



**TURUN
YLIOPISTO**

Alakoululaisten suhtautuminen lukemiseen piirrettyjen kuvausten valossa

Kasvatustieteen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Laura Aaltonen

28.4.2023
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijä: Laura Aaltonen

Otsikko: Alakoululaisten suhtautuminen lukemiseen piirrettyjen kuvausten valossa

Ohjaaja: yliopistonlehtori Pilvi Heinonen

Sivumäärä: 47 sivua + 1 liites.

Päivämäärä: 28.4.2023

Suomessa on huolestuttu lasten ja nuorten lukemisen tilasta. Tutkimuksissa on havaittu, että lasten ja nuorten lukeminen on vähentynyt huomattavasti aiempaan verrattuna. Myös lukutaito on heikentynyt, mutta kansainvälisesti vertailtuna se on edelleen hyvällä tasolla. Sen sijaan lasten ja nuorten lukuinto eli halu ja kiinnostus lukemista kohtaan on Suomessa hyvin heikolla tasolla suhteessa muihin maihin. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakouluikäisten oppilaiden suhtautumista lukemista kohtaan heidän tekemiensä minä lukemassa -visualisointien perusteella. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erityisesti oppilaiden kuvaamasta olemuksesta lukemisen aikana. Olemusta tarkasteltiin asentojen ja ilmeiden kautta. Lisäksi tarkasteltiin oppilaiden kuvaamia lukuympäristöjä ja lopuksi pyrittiin pohtimaan mitä asenteista ja suhtautumisesta lukemista kohtaan voidaan päätellä kuvatun olemuksen ja lukuympäristön perusteella.

Tutkimuksessa käytettiin laadullista sisällönanalyysia, joka toteutettiin kuva-analyysin keinoin. Tutkimuksen aineistona hyödynnettiin osana Tekstistä tekstiin -hanketta kerättyjä minä lukemassa -visualisointeja, joissa 9–10-vuotiaat oppilaat olivat piirtäneet itsensä lukemassa. Piirustuksista nostettiin esiin sekä suoraan havaittavia asioita että tulkintaa vaativia merkityksiä. Näiden pohjalta aineisto luokiteltiin kuvattujen ilmeiden, asentojen ja ympäristöjen mukaan.

Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden suhtautuminen lukemista kohtaan oli pääasiassa positiivista. Positiivinen suhtautuminen ilmeni erityisesti oppilaiden ilmeiden ja lukuasentojen kautta. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että valtaosa oppilaista kuvasi lukuympäristöksi kodin ja vain harva kuvasi itsensä lukemaan kouluympäristöön. Tulosten perusteella oppilaat voitiin jakaa opiskelulukijoiksi ja huvilukijoiksi. Selkeästi suurin osa oppilaista tulkittiin huvilukijoiksi, eli he lukevat tyypillisesti viihtyäkseen ja nauttiakseen kirjoista. Tämä oli lukuinnon kannalta hyvä tulos, koska se osoitti, että oppilaat saattavat nähdä lukemiselle opiskelun lisäksi myös muita mahdollisuuksia.

Avainsanat: lukeminen, lukuhalu, lukuinto, kuva-analyysi, piirustus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Lukeminen	6
2.1	Lukemisesta saatavat hyödyt	6
2.2	Lukemistottumukset Suomessa	7
2.3	Lukemisen digitalisoituminen	9
3	Lukemiseen suhtautuminen	11
3.1	Lukeminen harrastuksena	11
3.2	Lukutaidon merkitys lukemiseen suhtautumisessa	12
3.3	Lukuhalu lukemisen edistäjänä	14
4	Tutkimuskysymykset	16
5	Tutkimusmenetelmät	17
5.1	Tutkimusaineiston kuvailu	17
5.2	Visuaaliset menetelmät	18
5.3	Tutkimusasetelma	20
5.4	Aineiston analyysi	21
5.5	Menetelmän luotettavuus ja eettisyys	25
6	Tulokset	27
6.1	Piirustuksista havaittavat ilmeet ja asennot	27
6.1.1	Ilmeet	27
6.1.2	Asennot	30
6.2	Piirustuksissa esiintyneet lukuympäristöt	32
6.3	Oppilaiden suhtautuminen lukemiseen piirustusten perusteella	37
7	Pohdinta	40
7.1	Johtopäätökset	40
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	44
7.3	Arvio tulosten hyödyntämismahdollisuuksista ja jatkotutkimusehdotuksia	45
	Lähteet	47
	Liitteet	51
	Liite 1. Tehtävävihon Minä lukemassa -visualisointi	51

1 Johdanto

Suomessa on huolestuttu lasten ja nuorten lukemisesta, koska tutkimusten myötä on havaittu, että lapset ja nuoret eivät enää lue yhtä paljon kuin aiemmin. Myös heidän halunsa ja intonsa lukemista kohtaan on laskenut huomattavasti aiemmasta. (Aaltonen 2019, 70.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella oppilaiden käsityksiä lukemisesta ja pohtia, mitä nämä käsitykset mahdollisesti kertovat heidän suhtautumisestaan tai motivaatiostaan lukemista kohtaan. Lukuhaluun ja -innon väheneminen on havaittavissa sekä tytöillä että pojilla, ja vielä selkeämmin pojilla. Lasten lukumotivaation ja lukuhaluun kohdalla Suomi on kansainvälisesti vertailtuna heikompien maiden joukossa. (Yle Uutiset 3.3.2016.)

1900-luvulla motivaation lukemista kohtaan oletettiin olevan hyvällä tasolla, joten siitä ei tarvinnut silloin sen enempää keskustella. Tästä syystä lukuhalukeskustelu hiipui ja unohtui. Nykyisin on havahduttu siihen, että erityisesti lasten ja nuorten lukuhalu on laskenut ja sen vuoksi se onkin noussut jälleen keskustelunaiheeksi. Lukuhalu on saanut myös jopa tieteellistä näyttöä ja esimerkiksi sen ja lukutaidon välinen yhteys on pystytty osoittamaan. (Mäkinen 2018, 16–17.)

Suomalaisten lukutaito on pääosin hyvällä tasolla, mutta siinä on kuitenkin suurta vaihtelua. Suomessa julkaistiin vuonna 2021 Opetushallituksen Kansallinen lukutaitostrategia, jonka avulla pyritään nimenomaan kehittämään suomalaisten lukutaitoa ja kaventamaan heidän välisiänsä osaamiseroja. (OPH 2021, 8.) Lukutaitostrategiassa korostetaan erityisesti heikkojen lukijoiden lukutaidon harjoittelua kotona, koulussa ja työelämässä. Siinä pyritään yhdistämään monia tahoja, muun muassa koulut, varhaiskasvatus, kirjastot ja perheet. Yhteistyön avulla mahdollistetaan tehokkaampi ja monipuolisempi lukutaitotyö. (OPH 2021, 6.) Strategiaan on määritelty kolme suuntaviivaa, jotka ohjaavat toimintaa: 1) toimivien rakenteiden luominen ja vahvistaminen, 2) ammattilaisten osaamisen vahvistaminen ja 3) innostavien mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille lukijoille (OPH 2021, 22, 27, 31).

Suomessa on tehty lukutaitoon liittyvää tutkimusta kohtuullisen paljon ja niistä saatujen tulosten myötä on todettu, että suomalaisten lukutaito on melko hyvä. Tutkimukset kuitenkin osoittavat myös, että 2000-luvulla erityisesti nuorten lukutaito on laskenut (OPH 2021, 14). Lukuhaluun ja -intoon liittyen ei puolestaan ole tehty juurikaan tutkimusta ja vähäininkin tutkimus on melko hajanaista (Yle Uutiset 3.3.2016). Tästä syystä aihetta on tärkeää tutkia lisää. Tällä hetkellä keskusteluun on noussut ajatus siitä, että kouluihin pitäisi lisätä kaksi suomen kielen ja kirjallisuuden tuntia, jotka olisivat korvamerkitty lukemista varten.

Ehdotuksen taustalla on ajatus siitä, että lisäämällä lukemisen määrää oppilaiden lukutaito kehittyisi. (ks. esim. Helsingin Sanomat 17.3.2023.) Toisaalta olisi tärkeää selvittää taustalla olevat syyt lukuinnon laskemiselle, jotta voidaan löytää oikeanlaiset ratkaisut ongelmalle. Tässä tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin lasten omia ajatuksia lukemiseen liittyen tarkastelemalla heidän itse piirtämällä tuottamiaan kuvia.

2 Lukeminen

Suomalaisten käsitykseen lukemisesta on mahdollisesti 2000-luvulle saakka osittain vaikuttanut mielikuva Suomen kansalliskirjailija Aleksis Kiven Jukolan veljeksistä opettelemassa aakkosia koulun penkillä. Tämän kaltainen lukeminen on yhä suuressa roolissa kouluissa osana lukutaidon harjoittelua, mutta nykyään lukeminen ymmärretään myös laajemmin. (Herkman & Vainikka 2012, 35.) Tekninen lukutaito, kirjainten oppiminen ja sanojen merkitysten tulkitseminen ovat keskeinen osa lukemisesta, koska ilman niitä minkäänlainen lukeminen ei ole mahdollista. Viime aikoina on kuitenkin havaittu, että mekaanisen sanojen tunnistamisen ja luetun ymmärtämisen lisäksi lukemiseen kuuluu muitakin osa-alueita. Nykyisin lukemisella viitataan myös konkreettiseen toimintaan tai kognitiivisiin taitoihin. Lisäksi monilukutaito eli kyky tulkita, eritellä sekä hyödyntää lukemaansa ja näkemäänsä kuuluvat myös osaksi lukemisen ja lukutaidon määritelmää. (Herkman & Vainikka 2012, 36.) Seuraavissa luvuissa lukemista käsitellään tarkemmin siitä saatavien hyötyjen, suomalaisten lukemistottumusten sekä lukemisen digitalisoitumisen kautta.

2.1 Lukemisesta saatavat hyödyt

Lukeminen on taito, jota pitää kehittää jatkuvasti koko elämän ajan, koska sen merkitys yhteiskunnassa on hyvin oleellinen. Länsimaisen sivistyksen voidaan käytännössä sanoa perustuvan pitkälti luku- ja kirjoitustaidolle. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 83.) Lukeminen ja lukutaito edesauttavat muun muassa opiskelua, paremman yhteiskunnallisen aseman saavuttamista ja oman identiteetin kehittymistä. Lukemisen avulla oman identiteetin muodostamisessa voidaan hyödyntää myös muita kuin omaan kokemukseen perustavia keinoja ja tietoja. Lukeminen tarjoaa lukijalle esimerkiksi mahdollisuuden samaistua kirjan henkilöihin ja heidän elämäänsä sekä ammentaa niistä viitteitä oman identiteetin muodostamiseen. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 70; Leino, Rautopuro & Kulju 2021, 8.)

Suomalaisessa koulussa opiskelu ja oppiminen rakentuu pitkälti lukemisen varaan, koska toiminta on erittäin teoriapainotteista. Riittävällä lukutaidolla ja luetun ymmärtämisellä voidaan edesauttaa opinnoissa menestymistä. (Herajärvi 2002, 15.) Kouluissa lukemisen avulla pyritään siis ymmärtämään opiskeltavia tekstejä, jolloin lukeminen toimii pääasiassa oppimisen välineenä. Lisäksi lukemisella on kuitenkin parhaimmillaan myös muun muassa henkistä hyvinvointia tukeva ja kasvattava vaikutus. (Herajärvi 2002, 23.)

Terveystyötyjen näkökulmasta lukeminen vähentää stressiä, lisää ymmärrystä ja tietoutta maailman moninaisuudesta sekä antaa keinoja tunteiden hallintaan ja erilaisista tilanteista selviytymiseen (Leino, Rautopuro & Kulju 2021, 8). Lukeminen vähentää stressiä, koska se tarjoaa tilanteen, jolloin ihmisen on pakko pysähtyä ja lopettaa suorittaminen. Lukemisen aikana tarjoutuu mahdollisuus ajatella. Lisäksi kirjat voivat opettaa tunnistamaan ja tulkitsemaan tunteita, kun lukija pääsee eläytymään kirjan tapahtumiin ja siinä esiintyviin henkilöihin. Lukeminen voi opettaa sosiaalisuutta tai auttaa traumaattisten kokemusten käsittelyssä ja luoda uusia positiivisempia kokemuksia niiden tilalle, koska kirjat voivat muuttaa odotuksia ja niiden kautta voi myös välittyä uusia arvoja. Lisäksi kirjallisuus voi antaa lukijalle uusia näkökulmia kokemus- ja tunnemaailmaan sekä herättää luovuutta. Luovuutta saattaa edistää erityisesti se, että lukija eläytyy kirjan tapahtumiin ja kuvittelee päässään tapahtumapaikkoja ja henkilöitä. (Pahkinen 2002, 10–12.)

2.2 Lukemistottumukset Suomessa

2000-luvun aikana suomalaisten lukeminen on vähentynyt ja lisäksi myös suhtautuminen lukemista kohtaan on muuttunut kielteisemmäksi. Vuosituhannen alussa suomalaisten ilmoitettiin lukevan vuodessa vielä 43 miljoonaa kirjaa, mutta vuonna 2017 enää vain 36 miljoonaa kirjaa. Asenteiden heikentyminen näkyy erityisesti lasten ja nuorten keskuudessa, koska heistä yhä useampi lukee vain, jos on pakko ja yhä harvempi puolestaan kertoo lukemisen olevan heidän lempiharrastuksensa. Lisäksi lukeminen koetaan yhä useammin ajanhaaskauksena ja sen ainoana tarkoituksena on saada tietoa jostakin aiheesta. (Ekholm, Repo, Winther-Jensen, Pitkänen & Berndtson 2021, 121, 129.)

Suomalaislasten ja -nuorten lukemista ja lukutaitoa on tutkittu esimerkiksi PISA-tutkimuksen (Programme for International Student Assessment) ja PIRLS-tutkimuksen (The Progress in International Reading Literacy Study) avulla. PISA-tutkimus tuottaa tietoa koulutuksen tilasta ja sen yhtenä osa-alueena on lukeminen. PIRLS-tutkimus puolestaan keskittyy erityisesti 10-vuotiaiden luetun ymmärtämisen arviointiin. Sekä vuoden 2018 PISA-tutkimuksen että vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksen uusimmat tulokset ovat lukemisen osalta hyvin samankaltaiset ja osoittavat, että lukutaito on edelleen hyvällä tasolla, mutta lukuhalu on laskenut. (Ekholm ym. 2021, 123.) PIRLS-tutkimuksen avulla on saatu tietoa myös kaunokirjallisten tekstien lukutaidosta. Tulosten mukaan suomalaislapset ovat taitavia etsimään tietoa ja tekemään päätelmiä, mutta luetun tulkitseminen ja arviointi kaipaavat lisää

harjoitusta. Tuloksista voidaan havaita myös, että lukutaito on parempi sellaisilla lapsilla, jotka lukevat mielellään ja myös omasta aloitteestaan kuin lapsilla, jotka eivät lue mielellään. (Ekholm ym. 2021, 123.)

Lukemisen vähentymiselle voi olla monia syitä. Yksi yleisin syy liittyy perheeseen, ja sen varallisuuteen, valintoihin ja yhteiskunnalliseen asemaan. Voidaan sanoa, että huono-osaisuus on lisännyt sellaisten ihmisten määrää, jotka eivät lue. Yleensä vapaa-ajan hyödykkeet, joihin myös kirjat kuuluvat, ovat yksi ensimmäisistä asioista, joista karsitaan talouden kiristyessä. (Ekholm ym. 2021, 59.) Pohdittaessa lukemisen vähentymisen syitä tulisi kiinnittää huomiota myös oppilaiden heikentyneeseen keskittymiskykyyn (Herkman & Vainikka 2012, 144–145). Heikentynyt keskittymiskyky vaikuttaa osaltaan lukemiseen, koska lukeminen on pitkäjänteistä toimintaa ja se vaatii rauhoittumista sekä toisinaan jopa tylsistymistä. Ajatukset on kyettävä kohdistamaan kirjoittajan valmiiksi miettimään suuntaan. (Rytisalo 2020, 46.) Lukeminen vaatii lukijalta myös kykyä säädellä omaa toimintaansa lukemisen tarkoituksen mukaan. Tekstistä nauttiminen ja mielikuvituksen valloilleen päästäminen riittää, kun lukemisen tarkoituksena on viihtyä ja viettää aikaa. Kun tarkoituksena on puolestaan oppia jotakin uutta, lukijalta vaaditaan huomattavasti enemmän sopeutumista, koska pitää usein muistaa tekstin tietoja ja ymmärtää myös tekstin syvällisempi merkitys. (Leino, Lerkkanen & Nissinen 2021, 15.)

Lukemistottumuksiin ja lukemistapojen valintaan vaikuttaa sekä yksilön mieltymykset että myös yksilön ulkopuolelta tulevat vaikuttimet. Erityisesti elämäntilanne, mediaympäristö sekä instituutiot yhteiskunnassa, eli perhe, koti ja koulu, vaikuttavat lukutapoihin. (Herkman & Vainikka 2012, 12.) Esimerkiksi koulut ohjaavat ja vaikuttavat lukemiseen, koska yhä enenevässä määrin opiskellaan ja luetaan digitaalisten välineiden ja materiaalien, kuten e-kirjojen tai äänikirjojen avulla (Herkman & Vainikka 2012, 34; Leino, Kulju, Nissinen 2021, 45–46). Aiemmin puolestaan mediaympäristöjen kautta lukemiseen suhtautumista on horjuttanut television tulo Suomeen. Ennen televisiota lukemiselle käytettävän ajan kanssa ei ollut kilpailijoita, koska radion tai elokuvien ei havaittu häiritsevän lukemista vaan vasta televisiosta muodostui uhka. Tämän myötä tapahtui suuria muutoksia asenteissa lukemista kohtaan ja lukeminen nähtiin normaalin ja arkisen toiminnan sijaan toivottavana kulttuurisena käyttäytymisenä. (Mäkinen 2018, 11.)

Vaikka lukeminen ja siihen liittyvät tottumukset ovat muuttuneet paljon, niin lukemisen tilasta ei tarvitse vielä olla huolissaan. Erityisesti lapset ja nuoret ovat yhä paljon tekemisissä erilaisten tekstien kanssa ja, vaikka heidän lukutaitonsa onkin heikentynyt jonkin verran niin edelleen kansainvälisesti vertailtuna suomalaisten lukutaito on hyvällä tasolla. Lukemisessa tulisikin tulevaisuudessa kiinnittää huomiota siihen, että kehitetään kriittistä ja analyttistä tekstien tarkastelua. (Herkman & Vainikka 2012, 144–145.) Parhaassa tapauksessa esimerkiksi digitalisaation mukanaan tuomat uudet vaihtoehdot auttavat lukijaa löytämään itselleen mieluisen tavan lukea erilaisissa tilanteissa. Tätä kautta lukuinto ja lukemiseen käytettävä aika saattavat jopa kasvaa. (Kajander 2020, 138.) Tulevaisuudessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten lukeminen ja siihen liittyvä kulttuuri onnistutaan välittämään ja säilyttämään tuleville sukupolville, koska se tulee olemaan yksi lukemisen haasteista. Aikaisemmin kirjallisuus ja lukeminen ovat olleet sukupolvia ja yhteiskuntaluokkia yhdistävä tekijä. Nykyisin erot sukupolvien, erityisesti nuorten ja muiden, välillä ovat kasvaneet eivätkä nykynuoret enää aikuisina toimi lukemisen kulttuuria tuleville sukupolville välittävänä mallina, kuten aiemmin on tapahtunut. (Ekholm ym. 2021, 62.)

2.3 Lukemisen digitalisoituminen

Lukemiseen on viime aikoina vaikuttanut vahvasti digitaalisuus ja digitaalistuminen (Kajander 2020, 137). Digitalisaatio on vaikuttanut kirjallisuuteen siten, että se on sekä rikkonut itsestäänselvyyksiä, joita kirjoihin on liitetty ja toisaalta tukenut lukemista tuodessaan esiin uusia vaihtoehtoja perinteiselle lukemiselle. Digitaalisuus on edelleen ajankohtainen ja kehittyvä aihe, joten muutokset lukemiseen liittyvissä käsityksissä ja käytännöissä ovat mahdollisia myös tulevaisuudessa. (Kajander 2020, 140.) Voidaan todeta, että maailman muuttumisen seurauksena myös lukeminen sekä lukutaito muuttuvat ja se asettaa haasteita muun muassa opetukselle, työelämälle ja kirjojen kustannusalalle. Lukemisen ja lukutaidon muuttuminen todennäköisesti aiheuttaa esimerkiksi sen, että opettajallakin tulee olla yhä monipuolisemmat taidot myös lukemisen ja lukutaidon opettamiseen liittyen. (Herkman & Vainikka 2012, 60.)

Digitaalisuuden lisääntyminen ei tarkoita yksiselitteisesti lukemisen vähentymistä vaan pikemminkin se on tuonut perinteisen kirjojen lukemisen lisäksi myös muita lukemisen muotoja. Lukeminen on siis monipuolistunut digitalisaation myötä ja lukemiseen käytettävä aika ei kohdistu enää vain kirjoihin tai sanomalehtiin. Nykyisin luetaan runsaasti myös

esimerkiksi verkkotekstejä. (Herkman & Vainikka 2012, 29.) Lukeminen on muuttunut myös siitä näkökulmasta mitä asioita siihen liitetään ja sisällytetään. Aikaisemmin lukeminen rajoittui pitkälti tekniseen lukutaitoon, mutta nykyisin siihen liitetään myös sosiaalisuuden, vuorovaikutuksen ja jopa tekstin tuottamisen ulottuvuudet. (Herkman & Vainikka 2012, 30.) Digitaalisuuden myötä myös konkreettiset lukemiseen liittyvät käytännöt ovat muuttuneet. Näitä käytäntöjä ovat muun muassa kirjoista keskusteleminen, luettavien kirjojen löytäminen, lukuhetket ja jopa kirjainmuodot. (Kajander 2020, 137.)

Lukemisessa tapahtuneiden muutosten vuoksi myös lukemiseen liittyvä viimeaikainen tutkimus voidaan jakaa kahteen alueeseen. Ensinnäkin on kartoitettu perinteisiin painotuotteisiin liittyviä lukemistottumuksia ja toiseksi mukaan on tullut tutkimukset, joissa huomioidaan myös uudet digitaalisuuden mukanaan tuomat lukemistavat. (Herkman & Vainikka 2012, 31.) Tutkimuksissa on todettu, että mediankäyttö ja lukeminen ovat sekoittuneet. Tutkijat ovat pohtineet, että onko esimerkiksi blogien lukeminen yhtä lailla lukemista kuin kaunokirjallisten teosten tai lehtien lukeminen. Jotkut tutkijat määrittelevät lukemisen pelkästään vapaa-ajalla tapahtuvaksi kaunokirjallisten teosten lukemiseksi. Heidän mielestään lukemisen määritelmään ei kuulu lukeminen oppimis- ja kehittymistarkoituksessa vaan ainoastaan huvilukeminen. (Herkman & Vainikka 2012, 31.)

Digivälineiden ja niiden tarjoamien sovellusten käyttö on lisääntynyt nuorten vapaa-ajalla viime vuosikymmeninä runsaasti (Leino, Kulju & Nissinen, 2021, 45–46). Nykyisin lukeminen ei ole enää ensisijainen keino viihtyä tai kerätä tietoa vaan yhä suuremmassa roolissa ovat suoratoistopalvelut ja pelit (Ekholm ym. 2021, 10). Näiden sovellusten ja palveluiden takia lukemiselle jää vähemmän aikaa (Kajander 2020, 138). Muuttuneiden lukemistapojen ja -käytänteiden vuoksi erilaiset mediamuodot ovat lisääntyneet, ja niitä ei tulisi arvottaa järjestykseen, vaan niistä olisi pystyttävä erottamaan niiden mahdollisuudet ja haasteet lukemiselle (Herkman & Vainikka 2012, 62). Esimerkiksi digitaalisessa muodossa olevat tekstit ovat olennainen osa yhteiskuntaa ja niiden mahdollisuutena on helppous, koska niitä voidaan helposti kuljettaa mukana esimerkiksi puhelimen avulla (Leino, Kulju, Nissinen 2021, 45–46).

3 Lukemiseen suhtautuminen

Suomessa suhtautuminen ja asenne lukemista kohtaan on pääasiassa hyvin positiivista ja ilmassa vallitsee yleinen ajatus siitä, että kaikki voivat oppia lukemaan. (Saarinen & Korhonen 1998, 54.) Suhtautuminen lukemiseen alkaa muodostua lapsilla jo ennen kuin he osaavat itse lukea. Ensimmäiset kokemukset ja merkit positiivisesta suhtautumisesta kirjoihin näyttäytyvät siten, että lapsi osaa nimetä omia lempikirjojaan tai pyytää tiettyjä kirjoja luettavaksi. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 80.) Vanhemmilla on keskeinen merkitys lasten suhtautumisen muodostumisessa ja sitä myöten myös lukutaidon kehittämisessä (Herajärvi 2002, 17). Tutkimuksissa on todettu, että lasten koulunkäynnin kannalta jo kotona lukeminen tai lukemisen kuunteleminen on koulumenestyksen kannalta hyödyllistä. Lisäksi se edesauttaa paremman keskittymiskyvyn muodostumista ja myönteistä suhtautumista lukemista kohtaan. (Saarinen & Korhonen 1998, 49.) Suhtautumisen voidaankin todeta kehittyvän sosiaalisten ja historiallisten tekijöiden yhteisvaikutuksessa (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 71). Seuraavissa luvuissa lukemiseen suhtautumista käsitellään lukuharrastuksen ja siihen liittyvien lukutaidon ja lukuhalun näkökulmista.

3.1 Lukeminen harrastuksena

Suomessa lukeminen on edelleen hyvin yleinen harrastus (Kulju, Leino & Nissinen 2021, 48). Mäkisen (2018) mukaan lukuharrastuksen syntyminen vaatii mekaanisen lukutaidon, jotta lukeminen on ylipäättään mahdollista, mutta lisäksi hän on esittänyt neljä muuta seikkaa, joita lukuharrastuksen syntyminen vaatii. Yksi näistä on lukemishalukkuus, joka selittää omalta osaltaan lukemisen määrää. Yleisesti voidaan nähdä, että lukemishalukkuuteen vaikuttaa koulutus, joka säätelee lukemisvirikkeiden määrää ja ikä, joka puolestaan vaikuttaa lukijan toimintataipumusten toteuttamiseen ympäristön ja ulkoisten esteiden kautta. Lisäksi lukuharrastuksen syntyminen ja toteuttaminen vaatii oikeanlaiset ja riittävät resurssit. Lukemista harrastavalla tulee olla riittävästi aikaa lukemiselle sekä erilaisia kirjoja saatavilla. Pelkästään riittävä aika tai kiinnostavien kirjojen saatavuus ei vielä takaa sitä, että lukemisesta syntyy ihmiselle harrastus vaan se vaatii myös henkilökohtaista kiinnostusta ja halua lukemista kohtaan. Lopuksi lukuharrastuksen syntyminen vaatii myös lukijalle tunteen siitä, että lukeminen on kannattavaa ja siihen kannattaa käyttää omaa aikaa. Usein lukija saattaaakin pohtia lukeeko hän siitä saatavan mielihyvän takia vai sosiaalisesta ympäristöstä heijastuvien paineiden takia. (Mäkinen 2018, 13.)

Usein lukuharrastukseen liittyvät motivaatiotekijät jäävät pääasiassa tiedostamattomiksi (Mäkinen 2018, 14). Yksi mahdollisista motivaatiotekijöistä voi olla halu oppia tai kouluttautua lisää. Toinen vaihtoehto on puhdas lukuhalu, jolloin lukemiseen liittyy vain halu lukemista ja kirjojen parissa viihtymistä kohtaan. (Mäkinen 2013, 63.) Lukuharrastus vaatii jatkuvaa harjoittelua ja ylläpitoa. Tärkeää on huomioida, että luettavat kirjat ovat lukijan tasolle sopivia. Lukemisesta saa onnistumisen kokemuksia ja se säilyy innostavana ja motivoivana, kun kirjat eivät ole liian helppoja tai haastavia. (Aerila & Kauppinen 2019, 14.)

Lukutaidon ja lukuhalun välinen yhteys on havaittu jo ennen vuosituhannen vaihdetta, mutta siihen ei vielä silloin juurikaan kiinnitetty huomiota. Jo silloin kuitenkin tiedostettiin, että lukutaidon kehittymiseen ja ylläpitoon ei riitä ainoastaan määrällisesti mitattava lukemisharrastus vaan vaaditaan myös sisäistä motivaatioita ja aktiivisuutta. Nykyisin lukuharrastuksen käsite ei täysin sovellu kuvaamaan lasten ja nuorten lukemista, koska he käyttävät lukemista pääasiassa tiedon hankintaan. Lukeminen ei siis ole lapsille ja nuorille tällä hetkellä harrastus, joten sillä ei välttämättä ole juurikaan tekemistä lukuhalun kanssa. (Mäkinen 2018, 15.) Lukuharrastuksen ja siihen liittyvän lukuhalun omaksuminen jo lapsena palvelisi kuitenkin myös myöhemmällä iällä. On todettu, että lukemisen arvostus ja lukuharrastus säilyvät läpi elämän ja niillä on kaikissa ikäryhmissä positiivinen vaikutus lukutaitoon. Lukuharrastuksen omaksumisessa erityisesti perheen sisäisellä lukukulttuurilla ja arvoilla on keskeinen rooli. Lukuhalun voidaan nähdä vaikuttavan myös lukemisen määrään. Määrällisesti enemmän lukevien lukutaito kehittyy paremmin kuin vähän lukevien. (Mäkinen 2018, 16; OPH 2021, 16.)

3.2 Lukutaidon merkitys lukemiseen suhtautumisessa

Lukutaito on laaja kokonaisuus, jonka yksi keskeisimmistä osista on kirjain-äänne-vastaavuus. Lisäksi lukutaidoilla tarkoitetaan tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia. Lukutaitoon sisältyy myös lukijan kyky sitoutua lukemiseen, jotta hän voisi saavuttaa omat tavoitteet ja kehittää omia tietojaan ja valmiuksiaan. Tärkeässä osassa on myös lukunopeus, jota tarvitaan erityisesti, kun luetaan opiskeluiden yhteydessä, jolloin lukemista voi olla paljon, mutta siihen ei saa mennä liikaa aikaa. Lukutaidossa tekstejä ei erotella esimerkiksi tekstityypin tai -muodon perusteella vaan lukutaidolla on yhtäläinen merkitys lukutavasta riippumatta. (Herajärvi 2002, 19, 21; Leino, Rautopuro & Kulju 2021, 10.)

Kuten jo aiemmin todettiin, että lukeminen on muuttunut, niin myös lukutaidon käsitteen määritelmä ja merkitys on muuttunut ja laajentunut. Muutosta on edistänyt ja vauhdittanut lukuympäristöjen muuttuminen muun muassa yhä digitaalisemmiksi. (Herkman & Vainikka 2012, 40–42.) Ennen lukutaito määriteltiin siten, että lukija sai selvää tekstistä. Nykyisin lukutaidon määritelmä vaihtelee tarkasteltavan näkökulman mukaan ja lukutaitoon liitetään vahvasti myös kirjoitustaito. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 73–74.) Opetussuunnitelmassa lukutaitoon sisältyy perinteisten tekstien lukemisen lisäksi myös esimerkiksi kuvien ja äänten tulkinta (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 70). Lukutaidon käsitteeseen liittyvät muutokset ovat olleet tiedossa vuosikymmeniä. Muutoksia ennakoitiin jo edellisessä opetussuunnitelmassa korostamalla laajaa tekstikäsitystä osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Tällä hetkellä voimassa olevaan opetussuunnitelmaan puolestaan lisättiin vielä monilukutaidon käsite. Se sisältyy perusopetuksen lisäksi myös varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja lukion opetussuunnitelmiin. (Leino, Rautopuro & Kulju 2021, 9.)

Osana Kansallista lukutaitostrategiaa on määritelty lukutaidon syntymiseen ja kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Niitä ovat muun muassa yksilölliset, sosioekonomiset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät. Lisäksi lukutaitoon vaikuttavat myös erilaiset vammat tai oppimisvaikeudet. Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että myös kotitausta, lukeminen vapaa-ajalla sekä ikä ja koulutustaso vaikuttavat lukemiseen. (OPH 2021, 16.) Kotitausta näkyy lasten lukemisessa esimerkiksi siten, että kirjojen parissa eläneet lapset oppivat lukutaidon todennäköisesti aiemmin kuin lapset, joiden kodeissa ei ole ollut yhtä paljon kirjoja esillä (Ekholm ym. 2021, 35).

Suomalaislasten ja -nuorten lukutaito on maailman huippuluokkaa ja suomalaiset sijoittuvat parhaiden joukkoon kansainvälisissä vertailuissa. Näin on ollut jo pitkään ja se on aiheuttanut jopa sen, että hyvää lukutaitoa on alettu pitää lähes itsestäänselvyyttenä. Uusimmat vertailut kuitenkin osoittavat, että suomalaisten osaaminen on heikentynyt. Tämä ei kuitenkaan koske vain Suomea vaan samoin on tapahtunut myös muissa maissa. (Leino, Rautopuro & Kulju 2021, 7.) Suomalaisten lukutaitoa on viime aikoina pyritty kehittämään erilaisilla hankkeilla (ks. esim. Lukuliike). Lisäksi niiden avulla on pyritty osoittamaan lukutaidon tärkeyttä ja merkitystä sekä tuottamaan lukutaidon tueksi ja helpommin saavutettaviksi uutta materiaalia. (Leino, Rautopuro & Kulju 2021, 8.)

3.3 Lukuhalu lukemisen edistäjänä

Lukeminen ja siihen liittyvä motivaatio on ollut puheissa jo 1840-luvulta alkaen. Silloin siitä on puhuttu sanalla lukuhalu, mutta nykyisin siitä käytetään myös sanoja lukuinto tai lukuinnostus. Lukuhalusta on puhuttu alun perin erityisesti silloin, kun on pyritty valistamaan kansaa ja esimerkiksi edistämään lukemista. Historiallisesti tarkasteltuna lukuhalu on yksi niistä puheenaiheista, joka on säilynyt sitkeimmin osana keskusteluita. Tosin sen suosio on hieman myös vaihdellut, mutta tällä hetkellä se on jälleen yksi keskeisimmistä puheenaiheista sekä Suomessa että maailmalla. Jo useiden vuosisatojen ajan on vallinnut oletus siitä, että ihmisissä on niin kutsuttu sisäänrakennettu lukuhalu ja motivaatio lukemista kohtaan. Tämän on oletettu puhkeavan ideaaleissa olosuhteissa ja siten innostavan ihmisiä lukemaan ilman, että he tavoittelevat ulkoista hyötyä. (Mäkinen 2018, 7–8.) Lukuhalu on Suomessa kansallinen ylpeydenaihe, josta pidetään tiukasti kiinni (Mäkinen 2018, 16).

Lukuhaluttomuuteen ja lukuinnon puutteeseen liittyy monia syitä. Lukeminen vaatii riittäviä kognitiivisia taitoja esimerkiksi tekniseen lukutaitoon, luetunymmärtämiseen ja metakognitioihin sekä sanavarastoon liittyen. Tekninen lukutaito tarkoittaa kirjainten hallintaa ja sanojen tunnistamista. Sen avulla voidaan ymmärtää luettua tekstiä. On todettu, että mitä paremmin ymmärtää lukemaansa niin sitä todennäköisemmin myös nauttii lukemisesta. Mikäli puolestaan ei ymmärrä mitä lukee niin lukuinto saattaa olla alhaisempi. (Aerila & Kauppinen 2019, 17–18.) Omia mielenkiinnonkohteita vastaavien tekstien lukeminen on hyödyllistä, koska niitä on helpompi ymmärtää ja siten myös lukeminen säilyy mielekkäämpänä. Mikäli lukijalla on riittävät taidot metakognitioiden osalta, hän pystyy palaamaan ja tarkistamaan kirjan tapahtumia ja toisaalta ennakoimaan tulevia tapahtumia. Tämän on todettu myös helpottavan lukemista ja siten lukeminen säilyy jälleen mielekkäänä. Riittävän laaja sanavarasto liittyy myös luetun ymmärtämiseen, koska sama asia voidaan ilmaista useiden erilaisten sanojen avulla ja niiden merkityksessä saattaa olla vain pieniä vivahde-eroja. (Aerila & Kauppinen 2019, 17–18.)

Lasten lukuintoa heikentää myös se, mikäli luetuista kirjoista kysellään muistinvaraisia kysymyksiä tai kirjasta pidetään koe, koska tällöin oppilaat lukevat vain muistaakseen tapahtumat ulkoa. Myös oppikirjoihin sisältyvät tehtävät tai tehtävämonisteet kirjaan liittyen johtavat siihen, että luetaan löytääkseen vastaukset kysymyksiin eikä niinkään nauttiakseen lukemisesta. Lapsille tulisi opettaa, että kirjojen lukemisella voi olla useita eri tapoja ja tarkoituksia. Lapset ovat itse todenneet, että lukeminen on parasta, kun saa keskittyä vain

pelkkään lukemiseen. Tästä syystä lukemiselle olisikin tärkeää varata riittävästi aikaa sekä koulussa että kotona. (Aerila & Kauppinen 2019, 28; 51.)

Intoa lukemista kohtaan voidaan tukea varaamalla riittävästi aikaa lukemisen lisäksi myös muuhun lukemiseen liittyvään toimintaan. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi mieleisen kirjan valintaa ja luetusta keskustelemista. Lukijan intoa lisää myös se, että luettava kirja vastaa hänen sen hetkisiä tarpeita ja mielenkiinnonkohteita. (Aerila & Kauppinen 2019, 14; 28.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että lasten ja nuorten lukuinnon nostamiseksi heitä tulisi kannustaa esimerkiksi kirjaston käyttöön ja itseään kiinnostavan luettavan etsimiseen sekä heidän omaehtoista lukemista ja kirjoittamista tulisi tukea (POPS 2014, 160). Kuitenkaan ei voida vielä olettaa, että vaikka lukemiseen liittyvät olosuhteet ja puitteet olisivat päälisinpuolin kunnossa, niin ihminen aloittaisi lukemisen omaehtoisesti (Mäkinen 2018, 7).

Lukutaidon ja lukuhalun välillä on osoitettu olevan yhteys, joka on todistettu muun muassa PIRLS-tutkimuksessa. Tutkimuksessa on havaittu, että lukutaito on parempi lapsilla, jotka lukevat mielellään ja jotka lukevat myös vapaa-ajalla oma-aloitteisesti. Lukutaito on heikompi puolestaan lapsilla, jotka osoittavat haluttomuutta lukemista kohtaan. (Ekholm ym. 2021, 123.) Syy tälle saattaa olla esimerkiksi se, että heikoille lukijoille lukeminen on vaikeaa, he eivät löydä itseään kiinnostavaa luettavaa ja kokemukset lukemisesta ovat huonoja. Heille on muodostunut mielikuva siitä, että lukeminen on tylsää eivätkä he koe sitä hyödylliseksi. (Aerila & Kauppinen 2019, 49.)

4 Tutkimuskysymykset

Tutkimus sijoittuu sekä kasvatustieteen että kirjallisuuskasvatuksen kentälle.

Kasvatustieteellinen näkökulma liittyy oppilaiden omien näkemysten ja ajatusten sekä heidän toimintansa tarkasteluun. Kirjallisuuskasvatuksen näkökulma puolestaan liittyy oppilaiden lukemiseen suhtautumisen tarkasteluun. Oppilaiden suhtautuminen lukemista kohtaan voi avata heidän lukuintonsa tai lukumotivaation tasoon liittyviä syitä. Suomalaislasten ja -nuorten kiinnostus lukemista kohtaan on laskenut, joten mahdollisia syitä sen taustalla on tärkeä pyrkiä selvittämään, koska kiinnostus lukemista kohtaan on yksi lukutaitoa selittävistä tekijöistä (Leino ym. 2019, 86–87, 128).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, millainen alakouluikäisten oppilaiden suhtautuminen lukemista kohtaan on heidän tekemiensä minä lukemassa -visualisointien perusteella. Visualisoinnit on toteutettu piirtämällä. Tutkimuksessa analysoidaan, miten oppilaat esittävät itsensä lukemaan piirtämässään kuvissa. Piirustuksissa kiinnitetään huomioita erityisesti oppilaiden olemukseen lukemisen aikana. Olemusta tarkastellaan lukemiseen liitettyjen ilmeiden ja asentojen avulla. Lisäksi piirustuksista tarkastellaan taustaa eli ympäristöä, johon oppilas sijoittaa itsensä lukemaan. Lopuksi pyritään pohtimaan, mitä oppilaiden asenteista ja suhtautumisesta lukemista kohtaan voidaan päätellä kuvatuksi olemuksen ja lukuympäristön perusteella.

Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia ilmeitä ja asentoja oppilaiden minä lukemassa -visualisoinneista on havaittavissa?
2. Millaiseen ympäristöön oppilaat kuvaavat itsensä minä lukemassa -visualisoinneissa?
3. Mitä oppilaiden asenteista ja suhtautumisesta lukemista kohtaan voidaan päätellä lukuympäristön ja heidän olemuksensa perusteella?

5 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa käytettiin kuva-analyysin keinoin toteutettua laadullista sisällönanalyysia, jota tuettiin myös kvantifioinnilla. Tässä luvussa esitellään tutkimuksessa käytetty aineisto ja avataan muutamia erityispiirteitä, jotka on huomioitava, kun tutkimuksen analyysissä käytetään visuaalista aineistoa. Lisäksi esitellään yksityiskohtaisemmin tutkimusasetelma ja aineiston analyysimenetelmä. Lopuksi pohditaan vielä menetelmän luotettavuutta ja tutkimuksen eettisyyttä.

5.1 Tutkimusaineiston kuvailu

Tämän tutkimuksen aineistona hyödynnettiin Tekstistä tekstiin – alakoululaiset tietokirjoittajina -tutkimushankkeessa kerättyä aineistoa. Hankkeessa tarkasteltiin alakoululaisten tapoja kirjoittaa tietolähteiden pohjalta sekä kirjoittamisen tavoissa tapahtuvia muutoksia 4. ja 6. luokan aikana. Hankkeessa keskityttiin erityisesti ympäristöopin luku- ja kirjoitustaitoihin siitä näkökulmasta, että luku- ja kirjoitustaidot voivat olla hyvin erilaisia tiedonalasta riippuen. Tekstistä tekstiin – alakoululaiset tietokirjoittajina -tutkimushankkeessa haluttiin saada tietoa oppilaiden tavoista käyttää tietylle tiedonalalle tyypillisiä käsitteitä ja lähteitä tietoteksteissään. Lisäksi haluttiin selvittää, mitä kirjoittamisprosessin aikana tapahtuu ja miten oppilaat itse kokevat tietolähteiden pohjalta kirjoittamisen.

Hankkeessa kerättiin oppilaiden tuottamia tietotekstejä, videotallenteita luokkahuoneesta kirjoitusprosessin ajalta, fokusoppilailta kaikki kirjoitusprosessin aikaiset tekstit sekä haastattelut ja kuvaukset kirjoitusprosessin kulusta. Kirjoitusprosessin kuvaamisessa käytettiin tehtävävihkoa, johon oppilaat muun muassa dokumentoivat itsensä lukemassa ja kirjoittamassa, kirjasivat työskentelytilanteiden olosuhteita sekä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiaan prosessin aikana. Hankkeeseen kerättyä aineistoa on jaettu pienempiin osiin, joista on tehty esimerkiksi pro gradu -tutkielmia (ks. esim. Sopenan 2020).

Tämän tutkimuksen aineistona hyödynnettiin hankkeessa kerättyjä oppilaiden minä lukemassa -visualisointeja. Visualisoinnit on toteutettu siten, että oppilaat ovat piirtäneet itsensä lukemassa. Tehtävävihon sivulla oli ohjeistus, jossa oppilaita pyydettiin piirtämään osoitetulle alueelle itsensä lukemassa tai kirjoittamassa. Piirustusten perusteella kaikki oppilaat olivat piirtäneet itsensä nimenomaan lukemaan, joten tässä tutkimuksessa keskityttiin siihen näkökulmaan. Ohjeistuksessa kehoitettiin pohtimaan myös, missä oppilas on lukiessaan.

Tutkimuksen aineisto sisälsi yhteensä 19 oppilaan piirustukset. Tutkimuksen tuloksia ei pyritty yleistämään kyseisen joukon ulkopuolelle, koska aineiston koko oli suhteellisen pieni. Se edusti vain tutkimukseen osallistunutta joukkoa, mutta tulosten pohjalta voitiin kuitenkin saada uusia näkemyksiä tai ajatuksia lukemiseen ja lukemiskäytänteisiin liittyen. (ks. Alasuutari 2011, 243; Cohen, Manion & Morrison 2018, 113.)

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat iältään 9–10-vuotiaita. Kaikki tarkasteltava tieto saatiin heidän tekemiensä piirustusten kautta. Piirustukset tehtiin hankkeen aineistonkeruun yhteydessä varta vasten tutkimustarkoitukseen. (Karlsson 2012, 19.) Tutkimuksessa pyrittiin tuomaan esiin oppilaiden omia käsityksiä ja kokemuksia, joten on tärkeää, että he ovat itse osallistuneet tiedon tuottamiseen, eikä aineistoa ole kerätty esimerkiksi siten, että tutkija tai opettaja havainnoi ja raportoi oppilaiden toimintaa. (Karlsson 2012, 23). Usein saatetaan väittää, että lapset eivät ole riittävän kykeneväisiä tuottamaan tietoa tutkimustarkoitukseen vaan tieto pitäisi kerätä aikuisilta. Esimerkiksi Munford ja Sanders (2004) ovat kuitenkin todenneet väitteen liioitteluksi ja sanoneet, että lapset ovat yhtä hyviä informaationlähteitä kuin aikuiset. Aikuisena kokemukset ja muistot lapsuudesta saattavat olla jo osittain unohtuneita tai värittyneitä, joten tieto ei välttämättä ole yhtä relevanttia juuri lapsilta saatuaan tietoon verrattuna (Kellet & Ding 2004, 166). Tässä tutkimuksessa oppilaiden esiin tuomia uusia näkökulmia tutkimukseen ja tarkasteltavaan aiheeseen liittyen arvostettiin ja pidettiin hyödyllisinä. Lapsinäkökulma huomioitiin koko tutkimuksen ajan tutkimuskysymysten muotoilussa, menetelmän valinnassa, analyysissä ja myös johtopäätösten tekemisessä.

5.2 Visuaaliset menetelmät

Visuaalisten menetelmien käyttö tutkimuksissa on yleistynyt ja piirustukset sekä niiden analysointi ovat vakiinnuttaneet paikkansa osana visuaalisia tutkimusmenetelmiä. Visuaalisia menetelmiä on hyödyntänyt esimerkiksi Dufva ja Pietikäinen (2013) tutkiessaan monikielisyttä ja yksilöiden käsityksiä itsestään monikielisenä kielenkäyttäjänä piirustusten kautta. Lisäksi Dufva, Alanen, Kalaja ja Surakka (2007) ovat hyödyntäneet piirustuksia tarkastellessaan tutkittavien käsityksiä itsestään englannin kielen oppijoina. Scotson (2018) puolestaan on tarkastellut visuaalisten narratiivien avulla korkeakoulutettujen suomen oppijoiden toimijuutta. Visuaalisia menetelmiä on hyödynnetty aiemmin myös pro gradu -tutkielmissa (ks. esim. Havola 2022), mutta erityyppisesti kuin tässä tutkimuksessa. Havolan

tutkimuksessa on tarkasteltu lastenkirjojen kuvituksia ja tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat puolestaan lasten itse piirtämät kuvat.

Lasten piirustukset voivat ilmaista muun muassa heidän ajatuksia, tunteita, arvoja, ymmärrystä tai todellisuudenkäsityksiä. Tämän takia ne voivat toimia lasten arjessa esiintyviä ilmiöitä ja haasteita kuvaavina kertomuksina. (Räsänen 2008, 54.) Piirustuksia on käytetty erityisesti, kun tutkitaan lapsia, koska piirtäessä heidän ei tarvitse osata sanallistaa omia kokemuksiaan (Kiilakoski & Rautio 2015, 77). Myös Weber ja Mitchell (2003) ovat todenneet, että piirustusten kautta lasten on mahdollista kertoa erityisesti sellaisia asioita, joita on vaikea sanoittaa. Lisäksi heidän mukaansa lasten piirustukset tulisi ottaa vakavammin, koska niiden avulla voidaan ymmärtää syvällisemmin lasten ajattelua ja tunteita. (Weber & Mitchell 2003, 34–35.)

Koska tutkimuksen aineistona oli oppilaiden piirustukset, oletettiin, että oppilaat ovat kykeneväisiä ilmaisemaan itseään ja refleктоimaan omaa lukemistaan piirtämällä (Eskola & Suoraranta 2014, 15; Tuomi & Sarajärvi 2018, 96). Räsänen (2008, 55) toteaa, että 9–10-vuotiaiden lasten kuvat vastaavat ilmaisultaan aikuisen tekemiä kuvia, mikä vahvistaa sitä tietoa, että tutkittavilla oppilailla oli jo riittävät keinot ilmaista itseään piirustuksen avulla. Oppilaiden piirustuksia analysoitaessa oli otettava kuitenkin huomioon, että piirtäminen ei välttämättä ole kaikille mieluinen tapa ilmaista itseään ja pelkästään ikätason tai kehitysvaiheen perusteella ei voida olettaa, että se olisi kaikille lapsille myöskään helpoin tapa ilmaista itseään. Tämä saattoi heikentää oppilaiden intoa piirtämiseen ja siten piirustuksista saattoi jäädä nousematta esiin sellaisia asioita, jotka olisivat voineet tulla ilmi kirjoittamalla tai puhumalla. (Weber & Mitchell 2003, 35; Kiilakoski & Rautio 2015, 78.) Tästä syystä tutkimuksen tuloksissa tulee huomioida mahdolliset varaukset aineistoon liittyen.

Piirustuksia analysoitaessa ei välttämättä aina voida muodostaa yksiselitteisiä tulkintoja, koska tekstuaalisiin aineistoihin verrattuna piirustukset mahdollistavat laajemmat merkitykset ja vapaammat tulkinnat (Kiilakoski & Rautio 2015, 87). Lisäksi oppilaiden piirustuksia analysoitaessa saattaa olla mahdollista, että kuvia tulkitaan liian suoraviivaisesti, ne ymmärretään väärin tai jotain olennaista jää kokonaan havaitsematta. Usein aikuisella on myös tapana etsiä lasten piirustuksista enemmän merkityksiä, kuin mitä lapsi todellisuudessa on yrittänyt tuoda esiin. Tämän vuoksi myös ylitulkinnan riskit tiedostettiin aineiston analyysivaiheessa. (Salminen & Koskinen 2005, 20–21; Kiilakoski & Rautio 2015, 78.) Tässä tutkimuksessa pyritään siis keskittymään kuvista selkeästi havaittavissa oleviin elementteihin

ja analyysi pohjataan ainoastaan tulkinnoilla, jotka nousevat esiin näistä elementeistä. Analyysissa hyödynnettyjä työkaluja kuvataan tarkemmin luvussa 5.4.

5.3 Tutkimusasetelma

Tutkimus oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimuksessa ei tavoiteltu tilastollisia yleistyksiä vaan siinä pyrittiin kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä, eli oppilaiden kuvauksia itsestään lukemassa, mahdollisimman tarkasti tuomalla esiin keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Suhteellisen pieni aineisto mahdollisti sen, että jokaiseen aineiston osaan voitiin perehtyä tarkasti ja analyysi voitiin toteuttaa hyvin perusteellisesti (Eskola & Suoranta 2014, 18). Piirustusten pohjalta pyrittiin luomaan tiivistetty kuvaus oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Tämän edellytyksenä on, että tutkittavat tietävät riittävästi tutkittavasta asiasta. Tässä tutkimuksessa voitiin olettaa, että oppilaat pystyivät kuvaamaan itsensä lukemassa niin tarkasti, että siitä voitiin tulkita jotain myös heidän todellisista lukemistilanteista ja -tottumuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.)

Tutkimuksessa on piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tieteenperinteestä, koska keskeisessä osassa on aineiston kuvaaminen ja tulkintojen tekeminen (Laine 2010, 31). Fenomenologialla tarkoitetaan olemuksen tarkastelemista ja sen kielentämistä. Tässä tutkimuksessa fenomenologian avulla tarkasteltiin lukemiseen liittyvien ilmiöiden ilmenemistä ja kuvattiin piirustuksista nousevia oppilaiden kuvauksia itsestään lukemassa. (Metsämuuronen 2003, 174; Kiilakoski & Rautio 2015, 78). Fenomenologian merkitys oli ohjata tarkastelemaan kuvia mahdollisimman alkuperäisesti sekä yksityiskohtaisesti ja sitä kautta identifioimaan niistä tulkinnan kannalta mahdollisesti merkityksellisiä elementtejä. Fenomenologia voidaan yhdistää vahvasti myös hermeneuttiseen tulkitsemiseen (Kupiainen 2012, 39). Tässä tutkimuksessa oppilaiden piirustuksia tarkasteltiin hermeneutiikan mukaisesti tekemällä havaittavista asioista tulkintoja. Hermeneutiikan avulla pyrittiin ymmärtämään tutkimuksen kohdetta, eli tässä tapauksessa piirustuksia ja niistä välittyviä lukemiskäsityksiä mahdollisimman tarkasti ja syvällisesti. Tulkintaprosessin aikana suhtauduttiin kriittisesti tehtyihin valintoihin ja tulkintoihin. Aineiston tulkintaa ja kriittistä tarkastelua toistettiin useampaan kertaan ikään kuin kehämäisesti, jotta voitiin varmistaa uskottavin ja todennäköisin tulkinta. Ensimmäisellä kierroksella tarkastelu oli kokonaisvaltaisempaa, jonka jälkeen edettiin yksityiskohtaisempaan elementtien tarkasteluun.

(Laine 2010, 36–37.) Tavoitteena oli mahdollisimman tarkan ja objektiivisen tulkinnan tekeminen, mutta tulkintaan saattoi vaikuttaa myös esimerkiksi tutkijan omat kokemukset (Laine 2010, 33). Fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa hyödyntämällä tässä tutkimuksessa voitiin käsitellä sitä, millaisia lukemiseen liittyviä asioita oppilaat ovat piirustuksissaan kuvanneet. Piirustuksista etsittiin ensin niissä esiintyviä yksittäisiä elementtejä, joiden pohjalta tehtiin tarkemmat tulkinnat.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Aineistona tässä tutkimuksessa oli oppilaiden piirustukset eli kuvat, joten sisällönanalyysi sopi tutkimuksessa käytettäväksi menetelmäksi hyvin, koska sen avulla kuva-aineisto voitiin luokitella ja järjestää. (Seppä 2012, 212.) Sisällönanalyysia ei ohjannut mikään yksittäinen teoria, vaan aineistosta pyrittiin nostamaan esiin tutkimuskysymyksen kannalta oleellinen ja merkityksellinen tieto (Laine 2010, 115; Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysin tekemisessä noudatettiin sille tyypillisiä vaiheita, jotta voitiin varmistaa analyysin luotettavuus, objektiivisuus ja toistettavuus (Seppä 2012, 212–213). Näiden vaiheiden mukainen eteneminen kuvataan seuraavissa kappaleissa.

Ennen kuvien tarkempaa analysointia ne käytiin yksitellen läpi ja niiden soveltuvuus tutkimuksen aineistoksi tarkastettiin ja arvioitiin. Kuvista tarkastettiin, että ne oli toteutettu tehtävänannon mukaisesti ja varmistettiin, että kuvien materiaali on sellaista, että sen avulla saadaan vastaus tutkimuskysymyksiin. Yhtäkään kuvaa ei tarvinnut rajata tutkimuksen ulkopuolelle, vaan käytettävissä olevasta aineistosta hyödynnettiin jokainen kuva (Seppä 2012, 220).

Tutkimusongelmien huolellinen muotoileminen ja kuva-aineiston valitseminen ohjasi ja helpotti analyysin tekemistä, koska voitiin olla varmoja, että tutkimusongelmiin saadaan vastaus. Analyysin alussa määriteltiin myös käsitteellinen ja kontekstuaalinen ympäristö, jossa kuvia tarkastellaan. (Seppä 2012, 221–222.) Tässä tutkimuksessa tämä ympäristö oli oppilas lukemassa. Varsinainen analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti soveltamalla Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämiä sisällönanalyysin vaiheita sekä Sepän (2012) mallia sisällönanalyysin toteuttamiseksi kuva-analyysin keinoin. Seuraavissa kappaleissa aineiston analyysi on kuvattu näitä soveltaen.

Aineiston analysoiminen aloitettiin kuva-aineiston pelkistämällä taulukoituun muotoon poimimalla kuvista tutkimuksen kannalta keskeiset ja oleelliset asiat. Aineiston pelkistämistä ohjasivat tutkimuskysymykset. Poimitut asiat kirjoitettiin tekstimuotoon mahdollisimman tarkasti ja mitään kadottamatta. (Alasuutari 2011, 40; Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Kuva-analyysissa käytettiin semioottista lähestymistapaa. Semioottisen lähestymistavan mukaisesti kuvien tarkasteleminen aloitettiin denotatiivisella kuvauksella, jossa kiinnitettiin huomiota kuvan peruselementteihin ja ilmissältöihin. Niiden avulla tuotiin esiin asiat, jotka voitiin havaita arkitiedon pohjalta, eli esimerkiksi kuvaan piirretyt konkreettiset esineet tai asennot. Denotatiivisen kuvauksen jälkeen siirryttiin tarkastelemaan kuvia konnotaatiotason kautta. Konnotaatiotasolla kuvien symboleiden ja metaforien kautta selvitettiin kuvaan sisältyviä merkityksiä, eli esimerkiksi mikä merkitys kuvaan piirretyllä esineellä tai asennolla on oppilaan lukemisen näkökulmasta. (Räsänen 2008, 168–170.) Molemmilla tasoilla poimitut elementit ja merkitykset taulukoitiin Word-tiedostoon.

Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmiteltiin siten, että taulukoidut elementit käytiin tarkasti läpi ja niistä etsittiin samankaltaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Taulukossa 1 on kuvattu, millaisia luokkia kuvista nousevien elementtien pohjalta muodostettiin. Aluksi kuvista poimittujen pelkistettyjen huomioiden pohjalta muodostettiin alaluokat, joista näkyi keskeisimmät kuvista havaittavat asiat. Alaluokkien pohjalta muodostettiin vielä edelleen pääluokkia, joita käytettiin aineiston luokittelussa kategorioiden niminä. Lopuksi pääluokista etsittiin vielä yhdistävät luokat, joista saatiin edellisten kategorioiden yläkäsitteet. Nämä yläkäsitteet osoittivat kuvista keskeisimmin erottuvat teemat, jotka myös ohjasivat kuvien analysointia ja tulosten muodostamista.

Taulukko 1. Kuva-aineston pohjalta muodostetut alaluokat, pääluokat ja yhdistävät luokat.

Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Suu piirretty hymyileväksi	Positiivinen ilme	Ilme
Suu piirretty auki ja pyöreäksi		
Suu piirretty siten, että suupielet alaspäin	Negatiivinen ilme	
Ilme, josta ei voi tulkita tarkemmin millainen se on	Neutraali	
Ilmettä ei näy	Tarkentamaton	
Lukee makuuasennossa esim. sāngyllā tai pilven pāällä	Makuuasento	Asento
Lukee istuma-asennossa esim. tuolilla tai lattialla	Istuma-asento	
Lukee seisoma-asennossa	Seisoma-asento	
Asentoa ei nāy kuvassa	Tarkentamaton	
Kuvassa luokkahuoneeseen tai kouluympäristöön liittyviä elementtejä	Koulu	Ympäristö
Kuvassa oppilas on talon sisällä tai huoneessa	Koti	
Kuvassa oppilas on esim. puiden tai kasvien keskellä	Luonto	
Kuvassa elementtejä/tilanteita, jotka eivät ole mahdollisia oikeasti	Mielikuvitus	
Kuvaan ei ole piirretty ympäristöön liittyviä elementtejä	Tarkentamaton	

Kuvista tarkasteltiin ja laskettiin muuttujatekijöiden (taulukko 2) mukaisia elementtejä. Muuttujatekijöiden määrittelyssä otettiin huomioon, että niiden asettamiseen vaikuttaa ainoastaan kuvista esiin nousevat asiat, eikä esimerkiksi piirtäjään liittyvät taustatiedot tai -olettamukset. Tämä varmistettiin siten, että kuvien tulkinnan yhteydessä ei tarkasteltu aineiston muita osia, vaan tiedossa oli vain piirtäjien ikähaarukka. (Seppä 2012, 223.) Muuttujatekijöiksi muodostui tässä tutkimuksessa ilme, asento ja ympäristö. Ilmeiden ja asentojen kautta voitiin tehdä päätelmiä lukijan olemuksesta. Muuttujatekijöiden määrittelyyn haettiin tukea tutkimuskysymyksistä ja tutkimuksen kannalta keskeisistä käsitteistä. Näin voitiin varmistua siitä, että saatava tieto on myös tieteellisesti perusteltavissa ja yhdistettävissä aiempaan tutkimukseen. Muuttujatekijöiden asettamisen vuoksi osa kuvien sisällöstä jäi tarkastelun ulkopuolelle, mutta toisaalta muuttujatekijöiden vahvuutena on se, että ne mahdollistavat loogiset ja analyttiset tulkinnat. (Seppä 2012, 223–224.)

Muuttujatekijöiden tarkemmat muuttuja-arvot (taulukko 2) muodostettiin pääluokkien mukaisesti ja niiden asettamisessa huomioitiin niiden sopivuus kyseiselle muuttujatekijälle. Jo pääluokkien nimeämisvaiheessa pyrittiin siihen, että luokat olisivat mahdollisimman kattavia ja tyhjentäviä. Näin voitiin varmistaa, että saatava tieto on koherenttia ja informatiivista. (Seppä 2012, 224.) Tässä tutkimuksessa muodostui ilmeet-muuttujatekijälle neljä muuttujaa-arvoa, jotka olivat positiivinen, negatiivinen, neutraali ja tarkentamaton. Positiivisten ilmeiden muuttuja-arvo piti sisällään myös hämmästyneet ilmeet. Hämmästyneistä ilmeistä ei muodostettu omaa muuttuja-arvoa, koska näissä tapauksissa hämmästyminen osoitti positiivista suhtautumista lukemista kohtaan. Asento-muuttujatekijä sai myös neljä muuttujaa-arvoa. Ne olivat makuuasento, istuma-asento, seisoma-asento ja tarkentamaton. Viimeinen muuttujatekijä eli ympäristö sai viisi muuttujaa-arvoa. Muuttuja-arvot olivat koti, koulu, luonto, mielikuvitusmaailma ja tarkentamaton. Tarkentamaton muuttuja-arvo sisältää jokaisen muuttujatekijän kohdalla sellaiset kuvat, joihin ei ollut piirretty tarkemmin ympäristöä, ilmettä tai asentoa.

Taulukko 2. Käytetyt muuttujatekijät ja muuttuja-arvot.

Muuttujatekijät	Muuttuja-arvot
Ilmeet	Positiivinen Negatiivinen Neutraali Tarkentamaton
Asento	Makuuasento Istuma-asento Seisoma-asento Tarkentamaton
Ympäristö	Koti Koulu Luonto Mielikuvitusmaailma Tarkentamaton

Luokittelun jälkeen käytettiin aineiston kvantifointia sisällönanalyysin tukena. Kvantifioinnin avulla muodostettiin käsitys siitä, kuinka paljon esiintymiä on kussakin kategoriassa. (Laine 2010, 119; Eskola & Suoranta 2014, 165–166.) Jokaisen elementin esiintymät ja niiden lukumäärät taulukoitiin numeraalisesti ja prosentuaalisesti, jotta niitä pystyttiin tuloksia tulkittaessa vertailemaan. Aineiston analyysin jälkeen tulokset kirjoitettiin auki tutkimuskysymysten mukaisesti (ks. luku 7).

5.5 Menetelmän luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessa hyödynnettiin valmista aineistoa, joka oli kerätty osana Tekstistä tekstiin – alakoululaiset tietokirjoittajina -tutkimushanketta. Valmiin aineiston hyödyntäminen paransi tutkimuksen luotettavuutta, koska aineistonkeruuvaiheessa käytettävä menetelmä on arvioitu myös toisten tutkijoiden näkökulmasta. Näin ollen myös aineiston käytettävyyttä ja luotettavuutta on pohdittu jo ennen tämän tutkimuksen tekemistä. Toisaalta valmis aineisto asettaa rajoituksia esimerkiksi sen suhteen, että aineistonkeruutilannetta ei ole päästy näkemään ja ei ole tiedossa, liittyykö aineistonkeruuseen esimerkiksi jotain ympäristöön tai ohjeistukseen liittyvää, joka olisi pitänyt ottaa huomioon myös tässä tutkimuksessa (Cohen 2018, 588).

Oppilaat tekivät tutkimuksessa analysoidut kuvat piirtämällä, joten on huomioitava, että kaikkea ei välttämättä pystytty ilmaisemaan niin tarkasti kuin olisi haluttu. Lisäksi osa oppilaista on saattanut epäillä omia taitojaan ja sen vuoksi piirtää vain jotain, mikä tuntuu heistä helpolta. Näin ollen joitain tutkimusasetelman kannalta olennaisia tietoja on siis saattanut jäädä esittämättä. (Backett-Milburn & McKie 1999, 394–395.) Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta otettiin huomioon se, ettei kuva-analyysiä tehdessä ylitulkittu oppilaiden piirustuksia. Piirustuksista tehdyt tulkinnat pyrittiin nojaamaan kuvista nouseviin elementteihin, jotta kuva-analyysi olisi mahdollisimman tarkkaa.

Tutkimuksen aikana on noudatettu sisällönanalyysille ja kuva-analyysille tyypillisiä periaatteita, jotta analyysi olisi mahdollisimman tarkkaa ja epäjohdonmukaisuutta voitaisiin välttää (Alasuutari 2011, 193). Menetelmän yhtenä vahvuutena onkin se, että aineistoja pystytään käsittelemään systemaattisesti ja se kuvaa hyvin läpinäkyvästi, miten tulokset ja johtopäätökset on muodostettu (Seppä 2012, 229). Analyyttisyyttä vahvistaa myös muuttujatekijöiden ja muuttuja-arvojen huolellinen ja tarkka määrittely. Muuttujatekijöiden ja muuttuja-arvojen avulla analyysi on tarvittaessa toistettavissa mahdollisimman samanlaisena toisen tutkija toimesta. On kuitenkin huomioitava, että kuva-analyysiin ja kuvien tulkintaan vaikuttaa aina hieman tutkijoiden väliset yksilölliset erot, joten erilaiset tutkijat saattavat tulkita kuvia eri tavalla. Muuttujatekijät ja muuttuja-arvot muodostettiin siten, että niihin ei tule päällekkäisyyksiä ja lisäksi niistä tehtiin mahdollisimman kattavia ja tyhjentyviä. Tämän toteutuminen täysin on kuitenkin vaikea osoittaa ja varmistaa. (Seppä 2012, 226, 229–230.) Aineiston koko on jokseenkin pieni, mutta menetelmävalinta tehtiin siten, että aineisto ja

menetelmä sopivat yhteen ja tukevat toisiaan. Analysoitavien kuvien määrä ja tarkasteltavat muuttujat olivat sopivassa suhteessa toisiinsa. (Seppä 2012, 221.)

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu parantaa vielä triangulaation avulla. Mikäli tutkimusta olisi ollut tekemässä kaksi tutkijaa olisi ollut mahdollista hyödyntää kahta näkemystä esimerkiksi kuvia analysoitaessa, kategorioita muodostettaessa ja tuloksia tulkittaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168.) Lisäksi luotettavuutta olisi parantanut se, jos oppilaita olisi lisäksi esimerkiksi haastateltu piirustuksiin liittyen. Tällöin olisi pienentynyt myös mahdollisuus siihen, että piirustuksille annetaan eri merkityksiä kuin alun perin oli tarkoitettu, koska niihin liittyen olisi voitu esittää jatkokysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168.) Toisaalta tutkimus kuului fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenperinteeseen eli aineistosta tehtävät havainnot perustuivat pitkälti tutkijan tulkinnoille. Tällöin menetelmätriangulaation käyttäminen ja esimerkiksi määrällisten menetelmien hyödyntäminen ei ollut luontevaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 170–171.)

Tutkimuksen toteuttamisessa noudatettiin hyvän eettisen käytännön mukaisia periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Aineiston käytöstä sovittiin yhdessä hankkeen johtajan kanssa. Aineiston käyttöön liittyvistä rajoituksista ja periaatteista muodostettiin kirjallinen sopimus tutkijan ja hankkeen johtajan välille. Hanketta varten oli kerätty tutkimusluvut oppilaiden huoltajilta ja koululta, joten niiden dokumenttien nojalla voitiin toteuttaa myös tämä tutkimus. Tutkimus toteutettiin linjassa alkuperäisen hankkeen tavoitteiden kanssa ja aineistosta nostettiin esiin ainoastaan lukemiseen liittyviä näkökulmia. (Cohen 2018, 589.) Aineisto säilytettiin tietosuojaperiaatteiden mukaisesti siten, että ulkopuolisilla ei ollut pääsyä siihen. Tutkimuksen päätyttyä käyttöön saatu aineisto hävitettiin asianmukaisella tavalla tutkijan omista tietokannoista. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden anonymiteetti säilytettiin koko tutkimuksen ajan ja oppilaat eivät ole tunnistettavissa esimerkiksi tuloksista. (Cohen 2018, 650; Tuckman & Harper 2012, 14.) Piirtäminen vahvistaa anonymiyyttä, koska pelkästään sen perusteella ei voi tunnistaa tutkittavia ja tässä tutkimuksessa ei käytetty muita tutkittavia yksilöiviä tietoja (Kiilakoski & Rautio 2015, 84). Piirtäminen tiedonkeruumenetelmänä otti hyvin huomioon oppilaiden tarpeet, koska heillä oli itse mahdollisuus päättää kuinka paljon tahtovat piirtää ja antaa tietoa omasta lukemisestaan (Miles 2000, 141).

6 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksessa saadut tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensin kuvaillaan piirustuksista havaittuja ilmeitä ja asentoja, jotka kuvastavat oppilaan olemusta lukemisen aikana. Tämän jälkeen kuvaillaan piirustuksissa esiintyneitä lukuympäristöjä ja lopuksi esitetään vielä havaintoja siitä, millaisena oppilaiden suhtautuminen lukemista kohtaan nähtiin piirustusten perusteella.

6.1 Piirustuksista havaittavat ilmeet ja asennot

Oppilaiden olemusta lukemisen aikana tarkasteltiin kiinnittämällä huomiota ilmeisiin ja asentoihin, joita he olivat itselleen piirtäneet. Ilmeiden ja asentojen nähtiin kuvastavan oppilaiden olemusta lukemisen aikana. Seuraavissa alaluvuissa esitellään ensin tarkemmin piirustuksista havaittujen ilmeiden esiintymistä ja muotoa. Niiden jälkeen puolestaan esitellään piirustuksista havaittujen asentojen esiintymistä ja muotoa. Molemmissa osioissa esitellään ensin kvantifioinnin avulla saadut määrät jokaiset luokan esiintymistä, jonka jälkeen kuvaillaan tarkemmin kuvissa esiintyneitä elementtejä ja niistä tehtyjä tulkintoja.

6.1.1 Ilmeet

Kuvista havaittavat ilmeet luokiteltiin neljään kategoriaan, jotka olivat positiivinen, negatiivinen, neutraali ja tarkentamaton. Seuraavissa kappaleissa kuvataan tarkemmin, millaisia ilmeitä kuhunkin kategoriaan sisältyi. Taulukossa 3 on kuvattu jokaisen ilmeen esiintymistä piirustuksissa lukumäärittäin ja prosenttiosuuksittain.

Taulukko 3. Piirustuksista havaittujen ilmeiden lukumäärät ja prosenttiosuudet.

	Lukumäärä (n)	Prosenttia (%)
Positiivinen	13	68,4
Negatiivinen	1	5,3
Neutraali	1	5,3
Tarkentamaton	4	21,1
Yhteensä	19	100

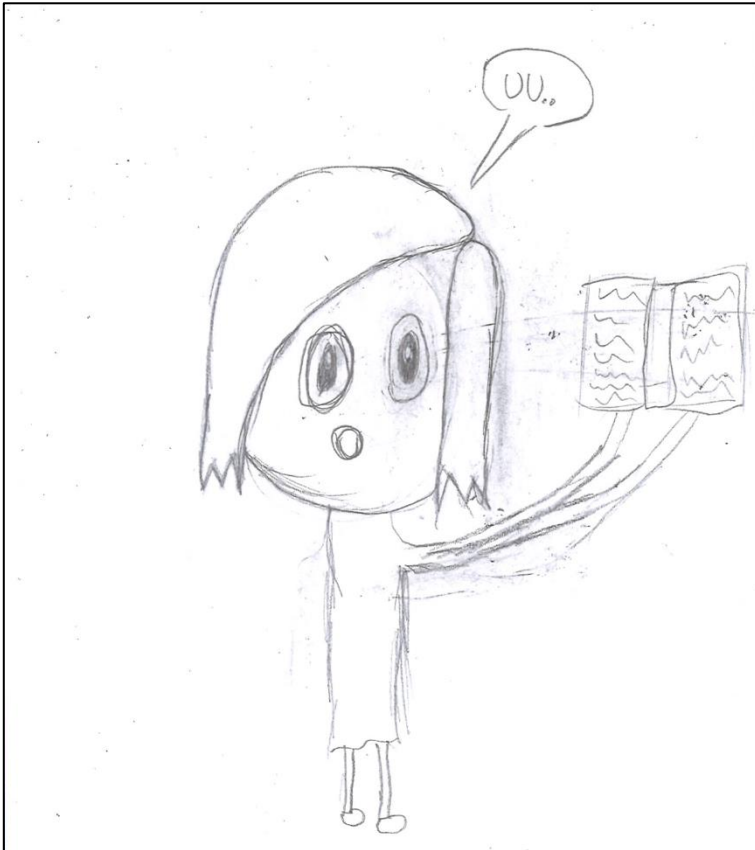
Selkeästi suurin osa eli 68,4 % (n=13) oppilaista piirsi itselleen positiivisen ilmeen lukemistilannetta kuvatessaan. Aineistoa tulkittiin siten, että positiiviseksi ilmeeksi tulkittiin ne, joissa oppilas oli piirtänyt itselleen selvästi havaittavan hymyn. Hymyksi tulkittiin ilmeet, joissa suu oli kuvattu esimerkiksi siten, että suupielet olivat selvästi ylöspäin (kuva 1) tai jopa hampaat olivat piirretty näkyviin. Yhden piirustuksen kohdalla jouduttiin pohtimaan hieman tarkemmin, mikä ilme siinä lopulta oli. Kuvassa ilmeen olisi voitu tulkita tarkoittavan joko hymyä tai irvistystä. Lopulta päädyttiin kuitenkin siihen, että kyseessä on hymy, koska kuvattu lukuympäristö ja lukutilanne vahvisti oppilaan positiivista suhtautumista lukemiseen.



Kuva 1. Kuva, jossa oppilaan ilme voitiin tulkita hymyksi.

Lisäksi positiiviseksi ilmeeksi luokiteltiin myös ilmeet, joiden tulkittiin kuvastavan hämmästystä. Niitä oli positiivisten ilmeiden joukossa kaksi. Hämmästyneet ilmeet luokiteltiin positiivisiksi, koska niistä kuitenkin välittyi oppilaan positiivinen suhtautuminen lukemista kohtaan. Hämmästyneet ilmeet olivat muihin ilmeisiin verrattuna hyvin tarkasti määritelty ja kuvattu. Toisessa näistä kuvista (kuva 2) oppilas oli piirtänyt itselleen suun auki pyöreäksi ja hämmästystä oli korostettu vielä puhekuplalla, jossa lukee: ”Uuuu”. Näiden perusteella kyseisen oppilaan piirustus tulkittiin siten, että hän eläytyi kirjan tapahtumiin.

Toisessa kuvassa oppilas oli myös piirtänyt itselleen pyöreän aukinaisen suun, mutta tämä kuva ei yhtä vahvasti osoittanut, että hämmästys johtuisi juuri kirjan tapahtumista. Kuvassa oppilas oli kuvannut itsensä lukemaan pilven päälle, joten hämmästys saattaa johtua myös poikkeavasta lukuympäristöstä lukemaan eläytymisen sijaan.



Kuva 2. Kuva, jossa oppilaan ilme voitiin tulkita hämmästyneeksi.

Vain yksi oppilas (5,3 %) piirsi itselleen negatiiviseksi tulkittavan ilmeen. Kuvassa oppilaan kasvot oli kuvattu alakuloisiksi siten, että hänen suunpielensä oli piirretty osoittamaan alaspäin. Kuvassa oppilas istui tuolilla lukemassa kirjaa. Alakuloisuutta ja negatiivisuutta oli korostettu sillä, että kuvaan oli kirjoitettu teksti: ”Plaaaplaaplaa”. Tällaisella tekstillä yleensä viitataan siihen, että ollaan tylsistyneitä ja joku asia ei kiinnosta. Myös vain yksi (5,3 %) oppilas oli piirtänyt itselleen neutraalin ilmeen. Ilmeessä ei näkynyt varsinaisesti hymyä tai alakuloisuutta. Lukijan katse oli piirretty kohti kirjaa ja lukeminen vaikutti olevan melko arkista, eikä se kuvan perusteella aiheuttanut suuria tunteita oppilaassa.

Neljästä (21,1 %) piirustuksesta ei ollut nähtävillä oppilaiden ilmettä lukemisen aikana, joten ne luokiteltiin siten, että ilme on tarkentamaton. Kaksi piirustusta oli kuvattu niin kaukaa, että ilmettä ei näkynyt. Molemmissa oppilas oli piirtänyt itsensä talon sisälle, joten piirretyn lukijan koko oli melko pieni. Yhdessä piirustuksessa suu ja ilme oli jätetty kokonaan piirtämättä. Viimeisessä kuvassa puolestaan oppilas oli piirtänyt itsensä lukemaan ikään kuin kirjan taakse, jolloin kasvoja ei näkynyt ollenkaan. Kirjan takana lukemisen voi tulkita tarkoittavan esimerkiksi sitä, että oppilas on erittäin keskittynyt ja uppoutunut kirjan lukemiseen, koska hänen katseensa on niin intensiivisesti kohti tekstiä.

6.1.2 Asennot

Kuviin oli piirretty paljon erilaisia asentoja. Asennot luokiteltiin neljään eri kategoriaan, jotka olivat makuuasento, istuma-asento, seisoma-asento ja tarkentamaton (taulukko 4). Kuvista havaittavat asennot jakautuivat melko tasaisesti eri kategorioiden välillä. Tämä kertoo siitä, että oppilaat lukevat eri tavoin ja eri asennoissa. Lisäksi tämä kertoo siitä, että oppilaat keskenään mieltävät lukemisen hyvin erilaiseksi toiminnaksi, jota toteutetaan eri tavoin ja tarkoituksin.

Taulukko 4. Piirustuksista havaittujen asentojen lukumäärät ja prosenttiosuudet.

	Lukumäärä (n)	Prosenttia (%)
Makuuasento	4	21,1
Istuma-asento	6	31,6
Seisoma-asento	6	31,6
Tarkentamaton	3	15,8
Yhteensä	19	100

Neljä (21,1 %) oppilasta kuvasi itsensä lukemaan makuuasentoon. Näistä kaksi oppilasta oli sijoittanut itsensä vielä tarkemmin lukemaan makuuasentoon sängylle. Toinen heistä oli piirtänyt itsensä lukemaan päinmakuulle ja toinen puolestaan selinmakuulle. Lisäksi makuuasentoon itsensä kuvanneista oppilaista yksi piirsi itsensä lukemaan säkkituoliin tai vastaavaan ja yksi puolestaan pilven päälle.

Kolmasosa (31,6 %) eli yhteensä kuusi oppilasta piirsi itsensä lukemaan istuma-asentoon (kuva 3). Istuma-asentojen kuvaamisessa oli havaittavissa jonkin verran eroja oppilaiden välillä. Yli puolet eli yhteensä neljä istuma-asentoon itsensä kuvanneista oppilaista piirsi

itsensä istumaan tuolille samalla, kun lukee kirjaa. Heistä kaksi sijoitti itsensä vielä tarkemmin istumaan pöydän ääreen. Molemmissa tapauksissa tulkittiin, että kyseessä on koulupöytä. Toisessa kuvassa tulkintaa ohjasi vielä oppilaan kirjoittama teksti: ”Kotona tekemässä läksyjä”, joten voitiin nähdä, että asento liittyi myös vahvasti kouluun ja läksyjen tekemiseen. Tuolilla istuvien oppilaiden asennot olivat hyvin ryhdikkäät, ja ne eivät välittyneet kuvien katsojalle kovinkaan mukavina. Istumaan itsensä kuvanneista oppilaista yksi oli kuvannut itsensä risti-istuntaan lattialle ja yksi puolestaan sateenkaaren päälle. Heidän lukuasentonsa perusteella voitiin tulkita, että he mahdollisesti mieltävät lukemisen rennommaksi tapahtumaksi kuin itsensä tuolille kuvanneet oppilaat.



Kuva 3. Kuva, jossa oppilas oli piirtänyt itsensä istuma-asentoon.

Myös seisoma-asentoon itsensä kuvasi kuusi (31,6 %) oppilasta. Seisoma-asento linkittyi kuvissa usein jollain tapaan ympäristöön, joka kuviin oli piirretty. Oppilaat olivat piirtäneet itsensä seisomaan esimerkiksi luontoon tai luokkahuoneeseen. Useimmissa kuvissa kirja oli piirretty oppilaiden käteen ja katse kohdistettu sitä kohti. Yhdessä kuvassa kirja oli piirretty maahan oppilaan viereen. Seisoma-asentoon itsensä kuvanneiden oppilaiden melko suuri osuus aineistossa oli yllättävää, koska tyypillisesti lukeminen mielletään tapahtuvan

makuuasennossa tai istualtaan. Tulkittaessa seisoma-asennon merkitystä tai syitä kyseisen asennon kuvaamiselle on otettava huomioon, että ihmisen piirtäminen seisoma-asentoon on todennäköisesti helpointa verrattuna muihin asentoihin.

Tarkentamattomien kategoriaan luokiteltiin asennot, joita ei voitu tarkemmin määritellä piirustuksen perusteella. Aineiston kuvista kolme (15,8 %) oli sellaisia, joiden asento luokiteltiin tarkentamattomaksi. Kaksi näistä kuvista oli piirretty siten, että kuvan keskiössä oli kirja ja sen takaa näkyi vain hieman oppilaan päätä. Yksi kuva puolestaan oli piirretty siten, että oppilas leijui tai lensi avaruudessa. Tämä asento olisi voitu tulkita myös seisoma-asennoksi, mutta lopulta päädyttiin siihen, että se sopii parhaiten tarkentamattomien kategoriaan, koska kyseessä ei kuitenkaan varsinaisesti ole seisominen. Kyseisestä kuvasta ei varsinaisesti voitu tulkita asennon perusteella mitään liittyen oppilaan suhtautumiseen lukemista kohtaan, mutta kuvaan palataan vielä tarkasteltaessa kuvissa esiintyneitä ympäristöjä.

6.2 Piirustuksissa esiintyneet lukuympäristöt

Kuvien pohjalta todettiin, että oppilaiden yleisimmiksi lukuympäristöiksi nousi koti, koulu, luonto ja mielikuvitusympäristö. Lisäksi aineisto sisälsi kuvia, joista ei voitu päätellä ympäristöä. Ne luokiteltiin tarkentamattomiksi. Taulukossa 5 on esitetty tarkemmin eri ympäristöjen esiintyvyydet.

Taulukko 5. Piirustuksissa esiintyneet lukuympäristöjen lukumäärät ja prosenttiosuudet.

	Lukumäärä (n)	Prosenttia (%)
Koti	6	31,6
Koulu	1	5,3
Luonto	2	10,5
Mielikuvitus	3	15,8
Tarkentamaton	7	36,8
Yhteensä	19	100

Lähes kolmasosa (31,6 %) oppilaista piirsi itsensä lukemaan kotiin. Tämän perusteella koti oli oppilaille tyyppilisin lukuympäristö. Kahdessa kuvassa oppilas oli piirtänyt itsensä lukemaan kirjaa sängyllä maaten. Toiseen kuvaan oli piirretty vain sänky, mutta toiseen kuvaan lisätty myös yöpöytä ja sen päälle lamppu. Kuvien taustalle ei ollut piirretty muita kotiin viittaavia

elementtejä, mutta voidaan olettaa, että usein sänky on kotona tai vastaavassa kodinomaisessa paikassa. Erityisesti toisen kuvan lamppu, joka oli valonsäteiden avulla kuvattu päällä olevaksi, ohjaa tulkitsemaan kuvaa siten, että oppilas mahdollisesti lukee kirjaa ennen nukkumaan menoa ikään kuin iltasaduksi.

Kolmessa kotiin sijoittuvassa kuvassa oppilaat olivat piirtäneet hieman laajemmasta näkökulmasta ja sijoittaneet itsensä lukemaan talon sisälle tai tiettyyn huoneeseen. Talon sisälle itsensä piirsi kaksi oppilasta. Toisessa kuvassa talo oli piirretty hyvin pelkistetyksi, mutta sinne oli rajattu huoneita, joista yhdessä oppilas oli. Hän istui tuolilla pöydän ääressä kirja kädessään. Kuvassa ei ollut paljoa kodinomaisia elementtejä talon lisäksi, mutta tulkinnan vahvisti oppilaan kuvaan kirjoittama teksti: ”Olen kotona tekemässä läksyjä”. Tämä osoittaa, että vaikka varsinaisena lukuympäristönä onkin koti, niin oppilas saattaa silti liittää lukemisen vahvasti kouluun liittyvään opiskeluun. Toisessa kuvassa koko talo oli kuvattu yhtenä huoneena, jossa oppilas luki. Tähän kuvaan oli lisätty enemmän yksityiskohtaisempia kotia kuvaavia elementtejä, kuten kattolamppu, sänky ja kaappeja. Nämä vahvistavat tulkintaa siitä, että lukuympäristönä on juuri koti. Yhdessä kuvassa lukuympäristöä ei voitu päätellä piirrettyjen asioiden perusteella, mutta kuvaan oli kirjoitettu teksti: ”Luen kotona”. Tämän pohjalta lukuympäristö tuli hyvin selväksi.

Vain yksi (5,3 %) oppilas oli piirtänyt lukuympäristöksi koulun (kuva 4). Kuvaan oli piirretty kaksi taulua, joista toinen oli perinteinen liitutaulu tai tussitaulu ja toinen todennäköisesti läksytaulu. Läksytauluun oli kirjoitettu muistiin kaksi koepäivää. Lisäksi seinällä oli kello, joka yleensä löytyy jokaisesta luokkahuoneesta. Jo ympäristö itsessään, mutta myös siinä näkyvät yksityiskohdat ohjasivat kohti tulkintaa, jonka mukaan lukeminen liitetään vahvasti opiskeluun ja kokeisiin lukemiseen. Läksytauluun oli kuitenkin kirjoitettu muistiin myös huomio, että perjantaina pitää ottaa mukaan kirjastokortti. Tästä voidaan tulkita, että oppilaan luokalla on tapana käydä kirjastossa tai ainakin nyt sinne oltiin menossa. Vaikka oppilas sijoittikin itsensä vahvasti lukemaan kouluympäristöön niin hän todennäköisesti tiedostaa, että lukemisella on muitakin mahdollisuuksia ja myös koulun puolesta voidaan tarjota mahdollisuuksia kiinnostua kaunokirjoista.



Kuva 4. Kuva, jossa ympäristöksi voitiin tulkita koulu.

Yksi piirustus, joka liitettiin tulkinnassa kotiympäristöön, sisälsi kuitenkin viittauksia myös kouluympäristöön. Oppilas oli todennäköisesti koulupöydän ääressä ja teki läksyjä. Kuvaan oli lisätty teksti: ”Olen kotona tekemässä läksyjä”. Tämä ei jättänyt aukkoja ympäristön tulkintaan, vaan varsinainen lukuympäristö oli koti, mutta lukeminen liitettiin vahvasti koulutehtävien tekoon ja opiskeluun.

Kaksi (10,5 %) oppilasta piirsi itsensä lukemaan luontoon. Luontoympäristöjen esiintyminen piirustuksissa oli yllättävää, koska se ei ole yhtä yleinen tai tyypillinen lukuympäristö kuin esimerkiksi koulu tai koti. Toisaalta luontoympäristöjen kuvaaminen piirustuksiin saattaa kertoa oppilaiden lukuharrastuneisuudesta ja siitä, että heille on tavanomaista lukea kirjaa myös ulkona. Toisessa kuvassa oppilas oli piirtänyt itsensä seisomaan ulos nurmikolle, jolla kasvoi myös kukkia. Lisäksi kuvaan oli piirretty aurinko. Toisessa kuvassa oppilas oli puolestaan piirtänyt itsensä lukemaan puiden keskelle. Kuvassa näkyi siis monta puuta, mutta sen tarkemmin luontoa ei ollut kuvattu. Ensimmäisessä kuvassa, jossa luetaan kukkien

keskellä, voidaan tulkita, että ympäristö on saanut vaikutteita oppilaan lukemasta kirjasta, koska sen nimi on ”Kukkia”. Toisesta kuvasta ei löydy ympäristöä selittäviä tekijöitä.

Luontoympäristöön olisi voitu luokitella myös kaksi kuvaa, jotka kuitenkin lopulta päädyttiin luokittelemaan mielikuvitusympäristöön. Kuvat päädyttiin tässä tutkimuksessa luokittelemaan mielikuvitusympäristöön, koska luontoelementeistä huolimatta kuvien mukainen lukutilanne ei todellisuudessa olisi mahdollista. Nämä kuvat esitellään tarkemmin seuraavaksi käsiteltäessä mielikuvitusympäristöjä lukuympäristöinä.

Lisäksi yhden kuvan tulkinta oli hieman ristiriitainen, koska ympäristöön liittyen oli piirretty niin vähän elementtejä. Kuva olisi voitu luokitella luontoympäristöön, mutta lopulta päädyttiin siihen, että kuvasta ei ole mahdollista tulkita millainen ympäristö on. Ympäristöön oli piirretty vain viiva, joka erottaa mahdollisesti maan tai lattian horisontista. Horisontti olisi voinut olla taivas, jolloin kuva olisi voitu tulkita luontoympäristöksi, mutta taustalle ei ollut piirretty muita elementtejä, joten lopulta ei voitu sanoa onko kyseessä edes sisä- vai ulkotilat. Selvyyden vuoksi koettiin parhaaksi lopulta tulkita siten, että ympäristö on tarkentamaton.

Kuvien joukosta erottui kolme (15,8 %) piirustusta, joiden ympäristöksi oli kuvattu mielikuvitusmaailma. Mielikuvitusmaailmalla tarkoitettiin tässä tutkimuksessa sellaista ympäristöä, joka ei ole todellinen tai jollaiset tapahtumat ja tilanteet eivät todellisuudessa olisi mahdollisia, esimerkiksi lukeminen piirustuksiin kuvatun kaltaisessa ympäristössä ei olisi realistisesti mahdollista. Mielikuvitusympäristöjen kuvaaminen saattaa kertoa oppilaiden eläytymisestä kirjojen maailmoihin, mutta tästä ei voitu olla täysin varmoja, koska luettavien kirjojen aiheet eivät olleet tarkemmin tiedossa tässä tutkimuksessa. Kuvatut mielikuvitusympäristöt voivat viestiä myös siitä, millaisissa ympäristöissä oppilaat mahdollisesti haluaisivat lukea tai mikä olisi heidän ihanne lukuympäristönsä. Tehtävän ohjeistuksessa ei asetettu tarkempia rajoituksia lukutilanteiden todellisiin toteutumismahdollisuuksiin liittyen.

Kahdessa mielikuvitusympäristöön luokitellussa kuvassa oppilas oli piirtänyt itsensä lukemaan taivaaseen ja yhdessä kuvassa puolestaan avaruuteen. Taivaassa oppilaat olivat piirtäneet itsensä joko makaamaan pilven päälle tai istumaan sateenkaaren päälle. Pilvikuvaan (kuva 5) oli piirretty aurinko ja kaksi pilveä, joista toisen päällä lapsi luki. Sateenkaarikuvaan oli piirretty sateenkaaren lisäksi vain taivas ja kirjaa lukeva oppilas. Tässä kuvassa oli muista kuvista poiketen käytetty värejä esimerkiksi sateenkaaressa ja taivaassa. Avaruuteen itsensä piirtänyt oppilas oli pukeutunut kuvassa astronautiksi ja lensi tai leijaili avaruudessa samalla

kun luki kirjaa. Kuvan ympäristön tulkitsemiseksi teki helpoksi se, että kuvaan oli piirretty avaruusraketti ja astronautin asu. Lisäksi taustalle oli piirretty ympyröitä, jotka todennäköisesti olivat planeettoja, mutta pelkästään niiden perusteella ei vielä olisi voinut sanoa, että kyseessä on juuri avaruus.

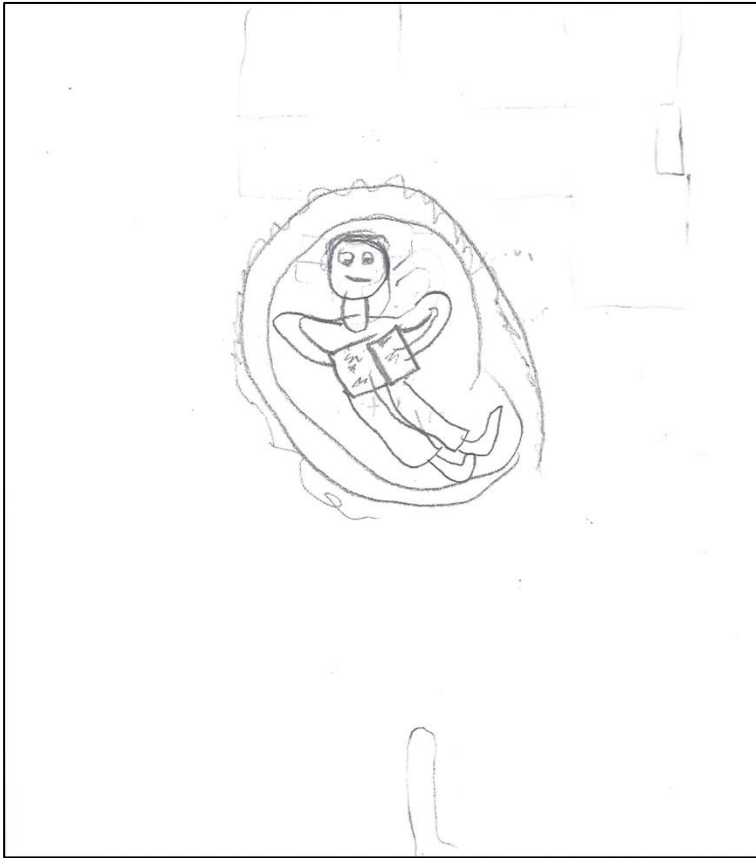


Kuva 5. Kuva, jossa ympäristöksi tulkittiin mielikuvitusympäristö.

Kuten edellä jo mainittiin, kaikissa kolmessa kuvassa, jotka luokiteltiin mielikuvitusympäristöön, oli elementtejä myös luontoon liittyen. Esimerkiksi sateenkaari, aurinko ja pilvet viittasivat vahvasti luontoon. Tässä tutkimuksessa kyseiset kuvat päädyttiin kuitenkin sijoittamaan mielikuvitusympäristöön sillä perusteella, että lukeminen ei ole todellisuudessa mahdollista niissä kuvatuilla tavoilla.

Aineiston kuvista yli kolmasosa (36,8 %) oli sellaisia, että ympäristöä ei voitu määritellä tarkemmin eli ne luokiteltiin tarkentamattomiksi. Näissä kuvissa oppilaat olivat pääasiassa piirtäneet vain itsensä ja kirjan. Kuviin ei ollut lisätty mitään muita elementtejä, joiden pohjalta olisi voitu tehdä havaintoja ympäristöstä. Yksi tällainen kuva oli piirustus, jossa oli

vain yksi viiva kuvaamassa ympäristön rajoja. Toisessa kuvassa (kuva 6), josta ei voinut tulkita ympäristöä tarkasti, oppilas oli piirtänyt itsensä lukemaan säkkituoliin tai vastaavaan.



Kuva 6. Kuva, jossa ympäristö oli tarkentamaton.

Kyseisen kuvan luokittelu ei ollut yksiselitteistä vaan lukuympäristöä jouduttiin pohtimaan koti- tai kouluympäristön välillä. Kuvan ympäristö päädyttiin kuitenkin varmuuden vuoksi luokittelemaan tarkentamattomaksi, koska kuvassa ei ollut muita ympäristöä selittäviä elementtejä.

6.3 Oppilaiden suhtautuminen lukemiseen piirustusten perusteella

Oppilaiden ilmeitä, asentoja ja lukuympäristöjä tarkasteltaessa havaittiin, että oppilaiden lukeminen ja se, miksi he lukevat jakautui kahteen erilaiseen tarkoitukseen. Ensimmäisestä tarkoituksesta voidaan käyttää nimeä huvilukeminen. Se tarkoitti tässä tutkimuksessa vapaa-ajalla tapahtuvaa lukemista, jossa luettiin kaunokirjallisia teoksia tai sarjakuvia viihtymistarkoituksessa. Toinen tarkoitus puolestaan oli opiskelulukeminen, jonka nähtiin

kuvien perusteella tarkoittavan lukemista, jonka tarkoituksena oli läksyjen tekeminen tai uuden asian oppiminen. 19 oppilaasta 14 (73,7 %) jaoteltiin kuvien perusteella huvilukijoiksi ja 5 (26,3 %) puolestaan opiskelulukijoiksi.

Huvilukijoiksi itsensä kuvanneet oppilaat olivat piirtäneet itsensä tyypillisimmin makuuasentoon tai seisoma-asentoon. Heidän ilmeensä oli aina positiivinen tai vähintään neutraali. Lisäksi lukuympäristö, johon huvilukijat itsensä sijoittivat, oli pääasiassa koti ja vielä tarkemmin he sijoittivat itsensä usein sängylle. Osa huvilukijoista sijoitti itsensä myös luontoon. Opiskelulukijat puolestaan kuvasivat itsensä tyypillisimmin istuma-asentoon, joka vaikutti melko viralliselta ja jäykältä. Siitä ei välittynyt sellainen kuva, että lukeminen oli heistä mukavaa. Heidän ilmeensä oli pääasiassa myös positiivinen tai neutraali, mutta joukossa oli myös yksi selvästi negatiivinen ilme. Opiskelulukijoiden lukuympäristönä oli yleisimmin koti ja vielä tarkemmin koulupöytä. Lisäksi yksi opiskelulukija kuvasi itsensä luokkahuoneeseen.

Piirrettyjen ilmeiden perusteella ei voida sanoa tarkkaan, että ilmeet osoittaisivat tai ilmentäisivät oppilaiden suhtautumista ja asennetta lukemista kohtaan. Positiivisia ilmeitä oli valtaosalla aineiston oppilaista eli sekä huvilukijoilla että opiskelulukijoilla. Myös neutraalit ilmeet jakaantuivat tasaisesti ja negatiivisia ilmeitä oli piirretty vain yksi. Piirretyn lukuasennon perusteella voidaan tehdä enemmän päätelmiä oppilaiden suhtautumisesta lukemiseen, koska huvilukijoiksi ja opiskelulukijoiksi luokiteltujen oppilaiden välillä on selkeä ero asennoissa. Vain kaksi oppilasta oli jättänyt asennon kuvaamatta, joten suurin osa oppilaista osasi tunnistaa ja liittää tietyn asennon lukemiseen. Huvilukijat olivat piirtäneet itsensä useisiin erilaisiin rennompiin asentoihin, mutta opiskelulukijat pääasiassa istuma-asentoon. Piirretyn lukuympäristön osalta ei myöskään voida tehdä täysin yksiselitteistä tulkintaa, koska sekä huvilukijat että opiskelulukijat sijoittivat itsensä kotiin. Toisaalta itsensä kouluun kuvanneet olivat selvästi opiskelulukijoita, ja luontoon tai mielikuviuympäristöön itsensä kuvanneet puolestaan selvästi huvilukijoita. Melko suuri osa oppilaista jätti ympäristön kokonaan piirtämättä, joten siitä voitiin päätellä, että ympäristön rooli lukemisessa ei ollut heille kovin suuri tai he eivät osanneet ajatella ja reflektoida lukutottumuksiaan ympäristön kautta.

Tämän aineiston oppilaat suhtautuivat lukemiseen pääasiassa myönteisesti ja vain yksittäisistä oppilaista voitiin tulkita, että he todennäköisesti suhtautuivat lukemiseen kielteisemmin. Oppilaiden kielteisen suhtautumisen lukemista kohtaan tulkittiin näkyvän vahvimmin

esimerkiksi negatiivisten ilmeiden ja virallisten sekä jäykkien istuma-asentojen kautta. Kielteistä suhtautumista lukemista kohtaan heijasteli myös se, mikäli piirretty kuva luokiteltiin usean tarkastellun kohdan osalta tarkentamattomaksi. Tämän voidaan tulkita tarkoittavan joko sitä, että oppilaat eivät osanneet kuvata ja piirtää lukemiseensa liittyviä elementtejä tai he eivät osanneet reflektoida omaa lukemistaan tarkasti. Aineistossa oli kuitenkin vain yksi kuva, joka luokiteltiin sekä asennon, ilmeen että ympäristön osalta tarkentamattomaksi. Havainto on kiinnostava ja osoittaa, että ainakin tämän joukon sisällä käsitykset lukemisesta olivat pääasiassa positiivisia. Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu osana koulupäivää ja oppituntia, jolloin saatuun tulokseen on suhtauduttava varauksellisesti. Oppilaat ovat voineet mieltää tehtävän koulutehtäväksi ja pyrkiä miellyttämään esimerkiksi opettajaa antamalla tehtävässä toivotunlaisia vastauksia. Positiivisen suhtautumisen lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että suurin osa oppilaista löysi lukemiselle opiskelun lisäksi myös muita merkityksiä. Erityisesti muutaman oppilaan, jotka olivat kuvanneet itsensä mielikuvitusympäristöön, tulkittiin rikastavan ajatteluaan ja kokemuksiaan lukemisen kautta eläytymällä kirjoihin.

7 Pohdinta

Tutkimuksen päällimmäisenä tarkoituksena oli selvittää, millainen alakouluikäisten oppilaiden suhtautuminen lukemista kohtaan oli heidän piirtämiensä kuvien perusteella. Suhtautumista analysoitiin tarkastelemalla erityisesti oppilaiden olemusta, eli heidän ilmeitänsä ja asentojansa, lukemisen aikana heidän toteuttamistaan minä lukemassa -visualisoinneista. Visualisoinneista tarkasteltiin ja analysoitiin myös ympäristöä, johon oppilas sijoitti itsensä lukemaan. Olemuksen ja lukuympäristön pohjalta pohdittiin lopuksi millainen oppilaiden asenne ja suhtautuminen lukemista kohtaan oli. Seuraavissa luvuissa esitellään tutkimuksen päätulokset sekä pohditaan tutkimuksen luotettavuutta, tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Johtopäätökset

Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat piirsivät itselleen selvästi eniten positiivisia ilmeitä lukemistilanteeseen. Ainoastaan yksi oppilas oli piirtänyt itselleen negatiiviseksi tulkittavan ilmeen. Tämä oli yllättävä tulos, koska aikaisempien tutkimusten perusteella oletettiin, että useampi oppilas olisi yhdistänyt lukemiseen negatiivisia ilmeitä ja tunteita. Tutkimuksissa on osoitettu, että lukemiseen ei suhtauduta enää yhtä myönteisesti kuin aikaisemmin eli suomalaislasten ja -nuorten lukuinto on vähentynyt. (Ekholm ym. 2021, 123.)

Aineistosta voitiin havaita positiivisen ja negatiivisen ilmeen lisäksi myös hämmästyneitä ilmeitä. Tämä oli myös osaltaan mielenkiintoinen havainto, koska hämmästyneen ilmeen piirtämistä voi pitää jokseenkin hankalana ja toisaalta sellaisen ilmeen piirtäneet oppilaat osaavat reflektoida itseään ja ilmeitään lukemiseen aikana hyvin tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Hämmästyneen ilmeen kuvaaminen viestii myös siitä, että kirja herättää oppilaassa tunteita ja oppilas pystyy eläytymään lukemaansa. Lukemiseen ja kirjan tapahtumiin eläytyminen vaatii sen, että lukija ymmärtää lukemaansa riittävän hyvin. Luetun ymmärtäminen on yksi keskeinen lukutaidon osa-alue (Leino, Rautopuro & Kulju 2021, 10). Vaikka tässä tutkimuksessa ei ollutkaan varsinaisessa tarkastelussa lukutaito, niin tämän havainnon pohjalta voidaan yhtenä mahdollisena selityksenä eläytymiselle nähdä se, että kyseisten oppilaiden luetun ymmärtäminen on hyvällä tasolla.

Lisäksi aineistossa esiintyi neutraaleja ja tarkentamattomia ilmeitä, jotka tarkoittivat sitä, että ilmeestä ei näkynyt tietty tunne tarkemmin tai ilmettä ei ylipäättäen ollut nähtävissä piirustuksesta. Syitä tarkentamattomille ilmeille voi olla useita. Oppilas ei ole välttämättä osannut ajatella millainen hänen oma ilmeensä on lukemisen aikana tai vaihtoehtoisesti lukeminen tai kirja ei herättänyt hänessä tunteita. Yksi vaihtoehto on toki myös se, että ilme ei näkynyt piirustuksessa kuvan asettelun takia.

Piirustuksissa kuvattujen asentojen ja ympäristöjen luomat merkitykset yhdistyivät hyvin pitkälti tulkinnan myötä. Oppilaat olivat piirtäneet kuviin havaittavista ympäristöistä eniten kotiympäristöjä. Enemmän oli ainoastaan tarkentamattomiksi tulkittuja lukuympäristöjä, joihin ei ollut piirretty mitään ympäristöön viittaavia elementtejä. Koti lukuympäristönä voi viitata siihen, että kotoa on saatu hyvä lukemisen malli ja, että siellä on luettu paljon. Kodin yhteisten lukuhetkien myötä lapselle muodostuu hänen oma henkilökohtainen lukurutiininsa (Aerila & Kauppinen 2019, 19). Kotona oppilaat olivat usein piirtäneet itsensä lukemaan makuuasentoon sängylle. Sängyssä lukeminen viittasi vahvasti iltasadun lukemiseen, koska kuviin oli piirretty myös esimerkiksi päällä oleva lukuvalo. Näiden oppilaiden taustalla saattaa olla runsaasti lapsen ja aikuisen välisiä yhteisiä iltasatutuokioita, koska ne edistävät sitä, että lapselle muodostuu tapa lukea myös itsenäisesti ennen nukkumaan menoa. (Aerila & Kauppinen 2019, 19.)

Kuvien ympäristöihin oli kuvattu melko vähän muita lukemiseen viittaavia elementtejä, esimerkiksi kirjahyllyjä. Vain muutamaan kuvaan oli piirretty esimerkiksi lukulamppu ja yhteen kuvaan tulkittiin piirretyksi säkkituoli, jonka merkitys on todennäköisesti toimia mukavana lukutuolina. Edellä mainittujen elementtien on todettu olevan yhteydessä lukijoiden mieltymysten ja toisaalta heidän kokemiensa mahdollisuuksien kanssa. Koska näissä piirustuksissa esiintyi vain vähän muita lukemiseen liittyviä elementtejä, voidaan pohtia kokevatko oppilaat esimerkiksi erilaisten lukutilanteiden ja -ympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet suppeina. (Kajander 2018, 36.) Toisaalta syynä voi olla myös se, että oppilaat eivät välttämättä lue aina tietyssä paikassa, jossa toistuisi elementtejä siten, että he olisivat huomioineet ne myös kuvan piirtämisessä.

Yllättävänä havaintona tutkimuksessa nousi esiin se, että vain kaksi oppilasta oli piirtänyt itsensä lukemaan kouluympäristöön. Oletuksena oli, että useampi oppilas olisi saattanut liittää lukemiseen kouluun ja opiskelemiseen. Toki lisäksi osa oppilaista oli piirtänyt itsensä opiskelemaan, mutta ympäristönä oli tällöin koti. Koulun rooli on toisaalta keskeinen

lukumahdollisuuksien tarjoamisessa ja lukuharrastuksen kehittämisessä (Harju 2018, 50). Yhteen kuvaan olikin piirretty näkyviin viikon ohjelma luokassa ja yhden päivän kohdalla luki huomautus kirjastokortista. Tämä osoittaa, että kyseisen oppilaan koulussa tarjotaan oppilaille mahdollisuuksia lukea oppikirjojen lisäksi myös muuta kirjallisuutta ja pyritään opettamaan kirjojen valintaa ja lukemiskulttuuria.

Tuloksista havaittiin, että myös kuvatulla ilmeellä ja lukuympäristöllä oli yhteys. Oppilaat, jotka olivat piirtäneet itselleen hämmästyneen ilmeen, piirsivät itsensä myös lukemaan mielikuvitusympäristöksi tulkittuun ympäristöön. Tämä osoittaa, että heidän lukuintonsa ja kiinnostuksensa kirjoja kohtaan on selvästi korkea ja se heijastuu myös heidän näkemykseensä itsestään lukijoina. Mielikuvitusympäristö liittyi piirustuksissa vahvasti luontoon, mutta ympäristö ei silti ollut todenmukainen. Ekholm ja muut (2016) ovat todenneet, että todellisuuspakoiset lukijat saattavat etsiä lukemisesta vastapainoa normaalille arjelle ja tavoittelevat lukiessaan sitä, että pääsevät niin sanotusti toiseen maailmaan. Näillä maailmoilla on lapsille suuri arvo ja merkitys. Mielikuvituksen nouseminen esiin tuloksista on hyvä asia, koska on todettu, että elämyksellisyys lisää lukemisen merkityksellisyyttä (Laine 2018, 32). Mielikuvituksellisuus voi johtua esimerkiksi fantasia- tai scifikirjallisuuden lukemisesta ja niillä on puolestaan todettu olevan yhteys siihen, miten lukijat tulevaisuudessa pärjäävät. Näiden kirjallisuusgenrejen lukijat osaavat suhtautua muutoksiin ja erilaisiin ilmiöihin luontevasti. (Aerila & Kauppinen 2019, 27.)

Yksi tutkimuksen mielenkiintoisimmista havainnoista on jako huvilukijoihin ja opiskelulukijoihin. Jako vastaa hyvin aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia, koska niissä on todettu, että lukeminen on toimintaa, joka tavoittelee päämäärätietoisesti joko mielihyvähakemuksia tai uutta tietoa. Uutta tietoa voidaan hankkia vapaa-aikaa, työtä tai opiskelua varten. (Herkman & Vainikka 2012, 135.) Tässä tutkimuksessa korostui opiskelussa hankittava tieto, koska tutkittavat olivat lapsia. Erityisesti opiskelulukijoiksi luokitellut oppilaat lukevat ulkoisten motivaatiotekijöiden vuoksi. He saattavat tavoitella esimerkiksi parempaa numeroa todistukseen. On kuitenkin mahdollista, että vaikka he lukevat koulun takia, niin lopulta luettava kirja osoittautuukin innostavaksi ja oppilas kiinnostuu lukemisesta laajemminkin. (Martikainen 2019, 66.) Tutkimuksessa tarkastelluista oppilaista valtaosa luokiteltiin huvilukijoiksi, mikä oli osaltaan yllättävä tulos. Toisaalta lukuinnon näkökulmasta tämä on hyvä tulos, koska se osoittaa, että oppilaat näkevät lukemiselle paljon muitakin mahdollisuuksia pelkän opiskelemisen lisäksi.

Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin muutamia mielenkiintoisia asioita, joita ei kuitenkaan varsinaisesti tutkittu tai otettu huomioon analyysissa. Yksi tällainen asia oli se, että oppilaat kuvasivat kaikki itsensä lukemaan yksin. Toisaalta tehtävänanto saattoi asettaa tähän tiettyjä rajoituksia, koska ohjeena oli piirtää itsensä lukemassa. Olisi kuitenkin tärkeää tuoda oppilaille esiin myös yhteisen lukemisen näkökulmaa. Lukeminen on yhteisöllinen kokemus, jossa tärkeässä osassa on esimerkiksi lukemisesta ja luetusta keskusteleminen ja kokemusten jakaminen. Näiden keskustelujen avulla syntyy lukemisyhteisöjä. (Herkman & Vainikka 2012, 135.) Yhteisöllinen lukeminen voi parhaimmillaan parantaa suhtautumista lukemista kohtaan tuomalla siihen virikkeitä ja uusia näkökulmia. Kouluissa yhteisöllistä lukemista hyödynnetään jo jonkin verran lukemalla esimerkiksi pareittain tai koulukummin kanssa. (Laine 2018, 21, 26.) Lisäksi yksi tärkeä yhteisöllisen lukemisen ulottuvuus on digitaalisuuden myötä mahdollistunut sosiaalisessa mediassa jakaminen ja keskusteleminen. Tyypillistä on, että uutta luettavaa löydetään ja valitaan vertaislukijoiden kommenttien ja suositusten perusteella ja sosiaalinen media helpottaa niiden jakamista ja löytämistä entisestään. (Herkman & Vainikka 2012, 45, 135.)

Toinen tutkimusongelmien ulkopuolelta esiin noussut havainto oli se, että lähes jokainen oppilas piirsi itsensä lukemaan perinteistä kirjaa. Vain yksi oppilas piirsi itsensä lukemaan Aku Ankka -lehteä ja yksi oppilas puolestaan piirsi itsensä lukemaan taululta tietoa ympäristöopista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että lapset lukevat yhä vähemmän perinteistä kaunokirjallisuutta, joten tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat lähes päinvastaisia. Tämän tutkimuksen päinvastainen tulos kertoo tutkittavan joukon lukemiskäsityksistä myös sen, että lukeminen mielletään nimenomaan kaunokirjallisuuden lukemiseksi. Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa lehtien lukemisen rooli on noussut esiin selvemmin ja suurin osa lapsista on kertonut lukevansa niitä. (Harju 2018, 55, 58.) Tässä tutkimuksessa lehtien lukemisen osuus jäi hyvin pieneksi, mutta voi olla, että mikäli oppilaita olisi lisäksi vielä haastateltu, niin he olisivat saattaneet kertoa myös muita luettavia tekstejä.

Tehtävänanto ei asettanut lukemiselle tarkempia rajoituksia, joten on yllättävää, että kaikki yhdistivät lukemisen perinteisiin menetelmiin, eikä esimerkiksi digitaalisia tekstejä esiintynyt aineistossa kertaakaan. Vaikka digitaalisuus onkin lisääntynyt ja myös esimerkiksi e-kirjojen ja verkkotekstien lukeminen on yleistynyt (Ekholm ym. 2021, 102), niin tämä on kuitenkin positiivinen havainto. Digitaalisuuden on epäilty heikentävän lukutaitoa ja lyhentävän luettavien tekstien pituutta. Verkkotekstien lukeminen vaatisi myös aivan uudenlaista tiedon

arviointia, koska tekstien luotettavuutta pitäisi tarkastella kriittisemmin. (Leino, Kulju & Nissinen 2021, 46.)

Tutkimuksessa tehtiin myös positiivinen havainto liittyen siihen, että kaikki tutkimuksessa nimetyt kirjat olivat lasten tai nuorten kirjoja. Suomessa ennen lastenkirjallisuuden syntyä lapset joutuivat lukemaan aikuisten kirjallisuutta, jolloin kirjat eivät välttämättä sopineet lasten lukutaidon tasolle tai olleet aihepiireiltään lapsia kiinnostavia (Laine 2018, 28–29). Tehty havainto kuitenkin osoittaa, että lasten lukeminen on mennyt eteenpäin Suomessa ja lapsille on saatavilla yhä runsaasti heille sopivaa luettavaa. Havainto osoittaa myös, että aikuisten suhtautuminen lasten lukemiseen on parantunut, koska he pitävät lapsia nykyisin potentiaalisina lukijoina ja heille tehdään kirjoja. Lapsena ja nuorena muodostuva mielikuva lukemisen mielekkyydestä on tärkeää myös myöhemmän lukemisen kannalta ja mitä luontevammaksi lukeminen koetaan, sitä todennäköisemmin se säilyy mieluisena harrastuksena läpi elämän (Aerila & Kauppinen 2019, 19; Ekholm ym. 2021, 169).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteiden näkökulmasta. Tutkimuksen uskottavuus pyrittiin takaamaan raportoimalla aineistonkeruu, analyysi ja tulokset siten, että raporttia myöhemmin lukevat henkilöt uskovat sen todenmukaisuuteen ja huolellisuuteen. Valitut menetelmät ja tutkimuksen aikana tehdyt ratkaisut perusteltiin mahdollisimman tarkasti ja vakuuttavasti, jotta tutkimuksen luotettavuus olisi mahdollisimman korkea. Tutkimuksen tekemisen aikana noudatettiin myös tutkimuksen teolle tyypillisiä eettisiä periaatteita, joita on esitelty tarkemmin jo luvussa 6.4. (Puusa & Juuti 2020, 175.)

Tutkimuksen luotettavuutta edistettiin siten, että koko tutkimusprosessin ajan pyrittiin siihen, että asiat esitetään totuudenmukaisesti ja mitään muuttamatta. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että analyysiä ei voida toteuttaa täysin objektiivisesti. Tutkimuksessa tavoiteltiin kuitenkin mahdollisimman objektiivista toimintaa, mutta subjektiivisuuden riskit tunnistettiin tutkimuksen aikana ja ne pyrittiin tuomaan esiin myös raportissa. Tämä lisää tutkimuksen avoimuutta ja sitä kautta myös luotettavuutta. (Puusa & Juuti 2020, 189.)

Tutkimuksessa käytetty aineisto on melko pieni, joten saatuja tuloksia ei pyritty yleistämään tutkimusjoukon ulkopuolelle. Tutkimuksessa tiedostettiin kuitenkin se, että laadulliselle tutkimukselle onkin ominaisempaa ymmärrystä lisäävän tiedon tuottaminen juuri tutkittavaan ilmiöön liittyen. (Puusa & Juuti 2020, 190.) Suurempi aineistokoko olisi kuitenkin voinut parantaa tutkimuksen luotettavuutta, koska se olisi vahvistanut tuloksia. Lisäksi aineistosta olisi tällöin saattanut olla havaittavissa saturaatiota eli aineiston kylläntymistä. Saturaation avulla oltaisiin voitu varmistaa se, että kaikki esiin nousevat teemat on varmasti huomioitu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75.)

Tutkimuksen yksityiskohtainen ja mahdollisimman selkeä raportointi aineiston käsittelyn ja analyysin osalta antaa mahdollisuuden sille, että muut voivat arvioida tutkimuksen toteutusta ja siitä saatuja johtopäätöksiä myös kriittisesti. Lisäksi tämä mahdollistaa tutkimuksen toistamisen tarvittaessa. (Seppä, 2012, 213; Cohen 2018, 268.) Raportoinnissa otettiin huomioon muiden tekemä aikaisempi työ ja sitä kunnioitettiin esimerkiksi asianmukaisesti viittaamalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Tutkimuksen teko oli julkista ja tutkimusta opponoitiin työn eri vaiheissa jo tutkimussuunnitelmasta lähtien. Opponoinnin avulla saatiin näkemyksiä sekä työn ohjaajalta että vertaisilta. Näiden pohjalta tutkimusasetelma voitiin hioa ja tarkentaa lopulliseen muotoonsa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165.)

7.3 Arvio tulosten hyödyntämismahdollisuuksista ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimustulosten avulla voidaan lisätä ymmärrystä tutkittavan joukon lukemiskäsityksistä ja ryhmän suhtautumisesta lukemiseen. Tutkimuksen avulla pystyttiin kartoittamaan myös millä tasolla oppilaiden lukuhalu on. Kasvatustieteen kentällä toimivat tahot voivat tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella havaita, miten lapset kokevat lukemisen. Tahosta riippuen tuloksista voidaan poimia joitain kohtia, joihin voisi tarttua ja joiden kautta he voisivat vielä entisestään tukea lasten lukemista ja lukemisharrastuneisuutta.

Tutkittavan joukon opettajat voisivat tarkastella toimintaansa ja pohtia, onko opetuksessa syytä tehdä jotain muutoksia vai vaikuttaako lukemiseen liittyvät asiat olevan kunnossa. Saatuja tuloksia ei voida yksilöidä tiettyyn oppilaaseen, joten mahdollisia toimia ei voida kohdistaa suoraan lisätuen tai kannustuksen tarpeessa oleviin oppilaisiin. Opettajat saavat kuitenkin yleiskuvan oppilaiden käsityksistä ja suhtautumisesta lukemiseen liittyen. Lisäksi tämän tutkimuksen yhtenä tuloksena havaittiin, että suurin osa oppilaista yhdisti lukemisen

kotona tapahtuvaksi toiminnaksi, joten tutkimuksen tulokset voisivat olla hyödyllisiä myös vanhemmille. Tulosten myötä vanhemmat tulevat tietoisiksi siitä, että kodin toiminnalla on merkitystä lasten lukemisen asenteisiin.

Tutkimusta olisi voitu jatkaa ja laajentaa siten, että oppilaisiin liittyviä taustatietoja olisi kartoitettu ja analysoitu tarkemmin. Samaanakin asiaan liittyvät käsitykset voivat vaihdella paljon tutkittavan iästä, sukupuolesta tai esimerkiksi aiemmista kokemuksista riippuen. Näitä asioita analysoimalla voitaisiin tulevaisuudessa löytää tarkempia syitä tuloksille tai yhdistäviä ja selittäviä tekijöitä niiden välille. Lisäksi isommalla tutkimusjoukolla voitaisiin saada paremmin yleistettävissä olevia tuloksia ja entistä kattavampi kuva lukemisesta.

Lapsia voitaisiin myös haastatella heidän lukemiskäsityksiinsä ja -tottumuksiinsa liittyen. Haastatteluita voitaisiin tarkastella yhdessä visuaalisen aineiston eli piirrettyjen kuvien kanssa. Tällöin voisi nousta esiin vielä laajemmin esimerkiksi eri lukuympäristöjä tai lukemisen tapoja, kun voidaan haastattelun avulla tarkentaa ja kysyä lisätietoja piirustuksista. Usein lukuhaluun ja lukemiseen liittyvän kiinnostuksen taustalla on riittävä lukutaito, joten tutkimalla oppilaiden lukutaitoa ja lukuhalua yhdessä voitaisiin saada käsitys oppilaiden itsensä kuvaaman kiinnostuksen ja osoitetun osaamisen välille. Näin voitaisiin varmistaa esimerkiksi se, että luettavat kirjat ovat sopivan taseisia lukijalle ja että ne vastaisivat myös hänen mielenkiinnonkohteitaan. Tämän voidaan ajatella kohottavan lasten lukuhalua ja se voisi auttaa myös siinä, että lapsi saisi lukemisesta harratuksenomaisen rutiinin.

Lähteet

- Aaltonen, L.-S. 2019. "Miks mä lukisin kirjaa?" Digitaalinen lukukokemus nuoren lukumotivaation herättäjänä. *Nuorisotutkimus*, 37(3–4), 69–83.
<http://hdl.handle.net/10138/324481>.
- Aerila, J. & Kauppinen, M. 2019. *Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. 2013. *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Alasuutari, P. & Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.)*. Tampere: Vastapaino.
- Backett-Milburn, K. & McKie, L. 1999. A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research. Theory & Practice* 14(3): 387–398.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2013. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe Ja Kieli*, 29(1), 1–14.
<https://journal.fi/pk/article/view/4789>.
- Dufva, H., Alanen, R., Kalaja, P. & Surakka, K. 2007. ”Englannin kieli on jees!”: englannin kielen opiskelijat muoto-kuvassa. *AFinLAn vuosikirja*, 311–329.
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/59987/20999>.
- Ekholm, K., Repo, Y., Winther-Jensen, T., Pitkänen, M. & Berndtson, M. 2021. *Lukemisen aika: Eikö Suomessa lueta tarpeeksi?* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Siltala.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Harju, J. 2018. Osaavatko teinit enää lukea? Lukemisen kulttuurit yläkouluikäisten kirjoituksissa. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 50–61.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74130>.
- Helsingin Sanomat 17.3.2023. Hyvä lukutaito on avain parempaan oppimiseen. Viitattu 6.4.2023. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009454530.html>.
- Herajärvi, E. 2002. Miten lukijaksi kasvamisesta voi tukea? Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 15–32.
- Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. *Lukemisen tavat : lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampere University Press.

- Kajander, A. 2018. Kirjan tuntu ja tunnelma osana lukemisen käytäntöjä. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 36–49. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74129>.
- Kajander, A. 2020. Kirja ja lukija digitalisoituvassa arjessa. *Ennen Ja Nyt*, 20(2), 136–142. <https://doi.org/10.37449/ennenjanyt.90686>.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Kasvatusalan tutkimuksia 57*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–52.
- Kellett, M. & Ding, S. 2004. Middle childhood. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett and C. Robinson (toim.) *Doing Research with Children and Young People*. London: The Open University, 161–174.
- Kiilakoski, T. & Rautio, P. 2015. Viivojen jäljet. Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök & A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 123, *Tiede*, 77–88.
- Kupiainen, R. 2005. *Mediakasvatuksen eetos: fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (3. uudistettu ja täydennetty painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, T. 2018. Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma?. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 21–35. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74128>.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. 2019. *PISA 18: ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2019:40. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>.
- Leino, K., Kulju, P. & Nissinen, K. 2021. Printti vai digi – Lukemisen media ja sen yhteys lukutaidon eri osa-alueisiin. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro & P. Kulju (toim.) *Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018. Suomen pääraportti*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia 82*, 45–80.
- Leino, K., Lerkkanen, M.-K. & Nissinen, K. 2021. *Lukustrategioiden tunnistaminen lukutaidon vahvistajana*. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro & P. Kulju (toim.)

- Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018. Suomen pääraportti. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82, 15–44.
- Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. 2021. Esipuhe. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro & P. Kulju (toim.) Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018. Suomen pääraportti. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82, 7–14.
- Martikainen, E. 2019. Kiva lukea! Analyysi Lastenkirjainstituutin lukemiskyselystä 2019. <https://lastenkirjainstituutti.fi/2016/wp-content/uploads/2020/02/Kiva-lukea-kysely.pdf>.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä (2. uud. p.). Helsinki: Methelp.
- Miles, G.M. 2000. Drawing together hope: “listening” to militarised children. *Journal of Child Health Care* 4(4): 137–142.
- Munford, R. & Sanders, J. 2004. Recruiting diverse groups of young people to research: agency and empowerment in the consent process. *Qualitative Social Work* 3(4): 469–182.
- Mäkinen, I. 2013. Lukuhaluun vallankumous ja Jean-Jacques Rousseau. *Kasvatus & Aika*, 7(1), 60–75. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68372>.
- Mäkinen, I. 2018. Lukuhaluun paluu: motivaation käsite suomalaisessa lukemistutkimuksessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 7–20. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74127>.
- Opetushallitus. 2021. Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman monilukutaitoisin maa. Opetushallitus: Lukuliike, 2021. Viitattu 6.4.2023. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kansallinen_lukutaitostrategia_2030.pdf.
- Pahkinen, T. 2002. Lukeminen elämässä selviytymisen välineenä. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 7–14.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Rytisalo, M. 2020. Lukutaito on tulevaisuudessa harvojen etuoikeus. Teoksessa S. Auvinen (toim.) *Mitä tapahtuu huomenna lukemiselle?* Helsinki: WSOY, 40–51.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.

- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. 1998. Ihanaa vai pitkäveteistä: Lukeminen nuorten harrastuksena. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Salminen, A. & Koskinen, I. 2005. Pääjalkainen: Kuva ja havainto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Scotson, M. 2018. Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa. AFinLAn vuosikirja, 206–231.
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/69056>.
- Seppä, A. 2012. Kuvien tulkinta: Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle. Helsinki: Gaudeamus.
- Sopanen, S. 2020. Oppilaiden toimijuuden diskursiivinen rakentuminen yhdessäkirjoittamisen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu - tutkielma.
- Tuckman, B. W. & Harper, B. E. 2012. Conducting educational research (6th ed.). Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö. Viitattu 11.4.2023.
<https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>.
- Weber, S., Mitchell, C. 2003. That's funny, you don't look like a teacher. Interrogating images and identity in popular culture. London: Falmer Press.
- Yle Uutiset 3.3.2016. Kirjoja lukenut teini osaa jopa 70 000 sanaa – Nuori, joka ei lue, 15 000 sanaa. Viitattu 6.4.2023. <https://yle.fi/a/3-8711651>.

Liitteet

Liite 1. Tehtävävihon Minä lukemassa -visualisointi

Tehtävä **OO** OMAKUVA

Piirrä itsesi lukemassa tai kirjoittamassa. Millaisessa paikassa olet?

