreloivat keskenään. Mitä useamman tunnin vanhempi käytti viikossa aikaa lukemiseen, sitä paremmin lapsi menestyi lukutaitoa mittaavissa testeissä. Verrattaessa vuoden 2011 PIRLS-tuloksiin, on suomalaisten vanhempien lukemisesta pitäminen laskenut merkittävästi. Tämä laskusuunta on huolestuttava, sillä vanhemmat siirtävät helposti omat asenteensa lapselle, mikä vaikuttaa lapsen lukuharrastukseen pienestä asti. Kun vanhempi ei arvosta lukemista, ei lapsikaan opi sitä arvostamaan, ja kirja on vaikeampaa tuoda osaksi elämää myöhemmässä vaiheessa, kun vapaa-aika on totuttu käyttämään muuhun. (Leino – Nissinen – Puhakka – Rautopuro 2017: 33–37.)

Saarisen ja Korkeakankaan (2009: 54) tutkimuksessa tutkittiin lukemisen ja tietokoneen käyttöä harrastuksena, ja jaettiin vähäisen harrastamisen perustelut kuuteen ryhmään. Nuorten yleisimmät kolme perustelua vähäiselle tai olemattomalle harrastamiselle olivat kiinnostuksen

puute, ajanpuute sekä välineiden tai itse harrastuksen negatiiviset ominaisuudet. Muita perusteluita olivat harrastuksen kielteinen vaikutus terveyteen, taitojen puute ja harrastusvälineiden vähäiset käyttömahdollisuudet. Perusteluista on siis selkeästi nähtävissä, että negatiiviset ajatukset harrastuksesta vaikuttavat siihen, miten paljon sitä tehdään. Varsinkin kiinnostuksen puute, ajanpuute, taitojen puute ja harrastusvälineiden vähäiset käyttömahdollisuudet toistuvat myös oman aineistoni vastauksissa eli voidaan ajatella, etteivät asiat ole merkittävästi muuttuneet lukuharrastukseen liittyvien haasteiden suhteen kuluneiden 11 vuoden aikana.

#### 4 Lukemisen haasteita

Kuten tässä tutkielmassa on jo käynyt ilmi, voidaan lukutaito määritellä monella eri tavalla. Kun puhutaan lukutaidosta, voidaan sillä tarkoittaa mm. monilukutaitoa, kirjoitustaitoa tai yhteiskunnassa pärjäämiseen liittyviä taitoja. Sen lisäksi, että lukutaidon määritelmiä on monia, on myös lukemisen käsite laaja. Kielitoimiston sanakirjan mukaan lukeminen on (näköaistin avulla) kirjoituksen tulkitsemista. Lukemista on siis niin lyhyen tekstipätkän lukeminen, kokonaisen kirjan lukeminen kuin nettilukeminenkin. Nykyaikana yhä yleisempi lukemisen muoto on nettilukeminen, johon vaaditaan monilukutaidon osaamista. Kuitenkin, jotta voi hallita monilukutaidon, täytyy perustaidot lukemiseen olla hallussa. Kuten kerroin luvussa 2.1 Lukuklaani pyrkii tukemaan kirjallisuuskasvatusta ja nuorten lukuharrastusta erityisesti kannustamalla pitkien tekstien ja kokonaisteosten lukemiseen. Se näkyy aineistoni kysymysten asettelussa, ja siksi myös tutkielmassani painottuu pidempien tekstien ja kokonaisteosten lukeminen. Tässä analyysiluvussa käsittelem nimenomaan kirjallisuuden lukemista, ja siihen liittyviä lukutaidon haasteita yläkoulun opettajien vastausten perusteella.

Äidinkielenopettajien alkukartoituskyselyn kysymyksessä 24 kysyttiin, milloin opettaja viimeksi luetti oppilailleen kokonaisen kirjan. En käsittele tässä kysymyksen 24 vastauksia, mutta sen jatkokysymykseen 25 paneudun tarkemmin. Kysymykseen 25. *Lukivatko kaikki oppilaat kirjan?* on annettu kolme vastausvaihtoehtoa: Kaikki lukivat kirjan, Osa ei lukenut kirjaa ja En osaa sanoa. Vastaaajista (N=386) vain noin yksi kolmasosa (33,7 %) vastasi, että kaikki lukivat kirjan. Jopa 62,2 % vastaaajista vastasi, että osa ei lukenut kirjaa.

Käsittelem seuraavissa alaluvuissa äidinkielen opettajien vastauksia kysymyksen 25 tarkentavaan kysymykseen *Osa oppilaista ei lukenut kirjaa. Kerro lyhyesti miksi.* Olen valinnut analyysini tueksi myös muiden opettajien vastauksia kysymyksen 15 *Kuinka tärkeänä pidät*

*kirjallisuutta oman oppiaineesi opetuksessa?* tarkentavaan kysymykseen 16 *Täsmennä vastausta halutessasi*. Suurin osa vastauksista on äidinkielen opettajien, joten olen merkinnyt ai-noastaan muiden opettajien vastaukset lyhenteellä (MO) tai opetettavalla aineella, jos se vai-kuttaa vastauksen tulkitsemiseen.

Vastausten perusteella olen jakanut analyysini viiteen alalukuun. Ensimmäisessä alalu-vussa 4.1 käsittelen heikon lukutaidon vaikutusta lukuprosessista suoriutumiseen, luvussa 4.2 lukemiseen sitoutumista ja motivaatiota, luvussa 4.3 muun vapaa-ajan tekemisen priorisointia lukemisen edelle, luvussa 4.4 kirjavalinnan vaikutusta lukuprosessiin ja luvussa 4.5 sosioeko-nomisen taustan ja elämäntilanteen vaikutusta opiskeluun ja sitä kautta lukuprosessista suoriu-tumiseen.

#### 4.1 Lukutaito

Kuten PISA-tutkimukset ovat osoittaneet, yksi suomalaisnuorten suurimmista lukemisen haas-teista on heikentynyt lukutaidon taso. Tämä näkyy myös aineistoni vastauksissa:

1) Lukutaito ei riittävän hyvä.

Esimerkin 1 äidinkielen opettajan kokemus on, että oppilaiden, jotka eivät lukeneet kirjaa, lu-kutaito on liian heikko kirjan lukemiseen. Samankaltaisia vastauksia löytyi aineistostani use-ampia. Moni vastaajista kertoi myös, että suurin syy oli se, ettei osa oppilaista kykene lukemaan kokonaista kirjaa:

2) Jotkut oppilaat eivät kykene lukemaan kokonaista kirjaa.

3) Ei kyetä kokonaisteoksen lukemiseen, novellit onnistuvat.

*Kykeneminen* on tässä tapauksessa suoraan verrattavissa lukutaitoon. Esimerkkien 2 ja 3 perus-teella siis lukutaidon heikkous vaikuttaa siihen, ettei oppilaalla ole tarvittavia taitoja kokonaisen kirjan lukemiseen, jonka vuoksi he eivät kykene niin tekemään. Esimerkin 3 perusteella lyhy-empien tekstien lukeminen saattaa kuitenkin onnistua oppilailta, joiden taidot eivät riitä pidem-män teoksen lukemiseen. Osa oppilaista kokee silti helpotkin tekstit liian haastaviksi:

4) Osa ei kykene lukemaan edes selkokirjaa/äänikirjaa.

5) Heikoimmilta ei onnistu edes sarjakuvakirjan lukeminen kokonaisuudessaan. (MO)

Voidaan ajatella, että selkokirjat<sup>2</sup>, äänikirjat ja sarjakuvat ovat helpompia vaihtoehtoja perinteiselle yleiskieliselle kirjalle. Kuitenkin esimerkkien 4 ja 5 perusteella osalla oppilaista on niin heikko lukutaito, ettei se riitä edes näiden helpompien tekstien lukemiseen. Tällöin on jo luultavasti kyse teknisen lukutaidon heikkoudesta, josta mainitsin luvussa 3.4. Lukutaidolle ei ole riittävää pohjaa, eikä lukija suoriudu edes helppojen tekstien lukemisesta, koska työkalut puuttuvat. Kun lukutaito ei riitä kirjan lukemiseen, vaikuttaa se niin siitä suoriutumiseen kuin asenteeseen koko lukuprosessia kohtaan. Heikon lukutaidon vaikutukset lukuprosessiin näkyvät vastauksissa:

- 6) Osa hyppi sivujen yli.
- 7) Kirjallisuuden käyttö liian haastavaa osalle oppilaista. (MO)
- 8) Piittaamattomuus lukutaidon kehittämisessä.

Heikon lukutaidon vuoksi kirjan lukeminen voi olla liian haastavaa ja hidasta, jolloin siitä halutaan vaan nopeasti eroon. Kuten esimerkissä 6 mainitaan, heikommat lukijat saattavat tahallaan suorittaa tehtävän heikommin ja esimerkiksi hyppiä sivujen yli, jotta pääsisivät nopeammin tekemään jotain mielekkäämpää. Esimerkissä 7 opettaja toteaa, että kirjallisuuden käyttö ylipäätään on liian haastavaa osalle oppilaista. On vaikea sanoa, millä tavalla kirjallisuutta on käytetty, mutta voisi päätellä, ettei kyseessä ole edes kokonaisen kirjan lukeminen vaan ylipäätään kirjan käyttö oppimisen tukena. Esimerkissä 8 opettaja mainitsee piittaamattomuuden lukutaidon kehittämisessä. Se antaa kuvan, että oppilas ymmärtää lukutaitonsa heikkouden, mutta häntä ei kiinnosta parantaa sitä. Ehkä lukutaito on niin heikko, että tehtävä tuntuu mahdottomalta, tai oppilas ei osaa nähdä lukutaitoa niin tarpeellisena, että jaksaisi tehdä asioita sen parantamiseksi.

Keskittymiskykyä tarvitaan, jotta lukeminen onnistuu, ja sen puute nousikin vahvasti esiin vastauksissa:

- 9) Ei ole keskittymiskykyä
- 10) Osalla ei riitä siihen keskittyminen tai lukutaito: kääntelevät sivuja ja ovat lukevinaan, mutta eivät jälkeinpäin osaa kertoa tapahtumista tai esim. loppuratkaisusta juuri mitään. Sanovat unohtavansa kaiken heti.
- 11) Kirjan kahlaaminen läpi, ei keskitytä.

---

<sup>2</sup> Selkokirjat ovat yleiskielellä kirjoitettuja kirjoja helpommin luettavia ja ymmärrettäviä, koska ne on muokattu helposti hahmotettavaan muotoon sisällöllisesti, sanastollisesti ja rakenteellisesti. Lapset ja nuoret, joilla on vaikeuksia lukemisessa, tarvitsevat selkokieltä. Siitä on myös apua muun muassa niille, joilla on keskittymisvaikeuksia. (Heikkilä-Halttunen 2018: 87.)

Keskittymiskyky on kyky, jota täytyy kehittää. Keskittymiskyky ja lukutaito kulkevat vahvasti käsi kädessä. Keskittymiskykyä heikentävät muun muassa älylaitteet ja nyky-yhteiskuntamme, jossa on totuttu siihen, että koko ajan ollaan tavoitettavissa, kuunnellaan tai katsellaan jotain. Kirjojen lukemisen on todettu parantavan pitkäjänteistä keskittymiskykyä, mutta se ei parane hetkessä. Kirjojen lukemiseen ja niihin keskittymiseen tulee totutella pikkuhiljaa. Esimerkeissä 10 ja 11 kuvataan hyvin, millaista lukeminen on, jos siihen ei osata keskittyä. Tekstiä seurataan ja sivuja käännellään, mutta koska päässä pyörii muita asioita, mieleen ei jää mitään. Esimerkissä 10 mainitaan, että luettu unohdetaan heti, mutta tosiasiaa kirjan sisältöä ei tiedosteta edes lukiessa, jolloin se ei voi jäädä mieleenkään.

Kun lukeminen on haastavaa, on se yleensä myös hidasta:

12) Lukeminen hidasta.

13) Eritasoisia lukijoita. (MO)

Esimerkissä 12 opettaja mainitsee syyksi sen, että lukeminen on hidasta. Esimerkissä 13 taas opettaja kertoo oppilaiden olevan eritasoisia lukemisessa. Se, että oppilaat lukevat eri tahdissa ja eri tasoisesti kirjoja, hankaloittaa luonnollisesti tuntien suunnittelua. Olisi kuitenkin tärkeää, että kaikki lukisivat edes jotain. Voisi miettiä, olisiko mahdollista antaa nopeammille lukijoille pidemmät ja haastavimmat kirjat, ja heikommille lukijoille helpompilukuiset kirjat, jolloin kaikki saisivat onnistumisen kokemuksia ja motivaatiota lukea myöhemminkin. Jos heikot lukijat kokevat aina olevansa hitaimpia tai heikoimpia lukijoita, voi lukemista kohtaan nousta vahvojakin negatiivisia tunteita, mikä taas vaikuttaa vahvasti heidän myöhempään lukukäyttäytymiseensä. Siksi olisi tärkeää, että kaiken tasoiset lukijat otettaisiin huomioon.

Aineistossa mainittiin myös vaihtoehtoiset keinot lukemisen sijaan:

14) Elokuva kirjan sijaan.

15) Oppilaat eivät osaa käyttää hakemistoa, kaikki haluttaisiin Googlettaa. (Kotitalous)

Nyky maailmassa moni asia on tehty helpoksi. Monesta kirjasta on tehty elokuva ja lähes kaikki tieto löytyy googlettamalla. Nuoret ovat tottuneet siihen maailmaan, jossa asiat on mahdollista tehdä helpommin. Siksi pitkän kirjan lukeminen tai siitä tiedon etsiminen voi tuntua turhauttavalta, kun tarjolla on myös helpompia keinoja selvittää juoni tai esimerkiksi resepti. Esimerkissä 14 opettaja mainitsee, että oppilas on katsonut elokuvan kirjan lukemisen sijaan. Oppilaan lukutaito tai lukumotivaatio ei siis ole riittänyt kirjan lukemiseen, ja hän on halunnut päästä tehtävästä helpommalla katsomalla elokuvan. Esimerkissä 15 kotitalouden opettaja kertoo, etteivät oppilaat osaa käyttää hakemistoa ja haluaisivat siksi etsiä Googlesta vastaukset. Tämä

vastaus huolestuttaa, sillä hakemiston käyttö on erittäin yksinkertaista, ja jos siihenkään ei riitä lukutaito tai motivaatio, ei tulevaisuus näytä kovin valoisalta.

Luetun ymmärtämisen heikkous koettiin myös haasteena lukemiselle:

16) Luettua ei ymmärretä kunnolla.

Esimerkissä 16 opettaja mainitsee, että luettua ei ymmärretä kunnolla. Luetunymmärtäminen on yksi lukutaidon osa-alueista, ja siihen vaikuttaa muun muassa keskittymiskyky ja lukutaidon taso. Jos oppilas ei pysty keskittymään lukemaansa kunnolla tai kokee kirjassa käytetyn kielen liian haastavaksi, ei hän ymmärrä lukemaansa, eikä saa kirjasta tarpeeksi irti. Heikoille luki-joille olisikin hyvä tarjota helposti ymmärrettäviä kirjoja ja pikkuhiljaa lukutaidon ja keskittymiskyvyn parantuessa nostaa vaikeustasoa.

Vieraiden kielten opetuksessa tarvitaan lukutaidon lisäksi riittävä kielitaito:

17) Kielitaito ei riitä. (S2 -opettaja)

Vaikka lukutaito olisikin äidinkielellä riittävällä tasolla, tarvitaan vieraan kielen lukemiseen riittävä taitotaso myös siitä kielestä. Esimerkin 17 S2 (suomi toisena kielenä) -opettaja kokee kirjan lukemisen haastavaksi, koska kielitaito ei riitä. Varsinkin tällaisissa tapauksissa helpoista tai selkokirjoista aloittaminen olisi tärkeää. Mitä helpommasta kirjasta lähdetään liikkeelle, sitä todennäköisemmin asenne lukemista kohtaan pysyy hyvänä.

Esimerkeissä 18 ja 19 taas kävi ilmi, ettei tarvittavia lukemisen taitoja ole:

18) Itseohjautuvuus puuttuu

19) Ei tottumusta lukemiseen yläkouluun tullessaan

Niin itseohjautuvuus (18) kuin lukutaito ovat opeteltavia taitoja. Kukaan ei osaa syntyessään ohjata itseään, eikä kukaan totu lukemaan (19), jos siihen ei totuteta. Kevään 2020 koronakriisin aikaan oli paljon puhetta siitä, että lapset ja nuoret eivät osaa opiskella etäyhteyksien avulla, koska he eivät ole tottuneet ohjaamaan itse omaa työskentelyään. Sama pätee myös lukemisen kanssa, jos lukemiseen ei ole totutettu lapsena tai edes alakoulussa, ei sitä taitoa voi silloin ollakaan.

## 4.2 Lukemiseen sitoutuminen

Lukutaidon tutkimukset ovat osoittaneet, että sitoutuneet lukijat ovat parempia lukijoita kuin heikosti sitoutuneet. Sitoutuneella lukijalla on omaehtoinen, monipuolinen ja säännöllinen lukuharrastus. Lisäksi lukemiseen sitoutumista voidaan tarkastella mm. asenteiden, tavoitteiden, käytetyn ajan sekä luettavan materiaalin monipuolisuuden avulla. Lukijan sisäinen motivaatio heijastuu suoraan siihen, kuinka paljon omaksi iloksi lukee, mikä taas vaikuttaa merkittävästi lukemiseen sitoutumiseen. Sisäisesti motivoituneilla lukijoilla on myönteinen lukijaminä, jonka vuoksi he nauttivat lukemisesta enemmän kuin lukemiseen kielteisesti suhtautuvat. (ks. kuva 1) Heidän lukutaitonsa taso on myös parempi. (Leino & Nissinen 2018, 41.)

Lukemiseen sitoutumiseen ja lukumotivaatioon vaikuttavat vahvasti luvussa 3.3 mainitut käsitteet minäkuva, itsetunto ja syyselitykset sekä niistä muodostuva toimintastrategia, joka herää haastavia tehtäviä kohdatessa. Mitä heikompia oppilaat kokevat lukemisessa olevansa ja mitä enemmän heillä on siitä huonoja kokemuksia, sitä vähemmän he lukutehtäviin panostavat. Opettajien vastauksia ei voi analysoida syyselityksinä, koska ne eivät ole tulleet suoraan oppilailta, vaan ovat opettajien omia näkemyksiä. Kuitenkin kaikki kolme käsitettä ovat epäilemättä isossa roolissa, kun mietitään mitkä asiat vaikuttavat nuorten lukemiseen sitoutumiseen ja mm. lukutehtäviin käytetyn ajan määrään.

Kielteinen suhtautuminen lukemista kohtaan näkyy vastauksissa ja selittää sitä, miksi lukemisessa on koettu ongelmia. Kielteiset tunteet, motivaation puute ja piittaamattomuus lukemista kohtaan toistui useissa vastauksissa:

- 20) Lukeminen ei kiinnosta
- 21) Eivät jaksa/halua
- 22) Ei muistanut lukea
- 23) Kielteinen asenne lukemista kohtaan
- 24) Laiskuus
- 25) Oppilaiden lukuinnostus heikkoa (MO)

Kaikkien yllä olevien esimerkkien taustalta paistaa lukemiseen sitoutumattomuus. Negatiivinen asenne vaikuttaa suoraan siihen, miten paljon nuori näkee lukemisen eteen vaivaa. Jos hän ei koe lukemista tärkeäksi tai mielekkääksi, ei hän myöskään lue. Silloin lukemista ei myöskään arvoteta korkealle vapaa-ajan tekemisissä, jolloin käy esimerkiksi niin ettei (22) muista lukea

tai ei vaan lueta, jolloin opettaja tulkitsee sen esimerkiksi (24) laiskuudeksi. Myös heikko mi-näkuva vaikuttaa ja voi myös aiheuttaa kielteisiä tunteita. Jos nuori ei koe, että kykenisi suoriu-tumaan lukutehtävästä, tekee hän kaikkensa, ettei tehtävää tarvitsisi tehdä.

Osa opettajista kuvasi nuorten kokevan todella vahvojakin negatiivisia tunteita lukemista kohtaan:

26) Lukeminen on ahdistavaa

27) Lukeminen on tylsää

28) Viha lukemista kohtaan

29) Lukeminen pakkopullaa

On selvää, että jos nuori kokee näin vahvoja negatiivisia tuntemuksia lukemista kohtaan, ei hän koe sitä ollenkaan palkitsevana, eikä sitoudu siihen. On mahdollista, että huonoja kokemuksia lukemisen suhteen on taustalla niin paljon, että tunteet lukemista kohtaan ovat kasvaneet voiak-kaan negatiivisiksi. Negatiiviset tunteet voi tulkita myös ns. suojelukeinoksi, jos nuorella on tunne, ettei hän selviä lukutehtävästä tai heikko suoriutumisen hävettä, voi hän itseään suojel-lakseen suhtautua koko tehtävään välinpitämättömästi tai jopa inhoten.

Osa taas mainitsi suoraan motivaation puutteen:

30) Ei ole motivaatiota

31) Osa oppilaista ei saa aikaiseksi edes lainata teosta, vaikka kävisimme yhdessä kirjas-tossa. Lukeminen ei kiinnosta, ja nämä oppilaat mieluummin ottavat nelosen, kuin lukevat/kuuntelevat lyhyttäkään kirjaa.

32) Lukeminen koetaan ylimääräiseksi tehtäväksi, jota ei tarvitse tehdä

33) Ei kiinnosta niin paljon, että luettaisiin kokonainen kirja (matematiikka)

34) Piittaamattomuus lukutaidon kehittämisessä.

Esimerkissä 30 opettaja suoraan mainitsee, ettei nuorilla ole motivaatiota. Motivaatio on vah-vasti yhteydessä lukemiseen sitoutumiseen. Kuten luvussa 3.4 kävi ilmi, tarvitaan harrastuk-sen mielekkyyteen positiivisia kokemuksia. Harrastus ei ole motivoiva, jos sen ei koeta palkit-sevan tai tuovan mitään positiivista. Toisaalta myös se, jos se tuntuu ylitsepääsemättömän vai-kealta voi vaikuttaa siihen, ettei motivaatiota ole. Esimerkissä 31 kerrotaan, että oppilas ottaa mieluummin kurssista hylätyn kuin lukee edes lyhyen kirjan. Tämäkin viestii siitä, ettei luke-miseen haluta sitoutua, koska koetaan ettei siitä selvittäisi tai yritetään peitellä omia vaikeuk-sia.



Yksi opettaja mainitsi suoraan, että poikia ei kiinnosta:

### 35) Poikia ei kiinnosta lukea

Esimerkkiä 35 lukuun ottamatta en ole pystynyt aineistoni perusteella paneutumaan siihen, minkälaisia eroja tyttöjen ja poikien lukutottumuksissa on. Median ja tutkimusten perusteella pojilla on suurempia haasteita lukemisen kanssa kuin tytöillä, mutta tässä tutkielmassa en siihen pysty sen enempää paneutumaan. Esimerkki 35 kuitenkin tukee sitä, että lukeminen ei ole pojille yhtä mieluisa harrastus kuin tytöille. Kuten johdannossa mainitsin, on PISA-tuloksista käynyt ilmi, että poikien ja tyttöjen lukutaidoissa on iso ero. Pojilla voi siis olla tyttöjä heikompi oppijaminäkuva lukemisen suhteen, ja se voi vaikuttaa lukutehtävistä suoriutumiseen ja niiden tekemiseen, jos omat vaikeudet hävettävät tai niitä ei haluta myöntää.

## 4.3 Muu vapaa-ajan tekeminen

Digitalisoitumisen myötä digitaaliset sisällöt, kuten elokuvat, sarjat ja pelit, kilpailevat lukuharrastuksen kanssa. Toki myös muut harrastukset, kuten säännöllinen urheiluharrastus, vievät aikaa muulta vapaa-ajan toiminnalta. Jos lukemisesta ei ole muodostunut nuorelle tapaa, voi keskittymistä vaativa lukeminen tuntua raskaalta ja jopa liian haastavalta. Tällöin lukeminen arvotetaan vapaa-ajan aktiviteeteissa helpommalta ja kiinnostavammalta tuntujen aktiviteettien alapuolelle, eikä siihen käytetä aikaa.

Saarinen ja Korhonen (2009: 148–149) ovat tutkineet nuorten lukemisharrastuksen muuttumista 1960-luvulta 2000-luvulle. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että lukeminen kuului 2000-luvun vaihteessa 14–15-vuotiaiden poikien vähiten mieluisiin harrastuksiin, kun taas saman ikäisillä tytöillä se kuului mielisimpiin harrastuksiin. Tämäkin osaltaan selittää sitä faktaa, että tytöillä on usein parempi lukutaito kuin pojilla, koska lukuharrastuksen mielisyys kannustaa lukemaan enemmän ja tukee luvussa 3.4 esitettyä positiivista kierrettä (ks. kuva 1). Pojille mielisimpiä harrastuksia olivat mm. televisio, tietokone ja pallopelit, ja nykypuheiden perusteella ne eivät ole kovin paljon muuttuneet 20 vuodessa.

Kuten Saarisen ja Korhonen (2009) tutkimuksessa, myös omassa aineistossani kävi ilmi, että moni nuori priorisoi muut vapaa-ajanviettotavat lukemisen edelle:

### 36) Eivät lue muutenkaan

### 37) Vapaa-ajalla lukemista ei tapahdu

Esimerkeissä 36 ja 37 ei avata tarkemmin, miten nuoret vapaa-aikaansa viettävät, todetaan vaan, ettei lukemista tapahdu. Vastauksista voi kuitenkin päätellä, että nämä nuoret käyttävät vapaa-aikansa muuhun kuin lukemiseen, eivätkä täten arvota lukemista harrastuksissaan kovin korkealle. Esimerkin 36 voi toisaalta tulkita myös niin, etteivät nuoret lue mitään, eivät kouluissa luettavia kirjoja tai oma-aloitteisesti valitsemaan kirjoja. Esimerkin 37 taas voi tulkita niin, ettei vapaa-ajalla lueta ainakaan koulussa luettavia kirjoja, mutta epäselväksi jää, lue-taanko jotain muuta.

Seuraavista esimerkeistä käy ilmi, että vapaa-ajalla kiinnostaa muu tekeminen kuin lukeminen:

38) Muut ajanviettotavat kilpailevat lukemisen kanssa

39) Liikaa muuta tekemistä

40) Eivät halua tai pysty uhrata vapaa-aikaansa lukemiseen

Esimerkkien 38, 39 ja 40 perusteella lukemista ei koeta tarpeeksi tärkeäksi harrastukseksi, jotta siihen haluttaisiin käyttää aikaa vapaa-ajalla. Esimerkissä 38 mainitaan, että lukeminen kilpailee muiden ajanviettopojen kanssa, jonka perusteella voi olettaa, että nuorilla on muita joko yhtä mielekkäitä tai mielekkäämpiä aktiviteettivaihtoehtoja. Esimerkit 39 ja 40 taas antavat selkeän kuvan siitä, etteivät nuoret koe lukemista vapaa-aikansa arvoiseksi ja käyttävät aikansa mieluummin muihin aktiviteetteihin. Varsinkin vapaa-ajalla motivaatiolla on suuri vaikutus siihen, mihin aika halutaan käyttää. Näidenkin esimerkkien perusteella on nähtävissä, ettei motivaatiota syystä tai toisesta ole käyttää vapaa-aikaa lukemiseen.

Esimerkeissä 41 ja 42 on selkeästi mainittu harrastus, joka priorisoidaan lukemisen edelle:

41) Urheilua aktiivisesti harrastavat eivät ehtineet lukea loppuun

42) Lukeminen vie liikaa aikaa pelaamiselta

Esimerkissä 41 vastaaja kertoo, että urheilua aktiivisesti harrastavat eivät ehtineet lukea annettua kirjaa loppuun. Aktiivinen urheiluharrastus vie ison osan vapaa-ajasta ja usein myös vanhemmat tukevat urheiluharrastusta, mikä motivoi nuorta käyttämään siihen aikaansa. Myös se, jos nuori kokee olevansa hyvä urheilussa, saa siitä onnistumisen tunteita ja haluaa rakentaa positiivista minäkuvaa urheilijana, vaikuttaa sen priorisoimiseen. Lukuharrastus ja urheiluharrastus eivät sulje toisiaan pois, mutta jos nuori ei ole tottunut lukemaan ja vapaa-aikaa jää urheilun jälkeen vähän, käyttää hän sen todennäköisesti hänelle mieluisampiin aktiviteetteihin.

Esimerkissä 42 taas mainitaan pelaaminen, joka on yksi nuorten poikien yleisimmistä harrastuksista. Pelaamisen hyödyistä ja haitoista on ristiriitaisia tutkimuksia, mutta se on todettu, että liika pelaaminen tekee hallaa keskittymiskyvyille. (Moisala 2017) Täten vapaa-ajan käyttäminen pelkkään pelaamiseen ruokkii lukutaidon heikentymistä, koska se vie aikaa muilta aivojen kehitykseen vaikuttavilta asioilta, ja myös toki nimenomaan lukemiselta. Kuitenkin myös tässä pätee sama kuin fyysisessä urheilussa, nuori voi kokea pelaamisen palkitsevammaksi kuin lukemisen, jolloin hän käyttää siihen mieluummin aikansa.

Digiyhteiskuntaan syntyneet nuoret ovat usein tottuneempia erilaisiin suoratoistopalveluihin kuin kirjoihin. Esimerkissä 43 on valittu elokuvan katsominen kirjan lukemisen sijaan:

#### 43) Elokuva kirjan sijaan

Elokuva on katsottu usein 1,5–2 tunnissa, joten siihen täytyy käyttää vähemmän aikaa kuin kirjan lukemiseen sekä keskittyä vähemmän. Näin ollen siihen kuluu vähemmän vapaa-aikaa ja se voi tuntua helpommalta tavalta suoriutua annetusta tehtävästä. Elokuva ja kirja eivät kuitenkaan ole ikinä sama asia. Ne tukevat toisiaan, mutta elokuva ei korvaa kirjaa, eikä toisinpäin. Kirjaa lukiessa keskittymiskyky paranee, kun taas elokuvaa katsoessa ei keskittyminen ole pakollista – samaan aikaan voi selata sosiaalista mediaa tai miettiä muita asioita. Elokuvan katsomalla jää kuitenkin enemmän aikaa muihin vapaa-ajan aktiviteetteihin, joka varsinkin heikomilla tai hitaammilla lukijoilla lisää houkutusta elokuvan valitsemiseen.

Esimerkissä 44 syyksi nähtiin iän tuomat haasteet:

#### 44) Murrosiässä muuta kiinnostavaa

Murrosiässä nuoren elämä on nimensä mukaisesti murroksessa. Nuoret etsivät itseään ja muun muassa kaverit menevät usein kaiken edelle. On myös tutkittu, että kaveripiiri vaikuttaa vahvasti siihen, miten oppimiseen ja mm. lukemiseen suhtaudutaan. Jos kaverit lukevat ja pitävät sitä tärkeänä, lukee nuori itsekin todennäköisemmin enemmän. Kaverisuhteet voivat siis parhailtaan edistää oppimista, mutta ne voivat myös vaikuttaa oppimiseen ja oppimiseen liittyviin asenteisiin negatiivisesti. (Kiuru 2018) Vastauksessa 43 ei eritellä, mitkä asiat menevät lukemisen edelle, mutta sen perusteella voi kuitenkin päätellä, ettei lukemista syystä tai toisesta ehditä/haluta tehdä vapaa-ajalla.

Suomessa on useita nuoria, joilla kuluu suuri osa päivästä kouluun ja koulumatkaan. Kun iso osa vapaa-ajastakin menee kouluasioihin, ei kotona ehkä jaksa tehdä paljon koulun eteen. Esimerkissä 45 mainittiin, ettei koulumatkoihin kuluvan ajan vuoksi ole aikaa lukea vapaa-ajalla:

#### 45) Pitkät koulumatkat venyttävät päivää, ei aikaa vapaa-ajalla

On ymmärrettävää, ettei pitkien koulupäivien jälkeen ole aikaa tai jaksamista lukea. Tällaisissa tapauksissa voisi kuitenkin ehdottaa lukemista koulumatkalla. Esimerkiksi äänikirjaa voi mainiosti kuunnella linja-autossa, autossa tai junassa.

#### 4.4 Kirjavalinta

Ahopelto (2019: 105–106) kertoo, että hänen lähestymistapansa kirjallisuuskasvatukseen on yksilöllisyys. Hän painottaa, kuinka on paljon tärkeämpää, että kaikki lukevat, kuin esimerkiksi se, että kaikki lukevat saman kirjan. Jos haluaa, että kaikki oikeasti hyötyvät opetuksesta, on sitä pakko eriyttää. Oppilasjoukko ei ole koskaan homogeeninen, heidän lukutaitonsa taso saattaa vaihdella hyvinkin paljon ja myös lukutottumuksissa on suuria eroja. Siksi kannattaisi unohtaa tiettyjen kirjojen luettaminen koko luokalle, ja sen sijaan panostaa enemmän valinnanvapauten sekä yksilölliseen kirjavalintaan. Ahopellon mukaan tällaisten niin sanottujen pakko-teosten kohdalla käy usein niin, että ne, jotka pitävät teosta itselleen liian haastavana tai epä-motivoivana, eivät lue sitä kunnolla ja katsovat esimerkiksi elokuvan lukemisen sijaan. Hän mainitsee myös lukemislukosta, josta osa oppilaista kärsii, ja jonka avaamiseen tarvitaan matalan kynnyksen kirjoja.

Myös Linnakylä (1995: 200) kirjoittaa, että kansainvälisen lukutaitotutkimuksen IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) mukaan tuloksellimmat opettajat painottivat lukuilon ja -harrastuksen herättämisessä kaunokirjallisten kirjojen lukemista ja kirjavalintojen tekemistä oppilaiden kiinnostuksen mukaan.

Aineistonikin tukee väitettä, että kirjavalinta vaikuttaa siihen, lukeeko oppilas kirjaa vai ei. Esimerkeistä käy ilmi, että jos kirja on liian vaikealukuinen (46), se ei kiinnosta (47), se on liian paksu (48) tai kirjavalikoimasta ei löydy sopivaa kirjaa (49), jää kirja lukematta.

46) Kirja liian haastava

47) Kirjan tyyli ei kiinnosta

48) Liian paksu kirja

49) Sopivaa kirjaa ei löydy

Esimerkkien 46, 47 ja 48 kaikkien ongelma on selkeästi se, ettei kirjavalinta ole onnistunut. Positiivista on, että se on myös ymmärretty. Kun huomataan, ettei nuori lue kirjaa sen haastavuuden tai epäkiinnostavuuden takia, tulisi tähän huomioon tarttua ja pyrkiä tarjoamaan vaihtoehtoja, mutta nuorta innostavampaa luettavaa. Esimerkin 49 tapauksessa sopivaa kirjaa taas ei ole löydetty, eli ongelma on tunnistettu ja siihen on yritetty myös tarttua. Jos oppilas, opettaja tai molemmat yhdessä eivät löydä sopivaa kirjaa, voisi miettiä esimerkiksi kirjaston kirjavinkkaus -palvelua, tai kysyä enemmän lukevilta luokka- tai työkavereilta apua.

#### 4.5 Sosioekonominen tausta / elämäntilanne

Kuten luvussa 3.2 kävi ilmi, nuoren sosioekonominen tausta vaikuttaa lukutottumuksiin ja lukemiseen liittyviin asenteisiin. Aineistoni vastauksista kävi ilmi, että kodin ongelmat heijastuvat kirjojen lukemiseen:

50) Elämäntilanne vaikea

51) Kodin ongelmat

52) Kodin patistus puuttuu

Esimerkkien 50 ja 51 perusteella nuori ei lukenut kirjaa, koska kotona tai elämässä oli ongelmia. On selvää, että jos elämässä ei ole kaikki kunnossa, vaikuttaa se negatiivisesti nuoren koulunkäyntiin. Vaikka lukeminen voi toimia vertaistukena vaikeissa tilanteissa, jos siihen ei ole tottunut, voi se tuntua enemmänkin stressaavalta ja pakkopullalta. Esimerkissä 52 taas mainitaan, että kodin patistus puuttuu, mikä ei tarkoita, että kotona tai elämässä olisi välttämättä suurempia ongelmia. Jos kotona ei arvosteta lukemista tai sitä ei nähdä tärkeänä, ei nuorta myöskään kannusteta lukemaan ja se vaikeuttaa lukutehtävästä suoriutumista. Esimerkissä 52 valittu verbi *patistus* viittaa myös siihen, että nuorta täytyisi painostaa lukemaan, eikä esimerkiksi kannustus tai tukeminen riitä. Asenne lukemista kohtaan tuntuu siis jo valmiiksi olevan negatiivinen.

Erilaiset sairaudet nousivat myös esiin vastauksista:

53) Sairaus vaikuttaa

54) Masennus

55) Mielen terveysongelmat

56) ADD

Kuten mainitsin kodin ongelmien vaikutuksesta koulunkäyntiin, vaikuttavat mieleen tai keskittymiskykyyn liittyvät sairaudet yhtä lailla koulusta suoriutumiseen. Esimerkissä 53 ei ole eritelty, mikä sairaus on kyseessä, mutta useat sairaudet voivat vaikuttaa vahvasti elämään, elämänhallintaan ja muun muassa keskittymiskykyyn. Esimerkeissä 54 ja 55 mainitaan masennus ja mielenterveysongelmat, jotka vaikuttavat niin keskittymiskykyyn kuin oppilaan itsetuntoon. Erilaiset mielenterveysongelmat voivat viedä uskon tulevaisuuteen, ja lukeminen voi tuntua vaikealta ja turhalta. Esimerkissä 56 taas syynä mainitaan ADD, joka vaikuttaa vahvasti keskittymiskykyyn ja sitä kautta ymmärrettävästi lukemisesta suoriutumiseen ja ylipäätään koulunkäyntiin.

Joissakin vastauksissa kävi myös ilmi, että oppimisvaikeudet vaikuttavat lukemiseen:

57) HOJKSin ja tehostetun tuen piirissä olevat oppilaat eivät pystyneet lukemaan kokonaisteosta

58) Lukivaikeus aiheuttaa sen, että asioita on vaikea painaa mieleen ja sitä kautta seurata juonta

Oppimisvaikeuksilla on usein haitallisia vaikutuksia nuoren elämään. Ne vaikuttavat niin opiskeluun kuin itsetuntoon ja voivat vaikeuttaa itsenäistymistä sekä yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumista. Jos oppimisvaikeus tunnistetaan varhain, voidaan ongelmia vähentää erilaisin ennaltaehkäisevin toimenpitein. Oppimisvaikeuksiin on myös kulttuurisia ja yhteiskunnallisia syitä, joihin voidaan puuttua muun muassa pedagogisilla keinoilla. (Savolainen, Vilkkonen & Vähäkylä 2017: 8.) Tärkeintä on, että sairaus tunnistetaan ja sen aiheuttamiin ongelmiin paneudutaan. Yhä useampi nuori kärsii mielenterveysongelmista tai oppimisvaikeuksista, joihin ei kuitenkaan saa apua. Ongelmiin puuttumattomuus johtaa heikkoon koulumenestykseen ja sitä kautta muun muassa heikkoon itsetuntoon, kuten esimerkiksi 59:

59) Heikko itsetunto

Jos nuori ei ole saanut positiivisia kokemuksia lukemisesta tai koulusta ylipäätään, syntyy negatiivinen kierre, joka jatkuvasti heikentää itsetuntoa. Kun nuori ajattelee, ettei hän kykene lukemaan kokonaista kirjaa, ei hän edes yritä, jolloin negatiivinen kierre jatkuu. Tästä syystä tulisi kiinnittää huomiota oppilaisiin, jotka eivät saa kirjaa luettua, ja miettiä keinoja, joiden avulla itsetuntoa saataisiin pikkuhiljaa parannettua.

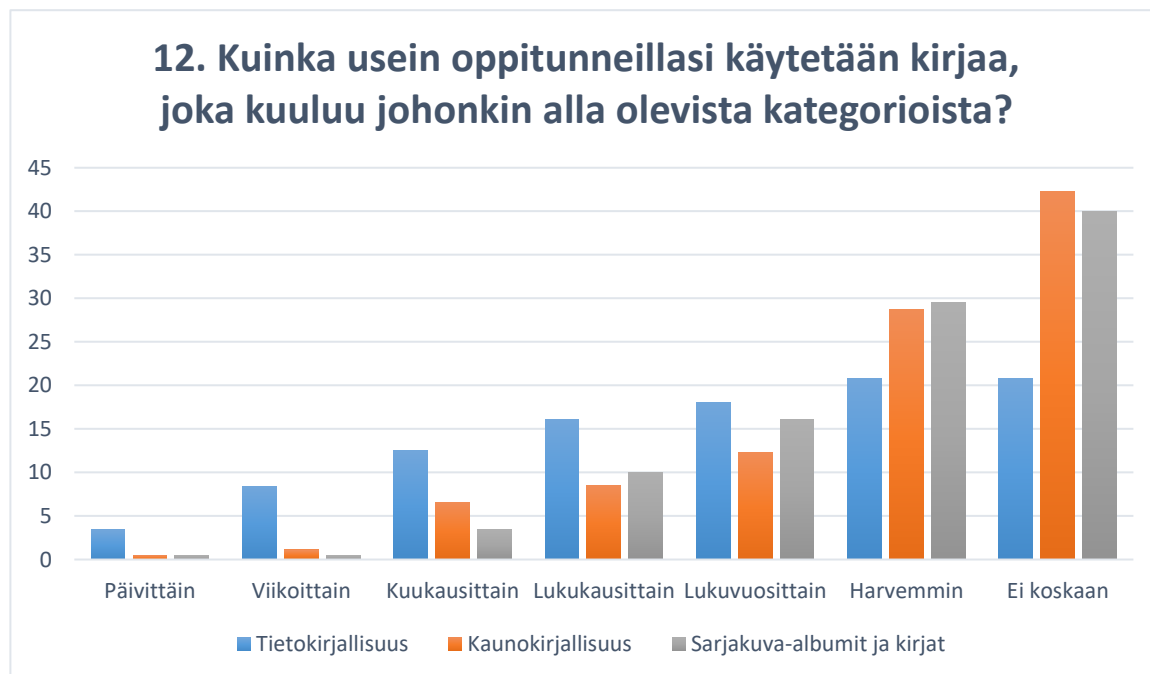
Sisättö (2020: 93) mainitsee lukemisen hyödyistä kertoessaan, että lukemisen avulla masennus voi jopa helpottua. On tutkittu, että lukeminen kohottaa mielialaa ja kääntää ajatukset

muualle. Myös kirjallisuuden tarjoamat uudet näkökulmat saattavat helpottaa masennusta sairastavien oloa. Joissakin maissa lääkärit voivat jopa määrätä mielenterveyden ongelmiin kirjoja, jotka käsittelevät nuorten kokemia ongelmia ja antavat sanoja ja näkökulmia oman tilanteen hahmottamiseen. Vaikka nuoresta oma tilanne tuntuisi niin vaikealta, ettei kirjaan keskittyminen onnistu, voisi oikea kirja olla jopa avain parempaan oloon.

## 5 Luettamisen haasteita

Vaikka peruskoulun opetussuunnitelmassa painotetaan sekä monilukutaidon tärkeyttä että lukemisen tärkeyttä kaikissa oppiaineissa, ei luettamista käytännössä tehdä vielä kovin paljon. On selvää, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät kirjallisuutta aktiivisesti opetuksensa tukena, mutta aineistoni perusteella muut opettajat hyödyntävät kirjallisuutta opetuksessaan vielä hyvin vähän.

Muille opettajille esitetty kysymys 12. *Kuinka usein oppitunneillasi käytetään kirjaa, joka kuuluu johonkin alla olevista kategorioista?* kartoittaa sitä, kuinka paljon kirjallisuutta muissa oppiaineissa hyödynnetään.



**Kaavio 1.** Muiden opettajien kysymyksen 12 vastaukset.

Kysymyksessä oppitunneilla käytettävät kirjat on jaettu kolmeen kategoriaan: Tietokirjallisuus (esim. elämäkerrat, tiedekirjat, oppaat, historiakirjat), Kaunokirjallisuus ja Sarjakuva-albumi

tai kirja. Kuten kaaviosta (ks. kaavio 1) näkyy, kolmesta kategoriasta selvästi eniten hyödynnettiin tietokirjallisuutta. Vastaajista (N=610) yli puolet (58,4 %) käytti tietokirjallisuutta oppitunneillaan lukuvuosittain tai useammin. Kuitenkin hyvin suuri osa vastaajista (41,6 %) käytti tietokirjallisuuttakin opetuksessaan harvemmin kuin lukuvuosittain (20,8 %) tai ei ollenkaan (20,8 %). Vain alle neljäsosa vastaajista (24,3 %) hyödynsi tietokirjallisuutta opetuksessaan kuukausittain tai useammin. Kaunokirjallisuutta ja sarjakuvia käytettiin vielä paljon tietokirjallisuutta vähemmän. Yli kaksi kolmasosaa vastaajista (71 %) käytti kaunokirjallisuutta oppitunneillaan harvemmin kuin lukuvuosittain tai ei ollenkaan ja lähes yhtä moni vastaaja (69,5 %) käytti sarjakuvia opetuksessaan harvemmin kuin lukuvuosittain tai ei ollenkaan.

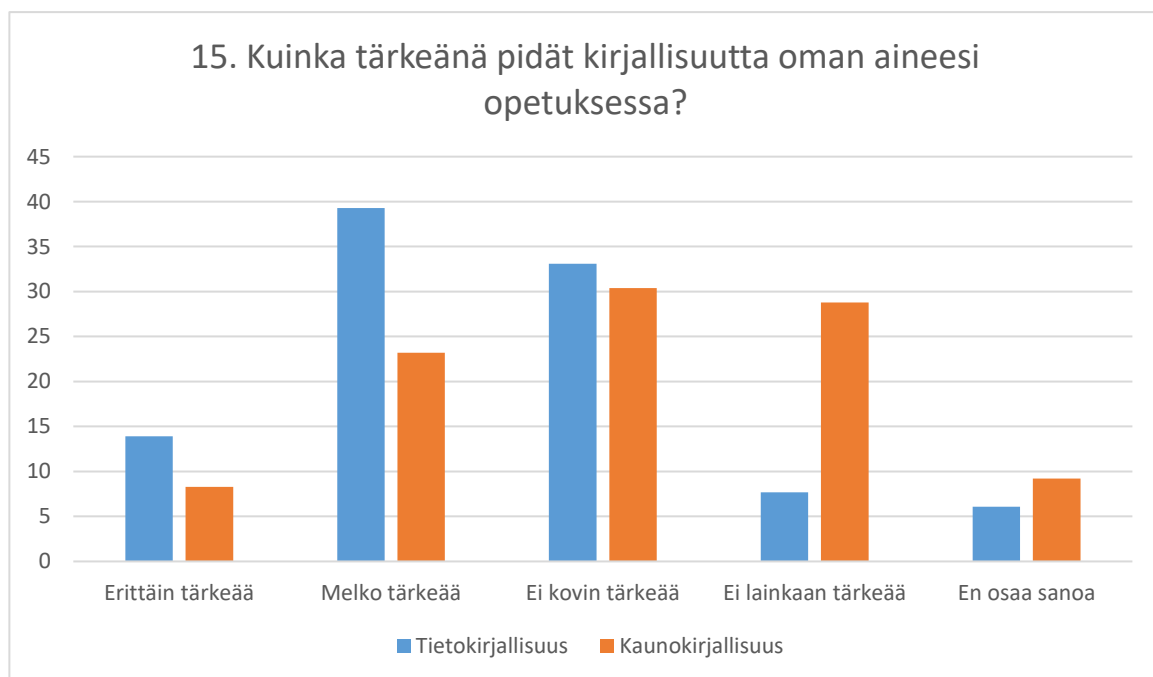
Kuten olettaa saattaa, vielä vähemmän käytettiin kokonaisia kirjoja osana opetusta. Aineistoni muille opettajille esitettyyn kysymys 13. *Kuinka usein luetat kokonaisen kirjan osana opetustasi?* oli jaettu samoihin kolmeen kategoriaan kuin kysymys 12: Tietokirjallisuus, Kaunokirjallisuus ja Sarjakuva-albumi tai kirja. Vastaajista (N=513) lähes kaikki (91,3 %) vastasivat, etteivät joko lueta kokonaista tietokirjaa osana opetustaan ollenkaan tai luettavat harvemmin kuin lukuvuosittain. Kaunokirjallisuuden osalta tämä luku oli hieman pienempi (88,4 %), kun taas kokonaisia sarjakuvia luettiin vielä vähemmän (94,5 %). Kokonaisten kirjojen osalta kaunokirjallisuutta luetaan siis enemmän kuin kahden muun kategorian kirjoja, mutta se selittyy ainakin osin sillä, että kaunokirjalliset teokset ovat usein nopealukuisempia ja lyhyempiä kuin tietokirjat. Tietokirjoista ja sarjakuvakirjoista on myös helpompi luettaa pätkiä tietyistä aihealueista, kun taas kaunokirjallisista teoksista ei ole niin tarkoituksenmukaista lukea lyhyempiä pätkiä.

Vastauksista ilmenee selvästi se, ettei kirjallisuuden osuus ole opetuksessa vielä kovin suuri. Jokaisen kategorian perusteella eniten on niitä opettajia, jotka käyttävät kirjallisuutta hyödykseen joko harvemmin kuin lukuvuosittain tai ei koskaan. Koska lukutaidon tärkeys ja toisaalta nuorten lukutaidon heikentyminen tiedostetaan, olisi hyvä tietää, mistä vähäinen luettaminen johtuu. Seuraavissa luvuissa syvennynkin tarkemmin haasteisiin, joita luettamiseen liittyen aineistoni vastauksista ilmeni. Olen jakanut vastausten perusteella luettamisen haasteiden analysoinnin neljään alalukuun: ensimmäisessä alaluvussa 5.1 käsittelen vastauksista ilmenevää opettajan asennetta luettamista kohtaan ja sen vaikutusta luettamiseen, luvussa 5.2 taas käsittelen ajan puutetta ja sen vaikutusta lukemisen hyödyntämiseen opetuksessa, luvussa 5.3 käsittelen kirjojen saatavuuteen liittyviä ongelmia ja luvussa 5.4 sähköisten materiaalien priorisointia fyysisten kirjojen ja tekstien edelle.



## 5.1 Opettajan asenne

Opettajan oma kieli- ja kirjallisuuskäsitys on tärkeä, sillä se näkyy niin tavoitteiden määrittämisessä kuin saavuttamisessakin. Jokainen opettaja opettaa omien kieli- ja kirjallisuuskäsitystensä pohjalta ja välittää niitä tahtomattaankin eteenpäin. (Grüntahl ja Pentikäinen 2006: 9.) On selvää, että jos opettaja ei itse koe kirjallisuutta opetuksessaan tärkeäksi, ei hän sen käyttämiseen panosta tai kannustakaan. Tässä luvussa analysoin muille opettajille esitettyjen kysymysten 15 ja 16 vastauksia. Kysymyksessä 15. *Kuinka tärkeänä pidät kirjallisuutta oman aineesi opetuksessa?* kartoitetaan muiden opettajien kokemusta siitä, kuinka tärkeänä he itse kokevat kirjallisuuden roolin oman oppiaineensa opetuksessa.



**Kaavio 2.** Muiden opettajien kysymyksen 15 vastaukset.

Kysymykseen oli viisi vastausvaihtoehtoa: Erittäin tärkeää, Melko tärkeää, Ei kovin tärkeää, Ei lainkaan tärkeää ja En osaa sanoa. Kysymyksessä oli myös eritelty tietokirjat ja kaunokirjalliset teokset erillisiksi kysymyksiksi. Kuten kaaviosta (ks. kaavio 2) näkyy, kysymyksen vastauksista (N=611) päätellen tietokirjallisuuden käyttö koetaan selvästi kaunokirjallisuutta tärkeämmäksi. Yli puolet (53,2 %) vastaajista ajatteli tietokirjallisuuden käytön olevan vähintään melko tärkeää (39,3 %) tai erittäin tärkeää (13,9 %). Kaunokirjallisuuden osalta reilusti yli puolet (59,2 %) ajatteli sen olevan joko ei kovin tärkeää (30,4 %) tai ei lainkaan tärkeää (28,8 %). Vain 8,3 % vastaajista ajatteli kaunokirjallisuuden olevan oppiaineessaan erittäin tärkeää.

Käsittelen seuraavaksi vastauksia kysymykseen 16. *Tähän voit vielä täsmentää vastausta halutessasi*, jotka ovat siis tarkentavia vastauksia kysymykseen 15.

Useampi vastaaja vetosi siihen, ettei kirjallisuus ole omassa aineessa tärkeää:

60) En koe tärkeäksi aineessani. (käsiyö)

61) Matematiikassa kirjallisuus ei tärkeää.

62) Matematiikassa painottuu harjoittelu ja tehtävien tekeminen.

On ymmärrettävää, että käsiyötä (60) tai matematiikkaa (61) ja (62) opettavista tuntuu, ettei kirjallisuuden käyttö ole omassa oppiaineessa tärkeää. Kuten esimerkissä 62 todetaan, muun muassa matematiikassa laskujen laskeminen ja niiden harjoittelu on pääasia. Kuitenkin, kuten luvussa 3.3 totean, on jokaisessa oppiaineessa erilainen käsitejärjestelmä, ja esimerkiksi matematiikassa heikko lukutaito vaikuttaa vahvasti sanallisten tehtävien ymmärtämiseen, ja sen myötä myös tehtävistä suoriutumiseen. Myös käsitöihin liittyy ohjeiden lukemista ja erilaisten käsitteiden ymmärtämistä. Olisi tärkeää, että jokainen opettaja näkisi oppiaineensa laajempuna kokonaisuutena, ja kokeilisi rohkeasti uusia tapoja ottaa tekstejä mukaan opetukseen.

Osa opettajista koki, ettei kirjallisuus ole kovin tärkeää vielä yläkoulussa:

63) Kirjallisuus tärkeää, mutta ei vielä yläkoulutasolla (englanti ja ruotsi)

64) Lukion puolella merkitys korostuu enemmän.

On toki ymmärrettävää, että mitä pidemmälle opinnoissa mennään, sitä tärkeämpää on lukea laajemmin erilaisia tekstejä. Esimerkin 63 opettaja kokee, että kirjallisuus on tärkeää, mutta ei vielä yläkoulussa. Esimerkin 64 opettaja taas ajattelee, että kirjallisuuden merkitys korostuu enemmän lukiossa. Molemmista vastauksista on pääteltävissä, että kirjallisuudelle koetaan olevan tarvetta opetuksessa, mutta ei vielä yläkoulussa. Valitettava tosiasia on kuitenkin se, että jos kirjallisuutta ei tuoda mukaan opetukseen jo yläkoulussa, ei sitä osata hyödyntää lukiossa. Voi myös olla, että kirjallisuutta ajatellaan heti paksuna kokonaisteoksena, mutta kuten myöhemmin luvussa 6.2 käy ilmi, esimerkiksi sadut tai muut helpommat tekstit toimivat vieraiden kielten opetuksessa jo yläasteella.

Eräs opettaja koki, että oppikirjassakin on jo tarpeeksi paljon luettavaa:

65) Oppikirjoissa jo paljon luettavaa yläkoululaisille

Esimerkissä 65 opettaja on vastannut, että oppikirjoissakin on jo paljon luettavaa yläkoululaisille. Tästä syystä moni opettaja varmasti kokee, että kirjallisuuden käyttö toisi liian paljon työtä

ja haasteita, kun oppikirjankin lukemisen kanssa on osalla vaikeuksia. Osa oppilaista ei välttämättä kiinnostu tai jaksaa lukea oppikirjatekstiä, mutta lukisi silti mielellään samasta aiheesta esimerkiksi kaunokirjasta. On erilaisia lukijoita ja erilaisia oppijoita, ja siksi olisi tärkeää tarjota monipuolisia tapoja etsiä tietoa, joista yksi on aiheeseen liittyvät kirjat.

Useampi opettaja koki myös, ettei oppikirjan lisäksi tarvita muita kirjoja:

66) Oppikirjat tärkeimmät ja eniten käytetyt

67) Aineessani on hyvä oppikirja. Netistä löytyy myös materiaalia tarpeisiini.

Olisi tärkeää ymmärtää, että vaikka oppikirjat yleensä ovat todella kattavia ja hyviä, ei oppilas yksin niistä saa kaikkea tarvitsemaansa. Esimerkissä 66 opettaja on vastannut oppikirjojen olevan tärkeimmät ja eniten käytetyt. Vastauksesta jää epäselväksi, käytetäänkö muitakin kirjoja opetuksessa satunnaisesti. Esimerkin 67 opettaja taas käyttää netin materiaaleja oppikirjan tukena. Opetussuunnitelmassa kuitenkin painotetaan monilukutaidon tärkeyttä, ja monipuolista tekstien käyttöä, joten olisi hyvä nähdä mahdollisuuksia oppikirjojen ulkopuoleltakin.

Joistakin vastauksista kävi selvästikin ilmi opettajan oma asenne:

68) Kuka nuori etsii tietoa kirjoista?

Esimerkissä 68 opettaja kyseenalaistaa tiedonetsimisen kirjoista kysymällä, kuka nuori sellaista tekee. Tällä hetkellä kovin moni ei välttämättä kirjoja hyödynnäkään, mutta jos ei kirjojen käyttöön opeteta, jatkossa kirjoja osataan käyttää vielä vähemmän. Mainitsin tämän luvun alussa, että opettaja välittää tahtomattaankin omia asenteitaan oppilailleen, ja tämän vastauksen perusteella opettaja ei ainakaan kirjojen käyttöön kannusta. Vastauksen perusteella voi myös arvella, että hän kokee tiedonetsimisen kirjoista turhaksi. Toinen opettaja taas sysäsi vastuun vapaa-ajalle:

69) Lukemisten tulisi tapahtua vapaa-ajalla

Esimerkin 69 vastauksen perusteella ei voida sanoa, mikä asenne opettajalla on itse kirjallisuutta kohtaan, mutta sen perusteella lukemiseen ei pitäisi käyttää aikaa koulussa. Vastauksesta on tulkittavissa, että opettaja kokee lukemisen enemmänkin vapaa-ajan harrastuksena, kuin osana oppimista. Koska opettaja ajattelee näin, ei hän varmasti ainakaan mielellään kirjallisuutta opetuksen tukena käytä.

Erään opettajan mielestä tulisi panostaa käytännöllisempiin asioihin kuin kirjallisuus:

70) Käytännöllisempää: elokuvat, harjoitukset, keskustelut

Esimerkissä 70 opettaja mainitsee elokuvat, harjoitukset ja keskustelut. Vastauksen perusteella hän kokee ne hyödyllisemmiksi opetuksessaan kuin kirjallisuuden käytön. *Käytännöllinen* -termi kuvaa asiaa, josta on käytännön hyötyä. Monilukutaidon kannalta opettajan mainitsemista asioista on yhtä paljon tai kenties vähemmän käytännön hyötyä kuin erilaisten tekstien lukemisesta.

Eräs opettaja painotti opettajan lukemista, muttei oppilaiden:

71) Opettaja lukee, ei oppilaat

Esimerkissä 71 opettaja sanoo, että oppilaat eivät lue, opettaja lukee. On totta, että opettajan on tärkeää päivittää osaamistaan ja pitää tietonsa tuoreena omasta oppiaineestaan. Opettajan lukemisen ei kuitenkaan pitäisi poissulkea oppilaan lukemista. Opettaja on tottunut lukemaan, moni oppilas ei. Olisi ehdottoman tärkeää nähdä se hyöty, mitä lukeminen oppilaalle antaisi, ja lukea vaikka joitakin teoksia yhdessä luokan kanssa.

Vastauksista kävi myös ilmi resurssit, jotka vaikeuttavat kirjojen saatavuutta ja sitä kautta myös luettamista:

72) Ei resursseja, hyvä kun oppikirjoihin riittää rahat

Sijoitin esimerkin 72 tämän luvun alle siksi, että kirjojen lukemiseen ei oikeasti tarvita rahaa ja resursseja. Suomessa on niin hyvä tilanne, että jokainen saa ilmaiseksi kirjastokortin, ja kirjastosta kirjoja lainaan. Toki koulukirjastot ja omat kirjat helpottavat luettamista, mutta ei niiden puuttuminen suoraan poissulje luettamisen mahdollisuutta.

## 5.2 Ajan puute

Tässäkin luvussa käsiteltävät vastaukset ovat muiden opettajien vastauksia kysymykseen 16. Kuten aiemmin luvussa 3.3 totesin, opetussuunnitelma vaikuttaa kaikkeen koulun toimintaan. Näin ollen opetussuunnitelman mukaan suunnitellaan oppituntien sisällöt ja esimerkiksi se, kuinka paljon kirjallisuutta mahtuu opetukseen mukaan. Koska uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan, että tekstien kirjoja tulisi laajentaa kaikissa oppiaineissa, pitäisi sen perusteella kirjallisuuteen käytettävän ajan mahtua osaksi kaikkien aineiden opetusta. Näin ei kuitenkaan kaikkien opettajien mukaan ole.

Useampi vastaaja vetosi siihen, ettei aika riitä kirjallisuuden luettamiseen:

73) Ei ole mahdollista näillä tuntimäärillä.

74) Ajan ja opetussuunnitelman puitteissa ei mahdollista.

Kuten jo mainitsin, opetussuunnitelmaan on sisällytetty tekstien osuus ja mm. monilukutaidon tukeminen kaikkien aineiden opetuksessa. Osa opettajista tuntui tiedostavan, että muidenkin kuin oppikirjan tekstien käyttö on tärkeää, mutta ajan puutteen vuoksi luetettavat tekstit ovat kirjoja lyhyempiä tekstejä, kuten artikkeleita:

75) Ajan puutteen vuoksi luetaan vain artikkeleita.

Osasta vastauksia taas oli havaittavissa se, ettei kirjallisuuden osuutta pidetä opetuksessa tärkeänä, ja siksi se vie liikaa aikaa:

76) Kirjallisuuden käyttö hidasta ja aikaa vievää.

Vaikka esimerkissä ei sitä suoraan sanota, asenne kirjallisuutta kohtaan vaikuttaa kielteiseltä. Vastaajaa ei nosta esiin hyötyä kirjan luettamisen takana, vaan kokee sen olevan pelkästään hidasta ja aikaa vievää. Jos opettaja ei näe hyötyä, hän tuskin pystyy sitä oppilailleenkaan välittämään. Tämä taas hyvin todennäköisesti vaikuttaa suoraan siihen, kuinka paljon hän kirjallisuutta opetuksessaan hyödyntää.

### 5.3 Kirjojen saatavuus

Luettamiseen vaikuttaa vahvasti se, onko kirjoja saatavilla. Koska kirjavalinnan tärkeys korostuu varsinkin heikoilla lukijoilla, ei kirjojen heikko saatavuus ainakaan kannusta nuorta lukemaan. Jos nuorella on jo valmiiksi huono motivaatio lukemista kohtaan, ei hän ole myöskään valmis tekemään isoja tekoja kirjan hankkimiseksi. Siksi se, että kirja on helposti saatavilla, auttaa opettajaa huomattavasti lukuharrastuksen tukemisessa. Äidinkielenopettajien kysymys 12 selvitti sitä, millaisia kirjastopalvelujen käyttömahdollisuuksia opettajilla oli:

#### 12. Mitä seuraavista kirjastopalveluista sinun on mahdollista käyttää opetuksessa tai opetuksen valmistelussa?

	%
Omaa luokkakirjastoa	15,7
Koulun kirjastoa	24,7
Koululla vierailevaa kirjastoautoa	4,8
Koulun yhteydessä toimivaa kunnan-/kaupunginkirjastoa	5,4
Kunnan-/kaupunginkirjastoa	35,5
Vapaasti verkossa käytettävissä olevia digitaalisia kirjastoja (esim. Gutenberg-projekti)	10,0
Muuta	4,0
Ei mitään näistä	0,1
Yhteensä	100,0

n = 407

## **Kuva 2.** Äidinkielen opettajien kysymys 12.

Vastausten perusteella lähes kaikilla vastanneilla opettajilla (N=407) oli mahdollisuus käyttää jotakin kirjastopalvelua. Ainoastaan 0,1 % vastasi, ettei ole mahdollisuutta käyttää mitään kirjastopalvelua. Yleisimmin käytetyt kirjastot olivat kunnan- tai kaupunginkirjastot (35,5 %), koulun kirjastot (24,7 %) ja oma luokkakirjasto (15,7 %). Myös vapaasti verkossa käytettävissä olevat digitaaliset kirjastot olivat usealla käytössä (10,0 %). Seuraavaksi analysoin vastauksia äidinkielen opettajille esitettyyn kysymykseen 14. *Jos et pysty käyttämään kirjastopalveluita niin usein kuin haluaisit, kerro lyhyesti miksi.*

Vastausten perusteella etäisyys kirjastoon vaikuttaa huomattavasti kirjastopalveluiden käyttöön, ja sitä kautta luettavan valintaan:

77) Retki kirjastoon vie aina vähintään yhden oppitunnin, joten en viitsi tehdä sitä kovin montaa kertaa vuodessa.

78) Kaupunginkirjasto kuuden kilometrin päässä, siirtokokoelmia pyydetään toisinaan.

79) Koska oppitunnin (45 min) puitteissa kävely kirjastoon ja takaisin vie koko oppitunnin, kirjastopalvelujen käytettävyys on heikkoa. Kirjasto onkin lahjoittanut muutama vuosi sitten koululle monta luokkasarjaa koko ryhmälle luettavaksi.

80) Kirjastolle matkaa n. 1km.

81) Kirjastoon on jonkin verran matkaa. Oppitunnit ovat yksittäisiä tunteja, joten kirjaston käyttö vaatii järjestelyjä. Kaksoistunneilla kirjastoon ehtisi paremmin.

82) Aina ei ole saatavilla oppilaskuljetuksiin soveltuvaa ajoneuvoa.

83) Kirjastoon on pitkä kävelymatka ja koulun kirjasto on hyvin suppea.

Etäisyyden vuoksi opettajat kokevat kirjastossa käymisen hankalana tai liikaa aikaa vievänä. Tästä syystä joudutaan turvautumaan joko koulun kirjoihin tai jättämään kirjan hankkiminen oppilaan vastuulle. Esimerkkien perusteella voisi myös päätellä, ettei matkan pituudella ole niinkään väliä, vaan sillä ettei kirjasto ole samassa rakennuksessa kuin koulu. Esimerkissä 78 mainitaan, että kirjasto on kuuden kilometrin päässä, kun taas esimerkissä 80 matkaa on noin kilometri. Silti molemmat vastaajat näkevät matkan ongelmallisena. Esimerkeissä 77 ja 79 kirjastomatkaista selvittäisiin yhdessä oppitunnissa, mutta joko kirjastossa käymiseen ei haluta panostaa tai siihen ei ole resursseja. Esimerkkien 82 ja 83 perusteella kirjastoon on liian pitkä matka kävellä, jolloin kirjoja ei ole mahdollista sieltä hakea. Esimerkissä 81 vastaaja mainitsee, että kaksoistunnilla ehtisi paremmin. Voisikin pohtia, tulisiko kirjastokäynnit ottaa paremmin huomioon tuntisuunnitelmia tehtäessä.

Kirjastojen suhteen koettiin etäisyyden lisäksi myös muunlaisia ongelmia:

84) Etäisyys ja erilainen toimintakulttuuri haittana.

85) Yhteistyö kaupunginkirjaston kanssa vaikeaa henkilötasolla.

Esimerkkien 84 ja 85 perusteella yhteistyö kirjaston kanssa ei onnistu, koska toimintakulttuuri tai henkilökemiat eivät kohtaa. Olisi mielenkiintoista selvittää, millä tavalla nämä asiat kirjastossa asioidessa näkyvät. Nyt vastauksista jää epäselväksi, miten nämä ongelmat näkyvät käytännön tasolla, mutta selvää on, että yhteistyön haasteet vaikuttavat opettajien kirjastoon liittyviin asenteisiin ja sitä kautta myös vaikeuttavat siellä asioimista.

Lainaamisen ongelmat tuotiin ilmi esimerkissä 86:

86) Lainaamisessa ongelmia.

Valitettavasti vastauksen perusteella on vaikea sanoa tarkemmin, millaisista ongelmista on kyse, ja onko kyseessä kaupungin kirjasto vai esimerkiksi koulun oma kirjasto. Lainaamiseen voi vaikuttaa lainattavan aineiston löytyminen, lainaamiseen tarkoitetut laitteet ja esimerkiksi kirjastokortin olemassa-/mukanaolo.

Koulukirjaston puuttumisesta tai heikkoudesta mainittiin useissa vastauksissa:

87) Koulun kirjoja ei voi viedä kotiin

88) Vaikka kirjastoon on vain 5 min kävelymatka, olisi parempi, jos kirjat olisivat saman katon alla kuin koulu.

89) Koulukirjaston kirjat ovat vanhoja ja huonokuntoisia.

90) Kirjastoon on pitkä kävelymatka ja koulun kirjasto on hyvin suppea.

Koulukirjastojen taso Suomessa on todettu melko huonoksi, ja vaikka siihen on pyritty saamaan parannusta erilaisilla hankkeilla (mm. Luku-Suomi 2000-luvulla), käy vastauksista ilmi sen heikkous. Koulujen kirjahankintoihin käytettävissä olevat varat vaihtelevat ja usein ne eivät riitä. Tästä syystä yhteistyöhön yleisten kirjastojen kanssa tulisi panostaa nykyistä enemmän, koska kirjastoilla on paremmat resurssit kirjojen hankkimiseen, ja esimerkiksi kirjavinkkausten avulla nuoret saisivat mahdollisuuden löytää monipuolisesti luettavaa. (Suojala 2006: 179.) Vastausten perusteella useat opettajat kokevat matkan kunnan tai kaupungin kirjastoon liian pitkänä, mutta olisiko esimerkiksi mahdollista laajentaa yhteistyötä niin, että kirjastoauto tai kirjaston työntekijä voisi kuljettaa kirjoja kouluihin?

Yksi esimerkeistä 91 ja 92 ilmi käyvä ongelma on myös kirjavalikoiman suppeus:

91) Haluaisin käyttää enemmän kirjaston netissä olevia äänikirjoja, mutta niitä on valikoimassa hyvin vähän.

92) Koulussamme on liian vähän selkokirjoja.

Jos selkokirjoja tai äänikirjoja ei ole tarpeeksi, ei niitä riitä kaikille niitä tarvitseville. Kuten aiemmin luvussa 4.1 kävi ilmi, kaikki eivät kykene lukemaan kokonaista kirjaa, ja tällöin selkokirja tai äänikirja voi olla ainoa vaihtoehto. Koska yhä useamman nuoren lukutaito on heikko, tulisi helpommin lähestyttävien kirjojen määrää lisätä, jotta lukeminen ei jäisi kirjavalikoimasta kiinni.

#### 5.4 Sähköiset materiaalit

Niin alakouluille tehdyn Lukuklaani-tutkimuksen perusteella kuin oman aineistoni vastausten pohjalta on nähtävissä selkeä kuva siitä, että kouluissa tietoa etsitään yhä enemmän sähköisistä lähteistä. Alakoulujen tutkimuksen perusteella jopa 75 % suomenkielisistä opettajista ilmoitti hyödyntävänsä Wikipediaa opetuksessaan. Myös lehtiartikkelit ja verkkouutiset olivat laajasti käytössä. Verkkotekstit ovat luotettavuudeltaan vaihtelevia sekä sirpaloituneita, ja siksi opettajan rooli tiedon kehystäjänä korostuu. (Satokangas ym. 2019: 174, 181.)

Nettilukemisen on todettu tukevan monilukutaitoa. Nettitekstit sisältävät monipuolisesti erilaisia tekstimuotoja, ja voivat olla mm. kirjoitettuja, visuaalisia, auditiivisessa muodossa olevia, numeerisia sekä näiden yhdistelmiä. Samaa aihetta käsittelevien erilaisten tekstien vertaileminen kehittää kriittistä ajattelua. Läheskään kaikkeen, mitä netistä löytyy, ei kuitenkaan voi luottaa. Sen tunnistaminen, mikä on luotettavaa ja mikä ei, vaatii kriittistä lukutaitoa. Kriittinen lukutaito ei kuitenkaan ole mikään helppo taito, ja sitä tulisikin tukea erilaisien tehtävien ja keskustelujen avulla. (Kiili & Laurinen 2018: 13.)

Nettilukemisesta puhuttaessa nousevat esiin myös uudet lukemisen tavat: skimming eli silmäily ja skanning eli kiinnostavien kohtien etsiminen. Tutkimuksissa on huomattu, että internetin tekstejä lukiessa lukijan katse liikkuu F- tai Z-kirjaimen mallisesti. Molemmissa malleissa luetaan ensimmäinen rivi, jonka jälkeen F-mallissa luetaan toista riviä pieni pätkä ja loput tekstistä vain vilkuillaan. Jälkimmäisessä Z-mallissa taas luetaan kappaleen ensimmäinen rivi ja silmäilläään loput etsimällä kiinnostavia sanoja sekä mahdollisesti vilkaistaan loppua. Kumpikaan näistä ei ole lukutapana ideaali uusien asioiden opetteluun. On myös huomattu, että mitä enemmän käytämme nettiä lukemiseen, sitä vaikeampaa kirjojen ja lehtien lukemiseen on kes-



kittyä. Kun on tottunut netin lukutapoihin, alkaa katse pomppia myös kirjan riveillä ja keskittyminen on haastavaa. Syvä lukeminen unohtuu ja silmäilevä lukutaito jää päälle. (Sisättö 2020: 28–29.)

Leino (2016: 60) painottaa, että on olennaista, miten teknologiaa käytetään opiskelussa ja mitä esimerkiksi netin teksteillä tehdään. Kun eri käyttötapoja on vertailtu, on paras hyöty saatu tiedonhausta ja arvioinnista. Lisäksi hän mainitsee, että monipuolinen internetin käyttö näyttää tukevan poikien ja heikkojen lukijoiden lukemista. Sähköiset materiaalit eivät siis itsessään ole ongelma, vaan se osataanko niiden käyttöön ja analysointiin ohjata tarpeeksi hyvin, ja unohdetaanko niiden myötä konkreettinen kirjallisuus kokonaan.

On selvää, että koska informaatio siirtyy enenevässä määrin sähköiseen muotoon, näkyy se myös koulujen toiminnassa:

93) Tietoa etsitään sähköisesti, fyysiset kirjat vähäisessä käytössä. (MO)

94) **Mikäli kirjallisuudella siis viitataan painettuihin teksteihin, niin tietokirjallisuutta harvemmin tarvitaan enää, sillä valtaosa vastaavasta tiedosta on saatavana netistä.** Kaunokirjallisuutta useammin, ja minusta se on hyvä olla mukana, jotta oppilaat näkevät esimerkkejä kohdekielisistä kirjoista – niistähän oppii myös hyvin kieltä ja uudenlaista sanastoa.

Tulisi kuitenkin muistaa, ettei nettilukeminen vedä vertoja kirjojen lukemiselle, kun mietitään lukutaitoa ja sen kehittymistä. Tutkimusten perusteella perinteistä lukutaitoa arvioitaessa merkittävin lukutaitoa tukeva tekijä on kaunokirjallisuuden lukemiseen sitoutuminen (Leino 2016: 60). Sähköinen lukeminen tukee monilukutaitoa, mutta fyysisiä kirjoja ei tulisi unohtaa. Esimerkissä 94 vastaaja kuitenkin tiedostaa kaunokirjallisuuden merkityksen ja kokee vain tietokirjallisuuden lukemisen tarpeettomana, koska suurin osa tiedosta on saatavilla netistä. On hyvä, että nuoret oppivat hakemaan tietoa netistä, mutta jos siihen siirrytään kokonaan, eivät he tulevaisuudessa osaa enää etsiä tietoa kirjoista. Tiedonhaku kirjoista on kuitenkin tärkeä taito esimerkiksi jatko-opiskelua ajatellen, ja siksi siihen tulisi totuttaa jo aiemmissa opinnoissa.

Kuten esimerkistä 95 selviää, monet opettajat saattavat ajatella, että sähköinen tiedonhaku on kaikista kätevin ja mieluisin tapa tiedon etsimiseen:

95) Arvostan kirjallisuutta ja kirjoja, mutta **nykyään kaikkein kätevin ja nopein sekä nuorille mieluisin tapa on avata kännykän netti ja käyttää sitä tiedon etsimiseen. Oppilaat eivät enää halua etsiä tietoa kirjoista, vaikka niitä olisikin tarjolla.** Koululamme on vähän toimivia tietokoneita ja lahjoituskirjakirjasto. Välillä siirrymme toisen koulun tiloihin, jossa ei ole käytössämme kirjastoa eikä tietokoneita. Älykännykät ovat tässä suurena apuna. (MO)

Esimerkissä 95 mainitaan myös, että oppilaat eivät enää halua etsiä tietoa kirjoista. Opettajan näkökulmasta on varmasti kaikista helpointa laittaa oppilaat hakemaan tietoa älypuhelimillaan kuin esimerkiksi pakottaa heidät hakemaan tietoa kirjoista. Kuitenkin tulee muistaa, että kaikki netissä oleva informaatio ei ole tarkistettua. Jos opettaja ei ohjaa nettilukemista, voi kännykällä hakeminen olla jopa haitallista. Tulisi myös harkita, mikseivät oppilaat halua etsiä tietoa kirjoista, koska taustalla voi olla myös se, etteivät he osaa tehdä niin.

Parhaassa tapauksessa kirjat ja digitaaliset mahdollisuudet täydentävät toisiaan:

96) Digi-ikäinä asioiden löytäminen on helpottunut, mutta olen huomannut, että tietotulva on myös joskus liian suuri ja siihen oppilaat tarvitsevat apua. Oppikirjan haluan pitää paperiversiona juuri siitä syystä, että oppilas osaa käyttää kirjaa ja jäsentelemään tietoa voidaan helposti palata lukemaansa. Olen myös huomannut, että viime vuosina oppilaat ovat tukeutuneet hyvin paljon siihen, että asiaa voi aina googlettaa eikä niitä tarvitse painaa mieleen. Sen huomaa siinä, että esimerkiksi kotitaloudessa pitää kiinnittää huomiota siihen, että oppilaat oppivat ajattelemaan itse ja oppivat esimerkiksi ainesuhteista tärkeimmät asiat. Itsenäisen tiedonhaun ja soveltamisen opettelua on enemmän kuin ennen. Kirja ja digitaaliset mahdollisuudet täydentävät toisiaan, mutta ilman digiäkin tulee toimeen. (MO)

Kuten vastaaja esimerkissä 96 mainitsee, opettaa fyysinen kirja oppilaalle monia tärkeitä taitoja. Sen lisäksi, että se opettaa jäsentelemään tietoa, se myös pakottaa nuoren ajattelemaan itse. Nykymaailmassa on helppo tukeutua siihen, ettei mitään tarvitse muistaa koska aina voi googlettaa. Olisi kuitenkin tärkeää, että joitakin perustaitoja ja -tietoja muistettaisiin ilman Googlea. Emme voi luottaa siihen, että aina ja kaikissa tilanteissa on Google apuna.

## 6 Hyväksi havaittuja käytäntöjä kirjallisuuskasvatukseen

Koska opetussuunnitelma on vielä uusi, ja tekstien monipuolinen käyttö muissa oppiaineissa monelle opettajalle uutta, on varmasti tarpeen tuoda myös konkreettisia vinkkejä siihen, millaisilla teoilla kirjallisuutta voisi tuoda opetukseen mukaan. Mitä helpompaa ja mieluisampaa kirjallisuuden käyttö opetuksessa opettajalle on, sitä paremmin hän pystyy myös kannustamaan oppilaitaan kirjojen lukemiseen.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen käytänteitä, joita tuli esiin muiden aineiden opettajille esitetyssä avoimessa kysymyksessä 21. *Kerro kokemuksesi mukaan hyvistä käytänteistä, joissa olet hyödyntänyt kirjallisuutta oman oppiaineesi opetuksessa.*

Hyviä käytänteitä oli paljon ja päädyin jakamaan ne seitsemään alalukuun. Ehdottomasti suosituin käytäntö oli kirjan hyödyntäminen opetuksen elävöittämiseen ja syventämiseen (6.1). Moni opettaja koki lyhyempien tai helpompien tekstien käytön toimivana (6.2) ja useita esimerkkejä löytyi ääneen lukemisesta tai muista audiovisuaalisista keinoista (6.3). Myös tiedonhaussa kirjat koettiin toimivana (6.4). Lisäksi löytyi esimerkkejä lukuvinkkauksista ja lukukokemusten vertailusta (6.5), luokkakirjastoista (6.6) ja äidinkielen oppiaineen kanssa tehdystä yhteistyöstä (6.7).

### 6.1 Kirja elävöittämässä/syventämässä opetusta

Kirjan lukeminen tekee oppitunneilla käsitellyistä asioista elävämpiä ja kokemuksellisempia. Erilaiset ilmiöt ja tapahtumat kuten sodat tai sairaudet linkittyvät fiktion kautta tositapahtumiin ja joko oikeiden tai fiktiivisten henkilöihahmojen kokemuksiin. (Helovuori 2016: 60.) Kirjat tarjoavat siis keinon samaistua opittaviin asioihin tavalla, jota oppikirjat eivät tee.

Kysymyksen 21 vastausten perusteella on selvää, että useimmiten kirjaa käytetään opetuksessa juuri oppituntien elävöittämiseen. Esimerkkejä löytyi kaikista oppiaineista – liikunnan opetuksesta matematiikkaan – eli senkin perusteella voisi väittää, että kirjallisuuden käyttö on enemmän asenteesta kuin sopivan kirjallisuuden löytymisestä kiinni. Esittelen tässä luvussa joitakin esimerkkejä kirjallisuuden käytöstä eri oppiaineissa.

Eniten esimerkkejä löytyi historian oppiaineesta:

97) Historiassa opetuksen elävöittäminen, esim. nälkävuosista voi lukea opetuksen perään Aku Ollikaisen teosta ”Nälkävuosi”, jonka jälkeen muutama oppilas luki teoksen

vapaa-ajalla kokonaan. Näin on käynyt muidenkin kirjojen kanssa, toisinaan lainaan kirjaa oppilaille lukemisen jälkeen.

98) Vaikkapa I maailmansodan yhteydessä olemme lukeneet teosta ”Länsirintamalta ei mitään uutta”, joka kuvaa hyvin sotaa ja siinä vallitsevaa tilannetta, jossa yksittäisen ihmisen ratkaisu voi pelastaa toisen ihmisen hengen tai johtaa toisen kuolemaan.

99) Sotakokemukset ovat olleet oppilaista mielenkiintoista kuultavaa, samoin runot historian tunnilla, jotka käsittelevät käsiteltävää aikaa (esim. Saarijärven Paavo).

100) Minulla ei ole vakiintuneita käytäntöjä, mutta käytän historian opetuksessa esim. aikalaiskuvauksia, elämäkertoja, muistelmia, päiväkirjoja ja eri aikakausiin sijoittuvaa kaunokirjallisuutta. Luen ääneen, luetan tai teetan tehtäviä teksteistä.

101) Kirjallisuuden avulla on helppo saada ajankuvaa eri aikakausilta. Kirja toimii hyvänä motivoijana.

Kaikissa edeltävissä esimerkeissä (97–101) on käytetty kirjallisuutta kuvaamaan tiettyä aikaa tai maailmantilannetta. 2000-luvulla syntyneen nuoren voi olla hyvin vaikea ymmärtää, millaista elämä esimerkiksi sodan aikaan on ollut. Kirjallisuuden avulla voidaan kuvata erilaisia tunnetiloja, tapahtumia ja ylipäätään millaista elämä on ollut. Esimerkissä 97 on käynyt niin, että tunneilla on luettu vaan pätkiä, mutta useampi oppilas on sen jälkeen innostunut lukemaan koko kirjan. Esimerkin 101 opettaja myös kokee, että kirja toimii hyvänä motivoijana.

Terveystiedossa kirjat auttavat ymmärtämään:

102) Elämäkerrat tai -tarinat sopivat terveystietoon.

103) Eri sairauksista kertovat kirjat avaavat laajempaa näkemystä asiaan. Kirjat, jotka kertovat vaikka syömishäiriöisen maailmasta, auttavat ymmärtämään asiaa.

Kauno- ja tietokirjat auttavat ymmärtämään erilaisia ihmisiä. Erilaisista ihmisistä lukeminen kasvattaa muun muassa empatiakykyä ja opettaa näkemään maailmaa eri näkökulmista. Hyyppän (2018) mukaan romaanin tai runokirjan lukija ymmärtää sekä omia että toisien mielitiloja paremmin kuin sellainen, joka ei lue. Hänen mukaansa kaunokirjojen tai runojen lukeminen aktivoi aivot jäljittelemään niin kuviteltuja kuin todellisiakin tapahtumia. Voidaankin todeta, että erilaisista sairauksista oppii parhaiten lukemalla sitä sairastavien omia kokemuksia, eikä oppikirja pysty samalla tavalla antamaan sairaan näkökulmasta tietoa tai tarjoamaan sitä lukevalle samaistumispintaa.

Myös taide- ja taitoaineissa voi hyödyntää kirjallisuutta:

104) Musiikin historian opetus sarjakuvan avulla.

105) Kuviksessa olemme käyttäneet tekstejä materiaalina kuvitettavien runojen tekemiseen.

106) Joskus olen teettänyt jumpan, jossa kortteihin on kirjoitettu selkä ohje, mitä joukkueen pitää tehdä tai mikä liike heidän pitää suorittaa ja kuinka monta kertaa. Tämä lisää tiimityön tärkeyttä ja luetun ymmärtämistä.

107) Oi paljon! Kaiken muun digin keskellä pidän yllä lukutaitoa: tuon kirjoja tunneille, kerron mitä kirjastoista löytyy ja opetan sinne menemistä siis etsimään lisätietoa, kerron klassikoista kuten Herkkusuun kasvatus ja Gastronomian Historia jne. Kotsassa olen ti-lannut kaikille uudet kirjasarjat. Kotsa kirja jää oppilaille ja on elinikäinen ystävä. Toivoisin tässä tutkimuksessa tuotavan esille taito ja taideaineet ja erityisesti, kuinka kotitalous monitieteellisenä oppiaineena tarvitsee edelleen kirjoja opetuksessa.

Esimerkeissä 104–107 kirjallisuutta on käytetty monipuolisesti oppitunneilla. Esimerkissä 104 on opeteltu musiikin historiaa sarjakuvan avulla, esimerkissä 105 kuvitettu runoja, esimerkissä 106 liikuttu korteista luettavien ohjeiden avulla ja esimerkissä 107 kannustettu erittäin vahvasti kirjojen käyttämiseen osana kotitalouden opetusta.

Aineistosta löytyi myös esimerkkejä muista lukuaineista:

108) Maantiedossa kirjoja, jotka sijoittuvat käsitellylle alueelle.

109) Uskonnon opetuksessa ihmisoikeus- ja etiikka-aiheissa elämäkerrat ja tietokirjat antavat arvokasta syventävää tietoa. Ohjaan oppilaita tutustumaan esim. valitsemansa ihmisoikeusaktivistin elämään ja kertomaan siitä sitten muulle luokalle.

110) Viime lukuvuonna luimme tietoja eri alkuaineista kirjasta Alkuaineet, jossa aineista on kerrottu ihanalla tavalla. Oppilaat lukivat valitsemiaan alkuainetekstejä toisilleen ja kuuntelivat hyvin, koska teksti oli niin hyvin ja mukavasti kirjoitettua. Joka vuosi pelaamme alkuainebingoa, jossa käytän alkuainekuvauksia kirjasta Karnea totuus kemiasta.

Kirjat tuovat syvempää tietämystä ja ymmärrystä kaikkiin oppiaineisiin. Esimerkissä 108 on maantiedon tunneilla luettu kirjoja tietyistä alueista, joka antaa alueesta oppilaalle laajemman käsityksen. Esimerkissä 109 on käytetty uskonnon opetuksessa erilaisia tietokirjoja syventämään tietämystä mm. ihmisoikeuksista ja etiikasta. Esimerkissä 110 taas on käytetty kemian tietokirjoja avuksi yhdessä lukemiseen ja alkuainebingon tekemiseen. Esimerkistä 110 huomaa myös sen, ettei oppiaineeseen liittyviä hyviä kirjoja tarvitse olla kymmeniä, koska jo kaksi hyvää riittää rikastamaan opetusta valtavasti.

Opettajat kokivat, että kirjallisuuden käyttö motivoi ja syventää tietämystä:

111) Ajatusten herättäjänä tai motivoijana aika ajoin.

112) Kiinnostuneille lisätietoa aiheista tai olen itse halunnut esitellä aiheesta syvällisempää tietoa.

Kuten jo aiemmista esimerkeistä kävi ilmi, kirjoja löytyy monista erilaisista aiheista ja moniin eri tarkoituksiin. Parhaimmillaan kirja voi muuttaa nuoren ajatusmaailmaa avoimemmaksi ja

auttaa häntä ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja tapahtumia paremmin. Esimerkin 111 opettaja käyttääkin säännöllisesti kirjallisuutta ajatusten herättämiseen ja motivointiin. Esimerkin 112 opettaja taas tarjoaa kirjallisuutta tiedon syventämiseen tai aiheista kiinnostuneille lisätiedon hankkimiseen.

## 6.2 Lyhyempiä tai helpompia tekstejä

Kuten aiemmin kävi ilmi, kaikki nuoret eivät kykene lukemaan kokonaista kirjaa. Sen ei kuitenkaan tulisi tarkoittaa sitä, ettei asialle voisi tehdä mitään, tai etteikö oikeilla toimilla se jonakin päivänä vielä onnistuisi. Useammassa vastauksessa mainittiin, että lyhyiden tekstipätkien luettaminen on ollut toimiva keino käyttää tekstejä osana opetusta:

113) Sopivan mittainen pätkä. Hyvin valittu teksti, niin silloin teksti vie.

114) Historian opetuksessa emme lue koko kirjaa, mutta katkelmat teemoihin liittyen toimivat yleensä hyvin.

115) Englannin tunneilla luemme katkelmia kaunokirjallisista teoksista ja puhumme tunnetuista fiktiivisistä hahmoista, mutta pidempiä tekstejä emme englanniksi lue, koska aika ja oppilaiden kielitaito eivät riitä. Jonkin verran olemme lukeneet helppoja runoja.

Esimerkissä 113 opettaja kertoo, että silloin kun katkelma on sopivan pituinen ja tekstivalinta on onnistunut, vie teksti mukanaan. Tässä on sama ajatus kuin kirjavalinnankin tärkeydessä, mitä mielekkäämpi teksti, sitä todennäköisemmin nuori jaksaa siihen keskittyä. Lyhyt pätkä voi toimia hyvänä motivaattorina, koska kun saa edes jotain luettua, jää nuorelle siitä onnistumisen tunne. Sama ajatus on esimerkin 114 taustalla. Lyhyiden tekstipätkien käyttö on koettu toimivana osana opetusta koko kirjan lukemisen sijaan. Esimerkissä 115 taas mainitaan, että ajanpuutteen ja kielitaidon riittämättömyyden vuoksi tunneilla luetaan lyhyempiä tai helpompia tekstejä. Lyhyet tekstit ovatkin helppo ja pienen kynnyksen keino tuoda tekstejä opetukseen.

Esimerkeissä 116 ja 117 on yhdistetty lyhyet tekstit ja keskustelu tai tehtävien teko:

116) Kirjallisuuskatkelmia luemme myös välillä yhdessä ja keskustelemme niistä.

117) Tiedelehdissä on hyviä artikkeleita ja näitä on luettu tunnilla ja siitä tehtäviä.

Tekstien monipuolinen tarkastelu ja käsittely on tärkeää niin monilukutaidon kuin perinteisen lukutaidonkin vuoksi. On tärkeää, että ei vaan lueta, vaan että luetusta opetellaan löytämään erilaisia asioita. Opettaja voi myös tekstin luettamisen jälkeen nostaa esiin sen tärkeimmät pointit, jolloin oppilas harjaantuu löytämään tekstien olennaiset asiat.

Helpompia tekstejä ja varsinkin sarjakuvia käytettiin useassa oppiaineessa:

118) Saksan kielessä teemme aina 8.luokalla ryhmän kanssa parityön, jossa on pitänyt valita yksi hieman pidempi ja vaikeampi uutinen/artikkeli esim. sanomalehdestä. Vieraassa kielessä ei voi ihan kokonaista kirjaa tms. kuitenkaan ottaa. Myös eräitä sarjakuvia olen saksassa käyttänyt.

119) Onnistunut sarjakuva vie oppilaat mennessään.

120) Manga-sarjakuvaksi tehty Raamattu on ollut osana uskonnon opetusta.

Sarjakuvat ovat informatiivisia ja yhdistävät kuvan sekä tekstin. Ne myös tukevat monilukutaitoa. Nuorelle kynnys sarjakuvan lukemiseen voi olla huomattavasti pienempi kuin perinteisen kirjan. Tekstiä on suhteessa vähemmän ja kuvat auttavat pysymään tarinassa mukana. On hienoa, että sarjakuvia voidaan hyödyntää niin vieraissa kielissä (118) kuin esimerkiksi uskonnon tunneillakin (120). Suurin osa nuorista tarttuu varmasti helpommin Raamatusta tehtyyn sarjakuvaan kuin alkuperäiseen kirjaan.

### 6.3 Ääneen lukeminen, kuvat, elokuvat

Pisa-arviointien mukaan parhaille lukijoille on luettu ääneen 13-vuotiaaksi asti (Aerila & Kauppinen 2019: 49). Ääneen lukeminen on siis hyvä tapa tukea ja parantaa lukutaitoa. Aineistoni perusteella yläkoululaiset pitävät ääneen lukemisesta, ja se tuo hyvän lisän oppitunteihin:

121) Ääneen lukeminen oppitunneilla kiinnostaa oppilaita.

122) Luimme ääneen suomalaisista haltijoista ja taruolennoista. Yhdeksäsluokkalaiset kuuntelivat mielellään ja halusivat, että luetaan lisää.

Esimerkeistä 121 ja 122 käy ilmi, että ääneen lukeminen on ollut oppilaille mieluisaa, ja esimerkiksi 122 jopa mainitaan, että yhdeksäsluokkalaiset ovat toivoneet sitä lisää. Aiemmin tässä tutkielmassa käsiteltyjen lukemisen ja luettamisen ongelmien perusteella voisikin ajatella, että mikä tahansa kirjallisuudenkäyttötapa, joka kiinnostaa ja innostaa nuoria, on ehdottomasti hyvä ja tärkeä. Ääneen lukeminen saattaa myös olla usealle tuttu tapa, johon on lapsena tottunut, joten siihen on helpompi keskittyä kuin itsenäiseen lukemiseen.

Ääneen voi lukea erilaisia tekstejä. Esimerkeissä 123 ja 124 on luettu satuja:

123) Oppikirjat, lisätietolähteet, esimerkkitarinat, idealähteet: esim. **koko koulun joulujuhlaa suunniteltaessa kuuluessani valmisteluryhmään luin oppilaille sadun, joka oli juhlan kehyskertomuksena.**

124) Tapanani on lukea kasiluokkalaisille saksanlukijoille satu tai pari, kun käsittelemme imperfektiä.

Sadut ovat yleensä lyhyitä, helppotajuisia ja mielenkiintoisia. Niissä on selkeä juoni, ja koska satujen kohdelukijat ovat useimmiten lapsia, on sanastokin helppo ymmärtää. Varsinkin heikomille lukijoille lyhyet sadut voivat toimia lukemisen innostajina, koska keskittymiskyky riittää niiden kuuntelemiseen, ja tapahtumasta jää positiivinen mielikuva, joka tukee luvussa 3.4 mainitun positiivisen kehän syntymistä (ks. kuva 1). Myös vieraiden kielten opetuksessa sadut toimivat (124). Luvussa 4.1 mainitsin, että vieraiden kielten lukutaitoon vaikuttaa myös itse kielen ja sen sanaston osaaminen. Saduissa kieli ja sanasto on helpompaa kuin esimerkiksi kaunokirjallisissa teoksissa, joten sadun kuuntelemiseen ja ymmärtämiseen vaaditaan vähemmän osaamista kuin vaikeampien tekstien, ja siksi sen kuunteluun myös jaksetaan todennäköisesti paremmin keskittyä.

Jos kirjan luettaminen tuntuu hankalalta, voi opettaja myös lukea valikoituja pätkiä ääneen:

125) Olen lukenut otteita kaunokirjallisista teoksista oppilaille.

Esimerkin 125 opettaja on lukenut otteita kaunokirjallisista teoksista ääneen. Kuten saduissa, myös lyhyemmissä otteissa on se etu, että niihin ei tarvitse jaksaa keskittyä pitkään. Tällöin myös heikomman keskittymiskyvyn omaavat oppilaat jaksavat kuunnella niitä. Varsinkin jos opettaja valitsee mielenkiintoisia ja vetäviä otteita, saattaa joku oppilas innostua lukemaan koko kirjankin.

Kirjoista voi hyödyntää muutakin sisältöä kuin tekstejä:

126) Olen lukenut kuvausta aikakaudesta tai näyttänyt kuvia siitä.

127) Olen itse lukenut oppilaille pätkiä ja näyttänyt kuvia kirjoista.

Esimerkeissä 126 ja 127 opettaja on sekä lukenut ääneen että näyttänyt kuvia kirjoista. Monissa tietokirjoissa on aiheeseen liittyviä, ammattivalokuvaajan ottamia kuvia. Kuvien käyttö osana opetusta tukee monilukutaitoa, sillä se parantaa kuvanlukutaitoa. Lisäksi oppilaat tutustuvat erilaisiin kirjoihin, mikä vaikuttaa myös kirjoihin liittyviin asenteisiin.

Myös elokuvan katsominen nousi esiin useammassa vastauksessa:

128) Olemme katsoneet elokuvia, jotka perustuvat kirjoihin.

Esimerkissä 128 opettaja on näyttänyt oppilaille elokuvia, jotka perustuvat kirjoihin. Kuten luvussa 4.1 kävi ilmi, monen nuoren lukutaito ja keskittymiskyky on heikko. Jos opettaja kokee, ettei koko luokka pysty lukemaan kirjaa, tai osa ei ehtisi sitä tekemään annetussa aikataulussa, voi elokuvan katsominen olla helpompi ja toimivampi tapa. Nuoret ovat tottuneet katsomaan



elokuvia ja tv-sarjoja vapaa-ajallaan, ja siksi keskittyminen elokuvaan on heille helpompaa kuin kirjaan. Olisi kuitenkin tärkeää, ettei elokuva olisi ainoa kirjoihin liittyvä käytäntö, koska perinteistä lukutaitoa tai keskittymiskykyä se ei silti paranna.

#### 6.4 Kirjallisuus apuna tiedonhaussa

PISA-tulosten mukaan suomalaisnuorten vahvin alue lukutaidon osa-alueella on tiedonhaku. Tulosten perusteella tietoa siis osataan hakea, mutta sen ymmärtäminen ja tulkinta oli jo merkittävästi heikompaa. (Leino ym. 2019: 25.) Luvussa 5.4 käsittelemäni sitä, että sähköisten materiaalien vuoksi osa aineistoni opettajista koki, ettei tietokirjoja tarvita opetuksessa enää. Huolestuttavaa onkin, että tiedonhaku sähköisistä palveluista yleistyy jatkuvasti, mutta haettua tietoa ei osata tulkita ja tarkastella kriittisesti. Kuten luvussa 3.5 mainitsin, tietokirjoissa tieto on aina tarkastettua ja tiivistettyä tietoa, joten varsinkin heikommat lukijat olisi hyvä opettaa etsimään tietoa kirjoista. Tiedonhaku on myös helppo tapa totuttaa kirjoihin, sillä se ei vaadi kokonaisen kirjan lukemista, mutta opettaa silti tuntemaan erilaisia kirjoja ja käyttämään esimerkiksi sisällysluetteloja ja hakemistoja.

Aineistossani usea opettaja mainitsi hyvänä käytänteenä kirjallisuuden käytön tiedonhaun apuna tai taustatietona:

129) Tietokirjallisuus tiedonlähteenä.

130) Taustatietona ja viimeaikaisten tutkimusten läpikäynnissä

Esimerkissä 129 opettaja kertoo, että tietokirjallisuutta käytetään tiedonlähteenä. Esimerkin perusteella ei voi päätellä, millä tavalla tietokirjallisuutta tiedonlähteenä käytetään, mutta luultavasti oppilaat etsivät niistä tietoa. Esimerkissä 130 taas on hyödynnetty kirjoja taustatietona ja tutkimusten läpikäynnissä. Jo näiden esimerkkien perusteella voi sanoa, että varsinkin tietokirjoja voi käyttää monipuolisesti erilaisiin tarkoituksiin.

Esimerkkien 131 ja 132 opettajat hyödyntävät kirjoja jatkuvasti oppiaineissaan:

131) Ei ole mielessä mitään ihmeellistä tai erityistä käytänteitä. Kirjallisuutta nyt ylipäätään hyödynnetään osana kotitalouden opiskelua esim. reseptien hakuun.

132) Käytän paljon käsityökirjallisuutta esim. sukkakirjoja, Joka tyyppin kaavakirjoja ym. ”tavallisia” käsityökirjoja.

Kotitalous (131) ja käsityö (132) ovat mm. historian lisäksi oppiaineina sellaisia, että niihin liittyvää kirjallisuutta julkaistaan jatkuvasti lisää. Uusia reseptikirjoja ja käsityöoppaita julkaistaan jatkuvasti. Sen vuoksi varsinkin niissä oppiaineissa on erityisen helppoa hyödyntää kirjallisuutta osana opetusta. Vastauksista huokuukin se, että kirjallisuuden käyttö ei ole mikään erityinen käytäntö, vaan normaali tapa. Vaikka kaikissa oppiaineissa tilanne ei kirjojen saatavuuden suhteen ole yhtä hyvä, löytyy jokaisesta aiheesta silti kirjoja, joita voi hyödyntää. Tärkeintä olisi saada se luonnolliseksi osaksi opetusta.

Erilaisissa tehtävissä ja ryhmätöissä käytetään kirjoja apuna:

133) Olen käyttänyt kirjallisuutta apuna oppiaineeni opetuksessa. mm. ryhmätöissä.

134) Ryhmätöiden lähdemateriaalina käytetty kirjallisuus on toiminut.

135) Tiedonhaku erilaisia tehtäviä varten.

Erilaisten ryhmätöiden ja tehtävien yhdistäminen tiedonhakuun kirjoista on motivoivaa ja pienentää kynnystä kirjaan tarttumiseen. Varsinkin kun tehtävää tehdään yhdessä, ei tarvitse yksin tuskaila kirjan kanssa, vaan opitaan yhdessä erilaisia taitoja.

Osa opettajista oli yhdistänyt tiedonhaun netistä ja kirjoista:

136) Oppilaat etsivät tietoa paitsi netistä myös oppikirjoista ja oppaista.

137) Kirjallisuus tiedonhaun lähteenä internetin lisäksi on toimivaa.

Tällainen tiedonhakeminen erilaisista lähteistä on niin monilukutaidon kuin lukutaidon kannalta paras tapa. Oppilaat oppivat hakemaan tietoa eri tavoin sekä vertailemaan hakutuloksia, mikä opettaa myös kriittisyyttä luettua kohtaan. Varsinkin monilukutaidon kannalta olisi erittäin tärkeää, että oppilaat tutustuisivat erilaisiin teksteihin ja eri hakutapoihin, koska niiden hallitseminen on tulevaisuudessa yhä tärkeämpää.

Eräs opettaja myös korosti, että tietokirjat ovat usein parempia tiedonlähteitä kuin netti:

138) Tietokirjat lähteenä ovat usein parempia kuin netin suuri tietoviidakko.

Vaikka netistä saattaa googlettamalla löytyä nopeastikin haettu asia, menee siellä aikaa sen tarkistamiseen, onko tieto fakta vai ei. Tietokirjaa lukiessa voi luottaa siihen, että faktat on tarkistettu ja siksi tiedonhaku voi olla jopa nopeampaa kirjasta.

## 6.5 Lukuvinkkaus/lukukokemusten vertailu

Oppilaat innostavat parhaiten toisiaan lukemaan (Lamberg 2002: 65). Nuoret lukevat mielellään kavereidensa kanssa samoja kirjoja. Lukututkimukset ovat myös osoittaneet, että sosiaalinen vuorovaikutus ylläpitää innostusta ja kiinnostusta lukemiseen. (Suojala 2006: 171, 179.)

Opettajien hyväksi koetuista käytännöistä kävikin useaan kertaan ilmi se, että luokkakaveri 139 ja 140 on vinkannut sopivaa luettavaa:

139) Oppilaat ovat saaneet itse valita kokonaan luettavan kirjan omien mieltymysten mukaan. Jos oppilas ei ole löytänyt sopivaa, olen tarjonnut vaihtoehtoja ja olemme pyytäneet myös kirjaston henkilökunnalta apua. Myös luokkatoveri on voinut suositella jotain kirjaa.

140) Lukemisesta kiinnostunut on kertonut lukemistaan ja niin innostanut kenties jotakuta muutakin lukemaan kokonaisen kirjan englanniksi. Ruotsiksi ei lue kukaan oppilaista kokonaisia kirjoja, edes helpotettuja.

Esimerkki 141 on mainio esimerkki sosiaalisesta vuorovaikutuksesta:

141) Parhaat kokemukset liittyvät varmaankin oppilaiden ja omien lukukokemusten vertailuun.

Opettaja ja oppilaat ovat lukeneet saman kirjan ja vertailevat lukukokemuksia. Tällainen antaa niin opettajalle kuin oppilaille erilaista näkökulmaa kirjaan, koska kirjan tulkintaan vaikuttaa niin omat kokemukset kuin esimerkiksi lukijan ikä, sillä eri ikäiset näkevät maailman eri tavalla. Se, että nuori saa keskustella lukemastaan ja näkee esimerkin lukevasta aikuisesta, vaikuttaa positiivisesti lukemiseen liittyviin asenteisiin.

Myös opettajan antamat vinkkaukset mainittiin hyvänä käytäntönä:

142) Lukuvinkit oppilaille oppituntien aikana.

143) Aiheeseen liittyvien tietokirjojen suosittelu.

Tästä olen maininnut tässä tutkielmassa useaan otteeseen. Esimerkkien 142 ja 143 mukainen oppitunneilla kirjoista vinkkaaminen on pieni, mutta toimiva käytäntö jokaiseen oppiaineeseen. Jos tällaisiin lukuvinkeihin vielä yhdistetään se, että kirja on joko lainattavissa luokasta tai kirjastosta, on tällaisen käytännön käyttöönottoon pieni kynnyksen niin opettajalla kuin oppilailakin. Mielenkiintoinen käytäntö oli myös, että opettaja lukee ja kertoo ”parhaat palat” lukemastaan oppilaille:

144) Luen itse ja kerron parhaat palat oppilaille. Joudun päivittämään tietojani oppiaineistani jatkuvasti ja etenkin historian osalta kirjat ovat siihen paras tapa.

On tärkeää, että opettaja lukee ja pitää tietonsa ajan tasalla. Tällainen kirjojen juonen tiivistäminen on toimiva tapa kasvattaa nuorten tietämystä erilaisista kirjoista. Toki kirjan mukaan voisi myös harkita, olisiko mahdollista kertoa kirjan juonesta jotain ilman loppuratkaisua, ja herättää oppilaiden kiinnostus kirjan omatoimiseen lukemiseen.

## 6.6 Kirja helposti saatavilla

Kuten on käynyt selväksi, kirjojen helppo saatavuus ja oikea kirjavalinta edistävät lukuintoa ja lukuharrastuksen kehittymistä. Mitä helpommaksi kirjan hankkiminen tehdään, sitä todennäköisemmin myös luetaan. Luvussa 5.3 käsiteltiin luettamisen ongelmana kirjojen heikkoa saatavuutta. Se siis tiedostettiin myös opettajien puolesta ongelmaksi. Aina ei kuitenkaan tarvita kokonaista kirjastoa, vaan pienikin määrä kirjoja riittää, jos ne ovat helposti saatavilla. Esimerkeissä 145 ja 146 mainitaankin hyvänä käytäntönä kirjojen esillä olo ja helppo saatavuus:

145) Ylimääräisenä oppilaalle vapaaehtoisena mahdollisuutena, kirjoja helposti esillä ja saatavana, jolloin kynnys lukemisen aloittamiseen on matala.

146) Englanninkielistä nuortenkirjallisuutta on aina luokassa oppilaiden käytettävissä.

Hyvä ja pienellä vaivalla toteutettava käytäntö on pitää oppiaineeseen liittyviä kirjoja luokassa aina saatavilla, kuten esimerkeissä 145 ja 146 on tehty. Vaikka koululla olisi koulukirjasto, tai kirjasto löytyisi läheltä, on nuorelle helpointa tutustua kirjoihin esimerkiksi tunnin alkua odotellessa. Varsinkin jos opettaja uudistaa kirjavalikoimaa tunneilla käsiteltävien teemojen mukaan, aiheesta kiinnostuneet voivat syventää tietämystään mahdollisimman helposti, kuten esimerkiksi luvussa 6.1 oli esimerkin 97 mukaan käynyt useamman kerran.

## 6.7 Yhteistyötä eri oppiaineiden välillä

Eri oppiaineiden opettajien välisellä yhteistyöllä voidaan erilaisia monilukutaidon elementtejä oppia tunnistamaan ja käyttämään (Kiili & Laurinen 2018: 14). Yhteistöiden muodostamisessa on mahdollisuus käyttää mielikuvitusta ja miettiä, mitkä oppiaineet voisivat tukea toisiaan. Yleisin, ja omassa aineistossani ainoa valmiiksi mainittu yhteistyö, on äidinkielen ja muiden opettajien välinen yhteistyö.

Muilla opettajilla esitettyyn kysymyksen *19. Teetkö yhteistyötä äidinkielen ja kirjallisuuden tai suomi toisena kielenä -opettajien kanssa?* perusteella yhteistyötä tehdään suhteellisen vähän. Vastaajista (N=611) reilusti yli puolet (64,4 %) vastasi tekevänsä yhteistyötä lukuvuositain tai harvemmin. Jopa 11,8 % vastaajista kertoi, ettei tee tällaista yhteistyötä koskaan. Aktiivisesti yhteistyötä tekeviä (kuukausittain tai useammin) oli vain 17,2 % vastaajista.

Muiden opettajien kysymyksen 21 vastauksissa esiintyi hyvänä käytänteenä yhteistyö äidinkielen opettajan kanssa:

147) Sama kirja käsitellään äidinkielen ja historian tunneilla kummankin oppiaineen tavoitteiden pohjalta.

148) Historian (jota en opeta tänä lukuvuotena yläkoulussa) opiskelua 8. luokalla tukee kovasti se, että äidinkielessä lukevat nykyään toiseen maailmansodan aikaan sijoittuvan kirjan.

149) Äidinkielen opettajan kanssa suunnitteilla yhteinen projekti Poika raidallisessa pyjamassa -kirjan tiimoilta ensi vuodeksi. (historia)

Jostakin syystä aineistoni kaikki oppiaineiden välistä yhteistyötä käsittelevät vastaukset olivat historian opettajien vastauksia. Historiaa avaavia kirjoja on varmasti enemmän kuin monen muun oppiaineen kirjoja, mutta tällainen yhteistyö toimisi yhtä lailla muissakin oppiaineissa. Kun luettua tarkastellaan useasta eri näkökulmasta ja useamman opettajan avustuksella, antaa se niin työkaluja kirjojen monipuolisempaan tarkasteluun kuin opettaa näkemään kaunokirjallisten tekstien taustalla olevia merkityksiä. Kuten opettaja esimerkissä 148 kertoo, tukee tällainen yhteistyö kovasti historian opiskelua. Kun kirja on jo luettu äidinkielen tunneilla, voidaan historian tunneilla keskittyä siinä esiintyviin tapahtumiin ja siihen, miten ne linkittyvät tositahtumiin. Oppilas saa näin laajemman näkökulman aiheesta, mutta lukeminen ei vie aikaa historian tunneilta.

Tulee myös ymmärtää, että mitä useammassa oppiaineessa kirjoista puhutaan, sitä tärkeämmältä ne oppilaasta alkavat kuulostaa. Vaikka oppilas ei pitäisi yhtään äidinkielestä oppiaineena, voi hän rakastaa historiaa. Jos historian tunneilla tuodaan kirjallisuus esiin, ja suositellaan oppiaineeseen sopivia kirjoja, voi nuori alkaa nähdä kirjallisuuden toisessa valossa. Nuorille pitäisi yrittää näyttää, kuinka laajasti kirjallisuus vaikuttaa kaikkeen, ja kuinka kaikista aiheista löytyy kirjoja. Sen vuoksi yhteistyö eri oppiaineiden välillä voi herättää nuoren lukuinnostuksen ihan eri tavalla kuin jos kirjoihin keskityttäisiin ainoastaan äidinkielen tunneilla.

## 7 Päätelmät ja pohdinta

Kuten jo tutkielmani alussa oletin, selkeästi suurin haaste yläkoululaisten lukemisessa ja luettamisessa on lukutaidon heikkous ja sen aiheuttama negatiivinen kierre. Jos lukutaito on heikko, eikä sitä lähdetä aktiivisesti pienin askelin parantamaan, ei lukeminen onnistu. Negatiivinen kierre alkaa usein jo varhaislapsuudessa. Jos vanhemmilla on kielteinen asenne lukemista kohtaan, se aiheuttaa sen, ettei lapselle lueta tai lukemista tueta. Lapselle ei tällöin kerry positiivisia kokemuksia lukemisesta, eikä hän vapaaehtoisesti lue. Lukemisen aloittamiseen pitäisi saada pienempi kynnyks, ja tehdä asioita sen edistämiseksi, jotta se tuntuisi nuorista mukavalta ajavietteeltä pakkopullan sijaan. Aikuisten tulisi ymmärtää, kuinka paljon lukutaito vaikuttaa lapsen ja nuoren tulevaisuuteen, ja olla positiivisena esikuvana. Lukutaidon tärkeyden painottamiseen tulisi tarttua jo ennen lapsen syntymää. Vanhempien tulisi tietää, mitä hyötyjä lapselle lukemisesta on, jolloin motivaatio lukemiseen olisi toivottavasti suurempi. Kun lapsen kirjallisuuskasvatus alkaisi jo pienenä, paranisi lukutaito pikkuhiljaa, eikä ongelmia tulisi.

Aineistoni perusteella negatiivinen kierre näyttää toistuvan myös opettajien omissa asenteissa. Kun lukemisesta ja luettamisesta on tullut vaikeampaa, koetaan se enemmänkin taakkana kuin mahdollisuutena. Koska aika on rajallista ja monet nuoret aiempaa hitaampia lukijoita, nähdään lukeminen turhan aikaa vievänä ja keskitytään mieluummin oppikirjoihin. Vastauksissa toistui se, kuinka oppikirja riittää ja kuinka sitäkään kaikki oppilaat eivät lue. Tulisi kuitenkin harkita, voisiko esimerkiksi vetävä tieto- tai kaunokirja kiinnostaa oppikirjaa enemmän. Luvussa 6 käsittelin hyviä käytänteitä kirjallisuuskasvatukseen, ja niiden perusteella oppilaat kuuntelevat mielellään, kun opettaja lukee ääneen. Myös esimerkiksi sarjakuvien ja lyhyiden tekstien käytöstä oli positiivisia kokemuksia. Ja kuten todettu, mitä enemmän nuori saa hyviä kokemuksia lukemisen parissa, sitä todennäköisemmin hän lukee lisää. Eikö siis kannattaisi pyrkiä tarjoamaan niitä aina kun se vaan on mahdollista?

Yksi suurimmista luettamisen haasteista aineistoni perusteella on se, ettei kirjoja ole helpposti saatavilla. Matka yleiseen kirjastoon on liian pitkä tai siihen ei ole resursseja. Moni taho onkin vaatinut, että koulujen tulisi saada paremmat koulukirjastot tai muulla tavalla varmistaa kattava kirjavalikoima. Tämä on myös yksi Lukuklaanin keskeisistä kehityskohteista. Jos sopivaa luettavaa ei ole tarjolla, ei nuoria ole helppo laittaa lukemaan. Lukemisen aloittamiseen on sitä isompi kynnyks, mitä vaikeampaa sopivan kirjan löytäminen on. Yksi suurimmista virheistä onkin, että jo muutenkin lukemiseen kielteisesti suhtautuvalle nuorelle annetaan luettavaksi kirja, joka ei kiinnosta häntä ollenkaan, ja joka pahimmassa tapauksessa on vielä aivan liian

pitkä. Tulisi enemmän kannustaa siihen, että nuori lukee edes jotain tekstejä, kuin siihen että luettava on klassikkoteos tai muu aikaa ja keskittymistä vaativa kokonaisteos. Kun lukemisen pohjataito on saatu tarpeeksi vahvaksi, voi alkaa asteittain tarjoamaan myös haastavampaa luettavaa.

Kuten opetussuunnitelmassakin lukee, tekstejä tulisi käyttää laajemmin kaikissa oppiaineissa. Suomessa oppikirjojen arvostus on korkealla, ja totta on, että oppikirjat ovat hyvä pohja opetukselle. Kuten totesin luvussa 3.3 oppikirjojen sisällöt rakennetaan opetussuunnitelman ja ylioppilaskirjoitusten pohjalta. Kuitenkin olisi tärkeää ymmärtää, että mitä enemmän nuoret lukevat, sitä enemmän heidän lukutaitonsa harjaantuu, ja sitä paremmin he pärjäävät kaikissa oppiaineissa. Oli sitten kyse matikasta tai liikunnasta, kauno- ja tietokirjat opettavat joko ymmärtämään tehtäviä tai esimerkiksi omaa kehoa paremmin. Hyvä kirja voi myös mm. motivoida uuden harrastuksen pariin tai tuoda lempiurheiluharrastuksesta lisätietoa, ja näin kehittää tietoja ja taitoja. Olisi tärkeää tunnistaa omaan oppiaineeseen linkittyvät hyvät kirjat ja tarjota niitä aktiivisesti oppilaille. Kuten eräs opettaja aineistoni vastauksissa kirjoitti: ”Ei tarvitse pakottaa, kannustetaan”.

Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka paljon opettajan oma asenne ja suhde kirjallisuuteen vaikuttaa siihen, luettaako hän oppilailleen kirjoja. Lahtisen (2007: 176) mukaan jos opettaja on kiinnostunut kirjallisuudesta ja lukee monipuolisesti, on hänen helpompaa opettaa opiskelijalähtöisesti ja innostaa tutkivaan oppimiseen. Useasta analysoimastani vastauksesta paistoi kielteinen asenne lukemisen tärkeyttä kohtaan. Voisikin olla tutkittavan arvoista verrata, kuinka paljon kielteisesti luettamiseen suhtautuva opettaja lukee itse vapaa-ajallaan. Kuten todettu vanhempien kohdalla, vaikuttaa kielteinen asenne myös lapsen lukemiseen. Näin ollen voisi olettaa, että myös opettajan asenne vaikuttaa. Aivan kuten vanhemmatkin, opettajat ovat esikuvia nuorille ja täten vaikuttavat tahtomattaankin nuorten asenteisiin.

Tätä tutkielmaa tehdessäni olen ajautunut keskustelemaan yläkoululaisten lukutaidon heikentymisestä useaan otteeseen, hyvin eri ikäisten ja -taustaisten ihmisten kanssa. Tuntuu, että aihe koskettaa niin nuoria kuin vanhoja – ja hyvä niin. Kuulin siskoltani, joka valmistui tänä keväänä (2020) yläkoulusta, että heidän koulussaan kaikilla oppitunneilla – jopa äidinkielen – käytetään äänikirjoja konkreettisten oppikirjojen sijaan. Vaikka tätä ei tullut aineistoni vastauksissa esiin, oli se niin yllättävä asia, että halusin siitä tutkielmassani mainita. Jos äänikirjojen käyttö oppitunneilla yleistyy, olen erittäin huolissani. Vaikka äänikirja on hyvä vaihtoehto konkreettiselle kirjalle esimerkiksi tapauksissa, joissa oppilaalla on lukivaikeus tai muita on-

gelmia lukemisen kanssa, ei sen pitäisi olla ensisijainen vaihtoehto. Jos nuoret eivät edes koulussa lue konkreettista kirjaa, niin missä sitten? Maailmamme on toki yhä enemmän medialisoitunut, mutta tarvitsemme tekstilukutaitoa lukuisiin päivittäisiin askareisiin, kuten lääkereseptien lukemiseen tai taloyhtiön tiedotteiden ymmärtämiseen. Tässä asiassa koulujen ei pitäisi mennä sieltä missä aita on matalin, vaan panostaa siihen, että mahdollisimman suuri prosentti oppilaista saisi eväät, joiden avulla jatkaa yläkoulusta tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä kohti tulevaisuuttaan, eikä jää yhteiskunnan ulkopuolelle lukutaidottomuutensa vuoksi.

Selvää on, että lukutaidon parantamiseksi tarvitaan lisää tekoja. Myös ongelmakohtia tulisi selvittää vielä tarkemmin, jotta oikeisiin asioihin osattaisiin puuttua. Voisi olla hyvä miettiä, tarvitaanko lasten kanssa toimiville aikuisille (vanhemmat ja opettajat) kattavampaa koulutusta lukemisen hyödyistä, ja erityisesti siitä miten niitä voisi soveltaa niin arkeen kuin opetukseen. Ajan puute tuntuu olevan jatkuva ongelma niin kouluissa kuin kotonakin. Vapaa-ajalla on yhä enemmän tarjolla lukemisen kanssa kilpailevia aktiviteetteja, eikä vanhemmilla ole aikaa panostaa lukuharrastukseen. Koulussa taas opetussuunnitelmat pursuavat, eikä kirjallisuuden lisäarvoa nähdä kannattavana. Kirjallisuudella pystyttäisiin ehdottomasti rikastamaan oppitunteja ja opetusta kouluissa. Tämä kuitenkin vaatisi töitä ja sen, että jokaisen lukutaito olisi riittävällä tasolla. Ei voida vaatia, että kaikki lukevat saman kirjan, jos osa ei kykene lukemaan edes sarjakuvateosta tai selkokirjaa. Vaikka on kiire, pitäisi pyrkiä tavoittamaan ne oppilaat, joilla on vaikeuksia, ja tavalla tai toisella etsimään taustalla olevat syyt siihen, miksei lukeminen onnistu. Kuitenkin pienilläkin teoilla voitaisiin saada suuria aikaiseksi, kunhan pidettäisiin huoli siitä, että kaikki tietävät ja ymmärtävät tekojen tärkeyden.

Opetussuunnitelmassa ja opettajien vastauksissa tuntui olevan ristiriitoja. Vaikka kaiken opetuksen pitäisi perustua opetussuunnitelmaan ja näin ollen resurssit opetussuunnitelman noudattamiseen tulisi olla olemassa, ei opettajien vastausten perusteella luettamiselle ole aikaa. Kiinnostaisikin tietää, kuinka hyvin opetussuunnitelmaan ja sen perusteisiin perehdytetään ja kuinka paljon opettaja voi suunnitelmasta joustaa. Jäin myös miettimään, kuinka paljon kaikki perustuukaan siihen, millaisia taitoja milläkin hetkellä tarvitaan. Muutetaanko opintosuunnitelmia, koska heikkoja lukijoita on niin paljon ja nuorten käyttäytyminen on nykyaikana tietynlaista?

Koska motivaatio vaikuttaa niin suuresti nuorten lukuintoon ja sitä kautta lukemisesta suoriutumiseen, voisi olla tarpeen pohtia tarkemmin heikkojen lukijoiden minäkuva, itsetuntoa ja syyselityksiä ja niistä aiheutuvaa toimintastrategiaa (luvut 3.3 ja 4.2). Jos nuori ajattelee olevansa huono lukija ja kykenemätön suoriutumaan lukutehtävistä, näkyy se hänen toimissaan,



eikä hän luultavasti edes yritä suoriutua hyvin. Hän saattaa hävetä omaa heikkoa lukutaitoaan ja vertailla osaamistaan muiden osaamiseen, jolloin hän mieluummin peittelee vaikeuksiaan kuin yrittää suoriutua tehtävästä. Olisi tärkeää, että alakoulusta saakka kiinnitettäisiin huomiota siihen, että kaikki saavat kannustusta ja kehuja lukusuorituksistaan, eikä heikompia lukijoita lannistettaisi. Toki on ehdottoman tärkeää, että lukutaitoa saataisiin parannettua, mutta se ei onnistu ilman motivaation kasvatusta.

Vaikka olen maininnut lukemisen tärkeydestä jo moneen otteeseen, ei sitä voi korostaa liikaa. Olin iloinen siitä, että moni opettaja oli herännyt kirjallisuuden käytön tärkeyteen Luku-klaani -kyselyn jälkeen. Olisikin tärkeää, että myös muille kuin äidinkielen opettajille painotettaisiin kirjallisuuden lukemisen hyötyjä, ja lukeminen nähtäisiin rikkautena, ei aikaa vievänä pakkopullana. Yhteistyötä äidinkielen opettajien kanssa tulisi ehdottomasti lisätä ja varsinkin alussa se voisi olla helpoin tapa muiden aineiden opettajille, jotka eivät ole kirjallisuutta opetuksessaan hyödyntäneet. Jo se, että opettaja tietäisi joitakin omaan aineeseensa sopivia ja nuoria kiinnostavia kirjoja, joita osaisi luettaa ja suositella, auttaisi hyvin alkuun. Tulisi myös muistaa, että yksikin innostava lukukokemus auttaa eteenpäin, eli pienikin teko voi muuttaa jonkun nuoren tulevaisuuden suunnan.

## LÄHTEET

- AERILA, JULI-ANNA – KAUPPINEN, MERJA 2019: *Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- AHOPELTO, MARJO 2019: Lukija kirjallisuudenopetuksen keskiössä. Teoksessa Mervi Murto (toim.) *Kiinni fiktion – Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2019. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 105–110
- AHVENJÄRVI, KAISA – KIRSTINÄ, LEENA 2013: *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Tietolipas 239. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- GRÜNTAL, SATU – PENTIKÄINEN, JOHANNA 2006: *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- HARMANEN, MINNA 2016: Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kaisa Leino & Outi Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 13–26
- HEIKKILÄ-HALTTUNEN, PÄIVI 2018: *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- HELOVUO, MARIKA 2016: *100 syytä lukea. Lukukipinän sytytyskirja*. Helsinki: Avain. s. 54–63
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2018: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- HYYPPÄ, MARKKU T. 2018: ”Ei enää mutua vaan tutkittua tietoa: Mitä enemmän lukee kirjoja, sitä kauemmin elää – kirjastokorttikin lisää ikää.” *Suomen kuvalehti*, 24.6.2018. Saatavilla: <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/tiede/kirjastokortti-pidentaa-ikaa/> [Viitattu 27.8.2020]
- HYYTIÄINEN, SARI 2019: Lukeva koulu – tulevaisuuden koulu. Teoksessa Timo Tossavainen & Markku Löytönen (toim.) *SÄHKÖISTYVÄ KOULU. Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Edita Prima Oy. s. 11–24. Saatavilla: [https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/julkaisut/verkkoon\\_sahkoistyva\\_koulu\\_2019\\_final.pdf](https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/julkaisut/verkkoon_sahkoistyva_koulu_2019_final.pdf)
- KAINULAINEN, SIRU 2019: ”Lukemisesta on paljon hyötyä, mutta se on myös elämys” – yläkoululaisten lukutaitoa koskevista käsityksistä. Teoksessa Mervi Murto (toim.) *Kiinni fiktion – Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2019. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 59–66
- KALLIONPÄÄ, OUTI 2016: Uusien kirjoitustaitojen opetus – paluu tarinanuotioille. Teoksessa Kaisa Leino & Outi Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 89–94
- KAUPPINEN, MERJA – AERILA, JULI 2019: Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa Mervi Murto (toim.) *Kiinni fiktion – Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2019. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 11–30
- KIILI, CARITA – LAURINEN, LEENA 2018: *KUMMI 18. Monilukutaidon mestariksi. Opettaja*

*nettilukemisen ohjaajana*. Vaasa: Grano.

- KILPELÄINEN, TIINA 2017: Luokanopettajien käsityksiä lukuharrastuksesta ja keinoja sen tukemiseen. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- KIURU, NOONA 2018: Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa Katariina Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavilla: <https://www-el-libslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/reader/9789524518741>
- KNUUTINEN, KATARIINA 2019: Lukemista koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa Mervi Murto (toim.) *Kiinni fiktion – Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2019. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 115–120
- KOSONEN, KIRSI 2006: Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa Satu Grünthal & Johanna Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava. s. 12–31
- KUPIAINEN, REIJO – SINTONEN, SARA 2009: *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia.
- LAHTINEN, AINO-MAIJA 2007: Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajantieto. Teoksessa Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Tietolipas 127. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. s. 160–179
- LAMBERG, HILKKA 2002: Miten innostaa lukiolaisia kaunokirjallisuuden lukijoiksi? Teoksessa Minna Inovaara & Anna Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 55–74
- LEINO, KAISA 2016: Monipuolinen verkkotekstien käyttö tukee tekstitaitoja. Teoksessa Kaisa Leino & Outi Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 51–64
- LEINO, KAISA – KALLIONPÄÄ, OUTI 2016: Toimittajien alkusanat. Teoksessa Kaisa Leino & Outi Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 7–9
- LEINO, KAISA – NISSINEN, KARI 2018: Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa Juhani Rautapuro & Kalle Juuti (toim.) *PISA pintaa syvemmältä. PISA 2015 Suomen pääraportti*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 77. s. 39–68
- LEINO, KAISA – NISSINEN, KARI – PUHAKKA, EIJA – RAUTOPURO, JUHANI 2017: *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla: <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>
- LEINO, KAISA – AHONEN, ARTO K. – HIENONEN, NINJA – HILTUNEN, JENNA – LINTUVUORI, MERI – LÄHTEINEN, SUVI – LÄMSÄ, JONI – NISSINEN, KARI – NISSINEN, VIRVA – PUHAKKA, EIJA – PULKKINEN, JONNA – RAUTOPURO, JUHANI – SIRÉN, MARJO – VAINIKAINEN, MARI-PAULIINA – VETTENRANTA, JOUNI 2019: *PISA18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>
- LINNAKYLÄ, PIIRJO 1995: *Lukutaidolla maailman kartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

- LUKUKESKUS 2018: Sanat haltuun -hankkeen loppuraportti Saatavilla: <https://cld.bz/bookdata/GtCOuuu/basic-html/page-1.html#> [Viitattu 8.3.2020]
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Minna Harmanen & Tuija Hakala (toim.) *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 13–25
- MOISALA, MONA 2017: ”Suomalaistutkimus: Kohtuullinen pelaaminen on hyväksi aivoille.” *Pelit.fi*, 8.3.2017. Saatavilla: <https://www.pelit.fi/artikkelit/suomalaistutkimus-kohtuullisen-pelaaminen-on-hyvaksi-aivoille/> [Viitattu 27.8.2020]
- MÄÄTTÄ, SAMI 2018: Ajattelu- ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjinä. Teoksessa Katriina Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavilla: <https://www-ellibslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/reader/9789524518741>
- POPS 2014 = OPETUSHALLITUS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- RIKAMA, JUHA 2011: Kirjallisuudenopetuksemme lyhyt historia. Teoksessa Kimmo Suomi & Katriina Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja läppäri ja muuttuva oppiminen*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö HAI. s. 23–31
- RULJA, PIATTA 2017: Helsingiläisten yhdeksäsluokkalaisten lukumotivaatio ja sitoutuminen kaunokirjallisuuden lukemiseen. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- SAARANEN-KAUPPINEN ANITA & PUUSNIEKKA ANNA 2006: KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> . [Viitattu 5.3.2020]
- SAARINEN, PIRKKO – KORKIAKANGAS, MIKKO 1997: *Ihanaa vai pitkäveteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- SAARINEN, PIRKKO – KORKIAKANGAS, MIKKO 2009: *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- SATOKANGAS, HENRI – GRÜNTHAL, SATU – ROUTARINNE, SARA – TAINIO, LIISA 2019: Tietokirjoja lukemaan! Tietokirjallisuus lukutaidon kehittäjänä Lukuklaani-hankkeessa. Teoksessa Helena Ruuska & Markku Löytönen (toim.) *Tutkimuskohteena tietokirja. Pirjo Hiidenmaan juhlakirja*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto. s. 169–187
- SAVOLAINEN, HANNU – VILKKO, RISTO – VÄHÄKYLÄ, LEENA 2017: *Oppimisen tulevaisuus*. Tallinna: Gaudeamus.
- SINKO, PIRJO 2014: Hyviä koulukirjastoja tarvitaan. Teoksessa Hannele Frantsi, Kaarina Kolu & Seija Salminen (toim.) *Hyvä koulukirjasto*. Opetushallitus ja Suomen koulukirjastoyhdistys ry. s. 3. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvakoulukirjasto2014\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvakoulukirjasto2014_1.pdf)
- SIPPOLA, MARIKA 2008: Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten lukutaito. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- SISÄTTÖ, VESA 2020: *Lukemisen voima. Rauhoita mielesi ja paranna keskittymiskykyäsi*. Helsinki: SKS.

- SUOJALA, MARJA 2006: Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa Satu Grünthal & Johanna Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi: Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava. s. 170–189
- SULKUNEN, SARI – VÄLIJÄRVI, JOUNI – ARFFMAN, INGA – HARJU-LUUKKAINEN, HEIDI – KUPARI, PEKKA – NISSINEN, KARI – PUHAKKA, EIJA – REINIKAINEN, PASI 2010: PISA09 ensituloksia: 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21 Opetusministeriö & Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-960-8>
- TORVINEN, TIIA 2019: Hyviä ideoita ja tapoja alakoulun kirjallisuuskasvatuksessa – Opettajien näkemyksiä Lukuklaani-hankkeen tutkimuskyselyssä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- VILKMAN, SANNA 2016: ”Kirjoja lukenut teini osaa jopa 70 000 sanaa – Nuori, joka ei lue, 15 000 sanaa.” *Yle*, 3.3.2016. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-8711651> [Viitattu 29.7.2020]

## LIITTEET

### Liite 1: Lukuklaani-tutkimushankkeen alkukartoituskyselyn muiden opettajien kysymykset

**12. Kuinka usein oppitunneillasi käytetään kirjaa, joka kuuluu johonkin alla mainituista kategorioista?**

Tietokirjallisuus  
Kaunokirjallisuus  
Sarjakuvat

Päivittäin  
Viikoittain  
Kuukausittain  
Lukukausittain  
Lukuvuosittain  
Harvemmin  
En koskaan

**13. Kuinka usein luetat kokonaisen kirjan osana opetustasi?**

Kaunokirjallisuus  
Tietokirjallisuus  
Sarjakuvat

Päivittäin  
Viikoittain  
Kuukausittain  
Lukukausittain  
Lukuvuosittain  
Harvemmin  
En koskaan

**15. Kuinka tärkeänä pidät kirjallisuutta oman aineesi opetuksessa?**

Kaunokirjallisuus  
Tietokirjallisuus

Erittäin tärkeää  
Melko tärkeää  
Ei kovin tärkeää  
Ei lainkaan tärkeää  
En osaa sanoa

**16. Tähän voit vielä täsmentää vastausta halutessasi:**

**17. Oletko käyttänyt kirjallisuutta osana monialaista oppimiskokonaisuutta**

Kaunokirjallisuus

Tietokirjallisuus

Päivittäin

Viikoittain

Kuukausittain

Lukukausittain

Lukuvuosittain

Harvemmin

En koskaan

**18. Täsmennä vastausta halutessasi:**

**19. Teetkö yhteistyötä äidinkielen ja kirjallisuuden tai suomi toisena kielenä –opettajien kanssa?**

Päivittäin

Viikoittain

Kuukausittain

Lukukausittain

Lukuvuosittain

Harvemmin

En koskaan

**20. Täsmennä vastausta halutessasi:**

**21. Kerro kokemuksesi mukaan hyvistä käytänteistä, joissa olet hyödyntänyt kirjallisuutta oman oppiaineesi opetuksessa:**

## **Liite 2:** Lukuklaani-tutkimushankkeen alkukartoituskyselyn äidinkielen opettajien kysymykset

### **12. Mitä seuraavista kirjastopalveluista sinun on mahdollista käyttää opetuksessa tai opetuksen valmistelussa?**

- Omaa luokkakirjastoa
- Koulun kirjastoa
- Koululla vierailevaa kirjastoautoa
- Koulun yhteydessä toimivaa kunnan-/kaupunginkirjastoa
- Kunnan-/kaupunginkirjastoa
- Vapaasti verkossa käytettävissä olevia digitaalisia kirjastoja (esim. Gutenberg-projekti)
- Muuta, mitä?
- Ei mitään näistä

### **14. Jos et pysty käyttämään kirjastopalveluita niin usein kuin haluaisit, kerro lyhyesti miksi:**

### **15. Millä tavalla kirjojen saatavuus vaikuttaa luettavan valintaan opetuksessasi?**

### **24. Milloin viimeksi annoit oppilaille tehtäväksi lukea kokonaisen kirjan?**

- Viimeisen viikon aikana
- Viimeisen kuukauden aikana
- Viimeisen lukukauden aikana
- Viimeisen lukuvuoden aikana
- Yli vuosi sitten
- En ole koskaan antanut luettavaksi kokonaista kirjaa

### **25. Lukivatko kaikki oppilaat kirjan?**

- Kaikki oppilaat lukivat kirjan
- Osa oppilaista ei lukenut kirjaa. Kerro lyhyesti miksi:
- En osaa sanoa