



Turun yliopisto  
University of Turku

## Vapaa-ajan lukemisen aktiivisuus ja lukuasenteet 3.-6. luokilla

Kaisa Härmälä  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Toukokuu 2019

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

TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

HÄRMÄLÄ, KAISA: Vapaa-ajan lukemisen aktiivisuus ja lukuasenteet 3.-6. luokilla

Pro gradu -tutkielma, 43 s., 1 liite/liitettä  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2019

---

Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida 3.-6.-luokkalaisten oppilaiden lukuharrastuneisuutta lukemisen aktiivisuuden ja lukuasenteiden kannalta. Tässä tutkimuksessa lukuharrastuneisuutta tarkasteltiin kirjojen lukemisena. Lisäksi tutkittiin, missä määrin oppilaan lähipiirin, kuten vanhempien, ystävien ja luokanopettajan, kirjojen lukuharrastuneisuus ja oppilaan lukemaan kannustaminen olivat yhteydessä oppilaan lukuaktiivisuuteen ja lukuasenteisiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, missä määrin oppilaan sukupuoli ja luokka-aste olivat yhteydessä oppilaiden lukuharrastuneisuuteen.

Tutkimus on osa Turun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston Tarinoilla lukijoiksi -hanketta. Kyselyt toteutettiin syksyllä 2017 TARU-hankkeessa mukana olleissa 3.-6. luokissa Rauman ja Jyväskylän seuduilla. Tutkimusaineisto kerättiin oppilaskyselyin ja aineistoa analysoitiin IBM SPSS -tilasto-ohjelmalla käyttäen varianssianalyysia, khiin neliö -testiä, korrelaatiokerrointa ja riippumattomien otosten t-testiä.

Tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukuaktiivisuus oli verrattain korkea. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa lukuaktiivisuudessa, mutta tyttöjen lukuasenteet olivat tilastollisesti merkitsevästi positiivisemmat verrattuna poikien lukuasenteisiin. Oppilaiden lukuaktiivisuus erosi tilastollisesti merkitsevästi 4. ja 5. luokkien oppilaiden välillä, mutta lukuasenteet eivät eronneet eri luokka-asteiden välillä. Oppilaan kokemalla lukemaan kannustamisella oli positiivinen yhteys sekä lukuaktiivisuuteen että lukuasenteeseen. Lisäksi perheen osoittamalla lukemisen mallilla ja ystävien lukuharrastuneisuudella havaittiin positiivinen yhteys oppilaan lukuaktiivisuuteen.

Johtopäätöksenä tutkimuksen tuloksista voidaan sanoa, että oppilaan kokema lukemaan kannustaminen ja lähipiirin lukuharrastuneisuus ovat merkittävässä asemassa oppilaan lukuharrastuneisuudessa ja sen kehittymisessä. Tyttöjen poikia positiivisemmat lukuasenteet osoittavat, että erityisesti pojat tarvitsevat tukea lähipiiriltä lukuharrastuneisuutensa kehittymiseen ja säilymiseen.

Asiasanat: lukuharrastuneisuus, lukuaktiivisuus, lukuasenne, lukumotivaatio, lukemaan kannustaminen

## Sisällysluettelo

1	JOHDANTO .....	4
2	LUKUTAITO .....	6
2.1	Lukutaidon määritelmiä .....	6
2.2	Lukutaidon merkitys ja lukemiseen sitoutuminen .....	8
3	LUKUMOTIVAATIO JA LUKUASENNE .....	10
3.1	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio.....	10
3.2	Lukuasenne .....	12
4	LUKUHARRASTUS .....	14
4.1	Lukuharrastuksen tilanne .....	14
4.2	Vanhempien, opettajien ja vertaisten vaikutus lukuharrastukseen.....	15
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	18
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	19
6.1	Tutkimuksen aineisto .....	19
6.2	Oppilaskysely .....	20
6.3	Aineiston analysointi .....	22
7	TULOKSET .....	24
7.1	Oppilaiden vapaa-ajan lukuaktiivisuus .....	24
7.2	Oppilaiden lukuasenteet ja lukemattomuuden syyt .....	27
7.3	Lähipiirin lukuharrastuneisuus ja lukemiseen kannustaminen .....	31
8	POHDINTA .....	34
8.1	Tutkimuksen rajoitteet ja luotettavuus .....	37
8.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimukset .....	38
	LÄHTEET .....	40
	LIITTEET .....	44

# 1 JOHDANTO

Kansainvälisissä lukutaitotutkimuksissa suomalaisnuoret sijoittuvat parhaimmiston. PIRLS-arvioinnit toteutetaan viiden vuoden välein ja ne mittaavat 4. luokan oppilaiden lukutaitoa (Mullis & Martin 2015). Kolmen vuoden välein toteutettavat PISA-arvioinnit mittaavat 15-vuotiaiden tietoja ja taitoja lukemisessa, matematiikassa ja luonnontieteissä (OECD 2009). Lukutaitoa mittaavissa testeissä Suomi on sijoittunut sekä PISA 2009 että PISA 2015 -arvioinneissa toiseksi ja PIRLS 2016 -arvioinneissa viidenneksi (Leino & Nissinen 2018; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautapuro 2017; Sulkunen 2012). Hyvästä kansainvälisestä menestyksestä huolimatta tutkijoita huolestuttaa lukutaitopistemäärien laskeminen sekä tytöillä ja pojilla että parhaimmilla ja heikoimmilla lukijoilla. Huomionarvoista on suomalaisnuorten sukupuolten väliset suuret pistetasoerot lukutaidossa tutkimuksessa mukana olleiden maiden keskiarvoon nähden sekä PISA- että PIRLS -tutkimuksissa. Lisäksi erinomaisten lukijoiden määrä on vähentynyt Suomessa enemmän kuin muissa edellisiin tutkimuksiin osallistuneissa maissa. (Leino ym. 2017; Sulkunen 2012.)

PISA-tulokset osoittavat, että vuoden 2000 jälkeen nuorten kiinnostus lukemista kohtaan on vähentynyt Suomessa muihin PISA-tutkimukseen osallistuneisiin maihin nähden kolmanneksi eniten. Vuodesta 2000 vuoteen 2009 päivittäin omaksi iloksi lukevien määrä on pudonnut 78 %:sta 67 %:ään. Kolmasosa suomalaisnuorista ei lue omaehtoisesti vapaa-ajallaan. Lukuharrastus on myös voimakkaasti sukupuolittunutta: tytöt ovat kiinnostuneempia lukemisesta kuin pojat. Omaehtoisen lukuharrastuksen vähentyminen näkyy lukutaidon heikentymisenä PISA-tutkimuksissa. (Sulkunen 2012.)

Tässä tutkimuksessa analysoidaan 3.-6.-luokkalaisten oppilaiden lukuharrastuneisuutta ja sitä, millaisena oppilaat kokevat lähipiirinsä, kuten vanhempiansa, kaveriensa ja luokanopettajan lukuharrastuneisuuden. Lukuharrastuneisuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa kirjojen lukemisena. Lukuaktiivisuuden ja lukuasenteiden eroja analysoidaan tarkemmin 3., 4., 5. ja 6. luokan oppilaiden kesken sekä tyttöjen ja poikien välillä. Lisäksi selvitetään, onko oppilaan kokemalla lukemaan kannustamisella ja käsityksellä lähipiirin lukuharrastuneisuudesta yhteyttä oppilaiden omaan lukuharrastuneisuuteen. Tutkimuksen aineisto koostuu Turun yliopiston ja Jyväskylän

yliopiston yhteisen Tarinoilla lukijoiksi -hankkeen (TARU-hanke) oppilasaineistosta, joka on kerätty Rauman ja Jyväskylän seutujen kouluissa syksyllä 2017.

PISA-tulosten mukaan 8 % suomalaisnuorista on heikko lukutaito (Sulkunen 2012). PIRLS 2016-tulosten mukaan 2 % ikäluokasta jäi alle heikon suoritustason, mikä on yhden prosenttiyksikön enemmän kuin vuonna 2011 (Leino ym. 2017). Kouluille nuorten heikentyvä lukutaito asettaa haasteita, sillä lukutaito vaikuttaa oppilaiden myöhempään koulumenestykseen. Heikon lukutaidon omaavilla oppilailta on suurempi riski syrjäytyä jatko-opinnoista ja työelämästä. (Sulkunen 2012.)

Lasten lukuharrastuksen tarkastelu on kiinnostavaa, sillä lukemisen rinnalle on tullut monia kilpailevia vapaa-ajanviihtotapoja. Lukuharrastuksen on todettu kuitenkin parantavan lukutaitoa (Leppänen 2007; Linnakylä & Malin 2004), ja lukutaidolla on yhteyttä myöhempään koulumenestykseen ja työelämään kiinnittymiseen (OECD 2010; Sulkunen 2012). Vastatoimena lukuharrastuksen ja lukutaidon vähenemiselle Opetus- ja kulttuuriministeriö nimitti syksyllä 2017 Lukutaitofoorumin, jonka tavoitteena on lisätä lasten lukuintoa ja lukutaitoa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017).

Lastenkirjallisuus, lukuharrastus ja erityisesti lasten lukuharrastukseen johtavat tekijät ovat kiinnostaneet tämän tutkimuksen tekijää aiemmista lastentarhanopettajan opinnoista lähtien. Helsingin sanomien Kasevan (2017) artikkeli nuorten heikosta luku- ja kirjoitustaidosta on toiminut innoittajana lasten lukuharrastuneisuuden tämänhetkisen tilanteen tutkimiseen tässä gradutyössä.

## 2 LUKUTAITO

### 2.1 Lukutaidon määritelmiä

Lukutaidon määritelmä on vaihdellut jonkin verran eri aikoina. Linnakylän (2000) mukaan lukutaidon määritelmän muutos on ollut tarpeen yhteiskunnan nopean kehittymisen vuoksi. Nykyään lukutaitoa ei nähdä ainoastaan lapsuudessa opittavana peruslukutaitona, vaan koko eliniän ajan kehittyvänä yhteiskunnan jäsenyyden, työnteon sekä henkisen kasvun avaintaitona. Lukutaitoon liittyy entistä vahvemmin kyky ymmärtää lukemaansa ja käyttää erilaisia tekstejä aktiivisesti sekä yhteiskunnan odotusten ja vaatimusten mukaisesti että omien pyrkimysten saavuttamiseksi. Lukutaidon määritelmässä painotetaan aiempaa enemmän luetun tekstin ja informaation pohdintaa ja kriittistä arviointia sekä lukemisen myönteisiä vaikutuksia tulevaisuuden oppimismahdollisuuksiin ja omaan elämänhallintaan.

Linnakylä (2000) jakaa lukutaidon peruslukutaitoon, toimivaan, uudistuvaan ja valloittavaan lukutaitoon. Peruslukutaito rakentuu tiettyjen kognitiivisten taitojen varaan, jotka koetaan pysyvinä ja universaaleina. Toimiva lukutaito on tarkoituksenmukaista, tilanteen, tarkoituksen ja tekstityypin sekä median mukaan soviteltua lukemista. Tilanteen mukaan toimiva lukutaito voi olla toisinaan tekstiä silmäilevää ja valikoivaa, tekstiin uppoutuvaa tai eri näkökulmia tarkastelevaa.

Uudistuva ja kriittinen lukutaito on tekstiä avoimesti, mutta kriittisesti tarkastelevaa lukemista. Lukija suhtautuu kriittisesti tekstin tarkoitukseen ja tarkastelee lukemaansa suhteessa aiempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa. Kriittinen lukija pyrkii löytämään tekstiin kätkeytyjä vaikutuspyrkimyksiä ja suhteuttaa lukemansa omiin käsityksiinsä, arvostuksiinsa ja tavoitteisiinsa. Uudistuva lukija keskustelee lukemastaan muiden kanssa ja on kiinnostunut muiden näkemyksistä. Hän avartaa omia käsityksiään uusille tulkinnoille ja soveltaa saamiaan tietoja uusissa tilanteissa. Valloittavaa lukutaitoa on lukijan halukkuus saavuttaa lukemisella uusia ulottuvuuksia valitsemalla itsenäisesti luettavaksi tekstejä, joita kukaan ei suosittele. Tällä tavoin valloittava lukija kehittää

itseään saavuttamalla uutta tietoa, vahvistaa vaikutusmahdollisuuksiaan ja etenee omien päämäärien ja tavoitteiden mukaisesti. (Linnakylä 2000.)

Kauppinen (2010) on tutkinut lukemisen käsityksiä suomalaisissa opetussuunnitelmissa ja erottaa toisistaan lukemisen kognitiivisen, sosiokognitiivisen, funktionaalisen ja sosiokulttuurisen lähestymistavan. Kognitiivisen lähestymistavan mukaan lukutaito on ajattelutaitoa, joka koostuu harjoiteltavista, vaiheittain kehittyvistä osataidoista, kuten virheettömästä ja sujuvasta sanojen lukemisesta sekä lukustrategioiden kehittämisestä. Lukutaidon oppiminen kognitiivisesta näkökulmasta vaatii oppilaalta pitkäjänteisyyttä ja motivoituneisuutta lukemisen opetteluun.

Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa lukutaito nähdään kykynä käyttää ja sovittaa tilanteeseen soveltuvia lukutapoja ja lukustrategioita tietoisesti. Positiivisten ja onnistuneiden lukukokemusten myötä kehittymiseen liittyy oppilaan halu kehittää lukutaitoaan ja into hakeutua uusien tekstien pariin. Lukemiseen liittyvät tunteet ja oma arvio itsestä lukijana ovat lukutaidon kehittymisen kannalta oleellisia. Lukutaito funktionaalisisessa lähestymistavassa on erilaisten lukutapojen hallintaa ja soveltamista tilanteen vaatimalla tavalla. Oppilas laajentaa lukutapojaan tutustumalla erilaisiin tekstiympäristöihin ja sopeuttamalla lukutapaa lukemisen tavoitteiden ja tarkoituksen mukaan. (Kauppinen 2010.)

Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa lukutaito on yksilön kykyä osallistua yhteisön tyypillisiin kielenkäyttötilanteisiin. Yhteisöllisen lukemisen käytänteet opitaan sosiaalistumisen kautta, joten näkökulma korostaa ympäristön merkitystä lukemiseen kasvamisessa. Vähitellen lukijalle muodostuu käsitys lukemisen roolista osana yhteisön toimintoja. (Kauppinen 2010.) Kucerin (2014) mukaan yhteisöt vaikuttavat suuresti yksilölle kehittyviin kokemuksiin lukemisesta ja kirjoittamisesta. Yhteisön normit, arvot ja asenteet vaikuttavat siihen, miten yksilö oppii tuottamaan ja käyttämään erilaisia tekstejä. Näin ollen yhteisön jäsenille kehittyvät samankaltaisia mentaalisia malleja, joilla he rakentavat merkityksiä teksteistä.

PISA-tutkimuksissa lukutaito määritellään seuraavanlaisesti: ”Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi.” (OECD 2009, s. 23). PISA-arvioinneissa lukutaito

nähdään mekaanista peruslukutaitoa laajemmin erilaisten tekstien käyttöaitona, joka korostaa lukemisen erilaisia tarkoituksia ja lukijan aktiivisuutta erilaisten tekstien kohdalla (Sulkunen 2012).

PIRLS-tutkimuksissa lukutaito määritellään seuraavasti: ”Lukutaito on kykyä ymmärtää ja käyttää niitä kirjoitetun tekstin muotoja, joita yhteiskunta vaatii ja/tai joita yksilö itse arvostaa. Lukijat rakentavat merkityksiä monista erilaisista teksteistä. He lukevat oppiakseen, osallistuakseen lukijayhteisöihin sekä kouluissa että vapaa-aikana ja viihtyäkseen.” (Mullis & Martin 2015, s. 12).

## 2.2 Lukutaidon merkitys ja lukemiseen sitoutuminen

Suomen kielen selkeä kirjain-äännevastaavuus helpottaa suomalaislasten mekaanisen lukutaidon oppimista. Suomalaislapsilla lukutaidon omaksumisessa haastavampia ovat tarkan sanojen lukemisen sijaan sujuvan lukutaidon ja ymmärtävän lukutaidon kehittyminen. (Leppänen 2007.)

Lukutottumusten ja lukutaidon välinen suhde on vastavuoroinen. Mitä enemmän lapsi lukee ja saa sitä kautta harjaannusta lukemisesta, sitä paremmaksi hänen lukutaitonsa kehittyy. (Leppänen 2007; Sulkunen & Nissinen 2014.) Sen sijaan lapsi, jolla on vaikeuksia oppia lukemaan, lukee vähemmän ja saa sitä kautta vähemmän harjoitusta lukutaidon kehittymiseksi (Leppänen 2007). Aktiivisella ja monipuolisella lukuharrastuksella on havaittu yhteys hyvään lukutaitoon; mitä aktiivisemmin ja monipuolisemmin oppilas lukee kirjoitettuja tekstejä, sitä parempi hänen lukutaitonsa on (Linnakylä & Malin 2004; OECD 2010; Sulkunen & Nissinen 2014). Sekä Suomessa että muissa PISA-tutkimukseen osallistuneissa maissa lukutaidon osalta parhaiten pärjäsivät oppilaat, jotka lukivat kaunokirjallisuutta. Tyydyttävään tulokseen ylsivät myös sarjakuvia lukevat oppilaat, mutta oppilaat, jotka välttivät lukemista, saavuttivat vain välttävän lukutaidon tason. (OECD 2010; Sulkunen & Nissinen 2014.)

Leppäsen (2007) tutkimus osoittaa, että lasten lukutaito ja lukutottumus pysyvät hyvin samanlaisina toiselta neljännelle luokalle. Oppilaiden sujuva tekstinlukutaito ja luetun



ymmärtämisen taidot olivat vastavuoroisesti yhteydessä 4. luokan lopulla mitattuun vapaa-ajan lukemisen määrään. Oppilaat, joilla oli sujuvampi tekstinlukutaito ja luetun ymmärtämisen taito 2. luokalla, lukivat enemmän vapaa-ajallaan 4. luokalla. Myös 2. luokalla mitattu vapaa-ajan lukemisen määrä oli yhteydessä parempaan luetun ymmärtämiseen 4. luokalla. Yhteydet yli ajan olivat molemmilla sukupuolilla samanlaiset.

Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa on havaittu, että tyttöjen lukutaito on poikia parempi (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012; Leppänen 2007). Suomessa sukupuolten välinen ero on PIRLS-tutkimuksissa kansainvälistä keskitasoa korkeampi (Kupari ym. 2012). Poikien käsitykset ja luottamus omiin lukutaitoihin ovat toisella luokalla tyttöjä positiivisemmat, mutta poikien omat arviot ja taidot eivät vastaa todellisuudessa toisiaan. Tytöt lukevat vapaa-ajallaan poikia enemmän ja monipuolisemmin. (Leppänen 2007; Merisuo-Storm & Soininen 2012.) Pojat lukevat tyttöjä enemmän sarjakuvia 4. luokan lopulla. Sarjakuvien lukemisella on kuitenkin havaittu eri tutkimuksissa joko hyvin vähäinen tai ei lainkaan yhteyttä lukutaidon kehittymiseen. (Leppänen 2007; OECD 2010.) Sulkusen & Nissisen (2014) PISA-aineistoa koskevassa tutkimuksessa suomalaisnuorten lukijaprofiileista on käynyt ilmi, että korkein lukutaito on kaunokirjallisuutta lukevassa ryhmässä, jossa suurin osa on tyttöjä. Lukutaidon kansallisen keskitason on saavuttanut poikavaltainen ryhmä, jossa luetaan monipuolisesti erilaisia tekstejä kaunokirjallisuutta lukuun ottamatta.

Lukuasenteen on havaittu olevan yhteydessä oppilaan käsitykseen opiskelun mielekkyydestä. Toisella luokalla oppilaiden hyvällä itsetunnolla on havaittu vahva yhteys lukuasenteisiin sekä lukutaitoon. Oppilailla, joilla on hyvä itsetunto, on myös positiivisempi asenne lukemista kohtaan sekä parempi lukutaito. Erityisesti pojille hyvän itsetunnon merkitys opiskeluasenteisiin on merkittävämpi kuin tytöille. (Merisuo-Storm & Soininen 2014.) Lukemisella on havaittu olevan yhteyttä myös oppilaiden empatiakykyyn, myötätuntoon ja prososiaaliseen käytökseen (Johnson 2011).

## 3 LUKUMOTIVAATIO JA LUKUASENNE

### 3.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Ryan ja Deci (2000) jaottelevat itsemääräämisteoriassaan (SDT) laadullisesti eroavia motivaatiotyylejä. Itsemääräämisteoriassa motivaatio nähdään autonomian jatkumona, jonka muodostavat epämotivaatio, ulkoinen motivaatio ja sisäinen motivaatio. Näistä ulkoinen motivaatio jakautuu edelleen useampaan kategoriaan: ulkopuoliseen, asetettuun, tunnistettuun ja integroituun säätelyyn. Wigfield (1997) jakaa lukumotivaation laadullisesti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäistä lukumotivaatiota kuvastavat lukemiseen liittyvä uteliaisuus, lukemiseen kiintyminen sekä lukemisen kokeminen itselle tärkeäksi. Ulkoista lukumotivaatiota kuvastavat lukeminen toisten asettamien vaatimusten tai odotusten täyttämiseksi. De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ja Rosseel (2012) puhuvat lukumotivaation laadullisista eroista autonomisena ja kontrolloituna lukumotivaationa. Autonomisen lukumotivaation taustalla vaikuttavat lukijan kiintyminen lukemiseen, sillä lukutapahtuma tuottaa hänelle nautintoa ja on henkilökohtaisesti merkityksellistä. Kontrolloidun lukumotivaation taustalla ovat lukijan sisäiset negatiiviset tuntemukset, kuten syyllisyys ja häpeä, ulkoiset vaatimukset, palkinnon tavoittelu tai rangaistusten välttäminen.

Lukumotivaation laadulliset erot vaikuttavat oppilaan lukemiseen sitoutumiseen, lukuaktiivisuuteen ja lukusuorituksiin, kuten luetun ymmärtämiseen (De Naeghel ym. 2012; Wigfield 1997). Lukumotivaation laadun on havaittu eroavan sukupuolten välillä siten, että tytöt osoittavat poikia selkeästi korkeampaa autonomista lukumotivaatiota sekä vapaa-ajan lukemista että akateemista lukemista kohtaan (De Naeghel ym. 2012). Vaikka sekä sisäisen että ulkoisen motivaation tekijöillä on vaikutusta lukemisen määrään, laajuuteen ja monipuolisuuteen, sisäisen motivaation tekijöillä on edellä mainittuihin ulkoisen motivaation tekijöitä voimakkaampi vaikutus (Schiefele & Löweke 2018; Wigfield 1997.) Korkean sisäisen lukumotivaation omaavat oppilaat lukevat selvästi enemmän ja monipuolisemmin kuin keskitason tai matalan sisäisen lukumotivaation omaavat. Vertailtaessa ulkoisen lukumotivaation omaavia oppilasryhmiä, oppilaiden lukemisen määrä ja laajuus eivät vaihtelee suuresti korkean, keskitason ja matalan ulkoisen

lukumotivaatioryhmien välillä. (Wigfield 1997.) Lisäksi sisäisellä motivaatiolla on havaittu olevan yhteys oppilaan luetun ymmärtämisen taitoihin (Schiefele & Löweke 2018).

Ulkoisellakin motivaatiolla kyetään vaikuttamaan oppilaiden lukuaktiivisuuteen korostamalla lukemisen hyödyllisyyttä (Saarinen & Korkiakangas 2009). Tutkimuksessa on kuitenkin havaittu, että oppilaat, joiden lukumotivaatio syntyy ulkoisista motivaatiotekijöistä, lukevat eniten koulussa, jossa heidän lukusuorituksiaan arvioidaan ja jossa oppilaat vertaavat omia lukusuorituksiaan toistensa suorituksiin (Wigfield 1997). Kouluissa lukumotivaation lisäämisen tulisikin pyrkiä kasvattamaan oppilaiden henkilökohtaista halukkuutta ja autonomista motivaatiota erityisesti vapaa-ajan lukemista kohtaan (De Naeghel ym. 2012).

Wigfield, Guthrie, Tonks ja Perencevich (2004) määrittelevät luottamuksen omiin kykyihin lukijana yksilön arvioksi siitä, kuinka hyvin hän tulee suoriutumaan lukemista koskevasta tehtävästä. Heidän mukaansa uskomukseen lukutilanteista selviytymiseen vaikuttavat eniten yksilön aiemmat kokemukset ja suoriutumiset lukutilanteissa sekä muilta saatu palaute ja kannustus. Uskomus omasta lukukompetenssista ja tehokkuudesta on yhteydessä lukemiseen sitoutumiseen, lukemisen määrään, laajuuteen ja monipuolisuuteen (Wigfield 1997). Autonominen ja kontrolloitu lukumotivaatio ja lukijan minäkuva vaikuttavat oppilaan lukukäyttäytymiseen ja lukusuoritukseen eri tavoin. Sekä autonomisella lukumotivaatiolla että positiivisella minäkuvalla itsestä lukijana on molemmilla yhteys korkeampaan vapaa-ajan lukuaktiivisuuteen, lukemiseen sitoutuneisuuteen ja parempaan luetun ymmärtämiseen. Sen sijaan kontrolloidulla lukumotivaatiolla on selkeä negatiivinen yhteys oppilaan luetun ymmärtämiseen lukijaminäkuvasta riippumatta. Motivaation laatu vaikuttaakin lukijaminäkuvaa enemmän oppilaan lukukäyttäytymiseen. (De Naeghel ym. 2012.)

Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkänen ja Rasku-Puttonen (2002) ovat havainneet Alkuportaatt tutkimuksessa, että myös vanhempien luottamus lapsen akateemisiin kykyihin lisää lapsen tehtäväsuuntautuneisuutta ja vähentää tehtävää välttävää käyttäytymistä koulussa. Vanhempien osoittamalla luottamuksella on tutkimuksessa osoitettu yhteys oppilaan oppimistuloksiin ja lukutaidon kehittymiseen. Lisäksi tutkimuksessa on havaittu oppilaan tehtäväsuuntautuneisuuden ja hyvän koulumenestyksen lisäävän vanhempien luottamusta lapsen akateemisiin taitoihin. Tulokset osoittavat, että oppilaan kognitiivisten taitojen

lisäksi koulussa tulisi edistää myös vanhempien uskomuksia ja luottamusta lapsensa koulumenestykseen. Tämä saattaisi lisätä oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuutta opinnoissa ja edistää heidän lukutaitonsa kehittymistä.

### 3.2 Lukuasenne

Lukumotivaatio ja lukutaito ovat keskimäärin parempia niillä oppilailla, jotka suhtautuvat lukemiseen myönteisesti (Kupari ym. 2012; Wigfield 1997). Yhteys lukutaidon ja lukuasenteen välillä on kaksisuuntainen: oppilaat, joka lukevat sujuvammin, suhtautuvat lukemiseen myönteisemmin ja lukemiseen myönteisesti suhtautuvien lukutaito on parempi kuin lukemiseen kielteisesti suhtautuvilla oppilailla. Koska hyvän lukutaidon omaaville oppilaille lukeminen on helpompaa, he saavat lukemisestaan onnistumisen kokemuksia, ja tämä edesauttaa heidän haluaan lukea entistä enemmän. Kielteisesti lukemiseen suhtautuvien vastaava kehä on negatiivinen. (Kupari ym. 2012.) Mitä vanhemmaksi oppilaat kasvavat, sitä suuremmaksi kasvavat myös lukuasenteiden erot taitavien ja heikkojen lukijoiden välillä. Näin ollen kielteiset lukuasenteet ja lukemisen vaikeudet kumuloituvat oppilaille, jotka kohtaavat lukutaidon kehittämisessä haasteita. (McKenna 2001.)

Lukuasenteiden on todettu heikentyvän iän myötä, koska lapsen kasvaessa vapaa-ajanviettotavoista kilpailee yhä useampi aktiviteetti. Lukuasenteiden heikentyminen koskee sekä taitavia että heikkoja lukijoita, mutta asenteiden heikkeneminen tapahtuu heikoilla lukijoilla painokkaammin. (McKenna 2001.) PIRLS-tutkimuksessa tutkittujen 4. luokan oppilaiden lukuasenne on Suomessa kansainvälisten tulosten keskitasoa. Reilu neljäsosa suomalaisista oppilaista pitää lukemisesta paljon ja noin puolet jonkin verran. Viidennes oppilaista pitää lukemisesta vain vähän, mikä on hieman kansainvälisen keskiarvon yläpuolella. Lukumotivaatiossa suomalaiset oppilaat jäävät kuitenkin selvästi kansainvälisen keskitason alapuolelle. Suomalaisoppilaista noin 60 % on hyvin motivoituneita lukemaan, 30 % jonkin verran motivoituneita ja 7 % heikosti motivoituneita. Kaikissa PIRLS-tutkimukseen osallistuneissa maissa sekä oppilaan lukuasenne että lukumotivaatio ovat yhteydessä lukutaitoon. (Kupari ym. 2012.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että tytöillä on poikia positiivisemmat lukuasenteet. Sukupuolten välinen asenne-ero ei tutkimusten mukaan voi selittyä ainoastaan tyttöjen paremmalla lukutaidolla, vaan johtuu osittain myös kulttuurisista odotuksista, joita tyttöjen lukemiseen kohdistuu. (McKenna 2001; OECD 2010.) Suomalaisoppilaiden lukuasenteiden sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa on havaittu tyttöjen ja poikien eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi jo ensimmäisellä ja toisella koululuokalla. Tämä näkyy esimerkiksi oppilaiden kirjastokäyttäytymisessä siten, että toisella luokalla sekä tytöt että pojat ovat yhtä innokkaita kirjastossa kävijöitä, mutta 4. luokalla poikien asenteet kirjastossa käyntiä kohtaan ovat merkitsevästi negatiivisemmat kuin tyttöjen. (Merisuo-Storm & Soininen 2012.)

## 4 LUKUHARRASTUS

### 4.1 Lukuharrastuksen tilanne

Oppilaiden tekstikäytännöt ovat viimeisten vuosikymmenten aikana muuttuneet suuresti mediakulttuurin laajenemisen myötä. Medioiden kasvava asema arjessa on vaikuttanut lasten ja nuorten vapaa-ajan käyttöön ja tuonut kilpailevia medioita kauno- ja tietokirjallisuuden rinnalle. (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008.) Lukemisesta kiinnostumisen kasvaminen omaehtoiseksi lukuharrastukseksi edellyttää lapselta ja nuorelta vahvaa sisäistä motivaatiota lukemista kohtaan (Saarinen & Korkiakangas 2009).

Saarinen ja Korkiakangas (2009) ovat tutkineet 5.-9. luokkalaisten oppilaiden lukuharrastuneisuutta. Heidän tutkimuksessaan puolet pojista ja viidennes tytöistä ilmoitti, ettei lue kirjoja lainkaan tai lukee vain hyvin harvoin. Suurin osa oppilaista ilmoitti lukevansa jonkin verran, mikä kyseisessä tutkimuksessa tarkoitti 1-3 tuntia viikossa. Runsaasti lukevia on pojista noin viidennes ja tytöistä hieman alle puolet. Tyttöillä on tutkimuksen mukaan myös positiivisempi asenne lukemista kohtaan kuin pojilla. Tyttöjen lukuharrastus näyttäytyy useiden suomalaisten tutkimusten valossa aktiivisempänä ja erot vapaa-ajan lukuaktiivisuudessa sukupuolten välillä ovat tilastollisesti merkitseviä (Leppänen 2007; Luukka ym. 2008; Saarinen & Korkiakangas 2009).

Tutkittaessa suomalaisnuorten lukijaprofiileja on havaittu, että kaunokirjallisuutta lukevat pääasiassa tytöt. On myös havaittu, että kaunokirjallisuutta lukevat ovat muita vahvemmin sitoutuneita lukemiseen. Heistä kaksi kolmasosaa käyttää lukemiseen yli puoli tuntia päivässä, kun muissa lukijaryhmissä vastaava osuus on parhaimmillaan yksi neljännes. Sen sijaan poikavaltaisia lukijaprofiileja ovat sarjakuvia lukevat ja kaunokirjallisuutta kaihtavat ryhmät. (Sulkunen & Nissinen 2014.)

Lasten ja nuorten lukemattomuuden syitä ovat useimmiten kiinnostuksen puute lukemista kohtaan, ajanpuute, kiinnostavan lukemisen puuttuminen sekä lukemiseen liittyvät

kielteiset tuntemukset, kuten lukemisen pitkäväteisyys tai tylsyys. Oman lukutaidon heikkoutta ei juurikaan mainita lukemattomuuden syyksi. (Saarinen & Korhonen 2009.) Mergan (2014b) mukaan merkittävin lukemattomuuden syy nuorilla on vapaa-ajan käyttäminen muuhun kuin lukemiseen. Suurin osa nuorten vapaa-ajasta kuluu erilaisten näyttöpäätteiden äärellä.

Mergan (2014b) tutkimuksessa erityisesti pojat ovat kuvanneet, että lukeminen on heidän vapaa-ajanviettotavoistansa viimeinen vaihtoehto. Lukemisen vaatima keskittymiskyky vaikuttaa osalla nuorista siihen, että lukemiseen ei jakseta keskittyä lyhyttä aikaa pidempää. Lukemaan ja kirjoittamaan oppineet nuoret saattavat kompuroida näiden kirjojen lukemiseen liittyvien kognitiivisten vaatimusten kanssa ja tämä edesauttaa sitä, että nämä oppilaat eivät valitse lukemista vapaa-ajan aktiviteetikseen. Lisäksi oppilaiden vapaa-ajan toimintaa kuvastavat monien eri asioiden tekeminen medialaitteilla yhtäaikaaisesti. Eri medioiden yhtäaikainen käyttö ja ”multi-tasking” saattaa vaikuttaa negatiivisesti nuorten kykyyn keskittyä lukemiseen.

#### 4.2 Vanhempien, opettajien ja vertaisten vaikutus lukuharrastukseen

Sekä oppilaan vanhemmat, ystävät että opettaja vaikuttavat oppilaan lukuharrastukseen, siihen sitoutumiseen ja säännölliseen lukemiseen (Merga 2014b). Klauđa & Wigfield (2012) ovat tutkimuksessaan havainneet, että lukemaan kannustamisen on yhteydessä oppilaan lukumotivaatioon ja lukutottumuksiin, kuten lukuaktiivisuuteen. Erityisen huomionarvoista on, että lukemaan kannustamisen on tutkimuksen mukaan havaittu korreloivan oppilaan vapaa-ajan lukumotivaation ja lukuaktiivisuuden kanssa sukupuoleen tai hänen lukusaavutuksiinsa katsomatta.

Merisuo-Storm & Soininen (2012) esittävät, että kodin lukutottumukset ja asenteet lukemista kohtaan vaikuttavat suuresti lapsen lukuharrastuksen syntyyn. Vanhempien arvostus lukemiseen näyttäytyy lapselle siinä, miten vanhemmat lukevat lapselleen ja keskustelevat yhdessä lukemastaan sekä siinä, miten vanhemmat itse lukevat kirjoja. Erityisesti poikien kehittyvien lukutottumusten kannalta lukevan miehen malli on merkityksellinen (Andersson 2015; Merisuo-Storm & Soininen 2012). Myönteinen kodin

lukuilmapiiri ja kotoa löytyvä lapsille sopiva ja heitä kiinnostava lukumateriaali vaikuttavat positiivisesti lapsen lukuasenteisiin ja lukutottumuksiin. Lisäksi lapsen lukumotivaation vahvistamiseksi on tärkeää, että ääneen lukemista jatketaan kotona vielä lukutaidon saavuttamisen jälkeenkin, sillä lukutaidon kehittyminen riittävän sujuvaksi lukemisen ymmärtämiseksi ja siitä nauttimiseksi vaatii vielä lukutaidon saavuttamisen jälkeen pitkään harjoitusta. (Merisuo-Storm & Soininen 2012.)

PISA-tutkimuksissa kotitaustan vaikutusta lukutaitoon on mitattu kokonaisvaltaisella ESCS-indeksillä, jossa yhdistyvät kodin vauraus, kulttuuriesineet, koulutukselliset resurssit ja kirjojen lukumäärä sekä vanhempien ammattiasema ja koulutustaso (Sulkunen & Nissinen 2014). Sulkunen ja Nissinen (2014) ovat osoittaneet tutkimuksessaan suomalaisnuorten lukijaprofiileista yhteyden lukemiseen sitoutumisen ja kotitaustan välillä. Oppilailla, jotka olivat sitoutuneempia lukemiseen, kotitaustaa mittaava ESCS-indeksi oli keskimääräistä korkeampi, kun taas oppilailla, jotka olivat vähiten sitoutuneita lukemiseen, kartoivat lukemista tai lukivat sarjakuvia, indeksi oli keskimääräistä alhaisempi.

Lasten on havaittu hakeutuvan itsensä kaltaisten toverien seuraan ja samankaltaistuvan keskenään (Pohjola, Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi & Kiuru 2014). Tutkimuksissa on osoitettu ystävien vaikuttavan toistensa opiskelu- ja kouluasenteisiin sekä havaittu heidän muistuttavan toisiaan opiskeluun sitoutuneisuudessa. Motivoituneet ystävät edesauttavat oppilaan suotuisien kouluasenteiden kehittymistä, kun taas heikommin motivoituneet ystävät heikentävät oppilaan kouluasenteita. (Kindermann 2007.) Ystävien samansuuntaisia vaikutuksia on havaittu myös lapsen lukutaitoon, lukuasenteisiin ja lukuaktiivisuuteen, ja näiden vaikutusten on havaittu lisääntyvän iän myötä (Merga 2014b; Merisuo-Storm & Soininen 2012; Pohjola ym. 2014). Pohjolan ym. (2014) tutkimuksessa ystävien on osoitettu muistuttavan toisiaan lukutaidon suhteen ja ystävysten samankaltaisuuden lukutaidossa on havaittu lisääntyvän kolmannelta neljännelle luokalle siirryttäessä. Tutkimuksen mukaan erityisesti tytöillä ja kognitiivisesti taitavilla oppilailla ystävien vaikutus oppilaan lukutaidon kehittymiseen on vahva. On tärkeää huomioida, että ystävien vaikutukset oppilaan lukutaitoon ja esimerkiksi kouluasenteisiin voivat olla joko myönteisiä tai kielteisiä.

Merga (2014a) on tutkinut ystävien ja vertaisten vaikutusta nuorten lukuharrastuneisuuteen. Mergan mukaan vain alle viidennes nuorista kokee, että heidän



ystävönsä kannustavat heitä lukemaan. Tutkimuksissa on osoitettu, että ystävien lukemaan kannustaminen eroaa suuresti sukupuolten välillä; tytöt kokevat saavansa enemmän ystäviensä kannustusta lukemiseen kuin pojat (Merga 2014a; Klauda & Wigfield 2012). Ystävien kannustaminen vaihtelee myös lukuaktiivisuuden suhteen siten, että lähes kolmannes aktiivisista lukijoista ja vain alle kymmenes vastahakoisista lukijoista kokee ystävien kannustavan heitä lukemiseen. Suurin osa nuorista kokee, että heidän läheisimmät ystävänsä suhtautuvat neutraalisti tai kielteisesti vapaa-ajan lukuharrastukseen. Ystävien oletettu lukuharrastuneisuus eroaa merkittävästi sukupuolten välillä; tytöistä reilu kolmannes uskoo läheisimpien ystäviensä lukevan vapaa-ajallaan, kun taas pojilla vastaava osuus on vain noin kuudennes. (Merga 2014a.)

Lukemaan kannustamisen kokemukset ovat merkittäviä oppilaan lukuharrastuksen kehittymisessä. Kuitenkin noin kolmannes nuorista kokee, ettei kukaan heidän lähipiirissään kannusta heitä lukemiseen. (Merga 2014b.) Klaudan ja Wigfieldin (2012) tutkimus on osoittanut, että suurin kannustus lukemiseen tulee oppilaiden äideiltä, mutta isät kannustavat lukemiseen kuitenkin enemmän kuin ystävät.

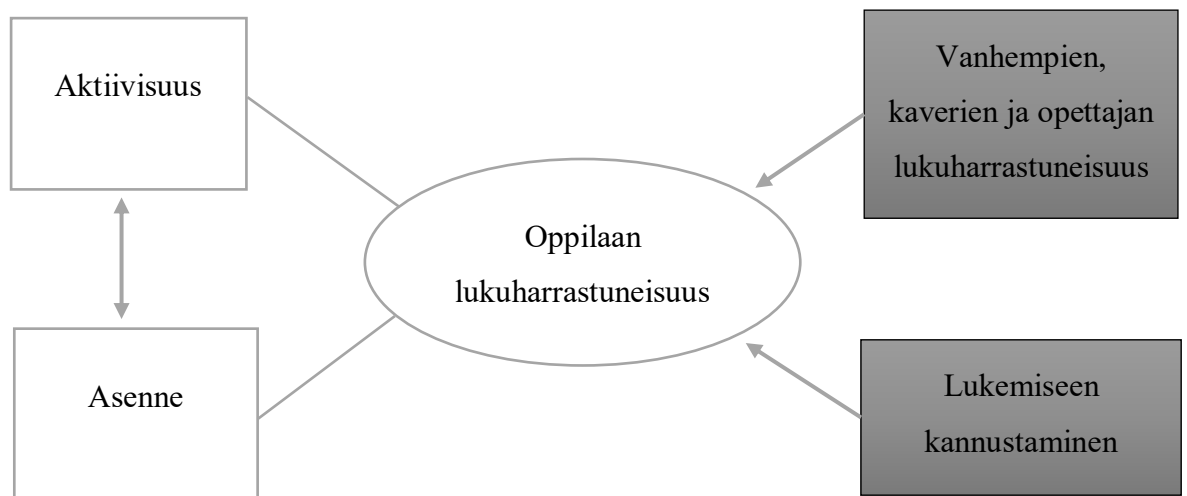
Merkittävä lukuinnostuksen herättäjä kouluissa on opettajan oma kiinnostus lukemiseen ja hänen taitonsa löytää oppilailleen kiinnostavaa lukumateriaalia (Merisuo-Storm & Soininen 2012). Lukuharrastuksen kehittymisen kannalta on merkityksellistä, että oppilaat saavat itse valita kirjat, joita he haluavat lukea vapaa-ajallaan. Epäonnistuneen kirjan valinnan on havaittu lisäävän oppilaan ahdistusta lukemista kohtaan. Kouluissa oppilaille voidaankin opettaa strategioita kirjojen valintaan, jolloin oppilaat oppivat tekemään onnistuneempia kirjavalintoja. Ne oppilaat, joilla ei ole strategiaa luettavan kirjan valintaan, tekevät päätöksensä usein kirjan koon, kannen ulkonäön, värin tai tekstin fonttityylin perusteella. (Merga 2014b.)

Myös lukemisen sosiaalisuudella on havaittu olevan yhteyttä lukemaan innostamisessa. Tutkimuksen mukaan noin puolet tokaluokkalaisista tytöistä ja pojista pitävät erittäin paljon yhdessä toisen oppilaan kanssa lukemisesta. Sosiaaliseen lukemiseen liittyy myös lukemastaan kertominen ja keskusteleminen yhdessä muiden oppilaiden kanssa, josta kolmasosa oppilaista pitää erittäin paljon. (Merisuo-Storm & Soininen 2012.)

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä työssä analysoidaan alakoulun 3.-6. luokan oppilaiden lukuharrastuneisuutta ja sitä, eroaako se tyttöjen ja poikien tai eri luokka-asteiden välillä. Oppilaiden lukuharrastuneisuutta kartoitetaan arvioimalla heidän vapaa-ajan lukemisen aktiivisuutta ja lukuasennetta. Lisäksi tutkitaan, onko oppilaiden kokemalla lukemiseen kannustamisella ja kokemuksella vanhempiensa, kavereiden ja luokanopettajansa lukuharrastuneisuudesta yhteyttä oppilaiden lukuharrastuneisuuteen. Tässä tutkimuksessa yhteyksiä on tarkasteltu oppilaiden arvioinneilla heidän vanhempiensa, kavereidensa ja luokanopettajan lukuaktiivisuudesta, lukuasenteista ja lukemiseen kannustamisesta. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Missä määrin sukupuoli ja luokka-aste ovat yhteydessä oppilaiden lukuharrastuneisuuteen 3.-6. luokilla?
2. Onko vanhempien, kavereiden ja luokanopettajan lukuharrastuneisuudella ja lukemaan kannustamisella yhteyttä oppilaan lukuharrastuneisuuteen?
  - a. Onko yhteys erilainen tytöillä ja pojilla?
  - b. Onko yhteys erilainen eri luokka-asteilla?



Kuvio 1. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden väliset yhteydet

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkimuksen aineisto

Tämän pro gradu työn aineisto perustuu Tarinoilla lukijaksi, TARU-hankkeen tutkimusaineistoon, jonka tutkija sai käyttöön Turun yliopiston yliopistonlehtori Juli-Anna Aerilalta. TARU-hanke oli Turun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston lukuvuosina 2017-2018 verkostomuotoisesti toteutettu hanke, jossa oli mukana luokanopettajia sekä Suomesta että Australiasta.

Tähän pro gradu tutkimukseen valittiin koko Suomessa kerätty TARU-hankkeen tutkimusaineisto vuosiluokilta 3.-6., koska otoksen haluttiin edustavan laajasti alakoulun oppilaiden lukuharrastuneisuutta ja lisäksi haluttiin tarkastella, onko lukuharrastuneisuus ja lukemiseen liittyvät asenteet erilaisia eri luokka-asteilla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 224 oppilasta. Tutkimukseen osallistuneista tyttöjä oli 116 (51,8 %) ja poikia 108 (48,2 %). Oppilaista 3. luokalla oli 92 (41,1 %), 4. luokalla 59 (26,3 %), 5. luokalla 41 (18,3 %) ja 6. luokalla 32 (14,3 %). Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmilta oli kerätty tutkimusluvut tutkimukseen osallistumisesta.

Hankkeen tavoitteena oli sekä luokanopettajien että heidän luokkiensa oppilaiden lukijuuden tukeminen ja lukemisen pedagogiikan kehittäminen kouluttajien, luokanopettajien ja luokkien yhteisen peda.net -verkostoalustan avulla. Luokanopettajille ja luokille oli koottu materiaalia ja erilaisia toimintoja TARU-verkkoalustaan Peda.netiin. Pyrkimyksenä oli tuoda opettajille tietoa asenteiden ja tunteiden merkityksestä lukemiseen innostamisessa ja kannustamisessa sekä kannustettu opettajia luomaan positiivista asenne- ja tunneilmapiiriä lukemista kohtaan niin luokassa, koulussa kuin oppilaiden lähipiirissäkin. TARU-hankkeen tarkoituksena oli myös tutkia alakouluikäisten lukuinnon lisäämistä ja kehittää ja vakiinnuttaa tutkimuksen pohjalta lukemiseen kannustava toimenpideohjelma. (TARU-hankkeen www-sivut 2018.)

Tutkimusaineisto kerättiin kyselyin. Kyselyt toteutettiin syksyllä 2017 Jyväskylän ja Rauman seudun kouluissa 3.-6. luokkien oppilaille. Kyselyillä selvitettiin oppilaiden

lukuharrastuneisuutta ja lukemiseen liittyviä asenteita sekä lähipiirin lukuharrastuneisuutta. Kyselyissä käytettiin sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä.

## 6.2 Oppilaskysely

Kyselylomakkeessa oli sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä, joista tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain suljettuja kysymyksiä. Tutkimukseen valikoitiin TARU-hankkeen aineistosta ne kysymykset, jotka käsittelivät oppilaiden lukuaktiivisuutta ja lukuasenteita sekä kokemuksia lukemiseen kannustamisesta ja heidän käsityksiään vanhempiensa, ystäviensä ja luokanopettajiensa lukuharrastuneisuudesta.

Suljetuilla kysymyksillä kysyttiin oppilaiden taustatietoja, oppilaiden lukuaktiivisuutta ja lukuasenteita sekä oppilaiden kokemusta lähipiirin lukuharrastuneisuudesta ja lukemiseen kannustamisesta. Taustatietoina oppilailta kysyttiin sukupuolta, ikää ja luokka-astetta. Lisäksi aineistosta muodostettiin kolme summamuuttujaa: lukuasenneindeksi, lukemiseen kannustamisen indeksi ja perheen lukuindeksi.

*Lukuaktiivisuus.* Oppilaiden vapaa-ajan lukemisen aktiivisuutta arvioitiin suljetulla järjestysasteikollisella kysymyksellä, jossa vastausvaihtoehdot olivat ”en koskaan”, ”joskus”, ”usein” ja ”joka päivä”.

*Lukuasenne.* Lukuasenteita selvitettiin luokitteluasteikollisella kysymyksellä ”Kerro, miksi et koskaan lue kirjoja”, jossa vastausvaihtoehtoina olivat myönteinen väittämä ”Luen kirjoja” sekä seuraavat 12 kielteistä väittämää, joista oppilaat saivat valita useita vaihtoehtoja. Kielteisiä väittämiä olivat: ”Minulla ei ole aikaa lukea”, ”Kirjojen lukeminen on tylsää”, ”Teen mieluummin muita asioita”, ”En ole hyvä lukemaan”, ”Lukisin mieluummin jotakin muuta kuin kirjoja”, ”En löydä kiinnostavia kirjoja”, ”En pysty istumaan aloillani niin kauan”, ”Minulla ei ole kirjoja, joita lukisin”, ”Päättää alkaa särkeä, kun lukee”, ”Lukeminen nukuttaa”, ”Lukeminen on vaikeaa”, ”Ei mikään edellä mainituista syistä”.

Lukuasenneindeksi muodostettiin oppilaiden tekemistä valinnoista edellä mainittuihin väittämiin ”Kerro, miksi et koskaan lue kirjoja” kysymykseen. Lisäksi oppilaan

valitsemista kielteisistä vastausvaihtoehdoista muodostettiin neljä ryhmää, jotka kuvasivat lukemattomuuden syitä. Ryhmät olivat 1) sijaistoiminta, 2) toiminnan säätelyyn liittyvät ongelmat, 3) lukemiseen liittyvät vaikeudet sekä 4) kiinnostavan lukemisen löytämiseen liittyvät ongelmat. Sijaistoimintaan kuuluivat väittämät ”minulla ei ole aikaa lukea kirjoja”, ”kirjojen lukeminen on tylsää”, ”teen mieluummin muita asioita” ja ”lukisin mieluummin jotakin muuta kuin kirjoja”. Toiminnan säätelyyn liittyviin ongelmiin luokiteltiin väittämät ”en pysty istumaan aloillani niin kauaa”, ”päätä alkaa särkeä, kun lukee” ja ”lukeminen nukuttaa”. Lukemisen vaikeutta käsittelivät väittämät ”en ole hyvä lukemaan” ja ”lukeminen on vaikeaa”. Kirjojen löytämiseen liittyviä ongelmia koskivat väittämät ”en löydä kiinnostavia kirjoja” sekä ”minulla ei ole kirjoja, joita lukisin”.

Lisäksi lukuasenteita mitattiin dikotomisilla ”kyllä” ja ”ei” asteikollisilla kysymyksillä. Lukuasenteita mittaavia dikotomisias kysymyksiä olivat ”Luetko mielellään kirjoja vapaa-ajalla”, ”Onko kirjojen lukeminen mielestäsi tärkeää” ja ”Oliko lukemaan oppiminen mielestäsi mukavaa”.

*Lukemiseen kannustaminen.* Lukemiseen kannustamista kartoitettiin luokitteluasteikollisilla kysymyksillä, joiden vastausvaihtoehdot olivat dikotomisias ”kyllä” ja ”ei” vaihtoehtoja. Lukemiseen kannustamista mittaavia kysymyksiä olivat ”Kannustaako joku sinua lukemaan”, ”Lukeeko sinulle kukaan kotona kirjoja”. Lisäksi kysymyksiä tarkennettiin luokitteluasteikollisilla kysymyksillä ”Kuka haluaisi, että luet” ja ”Kuka lukee sinulle kirjoja kotona”, joista ensimmäisessä vastausvaihtoehdot olivat ”äiti”, ”isä”, ”muu perheen vanhempi”, ”opettaja”, ”kaverit”, ”veli”, ”sisko” sekä ”ei kukaan näistä” ja jälkimmäisessä kysymyksessä vastausvaihtoehdot olivat kuten edellä pois lukien ”opettaja” ja ”kaverit”.

Lukemaan kannustamisen indeksi muodostettiin oppilaiden vastauksista kysymykseen ”Kuka haluaisi, että luet”. Oppilaiden maininnoista muodostettiin summamuuttuja, joka kuvasi niiden henkilöiden määrää, jotka kannustivat oppilasta lukemaan. Tämän lukemiseen kannustamisen indeksin avulla selvitettiin, onko lukemaan kannustavien läheisten lukumäärä yhteydessä oppilaan lukuaktiivisuuteen ja lukuasenteeseen.

*Lähipiirin lukuaktiivisuus.* Oppilaiden kokemuksia heidän vanhempiansa, kavereidensa ja luokanopettajan lukuharrastuneisuudesta selvitettiin dikotomisilla ”kyllä” ja ”ei”

kysymyksillä. Lähipiirin lukuharrastuneisuutta kysyttiin kysymyksillä ”Onko perheessäsi joku, joka lukee mielellään kirjoja”, ”Pitääkö opettajasi lukemisesta”. Ystävien lukuharrastuneisuutta kysyttiin luokitteluasteikollisella kysymyksellä ”Lukevatko ystäväsi mielellään kirjoja”, jossa vastausvaihtoehdot olivat ”kaikki”, ”jotkut heistä” ja ”ei kukaan”.

Kysymyksen ”Kuka perheessäsi pitää kirjojen lukemisesta” vastausten avulla muodostettiin summamuuttuja, joka kuvasi perheen lukuindeksiä. Perheen lukuindeksistä muodostettiin edelleen kolme luokkaa sen mukaan, montako henkilöä heidän perheessään luki kirjoja. Ensimmäisessä luokassa lukijoita oli korkeintaan yksi, toisessa luokassa lukijoita oli kaksi ja kolmannessa luokassa lukijoita oli kolme tai enemmän. Perheen lukuindeksin avulla tarkasteltiin, onko lukemisen mallilla perheessä yhteyttä oppilaan lukuharrastuneisuuteen eli lukuaktiivisuuteen ja lukuasenteeseen.

### 6.3 Aineiston analysointi

Aineiston analyysi toteutettiin IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmalla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, eroaako oppilaiden vapaa-ajan lukemisen aktiivisuus ja lukuasenne sukupuolten ja luokka-asteiden välillä. Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, onko oppilaiden kokemuksella vanhempien, kavereiden ja luokanopettajan lukuharrastuneisuudesta ja lukemiseen kannustamisesta yhteyttä oppilaan lukemisen aktiivisuuteen ja lukuasenteisiin.

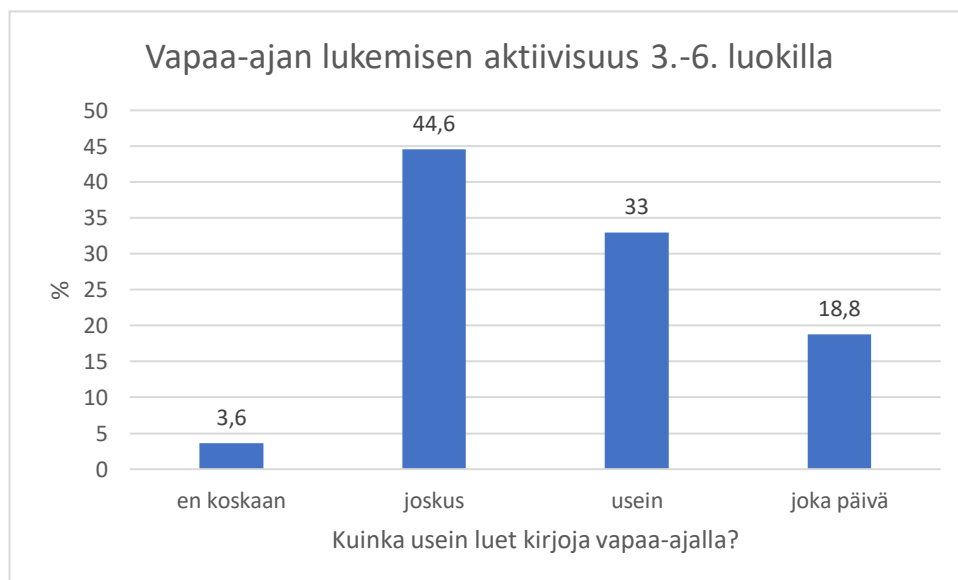
Ryhmien varianssien yhtäsuuruutta testattiin Levenen testillä. Riippumattomien otosten t-testillä tutkittiin, eroavatko tyttöjen ja poikien lukuaktiivisuuden keskiarvot toisistaan. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä tarkasteltiin luokka-asteiden keskiarvojen eroja suhteessa lukemisen aktiivisuuteen sekä sukupuolten ja luokka-asteiden keskiarvojen eroja suhteessa lukuasenteeseen sekä koettuun lähipiirin lukuharrastuneisuuteen ja lukemiseen kannustamiseen. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä tutkittiin myös lukuaktiivisuuden yhteyttä lukuasenneindeksiin, lukemiseen kannustamisen indeksiin sekä perheen lukuindeksiin. Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tarkasteltiin, onko sukupuolella ja luokka-asteella yhdysvaikutusta oppilaan lukemisen aktiivisuuteen.

Lisäksi khiin neliö -testin avulla tarkasteltiin kategoristen muuttujien ja ryhmien välisiä riippuvuuksia ristiintaulukoinnilla.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Oppilaiden vapaa-ajan lukuaktiivisuus

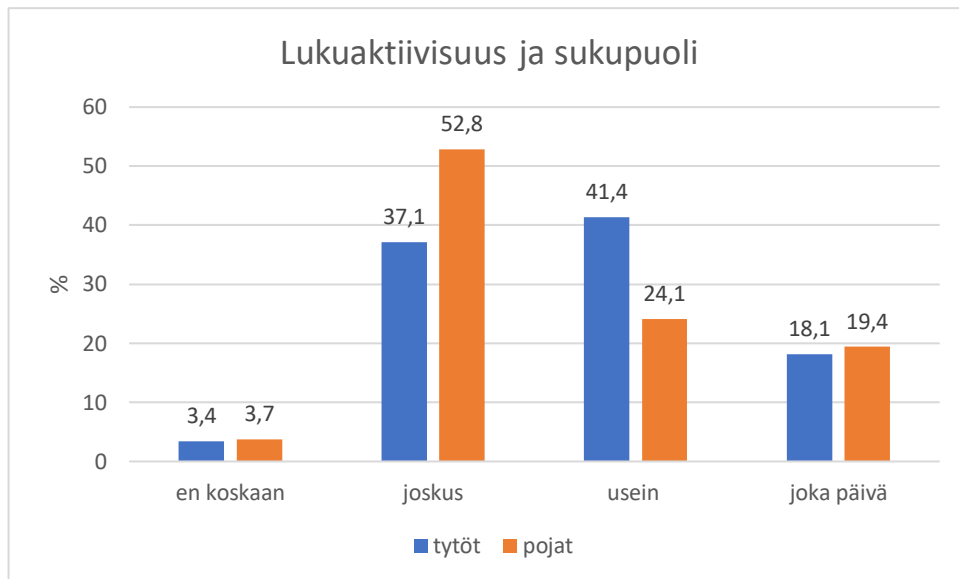
Aluksi tarkastellaan oppilaiden lukuaktiivisuutta 3.-6. luokilla. Tämän jälkeen vertaillaan tyttöjen ja poikien ja luokka-asteiden välisiä eroja lukemisen aktiivisuudessa 3.-6. luokilla.



Kuvio 2. Vapaa-ajan lukemisen aktiivisuus 3.-6. luokilla

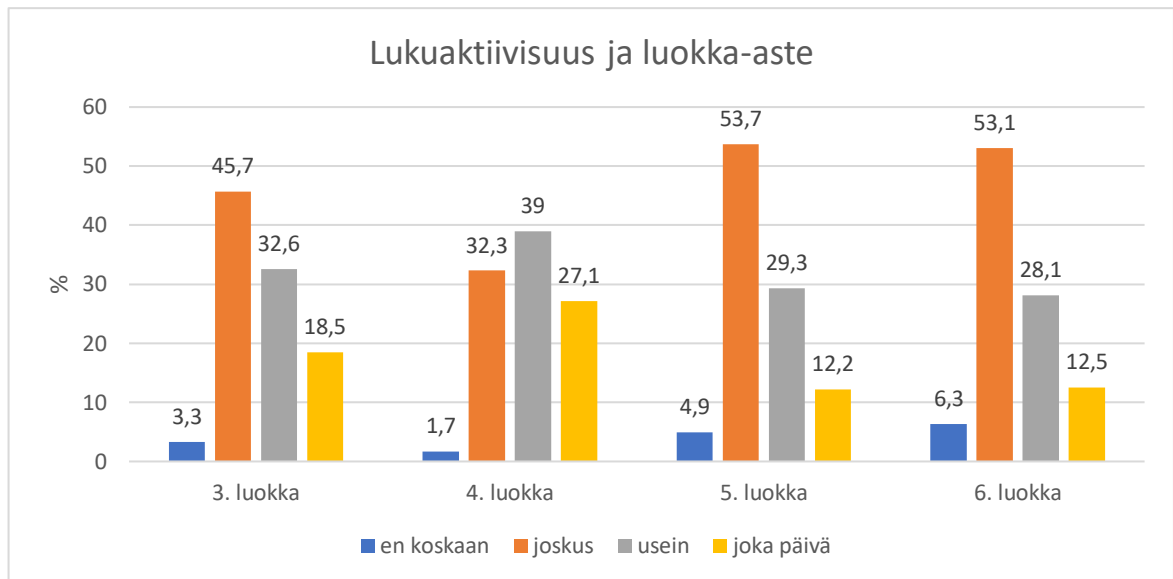
Oppilaiden lukuaktiivisuutta mitattiin neliportaisella Likert-asteikolla. Kuten kuviosta 2 nähdään, lähes jokainen 3.-6. luokan oppilas luki vähintään joskus vapaa-ajallaan. Oppilaista vain hieman alle 4 % (n=8) ilmoitti ettei lue lainkaan kirjoja vapaa-ajallaan, lähes puolet vastaajista (n=100) lukee joskus, kolmannes (n=74) lukee usein ja hieman alle viidennes (n=42) ilmoitti lukevansa päivittäin. Vastausten keskiarvo oli 2,67 ja keskihajonta 0,82.





Kuvio 3. Lukuaktiivisuus pojilla ja tytöillä

Lukuaktiivisuuden tarkastelu sukupuolen mukaan osoitti (Kuvio 3), että lukuaktiivisuus oli jakautunut tytöillä hieman poikia tasaisemmin. Tytöistä lähes viidennes luki kirjoja päivittäin, reilu 40 % usein, hieman alle 40 % joskus ja vain muutama prosentti ei koskaan. Pojista vajaa viidennes luki kirjoja päivittäin, neljännes usein, hieman yli puolet joskus ja vain muutama prosentti ei koskaan. Sukupuolen yhteyttä lukuaktiivisuuteen testattiin riippumattomien otosten t-testillä. Levenen testi osoitti, että ryhmien varianssit ovat yhtä suuret. Riippumattomien otosten t-testin tulos osoitti, että tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa vapaa-ajan lukemisen aktiivisuudessa 3.-6. luokan oppilailla.



Kuvio 4. Lukuaktiivisuus ja luokka-aste

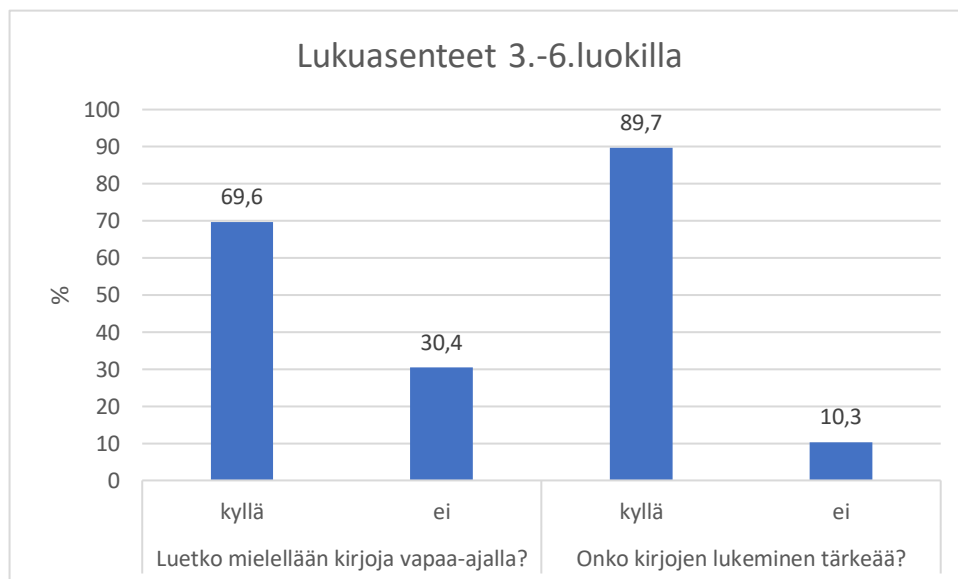
Kuviossa 4 on esitetty lukuaktiivisuuden jakaumaa luokka-asteittain. Lukuaktiivisuuden tarkastelu luokka-asteiden mukaan osoitti, että lukuaktiivisuus oli suurempaa 3. ja 4. luokalla kuin 5. ja 6. luokalla. 5. ja 6. luokalla oli selvästi enemmän mainintoja siitä, että lukemista harrastetaan ”joskus”. Luokka-asteen yhteyttä lukuaktiivisuuteen testattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Levenen testi osoitti, että ryhmien varianssit ovat yhtä suuret. Luokka-asteella ja lukemisen aktiivisuuden välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys,  $F(3,220) = 3,18$ ,  $p = 0,025$ . Parittainen vertailu toteutettiin Tukeyn Post Hoc testillä. Tilastollisesti merkitsevä ero syntyi 4. ja 5. luokan oppilaiden lukuaktiivisuuden välillä,  $p = 0,048$ . Neljännen luokan oppilaiden lukuaktiivisuus oli tilastollisesti merkitsevästi suurempi kuin viidennen luokan oppilailla. Kaksisuuntainen varianssianalyysi (2 sukupuoli x 4 luokka-aste) osoitti, että sukupuolella ja luokka-asteella ei ollut yhdysvaikutusta lukemisen aktiivisuuteen.

Oppilaskyselyssä tarkasteltiin lukemaan oppimisen kokemuksia. Sen avulla selvitettiin, onko oppilaiden kokemuksella lukemaan oppimisen mukavuudesta yhteyttä oppilaiden sen hetkiseen lukuaktiivisuuteen. Lukemaan oppimisen mukavuuden yhteyttä lukuaktiivisuuteen tutkittiin khiin neliö -testillä. Havaittiin, että lukemaan oppimisen mukavuuden ja lukuaktiivisuuden välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys,  $p = 0,00$ . Oppilaista, jotka eivät koskaan lue kirjoja vapaa-ajallaan, 63 % oli kokenut lukemaan

oppimisen epämukavana ja vain 37 % mukavana. Oppilaista, jotka lukivat päivittäin, vain 12 % oli kokenut lukemaan oppimisen epämukavana ja 88 % mukavana. Oppilaat, jotka kokivat lukemaan oppimisen vähemmän mukavana, lukivat vähemmän kirjoja vapaa-ajallaan, kun taas oppilaat, jotka kokivat lukemaan oppimisen mukavana, lukivat enemmän kirjoja vapaa-ajallaan.

## 7.2 Oppilaiden lukuasenteet ja lukemattomuuden syyt

Seuraavaksi tarkastellaan lukemiseen liittyviä asenteita sekä lukemattomuuden syitä 3.-6. luokilla. Lisäksi tutkitaan sukupuolten ja luokka-asteiden välisiä eroja lukuasenteissa ja lukemattomuuden syissä. Lisäksi tarkastellaan, miten lukuaktiivisuus on yhteydessä oppilaiden asenteisiin lukemisen mielekkyydestä ja tärkeydestä.



Kuvio 5. Lukuasenteet 3.-6. luokilla

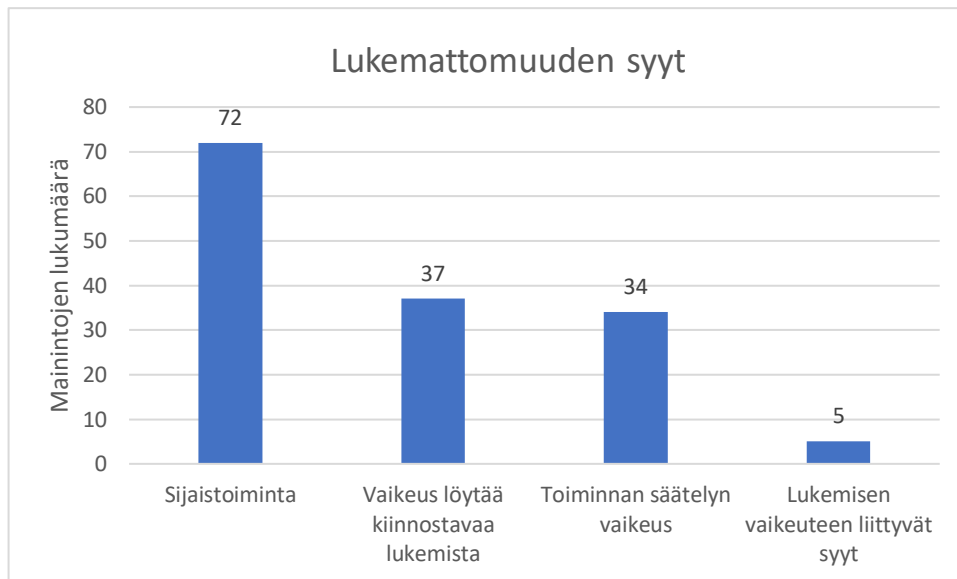
Oppilaiden kokemusta lukemisen tärkeydestä mitattiin dikotomisella asteikolla. Kuten kuviosta 5 nähdään, yhdeksän oppilasta kymmenestä (n=201) ilmoitti pitävänsä kirjojen lukemista tärkeänä ja vain kymmenesosan (n=23) mielestä kirjojen lukeminen ei ole

tärkeää. Reilu kolmannes (n=156) oppilaista luki mielellään kirjoja vapaa-ajallaan ja hieman alle kolmannes (n=68) oppilaista ei.

Lukemisen tärkeys. Seuraavaksi tarkasteltiin khiin neliö -testin avulla, miten oppilaan kokema lukemisen tärkeys ja vapaa-ajan lukemisen aktiivisuus olivat yhteydessä toisiinsa. Testi osoitti, että oppilaan kokemus lukemisen tärkeydestä oli yhteydessä oppilaan vapaa-ajan lukemisen aktiivisuuteen,  $p = 0,004$ . Oppilaat, jotka lukivat aktiivisemmin vapaa-ajallaan, myös kokivat lukemisen tärkeämpänä kuin ne oppilaat, jotka lukivat harvemmin.

Khiin neliö -testillä tutkittiin, onko sukupuoli yhteydessä lukemisen tärkeyden kokemukseen. Testi osoitti, että sukupuolella ja lukemisen tärkeydellä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys,  $p = 0,031$ . Tytöistä 94 % kokivat lukemisen tärkeänä ja vastaava luku pojilla oli 85 %. Tytöt pitävät siis lukemista hieman poikia tärkeämpänä. Khiin neliö -testillä selvitettiin edelleen, onko luokka-aste yhteydessä lukemisen tärkeyden kokemukseen. Luokka-asteen ja lukemisen tärkeyden kokemuksella ei havaittu olevan yhteyttä.

Lukemisen mukavuus. Khiin neliö -testillä tutkittiin, onko sukupuoli yhteydessä lukemisen mukavuuden kokemukseen. Testi osoitti, että sukupuolella ja lukemisen mielekkyydellä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys,  $p = 0,017$ . Tytöistä 77 % ilmoitti lukevansa mielellään vapaa-ajalla ja vastaavasti pojista 62 % kertoi lukevansa vapaa-ajalla mielellään. Tytöt kokivat täten lukemisen jonkin verran poikia mukavampana. Khiin neliö -testillä selvitettiin edelleen, onko luokka-aste yhteydessä lukemisen mielekkyyden kokemukseen. Luokka-asteen ja lukemisen mielekkyyden kokemuksella ei havaittu olevan yhteyttä.



Kuvio 6. Lukemattomuuden syistä muodostetut ryhmät ja niiden jakauma

Lukuasenteita tarkasteltiin oppilaiden ilmoittamien lukemattomuuden syiden avulla. Kuvioista 6 on nähtävissä oppilaiden tekemät valinnat sille, etteivät he lue kirjoja vapaa-ajallaan. Tarkasteltaessa lukemisen välttämiseen liittyvien syiden summafrekvenssejä havaittiin, että suurin osa oppilaiden tekemistä valinnoista ( $n=72$ ) koskivat sijaistoimintoja, kuten ”Teen mieluummin muita asioita”. Vaikeus löytää kiinnostavaa lukemista ( $n=37$ ) ja lukemiseen liittyvän toiminnan säätelyn vaikeus ( $n=34$ ) saivat myös paljon valintoja. Sen sijaan harva oppilas koki tai toi esille, että lukemattomuuden syynä olisi lukemiseen liittyvät vaikeudet ( $n=5$ ).

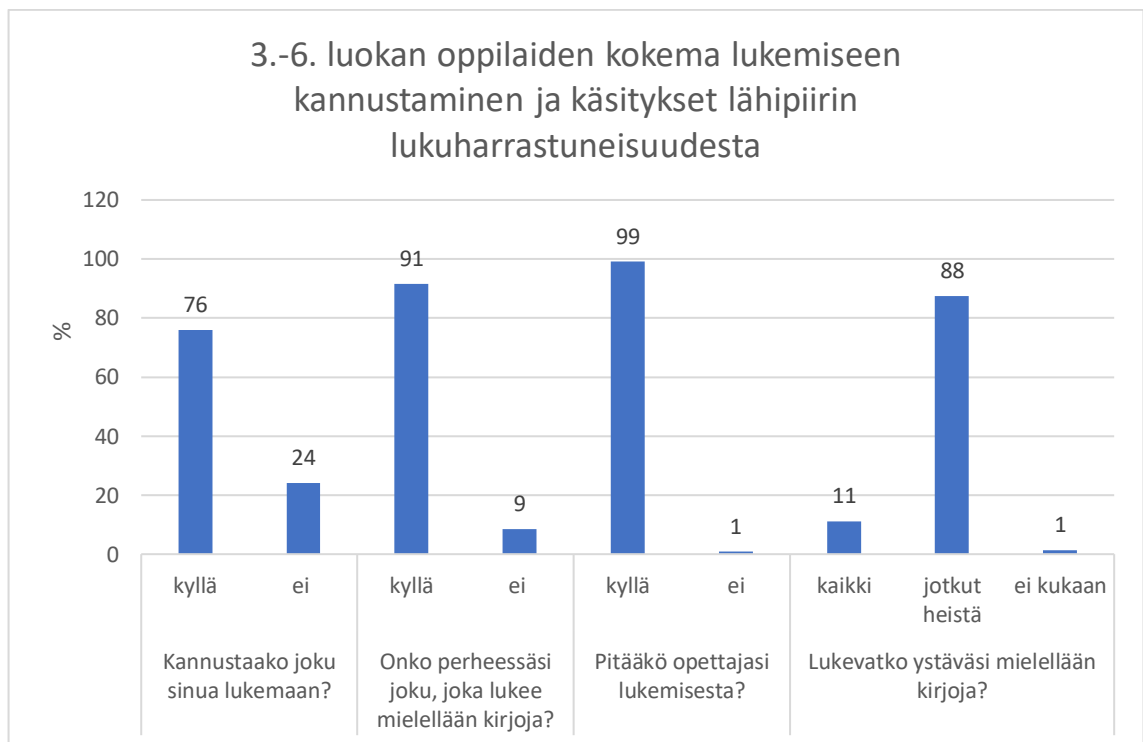
Seuraavaksi analysoitiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla, onko lukuaktiivisuus yhteydessä oppilaan lukuasenneindeksiin. Varianssianalyysi osoitti, että lukuaktiivisuuden ja lukuasenneindeksin välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys,  $F(3,220) = 14,6$ ,  $p < 0,001$ . Ryhmien parittainen vertailu tehtiin Tukeyn Post Hoc testillä. Ryhmien ”en koskaan”, ”usein” ja ”joka päivä” sekä ”joskus”, ”usein” ja ”joka päivä” välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä. Mitä vähemmän oppilas teki valintoja lukemattomuuteensa syiksi, sitä aktiivisemmin hän luki kirjoja vapaa-ajallaan.

Sukupuolen yhteyttä lukemattomuuden syihin tutkittiin khiin neliö -testin avulla. Ensin tarkasteltiin, onko sukupuolella ja lukuasennetta mittaavalla lukemisen kielteisellä indeksillä yhteyttä. Testi osoitti, että sukupuolella ja lukuasenteella ei ole tilastollisesti

merkitsevää yhteyttä. Seuraavaksi tutkittiin, onko luokka-aste yhteydessä lukemisen negatiiviseen indeksiin. Testi osoitti, että myöskään luokka-aste ei ollut yhteydessä lukemisen negatiiviseen indeksiin. Lisäksi tarkasteltiin khiin neliö -testillä, onko sukupuolella ja luokka-asteella yhteyttä luokiteltuihin lukemattomuuden syihin: sijaistointaan, kiinnostavan lukemisen löytämisen vaikeuteen, toiminnan säätelyn vaikeuteen ja lukemisen vaikeuteen liittyviin syihin. Havaittiin, että sukupuolella on tilastollisesti merkitsevää yhteyttä vain kiinnostavan lukemisen löytämiseen liittyviin vaikeuksiin,  $p = 0,049$ . Luokka-asteella ei ollut yhteyttä lukemattomuuden syistä muodostettuihin ryhmiin.

### 7.3 Lähipiirin lukuharrastuneisuus ja lukemiseen kannustaminen

Tässä kappaleessa tarkastellaan oppilaiden kokemuksia lähipiirin lukuharrastuneisuudesta sekä oppilaiden kokemuksia lukemiseen kannustamisesta. Kuvio 7 nähdään, että ¾ oppilaista (n=170) koki, että heitä kannustettiin lukemaan ja neljäsosa (n=54) koki, että heitä ei kannustettu lukemaan. Oppilaista yhdeksällä kymmenestä (n=205) oli perheessä joku, joka luki mielellään kirjoja. Lähes kaikki oppilaat ilmoittivat, että heidän luokanopettajansa pitää lukemisesta. Kymmenes (n=25) oppilaista kertoi, että kaikki heidän ystävänsä lukevat kirjoja vapaa-ajallaan ja lähes 90 % (n=196) kertoi, että osa heidän kavereistaan harrastaa lukemista.



Kuvio 7. Oppilaiden kokema lukemiseen kannustaminen ja lähipiirin lukuharrastuneisuus

Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla selvitettiin, onko lukuaktiivisuus yhteydessä lukemaan kannustamisen indeksiin. Lukemaan kannustamisen indeksi muodostui oppilaiden tekemistä maininnoista siitä, ketkä kannustavat heitä lukemaan. Oppilaan

lukuaktiivisuudella ja lähipiirin lukemaan kannustamisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys,  $F(3,220) = 3,66$ ,  $p = 0,013$ . Parittaisen vertailun mukaan (Tukeyn Post Hoc testi) ryhmät ”joskus” ja ”usein” erosivat toisistaan ja ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero. Mitä useampi lähipiirissä kannusti oppilasta lukemaan, sitä aktiivisemmin oppilas luki vapaa-ajallaan.

Sukupuolen ja luokka-asteen yhteyttä oppilaiden kokemaan lukemiseen kannustamiseen tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Testi osoitti, että sukupuoli oli yhteydessä koettuun lukemiseen kannustamiseen,  $F(1,222) = 5,22$ ,  $p = 0,023$ . Tytöt (ka 2,53) kokivat enemmän lukemaan kannustamista kuin pojat (ka 2,09). Luokka-aste sen sijaan ei ollut yhteydessä koettuun lukemiseen kannustamiseen.

Lukemaan kannustamisen yhteyttä lukuasenteeseen selvitettiin khiin neliö -testillä. Havaittiin, että summamuuttujien välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys,  $p < 0,001$ . Oppilailla, jotka ilmoittivat lukevansa kirjoja vapaa-ajallaan, oli lähipiirissä useampia henkilöitä, jotka kannustivat heitä lukemaan (35 % ilmoitti, että 3-4 henkilöä kannustaa heitä lukemaan). Sen sijaan 41,7 % oppilaista, jotka ilmoittivat kaksi lukemattomuuden syytä, ei ollut joko yhtään tai yksi henkilö lähipiirissään, joka kannusti heitä lukemaan. Mitä enemmän oppilas koki lukemaan kannustamista, sitä todennäköisemmin hän luki kirjoja vapaa-ajallaan.

Khiin neliö -testillä selvitettiin, onko kodin lukemisen mallilla ja oppilaan kokemuksella lukemisen mielekkyydestä yhteyttä. Tässä tutkimuksessa yhteyttä ei havaittu. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä testattiin, onko oppilaan lukuaktiivisuudella ja perheen lukuindeksillä yhteyttä. Lukuaktiivisuuden ja perheen lukemisen mallin välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys,  $F(3,220) = 3,63$ ,  $p = 0,014$ . Ryhmien tarkempi parittainen vertailu Tukeyn Post Hoc testillä osoitti, että tilastollisesti merkitsevä ero syntyi ryhmien ”joskus” ja ”joka päivä” välillä.

Lisäksi korrelaatiokertoimella tutkittiin, onko perheen lukemisen mallilla ja lukemaan kannustamisella yhteyttä. Tulokseksi saatiin, että perheen lukemisen malli ja lukemaan kannustaminen korreloivat merkitsevästi toisiaan,  $p < 0,001$ . Perheen lukuindeksistä muodostettujen ryhmien yhteyttä lukemiseen kannustamiseen tarkasteltiin tarkemmin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Myös yksisuuntaisella varianssianalyysillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys perheen lukemisen mallin ja lukemaan



kannustamisen välillä,  $F(2,221) = 9,2$ ,  $p < 0,001$ . Ryhmien tarkempi parittainen vertailu Tukeyn Post Hoc testillä osoitti, että tilastollisesti merkitsevä yhteys syntyi ryhmien 1 ja 3 sekä 2 ja 3 välillä. Perheissä, joissa lukemisen malli oli vahvempi, myös kannustettiin enemmän lukemiseen.

Ystävien lukuharrastuneisuuden ja oppilaan lukuaktiivisuuden välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä,  $F(2,221) = 7,47$ ,  $p = 0,001$ . Tukey Post Hoc testillä toteutettiin ryhmien välinen tarkempi vertailu. Mikäli oppilaan kaikki ystävät lukivat, niin hänen lukuaktiivisuutensa oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin oppilailla, jotka raportoivat, että jotkut ystävästä lukevat tai kukaan ystävästä ei lue vapaa-ajallaan. ”Kaikki ystävät lukevat” ja ”Jotkut heistä lukevat” vastausten keskiarvot poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan,  $p = 0,005$ . Myös ryhmien ”kaikki ystävät lukevat” ja ”ei kukaan” välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero,  $p = 0,007$ . Sen sijaan tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut sen välillä, onko oppilaalla jonkin verran tai ei ollenkaan lukevia ystäviä. Merkitykselliseksi oppilaan omalle lukuaktiivisuudelle osoittautui se, että myös oppilaan ystävästä moni harrasti aktiivisesti lukemista.

Luokka-aste oli yhteydessä lukevien ystävien määrään,  $F(3,220) = 3,02$ ,  $p = 0,031$ . Tarkempi luokka-asteiden vertailu osoitti, että tilastollista merkitsevää eroa oli 4. ja 6. luokan välillä,  $p = 0,018$ . 4. luokan oppilailla oli enemmän lukemista harrastavia ystäviä kuin 6. luokan oppilailla. Luokkien välinen vertailu toteutettiin Tukey Post Hoc testillä. Sen sijaan sukupuoli ei ollut yhteydessä siihen, minkä verran oppilaalla oli lukemista harrastavia ystäviä. Sukupuolella ja luokka-asteella ei myöskään ollut yhdysvaikutusta lukevien ystävien määrään.

## 8 POHDINTA

Tämän työn tavoitteena oli analysoida 3.-6.-luokkalaisten oppilaiden lukuharrastuneisuutta, joka oli jaettu vapaa-ajan lukuaktiivisuuteen ja lukuasenteisiin. Lukuharrastuneisuutta tutkittiin kirjojen lukemisena. Lisäksi työssä tarkasteltiin oppilaiden lähipiirin, kuten vanhempien ja ystävien sekä luokanopettajan lukuharrastuneisuuden sekä oppilaan lukemiseen kannustamisen yhteyttä oppilaan lukuaktiivisuuteen ja lukuasenteisiin. Tarkastelussa vertailtiin sekä tyttöjen ja poikien että eri luokka-asteiden välisiä tuloksia.

Oppilaiden lukuharrastuneisuus osoittautui tässä tutkimuksessa yleisessä tarkastelussa verrattain hyväksi. Reilu kolmannes kaikista oppilaista ilmoitti lukevansa kirjoja usein ja hieman alle puolet oppilaista vastasi lukevansa joskus. Vain 4 % oppilaista ilmoitti, ettei lue koskaan kirjoja vapaa-ajallaan. Vaikka suurin osa oppilaista harrasti lukemista ainakin toisinaan, jopa kolmannes tutkimukseen osallistuneista koki lukemisen epämieluiseksi. Mielellään kirjoja luki vapaa-ajallaan noin 70 % oppilaista. Yhdeksän kymmenestä kuitenkin piti kirjojen lukemista tärkeänä, mikä on voinut osaltaan selittää lukemattomien vähäistä osuutta.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden lukuaktiivisuuden määrä yllätti positiivisesti. Lukuaktiivisuuden kokemusta tutkittiin tässä tutkimuksessa oppilaiden subjektiivisen kokemuksen kautta ja se on voinut vaikuttaa positiivisesti oman lukuaktiivisuuden kokemiseen ja ilmoittamiseen. Oppilailla on voinut olla eriäviä käsityksiä siitä, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kirjalla, mikä lasketaan lukemiseksi ja millainen määrällinen ero on luettaessa kirjoja usein tai joskus. Tässä tutkimuksessa lukuharrastuneisuudella tarkoitettiin vapaa-ajalla tapahtuvaa kirjan lukemista, jossa lukemisen tavoitteena on luettavan tekstin ymmärtäminen, ei ainoastaan tekstin mekaaninen lukeminen. Kehittyvän lukutaidon kannalta myös sillä on merkitystä, millaisia tekstilajeja oppilas lukee. Sulkunen ja Nissinen (2014) toteavat, että myös verkkolukemisella on positiivinen yhteys lukutaitoon, mutta sen yhteys lukutaitoon jää selvästi painettujen tekstien vaikutusta heikommaksi.

Oppilaiden hyvään lukuaktiivisuuteen on voinut vaikuttaa positiivisesti myös luokkien ja niiden luokanopettajien mukanaolo TARU-hankkeessa, jossa tavoitteena on ollut luokkien lukuinnon lisääminen. On mahdollista, että hankkeeseen mukaan lähteneet luokanopettajat ovat olleet jo ennen hankkeen alkua innokkaita oppilaiden lukemisen ja lukuharrastuneisuuden tukijoita ja toteuttaneet luokissaan lukemaan kannustavia opetusmenetelmiä.

Tässä tutkimuksessa lukuaktiivisuus ei eronnut merkittävästi tyttöjen ja poikien välillä, joskin tytöillä lukuaktiivisuuden ryhmät olivat poikien ryhmiä tasaisemmin jakautuneet. Tämä löydös on aiempien tutkimustulosten valossa mielenkiintoinen, sillä suomalaisissa luku- ja lukututkimuksissa on havaittu tyttöjen korkeampi lukutaito sekä vapaa-ajan lukuaktiivisuus ja suurempi kiinnostus kaunokirjallisia tekstejä kohtaan (Leppänen 2007; OECD 2010). Oppilaiden lukuaktiivisuus erosi luokka-asteiden välillä siten, että 4. luokan oppilaiden lukuaktiivisuus oli tilastollisesti merkitsevästi suurempi kuin 5. luokan oppilailla. Tässä tutkimuksessa luokka-asteiden välillä ei kuitenkaan ollut eroa lukuasenteissa.

Kuten useissa aiemmissä tutkimuksissa (ks. McKenna 2001, Merisuo-Storm & Soininen 2012), myös tässä aineistossa lukemisen asenteet erosivat tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti merkitsevästi. Tytöt kokivat lukemisen sekä tärkeämpänä että mukavampana aktiviteettina kuin pojat. Lukuasenteiden on sekä aiemmissä tutkimuksissa (ks. Klauda & Wigfield 2012) että tässä tutkimuksessa havaittu olevan positiivisessa yhteydessä lukemaan kannustamisen kanssa. Tyttöjen positiivisemmat lukuasenteet voivat täten selittyä ainakin osittain tyttöjen kokemalla suuremmalla lähipiirin lukemaan kannustamisella.

Suurimmaksi lukemattomuuden syyksi oppilaat ilmoittivat sijaistoiminnat eli sen, että vapaa-ajalla heidän aikansa kului muiden kiinnostuksenkohteiden parissa. Hyvin pieni osa oppilaista kertoi, että lukemattomuus johtuu lukemiseen liittyvistä vaikeuksista. Tulos on hyvin samansuuntainen Saarisen ja Korkiakankaan (2009) tutkimustulosten kanssa. Toisaalta McKennan (2001) mukaan heikkojen lukijoiden vaikeudet luku- ja lukutilanteissa johtavat nopeasti heikkeneviin lukuasenteisiin. Lisäksi lukijaminäkuvan ja lukumotivaation on havaittu vaikuttavan oppilaiden lukutottumuksiin, kuten lukemiseen sitoutumiseen (Wigfield 1997). On syytä pohtia, voisiko lukemiseen liittyvien vaikeuksien mainitsematta jättämisen taustalla olla se, etteivät heikon

lukutaidon omaavat oppilaat halua myöntää itselleen, että oma lukutaito ja lukemattomuus ovat yhteydessä toisiinsa.

Oppilaista neljäsosa ilmoitti, ettei heidän lähipiirissään kukaan kannusta heitä lukemaan. Tässä tutkimuksessa löydettiin positiivinen yhteys lukemaan kannustamisen ja lukuaktiivisuuden väliltä. Ne oppilaat, joita kannustettiin lukemaan, myös lukivat muita oppilaita enemmän. Lisäksi sukupuolten välinen tarkastelu osoitti, että tytöt kokevat lukemaan kannustamista poikia enemmän.

Myös perheen lukemisen mallin merkitys osoittautui merkitseväksi tässä tutkimuksessa. Oppilaat, jotka kokivat, että heidän perheenjäsenensä lukevat vapaa-ajallaan, lukivat myös itse enemmän kuin oppilaat, joiden kodin lukemisen malli oli alhaisempi. Myös lukemaan kannustaminen ja perheen lukemisen malli olivat yhteydessä toisiinsa. Perheissä, joissa vanhemmat itse lukivat aktiivisemmin, myös kannustettiin lasta lukuharrastuneisuudessa. Vanhempien ja perheen tuki onkin lukemiseen innostamisen ja lukuharrastuneisuuden kehittymisessä merkittävimpiä tekijöitä (Sulkunen & Nissinen 2014; Merga 2014b). Varhaiset lukutottumukset opitaan vanhempien käytöstä jäljittelemällä. Kun vanhemmilla on positiiviset asenteet lukemista kohtaan ja he kokevat lukemisen tärkeäksi, lapsi omaksuu hyvin todennäköisesti samat lukemisen asenteet. (Andersson 2015.) Lisäksi kodin lukemisen mallin on havaittu vaikuttavan merkittävästi oppilaiden lukutaitoon (Andersson 2015; Swain & Cara 2017). Koulun ja opettajan näkökulmasta lukemaan kannustamisen merkitys on erityisen suuri niiden oppilaiden lukuharrastuneisuuteen, jotka eivät koe saavansa tukea tai mallia lukemiseen kotoa. Myös perheet voivat tarvita koulun tukea ja mallintamista lasten ja nuorten lukemaan kannustamisessa. Aihetta olisikin hyvä nostaa esille esimerkiksi vanhempainilloissa ja vanhempainvarteissa.

Aiempi tutkimus (van Steensel, McElvany, Kurvers & Herppich 2011) on osoittanut, että perheen lukemiseen vaikuttavilla interventioilla on vain vähäinen yhteys oppilaan lukemiseen ja lukutaitoon. Erityisen hyödyllisiä ovat interventiot, jotka opettavat vanhemmille konkreettisia keinoja oppilaiden lukemisen tukemiseen (Swain & Cara 2017). Parhaiten perheiden lukukulttuuriin pystytään vaikuttamaan menetelmillä, jotka ottavat huomioon ja täydentävät perheissä jo olemassa olevia lukemisen käytänteitä, ja jotka ovat perheiden arjessa helposti toteutettavissa (van Steensel ym. 2011). Esimerkiksi Aerila & Kauppinen (2019) ovat esitelleet teoksessaan Lukukipinä yhteisöllisen

lukemisen menetelmiä, joista muun muassa iltasatukirjahylly, lukukalenteri ja erilaiset yhdessä lukemisen menetelmät ovat perheissä käyttöön otettavia lukemaan innostamisen keinoja.

Creminin, Mottramin, Collinsin, Powellin ja Saffordin (2009) tutkimuksessa havaittiin yhteys opettajien lukuharrastuneisuuden edistämisen ja oppilaiden lukuasenteiden välillä. Cremin ym. painottavat opettajan lastenkirjakulttuurin tuntemisen merkitystä oppilaiden lukemisen tukemisessa. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän osaa antaa heille yksilöllisempiä lukusuosituksia ja edesauttaa näin oppilaiden pääsyä heitä kiinnostavien kirjojen pariin. Mergan (2016) mukaan opettaja toimii kannustavana mallina lukevasta aikuisesta lukemalla itse oppilaiden nähden esimerkiksi lukutuntien aikana, lukemalla kirjoja ääneen eläytyen tekstiin sekä keskustelemalla itse lukemistaan kirjoista ja omista lukukokemuksista.

Myös oppilaan ystävien lukuharrastuneisuudella oli tässä tutkimuksessa suotuisa yhteys oppilaan lukuaktiivisuuteen. Mikäli oppilaan ystävät lukivat, oppilas luki todennäköisemmin myös itse aktiivisemmin. Tässä tutkimuksessa lukevien ystävien määrä oli yhteydessä luokka-asteeseen siten, että 4. luokan oppilailla oli tilastollisesti merkitsevästi enemmän lukemista harrastavia ystäviä kuin 6. luokan oppilailla. Koska aiemmissa tutkimuksissa (mm. Kindermann 2007; Merga 2014b; Pohjola ym. 2014) on osoitettu lasten ja nuorten samankaltaistuvan keskenään niin opiskeluasenteiden kuin lukutaidon ja lukuaktiivisuuden suhteen, kouluissa tulisi kiinnittää huomiota yhteisöllisen lukemisen menetelmiin, joissa oppilaat toimivat monipuolisesti erilaisissa kokoonpanoissa ja saavat kokemuksia erilaisten lukijoiden kanssa toimimisesta.

## 8.1 Tutkimuksen rajoitteet ja luotettavuus

Tutkimukseen osallistui 224 oppilasta Rauman ja Jyväskylän kaupunkien lähiseuduilta, joten otos on melko kattava kuvaus 3.-6.-luokkalaisten tämänhetkisestä lukuharrastuneisuudesta. Aineisto jakautui kuitenkin luokka-asteiden suhteen jokseenkin epätasaisesti: vastanneista 3. luokalla oli 41,1 %, 4. luokalla 26,3 %, 5. luokalla 18,3 % ja 6. luokalla 14,3 %. 3. ja 4. luokan oppilaita oli suhteellisesti reilusti enemmän kuin 5.

ja 6. luokan oppilaita. Tämä saattoi vaikuttaa erityisesti tutkimuskysymyksiin, joissa tarkasteltiin luokka-asteiden välisiä eroja. Sukupuolten osalta otos oli tasaisesti jakautunut: tyttöjen osuus oli 51,8 % ja poikien osuus 48,2 %.

Tutkimuskyselystä löytyi aineistoa analysoitaessa joitakin puutteita. Osassa kysymyksistä vastausasteikko oli osittain liian suppea ja Likert-asteikon laajentuminen neljästä viiteen vastausvaihtoehtoon olisi voinut tuottaa vastauksiin suurempaa vaihtelua. Esimerkiksi lukuaktiivisuutta koskevassa kysymyksessä vastausvaihtoehdot olisivat voineet olla selkeämmin eroteltavissa. Selkeät viikkotuntimäärät vastausvaihtoehdoissa olisivat olleet oppilaille konkreettisemmat ja tehneet selkeämpää eroa eri vastausvaihtoehtojen välille. Nyt oppilaiden omalle vastuulle jäi päättely siitä, miten lukuaktiivisuus eroaa esimerkiksi vastausvaihtoehtojen ”joskus” ja ”usein” välillä. Myös kyselyn useat dikotomiset kysymykset olivat haasteellisia aineiston kvantitatiivisen analyysin kannalta eivätkä tuottaneet kovin monipuolista informaatiota.

Tutkimuksen eettiset periaatteet otettiin huomioon tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimusluvat oli kerätty oppilaiden vanhemmilta, oppilaiden vastaaminen tutkimuskyselyyn oli vapaaehtoista ja oppilaiden tunnistetietoja ei missään tutkimuksenteon vaiheessa kysytty, eivätkä oppilaat tästä syystä olleet yksilöllistettävissä.

## 8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimukset

Suomalaislasten ja nuorten lukuharrastuneisuuteen liittyvä tutkimus on tärkeää oppilaiden vapaa-ajan lukuaktiivisuuden ja lukemiseen liittyvien asenteiden selvittämiseksi. Tämän tutkimuksen tulos eroaa aiemmista tutkimustuloksista siinä, että lukuaktiivisuudessa ei havaittu eroa tyttöjen ja poikien välillä. Lukuasenteiden osalta tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin vahvistavat aiempia tuloksia, sillä tässä tutkimuksessa sukupuolten väliset erot lukuasenteissa olivat selkeät; tytöt kokivat lukemisen sekä mukavampana että tärkeämpänä aktiviteettina kuin pojat.

Sukupuolten välisten kasvavien asenne-erojen tiedostaminen on merkityksellistä, jotta niihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan sekä kouluissa että kotona. OECD (2010) on esittänyt

huolensa erityisesti niiden poikien heikosta lukutaidosta, jotka omaavat sosioekonomisesti epäedullisen kotitaustan. Riittävän lukutaidon puuttuminen vaikuttaa nuorten kykyyn osallistua yhteiskuntaan, joka entisestään heikentää näiden oppilaiden ja heidän tulevien perheidensä mahdollisuuksia irrottautua köyhyyden kierteestä. Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian ja Valtin (2014) ovat esittäneet keinoja, jotka tukisivat erityisesti poikien lukemista. Heidän mukaansa varsinkin poikia tulisi ohjata lukemaan monipuolisesti erilaisia tekstilajeja tietokirjoista verkkoteksteihin ja digitaalisiin teksteihin. Pojat hyötyisivät myös lukevien isien ja miesten roolimalleista. Myös Wollscheidin (2014) tutkimustulos vahvistaa, että isien lukuharrastuneisuudella ja lukemisen mallilla on äitejä suurempi vaikutus poikien lukuharrastuneisuuteen. Lisäksi tarvitaan lukemaan kannustamisen interventioita, jotka keskittyvät poikien lukumotivaation ja lukemaan sitouttamisen lisäämiseen sekä eritoten heikoimmista kotitaustoista tulevien poikien lukemisen tukemiseen (Brozo ym. 2014).

Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa selvittää, millaisia vapaa-ajan lukemisen muotoja ja tekstilajeja oppilaat käyttävät ja missä määrin lukemisen muodot eroavat sukupuolten ja luokka-asteiden välillä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella, miten oppilaat hyödyntävät vapaa-ajallaan yhä enemmän yleistyneitä sähköisiä e-kirjoja tai äänikirjoja, ja miten näiden käyttö on yhteydessä oppilaiden lukutaitoon ja sen kehittymiseen. Koska lukuaktiivisuuden lisäämiseen kiinnitetään tällä hetkellä paljon huomiota, olisi myös mielenkiintoista tutkia, millaisia todellisia vaikutuksia lukemaan kannustamisen hankkeilla, kuten Opetus- ja kulttuuriministeriön Lukutaitofoorumilla, on lasten ja nuorten lukuharrastuneisuuteen. Mielenkiintoista olisi myös tutkia lukuharrastuneisuuden syntyyn vaikuttavia mekanismeja ja lukuharrastuneisuuden kehittymisen prosessia sekä lukuharrastuneisuuden mahdollista lopahtamista ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

## LÄHTEET

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Andersson, J. 2015. Promoting reading. Research and best practice. The Swedish Arts Council Publications Series 2015:3.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37(3), 310-327.
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. 2014. Reading, gender and engagement. Lessons from five Pisa countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584-593.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. 2009. Teachers as readers: Building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11–19.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. 2012. The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- Johnson, D. R. 2011. Transportation into a story increases empathy, prosocial behaviour, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 150-155.
- Kaseva, M. 2017. Pisa-menestyksen takana vaanii nurja puoli: tuhannet suomalaisnuoret lukevat niin surkeasti, etteivät selviä arjen tilanteista - miten se on mahdollista? *Helsingin Sanomat* 1.10.2017, Sunnuntai.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kindermann, T. A. 2007. Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203.
- Klauda, S. L. & Wigfield, A. 2012. Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3-44.
- Kucer, S. B. 2014. Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings. New York: Routledge.



- Kupari, P., 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. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leino, K. & Nissinen, K. 2018. Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.) Pisa pintaa syvemältä. Pisa 2015 Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura, 39-67.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautapuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leppänen, U. 2007. Lukutaidon ja lukutottumusten pysyvyys ja vastavuoroiset yhteydet toisella ja neljännellä luokalla. NMI-bulletin, 17(3), 13-18.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 107-132.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (Toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. Pisa 2000. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 221-238.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maaailma muuttuu - Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylä.
- McKenna, M. C. 2001. Development of reading attitudes. Teoksessa L. Verhoeven & C. Snow (toim.) Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups. Lawrence Erlbaum Associates, 135-158.
- Merga, M. K. 2014a. Peer group and friend influences on the social acceptability of adolescent book reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 472-482.
- Merga, M. K. 2014b. What would make them read more? Insights from western australian adolescents. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 409-424.
- Merga, M. K. 2016. "I don't know if she likes reading": Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined? *English in Education*, 50(3), 255-269.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2012. Jekkuhankkeeseen liittyvät tutkimukset. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J.-A. Aerala (toim.) Jekku. Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytänteiden kehittämishankkeesta. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, 169-318.

- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2014. The interdependence between young students' reading attitudes, reading skills and self-esteem. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 122-130.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. 2015. PIRLS 2016 Assessment Framework (2nd ed.). TIMSS & PIRLS International Study Center. Boston College. [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_Framework\\_2ndEd.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf) (Luettu 29.4.2019.)
- OECD. 2009. PISA 2009 Assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> (Luettu 29.4.2019.)
- OECD. 2010. PISA 2009 results: Executive summary. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> (Luettu 23.4.2019.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Kansallinen lukutaitofoorumi vastaamaan lukutaidon ja lukuinnon haasteeseen. Tiedote 31.10.2017. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/kansallinen-lukutaitofoorumi-vastaamaan-lukutaidon-ja-lukuinnon-haasteeseen](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kansallinen-lukutaitofoorumi-vastaamaan-lukutaidon-ja-lukuinnon-haasteeseen) (Luettu 29.4.2019.)
- Pohjola, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. 2014. Ystävien vaikutus lasten lukutaitoon kolmannella ja neljännellä luokalla. *NMI-Bulletin*, 24(3), 12-30.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schiefele, U. & Löweke, S. 2018. The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405-421.
- Saarinen, P. & Korhonen, M. 2009. Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja? Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 12-33.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus*, 45(1), 34-48.
- Swain, J. M. & Cara, O. 2017. Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, (in Press) 0(0), 1-28.
- TARU-hanke. Tarinoilla lukijaksi. <https://peda.net/oppimateriaalit/ttl> (Luettu 30.8.2018.)

- van Stenseel, R., McElvany, N., Kurvers, J. & Herppich, S. 2011. How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69-96.
- Wigfield, A. 1997. Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. 2004. Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Wollscheid, S. 2014. The impact of the leisure reading behaviours of both parents on children's reading behaviour: Investigating differences between sons and daughters. *Poetics*, 45, 36-54.

## LIITTEET

### Liite 1. TARU-hankkeen oppilaskysely

#### TARU



#### Oppilaskysely, 2017

Kysely alakoulun oppilaiden lukemistavoista ja -harrastuksesta. Tässä kyselyssä tutkitaan oppilaiden lukemista: oppilaiden lukemia tekstejä, lukutottumuksia sekä lukemista harrastuksena. Kysely on osa TARU – Tarinoilla lukijaksi -hanketta ja siihen liittyvää tutkimusta. Oppilaiden vastauksista tehdään yhteenvetoja, joiden pohjalta kehitetään lukemisen ja kirjallisuuden opetusta. Lisäksi vastauksista kootaan tutkimusaineisto.

Kysely tehdään nimettömänä. Oppilaan henkilöllisyys tai koulu ei paljastu missään vaiheessa tutkimusta.

**1. Koodi \***

Koulun tunnus \_\_\_\_\_

Numero \_\_\_\_\_

**2. Oletko \***

- tyttö
- poika

**3. Kuinka vanha olet? \***

- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13

**4. Millä luokalla olet? \***

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

5. Kuinka usein luet kirjoja vapaa-ajallasi? \*

- En koskaan
- Joskus
- Usein
- Joka päivä

6. Kerro, mikset lue koskaan kirjoja. Voit valita niin monta syytä kuin haluat. \*

- Luen kirjoja
- Minulla ei ole aikaa lukea.
- Kirjojen lukeminen on tylsää.
- Teen mieluummin vapaa-ajalla muita asioita.
- En ole hyvä lukemaan.
- Lukisin mieluummin jotakin muuta kuin kirjoja.
- En löydä kiinnostavia kirjoja.
- En pysty istumaan aloillani niin kauan.
- Minulla ei ole kirjoja, joita lukisin.
- Lukeminen nukuttaa.
- Lukeminen on vaikeaa.
- Ei mikään edellä mainituista syistä.

7. Jos mikään ylläolevista syistä ei sovi perusteluksi, voit kirjoittaa oman syysi alla olevaan kenttään.

---

---

---

**8. Kannustaako joku sinua lukemaan? \***

- Kyllä
- Ei

**9. Kuka haluaisi, että luet? Voit valita niin monta vaihtoehtoa kuin haluat. \***

- Äiti
- Isä
- Muu perheen vanhempi
- Opettaja
- Kaverit
- Veli
- Sisko
- Ei kukaan näistä

**10. Jos joku muu kannustaa sinua lukemaan, kuka?**

---

---

---

**11. Lukeeko sinulle kukaan kotona kirjoja? \***

- Kyllä
- Ei

12. Kuka lukee sinulle kirjoja kotona? Voit valita niin monta vaihtoehtoa kuin haluat. \*

- äiti
- isä
- muu perheen vanhempi
- sisko
- veli
- ei kukaan näistä

13. Jos joku muu kannustaa sinua lukemaan, kuka?

---

---

---

14. Onko sinulla kotona tabletti (esim. iPad) tai sähköisten kirjojen lukulaite? \*

- Kyllä
- Ei

15. Jos vastasit ”Kyllä”, luetko kirjoja laitteeltasi?

- En koskaan
- Joskus
- Usein
- Joka päivä



**16. Onko sinulla kotona tietokone? \***

- Kyllä
- Ei

**17. Jos vastasit ”Kyllä”, luetko kirjoja tietokoneelta?**

- En koskaan
- Joskus
- Usein
- Joka päivä

**18. Onko sinulla matkapuhelin? \***

- Kyllä
- Ei

**19. Jos vastasit ”Kyllä”, luetko kirjoja matkapuhelimelta?**

- En koskaan
- Joskus
- Usein
- Joka päivä

**20.** Kuinka usein käyt koulun/kunnan kirjastossa tai kirjastoautossa valitsemissa kirjoja luetttavaksi? \*

- En koskaan
- Joskus
- Usein
- Joka päivä

**21.** Käytkö tavallisimmin kirjastossa vapaa-ajallasi vai koulun kanssa? \*

- Vapaa-ajalla
- Kouluaiikana
- Sekä vapaa-ajalla että kouluaiikana

**22.** Kuka sinut opetti lukemaan? Voit valita useamman kuin yhden. \*

- äiti
- isä
- muu perheen vanhempi
- opettaja
- isovanhempi
- veli
- sisko
- en muista
- joku

**23.** Jos joku muu opetti sinut lukemaan, kuka?

---

---

---

**24.** Onko perheessäsi joku, joka lukee mielellään kirjoja? \*

- Kyllä
- Ei

**25.** Kuka perheessäsi pitää kirjojen lukemisesta? Voit valita niin monta vaihtoehtoa kuin haluat. \*

- Äiti
- Isä
- Muu perheen vanhempi (esim. varaisä, varaäiti)
- Isovanhempi
- Veli
- Sisko
- Muu perheenjäsen.

**26.** Kun valitset itsellesi kirjan luettavaksi, millaisen kirjan mieluiten valitset? \*

- Kirjan, jossa on kertomus/Fiktiivinen teos
- Tietokirjan, jossa on asiaa ja faktoja
- Kaikenlaiset kirjat sopivat, ei ole väliä

27. Kun valitset luettavan kirjan, minkätyyppisistä kirjoista pidät eniten? \*

- Kirjan, jossa ei ole kuvia
- Kirjan, jossa on jonkin verran kuvia
- Kirjan, jossa on paljon kuvia

28. Millaisista aiheista luet mieluiten? \*

- eläimistä
- keksinnöistä
- mielikuvitustodellisuudesta
- erilaisista ihmisistä ja heidän elämästään
- muusta

29. Mistä aiheista luet mieluiten? Täydennä halutessasi edellä olevan kysymyksesi vastausta.

---

---

---

30. Mikä on paras lukemasi kirja?

---

---

---

**31.** Lukisitko enemmän kirjoja, jos sinulla olisi enemmän vapaa-aikaa? \*

Kyllä

Ei

**32.** Luetko mielellään kirjoja vapaa-ajalla? \*

Kyllä

Ei

**33.** Pitääkö opettajasi lukemisesta? \*

Kyllä

Ei

**34.** Mistä päättelet, että opettajasi pitää tai ei pidä lukemisesta?

---

---

---

**35.** Pitääkö suurin osa luokkatovereistasi lukemisesta? Jos et ole varma, voit myös arvata. \*

Kyllä

Ei

**36.** Lukisitko enemmän kirjoja, jos lukeminen olisi helpompaa? \*

- Kyylä
- Ei

**37.** Lukevatko ystäväsi mielellään kirjoja? \*

- Kaikki
- Jotkut heistä
- Ei kukaan

**38.** Onko mielestäsi kirjojen lukeminen tärkeää? \*

- Kyllä
- Ei

**39.** Oliko lukemaan oppiminen sinusta mukavaa? \*

- Kyllä
- Ei

**40.** Kun osaat jo lukea, onko lukeminen vielä tarpeellista? \*

- Kyllä
- Ei

**41.** Mitä muuta haluaisit vielä kertoa kirjoista ja niiden lukemisesta?

---

---

---

**42.** Kiitos vastauksistasi! Kokoamme myöhemmin kaikkien TARU-luokkien vastukset ja lähetämme niistä yhteenvedon teille. Voitte keskustella vastauksista opettajan kanssa sekä kotona. Tähän voit kirjoittaa kysymyksistä tai muusta lukemiseen ja kirjoihin liittyvistä asioista palautetta.

---

---

---