



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Hauskaa ja jännittävää Kolmasluokkalaisten poikien vapaa-ajan lukuharrastus

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2016
Saimi Muhonen

Ohjaaja: Satu Grünthal



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Saimi Muhonen			
Työn nimi - Arbetets titel Hauskaa ja jännittävää. Kolmasluokkalaisten poikien vapaa-ajan lukuharrastus.			
Title Fun and excitement. Reading as a freetime hobby of third grade boys.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Satu Grünthal		Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 69 s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Poikien vähäinen lukuharrastus ja heikko lukutaito ovat nousseet esiin niin PISA-tuloksissa (Linnakylä, 2004; Sulkunen et al, 2010) kuin koulutusarvioinneissakin (mm. Harjunen & Rautopuro, 2015). Kuitenkin myös päinvastaisia tuloksia on: Merisuo-Stormin ja Soinisen (2014) mukaan alkuopetusikäiset suhtautuvat lukemiseen pääsääntöisesti positiivisesti.</p> <p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaista kolmasluokkalaisten poikien lukuharrastus on. Aihetta tarkasteltiin lukuharrastukseen käytettävän ajan, poikien mielikirjalaisuuden sekä lukemiseen asennoitumisen kautta.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena neljässä pääkaupunkiseudun koulussa. Ensin kerättiin vastaukset kyselylomakkeeseen 33 kolmasluokkalaiselta pojalta, jonka jälkeen haastateltiin kymmenen lomakkeen täyttäneitä poikaa. Lomakkeista saatu aineisto luokiteltiin ja muokattiin kuvaajiksi, ja haastattelumateriaali analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Kolmasluokkalaiset pojat asennoituivat lukemiseen myönteisesti. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet pojat lukivat päivittäin myös koulun ulkopuolisia tekstejä. Suurin osa luki alle 30 minuuttia päivässä. Poikien suosikkitekstit olivat hauskoja ja jännittäviä. He lukivat kirjoja enemmän kuin lehtiä ja verkkomateriaaleja. Vanhempien ja perheen lukuharrastus ei näyttänyt automaattisesti vaikuttavan poikien lukuharrastukseen. Kaikki 10 haastateltua poikaa piti lukemista tärkeänä, ja suurin osa perusteli sitä lukutaidon välineellisellä merkityksellä.</p> <p>Kolmasluokkalaiset pojat olivat hyvin eritasoisia lukijoita. Osa luki vielä kuvakirjoja, osa puolestaan pitkiä fantasiaromaaneja. Tämä asettaa kouluille suuren haasteen, kun kaiken tasoisille lukijoille tulisi tarjota mielekkäitä lukukokemuksia.</p> <p>Lukemiseen negatiivisesti suhtautuminen koskettaa tämän tutkimuksen mukaan vasta vanhempia ikäryhmiä. Koulujen rooli onkin merkittävä lasten lukuinnon säilyttämisessä ja vahvistamisessa, jotta se kantaisi aikuisuuteen saakka.</p>			
Avainsanat - Nyckelord pojat, lukeminen, motivaatio, lukutaito			
Keywords boys, reading, motivation, reading skill			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston pääkirjasto, käyttätymistieteet/Kaisa-talo			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Saimi Muhonen			
Työn nimi - Arbetets titel Hauskaa ja jännittävää. Kolmasluokkalaisten poikien vapaa-ajan lukuharrastus.			
Title Fun and excitement. Reading as a freetime hobby of third grade boys.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Satu Grünthal		Aika - Datum - Month and year March 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 69 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>PISA-studies (Linnakylä, 2004; Sulkunen et al, 2010) and evaluations of education (ia. Harjunen & Rautopuro, 2015) show that young boys read little and they have poor reading skills. But there are still opposite results: Merisuo-Storm and Soinen (2014) say that students in elementary school largely see reading as a positive hobby.</p> <p>The aim of this Master's Thesis was to study and analyze the characteristics of the reading hobby of third grade boys. The aim was achieved by studying the time boys use to read, their favourite books and their attitudes towards reading.</p> <p>This study was performed as a qualitative case study in four schools around the Helsinki metropolitan area. 33 third grade boys filled out a questionnaire after which ten of them were chosen to be interviewed. The data from the questionnaires was categorized and adapted as graphs and the data from the interviews was analyzed by data based content analysis.</p> <p>The attitudes of third grade boys towards reading were positive. Nearly all boys who participated in this study read non-school texts daily. Most of them read less than 30 minutes a day. The boys liked funny and exciting literature the most. They read more books than magazines or electronic literature. The reading hobby of their parents and family members didn't automatically impact how the boys read. All of the ten interviewed boys thought that reading is important. Most of them based that on the importance of reading skill as an instrumental value.</p> <p>Third grade boys had very varied reading skills. Some of them still read picture books while others read long fantasy novels. This puts schools in a challenging position as readers of every level need to be offered meaningful reading experiences during literary education.</p> <p>According to this study, negative regard towards reading seems to affiliate with older students. The role of schools is remarkable when talking about maintaining and encouraging the reading motivation of children so it could carry on to adulthood.</p>			
Avainsanat - Nyckelord pojat, lukeminen, motivaatio, lukutaito			
Keywords boys, reading, motivation, reading skill			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Main Library, behavioural sciences/Kaisa-building			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 LAPSET LUKIJOINA.....	3
2.1 Lukijan kehityspolku	3
2.2 Motivaation ja asenteen merkitys lukemisessa	5
2.3 Tyttöjen ja poikien lukuharrastus.....	6
2.4 Pojat lukijoina.....	7
2.5 Uusi lukijasukupolvi?.....	12
3 LUKEMINEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA.....	14
4 LUKEMINEN PISA- JA PIRLS-TUTKIMUSTEN VALOSSA	21
4.1 PISA 2000.....	21
4.2 PISA 2009.....	23
4.3 PIRLS 2011.....	25
4.4 Yhteenveto.....	26
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
6.1 Aineiston keruu	30
6.2 Aineiston käsittely	33
6.3 Aineiston analyysi	35
7 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	38
7.1 Millaisia lukemistottumuksia alakoulun kolmasluokkalaisilla pojilla on?	38
7.2 Kuinka paljon alakoulun kolmasluokkalaiset pojat lukevat muita kuin kouluun liittyviä tekstejä?	39
7.3 Millaista kirjallisuutta alakoulun kolmasluokkalaiset pojat lukevat?	40
7.4 Millä perusteella kolmasluokkalaiset pojat valitsevat kirjan luettavakseen?.....	46
7.5 Millaisista lukemiskulttuureista kolmasluokkalaiset pojat tulevat?.....	48
7.6 Mitä kolmasluokkalaiset pojat ajattelevat lukemisesta ja sen tarpeellisuudesta?.....	49
7.7 Yhteenveto.....	52

8 LUOTETTAVUUS	54
9 POHDINTA.....	56
LÄHTEET	63
LIITTEET	69

TAULUKOT

Taulukko 1. Lempikategorioiden sisältämät kirjat.....	43
Taulukko 2. Haastateltavien vastaukset kysymykseen miksi pitää tai ei pidä lukemisesta.....	51

KUVIOT

Kuvio 1. Lukuharrastukseen käytettävä päivittäinen aika.....	39
Kuvio 2. Erilaisten kirjojen lukeminen.....	40
Kuvio 3. Vastaajien lempikirjat tyypiteltynä.....	43
Kuvio 4. Perustelu lempikirjan valinnalle.....	44
Kuvio 5. Vastaajien muu lukeminen.....	46
Kuvio 6. Vastausvaihtoehdot lukemisasennetta mittaavaan kysymykseen.....	49
Kuvio 7. Vastaajien asenteet lukemista kohtaan.....	50

1 Johdanto

Niin koulumaailmassa kuin julkisessakin keskustelussa suurena puheenaiheena ja huolena on jo pitkään ollut poikien vähäinen lukuharrastus ja heikko lukutaito tyttöihin verrattuna. Huoli ei ole aiheeton, vaan sitä voidaan perustella useiden tutkimustulosten valossa. Äidinkielen ja kirjallisuuden päättöarvosanoissa sukupuolten välinen ero on yksi perusopetuksen suurimpia (Sinko, Pietilä & Bäckman, 2005, 154). Näin on myös uusimman, keväällä 2014 toteutetun arvioinnin mukaan. Arvioinnin pääkohteissa, kielentuntemuksessa ja kirjoittamisessa, tyttöjen osaaminen oli keskivertoa ja poikien kohtalaista. Ero oli kuitenkin lukuharrastuksen kohdalla suurempi: 40 % tytöistä ja 70 % pojista ei lukenut muita kuin kouluun liittyviä kirjoja, ja vain 11 % tytöistä ja 3 % pojista kertoi lukevansa enemmän kuin kolmesta neljään kirjaa kuukaudessa. (Harjunen & Rautopuro, 2015, 5, 49, 101.)

Myös PISA-tutkimukset kertovat karua totuutta poikien lukutaidosta: vuoden 2000 PISA-tutkimuksen tuloksisista nähdään, että suomalaisten tyttöjen ja poikien välinen ero lukutaidossa on tutkimuksen suurin (Linnakylä, 2004b, 175), ja saman tuloksen antaa myös PISA 2009 -tutkimus (Sulkunen et al, 2010, 29). Saarisen ja Korkiakankaan (2009) mukaan 2000-luvun alussa yli 40 % 14–15-vuotiaista pojista ei lukenut ollenkaan, kun saman ikäisten tyttöjen kohdalla vastaava osuus oli 10 prosenttia. Myös nuoremmassa ikäluokassa, 11–12-vuotiaissa, lukemista harrastamattomien poikien osuus oli selkeästi tyttöjä suurempi. (Saarinen & Korkiakangas, 2009, 82–83.)

2000-luvulla lukuharrastukseen ja sen tukemiseen on kiinnitetty erityistä huomiota ja kannustettu valtakunnallista tasoa myöten. Vuosina 2001–2004 Opetushallituksen kärkihankkeena oli Luku-Suomi -hanke, jonka tavoitteena oli koulu- ja kirjoitustaitojen parantaminen sekä kirjallisuuden tuntemuksen lisääminen (Sinko et al, 2005, 10). Hankkeen yhtenä osa-alueena oli ns. ”poika-pedagogiikka”, jonka avulla tavoiteltiin sukupuolten välisen osaamiseron kaventamista ja pojille sopivien opetusmenetelmien löytämistä (emt, 154). Luku-Suomi -hankkeen jälkeen lasten ja nuorten monipuolisia lukutaitoja on pyritty edelleen kehittämään vuosina 2012–2015 käynnissä olleen Lukuinto-hankkeen avulla, jota

organisoivat Oulun yliopisto sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö (Ikonen, Innanen & Tikkinen, 2015).

Sujuva lukutaito ja lukuharrastuneisuus ovat yhteydessä akateemiseen osaamiseen (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen, 2012, 7), joten heikomman lukijan akateemiset taidot ovat vaarassa jäädä kehittymättä. Akateemisen lisäksi lukeminen on väylä kokea erilaisia elämyksiä. Brozo (2010) näkee poikien vähäisen lukuharrastuksen syynä sen, että lukeminen näyttäytyy usein feminiinisenä, miehille sopimattomana harrastuksena. Lukemista naisille suunnattuna toimintana pitävät pojat eivät pääse osallisiksi lukemisen antamista elämyksistä ja mukaansatempaavan tarinan lumosta, joten heillä ei ole omakohtaista syytä tarttua jatkossakaan kirjoihin. (Brozo, 2010,16.)

Lukuharrastus muuttaa muotoaan jatkuvasti, ja erityisesti tällä hetkellä teknologia ja monet median muodot muuttavat sitä. Viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana suurimman muutoksen on Saarisen ja Korhokankaan (2009) mukaan kokenut teini-ikäisten poikien lukuharrastus. 1960-luvulla teini-ikäisistä pojista joka viides ei lukenut muita kuin koulunkäyntiin liittyviä kirjoja, mutta 2000-luvulle tultaessa lukemista harrastamattomien poikien määrä on noussut niin, että joka toinen lukee ainoastaan kouluun liittyviä kirjoja. Nuorempien poikien kohdalla kirjojen lukemiseen torjuvasti suhtautuvien osuus on pysynyt lähes samana, mutta paljon lukevien osuus on jonkin verran pienentynyt. (Saarinen & Korhokangas, 2009, 86.)

Tässä pro gradu -tutkielmassani aion perehtyä poikien lukemiseen alakoulussa, ja tutkimukseni kohderyhmänä ovat kolmasluokkalaiset. Haluan selvittää, millaista on nuoren, mutta jo lukutaidon saavuttaneen pojan lukuharrastus, ja onko kolmasluokkalaisille ehtinyt kehittyä negatiivinen asenne lukemista kohtaan, jollainen Saarisen ja Korhokankaan (2009) mukaan joka toisella teini-ikäisellä pojalla on. Kolmasluokkalaiset valikoituivat kohteekseni myös siksi, että heistä ei aiempaa lukemistutkimusta vielä ole. Kiinnostukseni aiheeseen on pitkälti omaehtoisen mielenkiinnon aikaansaamaa sekä halua pystyä tulevaisuudessa tarjoamaan omille oppilaille mielekkäitä lukukokemuksia.

2 Lapset lukijoina

Tässä luvussa käsitellään lapsia lukijoina. Tarkastelu keskitetään lapsen kehittymiseen lukijana, lukumotivaatioon ja asenteeseen lukemista kohtaan sekä lasten suosimaan kirjallisuuteen. Erityisesti tarkastellaan tutkimuksen kohderyhmää, poikia, ja heidän lukuharrastukselleen ominaisia piirteitä.

2.1 Lukijan kehityspolku

Lukijana ihminen kehittyy ja muuttuu jatkuvasti. Vauvaikäiset nauttivat lorujen kuuntelemisesta, alle kouluikäiset puolestaan rikastavat sanastoaan ja kielen rakenteiden osaamistaan lastenrunoilla, kuvakirjoilla ja saduilla, jotka sekä kehittävät luovuutta että auttavat hahmottamaan rajaa todellisuuden ja mielikuvituksen välillä. Alakoulun 3.-4.luokkalaiset ovat ”ahmimisiässä” olevia lukijoita, jotka harjoittavat lukutaitoaan ja -nopeuttaan lukemalla runsaasti kirjoja. Usein lukuinto kuitenkin häviää ahmimisiän jälkeen, kun ihmisen ajankäyttö- ja lukemistottumukset muuttuvat, ja lukuharrastus jatkuu, jos kiinnostus lukemiseen säilyy. (Kirstinä, 2001, 19–20.)

Toinen näkökulma lukijana kehittymiseen on peräisin Appleyardilta (1990), joka nimeää viisi lukemisen vaihetta ja lukijan kussakin vaiheessa ottamaa roolia leikkijäksi, sankariksi tai sankarittareksi, ajattelijaksi, tulkitsijaksi ja pragmaattiseksi lukijaksi. Näistä kolme ensimmäistä vaihetta käydään läpi lapsuuden ja nuoruuden aikana. Ennen kouluikää lapsi elää lukijana leikkijän vaihetta. Hän ei vielä osaa itse lukea, mutta kuuntelee tarinoita ja leikkii fantasiamaailmoissa eläen uudelleen kuulemiaan tarinoita. Alakouluiässä lapsi siirtyy lukijana sankarin tai sankarittaren rooliin ja lukee kirjoja, jotka kuvaavat maailmaa ja ihmisten toimintaa lapselle sopivalla tasolla. Lukijana lapsi eläytyy tarinan sankariksi ja harjoittelee tarinan avulla ympäröivän maailman ymmärtämistä ja haltuunottoa. Murrosiässä lukijan rooli siirtyy sankarista kohti ajattelijaa, kun nuori etsii tarinoista elämäntarkeitusta, arvoja ja uskomuksia, oikeaa ja väärää sekä autenttisia roolimalleja. Lukijana kasvaminen jatkuu edelleen aikuisiällä, tulkitsijan ja pragmaattisen lukijan vaiheiden kautta. (Appleyard, 1990, 14–15.)

Lukijan kehitystä voidaan tarkastella myös lukutaidon kehittymisen kautta, josta on olemassa useita erilaisia teorioita. Lehtonen (1998) esittää Challin teorian, joka alkaa esilukemisen vaiheesta ja päättyy konstruktiiiviseen ja rekonstruktiiiviseen lukemiseen. Esilukemisen vaihe alkaa heti syntymän jälkeen ja päättyy siihen, kun lukemaan opettaminen alkaa. Esilukemisen vaiheessa lapsi oppii lukemisen ja kirjoittamisen käsitteitä, kuten kirjainten nimiä, ja pseudo- eli leikkilukemista. Alkavan lukemisen vaiheessa ymmärretään kirjain-äännevastaus ja opitaan dekodauksen taito. Peruslukutaidon vahvistumisen vaiheessa kehitetään lukemisen sujuvuutta ja nopeutta sekä luetun ymmärrystä. Tämän jälkeen voidaan käyttää lukemista oppimisen välineenä. Lukutaito kehittyy Challin teorian mukaan edelleen kohti monipuolisempia lukemisen muotoja, ja lopulta päädytään konstruktiiiviseen ja rekonstruktiiiviseen lukemiseen, jolloin lukeminen on luovaa ja mahdollistaa esimerkiksi vaativan opiskelulukemisen. (Lehtonen, 1998, 54–56.)

Lerkanen (2006) puolestaan esittää toisenlaisen lukutaidon kehitysteorian, joka pohjautuu Frithin ja Ehrin malleihin. Tämän teorian mukaan lukeminen alkaa logografisen tai esi-alfabeettisen vaiheen kautta. Tässä vaiheessa lapsi osaa tunnistaa ympäristönsä tuttuja sanoja ja logoja ja ”lukea” niitä sekä kirjoittaa kirjaimia ja numeroita muistuttavia merkkejä. Osittais-alfabeettisessa vaiheessa lapsi oppii osan kirjain-äännevastaavuuksista, yleensä sanojen alku- ja loppuäänteitä, minkä seurauksena hän osaa ”lukea” joitakin sanoja ulkomuistista, tunnistamalla esimerkiksi sanan alkukirjaimen. Alfabeettisen vaiheen saavutettuaan lapsi osaa käyttää lukiessaan hyväksi kirjain-äännevastaavuutta ja täten muuttaa puheeksi mitä tahansa sanoja. Alfabeettisen vaiheen jälkeen seuraa ortografinen vaihe, joka jakautuu kahtia vahvistumisen ja automatisoitumisen vaiheisiin. Vahvistumisen vaiheessa lapsi alkaa hahmottaa tavujen ja sanojen kokonaisuuksia, jolloin sanan tunnistaminen ja lukeminen nopeutuu. Viimeisessä kehitysvaiheessa, automatisoitumisessa, lapsen lukutaito automatisoituu koko ajan sujuvammaksi, kun hän oppii lukemaan sanoja käyttäen hyväkseen visuaalisia vihjeitä. (Lerkanen, 2006, 14–15.)

2.2 Motivaation ja asenteen merkitys lukemisessa

Motivaation rooli lukemisessa on suuri, ja se vaikuttaa esimerkiksi siihen, jääkö luettu asia mieleen (Gambrell, 1996, 15). Tutkimuksissa (PISA, PIRLS) on todettu lukutaidon olevan keskimäärin parempi niillä, jotka suhtautuvat lukemiseen myönteisesti, kuin niillä, jotka suhtautuvat siihen kielteisesti. Hyville lukijoille lukeminen on helppoa ja he saavat mielekkäitä lukukokemuksia, jotka innostavat entisestään lukemaan lisää. Vastaavasti heikkojen lukijoiden on vaikea saada hyviä lukukokemuksia, koska lukeminen on teknisesti vaikeaa, ja hyvien kokemusten puuttuessa negatiivinen asenne lukemista kohtaan säilyy ennallaan. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen, 2012, 41.)

Jotta siis lukutaito voisi kehittyä, tarvitaan kiinnostusta omaehtoiseen lukemiseen, kuten myös Lerkkanen (2006, 120) toteaa. Asenne ja kiinnostus lukemista kohtaan kehittyvät jo varhain, ja perheillä on tämän kehityksen suuntaan suuri vaikutus. Lapsuuskodin monipuolinen kirjallinen ympäristö, vanhempien oma lukuharrastuneisuus ja lapselle ääneen lukeminen edesauttavat sitä, että lapsikin omaksuu positiivisen asenteen kirjallisuutta kohtaan. Kun lapsi tarkkailee aikuista toimimassa kirjallisuuden parissa, hän todennäköisesti kiinnostuu itsekin kirjoitetun tekstin maailmasta. (Merisuo-Storm, 2006, 111; ks. myös Gambrell, 1996, 17; Millard, 1997, 77.)

Kuitenkin PIRLS 2011 -tutkimuksen mukaan vain noin neljännes suomalaislapsista saa varhaislapsuudessa lukemiseen liittyviä kokemuksia kotona (Kupari et al, 2012, 81). Poikia ajatellen erityisesti malli lukevasta miehestä on tärkeä pojan lukuharrastuksen syntymisen ja kehittymisen kannalta, sillä moni poika saattaa kokea lukuharrastuksen uhkana maskuliinisuudelleen. Koska suuri osa esimerkiksi opettajista ja kirjastonhoitajista on naisia, voi pojille syntyä helposti sellainen mielikuva, että lukeminen on vain naisille suunnattu ja sallittu harrastus. (Merisuo-Storm, 2003, 36; Brozo, 2010, 97; Sinko et al, 2005, 179.) Kaiken kaikkiaan tytöt saavat poikia enemmän positiivisia lukijan roolimalleja, jotka auttavat heitä muodostamaan käsitystä itsestään lukijana (Millard, 1997, 164).

Lyytisen (2004) mukaan erityisen suuri riski lukuharrastuksen kehittymättä jäämisen suhteen on silloin, jos lapsi ei saavuta lukemisen perustaitoja ensimmäisen luokan syksyllä, sillä tällöin oppimisvaikeudet kumuloituvat herkästi. Oppilas, jonka luetun ymmärtämisen taidot eivät ole riittävät, saattaa alkaa vältellä lukemista, ja näin ei siis pääse syntymään mahdollisuutta korjata negatiivista asennetta myönteisemmäksi. (Lyytinen, 2004, 25.)

2.3 Tyttöjen ja poikien lukuharrastus

Merisuo-Stormin (2003, 2006) neljäsluokkalaisten lukuharrastusta kartoittavan tutkimuksen mukaan sekä tyttöjen että poikien suosikkilukemista ovat sarjakuvat, hauskat jutut ja seikkailukirjat. Pojat valitsevat näistä mieluiten luettavakseen sarjakuvalehdet, tytöt puolestaan seikkailukirjat. Runoista kumpikaan sukupuoli ei pidä. Sadut ja tarinat on poikien mukaan tarkoitettu tytöille ja pienemmille lapsille. Tietokirjat, samoin kuin sarjakirjat, kiinnostavat poikia enemmän kuin tyttöjä. Kaiken kaikkiaan tytöt ovat tutkimuksen mukaan monipuolisempia lukijoita, kun pojat puolestaan ovat lukemisessaan valikoivampia. (Merisuo-Storm, 2003, 37; Merisuo-Storm, 2006, 117–118.)

Samaa ikäryhmää on tutkinut myös Tanntu (2010), jonka pro gradu -työ käsitteli neljäsluokkalaisten lukuharrastusta. Tuloksista nähdään, että tyttöjen ja poikien mielikirjavalinnat ovat osin yhteneväisiä ja osin eroavat toisistaan. Molempien sukupuolien suosikkilukemista ovat sarjakuvat sekä vitsikirjat. Näiden lisäksi tytöt lukevat mielellään kirjasarjoja, eläintietokirjoja ja hevoskirjoja, pojat puolestaan kauhukirjoja, ennätyskirjoja sekä urheilua ja erilaisia koneita käsitteleviä tietokirjoja. (Tanntu, 2010, 37–38, 57.) Reinilä ja Simonen (2014) puolestaan käsittelevät pro gradussaan ensimmäisen luokan oppilaiden lempikirjoja. Tutkimuksen mukaan tyttöjen lempikirjoiksi nousevat kuvakirjat, sadut, lastenromaanit ja helppolukuiset kirjat. Poikien lempikirjoiksi tutkimuksessa nostetaan esiin sarjakuvat, tietokirjat, kuvalliset tietokirjat, nuorten fantasiakirjat sekä helppolukuiset kuvakirjat. (Reinilä & Simonen, 2014, 38.)

Myös Millard (1997) on tutkinut alkuopetusikäisiä. Hänen mukaansa seikkailu- ja toimintakirjat ovat poikien keskuudessa ylivoimaisesti suosituin genre (25 % kaikista vastauksista), ja sarjakuvat, vitsikirjat ja muut hauskat kirjat ovat toiseksi suosituimpia. Tyttöjen suosikkeihin puolestaan kuuluu jännittäviä seikkailukirjoja sekä hauskoja kirjoja. (Millard, 1997, 53, 55.)

PISA 2000 -tutkimus, joka kartoitti yhdeksäsluokkalaisten lukuosaamista ja -harrastusta, antaa tuloksen siitä, että tyttöjen ja poikien mieliteksteillä on sekä yhteisiä että erottavia tekijöitä. Molemmat sukupuolet lukevat sanomalehtiä, verkkosivuja ja sähköposteja. Tytöt lukevat lisäksi kaunokirjallisuutta ja aikakauslehtiä, pojat puolestaan sarjakuvia ja tietokirjallisuutta. (Sulkunen, 2004, 10.)

Paitsi PISA 2000 -tutkimuksen, myös kaikkien muiden edellä esitettyjen tutkimusten mukaan tytöt ja pojat valitsevat siis osittain samoja, osittain toisistaan eroavia kirjoja. Millardin (1997) mukaan he lukevat samaakin kirjaa eri tavalla: pojat etsivät tekstistä uutta informaatiota, tytöt puolestaan keskittyvät analysoimaan tekstin sisältämiä ihmissuhteita. (Millard, 1997, 160.)

2.4 Pojat lukijoina

Kuten edellä on esitetty, sekä Merisuo-Storm (2003, 2006), Millard (1997), Tanttu (2010), Reinilä ja Simonen (2014) että Sulkunen (2004) nostavat esiin sarjakuvat poikia kiinnostavina teksteinä. Sarjakuvien lisäksi poikien suosikkiteksteiksi nimetään muun muassa hauskat jutut, tietokirjat ja seikkailukirjat. Merisuo-Storm ja Soininen (2014) kuvaavat poikien suorastaan rakastavan sarjakuvia (Merisuo-Storm & Soininen, 2014, 127). Laadullisesti tarkasteltuna pojat siis näyttävät lukevan monenlaista kirjallisuutta. Kuitenkin poikien lukuharrastuksesta ja huonosta koulumenestyksestä on kannettu huolta jo pitkään (mm. Heikkilä-Halttunen, 2001, 224; Sinko et al, 2005, 154), joten edellä esitetyt näkemykset poikien mielikirjallisuudesta eivät vielä kerro poikien lukuharrastuksesta kaikkea.

Monessa tutkimuksessa on saatu näyttöä siitä, etteivät kouluissa tarjottava kirjallisuus ja poikien maailma kohtaa toisiaan. Laaksosen (2009) pro gradu -työtään varten haastattelemat yhdeksäsluokkalaiset pojat olivat sitä mieltä, että kaunokirjallisuuden lukeminen ei ole hyödyllistä; sen sijaan monipuolinen lehtien ja internetsisältöjen lukeminen koskettaa heidän arkeaan paremmin (Laaksonen, 2009, 92). Wilhelm (viitattu lähteessä Merisuo-Storm, 2006) puolestaan tiivistää, että pojat lukevat mieluiten tekstejä, joilla on jokin tarkoitus: informaation hankkiminen, asioiden tekeminen ja toisten auttaminen. Niinpä kouluissa pitäisikin tarjota oppilaille luettavaksi erilaisia tekstejä; myös sellaisia, jotka ovat poikia kiinnostavia ja heille tärkeitä aiheita käsitteleviä. (Merisuo-Storm, 2006, 113.) Samoin Merisuo-Storm ja Soininen (2014) toteavat, että poikien on hankala motivoitua tekemään asioita, joita he eivät miellä tarpeellisiksi (Merisuo-Storm & Soininen, 2014, 129).

Usein pojat, jotka eivät koulussa pidä lukemisesta, lukevat kuitenkin vapaa-ajallaan monia erilaisia tekstejä. He näkevät koululukemisen ja muun lukemisen välillä kuilun. Koulussa tarjottava lukeminen ei välttämättä kosketa heidän kiinnostuksenkohteitaan ja he pitävät koulutekstejä pitkinä ja hankalina. Vapaa-ajalla lukeminen koostuu usein koululukemista pienemmistä pätkistä ja saa alkunsa erilaisista mielenkiinnonkohteista ja omaehtoisesta halusta hankkia lisätietoa. (Merisuo-Storm, 2003, 36; Merisuo-Storm, 2006, 113.) Laaksonen (2009) esittääkin, että koulumaailmassa lukeminen ymmärretään kaiken kaikkiaan liian suppeasti koskemaan vain kaunokirjallisuuden lukemista. Jos opettajat laajentaisivat käsitystään lukemisesta, saattaisivat myös nuoret lukijat mieltää lukemiseksi kaiken vapaa-ajallaan omaehtoisesti esimerkiksi internetistä lukemansa (Laaksonen, 2009, 89.) Näin lukemisen arvostus saattaisi nuorten keskuudessa kohota. Uusi, syksyllä 2016 voimaan astuva perusopetuksen opetussuunnitelma pitää sisällään monilukutaidon käsitteen, joka kattaa aiempaa laajemman tekstikäsitteen. Monilukutaidon myötä mahdollisuus sisällyttää opetukseen oppilaiden omaa tekstimaailmaa kasvaa. (ks. luku 3.)

Bartonin (1994) näkemys kouluteksteistä on se, että kouluissa käytettävät tekstit ovat vain yksi kirjallisuuden muoto, jonka vaikutukset ulottuvat myös koulua ym-

päröivään yhteiskuntaan. Hän vertaa koulua kasvihuoneeseen, jonka alla kasvatetaan vain tietynlaisia tekstitaitoja. Koska oppilaat viettävät suuren osan ajastaan kouluissa, siirtyvät koulun arvostukset ja asenteet kirjallisuutta kohtaan heihin ja edelleen aina koteihin saakka. Niinpä oppilaiden mukana ympäröivään maailmaan kulkeutuva koulujen kirjallisuuskäsitys saakin aikaan sen, että julkinen keskustelu ottaa sen omakseen ja koulujen näkemys nousee yhteiskunnassa vallitsevaksi näkemykseksi. (Barton, 1994, 178.) Tällöin koulun kirjallisuuskäsitys osaltaan määrittää sen, millaista kirjallista osaamista yhteiskunnassa kulloinkin arvostetaan.

Esimerkiksi sarjakuvat ja muu kevyt lukeminen jäävät kouluissa usein perinteisen kaunokirjallisuuden varjoon, eikä niitä arvosteta samalla tavalla. Tämä voi edellä esitetyn Bartonin (1994) näkemyksen mukaan johtaa helposti siihen, ettei niiden lukemista pidetä suositeltavana kouluympäristön ulkopuolellakaan. Marsh (2003) muistuttaa kuitenkin, että jos kouluissa ei oteta huomioon lasten suosimia tekstejä, teknologian tuomia mahdollisuuksia ja kulloinkin pinnalla olevaa populaarikulttuuria, lapset vieraantuvat helposti koulujen kirjallisuudesta kokiessaan sen olevan vanhanaikaista (Marsh, 2003, 67).

Myös Merisuo-Storm (2006), Kauppinen (2010) ja Niemi (2001) nostavat esiin sen, että kirjallisuudenopetuksessa kaikkein tärkeintä olisi kannustaa ja sitouttaa oppilaita lukemiseen, ja innostavalla ja oppilaiden mielenkiinnon kohteisiin vastaavalla kirjallisuudella on tässä prosessissa suuri rooli (Merisuo-Storm, 2006, 123; Kauppinen, 2010, 291–292; Niemi, 2001, 48). Niinpä tekstien laadulla ei tulisi olla suurta merkitystä, vaan tärkeintä olisi lukemisesta kiinnostuminen. Tähän liittyen Brozo (2010) esittää, että nimenomaan poikia kiinnostavia tekstejä on runsaasti niin romaanien ja sarjakuvien kuin nuorten suosimien medioidenkin puolella (Brozo, 2010, 4), joten jokaista kiinnostavaa kirjallisuutta on löydettävissä, jos lukemisesta kiinnostuminen ja innostuminen asetetaan tekstien muodon ja laadun edelle. Zambo ja Brozo (2009) esittävätkin huolen siitä, että jos poikia ei auteta löytämään heidän kiinnostustaan vastaavia kirjoja, saattavat he luulla, ettei heitä kiinnostavia kirjoja ole olemassakaan (Zambo & Brozo, 2009, 39).

Yhtenä ratkaisuna poikien lukemiseen kannustamisessa Brozo (2010) näkee kirjallisuuden tarjoamat positiiviset miehen mallit (Brozo, 2010, 16). Kun poika löytää positiivisen ja omia tarpeitaan vastaavan mieshahmon kirjallisuudesta, hän pystyy samastumaan hahmoon ja oppii nauttimaan hahmon seikkailuista. Tällaiset lukukokemukset ja samastumismallit voivat tarjota pojille positiivisia omaa identiteettiä ja tulevaisuusnäkyviä vahvistavia mielikuvia (Zambo & Brozo, 2009, 59) ja sitouttaa heitä lukemaan aiempaa enemmän.

Syitä sille, miksi poikia on vaikeampi motivoida kirjallisuuden pariin kuin tyttöjä, on etsitty niin psykologian kuin biologiankin avulla, ja biologian puolelta on löydetty myös lukemiseen vaikuttavia tekijöitä, joita muun muassa Zambo ja Brozo (2009) esittävät. Poikien aivot kehittyvät eri tahdissa kuin tyttöjen aivot, ja ne ovat myös rakentuneet hiukan eri tavalla. Pojat eivät esimerkiksi havaitse erilaisia muotoja, kuvioita ja värejä yhtä hyvin kuin tytöt, mikä näkyy siinä, minkä näköisiä kirjoja pojat valitsevat luettavakseen. (Zambo & Brozo, 2009, 31–32.) Lisäksi tutkimuksissa on huomattu, että naisten ja miesten aivoissa lukemisen aikana aktivoituu eri alueita: naisilla aktivaatiota on enemmän aivojen molemmissa puoliskoissa, kun taas miehillä aktivaatio keskittyy aivojen vasempaan puoleen (Shaywitz & Shaywitz, 2001, 13).

Zambon ja Brozon (2009) mukaan avaruudellinen hahmotuskyky on pojilla yleensä paremmin kehittynyt kuin tytöillä (ks. myös Sinkkonen, 2005, 167). Sen vuoksi he usein pitävät kirjoista, jotka sisältävät esimerkiksi karttoja tai muita spatioalasta ajattelua stimuloivia kuvia. Erityisesti erilaiset opas- ja ohjekirjat, joissa annetaan ohjeita jonkun asian toteuttamiseen käytännössä, ovat poikien aivojen kannalta hyviä, sillä niiden lukeminen vaatii pojille ominaisia visuaalisia taitoja ja toisaalta myös mahdollistaa pojille luontaisen fyysisen aktiivisuuden. (Zambo & Brozo, 2009, 31–32.)

Sinkkosen (2005) mukaan jo vauvaiässä on nähtävillä sukupuolten välinen ero siinä, mihin lapset kohdistavat mielenkiintonsa. Tyttövauvat ovat yleensä kiinnostuneempia kasvoista, kun taas poikavauvojen mielenkiinto kohdistuu liikkeeseen. Tyttöjen ja poikien silmät ovat ilmeisesti rakentuneet hiukan eri tavoin, niin että

pojille on luontaista aistia nimenomaan liikettä, tytöille puolestaan värejä ja rakenteita. Tyttöjen ja poikien eri tahdissa kehittyviin aivoihin liittyen poikien kielelliset kyvyt kehittyvät tyttöjä myöhemmin, ja heillä on suppeampi sanavarasto (Sinkkonen, 2005, 166,169.)

Pojilla on Panulan (2013) ja Lyytisen (2004) mukaan enemmän vaikeuksia lukemisessa kuin tytöillä (Panula, 2013, 257; Lyytinen, 2004, 22), ja osa-aikaista erityisopetusta lukivaikeuden takia saa selvästi useampi poika kuin tyttö (Panula, 2013, 214). Myös Shaywitz ja Shaywitz (2001) esittävät, että poikien lukivaikeus tunnistetaan neljä kertaa useammin kuin tyttöjen vastaava. Tämä on kuitenkin koulun aikaansaama vääristymä, sillä pojat ovat esimerkiksi käyttäytymisensä vuoksi tyttöjä useammin opettajan huomion kohteena, jolloin myös lukivaikeuden tunnistaminen on helpompaa. Kun tyttöjen ja poikien todellisia lukutuloksia tarkastellaan, huomataan, että sukupuolten välinen ero ei olekaan niin merkittävä kuin koulutulokset antavat ymmärtää. Lukivaikeuksia on hiukan enemmän pojilla kuin tytöillä, mutta toisin kuin aiemmin on luultu, kyseessä ei ole ainoastaan poikia koskettava ongelma. (Shaywitz & Shaywitz, 2001, 11.)

Zambo ja Brozo (2009) näkevät kuitenkin lukemisen vaikeudet osasyynä sille, miksi pojat eivät ole yhtä innokkaita lukijoita kuin tytöt. Jos jo sanojen dekodaus on haasteellista, voi lukeminen tuntua työläältä, eikä tekstiä tällöin pysty kunnolla ymmärtämään. Sujuva lukemisen ja tekstinymmärtämisen taito saattavatkin osaltaan parantaa lukumotivaatiota. (Zambo & Brozo, 2009, 82.)

Paitsi teknistä lukutaitoa ja tekstinymmärrystä, lukeminen vaatii myös keskittymiskykyä. Jotta pystyy lukemaan tekstiä ja ymmärtämään lukemaansa, lukijan tulee kyetä keskittymään ja jättämään huomiotta ylimääräiset häiriöt. Keskittymiskyvyn omaksumisessa vanhempien esimerkillä on suuri merkitys. Jos lapselle ei ole koskaan luettu ääneen tai hän ei ole saanut vanhemmiltaan hiljaa itsekseen lukemisen mallia, hänellä voi olla vaikeuksia keskittää huomiotaan lukutapahtumaan. Keskittymiskyvyn puute voi osaltaan johtua myös siitä, että nykyiset voimakkaat visuaaliset ärsykkeet, kuten erilaiset pelit ja elokuvat, ovat entistä enemmän läsnä lasten ja erityisesti poikien arjessa. Nopeatempoiseen ärsyketulvaan

tottuneiden poikien on hankala keskittyä rauhalliseen lukemiseen, kun heidän pitää jatkuvasti tarkkailla ympäristöään ja etsiä uusia kohteita, joihin kiinnittää huomiota. Jos aivot ovat tottuneet ärsyketulvaan ja tiedon nopeaan prosessointiin, voi olla hankaluuksia pitää tarkkaavuus käsillä olevassa yhdessä tehtävässä ja jättää muut häiriöt huomiotta. (Zambo & Brozo, 2009, 87–88.)

Biologisten ja psykologisten tekijöiden lisäksi myös kulttuuri vaikuttaa siihen, mitä ja miten pojat lukevat. Lahelman (2004) mukaan ympäröivä kulttuurimme antaa pojille ristiriitaista tietoa siitä, mitä heiltä vaaditaan. Yhtäältä vanhemmat odottavat poikien menestyvän koulussa ja elämässä, toisaalta toveripiirissä hyvää koulumenestystä ei pidetä arvossa. Hyvä koulumenestys voi jopa lisätä riskiä joutua kiusatuksi. Yhteiskunnan koulukeskustelu lähtee edelleen usein ”poikien terveestä laiskuudesta”, johon kuuluu se, etteivät pojat saa hyviä numeroita, kirjoita pitkiä aineita tai lue paljon. Toisin sanoen ”terve laiskuus” auttaa poikaa selviämään toveripiirissään joutumatta kiusatuksi. (Lahelma, 2004, 58.) Myös Sinkkonen (2005) arvelee, että liian suuri innostus kirjallisuutta kohtaan voi johtaa leimatuksi tulemiseen ja siihen, että poika menettää asemansa poikajoukossa (Sinkkonen, 2005, 162). Lukemisen sijaan pojat saattavat harrastaa jotain muuta, joka on toveripiirissä hyväksyttävämpää ja maskuliinisemmaksi koettua.

Millard (1997) pitää tyttöjen ja poikien välistä erontekoa seurauksena lapsia ympäröivän maailman stereotyyppisistä sukupuolirooleista. Lapset mukauttavat käyttäytymistään sen mukaan, miten ympärillä olevat ihmiset, niin aikuiset kuin ikätoveritkin, odottavat heidän käyttäytyvän. Poikien ja tyttöjen roolit nähdään erilaisina (Millard, 1997, 19), eikä kirjallisuuden lukeminen sovi poikien rooliin yhtä hyvin kuin tyttöjen.

2.5 Uusi lukijasukupolvi?

Vaikka paljon puhutaankin siitä, että pojat ovat heikkoja lukijoita eivätkä lue tarpeeksi, on asialla myös kääntöpuoli. Merisuo-Stormin (2006) mukaan suomalaiset pojat lukevat tosiasiaissa paremmin kuin pojat monessa muussa OECD-

maassa ja jopa paremmin kuin joidenkin OECD-maiden tytöt. Suomessa tyttöjen ja poikien välinen suuri ero johtuu pikemminkin tyttöjen yliveraisuudesta kuin poikien erityisen huonosta lukutaidosta. (Merisuo-Storm, 2006, 112; ks. myös Linnakylä et al, 2002, 74.) Lahelma (2009) kritisoikin sitä, että usein poikien koulumenestystä koskevissa keskusteluissa pojista puhutaan yhtenäisenä kategoriana, jota verrataan tyttö-kategoriaan, ja kategorioiden väliltä etsitään eroja. Tällöin yksilöiden väliset erot jäävät piiloon ja syntyy vaikutelma siitä, että sukupuoli on osaamisen erottava tekijä, vaikka osaamisvaihtelua on sukupuolten sisälläkin runsaasti, sekä tytöillä että pojilla. (Lahelma, 2009, 139.)

Kun puhutaan lukemisesta, on myös määriteltävä se, mitä sillä ylipäätään tarkoitetaan. Lehtonen (2001) ajattelee, että huoli lukuharrastuksen vähenemisestä saattaa oikeasti olla huolta perinteisen kirjallisuuskäsityksen muuttumisesta. Perinteisesti kirjallisuudesta saatavia kokemuksia ja elämyksiä on nykyään mahdollista saada niin mainoksista, elokuvista kuin laululyriikoistakin. Koko ajan enemmän medioituva maailma muuttaa painetun sanan asemaa, eikä se ole enää niin itsestään selvästi hallitsevassa roolissa kuin aikaisemmin (Lehtonen, 2001, 20, 24.) Myös Marsh (2003) esittää, että teknologian kehittymisen myötä lasten päivittäin käyttämien tekstien kenttä laajenee jatkuvasti. Erilaisilla tekstien muodoilla on myös paljon yhteyksiä toisiinsa. Lapset voivat kokea saman tarinan eri muodoissa, esimerkiksi elokuvana, sarjakuvana ja videopelinä, kun tarinan hahmot ja juonenkulku ovat jo ennalta tuttuja. (Marsh, 2003, 63.)

Pojat siis saattavat olla hyvinkin aktiivisia lukijoita, mutta heidän lukemistonsa ei koostu perinteisistä kirjoista. Esimerkiksi virtuaalimaailmaan, jossa moni poika on aktiivinen toimija, liittyy paljon lukemista. Sinkkosen (2005) mukaan tietokonepelit sisältävät paljon samoja elementtejä kuin kirjatkin: niissä on usein kaavamainen juoni, seikkailuja, taisteluja, tehtävistä suoriutumista ja lopulta hyvän voitto pahasta. Lieneekin mahdollista, että poikien lukuharrastuksen väheneminen selittyy osittain tietokonepelien kasvavalla suosiolla. (Sinkkonen, 2005, 170). Myös muut harrastukset kuin tietokonepelit saattavat viedä lukemiselta aikaa: Laaksosen (2009) haastatteleminen poikien mukaan pojilla on tyttöjä enemmän erilaisia harrastuksia, minkä vuoksi heillä ei jää lukemiselle aikaa (Laaksonen, 2009, 92).

3 Lukeminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Tässä luvussa käsitellään lukemista ja kirjallisuuden opettamista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tarkastelun painopiste on syksyllä 2016 käyttöön otettavissa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta luvussa viitataan myös aikaisempiin opetussuunnitelmien perusteisiin, erityisesti vielä voimassaoleviin vuoden 2004 perusteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista käytetään lyhennettä POPS. POPS2014 perustuu uusimpaan tutkimustietoon ja antaa koulujen kirjallisuudenopetukselle suunnan syksystä 2016 lähtien, joten sen käsittely on tarpeellista myös tämän tutkimuksen kannalta. Lisäksi siinä on paljon yhteneväisyyksiä kouluissa vielä käytössä olevan POPS2004:n kanssa.

POPS2014:ssa luokka-asteet on jaettu kolmeen eri ryhmään: vuosiluokat 1-2, vuosiluokat 3-6 ja vuosiluokat 7-9, ja tässä luvussa keskitytään pääosin POPS2014:n kuvauksiin vuosiluokista 1-6. POPS2004:n vuosiluokkakuvauksista tässä huomioidaan kaikki, sillä vuosiluokat on jaettu eri tavalla kuin uudemmassa POPS2014:ssa: vuosiluokkiin 1-2, 3-5 ja 6-9.

Läpi POPS2014:n punaisena lankana kulkee oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppilaan tulee itse asettaa itselleen oppimistavoitteita ja reflektoida oppimistaan. Oppimisprosessia ja oppilaan oppimismotivaatiota ohjaavat esimerkiksi oppilaan kiinnostuksenkohteet. (POPS2014, 17.) Eroa POPS2004:n oppimiskäsitykseen ei juuri ole: myös POPS2004:ssa oppilas nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana, joka aiempien kokemustensa ja tietojensa perusteella käsittelee opittavaa ainesta (POPS2004, 18).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa korostetaan opittavien asioiden merkityksellisyyttä oppilaille ja oppilaiden osallistamista oppimiseensa. Oppilaiden kiinnostusta tulee vahvistaa antamalla heille mahdollisuus toimia itse aktiivisesti ja tehdä omia valintoja sekä ottamalla opetuksessa huomioon oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset. (POPS2014, 104, 160.) Tämä on uutta, sillä POPS2004:ssa

mainitaan ainoastaan se, että opetuksen tulee perustua oppilaiden kielellisiin taitoihin ja kokemuksiin (POPS2004, 46), eikä oppilaiden osallistamista ja asioiden merkityksellisyyttä oppilaille korosteta samoin kuin POPS2014:ssa.

POPS2004:ssa on seitsemän eheyttävää aihekokonaisuutta, joista lähimpänä kieleen ja kirjallisuuteen liittyvät kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden sekä viestinnän ja mediataidon kokonaisuudet (POPS2004, 38–40). POPS2014:ssa kokonaisuuksia on muokattu ja nimetty uudelleen laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksiksi. Laaja-alaisen osaamisen tarve on lisääntynyt maailman muuttuessa, ja osaamiseen vaikuttavat paitsi oppilaan omaksumat tiedot ja taidot, myös asenteet, arvot ja tahto toimia (POPS2014, 20). Lukemiseen ja kirjallisuuteen laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista liittyvät kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun kokonaisuus (L2) sekä erityisesti monilukutaidon kokonaisuus (L4). Kulttuurisen osaamisen kokonaisuuden mukaan oppilaita tulee ohjata tunnistamaan ympäristön kulttuurisia merkityksiä sekä rakentamaan omaa kulttuuri-identiteettiään. Oman kulttuuriperinnön sekä kielellisten ja kulttuuristen juurien arvostaminen on tärkeä tavoite. (POPS2014, 21.) Kirjallisuus muodostaa kulttuuri-identiteetin yhden osa-alueen, ja on siten merkittävä osa kulttuurisen osaamisen kokonaisuutta.

Toinen lukemiseen ja kirjallisuuteen erityisen tiiviisti liittyvä laaja-alainen osaamiskokonaisuus POPS2014:ssa on monilukutaidon kokonaisuus, joka liittyy läheisesti nyky-yhteiskunnan kirjajaan tekstikenttään. Käsitteenä monilukutaidolla tarkoitetaan ”erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään” (POPS2014, 22). Monilukutaito pitää sisällään laaja-alaisen käsityksen teksteistä: teksteillä tarkoitetaan niin sanallisia, kuvallisia, auditiivisia, numeerisia kuin kinesteettisiäkin symbolijärjestelmiä sekä niiden yhdistelmiä. (mp.)

Opetussuunnitelman sisällään pitämä tekstikäsitys ei siis rakennu enää pelkästään perinteisten painettujen ja kirjallisten tekstien varaan, vaan se pitää sisällään monimediaistuvan maailman lukemattomat tekstin mahdollisuudet. Merisuo-Stor-

min ja Soinisen (2014) mukaan hyvä lukutaito onkin nykypäivän digitalisoituneessa maailmassa tärkeämpi kuin koskaan (Merisuo-Storm & Soininen, 2014, 122). Kauppinen (2010) esittää kritiikkiä aikaisempien opetussuunnitelmien yksipuolisesta tekstikäsitelmästä, joka on ohjannut oppilaita kohti tietynlaista koulua ja opiskelulukemista (Kauppinen, 2010, 260). POPS2014:n laajentunut tekstikäsitelmä toisaalta mahdollistaa ja toisaalta velvoittaa huomioimaan kirjallisuudenopetuksessa monipuolisesti erilaisia tekstejä, eikä keskittyminen pelkästään perinteisiin teksteihin ole enää mahdollista.

Monilukutaidon vaatimus velvoittaa lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen koskemaan koko koulua, eikä pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja, kuten Sinko (2013) toteaa. Lukutaidon käsite ei monilukutaidon myötä enää tarkoita pelkkää lukemisen taitoa, vaan se pitää laajentaa koskemaan tekstien ymmärtämisen lisäksi myös tekstien tuottamista. Nykyiset monikanavaiset eli multimodaaliset tekstit vaativat myös erilaisia tekstien tuottamisen tapoja. Niinpä monilukutaito ei olekaan pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen vastuulla, vaan liittyy läheisesti kaikkiin oppiaineisiin, sillä jokaisella oppiaineella on omat käsitteensä ja tapansa tuottaa tekstiä. (Sinko, 2013.)

Paitsi laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia ja monilukutaidon mukanaan tuomaa laajentunutta tekstikäsitelmää, POPS2014:ssä korostetaan oppilaiden omaa kokemusmaailmaa opetuksen lähtökohtana. Se nousee esiin myös monilukutaidon tavoitteessa käyttää opetuksessa oppilaille merkityksellisiä ja autenttisia tekstejä. Tällä tavoitellaan tilannetta, jossa oppilailla on mahdollisuus hyödyntää opiskelussaan omia vahvuuksiaan ja itseään kiinnostavia sisältöjä. (POPS2014, 23.) Gambrellin (1996) mukaan oppilaan mahdollisuus valita lukemansa lisääkin lukumotivaatiota ja lukemisesta nauttimista (Gambrell, 1996, 21).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen perustehtävä POPS2004:n mukaan on herättää oppilaan kiinnostus kieleen, kirjallisuuteen ja vuorovaikutukseen (POPS2004, 46). POPS2014:ssä kirjallisuudenopetukselle määritellään erikseen oma tehtävä: lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen sekä eettisen kasvun tukeminen (POPS2014, 104, 160). POPS2014:ssä

vuosiluokkien 1-2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa korostetaan monipuolista teksti- ja kieliympäristöä oppimisympäristönä, ja sitä, että oppilaiden saatavilla olisi paljon heitä kiinnostavaa kirjallisuutta ja monimuotoisia tekstejä (POPS2014, 104). Vuosiluokilla 3-6 tavoitteena on edellä mainittujen lisäksi hyödyntää opetuksessa oppilaiden itse valitsemia kirjoja ja muita monimuotoisia tekstejä, mutta myös laajentaa heidän lukukokemuksiaan esittelemällä uusia tekstityyppejä (POPS2014, 161).

Kauppinen (2010) ja Niemi (2001) korostavat sitä, että oppilaiden mahdollisuus hyödyntää koulussa omaa vapaa-ajan tekstimaailmaansa ja osallistua kouluissa luettavan kirjallisuuden valintaan saattaa olla keinona motivoida oppilasta harjoittelemaan tekstien käyttöä laajemminkin. Tutut tekstit tarjoavat opetukselle valmiita tarttumapintoja. (Kauppinen, 2010, 291–292; Niemi, 2001, 48; ks. myös Merisuo-Storm, 2006, 123.) POPS2014 onkin monella tavalla vastaus Kauppisen esittämään kritiikkiin, jonka mukaan oppilaiden omat tekstiympäristöt ovat jääneet liiaksi katveeseen opetussuunnitelmissa (Kauppinen, 2010, 261), sillä POPS2014:ssa korostetaan oppilaiden itse valitsemia tekstejä opetuksen lähtökohtana.

POPS2014:ssa on yhteisöllinen ja funktionaalinen näkemys kielestä. Tällä tarkoitetaan sitä, että kielen rakenteita opiskellaan kullekin ikäkaudelle tyypillisten tekstilajien ja kielenkäyttötilanteiden yhteydessä. (POPS2014, 104, 160.) Kauppinen (2010) puolestaan käyttää funktionaalisen lukemisen käsitettä puhuessaan aikaisemmista opetussuunnitelmista. Tällä hän tarkoittaa lukemisen tarkastelua siitä näkökulmasta, millaisia lukutilanteita lukija omassa arjessaan kohtaa ja miten hän niissä tilanteissa toimii. Näkemyksen mukaan lukutaidolle asetettavat vaatimukset siis vaihtelevat tilanteen mukaan, ja lukutaito myös kehittyy jatkuvasti, koska se on sidoksissa niihin ympäristöihin, joissa lukija toimii. (Kauppinen, 2010, 133.) Kauppisen näkemys funktionaalisesta lukemisesta on nähtävillä myös POPS2014:ssa, jossa erilaiset tekstiympäristöt korostuvat.

POPS2014 määrittelee äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yleistäväksi oppilaiden ohjaamisen kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuu-

rista. Kirjallisuuden opetuksen erityistehtävänä pidetään lukemiseen innostamista ja elämysten saamista, ja opetuksen tulisi lähteä oppilaille merkityksellisistä asioista. (POPS2014, 103–104, 160.) Kirjallisten elämysten saaminen sekä kulttuurintuntemus näyttävätkin korostuvan opetussuunnitelmatekstissä. Sinko (2001) puolestaan perustelee kirjallisuudenopetuksen tärkeyttä psykologisilla näkökulmilla: lukeminen kasvattaa hänen mukaansa empatiakykyä ja pitkäjänteisyyttä sekä kehittää ajattelun taitoja (Sinko, 2001, 9). Myös Kauppinen (2008) nostaa esiin samankaltaisen näkökulman perustellessaan kirjallisuudenopetuksen merkityksellisyyttä ja toteaa lukemisen auttavan lukijaa ymmärtämään oman elämänsä kokemuksia (Kauppinen, 2008, 272).

Kauppinen (2008) mukaan koulujen tehtävä on kasvattaa lapsia kohti tieteellistä ja loogista ajattelua. Pelkän tieteellisen ajattelun korostamisessa on kuitenkin hänen mielestään myös vaaransa: se jättää varjoonsa analogisen ajattelun ja päätelytaitojen kehittymisen, jotka kuitenkin ovat tärkeitä arki- ja työelämän kannalta. Ratkaisuna tähän Kauppinen näkee kirjallisuuden ja sen opetuksen, joka ”näyttää miten elämä menee”. (Kauppinen, 2008, 285–286.) Myös Kajannes (2011) korostaa, ettei pelkkä asiantietojen oppiminen riitä, vaan tarvitaan myös elämyksiä, tunteita ja taitoja, joita kirjallisuus tarjoaa. Nimenomaan kaunokirjallisuuden lukeminen palvelee oppijan emotionaalista ja sosiaalista kasvua, kehittää kielitajua, mielikuvitusta ja ajattelua sekä muistuttaa empaattisuudesta, eettisyydestä ja vastuunkantamisesta. Luettujen teosten tarkastelu auttaa oppilasta hahmottamaan myös omaa elämää, itseä ja toisia ihmisiä sekä näiden välisiä suhteita. Lisäksi kirjallisuus osana äidinkielen oppiainetta lisää sivistyksellistä ja yhteiskunnallista tasa-arvoa ja näin ennaltaehkäisee sosiaalista syrjäytymistä. (Kajannes, 2011, 33–34; ks. myös Linnakylä, 2002, 141–142.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen vastuulla on edellä mainittujen ihmisenä kasvun ja elämysten saamisen lisäksi myös auttaa oppilaita rakentamaan omaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiään monikulttuurisessa ja median täyttämässä yhteiskunnassa. Monikulttuuristuvassa maailmassa nimenomaan kirjallisuuden ja sen opetuksen nähdään toisaalta yhdistävän oppilaan omaan kulttuuriinsa ja toisaalta avartavan tämän käsityksiä muista kulttuureista. (POPS2014, 104, 160.)

Myös monilukutaidon kuvauksessa kulttuurinen moninaisuus nousee esiin: monilukutaidon osaaminen on oppilaille väylä tulkita maailmaa ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta. Oppimateriaaleina tulisi käyttää ilmaisultaan monimuotoisia tekstejä ja mahdollistaa oppilaille niiden kulttuuristen yhteyksien ymmärtäminen. (POPS2014, 22–23.) Kauppisen (2010) näkemys siitä, että koulun lukemisen opetuksella on niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta kauaskantoisia seurauksia, korostuu nykyisessä monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Koulu ohjaa oppilaita yhteiskunnan erilaisiin tapoihin käyttä kieltä, puhua ja kirjoittaa, muodostaa merkityksiä ja jäsentää kokemuksia. (Kauppinen, 2010, 13.)

Lapsen ensimmäisten kouluvuosien päätavoite on lukemaan oppiminen, sillä lukutaito on perusedellytys kaikelle muulle kouluoppimiselle (Merisuo-Storm & Soinen, 2014, 122). Vuosiluokilla 1-2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tarkoituksena onkin luoda perusta oppilaiden luku- ja kirjoitustaidolle sekä kehittää lukemisen perustaitoja, ja tässä apuna käytetään runsaasti oppilaita kiinnostavaa kirjallisuutta (POPS2004, 47; POPS2014, 104, 106). Lisäksi POPS2014:ssä tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kiinnostusta kaunokirjallisuutta ja muita monimuotoisia tekstejä kohtaan. Oppilaiden saatavilla tulee olla runsaasti erityyppisiä tekstejä, ja myös opetuksessa hyödynnetään ikätasolle ominaisia moninaisia tekstityyppejä, kuten pelejä, elokuvia, lehtiä ja lastenkirjoja. (POPS2014, 104.)

POPS2014:n mukaan luokilla 3-6 tekstien kenttää on tarkoitus laajentaa yhä monimuotoisemmaksi (ks. myös POPS2004, 49, 54), ja edelleen opetuksessa hyödynnetään myös oppilaiden oman kiinnostuksen kohteena olevia kirjoja. Opetuksen tavoitteena nähdään myös 3-6 luokilla oppilaiden kiinnostuksen herättäminen kieleen ja lukuharrastukseen sekä elämysten tarjoaminen, mutta myös välineiden antaminen näihin tavoitteisiin. Oppilaiden omaehtoinen lukeminen on tärkeä opetuksen tavoite, jota käytetään apuna myös arvioinnissa. (POPS2014, 161.)

Hyvän osaamisen ja arvosanan kahdeksan kriteereissä kuudennen luokan päätösarvioinnissa kiinnitetään huomiota muiden arviointikriteerien ohella myös lukemiseen ja lukuharrastuneisuuteen. Arvosanan kahdeksan saaminen vaatii oppilaalta mm. monimuotoisten tekstien sujuvaa lukemista, lapsille ja nuorille suunnatun kirjallisuuden tuntemusta, sovittujen kirjojen lukemista ja niistä keskustelua

sekä kykyä kertoa itseään kiinnostavasta media- ja kulttuuritarjonnasta. (POPS2014, 165–166.) Myös POPS2004:ssa annetaan kriteerit arvosanalle kahdeksan yhdeksännen luokan päättyessä, ja arvosanan saaminen edellyttää oppilaalta muun muassa erilaisten tekstityyppien lukemista ja taitoa löytää itseä kiinnostavaa kirjallisuutta (POPS2004, 57).

Koulujen kirjallisuudenopetuksen historiaa tarkastellessa huomataan, että sekä POPS2004 että POPS2014 ovat sekoitus uutta ja vanhaa. Rikama (2011) jakaa koulujen kirjallisuudenopetuksen historian neljään erilaiseen kauteen. 1900-luvun alun aina vuosisadan puoliväliin saakka hän nimeää kansalliseksi kirjallisuudenopetukseksi, jolloin kirjallisuus ja sen opettaminen toimivat kansakunnan rakentamisen välineenä. 1960–1980-luvuista hän puhuu reseptioestetiikan kautena, koska silloin opetuksen päähuomio kiinnittyi lukijaan kirjallisuuden vastaanottajana. Kirjallisuudenopetuksen päätavoitteena oli tarjota oppilaille runsaasti monipuolisia lukukokemuksia ja näin tukea heidän kehitystään. Aikaa 1980-luvulta vuoteen 1994 Rikama kutsuu kirjallisuudenopetuksen systemoitumisen kaudeksi, jolloin aiempi hajallaan ollut kirjallisuudenopetus sai tuekseen mm. oppikirjoja. Vuodesta 1994 alkoi puolestaan erikoistumisen kausi kirjallisuuden opetuksessa, kun opetusajan väheneminen pakotti opettajia rajaamaan opetustaan entistä enemmän. (Rikama, 2011, 24.)

Rikaman kirjallisuudenopetuksen tarkastelu ei yllä 2000-luvulle saakka, mutta vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien perusteissa voidaan nähdä piirteitä Rikaman esittämästä 1960–1980-lukujen reseptioestetiikan kaudesta, sillä oppijan ja lukijan merkitystä korostetaan 2000-luvulla taas aiempaa enemmän (POPS2004, 18, 46; POPS2014, 17, 104, 160).

4 Lukeminen PISA- ja PIRLS-tutkimusten valossa

Suomalaisten lasten ja nuorten lukutaitoa ja lukuharrastuneisuutta on mitattu PISA- ja PIRLS-tutkimuksissa. Peruskoulunsa päättävien yhdeksäsluokkalaisten osaamista eri aihealueissa mitataan joka kolmas vuosi PISA (Programme for International Student Assessment) -tutkimuksessa, johon osallistuvat kaikki OECD-maiden nuoret. Lukutaito on ollut PISA-tutkimuksen pääarviointialueena kahdesti: vuosina 2000 ja 2009 (Arffman & Nissinen, 2015, 31). Neljäsluokkalaisten lukutaitoa puolestaan selvitetään joka viides vuosi toteutettavassa PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) -tutkimuksessa, jossa Suomi oli ensimmäisen kerran mukana vuonna 2011 (Kupari et al, 2012, 5).

Lukutaito (reading literacy) määritellään PISA-tutkimusten yhteydessä tietoyhteiskunnassa toimivaksi ja elinikäistä oppimista edistäväksi taidoksi. Sitä arvioidaan erilaisin tehtävin, joihin sisältyy luetun ymmärtämistä ja tulkintaa sekä kriittistä pohdintaa. Tehtävät on jaettu mittaamaan lineaaristen ja epälineaaristen tekstien ja dokumenttien osaamista. Lineaarisesti etenevillä teksteillä tarkoitetaan muun muassa kaunokirjallisuutta ja mielipidekirjoituksia, ja epälineaarisilla dokumenteilla esimerkiksi kartoja, taulukoita ja lomakkeita. (Linnakylä, 2004a, 75–76.) PIRLS-tutkimuksessa lukutaito puolestaan määritellään ”valmiudeksi ymmärtää ja käyttää niitä kirjoitetun tekstin muotoja, joita yhteiskunta edellyttää ja/tai yksilö arvostaa” (Kupari et al, 2012,7), ja sitä arvioidaan sekä tietoa että kaunokirjallisiin teksteihin pohjautuvien tehtävien avulla (mp).

Seuraavaksi esitellään PISA 2000 - ja PISA 2009 -tutkimuksien sekä PIRLS 2011 -tutkimuksen tuloksia lukutaidon ja lukuharrastuneisuuden osalta.

4.1 PISA 2000

Ensimmäisen PISA-tutkimuksen pääkohteeksi valittiin lukutaito, jota pidetään ihmisen henkisen kasvun ja yhteiskunnan kilpailukyvyyn perustavanlaatuisena ra-

kentäjänä. Tasa-arvoisen, vankan ja monipuolisen lukutaidon ajatellaan parantavan nuorten mahdollisuuksia menestyä jatko-opinnoissa, työllistyä ja tulla yhteiskunnan aktiivisiksi toimijoiksi. (Linnakylä, Sulkunen & Arffman, 2004). Hyvä peruslukutaito on myös edellytys akateemiselle osaamiselle, sillä se muodostaa Kuparin ym. (2012) mukaan oppimisen pohjan lähes kaikille oppiaineille, tukee elinikäisen oppimisen tavoitetta ja on keskeisessä roolissa myös monissa vapaaajan aktiviteeteissa (Kupari et al, 2012, 7). PISA 2000 -tutkimuksessa suomalaisten nuorten lukutaito osoittautui OECD-maiden parhaaksi ja kansainvälisesti verrattuna melko tasaiseksi. Sukupuolten välinen osaamisero kuitenkin oli tutkimukseen osallistuneiden maiden suurin. (Linnakylä & Sulkunen, 2002, 22.)

Sukupuoliero oli nähtävissä kaikissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. Suomessa se oli kuitenkin kaikkein suurin, ja tätä Linnakylä ym. (2002) pitää suurena uhkana sukupuolten tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien takaamiselle. Suurimmillaan ero tyttöjen ja poikien suoriutumisessa oli luetun pohdintaa ja arviointia, kaunokirjallisten tekstien lukemista ja kirjallista argumentaatiotaitoa vaativissa tehtävissä. Sukupuoliero ei kuitenkaan kerro vielä kaikkea: vaikka suomalaispojat pärjäsivätkin selvästi suomalaistyttöjä huonommin, saivat he silti parhaan tuloksen kaikista OECD-maiden pojista, ja selviytyivät jopa paremmin kuin monen osallistujamaan tytöt. Tästä voidaan tehdä se johtopäätös, että suuri ero suomalaisten tyttöjen ja poikien lukutaidossa ei oikeastaan johdu poikien huonosta, vaan tyttöjen erinomaisesta menestyksestä. (Linnakylä et al, 2002, 74,79,87; ks. myös Merisuo-Storm, 2006, 112.)

PISA 2000 -tutkimuksessa arvioitiin lukutaidon lisäksi myös nuorten lukuharrastusta ja lukemisaktiivisuutta. Lukuharrastus onkin Linnakylän (2002) mukaan jo itsessään tärkeä opiskelutavoite. Erityisesti kaunokirjallisuuden lukemisella nähdään olevan monia hyötyjä: se rikastaa lukijansa ajattelua ja mielikuvitusta, lisää tietoja ja kulttuurituntemusta sekä vahvistaa lukijansa identiteettiä. (Linnakylä, 2002, 141–142; ks. myös Kajannes, 2011, 33–34.) PISA 2000 -tutkimuksen mukaan 78 % suomalaisista nuorista lukee päivittäin ainakin jonkin verran omaksi ilokseen. Sukupuolierot lukuharrastajissa ovat kuitenkin suuret. Tytöistä 62 % lukee päivässä vähintään puoli tuntia, pojista saman tekee 34 %. Pojista 35 % ilmoittaa, ettei lue lainkaan, ja tytöillä vastaava luku on 10 %. (Linnakylä, 2002,

141–142.) Suomalaisen tyttöjen ja poikien suosikkiteksteissä on PISA 2000 -tutkimuksen mukaan sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Tytöt ja pojat lukevat yhtä paljon sanomalehtiä, sähköposteja ja verkkosivuja. Tyttöjen lukemistoon kuuluvat näiden lisäksi erilaiset aikakauslehdet ja kaunokirjallisuus, kun taas pojat lukevat enemmän sarjakuvia ja tietokirjallisuutta. (Sulkunen, 2004, 10.)

Kun PISA 2000 -tutkimuksen tuloksia tarkastellaan lineaaristen ja epälineaaristen dokumenttien osaamisen kautta, huomataan, että suomalaisnuoret hallitsivat epälineaariset tekstit lineaarisia paremmin. Tulos on Linnakylän (2004a) mukaan yllättävä, sillä kouluissa kiinnitetään erityistä huomiota juuri lineaarisesti etenevien kaunokirjallisten tekstien opetukseen. Suomalaispojilla oli kuitenkin ongelmia näiden tekstien osaamisesta vaativissa tehtävissä. Yllättävän tuloksen perusteella voidaankin todeta, että suomalaisnuoret osaavat lukea ja tulkita myös koulumaailman ulkopuolisia tekstejä (Linnakylä, 2004a, 83, 86–87; Sulkunen, 2011, 43), ilmeisesti pojat jopa paremmin kuin koulumaailmaan kuuluvaa kaunokirjallisuutta.

4.2 PISA 2009

Suomalaisnuoret pitivät myös PISA 2009 -tutkimuksessa kiinni lukutaidon huippuosaamisestaan ja sijoittuivat OECD-maiden kärkisijalle (Sulkunen et al, 2010, 13). Hyvästä sijoituksesta huolimatta lukutaidon kehityssuunta on Sulkusen ym. (2010) mukaan huolestuttava, kun vertaillaan vuosien 2000 ja 2009 PISA-tutkimusten tuloksia. Lukutaidon kansallinen keskiarvo on laskenut, mutta erityisen huolen aiheuttaa heikkojen lukijoiden määrän lisääntyminen (seitsemästä prosentista kahdeksaan prosenttiin) ja vastaavasti erinomaisten lukijoiden määrän vähentyminen (kahdeksastatoista viiteentoista prosenttiin). Erikseen määriteltyistä lukutaidon osa-alueista tiedonhaun osaaminen sekä luetun ymmärtäminen ja tulkinta ovat seurantavuosien välillä laskeneet niin paljon, että muutokset ovat tilastollisesti merkittäviä. (Sulkunen et al, 2010, 23–24.)

Sukupuoliero lukutaidossa on nähtävissä myös PISA 2009 -tutkimuksen tuloksissa, ja Suomessa ero tyttöjen hyväksi on edelleen OECD-maiden suurin. Kouluvuosi muuttetut lukutaitopisteet osoittavat, että peruskoulunsa päättävät tytöt ovat lukutaidossa jopa puolitoista kouluvuotta poikia edellä. Lukutaidon eri suoritustasoilla suomalaisten tyttöjen ja poikien välinen ero korostuu entisestään, sillä heikoista lukijoista enemmistö on poikia, ja vastaavasti erinomaisissa lukijoissa tyttöjen osuus on suurempi. (Sulkunen et al, 2010, 29, 32.)

Uutena kohteena PISA 2009 -tutkimuksessa mitattiin, kuinka hyvin osallistujat osasivat erilaisia lukustrategioita. Tutkimuksessa arvioitiin paitsi osallistujien tietoisuutta erilaisista strategioista, myös lukutaidon ja lukemisstrategioiden hallinnan välistä yhteyttä. Suomalaisnuorten tietous tehokkaista luetun ymmärtämisen ja muistamisen strategioista sijoittui tutkimuksessa OECD-maiden keskiarvon tienoille. Tehokkaiden lukustrategioiden hallinnan ja lukutaidon välinen yhteys osoitettiin tutkimuksen mukaan vahvaksi, ja parhaiten lukemisstrategiat hallitsevilla nuorilla oli myös paras lukutaidon keskiarvo. Uutena PISA 2009 -tutkimuksessa arvioitiin lisäksi myös lukemiseen sitoutumista, jolla tarkoitetaan sitä, osaako lukija arvostaa lukemista ja kuuluuko lukeminen hänen päivittäiseen elämäänsä. Suomessa tytöt olivat selvästi sitoutuneempia lukemiseen kuin pojat ja sukupuolten välinen ero oli tässäkin yksi osallistujamaiden suurimmista. (Sulkunen et al, 2010, 49–53.)

PISA 2009 -tutkimus kertoo, että OECD-maissa keskimäärin 37 % nuorista ei lue ollenkaan omaksi ilokseen. Suomessa vastaava luku oli 33 %, eli hiukan kansainvälisen keskiarvon alapuolella. Sukupuolten välinen ero on kuitenkin myös tässä selkeä: tytöistä 19 % ja pojista 47 % ei lue omaksi ilokseen. (Sulkunen et al, 2010, 55.) Vastaavat luvut vuoden 2000 PISA-tuloksissa ovat 10 % (tytöt) ja 35 % (pojat) (Linnakylä, 2002, 152), joten tässä suhteessa on havaittavissa selkeää lukuharrastuksen vähenemistä.

Suomalaistytöt lukevat PISA 2009 -tutkimuksen mukaan poikia monipuolisemmin erilaista kirjallisuutta. Kansainvälisesti tarkasteltuna monipuolinen lukeminen ei Sulkusen ym. (2010) mukaan korreloi lukutaitoon, mutta Suomessa lukutaidon ja

monipuolisen lukemiston välinen yhteys näyttää kuitenkin vahvalta. Kaikki lukeminen ei vaikuta lukutaitoon yhtä paljon, mutta esimerkiksi kaunokirjallisuuden lukemisen ja lukutaidon yhteys on vahva. Myös verkkotekstit, joita suomalaispojat lukivat tyttöjä aktiivisemmin, korreloivat lukutaidon kanssa, mutta yhteys näyttää selvästi heikommalta kuin perinteisten tekstien kohdalla. (Sulkunen et al, 2010, 55, 57, 59.)

4.3 PIRLS 2011

Molemmat lukutaitoa pääkohteenaan arvioineet PISA-tutkimukset kertovat, että suomalaisten yhdeksäsluokkalaisten lukutaito on OECD-maiden paras. Sama tulos on nähtävillä myös neljäsluokkalaisten lukutaitoa mittaavan PIRLS-tutkimuksen tuloksista: suomalaisten neljäsluokkalaisten lukutaito on tutkimukseen osallistuneista 45 maasta toiseksi paras, ja oppilaiden osaamisen välinen vaihtelu on Suomessa suhteellisen pientä (Kupari et al, 2012, 17). Tutkimuksessa lasten lukutaito jakautui neljälle eri suoritustasolle (erinomainen, korkea, tyydyttävä ja heikko) kokeesta saadun pistemäärän mukaisesti. Suomalaislapsista 18 % saavutti erinomaisen lukutaidon tason ja yli 60 % korkean lukutaidon tason. Vähintään tyydyttävälle taitotasolle ylsi 92 % ja heikollekin tasolle lähes jokainen lapsi (99 %). (emt, 20–21.)

PIRLS 2011 -tutkimuksessa lukeminen jaettiin kahteen erilaiseen tyyppiin sen mukaan, mitä tarkoitusta varten luetaan. Nämä ovat lukeminen kaunokirjallisen kokemuksen saamista varten ja lukeminen tiedonhankintaa varten, ja ne kattavat suurimman osan kaikista teksteistä, joita neljäsluokkalaisten lukevat koulussa ja vapaa-ajallaan. Suomalaislapset lukivat yhtä hyvin molempia tarkoituksia mittaavia tekstejä, ja kaunokirjallisuuden lukemisessa he olivat tutkimuksen parhaita. (Kupari et al, 2012, 22.)

Paitsi lukutaitoa, PIRLS 2011 -tutkimuksessa mitattiin myös koululaisten asennoitumista lukemista kohtaan. Lukemisesta ilmoitti pitävänsä 26 % suomalaislapsista ja hyvä lukumotivaatio oli 59 prosentilla. Kansainvälisesti tarkasteltuna

Suomi sijoittui asennetta mittaavissa kysymyksissä kansainvälisen keskitason tuntumaan ja sen alapuolelle. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa maissa lukemisesta pitävien määrä oli lähes sama kuin Suomessa, 28 %. Sen sijaan lukumotivaatio jäi Suomessa kansainvälisen keskitason (74 %) alapuolelle (Kupari et al, 2012, 42; 44–45.) Näistä tuloksista huomataan, että lukeminen ei ole neljäsluokkalaisten suosiossa, kun heistä vain noin neljännes ilmoittaa pitävänsä lukemisesta. Hyvä lukumotivaatio on kuitenkin yli puolella, kansainvälisesti tarkasteltuna lähes kolmella neljäsosalla, eli ilmeisesti myös suuri osa lukemiseen negatiivisesti suhtautuvista lapsista saadaan kuitenkin motivoitua lukemisen pariin jollakin tavalla.

Suomalaistytöt ovat loistaneet molemmissa lukutaitoa mittaavissa PISA-tutkimuksissa, ja niin on myös PIRLS 2011 -tutkimuksen kohdalla. Vaikka sekä suomalaistytöt että -pojat sijoittuivat tuloksissa neljän parhaan joukkoon kaikilla tutkimuksen osa-alueilla (yleistulokset, kaunokirjallisuuden lukeminen, tietokirjallisuuden lukeminen), ja vaikka tyttöjen poikia parempi osaaminen on tutkimusten valossa lähes universaali ilmiö, on sukupuoliero Suomessa suurempi kuin kansainvälinen keskitaso myös neljäsluokkalaisten kohdalla. (Kupari et al, 2012, 65.)

4.4 Yhteenveto

Lukutaito käsitteenä ei ole aivan yksiselitteinen. Perinteisesti sitä on pidetty mekaanisena perustaitona, joka täytyy omaksua, jotta tekstiä voidaan ymmärtää. Kansainvälisissä lukutaitotutkimuksissa, joita edellä on esitetty, lukutaidolla on kuitenkin tarkoitettu laajemmin niitä taitoja, joita lukijalta nykypäivänä vaaditaan: tiedonhakua, viestintää ja kannanottoa tekstien sisältöihin. Erityisesti PISA-tutkimusten määritelmä lukutaidosta kuvastaa peruskoulunsa päättävien nuorten tulevaisuuden tarpeita niin opintojen kuin myöhemmän työelämänkin kannalta. (Sulkunen, 2011, 42.) Lukutaidon arviointi PISA-tutkimuksissa ei kohdistu pelkästään kouluissa opittuihin taitoihin, vaan lukutaitoa tulee osata soveltaa kulloisenkin kontekstin mukaisesti. PISA-tutkimuksiin valikoidut tekstit ovat nuorille autenttisia: erilaisia tekstejä, joita nuoret arkielämässään kohtaavat. (Sulkunen,

2012, 13–14.) Niinpä tutkimusten mittaama ja kouluissa opetettava lukutaito eivät kaikilta osin ole rinnastettavissa toisiinsa. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman sisältämän monilukutaidon (ks. luku 3) myötä voidaan kuitenkin olettaa, että kouluissa aletaan tarkastella tekstejä laajemmin, myös perinteisten koulutekstien ulkopuolelta.

Kolme edellä esitettyä tutkimusta, PISA 2000, PISA 2009 ja PIRLS 2011, antavat kaikki saman tuloksen siitä, että Suomessa tyttöjen ja poikien välinen osaamisero lukutaidossa on kansainvälisesti vertailtuna suuri. Oppimisen ja sukupuolten välinen tasa-arvo, jota koulutuksen tulisi edistää (POPS2004, 14; POPS2014, 18–19) ei lukutaidon osalta siis toteudu. Sulkusen ym. (2010) mukaan toteutumaton tasa-arvo ja tyttöjen lähes puolentoista kouluvuoden pituinen etumatka lukutaidossa kertovat siitä, ettei poikien lukutaidon kehittämiseksi ole tehty kaikkea mahdollista. Panostaminen poikien lukutaidon kehittämiseen olisi myös väylä nostaa koko Suomen osaamistuloksia, sillä heikoista lukijoista suuri osa on nimenomaan poikia. (Sulkunen et al, 2010, 32.)

Poikien heikommalle menestykselle on esitetty monia mahdollisia syitä. On mahdollista, että koulun yleinen toimintakulttuuri tai lukutaidon arviointitavat eivät kohtaa poikien toimintatapojen kanssa. Myös oppimateriaalit saattavat vaikuttaa poikien menestykseen sitä heikentävästi, jos niissä ei ole otettu huomioon poikien kiinnostuksenkohteita. (Yrjölä, 2004, 18.) Yleisesti sukupuoleen katsomatta suurimpana uhkana lukuharrastuksen katoamiselle pidetään julkisen keskustelun perusteella sosiaalisen median suurta suosiota nuorten keskuudessa. Muihin OECD-maihin verrattuna suomalaisnuoret eivät kuitenkaan käytä sosiaalista mediaa ja viihdy verkossa huomiota herättävän paljon, vaan käyttö on keskitasolla muihin maihin nähden. Aktiivisesti internetissä viihtyvällä on myös keskimäärin parempi lukutaito kuin vähemmän aktiivisilla käyttäjillä. Sähköiset viestimet ja aiheet vaativatkin erilaista lukutaitoa kuin painettu kirja, sillä runsas visuaalisuus helpottaa lukemista sanallisten osuuksien vähentyessä, mutta toisaalta kriittinen lähestymistapa teksteihin korostuu verkkoympäristöissä entisestään. (Sulkunen, 2011, 43.)

Julkisen keskustelun vastaisesti sosiaalinen media ja internet eivät siis välttämättä olekaan syytä lukuharrastuksen vähenemiselle. Ne kuitenkin muuttavat käsitystä lukutaidosta, sillä verkossa vaadittava lukutaito on erilainen kuin mihin on totuttu. Kuten Lehtonen (2001) toteaa, julkisen keskustelun esiintuoma huoli kirjan ja painetun sanan asemasta saattaaakin oikeastaan olla huolta tietynlaisen teksti- ja kirjallisuuskäsityksen tulevaisuudesta (Lehtonen, 2001, 20).

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita alakoulun kolmasluokkalaisten poikien vapaa-ajan lukuharrastusta sekä käsityksiä lukemisesta ja sen tarpeellisuudesta.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia lukemistottumuksia alakoulun kolmasluokkalaisilla pojilla on?
 - a. Kuinka paljon he lukevat muita kuin kouluun liittyviä tekstejä?
 - b. Millaista kirjallisuutta he lukevat?
 - c. Millä perusteella he valitsevat luettavaa?
 - d. Millaisesta lukemiskulttuurista he tulevat?
2. Mitä kolmasluokkalaiset pojat ajattelevat lukemisesta ja sen tarpeellisuu-
desta?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, ja sitä kuvataan seuraavassa pääluvussa.

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimusprosessia ja esitellään aineistonkeruun, aineiston käsittelyn ja analysoinnin vaiheita.

Ennen tutkimusprosessin aloittamista piti löytää kolmannen luokan opettajia, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan luokkansa kanssa tutkimukseen. Lähetin vuoden 2015 tammi-helmikuussa sähköpostia kahdeksalle helsinkiläiskoulun rehtorille ja pyysin välittämään tutkimuspyynnön eteenpäin koulujensa kolmansien luokkien opettajille. Kevätlukukausi osoittautui haasteelliseksi ajankohdaksi tutkimukseen osallistumiselle, mutta maaliskuun alkuun mennessä olin saanut myöntävän vastauksen viideltä kolmannen luokan opettajalta.

Saatuani tarvittavan määrän luokkia osallistumaan tutkimukseen lähetin tutkimuslupahakemuksen Helsingin kaupungin opetusvirastoon. Sain sieltä myöntävän vastauksen maaliskuun lopussa, jolloin pääsin aloittamaan aineiston hankintaprosessin. Samaan aikaan opetusviraston tutkimuslupahakemuksen kanssa lähetin myös tutkimukseen osallistuvien luokkien opettajien kautta oppilaiden vanhemmille lupakyselyn (liite 3), jossa kysyttiin vanhempien suostumusta antaa lapsensa osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen aineiston kerääminen suoritettiin kaksivaiheisesti, ja vanhemmilta kysyttiin erikseen lupa molempiin vaiheisiin osallistumiselle.

6.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahta eri menetelmää hyödyntäen. Luonteva tapa tutkia oppilaiden ajatuksia lukemisesta oli haastattelu, mutta haastateltavien löytäminen ja valitseminen vaati pohjatyötä. Tämän pohjatyön tein kyselylomaketutkimuksella, joka paitsi ohjasi haastateltavien oppilaiden valintaa, myös antoi lisämateriaalia tutkimusta varten. Testasin kyselylomaketta viidellä oppilaalla ennen varsinaista aineistonkeruuta, ja sain testiryhmältä palautetta, jonka perusteella vielä hiukan muokkasinkin kyselylomaketta.

Ensin keräsin siis vastaukset lyhyeen kyselylomakkeeseen (liite 1) viidestä koululuokasta. Luokat sijaitsivat pääkaupunkiseudulla neljässä eri koulussa. Oppilaat täyttivät kyselylomakkeet oppitunnin aikana, ja aikaa siihen kului luokasta riippuen 5-15 minuuttia. Kaikki luokkien oppilaat, jotka olivat saaneet luvan osallistua tutkimukseen, täyttivät kyselylomakkeen. Tässä vaiheessa ei siis vielä rajattu vastaajia sukupuolen perusteella, jotta he eivät olisi ohjautuneet kertomaan nimenomaan poikamaisista lukutottumuksistaan. Lisäksi koin reiluna sen, että myös tytöt saivat osallistua tähän normaalin koulutyön keskeyttäneeseen toimintaan.

Olin itse jokaisessa luokassa mukana ohjaamassa tilannetta ja ohjeistamassa lomakkeen täyttämisessä. Valli (2010) esittää monia perusteluita tämän kaltaiselle aineistonkeruutavalle. Kun tutkija on itse paikalla ohjaamassa kyselylomakkeiden täyttämistä, hän voi samalla tarkentaa kysymyksiä ja auttaa, jos vastaaja ei ymmärrä kysymystä. Tutkijan tulisi kuitenkin pyrkiä siihen, että kysymykset olisivat jo valmiiksi niin yksiselitteisiä, että kaikki vastaajat ne ymmärtäisivät. (Valli, 2010, 108.) Olin onnistunut laatimaan kyselylomakkeen tarpeeksi selkeäksi, sillä lisäkysymyksiä siitä en oppilailta juurikaan saanut. Kysymysten ymmärtämistä lisäsi varmasti myös se, että kävin oppilaiden kanssa kyselylomakkeen ensin läpi dokumenttikameran avulla kysymys kerrallaan, ja oppilaat pääsivät vasta sen jälkeen täyttämään lomakkeet itse.

Kyselylomakevastauksia kertyi yhteensä 33 kpl (n=33), kun tyttöjen vastauslomakkeet jätettiin pois. Kyselylomakevastausten perusteella valitsin yhteensä kymmenen haastateltavaa, kaikki poikia. Mukana haastateltavissa oli oppilaita jokaisesta kyselylomakkeen täyttäneestä luokasta. En etukäteen tehnyt päätöstä haastateltavien lukumäärästä, vaan pyysin haastateltavaksi kaikkia niitä, joilla oli mielestäni kiinnostavia vastauksia kyselylomakkeessa. Kiinnostukseni heräsi erityisesti niiden lomakevastausten perusteella, jotka poikkesivat selkeästi muista vastauksista. Lisäksi pyysin haastateltavaksi muutamia poikia, joilla oli keskenään hyvin samankaltaisia vastauksia, mutta jotka eivät muuten erottuneet vastausten valtavirrasta mitenkään. Kaikilla pyytämilläni oppilailta ei kuitenkaan ollut lupaa osallistua tutkimuksen haastatteluosioon, joten haastateltavien määrä rajautui sen perusteella kymmeneen.

Haastattelu oli itsestään selvä valinta, kun aikomuksena oli tutkia oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä. Myös oppilaiden näkökulmasta haastattelu tuntui helpolta aineistonkeruutavalta, sillä kysymysten esittäminen ja niihin vastaaminen on heille ennalta tuttu toimintatapa (vrt. Rapley, 2007, 16). Haastattelut ovat myös keino tutkia sellaisia elämän osa-alueita, jotka voivat muuten pysyä melko luoksepääsemättöminä: ihmisten subjektiiviset kokemukset ja asenteet (Peräkylä, 2005, 869), ja tässä tutkimuksessa kyseessä olivat nimenomaan oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset ja mielipiteet lukemisesta.

Kuten muissakin vuorovaikutustilanteissa, myös haastattelutilanteissa on jokin päämäärä, ja tutkimushaastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite. Haastattelutilanne ei kuitenkaan ole mikä tahansa vuorovaikutustilanne, vaan tilanteessa on myös institutionaalinen aspekti: haastattelu tallennetaan, usein nauhurilla, ja lisäksi haastattelijalla tekee muistiinpanoja. (Ruusuvoori & Tiittula, 2005, 23.) Monet haastateltavani olivatkin virallisen tuntuista haastattelutilanteesta hiukan jännittyneitä, joten pyrin pitämään tilanteen mahdollisimman rentona ja epävirallisena. Esittelin haastateltaville nauhurin ja sen toimintaperiaatteen ja annoin heidän halutessaan kokeilla sitä. Lisäksi jutustelin haastateltavien kanssa ennen varsinaisen haastattelutilanteen alkamista ja pyrin myös tällä tavalla rentouttamaan heitä.

Toteutin haastattelut puolistrukturoituina eli teemahaastatteluina, joissa edetään etukäteen määriteltyjen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten varassa (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75). Rapley (2007) tosin esittää, ettei haastattelijan tarvitsi välttämättä käyttää yhtään ennalta suunnitelluista kysymyksistä, vaan tärkeintä on seurata haastateltavan puhetta ja työskennellä yhdessä hänen kanssaan, eikä rajata puhetta tiukasti etukäteen määriteltyyn kenttään (Rapley, 2007, 18). Ajattelin kuitenkin, että kokemattomana haastattelijana hyödyn valmiista haastattelurungosta (liite 2), jota voin käyttää haastatteluissa tukenani. Valmiiksi määritellyt teemat ja kysymykset takasivat myös sen, että kiinnitin huomiota oikeisiin asioihin ja muistin kysyä kaiken olennaisen. Kysymykset kysyin pääsääntöisesti samassa järjestyksessä kaikilta, mutta muutaman oppilaan kanssa vaihdoin kysymysten järjestystä oppilaiden lähtiessä kuljettamaan keskustelua toiseen suuntaan.

Lapsi haastattelun kohteena toi haastattelutilanteisiin oman ulottuvuutensa. Osa haastattelemistani oppilaista selvästi ujostutti puhua vieraalle ihmiselle, mutta osa kertoi hyvinkin luottamuksellisia asioita esimerkiksi koulukiusaamisesta, joita en kysymyksiä esittäessäni tosiaankaan oletanut saavani vastaukseksi. Alasuutarin (2005) mukaan lapsen haastattelussa on muistettava ottaa huomioon se, että vastatessaan kysymyksiin lapsi asettuu eräänlaiseen suhteeseen myös puheena olevan asian kanssa. Jos asia on liian läheinen tai kiusallinen, lapsi ei välttämättä halua puhua aiheesta, koska puhumisesta saattaa seurata hänelle ikävyyksiä. Lapsi ei välttämättä halua puhua haastattelutilanteessa esimerkiksi kiusaamisesta, koska pelkää sen mahdollisia seuraamuksia ikätoverien parissa. Tämän vuoksi lasten haastattelussa on erityisen tärkeää muistaa kertoa tarkasti tutkijan sosiaalisesta asemasta, tietojen luottamuksellisuudesta ja siitä, mihin lapsen antamia tietoja käytetään. (Alasuutari, 2005, 148).

Pyrin pitämään haastattelutilanteet mahdollisimman turvallisina ja luottamuksellisina. Sain jokaisessa koulussa käyttöni erillisen, suljetun tilan haastatteluja varten, ja korostin haastateltaville moneen kertaan, että haastattelutilanteissa puhumamme asiat tulevat esiin ainoastaan valmiissa tutkimusraportissani, ja tällöinkin käytän haastateltavista peitenimiä. Odotusteni vastaisesti kukaan haastatelluista oppilaista ei kokenut käsiteltävää aihetta – lukemista – hankalana. Olin etukäteen ajatellut, että paljon lukevat saattaisivat nolostua ja vastaavasti vähän lukevat selitellä lukemattomuuttaan. Kaikki kuitenkin suhtautuivat asiaan täysin neutraalisti.

6.2 Aineiston käsittely

Koodasin 33 kyselylomakevastausta koodein P1-P33, jotta vastausten anonymiteetti säilyi ja vastaukset oli helppo erottaa toisistaan. Kyselylomakkeiden vastausten käsittelyssä tukeuduin kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen. Muodostin vastauksista diagrammeja kuvatakseni selkeästi vastausten jakautumista eri vastausvaihtoehtojen välille. Lisäksi laskin vastausten prosentti- ja lukumääräosuuksia. Kyselylomakkeen avoimia vastauksia vaatineet kysymykset, joissa kysyttiin

oppilaiden suosikkikirjoja sekä perusteluita suosikkikirjan valinnalle, luokittelin kirjojen lajityyppien mukaan, ja pystyin näin edelleen muodostamaan diagrammeja myös avoimista vastauksista.

Haastatteluaineistoni käsittelin litteroimalla. Litterointi ei ole pelkkää puheen kirjoittamista tekstiksi, vaan litteraattia kirjoittaessa on tehtävä monia päätöksiä sen suhteen, millä tavalla äänitettyä puhetta ilmaistaan kirjallisesti. Litteroijan on päätettävä, merkitseekö hän litteraattiin myös taukojen pituudet, haastateltavien huokaukset ja muut äännähtelyt, äänenpainojen muutokset ja haastattelutilanteen nonverbaalit viestit (Hammersley, 2010, 556–557). Mitä tarkemmin edellä mainitut asiat litteroidaan, sitä tarkemmasta litteraatista puhutaan. Ruusuvuoren (2010) mukaan litteroinnin tarkkuus määritetään tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan perusteella. Jos ollaan kiinnostuneita nimenomaan haastateluissa esiin nousseista asiasisällöistä, ei yksityiskohtainen litterointi ole tarpeen. (Ruusuvuori, 2010, 424–425.) Itse litteroin tekemäni haastattelut karkeasti, sillä kiinnostukseni kohdistui siihen, mitä pojat lukemisestaan puhuvat, eikä siihen, miten he asiaansa esille tuovat. Niinpä päätin litteroida ainoastaan haastateltavien tuottaman puheen ja lisäksi mahdolliset epäröinnit vastauksissa.

Litteraatti ei koskaan kerro suoraan, mitä puhuja siinä tarkoittaa, vaan kyse on aina tulkinnasta (Hammersley, 2010, 565; Ruusuvuori, 2010, 428.). Haastattelija tarkastelee aineistoaan tutkijan näkökulmasta ja väistämättä arvottaa litteraattia sen mukaan, mikä tutkimuksen kannalta on hyödyllistä. Itse haastattelutilanteessa haastattelijan oma inhimillinen tarkkaavaisuus saattaa suuntautua hetkeksi muualle, jolloin jokin olennainen nonverbaali tekijä jää huomaamatta. Tämän vuoksi haastattelut olisikin syytä taltioida. (Ruusuvuori, 2010, 427–428.) Omat tutkimushaastatteluni äänitin nauhurilla, jolloin ainoastaan puhe taltioitui. Pidän tätä kuitenkin riittävänä taltiointikeinona. Jos olisin päätenyt käyttämään aineistonani esimerkiksi ryhmähaastatteluja, olisi ne pitänyt videoida, jotta oppilaiden välinen nonverbaali viestintä olisi tallentunut puheen ohella.

Haastateltavien puheenvuorojen lisäksi kirjasin litteraattiin mukaan myös oman puheeni. Tämä on Ruusuvuoren (2010) mukaan syytä tehdä, jotta litteraatista

selviää kaikki oleellinen, eikä se jätä mitään lukijan tulkintojen ja arvailujen vaaraan. Kun litteraatissa on näkyvillä sekä haastattelijan että haastateltavien puheenvuorot, on lukijan helpompi tarkastella, vaikuttiko haastattelijan tapa esittää kysymys siihen, millä tavalla haastateltava vastasi. (Ruusuvuori, 2010, 425.)

6.3 Aineiston analyysi

Litteroitu haastatteluteksti ei vielä sellaisenaan ole tutkimustulosta, vaan se pitää analysoida. Analysoimaton haastatteludata on hajanaista ja ulkopuolisen on vaikeaa löytää siitä tutkimuksen kannalta olennaisia seikkoja. Tutkijalla on suuri merkitys haastatteludatan tuomisessa lukijakunnan eteen: data täytyy esittää suoraviivaisesti, jotta se aukeaa tutkimuksen lukijoille, ja ns. ”puhdistaa” tutkimuksen kannalta turhista elementeistä. Se, mitä valmiissa tutkimuksessa tuodaan esiin, on aina tutkijan tulkintaa haastatteludatasta, sillä data ei itsessään kerro vielä mitään. (Fontana & Frey, 2005, 713.) Laadullisen aineiston analyysi on tärkeää, sillä se lisää aineiston informaatioarvoa. Hajanaisesta aineistosta on vaikea saada selkoa ja löytää yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, mutta analyysin avulla aineistosta muokataan selkeä ja yhtenäinen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108.)

Laadullisen tutkimuksen erityispiirteinä voidaan pitää sen monimuotoisuutta ja kirjavaa metodologista kenttää. Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) muistuttavat, kvalitatiivisen tutkimuksen kulusta on hankala piirtää ohjenuoraa. Se voidaan pikemminkin nähdä väripalettina, josta jokainen laadullisen tutkimuksen tekijä sekoittaa värit omalla tavallaan ja muodostaa samalla uudenlaisia metodeja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 162, 165.) Tämän vuoksi tässäkin tutkimuksessa ei käytetty ohjekirjamaisesti mitään tiettyä tutkimusmenetelmää, mutta hyödynnettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita.

Laadullinen sisällönanalyysi on Finfgeld-Connettin (2014) mukaan joustava analyysimenetelmä, joka luo uutta tietoa ja teoriaa (Finfgeld-Connett, 2014, 342). Se on eräänlainen perusmenetelmä laadullisen tutkimuksen alueella, sillä useat

muutkin laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat siihen jollakin tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91). Hirsjärvi ym. (2009) kuvaa sisällönanalyysia sopivaksi metodologiseksi valinnaksi, jos tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kielestä kommunikaation välineenä, ja erityisesti kielen avulla tuotetuista sisällöistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 166). Tutkimuksen aineisto, tässä tapauksessa litteroitu haastatteluaineisto, kuvaa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, josta luodaan analyysin avulla sanallinen ja selkeä kuvaus. Sisällönanalyysilla aineisto pyritään järjestämään uudelleen tiiviiseen ja selkeään muotoon, mutta kuitenkin säilyttämään sen sisältämä informaatio (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108).

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95), joista lähemmin esittelen aineistolähtöistä, johon tämä tutkimus pohjautuu. Aineistolähtöisessä analyysissä aineisto luokitellaan siitä nousevien aihepiirien mukaan, eikä luokittelussa käytetä mitään valmista mallia. Aineiston analyysin tulisi edetä ilman rinnastamista aikaisempiin tietoihin, jotta aineistolähtöisyyden vaatimus saavutetaan. Tätä pidetään kuitenkin erittäin hankalana, sillä tutkijan aineistosta tekemien havaintojen takana on useimmiten jokin teoria, eikä aineistoa pystytä siis tarkastelemaan täysin objektiivisesti. Analyysin aikana on pidettävä mielessä, tapahtuuko se aineiston ehdoilla, vai ohjaavatko esimerkiksi tutkijan ennakkoluulot sitä. Ongelma voidaan kuitenkin ratkaista, jos tutkija tiedostaa analyysin aikana omat ennakkokäsityksensä ja kirjoittaa tutkimukseensa auki ne sekä niiden mahdolliset vaikutukset analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95–96.)

Ennen analyysin aloittamista tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause tai pidempi puheenvuoro (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110). Tämän tutkimuksen kannalta käyttökelpoinen analyysiyksikkö oli yksi ajatuskokonaisuus, koska haastateltavien vastaukset koostuivat joissakin tapauksissa useammasta lauseesta, joissa kaikissa käsiteltiin samaa asiaa, ja joissakin tapauksissa haastateltava jatkoi samasta aiheesta vielä seuraavankin haastattelukysymyksen kohdalla.

Aineistolähtöinen analyysi etenee kolmevaiheisesti. Ensin aineisto pelkistetään, eli sen sisältämä informaatio tiivistetään tai pilkotaan pienempiin osiin. Tämä voi

tapahtua esimerkiksi koodaamalla aineistosta löytyvät sopivat ilmaukset. Pelkistämisen jälkeen aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Tällöin aineistosta koodatut ilmaukset käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Ilmaukset ryhmitellään samankaltaisuuksien mukaan ja ryhmittelyssä muodostuneet luokat nimetään luokan sisältöä kuvaavalla tavalla. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108–110.)

Aineiston abstrahoinnissa, analyysin kolmannessa vaiheessa, valikoidaan aineistosta tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käytännössä tämä tarkoittaa luokitusten yhdistelemistä toisiinsa niin kauan kuin se on mahdollista. Myös johtopäätösten teko kuuluu tähän vaiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 111.) Abstrahointivaihe on tutkimuksen onnistumisen kannalta merkittävä. Jos johtopäätösten tekeminen ei onnistu, jäädään vain luokittelun tasolle, eikä näin ollen onnistuta muodostamaan uutta tietoa. Tutkimus jää tällöin varsin merkityksettömäksi. Johtopäätösten puuttumisen ja analyysin keskeneräisyyden vuoksi sisällönanalyysia menetelmänä usein myös kritisoidaan (emt, 105). Toisaalta laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä pidetään todellisen elämän kuvaamista, eikä niinkään asioiden perustelemissä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161), joten voidaan myös ajatella, että keskeneräisenäkin tutkimus on omalla tavallaan arvokas, kuvaahan se jotenkin tosielämää.

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esitellään tutkimuksesta kyselylomakkeiden ja haastatteluiden avulla saatuja tuloksia. Selkeyden vuoksi tutkimustuloksia esitellään tutkimuskysymys kerrallaan.

7.1 Millaisia lukemistottumuksia alakoulun kolmasluokkalaisilla pojilla on?

Tutkimuksen haastatteluvaiheessa pojilta kysyttiin, milloin he lukevat. Kysymyksellä haluttiin selvittää, oliko pojilla jotain lukemiseen liittyviä rutiineja, jotka toistuisivat päivästä toiseen samaan aikaan. Poikien vastaukset tähän kysymykseen voidaan jakaa kahteen selkeästi erottuvaan ryhmään: niihin, joilla lukeminen tapahtui aina tiettyyn kellonaikaan, ja niihin, joilla lukemiseen vaikutti kellonajan sijaan muun tekemisen puute.

Puolet (viisi kymmenestä) haastatellusta kertoi lukevansa illalla ennen nukkumaanmenoa. Lisäksi yksi heistä mainitsi lukevansa myös tultuaan koulusta. Yksi haastatelluista puolestaan luki kotona koulun jälkeen, mutta ei enää ennen nukkumaanmenoa. Ilta-aikaa suurin osa haastatelluista ei osannut perustella, mutta yksi kertoi oma-aloitteisesti, että illalla on rauhallisinta lukea.

Neljä haastateltua poikaa ei sitonut lukemistaan mihinkään kellonaikaan. Sen sijaan he mainitsivat lukevansa silloin, kun on tylsää, ei ole muuta tekemistä tai tekee mieli lukea.

[Luen] jos mä en keksi mitään muuta tekemistä. Tai no silloin kun opettaja ei oo vielä luokassa ni mä luen Aku Ankkaa. (P6)

Silloin kun on tylsää tai joskus ruoka-aikoina. Mä luen ihan millon mä haluan lukea. (P7)

Pojilta kysyttiin myös heille mieluisinta lukemisaikaa. Yhdeltä haastateltavalta ei saatu vastausta tähän kysymykseen. Muista vastaajista suurin osa, seitsemän

vastaajaa yhdeksästä, ilmoitti lukevansa mieluiten omassa huoneessaan. Valintaa perusteltiin omalla rauhalla (kaksi vastaajaa) ja sillä, että sänky on hyvä paikka lukea (neljä vastaajaa). Muut kuin oman huoneen mieluisimmaksi lukemispaijaksi valinneet mainitsivat parvekkeen ja olohuoneen sohvan mieluisimpina paikkoina.

7.2 Kuinka paljon alakoulun kolmasluokkalaisten pojat lukevat muita kuin kouluun liittyviä tekstejä?

Poikien määrällistä lukemista kartoitettiin lomakekyselyn avulla. Lomakkeen täytti 33 vastaajaa (n=33). Lomakkeen ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin vastaajien vapaa-ajan lukemisaktiivisuutta. Läksyjen lukeminen rajattiin pois, ja mielenkiinto kohdistui nimenomaan vapaa-ajan lukuharrastuneisuuteen. Kuviossa 1 on nähtävillä vastausten jakautuminen.



Kuvio 1. Lukuharrastukseen käytettävä päivittäinen aika.

Selvästi eniten vastauksia (16 kpl) sai vastausvaihtoehto ”10–30 minuuttia”. Myös vaihtoehto ”alle 10 minuuttia” sai melko paljon vastauksia (9 kpl). Huomattavasti edellisiä vähemmän vastauksia saivat vaihtoehdot ”30–60 minuuttia” (4 kpl) ja ”yli tunnin” (3 kpl). Vähiten vastauksia (1 kpl) sai vastausvaihtoehto ”en ollenkaan”.

Poikien vastauksista nähdään, että päivittäinen lukuharrastus painottuu selkeästi alle 30 minuuttiin, sillä 26 vastaajaa (n=33) valitsi vastausvaihtoehdoista joko ”en ollenkaan”, ”alle 10 minuuttia” tai ”10–30 minuuttia”. Seitsemän vastaajaa mainitsi lukevansa päivittäin yli puoli tuntia.

7.3 Millaista kirjallisuutta alakoulun kolmasluokkalaiset pojat lukevat?

Kysymykseen siitä, millaista poikien lukeminen laadullisesti on, etsittiin vastausta sekä kyselylomakkeen että haastattelujen avulla. Kyselylomakkeen neljännessä kysymyksessä kartoitettiin, millaisten kirjojen lukemisesta vastaajat pitävät. Kirjat päädyttiin jaottelemaan kuviossa 2 näkyviin lajityyppeihin aikaisempien lukututkimuksien (mm. Tantt, 2010) jaotteluita soveltamalla ja täydentämällä. Kuvioon 2 on koottu vastaajien vastaukset.



Kuvio 2. Erilaisten kirjojen lukeminen.

Kuviosta 2 on nähtävissä, että hajontaa erityyppisten kirjojen välillä on melko runsaasti. Selvästi eniten mainintoja saivat sarjakuvakirjat (27 kpl). Toiseksi eniten

mainintoja (22 kpl) sai kolme kategorialla: jännittävät kirjat, vitsikirjat ja hauskat kirjat. Seikkailukirjat saivat 20 mainintaa, lyhyet kirjat 18 mainintaa ja ennätyskirjat 17 mainintaa. Eläinkirjat ja tietokirjat saivat molemmat yhtä paljon mainintoja (13 kpl), samoin kuin pitkät kirjat ja urheilukirjat (11 mainintaa). Fantasiakirjat saivat 9 mainintaa, satukirjat 8 mainintaa ja salapoliisikirjat 7 mainintaa. Vähiten mainintoja (5 kpl) sai kategoria ”muut kirjat”, johon oli nimetty erikseen toimintakirjat (2 kpl) ja luontokirjat (1 kpl).

Kirjatyyppeiden luokittelut menevät luonnollisesti osin päällekkäin ja ovat myös riippuvaisia vastaajien tulkinnoista. Esimerkiksi kategorian ”urheilukirjat” ovat vastaajat voineet tulkita joko tietokirjojen tai urheilua käsittelevien kertomakirjojen joukkoon. Samoin ”jännittäviin kirjoihin” voidaan mieltää kuuluvaksi niin seikkailukirjoja, fantasiakirjoja kuin salapoliisikirjojakin. Mielenkiintoista on se, miksi jännittävät kirjat ja seikkailukirjat saavat huomattavasti enemmän mainintoja kuin fantasiakirjat ja salapoliisikirjat. Ilmeisesti fantasiakirjallisuutta pidetään aivan omana genrenään, eikä sitä luokitella jännittävien kirjojen joukkoon. Salapoliisikirja voi puolestaan olla jo vanhahtava termi, eivätkä vastaajat koe niitä erityisen jännittäviksi. Sen sijaan ”hauskat kirjat” ja ”vitsikirjat” saivat yhtä paljon mainintoja, joten ilmeisesti nämä ovat vastaajien mielestä rinnastettavissa toisiinsa.

Lukemisen laadullista ulottuvuutta kartoitettiin myös haastatteluvaiheessa, kun vastaajia pyydettiin kertomaan, millaiset kirjat ovat heidän mielestään hyviä. Vastaukset toistivat osin kyselylomakkeen vastauksia, kun haastateltavat luettelivat erilaisia genrejä, joista he pitivät (toimintakirjat, seikkailukirjat, sarjakuvakirjat, fantasiakirjat, *Aku Ankka*). Näiden lisäksi kirjan hauskuutta ja jännittävyttä pidettiin tärkeänä.

No kaikki toimintakirjat ja seikkailukirjat ja sarjakuvakirjat ja sillee. Mä en hirveesti tykkää mistään klassikoista tai silleen. (P4)

Mä tykkään fantasiakirjoista. Kun ne on semmosia mukavan hauskoja ja jännittäviä kirjoja. (P5)

No jännittävät. Ja hauskat. Vaikka Aku Ankka. (P10)

Sekä haastattelujen että kyselylomakkeiden vastaukset ovat yhteneväisiä Apleyardin (1990) kanssa sen suhteen, että alakouluikäisten päälukemistona ovat

erilaiset seikkailukirjat. Appleyardin mukaan myös tietokirjat kuuluvat seikkailukirjojen ohella alakoululaisten lukemistoon (Appleyard, 1990, 60), mutta niiden osuus tämän tutkimuksen aineistossa jää melko pieneksi. Haastatelluista yksi kertoi pitävänsä kirjoista, ”joista oppii uutta” (P1), ja tämä voisi olla rinnastettavissa tietokirjallisuuteen. Merisuo-Storm (2003, 2006) laajentaa käsitystä poikien suosikkilukemistosta ja liittää siihen seikkailukirjojen lisäksi myös sarjakuvat ja hauskat jutut (Merisuo-Storm, 2003, 37; Merisuo-Storm, 2006, 117–118), ja haastattelujen ja kyselylomakkeiden vastaukset tukevat myös tätä käsitystä.

Kaksi haastateltua piti tärkeänä sitä, että kirjan juoni etenee. Appleyard (1990) nimeääkin yhdeksi syyksi seikkailutyypisten kirjojen suosioon alakouluikäisten joukossa sen, että kirjoissa on paljon nopeasti tapahtuvaa toimintaa (Appleyard, 1990, 61). Zambo ja Brozo (2009) puolestaan esittävät, että pojat ovat pelien ja elokuvien kautta tottuneita nopeasti muuttuvaan ärsyketulvaan (Zambo & Brozo, 2009, 87–88), ja tämä nopeatempoisuus saattaakin olla yhtenä syynä sille, miksi toiminnalliset kirjat viehättävät poikalukijoita. Näin pojat kuvailivat viehtymystään toiminnallisiin ja juoneltaan eteneviin kirjoihin:

No jotkut ei niin kauheen pitkät mut jotku semmoi sopivan kokoset mis kuitenkin tapahtuu jotain ettei oo vaan kertoo jostaki. (P2)

Mä tykkään mis koko ajan tapahtuu. Mis kerrotaan. Semmoi. (P8)

Kyselylomakkeen avoimessa kysymyksessä kysyttiin vastaajien lempikirjoja ja perusteluita sille, miksi he nimesivät juuri kyseisen kirjan lempikirjaksi. Vastaukset luokiteltiin neljään eri yläkategoriaan (sarjakuvat, fantasiakirjat, tietokirjat, koululaiskirjat). Kuviossa 3 on nähtävillä vastaajien lempikirjat kategorioittain, ja taulukossa 1 avataan, mitä kirjoja kukin kategoria pitää sisällään.



Kuvio 3. Vastaajien lempikirjat tyypiteltynä.

Taulukko 1. Lempikirjakategorioiden sisältämät kirjat.

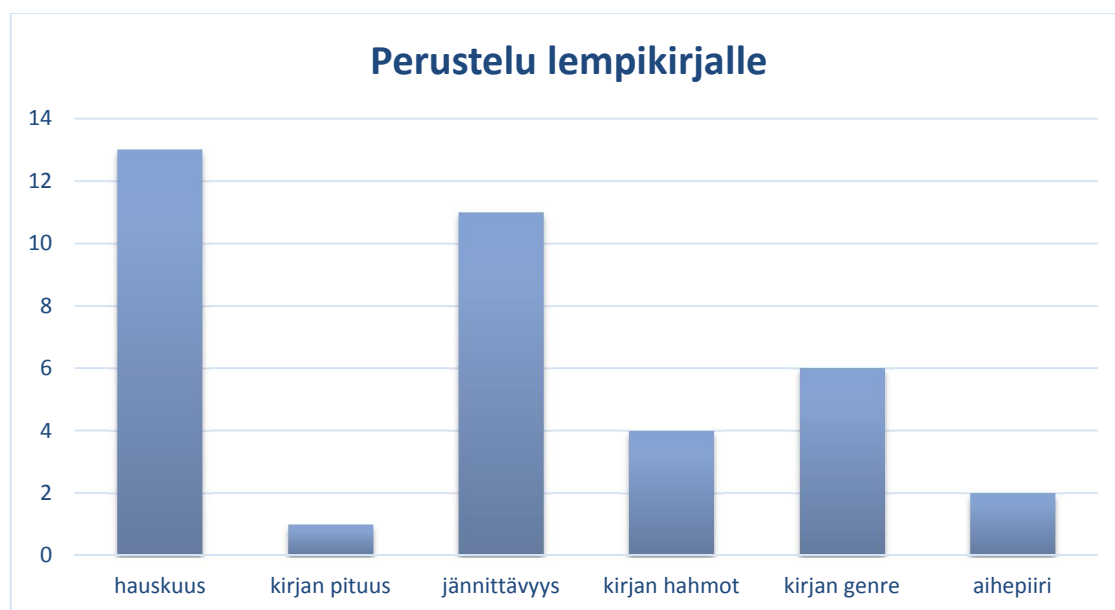
sarjakuvat	<i>Aku Ankka, Neropatin päiväkirja, Kamala luonto, Tintti</i>
fantasiakirjat	<i>Harry Potter, Eragon, Maamies ja lohikäärme, Star Wars, Lego Ninjago, Witch</i>
tietokirjat	<i>jääkiekko, Titanic -tietokirja, Tatun ja Patun Suomi, Koululaisen suuri tietokirja</i>
koululaiskirjat	<i>Matilda, Puluboin ja Ponin kirja, Etsivätoimisto Henkka & Kivimutka, Risto Räppääjä, Reuhurinne, Kapteeni Kalsari, Super-vaippavauvan seikkailut, Tatu ja Patu, Zac Power</i>

Erilaisia sarjakuvakirjoja nimettiin eniten (12 kpl) lempikirjoiksi. Lähes yhtä paljon (11 kpl) mainintoja saivat erilaiset kirjat, jotka luokiteltiin ”koululaiskirjat”-kategorian alle. ”Koululaiskirjoiksi” päädyin luokittelemaan ne kirjat, joille ei löytynyt selkeää yhteistä kattoteemaa, mutta jotka yleisesti kuuluvat koululaisten lukemistoon. Selvästi vähemmän lempikirjoiksi mainittiin fantasiakirjoja (6 mainintaa) ja tietokirjoja (4 mainintaa).

Vastaajien lempikirjoja tarkastellessa huomataan, että kolmasluokkalaiset pojat ovat lukijoina hyvin erilaisissa kehitysvaiheissa. Siinä, missä osa lukee kuvakirjatyypisiä kirjoja (esimerkiksi *Tatu ja Patu*), osa lukee pitkiä fantasiakirjoja (*Eragon, Maamies ja lohikäärme*), joiden ei mielletä kuuluvan lastenkirjallisuuteen. Appleyardia (1990) mukailleen vastaajat näyttävät olevan lukijoina kehittymisensä leikkijän ja sankarin roolien murrosvaiheessa. Osa vastaajista on selkeästi omaksunut sankarin roolin, jossa lukija eläytyy tarinan sankariksi ja harjoittelee

tarinan avulla ympäröivän maailman ymmärtämistä ja haltuunottoa. Osa vastaajista puolestaan elää vielä viimeisiä hetkiään leikkijän roolissa leikkien tarinoiden fantasiamaailmoissa. (Appleyard, 1990, 14–15.)

Lempikirjakysymyksen toisessa osassa kysyttiin vastaajien perustelua sille, miksi he nimesivät juuri kyseisen kirjan lempikirjaksi. Perustelut jaettiin jälleen yläkategorioihin. Kuviossa 4 on nähtävillä vastaajien perustelut lempikirjan valinnalle.



Kuvio 4. Perustelu lempikirjan valinnalle.

Kirjan hauskuus (13 mainintaa) ja jännittävyys (11 mainintaa) ovat vastaajien mukaan tärkein peruste nimetä lempikirja. Monessa vastauksessa nämä kaksi piirrettä kulkivatkin rinnakkain: ”siksi koska siinä on jännitystä ja huumoria” (P31); ”valitsin *Aku Ankan* koska se on jännittävä ja hauska” (P27). Hauskuus ja jännittävyys nousivat esiin myös haastatteluissa, kun pojilta kysyttiin, millaiset kirjat ovat hyviä kirjoja (ks. s. 40).

Kuudelle vastaajista kirjan genre oli syy nimetä kyseinen kirja lempikirjaksi. Esimerkiksi *Aku Anka* sai maininnan siksi, ”kun sarjakuvia on kiva lukea” (P23). Myös *Etsivätoimisto Henkka & Kivimutka ja suuri salapoliisikirja* -kirja nimettiin lempikirjaksi siksi, että vastaaja pitää salapoliisikirjoista.

Kirjan hahmot olivat neljälle vastaajalle syynä nimetä jokin kirja lempikirjaksi. *Kapteeni Kalsari* ja *Aku Ankka* ovat hahmoina niin hyviä, että kirjoja luetaan niiden vuoksi. Lisäksi *Karhukopla* oli yhdelle vastaajalle perusteena *Aku Ankan* nimeämiseksi lempikirjaksi.

Vähiten mainintoja saivat kirjan aihepiiri (2 kpl) ja kirjan pituus (1 kpl). Sekä jääkiekkoaiheinen tietokirja että *Tatun ja Patun Suomi* nimettiin lempikirjoiksi siksi, että niiden aiheet kiinnostavat vastaajaa. Lisäksi *Eragon* oli erään vastaajan lempikirja kirjan pituuden vuoksi.

Selvästi tärkeimmät perusteet lempikirjan valinnalle ovat kirjan hauskuus ja jännittävyys, ja nämä korostuivat myös haastatteluvastauksissa. Loput perusteet (kirjan genre, kirjan hahmot, kirjan aihepiiri, kirjan pituus) saavat selvästi vähemmän mainintoja hauskuuteen ja jännittävyyteen verrattuna.

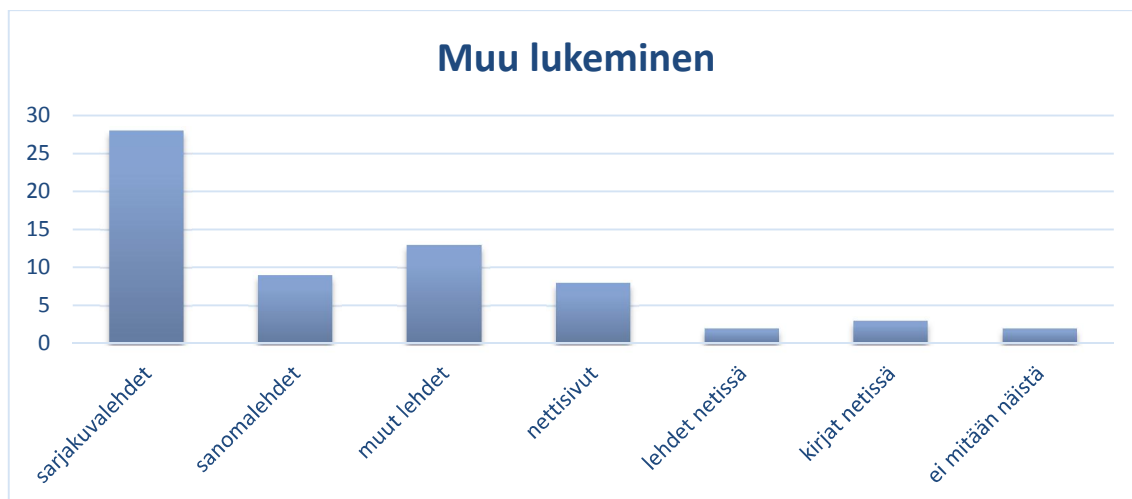
Haastatteluissa pojilta kysyttiin, millaisen kirjan he haluaisivat lukea, jos saisivat aivan itse päättää. Poikia pyydettiin kuvittelemaan heidän unelmiensa kirja, joka sai joko olla jo olemassa, tai heidän piti keksiä sellainen. Tämä kysymys tuotti selvästi hankaluuksia vastaajille, eikä yksi vastaajista osannut keksiä unelmiensa kirjaa edes tarkentavien apukysymysten avulla. Suurin osa pojista vastasi kysymykseen sen mukaan, millaisia kirjoja he muutenkin mielellään lukivat.

En tiä. Tuhatsivunen Akkari. Siit riittäis aina lukemista ja mä tykkään lukee just illalla aina niinku Akkareita. (P4)

Aku Ankka ja iso donitsi! Aku Ankat on hauskoja! [Se voisi kertoa] Akusta ja isosta donitsista kuinka niille käy! (P7)

Se ois niinku fantasiakirja jos ois semmone hieno seikkailu, mis ois kaikkii hirviöitä ja sen semmosia. (P5)

Kyselylomakkeen viimeisessä kysymyksessä kartoitettiin vastaajien aktiivisuutta lukea muita tekstejä kuin perinteisiä kirjoja. Kuviossa 5 on nähtävillä vastausten hajaantuminen eri vaihtoehtojen välille.



Kuvio 5. Vastaajien muu lukeminen.

Kuten kuviosta 5 nähdään, on sarjakuvalehtien lukeminen selvästi yleisintä erilaisten lehtien ja Internet-sisältöjen joukosta. 85 % vastaajista (28 kpl) mainitsee lukevansa sarjakuvalehtiä. Sanomalehtiä lukee 9 vastaajaa ja muita lehtiä 14 vastaajaa. Internetissä olevia tekstejä luetaan vähemmän kuin erilaisia lehtiä. Nettisivuja lukee 8 vastaajaa, netistä löytyviä kirjoja kolme vastaajaa ja nettilehtiä kaksi vastaajaa. Kaksi vastaajaa mainitsee, ettei lue mitään edellä mainituista.

7.4 Millä perusteella kolmasluokkalaiset pojat valitsevat kirjan luettavakseen?

Haastattelussa kysyttiin, millä perusteella pojat valitsevat sen, mitä kirjaa he ryhtyvät lukemaan. Kysymys oli suurimmalle osalle pojista haastava, ja he vastasivat ”no mä vaan otan jonku” (P1, P5, P7). Kun kysymystä tarkennettiin ja ehdotettiin esimerkiksi kirjan takakanta, nimeä tai kansikuvaa valinnan kriteereiksi, oli poikien selvästi helpompi vastata, vaikkakaan kahdelta pojalta ei tästä huolimatta saatu muita vastauksia.

Poikien vastaukset siihen, miten kirja valitaan luettavaksi, voidaan jakaa seuraaviin yläkategorioihin: kansikuva, kirjan nimi, jonkun antama suositus kirjasta, takakansiteksti, muut perusteet ja ei perustetta. Yksi vastaajista valitsee kirjan kansikuvan ja nimen perusteella ja kolme pelkän nimen perusteella. Kolme vastaajaa on ainakin joskus valinnut kirjan sen perusteella, että kaveri tai sukulainen on

suositellut sitä luettavaksi. Kaksi valitsee kirjan takakansitekstin perusteella. Muita perusteita valita kirja olivat kirjan pituus ("mä otan aina lyhyitä kirjoja sieltä", P3), kirjan selailu, se, ettei muista mitä kyseisessä kirjassa tapahtuu, saman hyväksi havaitun kirjan lukeminen uudelleen ja tutun kirjasarjan seuraavan osan valitseminen. Merisuo-Stormin (2003, 2006) mukaan kirjasarjat ovatkin usein pojille mieluisia, sillä heidän on helppo valita luettavaksi joku ennalta tutun kirjasarjan osa, kun he tietävät, millainen lukukokemus on odotettavissa (Merisuo-Storm, 2003, 37; 2006, 117–118). Gambrell (1996) puolestaan esittää, että kirjan tuttuus joko tutun kirjailijan, kirjan hahmon, kirjasarjan tai kirjasuosittelun vuoksi lisää kiinnostusta lukemiseen (Gambrell, 1996, 22).

Osa vastaajista osasi kuvata hyvin laajasti kirjanvalinnan prosessia:

No mä katon yleensä niit kiinnostavia kirjoja siit otsikosta. Että jos on otsikko, jos mä en tykkää siit otsikost ni emmä sit ota sitä. Mä katon niinku ekaks siitä nimestä. Jos se on niinku mua kiinnostava ni mä katon sitä loppukantta. Sitä sisällystä siitä. Jos se on kiinnostava ni mä otan sen. (P8)

No kaverit on kertoneet ja sit mä välil katon sielt takakantee et mitä siin niinku... Siel yleensä lukee sitä juttua mitä siin [kirjassa] tapahtuu. (P2)

Vastaaja P8 tarkastelee kirjoja valitessaan ensin kirjan nimeä ("otsikko"), ja jos nimi ei ole häntä kiinnostava, hän ei valitse kirjaa. Jos kirjan nimi vaikuttaa kiinnostavalta, hän lukee takakansitekstin, ja tekee päätöksen kirjan valinnasta sen perusteella. P2 puolestaan hyödyntää kirjojen valinnassa kavereiltaan kuulemiinsa suositteluja kirjasta. Lisäksi hän tarkastelee kirjojen takakansia, joista hän saa alustavan kuvauksen kirjan tapahtumista.

Vastauksista saa hyvän kuvan siitä, mitä kaikkia erilaisia strategioita pojat käyttävät kirjojen valintaan. He eivät valitse kirjaa pelkästään yhtä perustetta käyttäen, vaan tekevät valinnan useiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta.

7.5 Millaisista lukemiskulttuureista kolmasluokkalaiset pojat tulevat?

Poikien taustalla olevia lukemiskulttuureita kartoitettiin kahden haastattelukysymyksen avulla: ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin, ketkä kaikki perheessä harrastavat lukemista, ja toisessa kysymyksessä, lukevatko vastaajat mieluummin yksin vai yhdessä.

Suurimmalla osalla haastatteluun osallistuneista joku perheenjäsenistä harrasti lukemista. Kolmella vastaajista kaikki perheenjäsenet lukivat. Seitsemällä vastaajista äiti harrasti lukemista, neljällä vastaajista isä. Kaksi vastaajaa mainitsi äidin lukevan ja isän katsovan televisiota tai olevan tietokoneella. Kolme vastaajaa ei ollut koskaan nähnyt kummankaan vanhempansa lukevan. Tulokset ovat yhteneväisiä Millardin (1997) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan perheessä äiti lukee todennäköisemmin kuin isä (Millard, 1997, 83).

On yllättävää, että ne kolme poikaa, joiden vanhemmat eivät harrasta lukemista, suhtautuvat kuitenkin itse myönteisesti lukemiseen ja lukevat jonkun verran. Yhdelle näistä pojista yhteiset lukuhetket mummon kanssa olivat tärkeitä, ja kaksi poikaa puolestaan pitää kavereiden kanssa lukemisesta. Yhdelle kaksikieliselle pojalle äiti lukee toisella kotikielellä, vaikkei harrastakaan lukemista itse. Toisaalta viisi haastateltavaa, jotka suhtautuivat lukemiseen negatiivisemmin, tulivat yhtä lukuun ottamatta kodeista, joissa harrastettiin lukemista. Niinpä tämän tutkimuksen perusteella voidaankin vain osittain yhtyä Merisuo-Stormiin (2006), jonka mukaan kodin kirjallinen ympäristö, vanhempien lukuharrastuneisuus ja lapselle ääneen lukeminen tukevat lapsen myönteistä suhtautumista kirjallisuuteen (Merisuo-Storm, 2006, 111). Niille pojille, joiden kotona ei ollut lukemisen kulttuuria, oli kuitenkin syntynyt myönteinen suhde kirjallisuuteen, mahdollisesti mummon ja kaverien vaikutuksesta. Toisaalta kodin rikas kirjallinen ympäristökään ei vielä takaa sitä, että lapsestakin kehittyy innokas lukija.

Kun pojilta kysyttiin, lukevatko he mieluummin yksin vai yhdessä jonkun toisen kanssa, suurin osa (7/10) vastasi lukevansa mieluiten yksin. Kaksi vastaajaa perusteli tätä sillä, että yksin lukiessa saa olla rauhassa. Lähes kaikki olivat lukeneet jonkun perheenjäsenen, yleensä äidin, kanssa, mutta nämä lukemiset luokiteltiin joko lukuläksyiksi tai pikkulapsena tapahtuneeksi iltasatujen lukemiseksi. Kaksi poikaa vastasi lukevansa mieluiten kaverin tai kavereiden kanssa, ja erityisesti toisen pojan vastauksessa korostui lukemisen sosiaalinen puoli:

Kavereitten kanssa vitsaillaan siitä kirjasta. Joo, samaa kirjaa yhdessä [luetaan] tai sit me luetaan eri kirjoja ja sit me päätetään niistä. (P7)

7.6 Mitä kolmasluokkalaisten pojat ajattelevat lukemisesta ja sen tarpeellisuudesta?

Poikien asenteita ja ajatuksia lukemista kohtaan selvitettiin sekä kyselylomakkeen että haastattelujen avulla. Kyselylomakkeen toisessa kysymyksessä kysyttiin, kuinka paljon vastaaja pitää lukemisesta. Lomakkeessa oli neljä erilaista hymynaamaa (kuvio 6), joista vastaajien tuli värittää itseensä parhaiten sopiva.



Kuvio 6. Vastausvaihtoehdot lukemisasennetta mittaavaan kysymykseen.

Kuviossa 7 on nähtävillä oppilaiden vastausten jakautuminen asennoitumisessa lukemista kohtaan. Hymynaamasymbolit on muutettu niitä kuvaaviksi adjektiiveiksi kuviota varten niin, että adjektiivi ”iloinen” vastaa vasemmanpuolimmaista ja kaikista iloisinta hymynaamaa, ja vastaavasti ”surullinen” vastaa oikean puolimmaista surullista hymynaamaa.



Kuvio 7. Vastaajien asenteet lukemista kohtaan.

Kaksi iloisinta hymynaamaa, ”iloisin” ja ”iloinen” saivat eniten vastauksia (molemmissa 13 kpl). Selvästi vähemmän vastauksia saivat vaihtoehto ”välttävä” (5 kpl) sekä ”surullinen” (1 kpl). Lisäksi yksi oppilaista oli värittänyt sekä vastausvaihtoehdot ”iloinen” että ”välttävä”, ja hänen vastauksensa on kuvioon 7 merkitty kohtaan ”sekä että”.

Kyselylomakkeeseen vastanneet kolmasluokkalaiset pojat näyttävät suhtautuvan lukemiseen pääsääntöisesti positiivisesti, sillä 26 vastaajaa (n=33) on värittänyt jommankumman iloisimmista hymynaamoista. Negatiivisemmin lukemiseen asennoituu vastaajista vain 6 kappaletta, ja yksi vastaaja värittää sekä iloisen että surullisen hymynaaman.

Haastatteluissa tämän kysymyksen vastauksia vielä tarkennettiin kysymällä pojilta, miksi he pitävät tai eivät pidä lukemisesta. Taulukossa 2 esitetään poikien vastaukset tähän kysymykseen.

Taulukko 2. Haastateltavien vastaukset kysymykseen miksi pitää tai ei pidä lukemisesta.

Miksi pidät lukemisesta?	Miksi et pidä lukemisesta?
"Se on ihan kivaa ajanvietettä."	"Mä en yleensä kauheesti muistakaan mitään siitä mitä mä oon luku."
"Mielikuvitus kehittyi. Ja siin on vitsejäki."	"No koska mä en ehi ja kaikki kirjat on yleensä niin pitkii."
"Emmä osaa sitä selittää. Se vaan on kivaa."	"Koska mä oon niin huono lukee ku mä oon kaksikielinen --- ni mä osaan lukee vähän niinku molempii kielii mut molempii tosi huonosti."
"No jos on joku kiinnostava ni sitte [tykkään lukemisesta]."	
"Emmä oikein tiedä [miksi tykkään lukemisesta]."	

Haastattelujen viimeisenä kysymyksenä kysyttiin poikien mielipidettä siitä, pitävätkö he lukemista tärkeänä harrastuksena. Kaikki olivat sitä mieltä, että lukeminen on tärkeää, mutta heidän mielipiteidensä voimakkuus vaihteli. Yksi pojista oli hyvin epävarma asian suhteen, mutta päätyi lopulta siihen, että lukeminen on "hieman" tärkeää. Yksi puolestaan ei kokenut lukemisen olevan omalla kohdallaan tärkeää, mutta arveli kuitenkin, että joillekin ihmisille se saattaa olla tärkeää. Vastauksessa on nähtävillä lukemisen tärkeyden ja siitä pitämisen rinnastaminen toisiinsa, joten on mahdollista, ettei vastaaja täysin ymmärtänyt kysymystä:

Haastattelija: Mitä sä aattelet siitä, että onko lukeminen sun mielestä tärkeää?
P10: Joillekki ehkä. Emmä yleensä oo tykänny lukee kauheesti.

Kun pojilta kysyttiin perusteluja sille, miksi he pitivät lukemista tärkeänä, yksi pojista vastasi lukemisen kehittävän mielikuvitusta ("on se [lukeminen] tärkeää, se parantaa mielikuvitusta", P7), mutta muut vastukset liittyivät lukemiseen mekaanisena taitona ja oppimisen välineenä:

Jos tulee vaikka joltain joku tärkeä kirje ni sit osaa lukea sen. (P6)

Eiku kyl se [lukeminen] on aika tärkeä koska vaik koulus tarvii aika paljon lukemista ja kirjottamista. Nii koulus tarvii sitä ja sit sitä tarvii melkeen kaikessa. (P9)

Koska esim. äidinkielessä sä opit hirveesti uusia sanoja. Ja sitte ettei vaan koko ajan aina pelaa jotai videopelejä tai sillee oo kännykällä tai tietokoneella, että tekee jotai muutaki. [Lukeminen on tärkeämpää kuin pelaaminen] just sen takii että se kehittää sitä kieltä et sä opit uusii sanoja ja sillee. (P4)

On mahdollista, että haastattelujen koulumainen konteksti, toteutusympäristönä toiminut tyhjä koululuokka, ja haastattelijan asema opettajaopiskelijana saattoivat vaikuttaa oppilaiden vastauksiin niin, että vastauksissa painottuivat nimenomaan lukemisen tekninen osaaminen ja lukeminen oppimisen välineenä. Toisaalta kolmasluokkalaisten ajattelu ei välttämättä vielä yllä abstraktimmalle tasolle, ja he siksi kokivat lukemisen hyödyt nimenomaan konkreettisina taitoihin liittyvinä puolina.

7.7 Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että yleisen keskustelun ja huolen vastapainona kolmasluokkalaisten pojat asennoituvat pääsääntöisesti lukemiseen myönteisesti ja harrastavat lukemista. 26 oppilasta (n= 33) pitää lukemisesta, kun taas vain yksi oppilas suhtautuu siihen täysin negatiivisesti. Lähes kaikki, 32 oppilasta, sanovat lukevansa päivittäin ainakin jonkin verran muuta kuin läksyjä. Suurin osa (79 %) lukee päivässä alle 30 minuuttia. Lukeminen ajoittuu joko ilta-aikaan ennen nukkumaanmenoa tai niihin hetkiin, jolloin ei ole muuta tekemistä. Suosituin lukemispaiikka tutkimukseen osallistuneiden poikien keskuudessa oli oma huone.

Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista pojista joku perheenjäsen, yleisemmin äiti kuin isä, harrastaa lukemista. Kolme vastaajaa kymmenestä mainitsi, ettei tiedä vanhempiansa lukutottumuksista. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet mainitsivat lukevansa mieluummin yksin kuin ystävien tai perheenjäsenten kanssa, mutta suurimmalla osalla oli myös kokemuksia lähinnä iltasatujen tai kotiläksyjen lukemisesta yhdessä muiden kanssa. Kaksi vastaajaa kymmenestä mainitsi lukevansa mieluummin kavereiden kanssa kuin yksin.

Sarjakuvat, jännittävät ja hauskat kirjat sekä vitsikirjat ovat tämän tutkimuksen mukaan kolmasluokkalaisten poikien suosikkilukemistoa. Vähiten suosittuja kirjatyyppejä ovat puolestaan toiminta- ja luontokirjat. Nimetessään lempikirjojaan kolmasluokkalaisten valitsivat selkeästi eniten kirjoja sarjakuvien ja ”koululaiskirjojen” genreistä. Kolmasluokkalaisten elävät lukijoina murrosvaihetta, jota Appleyard

(1990) kuvaa. Osa lukijoista on vielä kuvakirjojen ja lyhyiden kertomusten tasolla, osa puolestaan lukee kirjoja, joita ei mielletä kuuluvaksi lastenkirjallisuuteen. Hauskuus ja jännittävyys olivat lempikirjakysymyksessä tärkeimmät perusteet nimetä lempikirja. Tutkimustulos tukee Kauppisen (2008) esittämää tulosta siitä, että lasten kirjallisuuslehti *Vinskiin* lähettämissä kirja-arvosteluissa useimmiten mainitaan kirjan hyväksi ominaisuudeksi kirjan jännittävyys. Myös kirjan hauskuus oli mainittu monessa arvostelussa, samoin kuin kirjan todenmukaisuus, joka puolestaan tässä tutkimuksessa ei oppilaiden vastauksista noussut esiin. (Kauppinen, 2008, 280.)

Kolmasluokkalaisilla ei ollut yhtenäistä perustetta sille, miten he valitsevat luke-
mansa kirjan, vaan heidän vastauksensa kattoivat niin kansikuvan, takakansi-
tekstin tai kirjan nimen perusteella valitsemisen kuin kirjan selailun, tutun kirjan
uudelleenlukemisen, kirjan pituuden sekä kirjasarjan seuraavan osan lukemisen.
Muiden tekstien kuin perinteisten kirjojen saralta tutkimukseen osallistuneet kol-
masluokkalaiset pojat lukivat mieluiten sarjakuvalehtiä (85 % vastaajista). Yllät-
tävää on, että perinteiset tekstit ovat kolmasluokkalaisten keskuudessa suositum-
pia kuin internetistä löytyvät tekstit, vaikka julkinen keskustelu (mm. Sulkunen,
2011, 43) pitääkin internetiä syypäänä lukuharrastuksen vähenemiselle. Internet-
sivuja mainitsi lukevansa 24 % vastaajista, internetistä löytyviä kirjoja 9 % ja in-
ternettehtiä 6 % vastaajista. Ilmeisesti kolmasluokkalaiset eivät ole vielä niin ah-
keria internetin ja sosiaalisen median käyttäjiä, että verkkomateriaalit nousisivat
painetun sanan yli suosituimmuudessa.

Kaikki tutkimuksen haastatteluvaiheeseen osallistuneet oppilaat (n = 10) pitävät
lukemista tärkeänä. Suurin osa perustelee lukemisen tärkeyttä sillä, että lukutai-
toa tarvitaan elämässä ja asioiden oppimisessa. Yksi vastaajista mainitsee mie-
likuvituksen kehittymisen syynä lukemisen tärkeydelle.

8 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan perinteisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä: onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa tutkimuksen ja mittaustulosten toistettavuutta. Käsitteet on kuitenkin kehitetty määrällisen tutkimuksen piirissä ja näin ollen ne eivät juuri vastaa laadullisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 136.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei olekaan olemassa yksityiskohtaisia neuvoja. Keskeistä on kuitenkin havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Onko tutkija pystynyt näkemään aineistonsa sellaisenaan, vai suodattuuko se tutkijan kehysten läpi? Koska laadullinen tutkimus on aineiston tulkittamista, syntyy kuitenkin väistämättä tilanne, jolloin tutkijan oma persoona vaikuttaa havaintojen ja päätelmien tekoon. Tämän vuoksi onkin tärkeää kirjoittaa tutkimusraporttiin auki tutkimuksen kulku vaihe vaiheelta yksityiskohtaisesti. Myös omien ajatusten esiintuominen on tärkeää, jotta lukija voi nähdä niiden mahdollisen vaikutuksen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 135–136.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessia sekä omia ajatuksiani tutkimusaiheen valinnasta, tutkimuksen kuluista sekä havaintojen tekemisestä. Olen peilannut saamiani tutkimustuloksia lähdekirjallisuuteen ja löytänyt niistä niin yhtymäkohtia kuin eroavaisuuksiakin. Tutkimusraportissa olen kertonut oman vahvan mielipiteeni tutkimuksen aiheesta, lukuharrastuksesta, ja tällä tavalla tuonut lukijan tietoon sen, millainen tutkijan kehys minulla on ollut, vaikkakin olen pyrkinyt siihen, ettei näkemykseni arvota tutkimustulosten tulkintaa millään tavalla.

Tutkimukseni luotettavuutta parantaa menetelmällinen triangulaatio, eli useiden tutkimusmenetelmien käyttö tutkimuksessa. Koska tutkimukseni aineistonkeruu tapahtui kahta eri aineistonkeruumenetelmää hyödyntäen, kyseessä oli metodien välinen triangulaatio. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 145.) Ensin kerättiin vastaukset lomakekyselyyn ja tämän jälkeen osa lomakkeen täyttäneistä oppilaista myös

haastateltiin. Nämä kaksi eri menetelmää tukivat toisiaan, kun lomakekysely osittain taustoitti haastatteluja, ja haastatteluilla saatiin syvennettyä lomakkeen vastauksia. Tutkimustulokset olisivat saattaneet olla erilaisia, jos olisi käytetty vain yhtä menetelmää.

Tutkimustulokset tässä tutkimuksessa eivät aineiston koon ($n = 33$) vuoksi ole yleistettävissä koskemaan kaikkia kolmasluokkalaisia poikia. Tutkimusta voidaan kuitenkin luonnehtia tapaustutkimukseksi. Koska osa tutkimustuloksista oli kuitenkin varsin yhteneväisiä sekä keskenään että aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa, voidaan tämänkin tutkimuksen perusteella tehdä joitakin yleistyksiä koskien esimerkiksi sitä, millä tavalla kolmasluokkalaiset asennoituvat lukemiseen ja minkälaisesta lukemisesta he pitävät.

9 Pohdinta

Tämän pro gradu -työn tarkoituksena oli tutkia kolmasluokkalaisten poikien vapaa-ajalla tapahtuvaa lukuharrastusta. Tutkimus toteutettiin kahta tutkimusmenetelmää hyödyntäen: ensin kerättiin oppilaiden vastaukset lomakekyselyyn, jolla kartoitettiin laajasti lukuharrastuksen laajuutta ja lukemiseen suhtautumista. Kyselylomakkeen täytti 33 poikaa. Heistä 10 pyydettiin myös yksilöhaastatteluun, jonka avulla laajennettiin lomakevastausten antamaa kuvaa lukuharrastuksesta ja selvitettiin myös kodin ja vanhempien merkitystä lukuharrastukselle. Aineiston koon ja tutkimusmenetelmien perusteella kyseessä oli siis laadullinen tapaustutkimus.

Yhteenvedona tutkimuksen tuloksista voidaan sanoa, että kolmasluokkalaiset pojat pääsääntöisesti pitävät lukemisesta. Tämä on mielestäni yllättävä tulos, sillä julkisessa keskustelussa on jo pitkään puhuttu siitä, että pojat eivät lue ja he asennoituvat lukemiseen negatiivisesti. Myös Kuparin ym. (2012) kuvaaman PIRLS 2011 -tutkimuksen mukaan vain n. 25 % neljäsluokkalaisista pitää lukemisesta. Tulos on kuitenkin hiukan ristiriitainen, sillä yli puolella neljäsluokkalaisista on tutkimuksen mukaan hyvä lukumotivaatio. (Kupari et al, 2012, 42; 44–45.)

Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin antavat ymmärtää, että lukuharrastuksen väheneminen ja asenteen muuttuminen negatiivisempaan suuntaan alkaa siis vasta myöhemmässä iässä, sillä kolmasluokkalaiset ovat innokkaita lukijoita. Myös Merisuo-Storm ja Soininen (2014) toteavat, että alkuopetusikäisten oppilaiden, niin tyttöjen kuin poikienkin, suhtautuminen lukemiseen on keskimäärin positiivista, ja noin puolet heistä kertoo ”rakastavansa” lukemista (Merisuo-Storm & Soininen, 2014, 127). Samoin Gambrellin (1996) mukaan nuoremmat oppilaat arvostavat lukemista enemmän kuin vanhemmat oppilaat (Gambrell, 1996, 20), ja näin on myös tämän tutkimuksen perusteella.

Merisuo-Storm (2006) ja Brozo (2010) peräänkuuluttavat sitä, että malli lukemiselle tulee kotoa, ja varsinkin pojille lukevan miehen malli on tärkeä pojan oman lukuharrastuksen kehittymisen kannalta (Merisuo-Storm, 2006, 111; Brozo, 2010,

97). Kuparin ym. (2012) mukaan vain n. 25 % suomalaislapsista saa kotoa lukemiseen liittyviä kokemuksia (Kupari et al, 2012, 81), eli suurimmalla osalla lapsista ei ole kotoa peräisin olevaa lukemisen mallia. Tällä perusteella tämän tutkimuksen tulos on melko yllättävä: kaikilla niillä pojilla, joiden kotona ei harrastettu lukemista, oli kuitenkin jonkinlainen lukumotivaatio ja kiinnostus lukemista kohtaan. Toisaalta neljä lukemiseen itse negatiivisesti asennoituvaa poikaa tuli kodeista, joissa vanhemmat harrastivat lukemista. Näiden tulosten perusteella voidaan sanoa, ettei kotien kirjallinen harrastuneisuus määrää vielä kokonaan sitä, millainen lukija lapsesta tulee. Niillä lapsilla, joiden kotona ei luettu, kirjallinen kiinnostus oli peräisin isovanhemmilta tai kavereilta, ja toisaalta kotien monipuolinen kirjallinen ympäristö ei vielä yksinään takaa sitä, että lapselle kehittyy kiinnostus lukemista kohtaan.

Tämän tutkimuksen mukaan kolmasluokkalaiset pojat lukevat kaikkein mieluiten sarjakuvakirjoja ja -lehtiä, jännittäviä ja hauskoja kirjoja sekä vitsikirjoja. Kirjan hauskuus ja jännittävyys ovat heille tärkeimpiä kriteereitä, kun he valitsevat itselleen luettavaa. Kaikki haastatteluun osallistuneet pojat pitävät lukemista tärkeänä, ja perustelevat sitä pääsääntöisesti sillä, että mekaanista lukutaitoa tarvitaan elämässä, jotta arjesta, opiskelusta ja myöhemmästä työelämästä selviää. Poikien vastauksissa painottuu siis erityisesti lukemisen hyötynäkökulma ja lukeminen välineellisenä arvona.

Koska lukeminen on itselleni hyvin tärkeä harrastus ja koska tiedän, mitä hyötyjä lukuharrastuksesta lapselle on, minulla oli koko tutkimuksen ajan erittäin vahva mielipide siitä, että kaikkien olisi hyvä harrastaa lukemista. Vaarana tutkimuksessa olikin se, että oma voimakas suhtautumiseni vaikuttaisi tutkimukseen. Etukäteen olin hiukan huolissani siitä, miten haastattelut sujuisivat niiden poikien osalta, jotka asennoituivat lukemiseen negatiivisesti. Varsinkin heitä haastatelllessani pidin erityisen vahvasti mielessäni sen, etten millään tavalla painosta heitä tai tuo esille omaa mielipidettäni lukuharrastuksen tärkeydestä. Toisaalta minun oli myös varottava, etten lukemista harrastavien poikien kohdalla arvottanut heidänkään vastauksiaan.

Tutkimuksen aikana oma hyvin vahva mielipiteeni lukemisen tärkeydestä kuitenkin hiukan lieveni, sillä lähdekirjallisuuteen tutustuessani esimerkiksi pelillisyyden aukesi minulle kokonaan uudella tavalla. Pelaaminen onkin yhtä lailla tarinoiden ja kielen parissa toimimista kuin lukeminen. Myös esimerkiksi Lehtosen (2001) ja Sulkusen (2011) ajatukset muuttuvasta lukutaidosta ja sen vaatimuksista herättivät minutkin pohtimaan, mitä lukutaito oikeastaan on, ja mitä kaikkea sillä voi tehdä. Viime vuosina lukemisen kenttä onkin muuttunut nopeasti esimerkiksi sosiaalisen median vuoksi, ja muutos on tuonut mukanaan sen, että lukemista täytyy tarkastella entistä moniulotteisemmin. Allekirjoitan kuitenkin edelleen myös tutkimuksen jälkeen saman kuin Sinko (2001), Linnakylä (2002) ja Kajannes (2011): nimenomaan kaunokirjallisuuden lukemista tarvitaan ajattelun taitojen, empatiakyvyn ja kielitajun kehittymisen kannalta edelleen.

Tutkimuksen puolueettomuuden vaatimus (ks. mm. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 135–136) korostui mielestäni tässä tutkimuksessa erityisesti, sillä oma suhtautumiseni tutkimuksen aiheeseen oli vahva. Edelleen myös litteroitua haastatteluaikainena tutkiessani objektiivisuus oli pidettävä kirkkaana mielessä. Tutkimuskohteenani olivat lapset, ja heidän kanssaan on yleisestikin oltava erityisen huolellinen, mitä tutkimusetiikkaan tulee. Alasuutari (2005) muistuttaa, että lapsille on kerrottava mahdollisimman selkeästi heidän roolistaan tutkimuksessa sekä siitä, mihin heidän kertomiaan tietoja käytetään. Lisäksi lapsen haastattelussa on omana osapuolenaan, eräänlaisena etäjäsenenä, mukana myös lapsen huoltaja, joka on myöntänyt lapselle luvan osallistua tutkimukseen. (Alasuutari, 2005, 147–148.) Oppilaille jaettujen tutkimuslupapyyntöjen ohessa toimitin vanhemmille myös omat yhteystietoni, jos heillä olisi ollut kysyttävää tutkimuksesta, sen kuluista ja käyttötarkoituksesta. En kuitenkaan saanut vanhemmilta yhteydenottoja, mutta mahdollisuus heillä siihen oli.

Ihmisiä tutkittaessa on otettava huomioon informanttien anonymiteetin säilyttäminen. Tutkimuksessani oli mukana oppilaita neljästä eri koulusta ja viidestä eri luokasta. Minun oli siis luotava koodausjärjestelmä erottaakseni oppilaiden vastaukset toisistaan. Päädyin lopulta nimeämään oppilaat koodeilla P1-P33. Eri luokkia en erotellut toisistaan, sillä en kokenut sitä tarpeelliseksi tutkimuksen kannalta.

Oppilaiden anonymiteetin kannalta oli tärkeää pitää myös huoli siitä, etten haastattelutilanteissa puhunut heille toistensa vastauksista.

Tutkimushaastatteluissa eteeni tuli tilanteita, jotka jäivät jälkikäteen mietityttämään nimenomaan neutraaliuden ja objektiivisuuden vaatimusten kannalta. Vastasin moneen lukemista positiiviseen suuntaan arvottavaan vastaukseen myönteävästi, kehumalla vastausta. Kehuminen ("hyvä juttu") saattoi näyttäytyä pojille siten, että pidin heidän vastauksiaan hyvinä, mutta toisaalta se saattoi tuntua heistä lähinnä kannustavalta, ilman suurempia arvokysymyksiä.

H: Mut sä kuitenkin välillä...välillä luet?

P1: Joo.

H: Ja se on susta ihan mukavaa?

P1: Joo.

H: Okei. Hyvä juttu.

Osa haastateltavista oli hyvin hiljaisia, ja yhtä sanaa laajempaa vastausta sai lähes kaivamalla kaivaa. Välillä tämä tuntui itsestäni jo siltä, että annoin haastateltaville valmiita sanoja suuhun ja avustin vastauksissa liikaa, mutta toisaalta minun oli omalla toiminnallani saatava haastattelutilanne etenemään ja kannustettava haastateltavia jatkamaan.

H: Minkä takia se [lukeminen] vois olla tärkeätä?

P3: No...ääh..et oppis lukemaan.

H: Mmm. Minkälaisia syitä vois olla sit siihen että se ei olis tärkeätä?

P3: No ei mitään.

H: Okei. Eli kallistuksä vähän sille kannalle, et kyl se [lukeminen] varmaan ehkä vähän on tärkeätä?

P3: Mmmh.

H: Joo. Hyvä juttu.

Osa haastateltavista osoittautui siis yllättävän hiljaisiksi ja puhumattomiksi, mutta tämän olisi voinut välttää keskustelemalla haastateltavien valinnasta kyseisten oppilaiden opettajien kanssa. Toisaalta halusin haastatella nimenomaan tiettyjä oppilaita heidän kyselylomakevastaustensa perusteella, mutta keskustelu opettajien kanssa olisi ainakin jo etukäteen valmistanut minua kohtaamaan hiljaisimmatkin oppilaat. Myös se, että olisin viettänyt luokissa enemmän aikaa esimerkiksi havainnoiden ja oppilaiden kanssa arkipäiväisissä tilanteissa keskustellen

olisi saattanut rohkaista ujompiakin oppilaita puhumaan itse haastattelutilanteissa.

Osa haastattelukysymyksistä oli mielestäni hiukan liian ohjailevia ja avustettuja, nimenomaan näiden vähäpuheisten oppilaiden kanssa. Kokemattomana haastattelijana en osannut etukäteen varautua siihen, etteivät haastateltavat välttämättä vastaa kysymyksiin ollenkaan, ja siksi myös omien toimintamallien etukäteissuunnittelu ei näitä tilanteita varten onnistunut. Jälkikäteen ajateltuna olisin vastaavissa tilanteissa voinut kysyä asioita hiukan toisella tavalla tai hypätä seuraavaan, helpompaan kysymykseen ja palata myöhemmin takaisin vaikeampaan kysymykseen. Osaan oppilaiden vastauksista suhtauduin mahdollisesti liian arvottavasti ”kehumalla” niitä, ja tämän olisin voinut välttää harjoittelemalla haastattelutilanteita etukäteen ja miettimällä omia vastauksia.

Ensimmäisten haastattelujen aikana olin kiinni haastattelurungossa, ja siitä poikkeaminen tuntui haastavalta. Ikävänä sattumana myös ensimmäiset haastattelemani oppilaat olivat myös hiljaisimpia haastateltavia. Jos he olisivat olleet haastateltavina vasta myöhemmin, olisin pystynyt irtautumaan haastattelurungosta paremmin ja kuljettamaan keskustelua helpompaan suuntaan. Haastattelujen edetessä huomasin nimittäin pystyväni poikkeamaan haastattelurungosta koko ajan paremmin, ja joidenkin oppilaiden kanssa se tuntuikin todella hyvältä vaihtoehdolta.

Kokonaisuutena tutkimukseni kuitenkin onnistui ja täytti odotukseni. Oppilaista oli mukavaa osallistua tutkimukseen ja yhteistyö koulujen kanssa oli pääosin vaivatonta. Opin paljon sekä tutkimuksen tekemisestä että tutkimusaiheestani ja koen, että tutkimukseni tuloksista on minulle apua tulevassa työssäni luokanopettajana. Tutkimukseni jätti myös paljon lisäkysymyksiä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joiden tutkiminen olisi erityisesti poikanäkökulmasta tarpeellista.

Tämän tutkimuksen haastattelurungossa ei ollut omaa kysymystä koskien kirjastokäyntejä. Kahdessa haastattelussa kirjastot kuitenkin nousivat oppilaiden kautta esiin, ja lisäksi kysyin kirjastokäymisestä yhdeltä oppilaalta tarkentaakseni

hänen vastaustaan. Tutkimuksen kannalta olisi kuitenkin ollut hedelmällistä selvittää oppilaiden aktiivisuutta kirjaston käyttäjinä, varsinkin kun Opetusministeriön Suomi (o)saa lukea -raportin perusteella lähes kaikki alakoulun oppilaat käyttivät vielä 2000-luvun alussa kirjastoa (Suomi (o)saa lukea -raportti, 2000, 35).

Kirjastopalvelujen käyttämisen lisäksi tutkimuksen myötä nousi jatkotutkimusaiheita koskien lukuintoa ja edelleen myös poikien lukuharrastusta. Olisi mielenkiintoista selvittää opettajien näkökulmaa poikien lukemiseen: onko poikien lukuharrastuksessa ja -aktiivisuudessa tapahtunut vuosien mittaan muutosta? Onko lukuinnostus lapselle luontaista; ovatko kaikki ensimmäisen luokan oppilaat innokkaita lukijoita? Missä ikävaiheessa lukuinto alkaa laantua? Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, mitä pojat oikeasti haluaisivat lukea. Tässä tutkimuksessa yhdellä haastattelukysymyksellä yritettiin tätä selvittää, mutta kysymys oli selvästi oppilaiden ikätasoon nähden liian abstrakti, ja vain muutama oppilas vastasi kysymykseen. Saman kysymyksen voisi kysyä esimerkiksi kuudennen luokan tai yläluokkien pojilta.

Tästä tutkimuksesta nousee mielestäni esiin kolme erityisen tärkeää tutkimustulosta. Tärkeimpänä pidän sitä, että kolmasluokkalaiset pojat pääsääntöisesti pitävät lukemisesta. Tätä tulosta tukevat myös esimerkiksi Gambrellin (1996) sekä Merisuo-Stormin ja Soinisen (2014) tutkimustulokset. Lisäksi kolmasluokkalaisten monipuolisuus lukijoina sekä lukutaidon epätasaisuus ovat mielestäni tuloksia, joiden tiedostaminen ja huomioiminen kouluissa olisi tärkeää. Kouluissa tulisi huomioida kaiken tasoiset lukijat ja tarjota mielekkäitä lukukokemuksia niin lahjakkaille kuin heikommillekin lukijoille. Osa kolmasluokkalaisista lukee vielä kuvakirjatyypisiä kirjoja, kuten *Tatua ja Patua*, osa puolestaan ahmii nuorille tai aikuisille suunnattuja fantasiaromaaneja. Opetukselle tämä asettaa suuren haasteen.

Ylipäänsä kouluilla on lasten ja erityisesti poikien lukuinnon synnyttämisessä, vahvistamisessa ja ylläpitämisessä tärkeä rooli, sillä kuten tutkimustulokset osoittavat, vanhempien ja kodin lukuharrastuneisuus ei vielä automaattisesti tarkoita harrastuksen siirtymistä lapselle. Tutkimuksessani nousi esiin sekä niitä tapauksia, joissa vanhempien lukuharrastuksesta huolimatta lapsi ei pidä lukemisesta,

että niitä, joissa lapsi on innokas lukija kotien kirjallisen kulttuurin puutteesta huolimatta. Varsinkin jälkimmäisessä tilanteessa koulun rooli on kiistanalainen. Koulun tehtävä on toisaalta vahvistaa olemassa olevaa lukuintoa niin, ettei se myöhemmässä ikävaiheessa katoa, ja toisaalta motivoida innostuksensa jo kadottaneet takaisin lukemisen pariin.

Koulun ja kodin lisäksi myös kavereiden merkitys lukuharrastukselle nousi esiin tutkimustuloksista. Kaverit motivoivat lukemaan myös osaa niistä pojista, joiden kotona lukemista ei harrastettu, ja yhdessä vastauksessa (ks. s. 47) esiin nousi myös kaverusten käymä kirjallisuuskeskustelu, joka kuvaa yhdessä lukemisen monia ulottuvuuksia: kysymyksessä ei ole pelkkä rinnakkain lukeminen tai äänten lukemisen kuuntelu, vaan yhteinen kirjallisuusharrastus jatkuu lukukokemuksen jälkeenkin.

Kolmasluokkalaisten poikien lukuharrastukseen vaikuttavat siis niin koti, koulu kuin kaveripiirikin, ja erityisesti koulun rooli on merkittävä. Kuten tutkimuksen tuloksista nähdään, vanhempien, kodin ja kaveripiirin kirjallisen kulttuurin olemassaolo ei kokonaan määrää lapsen kirjallisuusharrastuksen kehityksen suuntaa. Koulussa tarjottavat kirjallisuuskokemukset, lukijamallit ja kirjallinen ympäristö vaikuttavat suuresti siihen, millainen lukija lapsesta tulee.

Lähteet

- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 145–162). Tampere: Vastapaino.
- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arffman, I. & Nissinen, K. (2015). Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia* (s. 28–49). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Lainattu: 19.11.2015. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi>
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Brozo, W. (2010). *To be a Boy, to be a Reader*. Newark (DE): International Reading Association.
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research* 14, 341–352.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa N.K., Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3rd ed.) (pp. 695–727). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, (50)1, 14–25. Lainattu: 5.2.2016. Saatavilla: http://www-tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s5_20creatingclassroom.pdf
- Hammersley, M. (2010). Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research. *Qualitative Research* 10, 553–569.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2001). Siivet varpaiden välissä. Nuortenkirjallisuuden teemoja ja virtauksia. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas* (s. 219–237). Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. painos). Jyväskylä: Tammi.

Ikonen, K., Innanen, K. & Tikkinen, S. (2015). *Lukuinto-opas: lukumotivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyönä*. Oulu: Oulun yliopisto.

Kajannes, K. (2011). Kannattaako kirjallisuutta opettaa? Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen* (s. 32–35). Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai.

Kauppinen, A. (2008). Alakoululainen, genre ja kirjallisuus. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (s. 268–289). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kirstinä, L. (2001). Odysseus tekstien merillä. Lukemisen muodonmuutokset Jukolasta nyky-Suomeen. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas* (s. 15–22). Helsinki: Tammi.

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*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Lainattu: 20.11.2015. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40574/978-951-39-5011-8.pdf?sequence=1>

Laaksonen, S. (2009). ”No ainahan siitä lukemisesta jottain hyötyä on.” *Yhdeksäsluokkalaiset pojat lukijoina vapaa-ajalla ja koulussa*. Suomenkielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Lainattu: 25.11.2015. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19615/URN_NBN_fi_jyu-200902161066.pdf?sequence=1

Lahelma, E. (2004). Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa E. Vitikka (toim.) *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset* (s. 54–67). Helsinki: Opetushallitus.

Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 136–156). Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, H. (1998). *Lukemalla avaraan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.

Lehtonen, M. (2001). *Post scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Lerikkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Linnakylä, P. (2004a). Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* (s. 75–98). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Linnakylä, P. (2004b). Nuorten lukijaprofiilit. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* (s. 167–184). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Linnakylä, P. (2002). Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* (s. 141–166). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. (2002). Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* (s. 73–88). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Linnakylä, P. & Sulkunen, S. (2002). Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* (s. 9–39). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) (2004). *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Lyytinen, H. (2004). Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa E. Vitikka (toim.) *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset* (s. 21–29). Helsinki: Opetushallitus.

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

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

Lainattu: 2.11.2015. Saatavilla: http://fatih.edu.tr/~hugur/love_to_read/Girls%20and%20Boys%20Like%20to%20Read%20and%20Write%20Different%20Texts.pdf

Merisuo-Storm, T. (2003). Pojatkin voivat innostua lukemisesta ja kirjoittamisesta. *Virke 4/2003* (s. 36–38). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

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. Lainattu: 5.2.2016. Saatavilla: <http://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/2807/2770>

Millard, E. (1997). *Differently Literate: boys, girls and the schooling of literacy*. London: The Falmer Press.

Niemi, J. (2001). Kaanon ja kirjallisuudenopetus 2000-luvulla. Teoksessa S. Häppölä & T. Peltonen (toim.) *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan* (s. 45–55). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Panula, A.-M. (2013). *Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus. Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. Teoksessa N.K., Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3rd ed.) (pp. 869–886). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

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

Rapley, T. (2007). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (Eds.) *Qualitative Research Practice* (pp. 15-33). London: SAGE Publications.

Reinilä, J.-M. & Simonen, S. (2014). *Lukutaidon ja kodin lukuympäristön yhteys lasten lempikirjoihin ensimmäisellä luokalla*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Lainattu: 8.2.2016. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44760/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201411273390.pdf?sequence=1>

Rikama, J. (2011). Kirjallisuudenopetuksemme lyhyt historia. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen* (s. 23–31). Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai.

Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Tampere: Vastapaino.

Saarinen, P. & Korhonen, M. (2009). *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: BTJ Kustannus.

Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2001). The Neurobiology of Reading and Dyslexia. *Focus on Basics*, 5 (A), 11–15. Lainattu: 24.2.2016. Saatavilla: http://www.paadulthoodresources.org/uploads/8/6/3/4/8634493/fob_reading.pdf#page=11

Sinkkonen, J. (2005). *Elämäni poikana*. Helsinki: WSOY.

Sinko, P. (2001). Mutta kuka on Aleksis Kivi? – Koulun kirjallisuudenopetus tänään. Teoksessa S. Häppölä & T. Peltonen (toim.) *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan* (s. 7–18). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Sinko, P. (2013). *Tavoitteena monilukutaito*. Lainattu: 19.1.2016. Saatavilla: http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/tavoitteena_monilukutaito

Sinko, P., Pietilä, A. & Bäckman, P. (toim.) (2005). *Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001–2004) raportti*. Helsinki: Opetushallitus.

Sulkunen, S. (2004). Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* (s. 5–31). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Sulkunen, S. (2012). Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) *PISA09. Kesittääkö osaamisen pohja?* (s. 12–33). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Lainattu: 6.3.2016. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>

Sulkunen, S. (2011). Suomalaisten lukutaito – ilon ja huolen aiheita. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen* (s. 42–45). Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai.

Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. (2010). *PISA 2009 ensituloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Lainattu: 10.11.2015. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf>

Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Opetusministeriö: Yliopistopaino. Lainattu: 9.11.2015. Saatavilla: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm_561_lukutaidot.pdf?lang=fi

Tanttu, H. (2010). *Peruskoulun neljäsluokkalaisten lukuharrastus ja luovan kirjoittamisen taidot*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Lainattu: 8.2.2016. Saatavilla: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59503/gradu2010tanttu.pdf?sequence=1>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Valli, R. (2010.) Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (s. 103–127). Jyväskylä: PS-kustannus.

Yrjölä, P. (2004). Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. Teoksessa E. Vitikka (toim.) *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset* (s. 9–20). Helsinki: Opetushallitus.

Zambo, D. & Brozo, W. (2009). *Bright beginnings for boys: engaging young boys in active literacy*. Newark (DE): International Reading Association.

Liitteet

LIITE 1. Kyselylomake.

Nimi: _____

Koulu ja luokka: _____

KUINKA KAUAN LUET PÄIVÄSSÄ MUITA KIRJOJA KUIN LÄKSYJÄ?
Ympyröi sopiva vaihtoehto.

alle 10 minuuttia

10–30 minuuttia

30–60 minuuttia

yli tunnin

ONKO LUKEMINEN SINUSTA MUKAVAA? Väritä sopiva hymynaama.



MIKÄ ON PARAS KIRJA, JONKA OLET KOSKAAN LUKENUT?

MIKSI VALITSIT JUURI SEN KIRJAN?

MILLAISIA KIRJOJA TYKKÄÄT LUKEA? Laita rasti ruutuun. Voit valita useamman vaihtoehdon.

lyhyitä kirjoja pitkiä kirjoja seikkailukirjoja urheilukirjoja tietokirjoja eläinkirjoja jännittäviä kirjoja vitsikirjoja fantasiakirjoja sarjakuvakirjoja salapoliisikirjoja satukirjoja ennätyskirjoja hauskoja kirjoja muita kirjoja

Mitä muita kirjoja esimerkiksi?

KÄÄNNÄ SIVUA!

MITÄ MUUTA LUET? Laita rasti ruutuun. Voit valita useammankin vaihtoehdon.

sarjakuvalehtiä	<input type="checkbox"/>	sanomalehtiä	<input type="checkbox"/>
muita lehtiä	<input type="checkbox"/>	nettisivuja	<input type="checkbox"/>
kirjoja netistä	<input type="checkbox"/>	lehtiä netistä	<input type="checkbox"/>
en lue mitään näistä	<input type="checkbox"/>		

Iso kiitos, kun vastasit kyselyyn! 😊

LIITE 2. Haastattelurunko.

(Ensin tarkastellaan haastateltavan kanssa tämän lomakevastauksia, jonka jälkeen tarkennetaan, pitääkö hän lukemisesta.)

Minkä takia pidät/et pidä lukemisesta?

Minkälaisista kirjoista pidät? Minkälaiset kirjat on hyviä?

Millaisia kirjoja haluaisit lukea?

Ketkä kaikki perheessä harrastaa lukemista?

Luetko mieluummin yksin vai jonkun kanssa?

Milloin luet?

Missä luet?

Millä tavalla valitset kirjan luettavaksi?

Onko lukeminen mielestäsi tärkeää?

LIITE 3. Vanhemmille jaettu lupakysely.

Hyvä 3.luokkalainen ja vanhemmat!

Opiskelen Helsingin yliopistossa luokanopettajaksi ja teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -työtä, jossa tutkin peruskoulun kolmasluokkalaisten poikien lukuharrastusta. Tähän tutkimukseen tarvitsisin teidän apuanne!

Pyydänkin nyt suostumustanne tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimus koostuu lyhyestä oppitunnin aikana täytettävästä kyselylomakkeesta. Lomakkeen vastausten perusteella valitsen myös muutaman oppilaan haastateltavaksi. Myös haastattelut tapahtuvat koulupäivän aikana. Kaikki tutkimuksessa saatu tieto käsitellään luottamuksellisesti, eikä tutkimusraporttiin tule kenenkään nimiä näkyviin. Tutkimuksessa ei kerätä kenenkään henkilötietoja.

Jos teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä tutkimuksen tekijään. Lämmin kiitos osallistumisesta ja aurinkoisia kevätpäiviä!

Saimi Muhonen
xxxxx@helsinki.fi
 p. 040-xxxxxxx

Palauta tämä osa opettajalle xx.xx.2015 mennessä. Laita rasti oikeaan kohtaan.

Oppilaan nimi: _____

Oppilas saa osallistua kyselytutkimukseen: _____

Oppilas ei saa osallistua kyselytutkimukseen: _____

Oppilas saa osallistua haastattelututkimukseen: _____

Oppilas ei saa osallistua haastattelututkimukseen: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____