

# **Lukuharrastukseen kannustaminen viidennen luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa**

Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Kandidaatintutkielma

Laatijat:  
Ella Pitkänen  
Reetta Saario

31.3.2026  
Turku

## Kandidaatintutkielma

**Oppiaine:** Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

**Tekijät:** Ella Pitkänen ja Reetta Saario

**Otsikko:** Lukuharrastukseen kannustaminen viidennen luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

**Ohjaaja:** yliopistonlehtori Juulia Lahdenperä

**Sivumäärä:** 39 sivua

**Päivämäärä:** 31.3.2026

Lasten ja nuorten vähenevä lukeminen sekä heikentynyt lukutaito ovat nousseet ajankohtaisiksi ja jopa huolta herättäviksi puheenaiheiksi yhteiskunnallisessa keskustelussa. Hyvä lukutaito onkin elintärkeä taito yhä nopeammin muuttuvassa maailmassa. Jotta lukutaito pääsee kehittymään, tulisi lasten ja nuorten lukea ja päästä toimimaan kielellisesti rikkaassa ympäristössä. Koulut ovat tällöin avainasemassa tukemassa lukutaidon kehittymistä sekä innostamassa lapsia lukuharrastuksen pariin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä tavoin viidennen luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjat tukevat lukemaan innostamista. Keinoja lukuinnon herättämiseen on monia, ja oppikirja ei ole ainoa työkalu lukemiseen motivoinnissa. Tutkimus keskittyy kuitenkin selvittämään, millaisena opettajan apuvälineenä oppikirja voisi toimia, kun puhutaan juuri lukemisesta, ja mitkä kaikki lukemisen keinot nousevat oppikirjoissa esiin ja mitkä eivät. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös miten eri kirjasarjojen oppikirjat eroavat lukumotivoinnin tavoiltaan, ja mitä lukemiseen innostamisen keinoja oppikirjat painottavat eniten.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teoriaohjaavasti kahdesta viidennen luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoista: Huima 5 ja Uusi Kipinä 5. Tutkimusaineiston analysointia lähestyttiin sekä laadullisin että määrällisin menetelmin. Laadullisena menetelmänä toimi sisällönanalyysi, jonka avulla loimme yksityiskohtaisen kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Määrällisenä menetelmänä toimi sisällön erittely, jonka avulla saimme numeerista tietoa aineistosta.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että lukumotivoinnin keinoista eniten korostuivat itsenäiseen lukemiseen kannustavat tehtävät, luetusta keskustelu sekä lukuvinkit. Nämä ovat keinoja, jotka luultavimmin ovat luontevinta toteuttaa oppikirjakontekstissa. Tuloksista havaittiin, että oppikirjoissa nostetaan taas hyvin vähän esille lukemisen malleja ja lukemisen hyötyjä. Jää siis opettajan tai muun aikuisen vastuulle toimia lukemisen mallina sekä puhua lasten ja nuorten kanssa lukemisen tärkeydestä ja lukuharrastuksen hyödyistä.

**Avainsanat:** lukutaito, lukuharrastus, lukemaan innostaminen, oppikirjatutkimus, suomen kieli ja kirjallisuus

## **Sisällysluettelo**

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b>	<b>7</b>
2.1	Lukutaito	7
2.2	Lukuharrastus	8
2.3	Lukumotivaation vahvistaminen	10
2.4	Oppikirja välineenä ja tutkimuskohteena	12
<b>3</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>14</b>
<b>4</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>15</b>
4.1	Tutkimusaineisto	15
4.2	Tutkimuksen toteutus	16
4.3	Aineiston käsittely	18
4.4	Tutkimuseettiset periaatteet	21
<b>5</b>	<b>Tulokset</b>	<b>23</b>
5.1	Itsenäinen lukeminen	24
5.2	Luetusta keskustelu	25
5.3	Lukuvinkit	26
5.4	Lukemisen mallit	27
5.5	Oppimiskeskeiset tavoitteet	27
5.6	Lukemisen hyödyt	28
5.7	Valinnanvapaus	28
5.8	Kiinnostavien ja ikätasolle sopivien kirjojen saatavuus	29
5.9	Minäpystyvyys	30
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>31</b>
6.1	Päätulokset ja niiden tulkinta	31
6.2	Luotettavuuden arviointi	34
6.3	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusideat	35
	<b>Lähteet</b>	<b>38</b>

# 1 Johdanto

Lasten lukeminen ja erityisesti sen väheneminen on jo pitkään julkisuudessa paljon puhuttanut aihe (Käkelä, 10.7.2014; Valtanen, 18.3.2024). Hyvä lukutaito on nykyajassa elintärkeä taito; se mahdollistaa muun muassa oppimisen ja aktiivisen yhteiskuntaan osallistumisen (Majonen, 2020, s. 128; Leino ym., 2019, s. 12). Yleisesti myös rikkaalla kielellisellä ympäristöllä on lukuisia positiivisia vaikutuksia lapsen ajattelu- ja vuorovaikutustaitojen sekä mielikuvituksen kehitykseen jo syntymästä asti (Aerila & Kauppinen, 2021). Lukuharrastus ja vapaa-ajalla lukeminen ovatkin merkittävä osa tätä mainittua kielellistä ympäristöä. Lapset viettävät useita tunteja päivästä koulussa, joten se on ympäristönä avainasemassa tukemassa lukutaidon kehittymistä sekä innostamassa lapsia lukuharrastuksen pariin.

Tutkimme kandidaatintutkielmassamme, miten lukuharrastukseen kannustaminen ilmenee alakoulun viidennen luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Tutustumme lukemaan innostamisen keinoihin ja selvittämme, kuinka ne voivat ilmetä juuri oppikirjoissa. Lisäksi tarkastelemme kahta eri kirjasarjaa ja niiden lähestymistapaa oppilaiden lukuharrastuksen tukemiseen. Tuomme esille erilaisia tapoja, miten lapsia ja nuoria pystyy innostamaan lukemaan, miten lukemaan innostamisen tavat esiintyvät oppikirjoissa sekä ajatuksia siitä, miten opettaja voi niitä hyödyntää oppilaiden lukemaan kannustamisessa.

Majonen (2020, s. 132) korostaa, että lasten ja nuorten sisäistä motivaatiota lukemiseen voidaan kasvattaa luomalla uteliaisuutta kirjallisuutta kohtaan. On siis tärkeää, että oppilaille on tarjolla heidän ikätasolleen sopivaa, mieleistä ja innostavaa luettavaa (Aerila & Kauppinen, 2019). Lukumotivaatiota voi herätellä ja ylläpitää myös varaamalla koulupäivästä aikaa lukemiseen ja tuomalla lukemisen muutenkin aktiiviseksi osaksi kouluarkea. Majonen (2020, s. 132) painottaa, että oppilaille tulisi olla aikaa muun muassa lukea kirjoja itsenäisesti koulupäivän aikana, keskustella lukemastaan, kuunnella kirjoja opettajan lukemana sekä saada kirjasuosituksia. Onkin mielenkiintoista tutkia, tarjoavatko oppikirjat juuri sitä, minkä suositukset ja tutkimukset toteavat tärkeäksi, ja miten se näkyy konkreettisesti kirjojen sisällöissä.

Valitsimme tutkimuksemme aiheen myös sen ajankohtaisuuden vuoksi. Vaikka Suomi on ollut pitkään kansainvälisten mittausten kärjessä lukutaidosta puhuttaessa, ajankohtaiseen keskusteluun ovat kuitenkin viime vuosina nousseet teemat heikentyvistä mittaustuloksista,

lukutaidon heikkenemisestä sekä lukuinnon hiipumisesta erityisesti lapsilla ja nuorilla. Esimerkiksi uusimman vuonna 2021 julkaistun PIRLS-lukutaitotutkimuksen (Progress in International Reading Literacy Study) tulosten perusteella voidaan todeta, että lukeminen ei innosta lapsia entiseen tapaan ja suhtautuminen lukemiseen on muuttumassa (Leino ym., 2023). Lisäksi vuoden 2018 PISA-tuloksista (Programme for International Student Assessment) huomataan suomalaisnuorten lukutaidon heikentyneen viime vuosikymmenen aikana (Leino ym., 2019). Lukutaito on siis laskeva trendi niin Suomessa kuin muissakin Pohjoismaissa ja heikkojen lukijoiden määrä on selkeässä kasvussa (Leino ym., 2019).

Pitkäjänteinen lukeminen ja lukemiseen syventyminen ovat osa lukuharrastusta ja sen muotoutumista. Leino ja kumppanit (2023) nostavat esille, kuinka lapset ja nuoret lukevat nykyaikana enemmän lyhyitä tekstejä, joka taas muokkaa lukutottumuksia, jolloin pidempiin kirjoihin on vaikeampi tarttua. Lisäksi he korostavat juuri kaunokirjallisuuden ja aktiivisen lukuharrastuksen roolia sujuvan lukutaidon rakentajana. Tutkimusten mukaan juuri vapaa-ajan lukemisella on yhteys esimerkiksi lukutaitoon, sanavaraston kehittymiseen ja luetun ymmärtämiseen (Mol & Bus, 2011). PIRLS-tutkimuksessa tarkastellaan ensisijaisesti neljäsluokkalaisten lukutaitoon liittyviä tekijöitä, ja siksi se tarjoaakin arvokasta tietoa tutkimukseemme esimerkiksi siitä, millaista tukea juuri neljäsluokkalaiset lukijat tarvitsevat oppikirjoiltaan siirtyessään viidennelle luokalle (Leino ym., 2023).

Kouluopetus ja opettajan toiminta nähdään yleisesti merkittävänä osana lapsen ja nuoren lukuinnon synnyttämistä ja kehittymistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ([POPS], 2016) painottavat yhtenä vuosiluokkien 3–6 suomen kielen ja kirjallisuuden osa-alueena lukuharrastusta ja lukuinnon sytyttämistä. Tähän sisältyy esimerkiksi oppilaiden ohjaamista lapsille ja nuorille tarkoitetun kirjallisuuden pariin, positiivisten lukuelämysten luomista ja jakamista, kirjastoon tutustumista sekä oppilaiden rohkaisemista erilaisten tekstien ja kirjallisuudenlajien pariin. Viidesluokka on lukumotivaation ja lukuharrastuksen näkökulmasta kriittinen vaihe. Ulvinen ja kumppanit (2024) tutkivat erilaisten lukijatyyppien kehitystä luokkien 1–9 välillä ja tämän vaikutusta lukutaitoon. Tuloksista selvisi, että kaikkien lukijatyyppien lukutiheys kasvoi luokilla 1–4, kun taas luokilla 6–9 vapaa-ajan lukutiheys laski kaikilla lukijatyypeillä etenkin kaunokirjallisuuden, sarjakuvien ja nuortenlehtien osalta (s. 5). Viidesluokka voidaan siis nähdä käännekohtana lukumotivaatiolle, jolloin monen lapsen ja nuoren lukumotivaatio saattaa laskea. Valitsimmekin juuri viidennen luokan oppikirjat selvittääksemme tukevatko ne oppilaiden lukuharrastusta tämän vaiheen aikana.

Sekä opettajan että kodin mahdollisuuksista innostaa lapsia lukemaan on tehty paljon tutkimusta, kun taas oppikirjatutkimusta aiheesta on vähemmän. Tutkimuksemme tuo aiheeseen uusia näkökulmia tuoden keskusteluun mukaan juuri opetusmateriaalit ja niiden mahdolliset ulottuvuudet lukemaan kannustamisessa. On mielenkiintoista tutkia, mitkä muut kouluympäristön tekijät opettajan toiminnan lisäksi edesauttavat lukuharrastuksen syntymistä ja ylläpitämistä. Oppikirja on kuitenkin yksi opettajien yleisimmin käytetyistä työvälineistä. Ruuska (2015a, s. 21) toteaa kiinnostuksen oppikirjoja kohtaan olevan heikkoa, sillä niiden yleisyyden ja arkipäisyyden myötä työvälineestä on tullut tavallaan itsestäänselvyys opetuksen tutkijoille. Oppikirjojen yleisyys kouluarjessa on mielestämme kuitenkin juuri se syy, miksi niitä tulisi tutkia lisää. Millaisia vaikutuksia lasten ja nuorten lukemiseen on esineellä, joka nostetaan repusta pulpetille edelleen lähes jokaisella oppitunnilla?

## 2 Teorettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme teoreettisen viitekehysten. Määrittelemme tutkimukselle olennaiset käsitteet: lukutaito ja lukuharrastus. Tuomme myös esille, miten nämä käsitteet linkittyvät toisiinsa, ja minkälainen merkitys niillä on toisiinsa. Tämän jälkeen esittelemme Majosen (2020) teorian lukumotivaation vahvistamisesta. Lopuksi käsittelemme tutkimuksellemme tärkeää välinettä oppikirjaa niin opetuksen kuin myös tutkimuskohteen näkökulmasta.

### 2.1 Lukutaito

Lukutaidon voidaan ajatella olevan yksi tärkeimmistä peruspilareista elämässä ja yhteiskunnassa toimimiselle, ja se nähdään hyvin moniulotteisena taitona. Sitä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta, ja näin sille voidaan käsitteenä antaa monenlaisia merkityksiä tutkien sitä esimerkiksi lukutaidon osaamistason, lukutaitoisuusasteen, funktionaalisen lukutaidon tai yhteiskunnassa tarvittavan lukutaidon näkökulmasta (Perkiö, 2007). Mullis ja Martin (2019, s. 6) määrittelevät lukutaidon kyvyksi ymmärtää, käyttää ja muodostaa merkityksiä erilaisista kirjallisista teksteistä, joita yhteiskunta ja yksilö vaatii sekä arvostaa. Konkreettisesti voidaan sanoa, että lukutaidon keskeisenä tarkoituksena on ymmärtää erilaisten tekstien sanomaa (Torppa, 2021). Hiidenmaan (2018, s. 159) mukaan lukutaidon käsitteen määrittely vaatii pohdintaa esimerkiksi lukemisen tavoitteesta, luettun käsittelystä sekä luettavan sisällön alustasta. Hän lisäksi ilmaisee lukutaidon tarkoittavan yksilön kehittymistä lukijana läpi elämän pystyen muokkaamaan omaa lukemistaan riippuen lukutilanteesta tai luettavasta tekstistä. Toisaalta PISA-tutkimuksissa lukutaito on jo kauan määritelty samalla tavalla: lukutaito käsittää tekstien ymmärtämisen, käytön, arvioinnin, reflektoinnin sekä lukemiseen sitoutumisen omien tavoitteiden, tietojen ja taitojen saavuttamiseksi (Leino ym., 2023, s. 12). Lukutaito ei siis ole mikään yksiselitteinen käsite, jolle voisi antaa vain yhden selkeän määritelmän, vaan se on heijastus siitä, mitä sen ajan yhteiskunnassa nähdään tärkeänä lukemisen saralla.

Lukutaito ja kirjoitustaito nähdään lapsen kehityksen seuraamisen mittarina, ja niiden avulla voidaan arvioida lapsen kehityksen kulkua ja tahtia (Perkiö, 2007). Tämä ajattelutapa korostaa lukutaitoa ihmisen kognitiivisena kykynä, mutta on otettava huomioon myös lukutaidon sosiaalinen ulottuvuus. Lukeminen on taitona välttämätön monenlaisissa toiminnoissa, mukaan lukien oppimisessa ja osallistumisessa lukijayhteisöihin sekä koulussa että vapaa-

ajalla mahdollistaen myös lukemisen tuottaman nautinnon (Mullis & Martin, 2019; Perkiö, 2007; Majonen, 2020). Näiden havaintojen perusteella voidaan ajatella, että lukutaito on perusta niille taidoille, joita nykypäivänä yhteiskunta edellyttää jäseniltään; se on teknisen lukutaidon lisäksi taito toimia ja osallistua erilaisiin arkisiin ja erityisiin tilanteisiin elämässä.

Lukutaito kehittyy portaittain teknisestä lukutaidosta arvioivaan lukutaitoon (Grünthal, 2020). Tekninen lukutaito määritellään lukutaidon perustasoksi, jossa lukeminen on mekaanista, mutta oikeaoppista. POPSin (2016) mukaan 1.–2. luokan aikana tavoitteena on oppia perusta lukutaidolle, ja 3.–6. luokan aikana on tarkoitus lähteä syventämään lukutaitoa sujuvaksi ja monipuoliseksi. Samalla kehittyy muitakin tarpeellisia taitoja, sillä on vahvaa tutkimustulosta siitä, että sujuva lukutaito, sanatasolla sekä tekstitasolla, on yhteydessä luetun ymmärtämiseen (Watkins, 2017, s. 78; Torppa ym., 2021, s. 8). Modernissa yhteiskunnassa toimiminen edellyttää joka tapauksessa teknisen lukutaidon lisäksi ymmärtävää, erittelevää, tulkitsevaa ja arvioivaa lukutaitoa (Grünthal, 2020). Tämänlainen lukutaito kehittyy harjoituksen myötä lukemalla erilaisia ja erityylyisiä tekstejä niin vapaa-ajalla kuin koulussakin. Lukuharrastus on harrastus muiden rinnalla, jossa harjoittelu tekee mestarin.

## **2.2 Lukuharrastus**

Lukemisen kulttuuri on muuttunut vuosien aikana, ja nykyään kaunokirjallisuuden lukeminen nähdään harrastuksena muiden harrastusten kuten urheilun rinnalla (Harju, 2018).

Lukuharrastus voidaan yleisesti ottaen määrittellä monellakin tapaa. Yleisin ajatus kuitenkin on se, että lukuharrastus on säännöllistä, sitoutunutta ja omaehtoista lukemista, joka suoritetaan yleensä vapaa-ajalla koulun ja muun toiminnan ulkopuolella. Watkins (2017, s. 219) mainitsee lukuharrastuksen, johon hän viittaa käsitteellä ”extensive reading”, olevan suhteellisen helppoa, itseohjautuvaa ja nautintoa tuottavaa lukemista verrattuna esimerkiksi oppitunnilla tapahtuvaan intensiiviseen lukemiseen, jossa painopiste on haastaa oppilaita lukijoina ja tekstin ymmärtäjinä. Myös Aerila ja kumppanit (2019) painottavat, että lukuharrastuksen ydin on vapaaehtoisuus, mielihyvä ja minuuden rakentaminen.

Nautinnon lisäksi lukuharrastuksella on lukuisia muitakin positiivisia vaikutuksia.

Lukuharrastuksen hyötyjä ovat lukemisen sujuvuuden paraneminen, lukumotivaation kasvu, kielelliset edut, pidempien tekstien lukeminen sekä kulttuurisen tietämyksen edistäminen (Watkins, 2017, s. 219). Torpan ja kumppaneiden (2021) tutkimuksen tulokset tuovat esille, että oli lapsi millä luokka-asteella tahansa, lukemisesta innostuminen ja lukuharrastuksen

aloittaminen parantavat luetun ymmärtämisen tasoa seuraavana lukuvuonna.

Lukemisharrastuksen aloittamisella ei siis ole mitään yläikärajaa, vaan sen aloittaminen minkä ikäisenä tahansa vaikuttaa positiivisesti teknisen lukutaidon osa-alueisiin sekä pitkäjänteisyyteen.

Lukuharrastuksen pääideana on lukea omaehtoisesti kirjoja, novelleja, runoja tai muita itseä kiinnostavia tekstejä. POPS (2016) tuo esille, miten suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa 3.–6. luokan kohdalla on pyrkimyksenä harjaannuttaa oppilaat lukemaan kokonaisia teoksia lyhyiden tekstien sijaan sekä näin vakiinnuttaa lukuharrastuksen kehittymistä. Tilastokeskuksen (2019) tietojen mukaan lukuharrastus on edelleen yleistä lasten ja nuorten keskuudessa, mutta kokonaisten luettujen kirjojen määrä on vähentynyt. Näiden tietojen mukaan on tärkeä ohjata lapsia ja nuoria kokonaisten teosten pitkäjänteiseen lukemiseen ja näin ollen myös sellaisen itseä kiinnostavan luettavan etsimiseen, jonka haluaa lukea loppuun.

Harju (2018) havainnoi tutkimuksessaan Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran *Elämäni lukijana* -keruuta (2014), jossa lapset ovat itse kertoneet mieluisista lukemisen tavoista ja lukukokemuksista. Aineistosta selvisi, että lapset nostivat esille mieluisan luettavan tärkeyden sekä valinnanvapauden (s. 54). On siis olennaista lukemaan kannustamisessa löytää lapsen mielenkiintoa vastaavaa luettavaa eikä olettaa kaikkien pitävän juuri siitä kirjasta, jota luetaan luokassa yhdessä. Oppilaille pitää antaa myös mahdollisuuksia valita luettava kirja ilman minkäänlaisia vaihtoehtoja. Sanoma Pron artikkeliin haastateltu Anu Löyttyniemi (Sanoma Pro, 2021) toteaa: ”Ohjeeni oppilaille on aina ollut: jos joku kirja tai teksti ei iske, ota toinen. Kirjoja riittää”. Innostus lukemiseen lähtee oikean kirjan löytämisestä, missä apuna toimii esimerkiksi kirjallisuudenlajeihin ja genreihin tutustuminen. Peruskoulussa opettajien tehtävänä on herättää oppilaissa lukuintoa sekä tuoda eri kirjallisuuden lajeja oppilaiden tietoisuuteen (Harju, 2018, s. 54). Tutustuessaan kirjallisuuden lajien tyypillisiin piirteisiin ja tunnetuimpiin kirjoihin lapsi saattaa huomata pitävänsä esimerkiksi fantasiakirjallisuudesta, ja näin kiinnostus lukemiseen alkaa kasvaa.

Kirjallisuuden lukemisen hyötyjä on perusteltu monesta eri näkökulmasta ja sillä on valtavia positiivisia vaikutuksia moniin eri taitoihin ja oppimisen osa-alueisiin. Onkin todettu, että kaunokirjallisuuden lukemisella olisi suurin merkitys lapsen lukutaidon tasoon (Leino ym., 2019). Kaunokirjallisuus nimittäin koostuu yleisesti pitkistä teksteistä, jotka ovat täynnä rikasta kieltä ja monipuolista sanastoa. Kaunokirjallisuuden lukemisen on havaittu parantavan

teknisen lukutaidon lisäksi myös sosiaalisia taitoja. Kidd ja Castanon (2013) tutkimus toi ilmi, että kaunokirjallisuuden lukeminen vaikuttaa positiivisesti ihmisen tunnetaitoihin ja empatiakykyyn. Usein kaunokirjallisuudessa käsitellään ihmisten tunteita, ajatuksia ja elämää. Fiktiiviset tekstit antavat siis lukijalle tarttumapintaa ja kokemuksia erilaisissa tilanteissa toimimiselle sekä yleisesti ymmärrystä maailmasta ja elämästä (Aerila & Kauppinen, 2021). Nämä havainnot tukevat käsitystä, että kirjallisuuden lukeminen ei ole yhteydessä pelkästään lukutaitoon, vaan se antaa eväitä taitoihin, jotka ovat tärkeitä yhteiskunnassa toimittaessa, kuten pitkäjänteisyys, empatiataidot sekä ajattelutaidot.

### **2.3 Lukumotivaation vahvistaminen**

Nykyään lasten ja nuorten kannustaminen ja motivoiminen lukemaan on haastavaa, kun ympäriltä löytyy kaikkea muutakin kiinnostavaa tekemistä (Majonen, 2020, s. 130). On tärkeää saada lapsi kiinnostumaan lukemisesta ilman, että sitä ohjataan ulkopuolelta esimerkiksi palkkioiden avulla (Majonen, 2020). Tällä viitataan sisäiseen motivaatioon, joka tarkoittaa, että kirjoja luetaan niistä saatavan nautinnon ja hyvän olon takia (De Naeghel, ym., 2012, s. 1007). Sisäinen motivaatio on siis iso osa lukumotivaation ja näin ollen myös lukuharrastuksen kehittymistä. Majonen (2020, s. 130–134) esittelee teoriassaan kymmenen kategorian avulla erilaisia tapoja, joilla lapsen tai nuoren vanhempi, opettaja tai esimerkiksi kaveri pystyy vahvistamaan lukumotivaatiota.

Ensin Majonen (2020) tuo esille minäpystyvyyden, jolla tarkoitetaan henkilön omaa kokemusta ja ajatusta omasta suoriutumisesta ja osaamisesta. Lukumotivaatiota voidaan vahvistaa tukemalla lapsen minäpystyvyyttä opettamalla esimerkiksi lukustrategioita, antamalla rakentavaa palautetta tai tarjoamalla positiivisia sijaiskokemuksia (Majonen, 2020). Minäpystyvyyden vastakohtana Majonen (2020) nostaa lukemispalkkiot ja niiden vaikutuksen lukumotivaatioon. Vaikka sisäisen motivaation on etusijalla lukumotivaation kehittämisessä, voi ulkoisella motivaatiolla olla positiivista vaikutusta lukumotivaatioon (Majonen, 2020). Tämänlaisia palkkioita voivat olla esimerkiksi keuhut, diplomit tai jokin materia. Lukudiplomit ovatkin yksi tunnetuimmista opettajien työtavoista, joka hyvin toteutettuna voi huomaamatta kasvattaa oppilaan lukemien kirjojen lukumäärää ja lukurepertuaaria ilman kokemusta kilpailusta (Happonen, 2020, s. 221).

Kolmantena kategoriana on kiinnostavien ja ikätasolle sopivien kirjojen saatavuus (Majonen, 2020). Kun lasten ja nuorten saatavilla on oikeantyyllisiä kirjoja, lukeminen on motivoivaa

sekä innostavaa, ja se houkuttelee lukijan uppoutumaan kirjan maailmaan, (Majonen, 2020). Sopivat kirjat eivät aina kuitenkaan ole niitä sen hetken suosituimpia kirjoja, joten on tärkeä auttaa lasta ja nuorta tutustumaan myös erilaiseen ja haastavampaankin kirjallisuuteen, mikä ei ole sillä hetkellä pinnalla (Happonen, 2020, s. 219). Tähän liittyy myös Majosen (2020) neljänneksi kategoriaksi erottama valinnanvapaus, jonka tärkeyttä hän korostaa lukumotivaation syntyisessä. Valinnanvapaus tarkoittaa yksinkertaisuudessaan sitä, että lapsi saa valita itse mitä lukee. Majonen (2020) painottaa valinnanvapauden merkitystä vedoten itseohjautuvuusteoriaan, jonka mukaan omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti toimiva lapsi suhtautuu positiivisemmin ja motivoituneemmin kyseiseen toimintaan. Siispä mahdollisuus valita itseä kiinnostavaa luettavaa tukee lukumotivaatiota ja lukuinnon heräämistä. Itseohjautuvuusteorian mukaan myös turvallisella ja positiivisella ympäristöllä on vaikutusta sisäiseen motivaatioon (Majonen, 2020). Majonen (2020) nostaakin yhdeksi kategoriaksi yhteenkuuluvuuden tunteen. Etenkin opettajan ja oppilaan sekä luokan oppilaiden välinen positiivinen vuorovaikutussuhde parantaa lukusmotivaatiota (Majonen, 2020).

Majonen (2020) kertoo innostavalla kouluopetuksella olevan vaikutusta lapsen ja nuoren sisäisen motivaation kehittymiseen. Hän tuo tässä kategoriassa esille etenkin itsenäisen lukemisen, luetusta keskustelun sekä kirjavinkkaukset. Majonen (2020) painottaa, että on tärkeä järjestää koulussa aikaa itsenäiselle lukemiselle, jossa lapsi ja nuori saa lukea rauhassa omaan tahtiin. On lisäksi olennaista kannustaa oppilaita omaehtoiseen itsenäiseen lukemiseen myös koulun ulkopuolella. Lukemisen ohella on tärkeä keskustella luetuista kirjoista ja teksteistä, sillä se lisää innostusta lukemista kohtaan (Majonen, 2020). Keskusteleminen antaa lukijalle mahdollisuuden esimerkiksi kertoa oman mielipiteensä tai kuulla muiden keskustelijoiden ajatuksia kirjasta. Grünthal ja kumppanit (2019) toteavat kirjoista keskustelun olevan yhteisöllistä toimintaa, mikä innostaa lukemaan lisää. Lukuvinkki taas on niin sanottu myyntipuhe, jonka avulla pyritään saamaan vastaanottaja kiinnostumaan kirjasta ja parhaassa tapauksessa lukemaan sen. Opettaja suosittelee usein oppilaille kirjoja, joista ajattelee heidän pitävän ja näin houkuttelee heidät lukemisen pariin (Majonen, 2020). Kirjavinkki onkin opettajien eniten käyttämä kirjallisuuden opetuksen keino (Grünthal ym. 2019). Koulukontekstissa kirjavinkkaus tulee usein opettajalta oppilaalle, mutta myös oppilaat voivat vinkata kirjoja toisilleen tai kirjastonhoitaja voi pitää koululaisryhmille kirjavinkkauksia. Toisaalta kirjavinkki voi olla lähtöisin myös kirjallisesta lähteestä kuten oppikirjasta.

Seuraavana kategoriana on lukemisen hyötyjen korostaminen, jolla tarkoituksena on saada lapset ja nuoret tiedostamaan, mihin he lukemista ylipäättään tarvitsevat (Majonen, 2020). Usein tämä saattaa aikuisiltakin jäädä itsestäänselvyydeksi, joten lapsille pitäisi selkeämmin kertoa kirjallisuuden lukemisen eri tavoista ja tarkoituksista, kuten viihdyttäminen, sivistäminen tai tiedonhaku (Aerila & Kauppinen, 2019). Majonen (2020) tuo esille, miten tärkeää on, että lasten ja nuorten kanssa keskustellaan lukemisen positiivisista vaikutuksista. Kun hyödyt lukemisen taustalla ymmärretään, myös arvostus ja asennoituminen sitä kohtaan muuttuu. Hyötyjen korostamisen myötä myös lukemisen oppimiskeskeisyys kasvaa. Majonen (2020) määrittelee oppimiskeskeiset tavoitteet tarkoittamaan esimerkiksi tekstin ymmärtämistä, soveltamista luetun pohjalta tai uuden tiedon linkitystä vanhaan. Oppimiskeskeisillä tavoitteilla on yhteys oppilaan lukumotivaation kasvattamiseen (Majonen, 2020). Majonen (2020) nostaa tämän kahdeksanneksi kategoriaksi.

Yhdeksäntenä kategoriana on lukemisen mallit, joilla tarkoitetaan henkilöitä lapsen elämässä, jotka toimivat positiivisena esimerkkinä lukemiselle (Majonen, 2020). Esikuvana lukemiselle voi toimia oikeastaan kuka tahansa henkilö, jota lapsi arvostaa tai jonka kanssa hän viettää paljon aikaa (Majonen, 2020). Usein näitä malleja lapsen elämässä ovat vanhemmat ja muut sukulaiset, opettajat sekä ystävät. Lukemisen mallit peilautuvat usein kodin lukemiskulttuuriin. Majonen (2020) erottaakin viimeisenä kategoriana kodin lukemista tukevan ilmapiirin. Tällä voidaan tarkoittaa, vaikka sitä, että kotona luetaan tietoisesti, kirjoja on saatavilla, vanhemmat kannustavat lukemaan tai lukevat itse ja kirjoista keskustellaan kotona mielenkiinnolla (Majonen, 2020). Vanhemmat pystyvät siis vaikuttamaan valtavasti lasten ja nuorten lukumotivaation kehittymiseen toimimalla itse lukemisen malleina ja suunnannäyttäjinä.

## **2.4 Oppikirja välineenä ja tutkimuskohteena**

Oppikirjan voidaan ajatella olevan opetuksen kulmakivi. Monet tutkijat ovat havainneet, että oppikirja on opettajien yleisin ja tärkein työväline opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Ruuska, 2015a; Moate, 2021; Tainio, 2012). Aikaisemmin oppikirjat ovat jopa olleet ainoat tiedonlähteet luokahuoneessa. Ne sisältävät suuren osan siitä tiedosta, jonka oppilaiden on tarkoitus oppia milläkin luokka-asteella. Ruuska (2015a, s. 21) toteaa ettei oppikirja kuitenkaan sinänsä ole tietokirja, vaikka se sisältääkin paljon monenmoista tietoa, sillä sen kirjoittamista on ohjannut tietty opetussuunnitelma sekä lukijakunta. Tietokirjasta poiketen oppikirja on tehty lähestymällä tietoja ja taitoja kasvatuksellisesta ja pedagogisesta

näkökulmasta havainnollistamalla, mallintamalla sekä yksinkertaistamalla asioita oppijalle selkeään muotoon (Ruuska, 2015a, s. 21). Oppikirja nähdään siis jo sen tekovaiheessa olennaisena välineenä oppijan ja oppimisen välillä, jolloin on tärkeä ymmärtää niiden sisältöjä ja lähestymistapoja syvällisesti.

Monet ovat kuitenkin tällaista oppikirjakeskeistä opetusta vastaan ja tämä opetustapa on saanut paljon kritiikkiä niskaansa jo vuosikymmenien ajan. Jo Jyväskylän seminaarissa oli puhetta siitä, että opetuksen pitäisi perustua omakohtaisiin havaintoihin ja oppikirjojen käyttöä tulisi välttää (Halila 1963). Vaikka oppikirja on luotu sen hetkisen opetussuunnitelman pohjalta, ei se kata kaikkea tarvittavaa. Tällöin on opettajan päätöksessä, miten hän asiat opettaa, ja millä tavalla hän toteutettua kaikki opetussuunnitelmassa vaaditut tavoitteet. Kujamäki (2014) kritisoi paljonkin oppikirja- ja opettajakeskeistä opetusta, jonka hän näkee opettajalle turvallisena mutta yksitoikkoisena menetelmänä. Hänen ajatuksenaan on luoda eheitä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia, joissa oppikirjan sijasta oppija ja opittava asia on keskiössä. Ruuska (2015b, s. 43) taas katsoo asiaa eri kantilta ja toteaa, että yleisesti oppikirja ohjaa opetusta ja on opetuksen runko, joka auttaa oppilasta pysymään kärryillä informaatiotulvassa kertoen oppilaille selkeästi, mitä lukuvuoden aikana olisi tarkoitus käsitellä ja oppia. Tämä korostaa käsitystä, että oppikirja on apuväline, jonka avulla etenkin oppilas näkee opetuksen aihealueet ja opittavat asiat sekä pystyy seuraamaan oppiaineessa etenemistä. Oppikirja ei kuitenkaan ole työvälineenä pakollinen, vaan oppilaslähtöinen opetus, jonka keskiössä on monipuoliset materiaalit, voi olla oppilaille hyvinkin hedelmällistä.

Oppikirjojen tutkiminen on ollut vähäistä niiden ympärillä pyörivistä keskusteluista huolimatta. Se on kuitenkin sääli, sillä oppikirjat kertovat hyvin paljon aikansa maailmasta, yhteiskunnasta, arvoista ja opetukseen liittyvistä tavoitteista. Hiidenmaa (2015, s. 27) tuo ilmi, että oppikirjojen systemaattinen tutkimus on puutteellista, vaikka se onkin suosittu aihe pro gradu -töissä ja opinnäytetöissä. Tämän voidaan ajatella viittaavan siihen, että tulevat opettajat ja kasvattajat kokevat oppikirjojen tutkimisen ja näin ollen myös kehityksen tärkeäksi toisin kuin esimerkiksi tutkijat, jotka jättävät ne taka-alalle niiden yleisyyden takia. Vaikka opetus on siirtynyt enemmän pois oppikirjalähtöisestä opetuksesta, on se nykypäivänä silti vielä iso osa kouluarkea, jonka takia niiden tutkimus ja kehitys on olennaista.

### 3 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa selvitämme, millä tavoin viidennen luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa nostetaan esille lukeminen ja lukuharrastus. Tarkastelemme siis, miten kahden eri kirjasarjan oppikirjoissa näkyy lukuharrastukseen kannustaminen, ja mitä keinoja ne mahdollisesti käyttävät tukeakseen lasten lukuharrastusta ja lukuinnon syntymistä. Tutkimusongelmat rajattiin seuraavaan kahteen kysymykseen:

1. Miten lukuharrastukseen kannustaminen ilmenee viidennen luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa?
2. Millaisia eroja kahden eri kirjasarjan oppikirjojen välillä on havaittavissa lukemaan innostamisen keinoissa?

## 4 Menetelmä

Tässä luvussa kerromme tarkemmin tutkimuksen aineistosta, toteutuksesta ja tutkimusetiikasta. Käymme läpi vaihe vaiheelta, miten tutkimus eteni, miksi toimimme juuri näin, ja miten saimme tulokset kasaan.

### 4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksemme aineisto on kerätty kahdesta viidennen luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjasta, Uusi Kipinä 5 ja Huima 5, jotka molemmat noudattavat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Uusi Kipinä 5 on Otavan 2019 vuonna kustantama oppikirja ja Huima 5 on vuonna 2021 Sanoma Pron kustantama oppikirja. Käytämme oppikirjoista lyhenteitä Uusi Kipinä 5 (=UK5) ja Huima 5 (=H5). Valitsimme kirjat harkitusti, sillä oli tärkeää, että aineisto olisi rikasta ja antoisaa tutkimuksemme kannalta antaen samalla hyvän kuvan tämänhetkisten oppikirjojen sisällöistä lukuharrastuksen näkökulmasta. Tämän vuoksi päädyimme valitsemaan oppikirjat kahdelta Suomen suurimmalta kustantamolta: Sanoma Pro ja Otava. Halusimme ottaa oppikirjat eri kustantajilta, sillä koimme sen tuovan tutkimukseen syvyyttä. Eri kustantajat tuovat oppimateriaaleissaan esille eri aiheita erilaisia keinoja käyttäen, joten saimme tutkimukseemme kaksi näkökulmaa siihen, miten oppikirja voi lähestyä lukumotivaation tukemista. Näin pystyimme myös tutkimaan painottavatko eri kirjasarjat ja kustantajat eri asioita lukuintoon ja lukuharrastukseen liittyen.

Uusi Kipinä 5 on kustannusyhtiö Otavan kustantama suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirja (Otava, ei pvm.). Oppikirjasta on olemassa myös alaspäin eriyttävä painos ja digikirja. Oppikirjan rinnalle on tehty myös tehtäväkirja, S2-tehtäväkirja sekä digitehtävät. Lisäksi kirjasarjaan kuuluu opettajanopas lisämateriaaleineen. Näistä monista Uusi Kipinä 5 –sarjan painoksista keskityimme tutkimuksessamme kuitenkin vain oppikirjan painettuun yleisversioon. Uusi Kipinä 5 -kirjaa kuvaillaan kirjan takakannessa oppimateriaaliksi, joka antaa lukijalleen perustaidot äidinkielestä ja kirjallisuudesta. Selostuksessa korostuvat lukeminen ja kirjoittaminen, oppiminen yksin ja ryhmässä, projektit, kirjavinkit sekä kielitieto.

Uusi Kipinä 5 on jaettu sisällöltään kuuteen jaksoon, joissa jokaisessa korostuu eri osaamisen alue: kirjoittaminen, tiedonhaku, kielen tutkiminen, lukeminen, tekstin tutkiminen ja kielen käyttäminen. Yksittäinen jakso alkaa aina jatkokertomus tarinalla, jonka juoni etenee jaksosta toiseen siirryttäessä. Jaksojen aikana syvennyttään oppimaan erilaisia taitoja, kuten luku- tai

mediataitoja, tehdään projektitehtäviä ja tutustutaan kirjavinkkeihin. Lopuksi kirjan viimeisiltä sivuilta löytyvät vielä kielitietoa, oikeinkirjoitusta sekä lähteiden merkitsemistä ohjaavat lyhyet osiot.

Huima 5 on kustannusyhtiö Sanoma Pron kustantama suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirja (Sanoma Pro, ei pvm.). Samoin kuin Uusi Kipinä 5 -kirja, myös Huima 5 tarjoaa useita eri versiota opetuskäyttöön aina S2-oppikirjoista, digimateriaaleihin ja sovelluksiin. Myös opettajalle on saatavilla opettajanopas sekä painettuna että digitaalisena. Keskitymme kuitenkin myös Huima 5 -kirjan kohdalla vain painetun yleisversion tarkasteluun. Huima 5 -kirjan esittelyteksteissä nostetaan esille erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaidot, erilaiset tekstilajit, monipuoliset kirjavinkkaukset sekä tehtävät. Kuvauksissa mainitaan myös elävöittävät kuvitukset, eriyttäminen ja monilukutaito.

Huima 5 koostuu viidestä eri jaksosta, jotka koostuvat pääosin erilaisista tekstikatkelmista ja niihin liittyvistä tehtävistä. Luku- ja kirjoitustaidon taitoja harjoitellaan siis kirjassa ennen kaikkea tekstien kautta oli kyseessä sitten katkelma romaanista, runo tai tietoteksti. Tekstikatkelmien lisäksi jokainen kirjan jakso sisältää lukuvinkkiaukeaman sekä toiminnallisemman tehtäväaukeaman, jossa jotakin oppiaineen temaa lähestytään tekemisen kautta. Oppikirjan lopusta löytyvät vielä osiot, joissa on tiivistettynä vinkkejä ja ohjeita opiskeluun.

## **4.2 Tutkimuksen toteutus**

Koska valitsimme tutkimuskohteeksemme sen, miten suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjat kannustavat lapsia lukemaan ja tuovat esille lukuharrastusta, koimme selkeäksi lähteä tutkimaan aihetta laadullisella tutkimusotteella. Laadullisen menetelmän kautta syvensimme ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja kuvasimme kyseistä ilmiötä mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Puusa & Juuti, 2020, s. 11). Oppikirjojen kuvailu, tulkinta ja analysointi vaati mielestämme laadullisen tutkimusotteen, ja aineistomme ollessa suppea emme olisi saaneet riittävästi tietoa kvantitatiivisin menetelmin voidaksemme tuottaa sen avulla selkeitä johtopäätöksiä. Laadullisessa tutkimuksessa ajatuksena on tutkia aineistoa keskittyen vain yhteen tutkimuksen kannalta olennaiseen näkökulmaan eli teoreettis-metodologiseen näkökulmaan, jonka avulla aineistosta pystyy poimimaan vain omalle tutkimukselle relevantit asiat (Alasuutari, 2011). Meidän tutkimuksessamme tämä näkyy

siinä, miten analysoimme oppikirjoja juuri lukuharrastuksen näkökulmasta. Kaikki muu kirjoissa oleva jäi tutkimuksen ulkopuolelle.

Laadullisen tutkimuksen analyysit voidaan jakaa kolmeen kategoriaan riippuen teorian merkityksestä tutkimuksessa: aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 95). Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisemmat tiedot ja teorit eivät vaikuta analyysiin, vaan analyysiyksiköt valitaan tarpeiden ja tarkoitusten mukaan pyrkien luomaan tutkimusaineistosta teoreettista kokonaiskuvaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 95). Vastakohtana taas on teorialähtöinen analyysi, jossa koko tutkimuksen sekä tutkimusaineiston analyysin perustana on jokin tietty teoria, malli tai kehys, johon aineisto pyritään suhteuttamaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97). Teoriaohjaava analyysi taas on näiden kahden metodin välimuoto, jossa teoria toimii ikään kuin apunuorana, mutta se ei suoraan ole perustana tutkimusaineiston analyysille (Tuomi & Saravuori, 2018, s. 96).

Tutkimuksemme on teoriaohjaava, sillä hyödynsimme Majosen (2020) teoriaa lukumotivaation tukemisesta, mutta muokkasimme sitä jonkin verran, jotta se sopisi meidän aineistoomme ja olisi täysin relevantti tutkimuksemme kannalta. Majonen (2020) tuo teoriassaan esille monta erilaista tapaa, joilla pystytään kehittämään lapsen ja nuoren lukumotivaatiota, ja ne on jaettu seuraaviin kategorioihin: minäpystyvyys, valinnanvapaus, kiinnostavien ja ikätasolle sopivien kirjojen saatavuus, yhteenkuuluvuuden tunne, lukemaan motivoivaa kouluopetus, lukemisen hyötyjen korostaminen, oppimiskeskeiset tavoitteet, lukemisen mallit, lukemispalkkiot, kodin lukemista tukeva ilmapiiri. Tutkimme kategorioita siitä näkökulmasta, voisiko niitä mahdollisesti löytyä oppikirjoista. Tämän kautta poimimme kategoriat, jotka muutimme analyysikehikoksemme (taulukko 1). Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineiston tarkoituksen mukaan aineiston pohjalta, kuitenkin hyödyntäen aikaisempaa teoriaa, jolloin aikaisemman tiedon vaikutus on mahdollista havaita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 96). Teoriaohjaavuuteen nojaten erotimme myös kategorian ”lukemaan motivoiva kouluopetus” alla mainitut keinot, itsenäinen lukeminen, luetusta keskustelu ja lukuvinkit, omiksi kategorioiksi. Päädyimme tähän ratkaisuun, sillä mainitut keinot olivat mielestämme keskeisiä oppikirja-analyysin näkökulmasta.

Sisällönanalyysiä voidaan pitää perusanalyysimenetelmänä, joka toimii jollakin tavalla pohjana isolle osalle laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Valitsimme tutkimuksemme analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, sillä tarkastelimme

oppikirjoja ja niiden sisältöä lukuharrastuksen näkökulmasta luoden tarkan kuvan sisällöistä löytyvistä teemoista. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 106) määrittelevät sisällönanalyysin kirjallisen dokumentin sisällön systemaattisena tutkimuksena, jossa tavoitteena on ilmaista sen sisältöä sanallisesti tuoden esille siitä löytyviä teemoja ja merkityksiä. Tavoitteemme oli näin tutkia lukemaan kannustamista uudesta näkökulmasta tuoden informaatiota aiheesta sekä uusia tapoja tarkastella aihetta eri näkökulmista.

Koska laadulliseen analyysiin voi sisällönanalyysin lisäksi sisällyttää myös sisällön erittelyä, jossa tarkoituksena on kuvata aineiston sisältöä kvantitatiivisin menetelmin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 106), päädyimme tutkimuksessamme käyttämään menetelmänä niitä molempia. Tunnistamme kuitenkin, että erittelyn kautta saamamme luvut eivät ole yleistettäviä, vaan muodostavat enemmänkin yleiskuvan tutkittavien oppikirjojen sisällöistä lukuharrastuksen näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusyksiköiden rajallinen määrä ja tutkittava ilmiö vaikuttavat siihen, että lukumäärien ja tilastollisten todennäköisyyksien tutkiminen ei ole tarpeen tai edes mahdollista (Alasuutari, 2011). Koimme kuitenkin lukujen tuovan lisää ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön, luoden siitä selkeän kokonaisuuden yhdessä sanallisen kuvauksen kanssa.

### 4.3 Aineiston käsittely

Tutkimuksemme analyysikehikon pohjana toimi Majosen (2020, s. 130–134) teoria siitä, millä tavoin lasten ja nuorten kiinnostus lukuharrastukseen kasvaa sekä miten siihen pystyy vaikuttamaan. Emme kuitenkaan käyttäneet teoriaa kokonaisuudessaan, vaan poimimme sieltä tutkimuksemme kannalta tärkeimmät osa-alueet. Harkinnanvaraisen suunnittelun jälkeen tutkimuksemme analyysikehikoksi valikoitui yhdeksän kategoriaa, jotka kuvaavat sitä, millä tavoin innostusta ja motivaatiota lukemiseen pystyy vahvistamaan juuri oppikirjojen näkökulmasta (taulukko 1). Kategoriat eivät olleet toisiaan poissulkevia; osa analyysiyksiköistä saattoi esiintyä useammassa kategoriassa. Päädyimme valitsemaan juuri nämä yhdeksän kategoriaa osaksi tutkimusta, koska niiden sisältöjä on mahdollista tarkastella juuri oppikirjoista käsin. Olisi esimerkiksi ollut tutkimuksemme kannalta turhaa ottaa analyysiin mukaan kategoria ”kodin lukemista tukeva ilmapiiri” oppikirjoja tutkittaessa, sillä kotona tapahtuva lukemiseen liittyvä toiminta ei tule esille oppikirjojen sisällöistä.

**Taulukko 1.** Analyysikehikko

Kategorian nimi	Kategorian määritelmä	Esimerkki analyysiyksiköstä
-----------------	-----------------------	-----------------------------

1 Itsenäinen lukeminen	Oppikirjassa ohjataan oppilasta lukemaan itsenäisesti kokonaisia kirjoja tai katkelmia kirjallisuudesta.	”Lue yksi kirjoista ja valitse yksi tehtävistä.” (UK5, s. 30)
2 Luetusta keskustelu	Oppikirjassa ohjataan oppilasta keskustelemaan lukemastaan tekstistä tai kirjallisuudesta muiden kanssa.	”Lukupiirissä ryhmä lukee samaa kirjaa, lukijat vaihtavat ajatuksia kirjasta ja jakavat lukukokemuksia.” (UK5, s. 104)
3 Lukuvinkit	Oppikirjassa suositellaan oppilaalle kirjoja, joista hän voisi kiinnostua ja joita hän voisi lukea.	Paula Noronen, Supermarsu palaa tulevaisuuteen (UK5, s. 151)
4 Lukemisen mallit	Oppikirja tarjoaa esikuvan tai mallin oppilaalle, jolla on positiivinen vaikutus oppilaan lukuinnon syntymiseen.	”Luen mielelläni tietokirjallisuutta useilta eri aloilta, eniten luen yhteiskuntaa ja politiikkaa käsitteleviä teoksia sekä luontokirjoja.” (H5 s. 25)
5 Oppimiskeskeiset tavoitteet	Oppikirjan kohdat, jotka ohjaavat oppilasta oppimaan lukemastaan tekstistä. Kategoriaan kuuluvat esimerkiksi tekstin ymmärtäminen, luetun pohjalta soveltaminen ja uuden tiedon linkitys jo opittuun tietoon.	”Kirjallisuuskäsitteet ovat lukijan työväline. Lukija tarvitsee niitä lukiessaan ja keskustellessaan kirjallisuudesta.” (UK5, s. 36)
6 Lukemisen hyötyjen korostaminen	Oppikirjan kohdat, joissa oppilaalle sanoitetaan lukemisen konkreettisia hyötyjä tai painotetaan ylipäätään sitä, että lukeminen on kannattavaa.	”Tiedonhankinnassa tarvitaan monenlaisia taitoja: pitää osata lukea ja tunnistaa erilaisia tekstejä ja tekstilajeja.” (UK5, s. 50)
7 Valinnanvapaus	Oppikirjassa annetaan oppilaalle mahdollisuus valita, mitä hän lukee.	”Lue jokin kirjoista ja tee yksi tehtävä.” (H5 s. 45)

8 Kiinnostavien ja ikätasolle sopivien kirjojen saatavuus	Oppikirja tarjoaa tai esittelee monipuolisesti erilaista viidesluokkalaiselle kiinnostavaa ja sopivaa kirjallisuutta.	”Mikä naurattaa sinua: hassut sivuhenkilöt, liioittelu, väärinkäsitykset, itselle nauraminen, liian suuret odotukset.” (H5, s. 22–23)
9 Minäpystyvyys	Oppikirja tukee oppilaan positiivista kuvaa itsestään lukijana tai tarjoaa työkaluja luku-harrastuksen rakentumiselle.	“Mikä on hauskin koskaan lukemanne kirja?” (H5 s. 23)

Kun olimme rakentaneet tutkimukselle sopivan analyysikehikon (taulukko 1) Majosen (2020, s. 130–134) teorian pohjalta sekä hankkineet käyttöömme Huima 5 ja Uusi Kipinä 5 -oppikirjat, aloitimme tutkimusaineistoon tutustumisen kirjoja selailemalla sekä keskustelemalla analyysikehikkomme kategorioista. Tämän jälkeen lähdimme tarkastelemaan oppikirjoja analyysikehikon avulla niin, että molemmat lukivat kirjat yksityiskohtaisesti alusta loppuun poimien ja luokitellen kategorioihin sopivia kohtia Excel-taulukkoon (taulukko 2). Molemmat oppikirjat luettiin siis kahdesti ja molempien tutkijoiden toimesta.

Aineiston käsittelyn jälkeen keskustelimme mahdollisista epäselvistä kohdista ja tarkastelimme tarvittaessa joitakin aineiston osia uudelleen. Pidimme silmällä myös koko analyysiprosessin ajan analyysikehikkoamme ja sen toimivuutta. Keskustelimme kategorisoinnista ja siitä, ovatko kaikki kehikkomme kategoriat relevantteja tutkimuksellemme. Halusimme pysyä avoimina sekä joustavina prosessin aikana vahvistaaksemme kokonaisuudessaan tutkimuksemme luotettavuutta. Päädyimmekin muokkaamaan joitakin kategorioita matkan varrella saaden lopulta kasaan version, joka antoi mielestämme parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiimme peilaten. Alkuperäiset kategoriamme olivat itsenäinen lukeminen, luetusta keskustelu, lukuvinkit, valinnanvapaus ja kiinnostavien ja ikätasolle sopivien kirjojen saatavuus. Tutkiessamme oppikirjoja niistä kuitenkin löytyi kohtia, jotka eivät täysin sopineet kyseisiin kategorioihin. Palasimme takaisin Majosen (2020) teoriaan, ja pohdimme, sopisivatko oppikirjojen kohdat joihinkin aikaisemmin pois jätettyihin lukumotivaation kehittämisen keinoihin. Lopulta otimme analyysikehikkoon mukaan myös kategoriat lukemisen mallit, oppimiskeskeiset tavoitteet, lukemisen hyödyt ja minäpystyvyys. Näin saimme kokoon lopullisen tutkimuksen analyysikehikon (taulukko 1).

**Taulukko 2.** Esimerkki UK5 oppikirjan analyysiyksiköiden kategorisoinnista

1. Itsenäinen lukeminen	2. Luetusta keskustelu
lukekaa teksti Elämäni tilkkutäkki s. 11	keskustele parisi kanssa tekstistä, arvo nopalla kysymykset s. 37
lue teksti Freestylehiihtäjä Pekka Hyysalo s. 20	keskustele parisi kanssa s. 43
lue teksti Päiväkirjamerkintöjä: torstai s. 24	anna jonkun lukea se, mitä kirjoitit ja keskustele siitä s. 91
lue yksi kirjoista ja valitse yksi tehtävistä s. 30	keskustelen lukemastani: luetusta keskusteleminen auttaa luetun ymmärtämistä ja syventää lukukokemusta s. 97

Analyysiyksiköiden kategorisoinnin jälkeen lähdimme tarkastelemaan aineistoamme ensin erittelyn avulla. Aineistomme oli jaettu yhdeksään kategoriaan, joten laskimme oppikirjoittain, kuinka monta analyysiyksikköä kussakin kategoriassa oli. Laskimme myös, kuinka monta analyysiyksikköä kussakin oppikirjassa oli yhteensä kaikki kategoriat laskettuna mukaan. Loimme saatujen lukumäärien perusteella graafiset esitykset havainnollistamaan aineiston jakautumista kategorioihin sekä yhden oppikirjan sisällä että kahden eri oppikirjan välillä (kuvio 1) (kuvio 2).

Tämän jälkeen lähdimme analysoimaan aineistoamme sisällönanalyysin keinoin.

Tarkastelimme aineistoa analyysiyksiköiden avulla ja tutkimme, millä tavalla eri kategoriat esiintyvät oppikirjoissa. Lähdimme yhdessä käymään aineistoa läpi kategoria kerrallaan. Aloitimme siis lukemalla ensimmäisestä kategoriasta molempien kirjojen osalta kaikki analyysiyksiköt läpi ja etsimme yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tutkimme, miten kategoria esiintyy oppikirjoissa, ja millaisia muita huomioita niistä löytyy. Kiinnitimme huomiota esimerkiksi siihen, onko luetusta keskustelu parin kanssa, ryhmässä vai koko luokan kanssa. Tällä tavalla kävimme läpi kaikki kategoriat.

#### 4.4 Tutkimuseettiset periaatteet

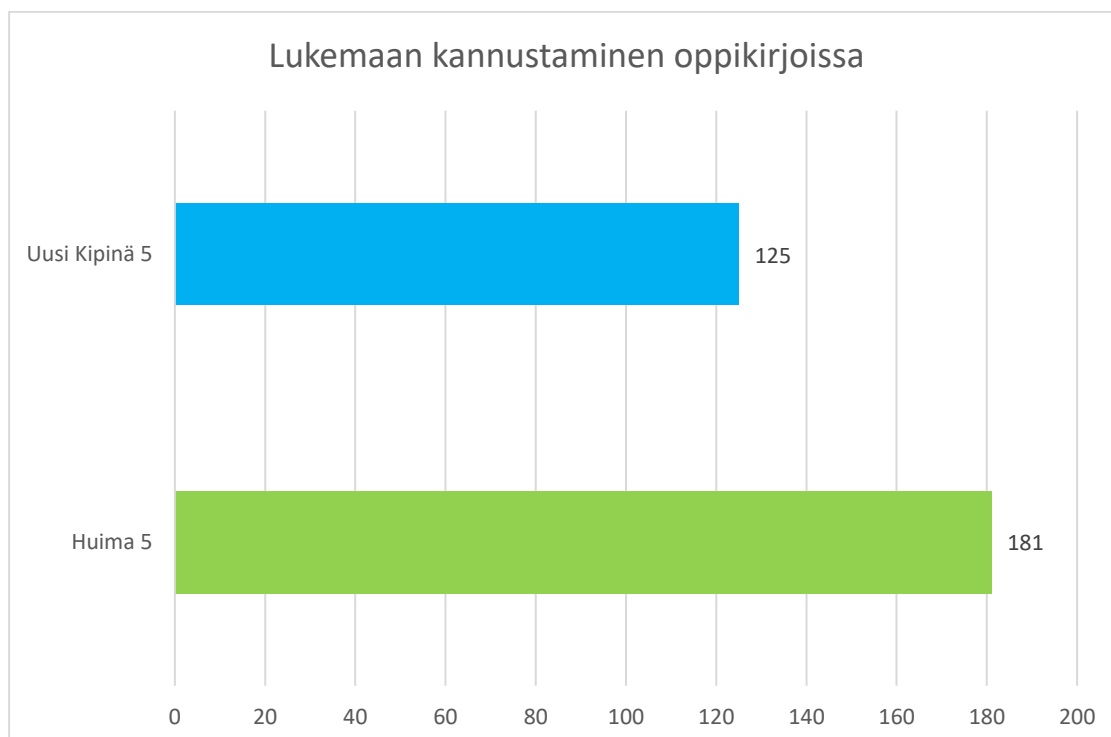
Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa otimme huomioon eettisyyden ja pyrimme noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ([TENK], 2023, s. 12) ohjeistuksia hyvään tieteelliseen käytäntöön. Ohjeistuksessa nostetaan esille etenkin luotettavuus, rehellisyys, vastuunkanto ja arvostus. Mainitut seikat näkyvät tutkimuksessamme etenkin oikeaoppisissa lähteiden käytössä ja lähdeviitteissä, jolloin tekstistä pystyy erottamaan tutkijoiden omat ajatukset

lähteiden lomasta. Olemme myös raportoineet jokaisen vaiheen mahdollisimman tarkasti, avoimesti ja puolueettomasti tuoden ilmi tutkimuksen etenemistä, toteutusta, perusteluita päätöksille sekä mahdolliset muutokset esimerkiksi toimintatavoissa. Tämänlainen läpinäkyvyys tutkimusprosessin ajan lisää luotettavuutta kokonaisuudessaan (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181).

Koska kyseessä on oppikirjatutkimus, tärkeänä osana tutkimusetiikkaa on oppikirjoihin liittyvät tekijänoikeuskysymykset sekä niiden käsittelyyn ja raportointiin liittyvät seikat. Oppikirjat ovat kaikille vapaata materiaalia, jolloin meillä ei ollut tarvetta kysyä lupaa niiden käyttämiseen tutkimustarkoituksessa. Huomioimme tekijänoikeudet ilmoittamalla kirjoista kaikki tarvittavat tiedot ja viittaamalla niihin selkeästi ja oikein, jolloin on selvää, milloin on kyse oppikirjan sisällöstä ja milloin omasta pohdinnastamme. Kunnioitimme tutkimusta tehdessä kustantamoja jättäen pois mahdolliset henkilökohtaiset mielipiteet oppikirjoihin liittyen esitellen sen sijaan vain löytyneitä sisällöllisiä havaintoja. Analyysin keskittyessä ainoastaan oppikirjojen sisältöihin ja niistä tehtäviin havaintoihin oppikirjoja ei esimerkiksi asetettu paremmuusjärjestykseen. Tällä osoitetaan arvostusta muita tutkijoita sekä kustantamoja kohtaan, mikä on tärkeä osa hyvää tieteellistä menettelytapaa (TENK, 2023, s. 12).

## 5 Tulokset

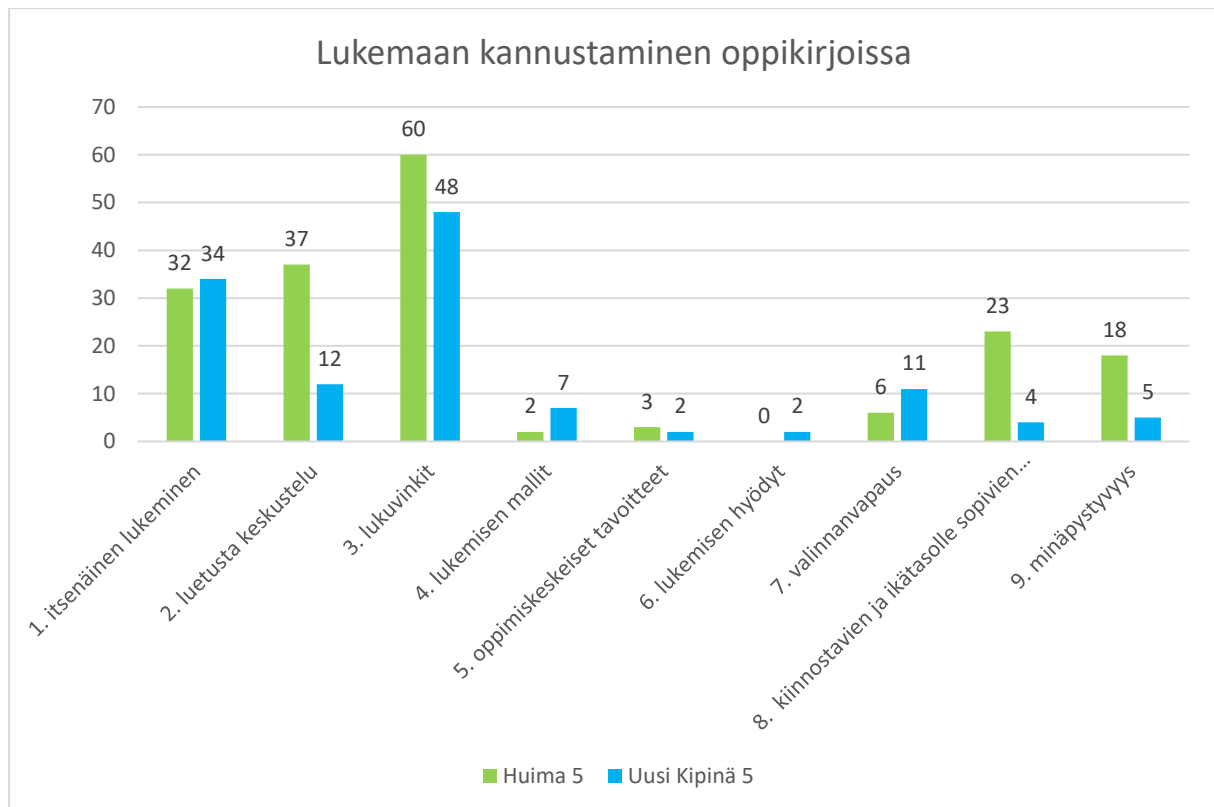
Tässä luvussa käymme läpi tutkimuksemme tulokset. Ensin käsittelemme tuloksia kokonaisuudessaan tutkien niitä oppikirjakohtaisesti kuvioiden avulla luoden kokonaiskuvan oppikirjojen sisällöistä. Esittelemme myös, millaisia eroavaisuuksia oppikirjojen väliltä on löydettävissä lukemaan innostamisen keinoissa. Tämän jälkeen tarkastelemme tuloksia analyysikehikon kategorioiden mukaan luoden tarkan kuvan siitä, millä tavoin suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ilmenee lukemiseen kannustaminen.



**Kuvio 1.** Kaikkien analyysiyksiköiden määrä oppikirjoittain

Oppikirjoista löytyy yleisellä tasolla paljon monenlaisia lukemaan motivoivia elementtejä, tehtäviä ja projekteja. Kokonaisuudessaan Huimasta löytyy Kipinään verrattuna jonkin verran enemmän kohtia, jotka voidaan luokitella lukemaan innostaviksi (kuvio 1).

Analyysiyksiköiden määrä Huimassa on noin yksi kolmasosa enemmän kuin Kipinässä. Molemmista luku on kuitenkin reilusti yli sadan.



**Kuvio 2.** Lukuharrastukseen kannustamisen tavat oppikirjoissa kategorioittain

Analyysiyksiköitä esiintyy joidenkin kategorioiden kohdalla molemmissa oppikirjoissa melko tasaisesti, mutta muutaman kategorian kohdalla erot ovat huomattavammat (kuvio 2).

Kategoriat 2, 8 ja 9 esiintyvät selkeästi enemmän Huimassa kuin Kipinässä. Muissa kategorioissa erot ovatkin hyvin pienet. Kategoriat 1 ja 3 erottuvat molemmissa oppikirjoissa selkeästi muita laajempina, ja ne ovatkin niin Huimassa kuin Kipinässä keskeisimmät kategoriat. Suurimpana kategoriana molempien oppikirjojen osalta voidaan siis sanoa olevan lukuvinkit. Suurena kategoriana esiin nousee myös luetusta keskustelu, mutta Kipinässä sen ero muihin ei ole niin huomattava kuin kategorioiden 1 ja 3 tapauksessa. Kyseisessä kategoriassa on myös isoin ero oppikirjojen välillä. Pienimmät kategoriat molempien oppikirjojen osalta taas ovat 5 ja 6. Katteoria 6 on lisäksi muista erottuva, sillä sitä ei esiinny Huimassa ollenkaan.

## 5.1 Itsenäinen lukeminen

Itsenäisen lukemisen –kategoriaan keräsimme oppikirjoista kohtia, jotka jollain tavalla ohjeistavat tai kannustavat oppilasta lukemaan itsenäisesti tai vaativat oppilaalta pidempiaikaisempaa pysähtymistä jonkin tekstin tai kirjan pariin.

Molemmissa oppikirjoissa oli paljon mahdollisuuksia itsenäiseen lukemiseen ja kirjoista löytyikin monenlaisia tekstejä. Oli niin katkelmia kokonaisista teoksista kuten Mila Teräksen *Kadonnut kaupunki* (H5 s. 28–30) kuin myös täysin oppikirjoihin suunniteltuja sekä kehitettyjä tarinoita ja tekstejä. Selkeä ero oppikirjojen välillä oli se, miten ne ilmaisivat itsenäistä lukemista aukeamien tehtävänannoissa. Uusi Kipinä 5:ssä jokaisen tekstin jälkeen ensimmäisessä tehtävänannossa kerrottiin, että teksti kuuluu lukea: ”Lue teksti *Tuleva ritari*” (UK5, s. 73). Tämänlainen toimintatapa ei taas näkynyt Huima 5:ssä, jossa tehtävänannot eivät kehottaneet lukemaan tekstiä vaan se oli sinänsä oletusarvoinen asia tehtävien teon kannalta.

Lyhyiden tekstikatkelmien lomassa oli lisäksi kokonaisten teosten lukemiseen kannustavia tehtäviä. Molemmissa oppikirjoissa oli kirjavinkkaus aukeamia, joissa esiteltiin kirjoja ja sen jälkeen oli muutama tehtävä, joista yksi oli selkeästi aiemmin esitelyihin kirjoihin viittaava: ”Lue yksi kirjoista ja valitse yksi tehtävistä” (UK5, s.30) ja ”Lue jokin kirjoista ja tee yksi tehtävä” (H5, s.23). Tämä ohjaa oppilaan lukemaan valitsemansa kirjan kokonaan omassa tahdissa. Itsenäinen lukeminen näyttäytyi oppikirjoissa siis sekä lyhyiden tekstikatkelmien että kokonaisten teosten lukemisena.

## 5.2 Luetusta keskustelu

Luetusta keskustelu tarkoittaa vuorovaikutteista keskustelua yhden tai useamman henkilön kanssa jostakin luetusta tekstistä tai kirjasta. Kirja tai usein oppikirjan tapauksessa tekstikatkelma voi olla kaikkien keskusteluun osallistujien tuntema tai vain yhden osapuolen tuntema, jolloin hän kertoo lukemastaan muille osapuolille mahdollisesti herättäen keskustelua. Kokosimme kategoriaan kohdat, joissa oppilaita kehoitetaan keskustelemaan jostakin kirjasta tai tekstikatkelmasta ryhmässä tai parin kanssa.

Molemmissa oppikirjoissa painottuivat valmiit kirjan antamat keskustelukysymykset liittyen luettuun tekstiin, joka yleisesti oli oppikirjassa esiintyvä tekstikatkelma: ”Keskustelkaa yhdessä” (H5, s.1 15) ja ”Keskustele parisi kanssa tekstistä, arvo nopalla kysymykset” (UK5, s. 37). Molemmista oppikirjoista, Kipinässä selkeästi Huimaa enemmän, löytyi jonkin verran vapaampiakin useamman hengen ryhmissä tehtäviä keskustelutehtäviä, joissa keskusteltiin tekstistä yleisellä tasolla: ”Keskustele katkelman herättämistä ajatuksista parisi kanssa tai ryhmässä (UK5, s. 99). Keskustelutehtävät olivat molemmissa kirjoissa lyhyempien tekstikatkelmien tarkastelua kokonaisten kirjojen sijaan. Uudessa kipinässä harjoiteltiin

keskustelutehtävien lisäksi myös lukupiirin järjestämistä ja siinä toimimista: ”Lukupiirissä ryhmä lukee samaa kirjaa, lukijat vaihtavat ajatuksia kirjasta ja jakavat lukukokemuksia” (UK5, s. 104).

### 5.3 Lukuvinkit

Lähestyimme lukuvinkit kategoriaan analyysissämme keräämällä oppikirjoista vinkatut kirjat lukuvinkki aukeamilta, mutta niiden lisäksi poimimme aineistoomme myös kaikki kirjalliset teokset, joiden nimi ja kirjoittaja oli mainittu oppikirjoissa muussa kontekstissa. Tällaisia kohtia olivat esimerkiksi lasten- ja nuortenkirjoista otetut tekstikatkelmat, joita käytettiin osana oppikirjojen tehtäviä.

Molemmat oppikirjat sisälsivät viisi kirjavinkkiaukeamaa, joissa esiteltiin muutama lasten- ja nuorten kirja. Kirjoista oli lyhyt esittelyteksti, joka jollakin tavalla kertoi kirjan juonesta tai muuten innosti oppilasta tarttumaan kirjaan:

”Roald Dahl, *Matilda*: Matilda on ihmelapsi, jolla on yliluonnollisia kykyjä. Hän rakastaa lukemista, mutta Matildan vanhemmat pitävät sitä ajanhukkauksena. Matilda saa tarpeekseen ja päättää antaa aikuisille opetuksen” (UK5, s. 82).

”Satu Leisko, *Unohtunut maa*: Pidätkö hahmoista, jotka vaikuttavat ensisilmäyksellä joltakin muulta, kuin mitä oikeasti ovat? Silloin saatat pitää liekoista” (H5, s. 91).

Oppikirjojen antamien lukuvinkkien lisäksi oppilaita kehoitettiin muutaman tehtävän kautta tekemään omat lukuvinkit jostakin heidän lukemastaan kirjasta: ”Tee kirjavinkkaus, jossa esittelet juuri tässä kirjassa käytettyä huumoria” (H5, s. 23). Näin oppilaat pääsevät suosittelemaan ja vinkkaamaan muille oppilaille kirjaa, josta he itse pitävät.

Lukuvinkkejä olivat myös kaikki kokonaisista kirjoista poimitut tekstikatkelmat, jotka antoivat pienen maistiaisen kirjasta ja saattoivat innostaa lukemaan koko kirjan. Katkelmat olivat monipuolisia ja molemmista oppikirjoista löytyi katkelmia tai esittelyjä sekä klassikoista, kuten Huimassa Tove Janssonin *Vaarallinen juhannus*, että uudemmissa tuttavuuksista, kuten Kipinässä Ronja Salmen *Onks noloo*. Lukuvinkkejä löytyi monipuolisesti eikä esimerkiksi mikään kirjailija noussut ylitse muiden.

## 5.4 Lukemisen mallit

Tutkimme, voiko henkilöiden lisäksi oppikirjoissa olla havaittavissa lukemisen mallia ja millä tavalla se voisi ilmentyä kirjallisessa muodossa. Keräsimme kategoriaan kohtia, joissa kerrotaan jonkin henkilön omista lukemistottumuksista tai esimerkiksi lempikirjoista.

Oppikirjoissa oli muutamia tekstejä ja kohtia, joissa oikean elämän henkilö toimi lukemisen mallina. Tällaisia olivat esimerkiksi henkilöesittelyt kirjailijasta tai kirjaston työntekijästä: ”Luen mielelläni tietokirjallisuutta useilta eri aloilta, eniten luen yhteiskuntaa ja politiikkaa käsitteleviä teoksia sekä luontokirjoja” (H5 s. 25). Tämän tyyppiset oikean elämän henkilöiden esittelyt antavat oppilaalle kuvaa siitä, millä tavoin ja millaista kirjallisuutta jotkut muut henkilöt lukevat. Oikean elämän henkilöiden lisäksi Kipinässä löytyi kohtia, joissa niin sanottu tekstin sisäinen fiktiivinen hahmo toimi lukemisen mallina. Henkilöhahmot esimerkiksi kertoivat lukutottumuksistaan, innostivat muita lukemaan tai kertoivat lempikirjoistaan: ”Istun vieläkin mielelläni Kipinän kyydissä, luen ja pohdin elämää” (UK5 s. 11).

Huimassa oli kohta, jossa itse oppikirja toimi ikään kuin mallina lukemiselle. Se antoi vinkkejä siihen, miten oppilas pystyy harjoittelemaan ja ylläpitämään omaa lukutaitoaan. Yhtenä vinkkinä kirjassa olikin ”muista lukea joka päivä, luen kirjoja, luen erilaisia tekstejä” (H5, s. 130), mikä antaa oppilaalle mallin siihen, kuinka kehittää omaa lukemistaan ja lukutaitoaan.

## 5.5 Oppimiskeskeiset tavoitteet

Tähän kategoriaan poimimme oppikirjoista tehtäviä, ohjeistuksia tai muita kirjan ominaisuuksia, jotka ohjaavat oppilasta ennen kaikkea oppimaan pelkän suoriutumisen sijaan. Oppimiskeskeisyyttä ei tuotu oppikirjoissa kovinkaan isosti esille ja molemmista oppikirjoista löytyi vain muutama kohta, jotka sopivat kategoriaan. Huimassa oli ohjeita ja vinkkejä oman lukutaidon kehittämiseen niin sujuvan lukutaidon, ymmärtävän lukutaidon kuin tietotekstin lukemisen näkökulmasta. Nämä vinkit tuovat esille, että lukutaito on oppimisen kannalta tärkeä taito. Kipinässä taas tuotiin esille, että kirjallisuuskäsitteiden tunteminen on osa hyvää lukukokemusta ja kirjallisuuskeskustelua. Vaikka oppimiskeskeisyys ei korostunut oppikirjoissa, niissä ei kuitenkaan ollut kilpailuun kehottavia tehtäviä tai ulkoista motivaatiota kuten lukudiplomia, mikä voisi johtaa suorituskeskeisyyteen.

## 5.6 Lukemisen hyödyt

Lukemisen hyödyt -kategoriaan oli koottu kohtia oppikirjoista, jotka sanoittavat lukijalle lukemisen konkreettisia hyötyjä tai jollakin muulla tavalla painottavat, että lukeminen kannattaa. Oppikirjat kertoivat todella vähän lukemisen hyödyistä. Huimassa ei ollut yhtäkään kategoriaan sopivaa kohtaa ja Kipinässä oli vain muutama. Nämä kohdat olivat kuitenkin vain yksi maininta osana isompaa kokonaisuutta, jossa tuotiin esille, miten lukutaito on tärkeä osa muita taitoja kuten tiedonhankintaa. Oppikirjat eivät siis juuri lainkaan korostaneet lukutaidon merkitystä tai lukuharrastuksen hyötyjä.

## 5.7 Valinnanvapaus

Lähestyimme tätä kategoriaa poimimalla oppikirjoista kohtia, joissa oppilasta ohjataan valitsemaan oman mielensä mukaan useammasta kirjasta tai muusta luettavasta vaihtoehdosta yksi. Oppilas pääsee tällöin vaikuttamaan siihen, mitä lukee, ja valitsemaan omien mielenkiinnon kohteidensa mukaan sopivan vaihtoehdon.

Iso osa valinnanvapaudesta painottui kirjavinkkiaukeamille. Niissä kehoitettiin valitsemaan yksi luettava kirja esiteltujen joukosta: ”Lue yksi kirjoista ja valitse yksi tehtävistä” (UK5 s. 82) ja ”Lue jokin kirjoista ja tee yksi tehtävä” (H5 s.45). Tämän kautta oppilas pääsee vaikuttamaan lukemiseensa sekä lukemaan kokonaisen teoksen omien mielenkiinnonkohteiden mukaan. Näiden lisäksi Kipinästä löytyi muutamia erilaisempia tehtäviä, joissa oppilaat pääsivät itse vaikuttamaan luettavaan tekstiin: ”Valitkaa teksti, josta teette kolmen kuvan kirjavinkkauksen” (UK5 s. 150). Kipinässä oli myös yksi vielä vapaampi tehtävä, jossa luettavan tekstin valintaa ei rajoitettu juuri ollenkaan genreä lukuun ottamatta: ”Valitkaa parin kanssa runo jostakin runokirjasta” (UK5 s. 159).

Tehtävien ohella Huimasta löytyi ihan oppikirjan alusta ”kirjallisuuden puu”, joka mallintaa oppilaalle erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia. Siinä esiteltiin suurimmat ja yleisimmät kirjallisuuden genret ja lajit. Tämä ohjaa oppilasta tutustumaan genreihin ja lajeihin monipuolisesti ja valitsemaan itselleen mieluisaa luettavaa. Luokittelimme tämän puun myös seuraavaan kiinnostavien ja ikätasolle sopivien kirjojen saatavuus -kategoriaan, sillä sen monipuolinen kirjallisuuden kuvaus voi auttaa oppilasta löytämään itseään kiinnostavaa luettavaa.

## 5.8 Kiinnostavien ja ikätasolle sopivien kirjojen saatavuus

Tässä kategoriassa keskityimme etsimään aineistosta lapsille ja tarkemmin viidesluokkalaisille sopivaa ja kiinnostavaa kirjallisuutta. Tietysti olemme tietoisia siitä, että esimerkiksi kiinnostavuus kirjan piirteenä on subjektiivista ja haastavaa tutkia pelkästään oppikirjojen avulla. Halusimme kuitenkin sisällyttää kategorian tutkimuksessamme ja tarkastella ylipäätään sitä, millaista kirjallisuutta oppikirjoissa esiintyy ja kuinka monipuolisen kuvan oppikirja antaa lukijalle erilaisesta luettavasta. Pyrkivätkö oppikirjat herättämään uteliaisuutta kirjallisuutta kohtaan tai esimerkiksi tarjoamaan tietoa erilaisista kirjallisuuden genreistä.

Molemmissa oppikirjoissa esiteltiin erilaisia kirjallisuuden genrejä pienten tietoiskujen muodossa, joissa kerrottiin käsitellyn genren pääpiirteet. Tietoiskuissa kuvailtiin millaisia genreen kuuluvat kirjat yleisellä tasolla ovat. Kipinässä esiteltiin kokonaisuudessaan neljä genreä, elämäkertaa, päiväkirjaromaani, fantasiakirjallisuus ja runo, kun taas Huimassa tämä lista oli monipuolisempi. Molemmissa oppikirjoissa genret esiteltiin katkelmien yhteydessä, jolloin oppilas pystyy yhdistämään genren ja kirjan yhteen:

”Kahden maailman fantasia tarkoittaa kaunokirjallisuutta, jossa eletään sekä arkitodellisuudessamme että kokonaan toisessa maailmassa. Usein tapahtumat käynnistyvät arkitodellisuudessa, ja äkkiä sieltä löytyy erityinen portti, jonka kautta pääsee toiseen maailmaan” (H5, s. 74).

Genre-esittelyiden lisäksi oppilas pääsee tutustumaan itseään kiinnostavaan kirjallisuuteen kirjoista otettujen tekstikatkelmien avulla. Vaikka Kipinä ei tarjonnut paljoa tietoa eri genreistä, esiintyi monipuolinen kirjallisuus ja aihe tarjonta oppikirjaan valituissa katkelmissa. Sama pätee Huimaan, joka myös antoi laajan kuvan erilaisesta kirjallisuudesta tekstien myötä.

Oppikirjoissa olevat kirjavinkkaukset antavat oppilaille osviittaa esimerkiksi siitä, minkälaisesta kirjallisuudesta ja aiheista he itse ovat kiinnostuneet. Ne ohjaavat oppilaat innostavan kirjan ääreen. Huiman kirjavinkkauksissa kerrottiin oppilaille, että hän saattaa pitää juuri tästä kirjasta, jos hän pitää hassuista sivuhenkilöistä: ”Mikä naurattaa sinua: hassut sivuhenkilöt, liioittelu, väärinkäsitykset, itselle nauraminen, liian suuret odotukset” (H5, s. 22–23).

## 5.9 Minäpystyvyys

Etsimme kategoriaan oppikirjojen sisällöistä lukustrategioiden, lukemisen palautteen ja sijaiskokemusten näyttäytymistä. Nostimme kategoriaan myös kohtia kirjoista, joissa jollain tavalla huomioidaan oppilaan yksilöllisyys tai aiemmat lukukokemukset, koska näemme nämä seikat myös osana oppilaan kuvaa itsestään lukijana.

Molemmissa oppikirjoissa esiintyi tehtäviä, joissa ohjattiin oppilas pohtimaan aikaisemmin lukemiaan kirjoja: ”Mikä on hauskin koskaan lukemanne kirja” (H5 s. 23). Tämänlaiset tehtävät laittavat oppilaan miettimään omaa lukemistaan. Aikaisempien kirjojen lisäksi oppikirjoissa oli tehtäviä, jotka ohjaavat oppilasta miettimään omia lukutottumuksiaan. Tehtävissä oppilas pääsee pohtimaan, millaisista kirjoista hän on kiinnostunut, tai minkälaisia kokemuksia hänellä on ollut kirjojen kanssa: ”Mitä sinä luet mieluiten? Missä luet mieluiten” (UK5 s. 83) ja ”Oletko jo lukenut jonkun tämän aukeaman kirjoista, mitä ajattelit siitä” (H5 s. 69). Nämä kysymykset antavat oppilaalle tilaa kertoa omista lukukokemuksistaan. Tehtävien avulla oppilas kuulee myös muiden kokemuksia, jostakin kirjasta tai esimerkiksi lukustrategian käytöstä, mikä taas antaa positiivisia sijaiskokemuksia.

## 6 Pohdinta

Tutkimuksessa selvitimme, millä tavoin kaksi viidennen luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjaa, Huima 5 ja Uusi Kipinä 5, lähestyvät lukemaan innostamista, ja millä keinoin ne edistävät ja tukevat lukuharrastuksen syntymistä ja kehittymistä. Tässä luvussa kokoamme yhteen keskeisimmät tulokset ja peilaamme niitä aikaisempiin tutkimuksiin. Arvioimme lisäksi tutkimuksen luotettavuutta ja tuomme esille jatkotutkimusideoita ja mahdollisia hyödyntämismahdollisuuksia.

### 6.1 Päätulokset ja niiden tulkinta

Yhteenvetona tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että lukemaan innostamista ja lukuharrastuksen tukemista lähestytään viidennen luokan oppikirjoissa pääasiassa lukuvinkkien ja itsenäisen lukemisen keinoin. Oppikirjat tarjoavat monipuolisesti lukuvinkkejä niin lyhyiden tekstikatkelmien kuin kokonaisten kirjojen muodossa. Oppikirjoissa esiintyy lasten- ja nuortenkirjallisuuden teoksia laidasta laitaan aina ajattomista klassikoista uusimpiin julkaisuihin sisällyttäen mukaansa eri kirjallisuudenlajeja. Säännöllisesti toistuvien lukuvinkkisivujen lisäksi oppikirjat painottavat sisällöissään tekstikatkelmien itsenäistä lukemista ja niihin liittyvien tehtävien tekemistä.

Oppikirjat ohjaavat keskustelemaan luetusta jonkin verran erilaisten pari ja ryhmätehtävien avulla. Tosin kirjasarjojen välillä on huomattavissa merkittävä ero keskustelutehtävien määrässä. Myös minäpystyvyyttä vahvistavia ja valinnanvapautta korostavia poimintoja esiintyy molemmissa oppikirjoissa vaihtelevasti. Sen sijaan lukemisen malleja, hyötyjä tai oppimiskeskeisyyttä nostetaan esille hyvin vähän. Voidaan siis sanoa, että oppikirjat eivät painota oppilaalle, miksi lukeminen on tärkeää tai mitä hyötyjä se voi tarjota. Ne eivät myöskään juuri tarjoa vahvoja malleja lukemiselle tai sanoita oppimiskeskeisiä tavoitteita sisällöissään.

Itsenäinen lukeminen kattoi ison osan oppikirjojen tavoista innostaa lukemaan. Oppilaat ohjattiin lukemaan lyhyempiä katkelmia sekä kokonaisia teoksia. Tämä peilautuu POPS:iin (2016), joka painottaa yhdeksi suomen kielen ja kirjallisuuden tavoitteeksi kokonaisten teosten lukemisen sekä oppilaiden tutustuttamisen lapsille ja nuorille suunnatun kirjallisuuden pariin. Vaikka suunnitelmassa ei ilmaista tiettyjä kirjoja, kuuluu vuosiluokkien 3–6 lukemistoon niin nykykirjallisuutta kuin klassisia lastenkirjoja. Oppikirjoissa tämä näkyy

niiden vaihtelevassa kirjakattauksessa, joka kokoaa yhteen niin uutta ja vanhaa esitellen romaanien lisäksi myös tietokirjoja ja runoja.

Kirjallisuuteen tutustuminen ja eri kirjallisuudenlajien esittelemine oppilaille on tärkeä osa lukumotivointia (Harju, 2018, s. 54). Tämä tulee esille myös oppikirjoissa. Oppikirjat tarjoavat oppilaille tietoa erilaisista kirjallisuuden lajeista ja niihin sisältyvistä genreistä. Oppilaat pääsevät myös lukemaan katkelmia kyseisen lajin kirjoista. Tainio (2012, s. 15) kuitenkin lähestyy aihetta kriittisesti, sillä hänen tutkimuksessaan selvisi, että oppikirjan lukeminen tunneilla ei näytä parantavan oppilaiden osaamista ja tietoa kirjallisuudenlajeista. Tämä menetelmä tarvitsee tuekseen yhteistä, pohtivaa keskustelua opettajan ja oppilaiden välillä (s. 15). Tähän oppikirja ei anna selkeitä aineksia, joten opettajan vastuulle jää keskustella oppilaiden kanssa kirjallisuudenlajeista, pohtia niiden eroja, yhtäläisyyksiä ja ominaispiirteistä sekä lukea yhdessä tyypillisiä lajiin kuuluvia teoksia.

Tulokset tukevat teoriaa siitä, että lukemisen lisäksi on olennaista keskustella luetusta, jakaa lukukokemuksia ja yleisesti antaa aikaa oppilaille kertoa omista ajatuksistaan kirjaa kohtaan (Aerila & Kauppinen, 2019). Oppikirjoista löytyy eri tyyliä keskustelutehtäviä sekä tehtäviä, joissa oppilaat pääsevät jakamaan omia lempikirjojaan, mielipiteitään jostakin kirjasta tai kokemuksiaan jonkin kirjan lukemisesta. Tämänkaltaiset tehtävät antavat oppilaalle mahdollisuuden kertoa esimerkiksi mikä oli hänen mielestään kirjan hauskin kohta. Tällöin lukemisesta tulee elämyksellistä, ja keskiössä on lapsen tai nuoren kokemukset sekä tulkinnat luetusta (Aerila & Kauppinen, 2019). Oppilas tuntee näin itsensä kuulluksi ja kokee, että hänen lukukokemuksensa ovat arvokkaita, mikä taas innostaa lukemaan enemmän.

Tuloksista selvisi, että Huimassa nostetaan Kipinään verrattuna hieman enemmän minäpystyvyyttä ja lähestytään lukemiseen innostamista vedoten oppilaaseen yksilönä ottaen huomioon hänen mielenkiinnonkohteensa. Lukuvinkki aukeamalla on kysymyksiä, joiden avulla oppilas pystyy valitsemaan itselleen sopivimman kirjan: ”Millaisesta huumorista pidät kirjoissa” (H5, s. 23). Oppikirja ottaa siis huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet ja räätälöi lukemisen sen perusteella. Tämä tuntuu tavoitteelliselta, kun puhutaan lukemaan innostamisesta. Loppujen lopuksi oppilaat ovat yksilöitä, vaikka he ovatkin oman ikäryhmänsä edustajia, ja sitä kannattaa niin opettajan kuin muidenkin aikuisten arvostaa (Happonen, 2020, s. 221).

Tarkastelimme tutkimuksessamme juuri oppikirjan merkitystä lukemiseen innostamisessa. Tarkastelun kohteena oli siis fyysinen opetusmateriaali esimerkiksi henkilöiden sijaan ja olikin mielenkiintoista pohtia mihin lukemiseen innostamisen osa-alueisiin oppikirja tarjoaa eniten tukea ja mitkä osa-alueet jäävät muiden toimijoiden vastuulle. Onko oppikirjalla potentiaalia innostaa lukemisen pariin, jos esimerkiksi kotoa vahvaa esikuvaa ei löydy? Majosen (2020, s.132–133) teoriassa korostuvat nimenomaan ihmiset ja heidän merkityksensä lukuinnon kasvattamisessa etenkin, kun puhutaan lukemisen malleista ja lukemisen hyötyjen korostamisesta. Vanhemmat, opettajat ja ystävät tarjoavat selkeitä malleja lukemiselle lapsen elämässä ja lukemisen hyödyistä on luontevaa keskustella esimerkiksi oppitunnilla opettajan johdolla. Tutkimuksemme tuloksista voidaan huomata, että kirjalliseen muotoon näitä teemoja on sen sijaan haastavampi sisällyttää tai ainakaan kirjasarjat eivät niitä ole korostaneet. Jää siis oppikirjan sijaan henkilöiden kuten opettajan tai vanhempien vastuulle toimia mallina lukemiselle sekä sanoittaa oppilaille, miksi lukemista tarvitaan niin koulussa kuin elämässä ylipäätään.

Haluamme pohdinnassamme nostaa esille myös tärkeän huomion siitä, että oppikirja tarkoittaa eri asiaa kuin opetussuunnitelma. Tällä tarkoitamme sitä, että vaikka oppikirjat ovat usein valmistettu opetussuunnitelmaa mukaillen, ovat ne lopulta vain opetusmateriaalia muiden joukossa. Opettajan vastuulla on toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta ja huolehtia esimerkiksi siitä, että oppilaita kannustetaan lukemisen pariin. Oppikirja voi toimia oivana välineenä lukemiseen innostamisessa, mutta kaikki riippuu loppujen lopuksi siitä, miten opettaja hyödyntää kirjaa osana opetusta. Oppikirja ei siis itsessään kannusta oppilaita lukemaan. Haluamme tuoda esille myös sen realiteetin, että oppikirjaan ei ole mielekästä tai edes mahdollista sisällyttää kaikkia opetuksen sisältöjä. Oppikirjojen sisällöissä korostuvat selkeästi ne teemat, mitkä ovat luultavimmin oppikirjakontekstissa helpointa ja luontevinta toteuttaa. Oppikirja on siis luonnollinen alusta tuloksissakin korostuneille lukuvinkeille sekä tehtäville, jotka painottavat itsenäistä lukemista.

Kuten PISA (Leino ym., 2019) ja PIRLS (Leino ym., 2023) tutkimuksista huomataan, lasten ja nuorten lukeminen on vähentynyt ja lukeminen ei innosta enää samalla tavalla. Voidaan sanoa, että lukemisen kulttuuri on muutoksessa ja muuttuu koko ajan yhteiskunnan mukana. Tähän vaikuttavat esimerkiksi sosiaalinen media ja muutenkin digitaaliset laitteet, jotka vievät lasten ja nuorten huomion muista aktiviteeteistä. Harju (2018) kuitenkin pohtii tekstissään, että onko kirjojen lukeminen sittenkään kokonaan häviämässä lasten ja nuorten keskuudesta, vai onko se vain muuttumassa monimuotoisemmaksi digitaalisten tekstimuotojen kautta. Tämän

kautta lähdimme pohtimaan, ovatko nykyiset oppikirjat sellaisenaan innostavia. Pitäisikö niitä lähteä muuttamaan tuoden esimerkiksi esille äänikirjoja ja kirjoja, joita pystyy lukemaan puhelimella. Digikirjat ja muut digimateriaalit saattavat innostaa tehokkaammin, olla enemmän oppilaiden mieleen ja tuoda uutta lähestymistapaa lukemaan motivointiin. Kun maailmaa muuttuu, pitäisi oppikirjojenkin muuttua vastaamaan sen hetkistä tarvetta ja yhteiskunnan vaatimuksia.

## 6.2 Luotettavuuden arviointi

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 135) esittelevät objektiivisuuden käsitteen, jonka osana on tulosten luotettavuus ja puolueettomuus. He toteavat, että laadullisessa täysin puolueettomuuteen on mahdotonta päästä, sillä tutkimuksen tekoon, aineiston tulkintaan ja tulosten analysointiin vaikuttaa aina jollakin tavalla esimerkiksi tutkijan oma asenne, arvot, havainnot ja ajatukset (s. 136). Varmaa objektiivisuutta oli vaikea taata, sillä niin analyysikehikon kuin analyysiyksiköiden valinnassa meillä oli paljon päätösvaltaa, jolloin on mahdollista, että ennakkokäsityksemme vaikuttivat valintojen tekoon. Pyrkimällä kuitenkin mahdollisimman puolueettomaan toimintaan kävimme useasti yhdessä keskustelua analyysiyksiköistä ja niiden sopivuudesta aiheeseen ja analyysikehikkoon, jolloin tuloksiin päätyi vain lukuharrastukseen kannustamisen keinoja. Tällä tavalla saimme karsittua pois kaiken tutkimuksellemme turhan aineiston.

Kahden tutkijan tutkiessa samaa ilmiötä nousee keskusteluun paljon erilaisia näkökulmia ja ajatuksia aiheesta. Tämä rikastuttaa tutkimusta sekä lisää luotettavuutta. Esimerkiksi aineiston analyysivaiheessa oli todella tärkeää ja olennaista, että pystyimme keskustelemaan analyysiyksiköistä ja niiden valinnasta. Kun molemmat tutkijat analysoivat oppikirjat ensin itsenäisesti ja sen jälkeen yhdessä, saatiin tulokseksi mahdollisimman luotettava ja tarkka kuva oppikirjojen sisällöstä. Analyysiyksiköiden luokittelusta käytiin myös jatkuvaa keskustelua, jolla varmistettiin, että tutkijat luokittelivat sisällöt samoin perustein. Lopuksi analyysiyksiköt tarkastettiin, jotta olimme yksimielisiä kaikista kohdista. Tämä lisää kokonaisuudessaan tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa validiteetilla ja reliabiliteetilla on erilainen asema kuin määrällisessä tutkimuksessa. Puusa ja Julkunen (2020, s. 180) määrittelevät validiteetin tarkoittavan tutkittavan ilmiön eheyttä eli sitä, kuinka tarkasti tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Tämä näkyy meidän tutkimuksessa etenkin siinä, että tutkittavaa ilmiötä kuvataan

totuudenmukaisesti, ja tutkimuskysymykset, ilmiö, menetelmät sekä tulokset ovat tarkoituksenmukaiset ja linkissä toisiinsa. Reliabiliteetti taas määritellään johdonmukaisuutena sekä toistettavuutena (Puusa & Juuti, 2020, s. 180), ja tämä näkyy tutkimuksemme systemaattisena ja selkänä kokonaisuutena, jossa asiat on raportoitu yksityiskohtaisesti. Tutkimuksessa tärkeää on tuottaa ymmärrettävä kokonaisuus, jossa sisäinen johdonmukaisuus eli kohtien yhteen linkittyminen on keskeistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 140). Johdonmukaisuudesta huolimatta tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä eli niiden ei voida ajatella pätevän kaikkiin oppikirjoihin, sillä oppikirjat ovat sisällöltään hyvin erilaisia ja vaihtelevia. Tämä ei kuitenkaan ole tutkimuksemme haitaksi, sillä laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä olennaisempaa on syvälinen ymmärrys ilmiöstä ja sen yksityiskohtainen kuvaaminen (Puusa & Julkunen, 2020, s. 190). Tutkimuksessa ilmaisemme ymmärryksemme lukuharrastuksen syntymisestä, kehittämisestä ja ylläpitämisestä. Tämän lisäksi esittelemme oppikirjoissa näkyvän lukuharrastukseen kannustamisen yksityiskohtaisesti erilaisten lukumotivaation kehittämisen keinojen kautta luoden yhtenäisen kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä.

### **6.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusideat**

Tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää sekä opettajan työssä että tulevien oppikirjojen valmistustyössä. Tutkimuksen kautta ymmärrämme paremmin, millaista lukuharrastukseen kannustavaa sisältöä viidennen luokan oppikirjat sisältävät tällä hetkellä, ja miten sisältöjä voisi kehittää tulevien oppikirjojen kustannuksen saralla. Tutkimuksen kautta saamme lisää yksityiskohtaista tietoa oppikirjojen sisällöstä sekä siitä, miten eri kirjasarjat painottavat lukemista ja siihen kannustamista. Näin ollen tutkimuksen tulokset voivat mahdollisesti olla apuna tulevaisuudessa suomen kielen ja kirjallisuuden kirjasarjan valinnassa. Oivallamme myös, miten suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoja pystytään hyödyntämään osana lukemaan motivoivaa opetusta. Tutkimuksen aihetta pystyisi tällöin laajentamaan moneenkin eri suuntaan. Esimerkiksi tutkien useamman eri kirjasarjan tai ikäluokan oppikirjoja keskenään tai vertailemalla niiden sisältöjä opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. Voisi olla hedelmällistä tutkia miten opetussuunnitelmassa listatut tavoitteet vastaavat oppikirjojen sisältöjä. Oppikirjojen tutkiminen vaikuttaakin olevan opettajien keino syventää ammatillista osaamistaan ja ymmärrystään (Hiidenmaa, 2015, s. 27).

Opettajalla on suuri rooli ja vaikutus oppilaan lukuintoon, jolloin olisi olennaista tutkia myös opettajien vaikutusta ja toimintaa lukuharrastuksen tukemisessa. Tutkimuksen kautta saadaan

tietoa siitä, millainen rooli opettajalla on lukuinnon vahvistamisessa oppikirjan rinnalla – milloin oppikirja tekee tehtävänsä hyvin ja milloin opettajan on otettava käyttöön muita opetuskeinoja. Miten opettaja pystyy siis hyödyntämään oppikirjaa lukemaan motivoinnissa, ja milloin hänen täytyy hyödyntää muuta materiaalia ja omia sanojaan?

Oppikirjojen sijasta tutkimusta voisi siis jatkaa keskittyen opettajien ajatuksiin ja kokemuksiin oppikirjojen hyödyntämisestä osana lukemaan innostamista ja lukuharrastuksen rakentumista.

Haluamme loppuun koota vielä muutamia käytännön vinkkejä opettajille siitä, miten tutkimuksemme tulosten perusteella lukemiseen innostamista kannattaisi lähestyä oppitunneilla niin oppikirjan kanssa kuin ilman sitä.

Oppikirjat voivat toimia hyvänä apuvälineenä lukemaan innostamisessa, kun niitä käytetään tavoitteellisesti ja niiden sisällöt ovat tutut opettajalle. Tutkimuksestamme saatujen tulosten perusteella kirjojen sisällöissä painottuvat osa lukumotivoinnin osa-alueista, kun taas toisia ne eivät juuri korosta. Oppikirjat toimivat hyvin itsenäisen lukemisen tukena, jolloin opettaja pystyy hyödyntämään sitä ohjaamalla oppilaat lukemaan monenlaisia tekstejä. Tämän lisäksi oppikirjat luovat hyvän pohjan kirjallisuuteen tutustumiseen, jolloin opettaja pystyy hyödyntämään sitä käydessään oppilaiden kanssa läpi erilaisia kirjallisuuden lajeja ja genrejä. Koska opettajan ei ole tarpeen tai edes hyödyllistä tehdä kaikkeen omia materiaalejaan, oppikirjat tarjoavat jonkin verran keskustelutehtäviä, joiden avulla opettaja pystyy kannustamaan oppilaita jakamaan omia ajatuksiaan tekstistä, kertomaan omia lukukokemuksiaan sekä jakamaan omia lempi kirjojaan. Esimerkiksi tällaisissa tilanteissa oppikirja toimii hyvänä opetuksen tukena, ja opettaja pystyy tukeutumaan siihen tarvittaessa.

Koska kirjat eivät toimi tehokkaana lukemisen mallina, opettajan asema mallintajana on merkittävä. On tärkeää, että opettaja esimerkiksi keskustelee oppilaidensa kanssa lempikirjoistaan, kertoo omista lukukokemuksistaan tai vaikka lukee omaa kirjaa oppilaiden lukutuokion aikana. Myös lukemisesta keskusteleminen luokassa on tärkeää, koska oppikirjat eivät juuri sanallista sisällöissään lukemisen hyötyjä. Opettajan kannattaa siis avoimesti käydä keskustelua oppilaidensa kanssa siitä, miksi on tärkeää lukea. Toisaalta on myös oleellista, että opettaja korostaa lukemisen tärkeyttä yksinkertaisesti lukemisen ilon takia. Opettajan on myös hyvä ottaa selvää ja pysyä ajan tasalla uusimmista lasten ja nuorten kirjallisuuden teoksista. Silloin oppilaille on helpompi tarjota luettavaa, jos kirjan valitseminen kirjahyllystä tuntuu haastavalta. Tutkimuksemme tuloksissa huomattiin, että oppikirjat nostavat esiin

vaihtelevasti minäpystyvyyteen liittyviä teemoja. Lopulta kuitenkin voidaan sanoa, että opettaja tuntee oppilaansa oppikirjaa paremmin ja siksi juuri opettajalla on oiva mahdollisuus tukea oppilaan yksilöllistä matkaa lukijana. Matkallaan lukuharrastusta kohti oppilas tarvitsee positiivisia ja innostavia lukukokemuksia lukemaan kannustavassa ympäristössä. Opettajana on mahdollista saatavilla olevien työkalujen, kuten oppikirjojen, avulla luoda oppilaille sellainen kouluarki, joka saa lukemisen tuntumaan innostavalta.

## Lähteet

### Aineistolähteet:

Bruun, J., Kilpimaa-Lipasti, N., Komulainen, M. & Kotilainen, H. (2021). *Huima 5*. Sanoma Pro.

Arvaja, S., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi, A., Pesonen-Kokko, S., Huttunen, T. & Teräs, M. (2019). *Uusi Kipinä 5*. Otava.

### Kirjallisuus:

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). Gaudeamus.

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä : pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. PS-kustannus.

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri: Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.

<https://doi.org/10.1037/a0027800>

Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, S. Routarinne, & Helsingin yliopisto (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 165–208). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/316123>

Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H., & Tainio, L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 161–181). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042820800>

- Halila, A. (1963). *Jyväskylän seminaarin historia*. WSOY.
- Happonen, S. (2020). Kirjallisuus. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, S. Routarinne, & Helsingin yliopisto (toim.), Kasvatustieteellinen tiedekunta, julkaisija. *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 207–262). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/316123>
- Harju, J. (2018). Osaavatko teinit enää lukea? Lukemisen kulttuurit yläkouluikäisten kirjoituksissa. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 50–60. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74130>
- Hiidenmaa, P. (2015). Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.), *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 27–39). Suomen tietokirjailijat ry.
- Hiidenmaa, P. (2018). Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä*, 122(2), 159–160. <https://doi.org/10.23982/vir.70975>
- Keiski, R. L., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spooft, S. K., Tarkiainen, T., Kaila, E. & Aittasalo, M. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kujamäki, P. (2014). *Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille*. Itä-Suomen yliopisto.
- Käkelä, K. (10.7.2014). *Lukeminen on häviämässä kilpailun lasten vapaa-ajasta*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/3-7349593>
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). *PISA 18. Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>

- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021)*. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>
- Majonen, V. (2020). Nuorten lukemismotivaation vahvistaminen. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* (s. 128–137). Lapin yliopisto.
- Moate, J. (2021). Seeking understanding of the textbook-based character of Finnish education. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 353–365. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1896341>
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read. A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assesment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. painos). [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Otava. (2021). *Kuusi vinkkiä lukuintoon luokassa*. <https://oppiminen.otava.fi/ajankohtaista/2021/kuusi-vinkkia-lukuintoon-luokassa/>
- Otava. (ei pvm.). *Uusi Kipinä (OPS 2016)*. <https://oppiminen.otava.fi/oppimateriaalit/luokat-1-6/uusi-kipina-ops-2016/>
- Perkiö, M. (2008). Lukutaitotutkimuksen käsitekartta. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 105–116. <https://doi.org/10.33336/aik.93810>
- Puusa, A. & Julkunen, P. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–202). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–20). Gaudeamus.

- Ruuska, H. (2015a). Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.), *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 17–25). Suomen tietokirjailijat ry
- Ruuska, H. (2015b). Opettajan ei tarvitse tehdä työvälaineitään. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.), *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 41–45). Suomen tietokirjailijat ry
- Sanoma Pro. (ei pvm.). *Huima*. <https://www.sanomapro.fi/sarjat/huima/#kokeile>
- Tainio, L. (2012). The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms. Teoksessa H. Lehti-Eklund, A. Slotte-Lüttge, B. Silén & R. Heilä-Ylikallio (toim.), *Skriptpraktiker hos barn och unga* (s. 11–33). Åbo Akademi.  
<http://hdl.handle.net/10138/231002>
- Tilastokeskus. (25.4.2019). *Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt*. Haettu 8.2.2026 osoitteesta [https://stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa\\_2017\\_03\\_2019-04-25\\_kat\\_001\\_fi.html](https://stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_kat_001_fi.html)
- Torppa, M. (2021). *Kriittinen lukutaito on kansalaistaito*. Lukukeskus.  
<https://lukukeskus.fi/news/kriittinen-lukutaito-on-kansalaistaito/>
- Torppa, M., Nurminen, T., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A. M. (2021). Kirjojen lukeminen tukee luetun ymmärtämisen kehitystä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(3), 1–12.  
<http://bulletin.nmi.fi/arkisto/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Ulvinen, E., Psyridou, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Torppa, M. (2024). Developmental leisure reading profiles and their association with reading skills across Grades 1–9. *Learning and Individual Differences*, 109(102387), 1–20.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102387>
- Valtanen, T. (18.3.2024). *Nuorten lukemiseen käyttämä aika on romahtanut – tytöillä ja pojilla taustalla eri syy*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/74-20079482>

Watkins, P. (2017). *Teaching and Developing Reading Skills*. Cambridge University Press.

<https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1017/9781009024716>