

Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä

MERJA KAUPPINEN JA JULI-ANNA AERILA

merja.kauppinen@karvi.fi
Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee luokanopettajien lukijuuden piirteitä sekä kirjallisuudenopetuksen käytänteitä. Lukijuutta lähestytään sekä opettajan lukuharrastuksen että luettavien tekstien koetun merkityksellisyyden kautta. Tutkimusaineistona on kysely, jossa 84 luokanopettajaa vastasi lukuharrastustaan sekä lukemiseen ja kirjallisuudenopetukseen liittyviä ratkaisuja koskeviin kysymyksiin. Tutkimusaineisto analysoitiin määrällisen ja laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Tulokset osoittavat, että valtaosa kyselyn luokanopettajista (80 %) harrastaa lukemista, kun taas 20 % lukee niukasti, erityisesti fiktiivistä kirjallisuutta. Luokanopettajat arvostavat lukemista ja tunnistavat lukemisen välineellisen ja elämyksellisen merkityksen. Luokkaan rakentuva kirjallisuudenopetuksen kulttuuri näyttäytyy varsin opettajajohtoisena tekstivalintojen, menetelmäratkaisujen ja oppimisen ympäristöjen perusteella. Oppilaiden tekstimaailma pääsee opetuksessa esiin niukasti, ja oppilaiden toimijuus on rajattua. Opettajien oma lukuharrastus näkyy oppilaiden lukemaan sitouttamisena ja laajempuna tekstilajien valikoimana opetuksessa.

Avainsanat

Kirjallisuudenopetus, opettajan lukijuus, lukukulttuuri, luokanopettaja

Johdanto

Lasten ja nuorten lukemisharrastuksen muuttuessa lukutaito on kokenut murroksen (ks. Merisuo-Storm, 2006; Rasmusson, 2015; Siren, Leino & Nissinen, 2018). Perinteisten kirjojen lukeminen on vähentynyt ja erilaisten pelillisten, kuvaa ja ääntä yhdistävien tekstien kulutus kasvanut (Siren ym., 2018). Paperisen esineen rinnalle ovat tulleet sähköiset ja hybridikirjat (Robinson, 2015)

sekä transmediatarinat, joissa lukija kuljettaa tarinaa erilaisten lisäosien avulla (Fleming, 2013). Myös kirjallisuuden jakautuminen fiktion ja faktuaaliseen on murtumassa esimerkiksi elämäkertakirjallisuuden sekä monimedialaisen kirjallisuuden suosion myötä (esim. Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013).

Lasten ja nuorten tekstimaailman uudistuminen monimuotoistaa lukutaitoa ja haastaa lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen (Kauppinen & Kinnunen, 2016). Lukutaidon merkitys korostunee tulevaisuudessa, sillä sekä opiskelu että työnteke saattavat siirtyä monilla aloilla kokonaan verkkoon ja perustua monimedialisiin teksteihin. Lukeminen on ylipäänsä lisääntynyt, jos sitä tarkastellaan verkkolukemisen näkökulmasta. (Rasmusson, 2015.) Fiktiivinen kirjallisuus luo perustan kaikelle lukemiselle, sillä ymmärtämisen taidoiltaan parhaiden lukijoiden on havaittu olevan nimenomaan fiktiivisen kirjallisuuden lukijoita (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017; Sirén ym., 2018). Fiktiivinen kirjallisuus viittaa tässä teksteihin, jotka luovat oman, kuvitteellisen maailmansa erotukseksi referentiaaliseen, yhteiseen todellisuuteen perustuvista tekstitä (ks. Cohn, 2006, 23).

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan lasten ja nuorten lukijuus perustuu lukijayhteisöihin kiinnittymiselle ja niissä myönteisen lukijaidentiteetin kehittymiselle (Cremin, Mottram, Collins, Powell & Safford, 2009; Johnsson-Smaragdi & Jönsson, 2006; Kauppinen, 2010). Asenteet kirjallisuutta kohtaan ja lukemisen rutiinit syntyvät osittain jo varhaiskasvatuksessa ja vahvistuvat alkuopetuksen aikana, joten lapsuuden asenteilla ja tavoilla on suuri merkitys yksilön lukijuuteen (Johnson-Smaragdi & Jönsson, 2006; Mete, 2012). Suhde kieleen ja teksteihin luodaan vuorovaikutuksessa lähimpiin ihmisiin, joten lukeva vanhempi tai muu läheinen on lukuharrastuksen ja -taitojen kehittymisen kulmakivi (Baker, Dreher & Ghutrie, 2000; Lerkkanen, ym., 2012; PIRLS 2016). Koulupolun alussa opettajan merkitys lukemiseen motivoitumiselle on keskeinen, sillä opettaja toimii lapselle lukevan aikuisen mallina. Sittenkin erilaiset vertaisyhteisöt, kuten lukevat kaverit ja lukeva luokka tai harrastusryhmä, ovat lapsen parhaita kirjallisuuteen kannustajia (ks. Merga, 2017). Opettajalla on kuitenkin suuri merkitys fiktiivisen kirjallisuuden pariin ohjaamisessa koko kouluajan: sekä ryhmän myönteisen lukuilmapiiriin syntymisessä että yksilön lukuharrastuksen syttymisessä ja jatkumisessa (Hellmich & Foya, 2017; Lerkkanen ym., 2012). Kirjallisuudenopetuksen laadulla ja yhteisöllisillä, myönteisillä lukukokemuksilla on havaittu olevan vaikutusta sekä lapsen tunne-elämään että eettis-moraaliseen ja älylliseen kehitykseen (Clark & Foster, 2005; Merga, 2016).

Kansainväliset tutkimukset (Applegate & Applegate, 2004; Cremin ym., 2008; Cremin ym., 2009; Merga, 2015) osoittavat, että opettajan lukijuus, kirjallisuus-

harrastus ja kiinnostus lastenkirjallisuutta kohtaan tukevat oppilaiden lukemaan motivoitumista ja lukuharrastuksen kehittymistä. Mergan (2015) tutkimusten mukaan lapset peilaavat lukuharrastustaan opettajan vapaa-ajan lukemiseen ja tekevät koulussa päätelmiä opettajan lukemisesta ja kirjallisuuden merkityksestä hänelle monin tavoin. Tehokkaimpia lukemiseen kannustajia koulussa ovat tilanteet, joissa lukeminen näyttäytyy merkityksellisenä ja mielekkäänä myös opettajalle (Aerila & Merisuo-Storm, 2017; Merga, 2015; Allington & Gabriel, 2012). Tässä artikkelissa tarkastellaankin suomalaisten luokanopettajien lukijuutta ja kirjallisuudenopetusta käytänteiden ja kokemusten kautta.

Luokanopettajan lukijuudesta merkitykselliseen kirjallisuudenopetukseen

Lukijuus määritellään artikkelissa kirjallisuudentutkimuksen viitekehyksen mukaisesti yhtäältä tekstin ja lukijan aktiiviseksi vuorovaikutukseksi, toisaalta lukijaidentiteetin kehittymiseksi subjektiivisten lukukokemusten ja niiden jakamisen kautta (Alanko-Kahiluoto, 2014; Holland, 1980; Lapienienė & Mažeikienė, 2015). Luodessaan teoksen fiktiivistä maailmaa lukija rakentaa lukemisen reseptitutkimuksen mukaan samalla minuuttaan ja suhdettaan maailmaan (Iser, 1980, Rosenblatt, 1994). Lukija saa fiktiivisen kirjallisuuden avulla kokemuksen siitä, miten tekstien todellisuus auttaa häntä jäsentämään itseään ja ympäristöään ja miten selviytyä pirstaleisten ja muuntuvien identiteettien keskellä (ks. Hall, 2002). Tämän mukaisesti myös lukijan suhde teksteihin on muuntuva ja kompleksinen sekä elää jatkuvasti.

Applegate ja Applegate (2004) kytkevät laadukkaan kirjallisuudenopetuksen nimenomaan opettajan lukijuuteen: siihen, miten vahvasti hän on suuntautunut kirjaan ja teksteihin ja kuinka merkityksellisenä hän pitää erityisesti fiktiivistä kirjallisuutta itselleen. Kun opettajan lukijuus vahvistuu, myös hänen toimijuutensa luokassa voimistuu ja näyttäytyy merkityksellisenä kirjallisuudenopetuksena oppilasryhmälle (McKool & Gespass, 2009). Applegaten ja Applegaten (2004) mukaan opettaja ei voi synnyttää luokassaan lukemisen iloa ja mielihyvää, jollei hänellä itsellään ole niistä kokemusta. Lukemiseen suuntautuminen ja lukunautinto ovat kehitettävissä oleva taitoja sekä opettajille että oppilaille.

Opettajat tukevat oppilaiden lukijaidentiteetin kehittymistä jakamalla myönteisiä lukukokemuksiaan oppilaiden kanssa, auttamalla lukumateriaalin valitsemisessa, lukemalla luokalleen ääneen, kertomalla itseään kiinnostavista kirjoista ja kuvaamalla, kuinka kirjallisuus on vaikuttanut omaan elämään ja ajatuksiin (Applegate & Applegate, 2004; Merga, 2017). Näillä toimilla opettajat tarjoavat

malleja omaehtoiseen, itselle merkitykselliseen lukemiseen ja sitouttavat oppilaitaan kirjan pariin (Howard, 2003). Toisinaan on tärkeää tehdä kirjallisuuden merkityksellisyys näkyväksi vieläkin konkreettisemmin keinoin: opettaja voi säilyttää kirjoja pöydällään tai naurahtaa hauskoissa kohdissa lukiessaan (Merga, 2016).

Omien lukutapojen ja -käytänteiden reflektointi sekä niihin liittyvien tunteiden, arvojen ja asenteiden tiedostaminen vaikuttaa kirjallisuudenopetukseen. Lukemisen arvo- ja asennetyön kautta opettajan on mahdollisuus tunnistaa oman lukemisen piirteitä ja peilata niitä muiden lukijoiden – myös oppilaidensa – vastaaviin. (Cremin ym., 2009; Merga, 2016.) Oman lukijuuden esiin tuominen on opettajalta arvostuskysymys, johon löytyy koulupäivän mittaan aikaa, jos opettaja on itse vakuuttunut sen tärkeydestä (Cremin ym., 2008).

Cremin ym. (2014) osoittavat, että lukemista harrastavat opettajat ovat erityisen merkityksellisiä niille oppilaille, joilta puuttuu läheisten, kuten kaveriverkoston tai perheen, tuki lukijuudelleen. Kotien mahdollisuudet tukea lasten lukuharrastusta vaihtelevat paljon (PIRLS 2016), ja tutkimuksissa korostuu yhteys kodin asenneilmapiiriin ja lapsen lukemiseen sitoutumisen välillä (esim. Johnson-Smaragdi & Jönsson, 2006). Monissa perheissä ajatellaan, että lapsen saavutettua teknisen lukutaidon ei kotien yhteisiä lukuhetkiä tai kannustusta kirjan pariin enää tarvita (Mete, 2012). Lukemista painottavat ja myönteistä lukukulttuuria rakentavat luokanopettajat voivat parhaimmillaan kaventaa kuilua kodin vähäisen lukemisen tuen ja oppilaan kehitystarpeiden välillä (ks. Cremin ym., 2014; Merga, 2016).

Kirjallisuudenopetuksen rajaukset ja mahdollisuudet

Vaikka fiktiivistä kirjallisuutta käytetään eri oppiaineiden opetuksessa, sen rooli oppimisessa voi olla epäselvä ja kirjallisuuden opetuskäyttöön liittyvät menetelmät osin vakiintumattomia, kuten taideaineiden opetuskäytössä ylipäänsä (ks. Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2007, 2–4). Näin ollen opettajalta vaaditaan erityistä aktiivisuutta näkemyksellisen kirjallisuudenopetuksen toteuttamiseksi.

Suomessa kirjallisuus on integroitu äidinkielen opetukseen, ja opetussuunnitelman perusteet esittävät kirjallisuudenopetuksen lähestymistavoiksi elämyksellistä lukemista, kevyttä kaanonperustaista opetusta sekä kirjallisuusanalyysia (Kauppinen, 2010). Nämä lähestymistavat eivät sulje toisiaan pois, vaan opettaja voi perustaa opetuksensa tietoisesti jonkin painotuksen varaan tai yhdistellä niitä luovasti keskenään. Opettaja voi kuitenkin innovoida opetusmenetelmiä ja

oppimisen ympäristöjä vain, mikäli hänellä itsellään on tuntuma kirjallisuuteen ja kokemusta monentyyppisestä orientaatiosta luettavaan (ks. McKool & Gespass, 2009).

On havaittu, että oppilaan toimijuuden tukeminen voimistaa lukumotivaatiota (Cremin ym., 2014). Toimijuus muodostuu vuorovaikutuksessa, joten oppilasta ympäröivien sosiaalisten yhteisöjen – vertaisten, luokan ja vanhempien – tuel-la on lukutilanteissa merkittävä vaikutus myös fiktiivisen kirjallisuuden pariin kannustamiseen (Cremin ym., 2008). Olennaista on kiinnittää huomiota lueta-vaksi tarjottavan kirjallisuuden valintaan, jota tulisi eriyttää sekä lukutaidon että mielenkiinnon mukaan. Lisäksi oppilaita on hyvä kannustaa löytämään itse itseään kiinnostavaa kirjallisuutta (Allington & Gabriel, 2012), sillä lukukoke-mus laajenee ja syvenee, kun kirjallisuus pysyy riittävän lähellä oppilaiden koke-musmaailmaa ja sanastoa (Aerila & Merisuo-Storm, 2017). Sen sijaan oppilaiden kirjavalintojen rajoittaminen tai kirjallisuuden ja siihen liittyvien työtapojen tarjoaminen pelkästään ulkoapäin vaikuttavat kielteisesti lukemismotivaatioon ja -asenteisiin (Allington & Gabriel, 2012).

Vasta harjaantunut lukija oivaltaa merkitykselliset fiktiivisen kirjallisuuden auk-kopaikat ja pystyy hahmottamaan, millaisia arvoja ja suhtautumistapaa puut-tuvien merkitysten rakentaminen lukijalta vaatii (Iser, 1980; Alanko-Kahiluoto, 2014). Näin ollen opettaja on avainasemassa tarjotessaan oppilaille välineitä lähestyä analyttisesti ja kriittisesti fiktiivistä kirjallisuutta eikä ainoastaan me-diatekstejä, joiden tulkintaan kriittinen lukeminen tavataan yhdistää. Myös las-ten- ja nuortenkirjat sisältävät erityyppisiä rooli- ja kulttuurimalleja sekä piiloi-sia moraalisia ja eettisiä ihanteita (Aerila & Kokkola, 2013; Heikkilä-Halttunen, 2010), jotka pitävät yllä yhteiskuntamme valtarakenteita. Näitä tunnistamalla ja tunnustamalla koulu voi osallistua myös niiden purkamiseen (Niemi, 2007).

Tutkimuskysymykset sekä tutkimusaineisto ja -menetelmä

Artikkeli perustuu Tarinoilla lukijaksi (TARU) -hankkeeseen, joka on tutkimus-perustainen kirjallisuudenopetusta ja luokanopettajan lukijuutta kehittävä han-ke. Sen tavoitteena on tukea ja tutkia yhtäältä yhteisöllistä lukijuutta koulussa, toisaalta luokanopettajan lukuharrastuksen ja tekstisuuntautuneisuuden vaiku-tuksia oppilaiden lukijuuteen. (TARU, 2018.)

Artikkelissa kuvataan TARU-hankkeen osatutkimusta, jossa kyselyn avulla sel-vitettiin suomalaisten luokanopettajien lukijuutta ja kirjallisuudenopetuksen ratkaisuja. Lukijuutta tarkasteltiin opettajan lukuharrastuksen ja luettavien teks-tien merkityksellisyyden kautta. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- 1 Millaista on suomalaisten luokanopettajien lukijuus: lukuharrastus ja kirjojen merkityksellisyys?
- 2 Millaisia ovat opettajien kokemukset ja käsitykset kirjallisuudesta?
- 3 Millaiset asiat vaikuttavat opettajien lukijaidentiteetin muodostumiseen?
- 4 Millaisia kirjallisuudenopetuksen käytänteitä rakentuu luokanopettajien lukijuuden pohjalta?

Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka koostui 39 kysymyksestä. Lomakkeen kysymykset oli teemoiteltu 9 ryhmään, joista neljä koski opettajan taustaa (esim. työtehtävät, koulutus ja täydennyskoulutus) ja viisi ryhmää opettajan lukijuutta, suhdetta kirjallisuuteen ja kirjallisuuden opetuskäyttöä (esim. kirjallisuuden valinta, työskentelytavat tunneilla, lukuharrastus sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen käytänteet). Lomake koostui 31 Likert-asteikollisesta ja 8 avoimesta kysymyksestä. Likert-asteikko oli neliportainen, ja sitä tulkittiin seuraavasti: 1) *ei koskaan/silloin tällöin* on vakiintumaton käytäntö tai toimintatapa (lukijuuden piirre tai kirjallisuudenopetuksen käytäntö) ja 2) *usein/lähes aina* on vakiintunut toimintatapa (lukijuuden piirre tai kirjallisuudenopetuksen käytäntö). Kyselylomake laadittiin opettajan lukijuutta sekä lukemisen ja kirjallisuudenopetuksen pedagogiikkaa koskevan tutkimuskirjallisuuden pohjalta.

Kysely suunnattiin kolmessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen täydennyskoulutuksessa olleille luokanopettajille, joista noin 80 % vastasi kyselyyn. Vastaajajoukkoa täydennettiin vielä noin 20 alakoulun opettajalla 5 koulusta. Kyselyyn vastasi yhteensä 84 pääosin 30–60-vuotiasta, suomenkielistä opettajaa, jolla oli luokanopettajan pätevyys. Vastaajista naisia oli 80 ja miehiä 4, ja he opettivat oppilaita esiopetuksesta 6. luokkaan. Kaikki opettivat vastaushetkellä äidinkieltä ja kirjallisuutta ja miltei kaikki matematiikkaa, luonnontietoa, kuvataiteita sekä uskontoa/elämänkatsomustietoa. Kuudella opettajista oli luokanopettajan ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kaksoiskelpoisuus.

Kyselyaineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä, jota tuettiin määrällistysin (Mayring, 2000). Siinä vaihtelivat aineistolähtöinen ja teoriaohjaava analyysiote (ks. Sarajarvi & Tuomi, 2018), jota suuntasivat kyselylomakkeen pääteemat sekä tutkimuskysymykset. Sisältöjen luokittelu laadittiin ja tarkistettiin tutkijatriangulaationa (Lincoln & Cuba, 1985). Luokittelun lähtökohtana oli opettajien itsensä määrittelemä lukuharrastuneisuus (kysymys 34), jonka

mukaan lukemista harrastavia ja harrastamattomia tarkasteltiin sekä omina yksikköinä että vertaillen. Tulokset raportoidaan kirjallisuudenopetuksen kehittämistä silmällä pitäen (ks. Cobb, 2000), siten että niiden avulla pystytään kehittämään yhteisöllistä lukukulttuuria ja tukemaan luokanopettajien lukijuutta (ks. TARU, 2018).

Luokanopettajien lukijuus eriytyy fiktiivisen kirjallisuuden harrastamisen perusteella

Aineiston mukaan 80 % opettajista (N=67) kertoi harrastavansa lukemista, ja 20 % opettajista (N=17) ei laskenut kirjallisuuden harrastamista omien kiinnostuksen kohteidensa joukkoon.

Lukemista harrastavat opettajat olivat harrastaneet lukemista lapsesta saakka (N=43) tai sitoutuivat vahvasti kirjoihin (*lukeminen on välttämätöntä*, N=24). *Kirjassa ja lukemisessa yhdistyy yksinkertaisuus ja rauhallisuus ja kuitenkin sanoissa on niin valtavasti voimaa ja sitä voi lisätä ihmisen oma mielikuvitus. Lukeminen on kiehtovaa!* (O26) Kirjallisuutta harrastavat opettajat suosivat fiktiivistä kirjallisuutta (*luen vapaa-ajalla kaunokirjallisuutta usein* N=43, *jatkuvasti* N=31). *Kaunokirjallisuutta luen, koska tarinaan uppoutuminen vie uusiin maailmoihin ja kokemuksiin, joita ei omassa elämässä ehkä ole/ pysty kokemaan.* (O31) Nämä opettajat ilmoittivat lukevansa määrällisesti enemmän myös muuta kuin työhön liittyvää kirjallisuutta (oppimateriaalit, ammattikirjallisuus) kuin niukasti lukevat opettajat (taulukko 1).

| Luen vapaa-ajalla | Kirjallisuuden harrastajat (N=67) | Niukasti lukevat opettajat (N=17) |
|--|-----------------------------------|---|
| fiktiivistä kirjallisuutta | usein tai jatkuvasti 81 % (N=54) | usein tai jatkuvasti 35 % (N=6) |
| muuta kuin työhön liittyvää kirjallisuutta | usein tai jatkuvasti 51 % (N=34) | usein tai jatkuvasti 24 % (N=4) |
| lastenkirjoja | usein tai jatkuvasti 43 % (N=29) | ei lainkaan tai silloin tällöin 59 % (N=10) |

Taulukko 1. Kirjallisuutta harrastavien ja niukasti lukevien luokanopettajien kirjallisuusvalinnat

Fiktiivistä kirjallisuutta lukevista opettajista 42 % pyrki suunnitelmalliseen lukuohjelmaan ja luetun monipuolistamiseen (*usein tai lähes aina*, N=28). Tämän-

tyyppisellä oman lukemisen seurannalla he pystyvät mallintamaan oppilailleen lukuharrastuksen muodostumista ja ylläpitoa.

Niukasti lukevien opettajien lukijuus rakentuu muutoin kuin kirjojen varaan: he ilmoittivat lukevansa uutisia sekä sanomalehdistä (N=15) että internetistä (N=16) ja sosiaalisen median tekstejä, kuten blogeja (N=14). *Sillä saa myös paljon tietoa ympäröivästä maailmasta ja pysyy ”ajan hermolla”.* (O3) He kertoivat lukevansa kirjoja vain, jos jokin ulkoinen syy vaikuttaa siihen: *ei ole mitään muuta tekemistä, saan kirjan lahjaksi tai opettajan odotetaan lukevan.* Muutama opettaja ilmoitti suoraan, ettei harrasta lukemista, ja pohti kirjallisuuden asemaa viihdetarjonnassa: *Haluan, että oppilaani pärjäävät elämässä. Ilman lukutaitoa ei pärjää. Olisi myös kiinnostava innostaa sellaisia lapsia lukemaan, joita se ei kiinnosta. Sellaisia kuten minä. Miten kirja pärjää muulle viihteelle... vai pärjääkö?* (O2) Niukasti lukevien opettajien lukijuutta leimaa uutisten ja sometekstien lukemisen ohella se, että he eivät juurikaan seuraa lastenkirjallisuutta (*ei lainkaan tai silloin tällöin*, 59 %, N=10; taulukko 1). Kuitenkin myös niukasti lukevat opettajat arvostavat lukemista ja toivovat, että heidän oppilaansa innostuisivat kirjallisuudesta: *Olisi myös kiinnostava innostaa sellaisia lapsia lukemaan, joita se ei kiinnosta. Sellaisia kuten minä.* (O6)

Luokanopettajille yhteiset kirjallisuudenopetuksen käytänteet

Vaikka luokanopettajia erottaa lukeminen harrastuksena, heitä yhdistävät saman tyyppiset kirjallisuudenopetusta koskevat ratkaisut. Luokanopettajat nimesivät ehdottomasti tärkeimmäksi lukemisen opetuksen tavoitteeksi peruslukutaidon hallinnan (*lukutaidon kehittäminen* prioriteettilistassa 1. ja 2. sijalla, N=59). Seuraaviksi tärkeimmiksi lukemisen opettamisen tavoitteiksi mainittiin ajattelutaitojen kehittäminen ja tiedonhankinta. Sillä että elämyksellinen ja kokemukSELLINEN lukeminen (*onnistumisen elämykset, lukeminen on kivaa*, N=31) tai lukuharrastuksen tukeminen (N=6) ei kuulu lukemisen opetuksen päätavoitteisiin alakoulussa, on väistämättä vaikutusta kirjallisuuden asemaan ja arvostukseen.

Opettajien käsitykset kirjallisuudenopetuksen olemuksesta ja kirjalle annetut merkitykset heijastuvat pedagogisiin valintoihin luokassa esimerkiksi siinä, millaisia lukumateriaaleja oppilaille tarjotaan ja miten niitä arvostetaan. Suurin osa opettajista (N=68) arvotti oppikirjan tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi lukumateriaaliksi samalla, kun alle kymmenen opettajaa piti fiktiivistä kirjallisuutta (N=9) tai tietokirjallisuutta (N=5) tärkeänä lukumateriaalina (ks. myös Luukka ym., 2008: PIRLS 2016). Oppikirjan asema korostuu erityisesti alkuopetuksessa, jossa 32 opettajasta 30 käytti pääasiallisena lukumateriaalina oppikirjaa. Aapisen ja lukukirjan sisällöt ja jäsenitys eivät ole kuitenkaan suoraan verrattavissa muihin oppi-

kirjoihin, sillä ne koostuvat lastenkirjallisuuden tekstikatkelmista: joko klassikkoteksteistä tai lastenkirjailijan laatimista teksteistä (Häkkinen, 2002). Aapinen ja lukukirja kaipaavat kuitenkin rinnalleen fiktiivistä kirjallisuutta, joka antaa kokemuksen omaehtoisesta tarinamaailmasta ja kirjasta fyysisenä esineenä.

Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että tunneilla luetaan pääasiassa kertomuksia ja tarinoita (N=69) tai kuvaavia ja selostavia tekstejä (N=46) (ks. myös Luukka ym., 2008), eikä tekstilajien valikoima ole juurikaan monipuolistunut opetussuunnitelmien genrepedagogisista painotuksista ja pyrkimyksistä huolimatta (ks. Opetushallitus 2004, 2014). Myös kirjoittamista hallitsee kertomusten ja tarinoiden tuottaminen (N=59).

Opettajat suosivat perinteisiä tekstejä digitaalisten sijaan. Valtaosa vastanneista (70–90 %) käytti tunneillaan ainakin silloin tällöin hakuteoksia, sanoma- ja aikakauslehtiä (N=68) sekä sarjakuvia (N=71). Noin 60 % opettajista hyödynsi opetuksessaan silloin tällöin myös elokuvaa (N=64) ja tietokonepelejä (N=59). Sen sijaan sellaisia digitaalisia aineistoja, kuten verkkolehtiä ja sosiaalista mediaa, oli tunneilla käytössä huomattavasti harvemmin, ja 44 % (N=37) luokanopettajista ilmoitti, ettei käytä niitä opetuksessa ollenkaan. Sähköisten ja audiovisuaalisten materiaalien käyttö rajoittui pääasiassa kustantajien julkaisemiin sähköisiin materiaaleihin (N=67), valmiisiin internetin tietosivuihin (N=40) ja muihin valmiisiin opetusmateriaaleihin (N=42). Vaikka luokat on varusteltu digitaalisesti keskimäärin hyvin (*käytössä tietokoneita tai tablettilaitteita vähintään puolelle luokan oppilaista jatkuvasti*, N=80) sähköisten kirjojen tai digitaalisten alustojen ja työkalujen käyttöön kirjallisuudenopetuksessa tämä ei kuitenkaan näytä vaikuttaneen.

Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä pari- ja ryhmätöitä yleisesti opetuksessaan (*käyttää paritöitä usein*, N=68; *käyttää ryhmätöitä usein*, N=60), mutta suosivat kirjallisuudenopetuksessa sellaisia työtapoja ja oppimisen ympäristöjä, jotka ohjasivat työskentelemään yksin. Luokanopettajilla ei ollut juurikaan tapana suunnitella tehtäviä oppilaiden kanssa yhdessä (*ei lainkaan*, N=14; *silloin tällöin*, N=57) tai ohjata oppilaita vertaispalautteeseen (*ei lainkaan*, N=27; *silloin tällöin*, N=48). Myös oppijan osallistaminen oppimisprosessiinsa vaikutti kirjallisuuden tunneilla vähäiseltä. Yksilöllinen tavoitteenasettelu oli harvinaista (*usein*, N=3), samoin oman edistymisen arviointi (*usein*, N=1). Kirjallisuuskeskustelut olivat lähinnä koko luokan opettajajohtoisia keskusteluja (*usein* N= 65).

Oppilaiden elämistodellisuuden on mahdollista päästä luokissa esiin omaehtoisen tekemisen ja omien tekstivalintojen kautta. Tavallisimmin luokanopettaja antoi kuitenkin oppilaille tietyn määrän kirjavaihtoehtoja, joista oppilas sai valita kirjan (N=80) tai kaikki lukivat samaa, opettajan valitsemaa ja sopivaksi arvi-

oimaa teosta (N=73). Noin 15 % (N=12) opettajista ei antanut oppilaiden valita luettavaa vapaasti lainkaan. Tuetuin valinnoin pyritään ohjaamaan oppilasta so-pivantasoisien tekstien ääreen, mutta menettelytavan kääntöpuolena on se, että voimakkaasti tuetut valinnat kaventavat oppilaan omistajuutta luettavaan.

Luokanopettajien verkostot kirjallisuudenopetuksessa ovat verraten kapeita, sillä ne koostuivat lähinnä yhteistyöstä lähikirjaston ja kollegojen kanssa. Vain muutamat opettajat tekivät yhteistyötä laajemmin, esimerkiksi median edustaji-en (N=7) tai yhdistysten (N=5) kanssa. Kirjastoresursseja näyttää kouluilla ole- van kohtalaisesti mutta epätasaisesti. Yli 60 % opettajista (N=52) ilmoitti, että koululla oli käytössään koulukirjasto ja yli puolessa niistä (N=32) työskenteli kirjastonhoitaja. Samaan aikaan hieman yli puolet opettajista (N=49) ilmoitti kunnallisen kirjaston sijaitsevan lähietäisyydellä. Kirjastojen palvelut ovat näin ollen hyvin eri tavoin opettajien ja oppilaiden saavutettavissa.

Erot kirjallisuuden harrastajien ja niukasti lukevien opettajien kirjallisuudenopetuksen käytänteissä

Kirjallisuutta harrastavien ja niukasti lukevien opettajien kirjallisuudenope- tuksen käytänteet ovat suurelta osin samantyyppisiä (ks. edellinen luku). Eroja kuitenkin ilmenee oppilaiden kirjallisuuteen sitouttamisessa ja tarjolla olevien tekstilajien valikoimassa.

Kirjallisuutta harrastavat opettajat pyrkivät sitouttamaan oppilaat lukemiseen yhteistoiminnallisin kirjavalinnoin ja lukemisen käytäntein hieman useammin kuin niukasti lukevat (taulukko 2).

| Miten oppilaat valitsevat lukumateriaalin? | Kirjallisuuden harrastajat (N=67) | Niukasti lukevat opettajat (N=17) |
|--|-----------------------------------|---|
| Suosittellevat toisilleen | usein, lähes aina 37 % (N=25) | lukevat usein, lähes aina 24 % (N=4) |
| Lukevat materiaalia pienryhmissä | usein, lähes aina 40 % (N=27) | usein, lähes aina 30 % (N=5) |

Taulukko 2. Oppilaiden lukumateriaalin valinta ja yhdessä lukeminen

Kirjallisuutta harrastavat opettajat ulottivat oman harrastuksensa myös opetukseen, sillä 62 % (N=42) heistä ilmoitti käyttävänsä fiktiivistä kirjallisuutta oppimateriaalina usein tai lähes aina. Niukasti lukevista opettajista puolestaan 53 % (N=9) käytti fiktiivistä kirjallisuutta oppitunneillaan usein. Yleisimmin se oli käytössä reaaliaineissa: luonnontiedon, biologian ja maantiedon tunneilla (N=62) sekä uskonnon tunneilla (N=46).

Esim. maantiedettä olen integroinut siten, että jos käsittelemme Pohjoismaita, pyrin löytämään pohjoismaalaista kirjallisuutta ja esittelemään pohjoismaalaisia kirjailijoita - samoin Euroopan, Afrikan, Australian yhteydessä. (O25)

Historian yhteydessä esim. Roomaa käsitellessä pyydän kirjastosta lapsille aikakauteen liittyvien tietokirjojen lisäksi historiallisia lastenromaaneja tai sarjakuvia. (O78)

Oppilaiden voi ajatella sitoutuvan kirjallisuuteen tehokkaammin, kun sitä hyödynnetään eri yhteyksissä muulloinkin kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla.

Kirjallisuuden harrastajien oppitunneilla oli käytössä kaiken kaikkiaan laajempi tekstivalikoima kuin niukasti lukevien opettajien tunneilla (taulukko 3). Kertovien ja kuvailevien tekstien ohella noin 32 % (N=22) kirjallisuuden harrastajista käytti oppitunneillaan eritteleviä tekstejä usein tai lähes aina. Näiden luokkien oppilaat tuottivat myös enemmän tapahtumia kuvaavia ja selostavia tekstejä sekä suullisia tuotoksia, kuten esityksiä ja väittelyitä.

| | | |
|---|---|---|
| Minkätyyppisiä tekstejä oppilaat lukevat/tuottavat oppitunneillasi? | Kirjallisuuden harrastajat (N=67) | Niukasti lukevat opettajat (N=17) |
| Kertomukset ja tarinat (lukeminen) | lukevat usein, lähes aina/ joka tunti 82 % (N=55) | lukevat usein, lähes aina/ joka tunti 82 % (N=14) |
| Syitä ja seurauksia erittelevät tekstit (lukeminen) | lukevat usein, lähes aina/ joka tunti 33 % (N=22) | lukevat usein, lähes aina/ joka tunti 3 % (N=5) |
| Kertomukset ja tarinat (tuottaminen) | tuottavat usein, lähes aina/ joka tunti 70 % (N=47) | tuottavat usein, lähes aina/ joka tunti 71 % (N=12) |
| Tapahtumia kuvaavat ja selostavat tekstit (tuottaminen) | tuottavat usein, lähes aina/ joka tunti 70 % (N=47) | tuottavat usein, lähes aina/ joka tunti 12 % (N=2) |
| Suulliset tuotokset (esim. esitykset, väittelyt) | tuottavat usein, lähes aina/ joka tunti 48 % (N=32) | tuottavat usein, lähes aina/ joka tunti 18 % (N=3) |

Taulukko 3. Tekstilajivalikoima kirjallisuutta harrastavien ja niukasti lukevien opettajien oppitunneilla

Kirjallisuudenopetusta tukevia palveluja on niukasti lukevilla opettajilla vähemmän käytössään kuin lukemista harrastavilla. Niukasti lukevista opettajista vain yksi ilmoitti käytössään olevan luokkakirjaston, eikä kenelläkään heistä ollut mahdollisuutta käyttää koulukirjastonhoitajan palveluja. Tämä saattaa vaikuttaa opettajan intoon ja mahdollisuuksiin kehittää kirjallisuudenopetusta omasta myönteisestä asenteesta huolimatta.

Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tutkimuksemme perusteella suomalaisten luokanopettajien lukijuus eriytyy jossain määrin, sillä opettajat jakautuvat kirjallisuuden harrastajiin ja niukasti lukeviin. Neljä viidestä opettajasta ilmoitti harrastavansa kirjallisuutta. Nämä opettajat nostivat esiin fiktiivisen kirjallisuuden innostavuuden, ja heidän lukijaidentiteettiään leimaa elämysten ja kokemusten hakeminen kirjoista. Niukasti lukevien opettajien lukijuutta kuvaa puolestaan uutisten ja sosiaalisen median seuraaminen. Heidän lukijaidentiteettinsä keskiössä on tiedonhankinta ja digi-

taaliset sosiaaliset verkostot. Kirjallisuuden harrastajien tavoin myös niukasti lukevilla opettajilla on myönteinen suhtautuminen fiktiiviseen kirjallisuuteen.

Huolimatta luokanopettajien lukijuuden eroista opettajien kirjallisuudenopetuksen käytänteet ovat pitkälti yhtäläiset. Opettajien käsitys fiktiivisestä kirjallisuudesta on pääosin välineellinen. Opettajat käsittävät kirjallisuuden lähinnä lukutaidon kehittämisen materiaaliksi, mikä liittyy läheisesti koulumenestykseen, ajattelutaitoihin ja tiedonhankintaan. Lukemista harrastavilla opettajilla tulevat jossain määrin näkyviin myös kirjallisuuden lukemiseen sitouttavat tekijät: onnistumisen elämykset, motivoituminen lukemaan ja lukuharrastukseen kannustaminen. Kirjallisuuden harrastajat suosivat tunneillaan fiktiivistä kirjallisuutta oppimateriaalina ja käyttivät yhteistoiminnallisia oppimisen menetelmiä luokassaan vähän lukevia opettajia laajemmin. Yhtä kaikki, opettajien käsityksissä näkyy erottelu lukemisen hyöty- ja mielihyvämerkitysten välillä. Hassuttelu ja anarkia eivät saa juurikaan sijaa suomalaisessa kirjallisuudenopetuksessa (ks. Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013). Samaten kirjallisuuden yhteydet empatiakyvyn ja itsetuntemuksen lisäämiseen ovat opettajille oudompia, vaikka monet opettajat mainitsevat kirjallisuuden olevan heille itselleen merkityksellistä juuri näistä syistä. Tässä näkyy lukijaidentiteettien tilannesidonnainen ja muuntuva luonne.

Yhteisölliselle lukemiselle perustuva kirjallisuudenopetus odottaa tutkimuksemme nojalla vielä kehittymistään. Yhteisöllinen lukeminen ei ole vain yksi ryhmätyön muodoista vaan lukemiselle ja kirjalle muodostuvien merkitysten esiin tuomista, jakamista ja uusien merkitysten kehittelyä erityyppisin välinein ja monimuotoisin oppimisen ympäristöin. Juuri luokanopettajat ovat avainasemassa, kun synnytetään yhtäläistä kulttuuripääomaa lapsille ja rakennetaan lapsilähtöistä kirjallisuudenopetusta (Howard, 2003). Kun oppilaan valinnanvapaus ja toimijuus saavat opetuksessa enemmän jalansijaa, myös motivoituminen lukemiseen voi vahvistua.

Myös fiktiivinen kirjallisuus hakee vielä paikkaansa alakoulun arjessa. Miltei puolessa luokista fiktiiviset tekstit ovat tämän tutkimuksen perusteella esillä vain silloin tällöin, eikä mielihyvää tuottava lukeminen ole luontevasti koulupäivässä läsnä. Kirjallisuuden lukemisen on kuitenkin havaittu edistävän sekä oppiaineen sisältöjen oppimista että vaikuttavan myönteisesti erityisesti poikien lukemisen merkityksellisyyden kokemuksiin (Billings & Beckmann, 2005). Fiktiivisen kirjallisuuden merkityksellistämiseen sopivat myös lasten ja nuorten suosimat sosiaalisen median tekstit, jotka vaikuttavat jäävän kirjallisuudenopetuksessa paljolti huomiotta. Tästä huolimatta opettajilla on kirjan pariin innostamisessa ja tekstien käsittelyssä useita kekseliäitä menetelmiä, jotka mahdollistavat oppilaiden toimijuuden ja elämyksellisen lukemisen lisääntymisen, kuten oppilasjohtoiset

tuetut kirjavalinnat ja vertaislukemisen käytänteet, oppilaiden elämismaailman tekstien ja lukemisen tapojen yhdistäminen perinteisen kirjan käsittelyyn sekä kirjan näkyminen luokan ja koulun arjessa. Parhaimmillaan kirjallisuudenopetus onkin laaja-alaista, koulutyötä eheyttävää toimintaa monilukutaidon ja yhteisöllisen oppimisen hengessä (Opetushallitus, 2014).

Luokanopettajilla näyttää olevan positiiviset asenteet kirjoja ja niiden merkityksellisyyttä kohtaan mutta ei välttämättä pedagogisia keinoja näiden suhtautumistapojen siirtämiseen luokan lukemisen kulttuuriin tai kirjallisuudenopetukseen. Olisikin tärkeää saada opettajat saadaan tiedostamaan omat lukutottumuksensa ja niiden merkitys oppilaiden lukijuudelle. Opettajat tarvitsevat vertaistukea ja ohjausta, jotta he pystyvät käsittelemään luokassaan monentyyppisiä tekstejä ja synnyttämään positiivista lukemisilmapiiriä luokkaansa. Käytänteet kehittyvät tukemalla opettajan toimijuutta (Kauppinen, Kainulainen, Hökkä & Vähäsantanen, 2017). Osalle opettajista toimijuus syntyy digitaalisten oppimisen ympäristöjen kautta, osalle teemaoppimisen tai taidemenetelmien suunnasta.

Tutkimuksemme rajautui luokanopettajien käsityksiin ja kokemuksiin lukijuudestaan ja kirjallisuudenopetuksen käytänteistä. Vastaajien joukko oli osin valikoitunut, sillä valtaosa heistä opiskeli äidinkielen ja kirjallisuuden täydennyskoulutusohjelmassa. Jatkossa olisi kiinnostavaa tarkastella alakoulun oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä kirjallisuudenopetuksesta, esimerkiksi lukemiseen liittyviä tuntemuksia, niiden heijastumista luokan lukemisen ilmapiiriin ja ylipäänsä lasten kirjallisuusasenteita. Myös niukasti lukevien opettajien lukijuus ja opetuskäytänteet vaativat tutkimusta.

Lähteet

- Aerila, J.-A., & Kokkola, L. (2013). Multicultural literature and the use of literature in multicultural education in Finland. *Bookbird Journal*, 51(2), 39–50.
- Aerila, J.-A., & Merisuo-Storm, T. (2017). Emergent readers and the joy of reading. A Finnish perspective. *Creative Education*, 2485–2500.
- Ahvenjärvi, K., & Kirstinä, L. (2013). *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Alanko-Kahiluoto, O. (2014). Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa. Teoksessa O. Alanko-Kahiluoto & T. Käkälä-Puumala (toim.), *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*, (206–239). 4. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Allington, R., & Gabriel, R. (2012). Every child, every day. *Reading: The Core Skill*, 69(6), 10–15.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554–563.
- Baker, L., Dreher, M., & Ghutrie, J. (2000). *Engaging young readers. Promoting achievement and motivation*. New York: The Guilford Press.
- Billings, E. M. H., & Beckmann, C. E. (2005). Children's literature: A motivating context to explore functions. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 10(9), 470–478.
- Clark, C., & Foster, S. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences. The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Cobb, P. (2000). Conducting teaching experiments in collaboration with teachers. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (toim.) *Handbook of Design Research in Mathematics and Science Education* (337–344). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohn, D. (2006). *Fiktion mieli*. Helsinki: Gaudeamus.

- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., & Powell, S. (2008). *Building Communities of Readers*. London: PNS/UKLA.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as Readers: Building communities of readers. *Literacy* 43(1):11–19.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2014). *Building Communities of Engaged Readers: Reading for pleasure*. New York: Routledge.
- Fleming, L. (2013). Expanding learning opportunities with transmedia practices: “Inanimate Alice” as an exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370–377.
- Hall, S. (2002). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2010). *Minttu, Jason ja Peikönhäntä. Kipeät aiheet kuvitetuissa lastenkirjoissa*. Helsinki: SKS.
- Hellmich, F., & Hoya, F. (2007). Primary school students’ implicit theories and their reading motivation: The role of parents’ and teachers’ effort feedback. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(2), 117–126.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking. The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College.
- Holland, N. N. (1980). Re-covering “The Purloined Letter”: Reading as a personal transaction. In S. R. Suleiman & I. Crosman (toim.) *The Reader in the Text*, (350–370). Essays on Audience and Interpretation. Princeton, New Jersey.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Journal Theory Into Practice*, 42(3), 19–202.
- Häkkinen, K. (2002). *Suomalaisen oppikirjan vaihteita*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- Iser, W. (1980). Interaction between text and reader. In S. R. Suleiman & I. Crosman (toim.) *The Reader in the Text*, (106–119). Essays on Audience and Interpretation. Princeton, New Jersey.

- Johnson-Smaragdi, U., & Jönsson, A. (2006). Book reading in leisure time: long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519–540.
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, M., Kainulainen, J., Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2017). Primary school teachers' professional agency in the course of an in-service training programme. In J. Mena, A. G. V. M. Repiso, F. J. G. Peñalvo, & M. M. d. Pozo (toim.), *Search and research: Teacher education for contemporary contexts* (455–464). Aquilafuente, 227. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Kauppinen, M., & Kinnunen, T. (2016). Digitaalinen monilukutaito – oppimaan oppimista päivitetyn keinoin. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki, Äidinkielen Opettajain Liitto, 118–142.
- Lapienienė, A., & Mažeikienė, N. (2015). Reading as cultural capital and social interaction. *Society. Integration. Education. Vol. 2*, 126–135.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus* (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lerikkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37 (4), 266–279.
- Lincoln Y. S., & Guba E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Social Research*, 1(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> [Luettu 22.2.2018.].
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264–276.
- Merga, M. (2015). Access to books in the home and adolescent engagement in recreational book reading: Considerations for secondary school educators. *English in Education*, 49(3), 197–214.
- Merga, M. (2016). I don't know if she likes reading". Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined? *English in Education*, 50(3), 255–269.
- Merga, M. (2017). Becoming a reader: Significant social influences on avid book readers. *School Library Media Research*, 20.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111–125.
- Mete, G. (2012). A research on elementary 8th grade students' reading habits. *Journal of Language and Literature Teaching*, 1(1), 43–66.
- Niemi, H. (2007). Kenet koulu tekee vahvaksi ja kenet heikoksi? Näkymättömän käsikirjoituksen voima. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) *Erlaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatustutkimus*, (ss. 111–119). Helsinki: Otava.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- PIRLS 2016. *International Results in Reading* (2017). I. V. S. Mullis, M. O. Martin, P. Foy & M. Hooper (toim.). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Rasmusson, M. (2015). Reading Paper – Reading Screen: A Comparison of Reading Literacy in Two Different Modes. *Nordic Studies in Education* 35(1), 3–19.
- Robinson, M. (2015). *Visuaalinen kirjoittaminen – visuaalisen kirjoittamisen keinojen typologia kaunokirjallisuudessa*. Pro gradu -työ. Helsinki: Aalto-yliopisto. Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu ARTS.
- Rosenblatt, L. M. (1978/1994). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sarajärvi, A., & Tuomi, R. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Uudistunut laitos*. Helsinki: Tammi.
- Siren, M., Leino, K., & Nissinen, K. (2018). *Nuorten media-arki ja lukutaito. PISA 2015*. Helsinki: Koulutuksen tutkimuksen laitos ja Sanomalehtien liitto.
- TARU–Tarinoilla lukijaksi (2018). <https://peda.net/id/b7896a1230b> [Luettu 11.5.2018.].

Abstract

Reading among primary school teachers and its impact on pupil's reading and development of literacy teaching

The article discusses some features of reading among primary school teachers, as well as their pedagogy of reading and literature education. The reader identities of the class teachers are approached through their leisure time reading and how they value the significance of different texts. The research data are collected via a questionnaire, in which 84 class teachers were questioned about their reading habits and pedagogical solutions related to reading and teaching literature. The data were analyzed via quantitative and qualitative content analysis. The results show that most of the classroom teachers (80%) consider reading as their hobby, while 20% do not find reading, especially fiction, attractive. Class teachers value reading skills and recognize the instrumental and experiential meaning of reading. The reading culture of classrooms is still lead by teachers in terms of reading materials, pedagogical approaches and learning environments. The textual world of children is only present to some extend in classrooms and their agency is limited. However, teachers' positive and active readership affects the commitment to children's reading and creates a more varied textual world in classrooms.

Keywords

Literature education, teacher's readership, reading culture, class teacher