

Lukupäiväkirjan käyttö suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen välineenä

Viola Uusitalo

Pro gradu -tutkielma

Yleinen kirjallisuustiede

Humanistinen tiedekunta

Helsingin yliopisto

Marraskuu 2020



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		
Tekijä – Författare – Author Viola Uusitalo		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Lukupäiväkirjan käyttö suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen välineenä		
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleinen kirjallisuustiede		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Marraskuu 2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 87 s + 10 liitesivua
Tiivistelmä – Referat – Abstract Tutkielmani aiheena on lukupäiväkirjan käyttö suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen välineenä. Tutkin, miten lukupäiväkirja tukee opiskelijoiden luetun ymmärtämistä sekä kielen ja kirjallisuuden oppimista. Lukupäiväkirjan tehtävänantojen kautta tutkin, miten opiskelijat kuvaavat luetusta teoksesta sekä lukemisesta heränneitä tunteita, tulkitsevat ja kuvaavat lukukokemustaan sekä sitä, miten lukupäiväkirja tukee kirjaesittelyn tekoa. Tutkimuksen alussa esittelen tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen toteutuksen. Olen toteuttanut lukupäiväkirjatutkimuksen suomalaisessa aikuislukiossa S25 Teksti ja konteksti -kurssilla, jolla käsitellään suomalaista kirjallisuutta. Tutkimusryhmä koostuu 24 opiskelijasta kahdesta eri opetusryhmästä. Tutkimus on kvalitatiivinen. Lukupäiväkirjatutkimukseni on sekä tutkiva että kuvaava tutkimus. Tutkimusmateriaalini koostuu 24 opiskelijan lukupäiväkirjoista sekä taustatietolomakkeista, 15 opiskelijan äänitetyistä kirjaesittelyistä sekä kahdesta kurssin opettajan haastattelusta. S25-kurssilla opiskelija lukee omavalintaisen suomalaisen kirjailijan kirjoittaman suomenkielisen kaunokirjallisen teoksen. Teoksesta pidetään kirjaesittelyä. Lukupäiväkirja on sekä tutkimusväline että kurssitehtävä. Lukupäiväkirjassa on kolme osaa, jotka opiskelija täyttää ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen. Osat käsittelevät teoksen kuvailua, tunnereaktioiden kuvailua ja lukukokemuksen tulkintaa. Viimeisessä osassa opiskelijat antavat palautetta lukupäiväkirjan tekemisestä. Analyysiluvussa keskityn teoksen valintaan, teoksen herättämiin tunteisiin, lukukokemuksen ilmaisemiseen sekä siihen, miten lukupäiväkirja toimii esittelyyn teon tukena. Näiden tulosten perusteella pohdin, miten lukupäiväkirja tukee suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetusta. Teoksen valinnan perusteet vaikuttavat teoksesta muodostettaviin odotuksiin. Teokset herättävät opiskelijoissa niin positiivisia kuin negatiivisia tunteita. Positiiviset tunteet kannustavat lukemisessa, kun taas negatiiviset tunteet voivat saada lukijan hylkimään teosta. Erityisesti teoksen kieli herättää tunteita: sopivan haastava kieli on opiskelijalle mielekäs, liian haastava kieli lannistaa ja helppo kieli joko ilahduttaa tai pitkästyyttää. Opiskelijan luoman odotushorisontin toteutuminen vaikuttaa vahvasti lukukokemuksen tuntemukseen. Lukukokemukseen vaikuttavat myös lukemisen aikana heränneet tunteet sekä kyky ymmärtää teoksen aihetta, merkityksiä ja kieltä. Lukupäiväkirjoista on ollut apua esittelyn teossa. Lukupäiväkirjasta saa materiaalia esittelyyn ja se auttaa opiskelijoita ymmärtämään teosta paremmin. Opiskelijat lainaavat suoraan ja epäsuoraan lukupäiväkirjan kohtia esittelyynsä. Tutkimukseni keskeinen tulos on se, että lukupäiväkirja toimii suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen hyvänä tukena monella tapaa. Tehtävät ohjaavat opiskelijaa pohtimaan teoksen valinnan syitä, tulkitsemaan teosta sekä siitä heränneitä tunteita ja pohtimaan omaa lukukokemustaan sekä itseään lukijana. Lukupäiväkirja auttaa syventämään luetun ymmärtämistä ja ohjaa opiskelijaa pohtimaan omaa identiteettiään sekä analysoimaan itseään lukijana ja kielenoppijana. Lukupäiväkirjan ohjeita voi muokata sopivaksi erilaisiin opetustilanteisiin. Lukupäiväkirjassa voi olla laajasti erilaisia kysymyksiä tai se voi keskittyä vain tiettyihin aiheisiin. Sitä voi muokata soveltumaan kurssin sisältöihin ja opetusryhmän tasoon. Lukupäiväkirjaa voi muokata lukemattomilla tavoilla ja juuri siksi se on toimiva ja monimuotoinen väline suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen opetuksessa.		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords lukeminen, lukupäiväkirja, suomi toisena kielenä, lukio-opetus, aikuisopetus, kirjallisuudenopetus, lukukokemus, tunnetutkimus, kirjallisuudentutkimus		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampuksen kirjasto		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Sisällys

1.	Johdanto	2
1.1	Tutkimuskysymys ja tutkimuksen motiivit.....	3
1.2	Tutkimuksen eettisyys.....	5
1.3	Tutkielman rakenne.....	6
2.	Teoria ja metodi	7
2.1	Kirjallisuuden opetus toisen kielen opinnoissa ja aiempi tutkimus	8
2.2	Kirjallisuuden opetus aikuislukion suomi toisena kielenä -opetuksessa sekä Teksti ja konteksti -kurssilla	14
2.3	Osallistujien esittely	16
2.4	Kyselytutkimusmetodi ja lukupäiväkirja	19
2.5	Esittelyn ohjeistus sekä opettajan haastattelut	25
3.	Lukupäiväkirjan analyysi.....	28
3.1	Teoksen valinta	30
3.2	Lukemisen herättämät tunteet	34
3.3	Lukukokemus	42
4.	Lukupäiväkirja esittelyn teon tukena	60
5.	Lukupäiväkirja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen oppimisen välineenä.....	70
6.	Lopuksi	79
7.	Lähdeteokset	83
8.	Liitteet	88
8.1	Liite 1: Tutkimusta koskeva tiedote	88
8.2	Liite 2: Tutkimuksen suostumuslomake	90
8.3	Liite 3: Taustatietolomake.....	91
8.4	Liite 4: Luetut teokset	93
8.5	Liite 5: Lukupäiväkirjan ohjeistus	94
8.6	Liite 6: Esittelyn ohjeistus.....	96
8.7	Liite 7: Litterointimerkinnot.....	97

1. Johdanto

Lukeminen tuntuu rentouttavalta, ja on mukaansa tempaisevaa, kun pääsee kirjan välityksellä osaksi toista maailmansotaa edeltävää aikakautta. (Lukupäiväkirja (jatkossa LPK) opiskelija 5)¹²

Osa kohdista on niin tylsiä, että tekisi mieli vain ottaa nokoset. (LPK opiskelija 1)

En tiedä mistä olen pitänyt oikeasti tarinasta, mutta minulle oli kivaa aikaa lukea sen, koska minä melkein ymmärsin kokonaan, suomen kieltä lauseet ja sanat mitkä ovat kirjassa. (LPK opiskelija 10)

Lukeminen herättää erilaisia tunteita ja ajatuksia. Lukeminen voi olla positiivinen, rentouttava ja vapauttavakin kokemus, kun saa pienen tauon omasta elämästään eläytyessään tarinaan. Toisaalta joskus lukeminen voi olla niin tylsää, että meinaa nukahtaa. Parhaimmillaan lukeminen on vuorovaikutusta teoksen ja lukijan välillä. Lukija hyödyntää lukiessaan tietojaan, muistojaan sekä tunnekokemuksiaan. Teos antaa lukijalle uusia tietoja ja mahdollisuuden nähdä maailman tai asiat uudesta näkökulmasta. Lukeminen antaa mahdollisuuden kokea asioita, joita emme voi kokea tosielämässä. (Koskela & Lankinen 2003: 15.) Voimme kokea erilaisten hahmojen elämää ja tunteita. Voimme elää fantasiamaailmassa, jonne emme muuten pääsisi. Voimme kokea tekevämme asioita, joihin emme fyysisten rajoitteidemme tai asuinmaamme vuoksi pysty. Lukiessaan esimerkiksi maahanmuuttaja voi kuvitella olevansa taas vanhassa kotimaassaan tai totutella teoksen kautta uuteen paikkaan ja kulttuuriin. Jokaisen lukijan lukukokemus on omanlaisensa ja siksi lukemista on niin mielekästä tutkia.

Erityisesti kun luetaan muulla kuin omalla äidinkielellä, kielen vaikutus reaktioihin ja lukemisen herättämiin tunteisiin vahvistuu. Kieli voi herättää niin negatiivisia kuin positiivisia tunteita. Kielenopetukseen ja oppimiseen liittyen voi helposti herätä ajatus, että kieli voi olla joko sopivaa tai liian haastavaa, mutta kieli voi olla myös liian helppoa. Erityisesti suomi toisena kielenä -opinnoissa luetun teoksen kieli herättää paljon ajatuksia. Näin on myös toteuttamassani tutkimuksessa. Näissä ajatuksissa kielen helppous ja haastavuus voidaan kumpikin nähdä

¹ Lainaukset ovat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen opiskelijoiden koneella kirjoitetuista lukupäiväkirjoista. Useissa lainauksista on kielivirheitä sekä kirjoitusvirheitä: sanoja on kirjoitettu väärin, otteissa on kielioppivirheitä sekä kirjoitusvirheitä, kuten liiallisia määriä välilyöntejä. Otteet on lainattu samanmuotoisina kuin ne on alun perin kirjoitettu. Jos lainauksiin on tehty muutoksia, kuten kursivointia, siitä on erikseen mainittu.

² Olen numeroinut opiskelijat, jotta tutkielmassani voi seurata opiskelijoiden yksittäisiä lukukokemuksia. Numeroin vain opiskelijat, joiden lukupäiväkirjoista ja esittelyistä on lainauksia tekstissä tai joiden lukukokemusta seurataan pitkin tutkielmaa. Numeroituja opiskelijoita on 16, kun tutkimukseen osallistuneita on 24. Nämä numeroidut opiskelijat on numeroitu sattumanvaraisesti.

opiskelijan oman kielitaidon mukaan positiivisena tai negatiivisena asiana. Liian vaikea kieli vaikeuttaa lukemista ja liian helppo kieli taas voi tehdä lukemisesta pitkästyttävää eikä edistä kielen oppimista. Teoksen kieli sekä teoksen herättämät tunteet vaikuttavat lukukokemukseen. Näihin vaikuttavat myös teoksen valinnan onnistuminen, teoksen juoni ja sisältö sekä lukijan ja teoksessa esiintyvän kulttuurin kohtaaminen. Kun lukija saa itse valita teoksen, on jokaisella lukijalla omat perusteensa valinnalle.

Suomessa lukeminen ja luetun ymmärtäminen ovat jollain tasolla osana jokaisen elämää: jos ei kirjallisuuden lukemisena, niin muunlaisen tekstin kuluttamisena. Me luemme ymmärtääksemme, tunteaksemme ettemme ole asioiden kanssa yksin, rentoutuaksemme, nauttiaksemme, kuluttaaksemme aikaa, löytääksemme tietoa, oppiaksemme itsestämme ja maailmasta sekä monista muista syistä. Joskus lukeminen on pakollista. Selkein esimerkki tästä on opiskelu. Eri opetusasteiden kielten opetussuunnitelmissa lukee joidenkin kurssien kohdalla kurssin tavoitteena teoksen osan tai kokonaisen teoksen lukeminen kurssilla. Teoksen lukemiseen liitetään usein tehtävä: esitelmä, essee, lukupäiväkirja, lukupiiri tai jotain muuta. Yhdistääkseni pro gradu -tutkielmassani yleisen kirjallisuustieteen, suomen kielen sekä aineenopettajan opinnot tutkin kirjallisuuden opetusta suomi toisena kielenä -opinnoissa. Lukeminen sekä erityisesti lukeminen vieraalla kielellä herättävät paljon tunteita ja nämä tunteet sekä muut tekijät vaikuttavat lukukokemukseen. Näitä aiheita oli mielekkäintä tutkia ohjeistamalla opiskelijaryhmää kirjoittamaan luettavasta teoksesta lukupäiväkirjaa:

Olipa kiva kirjoittaa lukupäiväkirjaa, se auttanut paljon lukemisen ymmärtämisestä, eli, jos ei lue kirjaa tai ei ymmärrä siitä hyvin, on vaikea kirjoittaa lukupäiväkirja. Siinä oli paljon kysymyksiä, jotka helpottivat paljon sitä, mitä voi kirjoittaa lukupäiväkirjassa. (LPK opiskelija 4)

Lukupäiväkirjasta pystyi keräämään tutkimustietoa jo lukuprojektin edetessä. Lukupäiväkirjan kautta pääsi tutustumaan teoksen opiskelijassa herättämiin tunteisiin juuri lukemisen hetkellä, eikä vasta lukemisen päätyttyä. Samalla lukupäiväkirja tuki opiskelijan luetun ymmärtämistä ja lukukokemusta sekä kehitti hänen kirjoitustaitoaan.

1.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen motiivit

Tutkielmani aiheena on kirjallisuuden opetus suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineessa. Tutkin kirjallisuuden opetusta aikuislukiossa teettämäni lukupäiväkirjatehtävän kautta. Teetin

suomalaisen aikuislukion kirjallisuuden S25 Teksti ja konteksti -kurssilla opiskelijoille lukupäiväkirjan, johon keskitän tutkimukseni. Kyseisellä kurssilla oli kurssityönä myös lukukokemusta koskeva suullinen esittely, jonka tukena lukupäiväkirja toimi. Keräsin osallistujilta lukupäiväkirjat ja äänitin heidän esittelynsä. Koska tutkimusala on uusi ja tutkimusryhmä on melko pieni (24 osallistujaa), tutkimus on kvalitatiivinen.

Yhdistän tutkimuksessani kirjallisuustieteen, suomen kielen tutkimuksen sekä aineenopettajan opinnot. Kirjallisuus ja lukeminen voivat tukea kielen oppimista ja halusin rajata tutkimukseni tähän. Lukupäiväkirjatutkimus antoi hyvän mahdollisuuden tutkia tarkasti lukemisen ja kielen oppimisen yhteen soveltumista. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten lukupäiväkirja tukee suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen oppimista?
2. Miten lukupäiväkirjassa kuvataan lukukokemusta?
3. Millaisia tunteita lukeminen herättää?
4. Miten lukupäiväkirja toimii esittelyn tukena?

Lukupäiväkirjan toiminta suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen tukena on tärkein tutkimuskysymykseni. Muut tutkimuskysymykset auttavat siihen vastaamisessa. Lukeminen herättää lukijassa monia tunteita. Erityisesti vieraalla kielellä lukeminen herättää teoksen kieleen liittyviä tunteita. Nämä vaikuttavat lukukokemukseen. Lukukokemusta tutkiessa on siis mielekästä nostaa mukaan myös lukemisen herättämät tunteet. Tunteiden tutkimuksessa lukemisesta heräävät tunteet jaetaan usein kokijan tiedostamiin emootioihin sekä kokijalle tiedostamattomiin affekteihin. Kaikessa tutkimuksessa näin tarkka määrittely ei kuitenkaan ole tarpeen, ja puhutaan pelkästään tunteista. (Helle & Hollsten 2016: 12–16.) Omassa tutkimuksessani oleellista on, millaisia tunteita ja tuntemuksia lukijalle lukemisen aikana ja sen jälkeen herää sekä miten hän niitä itse tulkitsee. Niiden kohdalla ei ole merkitystä, ovatko tunteet emootioita vai affekteja, sillä tutkin tunteiden kuvaamista sekä tunteiden ja niiden tulkinnan vaikutusta lukukokemukseen. Lukukokemuksessa tunteiden lisäksi on olennaista, miten opiskelija on itse kokenut ja kuvannut lukemisen sujuneen sekä, miten hän kokee, että teos on täyttänyt hänen odotuksensa. S25-kurssin kurssitehtäviin kuului suullinen esittely, joten oli mielekästä tutkia, miten lukupäiväkirja tukee esittelyn tekoa. Tätä tutkin sekä opiskelijoiden palautteen perusteella että vertaamalla esittelyn sisältöjä lukupäiväkirjan sisältöön. Tunteiden kuvauksen, lukukokemuksen analyysin, esittelyyn saadun tuen sekä opiskelijoiden omien kommenttien kautta pääsen tulkitsemaan, miten lukupäiväkirja tuki opiskelijaryhmää suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen oppimisessa.

Kurssilla jokaisen opiskelijan tuli itse valita luettava teos. Kurssi käsitteli suomalaista kirjallisuutta, joten valitun teoksen tuli olla suomalaisen kirjailijan kirjoittama suomenkielinen aikuisille suunnattu kaunokirjallinen teos. Aikuislukioilla ei ollut tarjota koko ryhmälle samaa teosta ja lisäksi omavalintaisella teoksella pyrittiin siihen, että jokainen löytää itselleen teoksen, joka motivoi juuri häntä lukemaan. Koska jokainen opiskelija luki eri teoksen, en voi analysoida yksittäisen teoksen oppimista lukupäiväkirjan avulla, vaan keskityn siihen, miten itse lukupäiväkirja vaikuttaa lukukokemukseen ja kielenoppimiseen. Useampi teos tuo tutkimukseen mielenkiintoa. Useat teokset tekevät esittelyistä mielekkäitä, kun opiskelijat esittelevät toisilleen eri teoksia ja kyseiseen teokseen liittyvää lukukokemusta.

Kirjallisuuden opetuksesta suomi toisena kielenä -opinnoissa ei ole aikaisemmin tehty paljoakaan tutkimusta. Suomen kielellä aiheesta löytyy yksi artikkelikokoelma, jonka lähdekirjallisuudesta näkee, että aiempaa tutkimusta aiheesta on niukasti. Aiheesta on tehty muutama pro gradu -tutkielma sekä väitöskirja, jotka käsittelevät usein lukupiiriä suomi toisena kielenä -opetuksessa.³ Lukupäiväkirjan käyttöä suomi toisena kielenä -opetuksessa ei ole vielä tutkittu. Valitsin tutkimusmenetelmäksi lukupäiväkirjan, sillä sen tutkimus on uutta suomi toisena kielenä -opinnoissa. Aikuisille suunnatusta suomi toisena kielenä -opetuksesta on vähän tutkimusta ja lukupäiväkirjan kirjoittaminen kokonaisen teoksen pohjalta vaatii niin luku- kuin kirjoitustaitoa, joten tutkimus oli mielekästä sijoittaa aikuislukioon. Suomi toisena ja vieraana kielenä -opetukseen tarkentunut tutkimusala on vielä melko pieni ja aiheita käsittelevät uudet tutkimukset ovat tutkimusalalle hyödyllisiä.

1.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa on 24 osallistujaa. Tutkimusmateriaali on kerätty suomalaisessa aikuislukiossa.⁴ Selitin aikuislukion kurssin opiskelijoille yhteisesti tutkimuksen periaatteet, keruutavan, käyttötarkoituksen sekä materiaalin säilyttämisen ja esittämistavat. Tämän lisäksi jokainen sai mukaansa tutkimusta koskevan tiedotteen, jossa yllä mainitut tiedot selitettiin tarkemmin, sekä yhteystiedot mahdollisia lisäkysymyksiä varten (ks. liite 1). Olin paikalla seuraamassa opetusta ja vastailin tällöin tutkimustani koskeviin kysymyksiin. Tutkimukseen osallistuminen oli

³ Esittelen näitä tutkimuksia tarkemmin luvussa 2.1. Kirjallisuuden opetus toisen kielen opinnoissa ja aiempi tutkimus.

⁴ Oppilaitoksen, opettajan tai tutkimukseen osallistujien nimiä tai muita tunnistamisen mahdollistavia tietoja ei mainita tutkimukseen osallistujien yksityisyyden turvaamiseksi.

vapaaehtoista, se ei lisännyt opiskelijoiden työmäärää eikä vaikuttanut heidän arvosanoihinsa. Opiskelijoille ei kerrottu henkilökohtaisesti tutkimuksen tuloksista, mutta heille kerrottiin, mistä valmiin tutkielman voi lukea.

Jokainen, joka halusi osallistua tutkimukseen, sai täytettäväkseen suostumuslomakkeen (ks. liite 2). Suostumuslomakkeessa oli neljä kohtaa. Ensimmäisessä kohdassa pyydettiin lupaa kerätä osallistujan lukupäiväkirja ja käyttää sitä tutkimuksessa. Toisessa kohdassa pyydettiin lupaa äänittää osallistujan suullinen esittely ja osallistujan halutessa myös videoita se tai hänen PowerPoint-esityksensä. Kolmannessa kohdassa kysyttiin lupaa lukupäiväkirjan ja esittelyn äänitteen sekä siitä tehtävän litteraatin käyttöön mahdollisissa jatkotutkimuksissa sekä näiden materiaalien säilyttämiseen arkistossa. Neljännessä kohdassa kysyttiin, saako osallistujan lukupäiväkirjaa ja esittelyä sekä siitä tehtävää litteraattia esittää tutkimusta koskevissa esityksissä.

Osallistujille painotettiin, että tutkimus on heille täysin vapaaehtoinen eikä vaikuta kurssisuoritukseen tai sen arvosanaan. Osallistujalla oli oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että keskeytys olisi vaikuttanut hänen kurssisuoritukseensa. Teksti ja konteksti -kurssi oli vaativa ja useampi opiskelija jätti kurssin kesken. Näin kävi myös kuuden tutkimukseen osallistuneen kohdalla.⁵ Osallistujat kuitenkin poikkeuksetta antoivat luvan käyttää heiltä jo kerättyä materiaalia tutkimukseen. Tämän vuoksi tutkimusmateriaalissani on lukupäiväkirjan ensimmäisiä osia suurempi määrä viimeisiin osiin verrattuna. Lukupäiväkirjatutkimuksen ja esittelyjen videoinnin lisäksi haastattelin opettajaa. Ennen haastattelua kurssin opettaja sai tutustua tutkimustani ja haastattelumateriaalin keruuta, käyttötarkoitusta, säilyttämistä sekä esittämistä koskevaan tiedotteeseen ja täytti suostumuslomakkeen.

1.3 Tutkielman rakenne

Aloitan esittelemällä tutkimukseni teoriaa ja metodologiaa. Esittelen kirjallisuuden opetusta vieraan kielen ja toisen kielen -opinnoissa Brian Parkinsonin ja Helen Reid Thomasin teoksen *Teaching Literature in a Second Language* sekä Marjo Melan ja Pirjo Mikkosen toimittaman *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* -teoksen perusteella. Avaan, miksi kirjallisuuden opetus on tärkeää ja mitä kirjallisuudesta voi oppia itse kirjallisuuden sisällön lisäksi. Kuvailen erilaisia kirjallisuuden

⁵ Osa tutkimukseen osallistuneista ei myöskään palauttanut jokaista lukupäiväkirjan osaa kurssin aikana, jolloin ne eivät ole osana tutkimusmateriaaliani.

opetustapoja. Avaan aiheesta aiemmin tehtyä tutkimusta sekä sitä, miten käytän niitä tutkielmani tukena. Esittelen tarkemmin kirjallisuuden opetusta aikuislukion suomi toisena kielenä -opetuksessa tukeutuen *Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden* (jatkossa *ALOPS*) suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -osioon. Esittelen *ALOPS*:ssa esiintyviä kirjallisuuden opetuksen tavoitteita ensin oppimäärän kohdalla. Kerron *ALOPS*:in pohjalta tarkemmin S25 Teksti ja konteksti -kurssin tavoitteista ja sisällöistä. Samassa luvussa avaan tarkemmin aikuislukion Teksti ja konteksti -kurssin, jolla tutkimukseni suoritin, sisältöä ja suoritusmuotoja. Tämän jälkeen esittelen tarkemmin omaa tutkimustani. Aloitan esittelemällä osallistujaryhmän. Sen jälkeen kerron kyselytutkimusmetodista sekä lukupäiväkirjatutkimuksen valmistelusta ja toteutuksesta. Viimeisenä kuvailen esittelyn ohjeistuksen sekä kerron haastattelun toteutuksesta.

Analyysiosuudessa analysoin ensin lukupäiväkirjoja. Käsittelen teoksen valinnan syitä, teoksen ja lukemisen herättämiä tunteita sekä lukukokemusta. Esittelen yleisesti opiskelijoiden kertomuksia lukemisesta ja kirjallisuuden oppimisesta lukupäiväkirjavastausten pohjalta. Nostan esille opiskelijoiden osoittamia teoksen valintaan vaikuttavia tekijöitä. Tunteiden kohdalla erittelen opiskelijoiden esille nostamia tunteita positiivisten ja negatiivisten tunteiden kautta. Pohdin, miten tunteet vaikuttavat lukukokemukseen. Käsittelen lukukokemusta opiskelijoiden vastausten perusteella: analysoin, miten tunteet, kieli sekä odotukset ja niiden täyttyminen ovat osana lukukokemusta. Tämän jälkeen keskityn analysoimaan lukupäiväkirjan toimintaa esittelyn teon tukena. Tätä käsittelen sen kautta, mitä opiskelijat ovat vastanneet aiheita koskeviin kysymyksiin, mitä opettaja sanoi asiasta haastattelussa ja lisäksi vertailen lukupäiväkirjan ja esittelyn sisältöä. Lopuksi pohdin lukupäiväkirjan toimimista kurssityönä sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen oppimisen apuna oman analyysini, opiskelijoiden vastausten sekä haastattelun kautta. Liitteistä löytyvät tutkimusta koskeva tiedote, suostumuslomake, opiskelijoiden lukemien teosten nimet, lukupäiväkirjan- ja esittelyn ohjeistus ja litterointimerkit.

2. Teoria ja metodi

Tekstit ovat osana kaikkea opetusta: kaikilla kursseilla käytetään jonkinlaisia tekstejä, oli sitten kysymys matematiikasta, biologiasta tai suomen kielestä ja kirjallisuudesta. Oman opetuskokemukseni sekä aineenopettajan opintojen kautta tiedostan, että itse kirjallisuuden opetukselle jää ajallisesti melko vähän tilaa muun opetuksen ohella niin suomen kieli ja kirjallisuus -opetuksessa kuin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksessa. Lyhyempiä tekstejä, kuten

novelleja ja runoja, sekä pidempien tekstien osia käsitellään kursseilla. Pidemmille kokonaisille teoksille jää vähemmän aikaa. Osalle kursseista kuuluu opetussuunnitelmissa ohjeistettujen sisältöjen vuoksi kaunokirjallisen teoksen tai tietokirjan lukeminen, osalla kursseista se on nostettu kurssisisältöön muuten. Lukeminen jää kuitenkin usein aikataulun vuoksi oppituntien ulkopuoliseksi toiminnaksi. Tämä korostuu suomi toisena kielenä -opetuksessa. Oppitunneilla ei kaikilla kursseilla löydy aikaa lukea ja kielitaito tuo mukanaan haasteensa. Kirjallisuus on kuitenkin osa opetusta, jo oppiaineen nimessä. Sen opetukselle löytyy aikansa ja paikkansa: kirjallisuutta voidaan opettaa erikseen tai se voidaan yhdistää muuhun kurssin kautta opetettavaan aiheeseen. Kirjallisuuden kautta voidaan oppia niin kirjallisuudesta kuin suomen kielestä, kieliopista, kulttuurista tai melkein mistä vain. (Mikkonen 2007: 7.) Kirjallisuutta opettaessa opettavien ja erityisesti luettavien teoksien valintaan tulee kiinnittää tarkasti huomiota. Erityisesti toisen kielen opetuksessa ja sen mukana tuomissa haasteissa tulee ottaa huomioon useita seikkoja luettavan teoksen valinnassa. Tästä aiheesta ja kirjallisuuden opetuksesta toisen kielen opinnoissa löytyy jonkin verran tutkimusta vierailta kielillä, mutta tutkimus kirjallisuuden opetuksesta suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineessa on vielä melko vähäistä.

2.1 Kirjallisuuden opetus toisen kielen opinnoissa ja aiempi tutkimus

Tämän luvun teoriapohjana toimivat Parkinsonin ja Reid Thomaksen *Teaching Literature in a Second Language* -teos sekä Melan ja Mikkosen *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* -artikkelikokoelma kertovat, mitä hyötyä kirjallisuuden opetuksesta voi olla. Myös oma opetuskokemukseni sekä aineenopettajan opinnot ovat apuna pohtiessa kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia ja sen hyötyjä. Usein ajatellaan, että tietokirjallisuus tarjoaa objektiivista ja täsmällistä tietoa ja kaunokirjallisuuden tarjoama tieto taas olisi subjektiivista eikä yhtä totta kuin tietokirjallisuuden tarjoama. Kaunokirjallisuus on usein fiktiivistä ja moniselitteistä. Se tarjoaa myös tietoa, joka kuitenkin on erilaista kuin tietokirjojen tarjoama. Tämä tieto voi olla subjektiivisempaa, mutta silti yhtä hyödyllistä kuin tieto, jota hakisi tietokirjoista. (Koskela & Lankinen 2003: 15.) Kaunokirjallisuus lisää tietoa kulttuurista, opettaa kirjoittamaan ja lukemaan, opettaa kieltä ja kielen rytmiä ja avaa uusia näkökulmia. Kirjallisuus on parhaimmillaan autenttista oppimateriaalia. (Parkinson & Reid Thomas 2000: 9–10.) Autenttisella oppimateriaalilla tarkoitetaan materiaalia, joka on otettu luonnollisesta kielenkäyttötilanteesta, kuten kaunokirjallisuudesta, uutisista tai keskusteluista. Autenttista materiaalia ovat myös materiaalit, joissa keksityn materiaalin kieli on

samanlaista kuin luonnollisessa tilanteessa käytetty kieli. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 13.) Luettava teos tuo hyvin valittuna opiskelijoille sopivia kielellisiä haasteita sekä teokset voi valita opetuksen muihin teemoihin sopiviksi. (Parkinson et al. 2000: 11). Suomen kielen ja kirjallisuuden opinnoissa kaunokirjallisuutta voi käyttää muun muassa kielen oppimisen materiaalina: siitä voi oppia sanastoa ja kielen rakenteita. Lisäksi sen kautta voi oppia suomalaisesta kulttuurista ja elämästä, kuten juhlapäivistä ja niiden tavoista tai eri paikoissa asioimisesta ja toimimisesta. Parhaimmillaan kaunokirjallisuuden lukeminen voi auttaa ymmärtämään kulttuuria ja sopeutumaan siinä elämiseen. (Mikkonen 2007: 7.) Tämä on erittäin oleellista suomi toisena kielenä -opinnoissa. Opiskelijat tutustuvat kaunokirjallisuuden kautta myös suomalaiseen kulttuuriin ja oppivat ymmärtämään suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan toimintaa.

Kirjallisuuden opetus ja erityisesti teosten valinta voivat tuoda mukanaan myös vaikeuksia, jotka on hyvä nostaa esiin. Kurssilla luettavaa teosta valitessa olennaisia tekijöitä ovat teoksen kielen ja kulttuurin taso, teoksen pituus, pedagoginen rooli, kirjallisuudenlaji sekä teoksen status eli onko teos kurssilla luettavana muun muassa siksi, että se on klassikkostatuksensa tai kaanoniin kuulumisen vuoksi pakollinen tai toivottava luettava osana opetusta. (Brumfit 1986: 189.) Teoksen kielellinen taso on valinnan tekijänä ymmärrettävä. Kurssille ei voi valita teosta tai teoksia, jotka ovat oppijoille vielä kielellisesti liian haastavia, mutta teoksen kielen ei pidä olla liian helppoakaan. Kulttuurinen tekijä tulee esille erityisesti toisen kielen oppijoiden ryhmissä, joissa oppijat tulevat eri kulttuureista. Eri teoksen kulttuurit ja toimintatavat ovat läheisiä eri oppijoille. (Brumfit 1986: 189.) Pituus on olennainen tekijä, kun ajatellaan, kuinka pitkä teos voidaan lukea osana kurssia, mutta myös ajatellessa kuinka pitkistä teoksesta oppijat selviävät kielellisesti, luetun ymmärtämisen kannalta sekä ajallisesti niin, että lukeminen on heille mielekästä ja motivoivaa. Teosta tai teoksia valitessa on oleellista miettiä, mikä niiden rooli on pedagogisesti: mitä teosta lukemalla pyritään oppimaan. Genrejen representaatio viittaa siihen, että kursseilla tulee opettaa monipuolisesti erilaisia kirjallisuudenlajeja. Siksi ei voida lukea pelkästään novelleja tai romaaneja, vaan mukaan pitää nostaa myös näytelmiä ja runoteoksia. (Brumfit 1986: 189–190.) Näitä pyritäänkin vaihtelevaan niin, että eri kursseilla luetaan teoksia eri kirjallisuudenlajeista. Kurssilla, jolla toteutin tutkimukseni, opiskelijat saivat valita itse lukemansa teoksen sekä sen lajin. Lähes kaikki valitsivat romaanin, mutta muutama luki novellikokoelman ja yksi valitsi luettavakseen runoteoksen.

Teos voi olla kielellisesti, kulttuurillisesti tai sisällöltään vaikeasti ymmärrettävä, varsinkin jos lukija on eri kulttuurista kuin mihin teos sijoittuu. Teosta valitessa voi olla vaikeuksia

löytää tilanteeseen sopivaa ja tarpeeksi autenttista tekstiä. (Parkinson et al. 2000: 11–12.) Opiskelija 1 valitsi luettavakseen Juha Hurmeen *Niemen*. Kirjan haastavuus vastasi hänen taitojaan kielitaidon ja luetun ymmärtämisen osalta, mutta erityisesti vanhan ajan vieraat sanat tuottivat turhautumista: ”Erityisesti loppumetreillä halusin kirjan vain olevan ohi ja olin lopen kyllästynyt kaiken maailman *suhmuroimisiin ja tinktuureihin*”⁶ (LPK opiskelija 1). Myös opiskelija 2:lla nousi esiin teoksen valinnan mukana tuomia vaikeuksia. Rosa Liksomien *Yhden yön pysäkki* oli niin kielellisesti, kulttuurillisesti kuin sisällöllisestikin vaikeasti ymmärrettävä, vaikka opiskelijalla oli hyvät kielelliset ja luetun ymmärtämistä koskevat valmiudet teoksen lukemiseen. Slangisanasto sekä novellikokoelman erilliset tarinat, joista opiskelija ei löytänyt yhteistä tekijää, vaikeuttivat teoksen ymmärtämistä ja johtivat tyytymättömyyteen ja pettymykseen. Opiskelija 2 oli innostunut lukemisesta ja hänen odotuksensa olivat korkealla. Teoksen lukeminen oli kuitenkin ärsyttävää ja itse teos pettymys. Erityisesti opiskelija 2 mainitsee vaikeudeksi slangin: ”Slangin käyttö aiheutti vaikeuksia ja jossain kohdissa käytettiin minun mielestä myös murretta” (LPK opiskelija 2). Liian haastava tai vaikeasti ymmärrettävä teos voi vaikuttaa negatiivisesti lukukokemukseen: ”Valitettavasti en tykännyt kirjasta, slangin käyttö kaunokirjallisessa teoksessa ärsytti ja häiritsi. Vaikea on kertoa kirjasta, kun koko teos on iso kysymysmerkki ja se harmittaa.” (LPK opiskelija 2.) Erityisesti vieraalla kielellä luettaessa teoksen valinnan onnistumisen tärkeys korostuu, sillä teoksen kohdalla haasteena on jo se, että lukija ei lue omalla äidinkielellään.

Suomi toisena kielenä -opinnoissa opiskelijaryhmän kielitaidon sekä taustojen suuret erot voivat vaikeuttaa sopivan teoksen löytymistä. Tämän vuoksi laajalle opiskelijaryhmälle olisi haastavaa antaa vain yksi teos luettavaksi niin, että se soveltuisi jokaisen opiskelijan kielitaitotasoon. Yksittäinen teos olisi osalle kielellisesti liian vaativa ja osalle se taas ei toisi tarpeeksi haasteita. Kirjallisuuden opetuksessa lähtökohdana onkin yksilöllisyys. Niin nuorilla kuin aikuisilla on todella erilaiset lähtökohdat sekä kielitaidon tason että lukeneisuuden ja lukutaitojen kohdalla. Nämä vaikuttavat paljolti opiskelijalle sopivan kurssiluettavan valintaan. Näiden asioiden lisäksi luettavan kirjan valintaan vaikuttaa motivaatio. Jos haluaa, että opetus aidosti hyödyttää kaikkia, tulee opiskelijoita eriyttää. (Ahopelto 2019: 105.) Olisi parasta, että opiskelijaa ei vaadita lukemaan teosta, joka on hänelle liian haastava: liian vaikean teoksen lukeminen tai luovuttaminen voivat vaikuttaa negatiivisesti lukemiseen kohdistuviin asenteisiin. Kirjan pitääkin soveltua sisällöltään oppijan kehitystasoon, mikä ei aikuisopetuksessa ole suuri ongelma, mutta erityisesti sen pitää olla

⁶ Sitaatit ovat opiskelijan omia.

rakenteeltaan oppijan luetun ymmärtämisen ja kieleltään oppijan kielitaidon tasolla. (Herajärvi 2002: 27–28; Brumfit et al. 1986; 23.) Tämä toteutuu muun muassa juuri sillä tavoin, että opiskelijat lukevat omavalintaisen teoksen. Vaihtoehtoisesti kurssilla voi olla muutamia eritasoisia teoksia, joista opiskelijat voivat valita sopivan tai joiden valitsemisessa heitä voidaan auttaa. Motivoivinta sekä ymmärtämistä ja oppimista edistäväntä olisikin löytää jokaiselle opiskelijalle hänen tasoisensa ja häntä kiinnostava kurssin aiheisiin sopiva teos.

Kirjallisuutta voi opinnoissa lukea ja opettaa useammalla tavalla. Yksi opetustapa on kirjoista luennoiminen, jolloin kerrotaan kirjasta, sen juonesta sekä usein kirjailijasta ja hänen elämästään sekä tuotannostaan. Tämä on yleistä ja tällöin itse teosta ei välttämättä lueta ollenkaan tai siitä luetaan osia. Yksi vaihtoehto on teosten lukeminen ääneen. Sitä voi toteuttaa useammalla tapaa: opettaja voi lukea teosta ääneen tai opiskelijat tai osa heistä voi lukea sitä vuorotellen ääneen. Luonnollisesti teosta voi lukea myös yksin luokassa, lukutunnilla tai kotona omaan tai opettajan ohjeistamaan tahtiin. Lukemisen lisäksi teoksesta voidaan etsiä tietoa muista lähteistä tai teoksen sisältöä voidaan kääntää. (Parkinson et al 2000: 26–30.) Suomi toisena kielenä -tunnilla tämä voi toimia kahteen suuntaan: teosta voidaan kääntää suomeksi tai suomesta omalle äidinkielelle.

Parkinsonin ja Reid Thomasin teos tarjoaa syitä kirjallisuuden lukemiseen kielen opetuksen osana. Heidän mukaansa kirjallisuutta voi lukea niin mielekkyyden, sisällön, kielen opiskelun kuin tunteiden herättämisen vuoksi. Näistä asioista voi jälkikäteen keskustella tai kirjoittaa. (Parkinson et al. 2000: 30–35.) Kaunokirjallinen teos tai teoksen osa voi olla lähtökohta keskustelulle, tekstianalyysin kirjoittamiselle tai oman tekstin luomiselle. Kirjallisuutta voidaan käyttää myös nimenomaan kielenopetuksessa: sen avulla voidaan muun muassa harjoitella sanastoa tai kieliopin osia. Kirjallisuuden kautta voidaan harjoitella samalla kieltä ja muita kurssin aiheita. (Kalliokoski 2007: 44–45, 53.) Suomi toisena kielenä -opetuksen kursseilla on usein tiukka aikataulu, jolloin voi olla haastavaa löytää lukemiselle aikaa tunneilla. Lukeminen jää aikataulun puitteissa helposti opiskelijan omalle vastuulle. Tämän takia kurssille kuuluvan kieliopin ja muiden aiheiden opettaminen tekstien lukemisen kautta on hyödyllistä. Kaunokirjallisuuttakin saa kursseille enemmän mukaan, kun sitä tuodaan esille myös kieliopin tehtävissä. Kirjallisuudesta voi tehdä erilaisia tehtäviä. Ne voivat olla monisteita, joissa on kysymyksiä teoksen aiheesta tai kieliopillisia tai sanastollisia tehtäviä. Teoksesta tai sen osasta voidaan kirjoittaa tiivistelmä tai tekstianalyysi, tehdä näytelmä, piirroksia, käsitekarttoja tai esitelmä tai siitä voidaan keskustella ryhmässä. (Kalliokoski 2007: 44–45; Herajärvi 2002: 29.) Teosta lukiessa voidaan kirjoittaa lukupäiväkirjaa tai luokassa voidaan pitää lukupiiriä. Tässä vain mielikuvitus on rajana. Seuraavissa pro

gradu -tutkielmissa ja väitöskirjassa tuodaan esille erilaisia tapoja opettaa ja käsitellä kirjallisuutta suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksessa.

Marja-Terttu Lounavaara on julkaissut vuonna 2004 pro gradu -tutkielman *Näytelmän lukupiiri suomi toisena kielenä -opetuksessa – Integraation tukeminen kaunokirjallisuuden avulla*. Tutkimuksessa on selvitetty, voiko lukupiirin avulla kasvattaa nuorten maahanmuuttajien toisen kielen taitoa riittävästi niin, että sekä sopeutuminen yhteiskuntaan helpottuisi että opiskelijoilla olisi paremmat mahdollisuudet jatko-opintoihin. Lounavaaran tutkimuksen kohteena oli kansanopiston kotoutumisluokka ja osallistujia oli kuusi. Tutkimusmateriaalina ovat osallistujien kirjoitelmat sekä keskustelut Minna Canthin *Anna Liisasta*. Osallistujat lukivat teosta vuorotellen ääneen eläytyen rooliin. Tämän lukemisen pohjalta syntyneitä keskusteluja äänitettiin. Kirjoitelmien aiheina olivat näytelmän henkilöt sekä tapahtumat. Lounavaaran teoksen valinnan tarkoituksena oli löytää teos, jonka tapahtumia voi sijoittaa tutkimukseen osallistujien omaan maailmaan sekä vertailla niitä suomalaisen todellisuuteen. Hän myös mainitsee, että kaunokirjallinen teos on hyvä kielen malli ja lukeminen kehitti osallistujien sanastollisia ja pragmaattisia taitoja. Tutkimuksen tuloksena selvisi, että osallistujien kyky ja rohkeus kommunikoida suomen kielellä nousi sitä mukaan, kun omia ajatuksia ilmaistiin suomen kielellä. Myös kirjallisuuden tuntemus luonnollisesti kasvoi. (Lounavaara 2004.) Sain kyseisestä gradusta ideoita lukupäiväkirjan sisältöön, vaikka Lounavaaran tutkimus käsittelee vain yhden teoksen lukijoita, eikä siksi vertaudu tutkimusmateriaaliini. Itse en voinut muun muassa tutkia luetun ymmärtämistä kysymällä lukupäiväkirjassa teoksen sisältöön liittyviä tarkentavia kysymyksiä, jotka käsitteisivät yksittäistä teosta.

Myös Maisa Akkola käsittelee pro gradu -tutkielmassaan *Paras kohta ja paha kohta: Tutkimus monikielisten viidesluokkalaisten lukupiireistä* (2018) lukupiirejä. Tutkimus keskittyy viidesluokkalaisten lukupiireihin sitoutumiseen sekä lukupiirien vaikutukseen suomen kielen oppimisessa. Tutkimusta varten oppilaiden lukupiirikeskusteluja on nauhoitettu. Toissijaisena aineistona ovat lukupiirikirjaa koskevat PowerPoint-esitykset. Aineistoa on analysoitu keskusteluanalyttisesti vuorovaikutussosiolingvistiikan metodien avulla. Analyysiluvuissa käsitellään luokan vuorovaikutusta sekä sitä, miten merkitys ja keskustelu rakentuvat lukupiirityöskentelyssä. Tutkimuksen tuloksena on se, että osallistujat asennoituivat keskusteluun eri tavoin ja keskustelun merkitysjärjestelmistä neuvoteltiin jatkuvasti. Myös heikolla suomen kielen taidolla pystyttiin osallistumaan keskusteluun, sillä taustalla oli yhteinen vuorovaikutustilanne. Viidesluokkalaisten sitoutuivat lukupiirityöskentelyyn, sillä se oli heille työtapana mieleinen. (Akkola 2018.) Akkolan tutkimusta ei voi täysin verrata tutkimukseeni, mutta

koska suomi toisena kielenä -alalta ei löydy lukupäiväkirjatutkimusta, hyödynsin tutkimusta suunnitella lukupiiritutkimusta. Myös minulla on tutkimusmateriaalina osallistujien esitelmiä sekä heidän PowerPoint-esityksiään. Akkolan tutkimuksesta tutustuin erityisesti esitelmien ja niiden litteraattien analyysiin.

Heidi Vaaralan väitöskirja *Oudosta omaksi - Miten suomenoppijat keskusteleivat nykynovellista* (2009) keskittyy kahteen teemaan: tekstiin ja vuorovaikutukseen sekä tulkinnantason. Tekstiin ja vuorovaikutukseen liittyen pohditaan, mihin tekstin tasoon S2-oppija kiinnittää huomiota lukiessaan, miten vuorovaikutuksessa luodaan merkityksiä sanoille sekä miten S2-oppijat rakentavat asiantuntijuuttaan lukijoina. Tulkinnan tasoon liittyen analysoidaan kehyksiä, skeemoja ja monikulttuurisia merkitysprosesseja, eri teemojen herättämiä ajatuksia sekä sitä, miten sanoille annetut merkitykset ovat vaikuttaneet tekstin tulkintaan. Aineisto on kerätty lukupiireistä. (Vaarala 2009.) Edellä esiteltyt pro gradu -tutkielmat sekä Vaaralan väitöskirja ovat lukupiiritutkimuksia. Lukupiireistä löytyy paljon samaa kuin lukupäiväkirjasta. Siinä teosta reflektoidaan lukemisen tahtiin. Osallistujille esitetään ohjaavia kysymyksiä, joita pohditaan teosten ja lukukokemuksen kannalta. Lukupäiväkirja on työnä henkilökohtaisempi, sillä se ei sisällä keskustelua muiden kanssa ja kirjasta saa kirjoittaa rauhassa omaan tahtiinsa ja avoimesti omasta näkökulmastaan kertomatta siitä muille. Tehtävätyyppien samankaltaisuuden vuoksi lukupiiritutkimukset toimivat muun muassa tehtävänannon luomisen tukena tutkimukseni suunnittelussa.⁷

Lukupäiväkirjatutkimusta ei löydy suomi toisena kielenä -alalta. Ainoa suomenkielinen lukupäiväkirjatutkimus on Veli-Matti Malisen *Näkymä Jukolan ikkunasta: Lukupäiväkirja Seitsemän veljeksien lukemisen ja oppimisen tukena* -pro gradu -tutkielma (2000). Tutkimus käsittelee, miten osallistujat puhuvat tekstistä tietynä aikana sekä sitä, miten lukemista voisi tehostaa. Malinen jakaa lukupäiväkirjat sisällöiltään selostamiseen, omiin väitteisiin ja pohdintaan. Tutkielmassa esitellään lukupäiväkirjan historiaa. Malinen esittelee lukupäiväkirjan luomisprosessia ja sitä, millä perusteella on päättänyt, millaisia tehtäviä lukupäiväkirjassa on. Hän kertoo, miten on esitelty lukupäiväkirjansa osallistujille. (Malinen 2000.) Näistä tutkimuksista olen ottanut mallia omaa tutkimusta tehdessä ja toteuttaessa.

⁷ Tästä tarkemmin ks. Uusitalo, Viola 2020. *Lukupäiväkirjatutkimuksen toteuttaminen aikuislukion suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden opetuksessa*. Kirjallinen työ. Helsingin yliopisto, suomen kieli.

2.2 Kirjallisuuden opetus aikuislukion suomi toisena kielenä -opetuksessa sekä Teksti ja konteksti -kurssilla

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä on suunnattu heille, joiden suomen kielen peruskielitaidossa on jollakin kielitaidon osa-alueella puutteita. Oppiaineessa opiskelija oppii suomea suomenkielisessä ympäristössä niin, että hänelle kehittyy oman äidinkielenä rinnalle monipuolinen suomen kielen taito. Oppiaineen tavoitteena on se, että oppilas pärjää suomen kielen taidolla ja kulttuurintuntemuksellaan jatko-opinnoissa eri koulutustasoilla ja työelämässä. (*Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2015: 44.*) Lukion jälkeen jokaisella on erilaiset jatkosuunnitelmat. Kielitaidon tulisi riittää niin ammattipuolen kuin yliopistonkin koulutukseen sekä mahdollistaa työskentely eri aloilla. Toki oleellisinta ei ole kielitaito, joka saavutetaan opiskelun päättyessä, vaan kielitaito, jota kehitetään opiskelun aikana. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opintojen lisäksi opiskelijan tulee pärjätä kielitaidollaan myös muiden aineiden suomenkielisinä kursseilla.

Oppiaineen erityistehtävänä on syventää moniluku- ja vuorovaikutustaitoja suomen kielellä sekä parantaa kirjallisuuden ja kulttuurin tuntemusta.⁸ Kursseilla kehitetään kaikkia kielen taitoja, joihin liittyen jokaisella kurssilla luetaan kaunokirjallisia tekstejä tai muita tekstejä. (mt. 44.) Lukio-opetuksen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen tavoitteiksi luetellaan niin tekstitaidot, monilukutaito, tulkintataidot kuin kauno- ja tietokirjallisuuden tuntemuksen syventyminen ja kirjallisuudesta ja kulttuurista nauttiminen. Yksi tavoitteista on ”syventää kauno- ja tietokirjallisuuden tuntemusta ja kehittää siten ajatteluaan, laajentaa kirjallista yleissivistystään, mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään sekä rakentaa maailmankuvaansa ja identiteettiään.” (mt. 45.) Tämä tavoite liittyy vahvasti tutkimusaiheeseeni ja tulee selkeästi esille tutkimusmateriaalissani. Lukupäiväkirja pyrkii ohjeistuksellaan kannustamaan opiskelijaa pohtimaan ja analysoimaan lukemaansa sekä omaa lukukokemustaan.

Suoritin tutkimukseni S25 Teksti ja konteksti -kurssilla. Opetussuunnitelmassa kuvataan, että kyseisellä kurssilla ”opiskelija oppii tarkastelemaan tekstejä, niiden piirteitä ja konteksteja” (*Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2015: 48*). Kurssilla

⁸ Monilukutaito on osa laaja-alaista tekstikäsitystä. Monilukutaidon mukaan tekstit eivät ole pelkästään sanallisia, vaan teksteihin sisältyvät myös kuvat, audio sekä numeeriset ja kinesteettiset symbolijärjestelmät. Monilukutaitoa opettaessa kehitetään niin tulkintaa, kielitietoisuutta kuin yllä mainittujen tekstien kriittistä lukutaitoa. (*Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2015: 28.*)

harjoitellaan erityylisten ja -lajisten tekstien erittelyä, tulkitsemista ja tuottamista. Itse lukemiseen liittyviä tavoitteita ovat kyky tarkastella tekstejä kontekstissa ja suhteessa muihin teksteihin sekä taito eritellä tekstien tyyli- ja lausepiirteitä. Tavoitteissa mainitaan, että opiskelija oppii tekemään kirjallisuuden pohjalta suullisen esittelyn joko yksin tai ryhmässä. Tärkeä osa tavoitteita on suomalaisen kaunokirjallisuuden keskeisiin teoksiin ja niiden teemoihin tutustuminen sekä niiden arvioiminen oman kulttuurinsa näkökulmasta. Keskeisiä kirjallisuuteen liittyviä sisältöjä ovat eri tekstilajeihin tutustuminen, kirjallisuuden pohjalta kirjoittaminen sekä suullinen esittely. (mt. 48.) Lukupäiväkirja sopii hyvin kurssityöksi, sillä päiväkirja kirjoitetaan kirjallisuuden pohjalta ja se toimii suullisen esittelyn teon tukena.

S25 Teksti ja konteksti – suomalainen kirjallisuus aikansa ilmentäjänä -kurssi on aikuislukion viimeinen pakollinen suomen kielen kurssi. Toteutin tutkimukseni kahdella Teksti ja konteksti -kurssilla. Molemmilla kursseilla oli sama kurssiohjelma. Yksi kurssi kesti kuuden viikon ajan ja koostui 11 kerrasta, joita järjestettiin kaksi kertaa viikossa. Tunnit kestivät 85 minuuttia. Suoritus koostui neljästä tehtävästä sekä loppukokeesta. Ensimmäinen tehtävä oli kotikirjoitelma, jota en tutkielmassani analysoi. Toinen tehtävä oli suomalaisen kirjailijan suomenkielisen teoksen lukeminen. Kolmas tehtävä oli lukupäiväkirjan pitäminen. Lukupäiväkirja oli koko opiskelijaryhmälle pakollinen kurssitehtävä huolimatta siitä, osallistuiko tutkimukseen vai ei. Neljäs tehtävä oli 5–8 minuutin mittainen suullinen teoksen ja lukukokemuksen esittely.

Kurssilla käytiin läpi suomalaisen kirjallisuuden historiaa kirjailijoiden kautta. Näitä kirjailijoita olivat Aleksis Kivi, Minna Canth, Eino Leino, Väinö Linna ja Mika Waltari. Kurssilla puhuttiin kyseisten kirjailijoiden elämästä, teoksista ja heidän vaikutuksestaan kirjallisuuteen. Kirjailijoiden tunnetuista teoksista luettiin tekstikatkelmia ja niistä tehtiin tehtäviä. Tekstejä luettiin vaihtelevasti yksin, kuunneltiin opettajan lukemista, luettiin vuorotellen ääneen tai eläydyttiin rooliin. Kurssi jakautui klassikkojen opiskeluun sekä kaunokirjallisen teoksen lukemiseen. Lisäksi kurssilla harjoiteltiin kielioppia. Aiheena olivat lausevastikkeet ja partisiipit.

Toteutin tutkimukseni kahdella peräkkäisellä saman opettajan Teksti ja konteksti – kurssilla. Kurssin työmuodot ja tutkimuksen toteutustavat olivat lähes samat molemmilla kursseilla. Ensimmäisellä kurssikerralla käytiin läpi kurssin ohjelma ja kurssitehtävät. Opettaja keskusteli opiskelijoiden kanssa tekstin, kontekstin ja suomalaisen kirjallisuuden historian merkityksestä. Ensimmäisellä kerralla puhuttiin luettavan teoksen valinnasta. Jokaisen opiskelijan tuli hyväksyttää valintansa ensin opettajalla. Kirjan piti olla aikuisille suunnattu suomalaisen kirjailijan kirjoittama kaunokirjallinen teos. Teos sai olla niin romaani, novellikokoelma, näytelmä kuin runokokoelma.

Selkokirjoja⁹ ei hyväksytty, mutta opiskelijoille ehdotettiin mahdollisuutta tarvittaessa lukea ensin selkokirja ja tämän jälkeen kirja, jolloin kirjan lukeminen olisi kielellisesti helpompaa. Opiskelijoille annettiin viikko aikaa miettiä sopivaa teosta.

Kurssiohjelman toiselta puolelta löytyi yli 40 teoksen lista, jossa esiteltiin mahdollisia luettavia kirjoja ja kirjailijoita. Listaan oli kirjattu enimmäkseen romaaneja sekä muutama runokokoelma. Opettaja korosti, että teoksen valinnalle on paljon muitakin mahdollisuuksia. Luokkahuoneen pöydillä oli esillä reilut 30 teosta eri lajeista ja genreistä, joita opiskelijat saivat selailla. Opiskelijat saivat kertoa opettajalle heitä kiinnostavia aiheita, jolloin opettaja suositteli heille teosta tai kirjailijaa. Tämän lisäksi opiskelijoita kannustettiin tutustumaan kirjastojen valikoimiin ja kysymään sieltä vinkkejä teoksen valintaan. Ohjeistin lukupäiväkirjan ensimmäinen ja toinen osa toisella kurssikerralla ja viimeisen osan kurssin puolivälin jälkeen. Ensimmäisen osan palautus oli kurssin toisella viikolla, toisen osan palautus kurssin keskivaiheilla ja kolmas osa tuli palauttaa samana päivänä, kun esitteli oman teoksensa kurssin viimeisellä viikolla.

2.3 Osallistujien esittely

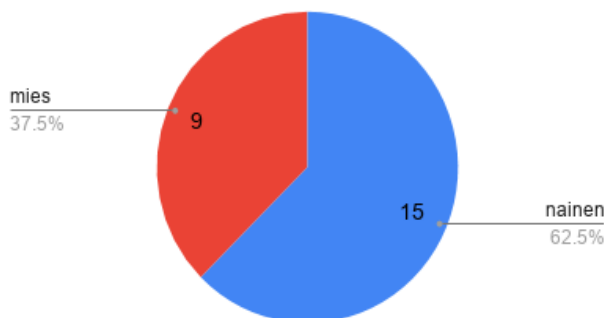
Jokainen osallistuja täytti kyselymuotoisen taustatietolomakkeen (ks. liite 3). Kyselyn muodostamisen tukena käytin Willie Van Peerin, Jèmeljan Hakemulderin ja Sonia Zyngierin teosta *Muses and Measures* (2007). Teoksessa esitettiin monia erilaisia kyselyn kysymysmuotoja. Taustatietokyselyn oleellimmat kysymysmuodot olivat monivalintakysymykset ja avoimet kysymykset. Käytin monivalintakysymyksiä tilanteissa, joissa oli selkeitä vastausvaihtoehtoja, kuten kysyessä ikää. Avointen kysymysten kohdalla olisi ollut vaihtoehtona käyttää myös listaa, josta merkitä vastaukset. Halusin kuitenkin vastaukseksi asioita, jotka tulivat juuri osallistujille itselleen mieleen. Koin, että vastauslista olisi ohjannut vastaajia liikaa. (Van Peer, Hakemulder & Zyngier 2007: 115, 118.) Kyselyn alussa oli kysymyksiä, joissa kysyttiin ikää, kieli- ja koulutustaustaa sekä lukutottumuksia. Lukutottumuksista kysyttiin kieltä, jolla henkilö lukee, kuinka usein hän lukee ja mitä hän lukee. Lopussa oli avoimia kysymyksiä, joissa kerättiin tietoa luettavien kirjojen valinnoista ja siitä, mitä lukemalla voi oppia. Näissä kohdissa tarjottiin

⁹ Selkokirjallisuus on erityisryhmiä, kuten kehitysvammaisia, autistisia, lukemis- ja kirjoitushäiriöisiä sekä muuta kuin suomea äidinkielenään puhuville suunnattua kirjallisuutta, joka on muokattu helpommin luettavaksi ja ymmärrettäväksi. Tekstistä on muokattu niin sanastoa, rakennetta kuin sisältöä. (Tieteen termipankki 9.11.2020: Kirjallisuudentutkimus: selkokirjallisuus. (Tarkka osoite: [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:selkokirjallisuus.](https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:selkokirjallisuus))

mahdollisuus vastata täysin avoimesti, jotta jokaiselta sai kerättyä tietoa siitä, miten juuri hän etsii luettavia kirjoja ja mitä hän kokee, että kirjoista voi oppia, ilman lomakkeen tarjoamia vihjeitä.

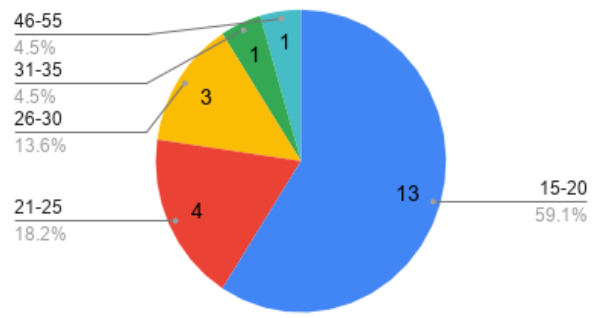
Tutkimukseen osallistujia oli yhteensä 24. Tutkimuksen kannalta osallistujat on numeroitu satunnaisesti, jotta heidän yksityisyytensä säilyy, mutta heidän lukukokemustaan voi seurata tutkielmassa. Osallistujat täyttivät taustatietolomakkeen, mutta muutama opiskelija ei vastannut jokaiseen kysymykseen, mikä näkyy siinä, että kaikkien kuvaajien luvut eivät täsmää koko osallistujaryhmään. Opiskelijoista hieman yli 60 % oli naisia ja hieman alle 40 % miehiä (ks. kuvaaja 1). Suurin osa tutkimukseen osallistujista oli tutkimukseen osallistumisen aikana 15-20-vuotiaita, muutamat olivat 21–25-vuotiaita tai 26–30-vuotiaita. 35–40- ja 46–55-vuotiaita oli kummassakin ikäryhmässä yksi osallistuja. (ks. kuvaaja 2.) Tutkimukseen osallistujien äidinkielen kirjo oli laaja. Eri äidinkieliä oli yhteensä 15 ja niistä mikään ei noussut selkeästi yleisimmäksi. Neljällä opiskelijalla oli äidinkielenään arabia ja kolmella somali. Muita äidinkieliä olivat viro, venäjä, albania, bengali, englantia, afgaanipästä, suomen viittomakieli, amhara, persia, ruandan kieli, vietnam, puola ja espanja. (ks. kuvaaja 3.) Yli puolet opiskelijoista oli käynyt aiemmin Suomessa peruskoulun. Pieni osa oli käynyt lukiota aiemmin muualla ja jatkoi loppuun aikuislukiossa. Kaksi osallistujaa oli suorittanut aiemmin ammattikoulu- tai ammattikorkeakoulututkinon ja yksi oli suorittanut maisterin tutkinon ennen Suomeen muuttoa. (ks. kuvaaja 4.) Osallistujat olivat opiskelleet suomea vaihtelevasti. Lähes puolet olivat opiskelleet suomea 3–4 vuotta. Kaksi osallistujaa oli opiskellut suomea alle kaksi vuotta. Muutama osallistuja oli opiskellut suomea 5–10 vuotta. Myös muutama osallistuja oli opiskellut suomea yli 10 vuotta. Kolme osallistujista oli syntynyt Suomessa ja opiskellut suomea toisena kielenään lapsesta saakka. (ks. kuvaaja 5.) Oman havainnointini sekä kurssin opettajan kommenttien perusteella osallistujien kielitasossa oli erittäin suuria eroja: kielitaito vaihteli erittäin heikosta lähes äidinkielen tasoiseen.

Sukupuoli



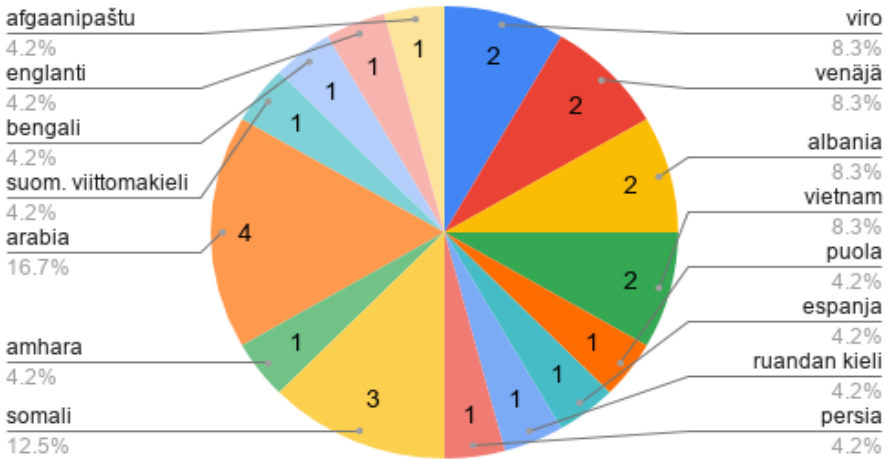
Kuvaaja 1

Ikä



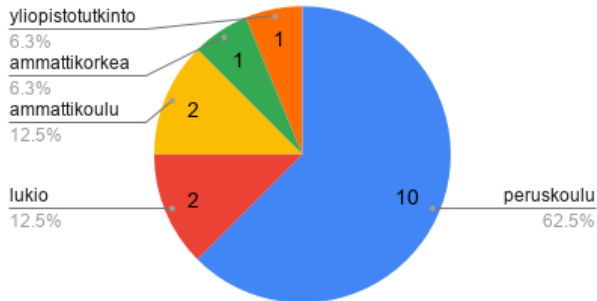
Kuvaaja 2

Äidinkieli



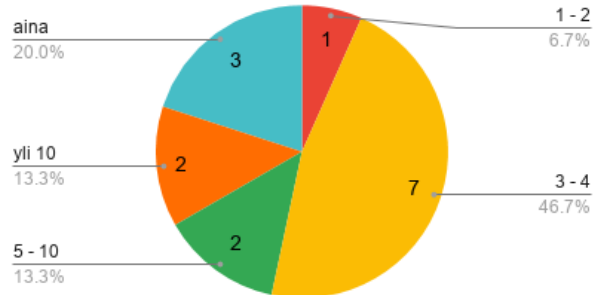
Kuvaaja 3

Koulutus



Kuvaaja 4

Suomen opiskelu vuosina



Kuvaaja 5

Lähes kaikki osallistujat vastasivat lukevansa niin suomen kielellä kuin äidinkielellään. Jokainen tutkimukseen osallistuja olisi voinut ilmoittaa suomen kielen lukukielekseen, sillä he lukevat suomenkielisiä teoksia ja tekstejä aikuislukiossa. Suurin osa kertoi lukevansa myös englanniksi. Muutama osallistuja ilmoitti myös muita lukukieliä, kuten ruotsin, italian ja viron. Nämä kielet olivat joko opiskelijan toisia kotikieliä tai he kertoivat opiskelleensa näitä kieliä. Muutama opiskelija ei lukenut omalla äidinkielellään, vaan he lukivat sen sijaan suomeksi tai englanniksi. Puolet opiskelijoista kertoi lukevansa päivittäin, 25 % viikoittain, loput lukivat joko kuukausittain tai harvemmin. Yksi opiskelija kirjoitti, että lukee kun koulutöiden kannalta on pakko. Puolet vastasi puhuvansa kirjallisuudesta muiden kanssa usein, kun taas 25 % ei keskustellut kirjallisuudesta lainkaan. Loput keskustelivat kirjallisuudesta satunnaisesti.

Osallistujille tarjottiin mahdollisuus valita, lukeeko hän kaunokirjallisuutta, tietokirjallisuutta, lehtiä vai jotain muuta. Noin puolet opiskelijoista lukivat jotakin näistä kolmesta. Osa luki kaikkia kolmea. Lisäksi osallistujat ilmoittivat lukevansa uutisia, omaa pyhää kirjaa, koulukirjoja, kirja-arvosteluja, sarjakuvia, mangaa ja elämäkertoja. Näistä jokaista oli mainittu yksi tai kaksi kertaa. Useampi olisi saattanut valita ne, jos ne olisivat olleet valmiiksi vaihtoehtoina taustatietolomakkeessa.

Osallistujista yli puolet mainitsi, että kirjoista oppii kieltä sekä kulttuuria ja historiaa. Lähes puolet nosti esille kielestä tarkemmin sanaston ja ilmaisun. Muita kirjoista opittavia asioita olivat erilaiset kirjan aiheet, maailmankuvan avartuminen sekä erilaisista ihmisistä oppiminen. Useammat totesivat myös, että lukemalla oppii erilaisista puhe- ja kirjoitustavoista sekä sen, että lukemalla oppii lukemaan paremmin. Taustatietolomakkeessa kysyttiin lisäksi, millä perusteella opiskelijat valitsevat kirjoja, joita lukevat. Käsitellen näitä vastauksia tarkemmin teoksen valintaa koskevassa analyysiluvussa. Avoin kysymys lukemisen kautta oppimisesta tuotti laajan vastausskaalan.

2.4 Kyselytutkimusmetodi ja lukupäiväkirja

Tutkimusaiheenani on kirjallisuus ja lukupäiväkirja oppimisen välineinä suomi toisena kielenä -opinnoissa. Tutkimusta suunniteltaessa käytin tukena Van Peerin, Hakemulderin ja Zyngierin teosta *Muses and Measures*. Teos antaa ohjeita tutkimuksen suunnittelun vaiheisiin ja materiaalin keruuseen. Ensimmäiset toimet olivat tutkimuksen aiheen päättäminen, tiedon etsintä, tiedon perusteella tarkemman tutkimuskysymyksen luominen ja tämän jälkeen vielä tarkempi tiedon etsintä. Näiden jälkeen voi suunnitella itse tutkimusta. (Van Peer, Hakemulder & Zyngier 2007: 61–63.) Suunnitelmani oli tutkia lukukokemusta lukupäiväkirjan ja loppuhaastattelujen perusteella. Kun löysin tutkimuspaikan, aloin tarkentaa tutkimussuunnitelmani sopivaksi kurssin tarkoituksiin ja toteutusmahdollisuuksiin.

Lukupäiväkirjan käyttöä suomi toisena kielenä -opinnoissa sekä lukemista aikuisille suunnatussa suomi toisena kielenä -opetuksessa on tutkittu verrattain vähän. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus sopii tutkimusaiheisiin, joissa aiempaa tutkimusta ei juuri löydy. Tutkimustavalla saadaan kerättyä uusia näkemyksiä aiheesta. (mt. 59.) Lisäksi suomi toisena kielenä -kurssiryhmät sekä tutkimukseen osallistujamäärät ovat pieniä, joten jo tämä rajoitti tutkimustani kvalitatiiviseen tutkimukseen. *Muses and Measures* -teoksessa tutkimukset jaetaan kolmeen

kategoriaan: selittävä (explanatory), tutkiva (explorative) sekä kuvaava¹⁰ (descriptive) tutkimus. Tutkiva tutkimus on sopiva uuteen aiheeseen tutustumiseen. Kuvaavassa tutkimuksessa taas keskitytään kuvaamaan tutkimuskohdetta. (mt. 60.) Tutkimukseni oli luonteeltaan tutkiva sekä osittain myös kuvaava. Tutkimukseni aihe on uusi ja tutkimukselleni erittäin olennaista on tutkimuskohteen eli lukupäiväkirjan sisällön ja lukukokemuksen kuvaaminen.

Kurssilla, jolla toteutin tutkimukseni, selvitettiin, että opiskelijat todella lukivat valitsemansa teoksen. Opettaja varmisteli asiaa kuunnellessaan opiskelijoiden esittelyjä teoksista ja esitti tarvittaessa lisäkysymyksiä. Olennaista oli se, kykenikö opiskelija näyttämään, että on lukenut ja ymmärtänyt lukemaansa. Tähän luetun ymmärtämiseen pureutumiseen lukupäiväkirja oli hyvä apu. Luetun ymmärtämistä on haastavaa tutkia ja tulkita, sillä sille on monenlaisia merkityksiä. Luetun ymmärtäminen voidaan nähdä lukijan tulkinnan tuotteena. Tällöin mitataan sitä, mitä lukija muistaa tekstistä ja miten hän voi todistaa muistamistaan sekä ymmärtämistään. Tällaista voidaan testata monivalintakysymyksillä sekä vapaamuotoisella esittämisellä, mitä esittelytkin olivat. Tässä on kuitenkin riskinä se, että teoksen sisältöä voidaan selittää ilman, että teoksen sisältöä ja merkityksiä on ymmärretty. Toisessa vaihtoehdossa luetun ymmärtäminen nähdään prosessina, jossa lukija saa tekstistä tietoa, jonka hän prosessoit itse. Kun luetun ymmärrystä tutkitaan prosessina, pitää sen tutkimiseen päästä käsiksi jo lukemisvaiheessa. Keiko Koda tarjoaa tässä mahdollisuudeksi verkkotehtävät, silmänliiketutkimuksen sekä asioiden sanallistamisen. (Koda 2005: 228–229.) Myös lukupäiväkirja, jota kirjoitetaan teoksen lukemisen aikana, soveltuu sekä luetun ymmärtämisen tukemiseen että halutessa sen tutkimiseen. Tämän vuoksi lukupäiväkirja sopi sekä tutkimuksen toteuttamiseen että kurssityöksi kurssille, jolla toteutin tutkimukseni.

Keskusteltuani kurssin opettajan kanssa kurssin aikataulusta selvisi, että haastattelun aikatauluttaminen kurssiin ei onnistuisi. Päädyin toteuttamaan osallistujille pelkästään lukupäiväkirjan. *Muses and Measures* -teoksessa esitellään eri tiedonkeruutapoja. Sieltä löytyvät muun muassa päiväkirja, kysely ja haastattelu. (Van peer et al. 2007: 86–88, 103–106.) Tutkimukseni lukupäiväkirja oli päiväkirjan ja kyselyn sekoitus. Sisällytin lukupäiväkirjaan itse lukemiseen ja sen reflektointiin liittyvien kysymysten lisäksi lukupäiväkirjaa koskevan palautteen. Lukupäiväkirjan viimeinen osa sisälsi siis kysymykset, joita olisin kysynyt kurssin lopussa erikseen haastattelussa tai kyselylomakkeella. Lukupäiväkirja oli tarkasti ohjeistettu: sillä oli selkeä aikataulu ja suuntaa antavat kysymykset, jotta se ohjasi osallistujia vastaamaan tutkimiini aiheisiin. Lisäksi

¹⁰ Selittävä, tutkiva ja kuvaava tutkimus ovat omia suomennoksiani.

kielitaidon ja lukemisen motivaation ollessa heikompi ei tutkimusmateriaalia olisi luultavammin saanut kasaan ilman selkeästi ohjaavia kysymyksiä. Lukupäiväkirjat olivat henkilökohtaisia ja niitä täytettiin lukemisen aikana, jolloin vastauksetkin olivat henkilökohtaisia ja reflektoivat juuri sen hetken tunteita. Vastaukset olivat siis aidompia ja runsaampia kuin kurssin lopussa kerätyllä kyselyllä olisi saanut kerättyä.

Loin lukupäiväkirjan ohjeistuksen tutkimustani varten niin, että se samalla palveli kurssin tavoitteita ja toimi yhtenä kurssin arviointivälineenä. Ensimmäisenä toteutin pilottitutkimuksen. Toiseen vaiheeseen muokkasin lukupäiväkirjaa hieman palautteen pohjalta.¹¹ Lukupäiväkirjaa muokattiin omien havaintojeni, pilottivaiheen osallistujien kommenttien sekä opettajan haastattelun pohjalta. Osallistujamäärän pienuuden vuoksi hyödynsin tässä tutkielmassa kuitenkin molempia tutkimuksia. Näin sain laajemman otannan eri kielitaitoisilta osallistujilta. Tutkimukset eivät eronneet ratkaisevasti toisistaan, joten niiden analysoiminen yhdessä oli mahdollista. Pilottivaiheessa lähetin lukupäiväkirjan ensin kurssin opettajalle hyväksyttäväksi, mutta hän ei kokenut tarvetta muutoksille. Lukupäiväkirjan kysymyksiä pohtiessa oli tukeuduttu aikaisempaan tutkimukseen, muun muassa Veli-Matti Malisen pro gradu -tutkielmaan.

Opiskelijoiden omavalintaisen teoksen vuoksi lukupäiväkirja piti kohdistaa itse lukukokemuksen tutkimukseen eikä siinä voinut kysyä tarkkoja kysymyksiä yksittäisen teoksen sisällöistä, joihin vastaamalla voisi todistaa, että teoksen sisältö on ymmärretty. Tämän vuoksi aiemmista lukupiiri- ja lukupäiväkirjatutkimuksista pystyi ottamaan vain suuntaviivoja lukupäiväkirjan ohjeistukseen. Lukupäiväkirjan kysymyksiä on tarkasti oli pohdittu sen kannalta, mitä on mielekästä tutkia niin kirjallisuuden kuin suomen kielen opetuksen kannalta: kysymykset kohdistuvat niin lukukokemukseen ja kirjallisuuteen kuin lukemisen kautta saavutettavaan kielen oppimiseen.

Lukupäiväkirja koostui kolmesta osasta (ks. liite 5). Ensimmäisen osan palautuspäivä oli kurssin alussa, toinen kurssin puolivälissä ja viimeinen kurssin viimeisellä kerralla, jolloin esittelytkin pidettiin. Ihanteellista olisi ollut, jos opiskelijat olisivat kirjoittaneet lukupäiväkirjaa säännöllisesti koko kurssin ajan ja palauttaneet kokonaisen päiväkirjan kurssin lopussa. Kyseisellä kurssilla oli kuitenkin suuren työmäärän vuoksi suurehko keskeytysprosentti, joten tällä tavalla sain

¹¹ Käsittelen tutkimuksen suunnittelua, pilottivaiheen muokkaamista sekä toteutetun tutkimuksen arviointia ja kritiikkiä tarkemmin suomen kielen kirjallisessa työssä. Kerron tutkimuksessa pilottivaiheen suunnittelusta ja erikseen siitä, miten muokkasin sitä ennen toista tutkimusta. Ks. Uusitalo, Viola 2020. *Lukupäiväkirjatutkimuksen toteuttaminen aikuislukion suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden opetuksessa*. Kirjallinen työ. Helsingin yliopisto, suomen kieli.

varmimmin kaikilta materiaalia tutkittavaksi. Kannustin kuitenkin jokaista kirjaamaan ajatuksia ylös mahdollisimman usein.

Lukupäiväkirjan ensimmäinen osa oli lyhyt. Siinä kysyttiin ensimmäisenä luettava teos ja toisena syyt sen valintaan. Toisella kysymyksellä haettiin täydennystä taustatietolomakkeessa kysytyihin perusteluihin teoksien valinnasta ja kohdistettiin kysymys juuri siihen teokseen, josta tehdään lukupäiväkirjaa. Kun kurssilla lukupäiväkirjaan luettava teos oli omavalintainen, oli kiinnostavaa tutkia, millä perusteella teos valittiin. Kolmannessa tehtävässä tuli arvailla, mitä teoksessa tulee tapahtumaan. Kolmas tehtävä liittyi lukupäiväkirjan kolmannen osan tehtävään, jossa omaa arvausta verrataan kirjassa esiintyneisiin tapahtumiin. Hain näistä kysymyksistä tietoa odotusten ja todellisuuden vertailuun ja lukukokemuksen analysointiin. Lisäksi kurssin kannalta näistä ensimmäisen ja kolmannen osan kohdista pystyi tarkemmin tulkitsemaan, onko opiskelija todella lukenut teoksen.

Pilottivaiheessa lukupäiväkirjan ensimmäisessä osassa oli ainoastaan yllä esitetyt kolme kysymystä. Pilottivaiheen perusteella tarkensin kolmatta ”Arvaa ja kirjoita, mitä kirjassa voisi tapahtua” -kohtaa aloituksella ”Katso kirjan kantta ja mieti kirjan nimeä” ja tämän jälkeen toistin vanhan tehtävänannon. Tutkiessani ensimmäisen osan tehtävänantoja koin, että tämä pieni ohjaus tehtävässä ohjaisi opiskelijaa kiinnittämään huomionsa myös kanteen ja nimeen, ei pelkästään takakannen tekstiin. Tätä kautta pyrin siihen, että opiskelija pohtii ja arvaa, mitä teoksessa voisi tapahtua, sen sijaan, että hän tukeutuu vastauksessaan vahvasti takakannen tekstiin. Pilottivaiheen jälkeen siirsin toisesta ja kolmannesta osasta kysymyksen jo ensimmäiseen osaan, jotta se kulkisi mukana koko lukukokemuksen ajan. Jaoin opiskelijoille pahviset kirjanmerkit, joissa luki ”Kirjoita tähän ylös sanoja, ilmaisuja ja kohtia, joita et ymmärrä”. Lukupäiväkirjan ensimmäisessä osassa oli sama tehtävänanto sekä ohjeistus siihen, että kirjanmerkki palautetaan opettajalle samalla, kun kirjasta pidetään esittely. Tämä muutos lähti liikkeelle havainnoistani lukupäiväkirjoista sekä opiskelijoiden kanssa käydyistä keskustelusta. Opiskelijoiden oli tarkoitus kirjoittaa sanoja ylös koko lukuprojektin ajan ja kerätä ne lukupäiväkirjan toiseen ja kolmanteen osaan. Päädyimme opettajan kanssa kokeilemaan sanojen keräämistä kirjanmerkkeihin, jotta niitä olisi helpompi kirjoittaa ylös lukemisen aikana. Pilottivaiheessa sanalistat olivat melko lyhyitä, sillä osa osallistujista ei kirjoittanut sanoja ylös lukemisen aikana, vaan muisteli niitä vasta täyttäessään lukupäiväkirjan toista ja kolmatta osaa. Keskustelin haastattelussa opettajan kanssa ja totesimme, että kirjan välissä kulkeva kirjanmerkki voisi olla helpoin tapa kerätä sanalistaa koko

lukukokemuksen ajalta.¹² Sanalistan tarkoituksena oli tarjota tutkimusmateriaalia siihen, miten lukeminen auttaa kielen ja sanaston oppimisessa.¹³ Samalla se toi tukea esittelyn kohtaan, jossa kerrotaan, mitä kohtia kirjassa oli vaikea ymmärtää.

Toisessa osassa keskityttiin siihen, miten lukeminen on sujunut. Pilottitutkimuksessa toisessa osassa oli viisi kysymystä. Tutkimuksessa niitä oli neljä. Alun perin ensimmäinen kysymys ohjasi sanalistan tekemiseen, mutta kuten yllä kerroin, siirsin tämän tehtävän ensimmäiseen osaan. Nyt toisen osan ensimmäinen tehtävä oli ainoastaan muistutus sanojen, ilmaisujen ja kohtien ylös kirjoittamisesta. Pilottitutkimuksessa toisessa kysymyksessä kysyttiin, miten lukeminen on sujunut, ja kolmannessa kysymyksessä kysyttiin, miltä lukeminen on tuntunut. Lopulliseen tutkimukseen nämä kaksi kysymystä yhdistettiin opettajan haastattelussa käydyn keskustelun perusteella. Kysymysten aiheet liippasivat läheltä toisiaan, joten toisen olisi voinut jopa poistaa. Vastaukset kuitenkin erosivat toisistaan ja toivat monipuolisemmin tutkimusmateriaalia, joten molemmat kysymykset pidettiin mukana, mutta yhdistettiin yhden kohdan alle. Näistä kysymyksistä haettiin tutkimusmateriaalia lukemisen herättämistä tunteista sekä lukukokemuksen sujumisesta ja siitä kertomisesta. Kolmannessa tehtävässä kysyttiin, mitä tärkeää teoksessa on tapahtunut ja neljännessä, mistä opiskelijat ovat teoksessa pitäneet ja mistä taas eivät. Molemmat näistä tehtävistä ohjasivat esittelyn teossa, niin juonen kuvauksen kuin teeman etsinnän kannalta. Kolmas tehtävä auttoi opiskelijaa jäsentämään lukemaansa ja siitä sai materiaalia lukukokemuksen analyysiin. Kolmannessa tehtävässä kerrotuista tärkeistä kohdista sai myös satunnaisesti tukea lukemisen herättämien tunteiden analyysiin. Neljännessä tehtävästä taas keräsin runsaammin materiaalia lukemisen herättämien tunteiden analyysiin.

Kolmannessa osassa oli kysymyksiä useammasta eri teemasta. Siinä kysyttiin lukukokemuksesta ja sen sujumisesta. Tämän lisäksi siinä kysyttiin itse lukupäiväkirjasta sekä kurssista. Pilottitutkimuksen kolmannessa osassa oli 14 kysymystä, mutta vähensin niitä pilottivaiheen jälkeen 12 kysymykseen. Pilottitutkimuksen kolmas osa alkoi tehtävällä kirjoittaa ylös sanoja, ilmaisuja ja asioita, joita opiskelija ei ymmärtänyt. Kuten olen aiemmin maininnut, tämä tehtävä siirtyi ensimmäiseen osaan. Ensimmäisessä tehtävässä kysyttiin, mitä opiskelija teki, jos ei ymmärtänyt sanaa tai tiettyä kohtaa. Tässä annettiin myös ohjenuoria vastaukseen antamalla

¹² Ks. Uusitalo, Viola 2020. Lukupäiväkirjan käyttö aikuislukion suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen tutkimuksen välineenä. Kirjallinen työ. Helsingin yliopisto, suomen kieli.

¹³ Lukupäiväkirjoista oli alun perin tarkoitus tehdä toinen tutkimus kielen oppimisesta lukemisen kautta. Tämän vuoksi keräsin lukemisen aikana haastavia sanoja sekä ilmauksia sekä kysyin lukupäiväkirjan viimeisessä osassa, miten haastavien sanojen kanssa on toimittu. En toteuttanut tutkimusta nyt, sillä materiaalia ei kertynyt tarpeeksi.

vaihtoehtoja: ohititko sanan, arvasitko merkityksen, pyysitkö neuvoa tai käytitkö sanakirjaa, oppikirjaa, Googlea tai jotain muuta apuna. Näillä vastauksilla hain materiaalia kielen ja sanaston oppimisesta lukemisen kautta. Toinen kysymys oli: ”Mitä opit kirjasta? Opitko jotain uutta? (esimerkiksi suomen kieltä, uusia ilmaisuja, uusia asioita)”. Tällä kysymyksellä keräsin täydennystä ja tarkennusta taustatietolomakkeen kysymyksiin. Mitä opiskelija oppi juuri tästä kirjasta? Tämä kysymys toi lisää materiaalia kysymykseen siitä, mitä lukemalla voi oppia. Kolmannessa kysymyksessä verrattiin omaa arvausta siitä, mistä kirja kertoo, kirjan todellisiin tapahtumiin. Tehtävässä kysyttiin, oliko opiskelija oikeassa arvauksensa suhteen. Tällä kysymyksellä tarkisteltiin, onko opiskelija lukenut kirjan ja refleктоiko hän lukemaansa. Neljäs kysymys liittyi osittain kolmanteen kysymykseen: ”Vastasiko kirja odotuksiasi? Missä asioissa?” Tällä kysymyksellä haettiin vertailua myös kirjan valinnan syihin. Saiko lukija teoksesta sitä, mitä haki? Täytyivätkö kirjan valintaan johtaneet syyt? Vertailen näitä vastauksia ensimmäisen osan kysymykseen teoksen valintaan johtaneista syistä. Tämä vertailu antaa tietoa opiskelijan odotushorisontin täytymisestä ja sitä kautta lukukokemuksesta.

Viides kysymys käsitteli lukemisen herättämiä tunteita ja kuudes kysymys taas sitä, mitä mieltä opiskelija oli teoksesta. Kuudennessa kohdassa eriteltiin, mistä opiskelija piti ja mistä ei. Nämä kysymykset olivat jatkoa lukupäiväkirjan toisen osan samoihin kysymyksiin ja niiden oli tarkoitus tuoda lisämateriaalia niiden kohdalla esiteltyyn analyysiin. Seitsemännessä kohdassa kysyttiin, jutteliko opiskelija kirjasta jonkun kanssa. Kohdassa tarjottiin mahdollisuus kertoa, kenen kanssa hän jutteli ja mistä aiheesta. Tämä kysymys jatkoi taustatietolomakkeessa esiintynyttä kysymystä ja sen lisäksi tuo mielenkiintoista tutkimusmateriaalia sekä tunteiden että lukukokemuksen analyysiin. Kahdeksannessa kohdassa kysyttiin, suosittelisiko opiskelija kirjaa, miksi ja kenelle. Tämän kysymyksen tarkoitus oli nostaa esille, herättikö kirja opiskelijassa ajatuksia, tunteita tai jotain sellaista, minkä takia opiskelija kokisi tarvetta jakaa tietoa kirjasta eteenpäin. Tähänkin kohtaan hain vastauksia, joista saisi tutkimusmateriaalia useampaan analyysikohtaan. Yhdeksännessä kohdassa kysyttiin, tuliko kirjasta mieleen joku toinen kirja ja mikä. Kysymys ei ollut mukana niinkään tutkimuksen vuoksi, vaan osana lukupäiväkirjaa ja reflektointia: onko opiskelijalla lukutottumusta, johon verrata kirjaa, ja onko hän lukenut teoksen niin huolella, että kykenee vertaamaan sitä muuhun lukemaansa ja löytämään samankaltaisuuksia.

Lukupäiväkirjan kolmannen osan viimeinen osuus käsitteli itse lukupäiväkirjatutkimusta. Se oli tärkeä osuus pilottitutkimusta tehdessä, sillä tutkimusta muokattiin sen perusteella. Se antoi erittäin tärkeää analyysimateriaalia myös tutkimukseen. Lisäksi siitä saadun

palautteen perusteella voi tarvittaessa miettiä jatkossa lukupäiväkirjan tehtävänannon muokkaamista. Kymmenennessä kohdassa kysyttiin, miltä lukupäiväkirjan tekeminen tuntui ja oliko siitä hyötyä tai haittaa. Opiskelijaa pyydettiin perustelemaan vastauksensa. 11. kohdassa pyydettiin kertomaan perustellen, oliko lukupäiväkirjan tekeminen helppoa vai vaikeaa. 10. ja 11. kohdan vastausten perusteella pyrin muun muassa lyhentämään kolmatta osaa. Pyrin ohjeistamaan toisen tutkimuksen kohdalla entistä tarkemmin, että lukupäiväkirjassa kielen sujuvuudella ja tarkkuudella ei ole suurta merkitystä eikä sitä arvostella, vaan itse sisältö on oleellinen. Ohjeistin vastaamaan ja pohtimaan niin pitkästi kuin aika ja oma jaksaminen riittää. Painotin, että lukupäiväkirjaan panostamisesta tulee olemaan suuri hyöty esittelyn teossa. Sekä 10. että 11. kohdan vastauksesta keräsin lisäksi materiaalia lukukokemuksen analyysiin. 12. kohdassa kysyttiin, auttoiko lukupäiväkirja esittelyn teossa ja miten siitä oli apua. Tällä kysymyksellä hain vastausta analyysilukuuni siitä, miten lukupäiväkirja toimii esittelyn teon tukena. Lisäksi tällä kohdalla keräsin erityisesti pilottivaiheessa tietoa siitä, voisinko muuttaa lukupäiväkirjaa vielä hyödyllisemmäksi esittelyn kannalta. Tällaisia tekijöitä ei kuitenkaan noussut esille lukupäiväkirjoissa tai esittelyissä, joten en kokenut tarvetta muutoksille. Pilottitutkimuksessa oli alun perin kysymyksenä vielä: ”Mitä opit kurssilla kirjallisuudesta?”. Tähän kysymykseen sain mielenkiintoisia vastauksia siitä, mitä kukin opiskelija oli kokenut tärkeänä kurssin aiheena. Keskustelimme opiskelijoiden palautteen perusteella opettajan haastattelussa siitä, miten kolmatta osaa saisi lyhennettyä, ja päädyimme tämän kysymyksen poistamiseen, sillä kysymys kohdistui kurssiin, eikä se liittynyt kirjaan tai tuonut materiaalia tutkimukseeni.

2.5 Esittelyn ohjeistus sekä opettajan haastattelut

Jokaisen opiskelijan tuli pitää kurssin viimeisillä kerroilla 5–8 minuutin esittely teoksesta ja lukukokemuksestaan. Esittelykerroilla oli ylimääräistä aikaa ja esittelyt kestivät 8–14 minuuttia. Tarkoitus oli esitellä lyhyesti kirjaa ja kertoa, miten sen lukeminen oli sujunut. Opiskelijoille sanottiin, että he saisivat halutessaan tehdä PowerPoint-esityksen tai näyttää kirjan kannen kuvan videotykillä. Toisella kurssilla, kun aikaa riitti enemmän, opettaja kannusti opiskelijoita lukemaan muille näytteen kirjasta. Lukupäiväkirjan oli tarkoitus toimia esittelyn teon tukena. Esittelyt pidettiin yksin pienissä ryhmissä. Luokka jaettiin puoliksi: puolet olivat esiintymisryhmässä ja puolet toisessa tilassa tekemässä tehtäviä. Esittelyn jälkeen esiintyjä sai palautetta kurssin opettajalta sekä muilta opiskelijoilta. Esittelytavan valinnan tarkoituksena oli auttaa esiintymisjännityksen kanssa sekä

säästää kurssilla aikaa kurssin sisältöjen opiskeluun. Esittelyt videoitiin, nauhoitettiin ja litterointiin sen mukaan, miten tutkimukseen osallistujat olivat antaneet luvan. Videon kuva kohdistettiin opiskelijan pitämään PowerPoint-esitelmään tai kirjan kanteen.

Opiskelijat saivat esittelyn teon tueksi ohjeet (ks. liite 6). Niissä nostettiin esille kohtia, joihin kiinnittää huomiota esittelyn teossa. Opettaja ohjasi kertomaan esittelyssä tiedot kirjasta ja kirjailijasta, kirjan henkilöistä, miljööstä ja tapahtuma-ajasta sekä lyhyesti juonesta ja teoksen teemasta. Osa näistä asioista oli tullut esille lukupäiväkirjaa tehdessä, mutta suurin apu lukupäiväkirjasta oli tarkoitettu esittelyn osaan, jossa käsiteltiin omasta lukukokemuksesta. Omasta lukukokemuksesta tuli kertoa yleisesti millainen lukukokemus oli, oliko teoksen lukeminen helppoa vai vaikeaa, minkälaista kieltä teoksessa oli ja oliko siinä kohtia, joita opiskelija ei ymmärtänyt tai jotka jäivät mietityttämään. Lopuksi kysyttiin, pitikö opiskelija kirjasta ja voisiko hän suositella sitä muille. Näihin kysymyksiin oli annettu vastaus jo lukupäiväkirjan viimeisessä osassa, joka oli tarkoitus viimeistellä ennen esittelyä. Jos opiskelija toimi ohjeiden mukaan, oli hänellä siis jo valmiina oman lukukokemuksen esittely.

Esittelyjen nauhoittamisen lisäksi haastattelin opettajaa kaksi kertaa tutkimuksen aikana. Haastattelu oli asiantuntijahaastattelu, joka perustui etnografiseen haastatteluun. Kurssin opettaja toimi kurssin, opiskelijaryhmän ja aiheen kannalta asiantuntijana. Häneltä sai asiantuntevaa ja tutkimuksen kannalta oleellista tietoa niin kurssin sisällöstä, arvioinnista kuin opiskelijaryhmästä. Etnografinen tutkimus perustuu havainnointiin ja haastattelut ovat tukemassa lukupäiväkirjoista ja esittelyistä tehtyjä havaintoja. (Alastalo, Åkerman & Vaitinen 2017: 214–216; Huttunen & Homanen 2017: 131.) Lisäksi pyrin havainnoillani esittelemään ja selittämään opettajan ja kurssin toimintatapoja.

Ensimmäinen haastattelu suoritettiin pilottitutkimuksen loppumisen jälkeen ja toinen haastattelu toisen tutkimuksen loputtua.¹⁴ Haastattelut nauhoitettiin. Ensimmäinen haastattelu oli laajempi, koska sillä oli useampi tavoite: taustatietojen saaminen opettajasta, ryhmästä, työskentely- ja arviointitavoista sekä palaute lukupäiväkirjamenetelmän toimivuudesta kurssilla. Kysyin haastattelussa ensin opettajan opetustaustasta sekä kirjallisuuden käytöstä lukion kurssien opetuksessa. Kysyin millaista kirjallisuutta hän yleensä opetuksessaan käyttää ja millä tavoin

¹⁴ Haastatteluja suunniteltaessa hyödynsin Pirjo Nikanderin kirjoittamaa ”Tarkistuslista haastattelututkimuksen tekijöille”-lukua *Tutkimushaastattelun käsikirja* -teoksessa. Tutkijalle esitetyt kysymykset auttoivat pohtimaan niin haastattelututkimuksen tarkoitusta, haastattelutapaa, kysymyksiä kuin litteroinnin tarkkuutta. (Nikander 2017: 445-448.)

tekstejä kursseilla luetaan. Tarkensin, miten luettavat teokset valitaan kursseilla ja onko joillain kursseilla määrättyä lukutahtia. Lisäksi kysyin, millaisia tehtäviä kursseilla tehdään kirjallisuuteen liittyen ja, miten kirjallisuutta arvioidaan. Esitin haastateltavalle tarkennettuja kysymyksiä liittyen juuri Teksti ja konteksti -kurssiin sekä ryhmään, jossa teetin pilottitutkimuksen. Osuudessa haastateltava arvioi opiskelijoiden kielitaitoa ja perusteli teoksen valinnanvapauden syitä. Tämän lisäksi kysyin tarkemmin lukupäiväkirjasta. Keskustelimme siitä, miten lukupäiväkirjamenetelmä toimi kurssilla ja sopi opiskelijoille sekä siitä, mitä lukupäiväkirjan ohjeistuksessa voisi muuttaa seuraavaan tutkimukseen. Kysyin opettajalta, kokiko hän, että lukupäiväkirjoista oli hyötyä esittelyjen teossa. Lopussa vielä kysyin, miten opettaja arvioi lukupäiväkirjoja kurssityönä. Näiden vastauksien perusteella kirjoitin tutkimuksen taustatietoja sekä muokkasin lukupäiväkirjamenetelmää toimivammaksi toiselle tutkimuskerralle. Toinen haastattelu koostui kurssilaisten kielitaidon kuvaamisesta, lukupäiväkirjamenetelmän toiminnan pohtimisesta sekä pilottitutkimuksen vertaamisesta toiseen tutkimukseen.

Litterointi perustuu Liisa Tainion toimittaman *Keskusteluanalyysin perusteet* -teoksessa (1998) esiteltyyn keskusteluanalyysin litterointiin sekä Johanna Ruusuvuoren ja Pirjo Nikanderin *Tutkimushaastattelun käsikirja* -teoksessa (2017) olevaan esittelyyn haastatteluaineiston litteroinnista. Teoksissa todetaan, että ei ole olemassa oikeaa merkintätapaa litteroinnin suhteen, sillä merkintätapaan vaikuttavat aineiston materiaali ja se, mitä siitä analysoidaan (Seppänen 1998: 21; Ruusuvuori & Nikander 2017: 427). Ruusuvuori ja Nikander tarkentavat, että haastattelujen litteroinnin tarkkuutta päättäessä oleellisinta on tutkimuskysymys ja analyysitapa (Ruusuvuori & Nikander 2017: 427). Tutkin, miten lukupäiväkirjat tukevat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen opetusta. Tutkimuskysymyksieni kannalta sekä esittelyissä että haastatteluissa analyysin kannalta tärkeää on sisältö, ei ilmaisutapa. Tutkimuskysymys ja analyysitapa rajaavat myös sitä, onko koko materiaali tarpeellista litteroida vai voiko sen litteroida vain osittain (Ruusuvuori & Nikander 2017: 435). Tutkin esittelyistä, miten niissä tulee esiin lukupäiväkirjan tuki esittelyn teossa. Haastatteluissa tutkin lukupäiväkirjan tukea esittelyn teossa sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen oppimisessa. Haastattelujen palautteen perusteella sekä haastattelun aikana suunnittelin myös lukupäiväkirjan muokkaamista pilottivaiheessa. Näitä kohtia ei kuitenkaan ollut olennaista litteroida, sillä tein muutokset muistiinpanojen ja kuuntelun perusteella. Haastatteluissa ja esittelyissä oli erittäin paljon materiaalia, jotka eivät tuoneet tietoa suoraan tutkimukseeni ja siksi materiaalin tarkka litterointi tai myöskään koko materiaalin litterointi ei ollut aiheellista.

Tein litteraatit ELAN-ohjelmalla.¹⁵ Esittelyjen ja haastattelun litteroinnit eroavat toisistaan tarkkuudeltaan ja muodoltaan. Esittelyissä puhuu vain yksi henkilö muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Esittelyiden litteraateissa merkitsen sanan keskenjäämisen, intonaation, tauot, puheenlaadun muutoksen sekä epäselvästi kuullut kohdat tai pidemmät epäselvät jaksot. Tarvittaessa olen kirjoittanut litteraateihin selventäviä kommentteja. Näitä samoja merkkejä käytän haastattelun litteroinnissa, mutta siellä merkitsen lisäksi puhujanvaihdoksen ja päällekkäispuhunnat. (Seppänen 1998: 22–23.) Liitteistä voi tarkastaa käyttämäni litterointimerkit (ks. liite 7). Suurin ero esittelyjen ja haastattelujen litteroinneissa on niiden esitysmuoto. Esittelyssä on vain yksi puhuja ja oleellista on hänen sanomansa asiasisältö. Tämän vuoksi olen litteroinut opiskelijoiden esittelyistä lainatut osat yhtenäiseksi tekstiksi ilman numeroituja rivejä.¹⁶ Haastatteluissa on kaksi puhujaa ja vuoroja ja analyysin kannalta on oleellista tietää puhuja, joten litteraatti on muotoiltu numeroiduille riveille niin, että vuoronvaihdokset ja päällekkäispuhunnat tulevat esiin.

3. Lukupäiväkirjan analyysi

Lukupäiväkirjatutkimukseen osallistui 24 opiskelijaa. Useampi heistä keskeytti kurssin, joten kokonaisia lukupäiväkirjoja kertyi 13 kappaletta. Jokaista lukupäiväkirjan osaa ei palautettu, joten lukupäiväkirjojen määrät eivät täsmää osallistujamäärään.¹⁷ Ensimmäisiä osia palautettiin 21 kappaletta, toisia osia 17 kappaletta ja kolmansia osia 13 kappaletta. Lukupäiväkirjoissa ei ollut kysymyksien lisäksi kovin tarkkaa ohjeistusta, joten jokainen lukupäiväkirja oli omanlaisensa. Opiskelijoita muistutettiin siitä, että lukupäiväkirjan kielen laadulla tai kieliopilla ei ollut väliä, kunhan tekstiä syntyy. Lukupäiväkirjojen pituus vaihteli runsaasti.¹⁸ Lyhyin lukupäiväkirja oli pituudeltaan alle sivunmittainen (25 riviä) ja pisin lähes kolme sivua (80 riviä). Keskiarvoltaan lukupäiväkirjat olivat noin puolitoista sivua (49 rivin mittaisia). Lukupäiväkirjan ensimmäisen osan pituuksien keskiarvo oli ¼ sivua (7 riviä), toisen osan puoli sivua (14 riviä) ja kolmannen noin sivun (25 riviä). Pituus siis nousi jokaista osaa kohtaan niin kuin teki myös kysymysten määrä.

¹⁵ ELAN-ohjelma on ladattavissa ilmaiseksi osoitteessa <https://archive.mpi.nl/tla/elan>. Ohjelman käytössä käytin tukena sekä Kielipankin ohjetta osoitteessa <https://www.kielipankki.fi/tuki/elan/> että The Language Archiven tarjoamia käyttöohjeita osoitteessa <https://archive.mpi.nl/tla/elan/documentation>.

¹⁶ Esittelyjen litteraateissa on selvää kuka puhuja on, koska puhujia on vain yksi. Monet lainatuista litteraateista ovat alle rivinmittaisia ja niiden esittäminen omilla riveillään tekisi analyysitekstistä turhaan erittäin katkonaista.

¹⁷ Osa opiskelijoista palautti vain lukupäiväkirjan ensimmäisen osan, osa vain toisen osan. Kaikki, jotka palauttivat kolmannen osan, palauttivat myös ensimmäisen ja toisen osan.

¹⁸ Lukupäiväkirjojen pituudet ja niiden keskiarvot on laskettu tekstirivien perusteella. Tekstiriveihin ei ole tässä tapauksessa laskettu kappaleväljeä eikä lukupäiväkirjaan mukaan nostettuja tehtävänantoja.

Lukupäiväkirjoja kirjoitettiin hyvin eri tavoilla. Osa noudatti suoraan kysymysten tehtävänantoa ja osa toteutti päiväkirjan luovemmin. Lukupäiväkirjoilla oli kolme erilaista muotoa. Nostan kaikista muodoista esimerkit lukupäiväkirjan ensimmäisestä osasta. Ensimmäisessä tavassa opiskelija oli ottanut lukupäiväkirjaan mukaan tehtävänannot ja vastannut kysymykseen tehtävänannon alle. Osa opiskelijoista vastasi kokonaisilla virkkeillä, kun taas osa vastasi suoraan kysymykseen ilman kokonaista virkettä:

2. Miksi valitsit tämän kirjan?

Valitsin tämän kirjan koska näin arvostelut netissä ja haluaisin yrittää lukea kirja joka ei ole selkokirjaa tai lyhyt romaania. (LPK opiskelija 9)

- Miksi valitsit tämän kirja?

Koska se kuulostaa mielenkiintoiselta ja pidän psykologisesta. (LPK opiskelija 14)

Toisessa tavassa opiskelija oli vastannut kysymyksiin joko numeroittain tai niin, että jokaisen kysymyksen vastaus oli oman ranskalaisen viivan kohdalla:

- Lukemani kirja on timo sandbergin kirja (murha hakuja)

- Se on dekkari kirja (jännitys romaani) ja minä tykkän dekkari romaaneista ja kirjoitamista

- Kirja kertoo poliisi miehen elämästä . (LPK opiskelija 15)

Kolmannessa vaihtoehdossa opiskelija oli kirjoittanut yhtenäisen tekstin, jossa vastasi kaikkiin kysymyksiin niin, että aiheet hieman sekoittuivat:

Valitsin Aavikon tyttäret kirja, Nura farahin kirjoittama kirja. Olen valinnut tämä kirjaa, koska se on kiinnostava kirjaa, siellä läytyy monta somali kielisiä sanoja. (LPK opiskelija 16.)

Lukupäiväkirjojen muotoon vaikuttivat paljon opiskelijan kielitaito sekä lukemisen ja kirjoittamisen tottumukset. Kielitaidollisesti ja luetun ymmärtämisen kannalta vahvemmat opiskelijat kirjoittivat pidempiä vastauksia sekä usein vapaamuotoisempaa tekstiä. Heikommalla kielitaidolla tukeuduttiin enemmän lukupäiväkirjan tarjoamiin kysymyksiin ja tuotettiin vastaus niiden pohjalta. Mitä enemmän tekstiä oli, sitä syvällisempää luetun ymmärtämistä koskeva pohdinta usein oli. Lisäksi kokonaisilla virkkeillä vastaaminen sekä erityisesti yhtenäiset tekstit osoittivat suurempaa ymmärrystä, kun opiskelija analysoi ja selvitti ajatuksiaan ja kokosi niistä yhtenäisen tekstin. Kaikki

vastaukset ovat kielimuodoistaan riippumatta yhtä arvokkaita, sillä tutkimuksessani en analysoi opiskelijan käyttämää kieltä vaan vastausten asiasisältöä.

3.1 Teoksen valinta

Odotushorisontti kuvaa odotusten joukkoa, joka lukijalla on hänen aloittaessaan kirjan lukemisen. Odotukset ohjaavat lukijan lukukokemuksesta ja siksi teoksen valinta ja teokseen kohdistuvat oletukset ovat olennainen analyysin kohde lukukokemusta tutkiessa. (Koskela & Lankinen 2003: 22.) Jokaisella lukijalla on erilaiset syyt teoksen valintaan. Valintaan vaikuttaa ensinnäkin se, minkä vuoksi teosta ollaan lukemassa: luetaanko sitä rentoutumisen vuoksi, tiedon etsinnän vuoksi, toisen pyynnöstä vai onko teoksen lukeminen osa kurssisuoritusta tai tehtävä työelämässä. Teoksen valintaan vaikuttaa lukijan kokemus itsestä lukijana: lukemisesta nauttiva ja kokenut lukija saattaa miettiä tarkemmin teoksen valintaa kuin lukija, joka ei nauti lukemisesta ja kokee sen pakollisena osana kurssin suoritusta. Kun opiskelukurssilla saadaan vapaavalintaisesti valita teos, joka on pakko lukea, pyrkivät lukijat usein valitsemaan teoksen, jonka he kaikista mieluiten lukevat niin, että kyseinen osa kurssin suoritusta on mahdollisimman miellyttävä. Kurssilukemiseksi saatetaan valita mahdollisimman helppo teos, jolloin kurssi on mahdollisimman vähätöinen. Toinen vaihtoehto on valita teos, josta on kaikista helpoin tehdä kurssityö: ehkä teoksesta on helppo saada aikaiseksi tekstiä tai esitelmä. Teoksen valintaan vaikuttavat tietenkin myös teoksen kieli, aihe, tarina, henkilöhahmot, aiemmat lukukokemukset ja muun muassa muiden suositukset. Jotkut hakevat teosta tietystä genrestä ja toisille itse teoksen sisällöllä tai tapahtumilla ei ole väliä, kunhan he saavat teoksen luettua ja suoritettua kurssin. Erittelen seuraavassa, miten tutkimukseeni osallistuvat ovat perustelleet sitä, miten he valitsevat luettavia teoksia.

Kysyin taustatietolomakkeessa, millä perusteella opiskelijat valitsevat kirjoja luettavaksi. Kirjan valinnassa nousi eniten esiin suositusten ja aiheen tärkeys. Näitä mainitsi noin puolet osallistujista. Useimmat opiskelijat mainitsivat valitsevansa teoksen juonen, kannen tai takakannen tekstin perusteella. Useat kysyvät valintaan apua kirjastosta, etsivät tietoa kirjoista ja lukevat kirja-arvosteluja. Yksittäiset opiskelijat mainitsivat valinnanperusteiksi teokseen perustavan elokuvan, kielen vaikeuden ja genren. Lukupäiväkirjoissa kieli nousi yhdeksi tärkeimmistä valinnan syistä kurssilla luettavaa teosta valitessa. Tämä oli oletettavaa, sillä teosta luettiin kurssia varten ja sen tuli olla suomenkielinen. Omalla äidinkielellä luettaessa teoksen kielen laadulla ei monelle ole yhtä suurta vaikutusta kuin toisella tai vieraalla kielellä luettaessa. Valintavaihtoehdoksi esitettiin

myös sellaisen teoksen valitseminen, joka kertoi omasta kulttuurista. Tutkimuksessa lukijan lähtökulttuuri vaikutti selkeästi teoksen valintaan, vaikka tämä ei tullut yhtä vahvasti taustatietolomakkeista esille.

Lukupäiväkirjan ensimmäisessä osassa kysyttiin, millä perusteella opiskelija on valinnut luettavan teoksen. Jokainen opiskelija esitti vähintään yhden syyn teoksen valinnalle. Monella syitä oli useampia. Vastaukset vaihtelivat yhden virkkeen vastauksista pidempiin kappaleisiin, joissa selitettiin teoksen valinnan syitä. Olen lajitellut opiskelijoiden esittämiä teoksen valinnan syitä seuraavalla tavalla: teoksen aihe, kirjan kansi, genre, kirjasuosituksiset ja kirja-arvostelut, kirjan pituus, kirjan kielitaso sekä kirjaan liittyvä tunne. Erittelen alla tarkemmin näitä valinnan syitä. Kirjan valinnan takana olevilla syillä on vaikutus lukemisen herättämiin tunteisiin sekä vahva vaikutus lukukokemukseen. Valinnan takana on usein oletuksia ja odotuksia sekä kirjaa että lukemista kohtaan, jotka joko täyttyvät tai jäävät täyttymättä kirjaa luettaessa.

Teoksen aihe oli eniten esitetty teoksen valintaan johtanut syy. Opiskelija 1 valitsi nippelitietoa sisältävän Juha Hurmeen *Niemi*-teoksen¹⁹, sillä nauttii turhasta nippelitiedosta, ja opiskelija 5 valitsi toisen maailman sodan aikaan sijoittuvan Virpi Hämeen-Anttilan *Koston kukat* -teoksen, sillä ajanjakso kiinnosti häntä. Yksi opiskelija mainitsi, että valitsi teoksen, sillä se tuntui mysteeriseltä ja jännittävältä, ja opiskelija 10 haki teosta, joka poikkeaa normaalista elämästä, sillä ei halunnut lukea arkielämästä kertovaa teosta. Hän päätyi valitsemaan Leena Lehtolaisen *Kuoleman spiraalin*. Suurin osa teoksen aiheeseen liittyvistä syistä oli kulttuurillisia. Yhtä kiinnosti ryssä-sanan merkitys ja hän halusi lukea teoksen, jotta näkisi, miten sanaa käsitellään siinä. Hän valitsi luettavaksi Raisa Lardotin *Russa, Russa!*. Äidinkielenään somalia puhuva opiskelija 16 valitsi somalikultuurista kertovan Nura Farahin *Aavikon tyttäret* -teoksen ja mainitsi, että siinä on mukana somalinkielisiä sanoja. Opiskelija 3 esitti teoksen valinnan syyn oman kulttuuritaustansa perusteella: ”Kyseessä on elämä Neuvostoliitossa joka kiehtoo erityisesti minua” (LPK opiskelija 3). Teos, jonka hän luki, oli Sofi Oksasen *Stalinin lehmät*. Opiskelija lisäksi tarkensi, että teoksessa kuvattu Neuvostoliiton, Suomen ja Viron historia liittyy vahvasti aiheisiin, joita myös hänen oma sukunsa on kokenut. Opiskelija 4:lla oli vahva tunnesidos mukana hänen valitessaan luettavaksi Elina Hirvosen *Punainen myrsky* -teosta. Opiskelija 4 on kertonut pidemmin teoksen valinnan syyn:

¹⁹Valittujen teosten luettelo löytyy liitteestä 4. Yksi opiskelija ei ollut kirjoittanut lukupäiväkirjoihinsa valitun teoksen nimeä tai kirjailijaa eikä pitänyt teosesittelyä, joten teoslistasta puuttuu yksi luettu teos.

Itseasiassa minua kiinnostaa sellaisia yhteiskunnallisia ilmiötä ja tämän takia kuulin vähän siitä, että tässä teoksessa puhutaan erilaisesta tilanteesta, kuten maahanmuutto, sota ja rauha. Koska itsekin tulin Suomeen maahanmuuttajana ja se herätti mieleen kysymyksiä. Ja valitsen tämän kirja pystyäkseen löytää itselle sopiva vastauksia näistä mainittuja ilmiöistä. (LPK opiskelija 4)

Opiskelija on itse muuttanut Suomeen muutamia vuosia takaperin ja toivoi saavansa lukea maahanmuuttajan näkökulmasta maahanmuutosta, sodasta sekä Suomen yhteiskunnasta. Tällaisen kirjavalinnan takana voi olla Suomen kulttuuriin ja yhteiskuntaan paremmin tutustumisen sekä siihen sopeutumisen halu. Aiheeseen kohdistuva valinnan syy herättää luonnollisesti odotuksia siitä, että saa lukea itseään kiinnostavasta aiheesta. Monille nämä aiheet voivat herättää positiivisia ja negatiivisia tunteita tai teos voi herättää pettymystä, kun toivottua aihetta ei käsitelläkään. Erityisesti kulttuurillisiin syihin liittyy voimakkaasti myös omakohtaisuus ja tunneside, jotka ovat vaikuttamassa teoksen herättämiin tunteisiin sekä siihen, miltä lukukokemus tuntuu.

Toiseksi suurimmaksi teoksen valinnan perusteeksi nousivat kirjasuositukset ja kirja-arvostelut. Kaksi opiskelijoista valitsi kirjan, sillä läheinen oli suositellut sitä, esimerkiksi opiskelija 5:lla aiheen lisäksi myös läheisen suositelu vaikutti teoksen valintaan. Yksi oli saanut teoksen lahjaksi, toinen löytänyt teoksen opettajan suosituksen myötä ja kolmas oli saanut kirjasuosituksen kirjastosta kerrottuaan, millaisista teoksista pitää. Kirja-arvosteluja lukiessa saa sekä tietoa kirjan aiheesta ja juonesta että palautetta itse kirjasta. Yllä mainitut kaksi opiskelijaa mainitsivat vielä, että he olivat lukeneet kirja-arvosteluja Internetistä, muun muassa Goodreads-sivustolta. Opiskelija 9 valitsi luettavakseen Marjo Näkin *Hepoa Tallinnaan* lukemiensa arvostelujen perusteella. Erityisesti läheisten kirjasuosituksista herää odotuksia: kirjan täytyy olla hyvä tai sopia kyseiselle lukijalle, sillä hänet tunteva henkilö suosittelee sitä hänelle.

Kolmanneksi eniten valintaan vaikuttivat sekä genre että kirjan kannet. Genreihin pohjautuva valinnan perustelu oli usein lukupäiväkirjan lyhyimpiä vastauksia: ”Se on dekkari kirja (jännitys romaani) ja minä tykkän dekkari romaaneista ja kirjoitamisesta” (LPK opiskelija 15). Opiskelija 15 luki Timo Sandbergin *Murhakujan*. Useimmiten genre ei ollut ainoa valinnan syy, vaan se kerrottiin toisen syyn ohessa. Myös opiskelija 6 valitsi luettavakseen Antti Tuomaisen *Parantajan* osittain genren perusteella, sillä hän pitää eniten rikos-, kauhu- ja jännityskirjoista. Genrejä, joita lukupäiväkirjoissa mainittiin, olivat toiminta, kauhu ja jännityskirjallisuus. Genren perusteella valituissa teoksissa odotuksena on usein se, että saa lukea teoksen, joka noudattaa kyseisen genren piirteitä. Tällöin lukija helposti vertaa teosta lukiessaan genreen ja muihin teoksiin samasta genrestä. Lukukokemukseen genreen liittyvä valinta voi vaikuttaa niin myönteisesti kuin

kielteisesti: teoksen noudatellaan genreä lukukokemus on usein mutkaton, vauhdikas, mutta mahdollisesti tylsä, ja teoksen rikkoessa genren rajoja voi teoksen lukeminen olla haastavampaa, mutta kiinnostavampaa. (Balling 2016: 45; Robinson 2005:117.) Myös teoksen kansi oli vaikuttanut valintaan: teoksen kantta kuvailtiin kiinnostavaksi, viehättäväksi ja rauhoittavaksi. Usein kannen lisäksi mainittiin myös takakansi: ”Kirjan kansi tuntui mielenkiintoiselta, kirja lyhyeltä ja takakannessa pieni esittely jännittävältä” (LPK opiskelija 2). Opiskelija 2 valitsi luettavakseen Rosa Liksomien *Yhden yön pysäkki* -novellikokoelman. Opiskelija 8 valitsi luettavakseen Asta Ikosen *Rakkautta rantahuvilalla*, sillä teoksen kansi oli houkutteleva. Teoksen etu- ja takakannesta nousseet odotukset näkyivät lukukokemuksessa erityisesti silloin, kun teoksen sisältö ei ollutkaan vastannut kansista heränneitä oletuksia.

Neljä opiskelijaa mainitsi lukupäiväkirjan ensimmäisessä osassa kielen vaikeuden yhtenä teoksen valinnan syistä. Heistä kolme oli valinnut teoksen sen perusteella, että kieli vaikutti helpolta, ja heidän olisi helpompaa ymmärtää teoksen sisältö sekä nopeampaa lukea teos. Opiskelijoilla 7 ja 10 valinnan syinä oli muitakin tekijöitä kuin kieli, kuten tarina tai tunteet. Opiskelija 9 oli haastanut itsensä kielitason valinnalla valitsemalla Marjo Näkin *Hepoa Tallinnaan*. Tähän asti opiskelija oli lukenut pelkästään selkokirjoja. Selkokirjoja ei saanut kurssilla lukea, mutta opiskelijoille tarjottiin mahdollisuus tutustua ensin selkokirjaan ja tämän jälkeen lukea teos. Kyseinen opiskelija kuitenkin päätyi valitsemaan teoksen, joka ei ollut selkokirja, mutta ei myöskään lyhyt teos. Hän haastoi itsensä sekä teoksen kielitasolla että teoksen pituudella. Kielitaidolla sekä valitun teoksen kielen vaikeudella on todella suuri vaikutus lukukokemukseen. Tämä tulee esiin joko haasteina kielen kanssa tai siinä, että ymmärrettävä kieli tekee lukemisesta helpompaa.

Kolme opiskelijaa mainitsi teoksen valinnalle tunteeseen perustuvan syyn. Opiskelija 7 etsi kirjaa, jota olisi hauska lukea, ja päätyi Aleksii Delikourasin *Nörtti 1: New Game* -teokseen. Toinen opiskelija innostui lukemaan teoksen, kun tapasi teoksen kirjailijan. Opiskelija 11 tunsikin henkilökohtaisesti teoksen kirjailijan ollen lisäksi hänen läheisensä. Myös monet aiheeseen ja kulttuuriin liittyvät syyt sisältävät tunnelatauksen. Tunteisiin perustuviin syihin voi liittyä ja lukupäiväkirjoissa niihin mainitaankin liittyvän suuria tunnelatauksia, jotka vaikuttivat lukemisen herättämiin tunteisiin ja tämän kautta lukukokemukseen. Tämän lisäksi teos oli valittu luettavaksi sen perusteella, että se oli ollut lukusuunnitelmissa pitkään. Opiskelija ei eritellyt syitä, miksi teos oli ollut pidempään lukulistalla.

3.2 Lukemisen herättämät tunteet

Tätä kirjaa on hauska lukea ja teksti on helppo ymmärtää. (LPK opiskelija 7)

Lukeminen tuntuu tylsältä, sillä kuten sanoin jo en pidä siitä, mutta kirjan tarina on kuitenkin riittävän kiinnostava. (LPK opiskelija 6)

Lukeminen on elämys ja siihen liittyy eriasteista tunteellista sitoutumista. Suhde lukemiseen ja teokseen syntyykin vähintään yhtä suurilta osin tunteiden kuin järkipäisten syiden vuoksi. (Jokinen 1999: 240.) Kirjallisuus herättää lukijassa usein tunteita, niin positiivisia, negatiivisia kuin vaikeasti luokiteltaviakin. Teoksissa erityisesti tunteiden kuvaus synnyttää lukijassa tunteita. Lukija sekä eläytyy että reagoi teoksen henkilöhahmojen tunteisiin. Tämän lisäksi teoksissa on myös sellaisia kuvauksia, jotka vaikuttavat lukijan tunteisiin, vaikka itse kohdat eivät kuvaisikaan tunteita. Tämä johtuu muun muassa siitä, että lukijan tunteet heräävät lukiessa asioista, tilanteista ja esineistäkin, jotka herättäisivät hänen tunteensa oikeassa elämässä. (Lyytikäinen 2016: 37.) Sen vuoksi muun muassa teoksessa esiintyvä tuttu kulttuuri tai kieli herättävät opiskelijan tunteita lukiessa. Tutusta kulttuurista kertovassa teoksessa voi esiintyä muun muassa tuttuja tavaroita ja toimintatapoja. Lukija voi kokea näiden myötä turvan, lohdun tai kaipuun tunnetta: esimerkiksi opiskelija 16 valitsi luettavakseen *Aavikon tyttäret* muun muassa sen vuoksi, että teoksessa käytetään hänen äidinkieltään. Voidaan nähdä, että kaikki kieli ja kuvatuun maailmaan piirteet kykenevät herättämään lukijassa tunteita tai tuntemuksia. Näitä tunteita ja niiden syntymistä säätelevät jokaisen lukijan omat mielenkiinnon kohteet, toiveet, arvot, tavoitteet, samoin kuin tilanteet ja lukijan sen hetkinen mielentila. (Lyytikäinen 2016: 37–38; Robinson 2015: 26.) Mielenkiinnon kohteet, toiveet, arvot sekä lukijan oma sekä lukemista koskeva historia näkyvät tutkimuksessani jo siinä, millä perusteilla opiskelijat ovat valinneet teoksen luettavakseen. Monissa valintaperusteissa heijastuu tunne tai valinnansyy on henkilökohtainen, kuten opiskelija 3:sen *Stalinin lehmät* tai opiskelija 4:n *Punainen myrsky*.

Jenefer Robinson kirjoittaa kirjassaan *Deeper than Reason* (2015) tunteiden syntymisestä ja niiden tulkitsemisesta. Teoksensa alussa hän käsittelee tunteiden syntymistä päättelyn perusteella. Robinson nostaa esille, miten ihminen voi esimerkiksi jonkun naarmuttaessa hänen autoansa todeta, että se suuttuttaa häntä. On kuitenkin mahdollista, että kokija ei tunne suuttumusta, vaikka kokee, että pitäisi. Voi myös olla, että kokija kokee suuttumusta tilanteesta, josta ei järjen mukaan suuttuisi tai tilanteesta, joka on jo selvitetty. (Robinson 2015: 7, 14–16, 25–27, 57.) Myös kirjaa lukiessa voi kokea, että tietyn kohdan pitäisi herättää tietynlaisia tunteita, mutta

samalla tiedostaa, että itse ei tunne niin. Esimerkiksi opiskelija 1 ihmettelee lukupäiväkirjassaan sitä, että teos herättää hänessä tylsyyttä kiinnostuksen sijaan, vaikka hän on kiinnostunut nippelitiedosta sekä on muun muassa käynyt museossa tutustumassa samoihin asioihin, joista teoksessa kerrotaan. Silti hän ei teosta lukiessa ole kiinnostunut samoista asioista: ”Olisin voinut nukahtaa pystyyn lukiessani Venäjän etnografisen tutkimuksen perinteistä, vaikka aihe itsessään onkin kiinnosta; Olenhan jopa käynyt Pietarissa Kunstkamera-museossa, joka on keskittynyt juuri antropologiaan ja etnografiaan.” (LPK opiskelija 1.) Tämän vuoksi pelkästään päättelyn kautta ei voi syntyä tai perustella tunteita. Päättelyn lisäksi tunteille on oleellista myös jonkinasteinen arviointi. (Robinson 2015: 57.) Yksilön reagoiessa ympäristöönsä hän kiinnittää huomiota asioihin, jotka kaipaavat huomiota ja ovat tärkeitä juuri hänelle, kuten halut, tavoitteet, kiinnostuksen kohteet ja tutut asiat. Lukija arvioi teoksen kohtia sekä vertaa niitä omiin kokemuksiinsa ja kiinnostuksiinsa. Tästä syntyy fyysisiä muutoksia, toimia sekä eleitä, jotka kaikki voi tulkita tunteiksi. (Robinson 2015: 113, 117.) Tunteista kysyminen ja tämän myötä lukupäiväkirja voivat herättää lukijan analysoimaan ja ymmärtämään laajemmin teoksen herättämiä tunteita.

Analysoidessa teoksesta tunteita puhutaan emootioista ja affekteista. Emootiot ovat niiden kokijalle tietoisia: kokija kykenee kertomaan, miltä hänestä tuntuu ja miksi. Affektit taas ovat tunteita ja tuntemuksia, jotka usein jäävät tiedostamatta ja joille ei löydy selkeitä syy-seuraussuhteita. (Helle & Hollsten 2016: 14–16.) Lukukokemuksesta voisi myös tutkia affekteja ja varmasti opiskelijoille on herännyt erilaisia affekteja heidän lukiessaan teosta. Keskitän kuitenkin tutkimukseni enemmän emootioihin, sillä ne ovat tiedostettuja ja niiden kokija osaa nimetä ne. Tämän vuoksi ne tulevat selkeämmin esille lukupäiväkirjoissa. En kuitenkaan halua sulkea affekteja täysin pois tutkimuksestani. Nykyisin kirjallisuuden ja tunteiden tutkimuksessa käytetään usein myös tunteen käsitettä. Erityisesti sitä käytetään, kun ei haluta määritellä käytössä olevaa käsitettä tai ei haluta sitoutua niin affektien kuin emootioiden perinteeseen. (Helle & Hollsten 2016: 12–13.) Analyysissani käytänkin käsitettä tunne, sillä puhun yleisesti niin teoksen kuin itse lukemisen ja lukupäiväkirjankin herättämistä tunteista. Käytän yleisesti tunnekäsitettä, sillä kun analysoin lukemisen herättämiä tunteita juuri lukukokemukseen vaikuttavana tekijänä, ei tunteiden tarkemmalla määrittelyllä tutkimuksen kannalta ole niin suurta arvoa. Nostan kuitenkin emootioteoriaa mukaan käsitelläkseni ensisijaisia ja toissijaisia emootioita.

Suzanne Keen jakaa emootiot kahteen luokkaan: ensisijaisiin ja toissijaisiin emootioihin. Ensisijaisia emootioita ovat meille tutummat tunteet, kuten yllättyneisyys, suru, suuttumus, pelko ja onnellisuus. (Helle & Hollsten 2016: 16.) Lukupäiväkirjoissa nousee

selkeimmin esille juuri ensisijaisia emootioita. Esille tulleita ensisijaisia emootioita ovat muun muassa tylsistyminen, kiinnostuminen, ilo, suru ja ärtymys. Toissijaisia emootioita ovat moraaliset ja sosiaaliset emootiot. Moraalisia emootioita ovat empatia ja myötätunto. Sosiaalisia emootioita ovat esimerkiksi kateus, syyllisyys, viha ja johonkin kuulumisen tunne. (Helle & Hollsten 2016: 16.). Vaikka lukupäiväkirjoissa ilmeneekin yleisemmin ensisijaisia emootioita, nousee niissä esille myös toissijaisia emootioita: moraalista emootioista nousee esille niin empatiaa kuin myötätuntoa ja sosiaalisista emootioista ilmenee johonkin kuulumisen tunne. Moraalisista ja sosiaalisista emootioista nousee vahvasti esille erityisesti opiskelija 4:n kokema empatia. Kuulumisen tunne tulee esiin muun muassa opiskelija 3:n lukiessa kulttuuriinsa ja perheelle tuttuun historiaan liittyvää *Stalinin lehmät* -teosta sekä opiskelija 16 lukiessa *Aavikon tyttäret* -teosta, jossa oli materiaalia hänen omalla äidinkielellään. Näitä toissijaisia emootioita ei ole usein selkeästi sanallistettu, mutta ne nousevat esille opiskelijan kirjoittamasta tekstistä.

Teos herättää usein tunteita sen takia, että kirjailija on pyrkinyt siihen. Kirjailija voi pyrkiä herättämään tunteita merkitäkseen tarinan tai juonen kohdan tärkeyden, korostaakseen teemaa tai tarinan opetusta tai vahvistaakseen lukijoiden suhdetta teoksen hahmoihin. Teos usein herättää tunteita juurikin kommunikoidakseen lukijan kanssa ja kiinnittääkseen hänen huomionsa. (Robinson 2015: 108.) Kun lukijalla herää tunteita, sitoutuu hän entistä vahvemmin teokseen ja ymmärtää sitä paremmin. Teosta lukiessa voi itseensä verraten miettiä, mitä lukija ajattelisi teoksesta ja mitä tunteita hänelle heräisi. Koskaan ei kuitenkaan voi täysin varmasti sanoa, millaisia tunteita teoksen kohdat herättävät muissa eikä yksi kohta voikaan herättää jokaisessa samankaltaista tunnetta, sillä jokainen lukija on yksilö. En pysty analysoimaan, mitä tutkimukseen osallistuneet ajattelevat teoksistaan ja millaisia tunteita ne herättivät ilman heidän apuaan. Siksi tunteita onkin mielekästä analysoida sen kautta, mitä opiskelija nostaa niistä esille vastatessaan kysymykseen: ”Miltä lukeminen tuntui?” Mielenkiintoista on myös analysoida pitkin lukupäiväkirjaa ripoteltuja pieniä vihjeitä tuntemuksista: sanotaanko kirjaa tylsäksi, ollaanko siihen ärsyyntyneitä, onko lukupäiväkirja erittäin lyhyt vai onko sitä kirjoitettu runsaasti ja innostuneesti? Kertovatko nämä piirteet jotain lukemisen ja teoksen herättämistä tunteista?

Lukupäiväkirjan toisessa osassa kysytään: ”Miten lukeminen on sujunut? Miltä lukeminen on tuntunut?” ja kolmannessa osassa: ”Miltä lukeminen tuntui?” Näillä kysymyksillä haen vastausta sekä teoksen herättämiin tunteisiin että itse lukemisesta heränneisiin tunteisiin. Teoksen sisältö herättää monenlaisia tunteita: surua, vihaa, iloa, myötätuntoa ja jännitystä. Myös itse lukemiseen ja tarkemmin tietyn teoksen lukemiseen voi liittyä tunteita. Erityisesti

lukupäiväkirjaa tehdessä näitä tunteita on mielekästä pohtia. Lukupäiväkirjan teosta valitessa monella oli odotuksia teosta kohtaan: niiden toteutuminen tai toteutumatta jääminen herättää tunteita. Tunteita herättää lisäksi teoksen valintaan johtaneet syyt sekä erityisesti teoksen lukemisen sujuminen, eniten kielitaidon kannalta. Kysymyksiin vastataan molemmilta kannoilta. Tunteet nousevat muutamilla esille teosta suositellessa tai kertoessa, kenen kanssa on keskustellut teoksesta. Osa erittelee sekä teoksesta että lukemisesta heränneitä tunteita, osa vain toista näistä. Muutama opiskelija ohittaa tunnekohtaan kokonaan tai vastaa aiheen ohi. Kuitenkin harva jättää nostamatta tunteita esille. Teoksesta ja lukemisesta heränneitä tunteita ovat tylsyys, rentoutuminen, innostus, kiinnostus, suru ja empatia sekä ärsytys ja hämmennys. Esittelen näitä tarkemmin alla. Lisäksi esittelen kielitaitoon ja lukemiseen liittyviä tunteita sekä ”Lukeminen tuntui...” -vastauksia.

Kaikista yleisimmät teoksesta ja lukemisesta heränneet tunteet ovat tylsyys ja toisaalta taas kiinnostus ja innostus. Useammalla sekä tylsyys että kiinnostus liittyvät samaan lukukokemukseen, mutta sen eri vaiheisiin. Tylsyys liittyy sekä teoksen sisältöön että itse lukukokemukseen. Opiskelija 1 on kyllästynyt teoksen sisältämään runsaaseen nippelitietoon: ”Osa kohdista oli niin tylsiä, että teki mieli vain ottaa nokoset” (LPK opiskelija 1). Opiskelija 5 mainitsee, että lukeminen tuntuu pitkäveteiseltä, sillä teoksessa esitetään asioita pitkävetaisesti. Opiskelija 10 on valinnut teoksen, jolla saada pieni pako arjesta, mutta hän toteaaakin, että teos perustuu liikaa arkielämään. Hän pitää kirjaa tylsänä. Kirja kuitenkin muuttuu loppua kohden kiinnostavaksi. Kahdella opiskelijalla tylsyys liittyy suoraan lukemiseen. Opiskelija 6 kirjoittaa: ”Lukeminen tuntuu tylsältä, sillä kuten sanoin jo en pidä siitä [lukemisesta], mutta kirjan tarina on kuitenkin riittävän kiinnostava” (LPK opiskelija 6). Tässä teosvalinta on toiminut, sillä opiskelija, joka ei pidä lukemisesta on löytänyt teoksen, joka herättää ja pitää yllä kiinnostusta. Yksi opiskelijoista pitää lukemista yleisesti tylsänä, mutta teosta lukiessa toteaa, että lukeminen ei olekaan tylsää. Opiskelija 3 kertoo, että ei ole ennen lukenut hitaasti alkavaa kirjaa. Kirjan hidas tempo sekä oma kokemattomuus ajassa hyppivien teosten kohdalla johtaa hänellä siihen, että teoksen lukeminen tuntuu tylsältä ja raskaalta. Hänenkin lukukokemuksensa muuttuu teokseen syventymisen myötä kiinnostavaksi ja positiiviseksi. Puolella opiskelijoista, joilla tylsyys nousee itse teoksesta, tylsyyden tunne pysyy mukana koko lukukokemuksen ajan. Toisella puolella tylsyys vähenee, kun teoksen kiinnostavuus nousee. Itse lukemista tylsänä pitävillä opiskelijoilla kiinnostava teos taas vähentää lukemisen tylsyyttä. Siihen onko tylsyys pysynyt mukana lukukokemuksessa vai onko se hälventynyt kiinnostuksen tieltä, on varmasti vaikuttanut itse teoksen tapahtumat sekä luonnollisesti

odotushorisonin toteutuminen ja teoksien kyky yllättää. Koska jokainen opiskelija on lukenut eri teoksen, on luonnollista, että tylsyyden tunne esiintyy ja muuttuu heillä täysin yksilöllisesti.

Kirja ja lukeminen herättävät paljon positiivisia tunteita, joista yleisempiä ovat innostus, kiinnostus ja hauskuus. Opiskelija 7 on valinnut teoksen *Nörtti 1: New Game*, koska pitää huumorista ja uskoi, että tämä nuorille suunnattu teos tulee olemaan hauska. Hän kirjoittaa lukupäiväkirjassaan, että kirja on ollut sekä helppo ymmärtää että kiinnostava. Lukeminen on ollut hauskaa. Tässä hauskuus viittaa sekä itse teoksen sisältöön että koko lukukokemukseen. Teos on naurattanut häntä ja sitä on ollut hauska lukea. Lukemisen on mainittu lisäksi tuntuvan kiinnostavalta sekä mielenkiintoiselta. Mielenkiintoisuuden on esitetty johtuvan niin teoksen aiheesta kuin kirjailijan loistavasta luovuudesta. Opiskelija 4 mainitsee ohimennen lukemisen tuntuvan kiinnostavalta, mutta keskittyy tämän jälkeen kuvaamaan muita lukemisen herättämiä tunteita. Opiskelija 8 kirjoittaa *Rakkautta rantahuvilassa* -teoksesta: ”Odotan jo innoollaan miten Tanjan ja Vilin rakkaustarina kehittyy” (LPK opiskelija 8). Tässä innostus kohdistuu niin teoksen tapahtumiin kuin koko lukukokemukseen, sillä opiskelija viittaa jatkoon. Hän haluaa lukea teosta eteenpäin, sillä tapahtumat kiinnostavat ja innostavat häntä.

Lukiessa niin positiiviset kuin negatiiviset tunteet usein sekoittuvat toisiinsa. Opiskelija 5 kirjoittaa, että *Kostonkukkien* lukeminen on ollut mukaansa tempaavaa, sillä sen kautta on päässyt osaksi toista maailmansotaa edeltävää kautta. Hän mainitsee, että miljöö on viehättänyt häntä suuresti. Välillä on tuntunut kuin hän olisi yhdessä päähenkilön kanssa kokemassa tapahtumia. Hän on siis eläytynyt teokseen vahvasti. Sama opiskelija toteaa myös, että lukeminen on tuntunut pitkäveteiseltä, koska asioita on esitetty pitkäveteisesti. Teosta lukiessa tunteet voivatkin vaihdella tiuhaan niin teoksen sisällön kuin lukemisen osalta: välillä lukeminen voi olla pitkäveteistä ja välillä erittäin innostavaa. Samoin opiskelija 6 on kirjoittanut, että lukeminen on yleisesti tylsää, mutta kyseinen kirja on herättänyt riittävästi kiinnostusta, että teosta jaksaa lukea. Onkin erittäin tärkeää löytää oikea teos luettavaksi, jotta kiinnostus säilyy. Parhaimmillaan oikea teos voi innostaa lukemaan jatkossakin enemmän.

Vahvimmin negatiivisten ja positiivisten tunteiden sekoittuminen lukemisessa näkyy Rosa Liksomin *Yhden yön pysäkin* lukeneella opiskelija 2:lla. Kimmo Jokinen kirjoittaa vastenmielisisistä lukukokemuksista Katarina Eskolan toteuttaman lukemistutkimuksen pohjalta. Tutkimuksessa on luettu Liksomin *Me mentiin naimisiin marraskuun neljästoista...* Eskola toteaa, miten Liksomin teoksen lukukokemuksesta on nostettu enimmäkseen esille vastenmielisyyden ja ärtymyksen tunteita ja mielihyvän tunteiden kuvailu puuttuu useilta. Osa on kuvaillut teosta niin

luotaantyöntäväksi, että lukukokemuksesta nauttiminen on ollut mahdotonta. Monille kuitenkin tutkimukseen osallistuminen oli tarpeeksi suuri motivaatio kestää negatiivisia tunteita ja suorittaa lukeminen loppuun. (Jokinen 1999: 231–232.) Opiskelija 2 vertautuu hyvin kyseisen tutkimuksen osallistujiin. Hänellä on herännyt teoksesta tunteina hämmennys, tyytymättömyys, ärtymys ja pettymys. Teoksen kieli on ollut haastavaa ja sisältö hämmentävää. Teoksen alussa hän vielä on pitänyt kirjasta, mutta mielipide on muuttunut teosta lukiessa ja tämän mielentilan muutoksen voi havaita toisessa lukupäiväkirjassa: ”[...] mutta rehellisesti sanottuna en ole koskaan ollut näin tyytymätön kirjaan” (LPK opiskelija 2). Opiskelijalle kurssin suorittaminen oli kuitenkin tarpeeksi suuri motivaatio lukea teos loppuun. Lisäksi hän liittyy nämä negatiiviset tunteet positiivisiin tunteisiin toteamalla: ”[...] olen silti tyytyväinen, että kerrankin kirja herättää minussa muita kun positiivisia tunteita ja on haastavaa. Todella toisenlainen kokemus!” (LPK opiskelija 2.) Teos herätti opiskelija 2:ssa negatiivisia tunteita, mutta lukukokemukseen liittyy myös positiivisia tunteita. Opiskelija on tyytyväinen siitä, että on päässyt kokemaan myös negatiivisemmän lukukokemuksen.

Teos ja lukeminen herättävät myös surua, kosketusta ja empatiaa. Kahdessa lukupäiväkirjassa mainitaan teoksen päähenkilön läheisen kuolema. Näistä teoksista on mainittu, että ne ovat olleet surullisia ja masentavia. Emmi Itärannan *Teemestarin kirjan* lukenut opiskelija mainitsee, että ei pitänyt kohdasta, jossa päähenkilön isä kuoli ja kirjasta on jäänyt hänelle surullinen olo. Opiskelija 4 kirjoittaa laajemmin *Punainen myrsky* -teoksesta heränneistä tunteista: ”Kirjan lukeminen tuntuu todella kiinnostavalta, vaikka välillä tulee esille sellaisia kohteita, jotka ovat hyvin koskettavia. Toisaalta lukemisen aikana tulee mieleen, että jos olisin siinä tilanteissa, miten itse reagoin?” sekä ” Ja tulee mieleeni, että kuinka vaikea voi olla, nuori lapsille, jotta ei pystyy puhumaan kenellekään saman ikäisten lasten kanssa”. (LPK opiskelija 4.) Lukupäiväkirjan kolmannessa osassa hän kuvailee teosta sanoilla ”täynnä tunteita”. Opiskelija 4 on valinnut teoksen omien kokemuksiansa perusteella. Hän on kehitysmaista Suomeen muuttanut maahanmuuttaja ja halusi lukea teosta, jonka päähenkilöllä on samanlainen historia. Jo valinnan syy on hyvin tunteita herättävä, sillä se liittyy vahvasti hänen omaan elämäänsä ja kokemuksiinsa. Opiskelija kuvaa teosta surulliseksi ja koskettavaksi. Hän kokee teoksen henkilöitä sekä tilannetta ja oikean elämän ihmisiä, joita hahmot kuvastavat, kohden empatiaa. Teos on kaunokirjallinen, mutta perustuu tositahtumiin ja maahanmuutto sekä Suomen ja kehitysmaiden tilanne on kuvattu siinä osuvasti ja todenmukaisesti. Teoksen henkilöiden kokemat tilanteet ja elämä ovat monelle arkipäivää. Tätä kohden opiskelija 4 kokee suurta surua ja empatiaa. Kirjallisuus voikin harjoittaa tunteiden tunnistamista ja niiden ymmärtämistä. Henkilöhahmojen herättämien tunteiden kautta lukija voi

saada sijaiskokemuksia, joiden kautta hän oppii kiinnittämään huomiota niin omiin kuin muiden tunteisiin. (Inovaara & Malmio 2002: 10.) Opiskelija 4 ottaakin lukiessaan vahvasti teoksen henkilöiden roolin ja ymmärtää heidän elämäänsä ja kärsimystään.

Lukiessa tunteet eivät kuitenkaan ole ainoa osuus ymmärtämisen kannalta. Itse kieltä tulee ymmärtää. Myös genren tulisi olla tuttu, jotta lukiessa ymmärtäisi, miten teos sopii genreensä. (Robinson 2015: 117.) Sen vuoksi näitä asioita opiskellaankin kurssilla. Suomi toisena kielenä -opinnoissa erityisesti kielen ymmärtämisellä on suuri rooli lukiessa. Teoksen kielenlaatu ja sen helppous tai vaikeus herättivätkin monenlaisia tunteita. Opiskelijat mainitsevat sanaston herättämiä tuntemuksia vastatessaan kysymyksiin siitä, miten lukeminen on sujunut ja miltä lukeminen on tuntunut:

Pinna paloi myöskin slangin kanssa. En ole koskaan kuullut kenenkään käyttävän esimerkiksi termiä *solttu*. Kontekstista kuitenkin selvisi merkitys, mutta jäin silti miettimään, miksei vaan voi sanoa ”sotilas”. Erityisesti loppumetreillä halusin kirjan vain olevan ohi ja olin lopen kyllästynyt kaiken maailman *suhmuroimisiin* ja *tinktuureihin*. (LPK opiskelija 1)

Vaikeampi kieli on saanut teoksen lukemisen tuntumaan haastavalta, ärsyttävältä ja pitkältä: ”Erityisesti koostu uudet sanat Helsingiläisestä slangista, mikä ei ole mulle tuttu ja kirjan puolessa välissä alkaa ärsyttää” (LPK opiskelija 2). Kieli on vaikuttanut siihen, kuinka pitkältä teoksen lukeminen on tuntunut, sen vuoksi, että sanaston kääntämiseen on mennyt aikaa ja lukeminen on keskeytynyt aina sanan merkitystä selvittäessä. Näin lukeminen on tuntunut katkonaiselta ja pitkältä: ”Se [lukeminen] tuntuu pitkältä, koska minun täytyy etsi sanoja merkitys” (LPK opiskelija 14). Vaikea sanasto johtaa siihen, että lukemastaan ei ymmärrä kaikkea, ja tällöin lukeminen voi tuntua haastavalta, vaikealta ja ärsyttävältä. Vaikeasta sanastosta, esimerkiksi opiskelija 2:sen kohdalla Helsingin slangista, voi herätä myös vahva ärtymys. Kieli, erityisesti sen sanasto, joka on ollut helpompaa, on taas saanut lukemisen tuntumaan helpolta ja kivalta. Opiskelija 9 kertoo lukemisen tuntuneen hyvältä, sillä ymmärsi kielen kannalta lähes kaiken. Sanaston ymmärtäminen voi herättää myös pientä tai suurempaakin voitonriemua. Opiskelijat 12 ja 13 mainitsevat pitämässään asioissa sen, että kirja oli helppolukuinen kielen kannalta. Liian helppokin sanasto saattoi herättää turhautumista: opiskelija 8 olisi toivonut monimutkaisempaa tekstiä, jotta olisi saanut enemmän suomen kielen harjoitusta. Palaan tarkemmin sanaston ja kielen vaikutukseen käsitellessäni lukukokemusta seuraavassa luvussa.

Muutama opiskelija on sivuuttanut tunteet vastaamalla kysymykseen, että lukeminen on sujunut hyvin. Kysymys keräsi myös paljon vastauksia, jotka oli muotoiltu suoraan tehtävänannosta: ”Lukeminen tuntui...” Näissä vastauksissa lukeminen tuntuu hyvältä, rentouttavalta, pitkältä, tylsältä, vaikealta, jännittävältä ja välillä hyvin haastavalta. Yleisimpiä nämä vastaukset ovat opiskelijoilla, jotka kirjoittivat lukupäiväkirjaa vastaten jokaiseen kysymykseen erikseen ja usein vajailla virkkeillä. Opiskelija 3:n lukupäiväkirjassa on mukana kysymykset ja hän itse vastaa niihin puutteellisilla lauseilla: ”Ehkä vähän vaikealta” (LPK opiskelija 3). Opiskelija 5 kuljettaa myös kysymyksiä mukanaan lukupäiväkirjassa ja käyttää niitä vastauksiensa pohjana: ”Lukeminen tuntuu rentouttavalta, ja on mukaansa tempaisevaa, kun pääsee kirjan välityksellä osaksi toista maailmansotaa edeltävää aikakautta” (LPK opiskelija 5). Joissain tapauksissa lukemisen kuvailu on aloitettu kertomalla ”lukeminen tuntuu” ja tämän jälkeen tarkennettu lukemisen herättämiä tunteita tai lukukokemusta: ”Lukeminen tuntuu vaihtelevalta. Osa kohdista on niin tylsiä, että tekisi mieli vain ottaa nokoset. [...] Toisaalta kirjassa on myös mielenkiintoisempaa sisältöä [...]” (LPK opiskelija 1). Myös opiskelija 4 on edennyt tätä kautta lukemisen herättämien tunteiden käsittelyyn: ”Kirjan lukeminen tuntuu todella kiinnostavalta, vaikka välillä tulee esille sellaisia kohteita, jotka ovat hyvin koskettavia” (LPK opiskelija 4). Tämän jälkeen opiskelija käsittelee laajasti lukemisen hänessä herättämiä tunteita ja ajatuksia.

Osa opiskelijoista on ohittanut kysymyksen tai vastannut hieman aiheesta ohi niin, että tunteet eivät nouse esiin. Muutama on vastannut lukemisen sujuneen hyvin tai helposti liittäen vastauksensa teoksen kieleen. Opiskelija 10 on toisessa osassa jättänyt vastaamatta kysymykseen ja kolmannessa osassa kirjoittaa: ”Tuntui, että ymmärsin kaiken. Kirja ei ollut mitään kiinnostava minulle tai minun mielestäni, mutta se auttoi minut näkemään miten siinä puhutaan ja verbit muuttuvat suomen kielellä.” (LPK opiskelija 10.) Periaatteessa opiskelija vastaa kysymykseen aivan oikein, mutta tunteiden sijasta esille nousee tulkinta omasta lukukokemuksesta ja oppimisesta. Toki tunteet nousevat esiin siinä, että vastauksesta voi tulkita, että opiskelija ei kokenut kiinnostuksen tunnetta lukemisen aikana. Jos tunteita olisi halunnut tutkia laajemmin, olisi kysymystä pitänyt tarkentaa niin, että ”Miltä lukeminen tuntuu?” sijaan olisi kysytty ”Millaisia tunteita teos ja lukeminen herättivät sinussa?”. Tässä tapauksessa taas opiskelijoiden omasta lukukokemuksesta olisi kertynyt vähemmän tietoa, sillä moni kuvaili sitä toisille.

Hyvä ja tunteita herättävä teos imaisee meidät mukaansa. Se saa lukijan odottamaan jännittyneenä ja uteliaana jatkoa. Voi olla, että kirja on vaikea laskea käsistä tai ei malta odottaa, että kirjaan pääsee taas tarttumaan ja uppoutumaan. Kirja, joka herättää tunteita, on luonnollisesti

kiinnostavampi, kuin teos, joka ei saa tuntemaan mitään. (Robinson 2015: 105.) Lukemisen herättämät tunteet nousevat esille jo teoksen valinnassa, sillä ilman teoksesta herääviä tunteita lukukokemus ei tunnu miltään ja tunteita ei herää, jos teoksesta ei löydy omia kiinnostuksen kohteita tai omia haluja ja tavoitteita ei kyetä liittämään teokseen. Kun lukija on lukiessaan tunteellinen, hän kiinnittää huomionsa juuri niihin teoksen piirteisiin, jotka ovat merkittäviä juuri hänelle. (Robinson 2015: 114.) Senkin vuoksi jokainen lukukokemus on yksilöllinen. Jokainen lukija löytää teoksestaan itsensä kannalta omat merkitykset ja jokaisella voi olla teoksessa aivan eri kohtia, jotka ovat hänelle merkityksellisiä. Tämä sitoo tunteet voimakkaasti lukukokemukseen. Opiskelijoissa heränneet tunteet vaikuttivat voimakkaasti sekä siihen, miten he suhtautuivat lukemiseen ja miten motivoituneesti he lukivat teosta kuin siihen, miten syvällisesti he halusivat analysoida lukukokemustaan. Jos teos herätti kiinnostuksen sijaan voimakasta tylsyyden tunnetta, ei siitä jaksettu pohtia tai kirjoittaakaan paljoa. Jos teos taas herätti voimakkaita tunteita, niin positiivisia kuin negatiivisiakin, oli siinä enemmän mitä tulkita ja analysoida. Vaikuttavien tunteiden myötä myös lukupäiväkirjan kirjoittamiseen kohdistuva motivaatio tuntui kasvavan. Tämän vuoksi nostan tunteet esille myös analysoidessani opiskelijoiden esittämiä kuvauksia heidän lukukokemuksistaan.

3.3 Lukukokemus

Lukukokemusta tutkiessa lukeminen nähdään sekä ilmiönä, joka on yksilöllinen ja subjektiivinen, että ilmiönä, jota yksilö muokkaa sosiaalisen ja kulttuurisen olemuksensa kautta. Lukeminen on paljon muutakin kuin painetun tekstin ymmärtämistä sanoina, lauseina ja tarinana. Se on jokaiselle erilaista ja se on yksilölläkin erilaista teoksesta ja lukuhetken tilanteesta sekä paikasta riippuen. Lukiessa opimme itsestämme ja ympäröivästä maailmasta, vietämme aikaa, näemme itsemme osana teoksen vierasta maailmaa sekä omaa maailmaamme sekä luomme oman tulkintamme mukaan kuvia siitä, mitä luemme. Lukeminen herättää ajatuksia ja teokset, joita luemme vaikuttavat siihen, miten olemme olemassa tässä maailmassa. (Skjerdingsstad & Rothbauer 2016: 4–5.) Lukeminen on itsessään kokemus, joka alkaa jo kun valitsemme kirjaa, jatkuu koko lukemisen ajan ja jää vaikuttamaan meihin vielä lukemisen päätyttyäkin.

Mikä lukukokemus lopulta on? Mistä se koostuu? Milloin se alkaa ja milloin se loppuu? (Persson 2016: 19.) Lukukokemuksen määritteestä ei ole paljoakaan tutkimusta. Lukukokemus voidaan nähdä hyvään teokseen uppoutumisena, jolloin unohtamme ajan ja paikan, saatamme viivyttää nukkumaanmenoa ja unohtaa maailman menot. Hyvän lukukokemuksen kautta

opimme maailmasta, ihmisistä ja itsestämme. Gitte Balling kuvailee hyvää lukukokemusta miellyttävänä, jännittävänä ja viihdyttävänä keinona viettää aikaa, mutta samalla myös kokemuksena, joka laajentaa mieltä ja ohjaa itseymmärrystä. (Balling 2016: 37–38.) Lukeminen on erittäin monimutkainen tapahtuma, johon useat eri asiat vaikuttavat. Lukija lukiessaan mielikuvia kaikkien edeltävien kokemusien, mielle yhtymien ja kiinnostuksen kohteiden pohjalta. Näiden lisäksi lukemiseen vaikuttavat lukijan elämään vaikuttavat historialliset, kulttuuriset ja sosiaaliset piirteet. Jokainen lukukokemus on yksilöllinen ja henkilökohtainen. Lukukokemusta voikin tutkia vain lukijan kertomien kokemusten pohjalta. (Balling 50–51; Skerjdingstad & Otterholm 2016: 116.) Lukukokemus koostuu lukemista edeltävistä, lukemisen aikana ja lukemisen päättyessä esillä olevista piirteistä. Lukemista edeltäviin piirteisiin kuuluvat odotukset ja motivaatio ja lukemisen aikaisiin piirteisiin lukemisen herättämät tunteet ja tunnelmat. Lukemisen jälkeen lukijoille on kertynyt teoksesta tietoja sekä yleinen tunne siitä, mitä mieltä he olivat teoksesta. (Balling 2016:47–48.) Hans-Georg Gadamerin teorian pohjalta lukukokemuksen vaikutukset eivät myöskään pääty teoksen loppuessa: lukukokemus voi tehdä vaikutuksen, joka jää vaikuttamaan lukijaan pysyvästi (Balling 2016: 38). Lukukokemuksen voi nähdä siis lukemiseen nähden ajallisena kokemuksena (ennen lukemista, sen aikana ja sen jälkeen) kuin myös tilallisena kokemuksena, jolloin kokemuksessa on läsnä lukija, teksti ja konteksti.

Balling on tutkinut, mitä lukijat näkevät tärkeänä ja oleellisena lukukokemuksen osana ja miten he kuvaavat lukukokemusta. Lukukokemukset ovat usein yksilöllisiä, sillä lukeminen tapahtuu usein yksin ja lukukokemukseen vaikuttavat teoksen lisäksi lukijan yksilölliset taustat, kokemukset, elämä ja edeltävät lukukokemukset. Usein lukukokemus tapahtuu yksilöllisesti myös sen vuoksi, että sitä käsitellään hiljaa: omasta lukukokemuksesta ei välttämättä puhuta muille eikä sitä kirjoiteta toisille ylös. (Balling 2016: 43.) Opiskelutilanteet ovat tästä tosin yleinen poikkeus. Tutkimuksesta selvisi, että lukukokemus nähdään hyvin monipuolisena käsitteenä. Yleisesti hyvään lukukokemukseen nähdään sisältyvän tiedon löytäminen, henkilö hahmojen ymmärtäminen ja heihin samaistuminen, tunnereaktiot, ajan ja paikan unohtaminen, kirjasta nauttiminen sekä mielikuvituksen aktivoituminen. Lukukokemukseen liittyen esille nostettiin myös teoksen kieli, tyyli, genreen soveltuvat piirteet ja odotusten kohtaaminen. (Balling 2016: 44–45.) Kaikki näistä nousevat esille myös lukupäiväkirjojen vastauksissa. Koska lukukokemukset ovat yksilöllisiä ja jokaisella erilaisia, olisi lukukokemusta mahdotonta lähteä todenmukaisesti tutkimaan ilman opiskelijoiden itse kertomia kokemuksia. Juuri siksi lukupäiväkirja, jossa opiskelija kuvaa omaa

lukukokemustaan ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen on oiva analyysiväline lukukokemuksen analyysiin.

Lukeminen ja kokeminen ovat molemmat erittäin monimutkaisia asioita, jotka koetaan niin kehollisesti, aistillisesti kuin tunteellisesti. Gadamer on kirjoittanut siitä, miten lukiessa syvennyttään kontekstiin, jota ei voida koskaan täysin ymmärtää. (Skjerdingsstad & Rothbauer 2016: 1–2.) Lukukokemukseen vaikuttaa vahvasti ymmärtäminen: ymmärtääkö lukija kieltä, teoksen sisältöä, teemaa, tapahtumia tai genreä. Lukijoiden ymmärryksen tasot ovat erilaisia toisiinsa verrattuna sekä eri teoksien kohdilla. Jotkut lukijat kykenevät löytämään teoksista enemmän tietoa kuin toiset. Jotkut teokset ovat helpommin ymmärrettäviä ja toiset haastavampia ja teoksen konteksti voi olla lukijasta riippuen ymmärtämistä helpottava tai vaikeuttava tekijä. (Koda 2005: 230.) Toisen kielen oppijoilla aivan omat piirteensä ovat teoksen kieli sekä lukijan kielitaidon taso. Lukiessa tulee ymmärtää sekä kieltä että teosta. Samoin lukiessa oppii samalla kielestä ja teoksesta. Kun luetun ymmärtämistä arvioidaan toisen kielen oppijoilla, on mukana aina sekä lukutaidon että kielitaidon arviointi. (Koda 2005: 246.) Vaikka lukupäiväkirjasta ei arvioidakaan kielellistä ilmausta, on kielitaidon arviointi väkisin läsnä, sillä kielitaidon taso vaikuttaa niin teoksen ymmärrykseen kuin siihen, miten opiskelija on saanut kerrottua kokemuksistaan ja ajatuksistaan lukupäiväkirjassa. Lukemiseen ja ymmärtämiseen siis vaikuttaa erittäin monta tekijää, mikä tekee jokaisen lukukokemuksesta yksilöllisen ja erilaisen: erityisesti, kun jokainen opiskelija on itse valinnut luettavan kirjansa. Vaikka luetun täydellistä ymmärtämistä ei ehkä voida saavuttaa, lukijat voivat silti löytää yleisen ja jaetun ymmärryksen (Skjerdingsstad & Rothbauer 2016: 2). Koska jokainen opiskelija luki eri teoksen, ei kurssilla voitu pohtia yhteistä ja jaettua ymmärrystä. Lukupäiväkirjoja analysoidessa ja esittelyjä kuunnellessa kuitenkin pyrin tulkitsemaan opiskelijan ymmärrystä teosta kohtaan verraten siihen, mitä teoksessa tapahtui ja mikä olisi yleinen tapa ymmärtää teosta. Olennaisinta kurssin kannalta oli tulkita, onko opiskelija tosiaan lukenut teoksen ja ymmärtänyt teoksen tapahtumat ja merkityksen. Lukupäiväkirjojen oli tarkoitus sekä auttaa opiskelijaa ymmärtämään teosta että kurssin opettajaa näkemään, millaisia tulkintoja opiskelija on tehnyt teoksesta ja miten hän on sitä ymmärtänyt.

Magnus Persson kirjoittaa, miten jokainen lukukokemus tulisi kokea loppuun ja mielellään kirjoitetussa muodossa (Persson 2016: 23). Balling nostaa esille lukukokemuksen sanallistamisen. Jopa todella kehittyneillä lukijoilla voi olla vaikeuksia kuvata lukukokemustaan sanallisesti. Tämä johtuu siitä, että lukukokemus ei ole pelkästään kielellinen kokemus vaan siihen liittyy vahvasti myös muita, kuten psykologisia, ilmiöitä. (Balling 2016: 59–50.) Toisen kielen

oppijoilla haasteita tuottavat myös asioiden kielellinen ymmärtäminen ja kielellinen ilmaiseminen. Jos toisella kielellä lukevan ja kirjoittavan lukukokemusta analysoi pelkästään kielelliseltä kannalta, näyttää hänen lukukokemuksensa rajoitetummalta kuin se oikeasti on. (Pihl & Skinstad van der Kooij 2016: 311.) Tämänkin vuoksi lukupäiväkirjan ohjeistuksessa opiskelijoita kehoitettiin tuottamaan tekstiä miettimättä, kuinka kieliopillisesti oikeita heidän ilmaisunsa olivat. Erityisesti heikon kielitaidon kohdalla kaikista helpoimmin opiskelija olisi kyennyt kuvaamaan omaa lukukokemustaan omalla äidinkielellään. Kurssin opettajalla tai tutkijalla ei kuitenkaan ollut valmiuksia lukea tai kääntää lukupäiväkirjoja kaikilla kurssilla esiintyvillä äidinkiellillä, joita tämän kurssin tapauksessa oli yhteensä 15. Kielitaito asettaa opiskelijat niin lukemisen kuin lukupäiväkirjan tuottamisen kohdalla eriarvoiseen asemaan, mikä tulee esille siitä, mitä omasta lukukokemuksesta kyetään ilmaisemaan. Analyysimateriaali olisi voinut olla laajempi, jos opiskelijoiden kielitaidot olisivat sallineet laajemman ymmärryksen ja kirjoitetun tekstin tuottamisen. Kieli ei kuitenkaan ollut lukupäiväkirjassa analyysin kohde, vaan tutkimuksessa ja opettajan arvostelussa katsottiin lukupäiväkirjan sisältöä.

Käsittelen lukukokemusta lukupäiväkirjoista tekemieni havaintojen perusteella. Lukupäiväkirjan toisessa osassa kysytään: ”Miten lukeminen on sujunut? Miltä lukeminen on tuntunut?” ja kolmannessa osassa: ”Miltä lukeminen tuntui?” Näiden kysymyksien vastauksista olen kerännyt eniten havaintoja. Lisäksi analyysimateriaalia on saanut kerättyä kysymyksistä ”Mistä olet pitänyt? Mistä et ole pitänyt?” ja ”Mitä pidit kirjasta? Mikä siinä oli hyvää? Mikä oli huonoa?”. Myös kysymykset siitä, suosittelisiko teosta, keskusteliko teoksesta jonkun kanssa ja muistuttiko teos aiemmin luettua teosta, tuovat lisämateriaalia analyysiin kuvatessaan muun muassa lukutottumuksia sekä nostamalla esille lukukokemukseen perustuvia suosituksia. Tärkeänä analyysikeinona vertailen jokaisen opiskelijan lukupäiväkirjan osia. Näistä vertaan erityisesti ensimmäisen osan kysymyksiä ”Miksi valitsit tämän kirjan?” ja ”Katso kirjan kantta ja mieti kirjan nimeä. Arvaa ja kirjoita, mitä kirjassa voisi tapahtua” sekä kolmannen osan kysymyksiä ”Vastasiko kirja odotuksiasi? Missä asioissa?” ja ”Kurssin alussa arvasit, mistä kirja kertoo. Vertaa arvaustasi kirjan tapahtumiin. Olitko oikeassa?” Näiden vastauksien kohdalla olen analysoinut kirjaan liittyviä odotuksia ja niiden toteutumista. Olen jakanut lukupäiväkirjoista tehdyt havainnot aiheensa mukaan ja käsittelen niitä aiheittain. Jokainen lukukokemus on kuitenkin erilainen, joten jako on haastavaa ja yksi opiskelija luonnollisesti esiintyy useamman aiheen kohdalla. Olen jakanut lukukokemuksesta tehdyt havainnot lukemista helpottaviin tekijöihin, vaikeuttaviin tekijöihin, odotuksien täyttymiseen sekä aikatauluun ja jatkuun viittaamiseen.

Jaan lukemista helpottavien tekijöiden analyysin kieleen, juoneen ja aiheeseen sekä muuhun positiiviseen kuvailuun. Analysoidessani kielen ja sanaston vaikutusta lukukokemukseen olen vertaillut opiskelijoiden vastauksia lukupäiväkirjan eri osissa. Kahdeksan opiskelijaa on maininnut kielen kirjoittaessaan lukemista helpottavista tekijöistä. Kuudella heistä kielen helppous ja ymmärtäminen ovat helpottaneet lukemista, mutta kahdella haastavampi kieli on ollut mukana tuomassa lukemiseen kielen harjoitusta ja mielekkyyttä: ”Lukeminen on sujunut hitaasti mutta hyvin. Kirjalla on moni ilmaisuja ja sanoja jotka minä en ymmärtää mutta se on hyvä harjoitus jos haluan parantaa minun suomenkielen taitoa.” (LPK opiskelija 9.) Kaksi kielen lukukokemukseen liittävästä opiskelijoista on maininnut kielen osana teoksen valintaa: Opiskelija 7 on valinnut tarkoituksella teoksen, jonka kieli on helppoa, ja opiskelija 9 taas on haastanut itsensä vaikeammalla kielellä. Useilla opiskelijoista, jotka ovat valinneet hieman omaa kielitaitotasoaan helpomman kirjan, on kieli tehnyt lukukokemuksesta helpomman:

2. Miksi valitsit tämän kirjan?

Tätä kirjaa on hauska lukea ja teksti on helppo ymmärtää. (LPK opiskelija 7)

5. Miltä kirjan lukeminen tuntui?

Se oli helppoa koska teksti oli helppoa ymmärtää. (LPK opiskelija 7)

Opiskelija 7 nostaa kielen helppouden esille vielä suositellessaankin teosta: ”Kyllä, suosittelisin sitä nuorille ainakin 12–15.v, koska se on hauska lukea ja helppo ymmärtää” (LPK opiskelija 7). Opiskelijat ovat kirjoittaneet, että lukeminen on sujunut hyvin ja nopeasti. Muutama on liittänyt kieleen ja helppolukuisuuteen liittyen mukaan sanaston: sanoista on kerrottu, että ne eivät ole olleet erityisen vaikeita tai ne ovat olleet helppoja ymmärtää tai arvata kontekstista. *Muuttoliikkeen* lukenut opiskelija 12 mainitsee, että kielen helppous on saanut lukemisen tuntumaan yksinkertaiselta: ”Pidin kirjan sanojen käyttö, yleisiä sanoja olivat käytetty, oli helppoa lukea, auttoi paljon koska minulla ei ollut paljon aikaa lukea kirjan loppu” (LPK opiskelija 12). Opiskelija pitää kielen helppoutta hyvänä asiana, sillä lukemisella oli kiire.

Kielen oppijalle teoksen kielen ymmärtäminen ja helppous voivat herättää voiton riemua: “[...] minulle oli kivaa aikaa lukea sen, koska minä melkein ymmärsin kokonaan, suomen kieltä lauseet ja sanat mitkä ovat kirjassa” (LPK opiskelija 10). Hän nostaa kielen esille tärkeänä piirteenä suositellessaan teosta: ”Joo, minä suosittelen kirjaa niille, joka heidän suomen taito on heikko. Tämä kirja auttaa heitä paljon erityisesti koulussa.” (LPK opiskelija 10.) Opiskelija 10

korostaa, miten hänen lukemansa teos tukee kielen oppimista ja koulussa opiskelua. Toinenkin opiskelija kirjoittaa, miten ymmärtäminen olikin helpompaa kuin hän oli alussa odottanut. Kielen ymmärtäminen herättää voitontunnetta sekä kannustaa kielen opiskelussa ja innostaa lukemisessa. Opiskelija 10 kirjoittaa lukupäiväkirjan toisessa osassa: “On helppo lukea sekä ymmärtää. Lukeminen tuntuu tylsältä, mutta onneksi on helppo ymmärtää mitä kerrotaan siihen. Jos en olisi ymmärtänyt hyvin, en olisi jaksanut jatkaa sen.” (LPK opiskelija 10.) Ymmärrettävä kieli kannustaa opiskelijaa lukemaan, vaikka hän ei pidä lukemisesta. Kielen helppous voi olla opiskelijalle merkittävä tuki lukemisessa.

Opiskelija 9 kuvaa teoksen valinnan syyksi kielen ja itsensä haastamisen. Hän on kurssia ennen lukenut selkokirjoja ja lyhyitä romaaneja, joiden kieli oli helppoa. Kurssilla hän haastoi itsensä valitsemalla pidemmän teoksen, jossa oli haastavampaa kieltä. Opiskelijalla oli sanaston kanssa haasteita, mutta hän näkee ne oppimismahdollisuutena: “Kirjalla on moni ilmaisuja ja sanoja jotka minä en ymmärtää mutta se on hyvä harjoitus jos haluan parantaa minun suomenkielen taitoa” ja ”lukeminen tuntuu vaikealta koska se ei ole selkokirjaa mutta mielenkiintoiselta koska Marjo Näkkin luovuus on mahtavaa.” (LPK opiskelija 9.) Kielen haastavuuden takia lukeminen on opiskelijan mielestä vaikeaa, mutta hän kokee oppivansa sitä kautta suomen kieltä. Opiskelija 4 kirjoittaa, että lukeminen on sujunut hyvin, vaikka teoksessa on tullut vastaan sanoja ja ilmaisuja, joita hän ei ymmärrä. Hän toteaa, että sanojen merkitys on helppo arvata, kun on päässyt sisälle teoksen tarinaan. Lukupäiväkirjan toisessa ja kolmannessa osassa hän kirjoittaa, että haastavan sanaston myötä, hän on oppinut paljon uusia asioita, ilmaisuja ja sanoja sekä kehittynyt kirjoittamisessa. Havaintojen perusteella haastava kieli tuo lukemiseen mielekkyyttä, motivaatiota sekä opettaa niin kieltä ja luetun ymmärtämistä kuin kirjoitustaitoja.

Neljä opiskelijaa on nostanut esille teoksen juonen ja aiheen liittäen sen hyvään lukukokemukseen. Opiskelija 6, joka ei pidä lukemisesta mainitsee, että hän on pitänyt tarinasta ja juonesta, vaikka siinä on ollut liikaa yksityiskohtia. Juonen ja tarinan mielekkyys on ollut mukana pitämässä hänet kiinni lukukokemuksessa. Toinen opiskelija on maininnut, että lukeminen on sujunut hyvin, sillä tarina on todentuntuinen sekä traaginen. Opiskelija 5 kuvaa juonta mieluiseksi. Miljöö on viihdyttänyt häntä suuresti ja lukeminen ei ole tuntunut tylsältä. Hän kuvailee, että lukiessa tuntui kuin olisi itse saanut olla mukana kokemassa kirjan tapahtumia yhdessä päähenkilön kanssa. Lukupäiväkirjan kolmannessa osassa hän kertoo kirjan olleen positiivinen yllätys viihdyttävyytensä ja juonenkäänteidensä ansiosta. Opiskelijan suosittelut perustuvat piirteisiin, jotka ovat tehneet hänen lukukokemuksestaan miellyttävämmän: juoneen, tapahtuma-aikaan sekä

teoksen yllätyksellisyyteen. Hän suosittelee teosta niille, jotka pitävät jännitysromaneista ja ovat kiinnostuneet 1900-luvusta. Hän suosittelee kirjaa erityisesti heille, jotka kaipaavat yllätyksiä perustuen teoksen juonenkäänteisiin ja ennalta-arvaamattomaan loppuratkaisuun. Hän on jäänyt koukkuun kirjailijan tapaan kirjoittaa ja viihdyttää lukijaa. Opiskelija 5:n lukukokemus on ollut positiivinen ja siihen on liittynyt eläytymistä tarinaan. Viihdyttävä juoni ja juonenkäänteet ovat pitäneet kiinnostuksen yllä lukemisen ajan. Opiskelija 4 kirjoittaa: "Pidän kirjan asioista, jotkut asiat ovat minullekin tuttuja asioita, kun monissa epäkehittyneissä maissa tapahtuu samoja asioita" (LPK opiskelija 4). Hänellä lukemiseen vaikuttavat omat kokemukset sekä tunteet. Teoksessa on paljon asioita, jotka ovat tuttuja hänen omasta elämästään, ja ne vaikuttavat siihen, että teos herättää hänessä voimakkaita tunteita.

Lukeminen herättää myös muita positiivisia ajatuksia ja tunteita. Opiskelija 5 on pitänyt kirjan lukemisesta, sillä se on ollut rentouttavaa, mukaansatempaavaa ja teokseen tapahtumiin on voinut eläytyä. Hän kokee lukemisen rauhoittavana tilanteena ennen nukkumaanmenoa. Opiskelija 3 on pitänyt kirjan realistisuudesta ja terävyydestä: hän suosittelee kirjaa niin virolaisille kuin suomalaisille sen perusteella, miten kirjassa puhutaan Viron ja Suomen tilanteesta Neuvostoliiton aikana. Nämä tekijät ovat varmasti olleet mukana pitämässä hänellä mielenkiintoa yllä silloin, kun kirjan hidas alku tuntui tylsältä. Opiskelija 7 kirjoittaa, että nuorelle aikuiselle tarkoitettua tarinaa on hauska ja helppo lukea. Tämä helpottaa lukukokemusta ja innostaa lukemaan. Opiskelija 11 kirjoittaa, että lukeminen on herättänyt tunteita: "Se herätti tunteita. Runot on kuin musiikkia." (LPK opiskelija 11.) Opiskelijalla on läheinen suhde kirjailijaan. Hän kirjoittaa, että teos on auttanut häntä sopeutumaan Suomeen. Toisaalta lukeminen on herättänyt myös negatiivisia tunteita: tylsyyttä, hämmennystä ja ärtymystä. Nämä tunteet ovat hidastaneet lukemista ja haitanneet lukukokemusta motivaation vähentämisen vuoksi. Lisäksi motivaatioon on vaikuttanut kiinnostuksen puute joko teosta tai yleisesti lukemista kohtaan. Opiskelijoita 1 ja 2 ärsyttää teoksen kieli, opiskelijat 1 ja 3 kokevat hankaluuksia teoksen aiheiden ja tapahtuma-ajan hyppimisen vuoksi ja opiskelija 2 kokee vastenmielisyyttä teoksen sekavuutta kohtaan.

Robinson on tutkinut, miten tunnereaktiot niin romaaneihin, näytelmiin kuin elokuvainkin, auttavat meitä ymmärtämään niitä paremmin. Tunteet imaisevat mukaansa ja saavat lukijan ymmärtämään syvemmin hahmoja sekä muistamaan juonen. Robinson kirjoittaa, että tunteet auttavat lukijaa ymmärtämään ja tiivistämään paremmin teoksen juonen. (Robinson 2015: 105.) Tämän vuoksi on oleellista nostaa tunteet mukaan analysoidessa lukukokemusta ja oppimista. Lukija tutustuu teokseen ja sen merkityksiin reagoimalla teokseen erilaisilla tunteilla. Robinson

käsittelee asiaa sen kautta, miten voi tuntua hassulta, että tunteet auttaisivat ymmärtämään teosta: negatiiviset tunteet kuitenkin helposti hankaloittavat itse lukemista. Vihan ja tylsyyden tunne voivat voimakkaastikin haitata lukemista tai vähintään nämä tunteet eivät avita sitä. Näissä tilanteissa pitäisi kyetä keskittymään itse teokseen omien negatiivisten tunteiden sijaista, mutta se on haastavaa, sillä negatiiviset tunteet ohjaavat pois päin teoksesta. (Robinson 2015: 106–107.) Tästä toimii hyvänä esimerkkinä opiskelija 1:n ja 2:n lukukokemukset. Ensimmäisellä opiskelijalla teos herättää suurta tylsyyttä ja opiskelijan onkin ollut välillä haastavaa lukea teosta, sillä teoksen sisältämä nippelitieto uuvutti häntä. Hän toteaaakin, että teos nukuttaa häntä. Opiskelija 2:lla taas teos herättää epämiellyttäviä tunteita, kuten inhoa, eikä opiskelija ole ymmärtänyt teoksen merkityksiä. Opiskelija itsekin kirjoittaa siitä, miten hän pitää lukemisesta, mutta kyseinen teos herätti hänessä niin ikäviä tunteita, että lukeminen ei ollut nautinnollista. Hänen on ollut vaikea keskittyä teokseen ja ymmärtää sitä. Myös vaikea sanasto on vaikuttanut tässä asiaan ja ollut mukana herättämässä negatiivisia tunteita. Opiskelija kirjoittaa, että lukupäiväkirjaa olisi ollut mukavaa tehdä, jos kyseessä olisi ollut eri teos. Samoin jos teos herättää ikäviä tosielämään liittyviä tunteita, joissa esimerkiksi hahmo muistuttaa jotakuta oman ihmistä tai paikka, tapahtuma, esine tai muu toiminta muistuttaa jostain ikävästä asiasta omasta elämästä, voivat ne haitata teoksen ymmärtämisestä (Robinson 2015: 107). Samoin voi olla, jos teos muistuttaa vahvasti oman elämän kaihoisista asioista, joita ikävöi. Näin voi olla erityisesti maahanmuuttajilla, jotka lukevat teoksia, jotka liittyvät heidän lähtökulttuuriinsa.

Kaikki tunteet eivät siis hyödytä teoksen ymmärtämisessä. Kuitenkin on olemassa paljon tapoja, joilla tunteet auttavat teosten ymmärtämisessä. Uteliaisuus saa lukemaan teosta innostuneemmin ja syvemmin. Se auttaa herättämään ajatuksia teoksesta. Esimerkiksi opiskelija 8 kertoo lukupäiväkirjan toisessa osassa odottavansa innoissaan tapahtumien jatkoa. Opiskelija 4 kirjoittaa: ”Kirjan lukeminen oli todella mielenkiintoista, jota en pystynyt odottaa ja ottaa taukoa, jotta etsin sanojen tarkoituksia. Lukemisen aikana kirja vie minut tarinaan syvyykseen. Oli hyvin vaikea silloin mennä pois tarinasta.” (LPK opiskelija 4.) Hän on saavuttanut teoksen kautta hyvän lukukokemuksen, ja teos on imaissut hänet mukaansa. Tyytyväisyyden tunne voi lisätä halua lukea teosta tai lisää teoksia samaa tunnetta etsiessä, ehkä samalta kirjailijalta. (Robinson 2015: 107.) Esimerkiksi opiskelijalla 4 *Punainen myrsky* tuntui herättävän jonkinasteista tyytyväisyyden tunnetta tai muita positiivisia tunteita lukemista kohtaan, sillä hän kertoo esittelyssään valinneensa samalta kirjailijalta jo uuden teoksen luettavakseen.

Tunteilla on kuitenkin syvempi vaikutus itse luetun teoksen ymmärtämisessä: ne auttavat meitä kiinnittämään huomiota juoneen, hahmoihin, teoksen tapahtumapaikkaan ja aikaan sekä näkökulmaan ja teemaan. Teoksien ymmärtämiseen on monia tapoja, mutta tunteilla on oma roolinsa, johon muut tavat eivät pysty. Robinson nostaa perusteluksi sen, että joitain romaaneja ei voi täysin ymmärtää ilman sopivia tunnereaktiota. (Robinson 2015: 107.) Opiskelija 4 on kokenut läpi *Punaisen myrskyn* lukemisen empatiaa, joka on hänen esille nostamien esimerkkien sekä niistä tekemien tulkintojen mukaan auttanut häntä ymmärtämään teosta syvemmin ja laajemmin. Koko romaanin voi nähdä siitä syntyneen tunteen kautta. Tämän avulla myös ympäröivää maailmaa voi alkaa nähdä eri tavalla. Teoksen herättämät tunteet voivat herättää ajatuksia tosielämän epäkohdista. (Robinson 2015: 128.) Näin on käynyt juuri *Punaisen myrskyn* kohdalla. Opiskelija 4 kokee lukiessaan empatiaa ja miettii, miten kamala romaanin päähenkilön kohtalo on ollut jo pienenä lapsena. Hän samaistaa ajatuksen siihen, miten ikävää kaikkien samankaltaisissa tilanteissa elävien lapsien elämä on. Empatian tunteen laajuuteen voi tässä tapauksessa vaikuttaa myös se, että teos perustuu tosielämään ja kaikki tapahtumat ovat siis luontaistakin liittää myös elämään teoksen ulkopuolella. Opiskelija näkee teoksen tärkeänä lukukokemuksena tosielämän ja muiden auttamisen kannalta. Hän kertoo jutulleensa teoksesta ja suosittelleensa sitä ystävilleen:

Puhuin muutamien kavereiden kanssa tästä kirjasta, itse teen vapaaehtoistyötä pakolaisavussa, siellä kerroin ja suosittelin ystävilleni tätä kirjaa. [...] Itse ajattelin sitä, että tämä kirja ehkä auttaa heille, että ymmärtää paremmin maahanmuuton ja pakolaisuuden ilmiöitä. Miksi tämän ilmiö tapahtuu ja mistä se johtuu? (LPK opiskelija 4)

Teos kertoo pakolaisten ja maahanmuuttajien elämästä Suomessa. Lukukokemuksensa perusteella opiskelija uskoo, että teos voi opettaa asioita, joista on hyötyä tosielämässä sekä erityisesti pakolaisavussa.

Lukukokemuksen aikana lukija voi luoda teoksesta itselleen ymmärryksen kautta mielihyvää. Kuitenkin teoksessa moni piirre voi haastaa ymmärryksen ja pakottaa lukijan paneutumaan tekstiin saavuttaakseen ymmärryksen. Tämä voi tuntua lukijasta epämurkavalta, vastentahtoiselta ja jopa siltä, että joutuu kamppailemaan teosta vastaan. (Ballin 2016: 42.) Tutkimuksessa nousee esille, että kurssilla luetuissa teoksissa hankaloittavia tekijöitä on useita. Olen luokitellut ne kieleen, tylsyyteen sekä aiheeseen ja genreen. Lukijasta, kielitaidosta ja teoksen kielestä riippuen kieli voi olla niin lukemista helpottava kuin hankaloittava tekijä. Seitsemän opiskelijaa on maininnut kielen kirjoittaessaan lukemisen hankaluudesta. Viisi opiskelijoista on

maininnut kielen vaikeuden lukemista hankaloittavana tekijänä ja kaksi on todennut, että kieli on ollut liian helppoa. Kielen vaikeus on poikkeuksetta liitetty myös sanaston hankaluuteen. Neljä opiskelijaa toteaa, että lukeminen on tuntunut pitkältä, sillä aikaa kuluu sanojen merkityksen etsimiseen. Opiskelija 11 kirjoittaa, että sanat ovat tuntemattomia ja niitä on vaikea ääntää. Tästä herää kysymys, onko hän lukenut valitsemaansa runokokoelmaa ääneen. Opiskelija 6 kirjoittaa:

Se, että pitää kirjoittaa ylös, jos en ymmärrä jotakin sanaa hidastaa vähän lukemistahtiani ja tekee siitä hastavampaa, mutta niin tekee se, että sellainen sana pelkästään tulee vastaankin. (LPK Opiskelija 6)

Oli välillä vaikeaa keskittyä ja saatoin lukea jonkun lauseen väärin ja jäädä jumiin lukemaan sitä uudestaan, esimerkiksi ja myös se, että jos tuli uusi sana, jota en ymmärtänyt niin piti keskeyttää kirjan luku ja kirjoittaa se ylös teki myös lukemisesta hieman haastavampaa. Muuten lukeminen sujui ongelmitta. (LPK opiskelija 6)

Opiskelija 6 ei pidä siitä, että vastaan tulee sanoja, joita hän ei ymmärrä. Hän kokee vieraiden sanojen vastaan tulemisen hidastavana tekijänä, mutta mainitsee erityisesti sen, että sanan ylös kirjoittaminen teki lukukokemuksesta haastavampaa. Käsittelen tätä enemmän luvussa viisi. Opiskelija 2 on tehnyt samanlaisen havainnon. Aluksi hän etsi vieraille sanoille merkityksen ja kirjoitti nämä merkitykset ylös lukupäiväkirjaan. Lukiessaan teosta pidemmälle hän totesi, että tästä oli enemmän haittaa kuin hyötyä. Slangisanaston selvittäminen häiritsi reilusti lukemista ja keskittymistä. Lukemiseen syventyminen ja uusista sanoista ”yli meneminen” toivat hyvän lukemisen tunteen ja auttoivat keskittymään. Opiskelija onkin päätenyt arvaamaan sanojen merkityksiä tai jättämään merkityksiä selvittämättä. Tämä helpotti tarinan ymmärtämistä, sillä hän pääsi syventymään itse tarinaan. Välillä kun aihe on ollut kiinnostava, hän on kääntänyt sanan, mutta: ”kuitenkin sitä tuli tehtyä aika vähän, koska se häiritse sellaiseen ”lukemisen flown” pääsemistä ja otti lukemisen ilon pois.” (LPK opiskelija 2.) Yksi opiskelijoista kirjoittaa, että vaikea sanasto on tehnyt tarinan ymmärtämisestä hieman haastavaa.

Kaksi opiskelijaa kuvaa liian helpon kielen vaikuttavan negatiivisesti lukukokemukseen. Opiskelija 8 kirjoittaa *Rakkautta rantahuvilalla* -teoksesta: ”Teksti on liian helppolukuinen” ja ”Kirjan lukeinen tuntui helpolta ja nopealta, olisin halunnut vähän monimutkaisempaa tekstia jolloin olisi enemmän suomen kielen harjoitusta. Kirjan lukemiseen meni noin kaksi päivää”. (LPK opiskelija 8.) Kielen myötä teksti on ollut helppo ja nopea lukea, minkä voi kokea lukukokemuksen kannalta positiiviseksi asiaksi. Lukukokemuksessa kuitenkin on

oleellista lukemisen mielekkyys, ja liian helppo teksti voi vähentää sitä. Opiskelija olisikin toivonut monimutkaisempaa tekstiä, josta olisi saanut enemmän suomen kielen harjoitusta. Opiskelija 12 kirjoittaa, että kirja on ollut helppo lukea ja siitä on oppinut jonkun verran uusia sanoja. Hän mainitsee, että kirja on ollut liian helppolukuinen, aika huonolaatuinen sekä siitä ei ole oppinut paljoa uutta. Lukupäiväkirjan kolmannessa osassa hän toteaa, että on kuitenkin pitänyt yleisten ja tuttujen sanojen käytöstä sekä siitä, että teos on ollut helppo lukea, sillä hänellä oli kiire lukea se loppuun. Toisaalta helppo kieli on siis tuonut helpotusta lukemiseen nopeuttaessaan sitä, mutta toisaalta se on tehnyt lukukokemuksesta vähemmän mielekkään ja vähemmän opettavaisen.

Vaihtoehtoisesti kieli on tuottanut myös positiivisia kokemuksia. Opiskelijat 12 ja 13 nostavat esille kirjan helppolukuisuuden lukemista avittavana tekijänä. Opiskelijoilla 9 ja 10 haastavampi kieli ja sen kanssa selviäminen taas ovat tuoneet voitonriemua: ”En tiedä mistä olen pitänyt oikeasti tarinasta, mutta minulle oli kivaa aikaa lukea sen, koska minä melkein ymmärsin kokonaan, suomen kieltä lauseet ja sanat mitkä ovat kirjassa” (LPK opiskelija 10). Kyseinen opiskelija ei ole nauttinut lukemisesta toisen osan palautuksen aikoihin, sillä ei keksi, mistä pitäisi teoksessa. Hän kuitenkin pitää siitä, miten pärjää sanaston kanssa ja se kannustaa ja motivoi häntä lukemaan. Opiskelija 9 taas tarkoituksenmukaisesti haastoi itsensä kielellisesti ja luetun ymmärtämisen kannalta valitsemalla haastavamman teoksen ja kokee onnistumisentunnetta, kun on ymmärtänyt teosta ja sen kieltä. Opiskelijoilla 9 ja 10 hieman heidän kielitaitonsa yläpuolella oleva kieli on haastanut lukukokemusta, mutta samalla tehnyt siitä mielekkäämmän.

Kolmella opiskelijalla lukukokemuksen osana on ollut tylsyys. Opiskelija 10 pitää lukemista kokonaisuudessaan tylsänä. Kurssille valittukaan teos ei herätä mielenkiintoa: ”Kirja ei ollut mitään kiinnostava minulle tai minun mielestäni” (LPK opiskelija 10). Myös opiskelija 6 toteaa, että pitää lukemista tylsänä, mutta valitun teoksen mielenkiinto piti lukumotivaatiota yllä. Opiskelija 12 on kirjoittanut lukupäiväkirjan toiseen osaan, että ei pidä siitä, että teos on tylsä. Kolmannessa osassa hän kuitenkin toteaa: ”Ajattelin, että se olisi tylsää, mutta se on erittäin rauhallisesti kirjoitettu ja helppo ymmärtää.” Opiskelija 10:llä mielenkiinto teosta kohden ei nouse koko lukemisen aikana ja lukukokemus jää negatiiviseksi. Opiskelija 6:lla tilanne muuttuu hieman lukemisen myötä. Opiskelijan alkuoletuksena on, että lukeminen on tylsää, mutta teos on sen verran kiinnostava, että pitää mielenkiintoa yllä lukemisen ajan. Opiskelija 13:lla tilanne selkeästi muuttuu lukemisen aikana. Teosta lukiessa hän pitää teosta tylsänä, mutta lukukokemuksen edessä mielipide muuttuu: teos muuttuu tylsästä rauhalliseksi ja helpoksi. Muutos on lukukokemuksen

kannalta positiivinen, sillä hänen tavoitteensa oli ehtiä lukea kirja kurssin aikana ja suorittaa kurssisuorituksen kannalta vaaditut tehtävät ajallaan.

Aihetta ja genreä koskevat ongelmat nousevat esille neljässä lukupäiväkirjassa. Opiskelija 1:tä hämmentää teoksen aiheiden hyppiminen ja runsaus. Aiheissa on mahdotonta pysyä perässä. Opiskelija 3 taas ei pidä teoksen tapahtuma-ajan jatkuvasta vaihtumisesta menneestä nykyaikaan. Novellikokoelmaa lukenut opiskelija 2 ei löydä novellien väliltä selkeää yhtymäkohtaa ja kokee tämän häiritsevänä. Lisäksi teoksessa on tullut vastaan kohtia, joiden tapahtumia tai merkitystä hän ei ole ymmärtänyt. Opiskelija 2 toteaa, että novellikokoelmat eivät välttämättä ole hänelle sopiva kirjallisuudenlaji. Opiskelija 12 toteaa, että teos ei ole ollut hänen tyylisensä, sillä hän pitää enemmän muista genreistä. Opiskelija ei kiinnittänyt huomiota teoksen genreen teosta valitessa. Hän joutui vaihtamaan teosta kesken kurssin ja valitsi tällöin teoksen sen lukemiseen kuluvan ajan perusteella. Genre, joka ei miellytä, sekä lukemiseen kohdistuva kiire ovat varmasti olleet mukana vaikuttamassa hänen lukukokemuksensa. Genreen liittyen opiskelija 5 toteaa: ”Kirja ei tuonut mieleeni suoranaisesti mitään toista teosta, mutta muistuttaa paljolti tyypillisiä dekkarikirjoja” (LPK opiskelija 5). Opiskelijan lukema romaani soveltuu hyvin niihin piirteisiin, joita hän tulkitsee kuuluvan jännitysromaaneille.

Kuusi opiskelijaa liittyy lukemiseensa jonkinlaisen aikataulun. Heistä kolme kertoo lukupäiväkirjan toisessa osassa tarkemmin, missä kohtaa kirjaa menee. Kaksi taas nostaa kurssin kiireisen aikataulun yhdeksi lukukokemukseen vaikuttaneista tekijöistä. Opiskelija 13 kuvaa lukupäiväkirjan ensimmäisessä osassa teoksen sisältöä arvatessaan, että on lukenut teoksesta vain pari sivua. Näiden parin sivun avulla hän arvioi, mistä teos tulee kertomaan. Opiskelija 4 kertoo lukupäiväkirjan toisessa osassa tarkan sivumäärän, jolla on, sekä määrittelee, kuinka suuri osuus kyseinen sivumäärä on kirjasta. Lukupäiväkirjan toista osaa kirjoittaessa opiskelija on ehtinyt hieman teoksen puolivälin ohi. Sama opiskelija kuvaa aikataulun lisäksi lukupaikkaansa. Hän on lukenut teosta usein busseissa sekä matkan varrella. Tämän hän kuvailee perustellessaan, miksi ei ole kirjoittanut kaikkia haastavia sanoja ja ilmauksia ylös. Myös opiskelija 5 aikatauluttaa lukemisensa tiettyyn rutiiniin kertoessaan, että lukeminen on hänelle tapa rauhoittua ennen nukkumaanmenoa. Opiskelija 8 on lukupäiväkirjan toista osaa tehdessään lukenut kirjasta noin kolmasosan: ”Lukeminen on sujunut luontevasti ja tasaisesti. Kirjassa on 21 lukua ja ne eivät ole pitkiä jolloin lukeminen sujuu luvusta lukuun.” (LPK opiskelija 8.) Lukupäiväkirjan viimeisessä osassa hän tarkentaa, että lukemiseen kului kaksi päivää. Opiskelijan lukukokemuksen aikataulun kuvaus on tarkka. Hän lukee tasaisesti ja jakaa lukukokemuksen luvusta lukuun. Opiskelija 12 kuvaa

kirjan helppouden olleen hyvä asia, sillä se on tehnyt kiireellisessä aikataulussa lukemisesta nopeampaa. Opiskelija 1 kirjoittaa: ”Lukukokemus olisi varmaan ollut huomattavasti miellyttävämpi ilman takaraivossa ollutta hoputusta” (LPK opiskelija 1). Opiskelija olisi normaalisti selvittänyt tuntemattomien asioiden taustat, mutta tämän teoksen lukemisen kohdalla aika ei ole riittänyt. Teksti ja konteksti -kurssi on työläs ja monien kurssitöiden kanssa tulee helposti kiire. Tämän takia kiire on ollut varmasti vaikuttamassa usean opiskelijan lukemiseen, vaikka he eivät olisikaan sitä maininneet. Osa opiskelijoista olisi mahdollisesti valinnut luettavakseen eri teoksen, jos ei olisi tarvinnut miettiä aikataulua ja kiirettä ehtiä lukea teos kurssin aikana. Aikataulu on vaikuttanut niin teoksen valintaan kuin siihen, kuinka paljon teoksesta on ehtinyt lukea ja kuinka siihen ja lukupäiväkirjan tekoon on ollut aikaa syventyä.

Neljä opiskelijaa viittaa lukukokemuksen jatkoon. Kaksi heistä kohdistaa toiveita teokseen ja kaksi aikoo muuttaa omaa toimintaansa. Opiskelija 1 toivoo, että teoksen aihe selkenee ja lukeminen helpottuu. Opiskelija 8 odottaa teoksen päähenkilöiden rakkaustarinan kehittymistä innolla. Opiskelijat 14 ja 3 aikovat molemmat panostaa lukemiseen. Opiskelija 14 toteaa, että lukuprojektin alku on ollut hieman haastava, mutta tästä eteenpäin hän aikoo ymmärtää teosta paremmin. Opiskelija 3 kirjoittaa, että lukeminen on sujunut kohtuullisesti, mutta voisi sujua paremminkin. Tähän hän mainitsee panostavansa. Jatkoon viittaaminen heijastaa samalla niin mennyttä kuin tulevaa lukukokemusta. Siinä nykytilannetta verrataan menneeseen ja suunnitellaan, miten lukuprojekti tulee jatkumaan. Käsittelen seuraavissa luvuissa tarkemmin odotusten ja todellisuuden kohtaamista lukukokemuksessa sekä vertailen tilannetta ennen lukukokemusta, sen aikana ja lukemisen jälkeen.

Lukukokemuksessa olennaista on odotusten ja lukemisen todellisuuden kohtaaminen. Jokaisella lukijalla on teoksesta ja tulevasta lukukokemuksesta ennakko-oletuksia ennen lukemisen aloittamista. Tätä lukemista koskevien odotusten joukkoa kutsutaan odotushorisontiksi. Odotushorisontti koostuu kahdesta osasta. Ensinnäkin lukijan lukemista ja lukukokemusta ohjaa hänen omaksuma tieto siitä, mitä kaunokirjallisuus on. Hänen lukukokemuksensa vaikuttavat kaikki hänen edelliset lukukokemuksensa, joihin hän vertaa sillä hetkellä lukemaansa teosta ja ajatuksiaan. Toiseksi lukukokemukseen vaikuttaa kaunokirjallisuuden ja todellisuuden välinen suhde. Lukija vertaa lukemaansa kokemuksiinsa oikeasta maailmasta ja sovittaa teokseen omia kokemuksiaan. Paljon lukeneella ja kokeneella lukijalla voi olla todella laaja odotushorisontti, johon verrata uutta teosta. Näin hän voi saada teoksesta enemmän irti. Vähemmän lukukokemusta tai erilaisia elämäkokemuksia omaavalla odotushorisontti taas voi olla kapeampi, ja hänen voi olla

vaikeampi saada ymmärrystä ja ajatuksia irti lukemastaan teoksesta. Odotushorisontti ja sen toteutuminen vaikuttavat paljolti lukukokemukseen. Jos kaikki odotukset täyttyvät, teoksesta ei välttämättä opi mitään uutta, eikä sisältö näin yllätä tai kiinnosta. Jos taas teos ei vastaa ollenkaan odotuksia, voi lukukokemus olla hämmentävä, odottamaton tai täysin käsittämätön. Sopivinta tuntuukin olevan se, että teos täyttää osia oletuksista, mutta tuo myös mukanaan uusia ja yllättäviä piirteitä. (Koskela & Lankinen 2003: 22–23.) Tässä kohdassa olen kerännyt havaintoja opiskelijakohtaisesti jokaisesta lukupäiväkirjan osasta. Ensimmäisestä osasta olen kerännyt heidän odotuksiaan ja toisesta ja kolmannesta osasta heidän lukukokemuksensa kuvailuja. Kolmannessa osassa olen kiinnittänyt erityisesti huomiota siihen, onko teos ylittänyt opiskelijan odotukset ja miten se on tehnyt niin. Lukupäiväkirjoja havainnoidessa selvisi, että osalla opiskelijoista odotukset ja todellisuus eivät kohtaa lainkaan, osalla ne kohtaavat osittain ja osalla todellisuus ylittää odotukset. Esitän alla havaintoja kahdeksan opiskelijan odotuksien ja todellisuuden kohtaamisesta.

Kahdella opiskelijalla teos on selkeästi ylittänyt odotukset. Opiskelija 4 toteaa, että teos oli positiivinen yllätys:

Koska itsekin tulin Suomeen maahanmuuttajana ja se herätti mieleen kysymyksiä. Ja valitsen tämän kirja pystyäkseen löytää itselle sopiva vastauksia näistä mainittuja ilmiöistä.

Minulla on jonkin verran tietoa siitä, mitä kirjassa on puhuttu. [...] Arvan teoksessa puhutaan Irakin tilanteista 1950-luvun jälkeen, ja myös toivon, että teoksessa puhuttaisi Suomen tilanteista silloin kun Hänen perhe muutti Suomeen. (LPK opiskelija 4)

Kirjan kokonaisuus oli se, mitä arvasin kurssin alussa, on jonkin pieni ero, mutta kokonaisuus oli sama. Alussa itse ajattelin sitä, että ehkä kirjassa puhutaan enemmän teoksen päähenkilön elämästä Suomessa. Mutta puhuttiin aika vähän siitä. Jos puhutaan kokonaan, kirja oli just se mitä itse odotin, sujuja teksti, mielenkiintoinen tarina ja täynnä tunteista. Teoksen tarina jäi hyvin mieleen, ja tulee kiinnostusta sitä, että luen muita teoksiakin tästä kirjailijasta. (LPK opiskelija 4)

Opiskelija itsekin toteaa, että kirjassa oli pieniä eroja hänen arvauksiinsa ja oletuksiinsa, mutta kokonaisuus oli sama. Hän toivoi, että teoksessa käsiteltäisiin Suomen tilannetta aikana, jolloin päähenkilö muutti Suomeen, mutta tämä käsittely jää kapea-alaiseksi. Vaikka se, että odotus ja toive eivät täyty voisi vaikuttaa negatiivisesti lukukokemukseen, ei se tee niin. Opiskelija toteaa, että teos oli juuri sitä, mitä hän odotti. Hän nostaa positiivisina asioina esille mielenkiintoisen tarinan,

sujuvan tekstin sekä teoksen runsaan tunnekuvailun ja tunteiden herättämisen. Lukukokemus on todella ollut positiivinen, sillä opiskelija aikoo lukea kirjailijalta muitakin teoksia.

Myös opiskelija 14 kuvailee *Tummien perhosten koti* -teoksen lukukokemustaan positiiviseksi ja odotukset ylittäväksi: ”Itseasiassa kyllä, se [teos] oli parempi kuin luulin” (LPK opiskelija 14). Opiskelijan lukupäiväkirjan ensimmäinen osa on melko suppea, eikä hän ole nostanut esille teokseen kohdistuvia odotuksia tai toiveita. Hän mainitsee teoksen valinnan syynä pitävänsä psykologisesta kirjallisuudesta, joten teoksen soveltumisen psykologiseksi trilleriksi voi ajatella olevan osa hänen odotushorisonttiaan. Kolmannessa osassa opiskelija toteaa: ”Ennen kuin aloin lukea kirjaa, luin kirjan takapuolen saadakseni idean siitä, mitä teoksesta oli. Minulla ei ollut oikeassa kaikissa tapahtumissa.” (LPK opiskelija 14.) Koska opiskelija ei ole nostanut näitä arvauksiaan esille lukupäiväkirjassa, en voi analysoida, kuinka suurelta osin teos on poikennut hänen arvauksistaan. Ilmeisesti kuitenkin tämä arvauksista poikkeaminen ei ole haitannut. Voi olla, että teoksen odottamattomat tapahtumat ja käänteet ovat tuoneet lukukokemukseen mielenkiintoa ja teos on sen vuoksi ylittänyt odotukset.

Myös opiskelija 3:n lukukokemus on muuttunut haastavasta onnistuneeksi. Opiskelija ei aluksi pitänyt teoksesta sen hitaan etenemisen ja sekavuuden vuoksi. Lukupäiväkirjan toisessa osassa hän mainitsee, että lukeminen etenee jo kohtuullisesti, mutta hän aikoo panostaa siihen, että se sujuu paremmin. Lukupäiväkirjan viimeisessä osassa hän kirjoittaaakin: ”Aluksi oli erittäin vaikeaa, mutta sitä enemmän kun tarttui kirjaan sitä nopeammin siihen upposi” (LPK opiskelija 3). Teosta lukiessa opiskelija on voittanut alun vaikeudet ja lukukokemus on lopulta positiivinen. Teoksen aihe on perheen historian vuoksi opiskelijalle läheinen ja hänellä kohdistui siihen oletuksia: ”Voisin arvata että kirja ei ole erityisen dramaattinen, ehkä odotan raakuutta tosi elämästä entisessä Neuvostoliitossa. Odotan myös oikeata näkemystä perhe elämään liittyen.” (LPK opiskelija 3.) Odotukset eivät täysin täyttyneet: ”Osasin ennustaa tapahtumat ja asiat mitä kirjassa puhutaan siitä lähtien kuin näin kirjan kannen. Neuvostoliiton asiat ovat aika lähellä sukua” ja odotuksien vastaamisesta ”Joo ja ei. Kirja kerto hyvin Viron yhteiskunnasta Neukkari ajalla, mutta samaan aikaan ehkä vähän liian turistikulmasta”. (LPK opiskelija 3.) Opiskelijan lukukokemukseen on siis vaikuttanut se, että teos ei aiheen historian tuntevalle tunnu aivan täysin todenmukaiselta, vaan näkökulma on hänen kuvailunsa mukaan turkistinen tai viihteellinen. Kuitenkin opiskelija on oppinut teoksesta lisää Viron tilasta ja piti teoksen realistisesta ja terävästä kuvailusta. Hän suosittelee teosta niille virolaisille sekä suomalaisille, jotka ovat eläneet tapahtumien aikaan, sillä teos kuvaa Suomen ja Viron välejä. Opiskelijan lukukokemus olisi voinut

olla vielä onnistuneempi, jos hänen toiveensa ja teoksen näkökulma olisivat kohdanneet sekä teoksen tapahtuma-aikojen hyppiminen ei olisi tuonut haasteita lukukokemukseen. Kuitenkin lukukokemus on kääntynyt haasteista ja hämmennyksestä oppimiseen ja ymmärtämiseen.

Opiskelija 9:n valitsema kirja *Hepoa Tallinnaan* sekä sen lukukokemus vastaavat hänen lukupäiväkirjansa ensimmäisessä osassa esitettyjä odotuksia, jotka tulevat esille teoksen valinnan syistä. Opiskelija halusi haastaa itsensä lukemalla pidemmän teoksen, jonka kieli oli haastavampaa. Aiemmin hän on lukenut ainoastaan selkokirjoja ja lyhyitä teoksia. Opiskelija koki haasteita sanaston kanssa, mutta kuvailee niitä mahdollisuudeksi oppia paremmin suomen kieltä. Hänelle teoksen lukeminen on ollut hidasta ja vaikeaa, mutta samalla mielenkiintoista ja opettavaista. Opiskelija 9 kertoo lukemisen tuntuneen hyvältä, sillä hän ymmärsi kielen kannalta lähes kaiken. Sanaston ymmärtäminen voi herättää myös pientä tai suurempaakin voitonriemua. Opiskelija saikin luettua teoksen loppuun ja pidettyä siitä esittelyn, jossa osoitti ymmärtäneensä suurimman osan teoksesta. Vaikea sanasto aiheutti hankaluuksia, mutta opiskelija kokee, että oppi sitä kautta lisää suomen kieltä. Haastavuudestaan huolimatta lukukokemus on ollut hyvä ja toivottavasti myös kannustaa opiskelijaa jatkossakin haastamaan itseään sopivissa määrin niin teoksen kielen tason kanssa kuin eri kirjallisuuden lajeihin ja genreihin tutustumisessa.

Neljällä opiskelijalla odotukset ja todellisuus eivät kohtaa. Osalle teos on jopa ollut pettymys. Opiskelija 8:lla teosta koskevat mielipiteet muuttuvat selkeästi lukemisen aikana. Lukupäiväkirjan ensimmäisessä osassa hän kuvailee, miten takakannen kuvaus on houkuttellut häntä. Toisessa osassa hän odottaa innolla teoksen jatkoa ja toteaa, että teoksessa ei ole mitään, mistä valittaa: ”Tykkään kirjasta sillä kaikki tapahtuu helposti ja luontevasti. En valittaa yhtään siitä, että valitsin tämän kirjan. Odotan jo innolla miten Tanjan ja Vilin rakkaustarina kehittyy.” (LPK opiskelija 8.) Kuitenkin lukupäiväkirjan viimeisessä osassa hän kirjoittaa: ”Odotin jo etukäteen että kirja on tylsää. Kirjailijan kirjoitustapaa on alkeeta ja kirjasta ymmärtää, että tämä kirjailija ei ole koskaan kokenut samanlaista hänen elämässä, jonka takia hän kirjoittaa oma mielikuvaa. Teksti on liian helppolukuinen.” (LPK opiskelija 8.) Hän kommentoi samaa esittelyssään. Verratessa lukupäiväkirjan eri osia odotukset ja todellisuus kohtaavat vielä ensimmäisen ja toisen osan välillä, mutta eivät enää kolmannen osan kohdalla. Jos taas katsotaan vain kolmatta osaa, opiskelija esittää siinä kirjaa edeltävän odotuksen, joka kohtaa kirjan lukemisen jälkeisen todellisuuden. Hän kertoo jo lukemisen alussa odottaneensa, että teos on tylsä. Lukupäiväkirjan kolmannessa osassa esitetty odotus ei kuitenkaan täsmää ensimmäisen osan vastauksen kanssa. Voi olla, että opiskelija on kirjottanut kurssisuorituksen takia lukupäiväkirjan ensimmäiset osat innostuneesti ja positiivisesti.

Vaihtoehtoisesti opiskelija on voinut olla lukemisen aloittaessaan ja lukiessaan innostunut teoksesta, mutta teoksen ennalta-arvattava juoni on johtanut tunteiden muuttumiseen. Opiskelija ei kuitenkaan ole palannut lukupäiväkirjan kolmatta osaa lukiessaan ensimmäisen osassa vastattuihin odotuksiin, sillä kolmannessa osassa esitetyt odotukset eivät täsmää ensimmäiseen osaan. Pelkästään lukupäiväkirjaa analysoidessa ei voi sanoa, onko opiskelijan ensimmäisessä vai kolmannessa osassa kirjoitetut odotukset lähempänä totuutta: onko hän ennen lukemistaan innostuneelta vaikuttaakseen kirjoittanut positiivisista odotuksista vai onko negatiivinen lukukokemus vaikuttanut siihen, että hän lukemisen jälkeen ajattelee odottaneensakin negatiivista kokemusta. Ensimmäisessä osassa esitetyt arvaukset kuitenkin täsmäävät oikeisiin tapahtumiin. Luultavasti lukukokemukseen on vaikuttanut juuri se, että teos ei ole yllättänyt opiskelijaa ja on ollut ennalta-arvattava. Opiskelija mainitsee lukukokemukseen vaikuttavana tekijänä myös liian helpon kielen ja yksinkertaisen tyylin ja kuvailun. Kaiken kaikkiaan teos oli hänelle helppo luettava, mutta se ei tuottanut hyvää lukukokemusta.

Opiskelija 10 on valinnut teoksen sen perusteella, että kieli on helppoa ja uskomuksesta, että teos ei kertoisi tylsää arkielämästä: ”Valitsin tämä kirja, koska oli helppo ymmärtää mitä siinä puhutaan ja ei ollut tällainen tuttu normaali elämä tarina” (LPK opiskelija 10). Lukupäiväkirjan toisessa osassa hän toteaa, että ei pidä teoksesta, sillä teoksessa käsitellään arkielämää: ”En ole pitänyt siitä, koska kun siinä puhutaan ihan arkillisesti elämästä, eli ihan normaali elämä ja siksi on tylsää minun mielestäni” (LPK opiskelija 10). Hän myös vastaa, että ei osaa sanoa, mistä olisi pitänyt tarinassa. Positiiviseksi puoleksi hän nostaa kielen ymmärtämisen. Opiskelija ei ole ennen lukenut jännitysromaneja. Hän kertoo, että teoksesta ei tullut toisia kirjoja mieleen: ”Ei tuli mieleen muuta kirjoja, koska se on minun ensimmäinen kerta lukea poliisi ja murhaa kirja” (LPK opiskelija 10). Opiskelijalla ei ole valmiiksi laajaa tietoa siitä, millaisia ilmiöitä jännitysromaneissa tavallisesti esiintyy eikä hän voi perustaa arvausta teoksen tapahtumista tietoon genren tyypillisistä piirteistä. Lukupäiväkirjan kolmannessa osassa opiskelijan teoksen tapahtumista tekemä arvaus murhaajasta on osoittautunut vääräksi, mikä tarkoittaa, että teoksen juoni ei olekaan ollut itsestään selvä. Opiskelija kuitenkin kirjoittaa, että teos vastasi hänen odotuksiaan tapahtumista, mutta teos oli hänen mielestään edelleen tylsä. Opiskelija 10:n lukukokemus ei siis ollut kovin hyvä sen vuoksi, että teos vastasi liikaa odotuksia eikä juonellaan yllättänyt häntä.

Opiskelija 1 kirjoittaa lukukokemuksen alussa: ”Odotan saavani lukea suuren määrän nippelitietoa [...]” ja ”Uskon pitäväni kirjasta, sillä nautin turhasta nippelitiedosta”. (LPK opiskelija 1.) Se, että teosta kohtaan asetetut odotukset ja lukemisen jälkeinen todellisuus eivät kohtaa, tulee

erittäin selväksi jo lukupäiväkirjan toisessa osassa: ”Oletin kirjassa olevan paljon nippelitietoa. En kuitenkaan oletanut nippelitiedon olevan niin kuivaa. Olisin voinut nukahtaa pystyyn lukiessani [...]” (LPK opiskelija 1.) Lukupäiväkirjan viimeisessä osassa hän kirjoittaa: ”Erityisesti loppumetreillä halusin kirjan vain olevan ohi ja olin lopen kyllästynyt kaiken maailman *suhmuroimisiin ja tinktuureihin*” (LPK opiskelija 1). Opiskelijalla lukukokemuksen haastavuuteen ja turhautumiseen ovat vaikuttaneet teoksen aiheiden hyppely ja runsaus, nippelitiedon määrä ja kuivuus sekä erikoissanaston haastavuus. Hän kuitenkin sai luettua teoksen loppuun ja reflektoi lukukokemustaan syvällisesti lukupäiväkirjassaan ja esittelyssään.

Opiskelija 2:sen lukukokemus oli haastava, hämmentävä ja negatiivinen. Hän kuitenkin kääntää sen positiiviseen. Odotukset ja todellisuus eivät kohtaa, sillä teosta valitessa hän kuvailee, miten kansi tuntuu mielenkiintoiselta ja kuvaus jännittävältä. Opiskelija ei ollut huolissaan kielen haastavuudesta. Vaikeudet alkoivat nousta esille lukemisen aikana ja näkyivät lukupäiväkirjan toisessa osassa. Opiskelija toteaa, että novellikokoelman sisältö on erikoinen eikä novelleista löydy yhteen sitovaa tekijää. Tämä jättää novellit irrallisiksi ja hankaloittaa lukemista. Lukukokemusta haastoi myös novellien lyhyys: ”Tässä teoksessa novellit on todella lyhyitä ja ennen kun pystyn keskittymään täysiin tarinaan novelli loppuu ja alkaa uusi tarina. Se häiritsee lukemista.” (LPK opiskelija 2.) Uusi sanasto ja slangit tekivät lukemisesta haastavaa. Opiskelija kirjoittaa: ”Myös ehkä novellikokoelma ei ole minun juttu” (LPK opiskelija 2). Hän on yllätynyt teoksen suosiosta ja pettynyt teoksen sisältöön. Lukupäiväkirjan kolmannessa osassa opiskelija vertailee todellisuutta lukukokemukseen liittyviin odotuksiin:

Minulla kyllä oli kiinnostusta lukemiseen, erityisesti alussa. En ollut lukenut mitään pitkään ja toivoin, että saan hyvän kokemuksen ja nautin tästä, ehkä haluan lukea lisää, mutta mitä enemmän luin sitä vähemmän kiinnostusta oli, koska kirja oli aika vaikea ja jostain syystä jäi minulle epäselväksi. Onneksi kirja ei ollut pitkä. (LPK Opiskelija 2)

Alun odotukset muuttuvat pettymykseksi. Opiskelija toteaa, että ei ole koskaan ollut yhtä pettynyt kirjaan. Hän kuitenkin kääntää teoksen lukemisen positiiviseksi kokemukseksi: ”[...] olen silti tyytyväinen, että kerrankin kirja herättää minussa muita kun positiivisia tunteita ja on haastava. Todella toisenlainen kokemus!” (LPK opiskelija 2.) Lukupäiväkirjan kolmannessa osassa hän vielä vahvistaa lukukokemuksen kääntämistä positiiviseen suuntaan: ”Olen silti kiitollinen, että luin just tämän kirjan ja uskon, että jonkinlaisella tarkoituksella” (LPK opiskelija 2). Opiskelija kuvailee, miten hän toivoo, että kaikilla olisi vain positiivisia lukukokemuksia, mutta miten se ei ole

mahdollista. Opiskelijan vastaukset todistavat, miten negatiivisenkin lukukokemuksen voi nähdä positiivisen kautta. Sen kautta voi oppia paljon itsestään lukijana. Opiskelija 2 pohtii lukukokemuksensa kautta hänelle sopivia kirjallisuudenlajeja sekä lukemisen kohdalla hänelle sopivaa kielitasoa ja kielen piirteitä, kuten murteita ja slangia.

Sen lisäksi, että jokainen opiskelija on luonnollisesti yksilö ja omaa erilaiset kokemukset ja lähtökohdat lukemiselle, luki jokainen heistä eri teoksen. Tämän vuoksi jokaisen lukukokemus on täysin yksilöllinen, eikä niitä ole mielekästä verrata toisiinsa. Lukukokemukseen vaikuttivat muun muassa teoksen pituus ja kieli, teoksen juoni ja tarina sekä kurssin aikataulu. Lukukokemuksen oleelliseksi osaksi muodostui teoksesta syntyneiden odotusten toteutuminen tai niiden toteutumatta jääminen. Lukupäiväkirjoista nousee esiin niin hyviä kuin huonoja lukukokemuksia sekä jotain siltä väliltä. Monelle lukukokemukselle tyypillistä oli kokemuksen vaihtelu ja muuttuminen lukemisen edetessä. Yleisesti opiskelijat olivat tyytyväisiä hyvään lukukokemukseen ja tyytymättömiä huonompaan lukukokemukseen. Tästä on poikkeuksena opiskelija 2, joka oli tyytyväinen siihen, että koki ensimmäistä kertaa negatiivisen lukukokemuksen.

4. Lukupäiväkirja esittelyn teon tukena

Analysoin lukupäiväkirjan hyötyä esittelyn teossa kolmella eri tavalla. Selvin ja tärkein analyysin kohde on opiskelijoiden lukupäiväkirjavastaukset. Lukupäiväkirjan kolmannessa osassa kysytään: ”Auttoiko lukupäiväkirja esittelyn tekemisessä? Miten?”. Erittelen näitä vastauksia. Toiseksi vertailen opiskelijoiden litteroituja esittelyjä sekä heidän lukupäiväkirjojaan. Esittelyjen kohdalla hyödynnän mahdollisuuksien mukaan opiskelijoiden käyttämiä diaesityksiä. Katson, kuinka paljon esittelyissä ja lukupäiväkirjoissa on samankaltaista materiaalia ja onko esittelyssä nähtävillä suoraan tai lähes suoraan kohtia lukupäiväkirjasta. Kaikki koko lukupäiväkirjan palauttaneet eivät antaneet lupaa nauhoittaa esittelyjään, vaikka olisivat sellaisen pitäneet, joten en voi verrata kaikkien esittelyjä heidän lukupäiväkirjoihinsa, vaikka he olisivat itse kirjoittaneet lukupäiväkirjan vaikutuksesta esittelyn tekoon. Samoin osa opiskelijoista antoi luvan ainoastaan esittelyn nauhoittamiseen, enkä näin voi verrata sitä heidän lukupäiväkirjoihinsa. Kolmanneksi nostan esiin opettajan haastattelut. Haastatteluissa kysyin, kokiko opettaja, että lukupäiväkirjasta olisi ollut kurssin opiskelijoille hyötyä esittelyn teossa.

Näin esittelyn tarkan ohjeistuksen vasta sen jälkeen, kun lukupäiväkirjan tehtävät oli jo suunniteltu ja ohjeistettu pilottitutkimusta varten. Lukupäiväkirjaa ei siis suoraan suunniteltu

tukemaan jokaista esittelyn osaa, sillä en tiennyt tarkkaa ohjeistusta. Tiesin kuitenkin, että esittelyssä kerrotaan lyhyesti teoksesta sekä laajemmin omasta lukukokemuksesta, ja suunnittelinkin lukupäiväkirjan tukemaan erityisesti oman lukukokemuksen pohdintaa sekä siitä kertomista. Lukupäiväkirjan kysymykset vastasivat esittelyn kysymyksiin seuraavissa aiheissa: teoksen esittely, juoni ja oma lukukokemus (ks. liite 6). Tämän lisäksi myös miljö ja tapahtuma-aika sekä henkilöt tulivat osalla esiin lukupäiväkirjoissa.

Yksitoista opiskelijaa on laittanut lukupäiväkirjojen kolmanteen osaan palautetta lukupäiväkirjan hyödyistä esittelyn teossa. Yhdeksän heistä toteaa, että lukupäiväkirjoista on ollut hyötyä esittelyn teossa. Yksi ei ollut vielä aloittanut esittelyn tekoa, mutta kirjoittaa, että siitä on varmasti hyötyä. Yksi toteaa, että lukupäiväkirjat eivät auttaneet esittelyn teossa, sillä hän ei ollut tehnyt kolmatta osaa ajoissa ennen esittelyä eikä palannut aiempiin osiin niiden palautuksen jälkeen. Kurssiaikataulun mukaisesti lukupäiväkirjat tuli olla tehtynä ennen esittelyä, sillä ne tuli palauttaa omana esittelypäivänä. Viisi opiskelijoista mainitsee, että lukupäiväkirjan kysymyksistä oli apua esittelyn teossa. He ovat ottaneet esittelyyn suoraan vastauksia lukupäiväkirjasta tai käyttäneet lukupäiväkirjan vastauksia esittelyn suunnittelun pohjana. Loput opiskelijat eivät suoraan mainitse lukupäiväkirjan kysymyksiä, vaan puhuvat lukupäiväkirjasta yleisesti hyödyllisenä esittelyn kannalta. Yksi opiskelijoista mainitsee, että lukupäiväkirja toimi hänelle kuin karttana esittelyn teossa. Toinen opiskelija kirjoittaa, että lukupäiväkirjan avulla esittely oli helpompi järjestellä loogiseksi kokonaisuudeksi. Lukupäiväkirjasta näkee, mitkä asiat ovat esittelyn kannalta olennaisia. Muutkin mainitsevat, että esittelyä tehdessä oleellinen tieto löytyi valmiiksi jo kirjoitettuna lukupäiväkirjasta. Lukupäiväkirjan mainitaan auttaneen esittelyn teossa sen vuoksi, että se auttoi herättämään ajatuksia kirjasta. Lisäksi esittelyä kirjoittaessa oli helppo palata lukupäiväkirjaan ja tarkistaa, mitä teoksesta oli ajatellut aiemmin. Tämä on lukukokemuksesta kertomisen kohdalla tärkeää, sillä teoksen luettuaan voi olla vaikea muistaa tarkkoja ajatuksia ja tunteita, joita teos on herättänyt lukemisen alkuvaiheilla.

Nauhoitin yhteensä 15 opiskelijan esittelyt. Esittelyjen ohjepituus oli 8 minuuttia, mutta niiden todelliset pituudet vaihtelivat kolmen ja yli 14 minuutin välillä. Opiskelijoiden esittelyihin lisäpituutta toi opettajan ja kuuntelijoiden esittämät kysymykset. Jokaisen opiskelijan esittelystä voisi rinnastaa osia hänen lukupäiväkirjaansa. Vähintään jokainen esittely ilmaisee teoksen nimen ja kirjailijan, joista teoksen nimi esiintyy jokaisessa, paitsi yhdessä, lukupäiväkirjassa ja kirjailija suurimmassa osassa. Useampi esittely kuvaa teoksen juonta niin, että sisältö sivuaa jo lukupäiväkirjassa esillä olevaa sisältöä. Nostan näistä esille lainauksina vain selkeät esimerkit,

koska pelkkä sama sisältö ei tässä kohdassa aina kerro, onko sisältö mukana lukupäiväkirjan avun vuoksi vai vain sen vuoksi, että sekä lukupäiväkirja että esittely käsittelevät samaa teosta. Sen sijaan kaikki teosta koskevat mielipiteet, pohdinnat ja oman lukukokemuksen kuvailu, jotka esiintyvät sekä esittelyssä että lukupäiväkirjassa ovat lukupäiväkirjan tuottamaa niissä tapauksissa, joissa lukupäiväkirjan osat on palautettu ajoissa. Näin on useimmissa tapauksissa. Mainitsen erikseen, jos lukupäiväkirjaa ei ole palautettu ennen esittelyä. Lukupäiväkirja on ollut näissä joko suoran lainauksen kohteena tai ajatuksen herättäjänä. Nostan seuraavissa kappaleissa esille opiskelijakohtaisesti esimerkkejä esittelyjen ja lukupäiväkirjojen samankaltaisuuksista.

Kaikista suorimman lukupäiväkirjasta esittelyyn nostetun lainauksen voi löytää opiskelija 14:n esittelystä. Kyseinen opiskelija on palauttanut lukupäiväkirjansa kaikki osat ennen esittelyään. Hänen lukupäiväkirjansa osat eivät ole kovin pitkiä, mutta esille nousee esittelyssä oleva suora lainaus lukupäiväkirjasta. Sama asia on nostettu esille lähes sanasta sanaan. Lukupäiväkirjassa opiskelija kirjoittaa lukemansa teoksen *Tummien perhosten koti* suosittelusta: ”Kyllä, niille jotka haluavat tummempia kasvutarinoita ja menneisyyden siirtämistä tulevaisuudelle” (LPK opiskelija 14). Esittelyssä hän toteaa: ”kenelle suosittelen? *niille, jotka aa haluavat tummempia (.) aa tummempia kasvutarinoita ja sii- siis niinku ja menneisyyden siirtämistä (.) tulevaisuudelle.*” (esittely opiskelija 14.)²⁰ Koska opiskelijan esittelyn lausuma on lähes sanasta sanaan, ja erityisesti sanamuodosta sanamuotoon, sama kuin lukupäiväkirjassa, on hän luultavammin nostanut sen lukupäiväkirjasta esittelyn muistiinpanoihin. Lisäksi opiskelija toteaa esittelyssään lukukokemuksestaan: ”olen tykännyt (.) kirja (.) ja: se oli vähän vaikea joskus kun mm koska löytyi aika paljon aa sanavarastoita jota en ole en ole opiskellut aikaisemmin mut (.) suosittelen” (esittely opiskelija 14). Nämä vastaavat opiskelijan toteamukseen siitä vastasiko kirja odotuksia: ”Itse asiassa kyllä, se oli parempi kuin luulin” sekä hänen useampaan kommenttiinsa sanaston vaikeudesta ja sanaston vaikutuksesta lukutahtiin (LPK opiskelija 14). Opiskelijalla siis esiintyy esittelyssään lukupäiväkirjasta sekä suoria lainauksia että epäsuoria viittauksia. Tämän perusteella voi todeta, että lukupäiväkirja on ollut hänellä käytössä esittelyn teossa tai esittelyn pitämisen tukena. Opiskelija itse todistaa väitteen kommentoidessaan lukupäiväkirjan hyötyä esittelyn teossa: ”Kyllä, se auttaa paljon. Koska minulla oli mielessä kartta, kun tein sitä” (LPK opiskelija 14). Lukupäiväkirja on siis toiminut opiskelijalla esittelyn suunnantajana.

²⁰ Litterointiperiaatteet on selitetty luvussa 2.6 ja litterointimerkit avattu liitteessä 7. Kursiivit ovat tutkijan lisäämiä ja nostavat esittelystä esiin kohdat, jotka ovat samankaltaisia lukupäiväkirjan kanssa.

Opiskelija 1:n esittelystä löytää muutamia yhtäläisyyksiä lukupäiväkirjan ja esittelyn välillä. Nostan esille kaksi yhtäläisyyttä, joista toista voi verrata erittäin selkeästi lukupäiväkirjaan, vaikka lainaus ei ole suora, ja toisessa esille nousee esimerkki, joka on mainittu myös lukupäiväkirjassa. Opiskelija kirjoittaa: ”Vaikka kirja eteneekin suhteellisen kronologisesti, on hieman hämmentävää, että vain parin sivun aikana edetään 1300-luvulta 1500-luvulle ja sitten vielä takaisin 1300-luvulle” (LPK opiskelija 1). Esittelyssään hän toteaa: ”ja se on kuitenkin *suhteellisen kronologises järjestyksessä, mut siin välillä eka puhutaan jostain tuhatkolmesataa luvust sit hypätään johonki tuhatviissataa luvulla ja sit palataan takas tuhatkolmesataa luvulle*. Niin se on (.) *hieman sekalaista*.” (esittely opiskelija 1.) Opiskelijan lainaus lukupäiväkirjasta ei ole suora, mutta on kuin hän olisi nostanut kyseisen huomion lukupäiväkirjastaan esittelyyn ja toistaa sen esittelyssään omin sanoin. Teksteissä on paljon samoja sanoja, materiaalia sekä sama viesti. Molemmissa mainitaan samat vuosiluvut sekä puhutaan suhteellisen kronologisesta sekä hieman hämmentävästä tai sekalaisesta. Toinen samankaltaisuus nousee esille esittelyn loppupuolella liittyen hokkus pokkus -esimerkkiin:

mul mul vaan niinku sa- savus välillä et siis jotkut kohdat siellä kirjassa oli (.) nii:n tylsiä lukee. siis oikeesti niin tylsii mut sit siel oli myös *ihan mielenkiintoisii kohtia. että siis esim toi kirja kerto semmosen hauskan asian että esimerkiksi termi hokkus pokkus suomessa, tulee siitä. kun sillon kirkoissa nää kaikki kirkkotyytit puhu latinaa ja tavallinen kansa ei ymmärtänyt. nii oli semmonen latinankielinen fraasi (.) mikä jotenkin sitten muuttu suomalaisten suussa hokkus pokkukseks, ja siis latinankieline fraasi tarkotti jotain että tämä (.) mikä se on se termi joka siis? ((naksauttaa kieltä ja kysyy opettajalta neuvoa))” (esittely opiskelija 1)*

Lukupäiväkirjassa on useassa kohdassa noussut esille opiskelijan lukukokemuksen tylsyys, mutta myös tiettyjen kohtien mielenkiintoisuus. Mielenkiintoisuudesta opiskelija nosti lukupäiväkirjassa esimerkiksi hokkus pokkus -ilmaisun: ”Toisaalta kirjassa on myös mielenkiintoisenpaakin sisältöä, kuten esimerkiksi termin ”hokkus pokkus” alkuperä, joka tulee fraasista ”Hoc est corpus meum” eli ”Tämä on minun ruumiini”.” (LPK opiskelija 1.) Opiskelija pyrkii kertomaan tätä samaa esimerkkiä esittelyssään, mutta ei muista sitä kokonaan, joten ilmaisu ei täysin täsmää lukupäiväkirjaan. Lisäksi opiskelija on nostanut esittelyyn teoksessa esiintyneitä vaikeita sanoja ja arvuuttelee kuulijoilta niiden merkitystä. Tähän voi osittain olla inspiraationa lukupäiväkirjan tehtävä, jossa lukemisen aikana kerättiin ylös haastavia sanoja. Opiskelija kirjoittaa: ”Lukupäiväkirjan ohjeet helpottivat, kun pää löi tyhjää. En osaa sanoa oliko lukupäiväkirjan teossa hyötyä muussa kuin esitelmän teossa. Esitelmää tekiessä oli hyödyllistä tarkistaa, mitä teoksesta ajattelikaan aikaisemmin” (LPK

opiskelija 1). Hän on siis saanut lukupäiväkirjan ohjeista tukea niin teoksen käsittelyssä kuin esittelyn teossa. Opiskelijan esittelyn samankaltaisuudet lukupäiväkirjaan verrattuna selittyvätkin sillä, että opiskelija on esittelyä tehdessään tarkistanut lukuprojektin aikaisia ajatuksiaan lukupäiväkirjan aiemmista osista.

Opiskelija 3:lla ei ole esittelynsä tukena dioja tai omia muistiinpanoja. Hän pyytää käyttöönsä esittelyn ohjeen ja vastaa esittelyssään ohjeiden kysymyksiin. Lukupäiväkirjassa ja esittelyssä on luonnollisesti aiheellisesti paljon samankaltaisuuksia. Opiskelija onkin palauttanut kaikki lukupäiväkirjan osat ennen esittelyään, joten hän on työstänyt ajatuksiaan teoksesta. Sekä lukupäiväkirjassa että esittelyssä opiskelija kertoo, miten *Stalinin lehmät* käsittelee sosiaalista elämää, Neuvostoliiton vaikutusta Suomeen ja Viroon sekä virolaisten kohtaamia stereotyyppioita. Lukupäiväkirjassa nousee esille lukukokemusta aluksi haitannut sekavuus: ”Ehkä en tykännyt miten sekava kirja oli alussa koska se hyppi aikakaudella aikakauteen missä olin aivan pihalla aluksi” (LPK opiskelija 3). Tämä sama asia nousee esille esittelyssä: ”mut sitten, et kyl se niinku vei vähän aikaa et tää voi olla vähän *sekavaa koska tää hyppää vähän niinku niist aikakaudesta aikakauteen. nii et se jätti mut tosi niinku, tota vähän sekavaks et mitä täs kirjas tapahtuu.*” (esittely opiskelija 3.) Viittaus lukupäiväkirjan sisältöön ei esiinny esittelyssä sanasta sanaan, sillä opiskelija kertoo asiaa omasta muistista. Sisältö ja merkitys ovat kuitenkin samat ja vertailusta näkee, että lukupäiväkirjaan kirjoitettu pohdinta lukukokemuksesta on auttanut tuottamaan tämän saman kohdan esittelyyn. Opiskelija itse kirjoittaa lukupäiväkirjan avusta esittelyn teossa: ”Auttoi itseasiassa aika paljon! Kysymykset olivat hyviä kun niihin osasi vastata helposti.” (LPK opiskelija 3.) Lukupäiväkirjan kysymykset ovat siis antaneet tukea teoksen analysointiin ja teoksen sekä omien reaktioiden ja ajatusten tulkintaan ja tämä on tukenut myös esittelyn tekoa.

Opiskelija 4 on kirjoittanut lukupäiväkirjansa vastaukset yhtenäisiksi teksteiksi, joista osassa kohdista on haastavaa erotella yksittäisten kysymyksien vastauksia. Lukupäiväkirjan ja esittelyn välillä on samankaltaisuuksia teoksen juonen referoinnin kohdalla, muun muassa molemmissa mainitaan sekä päähenkilön isän vankeus Abu Ghoribissa että se, miten teoksessa kuvattiin, miten vaikeaa tämä tosiasia oli kohdata lapsena. Sekä lukupäiväkirjassa että esittelyssä nousee esiin, miten *Punainen myrsky* on koskettanut lukijaa. Opiskelija on lainannut esittelyssä kirjasta samaa kohtaa, jota hän on tiivistänyt jo lukupäiväkirjassaan. Samankaltaisuus näkyy tietysti näissä lainauksissa, mutta myös niitä ympäröivissä ajatuksissa:

Ja tulee mieleeni, että kuinka vaikea voi olla, nuori lapsille, jotta ei pysty puhumaan saman ikäisten lasten kanssa.

- Ei saa leikkiä, ei saa puhua jne.
- Älä kerro isästä
- Älä puhu vieraille
- Älä puhu kenellekään, jota et tunne
- Älä jää tutkimaan mitään, mitä näet
- Älä, älä, älä, ...
- Älä unohda, että meillä on salaisuus

Tulee todella paljon sellaisia asioita, joita ei pitäisi tehdä !! vain kuvailen lukemisen aikana, että miten yksi nuori lapsi voi kanttaa mukana niin paljon asioita? (LPK opiskelija 4)

”se on vähän semmonen et se (.) öö se sanoo että mulle sanottiin et perhe et *älä kerro mitään kellekään* että (-) se selitti vähän (ylinmiten). *Älä kerro isästä älä puhu vieraille. älä puhu kenellekää jota et olet nähnyt isän vieraana meille kotona. älä kiinnitä huomiota ken- öö kehenkään jota et tunne. älä jätä tutkimaan mitään (.) mitä näet. älä unohda unohda halailevan, älä unohda leikkivän, älä unohda (.) älä unohda että meillä on salaisuus* joka kuuluu vain meille ja jukaisen meistä on jakettava kannattaa se. ää sinä et voi koskaa- koskaan saa olla se joka se oikeasti olet. siis vähän semmonen että kun mä luen täältä siis (.) mulle tulee @heti mieleen että *kuinka vaikea siellä olla@ joku kuus vuotiaana tai (.) neljäviis vuotiaana lapsi joka ei saa leikkiä ei saa puhua kellekään ei saa.*” (esittely opiskelija 4)

Opiskelija ei ole nostanut lainausta suoraan lukupäiväkirjasta esittelyyn, sillä hän oli lukupäiväkirjaansa nostanut teoksen kohdasta vain huomioita, ei koko kohtaa. Kuitenkin esimerkki on ollut opiskelijan mielessä varmasti myös sen takia, että hän on aiemmin käsitellyt sitä lukupäiväkirjan toisessa osassa. Yllä olevissa lainauksissa on yhtäläisyyksiä myös teoksen lainauksen ulkopuolella. Sekä lukupäiväkirjassa että esittelyssä opiskelija pohtii, miten vaikeaa olisi olla lapsi, joka ei saa puhua kenellekään. Molemmista lainauksista nousee esille, miten suuri kieltojen määrä päähenkilön elämässä on ollut. Opiskelija ei ole lukupäiväkirjassaan vastannut suoraan siihen, miten se on auttanut häntä esittelyn teossa. Hän kuitenkin kirjoittaa, että lukupäiväkirjasta on ollut suuri apu teoksen ymmärtämisessä. Tämä sekä esittelyn lukupäiväkirjaan vertautuvat kohdat näyttävät, että lukupäiväkirjasta on ollut tukea ja apua esittelyn teossa.

Opiskelija 5 on tehnyt esittelynsä tueksi kattavan diaesityksen, jonka hän näyttää kuuntelijoille. Opiskelija lukee esittelynsä suoraan dioista, joten lukupäiväkirjaa ja esittelyä vertaillen käytän selkeyden vuoksi esittelyjen diojen tekstiä, sillä materiaalin aiheisältö olisi täysin sama kuin esittelyn litteraatissa. Suorahko viittaus lukupäiväkirjaan on: ”Mielestäni *kirjan lukeminen oli sekä viihdyttävää, rentouttavaa että opettavaista*” (esittelyn diat opiskelija 5). Lukupäiväkirjassa opiskelija on kirjoittanut: ”Kirjan lukeminen tuntui samanaikaisesti sekä

viihdyttävältä että opettavaiselta” (LPK opiskelija 5). Opiskelija on voinut käyttää lukupäiväkirjaa tukena suunnitellessa esittelyään lukupäiväkirja. Hän on voinut myös valmistella esittelyään lukupäiväkirjan herättämän pohdinnan kautta. Kirjan lukemisen rentouttavuus on myös useasti mainittu opiskelijan lukupäiväkirjoissa, vaikka se ei tässä lauseessa nouse esiin. Samankaltaisuus nousee esille myös kuvatessa lukemisen haasteita sekä lukemasta opittua:

Olen oppinut kirjasta merkityksiä sanoille, joita en ole aiemmin ymmärtänyt. Tällaisia sanoja ovat esimerkiksi pläkki, promeneerata, hampuusi, planttu ja muhvi. (LPK opiskelija 5)

Sanojen merkitysten lisäksi olen kirjan lukemisen myötä oppinut erilaisia suomen kielen kielioppirakenteita, kuten lauseenvastikkeita, dialogin oikeaoppista merkitsemistä ja monipuolisten virkerakenteiden käyttöä. (LPK opiskelija 5)

Teoksen kieli on vaihtelevaa ja monipuolista, minkä ansiosta *opinkin tunnistamaan ja hyödyntämään itselleni uusia kielioppirakenteita, kuten lauseenvastikkeita ja dialogin kirjoittamista*. Jotkin sanat, kuten *hampuusi, muhvi, promeneerata ja pläkki*, ovat hyvin vanhahtavia, joten lukiessani teosta jouduin selvittämään niiden merkityksen. (esityksen diat opiskelija 5)²¹

Opiskelija on nostanut lukupäiväkirjasta kohtia osaksi esittelyä. Lukupäiväkirjassaan opiskelija on lisäksi etsinyt esille nostamiensa sanojen merkitykset ja kirjoittanut ne ylös lukupäiväkirjaan. Opiskelija on osuvasti nostanut lukupäiväkirjasta lukukokemuksensa haasteista ja opituista asioista olennaisimmat kohdat mukaan. Opiskelija 5 kirjoittaa lukupäiväkirjan avusta esittelyn teossa: ”Sen avulla oli helppo jäsenellä esitelmä loogiseksi kokonaisuudeksi ja saada selville, mitkä asiat ovat esitelmän kannalta kaikista olennaisimpia.” (LPK opiskelija 5.) Tämä sekä esille nostetut lainaukset todistavat, miten suuri rooli lukupäiväkirjalla on ollut esittelyn teon apuna. Lukupäiväkirja on toiminut esittelyn jäsentämisen apuna sekä kysymykset ja niiden vastaukset ovat auttaneet ottamaan esittelyyn mukaan olennaisimmat asiat.

Opiskelija 6 kertoo: ”tämä kirja on mielestäni hyvä ja *voisin suositella sitä heille* (.) *ketkä tykkäävät rikoskirjoista* (1,5) ja myös tässä ei lue sitä mutta heillekin ketkä tykkäävät sellaisista niinku juoneenkäänteistä tai niinku et kirjassa tapahtuu yllättäviä asioita niinku just.” (Esittely opiskelija 6.) Lukupäiväkirjassaan hän on kirjoittanut kirjan suosittelemisesta: ”Suosittelisin sitä heille, ketkä tykkää rikosromaaneista, koska tässä kirjassa päähenkilö Tapani selvittää vaimonsa katoamista sekä useita murhia eli useita rikoksia samaan aikaan ja todella hyvin”

²¹ Lainauksen kurssiivit ovat tutkijan tekemät. Ne on asetettu diojen kohtiin, jotka vastaavat lukupäiväkirjaa.

(LPK opiskelija 6). Voisi ajatella, että lukupäiväkirjaa tehdessä hän on selventänyt ajatuksiaan teoksesta ja pohtinut teoksen suosittelua. Esittelyssä hän esittääkin saman suosituksen, mutta on lisännyt siihen suositukset myös niille, jotka pitävät juonenkäänteistä. Myös se, että opiskelija piti kirjasta, nousee esille siinä, miten hän on lukenut teoksen loppuun ja kehuukin sitä, vaikka ei yleisesti pidä lukemisesta. Todellisuudessa opiskelija itse kirjoittaa lukupäiväkirjan hyödyistä esittelyn teossa: ”Ei, sillä tein esitelmän ennen kuin tämän” (LPK opiskelija 6). Silti opiskelija esimerkiksi mainitsee esittelyssään: ”eikä kieli ollut myöskään millään muulla tavalla haastava tai tieteellinen. yksittäisiä sanoja joita en ymmärtänyt kuitenkin oli ja (.) a tein niistä listan.” (esittely opiskelija 6.) Tässä hän viittaa lukupäiväkirjan tehtävään, johon on listannut useampia haastavia sanoja sekä sanoja, jotka on lukemisen myötä oppinut. Tätä tehtävää on tehty kurssin alusta asti eli jo ennen esittelyn tekoa. Opiskelija palautti lukupäiväkirjan ensimmäisen ja toisen osan ennen esittelyä, joten niistä on voinut olla epäsuorasti apua esitelmän teossa, vähintään siinä, että ne ovat auttaneet häntä ymmärtämään teosta ja siihen kohdistuvia ajatuksia paremmin. Opiskelija itsekin toteaa, että lukupäiväkirja sai lukemaan teosta paremmin.

Opiskelija 2 palautti kaikki lukupäiväkirjat, mutta ei pitänyt esittelyään tutkimuksen aikana, joten sitä ei ole analysoitavana. Opiskelija on kuitenkin kirjoittanut lukupäiväkirjan avusta esittelyssä: ”Lukupäiväkirja varmasti auttaa. En ole vielä tehnyt sitä [esittelyä], mutta teen sen heti. Vastaukset mitä olen kirjoittanut on auttanut ymmärtämään tunteita ja ajatuksia kirjasta.” (LPK opiskelija 2.) Opiskelijoiden vastauksissa toistuu, miten lukupäiväkirja on auttanut ymmärtämään teoksen herättämiä tunteita ja ajatuksia. Näiden kautta lukupäiväkirja on auttanut myös esittelyn valmistelussa. Lisäksi lukupäiväkirjaan kirjoitetut esimerkit ovat nousseet mieleen myös esittelyn lopussa vastatessa muiden opiskelijoiden kysymyksiin, kuten opiskelija 1:n hokkus pokkus -esimerkki. Opiskelija 7 kirjoittaa, että lukupäiväkirjasta oli hyötyä, sillä sinne oltiin kirjoitettu lukemisen aikana kaikki tärkeät tiedot ylös, joihin palata esittelyä tehdessä. Samoin toteaa opiskelija 8: ”Kyllä, sillä kysymyksistä on helpompaa tehdä heino lopputulos jossa on kaikki oleellinen olemassa” (LPK opiskelija 8). Molemmat opiskelijat ovat saaneet lukupäiväkirjasta apua esittelyn teossa. Erityisesti opiskelija 8 nostaa esille lukupäiväkirjan kysymysten hyödyn siinä, että ne auttavat nostamaan oleelliset asiat esiin. Myös opiskelija 10 on todennut, että lukupäiväkirja on hyödyttänyt esittelyssä, sillä se herätti ajatuksia teoksesta. Opiskelija 12 kirjoittaa: ”Kyllä, olen ottanut pari kysymyksiä tästä ja käyttänyt esitelmän varten” (LPK opiskelija 12). Opiskelija onkin hyödyntänyt materiaalia omasta lukukokemuksestaan: sekä esittelyssä että lukupäiväkirjassa hän toteaa kirjan olleen helppo ja lyhyt. Helppouden takia lukukokemus on ollut tylsä eikä hän

suosittelisi *Muuttoliikettä* muille, sillä se ei ole hänen tyyllensä. Hän mainitsee kuitenkin oppineensa kirjasta uusia sanoja.

Molempien kurssien päätteeksi haastattelin opettajaa ja haastattelussa kysyin muun muassa lukupäiväkirjan avusta esittelyn teossa. Ensimmäisen haastattelu oli selkeämpi kyselyhaastattelu. Toinen haastattelu oli enemminkin keskustelua, sillä pohjana toimivat samat kysymykset kuin edellisessä haastattelussa, joten keskustelimme ja pohdimme yhdessä samoja aiheita. Haastattelujen keskustelunomaisuuden vuoksi niissä kuuluu paljon myös tutkijan ääni. Tutkija on haastatteluvaiheessa perehtynyt sekä opiskelijoiden lukupäiväkirjoihin että esittelyihin ja verrannut niitä. Opettaja ei ole vielä haastatteluvaiheissa lukenut jokaisen opiskelijan lukupäiväkirjan kaikkia osia. Molemmissa haastatteluissa lukupäiväkirjojen ja esittelyjen vertaamista koskeva keskustelu on melko lyhyt:

Pilottitutkimuksen jälkeinen haastattelu

- | | |
|-------------|--|
| 01 Tutkija | osaatko sanoa <u>tän</u> perusteella että vaikuttiko lukupäiväkirjasta |
| 02 | olevan hyötyä esitelmän teossa? |
| 03 Opettaja | ihan varmaan oli (.) et jos sen teki (.) jos sen teki jos sen teki |
| 04 | hyvin (.) jos siihen panetu nii- niin siitä- siitähän sai aineksia, |
| 05 | [2.0] |
| 06 Tutkija | joo. |
| 07 Opettaja | paljon siihen. |
| 08 Tutkija | yhdessä ainakin huomaa että siellä oli otettu niitä samoja |
| 09 | esiteltiin niitä vaikeita sanoja |
| 10 Opettaja | [joo] |
| 11 Tutkija | tossa esitelmässäkin, mitkä oli |
| 12 Opettaja | [joo] |
| 13 Tutkija | lukupäiväkirjassakin. |
| 14 Opettaja | joo. |
| 15 Tutkija | varmasti oltiin käytetty pohjana niitä, mitä oli kirjottanu. |

16 Opettaja [joo.]

Varsinaisen tutkimuksen jälkeinen haastattelu

- 01 Tutkija ainakaan siis siitä sanottiin että se viimeinen osa oli tosi pitkä.
- 02 Opettaja joo.
- 03 Tutkija mutta ehkä (.) siinäkin oli kaikki oli aika tärkeitä ja moni asia
- 04 Opettaja [oli.]
- 05 Tutkija tuli suoraan siihen esitelmään.
- 06 Opettaja joo ja se oli must siinä mieles todella hyvä et kun sen teki niin,
- 07 sit tavallaan kyllä osas- siis osasi
- 08 Tutkija [mm.]
- 09 Opettaja sit osasi tota esitelläkin sen
- 10 Tutkija [joo sen]
- 11 Opettaja teoksen.
- 12 Tutkija huomaa tosta että ne kolmoset jotka on tosi pitkiä niin heil,
- 13 Opettaja [mm.]
- 14 Tutkija on myös tosi pitkä ja monipuolinen esitelmä.

Tässä ensimmäisessä haastattelussa opettaja ei ole vielä lukenut opiskelijoiden lukupäiväkirjoja, sillä on keskittynyt arvioimaan muita töitä. Tutkija sen sijaan on jo lukenut lukupäiväkirjat. Opettaja keskustelee lukupäiväkirjan ohjeistuksen perusteella ja tutkija nostaa yhden opiskelijan työn ja esittelyn esiin. Toisessa haastattelussa tutkija nostaa esille opiskelijoiden palautetta lukupäiväkirjan kolmannen osan pituudesta ja keskustelu etenee tästä lukupäiväkirjan vaikutukseen esittelyissä. Molemmista lainauksista nousee esille, että myös kurssin opettaja kokee, että lukupäiväkirjat ovat toimineet esittelyn teon tukena.

Analyysin perusteella lukupäiväkirjoista on ollut paljon tukea esittelyjen teossa. Ne ovat toimineet tukena niin suoraan kuin epäsuoraan. Niistä on lainattu lähes sanasta sanaan kohtia esittelyihin tai vastauksia on nostettu muokattuina osaksi esitelmää. Huomaamattomampi auttamisen keino on se, että lukupäiväkirja on toiminut teoksen ja lukukokemuksen tulkinnan tukena ja näin se on selventänyt ja syventänyt ajatuksia, joita nostaa esille esittelyissä. Moni opiskelija

nostaakin tämän asian esille palautteessaan. Lisäksi lukupäiväkirja on auttanut jäsentämään esittelyä ja miettimään, mitkä aiheet kannattaa nostaa siinä esille. Lukupäiväkirjoista on voinut jälkikäteen tarkistaa omia ajatuksiaan ja lukutunnelmiaan. Lukupäiväkirjasta saisi esittelyyn vielä suuremman avun, jos tehtävänantoa muokkaisi tukemaan entistä reilummin esittelyn tehtävänantoa. Monelle lukupäiväkirja olisi voinut olla vielä suurempikin apu, sillä heidän lukupäiväkirjoissaan oli vastattu useampaan esittelyyn kuuluvaan aiheeseen kuin mitä he hyödynsivät ja mainitsivat esittelyissään. Lukupäiväkirjojen apu olisikin voinut korostua, jos opiskelijoille olisi ennen esittelyn tekoa muistuttanut, että siihen voi hakea tukea lukupäiväkirjoista.

5. Lukupäiväkirja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen oppimisen välineenä

Arvioin lukupäiväkirjaa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimisen välineenä siltä kannalta, miten se on auttanut tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita lukemisessa sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen sisältöjen oppimisessa. Käsittelen tätä kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisenä käyn läpi opiskelijoiden esille nostamia lukupäiväkirjan hyötyjä ja haittoja. Toiseksi esitän aiempien lukujen analyysin ja havaintojen perusteella lukupäiväkirjan hyötyjä ja haittoja. Kolmanneksi nostan esiin opettajan haastatteluista nousseet havainnot. Lopussa pohdin näiden havaintojen perusteella, miten menetelmä on toiminut ja mitä tehtävänannossa olisi voinut tehdä toisin.

Lukupäiväkirjan kolmannessa osassa opiskelijoilta pyydettiin lukupäiväkirjan tekemiseen liittyvää palautetta. Opiskelijoilta kysyttiin: ”Miltä lukupäiväkirjan tekeminen tuntui? Oliko siitä apua tai haittaa? Miksi?” ja ”Oliko lukupäiväkirjan tekeminen helppoa tai vaikeaa? Miksi?” Keräsin näistä kahdesta tehtävästä havaintoja siitä, miten lukupäiväkirja toimii lukemiseen liittyvänä tehtävänä tutkimusryhmällä. Lukupäiväkirjan kolmannen osan palautti 13 opiskelijaa ja heistä 12 antoi palautetta lukupäiväkirjasta. Näiden tehtävien lisäksi nostan esille myös lukupäiväkirjojen muissa vastauksissa selkeästi lukupäiväkirjaan liittyvät kommentit. Positiivista palautetta lukupäiväkirjasta antoi 12 opiskelijaa ja negatiivista palautetta 8 opiskelijaa. Suurella osalla oli siis kerrottavana niin lukupäiväkirjan hyviä kuin huonojakin puolia. Tämän lisäksi pari opiskelijaa esitti parannusehdotuksia.

Lukupäiväkirjan hyötyjä oli lukuisia. Eniten mainittiin lukupäiväkirjan tekemisen helppous sekä sen apu teoksen analyysissä ja tulkinnessa. Lukupäiväkirjan tekeminen oli helppoa,

sillä kysymyksiin oli helppo vastata eivätkä ne olleet aikaa vieviä. Kysymyksiin vastaaminen oli helppoa ja nopeaa silloin, kun teosta oli lukenut ja siitä tiesi hyvin asioita. Yhdelle opiskelijoista lukupäiväkirja oli osittain helppo ja osittain haastava, sillä kysymykset vaihtelivat helpoista vaikeisiin. Yksi opiskelija kirjoitti, että lukupäiväkirjaa oli helppo tehdä, sillä työmuoto oli hänelle tuttu. Toista opiskelijaa yksinkertaiset kysymykset auttoivat ymmärtämään teosta syvemmin. Samoin lukupäiväkirjan kirjoittaminen auttoi ymmärtämään paremmin kirjasta heränneitä tunteita ja ajatuksia. Tämän lisäksi se helpotti ajatusten järjestelyä. Lukupäiväkirja auttoi muodostamaan mielipidettä teoksesta. Opiskelija 6, joka ei nauti lukemisesta, kirjoitti: ”Samalla kuitenkin se [lukupäiväkirja] sai lukemaan kirjaa paremmin, koska kirjaa lukematta lukupäiväkirjan tekeminen olisi todella haastavaa.” (LPK opiskelija 6.) Tämä olikin osittain lukupäiväkirjan tarkoitus. Lukupäiväkirjaa tarkistaessa sai varmuutta siitä, onko opiskelija lukenut teoksen. Lukupäiväkirjaan oli erityisesti liitetty mukaan kysymyksiä, joista olisi helppo tutkia, onko teos luettu vai ei.

Lukupäiväkirjan kysymykset nähtiin ohjenuorana tekstin ja esittelyn kirjoittamiselle: ”Lukupäiväkirjan ohjeet helpottivat, kun pää löi tyhjää” (LPK opiskelija 1). Lukupäiväkirja auttoi muistamisessa. Yksi opiskelijoista totesi, että ei mielellään tekisi lukupäiväkirjaa, mutta kertoi positiivisena palautteena, miten lukupäiväkirjaan kirjoittaminen tallensi lukukokemusta ja omia ajatuksia muistiin. Toinen opiskelija totesi, että lukupäiväkirjaan oli mielekästä palata tarkastamaan, mitä olikaan ajatellut teoksesta aiemmin. Lukupäiväkirja oli tukena lukemisen edistyksen seuraamisessa. Opiskelija 3 kirjoitti: ”Siitä oli apua seurata missä menee ja miten edistyy” (LPK opiskelija 3). Lukupäiväkirjan kautta opittiin uusia asioita:

Lukupäiväkirjan tekeminen oli opettavaista mutta samalla melko aikaa vievää. Sen tekeminen auttoi oivaltamaan, että pelkästään kirjallisuutta lukemalla pystyy sekä oppimaan paljon suomen kielestä että kehittymään kirjoittajana. Mielestäni lukupäiväkirjan tekemisestä ei ollut mitään haittaa.” (LPK opiskelija 5)

Myös toinen opiskelija totesi, että pääsi lukupäiväkirjaa kirjoittaessa harjoittelemaan kirjoitustaitojaan.

Lukupäiväkirjan negatiivinen palaute liittyi sanastoon, lukupäiväkirjaan kuluvaan aikaan, kysymyksiin, kielitaitoon sekä luettavasta teoksesta kirjoittamiseen. Eniten mainittu lukupäiväkirjan huono puoli oli sanastotehtävä. Lukupäiväkirjassa oli ohjeistuksena kirjoittaa lukemisen aikana ylös itselle tuntemattomia ja haastavia sanoja ja ilmaisuja. Moni opiskelija ei kirjoittanut näitä kovin ahkerasti ja osa perusteleekin syyn palautteessa. Suurimmat ongelmat sanastotehtävän kanssa olivat siihen kuluva aika sekä lukemisen keskeytyminen. Kaksi

opiskelijoista totesi, että ei kirjoittanut kaikkia uusia sanoja ylös, sillä teoksen lukeminen olisi silloin kestänyt todella kauan. Toinen opiskelija vihjasi lukukokemuksen pituudeksi useamman kuukauden. Kaksi opiskelijoista nosti sanalaput esiin lukukokemuksen keskeyttäjinä ja lukemista hidastavina tekijöinä. Sanan kirjoittaminen paperilapulle keskeytti lukemisen ja näin teki lukemisesta haastavampaa. Toinen opiskelijoista keskittyi lukemiseen niin syvästi sekä luki julkisissa kulkuvälineissä, että hän ei kyennyt kirjoittamaan haastavia sanoja tai ilmaisuja ylös. Toinen opiskelijoista mainitsi, että sanojen ylös kirjoittaminen sekä jatkuva lukukokemuksen keskeytyminen teki luetun ymmärtämisestä haastavampaa. Hän tosin totesi, että sama toistui myös pelkästään uuden haastavan sanan tullessa vastaan.²²

Lukupäiväkirja tuntui suurelta työltä: ”se tuntui liian paljolta, ottaen huomioon se, että kirja pitää lukea kokonaan ja se, että lopuksi on vielä esitelmäkin” (LPK opiskelija 6). Opiskelija kommentoi lukupäiväkirjan vaikeutta normaaliksi, mutta toteaa, että viimeinen osa oli vaikea, sillä siinä oli reilusti kysymyksiä. Myös toinen opiskelija olisi tehnyt mieluummin vähemmän työlään kurssityön, kuten kirjoittanut teoksen luettuaan sivun esseen. Teksti ja konteksti -kurssi on työläs ja kurssisuoritukseen kuuluu kirjaesittelyn lisäksi kirjallinen työ luetusta kaunokirjallisesta teoksesta. Lukupäiväkirjan pituudessa oli tässä tutkimuksessa mukana kolme lukupäiväkirjatutkimusta koskevaa kysymystä, jotka toivat lukupäiväkirjalle lisäpituutta. Näitä kysymyksiä ei luonnollisesti tarvita, jos lukupäiväkirjaa käytetään opetustyössä. Tällöin se lyhenee hieman. Lisäksi kun lukupäiväkirjaa ei käytä tutkimustarkoituksessa voi siihen nostaa vain ne kysymykset, jotka ovat kurssin sisältöjen tai esimerkiksi esittelyn teon kannalta oleellisia. Näin pituus lyhenee.

Kaksi opiskelijaa mainitsi lukupäiväkirjan kysymykset osana vaikeuksia. Toiselle lukupäiväkirjassa vaikeaa oli se, että siinä tuli vastata myös kysymyksiin, jotka eivät kiinnostaneet häntä. Opiskelija 2 kirjoitti, että itse kysymyksiin olisi ollut kielellisesti helppo vastata, mutta hänen oli haastavaa antaa negatiivista palautetta teoksesta. Hän totesi, että lukupäiväkirjaa olisikin ollut mukava täyttää, jos kirja olisi ollut mielekäs ja ajatuksia herättävä. Yksi opiskelijoista mainitsi huonona puolena kysymyksien hankalan kielen. Hän totesi, että kielitaito oli ollut hänelle vaikeaa. Kävin lukupäiväkirjan ohjeistuksen yhteydessä kaikki tehtävänannot opiskelijoiden kanssa läpi ja varmistin, että ne ymmärrettiin. Toki opiskelijat, jotka olivat tuolloin poissa, eivät saaneet apua ohjeistuksen läpikäynnissä, jos he eivät ottaneet asiaa erikseen esille. Lukupäiväkirjan tehtävänantoja kannattaa jatkokäytössä soveltaa kohderyhmälle, muun muassa yksinkertaistamalla

²² Sanastotehtävään tulleita vastauksia oli alun perin tarkoitus käyttää toisen tutkielman aiheena.

kieltä. Tutkimuksen kohdalla kysymysten kieliäsun muokkaaminen toi haasteita, sillä kysymyksillä piti saada kerättyä toivotusta aiheesta materiaalia ja samalla niiden tuli olla ymmärrettävät ryhmän eri kielitaitotasoisille opiskelijoille.

Lukupäiväkirjaan liittyen opiskelijat kirjoittivat parannusaiheita kahdesta eri aiheesta. Toinen oli lukupäiväkirjatehtävän vaihtaminen kirjasta tehtävään muutaman sivun esitelmään. Opiskelija kirjoitti siitä, miten lukupäiväkirjan kysymykset helpottivat, sillä ne kertoivat, mitä kirjoittaa lukupäiväkirjaan. Samalla hän kuitenkin ehdotti, että apukysymyksiä voisi olla vähemmän, sillä ne ohjasivat kirjoittajaa vastaamaan vain tiettyihin kysymyksiin. Opiskelijan mielestä kysymykset siis auttoivat miettimään lukupäiväkirjaan kirjoitettavaa materiaalia, mutta toisaalta taas ohjasivat liikaa. Kun mukana oli tarkasti suunniteltuja kysymyksiä, niin sai usein hyvin tietynlaisen vastauksen. Lukupäiväkirjan kysymykset oli luotu juuri siksi, että ne ohjaavat lukukokemuksen reflektointia ja tukevat esittelyn teossa. Toisessa kirjallisuustehtävässä voisi olla mielekästä toteuttaa vapaamuotoisempi lukupäiväkirja. Se ei kuitenkaan tähän tutkimukseen sopinut. Myös heikommalla kielitaidolla lukevat ja kirjoittavat voivat kaivata sekä tulkinnan että itsensä ilmaisemisen tueksi apukysymyksiä.

Opiskelija arvioi myös sitä, miten lukupäiväkirjassa ei ollut sanamäärää, jolloin palautetut lukupäiväkirjat voivat olla todella lyhyitä ja pelkistettyjä: joku olisi voinut vastata tiettyihin osiin vain muutamalla lauseella. Sanamääräohjeistuksen puuttuminen oli tarkoituksellista juuri sen vuoksi, että opiskelijat, jotka olivat kielitaidoiltaan eri tasoilla, pystyivät tekemään lukupäiväkirjaa osaamisensa rajoissa: toiset vastaten muutamilla lauseilla ja toiset huomattavasti pidemmin. Lukupäiväkirjassa luetun reflektointi sekä sen perusteella kysymyksiin vastaaminen oli oleellisinta ja siksi itse lukupäiväkirjan pituus ei ollut niin merkittävä tekijä, että sen kannalta olisi kannattanut luoda osalle opiskelijoista paineita. Opiskelija ehdotti, että lukupäiväkirjan sijaan voisi olla mielenkiintoista kirjoittaa myös muutaman sivun mittainen kirja-arvostelun kaltainen essee. Hän totesi itse, että tämä voisi olla kiinnostavaa, mutta myös haastavaa. Kurssilla kielitaidon taso oli todella vaihtelevaa: joillekin opiskelijoille muutaman sivun essee olisi ollut helppo kurssitehtävä, joillekin lähes mahdoton. Esseessä ei myöskään pääse pureutumaan lukukokemuksen kaikkiin vaiheisiin yhtä syventävästi, jos opiskelija ei reflektoi ja kirjoita kokemuksiaan ylös jo ennen lukemista ja lukemisen aikana. Tällöin hän tosin työstäisi lukemisen aikana vapaamuotoisen lukupäiväkirjan kaltaista työtä.

Lukupäiväkirjassa kysyttiin opiskelijoilta teoksen valinnan syitä, mikä sai opiskelijoita refleктоimaan tarkemmin kyseisen teoksen valintaa. Ehkä joku pohtii jatkossakin

teoksen valinnan taustalla olevia syitä. Näihin valintoihin sitoutui voimakkaasti myös tunteita. Robertson kirjoittaa, miten moni kirjailija on painottanut sitä, että lukiessa suurin oppiminen tapahtuu tunteiden kautta. Opimme seuratessa teosten hahmojen tunteita ja niiden kehitystä sekä vastatessamme niihin omilla tunteillamme. Ensimmäinen syy, miksi teoksen herättämät tunteet auttavat oppimaan, on se, että meidän on helpompi reflektoida lukemaamme ja päästä todenmukaisempiin analyysihin teoksesta. Lisäksi tunteet auttavat kohdistamaan huomion tärkeisiin kohtiin. Hyvä teos kannustaa refleктоimaan teoksen synnyttämää tunneprosessia. Teokseen liittyvät tunnereaktiot voivat opettaa paljon myös teoksen ulkopuolelta tosielämästä. (Robinson 2015: 155–156, 178.) Tässä aiheessa on tärkeää muistaa, että suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus sisältääkin suomen kielen lisäksi juuri kirjallisuuden opetuksen. Kaikki, mitä tunteet auttavat oppimaan luetusta teoksesta ovat kirjallisuuden oppimista. Lisäksi jos teoksen herättämät tunteet kannustavat opiskelijaa tarttumaan useammin kirjoihin teoksen herättämien miellyttävien tunteiden toivossa, kannustaa ja mahdollistaa tämä häntä oppimaan lisää kirjallisuudesta ja sen kautta myös kielestä. Kuten lukupäiväkirjoista huomasin, myös teoksen kieli herätti vahvasti tunteita. Monella tunteet olivat positiivisia, sillä he kokivat voiton tunnetta ja ylpeyttä ymmärtäessään teosta kielen kannalta hyvin tai oppiessaan uutta sanastoa. Muutamien kohdalla kieli oli liian helppoa ja sen vuoksi teos ei tuonut haastetta. Osalla taas kielen haastavuus lannisti ja haittasi lukukokemusta ja oppimista. Olisi erittäin tärkeää ehtiä keskustella tai tutustua jokaisen opiskelijan teosvalintaan sekä kielitaitoon, jotta opiskelijoiden valitsemat teokset vastaisivat heidän kielitaitonsa tasoa.

Lukemisella on aina joku tarkoitus (Koda 2005: 205). Emme lue pelkästään lukemisen vuoksi vain meillä on aina syy: rentoutuminen, oppiminen, kurssin suorittaminen tai lukuhaasteen toteuttaminen. Tutkimukseen osallistujat lukivat kaikki teosta vähintään kurssisuorituksen vuoksi. Useammilla lukemisen taustalla oli myös halu oppia suomen kieltä sekä kirjallisuudesta ja teoksen sisältämistä aiheista. Joillain, kuten opiskelija 5:lla lukemisen tarkoituksena oli myös rentoutuminen. Osalla opiskelijoista kurssilla teoksen lukeminen nähtiin pakollisena suoritettava tehtävä, osalla se oli myös miellyttävää tekemistä tai opettavaista. Luetun ymmärtämisen ja lukukokemuksen kohdalla on olennaista, mitä lukija tekee teoksen ymmärtämisen eteen. Keiko Koda puhuu teoksessaan lukustrategioista. En analysoi opiskelijoiden käyttämiä lukustrategioita sen tarkemmin, mutta koen tärkeänä mainita niiden olemassaolon ja miten lukupäiväkirja on kannustanut niiden käyttöön. Lukustrategioille on monia erilaisia erittelytapoja. Lukupäiväkirjassa

nousee esille useampi kohta Andersonin jaottelusta. Ohjaava²³ (supervising) strategia seuraa luetun ymmärtämisen prosessia niin kuin lukupäiväkirja kokonaisuutena tekee. Tukeva (supporting) säännöstelee ymmärryksen tapoja, kuten kannustaa sopiviin toimiin vaikean sanaston kanssa. (Koda 2005: 207.) Lukupäiväkirja kannusti kirjoittamaan haastavia sanoja ylös ja etsimään sopivaa tapaa toimia niiden kanssa: osa opiskelijoista ohitti haastavat sanat, osa päätteli ne kontekstista ja osa kysyi niiden merkitystä tutuiltaan tai etsi sanan merkityksen sanakirjasta. Lukustrategiat voi jaotella myös ajallisesti: ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen. Tämä sopii erittäin hyvin lukupäiväkirjan käyttöön ja juuri kyseiseen tutkimukseen, sillä lukupäiväkirjan osat kirjoitettiin juurikin ennen lukemista, sen aikana ja sen jälkeen. Ennen lukemista pyritään aktivoimaan teoksen lukemista hyödyttäviä tietoja. Lukemisen aikana pyritään auttamaan asioiden havainnoimista. Lukemisen jälkeiset strategiat koskevat teoksen arviointia. (Koda 2005: 207, Herajärvi 2002: 29.) Lukupäiväkirja tuki lukustrategian ajallista puolta. Ennen lukemista lukupäiväkirjan kysymykset ohjasivat opiskelijaa pohtimaan teoksen mahdollista sisältöä ja tapahtumia. Lukemisen aikana lukupäiväkirjan ohjeistus pyrki auttamaan asioiden havainnoimista pyytämällä lyhyttä juoniselostusta sekä teoksen tärkeiden asioiden esille nostamista. Lukemisen jälkeen lukupäiväkirja auttoi teoksen arviointia kysymällä, miten teoksen tapahtumat vertautuivat alun arvauksiin sekä, mitä opiskelija ajatteli teoksen lukemisesta.

Opiskelijat saivat lukupäiväkirjasta tukea lukukokemuksensa reflektointiin ja siitä kertomiseen. Vastatessaan kysymyksiin he joutuivat pohtimaan kirjan valinnan syitä, lukemisen herättämiä tunteita sekä lukemisen sujumista. Tätä kautta he analysoivat, mikä oli heille lukemisen kannalta helppoa ja mikä vaikeaa. Vastatessaan kurssitehtävään he keräsivät tietoa heidän lukukokemuksiaan helpottavista ja haastavista tekijöistä. Opiskelijoilla nousi paljon ajatuksia teoksen kielen vaikutuksesta lukemiseen. Osalla kieli oli sopivan tasoinen. Muutamalla teoksen kieli oli murteen tai slangin takia liian haastava. Suurin osa opiskelijoista kuitenkin selvisi kielen tuomista haasteista, mikä osaltaan lisäsi itsevarmuutta, vaikka itse lukukokemus oli raskas. Opiskelijat, joille teoksen kieli oli liian raskas osaavat ehkä ensi kerralla valita hieman helpomman teoksen. Samoin kuin opiskelijat, joille teoksen kieli ei tuonut tarpeeksi haastetta, osaavat ensi kerralla valita kielellisesti haastavamman teoksen, josta pääsevät oppimaan paremmin kieltä. Opiskelijoiden tulkinnat omista lukukokemuksista vaikuttavat heihin lukijoina myös tulevaisuudessa. Ne, joiden lukukokemus oli haastava, tylsä tai negatiivinen, jatkavat toivottavasti lukemisen parissa ja osaavat

²³ Tutkijan oma suomennos.

seuraavalla kerralla valita erilaisen teoksen luettavakseen. Ne, joilla oli positiivinen ja hyvä lukukokemus, löysivät kirjallisuutta, josta pitävät. Osa opiskelijoista valitsi jo luetun teoksen perusteella uuden teoksen luettavakseen. Parhaimmillaan kurssin lukemisto ja lukupäiväkirjan tuki teoksen ja lukukokemuksen reflektoinnissa innosti ja kehitti opiskelijaa lukijana.

Lukupäiväkirjan hyöty suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen oppimisen välineenä näkyy myös siinä, miten se tuki opiskelijoita kurssisuorituksen pakollisen esittelyn teossa. Lukupäiväkirja auttoi opiskelijoita refleктоimaan lukukokemustaan. Se toimi myös eräänlaisena muistiona lukemista edeltävistä ja sen aikaisista kokemuksista. Lukupäiväkirjoista nostettiin esittelyihin suoraan materiaalia, mutta ne auttoivat myös opiskelijaa tulkitsemaan, mikä on oman lukukokemuksen kannalta oleellista kerrottavaa esittelyssä. Lukupäiväkirjat auttoivat opiskelijoita pohtimaan, mikä oli heille teoksessa, lukemisessa sekä heidän lukukokemuksessaan olennaista. Opettajan kanssa käydyissä haastatteluissa ja keskusteluissa nousi vahvasti esille lukupäiväkirjan hyöty juuri esittelyn teossa. Haastatteluissa opettaja nosti esille sitä, miten lukupäiväkirja tuki opiskelijoita lukemisessa, luetun ymmärtämisessä ja kielen oppimisessa. Se sai opiskelijat tutustumaan itseensä lukijoina. Opettaja korosti sitä, että mitä paremmin lukupäiväkirja oli tehty, sitä suurempi hyöty siitä oli oppimisen kannalta. Lukupäiväkirjan hyötyä oppimisen välineenä todistaa erityisesti myös se, että tekemäni lukupäiväkirjan ohjeistus on edelleen opettajan käytössä hänen Teksti ja konteksti -kurssillaan. Hän oli toisinaan käyttänyt lukupäiväkirjaa kurssitehtävänä jo ennen lukupäiväkirjatutkimustani. Nyt hän säilytti kurssisuorituksen osana tutkimuksen vuoksi suunnittelemani lukupäiväkirjan. Ohjeistus on ensimmäisten osien osalta sama, mutta viimeisesti osioista opettaja on poistanut tutkimusta koskevat kysymykset sekä muutamia kysymyksiä, joiden aiheet ovat samankaltaiset. Opettaja kertoi, että jakaa lukupäiväkirjan ohjeistuksen lisäksi opiskelijoille sanastolaput lukemisen ajaksi, koska on huomannut, että askarrellut kirjanmerkit ilahduttavat opiskelijoita.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteena on, että opiskelija oppii suomea suomenkielisessä ympäristössä kehittäen äidinkieltä rinnalle monipuolisen suomen kielen taidon. Oppiaineen oleellinen tehtävä on sekä syventää moniluku- ja vuorovaikutustaitoja että parantaa kirjallisuuden ja kulttuurin tuntemusta. Kursseilla kehitetään kaikkia kielen taitoja muun muassa kaunokirjallisten ja muiden tekstien kautta. (ALOPS 2015: 44.) Aikuislukion tavoitteisiin kuuluu kirjallisuuteen liittyen muun muassa tekstitaidot, tulkintataidot sekä kaunokirjallisen tuntemuksen syventyminen ja lukemisesta ja kulttuurista nauttiminen. Kaunokirjallisuuden kautta pyritään laajentamaan mielikuvitusta, eläytymiskykyä sekä rakentamaan maailmankuvaa ja

identiteettiä. (mt. 45.) Lukupäiväkirja toimi monen tavoitteen ja sisällön tukena. Toimiessaan esittelyn teon tukena lukupäiväkirja tuki myös vuorovaikutustaitojen kehitystä. Jokainen luki eri teoksen, joten jokaiselle kehittyi tarkempi tietämys juuri omaan teokseensa sekä siinä esiintyvään kulttuuriin liittyen. Lukupäiväkirjan tehtävänannot auttoivat tulkitsemaan näitä. Esittelyjen aikana nämä tiedot välitettiin toisille opiskelijoille, jolloin toiset saivat tietoa myös muista teoksista. Samalla opiskelijat jakoivat kirjavinkkausta toisilleen.

Teoksen lukeminen toimi paljolti kielen oppimisen tukena ja tämä oppiminen tuotiin ilmi lukupäiväkirjassa. Lukupäiväkirjakin varmasti toimi tukena kielenoppimisessa, sillä se ohjasi tulkintaa ja tulkintojen ilmaisemista kirjallisesti. Lisäksi lukupäiväkirja kannusti kirjoittamaan ylös haastavia ilmaisuja sekä ohjasi opiskelijaa pohtimaan, miten hän toimii haastavien sanojen tullessa vastaan. Pari opiskelijaa totesikin, että lukupäiväkirja kehitti heidän kirjoitustaitojaan. Lukupäiväkirjan tehtävänannot ohjasivat opiskelijaa syventymään teokseen sekä auttamaan sen tulkinnassa. Sen tavoitteena oli opiskelijan reflektoinnin kautta auttaa häntä ymmärtämään omaa lukukokemustaan sekä itseään lukijana. Tämän myötä opiskelijan pitäisi helpommin kyetä valitsemaan taitojensa, kokemuksiensa ja kiinnostuksen kohteidensa kannalta itselleen sopivaa luettavaa, mikä lisäisi lukemisesta ja sen kautta kulttuurista nauttimista. Moni opiskelija kirjoitti, miten teos sai heidät luomaan mielikuvia, eläytymään ja myös pohtimaan omia kokemuksiaan, arvojaan ja identiteettiään.

Teksti ja konteksti -kurssin tavoitteisiin kuuluvat tekstien, niiden piirteiden ja kontekstin tarkastelemisen taito. Kurssilla eritellään, tulkitaan ja tuotetaan erityylyisiä ja -lajisia tekstejä. Kurssin tavoitteena on oppia tekemään kirjallisuuden pohjalta esittely yksin tai ryhmässä. Jakson aikana tutustutaan suomalaisen kaunokirjallisuuden keskeisiin teoksiin. Kurssin sisältöihin kuuluu eri tekstilajeihin tutustuminen ja kirjallisuuden pohjalta kirjoittaminen. (ALOPS 2015: 48.) Lukupäiväkirjan tehtävät pyrkivät auttamaan kaunokirjallisen teoksen tarkastelussa. Kysymykset ohjasivat ja avittivat teoksen tulkintaa. Opiskelijoiden valmiit lukupäiväkirjat toimivat heidän tukenaan esittelyjen teoissa. Lukupäiväkirja soveltui kurssilla suoritettavaksi kirjallisuuden pohjalta kirjoittamisen tehtäväksi. Samalla se toi kurssille yhden erityylyisen kirjoitettavan tekstin lisää.

Suunnittelemani lukupäiväkirja soveltui kurssin sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin. Se toimi hyvin kurssityönä ja sai positiivista palautetta niin opiskelijoilta kuin kurssin opettajalta. Oman analyysini perusteella lukupäiväkirjasta oli suuri tuki teoksen lukemisen, luetun ymmärtämisen, esittelyn teon, kielen oppimisen sekä lukukokemuksen tarkastelun kannalta. Lukupäiväkirjan tehtävänannot vaativat teoksen lukemista ja

ymmärtämistä sekä samalla antoivat keinoja ja neuvoja teoksen ja oman lukukokemuksen analyysiin. Tehtävät auttoivat lukijaa analysoimaan teosta syvemmin ja tarjosivat valmiin pohjan, jonka kautta suunnitella esittelyä. Lukupäiväkirjan tehtävänannot auttoivat kielen oppimisessa niin tehtävien ymmärtämisen, sanastotehtävien tekemisen kuin vapaan kirjoittamisen kautta. Ne kannustivat opiskelijaa tarkastelemaan itseään lukijana, ja moni on liittänyt tähän tarkasteluun myös itsensä tarkastelun kielenoppijana.

Lukupäiväkirja oli opiskelijalle yksityinen tuotos, jota ei tarvinnut näyttää kuin opettajalle ja halutessaan tutkijalle. Siihen sai vapaasti kirjoittaa omista kokemuksistaan jakamatta niitä muille kurssin opiskelijoille. Siksi tunteista ja kokemuksista kertomiselle saattaa olla monelle pienempi kynnys lukupäiväkirjassa kuin esimerkiksi lukupiirin tai esittelyn kohdalla. Lukupäiväkirja mahdollisti sen, että jokainen täytti sitä oman tasonsa mukaisesti. Kielitaidon vaikutusta ja kielitaidon tuomaa vaikeutta tehtävänteossa ei saanut täysin pois lukupäiväkirjankaan kohdalla. Heikommalla kielitaidolla niin tehtävien kuin teoksen ymmärtäminen oli haastavampaa. Kokeneelle lukijalle lukupäiväkirjan tekeminen oli helpompaa, sillä hänellä oli jo valmiiksi keinoja lukemisen ymmärrykseen ja analyysiin. Hyvällä kielitaidolla omista kokemuksista oli helpompi kirjoittaa. Heikompaa lukijaa ja kirjoittajaa pyrittiin tukemaan ohjaavilla kysymyksillä. Kielitaidon tason vaatiessa opiskelijat pystyivät hakemaan apua kysymyksiensä muotoilusta ja sanastosta luodessaan vastauksia. Edistyneemmällä kirjoittajalla ja lukijalla taas kysymykset toimivat suuntaviivoina, joiden kautta ja myös ulkopuolelta teoksesta kerrottiin. Osalle heistä olisi voinut olla jopa mielekästä kirjoittaa lukupäiväkirjaa vielä vapaammin. Lukupäiväkirjan ohjeistus kuitenkin kannusti jokaista kirjoittamaan lukupäiväkirjaa niin runsaasti kuin kykenee ja oman taitotasonsa mukaisesti välittämättä kielivirheistä. Tämä mahdollisti sen, että heikommat lukijat ja kirjoittajat tuottivat vähemmän tekstiä, mutta saivat silti tukea teoksen ymmärtämisessä. Edistyneemmät lukijat ja kirjoittajat taas kirjoittivat usein yhtenäistä tekstiä ja vastasivat kysymyksiin laajemmin sekä pitivät kysymyksiä osittain vain suuntaviivoina siitä, mistä voi kirjoittaa.

Yksi tehtävä ei millään voi olla täysin sopiva jokaiselle opiskelijalle tai jokaiseen tilanteeseen. Lukupäiväkirjan ohjeistus saikin paljon kehittämissuhteita niin kysymysten aiheiden, määrän kuin kysymysten kielen kannalta. Yleisesti voi todeta, että lukupäiväkirja toimii suurena tukena luetun ymmärtämisessä ja lukukokemuksen tulkinnessa. Kuitenkin lukupäiväkirjaa on mielekästä muokata jokaisen kurssin sisällön ja tavoitteiden sekä mahdollisesti kurssille tulevien opiskelijoiden kielitaitotason mukaisesti. Ohjeistukseen luonnollisesti vaikuttaa se, lukevatko kaikki opiskelijat saman teoksen vai onko jokaisella luettavana oma-aloitteinen teos. Tekemäni

lukupäiväkirjan ohjeistus on luonnollisesti lyhyempi opetuksen osana, sillä tällöin kolmannesta osasta poistuu kolme tutkimusta koskevaa kysymystä. Tämän lisäksi lukupäiväkirjaa voi muokata juuri tilanteeseen sopivaksi tai muokata ohjeistusta, kunnes omaan opetustyyliin, aiheeseen tai luettavaan teokseen löytyy sopivan tyylinen versio. Toisinaan lukupäiväkirja voi keskittyä tarkemmin teoksen sisältöön, toisinaan taas tunteisiin tai lukukokemukseen. Joskus voidaan panostaa haastavien sanojen, ilmaisu- ja kohtien keräämiseen ja läpikäyntiin, ja toisinaan tämä ohjeistus voidaan jättää pois lukupäiväkirjasta. Opetusryhmästä ja kurssiaikataulusta riippuen lukupäiväkirjaa voidaan kirjoittaa muutaman kerran kurssin aikana, kuten tässä tutkimuksessa, tai sitä voidaan pyytää kirjoittamaan säännöllisesti koko lukuprojektin ajan. Tällöin ohjeistukset voivat olla erittäin erilaisia. Lisäksi toisinaan lukupäiväkirjassa voi olla hyvin ohjaava ohjeistus ja toisinaan taas ohjeistus voi olla hyvin vapaamuotoinen ja antaa opiskelijoille vapaat kädet kirjoittamisen suhteen. Lukupäiväkirjaa ohjeistaessa voi myös miettiä palautetaanko se opettajalle vai toimiiko se täysin henkilökohtaisena lukemisen apuvälineenä. Lukupäiväkirja onkin siitä erittäin kätevä opetusväline, että sitä on mahdollista ja kannattavaa muokata sopivaksi erilaisiin tilanteisiin.

6. Lopuksi

Tutkin lukupäiväkirjan käyttöä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen välineenä suomalaisessa aikuislukiossa. Suunnittelin tutkimuksen tarkemman ohjeistuksen, kun löysin itselleni kurssin, jolla pääsin toteuttamaan tutkimuksen. Lukupäiväkirja toimi kurssilla sekä tutkimusvälineenä että kurssitehtävänä. Opiskelijat lukivat omavalintaisen suomalaisen kirjailijan suomenkielisen aikuisille suunnatun kaunokirjallisen teoksen ja täyttivät siitä sekä lukupäiväkirjaa että pitivät kirjaesittelyn. Lukupäiväkirjan tarkoitus oli tuottaa minulle tutkimusmateriaalia ja samalla toimia opiskelijalle lukemisen, luetun ymmärtämisen, lukukokemuksen tulkinna sekä esittelyn teon tukena. Osallistujaryhmä oli melko pieni, 24 osallistujaa, mutta opiskelijoiden taustat sekä kieli- ja lukutaidot erosivat erittäin paljon toisistaan. Tutkimuksen toteutuksessa haasteita tuottivat opiskelijoiden kielitaitotasojen suuret erot, samoin kuin opiskelumotivaatio ja kyseisen opintojakson suurehko keskeyttämisprosentti. Haasteena oli materiaalin keruu, sillä useat palauttivat töitään myöhässä, eivät palauttaneet kaikkia töitään tai keskeyttivät kurssin. En ollut itse kurssin opettaja, enkä tämän vuoksi ollut jokaisella tunnilla paikalla. Tutkimuksen toteuttamista, niin materiaalin keruuta kuin tutkimuksen tehtävien ohjeistamista, helpottaisi, jos toimisi itse kurssin opettajana. Tutkimusmateriaalini koostuu opiskelijoiden lukupäiväkirjoista, äänitetyistä

kirjaesittelyistä sekä kahdesta opettajan haastattelusta. Sain kerättyä kokonaisia lukupäiväkirjoja 13 kappaletta. Lisäksi sain kerättyä useammalta opiskelijalta lukupäiväkirjojen osia: ensimmäisiä osia palautettiin 21 kappaletta, toisia osia 17 kappaletta ja kolmansia osia 13 kappaletta.

Niin kuin osallistujaryhmän moninaisuudesta sekä jokaisen lukemasta eri teoksesta saattoi jo päätellä, opiskelijoiden lukupäiväkirjat olivat erittäin erilaisia. Jotkut päiväkirjoista olivat hyvin niukkoja, toiset todella runsaita. Opiskelijoiden tyyli toteuttaa ja kirjoittaa lukupäiväkirjoja vaihteli paljon, jopa samalla opiskelijalla eri osien välillä. Opiskelijoilla oli monipuolisesti syitä teosten valinnalle: esille nousivat aihe, genre, kieli, kulttuuri, tarina, omat kiinnostuksen kohteet, muiden suositukset sekä teoksen herättämät tunteet. Opiskelijat kuvasivat laajasti teosten herättämiä tunnekokemuksia. Tunteita kuvattiin selkeästi sanallistaen: ”minusta tuntui...” tai kuvaten teosta hauskaksi tai mielenkiintoiseksi. Niitä kuvattiin myös hieman kiertäenkin kuvaamalla lukemista tylsäksi tai kertoen, miten oli nukahtaa lukiessaan. Teoksissa tunteita herättivät niin itse tarina, juonenkäänteet, henkilöt kuin teoksen pituus ja kieli. Erityisesti kieli nousi esille aiheena, joka herätti sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Teoksen helppo kieli nähtiin niin lukukokemusta nopeuttavana ja helpottavana positiivisena tekijänä kuin lukukokemuksesta liian helpon ja pitkästyttävän tekemänä negatiivisena tekijänä. Vaikea kieli saattoi erityisesti slangin ja murteen kohdalla lannistaa. Toisaalta se taas saattoi motivoida lukemaan ja oppimaan. Vaikea kieli, josta opiskelija selvisi ja oppi uusia kielen piirteitä tai sanastoa, toi onnistumisen tunteen.

Lukupäiväkirjan tehtävänannot pyrkivät syventämään opiskelijan luetun ymmärtämistä ja auttamaan häntä tulkitsemaan omaa lukukokemustaan. Lukukokemusta sanallistettiin laajasti eri kysymysten kohdalla. Nämä vastaukset pystyi jaottelemaan hyviin ja huonoihin lukukokemuksiin. Hyvä lukukokemus sisälsi muun muassa kyvyn ymmärtää teosta, sen tarinaa ja merkityksiä sekä kieltä. Tällainen lukukokemus sisälsi enimmäkseen positiivisia tunteita. Tällöin teos täytti osittain opiskelijan odotushorisontin, mutta sisälsi myös yllättäviä tekijöitä, jotta kiinnostus säilyi. Kieli ei ollut liian helppoa ja yksinkertaista, mutta ei myöskään liian haastavaa. Negatiivisemmat lukukokemukset taas johtuivat siitä, että teosta ei täysin ymmärretty sekavan tarinan, ilmaisujen tai haastavan kielen vuoksi. Teos herätti epämiellyttäviä tunteita. Teoksen kieli oli joko liian haastavaa tai niin helppoa, että lukeminen oli sen vuoksi pitkästyttävää. Opiskelijan odotushorisontti, joko täyttyi täysin niin, että tarina ei yllättänyt tai kiinnostanut tai teos oli liian kaukana siitä, mitä opiskelija oli siltä odottanut. Useimmissa lukukokemuksissa yhdistyi sekä lukukokemusta helpottavat että sitä haastavat tekijät. Moni lukukokemus kallistui positiivisen

puolelle. Yksi negatiivisistakin lukukokemuksesta nähtiin positiivisen kautta: opiskelija oli tyytyväinen, että koki ensimmäistä kertaa negatiivisemmän lukukokemuksen.

Lukupäiväkirja toimi monella tapaa esittelyn tukena. Opiskelijat itse kommentoivat, miten lukupäiväkirjasta pystyi tarkistamaan omia pohdintojaan ja miten sen perusteella oli helppo pohtia, mitkä ajatukset olivat oleellisimpia nostaa mukaan esittelyyn. Lukupäiväkirjoja ja esittelyjä vertaillen niistä löytyi paljon samankaltaisuuksia: osa sisällöstä esiintyi täysin sanasta sanaan lainattuna myös esittelyssä, osa oli kerrottu omin sanoin. Esittelyissä nousi esille myös asioita, joita oli lukupäiväkirjoissa pohdittu ja, joita muisteltiin sen pohjalta esittelyssä tai sen jälkeen esitettyihin kysymyksiin vastatessa. Tämän lisäksi lukupäiväkirja auttoi opiskelijoita analysoimaan syvemmin niin teosta kuin omaa lukukokemustaan ja tämä varmasti auttoi monia keräämään materiaalia esittelyynsä. Opettaja nosti esille lukupäiväkirjojen hyödyn esittelyjen teossa ja korosti, että hyöty oli sitä suurempi, mitä enemmän oli tehnyt töitä lukupäiväkirjan eteen.

Lukupäiväkirja sopi hyvin kurssityöksi *ALOPS*:in sisältämien Teksti ja konteksti -kurssin kuten myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteiden ja sisältöjen kannalta. Lukupäiväkirja tuki esittelyn teossa auttamisen kautta vuorovaikutustaitojen harjoittamista. Se auttoi syventymään teokseen ja tulkitsemaan teoksesta löytyvää tietoa. Teoksen lukeminen ja lukemisen reflektointi ja siitä kirjoittaminen toimi kielen oppimisen tukena. Kysymykset ohjasivat opiskelijaa syventämään luetun ymmärtämistään ja reflektoimaan omaa lukukokemustaan. Tämän kautta ne ohjasivat opiskelijaa oppimaan itsestään ihmisenä ja lukijana. Teksti ja konteksti -kurssin sisältöihin kuuluivat kirjallisuuden pohjalta kirjoittaminen ja erityylisten tekstien kirjoittaminen: lukupäiväkirja sopi näihin molempiin sisältöihin.

Lukupäiväkirja toimi sekä tutkimuksen välineenä että kurssityönä. Tutkimuksessa käytetty lukupäiväkirja koostui sekä lukemista koskevasta tehtävänannosta että lukupäiväkirjan palauteosiosta. Tutkimusvälineenä lukupäiväkirja oli toimiva, sillä sen avulla sai kerättyä runsaasti tietoa, joka oli valmista käytettäväksi. Materiaalia ei tarvinnut esimerkiksi erikseen litteroida. Tämän lisäksi lukupäiväkirjat olivat yksityisiä töitä, joten jokainen opiskelija ensinnäkin joutui vastaamaan jokaiseen kysymykseen toisin kuin esimerkiksi keskusteluissa, joissa on muitakin osallistujia. Toiseksi jokainen sai vastata kysymyksiin ilman, että vastausta tarvitsi kertoa muille kuin opettajalle ja tutkijalle. Lukupäiväkirjoista nousikin esiin myös hyvin henkilökohtaisia vastauksia liittyen tunteisiin ja lukukokemukseen. Lukupäiväkirja mahdollisti sen, että jokainen vastasi siihen omien taitojensa puitteissa. Tutkimusvälineenä lukupäiväkirjaa olisi helppo muokata soveltumaan erilaisiin tutkimuksiin. Oma tutkimusaiheena vaati laajasti materiaalia ja siksi

lukupäiväkirjassakin oli runsaasti kysymyksiä. Vaihtoehtoisesti lukupäiväkirjalla voisi tutkia suppeampaa aihetta, jolloin kysymykset voisi tarkentaa juuri tähän aiheeseen.²⁴

Lukupäiväkirja oli rakennettu ensisijaisesti tutkimusvälineeksi ja siksi sitä ei voi täysin analysoida kurssityönä, koska tehtävämäärä on suurempi kuin pelkässä kurssityössä. Lukupäiväkirja sai opiskelijoilta niin positiivista palautetta kuin kehitysehdotuksia. Lukupäiväkirjan toimivuutta opetuksessa todistaa opiskelijoiden ja opettajan palaute sekä se, että analyysini kannalta on voinut tulkita, miten lukupäiväkirja on auttanut opiskelijoita tulkitsemaan teosta ja siitä heränneitä tunteita sekä pohtimaan lukukokemustaan sekä itseään niin lukijana kuin kielenoppijana. Lukupäiväkirja jäi hieman muokattuna ja lyhennettynä kurssin opettajan käyttöön kursseilla, mikä todistaa, että se on toimiva kurssityönä. Lukupäiväkirjan kehitysehdotukset koskivat paljolti lukupäiväkirjan työmäärää sekä pituutta. Jos lukupäiväkirjaa käyttäisi kurssilla pelkästään kurssityönä, olisi sitä helppoa lyhentää. Lukupäiväkirjan kolmannesta osasta voisi poistaa kysymykset, jotka ohjaavat antamaan lukupäiväkirjasta palautetta.

Lukupäiväkirjalla analysoitiin ja tutkittiin useita asioita. Käyttäessä lukupäiväkirjaa kurssin välineenä, voisi opettaja tarvittaessa valita, mitä piirteitä toivoisi kurssillaan tarkastelevan ja poistaa muut kysymykset. Lukupäiväkirja onkin toimiva tuki kielen ja kirjallisuuden opetuksessa sen vuoksi, että sen tehtävänantoja voi muokata täysin tarpeiden mukaan: kysymykset voivat olla erittäin ohjaavia tai enemmän vapauksia antavia, sanamäärän voi tarvittaessa määrätä, kielen laatua voi arvioida tai olla arvioimatta, lukupäiväkirjaa voidaan aikatauluttaa tai sitä voidaan kirjoittaa jatkuvasti koko lukukokemuksen ajan. Lukupäiväkirjaa voidaan muokata opiskelijaryhmän kielitaitotason mukaisesti tai sen perusteella, lukevatko kaikki kurssin opiskelijat samaa teosta vai onko heillä luettavana omavalintainen teos. Mikään yksittäinen tehtävätyyppi ei sovi jokaiselle opiskelijaryhmälle tai sen yksittäiselle opiskelijalle, jokaisen opettajan käyttöön tai jokaiseen kurssisuunnitelmaan. Lukupäiväkirjaa onkin mielekästä käyttää silloin, kun se on opetustilaisuuteen sopivan tuntuinen väline. Kokonaisia teoksia luettaessa se on hyödyllinen väline luetun ymmärtämisen ja lukukokemuksen tukena. Lukupäiväkirja onkin erittäin toimiva ja mielekäs kielen ja kirjallisuuden opetusta tukeva väline juuri sen vuoksi, että sitä voi muokata sopivaksi hyvin erilaisiin opetustilanteisiin.

²⁴ Pilottitutkimuksen muokkaamisesta lukupäiväkirjatutkimukseksi, lukupäiväkirjatutkimuksen toteuttamisesta sekä sen sujumisesta ja korjausehdotuksista tarkemmin ks. Uusitalo, Viola 2020 *Lukupäiväkirjatutkimuksen toteuttaminen aikuislukion suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden opetuksessa*. Kirjallinen työ. Helsingin yliopisto, suomen kieli.

7. Lähdeteokset

Tutkimuskirjallisuus

Ahopelto, Marjo 2019. ”Lukija kirjallisuuden opetuksen keskiössä”. Teoksessa Murto, Mervi 2019. *Kiinni fiktion. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 105-110.

Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena 2013. *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: Hakapaino Oy.

Akkola, Maisa 2008. *Paras kohta ja paha kohta: Tutkimus monikielisten viidesluokkalaisten lukupiireistä*. Pro gradu -työ. Helsingin yliopisto, suomen kieli.

Alastalo, Marja; Åkerman, Maria & Vaitinen, Tiina 2017. ”Asiantuntijahaastattelu”. Teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvoori, Johanna 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 214–232.

Balling, Gitte 2016. ”What Is a Reading Experience? The Development of a Theoretical and Empirical Understanding”. Teoksessa Rothbauer, Paulette M.; Skjerdingsstad, Kjell Ivar; McKechnie, Lynne & Oterholm, Knut 2016. *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics* (E-kirja). Ontario: Wilfrid Laurier University Press. (Viitattu 9.10.2020.) Saatavilla EBSCOhost Ebook Academic Collection. 37-54.

Brumfit, Christopher & Carter, Ronald 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Brumfit, Christopher 1986. ”Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language”. Teoksessa Brumfit, Christopher & Carter, Ronald 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 184–190.

Helle, Anna & Hollsten. 2016. *Tunteita ja tuntemuksia suomalaisessa kirjallisuudessa*. Turenki: Hansaprint Oy.

- Helle, Anna & Hollsten, Anna 2016. ”Tunnetko kirjallisuutta? Johdatus suomalaisen kirjallisuuden tutkimukseen tunteiden ja tuntemusten näkökulmasta”. Teoksessa Helle, Anna & Hollsten. 2016. *Tunteita ja tuntemuksia suomalaisessa kirjallisuudessa*. Turenki: Hansaprint Oy. 17–33.
- Herajärvi, Eero 2002. ”Miten lukijaksi kasvamista voi tukea?”. Teoksessa Inovaara, Minna & Malmio, Anna 2002. *Lukuhaastetta koko elämä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto & Painorauma Oy. 15–31.
- Huttunen, Laura & Homanen, Riikka 2017. ”Etnografinen haastattelu”. Teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 131–152.
- Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna. 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Inovaara, Minna & Malmio, Anna 2002. *Lukuhaastetta koko elämä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto & Painorauma Oy.
- Jokinen, Kimmo 1999. ”Kirjallisuuden lukeminen ja elämykselliset totuudet”. Teoksessa Näre, Sari. 1999. *Tunteiden sosiologia. I Elämyksiä ja läheisyyttä*. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino. 229–243.
- Kalliokoski, Jyrki 2007. ”Tekstitaidot ja kirjallisuuden opetus”. Teoksessa Mela, Marjo & Mikkonen, Pirjo 2007. *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 39–55.
- Koda, Keiko. 2005. *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koskela, Lasse & Lankinen, Pasi 2003. *Opas kaunokirjallisuuden lukemiseen*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lounavaara, Marja-Terttu 2004. *Näytelmän lukupiiri suomi toisena kielenä -opetuksessa. - Integraation tukeminen kaunokirjallisuuden avulla*. Pro gradu -työ. Helsingin yliopisto, suomen kieli.

- Lyytikäinen, Pirjo 2016. ”Tunnevaikutuksia eli miten kirjallisuus liikuttaa lukijaa”. Teoksessa Helle, Anna & Hollsten. 2016. *Tunteita ja tuntemuksia suomalaisessa kirjallisuudessa*. Turenki: Hansaprint Oy. 37–57.
- Malinen, Veli-Matti 2000. *Näkymä Jukolan ikkunasta: Lukupäiväkirja Seitsemän veljeksien lukemisen ja oppimisen tukena*. Pro gradu -työ. Helsingin yliopisto, kotimainen kirjallisuus.
- Mela, Marjo & Mikkonen, Pirjo 2007. *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Mikkonen, Pirjo 2007. ”Johdanto”. Teoksessa Mela, Marjo & Mikkonen, Pirjo 2007. *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 7–9.
- Murto, Mervi 2019. *Kiinni fiktion. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Nikander, Pirjo 2017. ”Tarkistuslista haastattelututkimuksen tekijöille”. Teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvoori, Johanna 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 445–448.
- Nissilä, Leena; Martin, Maisa; Vaarala, Heidi & Kuukka, Ilona. 2006. *Saako olla suomea? – Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Näre, Sari. 1999. *Tunteiden sosiologia. I Elämyksiä ja läheisyyttä*. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino.
- Opetushallitus 2015. *Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/175327_aikuisten_lukiokoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015_0.pdf. Viitattu 12.2.2020.
- Parkinson, Brian & Reid Thomas, Helen 2000. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Persson, Magnus 2016. ”The Hidden Foundations of Critical Reading.” Teoksessa Rothbauer, Paulette M.; Skjerdingsstad, Kjell Ivar; McKechnie, Lynne & Oterholm, Knut 2016. *Plotting the*

Reading Experience: Theory/Practice/Politics (E-kirja). Ontario: Wilfrid Laurier University Press. (Viitattu 9.10.2020. Saatavilla EBSCOhost Ebook Academic Collection. 19-36.

Pihl, Joron & Skinstad van der Kooij, Kristin 2016. “Desire and Becoming – Multilingual Pupils’ Reading Experiences”. Teoksessa Rothbauer, Paulette M.; Skjerdingsstad, Kjell Ivar; McKechnie, Lynne & Oterholm, Knut 2016. *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics* (E-kirja). Ontario: Wilfrid Laurier University Press. (Viitattu 9.10.2020. Saatavilla EBSCOhost Ebook Academic Collection. 301-316.

Robinson, Jenefer 2005. *Deeper than Reason*. Oxford: Oxford University Press.

Rothbauer, Paulette M.; Skjerdingsstad, Kjell Ivar; McKechnie, Lynne & Oterholm, Knut 2016. *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics* (E-kirja). Ontario: Wilfrid Laurier University Press. (Viitattu 9.10.2020. Saatavilla EBSCOhost Ebook Academic Collection.

Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo 2017. ”Haastatteluaineiston litterointi”. Teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 427–444.

Seppänen, Eeva-Leena 1998. ”Vuorovaikutus paperilla”. Teoksessa Tainio, Liisa toim. 1998. *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 18–31.

Skjerdingsstad, Kjell Ivar & Oterholm, Knut 2016. “Tempering Ambiguity – The Quality of the Reading Experience”. Teoksessa Rothbauer, Paulette M.; Skjerdingsstad, Kjell Ivar; McKechnie, Lynne & Oterholm, Knut 2016. *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics* (E-kirja). Ontario: Wilfrid Laurier University Press. (Viitattu 9.10.2020. Saatavilla EBSCOhost Ebook Academic Collection. 115-130.

Skjerdingsstad, Kjell Ivar & Rothbauer, Paulette 2016. “Introduction. Plotting the Reading Experience”. Teoksessa Rothbauer, Paulette M.; Skjerdingsstad, Kjell Ivar; McKechnie, Lynne & Oterholm, Knut 2016. *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics* (E-kirja). Ontario: Wilfrid Laurier University Press. (Viitattu 9.10.2020. Saatavilla EBSCOhost Ebook Academic Collection. 1-15.

Tieteen termipankki 9.11.2020: Kirjallisuudentutkimus:selkokirjallisuus. (Viitattu 9.11.2020.) Saatavilla <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:selkokirjallisuus>.

Uusitalo, Viola 2020. *Lukupäiväkirjatutkimuksen toteuttaminen aikuislukion suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden opetuksessa*. Kirjallinen työ. Helsingin yliopisto, suomen kieli. Saatavilla <https://www.researchgate.net/>.

Vaarala, Heidi 2009. *Oudosta omaksi – Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista?* Jyväskylä. Diss. Jyväskylän yliopisto.

Van Peer, Willie; Hakemulder, Jèmeljan & Zyngier, Sonia 2007. *Muses and measures – Empirical Research Methods for the Humanities*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing.

Aineistolähteet

Opiskelijoiden lukupäiväkirjat. Saatavilla <https://www.kielipankki.fi/aineistot/>.

Opiskelijoiden kirjaesittelyt. Saatavilla <https://www.kielipankki.fi/aineistot/>.

Opettajan haastattelut. Saatavilla <https://www.kielipankki.fi/aineistot/>.

8. Liitteet

8.1 Liite 1: Tutkimusta koskeva tiedote

Kirjallisuuden opetus aikuisille suunnatussa suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden -opetuksessa

Pro gradu -tutkielma ja kirjallinen työ, Helsingin yliopisto
Aineisto kerätään Eiran aikuislukiossa

Kuka olen?

Olen aloittanut opiskelun Helsingin yliopistossa vuonna 2014. Opiskelen kirjallisuutta ja suomen kieltä. Olen tehnyt opetusharjoittelun ala-asteella, yläasteella ja aikuisten kursseilla. Kun olen tehnyt nämä tutkimukset valmistun filosofian maisteriksi ja suomen kielen opettajaksi.

Mitä tutkin ja miksi?

Tutkin, miten kirjallisuutta opetetaan aikuisten suomen kursseilla. Tutkin auttaako lukupäiväkirjan pitäminen lukukokemuksessa. Mietin, oppiiko kirjasta enemmän ja ymmärtääkö sitä paremmin. Tutkin, miten lukupäiväkirjan pitäminen auttaa, kun tekee kirjasta esitelmän.

Tutkimukseni on hyödyllinen kirjallisuuden ja suomen kielen tutkimusalalle. Tästä aiheesta ei ole tehty tutkimusta. Toivon, että tutkimukseni tuo lisää tietoa lukupäiväkirjojen käytöstä ja kannustaa käyttämään niitä suomen opetuksessa. Tutkimus tuo paljon lisää tietoa kirjallisuuden opetuksesta. Toivon, että tutkimuksestani on hyötyä myös suomen opetuksessa.

Miten ja millaista aineistoa kerään?

Kerään aineistokseni lukupäiväkirjat sekä nauhoitan esitelmät. Molemmat kuuluvat kurssitöihin ja ne tehdään vaikka ei osallistuisi tutkimukseen. Toivon, että saan mahdollisimman monta lukupäiväkirjaa ja esitelmän nauhoitusta kerättyä. Opettaja tulostaa minulle lukupäiväkirjat Moodlesta. Minä äänitän ja videoin esitelmät. Kuvaan ryhmäesitykset videolle siksi, että näen kuka pitää esitelmää.

Jos osallistuja esiintyy yksin, voidaan sopia, että hän ei näy videolla. Myös ryhmäesityksissä voimme tehdä niin, että osallistuja ei näy videolla, jos hän ei halua. Minulle on tärkeintä kuulla osallistujan ääni, hänen ei tarvitse näkyä videolla. Esityksen aikana osallistuja voi pyytää kuvaamisen keskeyttämistä ja lopettaa tutkimuksen milloin vain syytä ilmoittamatta. Lopetuksesta ilmoitetaan tutkijalle. Tutkimuksen lopettaminen ei vaikuta kurssisuoritukseen.

Miten aineistoa käsitellään?

Litteroin eli kirjoitan esitelmät tekstiksi. Muutan lukupäiväkirjoista ja esitelmien litteraateista (eli teksteistä) kaikki henkilökohtaiset tiedot, esimerkiksi nimen, asuinpaikan, opiskelupaikan ja työpaikan. Videoista ja nauhoitteista poistan nämä tiedot. Muokkaan videot niin, että henkilöä ei voi tunnistaa. Voimme myös kuvata videon niin, että osallistuja ei näy siinä.

Mihin aineistoa voidaan käyttää?

Aineistoa voidaan käyttää tutkimus- ja opetustarkoituksiin

1. Tieteellisiin julkaisuihin, esimerkiksi jatkotutkimus, väitöskirja, tieteellinen artikkeli
2. Tieteellisiin esitelmiin, esimerkiksi seminaari
3. Opetuskäytössä, esimerkiksi yliopisto-opetus

Minne aineisto arkistoidaan ja miten sitä käytetään?

Alkuperäiset aineistot säilytetään Helsingin yliopiston suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisen osaston keskusteluntutkimuksen arkistossa. Lukupäiväkirjoista ja litteraateista on poistettu kaikki henkilötiedot.

Aineisto on suojattu. Sitä pääsevät katsomaan vain tutkijat, jotka esittävät ensin tutkimussuunnitelman ja hakevat lupaa aineiston käyttämiseen tutkimuksessa. Kaikki aineiston käsittelijät ovat vaitiolovelvollisia ja noudattavat tässä tiedotteessa kerrottuja sääntöjä.

Tutkimus on vapaaehtoinen. Tutkijalta voi kysyä lisää tutkimuksesta.

Osallistumisesi tekee tutkimuksistani mahdollisia. Kiitos!

Tutkija:

Viola Uusitalo

viola.uusitalo@helsinki.fi

8.2 Liite 2: Tutkimuksen suostumuslomake

Suostumuslomake aineiston tallentamista ja käyttöä varten

Helsingin yliopisto, Viola Uusitalo

Pro gradu -tutkielma sekä kirjallinen työ aiheesta kirjallisuuden opetus aikuisille suunnatussa suomi toisena kielenä opetuksessa.

Lukupäiväkirjaa, videoita tai äänitiedostoja ei yhdistetä missään julkaisuissa niissä esiintyvien henkilöiden henkilötietoihin. Julkisesti esitettävässä tutkimusmateriaalissa tutkittavien nimet ja muut tiedot, jotka mahdollistaisivat tutkittavien tunnistamisen, muokataan.

Aineistot säilytetään Helsingin yliopiston suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisen osaston keskusteluntutkimuksen arkistossa.

Olen päättänyt osallistua yllä mainittuihin Viola Uusitalon tutkimuksiin. Olen lukenut ja ymmärtänyt tutkimuksia koskevan tiedotteen. Minulla on ollut riittävästi aikaa miettiä osallistumistani ja mahdollisuus kysyä tutkimuksesta lisää.

Nimi:

Kyllä	Ei	Suostun siihen, että S205-kurssilla tekemääni lukupäiväkirjaa käytetään yllä mainittuihin tutkimustarkoituksiin.
Kyllä	Ei	Suostun siihen, että S205-kurssilla pitämäni esitelmä videoidaan ja äänitetään. Annan luvan käyttää ääni- ja videoaineistoa ja siitä tehtyjä tekstimuotoisia litteraatteja yllä mainittuihin tutkimustarkoituksiin.
Kyllä	Ei	Annan luvan käyttää lukupäiväkirjaa, video- ja äänitiedostoja sekä niistä tehtyjä litteraatteja mahdollisissa jatkotutkimuksissa.
Kyllä	Ei	Annan luvan esittää lukupäiväkirjaa, video- ja äänitiedostoja sekä niistä tehtyjä litteraatteja tutkimuksia koskevissa esitelmissä ja opetuksessa, kuten seminaareissa. Tiedot, joista henkilön voisi tunnistaa, muokataan. Videoissa kuvaa muokataan niin, että henkilöä ei voi tunnistaa tai esitetään pelkkä äänitiedosto.

Tiedän, että voin esityksen aikana pyytää kuvaamisen pysäyttämistä ja tutkimuksen keskeyttämistä. Voin peruuttaa suostumukseni ilman, että ilmoitan syytä ja ilman seuraamuksia. Peruutuksesta voin ilmoittaa suoraan tutkijalle.

Vahvistan allekirjoituksellani osallistuvani näihin tutkimuksiin vapaaehtoisesti.

Paikka ja päivämäärä _____

Allekirjoitus _____

8.3 Liite 3: Taustatietolomake

TAUSTATIETOKYSELY

Nimi _____

Mikä on sinun sukupuolesi?

Nainen

Mies

Muu

En halua kertoa

Minkä ikäinen olet?

15–20

21–25

26–30

31–35

36–45

46–55

56–65

65–

Mikä sinun äidinkielesi on?

Millainen koulutustausta sinulla on? Mikä on edellinen suorittamasi koulutus?

Kuinka kauan sinä olet opiskellut suomea?

Millä kielellä sinä luet? Voit valita useamman.

___ suomeksi ___ omalla äidinkielelläni

___ muulla kielellä. Millä? _____

Kuinka usein sinä luet?

Mitä sinä luet?

___ kaunokirjallisuutta ___ tietokirjoja ___ lehtiä

___ muuta. Mitä? _____

Miten ja millä perusteella valitset luettavan kirjan? Saatko vinkkejä muilta?

Puhutko kirjoista muiden kanssa?

Mitä kirjoja lukemalla voi oppia? Esimerkiksi historiasta, kulttuurista, kielestä tai jostain muusta.

8.4 Liite 4: Luetut teokset

Delikouras Aleks: Nörtti 1: New Game

Farah Nura: Aavikon tyttäret

Harjanne Maikki: Ilmaiset monot

Hauru Hanna: Muuttoliike

Hirvonen Elina: Punainen myrsky

Hurme Juha: Niemi

Hämeen-Anttila Virpi: Koston kukat

Ikonen Asta: Rakkautta rantahuvilassa

Itäranta Emmi: Teemestarin kirja

Jansson, Tove: Muumipappa ja meri

Jantunen, Anneli: Neljä vuodenaikaa

Kyrö Tuomas: Miелensäpahoittaja

Lander Leena: Tummiен perhosten koti

Lardot Raisa: Russa, russa!

Lehtolainen Leena: Kuolemanspiraali

Lehtolainen Leena: Kuparisydän

Liksom Rosa: Yhden yön pysäkki

Näkki Marjo: Hepoa Tallinnaan

Oksanen Sofi: Puhdistus

Oksanen Sofi: Stalinin lehmät

Porvali Mikko: Kadonneen kaupungin varjo

Sandberg Timo: Murhakuja

Tuomainen Antti: Parantaja

8.5 Liite 5: Lukupäiväkirjan ohjeistus

Lukupäiväkirja

1. osa: Ennen lukemista.
2. Minkä kirjan luet?
3. Miksi valitsit tämän kirjan?
4. Katso kirjan kantta ja mieti kirjan nimeä. Arvaa ja kirjoita, mitä kirjassa voisi tapahtua.
5. Kirjoita lukemisen aikana opettajan antamalle kirjanmerkille ylös sanoja, ilmaisuja ja kohtia, joita et ymmärrä. Palauta kirjanmerkki kurssin lopussa, kun pidät esittelyn.

2. osa: Lukemisen aikana

1. Muista kirjoittaa lukemisen aikana opettajan antamalle kirjanmerkille ylös sanoja, ilmaisuja ja kohtia, joita et ymmärrä.
2. Miten kirjan lukeminen on sujunut? Miltä lukeminen on tuntunut?
3. Kerro lyhyesti, mitä kirjassa on tapahtunut. Mikä on ollut tärkeää?
4. Mistä olet pitänyt? Mistä et ole pitänyt?

3. osa: Lukemisen jälkeen

1. Mitä teit, jos et ymmärtänyt jotain sanaa tai asiaa? Ohititko sanan, arvasitko merkityksen, pyysitkö joltakulta neuvoa tai käytitkö apuna sanakirjaa, oppikirjaa, googlea tai jotain muuta?
 2. Mitä opit kirjasta? Opitko jotain uutta? (esimerkiksi suomen kieltä, uusia ilmaisuja, uusia asioita)
 3. Kurssin alussa arvasit, mistä kirja kertoo. Vertaa arvaustasi kirjan tapahtumiin. Olitko oikeassa?
 4. Vastasiko kirja odotuksiasi? Missä asioissa?
 5. Miltä kirjan lukeminen tuntui?
 6. Mitä pidit kirjasta? Mikä siinä oli hyvää? Mikä oli huonoa?
 7. Juttelitko jonkun kanssa lukemastasi kirjasta? Voit kertoa, mistä juttelitte ja kenen kanssa, jos haluat.
 8. Suosittelisitko kirjaa? Kenelle? Miksi?
 9. Tuliko tästä kirjasta joku toinen kirja mieleen? Mikä?
-
10. Miltä lukupäiväkirjan tekeminen tuntui? Oliko siitä apua tai haittaa? Miksi?
 11. Oliko lukupäiväkirjan tekeminen helppoa tai vaikeaa? Miksi?
 12. Auttoiko lukupäiväkirja esittelyn tekemisessä? Miten?

8.6 Liite 6: Esittelyn ohjeistus

Kiinnitä huomiota seuraaviin asioihin, kun kerrot lukemastasi teoksesta.

Tiedot kirjasta ja kirjailijasta

- Minkä niminen lukemasi teos on?
- Milloin se on ilmestynyt?
- Kuka on kirjoittanut sen?
- Onko kirjailija kirjoittanut muita teoksia?

Henkilöt

- Kuka on päähenkilö?
- Ketkä ovat sivuhenkilöitä?

Miljöö

- Millaisessa paikassa liikutaan?

Tapahtuma-aika

- Mistä ajasta teos kertoo? Menneestä? Nykyajasta? Tulevaisuudesta?

Juoni

- Mitä teoksessa tapahtuu? Selosta juoni LYHYESTI.

Teema

- Mikä on teoksen teema? Mitä luulet, että kirjailija on halunnut sanoa lukijalle kirjoittaessaan teoksen?

Oma lukukokemus

- Minkälainen lukukokemus teos oli? Oliko sitä helppoa tai vaikeaa lukea? Minkälaista kieltä teoksessa on?
- Oliko teoksessa sellaisia kohtia, joita et ymmärtänyt tai joita jäi miettimään?
- Piditkö kirjasta? Voitko suositella sitä muille?

8.7 Liite 7: Litterointimerkinnät

kene-	(tavuviiva) sana jää kesken
(ylin)	sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso
(-)	epäselvästi kuultu jakso
.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
(.)	alle sekunnin pituinen tauko
(3.0)	yli sekunnin pituinen tauko
a:	(kaksoispiste)pitkitetty tavu
<u>paino</u>	painotettu sana
he he	nauru
@sana@	äänenlaadun muutos
((naksauttaa kieltä))	litteroijan kommentit