

Minun lukuiloni

Neljäs- ja kuudesluokkalaisten kirjoitelmia omasta lukuilosta

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Jenni Seimelä
Aada Vuorinen

6.5.2024
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Jenni Seimelä ja Aada Vuorinen

Otsikko: Minun lukuiloni – Neljäs- ja kuudesluokkalaisten kirjoitelmia lukuilosta

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Anne Sorariutta

Sivumäärä: 41 sivua + 2 liitesivua

Päivämäärä: 6.5.2024

Lasten ja nuorten lukutaito on heikentynyt ja lukemiseen käytettävä aika vähenee jatkuvasti. Keskustelun aiheeksi onkin noussut, miten lasten ja nuorten lukemista ja lukuiloa voitaisiin tukea. Tässä tutkielmassa tutkittiin neljäs- ja kuudesluokkalaisten kirjoitelmia lukuilosta. Tavoitteena oli selvittää, miten oppilaat kuvailevat omaa lukuiloaan. Lisäksi tutkittiin, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja lukuilon kuvauksissa esiintyy sukupuolten ja luokka-asteiden välillä. Tutkielmassa tutkittiin myös sitä, miten oppilaiden kirjoitelmissa tulee esille lukemisen mielekkyys. Tutkielman aineisto kerättiin satakuntalaisen koulun yhden neljäsluokan ja kuudesluokan oppilailta kirjoitelmina, joiden aiheena oli *Minun lukuiloni*. Tutkimusmenetelmänä oli laadullinen tutkimus, jossa aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin saatiin vastattua tutkimuskysymyksiin.

Tutkielman päätuloksena havaittiin, että lähes kaikki oppilaat kokivat lukuiloa. Oppilaat kuvailivat lukuiloaan erilaisten genrejen, tilanteiden, tapojen, tunteiden ja määritelmien kautta. Sukupuolten ja luokka-asteiden välillä oli yhteneväisyyksiä genreissä, niiden herättämässä tunteissa ja lukemisen ajankohdassa tyttöjen kuvaillessa lukuiloa monipuolisemmin poikiin verrattuna. Kuudesluokkalaiset pyrkivät tarkemmin määrittelemään lukuiloa terminä, kun taas nelosluokkalaiset enemmän listasivat lukuiloon vaikuttavia asioita. Tutkielman johtopäätöksenä voidaan todeta, että lukuiloa voitaisiin tukea monipuolisemmin keinoin esimerkiksi oppilaiden yhteisten ja perheen yhteisten lukuhetkien avulla, jotta varmistetaan, että kaikki lapset ja nuoret saavat mahdollisuuden kokea lukuiloa.

Avainsanat: lukuilo, lukeminen, lukutaito, lukumotivaatio, lukuhalu, lukuinto, lukukompetenssi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Teoria	6
2.1	Lukutaito	6
2.2	Lukeminen	8
2.3	Lukuilo	11
3	Tutkimusongelma	14
4	Menetelmät	15
4.1	Osallistujat	16
4.2	Tutkimuksen toteutus	16
4.3	Aineiston käsittely	17
4.4	Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus	19
5	Tulokset	22
5.1	Lukuilon kuvaaminen	22
5.2	Sukupuolten ja luokka-asteiden väliset yhtäläisyydet ja erot lukuilon kuvauksissa	27
5.3	Lukemisen mielekkyys	29
6	Pohdinta	31
	Lähteet	37
	Liitteet	42
	Liite 1. Tutkimuslupa koteihin	42

1 Johdanto

Lasten ja nuorten lukutaidon heikentyminen sekä vähentynyt lukeminen ovat muodostuneet yhä ajankohtaisemmiksi haasteiksi viime vuosina, mitkä ovat osaltaan herättäneet paljon keskustelua päättäjien keskuudessa ja eri medioissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2023) julkaisemassa Pisa 22 -tuloksissa Suomi oli vielä OECD-maiden keskiarvon yläpuolella lukutaidossa, vaikkakin lukutaidon tason voidaan nähdä heikentyneen huomattavasti verrattuna vuoden 2018 Pisa -tuloksiin, jolloin lukutaito oli edellisen kerran arvioinnin pääalueena. Tilastokeskuksen (2021) teettämän ajankäyttöön liittyvän kyselyn mukaan lukemiseen käytetty aika on vähentynyt vuosien 1987–2021 välillä molemmissa sukupuolissa sekä melkein kaikissa ikäryhmissä. Kyselyn mukaan vähiten lukivat 10–24-vuotiaat nuoret miehet. Mediassa on myös osaltaan tuotu esille näitä samoja tutkittuja aiheita, mutta lisäksi on huolestuttu muista asioista, johon lukutaidon heikentyminen ja lukemisen vähyys voivat vaikuttaa. OAJ:n erityisasiantuntija Sari Jokinen on tuonut esille huolen siitä, miten heikentynyt lukutaito on osittain lisännyt oppilaiden tuen tarpeita oppimisessa ja miten heikolla lukutaidolla voi olla vaikutusta tulevaisuudessa työelämässä pärjäämisessä (Valtanen, 2024). Jokinen kertoo, että lukutaidon heikentymisen ja vähentyneen lukemisen lisäksi oppilaiden kiinnostuksen lukemista kohtaan on havaittu vähentyneen.

Keskustelua on käyty myös siitä, miten lapset ja nuoret suhtautuvat lukemiseen, ja miten lukuilon lisäämiseen on pyritty vaikuttamaan. Oppilaiden mielestä lukemista harrastetaan vain pakosta eikä niinkään siksi, että sitä tehtäisiin viihtymisen kannalta (Nissilä & Lumme, 2022). Lisäksi on tullut ilmi kiinnostuksen vähentyminen lukemista kohtaan, minkä takia sitä olisikin tärkeää tukea, jotta lukutaito itsessään kehittyisi. Suomalaisen La Rosan (2023) väitöskirja tukee ajatusta siitä, että nuoret pitävät lukemista suurimmaksi osaksi tylsänä ajanvietteenä ja kokevat lukuinhoa, kun kirjaan pitäisi enemmän uppoutua. Tähän haasteeseen väitöskirjan kirjoittaja esittää ratkaisuksi sen, että nuorille pitäisi antaa mahdollisuus kuunnella äänikirjoja, jolloin oppilaat saisivat erilaisen tavan tutustua kirjallisuuteen. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, Opetushallitus, 2014) *Äidinkieli ja kirjallisuus* -oppiaineen yhdeksi tehtäväksi mainitaan lukemiseen innostaminen. Tämän lisäksi POPS:ssa kannustetaan lukuharrastukseen, joka voi osaltaan auttaa positiivisten lukukokemusten luomiseen.

Lukuiloa aiheena on tutkittu aika vähän. Aiheesta on tehty opinnäytetöitä ja pro gradu -tutkielmia sekä hankkeita, mutta ei juurikaan vertaisarvioituja tutkimuksia. Lukuiloa on

tutkittu usein siitä näkökulmasta, miten sitä voidaan tuoda oppilaille. Pro gradu -tutkielmissa on tutkittu esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisia valmiuksia lasten lukuilon herättämiseen (Myntti, 2022) ja lukuilon löytämistä ja kasvattamista (Huttunen, 2020). *Ytimessä* -hankkeessa on keskitytty yhteisölliseen lukemiseen ja siihen, miten se lisää lukuiloa (Aerila ym., 2019). Lukuiloa on tutkittu myös jonkun verran yhdistettynä muihin konteksteihin: lukuilon vaikutus oppilaisiin, joilla on lukivaikeuksia (Tovli, 2014) ja lukuilon lisääminen huonokuuloisilla ja kuuroilla (Duncan & O'Neill, 2020).

Lukuilo-termistä on löydettävissä hyvin vähän määritelmiä, mikä voi johtua esimerkiksi siitä, että lukuilon ajatellaan olevan niin subjektiivinen kokemus, ettei sitä voida määritellä. Tutkijoiden mukaan lukuilo-termi pitää sisällään paljon lukukokemukseen vaikuttavia asioita, minkä takia heidän mielestään termi antaa kokonaisvaltaista kuvaa mielekkäälle ja positiiviselle lukukokemukselle. Lukuilo voidaan määritellä esimerkiksi lukemisesta saatavaksi iloksi (Duncan & O'Neill, 2020). Tämä pro gradu -tutkielma keskittyy neljäs- ja kuudesluokkalaisten kuvauksiin lukuilosta. Lukuiloa ei tiettävästi ole tutkittu lasten näkökulmasta, joten siksi on tärkeää ja mielenkiintoista tutkia lasten kuvauksia lukuilosta.

2 Teoria

Jotta lukuiloa voidaan ymmärtää paremmin, tulee huomioida myös lukutaidon kehitys ja lukemisen tukeminen, jotka osaltaan luovat perustaa lukuilolle. Lukutaidon ja lukemisen voidaan nähdä kulkevan käsikädessä, koska lukutaidon kehittyessä vaiheittain ja harjoituksen myötä myös lukeminen ja siitä innostuminen lisääntyvät. Nämä asiat yhdessä luovat lasten ja nuorten kuvaa itsestään lukijana. La Rosan (2023) mukaan yksilön käsitykset omista taidoistaan vaikuttavat lukemisesta nauttimiseen. Tämän lisäksi saadut hyvät tai huonot lukukokemukset muokkaavat osaltaan nuorten käsityksiä itsestään lukijana ja joko saavat nuoret innostumaan tai välttelemään lukemista.

2.1 Lukutaito

Lukutaito toimii pohjana kaikelle lukemiselle, minkä takia sitä on tärkeää tarkastella monipuolisesti. Lukutaidon merkityksen voidaan ajatella muuttuvan elämän varrella (Rayner, 2012). Lukutaidon ensimmäiseksi perustasoksi voidaan kutsua teknistä lukutaitoa, joka toimii pohjana yhä moniulotteisemmille lukutaidon muodoille (Grünthalin, 2020). Suomen kielessä lukeminen etenee kirjainten ja äänteiden oppimisesta koko ajan eteenpäin tavujen ja sanojen lukemiseen. Sanaston oppiminen nähdään pohjana muun muassa kuullun ymmärtämisen taidolle sekä kielitietoisuuden kasvamiselle (Lonigan & Shanahan, 2010). Tekninen lukutaito mahdollistaa tarkan ja sujuvan lukemisen, jossa lukeminen on nopeaa ja virheetöntä (Kairaluoma & Takala, 2019). Peruslukutaitoon kuuluu teknisen lukemisen taidon lisäksi myös tekstin ymmärtämisen taito, jolla viitataan siihen, että ymmärretään luetun sisältöä ja tehdään siitä päätelmiä (Lerikkanen, 2006). Peruslukutaitoon liittyvien taitojen lisäksi lukutaidon osa-alueisiin kuuluu tulkitseva lukutaito, johon kuuluu taito ymmärtää erilaisia käytettyjä tyylikeinoja ja täyttää tekstin tyhjiä kohtia (Grünthal, 2020). Tämän lisäksi mainitaan kriittinen lukutaito, johon liittyy taito osata pohtia ja vertailla tekstiä muuhun olemassa olevaan tietoon.

Lukutaidon voidaan nähdä koostuvan monesta erilaisesta taidosta, joissa lukutaidon osa-alueiden oppimisen jälkeen syvennyttään ja siirryttään lukutaidon ulottuvuuksiin esimerkiksi monilukutaidon oppimiseen (Grünthal, 2020). Monilukutaito-käsite pitääkin sisällään monenlaisia lukemisen taitoja kuten esimerkiksi digitaalisen-, visuaalisen- ja medialukutaidon (Kupiainen, 2017). Muun muassa edellä mainittujen taitojen osaamista tarvitaan nykyään erilaisissa tilanteissa ja prosesseissa (Pentikäinen ym., 2017). Lukustrategiat taas auttavat osaltaan ymmärtämään, käsittelemään ja muistamaan erilaisia tekstejä (Lerikkanen, 2006).

Esimerkkejä erilaisista lukustrategioista ovat toistava strategia, jossa nimensä mukaan oppilaan tulee lukea ja muistaa jokin asia sekä pystyä toistamaan se samanlaisena. Toisena esimerkkinä voidaan mainita uppoutuva strategia, jossa lukemisessa keskitytään muistamisen sijaan lukemisesta nauttimiseen ja siihen uppoutumiseen. On tärkeää huomata, että lukutaito ei ole vain yksittäisten taitojen oppimista, vaan yksilö kehittää ja kasvaa lukijana elämänsä aikana ja oppii käsittelemään monipuolisia tekstejä sekä mukautumaan erilaisiin lukutilanteisiin (Hiidenmaa, 2018). Aikainen altistuminen lukemiselle onkin tärkeää lukutaidon pohjan luomisen kannalta (Sukhram & Hsu, 2012).

POPS (OPH, 2014) ohjaa lukutaidon kehittämistä monipuolisesti. *Suomen kieli ja kirjallisuus* -osiossa kerrotaan laajasti ja tarkasti lukutaidon kehittamisestä. Vuosiluokilla 1–2 keskeisinä tavoitteina on lukutaidon kehittäminen ja tukeminen (T5) sekä kiinnostuksen herättäminen kirjoihin ja positiivisten lukukokemusten saaminen (T8). Näitä tuetaan esimerkiksi valitsemalla oppilaan taitotasolle sopivaa kirjallisuutta. Vuosiluokilla 3–6 taas oppilaat pyrkivät yhä sujuvoittamaan lukutaitoaan, hyödyntämään erilaisia lukustrategioita sekä kehittämään oman lukemisen arvioimista (T5). POPS:ssa lukutaidosta puhutaan myös laaja-alaisissa tavoitteissa monilukutaitoa käsittelevässä osiossa. Monilukutaito pitää sisällään monia eri taitoja kuten tekstien tuottamisen, arvottamisen ja tulkitsemisen sekä vahvistaa kriittistä ajattelua ja oppimista. Näitä kaikkia edellä mainittuja monilukutaitoon liitettyjä taitoja pyritään harjoittelemaan ja kehittämään eri oppiaineiden parissa.

Lukutaitoa käsiteltäessä on oleellista ottaa huomioon asiat, jotka edistävät tai estävät yksilön lukutaidon kehittymistä. Lukutaitoa on tärkeää tukea pitkäjänteisen harjoittelun ja jokaiselle yksilölle sopivan tasoisten kirjojen kautta, jotka mahdollistavat positiivisten kokemusten saavuttamisen (Aerila & Kauppinen, 2019). Näiden lisäksi teknisen lukutaidon varmentuminen ja sitä kautta sujuvampi lukeminen mahdollistavat sen, että kirjojen lukemisesta kiinnostutaan herkemmin ja kirjojen loppuun saattaminen antaa lukijalle onnistumisen kokemuksia. Tätä myötä avautuvat myös mahdollisuudet ymmärtää luettua tekstiä monipuolisemmin. Tutkimus on siten osoittanut, että lukuharrastus tukee lukutaidon kehittymistä ja toisinpäin. Haasteet lukusujuvuudessa, oikeinkirjoittamisessa sekä kirjain-äännevastaavuudessa voivat johtua lukivaikeudesta, johon liittyy vähäinen lukeminen sekä lukemisen ymmärtämisen ongelmat (Kairaluoma & Takala, 2019). Nämä tekijät voivat vaikuttaakin oppilaiden haluun harjoitella ja edistää lukutaitoa. Lukivaikeuksien takia lapset alkavat jopa helposti välttelemään lukemista tai ovat muuten epävarmoja lukijoita ja arvailevat lukemaansa, jos eivät sitä ymmärrä (Sandberg, 2023). Nämä helposti epämukavilta

tuntuvat lukuhetket voivat saada aikaan pettymyksen kokemuksia, mitkä osaltaan heikentävät lukumotivaatiota. Luku- ja kirjoitustaidon ollessa tärkeimpiä taitoja koulussa, voivat pienemmätkin vaikeudet haitata oppimista suuresti (Aro ym., 2012).

2.2 Lukeminen

Lukemisen kulttuuri on murroksessa (Salmi-Nikander, 2018). Lukemisen luonne on muuttunut digitalisaation myötä ja ruuduilta sekä näytöiltä luetaan yhä enemmän (Herkman & Vainikka, 2012). Lukemisella voidaankin viitata kognitiiviseen taitoon tai toimintaan. Kognitiiviset taidot lukemisessa mielletään vieläkin taitoina tulkita ja ymmärtää erilaisia tekstejä, vaikka mediaympäristöt ovat muuttuneet ajansaatossa merkittävästi. Toiminnalla taas tarkoitetaan erilaista lukemiseen liittyvää toimintaa esimerkiksi osallistumista lukupiireihin, joissa luetaan yhdessä sekä keskustellaan kirjoista, jolloin lukemisen sosiaalinen luonne korostuu.

Lukeminen on vuorovaikutusta sekä sosiaalista toimintaa (Laine, 2018). Kaikki ihmiset kuuluvat johonkin sosiaaliseen ryhmään ja lukijana tämä ryhmä määrittelee lukemisen rajat ja käytännöt. Esimerkiksi lapsille yksi merkittävimmistä sosiaalisista ryhmistä on lähipiiri, joka pitää sisällään perheen ja kaverit. Samanaikaisesti yksilö voi kuulua useampaan yhteisöön eikä lukija aina välttämättä tiedosta yhteisön olemassaoloa. Yhteisön luomat sosiaaliset säännöt saattavat säädellä lukemista esimerkiksi rajoittamalla teksteihin pääsyä. Lukemisen mallit kotona ja koulussa auttavat muodostamaan positiivisen kuvan lukemista kohtaan sekä saavat nuoret lukemaan enemmän (Lesesne, 2017; Aerila ym., 2019). La Rosan (2023) mukaan ne nuoret, jotka saivat tukea kotoa ja kavereilta lukemiseen, olivat motivoituneempia lukemaan. Lisäksi tytöt olivat motivoituneempia lukemaan kuin pojat. La Rosa on luonut lukukokemusmallin, jonka mukaan lukemistilanteissa on mukana kolmen tekijän vuorovaikutus: lukija, lukemisen väline ja teksti. Myönteinen lukukokemus syntyy siis näiden kolmen tekijän yhdistyessä.

Lapset voivat lukijoina olla hyvin erilaisia, koska heillä saattaa olla erilaisia mielenkiinnon kohteita ja kokemuksia sekä heillä voi olla eroja lukutaidossa ja suhteessa lukemiseen (Aerila ym., 2019). Alakoulussa luetaan eniten lasten- ja nuortenkirjallisuutta, joihin sisältyy monia eri kirjallisuuden lajeja kuten esimerkiksi erilaiset sadut, fantasiakirjat ja sarjakuvat (Happonen, 2020). La Rosan (2023) mukaan osa nuorista pitää kaunokirjallisuuden lukemista tylsänä ja siksi sen lukemiseen ei haluta käyttää vapaa-aikaa. Siitä huolimatta kaunokirjallisuus on luetuin genre sekä aikuisten että nuorten keskuudessa. Seuraavaksi

suosituimpia genrejä ovat jännitys ja fantasia. Kirjasarjat ja mediasta tutut kirjat ovat myös suosittuja (Aaltonen, 2020). Suosittuja kirjasarjoja lasten keskuudessa ovat esimerkiksi *Soturikissat* ja *Neropatin päiväkirjat* (Martikainen, 2019). Myös *Aku Ankka* -sarjakuvat sekä *Harry Potter* -kirjat ovat lasten suosiossa (Harju, 2018). Lapset korostavatkin vapaavalinnaisuuden tärkeyttä, mikä haastaa peruskoulun löytämään tasapainon lukuinnon heräämisen sekä kirjallisuuteen tutustumisen välillä. Sukupuolten välillä on eroa kirjallisuusvalinnoissa: pojat lukevat mielellään sarjakuvia, mutta vähemmän kirjoja ja lehtiä kuin tytöt (Torppa ym., 2018). Äänikirjojen kuuntelu on noussut perinteisen lukemisen rinnalle suosituksi vaihtoehdoksi, koska monet kokevat kuuntelun helpottavan ja nopeuttavan lukemisenprosessia (Aaltonen, 2019). Digitaalinen lukeminen alentaakin lukemisen kynnyksiä sekä tekee materiaaleista saavutettavampia. La Rosa (2023) toteaaakin, että kirjamuoto ei vaikuta siihen, miten kirjaan pystyy uppoutumaan.

Lukemista voi harrastaa yksin tai yhdessä ja erilaisissa paikoissa ja tilanteissa (Grüthal, 2020). Lukuhetket ovat jokaisen henkilökohtaisia valintoja, jolloin osa ihmisistä voi nauttia enemmän yksin kuin yhdessä lukemisesta (Niinistö & Kokkonen, 2019). La Rosan (2023) mukaan yksin lukiessa pystytään uppoutumaan lukemiseen kunnolla, kun taas yhdessä lukemalla ja lukukokemuksia jakamalla voidaan vaikuttaa lukumotivaation vahvistumiseen. Yhdessä lukemista tapahtuu, kun useat ihmiset lukevat ja jakavat aktiivisesti lukukokemuksiaan (Aerila ym., 2019). Kouluissa tulisikin lukea monipuolisesti eri yhdessä lukemisen keinoilla esimerkiksi pareittain tai ryhmissä. Yhdysvaltalais tutkimuksessa havaittiin, että yhdessä lukemisen myötä lukumotivaatio suorastaan räjähti luokassa (Friedland & Truesdell, 2004). Koulussa lukemiseen voidaan innoittaa erilaisin keinoin, kuten oman luokkakirjaston luomisella tai kiinnittämällä huomiota ja muokkaamalla koulukirjaston ilmettä sekä tarjontaa (Alpia-Sormunen & Koskinen, 2019). Opettajan on tärkeää tuoda ilmi lukemisen mahdollisuuksia myös luokkahuoneen ulkopuolella esimerkiksi kirjastoissa ja kirjavinkkejä jakaen (Miyamoto ym., 2018) Onnistuneet lukutilanteet ovat hyväksyviä ja turvallisia sekä tapahtuvat hyvässä seurassa ja mieleisissä ympäristöissä (Niinistö & Kokkonen, 2019). Leppoiset lukuhetket ja kiireettömyys tekevät lukemisesta nautinnollisempaa (Aerila & Kauppinen, 2019). Rennon ja miellyttävän olon pystyy saamaan lisäksi yksin tai yhdessä luetun humoristisen kirjan avulla, joka aiheuttaessaan naurua keventää lukuhetken ilmapiiriä (Aerila & Kauppinen, 2021). Lempipaikan ja -asennon tuoma rentous lukemiseen ovat avaintekijöitä lukemisesta nauttimisen kannalta (Crem & Moss, 2018). Kotona lukeminen vahvistaa lapsen ja vanhempien välistä suhdetta sekä tekee heistä

läheisempiä (Sukhram & Hsu, 2012). Vanhempien kanssa lukemiseen liittyy myös turvallisuudentunteen kokemista (Laine, 2018).

Lukemisen tukemiselle on esitetty monia erilaisia keinoja (Aerila ym., 2019).

Lukupiiritoiminta on merkittävä tukikeino, jota voi harrastaa sekä kotona että koulussa, sillä lukemisesta olisi tärkeää keskustella yhdessä (Grünthal, 2020). Koulussa lukemista voidaan tukea monipuolisesti lisäksi työpajojen, oppimisympäristöjen ja vierailujen kautta (Korpela & Nera, 2019). Työpaja voidaan toteuttaa esimerkiksi erilaisina kokonaisuuksina, kuten vaikkapa lempikirjoista pystytettynä kirjallisuusratana. Lisäksi oppimisympäristöjä voidaan koristella runoilla, joita kaikki voivat lukea ruokaillessaan sekä kirjailijavierailut voivat innoittaa lapset keksimään kysymyksiä kirjoista ja keskustelemaan kirjallisuudesta.

Lukemiseen innostamiseen on hyödynnetty myös lukukummitoimintaa, jossa lukukummeina toimivat vanhemmat oppilaat saavat mahdollisuuden kehittää lukemisen taitojaan lukiessaan lapsille tai nuoremmille oppilaille (Niinistö & Kokkonen, 2019). Toimiva koulukirjasto voi osaltaan olla tukemassa lukemista tarjoamalla ajantasaista kirjallisuutta ja toimimalla mieluisana paikkana lukemisen ilon kokemiseen (Aunio & Sario, 2019). Paikalliset seurat voivat tukea lukemista järjestämällä kirjallisuustapahtumia ja jakamalla lukudiplomeita innoittamalla näin lapsia lukemaan (Äimälä & Aerila, 2019).

Lukemista tukevissa keinoissa on noussut esille ääneen lukemisen merkitys (Laine, 2018). Ääneen lukeminen voi olla esimerkiksi koulussa sitä, että opettaja lukee kirjoja oppilaille ja kotona vanhempien kanssa vietettyjä yhteisiä iltasatuhetkiä. Kirjastoissa roboteille lukeminen ihmisten sijaan koettiin mielekkäämmäksi (Yueh ym., 2020). Lapset pitivät sosiaalisesta kanssakäymisestä ja katsekontaktin luomisesta robotin kanssa enemmän kuin ihmisen kanssa. Näiden lisäksi robotit antoivat nopeampaa ja täsmällisempää palautetta lukemisesta ihmisiin verrattuna. Lukukoirille lukemalla oppilaat jaksoivat keskittyä lukemiseen enemmän ja se koettiin mielekkäämmäksi kuin lukeminen yleensä (Bassette & Taber-Doughty, 2013). Kun oppilas sai lukemisen ohella silittää ja puhua koiralle, se auttoi häntä saamaan yhteyden koiran kanssa ja lukemistilanteesta muodostui hänelle henkilökohtainen kokemus. Oppilas keskittyi lukemaan hitaammin ja tietoisemmin, kun hän sai mahdollisuuden lukea koiran kanssa. Koiran läsnäolo motivoi oppilasta, joka ei yleensä halunnut lukea niin, että oppilas halusi lukea vaadittua enemmän.

POPS:ssa (OPH, 2014) tuodaan lukutaidon lisäksi esille lukemisesta yleisemmin *Äidinkieli ja kirjallisuus* -osassa. Oppilaita tulisi tukea siirtymään lyhyistä teksteistä kokonaisten teosten

lukemiseen sekä monipuolisesti jakamaan omia lukukokemuksiaan. Kielellisesti taitavia oppilaita pitäisi tukea lukuhaasteiden ottamisessa ja lisäksi opetuksessa tulisi hyödyntää oppilaiden valitsemia heitä kiinnostavia kirjoja ja tekstejä. *Suomen kieli ja kirjallisuus* -osassa vuosiluokkien 1–2 tavoitteissa (T13) tuodaan esille oppilaille sopivan kirjallisuuden lukeminen ja lukuharrastukseen rohkaiseminen sekä ohjaaminen kirjaston käyttöön. Vuosiluokilla 3–6 oppilaat kehittävät tekstien tulkitsemisen taitojaan monipuolisempien tekstien parissa (T6). Oppilaita kannustetaan laajentamaan lukemaansa kirjallisuutta sekä yhä rohkaistaan lukuharrastukseen ja lukuelämysten saamiseen ja jakamiseen (T14). *Koulun kirjastotoiminta* -kappaleessa kannustetaan oppilaita omiin lukuvalintoihin sekä omaehtoiseen lukemiseen.

2.3 Lukuilo

Lukuiloa on pyritty joissakin tutkimuksissa määrittelemään. Lukuilolla voidaan tarkoittaa lukemisesta nauttimista (Lim, 2017) ja lukuilon on määritelty rakentuvan kivoista lukutuokioista, hyvästä seurasta ja mielenkiintoisesta kirjallisuudesta (Aerila ym., 2019). Lukuilon syntymiseen vaikuttavat monet eri tekijät, kuten motivaatio ja läheisten tuki (Lähteelä ym., 2019). POPS:n (OPH, 2014) tavoitteissa lähestytään lukuilon määritelmää kiinnostuksen herättämisenä lukemista kohtaan sekä myönteisten lukukokemusten ja -elämysten tavoitteluna esimerkiksi jakamalla omia lukukokemuksia toisten oppilaiden kanssa. Lukeva ympäristö esimerkiksi koulussa tukee lukuilon muodostumista roolimallien kautta, kun opettajat ovat myös aktiivisia lukijoita ja tarjoavat tukea lukemiseen (Lesesne, 2017). Lukukerhojen avulla voidaan pyrkiä osoittamaan, että lukeminen on iloinen ja hauska aktiviteetti (Heikkilä & Tuisku, 2017).

Lukuilon lisäksi ja sen synonyymeinä käytetään useita termejä kuten esimerkiksi lukuhalu, lukuinto, lukumotivaatio ja lukukompetenssi. Termiä lukuhalu on alun perin käytetty kansanvalistuksen edistämiseksi ja ihmisen sisäisen lukemismotivaation kuvaamisessa (Mäkinen, 2018). Myöhemmin lukuhalun rinnalle on noussut termi lukuinto. Lukuhalu herättääkin ihmisissä innostusta ja voi suorastaan pakottaa ihmisen lukemaan, vaikka siitä ei olisi suoraa ulkoista hyötyä. Lukuhalun käsitteen oletuksena on se, että ihmisen lukemista ohjaa spontaani sisäinen tunne, jonka puhkeamista voidaan tukea erilaisin toimenpitein (Mäkinen, 2013). La Rosan (2023) mukaan lukuhalua voidaan pitää suorana seurauksena siitä, että lukeminen tarjoaa nautintoa ja siihen halutaan käyttää aikaa. Jokainen kirjanavaus on mahdollisuus lukuhalun kasvattamiseen. Tärkeintä lukuhalun syttymisessä onkin vaikuttaa

motivaatioon ja ennakkoasenteisiin lukemista kohtaan. Tutkimustulokset suomalaisnuorten heikentyneestä lukutaidosta osoittavat, että poikien lukuhalu on heikentynyt viime vuosina enemmän tyttöihin verrattuna (Torppa ym., 2018).

Lukumotivaatio koostuu lukemisen arvostamisesta ja lukijakäsityksestä (Malloy ym., 2017; La Rosa, 2023; Aaltonen, 2019). Lukijan lukumotivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista (Schiefele ym., 2012). Sisäinen motivaatio tarkoittaa esimerkiksi lukijan omaa asennetta lukemista kohtaan ja ulkoinen motivaatio esimerkiksi toisten asettamia tavoitteita lukemiselle. Lukumotivaatio voidaan jakaa seitsemään ulottuvuuteen: uteliaisuus, osallisuus, kilpailu, tunnustaminen, arvosanat, noudattaminen ja työn välttäminen. Uteliaisuudella tarkoitetaan kiinnostusta oppia lisää henkilökohtaisesti kiinnostavista aiheista, kun taas osallisuus kuvaa henkilön kykyä uppoutua tarinaan. Kilpaillessa oppilaat pyrkivät saavuttamaan toisiaan korkeamman lukemisen tason. Tunnustamisessa tärkeää on saada kehuja hyvästä suorituksesta opettajalta, kavereilta tai vanhemmilta. Oppilaat voivat olla motivoituneita lukemaan, jotta heillä on mahdollisuus parantaa arvosanoja, mutta oppilaat saattavat myös parantaa arvosanoja koulun tuottaman painostuksen vuoksi. Viimeisenä ulottuvuutena lukemisen vältteleminen saattaa vaikuttaa motivaatioon.

La Rosan (2023) tutkimus osoittaa, että lukumotivaatioon vaikuttaa tuen saaminen ja se, mitä luetaan eli onko luettava materiaali oppilaita kiinnostavaa. Mahdollisuus vaikuttaa itse kirjavalintoihin motivoikin lapsia ja nuoria lukemaan (Aaltonen, 2020). La Rosan tutkimuksen mukaan erityisen vahvasti lukumotivaatio näkyy vapaa-ajan lukemisessa, koska heikomman lukumotivaation omaavat eivät juurikaan lue vapaa-ajalla. Motivoituneemmat lukijat pystyvätkin uppoutumaan lukemiseen paremmin ja sitä kautta käyttävät enemmän aikaa lukemiseen sekä nauttivat siitä enemmän. Tutkimuksessa nousi esiin myös lukemisen sosiaalisuus ja sen positiivinen vaikutus lukumotivaatioon. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että yhdessä lukeminen linkittyy vahvasti lukumotivaation lisääntymiseen (Friedland & Truesdell, 2004; Lee ym., 2021). La Rosan tutkimuksessa selvisi, että pojilla on heikompi lukumotivaatio ja arvostus lukemista kohtaan verrattuna tyttöihin, mutta myös osa tytöistä on heikosti motivoituneita.

Oppilaat, joilla on vahvempi sisäinen lukumotivaatio, lukevat todennäköisesti enemmän ja sitä kautta kehittävät omaa lukukompetenssiaan enemmän kuin oppilaat, joilla on heikompi sisäinen lukumotivaatio (Miyamoto ym., 2018). Lukemisen määrä on siten yhteydessä sekä sisäiseen lukumotivaatioon että lukukompetenssiin. Olisi tärkeää lisätä kiinnostusta ja

nautintoa lukemista kohtaan, sillä jos lukijalla on positiivinen näkemys omasta lukukompetenssistaan, hän usein on motivoituneempi lukemista kohtaan (Aaltonen, 2019). Lukukompetenssi kuvaakin sitä, miten henkilö itse näkee itsensä lukijana (Willingham, 2015). Oma lukijakuva itsestään voi muotoutua siitä, että kokee itsensä taitavaksi lukijaksi ja lukemisen itsessään hyödylliseksi. Myös lukemiseen asennoituminen liittyy lukukompetenssiin: mitä innokkaampi lukija, sen parempi lukukompetenssi.

Tunteiden, tahdon ja asenteiden on havaittu linkittyvän lukuintoon ja lukemiseen sitoutumiseen (Aerila & Kauppinen, 2019). Lukemiseen innostamisessa onkin tärkeää panostaa positiiviseen vuorovaikutukseen, tunneilmapiiriin ja miellyttäviin lukuutuokioihin, mitkä vahvistavat positiivista asennetta lukemista ja omaa lukijuutta kohtaan. Lisäksi opettajat voivat synnyttää omalla positiivisella lukemisen mallillaan ja lukukokemusten jakamisella lukuintoa oppilaissa. Jokaisen lukijan omalla asennoitumisella on suuri vaikutus siihen, millaisena hän kokee lukemisen (Crem & Moss, 2018). Asenteeseen voi vaikuttaa henkilön lukutaito sekä se, kokeeko lukemisen mieleisenä tekemisenä. Lukemisesta innostumisen vastakohtana voidaan mainita lukuinho, joka tarkoittaa lukemisen ja kirjojen välttelyä (La Rosa, 2023). Lukuinho ei kuitenkaan liity yleensä lukutaitoon, vaan johtuu esimerkiksi mielenkiintoisen kirjallisuuden tai mielekkäiden lukemistilanteiden puutteesta. Lisäksi huonot lukukokemukset voivat olla taustalla lukemista välttellessä.

Lukuilon voidaankin havaita rakentuvan monenlaisista asioista, jotka yhdessä vaikuttavat siihen, voiko lukemisesta löytyä lukuiloa. Lukuilon kokemiseen on panostettu erilaisten hankkeiden, ohjelmien ja strategioiden kautta. *TARU – Tarinoilla lukijaksi* -hankkeen tarkoituksena on kehittää lapsen lukijuutta siten, että lapset saadaan innostumaan ja kiinnostumaan lukemisesta ja kirjoista tarinoiden avulla (Aerila & Kauppinen, 2020). *TARU*-hankkeen innoittamana syntyi myös *Ytimessä -kirjat kaiken oppimisen keskiöön* -hanke, jonka tarkoituksena on innostaa lapsia ja nuoria lukemaan monipuolisesti ja eri keinoin (Niinistö ym., 2019). Lisäksi hankkeessa lapsia tuetaan sitoutumaan lukemiseen ja jakamaan lukukokemuksiaan yhdessä muiden kanssa. *Lukuinto*-ohjelmassa ja sen tuloksista kootussa *Lukuinto*-oppaassa pyritään innostamaan lapsia ja nuoria kirjoittamaan ja lukemaan monipuolisemmin muun muassa koulun ja kirjaston yhteistyön avulla (Ikonen ym., 2015). Kansallinen lukutaitostrategia 2030 sisältää kolme tärkeää lukemisen kehittämisen suuntaviivaa, joihin kuuluu lukutaitotyön rakenteiden luominen sekä vahvistaminen, monilukutaidon osaamisen vahvistaminen sekä lukutaidon monipuolistaminen ja lukemaan innostaminen (Opetushallitus, 2021).

3 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia neljäs- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden kuvauksia lukuilosta, sukupuolten ja kahden ikäryhmän välisiä eroja kuvauksissa sekä lukemisen mielekkyyttä. Lukuiloa on määritelty tai kuvailtu hyvin vähän ja lisäksi pääasiassa aikuisten näkökulmasta (esim. Lim, 2017), jolloin lasten ja nuorten ääni ei ole päässyt kuuluviin. Vaikka tutkimukset ovatkin keskittyneet siihen, miten lukuiloa voidaan lisätä (Niinistö ym., 2019), lukuilon käsittely jää kuitenkin pintapuoliseksi ja suppeaksi. Lukemiseen käytetty aika on vähentynyt ja sukupuolien väliset erot ovat kasvaneet, joten tulisi löytää uusia keinoja nuorten, ja erityisesti poikien, lukumotivaation lisäämiseksi. Nuorten itsensä kuvaamaa lukuiloa on tärkeää tutkia, jotta saataisiin selville lukemisen mielekkyyttä lisääviä ja lukemiseen innostavia asioita.

Tutkimuksessa kerätään tietoa neljäs- ja kuudesluokkalaisten nuorten kuvaamasta lukuilosta. Lisäksi tutkitaan sukupuolten ja kahdella eri luokka-asteella opiskelevien oppilaiden välisiä eroja lukuilon kuvauksissa. Lopuksi tarkastellaan lukemisen mielekkyyttä oppilaiden kirjoitelmissa.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten neljäs- ja kuudesluokkalaiset oppilaat kuvailevat kirjoitelmissaan omaa lukuiloaan?
2. Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja lukuilon kuvauksissa esiintyy
 - a) sukupuolten välillä
 - b) luokka-asteiden välillä?
3. Miten lukemisen mielekkyys tulee esille oppilaiden kirjoitelmissa?

4 Menetelmät

Tutkimusmenetelmäksi valittiin laadullinen tutkimus, koska tavoitteena on aineiston syvällinen analysointi. Laadullinen tutkimus voi perustua hyvinkin erilaisiin aineistoihin ja niiden analysointiin (Juhila, 2021). Tämän tutkimuksen aineisto koostui yksityisistä dokumenteista, tarkemmin oppilaiden kirjoitelmista, koska haluttiin saada tietoa nuorten kokemasta lukuilosta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tiettyä ilmiötä tai saada tulkinta tutkittavalle asialle, minkä takia tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä täytyy olla tietoa tai kokemusta tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa oppilaiden tekemät kirjoitelmat lukuilosta olivatkin lähtökohta ja perusta koko tutkimusprosessille. Tutkijalla on omat ennakkokäsityksensä ja tulkintansa tutkimuksesta, jotka ovat reflektoinnin tulosta (Juhila, 2021). Tämän tutkimuksen aikana tutkijoilla olikin aiemmin tekemäänsä kandidaatin tutkielmaan liittyviä ennakkooajatuksia ja käsityksiä aineiston pohjalta saatavista tuloksista, jotka osaltaan auttoivat etenemään tutkimusprosessin eri vaiheissa. Laadullista tutkimusta voidaan kutsua eräänlaiseksi prosessiksi, jossa erilaiset tarkastelukulmat ja näkemykset voivat muuttua ja muotoutua tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2018). Tässä tutkimuksessa osa ennakkokäsityksistä muuttuikin tutkimuksen aikana, mikä laajensi aikaisempia käsityksiä ja tarjosi mielenkiintoisia tuloksia.

Tutkimuksessa kerättyä aineistoa käsitellään aineistolähtöisesti ja analysoidaan laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullinen sisällönanalyysi on lähellä teemoittelua ja sen keskipisteenä toimii aineistossa esiintyvät aiheet, teemat ja asiat (Vuori, 2021). Analyysin teemat voivat siis koostua esimerkiksi puhutuista haastatteluista tai erilaisten tekstien käsittelemistä aiheista. Tutkimuksen aiheiden käsittely on aineistolähtöistä, koska aiheesta ei löydy juurikaan aikaisempaa tutkimustietoa teorialähtöisen analyysin perustaksi. Sisällönanalyysi pohjautuu kerättyyn aineistoon, jota tulkitaan ja siitä tehdään johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin avulla pyritään selventämään ja kokoamaan yhteen aineistoa jättämättä silti mitään oleellista pois (Puusa, 2020). Aineiston pelkistäminen on tarpeellista, jotta tutkija pystyy rakentamaan aineistosta eheän kokonaisuuden ja tuomaan merkittävimmät päätelmät aineistosta esille. Tässä tutkimuksessa päätettiin hyödyntää sisällönanalyysiä, koska sen avulla saatiin nostettua oppilaiden kirjoitelmista esille tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat ja tärkeimmät asiat, joiden pohjalta pystyttiin lopulta muodostamaan päätelmiä.

4.1 Osallistujat

Tutkimuskohteeksi valikoitui satakuntalaisen koulun neljäs- ja kuudesluokka. Aineistot kerättiin kahdelta luokka-asteelta, koska haluttiin tutkia ja verrata eri-ikäisten oppilaiden näkemyksiä lukiilosta. Tutkimukseen valittiin alakoulun vanhempia oppilaita, koska kirjoitelman aihe *Minun lukuiloni* oli monitulkintainen ja vaati oppilailta syvällistä pohdintaa ja taitoa kirjoittaa omista pohdinnoista. Kuudesluokka valittiin tutkimukseen, koska he ovat alakoulun vanhimpia oppilaita. Kuudesluokkalaisilla on alakoulusta eniten kokemusta kirjoittamisesta sekä lukemisesta ja siksi heillä on parhaat valmiudet syvällisempään analyysiin aiheesta. Neljäs- ja viidesluokkalaisten väliltä tutkimukseen valittiin neljäsluokkalaiset, jotta tutkittavien oppilaiden iässä oli tarpeeksi suuri ero luokka-asteiden välisten erojen selvittämiseksi. Neljäsluokkalaisilla on enemmän kokemusta kirjoittamisesta verrattuna alempiin luokka-asteisiin.

Kirjoitelmia saatiin yhteensä 27. Kuudesluokkalaisilta saatiin yhteensä 11 kirjoitelmaa, kolme pojilta ja kahdeksan tytöiltä. Neljäsluokkalaisilta saatiin yhteensä 16 kirjoitelmaa, seitsemän pojilta ja yhdeksän tytöiltä. Kirjoitelmien pituus vaihteli siten, että lyhimät kirjoitelmat olivat kahden virkkeen pituisia ja pisin kirjoitelma oli 20 virkkeen pituinen. Suurin osa kirjoitelmista oli noin kuuden virkkeen mittaisia. Osa kirjoitelmista oli kirjoitettu listamuotoisena.

4.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuslupaa haettiin satakuntalaisen alakoulun rehtorilta sähköisellä tutkimuslupalomakkeella. Kun rehtori oli myöntänyt tutkimusluvan, lähetettiin kaikille neljäs- ja kuudesluokkien opettajille sähköpostilla pyyntö tutkimukseen osallistumisesta. Neljännen luokka-asteen opettajista yksi ja kuudennen luokka-asteen opettajista yksi antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta oman luokkansa oppilaiden kanssa. Tarkemmista käytännön järjestelyistä sovittiin sähköpostin välityksellä. Oppilaille annettiin allekirjoitettaviksi kirjallinen tutkimuslupalomake (Liite 1), johon tuli sekä oppilaan että yhden huoltajan suostumus. Tutkijat jakoivat lupalomakkeet oppilaille luokassa. Molempien tutkimukseen osallistuvien luokkien opettajat keräsivät oppilaiden palauttamat allekirjoitetut tutkimusluvut. Tutkimusluvut säilytettiin tietoturvallisesti kahden lukon takana, kunnes ne luovutettiin tutkijoille.

Tutkittava aineisto kerättiin neljäs- ja kuudesluokkalaisilta kirjoitelman muodossa paperille kirjoitettuna. Kirjoitelman otsikkona oli *Minun lukuiloni*. Tutkijat antoivat oppilaille ohjeet kirjoitelman kirjoittamiseen yhteisesti luokan edessä. Tehtävänantona oli: *Kirjoita asioita, jotka saavat sinut iloiseksi, kun luet*. Tämän lisäksi tutkijat ohjeistivat oppilaita ajattelemaan lukuiloa tuottaneita hetkiä menneisyydestä sekä lähiaikoina. Annettuja ohjeita oli mietitty tarkkaan etukäteen, koska tulosten kannalta oli tärkeää, ettei oppilaita johdateltu kirjoittamisessa. Jos oppilaille olisi annettu liikaa ohjeita ja vihjeitä kirjoittamiseen, oppilaat olisivat todennäköisesti keskittyneet ainoastaan tutkijoiden esittämiin asioihin sen sijaan, että he olisivat pohtineet asioita omasta näkökulmastaan. Oppilaita pyydettiin kirjoittamaan kirjoitelmaan oma sukupuoli ja luokka-aste, jotta voitiin tutkia poikien ja tyttöjen välisiä sekä luokka-asteiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä lukuilon kuvaamisessa. Kirjoitelmat haluttiin kerätä eettisistä syistä anonyymeinä, joten kirjoitelmapapereihin ei kirjattu asioita, joista oppilaan olisi voinut tunnistaa.

Ohjeiden annon jälkeen tutkijat jakoivat oppilaille kirjoitelmapaperit ja tutkijat poistuivat luokasta, jotta ilmeiden tai eleiden avulla ei annettaisi oppilaille ajatuksia tai vinkkejä eikä tutkijoiden läsnäolo muutenkaan häiritsisi oppilaiden työskentelyä. Oppilaille annettiin mahdollisuus halutessaan tulla esittämään tutkijoille lisäkysymyksiä luokan ulkopuolelle, ettei vaikuteta kirjoitelmien sisältöön. Yksi kuudesluokan pojista tuli kysymään luokan ulkopuolelle, olivatko hänen esittämänsä asiat lukuiloa. Tutkijat kysyivät pojalta, olivatko asiat hänen mielestään lukuiloa, johon poika vastasi hetken pohdinnan jälkeen, että kyllä ovat. Vastauksen jälkeen poika palasi luokkaan jatkamaan kirjoitelmaa. Kun kirjoitelmat tulivat valmiiksi, luokkien opettajat keräsivät tutkimusluvan antaneiden oppilaiden kirjoitelmat ja luovuttivat ne tutkimuslupien kanssa tutkijoille. Kirjoitelmat ja tutkimusluvut säilytetään tietoturvallisesti kahden lukon takana, kunnes ne tuhotaan tutkimuksen päättyessä 30.6.2024 mennessä.

4.3 Aineiston käsittely

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla aineisto kirjoittamalla kirjoitelmat sanasta sanaan puhtaaksi tietokoneella. Sähköinen aineisto siirrettiin säilöön Turun yliopiston ylläpitämään tietoturvalliseseen Seafile-kansioon. Puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen kirjoitelmia alettiin tutkia tarkemmin sisällönanalyysin menetelmin. Laadullisen sisällönanalyysin perustana toimii koodaus, jonka tarkoituksena on tunnistaa ja nimetä aineistosta löytyviä sisällöllisiä elementtejä (Vuori, 2021). Aineistolähtöinen koodaus tarkoittaa, että aineistoista etsitään

kohtia, jotka ilmaisevat tutkittavasta asiasta jotain, mikä kiinnostaa tutkijoita. Käsiteltäessä tekstin muodossa olevaa aineistoa esiin nousevien kohtien laajuus voi vaihdella pitkistä katkelmista yksittäisiin ilmauksiin. Koodauksen tulisi olla systemaattista ja aineisto pitäisi käydä huolellisesti läpi, mahdollisesti useampaan kertaan. Jokainen tutkimusta tekevä on itse päättävävallassa siitä, mitä koodimerkkejä haluaa käyttää analyysia tehdessään yhtenäisen ohjeistuksen puuttuessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koodauksessa huomioitavaa on myös tapa, jolla se on tehty (Kananen, 2014). Liian yleistävässä koodauksessa voidaan jättää tärkeää tietoa pois ja liian paljon asioita esille tuova koodaus voi osiltaan vaikeuttaa tulkintaa.

Aineiston analyysi oli kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa etsittiin yhteneväisyyksiä, joiden mukaan tekstejä alettiin luokitella eri teemoihin. Erilaisten toistuvien ja keskeisten teemojen löytämiseen käytettiin hyödyksi koodausta, joka helpotti aineiston käsittelemistä. Koodauksessa hyödynnettiin värikoodausta, jonka avulla samaa teemaa käsittelevät kohdat oli helppo poimia tekstistä erikseen. Koodaus aloitettiin lukemalla kirjoitelmat läpi etsien toistuvia teemoja. Tämän jälkeen tutkijat keskustelivat yhdessä eniten toistuvista teemoista. Niiden pohjalta valittiin teemat, jotka eroteltiin toisistaan värikoodeja käyttämällä. Taulukossa 1 esitellään teemat, niiden selitykset sekä niiden koodivärit.

Taulukko 1. Teemat

<i>Teeman nimi ja koodiväri</i>	<i>Teeman sisältö</i>
Genret keltainen	Maininta, jossa puhutaan genrestä esimerkiksi salapoliisikirjat tai kirjan nimestä esimerkiksi <i>Risto Rämpääjä</i> .
Tilanteet aika: turkoosi, paikka: vihreä	Tilanne, jossa luettiin esimerkiksi iltasatujen lukeminen. Pitää sisällään ajan ja paikan.
Tavat yksin: punainen, yhdessä: pinkki	Hetkiä, joissa selkeästi mainittiin yksi tai yhdessä lukeminen. Esimerkiksi kaverin tai vanhemman kanssa lukeminen.
Tunteet sininen	Tunteita, joita sisältyi lukuhetkiin tai joita kirjat tuottivat lukijoilleen. Esimerkiksi jännitys ja hauskuus.
Lukuilon määrittely harmaa	Kohta, jossa on määritelty lukuiloa. Esimerkiksi ”Lukuilo on mielestäni...” tai ”Lukuilo tarkoittaa...”.

Aluksi teemoja oli enemmän, mutta yhteisen pohdinnan tuloksena päädyttiin kuuteen teemaan (Taulukko 1). Lähes kaikki oppilaat nimesivät kirjoitelmissaan jonkin yksittäisen kirjan tai

kirjasarjan, jotka kuuluvat johonkin kirjallisuuden lajityyppiin eli genreen. *Genret* muodostivat ensimmäisen teeman. Toiseksi teemaksi valittiin erilaiset tilanteet, joissa oppilaat kertoivat lukevansa. Ensin aika ja paikka muodostivat kaksi eri teemaa ja niissä käytettiin kahta eri väriä. Pohdinnan tuloksena nämä alateemat päätettiin yhdistää, koska aika ja paikka linkittyvät vahvasti yhteen ja muodostavat yhdessä helpommin tarkasteltavan lukutilanteen. Tuloksissa aika-sanaa käytetään kuvaamaan päivän aikaa tai ajanjaksoa, jolloin luetaan, kun taas määrä-sanaa käytetään kuvaamaan sitä, paljonko luetaan. Kolmas teema muodostui oppilaiden yksin ja yhdessä lukemisesta. Nämä alateemat yhdistettiin *Tavat*-pääteemaksi, koska niitä esiintyi aineistossa vain vähän. Molemmat teemat linkittyvät silti vahvasti lukuiltoa edistäviin lukutapoihin, minkä vuoksi yhteinen käsittely on siltä osin luontevaa. Viidennen teeman muodostavat kaikki erilaiset oppilaiden kuvailemat tunteet, joita he kertoivat kokevansa lukiessaan. Kuudes teema muodostuu teksteistä, joissa oppilaat määrittivät lukuiltoa. Kun teemat oli yhdessä päätetty, aineiston koodaaminen jatkui edelleen. Tekstit jaettiin tutkijoiden kesken puoliksi ja ne käytiin läpi teema (6) kerrallaan. Luotettavuuden lisäämiseksi jatkokoodaukset käytiin lopuksi vielä yhdessä läpi, jotta ne olisivat keskenään yhteneviä eikä mitään jäänyt kummaltakaan tutkijalta huomaamatta.

Analyysia jatkettiin toisessa vaiheessa sukupuoleen ja luokka-asteisiin liittyvien asioiden koodaamisella. Tämän toisen analyysivaiheen tuloksena muodostettiin sukupuoleen ja luokka-asteeseen liittyvät teemat: Teema 1: Luokka-asteet ja Teema 2: Sukupuoli. Teeman 1 avulla analysoitiin kahden luokka-asteen välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja oppilaiden lukuilon kuvauksissa. Teeman 2 avulla analysoitiin tyttöjen ja poikien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja lukuilon kuvauksissa.

Analyysin kolmannessa vaiheessa kaikista kirjoitelmista tutkittiin oppilaiden lukemiseen asennoitumista kuvaavia tekstejä eli kokivatko oppilaat lukemisen mielekkäänä vai eivät. Kirjoitelmat jaettiin kahteen eri kategoriaan. Kirjoitelmissa, joissa oppilas ilmaisi, että luki jonkin verran tai paljon tai oppilas ilmaisi lukemisen olevan mielekäästä jollakin muulla tavalla, luokiteltiin kategoriaan *Tykkää lukea*. Kirjoitelmat, joissa oppilas ilmaisi, että luki vähän tai ei pitänyt lukemisesta, luokiteltiin kategoriaan *Ei tykkää lukea*.

4.4 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Tutkimuksen tekemiseen haettiin sähköisellä lupalomakkeella lupa, johon saatiin satakuntalaisen alakoulun rehtorin kirjallinen suostumus sähköisenä allekirjoituksena. Oppilaille ja huoltajille tehtiin yhteinen paperinen tutkimuslupalomake (Liite 1), jonka

oppilaat veivät kotiin allekirjoitettavaksi. Lomakkeeseen tuli sekä huoltajan että oppilaan allekirjoitus. Tutkimukseen otettiin mukaan vain ne kirjoitelmat, joihin oli saatu sekä oppilaan että huoltajan lupa tutkimukseen osallistumisesta. Luokkien opettajat keräsivät tutkimusluvat sekä tutkimukseen osallistumisluvan saaneiden oppilaiden kirjoitelmat ja luovuttivat ne tutkijoille. Tutkimusluvat ja kirjoitelmat säilytetään koko tutkimuksen ajan tietoturvallisesti kahden lukon takana ja ne hävitetään tutkimuksen aineiston kanssa tutkimuksen päättyessä 30.6.2024 mennessä.

Aineistot kerättiin anonyymeina, jotta oppilaat pysyisivät tunnistamattomina.

Kirjoitelmapapereihin kirjattiin ainoastaan oppilaan sukupuoli ja luokka-aste. Kirjoitelmat tehtiin käsin paperille, jolloin vaarana oli, että käsialasta pystyi tunnistamaan yksittäisen oppilaan. Tutkijat eivät kuitenkaan tunteneet oppilaita niin hyvin, että he olisivat pystyneet tunnistamaan oppilaita käsialan perusteella. Muita tunnistettavia ominaisuuksia kirjoitelmiin ei tehty. Kirjoitelmat kirjoitettiin puhtaaksi koneella heti niiden saamisen jälkeen. Puhtaaksi kirjoitetut kirjoitelmat säilöttiin tutkijoiden yhteiseen tiedostoon Seafire-kansioon, joka on Turun yliopiston eettisen ohjeistuksen (TENK, 2023) mukainen turvallinen ja luotettava aineiston säilytyspaikka. Puhtaaksi kirjoitetut aineistot hävitetään tietoturvallisesti tutkimuksen päättyessä.

Jotta oppilaat saivat osallistua tutkimukseen, heidän piti viedä lupalomake kotiin huoltajien allekirjoitettavaksi. Koska lupalomakkeessa mainittiin tutkimuksen aihe, lukuilosta saatettiin puhua kotona ja oppilaat saattoivat saada huoltajilta ideoita kirjoitelmaansa. Myös koulussa oppilaat ovat voineet keskinäisissä keskusteluissa saada toisiltaan vaikutteita kirjoittamiseen. Opettajia ohjeistettiin, että oppilaille ei saa antaa ylimääräisiä vihjeitä tai ideoita kirjoittamiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijatriangulaatio, joka tarkoittaa sitä, että tutkimuksen johonkin osaan, esimerkiksi analysointiin, tai koko tutkimusprosessiin osallistuu useampi tutkija (Denzin, 1978; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatio toteutuu, koska koko tutkimusprosessin ajan siihen osallistuu kaksi tutkijaa. Tutkimuksen tekemisessä noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) määrittelemää Hyvää Tieteellistä Käytäntöä (HTK). HTK:n ohjeistuksen mukaan eettisesti laadukkaan tutkimuksen peruseriaatteita ovat rehellisyys, luotettavuus, vastuunkanto sekä arvostus. Tässä tutkimuksessa noudatettiin näitä periaatteita toimimalla suunnitelmallisesti, avoimesti ja läpinäkyvästi. Tutkijoilla on yleensä tutkimuksen alussa aiheesta jonkinlainen

esiymmärrys, joka voi perustua aikaisempaan toisten kautta saatuun tietoon tai omaan kokemukseen sekä tietoon (Aaltio & Puusa, 2020). Tämän tutkielman tutkijat ovat aikaisemmin tutkineet lukuiltoa kandidaatintutkielmassa, jonka aiheena oli *Lukuilon lisääminen yhdessä lukemisen avulla*, joten aihetta oli käsitelty etukäteen ja sitä kautta esiymmärryksiä aiheesta oli jonkun verran. Lasten näkemystä lukuilosta ei kuitenkaan ole juurikaan tutkittu, joten siitä näkökulmasta ei ollut ennakkotietoa eikä tutkijoilla ollut tutkimuksen luotettavuutta heikentäviä ennakko-oletuksia.

5 Tulokset

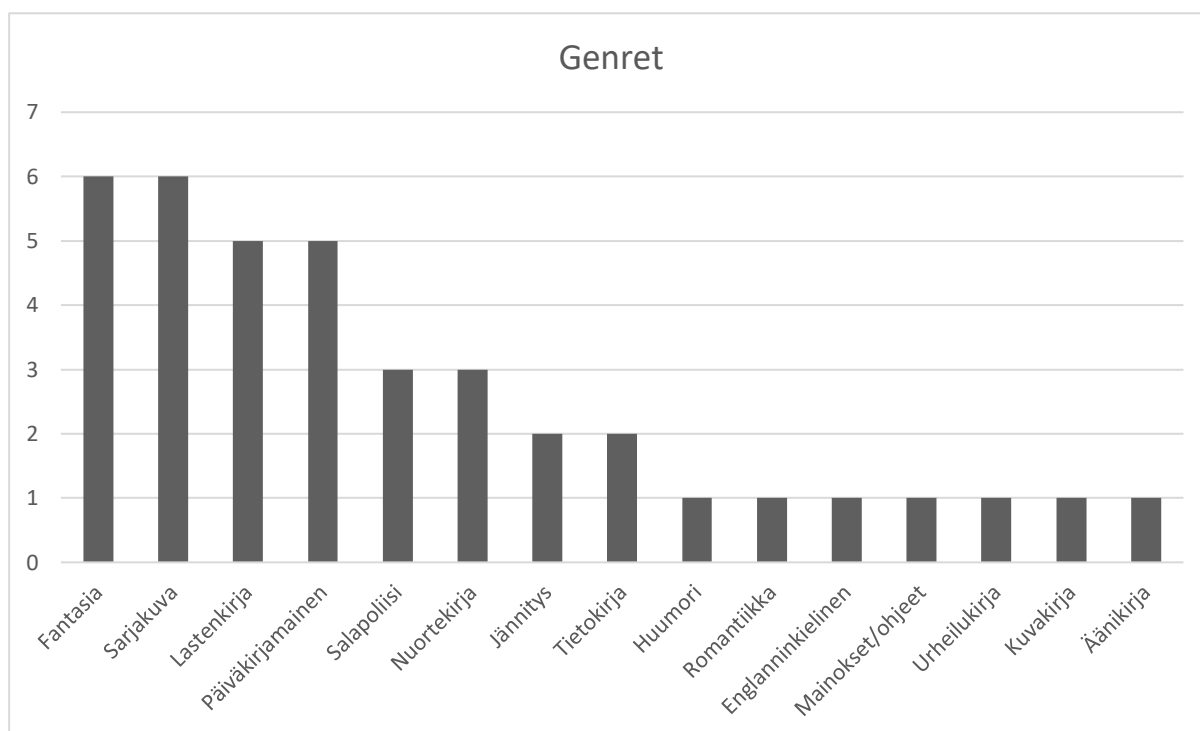
Tulosten esittäminen noudattaa analyysirunkoa (Taulukko 1). Ensin vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Miten neljäs- ja kuudesluokkalaiset oppilaat kuvailevat kirjoitelmissaan omaa lukuiloaan. Sen jälkeen vastataan toiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja lukuilon kuvauksissa esiintyy sukupuolten ja luokka-asteiden välillä. Lopuksi vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen: Miten lukemisen mielekkyys esiintyy oppilaiden kirjoitelmissa.

5.1 Lukuilon kuvaaminen

Genret

Oppilaat toivat esiin monia eri genrejä, joilla he kokivat olevan vaikutusta lukuiloon.

Kuviossa 1 esitellään kaikki oppilaiden mainitsemat genret, joista osa perustuu oppilaiden nimeämiin kirjoihin. Kuvioon 1 merkittyn fantasia-genreen päätettiin sisällyttää fantasia- ja fiktiokirjat, koska molemmat kirjat sisältävät paljon yhteisiä aiheita, kuten satuolennot tai epätodelliset tapahtumat. Päiväkirjamaiseen genreen luokiteltiin kaikki kirjat, joissa esiintyi päiväkirjamaista tekstiä tai rakennetta.



Kuvio 1. Genret (N=22).

Suosituimpia genrejä olivat fantasia, sarjakuvat, lastenkirjat ja päiväkirjamaiset kirjat.

Fantasiakirjoista suosituimpia olivat *Harry Potter* -kirjat. Sarjakuvat, joista suosituin oli *Aku*

Ankka -taskukirjat, olivat myös monen mielestä kivoja, koska niitä on helppo lukea. Tietyt kirjat ja kirjasarjat olivat selkeästi suosittuja, esimerkiksi *Neropatin päiväkirja* -sarja mainittiin monessa kirjoitelmassa.

Suosikkikirjojani ovat Harry Potter, Mira ja kuu ja Nolo elämäni kirjat.

Tykkään lukea myös Aku Ankkoja.

Tykkään Neropatinpäiväkirjoista.

Oppilaat (13) kertovat, että kirjojen pitää olla kiinnostavia, jännittäviä sekä sopivan pituisia. Muutaman oppilaan (3) mielestä liian pitkät kirjat ovat tylsiä, eikä niihin jaksa keskittyä kunnolla.

Kirjat, jossa on keskimääräisen tekstiä on minulle helppoa ja ihan kivaa. Kirjat, missä tapahtuu paljon ja ovat jännittäviä tykkään yleensä niistä, koska se tuo minulle iloa ja jännitystä.

Kirjat jossa on paljon tekstiä on ärsyttäviä minulle, koska en sitten pysty keskittymään niihin.

Yhden oppilaan mukaan kirjan kielellä olevan merkitystä.

En tykkää lukea suomenkielisiä kirjoja, joten luen englanniksi.

Yksi oppilas myös kertoi kuuntelevansa äänikirjoja lukemisen sijaan.

En tykkää lukea paljoa, mutta tykkään kuunnella enemmän äänikirjoja kuin lukea. Kuuntelen välillä kirjoja kun menen johonkin paikkaan autolla.

Yksi oppilas kertoi, että vaikka lukeminen ei muuten ole kivaa, mainoksia ja ohjeita on mielenkiintoista lukea.

Lukeminen on minulle stressaavaa, koska koen että en ole tarpeeksi hyvä lukemaan eikä minulla ole aikaa lukea, koska se vaatii keskittymistä. Tykkään lukea ohjeita tai mainoksia.

Oppilaat nostivat esiin todella monipuolisesti eri genrejä ja osa oppilaista mainitsi enemmän kuin yhden genren. Osa myös selkeästi nimesi jonkun genren, josta ei tykkää yhtään.

Genreillä on siis suuri merkitys oppilaiden lukuiloon, koska oppilaiden kirjoitelmien mukaan kiinnostavaan genreen kuuluvia kirjoja jaksetaan lukea paremmin ja ne motivoivat lukemaan enemmän.

Tilanteet

Oppilaat kertoivat lukevansa monenlaisissa erilaisissa tilanteissa, jotka liittyivät johonkin tiettyyn aikaan tai paikkaan. Useimmin oppilaat (7) kertoivat lukevansa iltaisin.

Tykkään lukea kirjoja, jotka ovat kiinnostavia esimerkiksi ennen nukkumaan menoa.

Luen yleensä illalla. Jos luen jotain illalla, niin voin nähdä siitä unta.

Osa oppilaista (7) painotti, että he lukevat vain iltaisin ja osa (2) kertoi, että vanhemmat lukevat heille iltasatuja. Oppilaat mainitsivat, että iltaisin on enemmän aikaa lukemiselle ja lukemisen ääreen on kiva rentoutua esimerkiksi suihkun jälkeen.

Silloin kun aloittaa lukemisen pitää olla aikaa lukea eikä heti täydy lähteä johonkin. Silloin vain voin uppoutua kun minulla ei ole kiire mihinkään.

Yksi oppilas kuvaili ajankohtaa, jolloin hän tykkää lukea.

Tykkään lukea lomalla, arkipäivisin en lue yhtään.

Oppilaat sanoivat lukevansa kotona, koulussa ja autossa. Osan (11) mielestä kotona lukeminen oli mielekästä erilaisissa tilanteissa ja kotona pystyttiin rentoutumaan lukemisen avulla. Osa (2) taas mainitsi, että kotona lukeminen on epämukavaa, mutta koulussa lukeminen on miellyttävämpää.

Lukuiloni on 0 % silloin kun pakotetaan ja olisikin parempaakin tekemistä esim. kotona, mut sit ku luetaan koulussa itse on kivaa sit luku on 95 %.

Oppilaiden mielestä lukuiloon siis vaikuttaa, millaisissa tilanteissa luetaan. Kotona lukeminen oli kaikista suosituinta, mutta osa nautti myös koulussa lukemisesta. Osa oppilaista käyttää paljon vapaa-aikaa lukemiseen, kun taas toiset lukevat vain, kun on pakko. Moni oli sitä mieltä, että lukeminen oli mielekkäintä, kun sille voi varata aikaa, koska silloin pystyy parhaiten uppoutumaan kirjojen sisältöön.

Tavat

Tuloksissa osa oppilaista (2) toi esille lukevansa mielellään yksin. Oppilaiden kirjoitelmista löytyi tilanteita, jossa yleensä on tapana lukea yksin, kuten ruokailun yhteydessä.

Tykkään lukea yksin.

Joskus luen ruuan kanssa Aku ankkaa.

Tuloksissa nousi esille useampaan otteeseen yhdessä lukeminen, erityisesti omien vanhempien kanssa (4). Yhdessä lukeminen ilmeni joissain kirjoitelmissa siten, että oppilaiden vanhemmat lukivat heille tai oppilaat itse lukivat vanhempiensa kanssa. Yhdessä kirjoitelmassa kerrottiin myös perheen yhteisen kirjasarjan saaneen oman kutsumanimen, joka viittaa kirjan olleen tärkeä koko perheelle ja yhteiselle ajalle.

Äiti ja iskä yleensä lukevat minulle ja pikkusiskolleni iltasatua.

Joskus luen äidin kanssa jotain jos on tylsää kuten Risto Räppääjää.

Olemme lukeneet sarjan kokonaan. Me kutsumme sarjan kirjoja pullakirjoiksi.

Yksi oppilas toi esille, että on mielekästä lukea yhdessä ja myös yksin.

Musta on hauskaa lukea esim. jonkun kaverin kanssa, mutta joskus yksin.

Kirjoitelmissaan oppilaat toivat monipuolisesti esiin erilaisia yksin ja yhdessä lukemiseen liittyviä tilanteita. Oppilaiden kuvaamat lukuhetket viittasivat selkeästi enemmän yksin lukemiseen. Yhdessä lukemista tuotiin esiin vähemmän kuin yksin lukemista, vaikkakin lukuilon taustalla nähtiin myös yhdessä tekemisen tärkeys.

Tunteet

Kirjoitelmissa tuli esiin paljon erilaisia tunteita, jotka liittyvät lukemiseen. Monelle nämä erilaisten tunteiden kokeminen oli tärkeä osa lukuilon kokemista. Eniten mainittuja tunteita olivat jännitys (5), ilo (8) ja hauskuus (7).

Kirjat, missä tapahtuu paljon ja ovat jännittäviä tykkään yleensä niistä, koska se tuo minulle iloa ja jännitystä.

Minut tekee iloiseksi jos kirjassa on hauskoja sanoja tai jos se kertoo jostain hauskasta asiasta.

Iloitsen, kun luen hauskoja kirjoja

Lukemista kuvailtiin todella monipuolisesti ja se herätti niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteita.

Lukemisesta tulee minulle itselle hyvä mieli.

Lukeminen on kivaa, Tylsää, hauskaa ja välillä Tyhmää.

Välillä kirjat ovat hauskoja ja välillä tylsiä.

Lukemisen koettiin myös rauhoittavan ja sen koettiin vaikuttavan negatiivisten tunteiden hallintaan.

Jos olen ollut vihainen, lukeminen saa minut rauhoittumaan.

Muutama oppilas (3) kuvaili innostuvansa uusien kirjojen aloittamisesta.

Minulla tulee iloinen olo jos aloitan uuden kirjan.

Lukuilon kokemiseen siis liittyy paljon muitakin tunteita kuin iloa. Oppilaat kokivat, että koettujen tunteiden kautta saavutettiin lukuiltoa ja nämä tunteet motivoivat lukemaan lisää.

Erilaisten tunteiden kokemisen koettiin lisäävän mielenkiintoa lukemista kohtaa ja se motivoikin lukemaan erilaisia kirjoja. Lukuilo näyttää rakentuvan monista tunteista.

Lukuilon määrittely

Oppilaat pohtivat kirjoitelmissaan lukuiloa erilaisista näkökulmista. Monessa kirjoitelmassa (4) lukuilon kuvailtiin tarkoittavan positiivisia tunteita kuten ilontunteita, jotka heräävät lukiessaan.

Lukuilo tarkoittaa minun mielestäni iloa mitä saat kirjoista.

Lukuilo tarkoittaa mielestäni myös sitä että tulee kiva olo lukea kirjaa.

Minun mielestä lukuilo tarkoittaa sitä että on mukavaa lukea ja että kirjaan pystyy uppoutumaan.

Osa oppilaista (3) kuvasi tarkemmin, mistä lukuilo heidän mielestään muodostuu ja mitkä asiat vaikuttavat lukuilon kokemiseen ylipäättänsä. Kirjoitelmissa tuli esille se, miten tärkeää oppilaiden oli saada lukea heille mieluista luettavaa silloin, kun he itse halusivat.

Pitää olla hyvä kirja että tunnen lukuiloa.

Lukuilo on mielestäni sitä että haluaa lukea ja se lukeminen on sellasta että haluaa lukea vapaaehtoisesti.

Koen lukuiloa silloin kuin haluan itse lukea enkä silloin kun minua pakotetaan tai kehoitetaan lukemaan.

Yksi oppilas kuvaili myös tarkemmin, miltä hänestä tuntuu, kun hän kokee lukuiloa.

Oppilaalle oli tärkeää saada mahdollisuus syventyä kirjaan, jotta hän saisi mahdollisuuden eläytyä kirjan maailmaan.

Minä tunnen lukuiloa silloin kun on rauhaisaa ja ymmärrän kirjaa, pysyn juonen perässä ja pystyn uppoutumaan siihen. Kun minulla on lukuilo minusta tuntuu että olisin sisällä tarinassa ja osa sitä tarinaa.

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat kuvailivat lukuiloa. Oppilaiden ajatukset lukuilosta ja sen määrittelystä olivat hyvin samankaltaisia keskenään. Lähes kaikki lukuiloa määrittäneet oppilaat linkittivät lukuilon ilon tunteisiin ja kuvailivat sen muodostuvan esimerkiksi mieluisan kirjan lukemisesta.

5.2 Sukupuolten ja luokka-asteiden väliset yhtäläisyydet ja erot lukuiloin kuvauksissa

Sukupuoleen liittyvät yhtäläisyydet ja erot

Tytöillä ja pojilla oli paljon yhtäläisyyksiä tuloksissa. Tytöt ja pojat nimesivät paljon samoja sarjakuvia ja kirjoja esimerkiksi *Aku Ankan* ja *Neropatin päiväkirjan*. Sekä tytöt että pojat kertoivat, että kirjojen pitää olla kiinnostavia ja hauskoja, jotta niitä jaksaa lukea. Sekä tytöt että pojat kertoivat, että liian pitkiä kirjoja ei ole kivaa lukea ja ne koettiin usein tylsiksi.

Sukupuolesta riippumatta oppilaat lukevat eniten iltaisin ja erityisesti ennen nukkumaanmenoa.

Tyttö: Kirjat saavat minut innostumaan lukemaan uusia samanlaisia kirjoja. HUOM: hyvät ja kiinnostavat kirjat.

Poika: Minulla ei ole melkein yhtään lukuiltoa mutta joskus kuitenkin tulee mieli lukea kirjoja.

Yhtä oppilasta (poika) luukuun ottamatta kaikki kertoivat asioita, joista huomasi, että he kokivat lukuiltoa. Sekä pojat että tytöt tiedostivat, että lukemisesta on hyötyä koulussa ja että sen avulla oppii esimerkiksi uusia sanoja.

Tyttö: Kirjoista saa paljon uusia sanoja sekä suurentaa lukusanastoa.

Poika: Lukeminen auttaa koulussa.

Yhtäläisyyksien lisäksi sukupuolten välillä ilmeni eroja. Tytöt lukivat enemmän kuin pojat ja moni tytöistä kertoi lukevansa useasti viikossa. Tytöistä moni myös mainitsi, että lukeminen on rentouttavaa ja lukemiseen on helppo uppoutua. Tytöt kuvailivat syvällisemmin ja laajemmin eri asioita kuin pojat. Tytöt kuvailivat esimerkiksi lukemiseen liittyviä tunteita enemmän kuin pojat.

Tyttö: Pidän lukemisesta sillä pystyn tekemään kuvia kirjan tapahtumasta päähäni.

Lukeminen saa minut iloiseksi jos tarinassa tapahtuu jotain hyvää.

Poika: Tykkään kirjoista, jossa tapahtuu jännittäviä asioita.

Pojat mainitsivat enemmän harrastuksiin ja tietoon liittyviä kirjoja, kun taas tytöillä oli laajemmin eri asioihin liittyviä kirjoja. Lisäksi tytöt mainitsivat poikia enemmän eri genrejä ja kirjoja.

Tyttö: Esim. Itse nautin hauskoista ja romanttisista kirjoista sekä salapoliisikirjat ovat minun yksiä suosikkeja.

Poika: Tykkään urheilu kirjoista.

Vaikka tutkielmaan osallistui eri määrä tyttöjä ja poikia, sukupuolten väliset yhtäläisyydet ja erot olivat selvästi havaittavissa. Sekä pojat että tytöt lukivat samoja kirjoja ja kirjasarjoja ja lähes kaikki kokivat lukuiltoa. Tyttöjen ja poikien kuvaukset erosivat sisällöltään siten toisistaan, että tytöt kuvailivat tarkemmin lukukokemuksiaan, kun taas pojat selittivät asiat mahdollisimman yksinkertaisesti.

Luokka-asteeseen liittyvät yhtäläisyydet ja erot

Sekä neljännellä että kuudennella luokka-asteella luettiin samojen genrejen kirjoja tai kirjasarjoja ja sarjakuvia, kuten esimerkiksi *Neropatin päiväkirja* -sarja ja *Aku Ankka* -sarjakuvaa. Molempien luokka-asteiden oppilaille oli tärkeää, että luettavat kirjat eivät olleet liian pitkiä ja lukemisen tuli olla vapaaehtoista, jotta se olisi mielekästä. Molempien luokka-asteiden oppilaat kertoivat, että he lukevat tai heille luetaan iltaisin eli lukeminen oli osa iltarutiineja. Molempien luokka-asteiden kirjoitelmista tuli esille myös erilaisia tunteita, joita esiintyi lukemisen yhteydessä.

6.-luokkalainen: Esim. jos kirja on todella paksu minua voi turhauttaa se että en pääse kirjaa pitkään aikaan vielä valmiiksi.

4.-luokkalainen: Välillä jos on hauska kirja niin tulen iloiseksi.

Molempien luokka-asteiden kirjoitelmissa eriteltiin syitä, jotka vaikuttivat lukuilon kokemiseen. Sekä kuudes- että neljäsluokkalaiset oppilaat mainitsivat kirjoitelmissaan asioita, jotka tekivät lukemisesta mielekästä ja asioita, jotka vaikuttivat kielteisesti lukuiltoon.

6.-luokkalainen: Tykkään lukea kiinnostavia kirjoja. Jos on tylsä kirja niin ei tee mieli lukea.

4.-luokkalainen: Jos kirja on liian pitkä se ei ole kiva lukea. Jos kirja on kiinnostava jään siihen koukkuun.

Luokka-asteiden välillä oli havaittavissa eroja esimerkiksi lukuilon kuvailussa.

Kuudesluokkalaiset kirjoittivat keskimäärin neljäsluokkalaisia enemmän ja pohtivampaa tekstiä. Kuudesluokkalaisista useampi pyrki määrittelemään lukuiltoa terminä.

Neljäsluokkalaiset taas kuvailivat lukuiltoon liittyviä asioita ilman, että he määrittelivät itse lukuiltoa.

6.-luokkalainen: Lukuilo tarkoittaa tiettyä tunnetta minkä koet kun luet kirjaa.

4.-luokkalainen: Lukeminen on mielestäni yksi paras asia maailmassa. Kun luen Soturikissoja, innostun vähän liikaa ja luen noin puolitoista tuntia.

Vaikka molemmilla luokka-asteilla tuotiin esille erilaisia genrejä ja kirjojen nimiä, neljäsluokkalaiset erittelivät kuudesluokkalaisia huomattavasti enemmän erilaisia yksittäisiä

kirjoja tai kirjasarjoja. Neljäsluokkalaisten lukivat enemmän samoja kirjoja kuin kuudesluokkalaisten.

6.-luokkalainen: Minä tykkään lukea, tykkään itse fantasia kirjoista sekä päiväkirjamaisista.

4.-luokkalainen: Suosikkikirjojani ovat Harry Potter, Mira ja kuu ja Nolo elämäni kirjat.

4.-luokkalainen: Kirjat, joita tykkään lukea ovat: Harry Potter, Risto räppääjä ja Lasse Maijan etsivätoimisto.

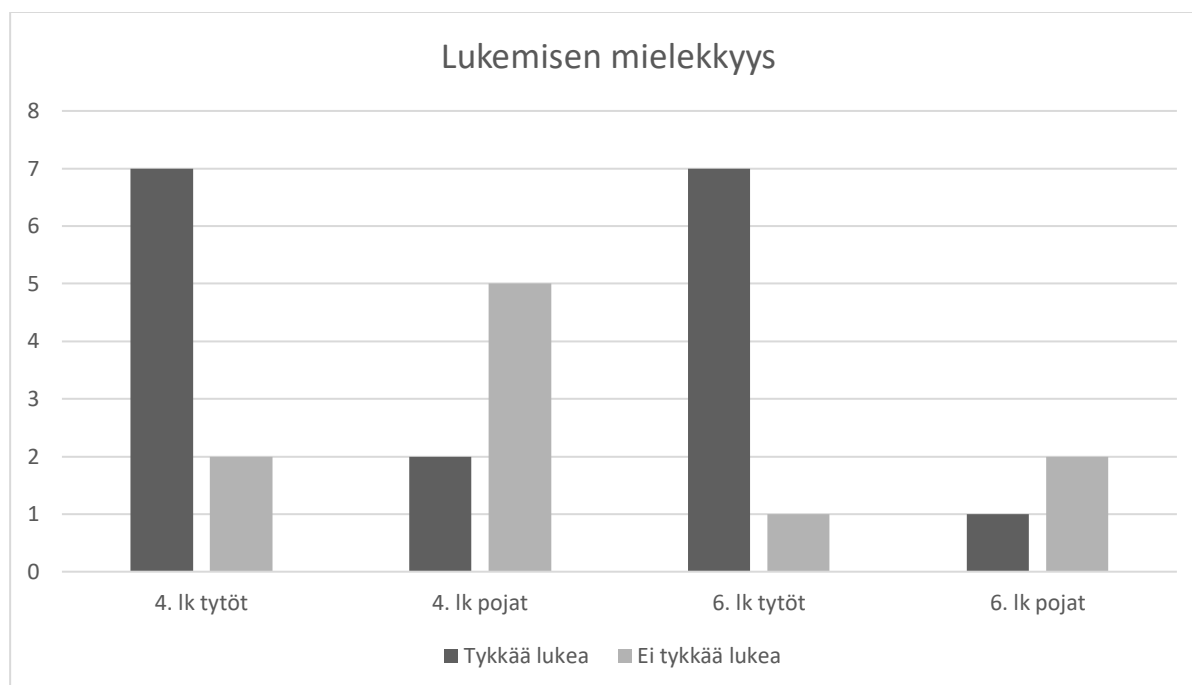
Osassa neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa mainittiin erilaisia palkkioita, jotka motivoivat oppilaita lukemaan. Palkkioita ei tuotu esille kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa.

4.-luokkalainen: Luin Neropatin päiväkirjan ja sain siitä 20 kymppiä.

4.-luokkalainen: Aina, kun olen lukenut Harry Potterin, saan katsoa Harry Potter elokuvan.

Molemmissa luokka-asteissa lukeminen ja koettu lukuilo ilmenivät tunteissa, luettavissa kirjoissa ja tilanteissa samanlaisena. Luokka-asteiden välillä esiintyi eroavaisuuksia enemmän kuin sukupuolten välillä. Neljäsluokkalaisten nimesivät enemmän kirjoja, kun taas kuudesluokkalaisten kuvailivat enemmän genrejä. Erona oli myös se, että kuudesluokkalaisten kuvailivat lukuiloaan pohtivammin kuin neljäsluokkalaisten.

5.3 Lukemisen mielekkyys



Kuvio 2. Lukemisen mielekkyys (N=27).

Kuviossa 2 näkyy, miten lukemisesta koettu mielekkyys jakautuu tyttöjen ja poikien välillä sekä neljännellä ja kuudennella luokalla (mielekkyys = Tykkää lukea; epämielikkyyys = Ei

tykkää lukea). Kirjoitelmissa ilmeni, että neljäs- ja kuudesluokkalaiset tytöt tunsivat selvästi enemmän lukemisen mielekkyyttä kuin samanikäiset pojat. Kirjoitelmissa mielekkyys ja epämielisyys näkyivät monin eri tavoin.

Tyttöjen kirjoitelmissa lukemisen mielekkyys ilmeni siten, että tytöt mainitsivat lukevansa jonkin verran tai usein tai ilmaisivat muulla tavoin lukemisen mielekkääksi toiminnaksi. Molempien luokka-asteiden pojat kuvailivat lukemisen mielekkääksi, jos kirjat koettiin aiheeltaan kiinnostaviksi.

4.-luokkalainen tyttö: Minä luen viikossa yhden kirjan.

6.-luokkalainen tyttö: Mielestäni lukeminen on mukavaa sillä se vaatii kaiken keskittymiseni.

4.-luokkalainen poika: Luin pienenä karttakirjoja sen jälkeen aloin lukemaan aika paljon.

6.-luokkalainen poika: Tykkään kirjoista, jotka ovat jännittäviä ja kivoja lukea.

Tytöt kuvailivat molemmilla luokka-asteilla lukemisen epämielisyttä vahvoilla ilmaisuilla. Lukemiseen selvästi asennoiduttiin negatiivisesti erityisesti, jos kirjoja ei koettu kiinnostaviksi. Vastaavasti neljäs- ja kuudesluokkalaiset pojat kokivat lukemisen enemmän epämieliseksi kuin mielekkääksi. Poikien kirjoitelmissa lukemisen epämielisyteen viitattiin kertomalla, että lukemisesta ei pidetty tai luettiin vähän.

4.-luokkalainen tyttö: En pidä lukemisesta, koska siinä pitää keskittyä. En ole ikinä nähnyt tai lukenut hyvää kirjaa.

6.-luokkalainen tyttö: Mä en yleensä tykkää lukea kirjoja mutta esim. dekkari pähkinät ja taskarit on kivoja lukee. Muuten vihaan kirjojen lukemista.

4.-luokkalainen poika: En lue kirjoja, koska en tykkää lukea. Kaikki kirjat ovat tylsiä.

6.-luokkalainen poika: Luen aika vähän.

Tyttöjen ja poikien lukemisen mielekkyuden ja epämielisyuden voidaankin havaita koostuvan erilaisista asioista. Erityisesti mielekkyuteen vaikuttaa mitä luetaan ja koetaanko se kiinnostavaksi. Mielisyuden kokemisessa oli enemmän sukupuolten väliset eroja kuin luokka-asteiden välisiä eroja.

6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten neljäs- ja kuudesluokkalaisten kuvailivat lukuiltaan sekä mitä yhtäläisyyksiä ja eroja sukupuolten ja luokka-asteiden välillä esiintyi lukuilon kuvauksissa. Lisäksi selvitettiin, pitivätkö oppilaat lukemista mielekkäänä. Tutkimustulokset osoittavat, että lukuiloon vaikuttavia asioita kuvailtiin todella monipuolisesti. Neljäs- ja kuudesluokkalaisten kuvailivat lukuiltaan monipuolisesti eri genrejen, tilanteiden, yksin ja yhdessä lukemisen sekä erilaisten tunteiden kautta. Lisäksi oppilaat määrittivät lukuiltaan tarkemmin kirjoitelmissaan. Sekä lukuilon kuvauksissa että mielekkyyden kokemisessa löytyi sukupuoleen ja luokka-asteeseen liittyen jonkin verran yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Oppilaat mainitsivat lukuiltoa kuvatessaan monipuolisesti eri kirjallisuuden genrejä ja kirjasarjoja, kuten sarjakuvat ja *Harry Potterin*, joiden kautta he tunsivat lukuiltoa. Lapset lukevatkin alakoulussa eri kirjallisuuden lajeja esimerkiksi fantasiakirjoja, satuja ja sarjakuvia (Happonen, 2020). Tämän lisäksi nuoret lukevat muitakin kaunokirjallisuuden genrejä, kuten jännitys- ja fantasiakirjat (La Rosa, 2023). Lasten suosimista kirjasarjoista mainitaan esimerkiksi *Neropatin päiväkirjat* ja *Soturikissat* (Aaltonen, 2020). Näiden lisäksi lapset pitivät *Aku Ankka* -sarjakuvien ja *Harry Potter* -kirjojen lukemisesta (Harju, 2018). Oppilaat kertoivat lukuiltoa kuvatessaan lisäksi siitä, että itse valittu ja mielenkiintoinen kirjallisuus motivoivat vahvasti lukemiseen ja siitä innostumiseen. Lasten lukumotivaatioon onkin todettu vaikuttavan luettavan materiaalin kiinnostavuus sekä mahdollisuus vaikuttaa kirjavalintoihin (La Rosa, 2023; Aaltonen, 2020). On myös mielenkiintoista havaita, että oppilaiden suosiossa on yhä edelleen samat kirjat kuin 10–20 vuotta sitten.

Oppilaiden kirjoitelmissa erilaiset tilanteet liittyivät lukuilon kokemiseen, ja oppilaille oli tarkka mielikuva siitä, minkälaiset tilanteet ovat otollisia lukemiselle. Oppilaat sanoivat lukevansa eniten iltaisin, koska iltaisin lukemiselle oli eniten aikaa ja silloin oli helpointa rentoutua sekä uppoutua lukemiseen. Joillekin oppilaille myös luettiin iltasatuja. Aiempien tutkimusten mukaan kiireettömyys ja leppoiset lukuhetket auttavat tekemään lukemisesta nautinnollisempaa (Aerila & Kauppinen, 2019). Kivat lukutuokiot ovatkin lukuilon rakennuspalikoita (Aerila ym., 2019). Kotona lukeminen oli oppilaiden mielestä mielekkäintä, mutta osa oppilaista kertoi tykkävänsä lukea koulussa. Lempipaikan luoma rentous onkin yksi tärkeimmistä tekijöistä lukemisesta nauttimisen kannalta (Crem & Moss, 2018). Tilanteet vaikuttivat selkeästi oppilaiden kokemaan lukuiloon. Oppilaiden mainitsemien asioiden pohjalta olisikin tärkeää luoda oppilaille paikkoja, joissa lukemiseen pystyy rentoutumaan ja

lukemiselle on aikaa sekä koulussa että kotona. Tämän avulla pystytään tukemaan lempilukupaikkojen syntymistä.

Oppilaat kuvailivat molemmilta luokka-asteilta sekä yksin että yhdessä lukemiseen ja sitä kautta lukuiloon liittyviä hetkiä. Yksin lukemisesta mainittaessa viitattiin sen olevan mieluisa vaihtoehto tai tapa lukemiselle. Lukuhetket onkin nähty jokaisen omina valintoina, jolloin yksin lukeminen voi olla jollekin mieluisampi vaihtoehto (Niinistö & Kokkonen, 2019). Oli yllättävää, miten vähän oppilaat kertoivat yhdessä lukemisesta. Yhdessä lukemisesta nousi esille vanhempien kanssa lukeminen iltaisin tai kavereiden kanssa lukeminen ja niiden kautta koettu lukuilo. Motivaation ja tuen lukemiseen on nähty tulevan kodista ja kavereilta (La Rosa, 2023). Lisäksi lukukokemuksia jakamalla ja yhdessä lukemalla on nähty olevan vaikutusta lukumotivaatioon. Kouluissa yhdessä lukemista ja lukukokemusten jakamista on tuettu eri keinojen kuten pari- tai ryhmätyöskentelyä hyödyntäen (Aerila ym., 2019). Yhdessä vietetyt iltasatuhetket auttoivat lisäämään lapsien kokemaan turvallisuuden tunnetta (Laine, 2018). Koska yhteiset lukuhetket koetaan merkityksellisiksi, tulisikin niihin panostaa vielä enemmän. Esimerkiksi kotona voitaisiin järjestää yhteisiä iltalukuhetkiä koko perheen kanssa, missä jokainen saisi lukea yksin tai yhdessä kirjoja.

Molemmilla luokilla koettiin monipuolisesti eri tunteita, jotka heräsivät mieleisiä kirjoja lukiessa ja jotka kasvattivat lukuiloa. Oppilaat toivat esille suurimmaksi osaksi positiivisia tunteita kuten ilon ja hauskuuden tunteet. Aiempien tutkimusten mukaan lukuintoon ja lukemiseen sitoutumiseen on havaittu vaikuttavan erilaiset tunteet ja asenteet (Aerila & Kauppinen, 2019). Koska lukemisen suhtautuminen ja lukuinto on koettu tärkeiksi asioiksi, on niitä pyritty tukemaan miellyttävien lukutuokioiden ja positiivisen vuorovaikutuksen kautta. On tärkeää korostaa lukemisen iloisuutta ja hauskuutta erilaisen yhteisen tekemisen, kuten lukukerhojen kautta (Heikkilä & Tuisku, 2017). Miellyttävän ja rennon olon saamiseen on koettu vaikuttavan humoristisen kirjan lukeminen yksin tai yhdessä jonkun kanssa, koska kirjasta saatava nauru keventää lukemisen ilmapiiriä (Aerila & Kauppinen, 2021). Vaikka kirjoitelman aiheena oli lukuilo, oppilaat kuvailivat paljon muitakin tunteita sekä negatiivisia että positiivisia. On yllättävää, että oppilaat kertoivat näin paljon lukemiseen liittyvistä tunteistaan. Onkin tärkeää antaa tilaa erilaisiin tunteisiin lukutilanteissa, jotta oppilaiden on helpompaa kokea lukuiloa.

Neljäsluokkalaiset kuvailivat lukuiloa ilman, että määrittivät itse termiä, kun taas kuudesluokkalaiset kuvailivat lukuiloa terminä ja toivat esille lukuiloon vaikuttavan erilaiset

lukemisessa heräävät positiiviset tunteet, kuten ilontunteet. Vaikka oppilaat pääasiassa listasivat asioita, jotka tekivät lukemisesta kivaa, osa oppilaista määritteli tarkemmin lukuilo - termiä. Monen oppilaan mielestä lukuilo koostuu mukavista hetkistä, nautinnollisesta kirjasta sekä positiivisista tunteista. Oppilaat mainitsivat lukuiloa määritellessään mieluisan luettavan olevan merkittävä asia lukuilon kokemiseen. Lukuiloa onkin tutkimuksissa kuvailtu lukemisesta nauttimisena (Lim, 2017). Lukuilon on kerrottu myös koostuvan hyvästä seurasta, hyvistä lukutuokioista sekä mielenkiintoisesta kirjallisuudesta (Aerila ym., 2019). Lapset ovat aiemmissa tutkimuksissa korostaneet vapaavalintaisen kirjallisuuden olevan tärkeää lukuinnon kannalta, mikä on tuonut myös haasteita peruskouluille siten, että osattaisiin laajentaa oppilaiden kirjallisuuteen tutustumista sekä sytyttää lukuiloa (Harju, 2018). Yhdistelemällä kuudesluokkalaisten määritelmiä lukuilosta saadaan yhteiseksi määritelmäksi, että lukuilo tarkoittaa lukemisesta koettua iloa.

Tarkasteltaessa sukupuolten välisiä yhtäläisyyksiä lukuilon kuvailuissa havaittiin, että sekä tytöt että pojat toivat lukemisen nautinnollisuuden lisäksi esiin lukemisen hyödyllisyyden. Oppilaat kokivat, että lukemisesta on hyötyä erityisesti koulussa. Aiempien tutkimusten mukaan hyödyllisyyden kokeminen on tärkeää, sillä se vaikuttaa oman lukijakuvan muodostumiseen (Willingham, 2015). Yllättävä yhteys sukupuolien välillä oli se, että tytöt ja pojat lukivat samoja kirjoja. Erona sukupuolten välillä havaittiin, että tytöt lukivat enemmän kuin pojat. La Rosan (2023) mukaan tytöt ovatkin motivoituneempia lukemaan poikiin verrattuna. Vaikka molemmat sukupuolet lukivat samanlaista kirjallisuutta, pojat mainitsivat vähemmän erilaisia genrejä ja kirjoja kuin tytöt. Poikien on havaittu lukevan mieluummin sarjakuvia kuin lehtiä ja kirjoja, kun taas tytöt lukevat näistä kaikkia mielellään (Torppa ym., 2018). Tutkielman tulokset vahvistavat sitä, että pojat kokevat vähemmän lukuiloa kuin tytöt. Poikien lukemista tulisi tukea enemmän ja asettaa erilaisia tavoitteita, jotta sukupuolten väliset erot pienenisivät. Hyviä keinoja lasten lukemisen tukemisessa on tarjota monipuolisesti erilaista kirjallisuutta ja kannustaa kaikenlaisten kirjojen lukemiseen. On myös tärkeää, että lapsille tarjotaan mahdollisuuksia osallistua luettavan kirjallisuuden valintaan.

Luokka-asteiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia tarkasteltaessa havaittiin, että molemmilla luokka-asteilla tulokset olivat yllättävän samankaltaiset. Oppilaat lukivat luokka-asteesta riippumatta samoja kirjoja ja pitivät lukemisen vapaavalinnaisuutta tärkeänä. Suurimpana erona oli se, että kuudesluokkalaisten kuvailivat tarkemmin lukuiloaan, mikä saattoi johtua oppilaiden ikäerosta tai saatujen kirjoittamiskokemusten määrästä koulumaailmassa. Eroavaisuutta ilmeni myös siinä, että osaa neljäsluokkalaisista motivoi

lukemiseen erilaiset palkinnot vanhemmilta. Aiempienkin tutkimusten mukaan lukumotivaatiota vahvistaa se, että oppilaat saavat tunnustusta hyvästä suorituksesta esimerkiksi vanhemmilta, opettajalta tai kavereilta (Schiefele ym., 2012). Tutkielman pohjalta herääkin ajatus, että miksi eri luokka-asteilla olevat oppilaat lukevat niin paljon samoja kirjoja. Ajatuksena nousi, että suositut kirjat ovat oikeasti niin hyviä, että niitä edelleen halutaan lukea tai syynä on se, että oppilaille tarjotaan aina samoja kirjoja. Toisaalta se, että eri luokka-asteilla olevat oppilaat lukevat samankaltaista kirjallisuutta, tarjoaa mahdollisuuden luokka-asteiden väliseen yhteistyöhön. Luokkien kanssa voitaisiin tehdä erilaisia projekteja esimerkiksi lukupiirejä tai oppilaat voisivat suositella toisilleen erilaista luettavaa. Esimerkiksi kuudesluokkalaiset voisivat ehdottaa haastavampaa luettavaa taitaville neljäsluokkalaisille.

Tutkimustulosten merkittävimpiä havaintoja on se, kuinka suuri ero oli poikien ja tyttöjen välisessä lukemisen mielekkyydessä. Tutkittaessa lukemisen mielekkyyttä luokka-asteiden välillä ei ollut havaittavissa juurikaan eroja, mutta sukupuolten välillä taas erot olivat selkeästi havaittavissa. Neljäs- ja kuudesluokkien tytöt lukivat yleisestikin enemmän ja pitivät lukemista mielekkäänä toimintana. Aiempien tutkimusten mukaan omalla asenteella lukemista kohtaan voi olla vaikutusta siihen, koetaanko lukeminen mielekkäänä tekemisenä (Crem & Moss, 2018). Pojat kokivat tyttöihin verrattuna lukemisen vähemmän mieleisenä ja tylsempänä. Pojat myös mainitsivat lukevansa vähän. Lukemiseen käytetyn ajan on havaittu vähentyneen ja erityisesti vähiten lukevat 10–24-vuotiaat nuoret miehet (Tilastokeskus, 2021). Viime vuosina poikien lukuhalu onkin heikentynyt enemmän kuin tyttöillä (Torppa ym., 2018). Vaikka tytöt tunsivat poikia enemmän mielekkyyttä lukemisesta, löytyi myös tyttöjä, jotka eivät pitäneet lukemista mielekkäänä. Tytöt arvostavat lukemista enemmän ja heillä on korkeampi lukumotivaatio kuin pojilla, mutta myös tytöistä löytyy vähemmän motivoituneita lukijoita (La Rosa, 2023). On huolestuttavaa, että näinkin pienessä aineistossa tulee esille näin suuri ero sukupuolien välillä. Tuloksien pohjalta olisikin tärkeää löytää keinoja poikien ja tyttöjen välisten erojen kaventamiseen. Erityisesti lukuilon kannalta olisi tärkeää, että lukeminen koettaisiin mielekkäänä ajanvietteenä. Lukemisesta voi tehdä mielekkäämpää, kun oppilaille tarjotaan mahdollisuus nauttia lukemisesta. Esimerkiksi luokkaan tehdyn lukunurkan avulla oppilaat pääsevät irtautumaan luokan perinteisestä ympäristöstä ja uppoutumaan kirjojen pariin. La Rosa (2023) nosti tutkimuksessaan esiin lukuinho -termin. Yllättävän moni oppilas ei kokenut lukemista mielekkäänä ja ajatuksena heräsikin, että

kokevatko oppilaat lukuilon sijasta lukuinhoa. Erityisesti yhden oppilaan kohdalla, joka ei tuntenut olleenkaan lukuintoa, voisi olla kyse lukuinhosta.

Tutkielma tehtiin laadullisin menetelmin, koska tarkoituksena oli aineiston syvälinen tutkiminen. Laadullinen tutkimus sopi erinomaisesti tutkielman luonteeseen ja se tarjosi mahdollisuuden aiheen perusteelliseen käsittelyyn sekä analysointiin. Aineistot kerättiin oppilaiden kirjoitelmina paperille. Kirjoitelmat kirjoitettiin puhtaaksi tietokoneella, jotta niiden käsittely oli sujuvampaa. Tämän menetelmän vahvuuksina oli se, että puhtaaksikirjoittamisprosessin avulla tutkijat tutustuivat alusta asti kirjoitelmiin syvälinemmin ja sen pohjalta oli helppoa lähteä muodostamaan tutkimuksen analyysirunkoa. Kirjoitelmien käyttäminen tutkimuksen aineistona oli vahvuus myös, koska kirjoitelmien avulla oppilaat pääsivät pohtimaan omaa lukuiloaan vapaassa muodossa ilman suurempia rajoituksia. Menetelmän heikkoutena puolestaan oli, että oppilaat saattoivat kirjoittaa aiheen ohi, koska ohjeet olivat niin avoimet. Aineistoperustaisen sisällönanalyysin avulla kirjoitelmien sisältöön päästiin paneutumaan monipuolisesti ja löytämään keskeiset asiat. Teemoittelun avulla pystyttiin löytämään kirjoitelmista yhtäläisyyksiä ja eroja.

Tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä, että aineisto käsitti vain kahden ikäluokan näkökulmia lukuilosta, jolloin muiden ikäluokkien lukuilo-kokemuksista ei saatu tietoa. Lisäksi neljäsluokkalaisilta saatiin enemmän kirjoitelmia kuin kuudesluokkalaisilta, mikä osaltaan vaikutti luokka-asteiden yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien vertailuun. Poikien kirjoitelmia oli kokonaisuudessaan vähemmän kuin tyttöillä, mikä teki tutkimuksen sukupuolijakaumasta epätasapainoisen. Tutkimuksen luotettavuutta osoittaa se, että pienen aineiston perusteella pystyttiin saamaan samankaltaisia tuloksia, kuin mitä aikaisemmissakin tutkimuksissa on saatu. Pieni aineisto ei kuitenkaan anna mahdollisuutta tutkimustulosten yleistämiselle.

Tutkimuksessa tehtiin keskeisiä eettisiä ratkaisuja. Tutkimusluvut päätettiin kerätä paperisina, jotta niihin ei pääse käsiksi ketään ulkopuolinen ja että ne jäävät tutkijoille talteen tutkimuksen ajaksi. Tutkimuslupiin ei myöskään koskettu niiden säilyttämisen jälkeen eli tutkijat eivät missään kohtaan tutkielmaa nähneet tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden nimiä. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista eli kenenkään ei ollut pakko osallistua tutkimukseen. Oppilaiden anonymiteettiä pidettiin tärkeänä. Kirjoitelmat kirjoitettiin nimettöminä paperille, sillä sähköisistä materiaaleista on vaikeampaa poistaa tunnistettavat tiedot. Oppilailla oli omat tunnukset kirjoitusohjelmiin ja kirjoitelmiin olisi

saattanut jäädä tieto siitä, kenen ne ovat. Anonyymiyden avulla voitiin varmistaa se, että oppilaat voivat vapaasti kirjoittaa omia ajatuksiaan aiheesta ilman, että kukaan tietää kenen mikäkin kirjoitelma on. Tutkimusaineiston turvallisesta säilyttämisestä huolehdittiin sijoittamalla paperiset kirjoitelmat kahden lukon taakse ja litteroidut sähköiset kirjoitelmat Turun yliopiston hallinnoimalle Seafire-alustalle vain tutkijoiden saataville.

Tutkielmassa käsiteltävä lukuilo on aiheena ajankohtainen ja tärkeä. Tutkimustuloksia on mahdollista soveltaa niin kotona kuin koulussakin lasten lukuilon edistämiseksi. Tuloksista voidaan poimia toimivia keinoja lukemisen lisäämiseen sekä löytää asioita, joita tulisi välttää lukuhetkissä. Jatkotutkimuksena voisi olla mielenkiintoista tutkia tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käsityksiä lukuilosta vanhempana esimerkiksi yläkoulussa tai aikuisena. Toisaalta tutkimus voisi sijoittua yläkouluun, lukioon tai ammattikouluun tai kohteena voisivat olla aikuiset. Vanhemmat oppilaat sekä aikuiset pystyisivät kertomaan kokemuksiaan lukuilosta pitkältä ajalta, ja kirjoitelman tuottaminen olisi helpompaa kuin alakouluikäisillä lapsilla. Lukuiloa on toistaiseksi tutkittu vähäisesti ja suppeasti, joten tutkimukselle on tarvetta, jotta voitaisiin löytää lisää erilaisia keinoja tukea lasten ja erityisesti poikien lukuiloa.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Aaltonen, L-S. (2019). ”Miks mä lukisin kirjaa?” Digitaalinen lukeminen nuoren lukumotivaation herättäjänä. *Nuorisotutkimus*, 37(3/4), 69–83. <http://hdl.handle.net/10138/324481>
- Aaltonen, L-S. (2020). *Lukuklaani-tutkimus. Ala- ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen. Tutkimusraportti 2017–2019*. (Luettu 8.4.2024). <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/files/2020/01/Lukuklaani-tutkimusraportti2017%E2%80%932019-1.pdf>
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä: pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2020). *TARU: lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. (Luettu 18.4.2024). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73732/1/TARUlukemiseniloa.pdf>
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J-A., Kauppinen, M., Niinistö, E-M., & Sario, S. (2020). Ytimessä-hanke testaa ja kehittää yhteisöllisen lukemisen muotoja. Teoksessa E-M. Niinistö, J-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.), *Ytimessä -Kirja kaiken oppimisen keskiöön* (s. 21–32). Vaasa: Grano.
- Alpia-Sormunen, J. & Koskinen, C. (2019). Fyysinen oppimisympäristö lukemista kannustavaksi. Teoksessa E-M. Niinistö, J-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.), *Ytimessä -Kirja kaiken oppimisen keskiöön* (s. 77–83). Vaasa: Grano.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T., & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (13., täysin uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Aunio, T. & Sario, S. (2019). Koulukirjaston merkitys. Teoksessa E-M. Niinistö, J-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.), *Ytimessä -Kirja kaiken oppimisen keskiöön*. (s. 146–150). Vaasa: Grano.
- Bassette, L. A. & Taber-Doughty, T. (2013). The Effects of a Dog Reading Visitation Program on Academic Engagement Behavior in Three Elementary Students with Emotional and Behavioral Disabilities: A Single Case Design. *Child & Youth Care Forum*, 42(3), 239–256. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9197-y>
- Cremin, T. & Moss, G. (2018). Reading for pleasure: supporting reader engagement. *Literacy (Oxford, England)*, 52(2), 59–61. <https://doi.org/10.1111/lit.12156>
- Denzin, N. K. (1978). *The research art* (2. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Duncan, J. & O’Neill, R. (2020). The Joy of Reading for Deaf Kids. *Deafness & Education International*, 22(3), 175–175. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1794051>

- Friedland, E. S. & Truesdell, K. S. (2004). Kids Reading Together: Ensuring the Success of a Buddy Reading Program. *The Reading Teacher*, 58(1), 76–79.
<https://doi.org/10.1598/RT.58.1.7>
- Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa Tainio, L., Ahlholm, M., Grünthal, S., Happonen, S., Juvonen, R., Karvonen, U., & Routarinne, S. (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. (s. 165–208). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Happonen, S. (2020). Kirjallisuus. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 209–262). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Harju, J. (2018). Osaavatko teinit enää lukea? Lukemisen kulttuurit yläkouluikäisten kirjoituksissa. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 50–61.
- Heikkilä, M. & Tuisku, S. (2017). Reading Club: a case study from Finland. Teoksessa J. Court (toim.), *Reading by Right: Successful Strategies to Ensure Every Child Can Read to Succeed* (s. 51–66) London: Facet.
- Herkman, J. & Vainikka, E. (2012). *Lukemisen tavat : lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampere University Press.
- Hiidenmaa, P. (2018). Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä*, 122(2), 159-
<https://doi.org/10.23982/vir.70975>
- Huttunen, J. (2020). *Lukemista ja teknologioiden käyttöä motivoiva oppimisympäristö*. Pro gradu, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202101141108>
- Ikonen, K., Koivumäki, K., & Tikkinen, S. (2015). *Lukuinto-opas : lukumotivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyönä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. (Luettu 28.3.2024).
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Kairaluoma, L. & Takala, M. (2019). Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*, (s. 11–24). Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä : miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa A. Laajalahti, R. Valli, & S. Herkama (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpela, M. & Nera, S. (2019). Miten saada koko koulu lukemaan? Teoksessa E-M. Niinistö, J-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.), *Ytimessä -Kirja kaiken oppimisen keskiöön*. (s. 58–62). Vaasa: Grano.
- Kupiainen, R. (2017). Lukutaidon jälkeen? Teoksesta V. Korhonen, J. Annala, & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (s. 205–218). Tampere University Press.
- La Rosa, L-S. (2023). *Nuoret lukijat kirjakulttuurin murroksessa*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9408-4>

- Laine, T. (2018). Lukeminen–yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma?. *Kasvatus & aika*, 12(2), 21–35.
- Lee, Y., Cho, Y. H., Park, T., & Choi, J. (2023). Situational interest during individual reading and peer reading activities using PALS: its relationship to students' reading skills and reading motivations. *Educational Studies*, 49(5), 842–860.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1898341>
- Lerikkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (1. p.). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lesesne T. S. (2017). Listening to their voices: what research tells us about readers. Teoksessa J. Court (toim.), *Reading by Right: Successful Strategies to Ensure Every Child Can Read to Succeed* (s. 17–32) London: Facet.
- Lim, Y. (2017). Let all children experience the joy of reading: promoting children's reading in Korea. Teoksessa J. Court (toim.), *Reading by Right: Successful Strategies to Ensure Every Child Can Read to Succeed* (s. 86–106) London: Facet.
- Lonigan, C. J. & Shanahan, T. (2010). Developing Early Literacy Skills: Things We Know We Know and Things We Know We Don't Know. *Educational Researcher*, 39(4), 340–346. <https://doi.org/10.3102/0013189X10369832>
- Lähteelä, J., Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2019). Lukemisen harrastaminen lasten ja nuorten kokemana. Teoksessa E-M. Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.), *Ytimessä -Kirja kaiken oppimisen keskiöön.* (s. 33–45). Vaasa: Grano.
- Malloy, J. A., Parsons, A. W., Marinak, B. A., Applegate, A. J., DeKonty Applegate, M., Reutzell, D. R., Parsons, S. A., Fawson, L. D., Roberts, L.D., & Gambrell, L. B. (2017). Assessing (and Addressing!) Motivation to Read Fiction and Nonfiction. *The Reading Teacher*, 71(3), 309–325. <https://doi.org/10.1002/trtr.1633>
- Martikainen, E. (2019). Kiva lukea! analyysi lastenkirjainstituutin lukemiskyselystä 2019. *Lastenkirjainstituutti.* (Luettu 21.4.2024).
<https://lastenkirjainstituutti.fi/2016/wp-content/uploads/2020/02/Kiva-lukea-kysely.pdf>.
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176–196.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113>
- Myntti, I. M. (2022). *Kohti lukevan aikuisen mallia: luokanopettajaopiskelijoiden pedagogiset valmiudet oppilaiden lukuilon herättämiseen.* Pro gradu, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202206293679>
- Mäkinen, I. (2013). Lukuhulun vallankumous ja Jean-Jacques Rousseau. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 7(1).
- Mäkinen, I. (2018). Lukuhulun paluu: motivaation käsite suomalaisessa lukemistutkimuksessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 7–20.
- Niinistö, E-M., Aerila, J.-A., Sario, S., Kauppinen, M., Karppi, J., & Aaltonen, A. (2019). *Ytimessä : kirja kaiken oppimisen keskiöön.* Vaasa: Grano
- Niinistö, E-M. & Kokkonen, O. (2019). Lukukummitoiminta lukemisen innostajana. Teoksessa E-M. Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.), *Ytimessä - Kirja kaiken oppimisen keskiöön.* (s. 88–103) Vaasa: Grano.

- Nissilä, L. & Lumme, P. (2022). *Lukutaito uuteen nousuun - kansallisella lukutaitostrategialla uutta suuntaa lukutaitotyölle.* (Luettu 1.4.2024).
<https://kielikello.fi/lukutaito-uuteen-nousuun/>
- Opetushallitus. (2021). *Kansallinen lukutaitostrategia 2030.* (Luettu 18.4.2024).
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *PISA-tutkimus ja tulokset 2022.* (Luettu 15.3.2024).
<https://okm.fi/pisa-2022>
- Pentikäinen, J., Ruotarinne, S., Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., & Kulju, P. (2017). Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksesta V. Korhonen, J. Annala, & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (s. 157–180). Tampere University Press.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus.
- Rayner, Keith. (2012). *Psychology of reading* (2nd ed.). New York: Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203155158>
- Sandberg, E. (2023). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa* (3., päivitetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmi-Niklander, K. (2018). Lukemisen kokemuksia ja käytäntöjä etsimässä. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 12(2).
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Sukhram, D. P. & Hsu, A. (2012). Developing Reading Partnerships Between Parents and Children: A Reflection on the Reading Together Program. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 115–121. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0500-y>
- Suomalainen, R., Hahl, K., Hiidenmaa, P., Lindh, I., & Sintonen, S. (2023). *Lukemisen kulttuurit.* Helsinki: Gaudeamus.
- Tilastokeskus. (2022). Naisten ja miesten kokonaistyöaika ensimmäistä kertaa samalla 2020–2021. Helsinki. (Luettu 15.3.2024)
<https://www.stat.fi/julkaisu/cku2d1we88fu70b506ua4x5tp>
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P., & Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122–139. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12103>
- Tovli, E. (2014). “The Joy of Reading”--An Intervention Program to Increase Reading Motivation for Pupils with Learning Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4), 69-. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i4.496>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Valtanen, T. (2024). Nuorten lukemiseen käyttämä aika on romahtanut – tytöillä ja pojilla taustalla eri syy. (Luettu 1.4.2024). <https://yle.fi/a/74-20079482>
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (Luettu 28.3.2024). <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavanvalinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>
- Willingham, D. T. (2015). *Raising kids who read : what parents and teachers can do* (First edition.). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Yueh, H., Lin, W., Wang, S., & Fu, L. (2020). Reading with robot and human companions in library literacy activities: A comparison study. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1884–1900. <https://doi.org/10.1111/bjet.13016>
- Äimälä, P. & Aerila, J-A. (2019). Kirjailijaseuratoiminnalla lukuharrastusta edistämään. Teoksessa E-M. Niinistö, J-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.), *Ytimessä - Kirja kaiken oppimisen keskiöön* (s. 165–170). Vaasa: Grano.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa koteihin

TUTKIMUSLUPA

Olemme kaksi viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta, Rauman kampukselta. Teemme pro gradu -tutkielmaa kuudesluokkalaisten tulkinnoista siitä, mitä lukuilo heille tarkoittaa. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten nelos- ja kuudesluokkalaiset tulkitsevat ja kuvailevat omaa lukuiloaan. Tämän lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, miten ajatukset lukuilosta mahdollisesti eroavat sukupuolten välillä.

Tutkimus toteutetaan keräämällä oppilaiden paperille kirjoittamat kirjoitelmat. Kirjoitelmat kirjoitetaan puhtaaksi koneella ja niitä analysoidaan pro gradu - tutkielmaa varten. Koneella puhtaaksi kirjoitettuja aineistoja säilytetään Turun yliopiston Seafire-kansiossa. Tutkimuksessa noudatetaan tieteellisen tutkimuksen etiikkaa ja tutkittavien anonymiteetti säilytetään. Tämän lisäksi tietoja käsitellään huolellisesti eikä niitä luovuteta ulkopuolisille. Tutkimuslupia sekä kirjoitelmia säilytetään kahden lukon takana siihen asti, kunnes tutkimus on valmis. Tämän jälkeen tutkimusluvut ja kirjoitelmat hävitetään.

Tutkijoiden yhteistiedot:

Jenni Seimelä
+358 440880696
jeasei@utu.fi

Aada Vuorinen
+356 449768099
aaavuo@utu.fi

Allekirjoittamalla tutkimusluvan annan luvan, että opettaja saa antaa kirjoitelmat tutkijoille käytettäväksi. Tämän lisäksi annan luvan siihen, että tutkimustulokset raportoidaan pro gradu - tutkielmassa.

Huoltajan nimi: _____

Oppilaan nimi: _____

Päivämäärä ja kellonaika: _____

Paikka: _____

Allekirjoitukset:

Huoltajan: _____

Oppilaan: _____