



Turun yliopisto
University of Turku

Kolmasluokkalaisten ja kuudesluokkalaisten poikien lukemiseen sitoutuminen ja lukijaprofiilit

Rajaniemi Anni Maija Sofia
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Huhtikuu 2018

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos
RAJANIEMI, ANNI:

Kolmasluokkalaisten ja kuudesluokkalaisten
poikien lukemiseen sitoutuminen ja lukijaprofiilit

Tutkielma, 52 s., 4 liites.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2018

Suomalaislasten ja -nuorten lukemattomuus ja lukutaidon tason lasku ovat puhuttaneet paljon 2000-luvun alussa. Erityisen huolen kohteena ovat pojat, jotka vuoden 2016 PISA-vertailun mukaan ovat vuoden tyttöjä jäljessä lukutaidon hallinnassa. Tässä tutkimuksessa perehdyttiin kolmas- ja kuudesluokkalaisten poikien lukemiseen sitoutumiseen, eli yleiskielisemmin lukuharrastukseen, sekä poikien lukijaprofiileihin. Tutkimuksen tärkein tavoite on tarjota poikien kanssa työskenteleville opettajille uutta näkökulmaa alakouluikäisten poikien vapaa-ajan lukemiseen sekä kuvata poikien lukemisen kannalta olennaisia tekijöitä.

Aineisto kerättiin Varsinais-Suomen alueella keväällä 2017. Kaiken kaikkiaan kyselylomake teetettiin 85:lla oppilaalla, joista neljäätoista poikaa teemahaastateltiin. Analyysi toteutettiin yhdistäen määrällistä ja laadullista tutkimustraditiota: lukemiseen sitoutumista kuvattiin esittelemällä eri luokka-asteiden tyttöjen ja poikien välisiä eroja määrällisesti. Haastatteluja puolestaan analysoitiin laadullisin keinoin tyypittelemällä poikia lukijaprofiileihin.

Lukemiseen sitoutumista tarkasteltiin lukemisasenteen, lukemisaktiivisuuden ja lukemisen monipuolisuuden kautta. Ilmeni, että kuudesluokkalaiset pojat lukevat ajallisesti vähemmän kuin kolmasluokkalaiset tytöt ja suhtautuvat lukemiseen kaikkia otoksen tyttöjä negatiivisemmin. Tutkimusaineiston poikien mielipiteet lukemisesta vaihtelivat positiivisen ja neutraalin välillä, he lukivat yleensä noin puoli tuntia päivässä ja tekstilajeista poikien keskuudessa suosituin oli sarjakuvat.

Haastatellut pojat tyypiteltiin kolmeen erilaiseen lukijaprofiiliin: *monipuolisiin positiivisiin lukijoihin, yksipuolisiin positiivisiin lukijoihin ja yksipuolisiin neutraaleihin lukijoihin*. Tutkimuksen kolmasluokkalaisten sijoittuivat lukutaidolle suotuisaan ja monipuolisesti lukevaan profiiliin, kun taas kuudesluokkalaisten jakautuivat vähemmän lukemiseen sitoutuviin profiileihin. Profiilit erosivat toisistaan vapaa-ajan lukutottumusten osalta. Sen sijaan kaikille profiileille yhteistä olivat vähäinen tietämys kaveripiirin lukemisesta ja suppeat käsitykset lukemisen tärkeydestä.

Tämä tutkimus osoittaa, että alakouluikäisissä pojissa on eri tavoin lukemiseen sitoutuvia poikia, jotka ovat kiinnostuneita eri tekstilajeista. Tutkimus argumentoi, että lasten- ja nuorten lukijaprofiileihin perehtyminen ja ymmärrys erilaisista lukijoista voisi tulevaisuudessa edistää lukuharrastuksen ja sitä myötä myös lukutaidon tukemista. Koulussa tuleekin jatkossa kiinnittää huomiota poikien lukuharrastuksen tukemiseen. Opettajien tulisi tarjota luettavaksi monipuolisia, erityisesti pojille mieluisia tekstilajeja ja poikia tulisi kannustaa myös keskustelemaan lukemastaan.

Asiasanat: Lukutaito, lukuharrastus, lukemiseen sitoutuminen, lukijaprofiili, sukupuoli, pojat, alakoulu

Sisällysluettelo

| | | |
|---|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | LASTEN LUKUTAITO JA LUKUHARRASTUS 2010-LUVULLA | 3 |
| | 2.1 Lukutaidon määritelmät | 3 |
| | 2.2 Lukemiseen sitoutuminen | 5 |
| | 2.3 Suomalaislapset ja suomalaisnuoret kansainvälisissä lukutaitovertailuissa... 6 | |
| 3 | ERILAISET LUKIJAT | 8 |
| | 3.1 Ikä ja lukemiseen sitoutuminen | 8 |
| | 3.2 Sukupuolittunut lukeminen | 9 |
| | 3.3 Lukijat yksilöinä..... | 11 |
| | 3.4 Lukemisen tukeminen koulussa | 12 |
| 4 | TUTKIMUSKYSYMYKSET | 15 |
| 5 | MENETELMÄ | 16 |
| | 5.1 Osallistujat..... | 16 |
| | 5.2 Aineistonkeruumenetelmät..... | 17 |
| | 5.3 Aineistonkeruun suorittaminen | 18 |
| | 5.4 Aineiston analyysi | 20 |
| 6 | TULOKSET..... | 27 |
| | 6.1 Lukemiseen sitoutuminen | 27 |
| | 6.1.1 Sukupuolten väliset erot lukemiseen sitoutumisessa | 27 |
| | 6.1.2 Poikien lukemiseen sitoutuminen | 29 |
| | 6.2 Poikien lukijaprofiilit | 32 |
| | 6.2.1 Monipuoliset positiiviset lukijat | 32 |
| | 6.2.2 Yksipuoliset positiiviset lukijat..... | 34 |
| | 6.2.3 Yksipuoliset neutraalit lukijat..... | 36 |
| 7 | POHDINTA..... | 39 |
| | 7.1 Poikien vapaa-ajan lukeminen | 39 |
| | 7.2 Poikien lukijaprofiileista | 40 |
| | 7.3 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet | 42 |
| | 7.4 Luotettavuus ja eettisyys | 44 |
| | 7.5 Jatkotutkimusehdotuksia | 47 |
| 8 | LÄHDELUETTELO | 48 |
| | LIITTEET | 53 |

1 JOHDANTO

Poikien lukeminen ja lukemattomuus ovat puhuttaneet paljon 2010-luvulla. Vaikka Suomi onkin yhä verrattain hyvillä sijoituksilla kansainvälisissä lukutaitovertailuissa, suomalaislasten ja -nuorten lukutaidon taso laskee vuosi vuodelta. Tämän lisäksi tyttöjen ja poikien välinen ero lukutaidon hallinnassa on suuri. (OKM 2016, 49; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2016, 15.) Sukupuolten välille syntynyt kuilu lukutaidon osalta uhkaa koulutuksen tasa-arvoa ja poikien heikko suoriutuminen lukutaitotesteissä aiheuttaa huolta poikien tulevaisuuden näkymistä.

2010-luvun teknologiayhteiskunnassa tekstien kirjo on suuri ja niiden ymmärtämiseen vaaditaan entistä monipuolisempia lukustrategioita. Lukemiseen sitoutuminen, eli aktiivinen lukuharrastus, ja positiivinen asennoituminen lukemista kohtaan ennustavat tutkimusten mukaan parempaa lukutaitoa (ks. Leino ym. 2016; Merisuo-Storm & Aerila 2016; Sulkunen 2012). Lukutaidon edistämisen ohella vapaa-ajan lukuharrastus rakentaa lapsen minäkuvaa, mielikuvitusta ja myös käsitystä maailmasta (Linna 2015). Suomalaisten yleisen lukutaidon tason heikentyessä myös lukemiseen sitoutuminen on vähentynyt suomalaislasten ja -nuorten parissa. Etenkin pojat harrastavat lukemista vähemmän vuosi vuodelta (Brozo ym. 2014, 587; Saarinen & Korhonen 2009, 82–85). Kansallisen lukutaidon parantamiseksi lapsia ja nuoria tulee jatkossa kannustaa entistä tehokkaammin lukuharrastuksen pariin.

Alakoulun luokassa on paljon erilaisia lukijoita, joilla on yksilölliset kiinnostuksen kohteet ja lukutottumukset. Tämän lisäksi esimerkiksi iän ja sukupuolen on todettu vaikuttavan yksilön lukemiseen. Aiemman tutkimuksen perusteella lukeminen vähenee iän myötä (ks. Merisuo-Storm 2006; Saarinen & Korhonen 2009), ja sukupuolet lukevat vapaa-ajallaan erilaisia tekstejä, sekä keskittyvät tekstissä eri asioihin (ks. Merisuo-Storm & Aerila 2016). Erilaisista lukijoista on saatu yksilöllisempää tietoa luomalla lukijaprofiileja (ks. Sulkunen & Nissinen 2014), joissa lukemista kuvataan lukuharrastukseen liittyvien tekijöiden, kuten luettujen tekstien perusteella.

Koulussa tulisi tiedostaa ja huomioida erilaiset lukijatyyppit (Merisuo-Storm 2006, 124). Koulun rooli lukuharrastuksen tukemisessa on suuri ja monipuolista lukemista on

Suomessa ryhdytty edistämään muun muassa huomioimalla se uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), sekä lanseeraamalla lukuintoa nostavia hankkeita (ks. Ikonen & Kurttila-Matero 2014; Tarviainen 2016). Ponnistuksista huolimatta näyttää siltä, etteivät lukemaan sitouttamisen keinot ole suomalaisessa koulujärjestelmässä tarpeeksi tehokkaita tai kaikkia lukijoita motivoivia (ks. Sulkunen 2012).

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan millaisia lukijoita alakoulun kahden eri luokka-asteen pojat ovat. Poikien vapaa-ajan lukuharrastusta tarkastellaan lukemaan sitoutumisen kautta, ja poikien lukemista kuvataan lukijaprofiilien avulla. Tavoitteena on myös saada lisätietoa ja ymmärrystä poikien lukemisesta vertailemalla eri ikäisiä poikia keskenään, sekä tarkastelemalla tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Sukupuolittunutta lukemista on tutkittu paljon sekä Suomessa että kansainvälisesti (ks. esimerkiksi, Chiu & McBride-Chang 2006; Marinak & Cambrell 2010; Merisuo-Storm 2006). Tutkimus on kuitenkin useimmiten keskittynyt sukupuolten välisen eron tarkasteluun.

Pelkästään poikien lukemiseen syventyvää tutkimusta on Suomessa tehty vähän, huolimatta poikien heikosta sijoittumisesta lukutaitovertailuissa (ks. kuitenkin Merisuo-Storm & Aerila 2016). Myös lukijaprofiileja on aikaisemmin tutkittu vain PISA-tutkimusten yhteydessä, eikä niitä ole sovellettu alakouluikäisille niiden kuvailevuudesta huolimatta. Tästä tutkimuksesta saadulla tiedolla tarjotaan uutta näkökulmaa alakouluikäisten lukemisen tarkasteluun ja selkiytetään poikien kanssa työskenteleville opettajille poikien lukemisen tukemisen kannalta olennaisia tekijöitä.

2 LASTEN LUKUTAITO JA LUKUHARRASTUS 2010-LUVULLA

Lukutaito on 2010-luvulla edelleen tärkeä perusta oppimiselle ja yhteiskunnassa toimimiselle (Linna 2015; Leino 2016). Lukutaidon vaatimukset ja lukuharrastus ovat kuitenkin muuttuneet teknologian kehittymisen ja monimediaistumisen myötä. Valtavaan tekstimäärään ja sen kohtaamiseen on pyritty suomalaisissa kouluissa vastaamaan muokkaamalla lukemisen määritelmiä ja opetusta ajankohtaiseksi. Tässä luvussa esitellään lukutaidon ja lukuharrastuksen määritelmiä, sekä perehdytään lasten lukutaidon tilanteeseen 2010-luvulla.

2.1 Lukutaidon määritelmät

Lukutaito on kansalaisyhteiskunta, joka rakentaa yksilön identiteettiä, mahdollistaa oppimisen ja on avain yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Lukutaito mahdollistaa myös lukuharrastuksen synnyn, itsensä kehittämisen ja tekee elämästä kokemusrikkaampaa. (Leino ym. 2016, 3.) Lukutaidolle on monta erilaista määritelmää, jotka eroavat toisistaan laajuutensa kautta. Lukutaito voidaan nähdä joko välineellisenä taitona tai sitten eri osa-alueita yhdistelevänä taitojen kokonaisuutena.

Peruslukutaito on lukemaan oppimisen päätavoite. (Lerikkanen 2008, 11.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (myöhemmin tekstissä POPS 2014) mukaan peruslukutaidon hallitseminen on yksi alkuopetuksen keskeisimpiä tavoitteita. Peruslukutaito on jaettu perinteisesti kahteen osaan: tekniseen lukemiseen, eli kykyyn purkaa teksti kirjaimiksi ja sanoiksi, ja luetun ymmärtämiseen, eli taitoon ymmärtää tekstin sisäisiä merkityssuhteita. Peruslukutaidon kehittymisen jälkeen lukutaitoa tulee harjaannuttaa, jotta yksilö voi kasvaa taidokkaaksi lukijaksi. (Lerikkanen 2008, 10–11.)

Lukemaan oppimisen jälkeen lukutaito tuleekin käsittää laajemmasta näkökulmasta. Lukemisen kenttä on muuttunut vuosien saatossa, eikä se ole 2010-luvulla enää pelkkää kirjojen tai muiden painettujen tekstien lukemista. Eri viestintäkanavat ja moninaiset mediat ovat aiheuttaneet tilanteen, jossa tekstien kirjo ja saatavuus on laaja, ja tekstistä toiseen voidaan siirtyä sekunneissa. Tekstit liittyvät myös kuviin, symboleihin ja

videoihin, mikä luo uusia vaatimuksia myös lukutaidolle ja sen opettamiselle. (Marsh 2003, 64.) Erilaiset tekstit vaativat erilaisia lukustrategioita, mikä puolestaan vaatii lukijalta kykyä tunnistaa tarvittavat keinot tietyn tekstin ymmärtämiseksi (Merisuo-Storm & Aerila 2016, 263). Esimerkiksi verkkotekstien, kuten e-kirjojen ja blogitekstien, lukeminen eroaa toiminnollisesti painettujen tekstien lukemisesta: se vaatii verkkosivun kokonaisuuden hahmottamista ja sivustolla navigoimisen taitoa (Wu 2014, 253–255). Tästä syystä lukutaito kaipaa uutta, moninaisempaa määritelmää, joka kattaisi myös perustaitojen lisäksi erilaisia tekstintulkintastrategioita.

Syksyllä 2016 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelma tunnustaa lukemisen monimuotoisuuden ja nostaa monilukutaidon käsitteen yhdeksi laaja-alaisen osaamisen tavoitealueeksi. *Monilukutaito* (engl. multiliteracies) perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen, ja sillä tarkoitetaan erilaisten tekstien (visuaalisten, auditiivisten, numeeristen jne.) tulkittamisen ja tuottamisen taitoa (POPS 2014). Monilukutaito sisältää sekä kirjoittamiseen että lukemiseen liittyviä taitoja, kuten tekstien arvottamista, niiden analysointia, tuottamista ja löytämistä (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015).

POPS 2014:n mukaan oppilas tarvitsee erilaisia lukutaitoja voidakseen tulkita ympäröivää maailmaa ja hahmottaa sen kulttuurisen monimuotoisuuden. Monilukutaitoiseksi kehittyminen edellyttää monipuolisesti erilaisiin teksteihin tutustumista ja monipuolista kielellistä ympäristöä. (POPS 2014, 22.) Monilukutaito tarkastelee merkkejä myös niiden multimodaalisissa ympäristöissä: tekstit voivatkin olla myös auditiivisia tai visuaalisia (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015).

15-vuotiaiden lukutaitoa mittaavassa PISA-vertailussa (Programme for International Student Assessment) lukutaito määritellään taidoksi ymmärtää, käyttää ja arvioida kirjallisia tekstejä, sekä taidoksi sitoutua tavoitteensa mukaisesti tekstiin siten, että lukemisen kautta voidaan kehittää tietoja, valmiuksia ja mahdollistaa yhteiskunnassa toimimista. Myös kyseinen määritelmä korostaa lukemisen monia erilaisia tarkoituksia: tiedonhaku, itsensä kehittämistä, mielihyvän saamista ja sosiaaliseen kanssakäymiseen osallistumista. (Sulkunen 2012, 14.) PISA-mittauksissa lukutaito nähdään muidenkin kuin painettujen tekstien lukutaitona, ja verkkotekstien lukutaidon arviointi otettiin osaksi PISA-mittausten lukutaidon arviointia osassa tutkimuksen maista vuonna 2009. Suomi ei kuitenkaan kuulunut näihin pilottimaihin. (Wu 2014, 253–255.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään vaiheeseen, jolloin lukutaitoa kehitetään peruslukutaidosta laajemmaksi. Tutkimuksen pyrkimys on kuvata poikien vapaa-ajan lukemista, joten poikien lukemisessa keskitytään ainoastaan tekstitaitoja kartuttavaan lukemiseen, eli ei-multimodaalisten tekstien lukemiseen. Tästä syystä esimerkiksi äänikirjat ja televisio-ohjelmien tekstitykset jätettiin tässä tutkimuksessa sivuun. Tietoverkkojen ollessa tänä päivänä koko ajan läsnä suomalaisnuorten arjessa, teksteiksi ymmärretään tässä tutkimuksessa painettujen tekstien rinnalla myös erilaiset verkkotekstit, kuten blogitekstit ja verkkolehdet.

2.2 Lukemiseen sitoutuminen

Aktiivinen lukuharrastus ja kiinnostus lukemista kohtaan ennustavat parempaa lukutaitoa (Leino ym. 2016, 27; Sulkunen 2012, 24). Lukuharrastus kehittää oppimisen välineitä, eli luku- ja kirjoitustaitoa, sekä rikastaa lukijansa kieltä. Lukiessa maailmankuva laajenee ja lukija kehittää myös kykyään ymmärtää itseään ja muita. Lukeminen myös vilkastuttaa mielikuvitusta ja tarjoaa tietoa vaikkapa eri puolilla maailmaa asuvista ihmisistä. (Linna 2015, 6–7.)

Tässä tutkimuksessa poikien lukuharrastusta tarkastellaan lukemiseen sitoutumisen käsitteen kautta. *Lukemiseen sitoutumisella* (engl. reading engagement) tarkoitetaan omaehtoista, säännöllistä ja aktiivista lukuharrastusta (Wigfield 1997, 14; Sulkunen & Nissinen 2014, 34). Harrastaminen on yksilölle mieluista, perehtynyttä ja pitkäjänteistä toimintaa, joka tuo hyvän olon tunteen. Lukuharrastuksena luetut tekstit voivat olla kaunokirjoja, tietotekstejä, urheilu-uutisia tai blogitekstejä – tärkeintä on, että lukija on itse valinnut luettavansa ja määrittää itse lukemisensa tavoitteet. Kouluikäisiä lapsia tutkittaessa on tärkeä muistaa, että harrastuksena luettaviin teksteihin ei lasketa koulutyöhön liittyviä tekstejä. (Saarinen & Korhonen 2009, 21–44.)

Lukuharrastuksen syntyyn vaikuttaa luonnollisestikin se, koetaanko lukeminen kiinnostavaksi (Sulkunen 2012, 24). Wigfieldin (1997, 13–16) mukaan lukemiseen sitoutumisen taustatekijöitä ovat vallitsevat uskomukset, lukijan itsetunto ja odotukset, kiinnostus lukemiseen sekä moninaisten lukustrategioiden hyödyntäminen. Kokonaisvaltainen lukemiseen sitoutuminen edellyttää, että lukija on motivoitunut

lukemiseen. Lukumotivaatio puolestaan syntyy, kun lukemisen pariin motivoidaan oikealla tavalla. (Wigfield 1997.)

Lukemiseen sitoutuminen on ollut vuodesta 2009 lähtien osa PISA-tutkimusten lukutaidon määritelmää. Lukemisen arvostusta ja sen liittämistä osaksi arkea korostetaan siis 2010-luvulla myös lukutaitomittauksissa. PISA-tutkimuksissa lukemiseen sitoutumista on mitattu kolmella muuttujalla: kiinnostus lukemiseen (lukemisasenne), lukemiseen käytetty aika (lukemisaktiivisuus) ja lukemisen monipuolisuus. Lukuharrastunut ihminen käyttää lukemiseen aikaa, nauttii lukemisesta ja lukee monipuolisesti erilaisia tekstejä. (Sulkunen 2012, 13.) Suomessa lasten ja nuorten lukuharrastus ja lukeminen näyttää vähentyvän vuosi vuodelta. Yleisesti suomalaisten lasten ja nuorten lukemisen määrän ja lukemiseen käyttämän ajan on todettu laskeneen jo 1990-luvulta lähtien. Poikien kohdalla lukuharrastus on vähentynyt huomattavasti, suurimmissa määrin 14–15-vuotiaiden poikien keskuudessa. (Saarinen & Korhonen 2009, 82–85.)

2.3 Suomalaislapset ja suomalaisnuoret kansainvälisissä lukutaitovertailuissa

Suomen sijoitukset kansainvälisissä lukutaitovertailuissa kertovat kahta tarinaa; Suomi on edelleen lukutaidon osalta maailman kärkijoukkoa, mutta Suomen kansallisen lukutaidon taso näyttäisi silti heikkenevän vuosi vuodelta. Seuraavaksi esitellään kansainvälisten lukutaitotestausten tuloksia 2000-luvulta kahden eri kansainvälisen mittauksen, PIRLS:n ja PISA:n, näkökulmasta.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) lukutaitokoe testaa kansainvälisesti neljäsluokkalaisten, eli 10–11-vuotiaiden, lukutaidon tasoa. PIRLS-lukutaitokokeessa testataan lukutaitoa sekä kirjallisen kokemuksen saamisen (kaunokirjallisen tekstin lukeminen) että tiedonhaun osalta (tietotekstin lukeminen). (Leino ym. 2016, 7). Suomi oli tutkimuksen tulosten mukaan maailman kärkijoukkoa lukutaidon hallinnassa vuosina 2011 ja 2016, mutta molempina vuosina tytöt suoriutuivat selvästi poikia paremmin (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012; Leino ym. 2016, 15).

PIRLS 2016 päätulosten mukaan suomalaiset neljäsluokkalaisten ovat kansainvälisellä tasolla taitavia lukemaan sekä kaunokirjallisia tekstejä että tietotekstejä, mutta kaunokirjalliset tekstit aiheuttavat enemmän haasteita. Neljäsluokkalaisten siis näyttäisivät hallitsevan tiedonhaun taidot lukemisen tulkitsemista paremmin. Vapaa-ajalla lukemiseen käytetty aika vaikutti lukutaidon tasoon – ja jo puolen tunnin lukeminen päivässä johti parempiin tuloksiin lukutaitotesteissä. (Leino ym. 2016, 18–20, 27.)

PISA-tutkimuksissa (Programme for International Student Assessment) arvioidaan 15-vuotiaiden nuorten lukutaidon tasoa ympäri maailmaa. PISA:ssa arvioidaan mekaanisen lukutaidon ohella lukemisen ymmärtämistä ja taitoa soveltaa lukemaansa arjen käyttötilanteissa, sekä vallitsevia asenteita lukemista kohtaan (OKM 2016, 15). Tuoreimmassa PISA-vertailussa vuodelta 2015 Suomi sijoittui lukutaidon saralla viiden parhaan maan joukkoon, edellensä ainoastaan Singapore, Kanada ja Hongkong (OKM 2016, 24). Kuitenkin tulosten mukaan suomalaisten tyttöjen ja poikien väliset erot lukutaidossa ovat OECD-maiden suurimpia. Tyttöjen ja poikien osaamisen välinen ero vastaa jo vuoden eroa koulun oppimäärän hallinnassa (OKM 2016, 49). Kehitys on ollut negatiivista jo pidempään: Välijärven (2014, 11–12) mukaan vuosien 2000–2009 välillä heikkojen lukijoiden määrä oli kasvanut Suomessa ja erinomaisten lukijoiden määrä pienentynyt, ja myös sukupuolten väliset erot ovat olleet havaittavissa jo pitkään.

Molempien kansainvälisten lukutaitomittausten tulosten vertailu todistaa, että lukemiseen positiivisemmin suhtautuvat oppilaat menestyvät lukutaitotesteissä paremmin (Leino ym. 2016; Sulkunen 2012, 24). Lukutaitomittaukset osoittavat, että lukemisen suosio on laskussa sekä ala- että yläkoulussa. PIRLS 2016 –vertailun mukaan Suomessa oli kansainvälisesti kuudenneksi vähiten oppilaita, jotka pitivät lukemisesta paljon (Leino ym. 2016, 28). Vuoden 2009 PISA –vertailusta ilmeni, että suomalaisnuorten lukemiseen sitoutuminen on heikentynyt aiempiin vuosiin verrattuna. Huomionarvoista oli myös tässä tapauksessa tulosten sukupuolittuneisuus: tyttöjen kiinnostus lukemiseen oli keskimääräistä suurempaa ja poikien keskimääräistä pienempää. (Sulkunen 2012, 24–25.)

3 ERILAISET LUKIJAT

Lukijoita voidaan tyypitellä ja jaotella lukijaryhmiin erilaisin perustein. Muun muassa iällä ja sukupuolella näyttää olevan yhteys siihen, millaisia lukijoita lapset ovat. Näiden taustamuuttujien lisäksi erilaisia lukijoita erottelevat heidän yksilölliset lukutottumuksensa. Varsinaisia lukijatyypittelyjä on tehty lukuharrastuksen osalta esimerkiksi lukemisen määrän tai kiinnostavien tekstilajien perusteella (ks. Saariluoma & Korkiakoski 2009; Sulkunen & Nissinen 2014). Seuraavissa luvuissa perehdytään tarkemmin siihen, miten eri-ikäiset lukijat, sukupuolten edustajat sekä erilaiset lukijaprofiilit eroavat toisistaan lukutottumusten ja lukemisasenteiden osalta.

3.1 Ikä ja lukemiseen sitoutuminen

Lapset ja nuoret lukevat eri-ikäisinä eri tavalla ja kiinnostavat tekstit vaihtelevat ikäluokkien välillä. Luvussa 2.3 esiteltiin lukutaitovertailujen tuloksia siitä, että suomalaislasten ja -nuorten suhtautuminen lukemiseen on muuttunut negatiivisemmaksi ja lukuharrastus vähentynyt. Onkin tärkeää pohtia, onko sama ilmiö havaittavissa kaikissa ikäluokissa vai ottaako vapaa-ajan lukeminen negatiivisen käänteen jossain tietyssä vaiheessa.

Merisuo-Stormin ja Soinisen (2015) mukaan ensimmäisen luokan tytöistä puolet ja pojista kolmasosa kertovat pitävänsä lukemisesta paljon. Toisen luokan oppilaat suhtautuivat myös lukemiseen positiivisesti, mutta asenteet olivat muuttuneet negatiivisemmiksi jo ensimmäisen lukuvuoden aikana (Merisuo-Storm & Soininen 2015, 32). Lukutaidon opittuaan lapset pystyvät jo lukemaan pidempiä tekstejä ja myös lukuharrastus mahdollistuu. Suomalaisissa alakouluissa tehtyjen tutkimusten mukaan kolmas- ja neljäsluokkalaiset oppilaat suhtautuvat myös lukemiseen positiivisesti. Kolmas- ja neljäsluokkalaisille oppilaille mieluisinta lukemista ovat sarjakuvat, seikkailukirjat ja hauskat tarinat. (Muhonen 2015; Merisuo-Storm 2006, 117.) Vaikuttaakin siltä, että alakoulun oppilaiden lukemisasenteet ovat vielä pääosin positiivisia ja lukuharrastukselle otollisia.

Lukemisen on kuitenkin todettu vähentyvän 11–15 -vuotiaiden keskuudessa vuosi vuodelta. 11-vuotiaasta ylöspäin iän lisääntyminen näyttäisi jopa olevan yhteydessä kirjojen torjumiseen, eli murrosiässä nuoret lukevat kaunokirjallisia teoksia vähemmän kuin vielä alakoulussa ollessaan. Muutos on selvimmän havaittavissa poikien keskuudessa. (Saarinen ja Korkiakoski 2009, 82–85.) Kuten edellä todettiin (ks. luku 2.3), PISA-tutkimusten mukaan yhdeksäsluokkalaisten lukemiseen sitoutuminen on vähäistä ja asenteet lukemista kohtaan heikentyneet. 15-vuotiaat näyttäisivät lukevan eniten sanomalehtiä ja verkkotekstejä, ja vähiten nuoret lukevat puolestaan painettuja tekstejä, kuten kaunokirjoja (Sulkunen & Nissinen 2014).

Lukuharrastus näyttääkin aiemman tutkimuksen perusteella muuttuvan peruskoulun aikana sekä asenteiden että luettujen tekstien osalta. Neljännen luokan ja yhdeksännen luokan välisenä aikana lukutottumukset ja -asenteet muuttuvat. Lukemisasenteiden muuttuminen iän myötä negatiivisemmiksi selittää osaltaan myös lukuharrastuksen vähentymistä ja negatiivisempaa suhtautumista esimerkiksi painettuihin teksteihin. Tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksen perusteella ei löydetty ajankohtaista lukuharrastustutkimusta tästä mahdollisesta muutosvaiheesta, mikä kannusti tarkastelemaan kolmas- ja kuudesluokkalaisten poikien eroja vapaa-ajan lukemisessa.

3.2 Sukupuolittunut lukeminen

Sukupuolittuneella lukemisella (englanniksi ”Gender Gap”) tarkoitetaan sukupuolten välille muodostunutta kuilua liittyen lukemisen eri osa-alueiden hallitsemiseen (Marinak & Gambrell 2010). Luvussa 2 esiteltiin kansainvälisten lukuvertailujen tuloksia Suomen osalta, ja havaittiin sukupuolten välillä vallitsevat erot lukutaidon hallinnassa. Sukupuolten välisen eron taustalla näyttää aiemman tutkimuksen perusteella olevan useita taustatekijöitä.

Sukupuolten välisen eron taustalla lienevät lähtökohtaisesti jo yhteiskuntaan juurtuneet arvot ja asenteet. Kirjojen lukeminen ja lukuharrastus on syystä tai toisesta saanut epämaskuliinisen leiman. Tämä puolestaan on kehittänyt ajattelutavan, jonka mukaan lukeminen ei ole miehekästä ja lukuharrastus on ”tyttöjen juttu”. (Marsh 2003, 61.)

Pojat kaipaavatkin yleensä tyttöjä enemmän ikätoveriensa hyväksyntää ja pelkäävät lukemisen leimaavan heidät epämiehekkäiksi (Merisuo-Storm 2006, 123).

Tyttöjen ja poikien välillä on havaittu eroja lukemisasenteissa: tytöt asennoituvat lukemiseen poikia positiivisemmin peruskoulun jokaisella luokka-asteella, ja jopa jo ennen koulun aloittamista (McGeown ym. 2015; Merisuo-Storm & Aerila 2016, 268–269). On myös osoitettu, että tytöt arvostavat lukemista poikia enemmän, ja että pojat ovat vähemmän motivoituneita lukemiseen. (Marinak & Gambrell 2010, 136–137.)

Merisuo-Storm ja Aerila (2016) tutkivat alakoulun usean eri luokka-asteen oppilaiden kaunokirjallisen tekstin ja tietotekstin ymmärtämisen taitoa, sekä tarkastelivat sukupuolten välisiä eroja kyseisten tekstien lukemisessa. Tutkimuksessa havaittiin, että pojilla on tyttöjä enemmän haasteita ymmärtää kaunokirjallisia tekstejä. Tytöt kiinnostuivat tarinassa enemmän huomiota henkilöhahmoihin ja erilaisiin tunnetiloihin, kun taas pojat keskittyivät juonenkulkuun ja tapahtumiin. Tietotekstien lukemisen taidossa sukupuolten välillä ei löydetty eroja. (Merisuo-Storm & Aerila 2016, 266–268.) Kansainvälisen vertailun mukaan sukupuolten välillä ei ole tilastollisesti merkittäviä eroja verkkotekstien lukemisen taidossa, mikä kuvastanee verkkotekstien lukemisen arkipäiväisyyttä molempien sukupuolten tapauksessa (Wu 2014, 253).

Alakouluikäiset tytöt ja pojat näyttävät siis ymmärtävän ja havainnoivan ainakin kaunokirjallisia tekstejä eri tavalla. Mahdollisesti tästä syystä myös poikien ja tyttöjen lukutottumukset eroavat toisistaan: pojat suosivat hauskoja tekstejä, sekä sarjakuvia ja lehtitekstejä, tyttöjen kiinnostuessa helpommin kaunokirjoista (Linnakylä 2004, 181; Merisuo-Storm 2006, 111). Tytöt lukevat myös monipuolisemmin erilaisia painettuja tekstejä ja pojat ovat valikoivampia tekstiensä suhteen (Brozo ym. 2014, 587; Merisuo-Storm 2006, 117). Sukupuolittunut lukeminen on läsnä myös koulussa tapahtuvissa lukuaktiiviteeteissa. Koulutekstien osalta tytöt kertovat pitävänsä enemmän koulussa luettavista teksteistä kuin pojat (Merisuo-Storm 2006, 123). Pojat suhtautuvat myös sosiaaliseen lukemiseen, eli esimerkiksi koulussa tehtäviin ryhmiin kirjoista ja ääneen lukemiseen, huomattavasti tyttöjä negatiivisemmin. (Merisuo-Storm & Aerila 2016, 269.)

3.3 Lukijat yksilöinä

Yllä esitetyt taustatekijät on hyvä tiedostaa, mutta erilaisten lukijoiden vapaa-ajan lukemista tuettaessa oleellisemmaksi nousee yksilön henkilökohtainen kiinnostus lukemiseen ja erilaisiin teksteihin. Tässä luvussa keskitytään lukuharrastukseen lukijaprofiilien näkökulmasta, eli tarkastellaan yksilöllisemmällä tasolla suomalaislasten lukutottumuksia.

Lukijaprofiilit, tai toisin sanoen lukijatyypit, ovat yksi tapa kuvata erilaisten lukutottumusten monimuotoisuutta. Lukijaprofiileilla tarkoitetaan esimerkiksi PISA-tutkimuksissa hyödynnettyjä erilaisten lukijoiden malleja, joihin oppilaat voidaan lukemisen määrän ja erilaisten tekstilajien lukemisen pohjalta tyypitellä. (Linnakylä 2004, 167.) Lukijaprofiileja on aiemmissa tutkimuksissa muodostettu myös pelkästään ajallisen lukemisen perusteella ja erilaisten ääriryhmien, kuten lukutoukkiin ja lukemisen karttajiin jakamisen, kautta (ks. esim. Saarinen & Korkiakangas 1997).

Sari Sulkunen ja Kari Nissinen (2014) ovat artikkelissaan ”Suomalaisnuorten lukijaprofiilit” kuvanneet PISA-testien pohjalta 15-vuotiaiden suomalaisnuorten seitsemää erilaista lukijaryhmää. Sijoittaminen lukijaprofiileihin tapahtui lukemiseen sitoutumisen kautta, eli lukemisaktiivisuutta, lukemisasennetta ja lukemisen monipuolisuutta tarkastellen. Tulokset osoittivat, että nuoret eivät Suomessa ole yhtenäinen ryhmä lukutottumuksineen. (Sulkunen & Nissinen 2014, 38). Vuosikymmen aiemmin Linnakylä (2004) jaotteli samaan tyyliin suomalaiset 15-vuotiaat neljään lukijaprofiiliin. Nämä profiilit olivat keskenään hyvin samankaltaisia, ja niissä suosittiin pääasiassa lehtien ja sarjakuvien lukemista. Lukijaprofiilien kirjo näyttäisi siis kasvavan muuttuvassa yhteiskunnassa, minkä voidaan olettaa kertovan myös tarpeesta tutkia ja ymmärtää niitä entistä paremmin.

Sukupuolten välinen ero on havaittavissa myös lukijaprofiileissa. Molemmissa tutkimuksissa tyttöjen ja poikien enemmistöt sijoittuivat eri lukijaprofiileihin. Tytöt sijoittuivat useammin monipuolisemmin lukeviin ja enemmän kaunokirjallisuutta suosiviin lukijaprofiileihin. Pojat puolestaan vaikuttavat molempien lukijaprofiilikatsausten mukaan kaihtavan kaunokirjallisuuden lukemista. (Linnakylä 2004, 175; Sulkunen & Nissinen 2012, 38.) Sulkusen ja Nissisen (2014) tyypittelyssä

tyttöjen joukossa yleisin ryhmä oli monipuoliset kaunokirjallisuuden lukijat, johon kuului vain joka kymmenes poika. Pojilla puolestaan yleisimmät lukijaprofiilit olivat monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat, joka oli myös koko otoksen yleisin lukijaprofiili, sekä sarjakuvien lukijat. Lukemista kokonaan karttavien ryhmästä 66 % oli poikia.

Lukutaidon kannalta otollisin lukijaprofiili olisi monipuolisesti eri tekstejä aktiivisesti lukeva ja lukemisesta kiinnostunut (Linnakylä 2004, 180). Tämän katsauksen perusteella 15-vuotiaista tämänkaltaiseen profiiliin sijoittuu pääasiassa tyttöjä. Alakoulun lukijaprofiilien vähäisen tutkimuksen vuoksi on vaikea sanoa, onko tilanne samankaltainen halki alakoulun. Joka tapauksessa olisi olennaista pohtia, millaisilla toimilla koulu ja yhteiskunta voisivat kannustaa oppilaita sitoutumaan lukemiseen paremmin, ja lukemaan monipuolisempia tekstejä.

3.4 Lukemisen tukeminen koulussa

Lukijaksi kasvetaan ympäristön tarjoamien virikkeiden avulla. Lapsen käsitys lukutaidon merkityksestä kehittyy osittain lähipiirin aikuisten toiminnan tarkastelun kautta. Tästä syystä koulussa ja kotona tapahtuva lukemiseen liittyvä toiminta sekä asenteet lukemista kohtaan välittyvät myös lapsen käsitykseen lukemisesta ja hänen lukutottumuksiinsa. Koulun ja kodin vaikutus lapsen lukemisasenteiden ja lukutottomusten kehitykseen onkin vääjäämätön. (Merisuo-Storm & Aerila 2016, 261–262.) Tässä tutkimuksessa keskitytään koulun rooliin oppilaan lukuharrastuksen tukijana, joten kotona tapahtuva lukuharrastuksen tukeminen jätetään tässä tarkastelussa sivuun.

Oppilaan lukuharrastuksen kehittäminen on opetuksellinen tavoite, joka edistää yksilön henkistä kasvua, tutustuttaa oppilasta kulttuuriin ja valmistaa kohtaamaan yhteiskunnan (Linnakylä & Malin 2004, 221). Tuoreimman PIRLS-lukutaitovertailun perusteella neljännen luokan oppilaat eivät kuitenkaan ole kiinnostuneita äidinkielen oppitunneista tai koe niitä itselleen motivoiviksi. Lukuinnostuksen herättäminen ja ylläpitäminen olisikin peruslukutaidon kehittämisen jälkeen yksi peruskoulun keskeisistä tavoitteista. (Leino ym. 2016, 30.)

Alakoulussa tavanomaisesti käytetyt lukumateriaalit eivät aina vastaa lukijoidensa kiinnostuksen kohteita tai edistä oppimisen kannalta merkityksellisiä lukustrategioita (Merisuo-Storm & Soininen 2013). Keskeisintä olisi, että koulussa luetut tekstit tarjoaisivat sopivasti haasteita, ja että oppilaille olisi mahdollisuus osallistua luetun valintaan (Linnakylä & Malin 2004, 233-234). Opettajan tulisi tarjota oppilaille monipuolisia, heitä kiinnostavia tekstejä ja antaa aikaa niistä keskustelemiseen (Leino ym. 2016). Lukemisen monipuolisutta tulisi vaalia erilaisten tekstilajien lukemisella, mutta sen sijaan alakouluissa luetaan pääasiassa vain kertovia tekstejä. Alakoulujen lukumateriaalia tulisikin monipuolistaa, jotta oppilaat löytäisivät helpommin itselleen mieluisat tekstit ja oppisivat mukautumaan eri tekstien vaatimien strategioiden vaihtamiseen. (Merisuo-Storm & Aerala 2016, 263–264.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (2014) tiedostetaan tämä tarve lukuharrastuksen tukemiselle ja lukemisen monipuolistamiselle. Lukuharrastuksen tukemisella, monipuolisten tekstien lukemisella ja itsenäisellä tekstivalinnalla onkin uudessa opetussuunnitelmassa suuri rooli: POPS 2014:n mukaan äidinkielen oppiaineen tehtävä on ohjata oppilaita kiinnostumaan kielestä ja kirjallisuudesta. Jo vuosiluokilla 1–2 äidinkielen opetuksen tavoitteisiin liitetään oppilaan innostaminen lukemisen pariin ja itsenäiseen kirjalintaan, sekä lukuharrastuksen tukeminen. Vuosiluokilla 3–6 yksi äidinkielen opetuksen pääpainoista on lukuharrastuksen vakiinnuttamisessa. (POPS 2014, 103–108; 159–164.)

Kansallista lukuharrastusta ja lukuintoa on ryhdytty kohentamaan myös erilaisin projektein, kuten Lukuinto- ja Suomen uusi lukutaito -projektien kautta. Lukuinto-projekti on Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2012 lanseeraama hanke, jossa pääpaino on lukemiseen sitoutumisen tukemisessa ja etenkin huonosti suoriutuvien lukijoiden lukemaan kannustamisessa. Yhtenä projektin päätavoitteista oli sukupuolten välisen eron kaventaminen ja koulutuksellisen tasa-arvon tukeminen. Projektissa koulun ja kirjaston yhteistyötä parannettiin entisestään ja ohjelmaan osallistuneet pilottikoulut toteuttivat erilaisia lukuintoa kehittäviä kokonaisuuksia. (Ikonen, Innanen & Tikkanen 2015, 3.)

Suomen uusi lukutaito -projekti on vuonna 2015 Lukukeskuksen Opetus- ja kulttuuriministeriön tuella toteuttama hanke, jossa tutkittiin E-kirjojen vaikutusta

neljäsluokkalaisten lukumotivaatioon ja tekstin ymmärtämiseen. Projektiin osallistuneet oppilaat suorittivat projektin aikana Lukukami-lukudiplomia ja keräsivät tarroja lukukokemuksistaan. Lukuinto kasvoi projektin myötä, mutta oppilaat osoittivat suosivansa perinteistä, painettua kirjaa e-kirjan sijaan. (Tarviainen 2016.)

Vähentyneen lukuharrastuksen ja heikentyneen lukutaidon ilmiöt eivät ole läsnä vain Suomessa, vaan myös maailmalla on ryhdytty toimenpiteisiin lukemisen tukemiseksi. Suomessa pääpaino on sukupuolineutraaleilla kannusteilla, kun taas useissa maissa huomiota on keskitetty erityisesti poikien lukemaan innostamiseen. Muun muassa Brozo (2001) on listannut teoksissaan poikien lukemista tukevia lukuharrastuksen tukemisen keinoja: hän nostaa esille poikien kohdalla etenkin sosiaalisen lukemisen. Poikien lukemista tuetaan parhaiten, mikäli pojat näkevät lukevia miesroolimalleja tai lukevat yhdessä kavereidensa kanssa. (Brozo 2001, 93–95, 137.) Poikien lukuharrastusta tukevia projekteja maailmalla ovat esimerkiksi jalkapallon lukemiseen yhdistävä Kicken und Lesen -projekti Saksassa, strategia lukutaidon kehittämiseksi Irlannissa ja poikien lukukerhot Yhdysvalloissa. (Brozo ym. 2014, 589–591.)

Erilaisista hankkeista, opettajien ponnisteluista ja lukemiseen kannustavasta opetussuunnitelmasta huolimatta lukuharrastuksen tukeminen on kuitenkin tutkimusten mukaan suomalaisissa alakouluissa heikkoa. Opettajan luokassa toteuttamat lukuharrastusta tukevat toimet, eli lukemiseen sitouttaminen, ovat Suomessa verrattain vähäisiä ja tämä korreloi heikkojen lukijoiden määrän kanssa (Sulkunen & Nissinen 2012, 55). Olisikin erittäin tärkeää, että opettaja tuntisi oppilaansa lukijoina: tällöin hän voisi suositella heille sopivia tekstejä ja myös hyödyntää opetuksessaan oppilaille mielekkäitä tekstejä.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan ja kuvataan suomea äidinkielenään puhuvien kolmas- ja kuudesluokkalaisten poikien lukemista. Tutkimuksen tavoite on tarjota sekä opettajille että muille alakouluikäisten poikien parissa työskenteleville henkilöille syväluotaavaa tietoa siitä, millaisia lukijoita pojat ovat, ja miten lukeminen muuttuu alakoulun kolmannelta luokalta kuudennelle luokalle. Tutkimuksen toivotaan edistävän lukuharrastuksen tukemista siten, että tietoisuus erilaisista lukijoista edistäisi toimivien lukuharrastuksen tukikeinojen kehittämistä. Tässä tutkimuksessa poikien lukemista kuvataan kahden lähestymistavan, vertailun ja tyypittelyn kautta:

1a. Onko tyttöjen ja poikien välillä eroja lukemiseen sitoutumisessa?

1b. Onko kolmas- ja kuudesluokkalaisten poikien väliltä eroja lukemiseen sitoutumisessa?

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee kolmas- ja kuudesluokkalaisten lukemiseen sitoutumista ja myös selvittää poikien osalta kahden luokka-asteen välisiä eroja. Tähän kysymykseen vastataan määrällisen tutkimuksen keinoin. Tavoitteena on verrata eri ryhmien tyttöjen ja poikien, sekä eri luokka-asteiden välisiä eroja määrällisesti. Tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsaukseen viitaten molempien kysymysten hypoteesi on, että ryhmien välillä löytyy eroja lukemiseen sitoutumisessa. Oletetaan tyttöjen olevan poikia sitoutuneempia lukemiseen sekä että kolmasluokkalaiset pojat sitoutuvat lukemiseen kuudesluokkalaisia poikia enemmän.

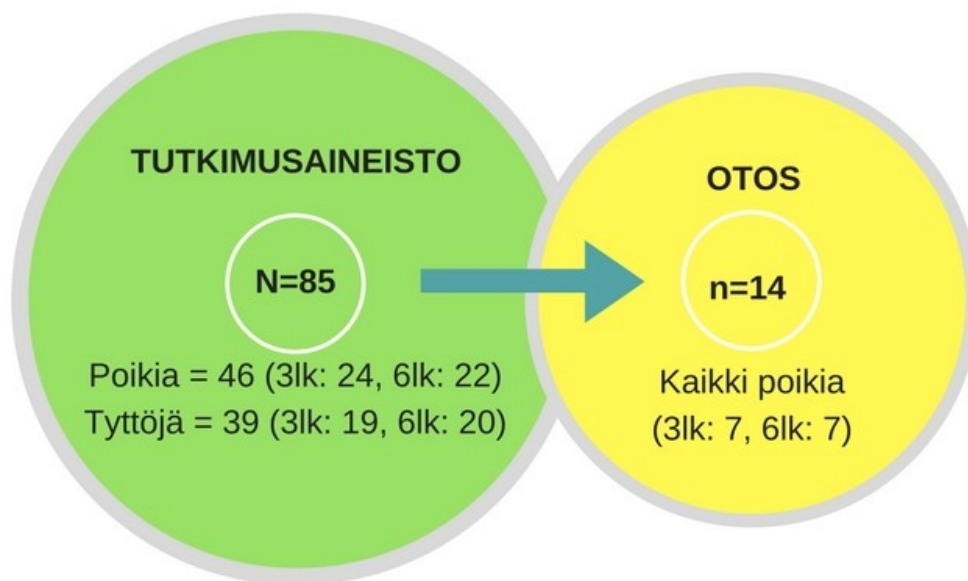
2. Millaisiin lukijaprofiileihin 3.- ja 6.-luokkalaiset pojat voidaan jakaa ja miten profiilit eroavat toisistaan?

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitetään, millaisiin lukijaprofiileihin kolmas- ja kuudesluokkalaiset pojat voidaan jakaa ja millaisia lukijoita eri lukijaprofiilien pojat ovat. Tämän kysymyksen tavoitteena on kuvata poikien lukemista mahdollisimman syväluotaavasti ja selvittää, millaisia erilaisia lukijoita alakoulun pojista voidaan löytää. Tähän kysymykseen vastataan pienemmän haastatteluaineiston ja laadullisen tarkastelun avulla.

5 MENETELMÄ

5.1 Osallistujat

Koska tutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastataan eri aineiston avulla, käytetään niistä tässä tutkielmassa eri nimiä: määrällistä otosta kutsutaan tutkimusaineistoksi ja laadullista otosta pelkäksi otokseksi. Kuviossa 1 havainnollistetaan osallistujien jakautuminen sukupuolen ja luokka-asteen osalta.



Kuvio 1. Tutkimuksen osallistujat esiteltynä sukupuolen ja luokka-asteen mukaan

Tutkimuksen osallistujat haettiin lähettämällä 18:ta koululle sähköpostitse kutsu osallistua lukemistutkimukseen. Kuusi luokkaa viidestä eri koulusta ilmoittautuivat tutkimusjoukkoon luokanopettajien reagoidessa tähän kutsuun. Koulut sijaitsivat eri puolilla Varsinais-Suomea, ja luokkien välillä oli eroja eroja muun muassa koulun koossa, luokan koossa, opettajan harrastuneisuudessa lukemisen suhteen, sekä suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden lukumäärässä. Näitä taustamuuttujia ei kuitenkaan havainnointu tutkimuksessa tarkemmin, sillä taustamuuttujilla ei näyttänyt olevan vaikutusta vastausten jakautumiseen. Luokista kolme luokkaa oli kolmansia luokkia ja kolme kuudensia luokkia.

5.2 Aineistonkeruumenetelmät

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2012, 194) mukaan tutkijan on aineistonkeruuta suunnitellessaan oleellista pohtia, missä määrin osallistujat toimivat vapaasti ja kuinka paljon on tarpeen mukaista hyödyntää strukturoitua, eli etukäteen suunniteltua materiaalia. Tämän tutkimuksen tapauksessa hyödynnettiin kahden aineistonkeruumenetelmän yhdistämistä, jotta osallistujien vastauksia saataisiin sekä strukturoidussa että vapaammassa muodossa. Tutkimus toteutettiin ensin keräämällä osallistujaluokkien kaikilta oppilailta vastaukset kyselylomakkeisiin ja sitten haastatteleamalla niiden pohjalta valikoituja poikia.

Kyselytutkimuksen positiivisiin puoliin kuuluu laaja ja standardisoitu tutkimusaineisto. Toisaalta kyselytutkimusta pidetään pinnallisena ilmiön tarkastelun keinona, joka jättää paljon epäselvyyksiä esimerkiksi siitä, ymmärtävätkö vastaajat kysymykset tai vastaavatko he tietyssä mielentilassa. (Hirsjärvi, Remes & Saajavaara 2012, 195.) Tässä tutkimuksessa kyselyn tarkoituksena oli sekä kartoittaa tutkimusjoukkoa haastateltavien valinnan kannalta että vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli mahdollistaa ryhmien välinen vertailu.

Kyselylomake (ks. Liite 2) luotiin tätä tutkimusta varten, ja sen laadinnassa hyödynnettiin kolmen aiemman lukuharrastus-tutkimuksen kyselylomakkeita ja materiaaleja. Kyselylomakkeen pohjana toimivat Lukuinto-tutkimuksen tuloksia kartoittanut kyselylomake (Ikonen & Kurttila-Matero 2014), Sulkusen ja Nissisen (2014) lukijaprofiili -tutkimuksen elementit sekä Muhosen (2016) kolmosluokkalaisten lukuharrastusta kartoittamaan tehty kyselylomake. Kyselylomakkeen monivalintakysymykset 1–3 vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, kun taas avoimet kysymykset 4–6 tarkoitettiin haastattelutilanteessa hyödynnettäviksi avuiksi: oppilaan ajatusmaailmaa avaaviksi ja keskustelun aloittamista helpottaviksi. Kyselylomake esiteltiin yhdellä alakoulu-ikäisellä lapsella, testauksen jälkeen lomakkeeseen ei kuitenkaan tehty muutoksia. Kyselylomaketta muokattiin kuitenkin aineistonkeruun aikana lisäämällä eri tekstilajien alle esimerkkejä, kun havaittiin esimerkiksi aikakauslehti-termin olevan haastava joillekin oppilaille.

Jotta aineistoon saataisiin syvyyttä ja kuvailevaa otetta, kyselytutkimusta seurasivat yksilöhaastattelut. Haastattelu on mielekäs tapa kerätä tietoa silloin, kun halutaan syventyä tiettyyn ilmiöön tai tutkia osallistujille mahdollisesti emotionaalisia tai intiimejä asioita (Hirsjärvi & Hurme 1985. 15). Laadullisista aineistonkeruun metodeista tässä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua, jossa haastattelu kohdistetaan etukäteen valittuihin teemoihin, mutta kysymysten muotoa tai järjestystä ei ole etukäteen päätetty (Hirsjärvi & Hurme 1985. 36). Teemahaastattelun runko (ks. Liite 3) luotiin tätä tutkimusta varten ja sen kysymykset valikoituivat etukäteen määriteltyjen kolmen teeman (oma lukuharrastus, kouluympäristön tuki ja käsitykset lukemisesta) kautta. Haastattelu suunniteltiin kompaktiksi ja osittain kyselylomakkeen sisältöihin palaavaksi.

Tutkimuksessa haastateltiin lapsia, joten haastattelutilanteen helpottamiseksi suunniteltiin konkreettista lisämateriaalia, joka printattiin ja otettiin mukaan haastatteluun (ks. Liite 3). Tekstilajeista tehtiin kuusi tekstilajikorttia, joissa oli esimerkkejä kustakin tekstilajista. Poikien mielipiteen asettamisen helpottamiseksi tehtiin myös kortti, jossa oli viisi jo kyselylomakkeesta tuttua hymynaamaa. Lisämateriaali levitettiin haastattelutilanteessa pöydälle, mutta pojilla tarjottiin lupa liikutella kortteja ja ottaa kortteja käteensä.

5.3 Aineistonkeruun suorittaminen

Aineisto kerättiin keväällä 2017 Varsinais-Suomen alueella. Kouluja lähestyttiin sähköpostitse, ja tutkimusluvut hankittiin joko kaupungin sivistystoimesta tai koulun rehtorilta itseltään. Kaikkien tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmilta kysyttiin lupalomakkeen avulla lupa oppilaan tutkimukseen osallistumiselle (ks. Liite 1). Lupalomakkeet kerättiin siis myös tutkimukseen osallistuneiden luokkien tytöiltä. Lupalomake sisälsi kysymyksen oppilaan halukkuudesta osallistua tutkimukseen sekä kyselylomakkeen että teemahaastattelun osalta.

Aineistonkeruu suoritettiin luokissa kahtena erillisenä päivänä (yksi poikkeus, jolloin koko aineistonkeruu suoritettiin samana päivänä). Kyselylomake ohjeistettiin jokaisessa luokassa samalla tavalla: kysymykset käytiin yksi kerrallaan yhdessä läpi ja myös

kyselylomakkeen symbolit, kuten hymynaamat pyrittiin avaamaan osallistujille mahdollisimman selkeiksi. Ohjeistuksessa korostettiin, että tarkastelussa on vapaa-ajalla tapahtuva lukeminen, ja että lukemiseksi ymmärretään tässä tutkimuksessa pelkkien painettujen tekstien lisäksi myös esimerkiksi blogitekstien lukeminen. Ohjeistuksen jälkeen osallistujia ohjeistettiin vielä tarvittaessa yksilöllisesti.

Kyselylomakkeen tekoon osallistui koko luokka, mutta haastatteluun kutsuttiin mukaan ainoastaan poikia. Tutkimuksen eri vaiheiden välille pyrittiin jättämään aikaa, jotta haastateltavien valinta tapahtuisi tutkimuksen kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Haastateltavien valintaa edelsi luokan kaikkien lomakkeiden tarkastelu ja alustava lukijatyyppeihin ryhmittely, jonka jälkeen valittiin luokan erilaisia lukijoita edustavat pojat. Luokissa poikien vastaukset vaihtelivat vähän, ja alustava tyypittely tehtiin tarkastelemalla lukemiseen sitoutumisen muuttujia, eli lomakkeen kysymyksiä 1–3.

Tämän jälkeen lomakkeita tarkasteltiin uudelleen ja etsittiin lukijoista mielenkiintoisesti kysymyksiin 4–6 vastanneet pojat. Haastatteluun päätettiin olla kutsumatta tutkimusaineiston muutamia äärimmäisen negatiivisesti lukemiseen suhtautuvia poikia olettaen, että haastattelutilanne voisi olla pojille epämukava, eikä heillä olisi aiheeseen paljoa sanottavaa. Huomionarvoista on kuitenkin, että lukemiseen negatiivisesti suhtautuvat pojat olivat tutkimusaineistossa pieni vähemmistö (4 poikaa). Haastatteluun kutsuttiin yhdestä luokasta 2–4 poikaa, riippuen luokan poikien lukumäärästä.

Haastateltaville tai muulle luokalle ei tarkennettu, että tutkimuksessa haastatellaan ainoastaan poikia, vaan edellinen haastateltava kutsui luokasta seuraavan haastatteluun. Haastattelut kestivät 9–12 minuuttia, ja ne suoritettiin koulupäivän aikana. Haastattelutilanne aloitettiin tekstilajilappujen läpikäymisellä ja aiemmin tehdyn kyselylomakkeen muistelemisella. Sitten siirryttiin haastattelukysymyksiin ja itse haastatteluun. Haastattelun aikana pyrittiin kannustamaan poikia kertomaan lukemisesta monipuolisesti, ja haastattelun ulkopuolelta nouseville aiheille annettiin tilaa.

5.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen periaatteita. Tutkimuskysymyksiin vastataan tässä tutkimuksessa kuviossa 2 esiteltävillä analyysimenetelmillä.



Kuvio 2. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen eri analyysimenetelmillä

Tutkimusotteiden rinnakkain hyödyntäminen toteutetaan yleensä siten, että toinen tutkimusote on päätutkimusotteena ja toinen tukee edellistä (Metsämuuronen, 2008. 60). Laadullisessa, eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on kuvata todellista elämää ja todellisuuden moninaisuutta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2012. 160). Tätä tutkimusta lähdettiin toteuttamaan aluksi pelkästään laadullisena tutkimuksena, mutta tutkimuksen moniulotteisuuden lisäämiseksi hyödynnettiin myös määrällisen, eli kvantitatiivisen, tutkimuksen keinoja.

Määrällinen tarkastelu

Ennen määrällisen aineiston tarkastelua kyselylomakkeen (sekä tyttöjen että poikien) vastaukset kyselylomakkeen määrällisiin kysymyksiin 1–3 koodattiin SPSS-järjestelmään ja anonymisoitiin aineisto, eli annettiin kullekin osallistujalle koodi.

Poikien aineisto kopioitiin myös omaan tiedostoonsa, jotta poikien vastauksia voitiin tutkia myös irrallaan tyttöjen vastauksista. Kyselylomakkeessa (ks. Liite 2) hyödynnetty hymynaamataulukko sanallistettiin vastaamaan kyselylomakkeen ohjeistusta: hymynaamat nimettiin niitä kuvaavin väittämin. Esimerkiksi hymyilevin hymynaama nimettiin “Pidän lukemisesta paljon”, keskivälin hymynaama nimettiin “suhtaudun lukemiseen neutraalisti” ja surullisin hymynaama nimettiin ”en pidä lukemisesta”. Tekstilajien taulukointia varten luotiin erillinen verkkotekstit-muuttuja kuvaamaan kaikkien verkkotekstien lukemista (nettiuutiset, tiedonhaku ja blogitekstit).

Määrällisen aineiston avulla vastattiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli vertailtiin erilaisten ryhmien välisiä eroja lukemiseen sitoutumisessa. Lukemiseen sitoutumisen kolmen muuttujan kuvaajina hyödynnettiin tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen (ks. Liite 2) kolmea ensimmäistä kysymystä. Näin ollen jokaiselle muuttujalle oli oma kysymyksensä kyselylomakkeessa. Näistä kolmesta muuttujasta kahta mitattiin tilastollisin menetelmin (lukemisaktiivisuus ja lukemisasenne), ja yhtä (lukemisen monipuolisuus) tarkasteltiin vastausten jakautumisen osalta. Tyttöjen lomakkeista saatavaa aineistoa hyödynnettiin vastattaessa tutkimuskysymyksen a-osaan, eli vertailtaessa sukupuolten välisiä eroja. Määrällisessä analyysissä tarkasteltiin siis kahta määrällistä aineistoa: koko tutkimusaineiston vastauksia ($N = 85$) ja vain poikien ($n = 46$) kyselylomakkeiden vastauksia. Lukemisaktiivisuuden ja lukemisasenteiden osalta yksi tai kaksi vastaajaa oli jättänyt kohdan tyhjäksi tai vastannut epäselvästi, joten molemmissa tapauksissa todellinen otos on hieman alle 85 (lukemisaktiivisuuden lopullinen $N = 83$, lukemisasenteiden lopullinen $N = 84$).

Tutkimuskysymyksen a-osaan vastattaessa sukupuolten välisiä eroja tarkasteltiin ensin vertailemalla tyttöjä ja poikia luokka-asteittain. Tarkasteluryhmät olivat siis 3. luokan tytöt, 3. luokan pojat, 6. luokan tytöt ja 6. luokan pojat. Tavoitteena oli verrata ryhmiä varianssianalyysin keinoin. Koska normaalijakauman oletus ei toteudu lukemisaktiivisuutta ja lukemisasennetta tutkiessa suoraan, testattiin ennen varianssianalyysin aloittamista molempien muuttujien ja niiden ryhmien osalta normaalijakauman toteutuminen. Testaamisessa käytettiin SPSS-ohjelman Explore-toimintoa, eli Kolmogorov-Smirnov - ja Shapiro-Wilk -testejä. Näin selvisi, etteivät ryhmien vastaukset vastaa normaalijakaumaa, eikä niistä näin ollen voitu tehdä varianssianalyysia.

Tämän jälkeen ryhmien välisiä eroja testattiin Kruskal-Willisin nonparametrisellä testillä, joka ei oleta ryhmiltä normaalijakaumaa. Eroja paikannettiin Kruskal-Wallis-testin parittaisilla vertailuilla. Testien tulokset raportoidaan luvussa 6.1.1. Jokaisen ryhmän keskiarvot ja keskihajonnat koottiin tulososioon taulukkoon tarkasteltavaksi.

Tutkimuskysymyksen b-kohdassa selvitettiin luokka-asteiden poikien vastausten välisiä eroja. Poikien ryhmien välisiä eroja tultiin testanneeksi jo a-kohtaan vastattaessa, joten samoja testituloksia voitiin käyttää molempiin kysymyksiin vastaamiseksi. Tuloksia raportoidaan myös luvussa 6.1.2. Poikien vastausten jakaumaa päätettiin esitellä kuvioden muodossa, joten kysymysten 1–3 vastauksista luotiin SPSS-ohjelman avulla kuvioita. Näistä kuvioista tarkasteltiin ryhmien vastausten jakautumista.

Laadullinen tarkastelu

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä oli tarkastella, millaisiin lukijaprofiileihin kolmas- ja kuudesluokkalaiset pojat sijoittuvat. Otoksen haastattelujen äänitteet litteroitiin sisällön osalta. Litteroinnissa ei siis otettu huomioon esimerkiksi vastaajan puheenvuoronsa aikana pitämiä taukoja, vaan haastattelut kirjattiin sanasta sanaan. Laadullinen analyysi aloitettiin ensin tyypittelemällä haastatellut pojat lukijaprofiileihin, ja sen jälkeen teemoittelemalla otoksen haastatteluista esiinnousseita seikkoja.

Tyypittelyssä aineistoa ryhmitellään sen samankaltaisuuksien perusteella ja pyritään esittämään aineistoa malleina. Tyypittely yksinkertaistaa aineistoa lukijaystävällisemmäksi, mutta vaarana on, että tyypit lakkaavat kuvaamasta aineiston variaatiota. (Eskola & Suoranta 2005. 181.) Tässä tutkimuksessa haastatteluun osallistuneet pojat tyypiteltiin kolmeen lukijaprofiiliin. Lukijaprofiilien muodostamisen taustalla hyödynnettiin Sulkusen ja Nissisen (2014) artikkelia 15-vuotiaiden suomalaisten lukijaprofiileista ja lukemaan sitoutumisen käsitettä (ks. luku 3.3). Ensin haastateltavat yritettiin sijoittaa suoraan aiemman tutkimuksen lukijaprofiileihin, jolloin huomattiin, etteivät Sulkusen ja Nissisen (2014) profiilit sellaisenaan sovi käytettäväksi tässä tutkimuksessa: profiileja oli tämän tutkimuksen otokselle liikaa ja niissä lukeminen vaihteli paljon tämän otoksen sisäistä vaihtelua enemmän. Profiilit

muokattiin tätä otosta kuvaaviksi ja nimettiin uudelleen, kuitenkin samankaltaista jaottelua tukena käyttäen.

Aiemmassa tutkimuksessa lukijaprofiileja on jaettu lukemaan sitoutumisen muuttujia tarkastellen. Myös tässä tutkimuksessa haastateltavat jaettiin lukijaprofiileihin lukemiseen sitoutumisen kautta, eli vertailemalla poikien ilmoittamaa mielipidettä lukemisesta, lukemisaktiivisuutta ja lukemisen monipuolisuutta. Lukijoiden alustavia profiloiteja tehtiin jo ennen haastatteluja haastateltavien oppilaiden valinnan tueksi, mutta lopullinen tyypittely tehtiin vasta haastattelujen perustella. Näin pyrittiin varmistamaan toiston kautta muun muassa poikien mielipide lukemisesta. Aineistonkeruun jälkeen jokaisesta haastattelusta tehtiin tiivistetty yksilöprofiili, jonne kirjattiin pojan vastaukset kyselylomakkeen kysymyksiin 1–3, ja lisäksi yksilöprofiilia täydennettiin haastattelusta saadulla tiedoilla. Taulukossa 1 esitellään malli tiivistetystä yksilöprofiilista.

Taulukko 1. Esimerkki tiivistetystä yksilöprofiilista

| | |
|------------------------------|--|
| Koodi | xx |
| Luokka-aste / koulu | 6lk / xx |
| Mielipide lukemisesta | Lomake: 4 - pidän lukemisesta SAMA HAASTATTELUSSA |
| Lukemisaktiivisuus | Lomake: 2 - alle 30min SAMA HAASTATTELUSSA |
| Tekstilajit | Lomake: tietokirjat sarjakuvat (sanomalehdet) Lukenut: sanomalehtiä Mieluiten lukee: sarjakuvia Vähiten mieluiten lukee: tietokirjoja (eivät silleen kiinnosta) |

Yksilöprofiileihin kirjattiin oliko poika vastannut kyselylomakkeessa ja haastattelussa samalla tavalla lukemiseen käytettyä aikaa ja lukemisasennetta käsitteleviin kysymyksiin. Mikäli vastaukset olivat eriäviä, käytettiin myöhemmässä tutkimuksessa heikommaksi ilmoitettua mielipidettä tai aikaa. Tekstilajit –kohtaan kirjattiin haastattelussa esiinnousseita tekstilajeja, jotta jokaisen osallistujan lukemisen monipuolisuudesta saataisiin laajempi käsitys (kyselylomakkeen kysymys tekstilajeista koski ainoastaan mieluisia tekstilajeja, ks. Liite 2).

Haastateltavien pojat jaettiin kolmeen ryhmään, joista jokainen muistutti jotain Sulkusen ja Nissisen (2014) profiileista. Profiilien nimiksi annettiin *monipuoliset positiiviset lukijat, yksipuoliset positiiviset lukijat ja yksipuoliset neutraalit lukijat*. Neljäs ryhmä, *lukemisen karttajat*, jäi tässä tutkimuksessa sivuun, sillä lukemiseen äärimmäisen negatiivisesti suhtautuvia ei kutsuttu haastatteluun. On kuitenkin tärkeä muistaa, että lukijaprofiileja havaittiin tutkimusaineistossa alunperin neljä, joista kolmeen sijoittuvia haastateltiin. Taulukkoon 2 on kirjattu kriteerit, joilla osallistujat sijoitettiin näihin lukijaprofiileihin.

Taulukko 2. Lukijaprofiilit ja kriteerit niihin sijoittamiseksi (jatkuu)

| Profiili | Mielipide lukemisesta | Lukemis-aktiivisuus | Lukemisen monipuolisuus |
|--|-----------------------|---------------------|--|
| 1) Monipuoliset positiiviset lukijat | positiivinen | yli 30min/päivä | monipuolista lukemista (erilaisia tekstilajeja) |
| <p>Esimerkki 1. 3-luokkalainen poika (P34) kertoi lukevansa kaunokirjoja, sarjakuvia ja tietokirjoja yli puoli tuntia päivässä. Hän mainitsi lukemiaan tekstejä nimeltä. Hän kertoi pitävänsä lukemisesta paljon ja kommentoi seuraavasti sitä, miksi lukee: “no niinku et jos ei keksi mitään sit lukee ja sit niinku ja sit se on ihan kivaa niinku muutenkin”. Poika sijoitettiin näillä perusteilla monipuolisiin positiivisiin lukijoihin.</p> | | | |
| 2) Yksipuoliset positiiviset lukijat | positiivinen | 0-30min/päivä | sarjakuvat nousevat esille, lisäksi yksittäisiä muita tekstejä |
| <p>Esimerkki 2. 6-luokkalainen poika (P55) kertoi lukevansa sarjakuvia ja jotain uutisia netissä. Hän kertoi pitävänsä lukemisesta ja luonnehti lukemista positiivisesti, mutta luki ajallisesti alle puoli tuntia päivässä. Tämä poika sijoitettiin yksipuolisiin positiivisiin lukijoihin.</p> | | | |
| 3) Yksipuoliset neutraalit lukijat | neutraali | 0-30min/päivä | mikään tekstilaji ei nouse esiin |
| <p>Esimerkki 3. 6-luokkalainen poika (P54) kertoi lukevansa sarjakuvia, verkkotekstejä ja seikkailukirjoja. Kuitenkin hänen mielipiteensä lukemisesta oli, ettei hän pidä lukemisesta kovin paljoa ja hän kertoi lukevansa alle puoli tuntia päivässä. Vaikka poika mainitsi haastattelussa ja lomakkeessa useampia tekstilajeja, pojan kiinnostus lukemiseen oli haastattelun yleisilmeen perusteella vähäistä. Poika sijoitettiin yksipuolisiin neutraaleihin lukijoihin.</p> | | | |
| 4) Lukemisen karttajat | negatiivinen | 0-30min/päivä | mikään tekstilaji ei nouse esiin |
| Tässä tutkimuksessa lukemisen haastatteluun ei kutsuttu mahdollisia lukemisen karttajia. | | | |

Monipuoliset positiiviset lukijat - lukijaprofiiliin sijoitettiin osallistujat, jotka ilmoittivat lukevansa yli puoli tuntia päivässä, olivat positiivisesti suhtautuneita lukemiseen ja mainitsivat haastattelussa useita tekstilajeja positiivisessa valossa. Tähän lukijaprofiiliin sijoittumisen tärkeimpänä “rajaehtona” oli haastattelusta ilmi tuleva positiivinen suhtautuminen lukemiseen. Monipuoliset positiiviset lukijat –lukijaprofiilia vastaa Sulkusen ja Nissisen (2014) jaottelussa *monipuoliset kaunokirjallisuuden lukijat* -profiili, joka oli varsin tyttövaltainen ja jonne 15-vuotiaista pojista sijoittui ainostaan joka kymmenes.

Yksipuoliset positiiviset lukijat lukijaprofiiliin sijoitettiin pojat, jotka lukivat ajallisesti alle puoli tuntia päivässä ja lukivat pääasiassa sarjakuvia tai satunnaisesti muita yksittäisiä tekstejä. Ryhmään sijoittuvien poikien haastatelussa ilmeni poikien positiivinen suhtautuminen lukemiseen, mutta tekstilajien lukeminen oli yksipuolista ja lukemisaktiivisuus vähäistä. Yksipuoliset positiiviset lukijat -ryhmä löytyi Sulkusen ja Nissisen (2014) luokittelusta sellaisenaan, mutta ryhmän nimi oli kyseisessä jaottelussa sarjakuvien lukijat.

Yksipuoliset neutraalit lukijat -lukijaprofiiliin sijoitettiin ne pojat, jotka eivät osanneet sanoa, pitävätkö he lukemisesta vai eivät. Ryhmään sijoitettiin ajallisesti alle puoli tuntia päivässä lukevia poikia, joiden mielipide lukemisesta oli suhteellisen neutraali tai välinpitämätön. Yksipuolisiksi neutraaleiksi lukijoiksi sijoitettujen poikien vastauksista ei noussut esiin mitään tiettyä tekstilajia ja pojat lukivat yksittäisiä tekstilajeja satunnaisesti. Yksipuolisten neutraalien lukijoiden lukijaprofiili muistuttaa Sulkusen ja Nissisen (2014) luokittelussa Kaunokirjallisuuden kaihtajat –ryhmää, joka oli poikavaltainen ja sen pääpiirteensä oli hyvin vähäinen kaunokirjallisten tekstien lukeminen.

Suorannan ja Eskolan (2005, 181) mukaan yhdistetyt tyypit pyrkivät kuvaamaan mahdollisimman yleisiä tyyppejä ja niissä on otettu huomioon sellaiset seikat, jotka esiintyvät koko aineistossa. Tässä tutkimuksessa luotuja poikien lukijaprofiileja voidaankin luonnehtia yhdistetyiksi tyypeiksi, sillä niitä erottelevat elementit olivat koko aineistossa esiintyviä ilmiöitä: lukemiseen sitoutumisen muuttujia. Tyypittelyn

jälkeen lukijaprofiileita tarkasteltiin myös muista näkökulmista kuin lukemiseen sitoutumisen näkökulmasta.

Lukijaprofiileihin tyypittelyn jälkeen profiilien haastattelut jaettiin omiin tiedostoihin, joita tarkasteltiin omina kokonaisuuksinaan. Teemahaastattelun runko koostui kolmesta teemasta, joten haastattelujen aineisto jakautui omaa lukuharrastusta, lukemisen taustatekijöitä ja lukemiseen liittyviä käsityksiä eritteleviin osioihin. Tässä tutkimuksessa profiileja kuvataan näiden haastattelussa esiintyvien teemojen kautta. Vastauksista poimittiin tulososiossa esiteltäväksi asioita, joita opettajien olisi hyvä tietää poikien lukemisesta.

6 TULOKSET

6.1 Lukemiseen sitoutuminen

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee lukemiseen sitoutumista. Kuten edellä mainittiin, lukemiseen sitoutumisella tarkoitetaan omaehtoista lukuharrastusta ja sen muuttujia ovat lukemisaktiivisuus, lukemisasenteet ja lukemisen monipuolisuus. Kysymyksen a-osassa vertaillaan koko tutkimusaineiston tyttöjä ja poikia keskenään, ja kysymyksen b-osassa vertaillaan kahden eri luokka-asteen poikia keskenään..

6.1.1 Sukupuolten väliset erot lukemiseen sitoutumisessa

Sukupuolten välisiä eroja lukemiseen sitoutumisen eroja tarkasteltiin määrällisesti. Tähän kysymykseen vastattiin hyödyntäen koko tutkimusaineiston vastauksia (N=85) kyselylomakkeen kysymyksiin. Tarkastelussa olivat kolme lukemiseen sitoutumisen muuttujaa, eli lukemisaktiivisuus, lukemisasenne ja lukemisen monipuolisuus (ks. luku 2.2). Taulukossa 3 esitellään molempien määrällisesti mitattavien muuttujien osalta keskiarvot ja keskihajonnat pienempien ryhmien osalta.

Taulukko 3. Keskiarvot ja -hajonnat lukemisaktiivisuudessa (N = 83) ja lukemisasenteessa (N = 84)

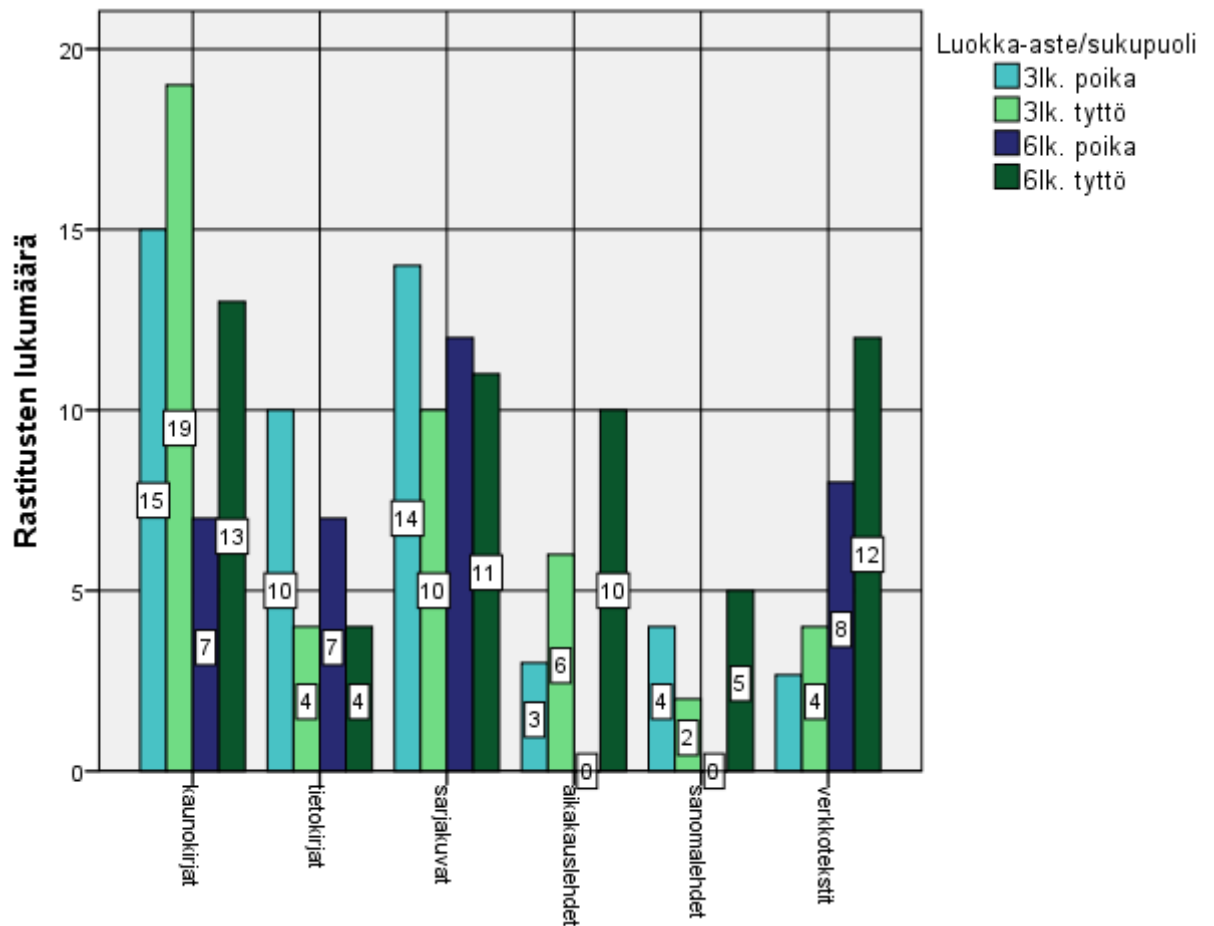
| | Lukemisaktiivisuus (välillä 0–3) | | Lukemisasenne (välillä 0–4) | |
|------------------------------|----------------------------------|------|-----------------------------|------|
| | keskiarvo/keskihajonta | | keskiarvo/keskihajonta | |
| 3lk / tytöt (n = 19, n = 20) | 2,89 | ,803 | 4,35 | ,671 |
| 3lk / pojat (n = 23, n = 24) | 2,57 | ,945 | 3,83 | ,963 |
| 6lk / tytöt (n = 19) | 2,84 | ,785 | 4,05 | ,705 |
| 6lk / pojat (n = 21, n = 22) | 2,05 | ,688 | 3,33 | ,897 |

Lukemisaktiivisuuden keskiarvoja tarkasteltaessa havaittiin, että eniten lukemiseen aikaa käyttävät molempien luokka-asteiden tytöt ja vähiten puolestaan kuudesluokkalaiset pojat. Lukemisaktiivisuuden keskihajonta oli suurta jokaisen ryhmän tapauksessa, mutta eniten vastaukset vaihtelivat kolmasluokkalaisten poikien

kohdalla. Lukemisasenteiden suhteen kaikkien ryhmien keskiarvot ovat hymynaamaskaalan positiivisella puolella. Keskiarvojen perusteella positiivisimmin lukemiseen suhtautuvat kolmasluokkalaisten tytöt, ja negatiivisimmin puolestaan kuudesluokkalaisten pojat. Mielenpito keskihajonta on suurta etenkin poikien tapauksessa, eli poikien ryhmien sisällä mielipide vaihteli tyttöjen ryhmiä enemmän.

Ryhmien keskiarvojen välisiä eroja testattaessa havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja lukemisaktiivisuuden ($\chi^2(3)=11.886$, $p=0,008$) ja lukemisasenteiden ($\chi^2(3)=14,389$, $p=0,002$) osalta. Parittaisten vertailujen perusteella kuudesluokkalaisten poikien ja molempien luokka-asteiden tyttöjen välillä vallitsi tilastollisesti merkitsevä ero suhteessa lukemiseen käytettyyn aikaan (3. luokan tyttöihin verrattaessa $p=0,020$, 6. luokan tyttöihin verrattaessa $p=0,019$). Lukemisasenteiden osalta tilastollisesti merkitsevä ero havaittiin kuudesluokkalaisten poikien ja kolmasluokkalaisten tyttöjen väliltä ($p=0,001$). Testin perusteella kuudennen luokan pojat erosivat tytöistä siten, että he raportoivat käyttävänsä vähemmän aikaa lukemiseen. Lisäksi heidän asenteensa oli negatiivisempi kuin kolmannen luokan tytöillä. Poikaryhmien välillä ei testien perusteella havaittu eroja.

Lukemisen monipuolisuutta, eli osallistujille mieluisia tekstilajeja, tarkasteltiin kyselylomakkeen kolmannen kysymyksen avulla (Ks. Liite 2). Koko tutkimusaineiston lukemisen monipuolisuutta tarkastellaan kuviossa 3.



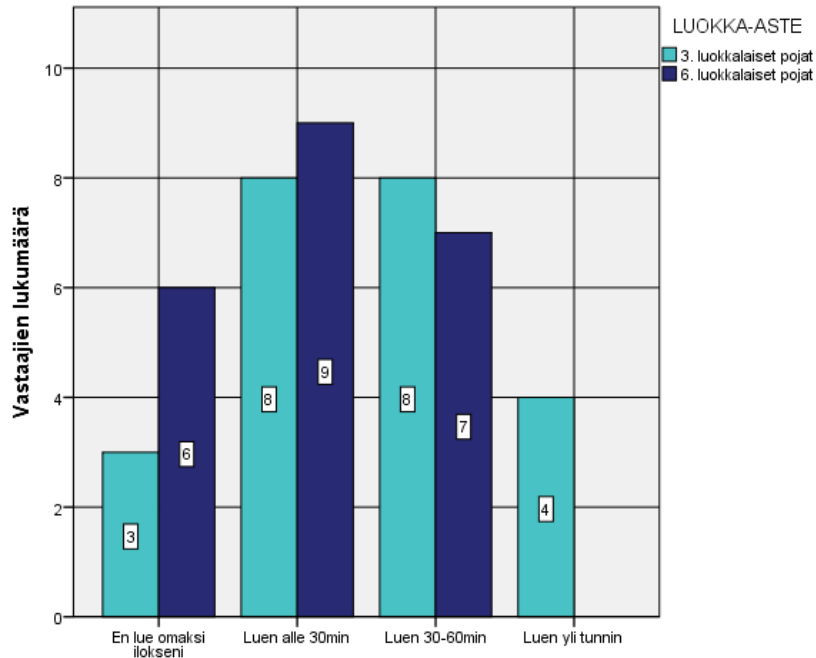
Kuvio 3. Tutkimusaineiston mieluisat tekstilajit (182 tekstilajivalintaa (N = 85))

Tutkimusaineiston osallistujat rastittivat keskimäärin 2 itselleen mieluisaa tekstilajia. Vastausjakauman perusteella tytöt lukevat hieman poikia monipuolisemmin erilaisia tekstejä, ja tytöt olivat rastineet kaikkia tekstilajeja. Kuudesluokkalaiset pojat eivät maininneet kumpiakaan lehtitekstejä (aikakauslehdet, sanomalehdet) itselleen mieluisiksi teksteiksi. Eroja mieluisissa tekstilajeissa ei havaittu, ja mieluisimpia tekstilajeja (eniten rasteja) olivat molempien sukupuolten osalta kaunokirjat ja sarjakuvat.

6.1.2 Poikien lukemiseen sitoutuminen

Eri luokka-asteiden poikien lukemiseen sitoutumista vertailtiin hyödyntämällä kaikkien tutkimusaineiston poikien vastauksia (n = 46). Määrällisessä tarkastelussa poikien väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkittäviä eroja, mutta poikien vastausten jakautumista esitellään tässä luvussa lukemiseen sitoutumisen muuttujien osalta. Tutkimusaineiston

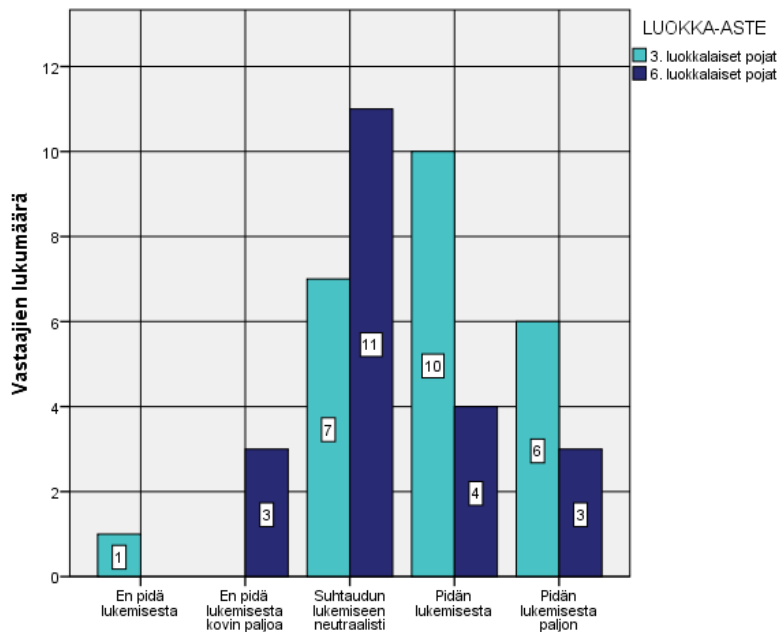
poikien lukemisaktiivisuutta, eli poikien vastausjakaumaa kyselylomakkeen toiseen kysymykseen (ks. Liite 2), esitellään kuviossa 4.



Kuvio 4. Poikien (n = 45) raportoima vapaa-ajan lukemisaktiivisuus

Suurin osa poikien vastauksista jakautui “luen alle puoli tuntia” (17 vastaajaa) ja “luen 30-60min” (15 vastaajaa) välille. Tutkimusaineiston pojista vain neljä ilmoitti käyttävänsä lukemiseen päivässä enemmän kuin tunnin ja yhdeksän poikaa kertoi kyselylomakkeessaan, etteivät lue lainkaan omaksi ilokseen. Kolmas- ja kuudesluokkalaisten välillä ei ilmennyt eroja lukemisaktiivisuuden osalta. Eniten lukemiseen aikaa käyttävät pojat olivat kuitenkin kaikki kolmasluokkalaisia.

Lukemisasenteita, eli poikien vastauksia kyselylomakkeen ensimmäiseen kysymykseen (ks. Liite 2) esitellään kuviossa 5.



Kuvio 5. Poikien (n = 45) raportoimat lukemisasenteet

Pojista suurin joukko (18 vastaajaa) valitsi “suhtaudun lukemiseen neutraalisti” -vaihtoehdon kuvaamaan mielipidettään. Kuudennen luokan pojista miltei puolet oli tätä mieltä. Kolmasluokkalaisten poikien osalta yleisin mielipide lukemisesta oli kuitenkin “pidän lukemisesta”. Kaikista vastaajista vain neljä valitsi jomman kumman negatiivisemmista vaihtoehdoista.

Lukemisen monipuolisuutta, eli osallistujille mieluisia tekstilajeja, tarkasteltiin kyselylomakkeen kolmannen kysymyksen avulla (Ks. Liite 2). Kuviossa 3 esiteltiin tutkimusaineistolle mieluisia tekstilajeja. Keskimäärin pojat rastittivat listasta kaksi itselleen mieluisaa tekstilajia. Kolmasluokkalaisten pojat rastivat monivalinnassa itselleen useampia mieluisia tekstejä, kuin kuudesluokkalaisten pojat. Kaikkien poikien keskuudessa sarjakuvat olivat eniten luettu tekstilaji ja 26 poikaa ilmoitti sen itselleen mieluisaksi tekstilajiksi. Vähiten pojat rastivat aikakaus- ja sanomalehtiä, joita mieluisena piti vain muutama kolmasluokkalainen, eikä yksikään kuudesluokkalainen. Kuudesluokkalaisten luetuin tekstilaji oli sarjakuvat, kun taas kolmasluokkalaisten luetuin tekstilaji oli kaunokirjat. Eri luokka-asteiden poikien vastaukset erosivat toisistaan etenkin kaunokirjojen ja verkkotekstien mieluisuuden osalta.

6.2 Poikien lukijaprofiilit

Toinen tutkimuskysymys käsittelee poikien lukijaprofiileja: millaisia lukijoita tämän tutkimuksen otoksesta, eli haastatteluun kutsutuista pojista (n = 14), oli löydettävissä. Vastajien tyypittely on esitelty luvussa 5.4. Tähän kysymykseen vastattiin laadullisen analyysin keinoilla. Taulukossa 4 esitellään poikien sijoittuminen lukijaprofiileihin:

Taulukko 4. Poikien (n = 14) sijoittuminen lukijaprofiileihin

| | 3lk pojat | 6lk pojat | Yhteensä |
|-----------------------------------|-----------|-----------|----------|
| Monipuoliset positiiviset lukijat | 4 | - | 4 |
| Yksipuoliset positiiviset lukijat | 2 | 3 | 5 |
| Yksipuoliset neutraalit lukijat | 1 | 4 | 5 |

Haastatellut neljästoista poikaa jaettiin kolmeen lukijaprofiiliin tasaisesti. Monipuolisiin positiivisiin lukijoihin sijoitettiin ainoastaan kolmasluokkalaisia poikia, ja se oli myös kolmasluokkalaisten yleisin lukijaprofiili. Kolmasluokkalaista pojista vain yksi sijoitettiin yksipuolisiin neutraaleihin lukijoihin. Kuudesluokkalaisten jakautuivat melko tasaisesti yksipuolisiin positiivisiin lukijoihin ja yksipuolisiin neutraaleihin lukijoihin. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan jokaista näistä lukijaprofiileista haastattelujen kolmen pääteeman kautta: oman lukuharrastuksen, lukuharrastuksen tuki kouluympäristössä, sekä lukemiskäsitysten kautta.

6.2.1 Monipuoliset positiiviset lukijat

Oma lukuharrastus. Monipuoliset positiiviset lukijat olivat lukemiseen sitoutunein lukijaprofiili, ja tätä kautta heitä voi tulkita myös lukuharrastuneimmaksi lukijaprofiiliksi (ks. sijoittamiskriteerit luvusta 5.4.2). Kaikki profiilin pojista kertoivat haastattelussa pitävänsä lukemisesta paljon, ja perustelivat mielipidettään sillä, että lukeminen on kivaa tai hauskaa. Seuraavissa katkelmissa kaksi poikaa kuvaa mielipidettään lukemisesta:

P4, 3lk: Koska oikeestaan mä tykkään tosi paljon lukee vaik näitä Aku Ankkoja ja sit vaikka niitä tietokirjoja.

P8, 3lk: No niinku et jos ei keksi mitään, nii sit lukee - ja sit niinku - ja sit se on ihan kivaa niinku muutenkin.

Tämän profiilin poikien positiivinen suhtautuminen lukemiseen ilmeni mielipiteen lisäksi poikien tavasta puhua kirjoista. Profiiliin sijoitetut pojat mainitsivat haastattelussa tekstilajien lisäksi myös lukemiensa tekstien nimiä muita profiileja useammin ja kuvailivat lukemiaan tekstejä.

H: Luetko muita sarjakuvia ku Aku Ankkaa?

P11, 3lk: En, mut mä oon lukenu myös sitä Neropatin päiväkirjaa.

H: Ahaa, se onki ollu ihan supersuosittu mun kuulemani mukaan.

P11, 3lk: Mä oon lukenu ne kaikki.

Edellisessä katkelmassa kolmasluokkalainen kertoo lukeneensa sarjakuvalehden lisäksi Neropatin päiväkirja –nimistä kaunokirjallista teosta. Myöhemmin haastattelussa hän kertoi myös suosittelleensa kyseistä kirjaa kaverilleen. Monipuolisilla positiivisilla lukijoilla luetuissa ja mieluisissa tekstilajeissa esiin nousivat etenkin tarinalliset tekstit, eli sarjakuvat ja kaunokirjat. Haastattelussa kysyttiin, mitä pojat lainaisivat maailman suurimmasta kirjastosta:

P8, 3lk : No, varmaa semmosen aika ison semmosen, sellasen jonku tosi ison sarjakuvajutun ku ne menee aika nopeesti kaikki akkarit ja semmoset.

P11, 3lk: No mä varmaan lukisin kaikki suomalaiset kirjat ja sarjakuvat.

Edellisten kahden pojan lailla profiilin pojat valitsivat kirjastosta pääasiassa sarjakuvia ja kaunokirjallisia teoksia, ja suurin osa tämän profiilin lukijoista ottaisi mielellään useamman kirjan.

Kouluympäristön tuki. Monipuoliset positiiviset lukijat arvioivat lukemisen olevan heille helppoa, ja heidän suhteensa lukemiseen koulussa oli melko positiivinen. Koulussa luetaan monipuolisten positiivisten lukijoiden mielestä kiinnostavia tekstejä, mutta he toivoisivat luettavaksi lisää kaunokirjoja, sarjakuvia ja tietokirjoja.

H: Oletko löytänyt niistä [koulun suosituksista] jotain kivaa luettavaa?

P4, 3lk: Joo kerran mut en muista sitä mikä se oli.

H: Muistatko jonkun niistä?

P4, 3lk: No Kapteeni Kalsari.

H: Ahaa, millainenens kirja se semmonen on?

P4, 3lk: Semmone höpö, joku Kapteeni Kalsari ja röhöpönttö, jotain 2001, se oli hauska, mun kaveri lukee sitä nyt.

Edellisessä katkelmassa kolmasluokkalainen kertoo löytäneensä koulun suosituksista mielestään hauskan kirjan, joka on myös ollut hänen kaverilleen mieluinen. Kuitenkin hän kertoo löytäneensä ainoastaan tämän teoksen koulun kautta. Myöhemmin poika kertoi suositelleensa kyseistä teosta kaverilleen. Tämän lukijaprofiilin pojat olivat tietoisia koulussa tarjotuista kirjasuosituksista, ja myös muut monipuoliset positiiviset lukijat kertoivat suositelleensa joskus kirjoja koulun kautta tai suoraan kavereilleen.

Monipuoliset positiiviset lukijat olivatkin profiileista sosiaalisimpia ja avoimimpia suhteessa omaan lukemiseensa, eli tiesivät kavereidensa lukemisesta ja suosittelivat kirjoja kavereilleen. He luonnehtivat kuvailivat kaveripiirinsä lukemista positiivissävyyteisesti ja osa mainitsi kaverien lukemista kirjoista jo ennen kysymystä liittyen heihin. Pojat tiesivät kaveriensä lukemisesta, ja olivat sekä suositelleet tekstejä että saaneet tekstisuosituksia kavereiltaan. Tästä huolimatta pojat sanoivat, etteivät juurikaan puhu lukemisesta kavereidensa kanssa.

Lukemiskäsitykset. Monipuolisten positiivisten lukijat kertoivat lukemisen olevan heidän mielestään tärkeää lukutaidon ja oppimisen kannalta. Seuraavassa katkelmassa kolmasluokkalainen poika kuvaa käsityksiään lukemisen hyödyistä:

H: Joo, onks lukemisesta sun mielestä jotain hyötyä? Tai miks siitä ei oo hyötyä?

P8, 3lk: No ainaki se, et jos lukee vaikka jotain tietokirjaa ja sit ku menee nukkumaan - sit siitä voi tulla jotain semmosta tietoa, mitä voi tarvia vaikka ympän kokeessa, ja muistaa sen sitte.

H: Nii, entä onko sun mielestä lukeminen tärkeää?

P8, 3lk: Ehkä siks ku lukemista tarvii niin paljon.

Tämä kolmasluokkalainen poika kertoo, että lukemisesta oppii ja sitä tarvitaan paljon. Kolmasluokkalainen kuvailee lukemisen merkitystä ympän kokeessa osaamisen kannalta, ja lisäksi hän vaikuttaa olevan hyvin tietoinen siitä, että kokeeseen valmistautuminen tapahtuu pääasiassa lukutaidon avulla.

6.2.2 Yksipuoliset positiiviset lukijat

Oma lukuharrastus. Yksipuolisia positiivisia lukijoita luonnehtii vähäinen lukemisaktiivisuus ja silti positiivinen asenne lukemista kohtaan (ks. tarkemmat sijoittamiskriteerit luvusta 5.4.2). Yksipuoliset positiiviset lukijat suhtautuivat lukemiseen positiivisesti, mutta kertoivat haastattelussa, etteivät he juurikaan käytä

aikaa lukemiseen tai lukevat hyvin satunnaisesti. Tämä poika kertoi haastattelussa aiemmin lukevansa silloin tällöin alle puoli tuntia päivässä. Hän suhtautuu siis lukemiseen positiivisesti, mutta ei ole ajallisesti kiinnittynyt lukemiseen.

H: Joo, entä sit jos ajatellaan tätä meidän kuviota. Niin mikä näistä hymynaamoista olis se mitä sä ajattelet lukemisesta? Mikä on se sun mielipide?

P1, 6lk: Ehkä tää [osoittaa toiseksi hymyilevintä hymynaamaa].

[JATKUU]

H: Okei. Mut tollane suht hymyilevä kumminki? Onks sul ajatuksia minkäköhän takia sä valitsit tän?

P1, 6lk: Mm.. No välillä mä tykkään sillee lukee, ja joskus on sit sillee, ettei jaksa.

Sarjakuvat nousevat tekstilajina tässä profiilissa ylitse muiden: profiiliin sijoitetut pojat mainitsivat mieluisissa ja luetuissa tekstilajeissa joko pelkkiä sarjakuvia tai sitten sarjakuvia ja satunnaisesti jotain muuta tekstilajia. Sarjakuvista pidettiin yleensä niiden sisältämä huumorin ja niiden helppolukuisuuden vuoksi:

H: Okei, entä mikä sit on kivaa puolestaan niissä sarjiksissa?

P15, 6lk: Noku yleensä ne on, nii, aika hauskoja ja semmosia ja nii varmaa sen takii. Et mä tykkään tosta komediasta aika paljon.

Yksipuoliset positiiviset lukijat mainitsivat yleensä sanomalehtitekstit tai muut tietopainotteiset tekstit negatiivisessa valossa. Sarjakuvien rinnalla tämän lukijaprofiilin pojat lukivat satunnaisesti tietokirjoja ja nettitekstejä. Maailman suurimmasta kirjastosta tämän profiilin pojat lainaisivat sarjakuvakirjoja tai jotain itseään kiinnostavia lehtitekstejä. Tämän lukijaprofiilin pojilla ei siis haastattelujen perusteella ole mitään lukemista vastaan, mutta pojat eivät olleet harrastuneita ja muut puuhat eivät kannusta lukemisen pariin.

H: Ajatellaan hetki et ollaan maailman isoimmassa kirjastossa, mistä voit lainata aivan mitä vaan. Mitä valkkaat luettavaksi?

P7, 3lk: Ehkä suomenkielisen aika paksun sarjakuvakirjan, missä olis montaa eri sarjakuvaa.

Kouluympäristön tuki. Yksipuoliset positiiviset lukijat arvioivat lukemistaan sujuvaksi, mikä viestii lukemisen olevan rajoittunutta jonkin muun kuin heikon lukutaidon vuoksi. Koulussa tapahtuvan lukemisen suhteen yksipuoliset positiiviset lukijat tietävät koulussa tarjolla olevista kirjasuosituksista ja kokevat koulun kirjasuosituksia vaihteleviksi. Yksipuoliset positiiviset lukijat toivovat, että koulussa luettaisiin enemmän tietokirjoja.

Kaveripiirin lukemisen osalta yksipuoliset positiiviset lukijat kertovat, etteivät keskustele kavereiensa kanssa lukemisesta tai suosittele toisilleen kirjoja. Tästä huolimatta he arvioivat kavereiensa olevan samanlaisia lukijoita kuin he itse. Heidän positiivinen asenteensa lukemista kohtaan ei siis ilmennyt haluna keskustella luetuista teksteistä.

Lukemiskäsitykset. Yksipuoliset positiiviset lukijat olivat vähäsanaisia vastatessaan kysymyksiin lukemisen tärkeydestä tai hyödyistä. Seuraavassa katkelmassa kuudesluokkalainen poika kuvaa lukemiskäsityksiään:

H: Aatteletko sää et lukemisesta vois olla jotain hyötyä?

P1, 6lk: Kai siit jotai hyötyy vois olla

H: Mitäs se hyöty vois olla

P1, 6lk: No oppii esim paremmin lukeen ja tälle

H: Nii, voisko olla jotai muuta?

P1, 6lk: Mm, nii, en tiiä

H: Okei, entäs sit, onko susta lukeminen tärkeää?

P1, 6lk: No ei se välttämättä tärkeää, mut se on sillee ehkä jonku mielestä kivaa.

Tämän profiilin pojat kertoivat lukemisen olevan tärkeää lukutaidon kehittymisen ja yleisen oppimisen kannalta. Lukemiseen liitetyt arvot olivat siis välineellisiä. Edellisen katkelman kuudesluokkalainen poika myös toteaa, että lukeminen ei välttämättä ole tärkeää, mutta se voi olla jonkun mielestä kivaa. Näin hän liittää lukemiseen myös kokemuksellisen arvon.

6.2.3 Yksipuoliset neutraalit lukijat

Oma lukuharrastus. Yksipuoliset neutraalit lukijat olivat vähiten lukemiseen sitoutunut lukijaprofiili (ks. sijoittamiskriteerit luvusta 5.4.2) ja heidän lukemisasenteensa olivat läpi haastattelun neutraaleja. Tämän profiilin pojat kertoivat, ettei heillä ole tapana lukea vapaa-ajallaan ja jotkut heistä vertasivat lukemista muuhun tekemiseen. Lukemista vertaillaan muuhun tekemiseen myös seuraavassa katkelmassa, jossa kuudesluokkalainen poika kuvaa mielipidettään lukemisesta:

H: okei, entä mikä näistä hymynaamoista kuvastais sun mielipidettä lukemisesta?

P14, 6lk: No toi tai toi [osoittaa keskimmäistä tai vähän surullista hymynaamaa].

H: Okei, et ei kuitenkaan mikään ääripää.

P14, 6lk: Joo, mä meen enemmän vaikka ulos kavereiden kaa.

H: Minkäköhän takia se on sit sellai, et lähdet enemmän ulos ku lueskelet jotai?

P14, 6lk: No, emmä nii paljo sit jaksaa lukee sitä ja sit mä haluan nähdä mun kavereita sit kumminki.

Tämä kuudesluokkalainen poika nostaa kavereiden näkemisen esteeksi lukemiselle. Hänen laillaan useat profiilin pojista esittivät jonkin syyn lukemattomuudelleen. Tämä syy liittyi yleensä nimenomaan kavereiden kanssa ajan viettämiseen tai muuhun kiinnostavaan tekemiseen. Tekstilajeista yksipuoliset neutraalit lukijat kertoivat lukevansa tietokirjoja, sarjakuvia ja verkkotekstejä. Näitä tekstilajeja pidettiin myös kaikkein mieluisimpina. Profiilille tyypillistä oli myös haastattelussa ilmennyt negatiivinen suhtautuminen kaunokirjoihin, kuten seuraavan katkelman kuudesluokkalaisella.

H: Entä mitä näistä luet kaikkein vähiten mieluiten?

P13, 6lk: Aah, varmaan kyl se on noi kaunokirjat mitä luen vähiten.

H: Minkäköhän tähden?

P13, 6lk: Mä en ite oikeen välitä niistä.

H: Onko miks sit sellasii et sua ei oikeen kiinnosta?

P13, 6lk: Aihe ja vähän sillee pitkii, etten jaksa lukee.

Yksipuolisille neutraaleille lukijoille epämieluisia tekstejä olivat kaunokirjallisten tekstien lisäksi sanomalehdet. Maailman suurimmasta kirjastosta tämän lukijaprofiilin pojat lainaisivat mieluisiksi mainitsemiaan tekstejä, eli sarjakuvia ja tietotekstejä.

Kouluympäristön tuki. Yksipuoliset neutraalit lukijat kertovat koulussa luetuista teksteistä ja koulussa tapahtuvasta lukemisesta vähän, mutta ovat tietoisia koulussa tarjolla olevista lukusuosituksista ja teksteistä. He kaikki kertovat, etteivät ole löytäneet koulun suosituksista itselleen mieluista luettavaa, eivätkä he ole suositelleet kavereilleen lukemista. Neljä viidestä tähän lukijaprofiiliin sijoitetuista pojista arvioi lukemisen olevan hänelle aika-ajoin haastavaa. Yksipuolisten neutraalien lukijoiden mielestä koulussa voitaisiin lukea enemmän sarjakuvia ja tietokirjoja.

Tähän profiiliin sijoitetut pojat kertoivat, etteivät keskustele lukemisesta tai tiedä kavereiensa lukemisesta. Tämä ilmeni kysyttäessä poikien arviota kavereidensa mielipiteestä liittyen lukemiseen:

H: Entä mitä mieltä ne sun kaverit on lukemisesta?

P9, 3lk: Ehkä tuolta [osoittaa keskimmäistä ja hieman surullista hymynaamaa].

H: Miksköhän ne ajattelis näin.

P9, 3lk: Emmää tiiä.

H: Puhutteko te kavereiden kans niistä teksteistä mitä ootte lukenu?

P9, 3lk: Joo me puhutaan niinku jääkiekosta, et mitä jääkiekossa on tapahtunut.

Tämä kolmasluokkalainen poika arvioi ystävänsä samankaltaiseksi lukijaksi kuin itse on, mutta ei osaa perustella tätä. Ilmenee myös, että hän ei ole keskustellut kavereidensa kanssa lukemisesta. Kyseisessä haastattelupätkässä jää epäselväksi, ovatko pojat puhuneet jääkiekkouutisista vai jostain heidän näkemästään pelistä (vastausten tulkinnanvaraisuudesta lisää luvussa 7.4).

Lukemiskäsitykset. Yksipuolisten neutraalien lukijoiden käsitykset lukemisen tärkeydestä liittyvät oppimiseen ja lukutaidon kehittämiseen. Yksi ryhmään sijoitetuista kuudesluokkalaisista pojista ilmaisi suoraan, ettei hänen mielestään vapaa-ajan lukeminen ole tärkeää:

- H: entä onko lukeminen sun mielestä tärkeää
- P12, 6lk: koulutehtävien lukeminen, se on tärkeää
- H: entä muuten?
- P12, 6lk: mun mielestä se ei oo niin tärkeää, et riippuu mistä tykkää
- H: miksiköhän se ei oo tärkeää, vaikka tarinoiden lukeminen
- P12, 6lk: no, tarinat ei oo totta, nii niistä ei saa tietoa. et sit se on vaan hivin vuoksi.

Myös muut tämän lukijaprofiilin pojat olivat sitä mieltä, että lukeminen on edes jossain määrin tärkeää ja siitä on ihmiselle hyötyä, mutta kolmella viidestä oli vaikeuksia perustella väitettään tai he epäröivät vastatessaan. Seuraavassa katkelmassa kuudesluokkalainen kertoo lukemisen tärkeydestä:

- H: Entä onks lukemisesta sun mielestä jotai hyötyy?
- P14, 6lk: On siit, et jos lukee jotai tietokirjoi nii ainaki saa tietoo sit.
- H: Ja entä onks lukeminen sun mielestä tärkeää?
- P14, 6lk: No... joo
- H: Minkäköhän takii?
- P14, 6lk: No emmä tiiä, sen takii sit ehkä et ainakin osaa paremmin lukee. Ku sitä tarvii kuitenkin, lukutaitoo, ja mm.. Emmä tiiä.

Tämä poika vastaa lukemisen olevan mielestään tärkeää, mutta epäröi vastatessaan kysymykseen ”miksi”. Muiden ryhmän jäsenten lailla hän nostaa esiin lukemisen välineellisen puolen: lukutaidon ja sen parantamisen.

7 POHDINTA

Lukutaidon sukupuolittumisen (Leino ym. 2016; Välijärvi 2014) ja poikien lukutaidon tason laskun myötä (ks. OKM 2016) suomalainen koulujärjestelmä ja sen opetushenkilökunta kaipaavat lisätietoa etenkin poikien lukemisesta. Koulussa yksilöllistä lukemiseen sitouttamista helpottaisi tieto luokan erilaisista lukijoista, mikä onkin tämän tutkimuksen tärkein anti. Seuraavissa luvuissa esitellään tiivistetyt vastaukset tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin, kiinnitetään niitä aiempaan tutkimukseen ja pohditaan, miten tuloksia voidaan hyödyntää poikien lukuharrastuksen tukemisessa. Lopuksi esitellään myös tämän tutkimuksen myötä esiinnousseita jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Poikien vapaa-ajan lukeminen

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin sukupuolten ja luokka-asteiden välisiä eroja lukemiseen sitoutumisessa. Tämän tutkimuksen perusteella sukupuolten väliset erot lukemiseen sitoutumisessa sijaitsevat kuudesluokkalaisten poikien ja tutkimusaineiston tyttöryhmien välillä. Määrällisen tarkastelun avulla eri luokka-asteiden poikien välillä ei havaittu eroja, vaikka kentällä tehty aiempi tutkimus (ks. esimerkiksi Merisuo-Storm 2006; Sulkunen 2012) on todistanut lukemisasenteiden ja lukuharrastuksen muuttuvan iän myötä negatiivisemmaksi. Lukemiseen sitoutumisen ollessa vuodesta 2009 lähtien osa PISA:n lukutaidon määritelmää (ks. Sulkunen & Nissinen 2014), voidaan olettaa poikien lukemiseen sitoutumisen heijastuvan myös heidän lukutaitonsa tasoon.

Yli puolen tunnin lukeminen päivässä ja kiinnostus lukemiseen ennustavat parempaa lukutaitoa (Sulkunen 2012, Leino ym. 2016). Tämän tutkimuksen pojista suurin osa ilmoitti lukevansa alle puoli tuntia tai 30–60 minuuttia päivässä. Haastatteluista ilmeni, että pojat eivät kuitenkaan lue arvioimaansa määrää päivittäin, vaan muutamana päivänä viikossa. Tutkimusaineiston pojista puolet suhtautui lukemiseen positiivisesti, ja koko tutkimusaineistossa oli vain kolme poikaa, jotka eivät pitäneet lukemisesta lainkaan. Tämän tutkimuksen perusteella siis poikien suhtautuminen lukemiseen on pääasiassa lukutaidolle otollista, mutta ajallinen lukeminen ei tue lukutaidon kehittymistä.

Pojat lukivat tämän tutkimuksen perusteella paljon sarjakuvia, ja haastattelujen perusteella mieluisia tekstejä ovat erityisesti hauskat ja jännittävät tekstit. Myös tietokirjat kiinnostivat poikia. Aiempien tutkimusten lailla eri ikäiset pojat näyttäsivät suosivan hieman eri tekstilajeja: kolmasluokkalaiset pitivät kaunokirjoista (ks. Merisuo-Storm 2006) ja kuudesluokkalaiset olivat kiinnostuneempia verkkoteksteistä (ks. Sulkunen & Nissinen 2014). Taustalla voi olla se, että iän on todettu olevan yhdeydessä negatiivisempaan suhtautumiseen kirjoja kohtaan (ks. Saarinen & Korhonen 2009). Erilaisten lukumieltyymysten taustalla voi kuitenkin tämän asennemuutoksen ohella olla moni muukin syy: kolmasluokkalaisille saattaa olla tarjolla enemmän heitä kiinnostavia kaunokirjoja, tai kuudesluokkalaisilla voi olla vapaampi pääsy internetiin.

7.2 Poikien lukijaprofiileista

Toinen tutkimuskysymys käsitteli lukijaprofiileja. Tässä tutkimuksessa pojat jaettiin kolmeen lukijaprofiiliin, jotka erosivat toisistaan lukutottumuksiltaan. Profiileille yhteistä oli sosiaalisen lukemisen vähäisyys ja välineelliset käsitykset lukemisesta, jotka saattavatkin olla poikien lukemiselle tyypillisiä ominaisuuksia. Vaikka määrällisessä tarkastelussa eri luokka-asteiden poikien välillä ei havaittu eroja, eri-ikäiset pojat sijoittuivat lukijaprofiileihin eri tavalla. Tavanomaisesti lukijaprofiileja on nimetty enemmän (ks. Linnakylä 2004; Sulkunen & Nissinen 2014), mutta tässä tapauksessa tarkasteltiin vain toiselle sukupuolelle tyypillisiä lukijaprofiileja. Profiileja olisi siis luultavasti nimetty enemmän, mikäli myös tutkimusaineiston tyttöjä olisi haastateltu ja profiloitu.

Kolmasluokkalaiset pojat eivät eronneet tutkimusaineiston tytöistä, mikä saattaa viestiä nuorempien poikien olevan enemmän tyttöjen kaltaisia lukijoita. Tämä saattaa kertoa myös siitä, että sukupuolten välinen ero kuroutuu iän myötä suuremmaksi. On siis mahdollista, että lukutottumukset sukupuolittuvat iän myötä kolmannen luokan jälkeen. Koko tutkimusaineistosta kuudesluokkalaiset pojat nousivat esiin ryhmänä, joka lukee ajallisesti vähiten ja suhtautuu lukemiseen hieman muita ryhmiä neutraalimmin. Vaikka kolmas- ja kuudesluokkalaisten poikien väliltä ei löydetty tilastollisesti merkittäviä eroja, tutkimus antaa viitteitä siitä, että kuudesluokkalaiset pojat olisivat lukemiseen vähemmän sitoutuneita kuin kolmasluokkalaiset pojat. Tämä on havaittu myös

aiemmassa tutkimuksessa (ks. esim. Saarinen & Korkiakangas 2009), ja viestii siitä, että alakoulun vanhimpien oppilaiden lukemisen tukemiseen tulisi jatkossa sijoittaa enemmän resursseja.

Aiemman lukijaprofiilitutkimuksen mukaan pojat karttavat kaunokirjallisuutta ja lukevat pääasiassa sarjakuvia ja lehtitekstejä, sekä lukevat ajallisesti vähän (Sulkunen & Nissinen 2014). Vaikka aiempi tutkimus koskee yläkouluikäisiä, voitiin tulosten välillä havaita jotain yhtäläisyyksiä tämän tutkimuksen kanssa. Myös tämän tutkimuksen lukijaprofiilien pojista kahden profiilin pojat lukivat ajallisesti hyvin vähän (yksipuoliset positiiviset lukijat ja yksipuoliset neutraalit lukijat). Sarjakuvat olivat hyvin suosittuja otoksen kaikkien lukijaprofiilien keskuudessa ja kaunokirjallisuutta luettiin aktiivisesti vain yhdessä lukijaprofiilissa. Lehtitekstien lukeminen oli verrattain vähäistä, mikä saattaa johtua verkkotekstien noususta (pojat lukivat esimerkiksi urheilu-uutisia verkosta).

Yksipuolisia positiivisia lukijoita ja yksipuolisia neutraaleja lukijoita vastaavat lukijaprofiilit olivat 15-vuotiaiden poikien keskuudessa kaksi yleisintä lukijaprofiilia (Sulkunen & Nissinen 2014). Selkeä ero suhteessa aiempaan tutkimukseen löytyi kolmasluokkalaisille yleisimmän lukijaprofiilin, eli monipuoliset positiiviset lukijat – lukijaprofiilin, kohdalta. Aiemmassa tutkimuksessa samankaltainen profiili on ollut tyttövaltainen ja siihen on sijoitettu vain joka kymmenes poika (Sulkunen & Nissinen 2014). Aiemmassa tutkimuksessa (ks. Linnakylä 2004) tämänkaltainen lukijaprofiili on nimetty lukutaidolle suotuisimmaksi lukijaprofiiliksi. Kiinnostavaa onkin, ettei kuudesluokkalaisista yhtään poikaa sijoitettu tähän profiiliin. Kolmas- ja kuudesluokkalaisten lukijaprofiileista voidaankin tehdä tulkinta siitä, että kolmasluokkalaisten pojat suhtautuvat lukemiseen kuudesluokkalaisia positiivisemmin, ja etteivät kuudesluokkalaisten pojat lue järin monipuolisesti. Myös tämä havainto viestii osaltaan siitä, että kolmasluokkalaisten pojat olisivat enemmän tyttöjen kaltaisia lukijoita lukemisaktiivisuuden ja -asenteen osalta.

Tämän tutkimuksen lukijaprofiileja erottelivat vapaa-ajan lukutottumukset. Sen sijaan profiileille yhteiset elementit löytyivät tässä tutkimuksessa kouluympäristön tuesta ja lukemiskäsityksistä. Aiemman tutkimuksen mukaan pojille on tärkeää saada ikätoveriensa hyväksyntä lukemiselleen (Merisuo-Storm 2006) ja toisaalta nähdä

lukevia roolimalleja (Brozo 2001, 93–95). Tässä tutkimuksessa jokaisen lukijaprofiilin pojat kertoivat keskustelewansa vähän lukemisesta kavereidensa kanssa. Eniten kavereidensa lukemisesta tietävät ja kaverien kanssa lukemisesta keskustelwvat pojat kuuluwvat lukuharrastuneimpaan lukijaprofiiliin, eli monipuolisiin positiivisiin lukijoihin. Pojat arwioiwat yleensä kavereitaan samankaltaisiksi lukijoiksi kuin he itse. Tämä viestii siitä, että kaveripiirin luku- ja keskustelutottumukset ovat myös tässä tutkimuksessa heijastuneet poikien lukemiseen.

Lukuharrastus kehittää tunnetusti lukutaidon ja kirjoitustaidon ohella myös mielikuvitusta ja avartaa maailmankuvaa (Linna 2015). Tässä tutkimuksessa poikien käsitykset lukemisen tärkeydestä ja hyödystä olivat pääasiassa välineellisiä, eli pojat eivät nähneet lukemisen tarjoamia muita hyötyjä. Lukuharrastuksen syttymisen taustalla on usein juuri kyseiselle lukijalle sopiva lukukokemus, joka herättää tunteita ja innostaa lukijaa (Linnakylä & Malin 2014). Voikin olla, että poikien yksipuoliset käsitykset lukemisesta johtuwat siitä, etteiwät he ole löytäneet itselleen sopivaa lukemista, tai sitten he ovat omaksuneet ajatuksensa lähipiiristään.

7.3 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet

Tämän tutkimuksen löydökset tarjoawat yleisesti tietoa asiasta kiinnostuneille, mutta tarjoawat myös käytännössä sovellettavaa tietoa sitä tarvitsewille. Tuloksista voidaan tehdä päätelmiä siitä, millaisia tekstejä alakouluikäisille pojille kannattaa tarjota luettavaksi ja hahmottaa myös lukemisen muutosta alakoulun aikana. Tulokset ovat parhaiten hyödynnettävissä kouluissa ja muissa instituutioissa, joissa lukuharrastusta tuetaan.

Poikien lukemisen tarkastelun myötä on tärkeää pohtia yleisemmällä tasolla, millaista lukutaitoa koulussa mitataan, sekä millaista lukemista koulussa tuetaan. Yleisesti poikien on todettu hallitsewan tietotekstin ymmärtämisen taito kaunokirjallisen tekstin taitoa paremmin (ks. Merisuo-Storm & Aerila 2016). Voiko olla, että poikien heikko lukutaidon taso selittyy sillä, että yleisesti mitataan ja korostetaan vain kertovien tekstien lukemisen taitoa? Voisiko olla, että pojat ovat runsaan sarjakuvien lukemisensa ansiosta erityisen taitavia visuaalista ja kirjallista ilmaisua yhdistävien tekstilajien tulkinnassa? Lukutaidon määritelmän laajennuttua (ks. POPS 2014) sitä tulisikin myös

mitata erilaisin mittarein. Opettajan on näin ollen havainnoitava luetun ymmärtämisen mittaria käyttäessään tekstin tekstilajia ja sitä, voiko kyseinen teksti olla jollekin lukijalle helpompi hahmotettava kuin toiselle.

Aiemmassa tutkimuksessa on ilmennyt, etteivät suomalaiset oppilaat ole sitoutuneita koulun äidinkielen opetukseen (Leino ym. 2016). Lisäksi koulussa luetaan pääasiassa kertovia tekstejä (Merisuo-Storm & Aerila 2016), mikä saattaa osaltaan vähentää poikien innostusta koulussa tapahtuvaan lukemiseen. Tämän tutkimuksen perusteella poikien vapaa-ajalla lukemat tekstit ovat pääasiassa sarjakuvia, kaunokirjoja ja erilaisia tietotekstejä. Nämä ovatkin tämän tutkimuksen perusteella tekstilajeja, joita pojille kannattaa suositella koulussa. Tähän tutkimukseen haastatellut pojat toivovat koulussa luettavan enemmän tietokirjoja ja sarjakuvia. He olivat tietoisia koulussa tarjolla olevasta lukemisesta, mutteivät hyödyntäneet tarjontaa juurikaan. Näyttäisikin, etteivät pojat osaa löytää koulun lukemistosta itselleen sopivaa lukemista tai ettei koulujen tämänhetkisessä lukuvalikoimassa ylipäänsä tarjota poikien vapaa-ajan lukuharrastusta tukevia tekstejä.

Vaikka lukemisen sosiaalinen ulottuvuus on tärkeää erityisesti pojille (ks. Merisuo-Storm 2006), tämän tutkimuksen pojat eivät juurikaan keskustelleet kavereidensa kanssa lukemisesta. Keskustelukulttuuria kannattaisi herättää osana opetusta esimerkiksi kirjavinkkausten ja lukupiirien avulla, mikä voisi aiheuttaa keskustelun siirtymisen myös vapaa-ajalle. Jos pojat saataisiin keskustelemaan lukemisesta ja suosittelemaan toisilleen lukemista, poikien lukemisen määrä lähtisi toivon mukaan myös kasvuun. Opettajan tulee myös hahmottaa, että eri-ikäiset pojat lukevat erilaisia tekstejä. Esimerkiksi verkkotekstit näyttäisivät tämän katsauksen perusteella olevan mieluisempia vanhemmille oppilaille.

Lukijaprofiilit voivat tarjota alakouluun käsitystä siitä, millaisia lukijoita alakoulun luokasta voidaan löytää. Tämän tutkimuksen kolmesta profiilista monipuoliset positiiviset lukijat -lukijaprofiili muistuttaa eniten Linnakylän (2004, 180) määrittelemää lukutaidolle otollisinta lukijaprofiilia. Huomio kannattaisi siis kiinnittää tähän profiiliin sijoittuneisiin poikiin ja pohtia, voiko heiltä oppia jotain, mikä voisi innostaa myös muita lukijaprofiileja lukemaan enemmän ja monipuolisemmin. Lukijaprofiilijaottelun perusteella opettajat voivat halutessaan myös itse perehtyä siihen,

millaisia lukijaryhmiä hänen luokastaan löytyy ja jaotella oppilaitaan heidän lukutottumustensa perusteella.

Tämän tutkimuksen sukupuolipainotuksesta huolimatta on tärkeä muistaa, ettei sukupuolitietoista lukemaan innostamista tule toteuttaa toisen sukupuolen kustannuksella. Sen sijaan on pyrittävä löytämään keinot, joissa yhdistyvät jokaiselle kiinnostavat elementit ja tehokkaat lukemisen tukemisen menetelmät. Myös tyttöjen lukutaidon taso on PISA-tuloksissa ollut laskevaa (OKM 2016, 49), ja tästä syystä onkin entistä tärkeämpää, että perusopetuksessa otettaisiin jatkossa huomioon koko luokan lukuharrastuksen tukeminen. Tämä tutkimus ja sen esittelemä katsaus tutkimuskirjallisuuteen osoittavat jälleen, että sukupuolitietoinen lukemaan innostaminen ja monipuolinen tekstien lukeminen ovat asioita, joihin äidinkielen opetuksessa kannattaa kiinnittää huomiota.

7.4 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tutkimusaineisto on tämän tutkimuksen tavoitteen kannalta edustava katsaus Varsinais-Suomen kolmas- ja kuudesluokkalaisiin. Tutkimusaineisto (N = 85) mahdollisti vertailutestit ja oli näin ollen tutkimuksen tavoitteelle sopiva otos. Tutkimusaineistosta valikoitu otos (n = 14) mahdollisti haastatteluaineiston saamisen usealta pojalta, mutta tämän vuoksi haastattelut jäivät lyhyiksi. Haastattelut jäivät ajallisesti lyhyiksi myös sen takia, että tutkijan kannustamisesta huolimatta pojat olivat vähäsanaisia tutkimuksen aiheesta.

Tutkimukseen osallistuneet luokat hankittiin sähköpostitse etsimällä luokkia lukemistutkimukseen, joten kyseisten luokkien opettajat saattoivat olla tavallista lukuharrastuneempia. Tähän viittaavia seikkoja ilmeni esimerkiksi tutkimuksen ulkopuolella käydyistä keskusteluista ja opettajien tavasta ilmoittaa luokkansa osallistumisesta tutkimukseen. Opettajan tavallista innokkaampi lukuharrastuneisuus saattaa vaikuttaa myös tutkimuksen osallitujien lukemiseen ja vastauksiin liittyen lukemiseen. Myös se, että kyselylomakkeet täytettiin koulussa ja haastattelu tapahtui koulun tiloissa, on voinut vaikuttaa poikien vastauksiin. Myöskään poikien kouluihin tai luokkiin liittyviä taustamuuttujia ei tässä tutkimuksessa huomioitu tarkemmin. Näiden

muuttujien tarkastelu jätettiin sivuun, koska vastausten jakaumaa tarkasteltaessa ei havaittu tämän vaikuttavan lukemiseen.

Osallistujat olivat alle 18-vuotiaita lapsia, joten heidän vanhemmiltaan pyydettiin lupa osallistumiseen sekä kyselylomakkeen että haastattelun osalta. Luvat hankittiin koko luokan kaikilta oppilailta, vaikka pääpaino olikin poikien vastauksilla. Vastaajien anonymiteetti varmistettiin koodeilla ja tutkimuksessa päätettiin olla julkaisematta tutkimuskoulujen nimiä. Aineistonkeruu suoritettiin luokissa tilanteeseen mukautuen ja tiettyä ohjeistamisen kaavaa noudattaen. Osallistujille tarkennettiin, että tutkimuksen aineisto tulee vain tutkijan käyttöön ja että kaikki osallistujat anonymisoidaan. Tutkimus pyrittiin jakamaan kahdelle eri päivälle, jotta haastattelutilanteessa haastattelijat olisi ainakin kasvoiltaan tuttu haastateltavalle.

Aineistonkeruun menetöt (ks. liitteet 2 & 3) luotiin tätä tutkimusta varten, ja niiden laatimisessa noudatettiin aiemman tutkimuksen konventioita. Kyselylomakkeen ja teemahaastattelun rakentaminen juuri tätä tutkimusta varten toisaalta lisää niiden kykyä vastata tämän tutkimuksen tavoitteisiin, mutta toisaalta ne tekevät tästä tutkimuksesta eräänlaisen pilottitutkimuksen. Aineistonkeruun menetöiden reliabiliteettia ei siis oltu tarkistettu ennen tutkimuksen aloittamista, mutta tutkimuksen toistomahdollisuudet pyrittiin turvaamaan selkeällä selostuksella aineistonkeruun vaiheista. Menetelmän esitustuksessa olisi ollut parantamisen varaa, sillä tutkimuslomakkeen ja haastattelurungon esitustus toteutettiin vain yhdellä lapsella. Tutkimuksen edetessä kyselylomaketta muokattiin hieman vastaajien kannalta selkeämmäksi, mikä ei tutkijan näkökulmasta muuttanut vastauksia vaan ennemminkin helpotti lomakkeen ohjeistamista luokassa.

Haastateltavien valinta tehtiin kyselylomakkeiden perusteella, ja haastatteluun pyrittiin kutsumaan luokan lukijoita yleisesti edustavia poikia. Kuitenkin esimerkiksi poissaolot ja kadonneet lupalaput aiheuttivat tilanteita, joissa haastateltavan valinta tuli tehdä äkkiseltään. Negatiivisesti lukemiseen suhtautuvia poikia ei kutsuttu tässä tutkimuksessa haastatteluun, mutta heitä oli koko tutkimusaineistossa vain muutama. "Poikamaisia" vastauksia pyrittiin välttämään muun muassa olemalla korostamatta tutkimusasetelman sukupuolipainotusta osallistujille tai luokassa toimiville opettajille. Haastatteluja tehtäessä ei siis myöskään etukäteen kerrottu, että haastateltavat tulevat

olemaan pelkästään poikia ja haastateltavat oppilaat ilmoitettiin haastatteluvuoro kerrallaan. Haastattelun ympäristö vaihteli paljon riippuen koulun tarjoamasta tilasta.

Aineistonkeruussa ei huomioitu vastaajien mahdollisia kielellisiä vaikeuksia muutoin, kuin yksilöllisellä avustamisella aineistonkeruutilanteessa. Yksi haastattelu keskeytettiin, kun havaittiin ettei haastateltava koe oloaan mukavaksi haastattelutilanteessa. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tämän lyhyeksi jäänyt haastattelu poistettiin lopullisesta tutkimusaineistosta.

Tutkimus toteutettiin hyödyntäen useampaa tutkimusotetta rinnakkain. Tutkimusotteiden hyödyntäminen toisiaan tukien lisää tutkimuksen luotettavuutta (Metsämuuronen 2008, 60). Toisaalta tutkimusten rinnakkainhyödyntäminen voi aiheuttaa tutkimuksen pirstaloitumisen, eli sen, että tutkimus jää pintapuoliseksi. Tutkimuksen analyysikeinot valittiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti ja relevantisti. Määrällistä analyysia vaikeutti suppea kyselylomake ja laadullista analyysia puolestaan se, ettei laadullista analyysia vertaisarvioitu. Lukijaprofiilityypittelyn luotettavuuteen vaikuttaa myös se, ettei ”neljättä lukijaprofiilia”, eli lukemiseen negatiivisesti suhtautuvia poikia, haastateltu tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen kaikki vaiheet pyrittiin kirjaamaan ylös mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi, jotta tutkimuksen metodit ja päätelmät olisivat lukijoille selkeitä. Tutkimus pyrittiin liittämään kasvatustieteelliseen tutkimustraditioon hyödyntämällä aiemmassa tutkimuksessa tuttuja käsitteitä ja vertaamalla tämän tutkimuksen tuloksia aiempiin löydöksiin. Lukemiseen sitoutumista tutkittiin PISA-tutkimukselle tyypillisellä tavalla ja hyödyntäen PISA-tutkimuksessakin käytettyjä käsitteitä. Lukijaprofiileja puolestaan sovellettiin tässä tutkimuksessa ensimmäistä kertaa alakoululaisille, ja tutkimuksessa hyödynnetyt lukijaprofiilimääritelmät ovat alunperin olleet yläkoululaisille suunnattuja.

Poikien taustoja ei tutkittu tässä tutkimuksessa tarkemmin, ja tutkimuksessa poikia erottelevat muuttajat perustuvat poikien omiin arvioihin ja vastauksiin. Tämä on tärkeää ottaa huomioon tutkimusta tarkasteltaessa. Esimerkiksi poikien arviot lukemiseen käytetystä ajasta voivat vaihdella paljon sen mukaan, miten haastavana poika kokee ajan

arvioinnin tai millaisen lukemisen poika laskee vapaa-ajan lukemiseksi. Poikien omaan arvioon on voinut vaikuttaa myös tarve miellyttää haastattelijaa, tai taipumus pyrkiä vastaamaan mahdollisimman positiivisesti kaikkeen. Kuitenkin pojat esittivät myös neutraalia suhtautumista, joten kaikkien poikien kohdalla ainakaan tämä miellyttäminen ei päde.

7.5 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämä tutkimus osoittaa, että alakouluikäisten poikien keskuudessa on lukemiseen eri tavoilla sitoutuvia poikia, joille eri tekstilajit ovat mieluisia. Lukijaprofiilien tarkastelu ylipäänsä on ollut vähäistä PISA-tutkimusten ulkopuolella. Tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksen perusteella lukijaprofiileita ei olla tutkittu alakoululaisten osalta lainkaan. Erilaisia lukijoita kannattaisikin tulevaisuudessa tutkia tarkemmin myös alakoulussa ja laajentaa tutkimusta koskemaan myös tyttöjä. Lukijaprofiilien tarkastelua voitaisiin laajentaa myös sisällön osalta kattamaan muitakin tekijöitä (kuten esimerkiksi kirjaston käyttämistä ja kodin lukijakulttuuria).

Lukemiseen sitoutumisen muutoksen ja lukijaprofiilin muutokseen liittyvän tiedon avulla voitaisiin myös ymmärtää paremmin, mitkä elementit tukevat aktiiviseksi lukijaksi kasvamista. Opettajien ja muille lapsen kasvatukseen osallistuvien kannalta olisi myös hyvä tietää, mikä on lukemisen kannalta kriittisin muutos piste. Tällöin kyseisessä vaiheessa lukemisen tukemiseen voitaisiin kiinnittää enemmän huomiota. Hedelmällisintä voisi olla havainnoida lukemiseen sitoutumista ja lukijaprofiileja pitkittäistutkimuksessa, jolloin yksilöllistä lukuharrastuksen muutos saataisiin dokumentoitua tarkemmin.

Sukupuolittuneen lukemisen osalta on olennaista, että eroja esittelevien tutkimusten sijasta ryhdyttäisiin etsimään ja kartoittamaan mahdollisimman tehokkaasti lukemisen pariin kannustavia opetus- ja motivointikeinoja. Olisi tärkeää myös selvittää suuremmalla osallistujamäärällä tarkemmin, mitkä tietyt tekstilajit tai lukemisen tukemisen keinot kannustavat erityisesti poikia eniten lukemisen pariin.

8 LÄHDELUETTELO

Brozo, W. (2002). *To Be a Boy, To Be a Reader: Engaging Teen and Preteen Boys in Active Literacy*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Brozo, W., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Ambigapthy, P. & Renate, V. (2014). Learning, Gender and Engagement. Studies from five PISA countries. *Journal of adolescent and adult literacy*, 57:7, 584–593. DOI: 10.1002/jaal.291

Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1985). *Teemahaastattelu*. 3. painos. Helsinki: Kyriiri Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. 15. –17.-painos. Helsinki: Tammi.

Ikonen, K., Innanen K., & Tikkanen S. (2015). *Koulu<3Kirjasto lukuinto-opas*. Saatavilla: http://www.lukuinto.fi/media/materiaalit/lukuinto_opas.pdf (Viitattu 20.12.2017)

Ikonen, K. & Kurttila-Matero, E. (2014). Kysely Lukuinto-pilotointiin osallistuneille lapsille ja nuorille - tulokset ja yhteenveto. Oulun yliopisto. Saatavilla: http://www.lukuinto.fi/media/mallisto/tutkimus/kysely_pilottikoulujen_lapsille_ja_nuorille.pdf (Viitattu 3.11.2017)

Kupari, J., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. (2012). *Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS tutkimukset Suomessa*. Jyväskylän yliopisto, Finnish Institute for Educational Research.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015) Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.). *Monilukutaito kaikki kaikessa (13–24)*. Tampere: Tampereen

yliopiston normaalikoulu. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>
(viitattu 7.3.2018)

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2016). Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuksen laitos.
Saatavilla: <https://ktl.jyu.fi/pirls-timss/pirls/PIRLS2016RAPORTTI.pdf> (Viitattu 15.1.2018)

Leppänen, U., Aunola, K. & Nurmi, J. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research and Reading*, 28 (4), 383–399. DOI: 10.1111/j.14679817.2005.00281.x

Lerikkanen, M. (2008). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY.

Linna, H. (2012) *Lukijaksi! Alkuopetuksen kirjallisuuskasvatus*. Helsinki: Sanomapro Oy.

Linnakylä, P. (2004). Nuorten lukijaprofiilit. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & Inga Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat - Suomalaisnuorten lukijaprofiileja* (167–184). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Linnakylä, P. & Malin, A. (2004). Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat - Suomalaisnuorten lukijaprofiileja* (221–238). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Marsh, J. (2003). Superhero stories. Literacy, gender and popular culture. Teoksessa C. Skelton & B. Francis (toim.). *Boys and girls in the primary classroom* (59–79). Maidenhead: Open University Press.

Marinak, B., & Gambrell, L., (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129–141. Saatavilla:

<https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/89250430/fulltextPDF/222439AB546646F0PQ/1?accountid=14774> (Viitattu 5.1.2018)

McGeown, S., Johnston, R., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A. & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57:4, 389–402. DOI: 10.1080/00131881.2015.1091234

Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 50(2), 111–125. DOI: 10.1080/00313830600576039

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (2015). Alkuopetusikäisten oppilaiden itsetunnon, lukemisen taitojen ja lukemisasenteiden väliset yhteydet. *Kielikukko 1–2*, 30–34. Saatavilla: http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2015-1-2_netiversio.pdf (Viitattu 11.3.2017)

Merisuo-Storm, T. & Aerila, J. (2016). Suomalaisten alakouluikäisten poikien lukutaito ja lukuasenteet. Teoksessa: H-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) *Ainedidaktisia julkaisuja 11. Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka (259–274)*. Turku: Turun yliopisto.

Muhonen, S. (2016). Hauskaa ja jännittävää - kolmasluokkalaisten poikien vapaa-ajan lukuharrastus.. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161618/Gradu_Saimi_Muhonen.pdf?sequence=2 (Viitattu 14.12.2017)

OKM = Opetus- ja koulutusministeriö. (2016). PISA 2015 ensituloksia: Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Opetus- ja kulttuuriministeriö & Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 14.1.2018)

POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Saarinen, P. & Korkiakangas, M. (1998). *Ihanaa vai pitkäveistä? Lukeminen nuorten harrastuksena*. BTJ Finland Oy. Gummerus.

Saarinen, P. & Korkiakangas, M. (2009). *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 60-luvulta 2000-luvulle*. Jyväskylä: BTJ Finland Oy. Gummerus.

Sulkunen, S. (2012). Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa: S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) PISA09 - Kestääkö osaamisen pohja? (12–22). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö & Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2012) Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa: S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) PISA09 - Kestääkö osaamisen pohja? (46–58). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö & Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2014). Suomalaisnuorten lukijaprofilit. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 45 (2014) : 1*, 34–48 Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1614851>

Tarviainen, V. (2016). Neljäsluokkalaisten kokemuksia kirjan formaatin vaikutuksesta lukukokemukseen ja lukuintoon. 100-vuotiaan Suomen uusi lukutaito -hanke. Lukukeskus. Saatavilla: <http://www.lukukeskus.fi/suomen-uusi-lukutaito-tutkimusraportti/> (Viitattu 15.1.2018)

Välijärvi, J. (2014). Osaaminen kestäväällä perustalla. Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000–2009. Helsinki: Opetushallitus.

Wigfield, A. (1997). Children's motivations for Reading and Reading engagement. Teoksessa: J. Guthrie & A. Wigfield (toim.) Reading Engagement: motivating readers through integrated instruction (14–34). New ark: International Reading association.

Wu, J-Y. (2014). Gender differences in online reading engagement, metakognitive strategies, navigation skills and reading literacy. *Journal of computer assisted learning*, 30:3, 252–271. DOI: 10.1111/jcal.12054

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupalomake

Hei!

Nimeni on Anni Rajaniemi ja opiskelen luokanopettajaksi Turun yliopistossa. Teen tällä hetkellä tutkimusta 3.- ja 6.-luokkalaisten lukemisesta ja ajatuksista liittyen lukemiseen. Pyydänkin teiltä apua tutkimukseni eteenpäinviemiseksi.

Tutkimus koostuu kahdesta koulupäivien aikana suoritettavasta osasta: kyselylomakkeesta ja haastattelusta. Kyselylomake täytetään luokassa oppitunnin alussa. Lomakkeiden perusteella valitaan muutama oppilas haastateltavaksi, kertomaan hieman lisää lomakkeen teemoista.

Tutkimuksessa kerätty aineisto käsitellään luottamuksellisesti, ja kenenkään nimiä ei julkaista tutkimuksen missään vaiheessa. Tällä lupalomakkeella voitte ilmoittaa osallistumisestanne tutkimukseen. Vastaan myös mielelläni tutkimukseeni liittyviin kysymyksiin. Kiitos avustanne ja hyvää kevättä kaikille!

Toivottaa, Anni Rajaniemi

Palauta tämä osa opettajalle xx.xx.2017 mennessä. Rastittakaa valitsemanne vaihtoehto.
Oppilaan nimi ja luokka: _____

Oppilas saa luvan osallistua tutkimuksen kyselyosioon: kyllä _____ ei _____

Oppilas saa luvan osallistua tutkimuksen haastatteluosioon: kyllä _____ ei _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Liite 2. Kyselylomake

Oma nimi: _____ Luokka: _____

Minä olen (ympyröi): tyttö poika

1. Mieltäni lukemisesta (ympyröi):



2. Kauanko luet päivässä omaksi iloksesi? Rastita.

(muita tekstejä kuin läksyjä)

En lue omaksi ilokseni Alle 30 minuuttia

30-60 minuuttia Yli tunnin

3. Mitä seuraavista luet vapaa-ajallasi (rastita yksi tai useampi):

Kaunokirjoja Aikakauslehtiä Tiedonhaun tuloksia
Esim. Kirjat, sadut, runot... Esim. Koululainen, harrastuslehdet... Esim. Googlehaut, nettisivut...

Tietokirjoja Sanomalehtiä Blogitekstejä

Sarjakuvia Nettiuutisia Muu, mikä: _____

4. Minkä kirjan luit viimeksi? Miksi? _____

5. Millaisia tekstejä / kirjoja tykkäät lukea? Miksi? _____

6. Kirjoita laatikkoon sanoja, joita sinulle tulee mieleen sanoista
lukeminen ja lukuharrastus (ainakin 3 sanaa):

Kiitos vastauksistasi!



Liite 3. Haastattelurunko ja haastattelun tukikortit

Teema 1: OMA LUKUHARRASTUS

Esittele kortit, kerro haastattelun kulusta ja aineiston analyysistä

| | |
|---|---|
| KAUNOKIRJAT - esim. kirjat, tarinat, sadut.. | TIETOKIRJAT |
| SARJAKUVAT - esim. Aku Ankka, Viivi & Wagner jne. | SANOMALEHDET - esim. Turun sanomat, Iltalehti jne. |
| TEKSTIT INTERNETISSÄ - esim. Nettiuutiset, blogitekstit, tiedonhaku jne. | LEHDET - esim. Koululainen, Tieteen kuvalehti, urheilulehdet |

Muistellaan vaikka alkuviikkoa, mitä näistä olet lukenut nyt viime päivinä?

Mitä luet näistä luet mieluiten? Miksi?

Mitä näistä luet vähiten mieluiten? Miksi?

Paljonko luet suunnilleen päivässä? Entä viikossa?

Millaista lukeminen on sinulle? Onko se helppoa vai haastavaa?

Mitä mieltä olet lukemisesta?

Mikä seuraavista ilmeistä kuvaa mielipidettäsi lukemisesta?

Millaisia tekstejä haluaisit lukea?

Teema 2: YMPÄRISTÖN TUKEA

Luetaanko koulussa mielestäsi kiinnostavia tekstejä?

Mitä tekstejä seuraavista olette lukeneet koulussa vaikka tänä keväänä?

Millaisia tekstejä haluaisit lukea enemmän koulussa?

Suosittelaaanko sinulle koulussa kirjoja?

Oletko löytänyt kiinnostavaa luettavaa koulun vinkkauksista?

Lukevatko sinun kaverisi?

Mitä mieltä sinun kaverisi ovat lukemisesta?

Keskusteletteko lukemistanne teksteistä/kirjoista?

Miksi kaverisi ovat tätä mieltä?

Käytkö kirjastossa? Kenen kanssa? Miksi?

Lukevatko sinun vanhempasi?

Onko teillä kotona kirjoja?

Tuleeko teille kotiin jotain lehtiä? (sanoma / aikakaus)

Teema 3: KÄSITYKSET (lukemisen hyödyllisyys ym)

Mitä mieltä olet ihmisistä, jotka lukevat?

Onko lukemisesta jotain hyötyä?

Mitä hyötyä siitä on / miksi siitä ei ole hyötyä?

Onko lukeminen sinusta tärkeää? Miksi?