



Lukijalähtöistä kirjallisuudenopetusta digitaalisuutta hyödyntäen

SINIKKA RÄTY-ZÁBORSZKY¹ JA SUSANNA PÖNTINEN²

sinikka.raty@uef.fi

¹Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Tulliportin normaalikoulu, ²Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, miten opettaja toteuttaa lukijalähtöistä kirjallisuudenopetusta alakoulussa. Tutkimusaineistona ovat digitaaliset tehtävät, joita luokanopettaja on luonut ja toteuttanut luokassaan vuosina 2017–2023 osana toimintatutkimusten sarjaa. Tutkimustulokset toivat esille, että opettaja voi digitaalisilla tehtävillä monipuolisesti tukea lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen toteuttamista sekä tukea oppilaiden kasvua aktiiviseksi kirjallisuuden lukijoiksi ja tulkitsijoiksi. Johtopäätöksenä voimme todeta, että digitaalisuus auttaa opettajaa pitkäjänteisesti toteuttamaan lukijalähtöistä kirjallisuudenopetusta alakoulussa. Kun opettaja kriittisesti arvioi ja seuraa omaa työtään verkkoympäristöä hyödyntäen, avaa se hänelle mahdollisuuksia kehittää omaa työtään tutkimusperustaisesti.

Avainsanat

alakoulu, digitaalisuus, lukijalähtöinen kirjallisuudenopetus, toimintatutkimus

Reader-Centred Literature Education Utilizing Digitalization

Abstract

This study focuses on how a teacher implements reader-centred literary instruction in primary school. The research data consists of digital tasks created and implemented by a classroom teacher in their classroom between 2017 and 2023 as part of a series of action research studies. The findings revealed that the digital tasks supported the goals of reader-centred literacy teaching and the growth of students as active readers and interpreters of literature in a variety of ways. In conclusion, we can say that digitalisation helps a teacher to implement reader-centred literary education in primary school in the long term. When a teacher critically evaluates and monitors their own work using the digital environment, it opens opportunities to develop their own work in an evidence-based way.

Keywords

primary school, digitalization, reader-centred literature education, action research

Johdanto

Lukutaito on perinteisesti nähty vahvana kasvatuksen, koulutuksen, tutkimuksen ja kulttuurin sivistyspohjana, jossa lukuinnostus ja monipuolinen lukutaito nähdään keskeisenä (Opetushallitus 2021). Koska lukutaidon merkitys on suuri, on nuorten lukutaidon eriytyminen ja oppilaiden vähäinen kiinnostus lukemista kohtaan herättänyt huolta. Tutkimuksellinen kiinnostus koulujen kirjallisuudenopetusta kohtaan onkin Suomessa kasvanut viime aikoina (Rättyä 2021). Kasvaneesta kiinnostuksesta huolimatta vähemmälle huomiolle on kuitenkin jäänyt kirjallisuudenopetuksen tarkasteleminen alakoulussa.

Tässä artikkelissa keskitytään kirjallisuudenopetuksen kysymyksiin alakoulun kontekstissa. Lähtökohtana on oppilaiden lukukokemuksia arvostava lukijälähtöinen lähestymistapa, joka Rättyän (2021) mukaan poikkeaa akateemiseen kirjallisuudentulkintaan pohjautuvasta tekstejä analysoivasta lähestymistavasta. Lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa nostetaan yksilölliset lukukokemukset opetuksen perustaksi, mikä tutkimusten mukaan innostaa oppilaita lukemaan (Rosenblatt, 1994; Lerkkanen ym. 2016). Vaikka opetus lähtee liikkeelle oppilaiden omista lukukokemuksista, opettaja ohjaa oppilaita tarkastelemaan tavoitteellisesti myös muita näkökulmia hyödyntävää kirjallisuuden tulkintaa (Therman 2011). Pyrkimyksenä on rikastuttaa oppilaiden lukukokemuksia ja kehittää heidän kykyään analysoida sekä tulkita kirjallisuutta monipuolisesti.

Lukijälähtöisen didaktiikan toteuttamisen kehikkona alakoulussa ovat perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet (Opetushallitus 2014). Sen mukaan opettajan roolina on opastaa, ohjata, kannustaa, rohkaista ja tukea oppilaiden kehittymistä aktiivisiksi kirjallisuuden lukijoiksi ja tulkitsijoiksi. Opetussuunnitelmateksti ei kuitenkaan anna opettajalle selkeää ohjenuoraa lukijälähtöisen kirjallisuudenopetuksen toteuttamiseen (Kähkölä, & Rättyä 2022). Suomessa opetetaan vähän tekstin tulkintaan liittyviä asioita linkittäen niitä lukijan omiin kokemuksiin (Grünthal 2020). Monipuolisten havaintojen tekemiseen sekä tulkin opettamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Siksi on tärkeää tutkia, miten opettajat ovat lukijälähtöistä kirjallisuudenopetusta käytännössä toteuttaneet sekä millaisiin ratkaisuihin ja valintoihin he ovat päätyneet.

Tässä artikkelissa lukijälähtöisen kirjallisuudenopetuksen toteutumista tarkastellaan opettajan itsensä luomien ja luokassa toteuttamien digitaalisten tehtävien muodossa. La Rosan (2023) tutkimus tuo esille, että kirjallisuudenopetuksessa digitaalisten laitteiden avulla voidaan löytää ja hyödyntää uusia mahdollisuuksia lukuinnon kasvattamiseksi. Vaikka yleinen keskustelu peräänkuuluttaa digitaalisuuden hyötyjen ja haasteiden tutkimista opetuksessa ja oppimisessa (Williamson, Macgilchrist, & Potter 2024), otetaan tässä artikkelissa digitaalisuuteen toisenlainen lähestymistapa. Se on työskentelyn resurssi, joka sulautuu saumattomasti kaikkeen luokassa tehtävään toimintaan. Digitaalisuus ei lisää opetuksen ja oppimisen arvoa vain silloin, kun se tehostaa toimintaa, vaan myös silloin, kun sitä käytetään sitouttamaan oppilaita opiskeluun ja oppimiseen (La Rosa 2023).

Tämä tutkimus sijoittuu toimintatutkimuksen perinteeseen, jossa käytännön kokemukset ja ongelmat ovat keskiössä (Blichfeldt, & Andersen 2006). Toimintatutkimukselle on tyypillistä, ettei tutkimusprosessia voida suunnitella ulkopuolisten toimesta, eikä sitä voida jättää prosessin lopussa yksinomaan ulkopuolisten arvioitavaksi (Suojanen 2014). Myös tässä tutkimuksessa osallistuvat opettajat ovat sekä käytännön kehittäjiä että kehittämisprosessin tutkijoita. Tavoitteena on ollut löytää ja raportoida lukijälähtöisen kirjallisuudenopetuksen digitaalisia käytänteitä, kun keskeisenä tavoitteena on ollut tehdä oppilaille heidän opiskelupolkunsa läpinäkyväksi digitaalisia alustoja hyödyntäen sekä integroida digitaaliset toimintatavat ja niin kutsutut paperi-kynä-työskentelytavat saumattomasti toisiinsa. Tutkimuskysymyksinä ovat: millaisilla digitaalisilla tehtävätyypeillä luokanopettaja on toteuttanut kirjallisuudenopetusta vuosiluokilla 2–6 ja millä tavoin tehtävätyypit ilmentävät lukijälähtöisen kirjallisuusdidaktiikan toteuttamista?

Teoreettinen viitekehys

Lukijälähtöisen kirjallisuusdidaktiikan toteuttamisesta

Lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa oppilaat nähdään aktiivisina ja osallistuvina lukijoina, jotka omistavat ja vastaavat lukemisestaan (Rättyä 2021). Sen sijaan, että lukemista tarkasteltaisiin hallittuna analysoi ja tulkitse -mallina, oppi-

laat ovat aktiivisia toimijoita, jotka luovat omia merkityksiä ja tulkintoja teksteistä (Kainulainen, S. 2021). Lukutaitoa ei kuvata näin teknisenä taitona, vaan taitona, jossa lukija itse luo henkilökohtaisen suhteen tekstiin (Rosenblatt, 1994). Opettaja ei luonnollisesti voi tehdä tätä oppilaiden puolesta, sillä teksti itsessään ei luo merkityksiä. Opettajan tehtäväksi sen sijaan nähdään luoda ympäristö, jossa oppilaat voivat kokea kirjallisuuden omakohtaisesti. Tutkimusten mukaan lukemiselle myönteisen ilmapiirin luominen onkin lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa keskeistä (Kauppinen, & Aerila 2019). Tämä tarkoittaa sekä kirjallisuutta ja lukemista arvostavaa ilmapiiriä että oppilaskeskeisten työtapojen toteuttamista.

Opetussuunnitelmassa sitoudutaan ajatukseen, että kielitaidon kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu elinikäisenä prosessina (Opetushallitus 2014). Opettajan on siis tärkeä huomioida, että kirjallisuuden lukijoiksi ja tulkitsijoiksi kasvetaan vähitellen. Oppilaiden erilaiset taustat ja tarpeet vaikuttavat heidän lukutaitoonsa ja kiinnostuksen kohteisiinsa. Opetussuunnitelman hengessä opettajan tulisi lähteä lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa ikäkausididaktiikasta liikkeelle, jossa on tärkeää huomioida oppilaiden elämäpiiriin liittyvät tutut asiat. Oppiaineen määrää ja vaativuutta voi lisätä oppilaiden oppimisedellytysten mukaisesti, jolloin oppilaat hyödyntävät edeltäviä tietoja ja taitojaan uuden asian oppimisessa (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä, & Kansanen 2016, 134; Vollmer 2023).

Lukijälähtöisen kirjallisuudenopetuksen alkuvaiheessa opettajalla on suuri merkitys oppilaan sujuvan lukutaidon kehittymisen tukemisessa (Hudson, Torgesen, Lane, & Turner 2012). Tavoitteena on tukea oppilaan taitoa lukea tekstiä ääneen riittävällä nopeudella, tarkkuudella ja ilmeikkyydellä (Shanahan 2012, 26). Vaikka koulussa tekstejä luetaan usein hiljaa, sujuvan lukutaidon kehittämisen harjoittaminen on tärkeä, koska se vapauttaa oppilaan kognitiivisia resursseja luetun ymmärtämiseen (Eason, Sabatini, Goldberg, Bruce, & Cutting 2013). Luetun ymmärtäminen nähdään puolestaan tärkeänä avaimena miellyttävän lukukokemuksen syntymiseen, sillä mekaanisen lukemisen sijaan sujuva lukija voi uppoutua tekstiin ja antautua sen vietäväksi (Kuijpers, Hakemulder, Tan, & Doicaru 2014).

Kauppinen ja Aerila (2020) nostavat esille eläytyvän lukemisen tärkeyttä, jossa lukija uppoutuu tekstin maailmaan sekä voi kokea sen tapahtumat ja hahmot voimakkaasti. Eläytyvä lukeminen edistää tutkimusten mukaan oppilaiden laaja-alaista kasvua, kuten ajattelun taitoja sekä eettisten kysymysten tunnistamista ja eettistä kasvua (Buganza 2012). Opettajan laatimat tehtävät voivat auttaa oppilaita 'antautumaan' tarinoiden vietäväksi. Erityisen tärkeää on oppilaan kokemus siitä, että luettuun liittyvissä tehtävissä oikeiden vastausten sijaan koulussa arvostetaan oppilaan henkilökohtaisia tulkintoja, ja jokainen saa eläytyä omalla tavallaan. Tämä voi lisätä oppilaiden sitoutumista ja kiinnostusta lukemiseen (Lerkanen ym. 2016).

Eläytyvän lukemisen rinnalla lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa on tarkasteltu luovaa lukemista. Kainulainen (2021) esittelee lukioikäisten lukukokemuksia kuvatessaan luovan lukemisen mahdollisuuksien tilana ja voimavarana. Hän peräänkuuluttaa, että koulussa oppilaiden lukukokemukset otettaisiin tosissaan, riippumatta siitä, millaisia ne ovat ja mihin ne yltyvät. Lisäksi luovaan lukemiseen liitetään tavat syventää lukukokemusta, jolloin luettu, kuviteltu tai uneksittu voidaan muotoilla uudelleen niin kirjoittaen kuin monimediaisia ilmaisutapoja soveltaen. (Kauppinen & Aerila 2019; Kainulainen 2021) Oppilas voi esimerkiksi kirjoittaa omia ajatuksiaan ja tulkintojaan tekstistä, laatia päiväkirjamerkintöjä hahmojen näkökulmasta tai kirjoittaa kirjoja tekstin hahmoille. Lukijälähtöisten tehtävien tavoitteena on näin ollen ohjata oppilasta jäsentämään ajatuksiaan ja luomaan uusia yhteyksiä tekstin ja omien kokemusten välille. Konkreettisten tuotosten myötä tehty työ ja oppiminen tulevat myös näkyviksi, mikä voi tukea oppilaiden omistajuutta sekä omien kehittämis- ja kasvupisteiden löytämistä (ks. Rättyä 2021).

Vaikka vapaus itse valita luettava teksti on lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa tärkeää, opettajan tieto oppilaita kiinnostavasta kirjallisuudesta on olennaista (Rosenblatt, 1994). Sitä on pidetty tärkeänä sen vuoksi, että opettaja pystyisi harkitusti valitsemaan oppilaille mielekästä luettavaa (Happonen 2020). Lastenkirjat sisältävät laajan kirjon erilaisia tekstilajeja, kuten runoja, kansansatuja, sarjakuvia, romaaneja, jännityskertomuksia, sarjakirjoja, fantasiaa ja tietokirjoja (Happonen 2020). Kirjallisuutta tarjotessaan tuttuuden lisäksi opettajan tehtävänä on myös haastaa oppilaita löytämään uudenlaisia kirjoja. Oppilaiden tulisi oppia valitsemaan tekstejä, jotka puhuttelevat heitä ja tarjoavat haasteita

heidän mielikuvitukselleen (ks. Rättyä 2021). Vaikka opettajalla on käytössä erilaisia kirjalistoja ja palveluita, joiden avulla hän voi suositella oppilaille sopivaa kirjallisuutta, tutkimuksissa pidetään tärkeänä myös opettajan omaa monipuolisten lastenkirjallisuuden lukemista.

Lukijälähtöistä kirjallisuudenopetusta on myös kritisoitu. Esimerkiksi on tärkeää huomioida, että tutkimusten mukaan aloittelevat lukijat ovat helposti fiktiivisten tekstien ohjattavina (Merisuo-Storm 2007). Tekstien tulkinnan taitoja on siis syytä harjoitella alkuopetuksesta lähtien. Grünthal (2020) korostaa reflektointi- ja soveltamistaitojen merkitystä kouluoppimisen tavoitteena. Näitten taitojen kehittymisen tukeminen antaa opettajalle perustan ohjata oppilaita pohtimaan lukemansa merkitystä monipuolisesti, kuten suhteessa itseensä, omaan elämänsä ja omiin tavoitteisiinsa. Pirstaleisten päätelmien tekemisen sijaan vaihtoehtojen näkeminen ja taito yhdistää näkökulmia ennakkoluulottomasti on tärkeää (Opetushallitus 2014). Opettajan on olennaista ohjata oppilaita tekemään johdonmukaisia päätelmiä tarkastelemalla tekstiä ja yhdistämällä tekstin tiedot omiin kokemuksiinsa.

Therman (2011) havaitsi lukijälähtöistä mallia tutkiessaan, että jaettu kieli ohjaa lukijoita samantapaisiin tulkintoihin ja hyvin yksilölliset näkemykset ovat pikemminkin poikkeus. Lisäksi hän kritisoi, että lukijälähtöisyys voi ohjata liikaa keskittymään oppilaan omien kokemusten ja tunteiden pohtimiseen. Yhteisöllinen lukeminen ja lukukokemusten jakaminen nähdäänkin usein merkityksellisenä tapana laajentaa yksilöllisten tulkintojen tekemistä (Rosenblatt, 1994).

Opettajien on tarkasteltava lukijälähtöistä kirjallisuudenopetusta myös kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta. Opettajat eivät sytytä oppilaiden luku-kipinää yksin, vaan rakentavat sitä yhdessä oppilaiden, kirjaston ja kodin kanssa (Kauppinen & Aerila 2019). Koulun aloitteellisuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on opetussuunnitelmaan kirjattu opettajan työtä ohjaava tavoite (Opetushallitus 2014). Tähän veloitteeseen vastaamiseksi opettaja voi löytää digitaalisuudesta uudenlaisia sekä kodeille että opettajalle aidosti merkityksellisiä yhteistyötapoja ja -käytänteitä tekemällä oppilaan opiskelupolkua läpinäkyväksi myös koteihin (Pöntinen, Rätty-Záborszky & Kontkanen 2023).

Tutkimuksen toteuttaminen

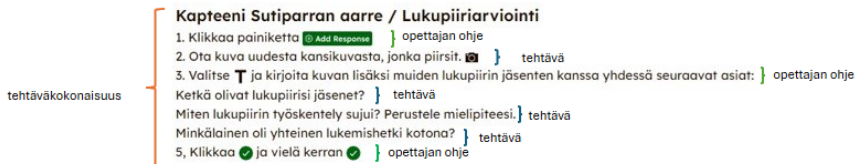
Tämä artikkeli liittyy toimintatutkimusten sarjaan, joita on toteutettu Opetushallituksen tukemana vuosina 2017–2023. Toimintaa on kehitetty vuosiluokkien 2–6 aikana luokassa, jossa on ollut 20–28 oppilasta. Alkusesäys toimintatutkimusten toteuttamiselle pohjautuu päätelmään siitä, että oppilaiden tutkivan oppimisen ja tieto- ja viestintäteknologian soveltamisen taidot oppimista edistävillä tavoilla olivat puutteelliset (Pöntinen, Kärkkäinen, Pihlainen & Rätty-Záborszky 2019). Ongelma nähtiin kokonaisvaltaisena opetuksen ja oppimiseen liittyvänä kysymyksenä, johon tarttuminen ajateltiin edellyttävän kehittämistyötä eri oppiaineissa alkuopetuksesta lähtien ja yhteistyötä oppilaiden, opettajaopiskelijoiden ja kotien kanssa (Pöntinen & Rätty-Záborszky 2020; Pöntinen ym. 2023).

Aineiston koonti ja analyysi

Toimintatutkimusten sarjassa aineistoa on koottu useilla erilaisilla tavoilla muun muassa tehtävien, oppilashaastatteluiden, videoiden, huoltajien ryhmäkeskustelujen, valokuvien ja muistiinpanojen muodossa. Tähän artikkeliin aineistoksi valittiin opettajan Seesaw- ja Google Classroom -ympäristöihin laatimat digitaaliset tehtäväkokonaisuudet (N = 206), joista 78 liittyivät äidinkieli ja kirjallisuus-oppiaineeseen. Huoltajilla oli mahdollisuus seurata lapsensa Seesaw-työskentelyä ja kommentoida sitä. Opettaja ei itse vastannut digitaalisten ympäristöjen hallinnoinnista esimerkiksi tietoturvan näkökulmasta, vaan niitä käytettiin koulun yhteisten käytänteiden mukaisesti.

Aineiston analysointi toteutettiin Atlas.ti sovelluksella. Prosessissa sovellettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia paikantamalla sisältöjä teorian viitoittamien käsitteiden ohjaamana, mutta antamalla tilaa myös aineistosta nouseville näkökulmille (Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011). Analyysiyksikkönä toimi tehtäväkokonaisuus, josta analyysissa eriteltiin opettajan antamat ohjeet ja tehtävät (kuvio 1). Koska tehtäväkokonaisuudet olivat luokassa toteutettuja todellisia tehtäviä, katsottiin niiden mielenkiintoisesti ja luotettavasti kertovan opettajan toimista tukea oppilaiden opiskelua ja kehittymistä. Tehtäviä oli kehitetty toiminnan aikana saatuja kokemuksia hyödyntäen, oppilaiden yksilöllistä etenemistä huomioiden sekä oppilaiden omaa digitaalista tuottamista korostaen. Digitaalisissa tehtävissä ei toistettu oppikirjojen tehtäviä,

vaan ne sulautuivat osaksi luokan työskentelyä. Niillä ei myöskään tietoisesti tuettu verkkoympäristöissä tapahtuvaa yhteisöllistä työskentelyä, vaan sen sijaan opettaja ja oppilaat keskustelivat luokassa kasvokkain tehtävien sisällöistä ja niiden tekemisestä. Digitaalisia tehtäviä oli kehitetty ja toteutettu kuuden lukuvuoden aikana. Kokonaisuutena niiden arvioitiin tuovan esille opettajan toteuttaman ohjauksen tyypillisiä piirteitä, eivätkä ainoastaan tietyllä hetkellä opettajan toteuttamia ohjauskäytänteitä.



Kuvio 1. Esimerkki tehtäväkokonaisuudesta ja siihen kuuluvista opettajan ohjeista ja tehtävistä Seesaw-ympäristössä

Analyysiprosessissa tehtäväkokonaisuudet luettiin aluksi useaan kertaan ja ne luokiteltiin kahteen kategoriaan. Kategoriaan yksi luokiteltiin tehtäväkokonaisuudet, joissa keskiössä olivat muut tavoitteet kuin luetusta tulkinnan tekeminen. Tällaisia tehtäväkokonaisuuksia olivat esimerkiksi erilaisten ilmaisu- ja työskentelytapojen harjoittelu (ks. kuvio 1 vertaisarvioinnin harjoittelemisen). Kategoriaan kaksi luokiteltiin tehtäväkokonaisuudet, joissa päätavoite oli luetun tekstin tulkinnassa (ks. kuvio 4). Jo analyysin tässä vaiheessa huomattiin, että digitaaliset tehtäväkokonaisuudet implikoivat opettajan tavoitetta ohjata oppilaita lukemaan ja rakentamaan omakohtaista suhdetta teksteihin sen sijaan, että tehtävissä olisi keskitytty analysoimaan tekstejä etäältä. Analyysissa seuraavaksi molempien kategorioiden sisällöt analysoitiin tarkemmin ja muodostettiin alaluokkia. Analyysin tässä vaiheessa tehtävien ja opettajan ohjeiden yhteen kokoavia ja erottelevia piirteitä eriteltiin ja koottiin yhteen kiinnittämällä huomiota, miten oppilaita ohjattiin lukemaan, reagoimaan luettuun ja syventämään lukukokemustaan eli dokumentoimaan omaa tulkintaa. Kategorian yksi alaluokiksi muotoutui lopulta yhtenäisten sisältöjen tuottaminen, lukemaan virittäminen, luovaan tulkintaan kannustaminen, itsetuntemuksen tukeminen ja omien mielipiteiden ilmaisuun

rohkaiseminen. Kategorian kaksi alaluokiksi muotoutuivat lopulta työskentelytapojen ja digitaalisten taitojen opiskelu sekä sujuvan lukutaidon harjoittelu. Sujuvaa lukemista harjoittavia tehtäviä lukuun ottamatta analysointi ei tuonut esille yhtä mallia tai tapaa, joka olisi luonnehtinut tehtäväkokonaisuuksia. Analyysin viimeisessä vaiheessa nimettiin opettajan kaksi pääasiallista didaktista ohjaustapaa kuvaavaa tehtävätyyppiä, jotka olivat tulkintataitoja pohjustavat tehtävät ja oppilaslähtöiseen tulkintaa ohjaavat tehtävät.

Tulokset

Tulkintataitoja pohjustavat tehtävätyypit

Tähän tehtävätyyppiin kuuluivat kulttuuristen työskentelytapojen, digitaalisten taitojen sekä sujuvan lukutaidon harjoittelu. Seuraavaksi kuvaamme, miten ne ilmensivät lukijalähtöisen kirjallisuusedidaktiikan toteuttamista.

Toimintatapojen harjoittamisen tavoitteena oli opiskella kulttuurisesti tyypillisiä ilmaisutapoja, kuten kirjeen, mielipidekirjoituksen ja luovan kirjoituksen laatimista. Näihin liittyvissä tehtävissä oppilailla oli usein käytettävissä opiskelun tukena opettajan esimerkki muun muassa opettajan itsensä laatiman videon, verkosta löytyvän videon tai muun digitaalisen oppimateriaalin muodossa. Toimintatapoja harjoittavissa tehtävissä harjoiteltiin myös vertaisarviointitaitoja. Näissä tehtävissä opettaja ohjasi oppilaita arvioimaan vertaistyöskentelyä tai antamaan ja ottamaan vertaispalautetta. Yksittäisissä tehtävissä opettaja pyysi oppilaita myös miettimään, miten kotitehtävien tekeminen yhdessä huoltajien kanssa oli sujunut.

Pohjustavissa tehtävätyypeissä oppilaat harjoittelivat myös käyttämään digitaalisuutta omien ajatusten, tunteiden ja mielipiteiden ilmaisemisessa sekä esitysten laadinnassa. Oppilaita ohjattiin tuottamaan sisältöä erilaisilla mediaformaateilla kirjoitetun tekstin, piirrosten, digitaalisten kuvien, äänen nauhoittamisen, videoinnin tai näiden yhdistelmien muodossa. Oppilaita ohjattiin myös hyödyntämään digitaaliseen muotoon tallentamia sisältöjä oman opiskelun ja

oppimisen tukena. Esimerkiksi, miten digitaalisessa ympäristössä nauhoitetaan omaa puhetta, kuunnellaan nauhoitettu puhe ja tehdään sen pohjalta tulkintoja. Sujuvan lukemisen harjoittelu ja siihen liittyvä opettajan digitaalinen palaute oli yksi keskeinen kirjallisuuden tulkintaa pohjustava taito (kuvio 2). Opettaja toisti tehtävän täsmälleen samanlaisen yhteensä kuusi kertaa kolmena peräkkäisenä lukuvuotena. Oppilaita pyydettiin nauhoittamaan omaa lukemistaan, kuuntelemaan nauhoite ja itsearvioimaan lukemisen sujuvuutta.

Lue, äänitä, kuuntele ja arvioi.

1. Klikkaa vihreää  kuvaketta ja valitse  tai .
 2. Lue teksti ääneen.
 3. Kuuntele lukemasi ja arvioi suoritukseksi  kuvakkeella.
 4. Pohdi lukemisen sujuvuutta ja kirjoita itsearviointi::
- * sanojen virheetön ja tarkka lukeminen (Luin mielestäni tekstin...)
 - * luetun rytmittäminen ja tauottaminen (Muistin...)
 - * eläytyminen lukemiseen (Lukiessa muistin...).
4. Klikkaa , sitten nimesi ja vielä kerran .

Kuvio 2. Sujuvaan lukemiseen liittyvä tehtäväkokonaisuus Seesaw-ympäristössä

Oppiaslähtöiseen tulkintaan ohjaavat tehtävätyypit

Yhtenäisten sisältöjen tuottaminen

Oppiaslähtöiseen tulkintaan ohjaavien digitaalisten tehtäväkokonaisuuksien yksi yhteinen piirre oli yhtenäisten sisältöjen tuottaminen. Irrallisten tehtävien sijaan oppilaita ohjattiin tekemään luetusta integroituneita tulkintoja. Tämä tarkoitti yksittäisten tehtävien kokoamista digitaalsiin ympäristöihin visuaalisesti yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi ja sitä, että oppilaita ohjattiin laatimaan sisällöllisesti eheä tuotos. Tehtäväkokonaisuudessa oli tyypillisesti yksi digitaalinen tapa koota

vastaukset yhteen. Usein pääpaino oli digitaalisessa kirjoittamisessa, mutta tulkintojen esittämiseen ohjattiin myös ottamalla valokuvia vihkotehtävistä, piirtäen, valokuvaten, äänittäen ja videoiden sekä erilaisia digitaalisia menetelmiä yhdistäen.

Yhtenäisyys tarkoitti myös opettajan ohjeita huomioida kielen oppimiseen liittyviä tavoitteita, joita ei digitaalisissa tehtävissä nimenomaisesti harjoiteltu. Niiden voidaan tulkita viittaavan opettajan tapaan sulauttaa digitaaliset tehtävät osaksi luokan työskentelyä. Kirjoittamaan ohjaamisessa oli tyypillistä, että sisällön lisäksi oppilaita ohjattiin tiedostamaan tuottamiseen liittyviä kirjoitusteknisiä näkökulmia ja muutoseikkoja sekä ottamaan niiden noudattamisesta vastuuta. Oppilaita ohjattiin muun muassa kiinnittämään huomiota oikeinkirjoitukseen, tekstin vähimmäispituuteen, rytmittämiseen ja jäsentämiseen sekä tekstin tuottamisvaiheisiin.

Yhtenäisyys tarkoitti myös kirjallisuuden tulkintaan liittyvän käsitteistön integrointia. Muun muassa päähenkilö, juoni, tapahtuma, tapahtumapaikka, kansi, takakansi ja kuvitus olivat tehtävissä johdonmukaisesti sovellettuja käsitteitä. Vaikka pääpaino oli tehdä luetusta omia tulkintoja, opettaja ohjasi oppilaita tietoisesti kirjallisuuden tulkintakäsitteistön käyttöön.

Seuraava aineisto-ote (kuvio 3) tuo selkeästi esille edellä esitetyt tavat ohjata tuottamaan yhtenäisiä sisältöjä. Otteessa ohjattiin kirjoittamaan kokonainen teksti, vaikka tehtävänannossa oli numeroidut kohdat. Kielen oppimisen näkökulmasta oppilaita ohjattiin kiinnittämään huomiota kappalejakoon. Kirjallisuuden analysoinnin käsitteiden soveltaminen tarkoitti puolestaan sitä, että oppilaat kiinnittivät huomiota kirjan päähenkilöön, juoneen ja takakanteen. Aineisto-ote oli myös poikkeuksellisuudessaan tärkeä. Vain harvoin opettaja ohjasi aineisto-otteen kaltaiseen perinteiseen esitelmän tekoon, joissa oletuksena oli oikean tai objektiivisen vastauksen löytäminen, kuten kirjan sivumäärien tai ilmestymisvuosien toistaminen. Kokonaisuutena tämä tehtäväkokonaisuus tuo kuitenkin esille, että oppilaita ei ohjattu ainoastaan toistamaan kirjaan liittyviä faktatietoja tai luonnehtimaan henkilöitä ennalta määritellyistä näkökulmista. Tehtävässä oli oma kohta kirja-arvioinnille sekä oppilaat saivat oman valintansa mukaan piirtää kuvan kirjan henkilöistä.

Tee kirjasta esitelmä seuraavien ohjeiden kera. Älä numeroi ja kirjoita vastauksia, vaan kirjoita kokonainen teksti.

1. Otsikoksi kirjan nimi
- 2.. Kirjailijan nimi ja tietoa kirjailijasta (voit etsiä netistä).
3. Tietoa kirjasta:
 - a. Kirjan sivumäärä
 - b. Kirjan ilmestymisvuosi
 - c. Henkilöt: päähenkilöt ja sivuhenkilöt
 - d. kuvaus päähenkilöstä tai päähenkilöistä, esim. ikä, luonne, ulkonäkö.
 - e. Voit piirtää lisäksi kuvan henkilöistä
 - f. Juoni: Kerro lyhyesti, mitä kirjassa tapahtuu. Älä kuitenkaan paljasta liikaa. Älä kopioi takakannta!
4. Arvio:
 - a. Mitä mieltä olit kirjasta ja miksi?
 - b. Kenelle suosittelisit kirjaa?

Mieti lopuksi vielä tekstiin kappalejaot.

Kuvio 3. Opettajan ohjeet Google Classroom -ympäristössä yhtenäisten sisältöjen tuottamiseen

Lukemaan virittäminen

Lukemaan virittävien tehtävien tavoitteena oli herättää oppilaissa kiinnostusta lukemiseen. Sitä tehtiin kirjaan liittyviä ennakkoajatuksia pohtien, mutta säilyttäen kirjan mahdollisuus yllättää oppilaat. Ennakkoajatusten pohtimisen tukena oli käytetty esimerkiksi kirjan takakannta, kansikuvaa ja suoraa lainausta kirjasta. Seuraavassa aineisto-otteesta (kuvio 4) oppilaita ohjattiin sekä piirtämään kirjan kansikuva että kirjoittamaan ennakkoajatuksiaan kirjan tapahtumista. Opettajan valitsema suora lainaus kirjasta on mukaansa tempaava ja lukemaan innostava sekä kertoo kirjasta ilman, että opettaja esittää siihen liittyviä omia mieltymyksiään. Lisäksi opettajan rohkaisevat sanavalinnat, ”mitä luulet kirjassa tapahtuvan”, ei luo kuvaa, että tehtävään olisi jokin tietty tai oikea vastaus. Näiden piirteiden tulkittiin antavan tilaa oppilaiden omille tulkinnoille.

"..., ja Benin isoäiti osoittautuu kaikkea muuta kuin tylsäksi. Mummin ja pojanpojan uusi ystävyys ei jää tarinoiden tasolle. He alkavat yhdessä suunnitella Lontoon-seikkailua, josta voi tulla kaikkien aikojen hurjin..."

1. Piirrä kirjan nimen ja pienen tekstin perusteella kansikuva. Mieti ja kirjoita lisäksi, mitä luulet kirjassa tapahtuvan. Kirjoita vähintään viisi virkettä. Liitä nämä molemmat tähän Slidenä tai Docsina.

2. Lue kirjaa seuraavalle jakotunnille s. 103 asti ja tee myös seuraavat tehtävät.

a) Tutki kirjan sivuja 18-19. Tee samalla tavalla lista omasta mummistasi ja asioista, joita ihannoit hänessä. Kirjaa vähintään viisi eri asiaa.

b) Mistä luulet mummin saaneen kaikki aarteet eli timantit?

c) Minkä toisen valheen Ben olisi voinut keksiä kuin tanssimisen? (sivu 83)

d) Mikä tanssiasu oli mielestäsi paras (sivut 90 - 93) ? Miksi?

Palauta kaikki tehtävät samanaikaisesti. (EI jokaista erikseen!)

Kuvio 4. Opettajan ohjeet Google Classroom -ympäristössä kirjaan liittyvien ennakkoajatuksen pohdintaan

Lukemaan virittävät tehtävät olivat merkityksellisiä myös sen vuoksi, että niillä opettaja oli rakentanut siltaa aiemmin luettuun. Tällaisten tehtävien tärkeä piirre oli ohjata oppilaat huomaamaan, että eri tekstit muodostavat jatkumon. Oppilaiden huomio kiinnitettiin kirjasarjan aikaisempiin tapahtumiin ja teemoihin. Esimerkiksi tehtäväkokonaisuuksiin nostettiin kirjan tuttuja teemoja sekä henkilöiden nimiä tukemaan oppilaiden mielikuvaa tekstien jatkumosta.

Luovaan tulkintaan kannustaminen

Luovaan tulkintaan kannustaminen tarkoitti sitä, että oppilaat eivät olleet ainoastaan aktiivisia lukijayhteisön jäseniä, vaan aktiivisia osallistujia. Heille luotiin mahdollisuuksia vaikuttaa tarinoiden kulkuun ja sisältöön samaistumalla sekä todellisiin että fiktiivisiin henkilöihin. Todelliseen henkilöön samaistuminen tarkoitti esimerkiksi kirjailijan rooliin eläytymistä, jolloin oppilaat jatkoivat lukemaansa tarinaa, keksivät kirjalle uuden lopun tai toisenlaisen vaihtoehtoehdon kirjan tapahtumaan.

Tehtävissä oli myös leikkittelyä todellisten ja fiktiivisten hahmojen välillä, minkä tulkittiin ohjaavan oppilaita luomaan interaktiivista suhdetta tekstiin. Oppilaita esimerkiksi pyydettiin miettimään, millainen olisi ollut kirjassa kuvattu tapaminen presidentti Niinistön kanssa, jos oppilas itse olisi kirjan henkilön tavoin

murtautunut presidentin linnaan. Oppilaat eivät siis ainoastaan lukeneet tarinaa, vaan muokkasivat ja laajensivat sitä omilla ideoillaan. Tehtävässä tulkinnot kytkettiin todellisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin normeihin huumorin keinoin: mitä ja miten arvovaltaisen ihmisen kanssa käyttäydytään, mistä puhutaan ja miten hän suhtautuu murtovarkaisiin?

Fiktiivisiin kirjan henkilöihin samaistuminen oli opettajan keino käyttää kirjaa oppilaiden inspiraation lähteenä vuorovaikutuksen ja ystävyyden tarkastelussa. Luettu kirja toimi näyttämönä, jonne oppilaat eräässä tehtävässä kuvittelivat kirjan henkilölle hyvän ystävän ja kirjoittivat hänestä kuvauksen: millainen hyvä ystävä on, mitä hän tekee ja miltä hän näyttää. Eläytyminen oli myös keino syventää oppilaiden ymmärrystä kirjan tarinasta. Näissä tehtävissä kirja tehtiin oppilaille eläväksi ja merkittäväksi maailmaksi, johon he itse osallistuivat. Oppilaat esimerkiksi kirjoittivat tekstiviestin kirjan päähenkilölle tai laativat hänelle viikkohoroskoopin. Eräässä tehtävässä oppilaat kirjoittivat kirjan tapahtumaan liittyvän päiväkirjatekstin, jossa olivat itse mukana.

Interaktiivisuus tekstien kanssa tarkoitti tehtävissä myös moniaistillisuuden hyödyntämistä. Näissä tehtävissä oppilaat eläytyivät kirjan tunnelmaan ja tapahtumapaikkoihin ja esimerkiksi etsivät kirjan tunnelmaan sopivan musiikkikappaleen. Eräässä tehtävässä he ottivat valokuvia paikoista, jotka sopivat kirjan tapahtumiin ja etsivät kuviin kirjasta kuvatekstit. Samaistuminen tunnelmaan ja tapahtumapaikkoihin loi näin siltaa kirjan ja todellisen elämän välille.

Itsetunemuksen tukeminen

Itsetunemuksen tukeminen tarkoitti oppilaiden ohjaamista omien arvojen ja identiteetin pohdintaan rakentamalla rajapintaa luetun kirjan ja oppilaiden kokemusmaailman välille. Huomion arvoista oli se, että oppilaita saatettiin monitulkintaisten ja vaikeidenkin valintojen eteen, jolla luotiin kuvaa sosiaalisten tilanteiden ja moraalisen pohdinnan moniselitteisyydestä. Eräässä tehtävässä opettaja oli kuvannut kirjan tapahtuman, jossa päähenkilöt olivat lähdössä jännittävälle seikkailulle, mutta samalla joutuivat eroon perheestään ja ystävistään. Oppilaita ohjattiin kirjan tapahtuman tavoin ristiriitaisen tilanteen äärelle: millaisia tunteita itsessä heräisi, jos edessä olisi kiehtova seikkailu, jonka hintana olisi

ero omasta perheestä ja ystävistä? Oppilaat sanoittivat edellä kuvatun kaltaista tilannetta eri näkökulmista kuvaamalla omia tunteita, ilmeitä ja keskusteluita, joita silloin mahdollisesti käyttäisiin.

Seuraava aineisto-ote (kuvio 5) näyttää, miten oppilaita ohjattiin tekemään tulkintoja moniselitteisissä tilanteissa ja pohtimaan kirjan tapatumia suhteessa itseensä. Ote tuo selkeästi esille, että oikeutukset ihmisen toiminnoille ja valinnoille ovat usein moniselitteisiä. Tehtäväkokonaisuuteen nostettu tapahtuma liittyy kirjaan, jossa päähenkilöt mummi ja Ben ovat läheisiä toisilleen. Oppilaiden tehtävänä oli asettua mummin rooliin ja miettiä, miksei hän heti kertonut totuutta omasta sairaudestaan Benille. Vaikka totuuden kertomista pidetään ihanteena, oppilaita rohkaistaan miettimään ja perustelevaan, oliko kirjassa kuvattu ratkaisu hyvä eli ymmärtämään syvällisemmin kirjan henkilön motiiveja.

1. Mitä luulet: miksi mummi ei kertonut totuutta sairaudestaan Benille heti, kun sai siitä lääkäriltä tiedon? Oliko tämä mielestäsi hyvä ratkaisu? Perustele.
2. Mikä sinulle on jäänyt erityisesti mieleesi mummisi kertomista tarinoista? Miksi juuri tämä tarina?
3. Mitä opit tästä kirjasta? Keksi vähintään kolme asiaa.
4. Mikä on mielipiteesi kirjasta? Suosittelisitko sitä muillekin? Perustele vastauksesi.

*Kuvio 5. Opettajan ohjeet Google Classroom -ympäristössä oppilaiden itsetunte-
muksen tukemiseen*

Edellinen aineisto-ote oli hyvä esimerkki siitä, että itsetuntemusta mietittiin useista eri näkökulmista. Itsetuntemusta tuettiin myös siten, että oppilaat siirtyvät kirjan maailmasta omaan elämäänsä. Tehtävän ohjaamana he muistelevat omaa mummiaan ja mieleen jääneitä tarinahetkiä hänen kanssaan sekä keksivät vähintään kolme kirjasta oppimaansa asiaa. Aineistossa oli muitakin tällaisia tehtäviä. Esimerkiksi oppilaat pohtivat kirjan päähenkilön tavoin, mikä on heidän suurin tulevaisuuden haaveensa tällä hetkellä.

Kirjallisuuden tulkinta oli opettajan apuna myös siinä, kun hän ohjasi oppilaita tulkitsemaan, millaisia ominaisuuksia he ihmisissä arvostavat. Esimerkiksi oppilaat kertoivat, kuka kirjan henkilöistä itse haluaisi olla. Itseensä pelaamisen lisäksi opettaja ohjasi oppilaita konkreettisesti sanoittamaan, millaisia piirteitä he ihmisissä arvostavat. Kuka kirjan henkilöistä oli kivoin, keljuin ja kiinnostavin,

miksi? Edellä kuvattujen tehtävien voi tulkita myös auttavan oppilaita tunnistamaan ja arvostamaan erilaisia inhimillisiä piirteitä.

Omien mielipiteiden ilmaisuun rohkaiseminen

Oppilaita rohkaistiin myös esittämään lukukokemukseen pohjautuvia omia mielipiteitään ja perustelemaan niitä. Näin korostui kriittisen ajattelun harjoittelu, kuten kyky perustellusti arvioida kirjan vahvuuksia ja heikkouksia. Mielipiteiden ilmaisemista ohjattiin tekemään eri näkökulmista tuoden esille myös vapaus eriäviin mielipiteisiin. Vapauden sallimisesta kertoi esimerkiksi se, että oppilaat kirjoittivat valintansa mukaan joko suorat sanat tai kehut valitsemalleen kirjan henkilölle. Mielipiteitä ei muodostettu ainoastaan kokonaisuuk-sista, vaan oppilaat arvioivat kirjassa kuvattujen yksityiskohtien kiinnostavuutta. Mielipiteitä ei myöskään pidetty yksityisinä, vaan lukukokemuksia mietittiin siitä näkökulmasta, suositteleeko kirjaa muille. Omien mielipiteiden ilmaisua harjoiteltiin keinona vaikuttaa muihin esimerkiksi mainoksen kielellä. Tällöin oppilaita ohjattiin miettimään mainoksen visuaalista ulkoasua ja tekstiä, jolla houkutella muut lukemaan kirjaa.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa etsimme vastausta, millaisilla digitaalisilla tehtävätyypeillä luokanopettaja oli toteuttanut kirjallisuudenopetusta alakoulussa ja millä tavoin ne ilmensivät lukijälähtöisen kirjallisuusdidaktiikan toteuttamista. Tulokset tuovat esille kaksi erilaista tehtävätyyppiä. Tulkintataitoja pohjustavat tehtävätyypit kertoivat opettajan tavasta ohjata oppilaita ikäkausididaktiikan mukaisesti harjoitteluun kirjallisuuden tulkinnassa tarvittavia oleellisia taitoja. Oppilaslähtöiseen tulkintaan ohjaavat tehtävätyypit kertoivat puolestaan opettajan tavasta rohkaista ja kannustaa oppilaita tekemään omakohtaisia tulkintoja luetusta monipuolisesti. Molemmat tehtävätyypit korostivat oppilaita luomaan omakohtaista suhdetta teksteihin ja dokumentoimaan tulkintoja.

Kirjallisuudenopetusta on kritisoitu tiukasta tulkitse-analysoi -mallin soveltamisesta (Kainulainen 2021). Tämän tutkimuksemme tulokset eivät tue ajatusta, että alakoulun kirjallisuudenopetuksessa näin olisi. Sen sijaan tutkimustulokset

kertovat, miten oppilaita alakoulussa rohkaistaan luovaan tulkintaan ja tuetaan interaktiivista lukijasuhdetta sekä oppilaiden itsetuntemusta. Oli kyse sitten tulkintaitojen harjoittelemisesta tai tulkinnan tekemisestä, tekstejä ei analysoida etäältä, vaan suhteessa itseen, omaan elämään ja omiin tavoitteisiin. Tämä tutkimus on esimerkki siitä, että opettajan käsissä kulttuurisesti merkityksellisten ilmaisutapojen ja sujuvan lukutaidon oppiminen nousee luontevaksi osaksi kirjallisuudenopetusta. Tulkintaan liittyvän käsitteistön soveltaminen ja ajattelun taitojen kehittäminen osana omakohtaisten tulkintojen tekemistä kertoo opettajan tavasta ohjata oppilaita kokonaisvaltaisesti kirjallisuuden lukijoiksi.

Oppilaiden lukukokemuksien arvostamista pidetään yleisesti merkinä lukijalähtöisestä didaktiikasta (Happonen 2020), vaikka liiallista pitäytymistä oppilaiden omissa lukukokemuksissa kyseenalaistetaan (Therman 2011). Tässä mielessä tämän tutkimuksen tulokset kertovat opettajan onnistumisesta lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen toteuttamisessa. Digitaalisiin ympäristöihin kootuilla tehtäväkokonaisuuksilla opettaja ohjaa oppilaita tarkastelemaan kirjojen henkilöitä, tapahtumapaikkoja ja teemoja ja niiden ilmenemistä eri näkökulmista, sekä pohtimaan, miten nämä teemat resonoivat heidän omien kokemustensa kanssa. Lisäksi kirjallisuuden tulkintaan tarvittavia perustaitoja harjoitellaan pitkällä aikajänteellä.

Toimintatutkimuksen yhtenä haasteena opettajille on ajan löytäminen (Jaipal & Figgsin 2011). Tutkimuksen suunnitteleminen, opettajien ja tutkijoiden yhteiset tapaamiset sekä tutkimusaineistojen analysointi, tulosten raportointi ja levittäminen vaativat aikaa. Lisäksi aikaa tarvitaan tutkimuksen tekemiseen liittyvien taitojen kehittämiseen (McFadden & Williams 2020). Tämän artikkelin kirjoittajatkin arvioivat, että luokan toimintakulttuurin kehittäminen osana koulun arkea ja opettajan työnkuvaa vaatii resurssointia.

Saadut tulokset rohkaisevat jatkamaan kehittämistyötä. Digitaalisuuden merkitystä ainedidaktiikassa on syytä tutkia opettajan toteuttamia digitaalisia tehtävänantoja laajemmista näkökulmista. Oppilaiden ääni ei tullut esille tässä tutkimuksessa, eivätkä digitaaliset tehtävät yksinään kerro siitä, mitä luokassa opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu. Vaikka yhteistyö on yksi kirjallisuudenopetuksen ydinkysymyksistä (Kauppinen & Aerila 2019), ei verkkoympäristöjen merkitystä yhteisöllisyyden näkökulmasta voi tarkastella,

jos se ei ole tehtävissä tietoinen tavoite. Tutkimustulokset liittyivät fiktiivisten tekstien tulkintaan. Lastenkirjallisuus pitää sisällään myös esimerkiksi tietokirjallisuutta, jota koulussa voisi käsitellä lukijälähtöisesti. Näiden näkökulmien huomioiminen lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa jäi keskeisiksi jatkokehitystehtäväksi.

Johtopäätöksenä voimme todeta, että digitaalisuus auttaa opettajaa pitkäjänteisesti toteuttamaan lukijälähtöistä kirjallisuudenopetusta alakoulussa. Verkkoympäristöön kootut tehtävät tekevät läpinäkyväksi opetuksen käytänteitä ja oppilaiden opiskelupolkua. Kun opettaja kriittisesti arvioi ja seuraa omaa työtään verkkoympäristöä hyödyntäen, avaa se hänelle mahdollisuuksia kehittää omaa työtään tutkimusperustaisesti. Jos oppilaat eivät tartu kirjaan kuin pakosta, voivat digitaaliset tehtävät avata opettajalle kokeilemisen arvoisia keinoja etsiä ja toteuttaa omaa didaktiikkaansa.

Lähteet

- Blichfeldt, B. S., & Andersen, J. R. (2006). Creating a wider audience for action research: Learning from case-study research. *Journal of Research Practice*, 2(1). <https://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/23.html>
- Buganza, J. (2012). Ethics, literature, and education. *Ethics and Education*, 7(2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/17449642.2012.733595>
- Eason, S., Sabatini, J., Goldberg, L., Bruce, K., & Cutting, L. (2013). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading*, 17(3), 199–223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.652722>
- Grünthal (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm Grünthal Happonen, R. Juvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (165–206). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/81852123-fdf7-4b2f-82c5-dbc8dea0eb7/content>
- Happonen (2020). Kirjallisuus. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm Grünthal Happonen, R. Juvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (207–259). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/322428>

- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B., & Turner J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing*, 25, 483–507. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9283-6>
- Jaipal, K., & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research*, 19(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.547688>
- Jyrhämä, R. A., Hellström, M., Uusikylä, K. T., & Kansanen, P. J. (2016). *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus.
- Kainulainen (2021). Luova lukeminen: Kirjallisuudenopetuksen mahdollisuus ja voimavara? *Kulttuurintutkimus*, 38(4). <https://journal.fi/kulttuurintutkimus/article/view/109008>
- Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2019). Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa M. Murto (toim.), *Kiinni fiktoon: Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja (11–30). Äidinkielen opettajain liitto.
- Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2020). Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus. *Kieli, Koulutus ja Yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoinen-kirjallisuuskasvatus>
- Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S., & Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, 4(1), 89–122. <https://doi.org/10.1075/ssol.4.1.05kui>
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M., & Kanste, O. (2011). Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 23(2), 138–148. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128989>
- Kähkölä, S., & Rättyä, K. (2022). Kaunokirjallisia elämyksiä etsimässä: Analyysi perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmateksteistä. Teoksessa *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat* (164–182). <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/f24d0b81-5c91-4a9e-b444-cca13f631943/content>
- La Rosa, L.-S. (2023). *Nuoret lukijat kirjallisuuden murroksessa* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/27181878-81b4-4e55-8f5a-0609854d356f/content>

- Lerikkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.023>
- McFadden, A., & Williams, K. E. (2020). Teachers as evaluators: Results from a systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100830. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100830>
- Merisuo-Storm, T. (2007). The development of writing skills of boys and girls during six school years. *Nordic Studies in Education*, 27(4), 373–385. <https://www.scup.com/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2007-04-05>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2021). *Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman monilukutaitoisin maa*. Opetushallitus, Lukuliike. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen_lukutaitostrategia_2030_0.pdf
- Pöntinen, S., Kärkkäinen, S., Pihlainen, K., & Rätty-Záborszky (2019). Pupil-generated questions in a collaborative open inquiry. *Education Sciences*, 9(2), 156. <https://doi.org/10.3390/educsci9020156>
- Pöntinen, S., & Rätty-Záborszky (2020). Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 182–196. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735736>
- Pöntinen, S., Rätty-Záborszky, S., & Kontkanen (2023). Digital homeschool cooperation by parents' perspectives. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2023.0227>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rättyä, K. (2021). Kirjallisuusdidaktiikan mitä, miksi ja miten – Viisi näkökulmaa pohjoismaiseen kirjallisuudenopetukseen. Teoksessa R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto, & T. Mäkipää (toim.), *Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202210267863>

- Shanahan, T. (2012). Developing fluency in the context of effective literacy instruction. Teoksessa T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (toim.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (17–34). Guilford Press.
- Suojanen, U. (2014). Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. *Metodix*. <https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus>
- Therman, C. (2011). Kirjaa, jaa ja erittele: Esitys lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen menetelmäksi. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti AVAIN*, 1, 54–64. <https://doi.org/10.30665/av.74826>
- Vollmer, H. J. (2023). General subject didactics: Comparative insights into subject didactics as academic disciplines. Teoksessa C. Brauer, E. Gerlach, K. Kremer, & A. Körb (toim.), *Allgemeine Fachdidaktik* 4, 385–400. <https://doi.org/10.31244/9783830998730>
- Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2024). Against contextlessness in learning, media and technology. *Learning, Media and Technology*, 49(3), 335–338. <https://doi.org/10.1080/17439884.2024.2374266>