



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

”Lukisin varmaa enemmän jos löytäisin kiinnostavia kirjoja”

**5.- ja 6.-luokkalaisten vähän lukevien poikien ajatuksia
lukemisesta ja kirjallisuudenopetuksen työtavoista**

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma 36 op
Kasvatustiede
Kesäkuu 2019
Eveliina Linnanmäki

Ohjaaja: Satu Grünthal



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Eveliina Linnanmäki		
Työn nimi - Arbetets titel ”Lukisin varmaa enemmän jos löytäisin kiinnostavia kirjoja”: 5.- ja 6.-luokkalaisten vähän lukevien poikien ajatuksia lukemisesta ja kirjallisuudenopetuksen työtavoista		
Title “I guess I would read more if I found interesting books”: fifth and sixth grade boys’ thoughts on reading and literature assignments		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Satu Grünthal	Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimusten ja lukutaidon arviointien mukaan lasten ja nuorten lukutaito on heikentynyt ja omaehtoinen lukeminen vähentynyt erityisesti poikien kohdalla. Pojat ovat pärjänneet lukutaidon arvioinneissa tyttöjä heikommin ja he lukevat vähemmän. Julkisessa keskustelussa on kohdistettu huolta etenkin poikien lukemattomuuteen, mutta tutkimusta on tehty varsin vähän poikien omasta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää, mitä vähän lukevat pojat ajattelevat lukemisesta ja koulussa käytettävistä kirjallisuudenkäsitteilytavoista, ja millaisina lukijoina pojat näyttävät Lukuklaani-tutkimushankkeen valossa. Lisäksi pyrittiin selvittämään, onko poikien tilanteesta syytä huolestua.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä kahdeksaa 5.- ja 6.-luokkalaista poikaa, jotka identifioituivat vähän lukeviksi pojiksi. Aineistona käytettiin lisäksi myös Lukuklaani-tutkimushankkeen syksyllä 2017 toteuttamaa kyselyä, johon vastasi 885 opettajaa. Haastatteluja ja Lukuklaanin kyselyaineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla teemoitellen. Tuloksia verrattiin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Poikien suhtautuminen lukemiseen oli pääosin positiivista, mutta siinä oli havaittavissa ristiriitaisuuksia. Pojat kuvasivat lukemista tylsäksi, vaikka jokainen kertoi joskus lukeensa kiinnostavaa kirjaa. Luettavan kiinnostavuudella oli suuri merkitys: kiinnostavan kirjan lukeminen oli pojista mukavaa, mutta tylsää kirjaa ei jaksaisi lukea. Kiinnostavien kirjojen löytäminen on tärkeää, ja koulussa kannattaa tutustuttaa poikia erilaisiin kirjoihin, jotta he voisivat löytää mielenkiintoista luettavaa. Myös yhteisöllisyys nousi merkittäväksi tekijäksi. Poikia motivoi, kun saa keskustella toisten kanssa luetusta. Sosiaalista ja yhteisöllistä lukemista kannattaa suosia koulussa, esimerkiksi lukupiirien muodossa. Huoli pojista ei ole täysin aiheeton, sillä muut aktiviteetit, kuten videopelit, menevät usein lukemisen edelle. On kuitenkin positiivista, että poikien suhde lukemiseen on varsin myönteinen ja he lukevat mielellään kiinnostavia kirjoja.</p>		
Avainsanat - Nyckelord lukeminen, pojat, Lukuklaani, kirjallisuudenopetuksen työtavat, lukuharrastus, lukemisasenne		
Keywords reading, boys, Lukuklaani, literature assignments, leisure time reading, reading attitude		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muuta tietoa - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Eveliina Linnanmäki		
Työn nimi - Arbetets titel ”Lukisin varmaa enemmän jos löytäisin kiinnostavia kirjoja”: 5.- ja 6.-luokkalaisten vähän lukevien poikien ajatuksia lukemisesta ja kirjallisuudenopetuksen työtavoista		
Title “I guess I would read more if I found interesting books”: fifth and sixth grade boys’ thoughts on reading and literature assignments		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master’s Thesis / Satu Grünthal	Aika - Datum - Month and year June 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> Previous research and tests of reading achievement have shown that literacy among children and adolescents has weakened and leisure time reading has decreased especially among boys. Girls have outscored boys on tests of reading achievement and boys read less than their female peers. There has been a public concern about boys when it comes to reading; however there have been few studies made from boys’ own point of view. The main objective of this study was to find out what kind of thoughts the boys, who don’t read much on their freetime, have about reading and literature assignments and how boys are portrayed as readers in Lukuklaani research project data. The aim was also to find out if there is reason to be concerned about the situation of boys.</p> <p><i>Methods.</i> In this study eight boys from 5th and 6th grade were interviewed. These boys identified themselves as boys who don’t read much on their freetime. This study also used the data of Lukuklaani research project that executed a survey that was answered by 885 teachers. The data (interviews and Lukuklaani survey) was analyzed by theory-guided content analysis and categorized to themes. The results were compared to the theoretical framework.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The boys had rather positive attitudes toward reading; however there seems to be some contradiction in their perceptions. The boys found reading boring even though everyone told they had read an interesting book sometimes. It is important that one can read an interesting book: the boys liked to read books that interest them but they don’t have motivation to read boring books. It is important to find appealing books and it is profitable to introduce boys to various books at school so that they would be able find books that interest them. Relatedness was also a significant factor in this study. Conversations about literature seemed to motivate the boys. Social reading would be a beneficial method to use at school, for example in the form of literature circles. It appears that the concern about the situation of boys is not completely groundless because they seem to prefer other activities such as videogames over reading. Nevertheless it is optimistic that the boys have a rather positive attitude toward reading and they like to read books that interest them.</p>		
Avainsanat - Nyckelord lukeminen, pojat, Lukuklaani, kirjallisuuden käsittelytavat, vapaa-ajan lukeminen, lukemisasenne		
Keywords reading, boys, Lukuklaani, literature assignments, leisure time reading, reading attitude		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	POIKIEN JA TYTTÖJEN VERTAILEMISEN ONGELMALLISUUDESTA.....	5
3	POJAT LUKIJOINA – VAI LUKEMISEN VÄLTTELIJÖINÄ?	8
3.1	Syitä poikien lukemattomuuteen.....	8
3.1.1	Biologinen tausta – keskittymis- ja lukivaikeudet	8
3.1.2	Sukupuolittuneet käsitykset lukemisesta.....	11
3.1.3	Teknologia – uhka vai mahdollisuus?.....	15
3.1.4	Kielteinen asenne ja käsitys itsestä lukijana.....	17
3.1.5	Kirjojen aiheet eivät kiinnosta.....	21
3.2	Kohti lukemisintoa.....	24
3.2.1	Poikien lukemismieltymykset.....	24
3.2.2	Motivointikeinoja	26
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
5.1	Lukuklaani-hanke ja alakoulujen kirjallisuudenkäsittelytavat.....	31
5.2	Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmät	32
5.3	Aineiston analyysi.....	34
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	36
6.1	Taustaa: Tutkittavien luokkien lukemiskulttuurit	36
6.2	Poikien suhde lukemiseen	37
6.2.1	Vanhempien vaikutus poikien lukemiseen.....	38
6.2.2	Ristiriitainen lukemisasenne.....	39
6.2.3	Poikia kiinnostavat tekstit	41
6.2.4	Lukemisen hyödyt ja merkitys	43
6.2.5	Lukemisen sujuvuus ja keskittymisen haasteet	45
6.2.6	Kiehtovat videopelit ja muut harrastukset.....	50
6.2.7	Lukeminen on myös poikien juttu	53
6.2.8	Yhteenveto	56
6.3	Poikien ajatuksia kirjallisuudenopetuksen työtavoista	57
6.4	Pojat lukijoina Lukuklaanin kyselyaineiston valossa.....	64
7	LUOTETTAVUUS	69
8	POHDINTAA	71

LÄHTEET.....	76
LIITTEET.....	82

1 Johdanto

Poikien lukutaidosta kohistaan nyt Suomessa ja muualla maailmalla. Tutkimusten ja lukutaidon arviointien mukaan lasten ja nuorten, erityisesti poikien, lukutaito on heikentynyt ja omaehtoinen lukeminen on vähentynyt. Pojat ovat pärjänneet lukutaidon arvioinneissa tyttöjä heikommin ja he lukevat vähemmän. (ks. esim. Sulkunen, 2012; Harjunen & Rautopuro, 2015.) Tutkimusten mukaan poikien lukuhaluttomuus lisääntyy iän myötä: on näyttöä siitä, että yläkouluikäiset pojat suhtautuvat kielteisemmin lukemiseen kuin alakouluikäiset pojat (ks. esim. Saarinen & Korhonen, 2009). Kyseessä on ajankohtainen ilmiö, josta opettajat, asiantuntijat, kirjailijat ja poliitikot ovat esittäneet huolensa. Julkisessa keskustelussa puhutaan usein syrjäytyneistä pojista ja taustalla mainitaan lähes poikkeuksetta heikko lukutaito. Hyvä lukutaito on yksi tärkeimmistä taidoista nyky-yhteiskunnassamme, ja ilman riittävää lukutaitoa pärjääminen arjessa ja työelämässä vaikeutuu (ks. esim. Zambo & Brozo, 2009).

Suomalaisten yhdeksäsluokkalaisten lukutaitotulokset PISA-arvioinneissa ovat olleet kansainvälisen vertailun kärkitasoa. Toisaalta Suomen pistemäärä lukutaidossa on laskenut tasaisesti vuosina 2000–2015, mutta muutosta ei voi kuitenkaan sanoa vielä suureksi, sillä pisteet ovat pysyneet vielä vuoden 2015 arvioinnissakin korkeatasoisina. (Sulkunen, 2012, s. 15; Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta, 2013, s. 30; Vettenranta, Välijärvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen, Nissinen, Puhakka, Rautopuro & Vainikainen, 2016, s. 25.) Huomionarvoista on suomalaisnuorten lukutaitotulosten suuri sukupuoliero: heikosti lukevia poikia on ollut enemmän kuin tyttöjä ja erinomaisesti lukevia tyttöjä on taas ollut poikia enemmän (Sulkunen, 2012, s. 21). Omaehtoinen lukeminen on vähentynyt molemmilla, mutta tytöt lukevat enemmän kuin pojat (mts. 26). Suomen erot tyttöjen ja poikien lukutaidossa ovat olleet osallistujamaiden suurimpia tyttöjen hyväksi – ero on ajallisesti noin puolitoista kouluvuotta. Myös maailmanlaajuisesti tytöt ovat pärjänneet poikia paremmin lukutaidon arvioinneissa. (Vettenranta ym. 2016, s. 49.) Kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa, PIRLS 2016 -testissä, suomalaisnuorten lukutaito pysyi osallistujamaiden kärjessä viidennellä sijalla. Tässäkin testissä sukupuoliero oli suuri tyttöjen hyväksi. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017, s. 14–15.)

Vuosina 2000–2006 suomalaispoikien lukutaito PISA-testien mukaan oli todella hyvä ja he olivat kaikkien maiden pojista parhaimpia lukijoita – jopa parempia kuin OECD-maiden tytöt keskimäärin. Heidän lukutaitotasonsa on kuitenkin laskenut 26 pistettä vuosien 2000–2012 välillä. (Arffman & Nissinen, 2015, s. 31–32.) Toisaalta vuoden 2015 arvioinnissa poikien tulokset paranivat hieman, myös muissa OECD-maissa (Vettenranta ym. 2016, s. 49). Pitää kuitenkin huomioida, että lukutaito ei ollut vuosina 2012 ja 2015 arvioinnin pääalueena, joten niiden tulokset ovat lähinnä suuntaa-antavia (mts. 25). Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa pääalueena oli lukutaito, mutta tästä tutkimuksesta ei ole vielä saatavilla koottuja tuloksia.

Hyvä lukutaito on nykyisessä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa yhä tärkeämpää ja sen kehittäminen välttämätöntä: otetta ei saa löysätä tuudittautumalla aiempiin hyviin tuloksiin lukutaidon arvioinneissa (Sulkunen, 2012, s. 30). Vahva lukutaito vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen, sillä lukemista tarvitaan opiskelussa ja oppimisessa (Sulkunen, 2012, s. 32; Merisuo-Storm & Soininen, 2014, s. 122). Jos lapsi tai nuori ei pärjää heikon lukutaidon takia koulussa eikä yhteiskunnassa, syrjäytymisen uhka voi olla mahdollinen. Useissa tutkimuksissa on todettu heikon lukutaidon tai huonon koulumenestyksen yhteys koulusta putoamiseen ja syrjäytymisriskiin. Puutteellisen lukutaidon takia moni ei pysy mukana tekstipainotteisessa yhteiskunnassamme. (Sulkunen & Nissinen, 2012, s. 47.) Työelämässä vaaditaan hyvää lukutaitoa: taitavat lukijat osaavat ratkoa ongelmia, tehdä joustavia päätöksiä ja ajatella kriittisesti (Zambo & Brozo, 2009, s. 4). Lukutaidon kehittämistä ja lukuharrastuksen tukemista pidetään tärkeänä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Jo vuosiluokilta 1–2 alkaen itse lukemaan oppimisen lisäksi tavoitteiksi asetetaan lukemisesta innostuminen, itseään kiinnostavan luettavan valitseminen, lukuharrastuksen kehittäminen ja kirjaston aktiivinen käyttäminen. Lukutaidon sujuvoitumisen edistäminen, tekstien ymmärtämisen taitojen kehittäminen ja sanavaraston laajentaminen ovat myös tavoitteita alaluokilla. (POPS, 2014, s. 109, 171–172.) Yläluokilla lukutaitoa syvennetään edelleen (POPS, 2014, s. 324).

Lukemiskäsite on laaja, sillä lukeminen on niin monimuotoista (Julkunen, 1993, s. 80; Lehtonen, 1998, s. 8). Lukemista voi ajatella pelkistetysti graafisten symbolien tulkintana, dekodauksena, tai laajemmin tulkitsemisprosessina, jossa korostuu luetunymmärtäminen (Julkunen, 1993, s. 86). Lukeminen on vuorovaikutusta luettavan ja lukijan vä-

lillä, ja kaikenlaisten tekstien lukeminen sarjakuvasta tietokirjaan kartuttaa lukijan tietoa (mp). Lukukokemukseen ja tekstin tulkintaan vaikuttavat lukijan persoonallisuus, kokemukset ja aiemmat tiedot (Lehtonen, 1998, s. 12). Lukemiseen liittyy läheisesti myös lukutaidon käsite. PIRLS 2016 Assessment Framework määrittelee lukutaidon kyvyksi ymmärtää ja käyttää yhteiskunnassa pärjäämiseen tarvittavia tekstejä. Ihmiset lukevat oppiakseen ja omaksi ilokseen sekä osallistuakseen erilaisiin yhteisöihin koulussa ja koulun ulkopuolella. (Mullis, Martin & Sainsbury, 2015, s. 12.) Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 käytetään monilukutaidon käsitettä (POPS, 2014). Monilukutaito tarkoittaa muun muassa kykyä tulkita ja arvottaa erilaisia tekstejä. Oppilaat tarvitsevat monilukutaitoa pärjätäkseen nyky-yhteiskunnassa, jossa kriittinen suhtautuminen jatkuvaan tekstitulvaan on välttämätöntä. (POPS, 2014, s. 21.) Monilukutaidon hallitseminen edellyttää lukemista ja erilaisiin teksteihin tutustumista.

Nykyiset lukemisen ja lukutaidon määritelmät korostavat lukijan aktiivista roolia ja motivaatiota. Lukemiseen sitoutuminen tarkoittaa lukijan aktiivista ja omaehtoista erilaisien tekstien lukemista, jota hän arvostaa ja tekee ilosta ja kiinnostuksesta (Sulkunen, 2012, s. 13). Mitä enemmän lukutaitoa harjoittelee, sitä paremmaksi se kehittyy. Kiinnostuksen herättäminen lukemista kohtaan on siksi tärkeää lukutaidon kehittymisen kannalta. (Julkunen, 1993, s. 27.) Lukuharrastukseen kuuluu omaehtoinen vapaa-ajan lukeminen, josta saa mielihyvää. Se ei siis ole työhön tai opintoihin kuuluvaa lukemista, sillä lukuharrastuksessa luettavansa voi valita itse, ja myös aika, paikka ja määrä ovat harrastajan päätettävissä. Lukemista käytetään erilaisiin tarkoituksiin, kuten rentoutumiseksi, ajankuluksi tai elämysten hankkimiseksi. (Saarinen & Korhonen, 1998, s. 12–13.) Lukuharrastus tarjoaa lapselle mahdollisuuden kehittää itseään lukijana ja myös ihmisenä; se voi edistää lapsen ymmärrystä itsestään ja maailmasta (Julkunen, 1993, s. 26, 28). Lukeminen kehittää myös mielikuvitusta (mts. 27) ja laajentaa lapsen sanavarastoa ja kielen rakenteita (Kirstinä, 2001, s. 19–20). Lisäksi kokonaisteosten lukeminen vaikuttaa mahdollisesti myös empatiakyvyn ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio, 2019 s. 165).

Lukemisen hyödyllisyyttä lasten ja nuorten hyvinvoinnille ja pärjäämiselle ei voine kiistää, ja huoli etenkin poikien heikentyvästä lukutaidosta vaikuttaa oikeutetulta. Tämä pro gradu -tutkielma on osa Suomen Kulttuurirahaston ja Kopioston rahoittamaa Lukuklaani-tutkimushanketta, jonka tavoitteena on alakoululaisten lukuinnon lisääminen. Luku-

klaani pyrkii innostamaan alakoululaisia lukemaan etenkin pitkiä tekstejä, kokonaisia kauno- ja tietokirjoja. (Grünthal ym. 2019, s. 162.) Tämän pro gradu -tutkielman näkökulma on vähän lukevissa pojissa. Koska näistä pojista ollaan huolissaan, on syytä antaa ääni heille itselleen. Tavoitteenani on lisätä ymmärrystä poikien omakohtaisista lukemiseen liittyvistä näkemyksistä. Kartoitan myös poikien ajatuksia kouluissa käytettävistä kirjallisuuden työtavoista. Lisäksi selvitän, millainen kuva pojista muodostuu lukijoina Lukuklaani-tutkimushankkeen kyselyyn vastanneiden opettajien vastauksissa. Pojat ovat ryhmä, jolla on erityisiä piirteitä ja he ovat myös Lukuklaani-hankkeen keskeinen tutkimuskohde. Tiedostan kuitenkin sen, että pojat eivät ole lukijoina homogeeninen ryhmä: on myös poikia, jotka ovat taitavia ja innokkaita lukijoita. Tässä pro gradussa huomion kohteena ovat vähän lukevat pojat, ja pojista puhuessani viitataan lähinnä heihin. Pidän tärkeänä, että saamme lisää tietoa ja ymmärrystä vähän lukevista pojista lukijoina, jotta voimme tukea heitä lukutaitonsa kehittämisessä ja innostaa heitä lukemaan enemmän. Tulosteni pohjalta esitän lopuksi myös näkemyksiä siitä, miten poikien ajatukset lukemisesta suhteutuvat julkiseen huolipuheeseen. Onko oikeasti syytä huoleen?

2 Poikien ja tyttöjen vertailemisen ongelmallisuudesta

Aloitan tutkimukseni teoreettisen käsittelyn tarkastelemalla, miksi ilmiöiden sukupuolittaminen, poikien ja tyttöjen vertaileminen, on toisaalta ongelmallista ja toisaalta perusteltua tämän tutkimuksen kontekstissa. Pyrin näin osoittamaan, että vaikka pojista ollaan huolissaan, heihin kohdistuva runsas huomio on saanut myös kritiikkiä.

Poikien heikko lukutaito ja lukemattomuus ovat olleet paljon esillä julkisessa keskustelussa, mutta on myös tuotu esiin näkökulmia, joissa tarkastellaan kriittisesti yhteiskunnan ylläpitämiä sukupuolirooleja ja ilmiöiden sukupuolittamista. On pohdittu, miksi juuri poikien lukemisesta kannetaan erityistä huolta ja miksi ylipäättänsä lasten ja nuorten lukemista sukupuolittetaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, s. 16) asetetaan yhdeksi perusopetuksen tehtäväksi sukupuolten tasa-arvon edistäminen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että esimerkiksi juuri lukemisen sukupuolittaminen on tavallista – moni kasvattaja uskoo ehkä tiedostamatta, että tytöt ovat poikia vahvempia ja innokkaampia lukijoita. Toisaalta Lahelma (2009, s. 145) muistuttaa, että koulumenestykseltään heikot tytöt jäävät usein poikien varjoon, sillä opettajat huomioivat poikia keskimäärin enemmän kuin tyttöjä. On siis perusteltua kysyä, miksi ei puhuta heikosti lukevista oppilaista ja miten käy heikosti lukeville tytöille, kun huomio näyttää kohdistuvan lähinnä poikiin. Lahelman (2009, s. 143–144) mukaan julkinen keskustelu viittaa siihen, että tyttöjen hyvää menestystä ja erinomaista lukutaitoa ei niinkään arvosteta. Hän pitää harmillisena, että suomalaispoikien keskimäärin korkeat lukutaitotulokset PISA-arvioinneissa sivuutetaan sillä, että suomalaistytöt ovat menestyneet vielä paremmin (mp).

Huolipuheessa poikien heikommasta koulumenestyksestä tehdään yksinkertaistettuja olettamuksia tyttöjen ja poikien vastakkaisina pidetyistä ominaisuuksista. Tällöin ratkaisuehdotuksia haetaan väärästä suunnasta – muutoksen vaatimus ei saisi perustua stereotypioihin poikien ominaisuuksista (Lahelma, 2009, s. 150–151; ks. myös Zambo & Brozo, 2009). Tavoitteena on kaikkien lasten lukutaidon ja lukemisen edistäminen ja se, että myös pojat saisivat hyvän lukutaidon avulla paremmat mahdollisuudet pärjätä opinnoissa, työelämässä ja yhteiskunnan jäsenenä (Zambo & Brozo, 2009, s. 3). On huomattava, että kaikki tytöt eivät lue hyvin ja kaikki pojat eivät lue huonosti. Lukutaitoon voi-

vat vaikuttaa sukupuolen lisäksi myös etninen tausta, asuinalue ja perheen sosioekonominen asema. (Young & Brozo, 2001, s. 319.)

Tyttöjen ja poikien vertailuun erilaisissa kansainvälisissä arvioinneissa on syytä suhtautua kriittisesti, sillä niissä usein esitetään tytöt ja pojat yhtenäisinä kategorioina, joiden väliltä etsitään eroja (Lahelma, 2009, s. 139). Jakauman sijaan tiedot ilmoitetaan keskiarvolukuna, mikä piilottaa tyttöjen ja poikien ryhmien sisäiset, yksilöiden väliset vaihtelut – vaikka molempien ryhmien sisältä löytyy suurempia eroja kuin niiden väliltä (Connolly, 2006, s. 14–15). Lisäksi on ongelmallista, että näissä testeissä sukupuolieroja mitataan lähes aina, mutta sosiaaliselle ja kulttuuriselle taustalle ei anneta yhtä suurta arvoa. Siksi poikien heikompi menestys nähdään ongelmana, mutta työnväenluokkaisen tai maahanmuuttajataustaisten heikkoon menestykseen sen sijaan ei kiinnitetä julkista huomiota. (Lahelma, 2009, s. 139.) Myös Huukin, Kivijärven & Lunabban (2018, s. 8) mukaan huolipuheessa toisarvoisiksi jäävät muun muassa luokka-asemaan, alueellisuuteen, etnisyyteen, sukupuoli-identiteettiin, seksuaalisuuteen tai niiden yhdistelmiin perustuvat erot. Jyrkkä kaksijakoinen sukupuolimalli on kyseenalainen siksi, että se ja perinteinen tyttö–poika-jaottelu ovat ahdistavia monelle oppilaalle, ja viime vuosina sukupuolen moninaisuuden hyväksymisen eteen on tehty paljon työtä (Huuska, 2011), erityisesti 2010-luvulla. Tyttöjen ja poikien vertailu kaikessa tulee kyseenalaistaa (Huuki ym. 2018, s. 8).

Katsotaan, että olennaista olisi kiinnittää huomiota kaikkien lasten lukemisen tukemiseen. Sulkunen (2012, s. 30) näkee omaehtoisen lukemisen vähentymisen ja lukutaitotasoa heikentymisen haasteena ja ongelmana, joihin peruskoulun tulee puuttua tukemalla lukuharrastusta ja tehostamalla lukemisen opetusta. Sulkunen (2012) ei kohdistu erityistä huolta poikiin, vaan lukutaidon tilaan yleensä ja sen kehittämiseen sukupuolesta riippumatta. Vettenranta ym. (2016, s. 49) toteavat, että sukupuolieron suuruuteen tulisi Suomessa kiinnittää huomiota. Toisaalta, koska myös suomalaistyttöjen lukutaito vaikuttaisi olevan laskussa, he pitävät molempien sukupuolien lukutaidon ja lukuharrastuksen tukemista tärkeänä.

Arviointitutkimukseen liittyy myös toisenlaista kritiikkiä. Sulkunen & Kauppinen (2018, s. 147) nostavat esiin, että esimerkiksi PISA-tutkimuksessa arvioinnin kohteena on ollut varsin perinteinen lukutaito, joka kohdistuu kirjoitettuihin ja painettuihin teksteihin. Ar-

vointitutkimukset voivat näin ollen kaventaa lasten ja nuorten monimuotoista tekstintaito-osaamista, jota kartutetaan myös koulun ulkopuolella erilaisissa oppimisympäristöissä (mp). Esimerkiksi osalle PISA-maista järjestetyssä testissä arvioitiin nuorten lukutaitoa sähköisten tekstien avulla. Testi osoitti, että kaikissa maissa sähköisten tekstien lukemisessa sukupuoliero oli pienempi kuin painettujen tekstien lukemisessa (OECD, 2011, s. 19). Toisaalta, kun keskenään verrattiin painettujen tekstien lukemisen taitoihin samantasoisia tyttöjä ja poikia, pojat ylsivät tyttöjä parempiin tuloksiin (mts. 208).

Edellä olen esitellyt puheenvuoroja tyttöjen ja poikien vertailemisen ongelmallisuudesta ja lukutaidonarviointien kyseenalaistamisesta. Näillä lukutaitoarvioinneilla on paljon ansioita, mutta on tärkeää tunnistaa myös niiden ongelmakohdat. Toisaalta suuri sukupuoliero lukutaidossa on kuitenkin todellinen ilmiö. Tämä tutkielma keskittyy poikiin, sillä he ovat – ainakin yleisissä mielikuvissa – erityinen ryhmä. Koska heistä ollaan julkisuudessa huolissaan ja heidän lukemisestaan on tehty tutkimusta lähinnä aikuisten näkökulmasta, koen, että tarvitaan sellainen tutkimus, joka antaa äänen pojille itselleen. Mitä mieltä vähän lukevat tai lukemattomat pojat itse ovat? Onko oikeasti syytä huolestua juuri pojista?

Seuraavaksi siirryn esittelemään poikien lukemisesta tehtyä tutkimusta. Huomautan, että osa tutkimuksista on tehty esimerkiksi Yhdysvalloissa ja voi tällöin poiketa suomalaisesta kontekstista – esimerkiksi Yhdysvalloissa on käsittääkseni sukupuolittuneempi kulttuuri kuin Suomessa. Ulkomaisten tutkimusten tulosten sovellettavuuteen Suomen kontekstissa tulee suhtautua varauksella.

3 Pojat lukijoina – vai lukemisen välttelijöinä?

Tässä luvussa tarkastelen poikien lukemisesta tehtyä tutkimusta, jossa on esiintynyt erityisesti kaksi teemaa. Syyt poikien lukemattomuuteen sekä ratkaisut siihen, miten pojat saadaan lukemaan, ovat olleet useiden 2000-luvulla tehtyjen tutkimusten keskiössä. Myös aikuisten vaikutusta poikien lukemiseen ja poikien lukumieltymyksiä on tutkittu varsin paljon.

3.1 Syitä poikien lukemattomuuteen

On tutkittu paljon sitä, miksi pojat eivät ole innokkaita lukijoita, ja tutkimuksissa on esitetty erilaisia syitä poikien lukemattomuuteen ja alhaisempaan lukemismotivaatioon tyttöihin verrattuna. Seuraavaksi esittelen näiden tutkimusten keskeisiä tuloksia aihepiireittäin. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen tyttöjen ja poikien mahdollisia biologisia eroja kasvussa ja niiden vaikutuksia lukemiseen sekä poikien mahdollista, tyttöjä voimakkaampaa taipumusta keskittymis- ja lukivaikeuksiin. Toisessa alaluvussa esittelen tutkimuksia, joiden mukaan poikien lukumotivaatiota alentaa se, että he pitävät lukemista miehille sopimattomana toimintana. Kolmannessa alaluvussa käsittelen teknologian vaikutusta ja neljännessä poikien keskuudessa yleistä kielteistä asennetta lukemista kohtaan. Viidennessä alaluvussa käsittelen kiinnostavan luettavan merkitystä poikien lukahaluttomuudessa.

3.1.1 Biologinen tausta – keskittymis- ja lukivaikeudet

Useissa tutkimuksissa todetaan, että tytöt ovat poikia parempia lukijoita ja he lukevat poikia enemmän. Vaikka asia on saanut laajaa julkista huomiota, Zambon ja Brozon (2009, s. 2) mukaan kyseessä ei ole myytti – tyttöjen parempaa lukutaitoa ei voi kiistää. Tavoitteena on tyttöjen ja poikien tasa-arvoinen kohtelu, mutta Senn (2012, s. 213) kärkehtää, että tytöt ja pojat ovat erilaisia ja että opettajan tulee ottaa huomioon molempien sukupuolien tarpeet opetuksessaan. Esittelen tässä luvussa tutkimusta sukupuolen biologisesta taustasta ja sen mahdollisesta vaikutuksesta tyttöjen ja poikien eroihin lukutaidossa. Näihin tutkimuksiin kannattaa suhtautua varauksella, sillä esimerkiksi sukupuolten aivojen eroihin liittyviä tutkimuksia on kritisoitu julkisessa keskustelussa ja niistä on

olemassa ristiriitaisia tutkimustuloksia (ks. esim. Joel & Fausto-Sterling, 2016; Tan, Ma, Vira, Marwha & Eliot, 2016).

Joidenkin tutkijoiden mukaan sukupuolten biologisessa kehityksessä on suuriakin eroja. Yhdysvaltalais tutkijoiden Zambon ja Brozon (2009, s. 53) mukaan tyttöjen ja poikien biologinen kasvu etenee eri tahtia. Lisäksi on mahdollista, että sukupuolten kielelliset edellytykset ja kielellisen kehityksen eteneminen eroavat toisistaan (Saarinen & Kor-kiakangas, 1998, s. 43). Aivotutkimuksessa on saatu tuloksia, joiden mukaan miesten ja naisten aivojen tietyt osat eivät kehity samaa tahtia tai edes samassa järjestyksessä: naisen aivot kypsyvät varhaisemmin. Sukupuolten neurologiset erot aiheuttavat eroja tyttöjen ja poikien lukemisessa, ja jotkin tytöille ja pojille tyypilliset asenteet ja käyttäytymismallit voivat johtua näistä aivojen kehityseroista. (Senn, 2012, s. 214.) Sukupuolten erot aivojen kehityksessä vaikuttavat esimerkiksi myös itsesäätelytaitoon, joka pojilla kehittyy myöhemmin kuin tytöillä (Zambo & Brozo, 2009, s. 54).

Pojilta usein odotetaan enemmän kuin mihin heidän aivonsa pystyvät tietyssä ikävaiheessa. Neurologisia eroja ei ole syytä sivuuttaa ja odottaa poikien ja tyttöjen kielellisen kehityksen kehittyvän samaa tahtia, tämä vain asettaa pojille paineita. (Zambo & Brozo, 2009, s. 26–27.) Pojille pitäisi antaa tarvittaessa aikaa lukutaitonsa kehittämiseen ilman, että heille syntyy tunne siitä, että heissä on jotakin vikaa. Toki pitää muistaa, että on myös kielellisesti lahjakkaita poikia ja kaikilla ei suinkaan ole vaikeuksia lukemisessa. (mp.)

Pojilla voi olla kielestä riippumatta suurempi riski lukivaikeuksiin (Lyytinen, 2004, s. 22–24). Lukivaikeudet voivat alentaa lukemismotivaatiota, sillä hidas ja hapuileva sanojen dekoddaaminen tekee lukemisesta vaivalloista ja luetunymmärtämisestä vaikeaa. Lukutaidon sujuvoittaminen voi parantaa lukemismotivaatiota. (Zambo & Brozo, 2009, s. 82.) Tyttöjen on raportoitu olevan kielellisiltä taidoiltaan poikia vahvempia jo varhaisesta iästä lähtien. Tähän syynä voi olla kypsymissvauhdin ero. (Lyytinen, 2004, s. 22–24.) Sulkunen (2011, s. 44) vahvistaa, että pojilla on tyttöjä enemmän vaikeuksia lukemisessa, mihin hän kuitenkin arvelee syyksi yleisopetuksen riittämättömät resurssit vastata poikien yksilöllisiin tapoihin oppia. Myös Wheldallin ja Limbrickin (2010) tutkimus on linjassa aiempien tutkimusten kanssa. He vertailivat sukupuolten välisiä eroja lukivaikeuksien esiintyvyydessä Australiassa kymmenen vuoden ajan. Otoksena oli yli

miljoona 3.- ja 5.-luokkalaista, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka tulosten mukaan pojilla on enemmän lukivaikeuksia tyttöihin verrattuna, Wheldall ja Limbrick (2010, s. 427) esittävät, että erot voivat olla vaatimattomampia kuin aiemmissä tutkimuksissa on arveltu. Limbrick, Wheldall ja Madelaine (2012) tutkivat Australiassa 1.- ja 2.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien eroja taipumuksessa lukivaikeuksiin, ja eroja löytyi hyvin vähän. Heidän mukaansa vaikuttaa siltä, että erot syntyvät vasta myöhempinä kouluvuosina (mts. 354). Myös Quinnin ja Wagnerin (2015) Yhdysvaltojen Floridassa toteutettu tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia, siinä tutkittavina olivat 2.-luokkalaiset eri puolilla Floridan osavaltiota.

Lukeminen vaatii sujuvan dekodeeraamisen ja luetunymmärtämisen lisäksi myös keskittymistä. Pojilla on tyttöjä useammin keskittymisvaikeuksia (Lyytinen, 2004, s. 23), mikä voi johtua osittain aivojen kypsymisvauhdin eroista (Zambo & Brozo, 2009). Voi myös olla, että koska monet pojat kohtaavat nykyään runsaasti voimakkaita visuaalisia ärsykeitä, kuten videopelejä ja muita nopeatempoisia medioita, heidän on vaikea keskittyä rauhalliseen, hitaammin etenevään lukemiseen. Mikäli aivot ovat tottuneet ärsyketulvaan ja nopeaan tiedonprosessointiin, keskittyminen yhteen asiaan ympäristön häiriöistä välittämättä voi olla tällöin hankalaa. (Zambo & Brozo, 2009, s. 87–88.) Toisaalta myös tytöt altistuvat nykyiselle jatkuvalla ärsyketulvalle, mutta he lukevat silti poikia enemmän. Pidän mahdollisena, että poikien suurempi taipumus keskittymisvaikeuksiin saattaa johtua myös kasvatuksesta. Lahelma (2009) käyttää ”terveen laiskuuden” käsitettä kuvaamaan ilmiötä, jossa kasvattajat sallivat poikien luistaa tehtävistä, jos ne eivät ole esimerkiksi tarpeeksi toiminnallisia tai kiinnostavia, kun taas tytöiltä odotetaan tunnollisuutta ja ahkeruutta jokaisessa tilanteessa. Tähän liittyy vanha ajattelutapa: *pojat ovat poikia*.

Vaikka biologisilla eroilla katsotaan olevan vaikutusta siihen, miksi lukutaidossa ja lukemisessa on sukupuolieroja, myös varhaisella kasvuympäristöllä, kodilla ja vanhemmilla on vaikutusta pojan lukemiseen (Zambo & Brozo, 2009, s. 28). Zambo ja Brozo (2009, s. 4) esittävät, että poikien lukemattomuuteen vaikuttavat heidän ympäristönsä antamat mallit. Poikien lukemattomuus voidaan mahdollistaa johdattamalla pojat muihin aktiviteetteihin. Poikia kannustetaan tällöin esimerkiksi digitaalisten medioiden, television ja urheilun pariin, ja vastaavasti heitä ei viedä kirjastoihin ja kirjakauppoihin. Lukemisen välttämisestä voi näin tulla tapa ja valinta. (Zambo & Brozo, 2009, s. 4.) Po-

jat tuskin lukevat, jos heidän vanhempansakaan eivät lue tai jos populaarikulttuuri ja media antavat kuvan siitä, että lukeminen ei ole miehekästä tai miehille sopivaa. Poikien lukemattomuuteen vaikuttaa myös heidän ympärillään olevien miesten lukemattomuus. (mp.) Tässä on taas hyvä muistaa, että Zambo ja Brozo ovat yhdysvaltalaisia, ja Yhdysvalloissa on sukupuolittuneempi kulttuuri kuin Suomessa. Tästä syystä esimerkiksi lukevan miehen mallia saatetaan pitää erittäin tärkeänä juuri amerikkalaisessa kontekstissa.

Edellä olen esitellyt tutkimuksia, joiden mukaan poikien lukutaitoon tai tyttöjä vähäisempään lukemiseen voivat vaikuttaa sukupuolten biologiset erot. Tuon tässä kohtaa vielä esiin sen, että nykyisen aivotutkimuksen mukaan käyttäytyminen määräytyy pääosin sosiaalisesti. Biologiset tekijät, kuten hormonitoiminta, saattavat kuitenkin joltain osin vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen. Aivojen sukupuolisia eroja on kritisoitu, sillä aivot mukautuvat ympäristöönsä ja erilaiset ärsykkeet muovaavat niitä. (Fausto-Sterling, 2012, s. 31.) On mahdollista, että koska ympäristön ja biologian vaikutukset ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, ympäristön vaikutukset on saatettu tulkita sukupuolien biologisina, synnynnäisinä eroina. Nähdäkseni kaikesta ei voida syyttää biologiala, sillä on myös poikia, jotka lukevat ja pitävät lukemisesta, ja siksi ympäristöllä voi olla merkittävä vaikutus poikien lukemiseen.

3.1.2 Sukupuolittuneet käsitykset lukemisesta

Poikien lukemismotivaatiota saattaa heikentää se, että he mieltävät lukemisen naiselliseksi, tyttöjen harrastukseksi. Lukemisen välttäminen voi olla pojille tapa tuntea yhteenkuuluvuutta, kun taas tytöille lukeminen tuottaa saman. (Canadian Council of Learning, 2009, s. 5.) Jotkut pojat voivat pitää koulumenestystä pelkästään tytöille kuuluvana asiana, jota jopa halveksitaan poikien joukossa. Tällaisten poikien mielestä voi olla olemassa vaara, että joutuu leimatuksi hyvän koulumenestyksen takia ja menettää tällöin asemansa poikien keskuudessa. (Sinkkonen, 2005, s. 161–162.) Lukemisen voi nähdä siis uhkana pojan statukselle ja maskuliinisuudelle, sillä lukeminen saatetaan liittää opiskeluun ja hyvään koulumenestykseen. Sinkkonen (2005) pohtiikin, joutuvatko pojat piilottelemaan lahjakkuuttaan yksinäisyyden pelossa. Tällaiset asenteet ovat hyvin haitallisia ja ne ovat osa suurempaa ongelmaa tasa-arvossa.

Lukemisen naiselliseksi mieltävät pojat usein välttelevät lukemista, mikä taas heikentää heidän lukutaidon tasoaan (Canadian Council of Learning, 2009, s. 5), ja siksi tällaisesta ajattelutavasta on tärkeää päästä eroon. Toisaalta Sokal, Katz, Chaszweski ja Wojcik (2007, s. 657) esittävät, että pojat, joilla on vaikeuksia lukemisessa, saattavat etsiä selityksiä egonsa suojelemiseksi. Tällöin ongelmat lukemisessa voivat saada pojan hakemaan syytä itsensä ulkopuolelta.

Televisio ja muut sosiaaliset viestimet saattavat antaa pojille stereotyyppisen kuvan miesten käyttäytymisestä. Siksi on tärkeää auttaa poikia laajentamaan käsitystään miehistä ja miehisydestä, sillä ole vain yhtä oikeaa tapaa olla mies. (Zambo & Brozo, 2009, s. 39.) Kasvattajat voivat vaikuttaa lasten sukupuolikäsityksiin, vaikka on myönnettävä, että on mahdotonta puuttua kaikkiin ristiriitaisiin viesteihin, joita pojat saavat ympäristöstään. Sen sijaan kasvattajien on mahdollista kohdata omat ennakoosenteensa ja stereotypiansa ja osoittaa lapsille, että on olemassa erilaisia miehen malleja. (Zambo & Brozo, 2009, s. 40.) Retelsdorf, Schwartz ja Asbrock (2015) tutkivat Saksassa, vaikuttavatko opettajien sukupuolittuneet uskomukset lukemisesta oppilaiden käsityksiin itsestään lukijoina. Tutkimus toteutettiin seurantatutkimuksena 5.- ja 6.-luokilla. Oletuksena oli, että koska opettajat uskovat tyttöjen pärjäävän poikia paremmin lukemisessa, heidän uskomuksensa vaikuttavat negatiivisesti poikien käsityksiin itsestä lukijana mutta eivät tyttöjen. Tulokset tukivat hypoteesia: niiden poikien, joiden opettajilla oli korkeat sukupuolistereotypiat lukemisesta, käsitykset itsestä lukijana olivat alhaisemmat. Tyttöillä vastaavaa ei ilmennyt. Tutkimus antaa siis näyttöä siitä, että opettajien sukupuolittavat uskomukset lukemisesta heikentävät poikien käsitystä itsestä lukijana riippumatta näiden oikeasta tasosta ja suosivat tyttöjä. (mts. 191.) Retelsdorf ym. (2015) arvelevat, että näillä sukupuolistereotypioilla voi olla vielä suurempikin vaikutus, mutta asiaa pitää vielä tutkia lisää. Hekin vahvistavat sen, että opettajien tulisi tiedostaa omat sukupuolittavat uskomuksensa ja mahdollinen oppilaiden epätasa-arvoinen kohteleminen (mts. 192).

Kannustamalla poikia jo pienenä kirjojen pariin ja lukemaan voidaan ehkäistä kielteisten ja sukupuolittuneiden lukemiskäsitysten syntymistä. Pienten lasten sukupuolikäsitykset ovat vasta kehittymässä, joten silloin on tärkeää tutustuttaa poikia erilaisiin teksteihin. Miesten ja naisten antamat roolimallit lukijoina antavat tytöille ja pojille käsityksen siitä, että lukeminen sopii molemmille sukupuolille. (Canadian Council of Learning,

2009, s. 5.) Myös Sinko, Pietilä ja Bäckman (2005, s. 179) korostavat etenkin lukevan miehen mallin merkitystä pojalle: on todennäköistä, että poika alkaa lukea, mikäli hänen isänsä lukee. On mahdollista, että myös muiden lähipiirin miesten lukeminen tarjoaa positiivista esimerkkiä pojille.

Useissa tutkimuksissa on selvitetty, onko opettajan sukupuolella merkitystä poikien lukutaitoon, lukemiseen tai lukemismotivaatioon. Opettajien naisvaltaisuutta on pidetty syynä poikien heikkoon koulumenestykseen, ja siksi miesopettajien vaikutusta poikien koulumenestykseen on tutkittu paljon. Se, että pojat oikeasti hyötyisivät miesopettajasta, ei ole kuitenkaan saanut empiiristä näyttöä. (Helbig, 2012, s. 661.) Ainakin lukemisen naiselliseksi mieltävät pojat ovat usein muodostaneet käsityksensä jo ennen koulun alkua, joten koulussa opettajan sukupuolella ei vaikuttaisi olevan siihen merkitystä (Canadian Council of Learning, 2009, s. 5).

Helbigin (2012) tutkimuksessa selvitettiin 21:n EU- ja OECD-maan tuloksia siitä, vaikuttaako samaa sukupuolta oleva opettaja positiivisesti 4.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien lukutaitoon. Väite ei saanut merkittävää tukea yhdenkään maan tuloksista. Itävaltan, Tanskan ja Romanian pojat vaikuttivat menestyneen lukemisessa jopa heikommin, jos heillä oli miesopettaja. Näissä maissa sekä tyttöjen että poikien lukutaito oli hieman parempi naisopettajien opetuksessa. (mts. 667.) Merkittävä tulos tutkimuksessa kuitenkin on, että yhdessäkään maassa miesopettajalla ei ollut positiivista vaikutusta poikien lukutaitoon (mts. 671). On kiinnostavaa, että joissakin maissa pojat menestyivät lukemisessa heikommin miesopettajan opetuksessa. Tähän voivat kuitenkin vaikuttaa monet tekijät, ja opettajan sukupuolella ei välttämättä ollut mitään tekemistä asian kanssa.

Tuloksista voi päätellä, että opettajien naisvaltaisuus ei ole heikentänyt poikien menestystä koulussa eikä ole myöskään johtanut tyttöjen parempaan koulumenestykseen ainkaan alakouluissa. Siksi miesopettajien määrän lisääminen ratkaisuksi ei perustu empiiriseen näyttöön. (Helbig, 2012, s. 673.) Helbig (2012) painottaa, että miesopettajat eivät vaikuta olevan ratkaisu ”poikien kriisiin”. Asia vaatii vielä paljon lisätutkimusta, ja ratkaisut eivät tule olemaan niin yksinkertaisia kuin esimerkiksi miesopettajien lisääminen olisi (mts. 674).

Sokal, Thiem, Crampton ja Katz (2009) tutkivat Kanadassa mies- ja naispuolisen luku-tuutorin vaikutuksia poikien sukupuolittuneisiin käsityksiin lukemisesta. Sokalin ym. (2009, s. 246) tutkimuksessa tutkittavina olivat lukutaidoltaan heikot 3.- ja 4.-luokkalaiset pojat, joista toiset pitivät lukemista naisellisena ja toiset eivät. Lukutaito ja käsitykset itsestä lukijana parantuivat merkittävästi 22-viikkoisen hankkeen aikana molemmilla ryhmillä sekä mies- että naispuolisen tuutorin opetuksessa. Kuitenkin hankkeen alussa lukemista feminiinisenä pitäneiden poikien käsitykset itsestä lukijana parantuivat enemmän naistuutorin opetuksessa kuin miestuutorin kanssa. Suurin osa pojista piti lukemista miehekkäänä tai neutraalina, ja heidän kohdallaan lukemisen tuutorin sukupuolella taas ei ollut vaikutusta heidän käsityksiinsä itsestään lukijana. Lukutaitoonkaan ei tuutorin sukupuolella ollut merkittävää vaikutusta kummallakaan ryhmällä. (mts. 254–255.)

Tässäkään tutkimuksessa ei siis saatu vahvistusta sille, että miesopettajat olisivat ratkaisu poikien lukemisen lisäämiseen tai lukutaidon parantamiseen, koska sekä nais- että miestuutorit lisäsivät poikien edistystä (mts. 261). Myöskään Sokalin, Katzin, Chaszewskin ja Wojcikin (2007) sekä Sokalin ja Katzin (2008) Kanadassa toteutetuissa tutkimuksissa miesopettajilla ei ollut merkittävää vaikutusta 3.- ja 4.-luokkalaisten poikien lukemistuloksiin tai lukemiskäsityksiin.

Sen sijaan poikien miespuoliset idolit saattavat vaikuttaa positiivisesti poikien asenteisiin. Hirschin (2011) Australiassa toteutettu tutkimus, jossa tutkittiin rugbyammattilaisliigan tähtipelaajien lukemismentoroinnin vaikutuksia 8–11-vuotiaiden poikien lukemiseen, lukemiskäsityksiin ja -asenteisiin, sai positiivisia tuloksia. Mentoroinnin tarkoituksena oli edistää myönteisen miesidentiteetin kehittymistä, muuttaa kielteisiä lukemisasenteita ja haastaa stereotyyppioita miesurheilijoista ja -lukijoista. Rugbyn pelaajat olivat poikien ihailemia ”sankareita”. Toivottua muutosta tapahtui poikien lukemisasenteissa ja käsityksissä miehistä lukijoina, lisäksi omaehtoinen lukeminen kotona ja koulussa lisääntyi (mts. 57–58). Suomessa on käynnissä samantapainen projekti, jossa Rauman Lukko -jääkiekkjoukkueen liigapelaajat osallistuvat nuorten lukuinnostuksen lisäämiseen näyttämällä lukevan aikuisen mallia. Tarkoitus on tukea etenkin poikien luku-harrastusta. (YLE, 2019.)

Kiinnostavaa on, että näissä tutkimuksissa rugby pelaajilla oli positiivinen vaikutus poikien lukemiseen, mutta miesopettajilla ei. Roolimallin täytynee olla joku, jota poika ihailee ja kunnioittaa paljon. Pojat ehkä pitävät rugbyn pelaajia erityisen miehekkäinä, joten näillä voi olla suurempi mahdollisuus muuttaa pojan käsitystä miehekkyydestä ja miehistä lukijoina. Tutkimusten perusteella vaikuttaisi siltä, ettei pelkkä miessukupuoli riitä vaikuttamaan asenteisiin ja motivaatioon – opettajan pitää myös osoittaa suurta kiinnostusta lukemiseen ja kirjallisuuteen sekä tutustuttaa poikia erilaisiin teksteihin. Pojan kunnioitus ja ihailu miesopettajaa kohtaan eivät ole myöskään pahitteeksi. Voidaan myös pohtia, voisiko naispuolisilla idoleilla olla vastaavaa vaikutusta poikiin.

3.1.3 Teknologia – uhka vai mahdollisuus?

Maa on digitalisoitunut, ja teknologian käytöstä on tullut Suomessa arkipäivää monelle lapselle, kun tietokoneen rinnalle ovat ilmestyneet helposti mukana kuljetettavat ja edullisemmiksi tulleet älypuhelimet ja tabletit. Jo 2000-luvun alusta lähtien on esiintynyt huolta siitä, voiko teknologia mahdollisesti olla uhka lasten lukemiselle. 2000-luvun ja 2010-luvun alun tutkimuksessa sitä ei nähty huolestuttavana. Lehtonen (2001, s. 20–25) esittää, että huoli lukemisen vähentymisestä ja lukutaidon rappeutumisesta saattaa olla itse asiassa huolta kirjallisuuskäsityksen muutoksesta, kun painetun sanan rinnalle ovat tulleet digitaaliset laitteet ja erilaiset tekstit. Nämä eivät ole uhka lukemiselle, vaan voivat pikemminkin monipuolistaa ja laajentaa perinteistä kirjallisuuskäsitystä ja sitä kautta lisätä lukemista (Lehtonen, 2001; ks. myös Saarinen & Korhonen, 2009). Tietokonepelit ja muut virtuaalimaailmat sisältävät yllättävän paljon lukemista ja niissä on melko paljon samoja elementtejä kuin kirjoissa (Sinkkonen, 2005, s. 170). Sulkusen (2011, s. 43) mukaan myös netin käyttö ja sosiaalinen media asetetaan usein julkisessa keskustelussa keskeiseksi uhaksi nuorten lukemiselle, mutta syytä huoleen ei hänen mukaansa pitäisi olla. Suomalaisnuorten verkon käyttö ei poikkea OECD-maiden keskitasosta, ja lukutaito on jopa hieman parempi verkkoa aktiivisesti käyttävillä (mp; ks. myös Lehtonen, 2001, s. 18).

Sen sijaan tuoreemman tutkimuksen valossa on mahdollista, että teknologia voi olla jonkinasteinen uhka lukemiselle. Uudemman tutkimuksen mukaan esimerkiksi älylaitteiden suuri saatavuus vähentää lasten lukemista. Lisäksi on tutkimustuloksia siitä, että puhelimen jatkuva selaaminen ja sosiaalinen media heikentävät nuorten keskittymisky-

kyä. (Merga & Mat Roni, 2017.) Teknologian käyttöön voi kehittyä myös vakavaa riippuvuutta (Grünthal & Sintonen, 2019, s. 77). Katson, että teknologian mahdollinen uhka lukemiselle perustuu siihen, että se vie aikaa kokonaisteosten lukemiselta ja voi heikentää keskittymiskykyä. Aiempi tutkimus lienee kuitenkin vielä ajankohtaista siinä, että lukutaito voi kehittyä myös teknologiaa käytettäessä, sillä lukemista tapahtuu koko ajan huomaamatta esimerkiksi pelatessa videopelejä tai selatessa nettiä.

Julkisessa keskustelussa tulee usein esiin, että pojat esimerkiksi pelaavat video- ja tietokonepelejä mieluummin kuin lukevat kirjoja. Pojat pelaavatkin aktiivisesti video- ja tietokonepelejä enemmän kuin tytöt (Kaarakainen, Kivinen & Hutri, 2015). Saarisen ja Korkiakankaan (2009) tutkimuksessa kartoitettiin 11–12- ja 14–15-vuotiaiden tyttöjen ja poikien omaehtoista lukuharrastusta ja tietokoneenkäyttöä. Tuloksista ilmeni, että suurin osa pojista piti tietokonetta mukavampana kuin lukemista. Tyttöjen suhtautuminen lukemiseen oli selvästi myönteisempi kuin poikien (mts. 53). Tämän tutkimuksen mukaan tytöt siis lukevat enemmän ja pojat taas käyttävät tietokonetta enemmän. Tietokone sai pojilta kehuja, sillä se tarjoaa koko ajan tekemistä ja sen käyttö on aktiivista lukemiseen verrattuna. Myös pelaaminen ja netin sosiaalinen luonne tekevät tietokoneesta houkuttelevan. (Saarinen & Korkiakangas, 2009, s. 52–53.) Kirstinän (2001, s.20) mukaan itseä kiinnostaville asioille järjestetään aikaa: jos lukeminen ei kiinnosta, aika käytetään muilla tavoin. Hänen mukaansa erityisesti hitaasti lukevat pojat voivat harrastaa lukemisen sijaan mieluummin muita asioita, kuten tietokonepelejä (mp.) Vaikka Saarisen ja Korkiakankaan (2009) tutkimuksessa suurin osa pojista piti tietokonetta mukavampana kuin lukemista, ei se suoranaisesti ollut syy poikien lukemattomuuteen. Voi olla, että nämä pojat eivät muutenkaan lukisi, sillä heidän asenteensa lukemista kohtaan oli varsin kielteinen. Täytyy myös huomata, että Saarisen ja Korkiakankaan tutkimus on ajalta, jolloin teknologia ei ollut vielä yhtä hallitseva asia nuorten elämässä kuin nykyisin, sillä kymmenen vuoden aikana tekniikka on kehittynyt ja laitteet muuttuneet kompaktimmiksi ja jatkuvasti mukana kuljetettaviksi. Poikien – ja tyttöjen – lukemattomuuden ja teknologian käytön yhteyttä olisi varmaankin syytä tutkia vielä lisää.

Koska lasten ja nuorten teknologian käyttö on lisääntynyt, on pohdittu, voisiko teknologia toimia myös keinona lukemisen lisäämiseen. On ehdotettu, että etenkin pojat saataisiin houkuteltua lukemisen pariin digitaalisilla laitteilla. Tutkimuksissa on saatu näyttöä siitä, että sähköinen kirja on innostanut poikia lukemaan. Esimerkiksi National Literacy

Trustin tutkimuksessa ne pojat, jotka eivät pitäneet lukemisesta, nauttivat lukemisesta enemmän ja käyttivät siihen enemmän aikaa, kun saivat lukea sähkökirjaa. (Piction & Clark, 2015, s. 20). Grünthalin ja Sintosen (2019, s. 89) tutkimuksessa kirjallisuuden lukemisesta älylaitteelta saatiin myös positiivisia tuloksia: nuoret suhtautuivat siihen erittäin myönteisesti. Toisaalta Sokalin ja Katzin (2008) tutkimuksessa tietokoneen käyttö lukemisen harjoittelun välineenä ei vaikuttanut kanadalaisten neljäsluokkalaisten poikien lukutaitoon eikä käsityksiin lukemisesta – tästä tutkimuksesta on tosin jo yli kymmenen vuotta ja siinä lukemisen välineenä käytettiin tietokonetta, kun taas aiemmissa kompaktimpia älylaitteita.

Myös Tarvainen (2016) selvitti Lukukeskuksen teettämässä tutkimuksessa neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien kokemuksia perinteisen kirjan ja tablettilta luetun sähköisen kirjan lukemisesta. Tulosten mukaan suurin osa oppilaista piti sähkökirjan lukemisesta, mutta painettu kirja oli lapsille silti mieluisampi näistä kahdesta. Kuitenkin pojat ja vapaa-ajallaan harvoin lukevat pitivät tablettilta lukemista mielekkäämpänä huomattavasti enemmän kuin tytöt ja paljon vapaa-ajallaan lukevat. (Tarvainen, 2016.)

Teknologiasta on etsitty sekä syytä että ratkaisua poikien lukuhaluttomuudelle. Teknologiaa ei ole 2000-luvun ja 2010-luvun alun tutkimuksissa pidetty uhkana lukemiselle, vaan päinvastoin teknologian käytön on nähty edistävän lukutaitoa. Toisaalta tuoreemmissa tutkimuksissa on näyttöä siitä, että älylaitteet voivat vähentää nuorten lukemista, sillä nuoret käyttävät niitä paljon enemmän kuin aiemmin.

3.1.4 Kielteinen asenne ja käsitys itsestä lukijana

Kuten aiemmin on tullut ilmi, suurin osa heikoista tai erittäin heikoista lukijoista on poikia ja heidän syrjäytymisriskinsä on suurempi ikätovereihinsa verrattuna. Syy poikien heikompaan lukutaitoon voi olla erittäin sukupuolittuneessa lukemiskulttuurissa, sillä pojat eivät suhtaudu yhtä myönteisesti lukemiseen, eivät lue niin paljon eivätkä käytä yhtä monipuolisia tekstejä kuin tytöt. (Sulkunen, 2011, s. 43–44.) Tyttöjen positiivinen lukemisasenne ja vapaa-ajan lukuharrastus voivat selittää hyviä tuloksia, ja poikien kielteinen asenne taas voi olla este lukutaidon kehitykselle. Kanadalaisessa tutkimuksessa pojat valitsivat lukemisen sijaan mieluummin television tai elokuvan katsomisen, sillä

pojat eivät arvostaneet lukemista ajanvietteenä. (Canadian Council of Learning, 2009, s. 4).

Yleinen negatiivinen suhtautuminen lukemiseen vähentää etenkin poikien lukemista. Saarisen ja Korhokankaan (2009, s. 116) tutkimuksessa 11–12- ja 14–15-vuotiaat pojat moittivat kirjoja huomattavasti enemmän kuin tytöt. Kirjoja kuvailtiin muun muassa ärsyttäväksi, typeriksi tai turhiksi: ”lukemisesta saa koulussa tarpeekseen, se on tylsää, se on passiivista”. Vanhemmat pojat lisäsivät listaan vielä, että ”lukemiseen ei jaksakaan keskittyä, se vaatii ponnistelua, se on hidasta ja hankalaa”. Negatiivisimpia asenteita oli eniten vanhemmilla pojilla, he myös lukivat vähiten. Toisaalta pojat lukivat sarjakuvia enemmän kuin tytöt, myös vanhemmat pojat. (mts. 81–86.) Pojat myös esittivät syitä lukemattomuuteen tyttöihin verrattuna kaksinkertaisen määrän. Suurimmat syyt poikien mukaan olivat kirjojen ominaisuudet ja kiinnostuksen puute. (mts. 65.)

Pätevyyden kokemus, usko omaan kyvykkyyteen, lisää motivaatiota tekemiseen (Ryan & Deci, 2000). Banduran (1997) minäpystyvyyden käsite kuvaa yksilön omia käsityksiä tai arvioita kyvyistään suoriutua erilaisissa tehtävissä. Matala minäpystyvyys voi vaikuttaa heikentävästi motivaatioon: jos ei usko selviävänsä tehtävästä, ei välttämättä halua edes yrittää. Pojilla on tyttöjä useammin huono käsitys itsestään lukijoina ja he pitävät itseään tyttöjä huonompina lukijoina (Canadian Council of Learning, 2009, s. 4). Itsensä huonoksi lukijaksi arvioivat oppilaat usein välttelevät lukemista ja tekevät mieluummin jotakin, jossa onnistuvat paremmin (Merisuo-Storm, 2006, s. 123). Merisuo-Storm ja Soininen (2014) vertailivat 1.- ja 2.-luokkalaisten käsityksiä omasta lukutaidosta näiden luetunymmärtämistestin tuloksiin. Poikien itseluottamus omaan lukutaitoon oli suuri, vaikka tuloksista näkyi, että he arvioivat omat kykynsä paremmiksi kuin ne todellisuudessa olivat. Tytöt arvioivat kykynsä paljon realistisemmin. Mielenkiintoista on, että vaikka pojat arvostivat lukemista tyttöjä vähemmän, heidän uskomuksensa omista kyvyistään olivat paremmat kuin tyttöillä. (mts. 128.) Tämä tulos poikkeaa muusta tutkimuksesta, mutta syynä voi olla se, että tutkimuksen pojat olivat vasta aloittaneet koulunkäynnin. Tutkimusten perusteella nimittäin vaikuttaa siltä, että poikien usko omaan lukutaitoon heikkenee iän myötä.

Tutkimuksissa on selvitetty, johtuvatko poikien mahdollinen uskonpuute itsestään lukijana ja alhainen lukemismotivaatio aikuisten käsityksistä ja uskomuksista. Ozturk, Hill

ja Yates (2016) tutkivat Australiassa vanhempien sukupuolittuneita, tyttöjä suosivia käsityksiä lukutaidosta ja niiden yhteyttä viisivuotiaiden lasten lukemisasenteisiin. Hypoteesina oli, että ne vaikuttavat myönteisesti tyttöihin ja kielteisesti poikiin. Tulokset osoittivat, että tyttöjen lukemisasenteet olivat myönteisempiä poikiin verrattuna – vaikkakin tässä tutkimuksessa poikien yleinen suhtautuminen lukemiseen oli myönteinen, mikä voi johtua lasten varsin nuoresta iästä. Lisäksi vanhempien sukupuolittuneet käsitykset lukutaidosta vaikuttivat kielteisesti sekä tyttöjen että poikien lukemisasenteisiin, joten hypoteesi ei saanut tukea. (mts. 712.)

Tutkimusten mukaan opettajan uskomukset vaikuttavat hänen käsitykseensä oppilaasta ja ne ohjaavat myös hänen käyttäytymistään oppilasta kohtaan (Boerma, Mol & Jolles, 2016, s. 547). Kuitenkaan opettajan uskomusten vaikutuksista tyttöjen ja poikien lukemismotivaatioon ei tiedetä vielä paljoa, sillä tähän asti on lähinnä tutkittu niiden vaikutuksia oppilaiden lukutaitoon (mts. 548). Boerman ym. (2016) Hollannissa toteutetussa tutkimuksessa selvitettiin opettajan uskomusten vaikutuksia 5.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden lukemismotivaation eri osa-alueisiin, joita tutkimuksessa olivat: käsitys itsestä lukijana, lukemisen arvostaminen ja lukemisasenne. Tulosten mukaan opettajat pitivät tyttöjen lukutaitoa parempana kuin poikien, mutta opettajien odotuksilla ei ollut vaikutusta poikien lukemismotivaation, toisin kuin tytöillä. Syyksi ehdotetaan, että tytöt olisivat riippuvaisempia aikuisten mielipiteistä. (mts. 560–561.)

Merisuo-Stormin (2006) tutkimus selvitti 10–11-vuotiaiden poikien ja tyttöjen asenteita lukemiseen ja kirjoittamiseen. Yksi päätavoitteista kirjallisuuden opetuksessa on herättää lasten kiinnostus kieleen ja kirjallisuuteen ja luoda heille pysyvä myönteinen asenne lukemiseen. Merisuo-Stormin (2006, s. 122) mukaan koulut eivät ole saavuttaneet tätä tavoitetta, etenkin poikien kohdalla. Tutkimuksessa tytöt pitivät lukemisesta merkittävästi enemmän kuin pojat. 10–11-vuotiaiden lukuinnostus on usein korkeimmillaan, mutta saattaa olla, että muutamaa vuotta myöhemmin etenkin pojilla ajankäyttö lukemiseen vähenee (mts. 123) – aiemmin esitelty Saarisen ja Korhokankaan (2009) tutkimus tukee tätä väitettä. On hyvä huomata, että Merisuo-Storm viittaa tutkimusajan opetussuunnitelmaan. Tavoitteet eivät ole kuitenkaan juuri muuttuneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (ks. POPS, 2014). Voidaan myös päätellä, että kyseisen tavoitteen saavuttamisessa on edelleen vaikeuksia, sillä nuorten, erityisesti poikien, lukemattomuus on yhä ajankohtainen ilmiö.

Saattaa olla mahdollista, että jotkin opetusmenetelmät koulussa voivat heikentää oppilaiden lukemisasennetta ja -motivaatiota. Pakottaminen lukemaan ääneen koko luokan kuullen voi olla tällainen menetelmä, joka aiheuttaa oppilaille kielteistä asennoitumista lukemiseen. Merisuo-Stormin (2006) tutkimuksen mukaan monien oppilaiden mielestä ääneen lukeminen on pelottavaa ja noloa. Siinä korostuvat pelko siitä, mitä muut ajattelevat sekä pelko itsensä nolaamisesta. (Merisuo-Storm, 2006, s. 123.) Tähän tosin auttaisi se, että heti alusta alkaen luodaan luokkaan hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri, jotta jokainen oppilas uskaltaisi lukea ääneen (mts. 124). Voidaan toki kyseenalaistaa, tarvitaanko tällaista ääneen lukemisen metodia luokassa, jos sillä on riski lisätä kielteistä asennetta lukemiseen.

Vaikka Merisuo-Stormin (2006) tutkimuksessa tytöt pitivät lukemisesta enemmän kuin pojat, lähes kaikkien mielestä lukeminen ja kirjastossa käynti oli kivaa. Kukaan ei valinnut kielteisintä vaihtoehtoa ”Se olisi kamalaa”. Vain pieni määrä oppilaita sanoivat, etteivät tykkää lukea kirjoja tai käydä kirjastossa. Kaikki nämä olivat poikia. Tytöt olivat selvästi motivoituneempia lukemaan kirjoja. (Merisuo-Storm, 2006, s. 117.) Poikien mielestä kirjoittaminen oli kuitenkin lukemista kamalampaa (Merisuo-Storm, 2006, s. 118).

Merisuo-Storm ja Soininen (2014) tutkivat, millainen itsetunto, lukutaito ja lukemisasenne lapsilla on kahtena ensimmäisenä kouluvuotena. Tulosten mukaan oppilaiden itsetunnolla on suuri merkitys heidän oppimiseensa ja asenteisiinsa, etenkin pojilla. Itsestään pitävät ja itseensä luottavat, toisten kanssa hyvin toimeen tulevat oppilaat nauttivat opiskelusta – jopa enemmän kuin tunnolliset ja omia kykyjä korkeina pitävät oppilaat. Siksi on tärkeää, että opettajat tukevat jokaisen oppilaan itsetunnon positiivista kehitystä sekä myös lukutaitoa ja asenteita.

Merisuo-Stormin ja Soinisen (2014) tutkimuksessa pojilla oli enemmän negatiivisia mielipiteitä kirjallisuudentuntien läksyistä ja tehtävistä. Olisikin tärkeä pohtia, minkälaiset tehtävät sitten kiinnostaisivat oppilaita – ja poikia. Kiinnostavat ja sopivan haastavat tehtävät ovat hyviä, lisäksi niissä tulee olla vaihtelevuutta, sillä kukaan ei jaksaa tehdä motivoituneesti samanlaisia tehtäviä päivästä toiseen. Erilaiset ja monipuoliset tehtävät ylläpitävät motivaatiota ja kehittävät laajemmin oppilaiden taitoja. Etenkään pojat eivät halua tehdä tehtäviä, jotka tuntuvat merkityksettömiltä. Opettaja voisi suun-

nitella harjoituksia ja läksyjä yhdessä oppilaiden kanssa. Esimerkiksi oppilaat saattavat haluta lukea urheilulehtien artikkeleita, jonkin laitteen ohjeita, tv-oppaita tai sarjakuvia ja tehdä mieluusti niihin liittyviä tehtäviä. Kiinnostavat tehtävät kehittävät lukutaitoa ja myönteisen lukemisasenteen kehittymistä tehokkaammin kuin tylsät tehtävät. (mts. 128–129.) Nämä eivät varmastikaan ole kaikkien mielestä kiinnostavia, mutta tärkeää olisikin se, että olisi mahdollisuus valita itseä kiinnostavia tekstejä – kaikkien ei välttämättä ole pakko lukea samaa tekstiä.

Vanhemmat voivat vaikuttaa lastensa asenteisiin ja käyttäytymiseen näyttämällä mallia, sillä lapsi ottaa vaikutteita vanhemman toimista ja mielipiteistä. Lapset omaksuvat helposti lukevan elämäntavan, jos vanhemmat käyvät usein kirjastossa ja hankkivat kotiin kirjoja ja lehtiä. (Saarinen & Korkiakangas, 2009, s. 187.) Lisäksi lapsen ja vanhemman yhteiset lukuhetket voivat muuttaa merkittävästi pojan käsitystä lukemisesta. (Canadian Council of Learning, 2009, s. 5).

3.1.5 Kirjojen aiheet eivät kiinnosta

Useissa tutkimuksissa korostetaan kiinnostuksen merkitystä lukemisessa. Zambo ja Brozo (2009, s. 97) muotoilevat osuvasti: ”What boys find interesting, boys will do.” Kiinnostuksen herättäminen on avainasemassa pojan huomion saavuttamisessa ja ylläpitämisessä, ja kiinnostuksen puute voi olla yksi merkittävä syy lukemattomuuteen.

Zambo ja Brozo (2009, s. 39) esittävät huolen siitä, että jos pojat eivät koskaan löydä mielenkiintoista luettavaa, nämä voivat alkaa uskoa, että kirjat tarjoavat vain tylsiä ja merkityksettömiä aiheita. Kun kiinnostavaa luettavaa ei löydy, monet eivät halua lukea ollenkaan koulun ulkopuolella ja alkavat lopulta vältellä lukemista. Tästä voi kehittyä elinikäinen tapa. (Merisuo-Storm, 2006, s. 118, 123.)

Merisuo-Storm (2006, s. 123) ja Senn (2012, s. 216) esittävät, että koulujen, opettajien ja vanhempien tarjoamat kirjat ja muut materiaalit eivät usein kiinnosta poikia. Tulosten mukaan etenkin pojat ja vastahakoiset lukijat ovat kiinnostuneet sarjakuvista ja huumorista (ks. luku 3.2.1). Monilla kouluilla ja kirjastoilla ei ole tarpeeksi tällaista ”kevyttä kirjallisuutta”, sillä opettajat haluaisivat oppilaidensa lukevan laadukkaampaa kirjallisuutta, kuten kaunokirjoja. (Merisuo-Storm, 2006, s. 123; Senn, 2012, s. 216.) He pitä-

vät tätä harmillisena, sillä heistä tärkeintä on kuitenkin sitouttaa oppilaita lukemaan – luettavan ”laadun” ei pitäisi olla olennaisinta. Kun pojat huomaavat, että heitä kiinnostavat genret eivät ole aikuisista sopivia, he voivat päätellä, että lukeminen ei ole ajankäytön arvoista (Senn, 2012, s. 216). On hyvä huomata, että edelliset Merisuo-Stormin ja Sennin toteamukset liittyvät lukemaan innostamisen ja sitouttamisen näkökulmaan. Kouluissa tulisi kuitenkin luetuttaa oppilailla kauno- ja tietokirjoja, sillä juuri kokonaisu-teosten lukeminen on todettu erityisen hyödylliseksi (ks. Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio, 2019). Katson, että ”kevyt kirjallisuus” sarjakuvineen ja huumorikirjoineen voi toimia esimerkiksi lukemaan tottumattoman oppilaan innostamisessa, sillä kevyestä lukemisesta lienee helpompaa aloittaa. Voidaan myös pohtia, pitääkö väite opettajien vastustavasta suhtautumisesta sarjakuviin ja huumorikirjoihin paikkansa enää nykyisin suomalaisissa kouluissa.

Kasvattajien pitäisi selvittää pojan kiinnostuksenkohteet ja etsiä niitä vastaavaa luettavaa sekä järjestää tarpeeksi aikaa niiden lukemiseen (Zambo & Brozo, 2009; ks. myös Senn, 2012, s. 216). Merisuo-Storm (2006, s. 124) vahvistaa, että opettajan on tärkeää kerätä tietoa oppilaidensa kiinnostuksista, sillä kiinnostavalla luettavalla on mahdollista saada vastahakoisinkin lukija innostumaan lukemisesta. Merisuo-Storm (2006) antaa vastuuta myös kirjailijoille ja kustantamoille: näiden tulisi tuottaa laadukkaita kirjoja, jotka vastaavat myös poikien kiinnostuksenkohteisiin. Esimerkkinä hän mainitsee Harry Potter -kirjasarjan, joka on ollut suuri menestys ympäri maailmaa ja josta vastahakoisetkin lukijat nauttivat. (Merisuo-Storm, 2006, s. 123.)

Pojista kiinnostavien tekstien lukeminen tuottaa hyviä tuloksia. Tekstin kiinnostavuus voi vaikuttaa myös oppilaan luetunymmärtämiseen (Oakhill & Petrides, 2007, s. 231). Oakhill ja Petrides (2007) tutkivat sukupuolieroja tekstin kiinnostavuuden vaikuttavuudesta oppilaiden luetunymmärtämiseen. Tuloksista ilmeni, että poikien luetunymmärtäminen parani huomattavasti, jos he saivat lukea heitä kiinnostavaa, ”poikaystävälliseksi” kuvailtua tekstiä. Tyttöjen luetunymmärtämiseen puolestaan ei vaikuttanut heidän mielenkiintonsa määrä luettua tekstiä kohtaan. (mts. 231.) Oakhill ja Petrides (2007) toteavat, että tämän eron syistä voi vain tehdä olettamuksia. Yksi vaihtoehto heidän mukaansa voisi olla se, että jos tytöt lukevat vapaa-aikanaan enemmän, he saattavat tutustua useampiin aihepiireihin ja genreihin ja näin laajentaa kiinnostuksenkohteitaan, toisin kuin pojat (mp).

Oppilaiden kiinnostuksenkohteiden huomioiminen opetuksessa voi parantaa heidän motivaatiotaan ja oppimistaan. Luetunymmärtämisen tehtävissä ja kokeissa kannattaisi tarjota useita eri tekstivaihtoehtoja, joista oppilas saisi valita itseään eniten kiinnostavan. (Oakhill & Petrides, 2007, s. 232.) Myös Oakhill ja Petrides (2007) pitävät tärkeänä sitä, että koulussa tulisi auttaa oppilaita löytämään omat kiinnostuksenkohteensa ja niitä vastaavaa lukemista. Toisaalta oppilaiden pitäisi oppia myös lukemaan tekstejä, jotka eivät kiinnosta. (mts. 233). Pollari (2004, s. 248) lisää, että lukutaitoon kuuluu myös itsestä tylsien tekstien lukeminen. Tähän taitoon pääseminen vaatii tosin sitä, että on lutenut myös itseään kiinnostavia tekstejä ja kehittänyt tätä kautta omaa lukutaitoa ja luetunymmärtämistä (mp). Byman ja Kansanen (2008, s. 616) esittävät, että koska opetuksen tulee pohjautua opetussuunnitelmaan, kaikki sisällöt eivät voi olla oppilaista sisäisesti motivoivia. On sisältöjä, joita on pakko opiskella, oli siihen mielenkiintoa tai ei. Bymanin ja Kansanen (2008) mukaan ei ole realistista olettaa, että jokainen oppilas voisi sisäisesti motivoitua kaikista opetussuunnitelman sisällöistä ja näin saavuttaa oppimistavoitteet. Voimme kuitenkin pyrkiä tukemaan sisäisen motivaation syntymistä kertomalla oppilaille, miksi jotakin tehdään. Jotta oppilas voi motivoitua opiskeluun, hänen tulee ymmärtää opiskeltavan asian sekä ulkoisen säätelyn merkitys itselleen (Byman, 2002).

Edellä esiteltyjen tutkimusten perusteella kiinnostuksen merkitystä lukemisessa voidaan pitää varsin merkittävänä. Jokaisella on varmasti kokemusta siitä, että mikäli kirjan aihe ei kiinnosta, siihen on vaikea keskittyä, ja kun taas löytyy itseä kiehtova aihe, lukemista ei malta lopettaa. Myös luokanopettajakoulutuksessa on puhuttu paljon siitä, että oppitunnin sisältöjä tulisi kytkeä mahdollisimman paljon oppilaiden omaan elämismaailmaan. Kun asioilla nähdään merkitystä omalle elämälle, motivaatio ja kiinnostus niiden opiskeluun kasvavat – sama taitaa päteä myös lukemiseen.

Seuraavassa luvussa käsittelen poikien lukumieltymyksiä ja erilaisia motivointikeinoja, joiden avulla poikien mahdollista negatiivista asennetta voidaan pyrkiä muuttamaan ja saada pojat innostumaan lukemisesta.

3.2 Kohti lukemisintoa

Ajankohtainen ja maailmanlaajuinen polttava kysymys kuuluu: miten pojat saadaan innostumaan lukemisesta? Seuraavaksi esittelen tutkimuksia, jotka pyrkivät vastaamaan tähän pulmaan. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen poikien lukumielityksiä. Toisessa alaluvussa esittelen tutkimuksissa esiin nousseita menetelmiä, joiden tavoitteena on kannustaa poikia lukemaan. On huomioitava, että menetelmät ovat sopivia myös tyttöjen kohdalla eikä niiden tarkoitus suinkaan ole suosia poikia tyttöjen kustannuksella. Tavoitteena on kaikkien lasten lukutaidon edistäminen ja lukemiseen sitouttaminen, sukupuolesta riippumatta.

3.2.1 Poikien lukemismielitykset

Tutkimuksissa on kartoitettu sukupuolten välisiä eroja lukemismielityksissä. Kuten aiemmin on tullut ilmi, on arveltu, että opettajien naisvaltaisuuden takia luokkiin valitaan enimmäkseen tyttöjä kiinnostavia kirjoja, sillä ne heijastavat opettajan omia mielityksiä. Lisäksi väitetään, että moni opettaja välttelee poikia kiinnostavia genreja luokkahuoneessa, sillä he eivät miellä niitä koulussa sopivaksi luettavaksi. (Canadian Council of Learning, 2009, s. 4.) Suomen kontekstissa tilanne voi olla kuitenkin eri, sillä esimerkiksi sarjakuvamaisesti toteutettu kirjasarja *Neropatin päiväkirja* on suomalaisissa kouluissa hyvin suosittu.

Kanadalaisen tutkimuksen perusteella poikia kiinnostavat muun muassa sarjakuvat, uutiset, urheilu, scifi, fantasiakirjat sekä harrastuskirjat (Canadian Council of Learning, 2009, s. 4). Saarisen ja Korkiakankaan (2009, s. 95) tutkimuksessa 11–12- ja 14–15-vuotiaat pojat pitivät eniten sarjakuva- ja huumorikirjoista. Selvin ero tyttöjen ja poikien välillä oli suhtautumisessa urheilukirjoihin: pojat pitivät niistä enemmän kuin tytöt. Lisäksi tytöt keskimäärin pitivät tyttökirjoista, mutta pojat suhtautuivat niihin torjuvasti. (mp.) Merisuo-Stormin (2006, s. 117) tutkimuksessa neljäsluokkalaisten poikien suosikkikirjoja olivat sarjakuvat, huumori- ja seikkailukirjat, mutta nämä olivat myös tyttöjen mielestä mieluisimpia kirjalajeja. Pojat pitivät sarjakuvista kuitenkin enemmän kuin tytöt myös tässä tutkimuksessa (mp).

Myös Pollari (2004, s. 247) korostaa huumorin merkitystä pojille mieluisessa luettavassa. Lisäksi hänen mukaansa nuortenkirjallisuus voi olla ongelmallista yläkouluikäisille pojille, sillä nuortenkirjojen ihmissuhdetarinat tunteineen, parisuhdekuvauksineen ja masentavine sisältöineen eivät ehkä vastaa heidän mieltymyksiään murrosikäisen kehitysvaiheessa – huumori voi paremmin toimia vastapainona oman elämän myrskyisyydelle. Saarisen ja Korhokankaan (2009, s. 95) tutkimus osin tukee tätä väitettä, sillä tyttöjen suosikkikirjoja olivat nuortenkirjat, kun taas pojat luokittelivat ne vain keskimääräisen mieluisiksi – mutta toisaalta eivät pitäneet niitä vähiten mieluisinakaan.

Merisuo-Storm (2006, s. 113) esittää, että pojat pitävät teksteistä, joista on jotakin hyötyä ja joilla on tarkoitus: teksteistä halutaan saada tietoa tai ohjeita jonkin asian tekemiseen tai muiden auttamiseen. Toisaalta taas Saarisen ja Korhokankaan (2009, s. 101) tutkimuksessa erityisesti tytöt tykkäsivät lukea tieteiskirjoja ja he pitivät myös sarjakuvista, tosin eivät niin paljon kuin pojat.

Sennin (2012, s. 219) mukaan on tärkeää tiedostaa, että tytöillä ja pojilla on eroja mieltymyksissään ja kiinnostuksenkohteissaan. Hänestä on tärkeää, että opettajat pystyvät katsomaan lukemista poikien näkökulmasta, jotta he kykenevät opettamaan poikia motivoivasti. (mts. 220.) Sennin mukaan kasvattajien tulee vastata kirjojen valinnassa poikien kiinnostuksenkohteisiin, sillä tyttöjä ja poikia kiinnostaa eri genret (mts. 217).

Näihin tiukkoihin kärjistyksiin poikien ja tyttöjen erilaisuudesta kannattaa kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä kuten jo aiemmin on tullut esiin, pojat eivät ole lukijoina homogeeninen ryhmä. Pidänkin tällaisia yleistyksiä poikien lukemismieltymyksistä hieman kyseenalaisina, sillä tutkimusten mukaan tytöt pitävät melko samoista kirjoista kuin pojat, ja pojatkin pitävät keskimäärin useista eri genreistä, eivät pelkästään esimerkiksi sarjakuvista. Sorri (2018) kritisoi tätä ilmiötä, jossa tekstit luokitellaan joko pojille sopiviksi tai sopimattomiksi. Pojille sopivien tekstien piirteet liittyvät stereotyyppiseen maskuliinisuuteen. Tällaisia piirteitä ovat esimerkiksi pelit, teknologia, toiminnallisuus, informatiivisuus ja huumori, ja kirjallisuudenlajeja puolestaan tietokirjallisuus ja sarjakuvat (Sorri, 2018). Sorrin (2018) mukaan stereotyyppinen kuva pojasta ja tämän mielenkiinnonkohteista ohjaa lukemisen kehittämistä. Voidaan pohtia, onko tarpeellista tehdä näin jyrkkiä sukupuoleen perustuvia erotteluja lukemismieltymyksistä. Merisuo-Stormin (2006, s. 117) mukaan tytöt lukevat monipuolisemmin erilaisia kirjallisuustyyppejä ja

pojat ovat huomattavasti valikoivampia. Olennaisempaa siis ehkä olisi rohkaista poikia kokeilemaan erilaisia genrejä eikä keskittyä yleistyksiin poikien ja tyttöjen mahdollisista eroista kirjamieltyyksissä.

3.2.2 Motivointikeinoja

Motivaatiolla on suuri merkitys lukemisessa (Lehtonen, 1998, s. 64). Omaehtoinen lukeminen sujuvoittaa lukemista, mutta tämän edellytyksenä on, että luetut tarinat ovat merkityksellisiä lapselle. Jos luettava ei kiinnosta, huvita tai herätä uteliaisuutta, lapselle ei muodostu käsitystä lukemisesta elämää rikastavana asiana, vaan hän pitää sitä itselleen merkityksettömänä. (Julkunen, 1993, s. 26.) Olennaista lukuharrastuksen syntymisessä on siis motivaatio, sillä lapsi haluaa saada tietoa itseään kiinnostavista asioista, joita hän löytää kirjoista. Myös myönteinen suhtautuminen kirjoihin on tärkeää. Kun lapsi huomaa, mitä kaikkea hyvää lukeminen hänelle tarjoaa, siitä kehittyy harrastus. (mts. 28.)

Useissa tutkimuksissa peräänkuulutetaan valinnanvapauden ja omien kiinnostuksenkohteiden merkitystä lukemismotivaation synnyssä. Kun poika saa itse valita kirjan ja sen teeman, hän tuntee omistajuutta lukemiseen (Senn, 2012, s. 218). Mahdollisuus tehdä omaa toimintaa koskevia valintoja lisää autonomian tunnetta, joka puolestaan lisää motivaatiota (Ryan & Deci, 2000). Pojille kannattaa tarjota vaihtoehtoja lukemiseen niin kotona kuin koulussakin ja antaa heille mahdollisuus valita itseään kiinnostavia kirjoja. Lukiessaan erilaisia tekstejä poika kehittää lukutaitoaan ja hänen itseluottamuksensa kasvaa, mikä lisää myönteistä suhtautumista lukemiseen. Luokkahuoneeseen ja kirjastoon kannattaa hankkia monipuolisia kirjoja, jotka kiinnostaisivat sekä tyttöjä että poikia. (Canadian Council of Learning, 2009, s. 5.)

Myös Pollari (2004, s. 244) toteaa, että tärkeää kiinnostuksen herättämisessä lukemista kohtaan on valinnan vapaus ja itseään kiinnostavan luettavan löytäminen. Tässä oppilas tarvitsee kuitenkin apua, sillä tottumattoman on vaikea löytää kirjastosta mieleistensä luettavaa valikoiman paljouden takia. Myöskään se, että opettaja valitsee pojalle jonkun mielestään tälle sopivan ja mielenkiintoisen kirjan, ei oikein tuota hyviä tuloksia. Parempiin tuloksiin päästään kirjavinkkausta muistuttavilla tavoilla, esimerkiksi jos opettaja kertoo omista lukukokemuksistaan, hyvistä ja huonoista. Opettaja voi jakaa oppi-

lailleen teosluettelon ja kertoa itsensä ja muiden oppilaiden ajatuksia kyseisistä kirjoista. Myös tarinan lukeminen kutkuttavaan juonenkäänteeseen asti lisää uteliaisuutta. (mts. 245.)

Lukukeskuksen Sanat haltuun -hankkeessa ammattikoululaisia pyrittiin innostamaan lukemaan rap-lyriikoiden avulla. Tavoitteena oli tuoda lukutaito mahdollisimman konkreettisesti lähelle oppilasta, ja tämä tapahtui tarkastelemalla tekstiä puheena. Rap-lyriikat soveltuivat tähän tarkoitukseen puhujalähtöisyytensä ja tuttuutensa ansiosta. Sanat haltuun -hankkeessa oli mukana myös esikuva Mikko Sarjanen, joka vaikutti hankkeen hyvään menestykseen. Rap-työpajat motivoivat poikia, jotka suhtautuvat äidinkielen opetukseen kielteisesti. Monella lukutaidoltaan heikolla oppilaalla on hyviä valmiuksia tekstianalyysiin, kun tarkastelun kohteena on häntä kiinnostava teksti. (Salusjärvi, 2018, s. 8.)

Brozon (2010, s. 16) mukaan pojista tulee innokkaita lukijoita kun he löytävät heidän mielikuvituksensa vangitsevia tekstejä. Kun halutaan löytää pojalle sopivaa luettavaa, luonnollisesti mieleen tulee kysyä häneltä suoraan, mitä tämä tykkää lukea. Tämä ei kuitenkaan toimi niiden poikien kohdalla, joilla on vaikeuksia lukemisessa, sillä heillä ei ole paljoakaan kokemusta lukemisesta tai kirjoista, eivätkä siksi pysty vastaamaan kysymykseen. Ne, jotka pitävät lukemisesta, ovat jo hyviä lukijoita. Koska heikot lukijat eivät tiedä, mistä kirjoista he pitävät, tämä kysymys voi vain vahvistaa heidän uskomustaan lukutaitonsa heikkoudesta. Siksi parempi tapa löytää pojalle kiinnostavaa luettavaa on tehdä se epäsuorasti: ensin selvitetään tämän kiinnostuksenkohteet koulun ulkopuolella ja sitten esitellään tälle näitä kiinnostuksenkohteita vastaavaa luettavaa. (Brozo, 2010, s. 79.)

Brozo (2010, s. 90) esittelee menetelmiä, joiden avulla voidaan edistää poikien lukumotivaatiota. Esimerkiksi ”book talks” on tällainen keino, joka on kirjavinkkausta. Siinä esitellään kirja lyhyesti ja jännittävästi – esittelijä pyrkii ”myymään” kirjan muille ja antamaan siitä kiehtovan kuvan. Esittelyt voidaan toteuttaa vaikka tietokoneella tai suullisesti, ja sekä opettaja että oppilaat voivat pitää näitä esittelyitä. (mp.)

”Guys rack” on toinen Brozon (2010, s. 92) esittelemä menetelmä. Siinä pojille järjestetään kirjahyllystä oma osasto, johon kootaan erilaisia pojille sopivia kirjoja ja lehtiä.

Tällainen poikien oma hylly luo Brozon mukaan turvallisuudentunnetta, sillä pojat saattavat pelätä, että jokin heidän valitsemansa kirja onkin muiden poikien mielestä ”tyttöjen kirja” ja joutuvat sen takia pilkatuksi. ”Guys rack” onkin siis ratkaisu siihen, että pojat voivat valita mieleisiään kirjoja ilman leimautumisen pelkoa. Toki niin pojat kuin tytötkin saavat valita luettavaa mistä tahansa osaa kirjahyllyä – on tärkeää tehdä selväksi, että myös tytöt saavat lukea vapaasti poikien hyllyn kirjoja. Näin rohkaistaan poikia lukemaan ilman, että tyttöjä syrjittäisiin (mts. 94). Myös Merisuo-Stormin (2006) mukaan joillekin pojille on tärkeää tietää, että heidän valitsemansa kirja ei ole tyttökirja. Hänen tutkimuksessaan neljäsluokkalaisten pojat olivat innokkaampia lukemaan kirjasarjoja. On helppoa valita samaa kirjasarjaa kirjastonhyllyltä, sillä poika pystyy sen perusteella arvioimaan, millainen kirja on. Kirjasarja on täten pojalle turvallisempi valinta. (Merisuo-Storm, 2006, s. 118.)

Opettajien kannattaa myös hyödyntää kirjastonhoitajien laajaa tietämystä kirjoista ja tuntemusta pojille sopivista kirjoista. Opettajan ja kirjastonhoitajan yhteistyö on tärkeä keino auttaa poikia löytämään itseään kiinnostavaa lukemista. Kirjastonhoitaja esimerkiksi voi pyynnöstä järjestää pojille omat hyllyt kirjastosta tai auttaa heitä löytämään sopivia kirjoja. (Brozo, 2010, s. 96.)

Yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisöllisyys edistävät sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci, 2000). Sosiaalinen lukeminen voikin lisätä motivaatiota, joten kirjoista kannattaa keskustella luokassa (Pollari, 2004, s. 248). Myös lukupiirit voivat motivoida lukemaan (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio, 2019). Ylämäki (2019) tutki pro gradu -tutkielmassaan 5.- ja 6.-luokkalaisten ajatuksia lukupiireistä. Ylämäen tutkimuksen mukaan oppilaita innostaa lukupiirien sosiaalinen luonne ja keskustelut kavereiden kanssa.

Miesten näyttämää mallia pidetään sen verran tärkeänä, että tutkimuksissa pidetään toimivana ratkaisuna miesvieraiden kutsumista luokkaan. Brozo (2010, s. 97) ehdottaa, että opettaja voi kutsua luokkaan mieslukijoita näyttämään pojille lukevan miehen mallia, sillä monet pojat eivät koskaan näe isiensä tai muiden aikuisten miesten lukevan. Siksi kutsumalla aktiivisia mieslukijoita puhumaan kouluun lempikirjoistaan ja lukemisen tärkeydestä voidaan vaikuttaa poikien käsityksiin lukemisesta (mp). Myös Senn (2012, s. 216) pitää ajatusta hyvänä: kun lapset kuulevat lukemisesta pitävien miesten ajatuk-

sista, se antaa heille mallin siitä, että lukeminen on myös miehille sopiva harrastus. Kirjailijavierailuillakin voidaan vaikuttaa poikien käsityksiin (mp.)

Brozo (2010) käyttää termiä ”positive male archeotypes”, joka käännettynä voisi olla ”myönteiset miehen mallit”. Näitä myönteisiä miehen malleja löytyy kirjoista ja ne kuvaavat erityyppisiä mieshenkilöitä. Niiden avulla poika voi löytää identiteetin kehitystä tukevia samaistumiskohteita kirjoista ja teksteistä. Brozo (2010, s. 16, 23) uskoo, että jos poika ei pidä lukemista miehelle sopivana toimintana, tämä ei ole löytänyt kirjoista samaistuttavia mieshenkilöitä. Miehen mallit tarjoavat samaistumiskohteita, jotka tukevat positiivista käsitystä miehisyydestä (mts. 24).

Edellä esittelin joitakin tutkimusten esittämiä ratkaisuja poikien lukemisiinostuksen herättämiseksi. Katson, että näihinkin keinoihin kannattaa suhtautua varauksella ja pitäen mielessä poikien ryhmän moninaisuuden. Zambo ja Brozo (2009, s. 39) muistuttavat, että kaikki pojat eivät suinkaan pidä kirjoista, joiden ajatellaan olevan tyypillisiä poikakirjoja. Sokal, Thiem, Crampton ja Katz (2009, s. 246) toteavat, että koska poikien lukemisen ongelma on käsitetty sukupuolesta johtuvaksi, monissa hankkeissa on kokeiltu ”poikaystävällisiä” kirjoja, poikaluokkia ja miesopettajia roolimalleina. Nämä sukupuoleen perustuvat interventiot eivät kuitenkaan huomioi moninaisuutta poikien joukossa: on myös poikia, jotka ovat todella taitavia lukijoita. Heikon lukutaidon taustallakin voi olla erilaisia yksilöllisiä syitä, kuten oppimisvaikeus, kielteinen lukemisasenne tai käsitys lukemisen naisellisuudesta. Siksi tutkimuksissa pitäisi aina tarkentaa, mitä ryhmää tutkitaan, eikä olettaa yleiseen stereotypiaan nojautuen, että pojat ovat homogeeninen ryhmä lukemisen suhteen. (mp.) Näenkin, että edellä esiteltyt motivointikeinot toimivat työkaluina opettajille, mutta opettajan harkintakyvyn ja oppilaantuntemuksen varaan jää, keihin poikiin näitä keinoja sopii käyttää.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata peruskoulun 5.- ja 6.-luokkalaisten, vähän lukevien poikien ajatuksia ja kokemuksia lukemisesta sekä koulussa käytettävistä kirjallisuudenkäsittelytavoista. Lisäksi tavoitteena on selvittää, millainen kuva pojista muodostuu lukijoina Lukuklaanin kyselyaineiston perusteella. Tulosteni pohjalta esitän lopuksi myös näkemyksiä siitä, miten poikien ajatukset lukemisesta suhteutuvat julkiseen huolipuheeseen poikien tilanteesta.

Tutkimuskysymykset

1. Miten pojat kuvaavat ja perustelevat suhdettaan lukemiseen?
2. Millaisia ajatuksia pojilla on kirjallisuudenopetuksen työtavoista?
3. Millaisina lukijoina pojat näyttäytyvät Lukuklaanin kyselyaineistossa?

Etsin vastauksia kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haastattelemalla poikia. Kyseessä on tapaustutkimus, jonka kohteena on yhteensä kahdeksan poikaa kahdesta luokasta, molemmista siis neljä. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysi pohjautuu Lukuklaanin tutkimusosion syksyllä 2017 keräämään kyselyaineistoon. Analysoin ja tulkitsen haastatteluja ja kyselyaineistoa sisällönanalyysiä hyödyntäen. Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin aineistonkeruuprosessia, aineistoa sekä analyysimenetelmää. Aloitan luvun Lukuklaani-hankkeen ja Suomen alakouluissa käytettävien kirjallisuuden käsittelytapojen kuvauksella.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessin kulkua aineistonkeruun, aineiston käsittelyn sekä analysoinnin näkökulmasta. Koska tutkimus on osa Lukuklaani-tutkimushanketta, esittelen ensimmäisessä alaluvussa Lukuklaani-hankkeen ja alakouluissa käytettyjä kirjallisuudenopetuksen työtapoja.

5.1 Lukuklaani-hanke ja alakoulujen kirjallisuudenkäsittelytavat

Lukuklaani on Suomen Kulttuurirahaston ja Kopioston rahoittama hanke, joka pyrkii innostamaan alakoululaisia lukemaan kirjapakettien, erilaisten työtapojen ja kirjavinkkien avulla. Tavoitteena on lisätä alakoululaisten vapaa-ajan lukuharrastusta ja kehittää koulukirjastoja. (Lukuklaani, 2018.) Lukuklaani kannustaa alakoululaisia lukemaan etenkin pitkiä tekstejä, kokonaisia kauno- ja tietokirjoja (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio, 2019 s. 162). Kokonaisten teosten lukeminen vaikuttaa myönteisesti lukutaitoon ja koulumenestykseen sekä mahdollisesti edistää myös empatian ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Grünthal ym. 2019, s. 165). Hanke on lahjoittanut kouluihin 50 kirjan paketin sekä käsikirjaoppaan lukupiireihin. Oppaassa on vinkkejä myös kirjallisuuden opettamiseen sekä kirjavinkkejä eri aihepiireistä. (Lukuklaani, 2018.)

Lukuklaaniin liittyy Helsingin yliopiston ja Turun yliopiston yhteistyössä toteutettava tutkimushanke. Sen syksyllä 2017 järjestämään sähköiseen kyselyyn alakoulujen kirjallisuuskasvatuksesta vastasi 885 opettajaa. Kyselyssä kartoitettiin muun muassa kirjallisuuden käsittelytapoja, luettavan valintaperusteita ja ideoita lukemaan innostamiseen. (Grünthal ym. 2019, s. 162.)

Kyselyaineiston perusteella kouluissa eniten käytetty kirjallisuudenkäsittelytapa on kirjavinkkaus. Seuraavaksi käytetyimmät työtavat ovat lukudiplomi, lukupuu, lutoukka tai muu vastaava. (Reinikainen, 2018, s. 9.) Verrattain paljon käytettyjä tapoja ovat draama ja lukupiiri, ja vähiten käytetty työtapa on lukukilpailu (Reinikainen, 2018, s. 10). Muita kirjallisuudenopetuksen työtapoja Lukuklaani-tutkimushankkeen aineistossa ovat esimerkiksi koulukummin kanssa lukeminen sekä koulumummolle/lukukoiralle lukeminen, kirjaesitelmät ja -esittelyt, erilaiset kirjaa koskevat tehtävät, kirjailijavieraat,

lukupäiväkirjat, kirja-arvostelut ja elokuvien/trailereiden tekeminen (Laukkanen, 2018, s. 6–10). Lukuklaanin tutkimushankkeen kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa antaa oppilaille tehtäväksi lukea kokonaisia kirjoja. Luettavien kirjojen valintatavoissa on vaihtelua. Oppilaat saavat keskimäärin paljon valinnanvapautta, sillä useimmin he valitsevat luettavan kirjan opettajan antamista vaihtoehtoista tai täysin vapaasti. (Grünthal ym. 2019, s. 172.)

Yksi Lukuklaanin erityisistä tavoitteista on koulukirjastojen kehittäminen (Lukuklaani, 2018). Kirjastot toimivat merkittävänä peruskoulun kirjallisuuskasvatuksen tukena. Suurin osa Lukuklaanin tutkimushankkeen kyselyyn vastanneista opettajista käyttää työssään etenkin yleisiä kirjastoja, joissa on koulun tai luokan omaa kirjastoa laajempi valikoima. Kirjastoa hyödynnetään enemmän, kun sinne on helppoa päästä ja teoksia vaivatonta saada. Toimivalla koulukirjastolla voidaan tukea lasten lukuharrastusta. (Grünthal ym. 2019, s. 174.)

Lukupiirit ovat Lukuklaanin toinen erityinen huomionkohde (Lukuklaani, 2018). Lukutaito kehittyi toisten kanssa keskustelemalla, joten oppilaiden keskinäiset kirjakeskustelut ovat tärkeä menetelmä kirjallisuudenopetuksessa. Lukupiirissä oppilaat lukevat pienryhmissä samaa teosta tehden siihen liittyviä opettajan antamia tehtäviä. (Grünthal ym. 2019, s. 175.) Grünthal ym. (2019, s. 175) pitävät mahdollisena, että lukupiireissä tapahtuva vuorovaikutus toisten oppilaiden kanssa voisi saada myös lukuhaluttomat oppilaat innostumaan lukemisesta uudella tavalla.

5.2 Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmät

Tämä tutkimus on laadullinen, sillä tavoitteena on poikien näkemysten ymmärtäminen. Kohteen kokonaisvaltainen tarkasteleminen onkin laadullisen tutkimuksen pyrkimys (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 161). Aineiston hankintaa ohjaa teoriapohja, jonka perusteella myös tutkittavat valitaan harkinnanvaraisesti (Eskola & Suoranta, 1996, s. 13). Teoreettisen taustan perusteella valitsin tutkittavaksi kohteeksi 5–6.-luokkalaiset pojat, sillä tutkimusten mukaan poikien asenne lukemiseen muuttuu kielteisemmäksi ja lukeminen vähenee murrosikäisenä. Uskon, että saan tarkoituksenmukaisinta tietoa haastatteleamalla alakoulun vanhimpia poikia, jotka ovat murrosiän kyn-

nyksellä. Yläkouluikäiset pojat olisivat olleet myös sopiva kohde, mutta Lukuklaani-hanke laajenee yläkouluihin vasta syksyllä 2019 (Lukuklaani, 2018). Päätin valita haastateltaviksi nimenomaan vapaa-ajallaan vähän lukevia poikia, sillä heidän ajatuksistaan tarvitaan lisää tietoa ja ymmärrystä.

Koska tutkimuksen tavoitteena on selvittää poikien näkemyksiä ja ajatuksia lukemisesta, on tarkoituksenmukaista haastatella heitä itseään. Lähetin tammikuussa 2019 useisiin pääkaupunkiseudun kouluihin kutsun tutkimukseen, ja tutkimukseen ilmoittautui kaksi luokanopettajaa kahdesta koulusta. Näiden koulujen rehtorit antoivat lupansa tutkimukselle. Haastateltavat rekrytoitiin yhteistyössä poikien luokanopettajien kanssa. Opettajat kysyivät oppilaiden halukkuutta osallistua tutkimukseen ja valitsivat sellaisia poikia, jotka ilmaisivat, etteivät juuri välitä lukemisesta tai lue paljoa. Koska pojille annettiin mahdollisuus itse ilmoittaa halukkuutensa osallistua tähän tutkimukseen, jossa tutkitaan nimenomaan vähän lukevia poikia, voidaan olettaa, että tutkittavat identifioituvat pojiksi. Näin ollen voidaan arvioida riskin olevan pieni sille, että joku pojaksi identifioitumaton oppilas olisi joutunut vasten tahtoaan osallistumaan tutkimukseen. Ennen haastattelujen toteuttamista Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialalta sekä haastateltavien huoltajilta hankittiin asianmukaiset tutkimusluvut (ks. liite 2). Haastateltaviksi valikoitui kaikkiaan kahdeksan poikaa, molemmista luokista neljä. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina koulupäivien aikana maaliskuussa 2019.

Haastattelumuotona käytin puolistrukturoitua haastattelua, joka on strukturoidun ja strukturoimattoman (avoimen) haastattelun välimuoto. Puolistrukturoitua haastattelua kutsutaan joskus myös teemahaastatteluksi. Puolistrukturoidussa haastattelussa on määriteltäviä teemoja ja kysymykset, mutta niiden järjestys ja muotoilu vaihtelevat haastateltavan vastausten mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 208–209.) Ennen haastatteluja kirjasin kysymyksiä ylös, jotta en unohtaisi haastatteluissa tärkeitä asioita. Muodostin haastattelukysymykset aiemman tutkimuksen pohjalta. Haastattelutilanteet olivat kuitenkin keskustelunomaisia, ja kysymykset toimivat suuntaa-antavina. Käytin siis haastattelurunkoa joustavasti – muutin kysymysten järjestystä tai muotoilua haastateltavien vastauksista riippuen (ks. liite 1). Kaikkien haastateltavien kanssa ei käyty läpi jokaista haastattelurungon kysymystä, ja saatoinkin keksiä uusia kysymyksiä haastattelukeskustelujen edetessä. Haastattelut olivat tällöin varsin yksilöllisiä.

Tutkimukseen osallistuneille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja se, mihin tietoja käytetään. Kerroin huoltajille ja haastateltaville, että tutkimuksessa ei kerätä tutkittavien henkilötietoja eikä tutkimusraporttiin laiteta mitään sellaisia tietoja, joista oppilaan voisi tunnistaa – vain sukupuoli ja luokka-aste tulisivat tutkimuksessa ilmi. Informoin heitä myös aineiston käsittelystä ja kerroin, että aineistoa käsittelee vain tutkija, ja että äänitteet ja litteraatit hävitetään heti tutkimuksen päätyttyä. Nämä seikat käytiin läpi haastateltavien kanssa vielä haastattelutilanteessa ennen varsinaista haastattelua, jotta informanteille oli varmasti selvää, miksi haastattelu tehdään, miten heidän antamiaan vastauksia käytetään ja millaisia tietoja heistä raporttiin laitetaan. Haastateltavilla oli myös mahdollisuus kysymyksiin ennen haastattelun alkua.

5.3 Aineiston analyysi

Äänitin haastattelut luvalla ja myöhemmin litteroin ne. Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttavat tutkimuskysymykset ja analyysitapa (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 427, 429). Koska tässä tutkimuksessa keskeistä on tutkia haastateltavien puheen sisältöä, ei ollut tarpeen merkitä esimerkiksi puhujien äänenpainoja, taukoja tai huokauksia. Litterointi oli siis varsin yksinkertaista. Litteroin myös omat puheenvuoroni haastattelijana, sillä se helpotti haastattelukokonaisuuksien hahmottamista.

Analyysi alkaa litteroinnista. Siinä tutustutaan aineistoon ja samalla tehdään tulkintoja siitä. Täytyy muistaa, että litteraatti on vain yksi tulkinta haastattelutilanteesta – se ei ole täydellinen, aina jää joitakin asioita huomaamatta. Analyysivaiheessa kannattaakin kuunnella myös alkuperäistä äänitettä, sillä se auttaa havaitsemaan aineistoa kokonaisuutena. Lisäksi tutkija saattaa rakentaa tilanteeseen merkityksiä, joita äänitteestä ei ole havaittavissa. Äänitteen ja litteraatin käyttäminen yhdessä auttaa huomaamaan yksityiskohtia ja seuraamaan analyysin pitävyyttä. (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 437–438.) Aloitin analyysin lukemalla litteraatit muutaman kerran sellaisinaan ja myöhemmin äänitteiden kanssa.

Tässä tutkimuksessa käytän haastatteluaineiston analyysissä laadullista sisällönanalyysia. Se on väljä menetelmä, jonka avulla pyritään analysoimaan aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103, 117). Sisällönanalyysia voi

tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään käsittelemään aineistoa siten, etteivät aiemmat tiedot, havainnot tai teoriat pääse vaikuttamaan analyysiin. Teoriaohjaavassa analyysissä teoriaa voidaan käyttää apuna, mutta siinä teoria ei toimi täysin analyysin pohjana. Näin tehdään teorialähtöisessä analyysissä, jossa analyysia ohjaa vahvasti aikaisempaan tietoon perustuva teoria. Näissä erilaisissa lähestymistavoissa analyysiyksiköt muodostetaan eri tavoin: aineistolähtöisessä tavassa analyysiyksiköt nousevat aineistosta ja teorialähtöisessä ne muodostetaan teorian avulla. Teoriaohjaavassa otteessa yksiköt valitaan aineistosta, mutta teoriaa käytetään tukemaan analyysia. (mts. 108–112.) Tässä tutkimuksessa aiempi tutkimus ohjasi haastattelukysymysten tekemistä, mikä vaikutti tällöin myös analyysin tekemiseen ja analyysiyksiköiden valintaan.

Litteroituani aineiston ja luettuani litteraatteja useita kertoja läpi aloin etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiini ja jaotella vastauksia aihepiirien mukaan. Tämä on teemoittelua, jossa aineistoa pilkotaan osiin ja ryhmitellään aihepiireittäin ryhmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Kyselyaineiston analyysissä etsin poikiin liittyviä vastauksia, joita teemoittelin samaan tapaan kuin haastatteluaineistoani. Teemoittelun avulla aineistosta etsitään keskeiset aiheet, jotka valaisevat tutkimusongelmaa. Teemoittelu ei kuitenkaan riitä vielä analyysiksi, vaan tämän lisäksi aineistoa ja teoriaa tulisi vertailla. Lisäksi tutkijan tekemät tulkinnat ja johtopäätökset vievät analyysia vielä pidemmälle. (Eskola & Suoranta, 1996, s. 135–140.) Teemojen valintaani ohjasi aiempi tutkimus, sillä haastattelukysymyksetkin oli muodostettu teorian pohjalta. Pyrin kuitenkin etsimään aineistosta myös uusia näkökulmia, joten analyysini oli pikemminkin teoriaohjaavaa täysin teorialähtöisen tavan sijaan. Kun olin ryhmitellyt aineiston teemoihin, tarkastelin teemojen alle poimimiani vastauksia etsien niistä eroja ja yhtäläisyyksiä. Yhdistelin tietoa teoriaan ja pohdin aiemman tutkimuksen suhdetta aineistooni. Tämän jälkeen pyrin tekemään omia tulkintoja ja päätelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus ei ole tehdä aineistosta yleistettäviä päätelmiä, mutta usein huomataan, että yksittäisissä tapauksissa toistuu yleinen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 182). Pyrin analyysissä tarkastelemaan, toistuuko yksittäisissä vastauksissa jokin merkittävä, ilmiötä yleisesti kuvaava kulku.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan taustatietoja haastateltavien poikien luokanopettajien käyttämistä kirjallisuudenopetuksen työtavoista, jotta lukija saa kuvan siitä, millaiset lukemiskulttuurit haastateltavien luokissa vallitsevat. Tämän jälkeen siirryn vastaamaan varsinaisiin tutkimuskysymyksiini. Toisessa alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, millaisia ajatuksia haastateltavilla pojilla on lukemisesta. Kolmannessa alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni poikien ajatuksista koulussa käytettävistä kirjallisuudenopetuksen työtavoista. Kolmanteen tutkimuskysymykseeni vastaan neljännessä alaluvussa, jossa tarkastelen, millainen kuva pojista muodostuu lukijoina Lukuklaani-tutkimushankkeen kyselyaineiston perusteella.

6.1 Taustaa: Tutkittavien luokkien lukemiskulttuurit

Kuvaan tässä alaluvussa lyhyesti taustatietoja siitä, millaisia kirjallisuuteen liittyviä työtapoja tässä tutkimuksessa haastateltavien poikien luokanopettajat ovat käyttäneet luokissa. Tarkoitus on, että lukija saa näin kuvan haastateltavien poikien luokkien lukemiskulttuureista. Poikien luokanopettajat antoivat nämä tiedot helmikuussa 2019, kun menin vierailemaan heidän kouluihinsa ennen haastattelujen pitämistä.

Lukuklaani-hankkeeseen osallistunut luokanopettaja kertoi, että he harrastavat lukupiirejä säännöllisesti luokassa niin, että luetaan noin yksi kirja kuussa. Lukupiirit koostuvat suunnilleen viiden oppilaan ryhmistä. Ryhmä lukee saman kirjan ja kokoontuu säännöllisesti keskustelemaan ja tekemään tehtäviä. Luokassa on käytössä Lukuklaanin materiaaleihin kuuluvia lukupiiritehtäviä ja myös opettajan itse tekemiä tehtävävihkosia. Lukupiirin lopuksi tässä luokassa on tapana, että ryhmät esittelevät muulle luokalle lukemansa kirjan. Opettajalla on suunnitelmissa yhdistää näihin kirjaesittelyihin draaman työtapoja. Lisäksi luokassa käytetään lukudiplomeita ja kirjavinkkauksia, joita oppilaat pitävät toisilleen. Oppilaat lukevat myös itse valitsemiaan pulpettikirjoja, ja säännöllisesti on aina lukurauhautunti, jolloin saa lukea kaikessa rauhassa. Opettaja kertoi, että luokassa pidetään kirjamaistiaisista, joissa oppilaat lukevat parin minuutin ajan kirjaa, arvioivat lukemaansa innostavuuden ja helppouden perusteella, ja sitten siirtyvät seura-

vaan kirjaan. Kirjoja voi olla yhdellä kirjamaistiaisikerralla esimerkiksi yhdeksän. Kirjamaistiaisten jälkeen oppilaat valitsevat kiinnostavimman kirjan ja lukevat sen kokonaan. Kaikki eivät välttämättä saa juuri ykkösvaihtoehtoaan, sillä jokaista kirjaa on rajallinen määrä. Lukuklaanin lahjoittamat kirjat on tässä luokassa jo luettu, ja uusia kirjoja lainataan kirjastosta.

Toisella luokanopettajista ei ollut Lukuklaanin materiaaleja käytössä, mutta hän kertoi myös luokan lukukulttuurista. Kyseinen opettaja kertoi, että he käyvät säännöllisesti luokan kanssa kirjastossa, jossa oppilaat saavat lainata valitsemiaan kirjoja omilla kirjastokorteillaan. Tässä luokassa tehdään säännöllisesti myös kirja-arvioita niille varattuun vihkoon. Kirja-arvioissa luettu teos esitellään ja kerrotaan omia ajatuksia siitä. Opettaja kertoi, että loppukeväästä oppilaat esittelevät toisille oman lempikirjansa kirjavinkkauksen tyyliin. Luokassa pidetään lukutunteja, ja pulpettikirjoja saa lukea aina kun on sopiva hetki, esimerkiksi silloin, jos oppitunnilla jää ylimääräistä aikaa. Lisäksi luokassa vierailee säännöllisesti lukumummi. Lukumummit ja -vaarit ovat osa Mannerheimin Lastensuojeluliiton kehittämää toimintaa. Opettajan mukaan oppilaat pääsevät lukumummin kanssa kahden kesken lukemaan yhdessä kirjaa ja keskustelemaan luetusta.

Molempien luokanopettajien voidaan sanoa olevan kiinnostuneita kirjallisuudenopetuksesta, sillä he ilmoittautuivat tutkimukseen ja kannustavat oppilaitaan lukemaan. Luokissa käytetään varsin paljon aikaa lukemiseen.

6.2 Poikien suhde lukemiseen

Haastateltavat identifioituvat vähän lukeviksi pojiksi, ja he kokevat, etteivät lue paljoa. Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä on tullut esiin, että poikien lukemattomuuteen voi vaikuttaa kotitausta, keskittymis- ja lukivaikkeudet, sukupuolittuneet käsitykset lukemisesta, teknologia, kielteinen asenne ja se, ettei ole koskaan löytänyt kiinnostavaa luettavaa. Mitä haastateltavat pojat kertovat näistä omalla kohdallaan? Mistä poikien vähäinen lukeminen johtuu? Erittelen seuraavaksi tuloksia tarkemmin.

6.2.1 Vanhempien vaikutus poikien lukemiseen

Tarkastellaan aluksi sitä, mistä asenteet lukemiseen alkavat muodostua: poikien varhaisesta kasvuympäristöstä. Aiempi tutkimus on korostanut varhaisen kasvuympäristön ja kodin merkitystä positiivisen lukemisasenteen ja lukuharrastuksen kehittymisessä (ks. esim. Zambo & Brozo, 2009; Canadian Council of Learning, 2009; Saarinen & Korhonen, 2009). Tutkimusten mukaan erityisesti pojille lukevan miehen malli on tärkeää (ks. esim. Brozo, 2010). Tässä tutkimuksessa haastateltavien poikien vanhemmat lukevat vapaa-ajallaan, myös isät. Isät lukevat kirjoja ja/tai lehtiä. Heidän lukemisensa ei ehkä ole säännöllistä, mutta he lukevat silloin tällöin, kun on aikaa. Haastateltavat ovat siis saaneet lukevan miehen mallin kotona.

Tämä tulos on ristiriidassa aiemman tutkimuksen kanssa, sillä tutkimusten mukaan poikien lukemattomuuteen usein vaikuttaa ympärillä olevien aikuisten lukemattomuus (ks. Zambo & Brozo, 2009). Tässä tutkimuksessa haastateltavat eivät lue paljoa, vaikka heidän vanhempansa – isät mukaan lukien – lukevat ja ovat lukemismyönteisiä. Vanhempien lukemismyönteisyydestä kertoo myös se, että pääosin kaikki ovat kannustaneet poikiaan lukemaan tai ovat puhuneet lukemisen tärkeydestä. Lisäksi melkein kaikille haastateltavista luettiin iltasatuja pienenä, yksi pojista ei ollut asiasta varma. Poikia on myös viety kirjastoon, ja koteihin on ostettu kirjoja. Kysyessäni pojilta heidän muiden lähipiirinsä miesten lukemisesta, vastaukset olivat hiukan epävarmoja. Moni ei tiedä, lukevatko esimerkiksi heidän isoisänsä, sillä haastateltavat eivät ole nähneet sellaista tapahtuneen. Tässä yleisin vastaus onkin siis *ehkä*.

Vaikka pojat eivät lue paljoa vapaa-ajallaan, näyttää kuitenkin siltä, että poikien lukemismyönteinen kasvuympäristö ja lukevan aikuisen – etenkin lukevan miehen – mallit ovat voineet vaikuttaa poikien varsin positiiviseen lukemisasenteeseen, jota tarkastelen lähemmin myöhemmin. Kodilla on suuri merkitys siihen, miten lapsi alkaa asennoitua lukemiseen (Zambo & Brozo, 2009, s. 28). Lapset ottavat vaikutteita vanhempien toimista ja mielipiteistä, mistä johtuen vanhemmat voivat vaikuttaa lastensa asenteisiin näyttämällä mallia – esimerkiksi käymällä kirjastossa ja hankkimalla kotiin kirjoja ja lehtiä. (Saarinen & Korhonen, 2009, s. 187). Myös lapsen ja vanhemman yhteiset lukuhetket vaikuttavat pojan käsityksiin lukemisesta (Canadian Council of Learning, 2009, s. 5). On mahdollista, että jos haastateltavien kotona ei olisi koskaan luettu tai jos

heidän vanhemmillaan olisi kielteinen lukemisasenne, näillä pojilla saattaisi olla nyt erilainen suhtautuminen lukemiseen. Asennoituminen voisi tällöin olla kielteistä. Toisaalta tästä voidaan tehdä vain oletuksia, sillä voi olla mahdollista oppia positiivista lukemisasennetta muualtakin kuin omilta vanhemmilta.

Yhteenvedon totean, että pojat ovat saaneet myönteistä lukemisen mallia kotonaan, mikä on voinut vaikuttaa heidän melko positiiviseen lukemisasenteeseensa. Siirrytään seuraavaksi tarkastelemaan poikien lukemisasenteita tarkemmin.

6.2.2 Ristiriitainen lukemisasenne

Poikien vastauksia yhdistää eräs kiinnostava ristiriitainen ilmiö. Lähes kaikki sanovat pitävänsä lukemista tylsänä, mutta heidän vastauksissaan on havaittavissa myös innostusta lukemiseen. Tämä on varsin kiintoisa ilmiö, mutta mistä se voi johtua?

Yksikään pojista ei suhtaudu lähtökohtaisesti kielteisesti lukemiseen. Tylsyys mainittiin seitsemän pojan vastauksessa, mutta kukaan ei kuitenkaan pidä lukemista vastenmielisenä. Jokainen haastateltava on joskus lukenut kiinnostavaa kirjaa, ja kaikkien mielestä kiinnostavan kirjan lukeminen on mukavaa. Jokainen on sitä mieltä, että epäkiinnostavaa kirjaa ei jaksaisi lukea. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa: aiheen kiinnostavuus vaikuttaa merkittävästi lukuuntoon (ks. esim. Julkunen, 1993; Merisuo-Storm, 2006; Senn, 2012; Zambo & Brozo, 2009). Kolmella pojalla on kuitenkin selvästi muita kielteisempiä näkemyksiä lukemisesta, mutta niidenkään perusteella ei voida sanoa, että nämä pojat suhtautuisivat pelkästään kielteisesti lukemiseen. Kaksi poikaa puolestaan suhtautuu erityisen positiivisesti lukemiseen ja vaikuttaa olevan aidosti kiinnostuneita siitä. On siksi mielenkiintoista, että myös nämä pojat mainitsivat lukemisen olevan tylsää. Haastatteluissa tuli paljon esiin tällaisia ristiriitaisuuksia.

Kaikki pojat lukevat jonkin verran, yleensä koulusta luettavaksi annettua kirjaa. Omaehtoista, koulun ulkopuolella tapahtuvaa lukemista on kuitenkin varsin vähän. Muutama haluaisi lukea enemmän, mutta ei vain tule luettua. Pojat ovat lukeneet aiemmin enemmän ja kaikkien lukeminen on viime aikoina vähentynyt. On kuitenkin positiivista, että kaikki lukevat vapaaehtoisesti joskus jotakin, esimerkiksi sarjakuvaa, kirjaa tai netti-tekstejä. Tylsyys ei siis vaikuta olevan koko totuus.

Tarkastellaan seuraavaksi, miksi lukeminen sitten on poikien mielestä tylsää tai joskus tylsää. Vastauksissa korostuu jo edellä mainittu luettavan aiheen kiinnostavuus. Kaikkien mielestä lukeminen on tylsää silloin, kun aihe ei kiinnosta. Yhden pojan vastauksessa tulee esiin myös se, että jos joku ”pakottaa” lukemaan eikä saa valita luettavaa itse, lukeminen on tällöin hänestä tylsää.

H1: Riippuu vähän kirjasta. Jos se ei oo nii mielenkiintonen se kirja nii se on vähän tylsää.

H2: Yleensä semmosta niinku tylsää, riippuu kirjasta.

H3: Joskus ihan kivaa jos on kiva kirja ja sillee mut välil aika tylsää.

H5: Jos sä löydät itelleen jonku hyvän kirjan joka sua kiinnostaa nii sitte, sit se on kiva lukee, mut sillee jos joku sanoo et lue toi kirja ja niinku, nii sit se on tylsää.

Yksi haastateltava mainitsee myös, että kirjan alun lukeminen voi olla tylsää ennen kuin varsinaiset tapahtumat alkavat:

H6: No siis yleensä ku alottaa kirjan nii se on sellast vähän tylsää mut sit ku sä pääset siihen kirjan ytimeen nii sit sä tajuut et se on hyvä kirja.

Muutaman pojan mielestä lukemisen tylsyys johtuu passiivisuudesta tai tapahtumien hitaasta etenemisestä:

H8: Se on sellasta tylsää, niinku vaan kirjan tuijottamista.

E: Mistä se johtuu?

H8: Se ei oo sellasta aktiivista. Sä oot paikallas ja luet.

H4: No mun mielest lukeminen on sillee tylsää.

E: Tää on nyt tällästä jankkausta mut miks se on tylsää?

H4: No siin pitää lukee sitä samaa tekstiä niinku, ei pysty periaattees kelaamaan eteenpäin mitä siin tapahtuis, ku esimerkiks jos kattois elokuvaa nii sit se on paljon haus Kempaa ku siin näkee ne kuvat sillee eikä tarvii keskittyä siihen tekstiin.

Edellisessä esimerkissä haastateltava 4 vertaa lukemista elokuvan katsomiseen, jota hän pitää hauskempana, sillä siinä tapahtumat etenevät vauhdikkaammin, ei tarvitse itse kuvitella tapahtumia eikä keskittyä lukemiseen. Tulkitsem tällöin, että lukemiseen vaadittava pitkäjänteisyys, ajattelu ja keskittyminen ovat haastateltavan mielestä työlästä. Haastateltava 8 puolestaan viitanee esimerkissä passiivisuudella paikoillaan pysymiseen, koska lukeminen kuitenkin vaatii aktiivista ajatustyötä ja mielikuvituksen käyttöä. Ilmeisesti tämä ei kuitenkaan ole sellaista aktiivisuutta, jota haastateltava 8 tarkoittaa. Voitaisiin myös todeta, että elokuvankin katselu on paikallaan olemista ja itse asia-

sa passiivisempaa ajattelun kannalta. Eri pojat kuitenkin esittivät nämä näkemykset, joten ei tiedä, pitääkö haastateltava 8 myös elokuvan katselua passiivisena.

Edellä tuli esiin erilaisia poikien perusteluja lukemisen tylsyydelle: epäkiinnostava aihe tai pitkäväteinen kirjan alku, lukemisen passiivisuus, hidas eteneminen ja työläys. Saarisen ja Korkiakankaan (2009) tutkimuksessa 11–15-vuotiaat pojat kuvailivat lukemista tylsäksi ja passiiviseksi: ”lukemiseen ei jaksu keskittyä, se vaatii ponnistelua, se on hidasta ja hankalaa”. Näissä kuvauksissa on samankaltaisuuksia, mutta tulkitsen, että haastateltavieni näkemykset ovat pääosin lievempiä kuin Saarisen ja Korkiakankaan tutkimuksen poikien. Lukemista pääosin tylsänä tai työläänä pitävät pojat kuitenkin lukevat joskus omaehtoisesti tai koulusta annettuja kirjoja, mikä kertoo siitä, että lukeminen tuskin on täysin vastenmielistä heidän mielestään.

6.2.3 Poikia kiinnostavat tekstit

Edellä tuli ilmi, että lukeminen on pojista mukavaa silloin, kun aihe on kiinnostava – vaikka tosin muutama kielteisimmin suhtautuva poika on tästäkin hieman eri mieltä. Kyseiset pojat pitävät lukemista ylipäättään passiivisena ja työläänä, siitäkin huolimatta, että he ovat kuitenkin joskus lukeneet itseään kiinnostavaa kirjaa. Tarkastellaan kuitenkin nyt sitä, mitä haastateltavat pojat ovat lukeneet ja lukevat kiinnostuneena – vaikka jotkut ristiriitaisesti väittävät lukemisen olevan kiinnostavasta aiheestakin huolimatta tylsää.

Tutkimuksissa on kartoitettu poikien ja tyttöjen lukemismieltyymysten eroja (ks. esim. Canadian Council of Learning, 2009; Saarinen & Korkiakangas, 2009; Merisuo-Storm, 2006). Tässä tarkoitukseni ei ole tehdä yleistyksiä poikia kiinnostavista genreistä tai kirjojen ominaisuuksista, vaan näyttää, millaiset tekstit kiinnostavat tässä tutkimuksessa haastateltavia poikia. Näiden poikien mieltymyksissä onkin eroja ja vaihtelua, mikä soittaa sen, että pojat eivät ole lukijoina homogeeninen ryhmä (ks. Sokal, Thiem, Crampton, & Katz, 2009, s. 246; Zambo & Brozo, 2009, s. 39), ja että ei ole tarpeen tehdä yleistyksiä poikien mahdollisista kirjamieltyymyksistä (ks. Sorri, 2018).

Koska tutkimuksissa on korostettu poikien suurta kiinnostusta sarjakuviin, päätin kysyä haastatteluissa sarjakuvista erikseen. Vastausten perusteella voidaan todeta, että mielipi-

teet vaihtelevat: kolme haastateltavista tykkää sarjakuvista paljon ja yksi ei yhtään. Muiden mielipiteet ovat jotakin näiden ääripäiden väliltä tai melko neutraaleja. Haastateltava, joka ei ole kiinnostunut sarjakuvista, kertoo, että häntä häiritsee sarjakuvien runsas kuvamäärä ja pienet tekstit. Hän lukee mieluummin perinteistä kuvaton kirjaa. Puolestaan positiivisesti sarjakuviin suhtautuvien mielestä niiden kuvat ovat hauskoja ja aiheet kiinnostavia, ja niissä on usein myös komediaa. Sarjakuvista mainittiin erikseen *Aku Ankka*. Yhden pojan mielestä sarjakuvia on helpompi lukea kuin perinteisiä kirjoja. Pojat lukevat mielellään myös Neropatin päiväkirja -sarjakuvaromaanisarjaa.

E: Onksul sit mitään lempikirjaa?

H1: Ne Neropatin päiväkirjat.

E: Mikä siit tekee kiinnostavan?

H1: Se on vähän semmonen...se näyttää vähän et joku lapsi on tehny sen. Sitä on helpompi lukee ja siin on hauskoja kuvia ja.

Monet kertovat, että kiinnostavissa kirjoissa on jännitystä, seikkailua ja toimintaa. Yksi poika mainitsi *Goosebumps* -kirjasarjan, toinen fantasiakirjat. Myös *Harry Potterit* mainittiin. Yhden haastateltavan mielestä *Gansterimummon* ryöstötarina oli jännä ja mielenkiintoinen. Seuraavassa esimerkissä tulee esiin se, miten erilaiset seikkailut voivat temmata mukaan maailmaansa:

H7: Joo joku Robin Hood, se on koulun kirjastosta. Pääsin ite mukaan siihen tunnelmaa.

Haastateltava 7 kuvaa, kuinka hän pääsi mukaan kirjan tunnelmaan. Kiinnostavaan kirjaan uppoutuu. Vaikuttaa siltä, että jokainen poika on joskus löytänyt omiin kiinnostuksenkohteisiinsa vastaavaa luettavaa. Esimerkiksi yksi haastateltava pitää paljon jalkapallosta ja siksi luki mielellään *Paten jalkapallokirjaa*. Hän pitää eniten urheiluaiheisista kirjoista muutenkin.

Kirjojen paksuudella tai ohuudella ei ole merkitystä suurimmalle osalle haastateltavista. Pari poikaa lukee mieluummin ohuita kirjoja. Toinen perustelee tätä sillä, että hän lukee melko hitaasti, jolloin ohuita kirjoja on helpompi lukea. Toinen ei puolestaan jaksa lukea paksuja kirjoja, sillä hän ”ei tykkää lukemisesta” – vaikka hän joskus lukeekin sarjakuvia tai ohuita kirjoja.

Myös kirjoista, lehdistä ja netistä saatava tieto itseä kiinnostavasta aiheesta motivoi lukemaan. Jotkut pojat saattavat lukea esimerkiksi Fortnite-lehtiä, joista saa tietoa kyseisestä videopelistä ja uusista pelistrategioista. Yksi poika kertoi myös lukevansa joskus Wikipedia-artikkeleita huvikseen häntä kiinnostavista asioista, ja toinen pieniä uutisia. Yksi poika taas sanoi olevansa kiinnostunut eri koiraroduista, joten hän on lukenut tietokirjaa, jossa on tietoja eri roduista ja niiden hoidosta. Saman pojan mielestä myös *Lasse Kreikassa* on hyvä kirja, sillä siitä saa tietoa tulevasta Kreikan matkasta tai ainakin voi päästä matkatunnelmaan sen kautta jo etukäteen:

H1: Yks kirja mist oon tykänny nii Lasse Kreikassa. Me mennään taas Kreikkaan tänä vuonna nii siit saa vähän selkoo et minkäläist siel on taas. Vaikka ollaan oltu siellä pari kertaa.

Olen kuvannut edellä poikia kiinnostavia tekstejä ja sitä, mitä he lukevat omaehtoisesti. Näitä tuloksia tarkastellessa ei voisi arvata, että pojat pitävät lukemista tylsänä. Toisaalta on huomattava, että suurimman osan mielestä lukeminen on tylsää silloin, kun aihe ei kiinnosta. Aiemmin on tullut esiin, että muutaman pojan mielestä lukeminen voi olla tylsää muutenkin. Pidän mahdollisena, että se johtuu siitä, että lukeminen mekaanisena toimintana, itse tekninen lukeminen, on heidän mielestään työlästä – heitä kuitenkin kiinnostaa lukemisen avulla saavutettavat tarinat ja tiedot. Tarkastellaan seuraavaksi, millaisia käsityksiä pojilla on lukemisen hyödyistä ja merkityksestä.

6.2.4 Lukemisen hyödyt ja merkitys

Kysyin pojilta heidän käsityksistään lukemisen hyödyistä ja lukutaidon merkityksestä. Vastauksissa toistuvat älykkyys, tiedon lisääntyminen ja yleissivistys. Kaksi pojista käytti ilmaisua ”lukeminen parantaa aivoja”, jonka tulkitsen liittyvän älykkyYTEEN, sillä ne tulivat esiin kognitiivisessa kontekstissa. Myös sanavaraston laajentuminen sekä kielitaidon ja äidinkielen kehittyminen mainittiin. Yksi haastateltava katsoi, että hyvä lukutaito auttaa ymmärtämään erilaisia arjessa tarvittavia tekstejä. Yksi poika puolestaan kuvaili, kuinka lukiessa oppii rauhoittumaan ja keskittymään paremmin.

H2: Mua on [lukeminen] auttanut keskittymään paljon. Pienenä olin huvilili mut aloin lukee siin kirjoja nii oon rauhallisempi. Ja siit tulee viisaammaks. Varsinkin jos tietokirjoi lukee nii tulee viisaammaks tiedon kannalta. Jos lukee kirjoja nii tulee yleissivistystä.

Yhden haastateltavan mielestä lukeminen kehittää mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä. Hän käytti esimerkkinä ihailemaansa henkilöä Elon Muskia, jonka runsaan lukemisen hän yhdistää tämän älykkyyteen ja kekseliäisyyteen.

H6: Sun mielikuvitus paranee tosi paljo, se auttaa jos sä haluat keksii jonku uuden idean. Esim Elon Musk tykkäs lukee tosi paljon pienenä ja se on ihan älyttömän fiksu tyyppi. Siis se luki koko ajan, se luki semmosii aikuistenki kirjoja ja se ymmärs niit ihan sika hyvin. Ja se on yks iso juttu miks se on nii älyttömän fiksu ja. Jos sä luet tosi paljon, se parantaa tosi paljon juttuja. - - Koska mieltii et joku tyyppi kuka tekee maailman suosituimman sähköautofirman. Se on ihan älyttömän fiksu. Sit se teki itseohjattavat autot niinku ekana, sen on pitäny hyvin ymmärtää, osaa nää hommat, se on niinku lukenu iha älyttömästi, se on yks iso juttu.

Haastateltava 6 vaikuttaa olevan varsin vaikuttunut ihailemansa henkilön älykkyydestä ja taitavuudesta. Tutkimusten perusteella on mahdollista, että lasten idolit voivat vaikuttaa positiivisesti lasten lukemiskäsityksiin ja -asenteisiin näyttämällä lukevan aikuisen mallia. Hirschin (2011) australialaisessa tutkimuksessa rugby ammattilaisliigan tähtipelaajien lukemimentorointi lisäsi 8–11-vuotiaiden poikien omaehtoista lukemista kotona ja koulussa. Suomessakin kokeillaan vastaavaa Rauman Lukko - jääkiekkjoukkueen liigapelaajien avulla (ks. YLE, 2019). Haastateltava 6 on yksi pojista, jotka suhtautuvat erityisen positiivisesti lukemiseen. Tähän voi vaikuttaa muun muassa se, että hänellä on paljon lukevan miehen malleja, ja hän on huomannut, miten lukeminen voi vaikuttaa menestymiseen.

Edellä esille tulleet poikien käsitykset lukemisen ja lukutaidon hyödyistä ja merkityksestä liittyvät lähinnä kognitiiviseen näkökulmaan. Iloon ja elämyksiin liittyviä käsityksiä ei juuri ole. Vain yksi poika mainitsi, että lukemisesta voi saada mielihyvää, vaikka hän ei itse sitä koe saavansa. Tämä on hieman ristiriitaista, sillä sama haastateltava kuitenkin kertoi lukeneensa kiinnostavia kirjoja.

H1: Jotkut saa varmaan hyvän mielen.

E: Saatko sä siitä hyvän mielen?

H1: En.

Voidaan vain tehdä arvauksia siitä, ovatko nämä poikien käsitykset lukemisen hyödyistä heidän omiaan vai esimerkiksi opettajilta tai vanhemmilta omaksuttuja. Arvailun varaan myös jää, motivoivatko nämä hyödyt poikia lukemaan. Heidän kertomansa hyödyt ovat kylä sellaisia, että moni haluaisi varmasti saavuttaa niitä. Toisaalta, koska poikien vastauksista ei noussut esiin mielihyvään liittyviä käsityksiä, niin he eivät ehkä koe lukemisella olevan

sen syvempää merkitystä heille itselleen. Heidän esittämänsä kognitiiviset hyödyt eivät ehkä lopulta motivoi lukemaan. Asiaa voidaan verrata esimerkiksi liikunnan harrastamiseen: jos liikkuu vain ulkonäön takia, voi olla, että motivaatio siihen jossain vaiheessa lopahtaa. Julkusen (1993, s. 28) mukaan lukemisesta kehittyy harrastus, kun lapsi huomaa, mitä kaikkea hyvää se hänelle tarjoaa. Lukemisen täytyy tällöin kiinnostaa, huvittaa tai herättää uteliaisuutta (mts. 26). Toisaalta voi myös olla mahdollista, että pojat olettivat minun haastattelijana odottavan kognitiiviseen näkökulmaan liittyviä vastauksia. Kenties he eivät ajatelleet, että ”oikeaksi vastaukseksi” sopisi vaikkapa se, että lukemisesta saa iloa.

Siirrytään seuraavaksi tarkastelemaan, millaisiksi pojat kokevat lukemisensa sujuvuuden ja millaista heidän keskittymisensä on lukiessa.

6.2.5 Lukemisen sujuvuus ja keskittymisen haasteet

Uskomus omasta kyvykkyydestä eli pätevyyden kokemus edistää sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci, 2000). Yksilön minäpystyvyyssuskomukset – käsitykset omista kyvyistään suoriutua tehtävissä – vaikuttavat myös motivaatioon (Bandura, 1997). Oppilaan itsetunnolla on yhteys hänen oppimiseensa ja asenteisiinsa, erityisesti pojilla. (Merisuo-Storm & Soininen, 2014). Lisäksi pojilla saattaa olla suurempi riski lukivaikeuksiin kielestä riippumatta (ks. esim. Lyytinen, 2004; Wheldall & Limbrick, 2010). Kysyin haastatteluissa, minkä tasoisia pojat kokevat olevansa lukijoina. Kaksi haastateltavista kertoi, että he lukevat nopeasti mutta ymmärtävät kuitenkin lukemansa. Tulkitsen tästä, että nämä pojat pitävät itseään hyvinä lukijoina, vaikka he eivät sitä suoraan sanoneet. Muut sen sijaan pitävät itseään keskitasoisena lukijana, ei erityisen hyvänä mutta ei huononaakaan. Pari haastateltavaa oli asiasta epävarmoja. Kenelläkään ei kuitenkaan ole vaikeuksia lukemisessa. Kaksi tosin mainitsi lukemisensa hitauden, ja yksi kertoi vaikeiden sanojen joskus vaikeuttavan lukemistaan, mutta varsinaisia lukivaikeuksia ei näillä pojilla ole – ainakaan tietääkseen.

E: Entä millanen sä oot mielestäs lukijana? Koetsä olevas hyvä lukemaan?

H1: Eeenennn... kyl mä ihan hyvin tekstejä luen mut en mä tiä. Kyllä, ehkä.

H8: En mä ihan alin oo mut ylinkää en. Siitä keskivertoo vähän alempi.

H4: No ehkä keskitasolla et en mä mikää paras oo mut en mä kyl kovin huonokaa oo.

Merisuo-Stormin (2006, s. 126) itsensä huonoksi lukijaksi arvioivat oppilaat saattavat vältellä lukemista ja tehdä mieluummin asioita, joissa onnistuvat paremmin. Sujuva lukutaito voikin parantaa lukemismotivaatiota, kun taas vaikeudet lukemisessa voivat vähentää sitä (Zambo & Brozo, 2009, s. 82). Vaikuttaa kuitenkin siltä, ettei poikien vähäinen lukeminen johdu tästä, sillä he kokevat keskimäärin olevansa sujuvia lukijoita eikä heillä ole teknisiä vaikeuksia lukemisessa. Heidän minäpystyvyytensä on siis varsin korkea. Yksi pojista kertoi, että hänen luetunymmärtämisensä voisi olla parempaakin, sillä joskus hän saattaa unohtaa lukemansa. Tulkitsen, että tämä unohtaminen voi liittyä myös keskittymisen haasteisiin.

Pojilla saattaa olla keskittymisvaikeuksia enemmän kuin tytöillä (Lyytinen, 2004, s. 23; Zambo & Brozo, 2009). Syynä tähän voi mahdollisten kypsyminen vauhdin erojen lisäksi olla nopeatempoiset mediat, kuten videopelit. Jos poika kohtaa paljon voimakkaita visuaalisia ärsykeitä, keskittyminen rauhalliseen ja hitaammin etenevään lukemiseen voi olla haastavaa. (Zambo & Brozo, 2009, s. 87–88.) Kaikki haastateltavat pelaavat videopelejä, vaikka määrässä on pieniä eroja (ks. luku 6.2.6). Poikien keskittymisessäkin on eroja, mutta myös samankaltaisuuksia. Kaksi pojista kertoi pystyvänsä keskittymään lukemiseen hyvin. Kaikkia yhdistävä tekijä kuitenkin on, että keskittyminen lukemiseen on helpompaa silloin, kun aihe kiinnostaa.

Toisaalta yksi haastateltavista kertoi, että hänen on vaikea keskittyä kiinnostavankin kirjan lukemiseen. Myös rauhaton ympäristö vaikuttaa poikien keskittymiseen: jos esimerkiksi muut perheenjäsenet ovat kotona ja pitävät ”meteliä”, voi olla vaikeaa keskittyä. On mahdollista, että yhteen asiaan keskittyminen ympäristön häiriöistä välittämättä ei onnistu, jos aivot ovat tottuneet ärsyketulvaan ja nopeaan tiedonprosessointiin (Zambo & Brozo, 2009). Toisaalta voi olla, että jotkut ovat herkempiä ympäristön häiriöille kuin toiset, eikä se välttämättä liity esimerkiksi videopelien pelaamiseen. Seuraavissa esimerkeissä pojat kuvaavat, kuinka perheenjäsenten läsnäolo kotona voi häiritä keskittymistä.

E: Jaksatsä keskittyä lukemiseen paremmin silloin kun se aihe kiinnostaa?

H1: En.

E: Et?

H1: En mä oikee millonkaa oikee pysty keskittyä hirveen hyvin lukemiseen. Varsinkaa jos vanhemmat hääää kotona, tekee vaik ruokaa.

E: Millon sit on vaikee keskitty?

H4: No jos meidän kaikki perheenjäsenet on kotona ja tulee kysyy mult koko ajan jotai nii.

Kaksi haastateltavaa toi esiin, että keskittyminen on usein kirjan alussa vaikeaa. Kirja kuitenkin muuttuu yleensä alun jälkeen kiinnostavaksi, jolloin keskittyminen helpottuu.

H2: Oon vaan luku niitä ja jossai vaiheessa tullu semmonen kohta mitä oon tykänny lukee.

H6: Kirjan ku alottaa nii se on vähän vaikee keskitty, ja sä luet sillee ehkä pari lausetta ja alat miettii jotai muuta. Sun pitää päästä kymmenen sivuu eteenpäin nii sit sä alat tykkää siit kirjasta.

Poikien vastauksista voidaan päätellä, että heidän mielestään kirjan lukeminen vaatii sitkeyttä ja tietynlaista tylsyydenkin sietämistä, jotta voi lopulta nauttia lukemisesta. Alun jäähmyden jälkeen kirja voi muuttua kiinnostavaksi. Tärkeää tällöin on, ettei luovuta heti alussa, vaan malttaa lukea juonta eteenpäin ”vauhdikkaampiin” tapahtumiin asti. Tämä vaatinee pitkäjänteisyyttä ja hyvää keskittymiskykyä, mikä voi olla haastavaa, jos on tottunut esimerkiksi älylaitteiden nopeisiin ärsykkeisiin ja nettitekstien poukkoilevaan lukutapaan. Haastateltava 6 kuvaa seuraavassa esimerkissä, kuinka jotkut saattavat luovuttaa kirjan lukemisen suhteen jo alkumetreillä, kun ei ole pitkäjänteisyyttä jatkaa tarpeeksi pitkälle. Hänen mukaansa syy sille, miksi jotkut eivät tykkää lukemisesta, on yksinkertaisesti se, etteivät nämä ole koskaan lukenut kiinnostavaa kirjaa. Tutkimusten valossa haastateltava 6 on aivan oikeilla jäljillä, sillä jos kiinnostavaa luettavaa ei ikinä löydy, monet eivät halua lukea koulun ulkopuolella lainkaan ja alkavat lopulta vältellä lukemista (Merisuo-Storm, 2006).

H6: Jotkut ei oo viel kokeillu viel sillee niinku lukee sitä niin kauan et sä kiinnostut siitä, ja sit ne ketkä ei tykkää lukee vapaa-ajalla nii ne on just semmosii et ne ei oo kokenu sitä ikinä et milt tuntuu lukee kiinnostavaa kirjaa. Ne on vaa niinku, ne on ehkä saattanu lukee pari lausetta tai pari sivuu kirjasta, mut sehän ei riitä tietenkää, et sä tajuut mitä siin kirjas tapahuu. Se saattaa olla vaa sitä taustajuttuu.

Voidaan pohtia, onko tästä kyse myös lukemista tylsänä tai työläänä pitävien haastateltavien kohdalla. Ovatko he koskaan lukeneet oikein kiinnostavaa ja kiehtovaa kirjaa? On mahdollista, että ”ihan kiva” ei riitä.

Katsotaan seuraavaksi, miten sähköinen kirja vaikuttaa poikien lukemiseen tai keskittymiseen. On tutkimustuloksia siitä, että sähköisen kirjan lukeminen voi innostaa poikia

lukemaan enemmän (ks. Piction & Clark, 2015, s. 20). Tarvaisen (2016) tutkimuksessa pojat ja vapaa-ajallaan harvoin lukevat pitivät sähkökirjan lukemisesta enemmän kuin tytöt ja vapaa-ajallaan paljon lukevat. Tarvaisen tutkimuksessa kuitenkin paperikirja oli oppilaille mieluisampi kuin sähkökirja, vaikka tätäkin suurin osa piti kivana. Kysyin pojilta, lukevatko nämä mieluummin paperista vai sähköistä kirjaa. Suurin osa nimesi paperikirjan ja kaksi sähköisen. Nämä sähköistä kirjaa mieluummin lukevat pojat pitävät sitä helpommin säilytettävänä, kun sitä voi lukea älylaitteilta, joita varmaankin pidetään usein mukana. Ei tarvitse myöskään varoa esimerkiksi sivujen repeytymistä tai kirjan katoamista. Keskittymiskyvyn kannalta sähköinen kirja ei ilmeisesti kuitenkaan eroa paperikirjasta näiden poikien mielestä.

H1: E-kirja. Ei tarvii kääntää sivuja tai et se menee rikki. Se säilyy eikä hävi mihinkää.

H3: Sähkönen kirja ku sen saa helposti mukaan ja sillee.

Paperikirjaa suosiva enemmistö puolestaan perusteli valintaansa sillä, että sähkökirjaa lukiessa silmät rasittuvat, kun pitää samalla tuijottaa ruutua. Myös ruutuaika lisääntyy, jos lukee laitteelta.

H2: Siit [sähkökirjasta] tulee silmät kipeeks.

H5: Mä en kauheesti lue sähkökirjaa, jos mä luen nii luen sellasta paperikirjaa. Se on kivempaa ku puhelimes se teksti on pienennetty ja sit ku sä pidät sitä puhelinta tässä tälle nii se näyttö alkaa mennä silmille ja silmiä alkaa kutittaa. Joskus raskasta silmille.

H8: Paperikirja ku siin ei tuu sellasta ruutuaikaa lisää.

Mainittiin myös, että sähkökirjaan ei pysty keskittymään. Älylaitteelta lukeminen saattaa houkuttaa tekemään jotakin muuta, kuten pelaamaan tai selailemaan nettiä.

H6: En tykkää yhtää, en pysty yhtää keskittyä. Kattoo samaa ruutua mis on samat jutut koko ajan. Ja sit tekis mieli tehdä sil laitteella jotai muuta. Nii helpompi kirjaa.

Keskittymistä voi myös häiritä se, että tekstinäkymä pysyy samana, kun sivut eivät vaihdu samaan tapaan kuin paperikirjassa. Paperikirjan konkreettisuus onkin yksi syy sen suosioon. Siinä on myös jonkinlaista tunnelmaa, johon ei pääse sähkökirjaa lukies-

E: Tarkotatsä et luet mieluummin paperikirjaa?

H4: Kyl mä sillee joo. Se on fyysinen. Siin ei ainakaa voi loppuu akku tai.

H7: Paperikirja on kivempi. Sii menee tunnelma jos lukee tabletista.

Näiden tulosten valossa ei vaikuta siltä, että sähkökirja innostaisi poikia lukemaan, ainakaan näitä poikia. Sähkökirja häiritsee useimman keskittymistä lukemiseen. Taitaa olla niin, että mieltymys sähkö- tai paperikirjaan on hyvin yksilöllistä. Toisaalta nämä haastateltavat lukevat jonkin verran ja pitävät lukemista ainakin pääosin positiivisena asiana, joten voi olla, että tämä vaikuttaa tuloksiin. Saattaa olla, että lukemisasenteeltaan hyvin kielteiset pojat – ja tytöt – suosivat sähkökirjaa enemmän kuin lukemiseen myönteisesti suhtautuvat. National Literacy Trustin tutkimuksessa juuri lukahaluttomat pojat pitivät lukemisesta enemmän ja käyttivät siihen enemmän aikaa, kun saivat lukea sähköistä kirjaa (Piction & Clark, 2015).

Kaksi poikaa mainitsi haastatteluissa myös äänikirjat. Ne rauhoittavat ja auttavat rentoutumaan. Toisen mielestä äänikirjan kuunteleminen on mukavampaa kuin paperi- tai sähkökirjan lukeminen, sillä siinä silmät eivät rasitu. Ilmeisesti äänikirjaan on myös helpompi keskittyä.

H1: Mä kuuntelen välil äänikirjaa. Ne on ihan kivoja joskus.

E: Jos sun pitäis lukea kirjaa tai kuunnella äänikirjaa nii sä valitset-

H1: Äänikirjan. Mun mielest, en mä tiä, se on kivempaa ku pystyy laittaa silmät kii ja rentoutuu eikä tarvii koko ajan pitää silmii auki ja vaa kattoo sitä kirjaa.

Olen edellä kuvannut poikien käsityksiä heidän lukutaidostaan ja lukemiseen keskittymisestään. Aiemman tutkimuksen mukaan poikien vaikeudet lukemisessa ja keskittymisessä voivat vähentää heidän lukemistaan ja lukuintoaan. Haastateltavilla pojilla ei ole lukivaikeuksia, vaan he lukevat sujuvasti. Useimmat arvioivat lukutaitoaan melko varovaisesti, ehkä jopa kykyjään hieman vähätellen. Päättelen, että pojat kuitenkin ovat varsin sujuvia lukijoita, sillä kaikki ymmärtävät lukemistaan, jos vain keskittyvät siihen. Varsinaisia keskittymis- tai tarkkaavuusvaikeuksia ei pojilla myöskään ole, sillä kaikki pystyvät joskus keskittymään. Keskittyminen voi kuitenkin olla hankalaa silloin, kun aihe ei kiinnosta, lukeminen tuntuu työläältä, kirjan juoni ei etene nopeasti tai ympäristö on rauhaton.

Tarkastellaan seuraavaksi, miten pojat käyttävät vapaa-aikaansa, ja voivatko muut harrastukset kenties vaikuttaa poikien vähäiseen lukemiseen.

6.2.6 Kiehtovat videopelit ja muut harrastukset

Vapaa-ajallaan pojat pelaavat video- ja tietokonepelejä yksin tai kavereiden kanssa, ovat kavereiden kanssa ulkona, pelaavat jalkapalloa, jääkiekkoa tai käyvät muissa liikunta-harrastuksissa. Tiivistetysti sanottuna poikien vapaa-aika muodostuu kavereista, peleistä ja liikunnasta. Toki pojat myös lukevat vähän silloin tällöin, mutta eivät yhtä paljon kuin harrastavat muita asioita.

Poikien vastauksista on huomattavissa, että muut aktiviteetit – etenkin video- ja/tai tietokonepelit – menevät usein lukemisen edelle. Osalla lukiessa ajatus alkaa harhailla muuhun tekemiseen. Tämä liittyy myös edelliseen lukuun poikien keskittymisestä: voi olla vaikea keskittyä, kun muut aktiviteetit houkuttelisivat enemmän.

H6: Mut se et tekeeks mieli lukee vai ei. Et pelaako, on kännykäl tai vai lukee nii ne menee siit helposti sit edelle.

H1: No siis. Mä tiään et ois kans paljon muutakin tekemistä. Ja mun tekee sit vaa mieli tehdä jotain muuta ku lukee.

Kolme poikaa tosin ei pidä digitaalisia pelejä erityisen ihmeellisinä, ne ovat heille vain yksi hauska tapa viettää aikaa muiden harrastusten rinnalla. Yhden pojan mielestä lukeminen ja pelaaminen ovat yhtä kivaa, edellyttäen että lukee jotakin kiinnostavaa:

H5: Se on samanlaista, jos se kirja kiinnostaa nii se on ihan samanlaista lukee ja pela.

Viisi poikaa puolestaan pitää video- ja/tai tietokonepelejä erityisen kiehtovana ajanviettotapana. Vaikuttaa siltä, että moni ei jaksakaan keskittyä lukemiseen kun taas digitaalisiin peleihin pystyy uppoutumaan helpommin. Haastateltava 1 kuvaa seuraavassa esimerkissä, kuinka lukemisen pystyy keskeyttämään helpommin, mutta sitä vastoin hän ei malttaisi lopettaa pelaamista. Pelien virtuaalimaailmat tempaavat helpommin mukaansa, ja on vaikeampaa ”tulla sieltä pois”:

H1: No jos mä vaikka pelaan omassa huoneessa pleikalla ja vanhemmat sanoo syömään nii mä sanon kohta, ja jos sama kun luen kirjaa nii mä meen ihan heti. Mä pystyn paljon paremmin niinku syventyy sillee ja sitte ja se on ehkä vaikeempaa tulla sielt pois.

Digitaaliset pelit saavat pojilta paljon kehuja, sillä niissä saa olla aktiivinen. Tätä pelien aktiivisuutta verrataan lukemisen passiivisuuteen. Poikien mielestä pelatessa on hauskaa, kun saa itse tehdä ja vaikuttaa tapahtumiin, mitä lukemisessa sen sijaan ei voi tehdä. Pojat pitävät myös peleissä tapahtuvaa ongelmanratkaisua kiinnostavana ja sitä, että pitää suunnitella omaa toimintaansa ja strategioitaan.

H3: Niihin [peleihin] tarvii semmosta erityistä taitoa. Niis pääsee tekee ite.

H4: No se on et siin pitää ite tehdä niinku kaikki ja sit pitää miettii tosi tarkasti mitä tekee. Siin saa sillee ratkoo ite juttuja. Sä voit päättää mitä siin tapahtuu, ite.

H6: Sillon ku pelaa, no okei lukemiseski tulee semmosta et voi niinku miettii, mut sillon ku pelaa nii sä voit tehdä melkee mitä vaan siinä pelissä, mut lukemisessa sulle on periaatteessa annettu se templeitti siinä, mut sun pitää sit ite vähän päättää et minkälainen se on sun päässä, mut sitte pelaamises sä voit periaattees tehdä mitä vaan. Se on vähä vaikee selittää.

E: Onkse niinku aktiivisempaa se pelaaminen?

H6: Siin on koko ajan jotain aktiivista, mut kirjois on semmosii välikohtia mis ei varsinaisesti niinku [tapahdu].

Pojat pelaavat kavereiden kanssa fyysisesti samassa huoneessa tai sitten netin kautta omilta laitteilta. Melkein kaikkien poikien mielestä juuri kavereiden kanssa pelaaminen tekee digitaalisista peleistä erityisen kivoja:

E: Miks sit yleensä pelaat mieluummin?

H2: Koska yleensä saa tehdä kavereitten kanssa netissä.

H1: Pystyn olla siel [pelimaailmassa] kavereitten kaa ja tällee.

H6: Kun mä pelaan nii mä voin pelaa kavereiden kaa nii siks se on kivaa.

H7: Koska mun kaikki kaverit pelaa, mä pystyn pelaa niitten kaa.

Kavereiden kanssa yleensä pelataankin digitaalisia pelejä tai sitten ollaan ulkona. Kaverit vaikuttavat olevan hyvin tärkeitä pojille. On mahdollista, että lukeminen on poikien mielestä yksinäistä. Myös esimerkiksi urheiluharrastuksissa ollaan kavereiden kanssa. Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuusteorian mukaan yhteisöllisyys lisää motivaatiota tekemiseen. Tämä vaikuttaa pitävän erityisen hyvin paikkansa näiden poikien kohdalla. Luvussa 6.2 tarkastelen lisää poikien yhteisöllisyyttä ja sen merkitystä lukemisessa.

Saarisen ja Korhokankaan (2009) tutkimuksessa 11–15-vuotiaat pojat pitivät tietokoneetta lukemista mukavampana, sillä tietokoneella saa olla aktiivinen ja on koko ajan tekemistä. Tietokoneella voi myös pelata ja olla kavereiden kanssa netin kautta (Saarinen & Korhokangas, 2009). Nämä tulokset ovat linjassa omien tutkimustulosteni kanssa, jos sovelletaan tietokonetta yleisesti digitaaliseen pelaamiseen. On mahdollista, että aktiivisuus ja kaverit ovat poikia erityisesti motivoivia tekijöitä muutenkin.

Sinkkosen (2005, s. 170) mukaan tietokonepeleissä ja muissa virtuaalimaailmoissa on yllättävän paljon lukemista. Kysyin pojilta, että millaista tällainen pelaamisen lomassa tapahtuva lukeminen on ja eroaako se kirjan lukemisesta. Vastauksissa korostui tällaisten tekstien lukemisen helppous ja vaivattomuus: lukeminen tapahtuu ikään kuin huomaamatta eikä siitä ole erikseen ”tietoinen”.

H3: Pelissä niit tekstei ei tarvi lukee niin tarkasti ja silti ymmärtää ne.

H4: Mun mielest joo se on paljon rennompaa, vähän niinku vahingossa lukee sitä ei ite huomaa.

Pari poikaa kertoi myös, että pelatessa oppii myös englantia. Pelatessa oppimista tapahtuu huomaamatta:

H2: Mul on englantia kymppi ja uskon et se on osin pelien ansiota ku on ollu englanninkielisii pelejä.

Osa pojista valitsee lukemisen sijaan mieluummin pelaamisen, vaikka lukeminenkin olisi heistä kivaa. Tästä kertovat seuraavat esimerkit. Haastateltavalla 2 on ilmeisesti ajoittain kotona määrättyjä pelikieltoja, joiden aikana hän lukee. Hän pohtii, että ehkä pelaamisen vähentäminen saisi hänet lukemaan enemmän.

H2: Mä tykkään pelaa esim pleikkarilla, pelaan aika paljon. Mul on ollu vaikka pelikielto et en oo pelannu viikkoon, nii kyl mä sit oon lukenu. Jos pelaisin vähemmän nii ehkä lukisin enemmän.

Haastateltava 6 puolestaan kertoo lukevansa yleensä mökillä, sillä siellä ei ole pelaamiseen vaadittavia digilaitteita.

H6: En mä oo pitkään aikaa lukenu. Mä luen vaa sillon ehkä jos mä oon mökillä mut en mä sillee muute lue kotona hirveesti.

E: Mistä se johtuu?

H6: Sen takii koska kotona on laitteita ja mökillä ei sillee oo.

Edellisistä esimerkeistä tulee ilmi, että laitteiden saatavuuden rajoittaminen voi saada pojat lukemaan enemmän. Tämä antaa viitteitä siitä, että digitaaliset laitteet ja pelit voivat houkutella enemmän kuin lukeminen, vaikka lukeminenkin olisi hauskaa. Osa pojista todella haluaisi lukea enemmän, mutta se edellyttäisi heidän mukaansa pelaamisen vähentämistä. Pari poikaa pohti myös, että lukemisen vähäisyys voi johtua myös siitä, etteivät he oikein löydä kiinnostavia kirjoja. He voisivat siis lukea enemmän, jos löytäisivät kiinnostavia kirjoja.

H3: Mä en löydä kovin helposti kiinnostavia kirjoja. Lukisin varmaa enemmän jos löytäisin.

Kiinnostaville asioille järjestetään aikaa, ja jos lukeminen ei kiinnosta, aika käytetään johonkin muuhun (Kirstinä, 2001, s. 20). Tässä tapauksessa joidenkin haastateltavien kohdalla saattaa olla niin, että lukeminen kyllä kiinnostaa, mutta ei tarpeeksi verrattuna esimerkiksi kiehtoviin digitaalisiin maailmoihin. Miksi pojat pääsevät helpommin sisään virtuaalimaailmaan kuin kirjan maailmaan?

Siirrytään seuraavassa luvussa tarkastelemaan, onko pojilla sukupuolittuneita asenteita lukemisesta.

6.2.7 Lukeminen on myös poikien juttu

Sukupuolittuneet käsitykset lukemisesta saattavat heikentää poikien lukemismotivaatiota (Canadian Council of Learning, 2009, s. 5). Haastateltavien poikien vastauksissa ei ole havaittavissa sukupuolittuneita käsityksiä – päinvastoin, lähes kaikki pojat tuntuivat pikemminkin hiukan ihmettelevän tähän liittyviä kysymyksiä. Näyttää siltä, että poikien mielestä ei ole tarpeen vertailla tyttöjä ja poikia. Poikien vastauksissa tuli paljon esille sukupuoleen perustuvien jaottelujen kyseenalaistamista.

E: Lukutaitotutkimusten mukaan suomalaiset pojat on maailman kärkiluokkaa lukemisessa mutta tytöt on yltäny vielä parempiin tuloksiin kun pojat. Mitäs mieltä oot tästä?

H5: Mä en tiä siitä koska jos ne yltää paremmin nii en mä tiä, mun mielest niinku kaikki on samanlaisii lukemaan. Ei siin oo mitää välii.

E: Et ei oo järkee vertailla?

H5: Nii. Miks sillee pitäis.

Kukaan ei pidä lukemista ”tyttöjen juttuna”, vaan kaikkien mielestä lukeminen on miehekästä ja miehille sopiva harrastus. Syyt vähäiseen lukemiseen ovat näillä pojilla siis jossain muualla.

E: Pidätsä lukemista miehille sopivana harrastuksena?

H4: Kyllä mä sillee pidän. Että molemmille.

H2: Ja vaikka tykkäisi semmosest tyttöjen kirjasta nii mulle se on ihan sama vaik lukee semmosta. En tiä kyl muista luokkalaisista. En oo kyl ikinä nähny et joku luokkalainen sanois et kato tuol on mies joka lukee tyttöjen kirjaa.

Tähän poikien neutraaliin asennoitumiseen voi vaikuttaa se, että poikien omat isät lukevat. Pienten lasten sukupuolikäsitykset ovat vasta kehittymässä, joten kielteisten ja sukupuolittuneiden lukemiskäsitysten muodostumista voidaan ehkäistä kannustamalla poikia kirjojen pariin ja lukemaan pienestä pitäen. Lisäksi miesten ja naisten tarjoamat roolimallit lukijoina luovat käsityksen lukemisen sopivuudesta kaikille, sukupuolesta riippumatta. (Canadian Council of Learning, 2009, s. 5.) Aiemmin on tullut esiin, että poikia on kannustettu jo pienenä kirjojen pariin, ja he ovat nähneet äitiensä ja isiensä lukevan.

Kysyin pojilta, että ovatko he kuulleet väitteen, jonka mukaan äidinkielessä luettavat tekstit kiinnostavat pääasiassa tyttöjä. Pojat eivät olleet kuulleet tällaista eivätkä olleet samaa mieltä. Tätä havainnollistaa seuraava esimerkki:

H7: Ei niitä [tyttöjä] sen enempää kiinnosta ku meitä. Tai jos niit kiinnostaa nii kyl meitäki kiinnostaa yleensä.

Tosin yksi poika mainitsi erikseen hevostekstien kiinnostavan pääasiassa tyttöjä, mutta totesi myös, että voivat pojatkin olla kiinnostuneita hevosista. Hän ja hänen kaverinsa eivät kuitenkaan välittäisi lukea niistä.

Vaikka lukemista ei käsitetä tyttöjen jutuksi, osa pojista kokee, että tytöt lukevat enemmän kuin pojat, ovat kiinnostuneempia kirjoista ja myös lukevat monipuolisemmin. Yksi pojista arvioi, että hänen luokkansa tytöistä 90 prosenttia lukee vapaa-ajalla, kun taas pojista vain 10 prosenttia. Lukemiskulttuuri todella on Sulkusen (2011, s. 44–44) mukaan erittäin sukupuolittunut: pojat eivät lue yhtä paljon tai lue yhtä monipuolisia tekstejä kuin tytöt. Poikien arkikokemuksen voidaan näin nähdä perustuvan todelliseen il-

miöön. Merisuo-Stormin (2006, s. 117) mukaan pojat voivat olla huomattavasti valikoivampia kirjavalinnoissaan kuin tytöt, jotka lukevat monipuolisemmin erilaisia kirjallajeja. Poikien kokemukset ovat linjassa myös Merisuo-Stormin tutkimustulosten kanssa.

Syyksi tyttöjen ahkerampaan lukemiseen pojat tarjoavat arkikokemukseensa perustuen, että tytöt lukevat, koska eivät pelaa videopelejä. Tutkimusten mukaan pojat pelaavatkin enemmän video- ja tietokonepelejä kuin tytöt (ks. Kaarakainen, Kivinen & Hutri, 2015).

H6: Ei kaikki tytöt myöskään lue. Suurin osa lukee mut. Varmaa yks juttu on semmonen et tosi moni noist peleistä on semmosii, öö, ei oo nii paljoo kiinnostavii pelei, tai siis mä oon kysyny et tykkääksä täst pelistä, nii ne [tytöt] sanoo et ei tykkää. Ne ei tykkää hirveesti niist trendekkäistä peleistä. Nii moni ei ehkä niitä pelaa, seki voi olla yks iso juttu, ja sitte että en mä tiä, koska ehkä ne vaa tykkää lukee. Mä en oo tyttö nii mä en voi sanoo.

H8: Tytöt ei oo nii semmosii et tuu meille ja pelataa videopelejä vaa ne ehkä enemmän lukee. Tai ne on innostuneempii siitä.

Vaikka pojilla ei ole sellaisia sukupuolittuneita asenteita, että lukeminen olisi tyttöjen juttu tai pojille noloa, niin nämä näkemykset ovat kuitenkin melko yleistäviä. Toisaalta tämä ilmiö on heille todellinen heidän luokissaan, ja on ymmärrettävää, että sille yrittään keksiä syitä.

Pojat pitävät hyvää koulumenestystä positiivisena asiana. Tähän tosin liittyy kiinnostava ilmiö: pojat saattavat välillä kiusoitella kaveriporukassa toisiaan hyvästä menestyksestä ja heidän kaverinsa saattavat kieltää hyvän koulumenestyksensä, jos heitä kehuaan.

H7: En mä tiä, on se vähän sillee hikke, haukutaan sillee läpäl, mut kuitenkin ihan hyvä juttu [hyvä koulumenestys].

H1: No siis. Jos joku luulee et, ainaki joku sano, et se ei oo hyvä koulussa vaik se on, mutta me sanotaan et se on hyvä koulussa, ei ees mitenkää pahalla, nii se alkaa heti väittää et enhän oo. Mut ei me sanota sitä pahalla. Et me niinku vaa arvostetaan sitä. Et yleensä ku me ollaan sen kaa nii se on niinku kaikkien aivot.

Poikien keskuudessa hyvää koulumenestystä saatetaan halveksia ja voidaan pelätä, että lahjakkuus johtaa leimatuksi joutumiseen ja aseman menettämiseen (Sinkkonen, 2005, s. 161–162). Lisäksi lukemisen välttely voi lisätä poikien yhteenkuuluvuuden tunnetta (Canadian Council of Learning, 2009, s. 5.) Tämän tutkimuksen tulokset eivät tue näitä väitteitä. Vastauksista on huomattavissa, että pojat tuntevat yhteenkuuluvuutta lukemi-

sen kautta (ks. luku 6.3). Toisaalta koska pojat saattavat kiusoitella toisiaan hyvästä koulumenestyksestä, voi olla mahdollista, että heillä on jonkinasteisia asenteita siitä, ettei se ole pojille hyväksyttävää. Nämä asenteet varmaan ovat lieviä, sillä pohjimmiltaan pojat kuitenkin pitävät hyvää menestystä koulussa suotavana asiana. Kiusoittelu ja oman menestyksen kieltäminen ja vähättely voivat kuitenkin viitata siihen, että siihen liittyy tuollaisia vanhanaikaisia mielikuvia siitä, että hyvä koulumenestys uhkaa esimerkiksi pojan maskuliinisuutta tai statusta. Täytyy kuitenkin huomata, ettei suinkaan kaikkien poikien kaveripiirissä harrasteta tällaista. Lisäksi kyseessä on näissä tapauksissa vain hyvä koulumenestys – lukemisesta pojat eivät kiusoittele toisiaan tai piilottele lukemistaan kavereiltaan. Pojat kertoivat, että osa heidän kavereistaan pitää lukemisesta ja osa ei, mutta eivät osanneet sen tarkemmin kuvailla näiden asennoitumista lukemiseen. Kenenkään kaveripiirissä ei ilmeisesti kuitenkaan ole valloilla yhteistä ja vahvaa kielteistä suhtautumista lukemiseen. Lukemiseen suhtautumisen voidaan näin tulkita olevan neutraalia poikien kavereiden keskuudessa.

6.2.8 Yhteenveto

Tässä luvussa olen esitellyt tuloksia siitä, millaisia pojat ovat lukijoina, mitä he ajattelevat lukemisesta ja mitä syitä voi olla sille, etteivät he lue paljoa. Pojat suhtautuvat lukemiseen varsin positiivisesti. Heidän vanhempansa lukevat ja suhtautuvat lukemiseen myönteisesti. Pojilla ei myöskään ole sukupuolittuneita käsityksiä lukemisesta, mihin on voinut vaikuttaa se, että heidän isänsä lukevat. Kaikki pojat ovat löytäneet itseään kiinnostavaa luettavaa, ja heidän mielestään lukeminen on tylsää silloin, kun aihe ei kiinnosta. Muutama pitää lukemista tylsänä muulloinkin. Tämä saattaa johtua siitä, ettei ole pitkäjänteisyyttä keskittyä hitaasti etenevään lukemiseen. Tarinat ja juonet ovat kiinnostavia, mutta lukeminen mekaanisena toimintana ei innosta kaikkia. On myös mahdollista, etteivät jotkut pojat näe lukemisella olevan merkitystä itselleen. Vaikuttaa siltä, että monet pitävät lukemista asiana, jota pitäisi tehdä, mutta tekisi itse mieluummin jotakin muuta. Tilanne ei ole kuitenkaan toivoton, sillä monet pojat kuitenkin haluaisivat lukea enemmän, sillä heidän mielestään kiinnostavan kirjan lukeminen on kivaa. Yksi suurimmista esteistä lukemiselle näyttäisi olevan muut aktiviteetit. Erityisesti videopelit houkuttelevat monia, varsinkin niiden sosiaalisen luonteen takia. Yhteisöllisyys motivoi poikia, ja on mahdollista, että lukemisen yksinäisyys ei ole heistä innostavaa.

6.3 Poikien ajatuksia kirjallisuudenopetuksen työtavoista

Kysyessäni lukemiseen liittyvistä koulutehtävistä kaksi haastateltavaa käsitti ensin kysymyksen liittyvän reaaliaineiden luetunymmärtämisen tai tiedonhaun tehtäviin. Esimerkiksi ympäristötiedossa usein luetaan jokin teksti ja tehdään sen jälkeen siihen liittyviä tehtäviä. Minun piti selventää kysymystä haastateltaville, että tarkoitan äidinkielen luettavia tekstejä ja kirjoja. On ymmärrettävää, että haastateltaville tuli tämä näkökulma ensin mieleen, sillä myös muissa oppiaineissa luetaan tietotekstejä ja -kirjoja ja tehdään niistä tehtäviä.

Äidinkielen tunneilla usein luetaan erilaisia tekstejä ja tehdään niihin liittyviä kirjallisia tehtäviä. Kirjalliset tehtävät saattavat olla esimerkiksi luetunymmärtämisen tehtäviä tai kirjaesittelyjä tai -arvioita. Tekstit ja tehtävät jakavat haastateltavien mielipiteitä. Poikien vastauksista voidaan päätellä, että tekstit ja tehtävät eivät innosta silloin, kun ne eivät vastaa omiin kiinnostuksenkohteisiin tai kun ei ymmärretä niiden merkitystä ja hyötyä itselle. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (ks. esim. Merisuo-Storm & Soininen, 2014; Oakhill & Petrides, 2007; Zambo & Brozo, 2009).

H1: Jos meille kerrotaan jostain et mitä kieltä Intiassa puhutaan nii mua ei sellanen hirveesti kiinnosta. Joku Intia tai Afrikka se oli. Se kuulemma kuuluu yleissivistykseen mitä siel puhutaan.

Haastateltava 1 kuvaa edellisessä esimerkissä, ettei häntä juuri kiinnostanut eräällä äidinkielen tunnilla saada tietää mitä kieliä ”Intiassa tai Afrikassa” puhutaan – vaikka se kuuluisikin yleissivistykseen. Nähdäkseni tämä esimerkki kuvastaa sitä, että jos merkitys jollekin asialle annetaan ulkoa, eikä yksilö näe sillä olevan merkitystä itselle, hän ei voi aidosti kiinnostua siitä. Bymanin (2002) mukaan oppilaan tulee ymmärtää sekä opiskeltavan asian että jonkin ulkoisen säätelyn merkitys itselleen, jotta hän voi motivoitua opiskelemaan. Merisuo-Stormin ja Soinisen (2014, s. 128–129) mukaan etenkin pojat ovat motivoitumattomia tekemään merkityksettömältä tuntuja tehtäviä. Kiinnostavat tehtävät puolestaan lisäävät myönteistä lukemisasennetta ja kehittävät lukutaitoa tehokkaammin (mp.) Toisaalta taas Byman ja Kansanen (2008) esittävät, ettei ole realistista olettaa, että kaikki oppilaat kiinnostuisivat kaikista opetussuunnitelman sisällöistä. Teen näiden tutkimusten perusteella johtopäätöksen, että ei pidä huolestua siitä, jos pojan mielestä jokin yksittäinen teksti tai tehtävä on epäkiinnostava. Olennaista on selvit-

tää, onko hän lukenut jotakin kiinnostavaa tai tehnyt hauskaa tehtävää, ja mikä niistä hänen mielestään tekee mielenkiintoista. Koulussa kaikki tuskin voi olla kiinnostavaa, mutta on tärkeää, että joukosta löytyy myös itseä kiinnostavia sisältöjä.

Merisuo-Stormin ja Soinisen (2014) tutkimuksessa pojat suhtautuivat kielteisemmin kirjallisuudentuntien tehtäviin kuin tytöt. Kirjallisuuteen liittyvien työtapojen tulisi olla kiinnostavia, sopivan haastavia ja monipuolisia, jotta ne voisivat ylläpitää motivaatiota ja kehittää laajemmin oppilaiden taitoja. Lukutaito ja myönteinen lukemisasenne kehittyvät tehokkaimmin kiinnostavien tehtävien avulla. (Merisuo-Storm & Soininen, 2014, 128–129.) Kiinnostavan tekstin lukeminen voi parantaa myös luetunymmärtämistä (Oakhill & Petrides, 2007, s. 231).

Muutaman pojan mielestä kirjalliset tehtävät ovat kivoja ja monipuolisia. Seuraavassa esimerkissä on havaittavissa, että haastateltava 2 kokee kirjalliset tehtävät merkitykselliseksi itselleen. Erityisen mukavaa hänestä on, että tehtävien yhteydessä saa piirtää, sillä piirtäminen on hänelle hyvin tärkeä harrastus. Hän tykkää myös vastata tehtävien kysymyksiin. Haastateltava mainitsee tässä tehtävien helppouden, mistä voidaan päätellä, että hän kokee pätevyyden tunnetta tehdessään tehtäviä. Pätevyyden kokemus vahvistakin sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci, 2000).

H2: No ne on ollu tosi kivoja. On päässy samalla piirtämään josta mä tykkään. On päässy vastaamaan kysymyksiin jotka ollu helppoja mutta mukavii.

Muutaman pojan vastauksista on havaittavissa tottumus kirjallisuuden kirjallisiin tehtäviin. Näille haastateltaville tehtävät tuntuivat olevan jotakin, joita täytyy tehdä koulussa ja niitä on totuttu tekemään.

H8: Pitää niinku arvioida se kirja, päähenkilö, kirjailija, ja kuvittaa ja kerrata se kirja. En tiiä onkse hyödyllistä mut ne pitää vaa kirjottaa siihe.

H5: Meille annetaan semmonen vihko mihin meiän pitää kirjottaa joku pieni pätkä juonta ja kaikki ne kuka kirjotti sen kirjan ja sillee.

E: Millasta se on sun mielestä?

H5: Se on ollu ihan normaalia et sulle annetaan vaa vihko sä vaa kirjat ja annat sen takas. Ei siin mitää.

Voidaan tulkita, että nämä pojat suhtautuvat lopulta melko myönteisesti kirjallisiin tehtäviin, sillä vastauksista ei ole havaittavissa kielteisiä ilmauksia. Yksi epäilee kirja-

arvioiden hyödyllisyyttä, mutta ei toisaalta suhtaudu niihin kielteisestikään. Muutaman haastateltavan puheessa esiintyi paljon epämääräisiä ilmauksia, kuten *en mä tiiä* tai *ihan ok*. Nämä voivat kertoa vaikeudesta sanoittaa omia ajatuksia tai kuvailla tehtäviä ja omaa suhtautumista niihin. Näissä tapauksissa voidaan ymmärtää poikien suhtautuminen kuitenkin pohjimmiltaan myönteiseksi, sillä kielteinen suhtautuminen tulisi luultavasti enemmän esille, jos haastateltavat esimerkiksi inhoaisivat tai vihaisivat tehtäviä.

Eräs haastateltavista lähestyi asiaa kognitiivisesta näkökulmasta: hän näkee tehtävät tarpeellisina, jotta opettaja voi tukea oppilaiden lukutaitoa ja luetunymmärtämistä. Haastateltava näkee siis tehtävillä olevan jotakin hyötyä. Ei toisaalta voida tietää, kokeeko haastateltava tehtävät tarpeellisiksi itsensä vai opettajan kannalta.

E: Mitä mieltä oot niistä kirjoihin liittyvistä koulutehtävistä?

H7: Ihan niinku asiallisii, ne on ihan tarpeellisii. Opettajat näkee et kuinka hyvin sä luet ja sillee.

Neljä haastateltavista on osallistunut lukupiireihin. Lukutaito kehittyy keskustelemalla toisten kanssa, joten oppilaiden kirjakeskustelut ovat tärkeä menetelmä kirjallisuudenopetuksessa (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio, 2019, s. 175). Lukupiirit ovat haastateltavien mielestä kivoja niiden sosiaalisen luonteen takia. Sosiaalinen lukeminen ja kirjoista keskusteleminen voivat lisätä motivaatiota lukemiseen (Polarin, 2004, s. 248). On mahdollista, että lukupiirien vuorovaikutus toisten oppilaiden kanssa saa lukahaluttomat oppilaat innostumaan lukemisesta (Grünthal ym. 2019 s. 175). Pojista on mukavaa päästä keskustelemaan luetusta toisten kanssa. Eräs haastateltavista perustelee lukupiirikeskustelun mukavuutta sillä, että saa kuulla muiden oppilaiden erilaisia näkökulmia samaan teokseen. Lukupiirin tehtävien vastausten vertailu yhdessä on kivaa. Tulkitsen, että lukupiirin yhteisöllisyys on poikia innostava tekijä. Ryanin ja Decin (2000) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisöllisyys edistävät sisäistä motivaatiota.

E: Mikä siin lukupiiris on kivointa?

H4: No varmaa just se keskustelu että ku tehään niit tehtävii, nii monil on eri vastauksii ja sitte kattoo niitä.

Neljän pojan luokassa vierailee säännöllisesti lukumummi, jonka kanssa pääsee kahden kesken lukemaan ja keskustelemaan luetusta. Yksi haastateltavista on käynyt luku-

mummin kanssa lukemassa ja hänellä on tästä hyviä kokemuksia. Yhdessä keskusteleminen kirjallisuudesta on haastateltavan mielestä antoisinta lukumummin kanssa työskentelyssä.

E: Mikä siin oli kivaa?

H5: Noku siin keskusteltiin siit kirjasta et mitä siin tapahtu, sit se kirja muistuu sulle, jää mieleen.

Yksi pojista, joiden luokassa ei pidetä lukupiirejä, toi esiin myös vapaa-ajaltaan kiinnostavan esimerkin sosiaalisen lukemisen hauskuudesta.

H6: Esim mun yks paras kaveri luki samoja kirjoja ku minä ja sit me jaettiin tietoo toisillemme ku oltiin luettu niit.

E: Oli hauskaa päästä toisen kaa sit juttelee niist?

H6: Nii samast kirjast ja sitte just sillee.

Edelliset esimerkit lukupiirityöskentelystä, lukumummin kanssa lukemisesta ja kaverin kanssa tehdyistä kirjallisuuskeskusteluista kertovat kaikki siitä, että pojista on mukavaa yhdessä ”jakaa tietoa” luetuista kirjoista. Ylämäen (2019) pro gradussa keskeinen tutkimustulos on, että oppilaita viehättää erityisesti lukupiirien sosiaalisuus ja mahdollisuus jutella kavereiden kanssa. Oma tutkimukseni on linjassa Ylämäen tutkimuksen kanssa. Toisaalta voidaan pohtia, että voiko näihin positiivisiin tuloksiin vaikuttaa se, että tutkimukseeni valikoituneet pojat vaikuttavat olevan varsin sosiaalisia. Tulokset saattaisivat ehkä olla erilaisia, jos haastateltavat eivät olisi järin sosiaalisia tai eivät nauttisi toisten kanssa keskustelemisestä, vaan esimerkiksi ilmaisisivat mieluummin ajatuksiaan itsenäisesti kirjoittaen. Aiemmin tuli esiin, että pojat tapaavat usein kavereita vapaa-ajalla, ja heidän mielestään videopeleissä on erityisen hauskaa se, että saa pelata kavereiden kanssa. Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen siis motivoivat näitä poikia.

Haastateltavista neljän pojan luokassa pidetään silloin tällöin lukurauhatunteja. Kiinnostavaa on, että jopa vain kaverien fyysinen läsnäolo kirjaa lukiessa on pojista mukavaa. Tästä kertoo se, että lukurauhatunneista kysyttäessä pojat perustelivat niiden olevan kivoja siksi, että saa lukea kavereiden kanssa. Näin siitäkin huolimatta, että silloin ei saa puhua. Pelkkä kavereiden fyysinen läsnäolo on heistä mukavaa, kun he lukevat lukurauhatunnilla.

H1: Se on ihan hauskaa. Saa lukee kavereitten kaa. Eikä kukaa häiritse ja sillee.

Kaikki neljä haastateltavaa toivat esiin lukurauhatuntien hiljaisuuden ja rauhallisuuden positiivisena asiana. Luvussa 6.2.5 tuli ilmi, että poikien mielestä on vaikea keskittyä, jos esimerkiksi perheenjäsenet keskeyttävät lukemista tai pitävät meteliä. Lukurauhatunneilla on hiljaista, mikä auttaa keskittymään paremmin. Ilmeisesti kaverien fyysinen läsnäolokin auttaa keskittymään. Voisi tulkita, että nämä pojat saavat kavereista jonkinlaista henkistä tukea lukemiseen.

Lukupiireihin liittyy poikien vastauksissa myös kielteisiä näkemyksiä, joskin ne ovat melko lieviä. Kielteiset kokemukset liittyvät lähinnä lukupiireistä aiheutuvaan työmäärään ja epämieluisan kirjan lukemiseen. Yhden haastateltavan mielestä lukupiirejä on liian usein, ja toisen mielestä niiden tahti on liian nopea paksujen kirjojen kohdalla. Yksi pojista mainitsi päivässä luettavan sivumäärän olevan liian suuri, minkä vuoksi lukeminen on välillä hieman raskasta. Yksi pojista kertoi myös olevansa melko hidas lukija, mistä voi joskus aiheutua vaikeuksia lukea kirja tiettyyn päivään mennessä. Jaksamiseen vaikuttavat myös luettavan kirjan kiinnostavuus ja mieluisuus: tylsää kirjaa ei jaksaisi lukea.

Poikien vastauksista voidaan päätellä, että lukupiirin onnistumiseen vaikuttaa merkittävästi se, saako lukea omasta mielestä kiinnostavaa kirjaa. Oakhill ja Petrides (2007, s. 232) toteavat, että koulussa kannattaa tarjota useita erilaisia tekstivaihtoehtoja, joista oppilaat saavat valita mieluisimman. Kun oppilas saa lukea itseään kiinnostavia tekstejä, hänen motivaationsa lukemiseen voi parantua. Toisaalta oppilaiden tulisi oppia lukemaan ja ymmärtämään myös sellaisia tekstejä, jotka eivät kiinnosta. (Oakhill & Petrides, 2007, s. 233; Pollari, 2004, s. 248.) Tällaista taitoa tarvitaan arjessa ja työelämässä. Vastausten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että haastateltavat kykenevät tällaiseen lukemiseen. Pojat vaikuttavat melko tunnollisilta, sillä he lukevat kyllä kirjan loppuun, jos niin on annettu tehtäväksi. Tämä on huomattavissa seuraavista aineistoesimerkeistä: omasta mielestä tylsää kirjaa ei välttämättä jaksaisi lukea, mutta nämä pojat lukevat ne siitä huolimatta. Tämä osittain tukee tulkintaani siitä, että haastateltavat suhtautuvat lukemiseen pääosin positiivisesti. Jos olisi hyvin kielteinen lukemisasenne, voi olla, että kirjat jäisivät kokonaan lukematta tai ainakin kesken.

H2: On ollu yleensä mielenkiintosisii kirjoja. Pari kertaa tullu semmonen ettei jaksais lukee.

H4: No on se sille vähä raskasta, kyl siin tekis jotai muut, mut ku se pitää lukee nii sit se vaa pitää lukee.

Mahdollisuus valita kirja ja sen teema itse lisää omistajuutta lukemiseen (Senn, 2012, s. 218). Ryanin ja Decin (2000) mukaan autonomian tunne lisää sisäistä motivaatiota. Seuraava esimerkki havainnollistaa poikien tyypillistä vastausta, että lukupiirit ovat mukavia silloin, kun saa valita mieleisensä kirjan.

E: Eiks se lukupiiri sillon varsinaisesti innosta sua lukee?

H3: Ei jos saan jonku huonon kirjan ja se on pakko lukee. Ois kivempaa jos sais ite valita kiinnostavan kirjan.

Neljän pojan luokassa järjestetään kirjamaistiaisia, joiden aikana tutustutaan erilaisiin kirjoihin ja valitaan lukupiirikirjat. Kirjamaistiaisten voidaan todeta toimineen, sillä pojat ovat löytäneet niiden avulla kiinnostavaa luettavaa. Kaikki suhtautuivat maistiaisiin positiivisesti. Tästä voidaan päätellä, että kirjamaistiaiset ovat poikien mielestä mukava tapa tutustua erilaisiin kirjoihin.

E: Ootsä ikinä löytänyt niist maistiaisista sellasta et oot lukenu ja haluat tietää mitä tapahtuu seuraavaks?

H1: Neropatin päiväkirjat. Tai sit Pate-kirjat.

E: Sit ne kirjamaistiaiset. Mitäs ne?

H2: No kyl ne ihan kivoja on et pääsee kattoo minkälainen kirja on ja saa siitä päätellä. Et kyl ne on ollu aika kivoja.

H4: Meil on ne lukumaistiaiset ja sitte siin pitää laittaa mielenkiintisuus ja se järkkä mis haluis ne.

E: Ootsä sit löytäny kiinnostavaa kirjaa?

H4: Täl hetkellä mul on ihan hyvä kirja. Me Rosvolat.

Pojat pitävät tärkeänä, että saa valita kirjan täysin itse tai ainakin vaihtoehdoista. Luku-klaanin tutkimushankkeen kyselyn perusteella opettajat antavat oppilaille keskimäärin paljon valinnanvapautta, sillä luettava kirja valitaan useimmiten opettajan antamista vaihtoehdoista tai täysin vapaasti (Grünthal ym. 2019, s. 172).

Neljä poikaa tulee luokasta, jossa vierailaan säännöllisesti kirjastossa. Siellä saa valita itse kirjan, jota sitten luetaan. Tätä kirjastossa vierailua ja siellä lukemista voidaan pitää toimivana tapana, sillä poikien mielestä on kivaa, kun siellä saa valita kirjan itse. Kirjastossa myös todella luetaan, mikä viittaa siihen, että se on mieluisa lukupaikka.

E: Lukeeks sun kaveritki sit siel kirjastossa?
 H5: On ne ihan hyvin lukenu, kaikki siellä lukee.

Kirjaston toimivuudesta lukupaikkana kertoo myös seuraava esimerkki, jossa haastateltava 6 kuvaa, kuinka jopa yksi tavallisesti lukuhaluton luokkakaveri innostui kirjastossa lukemaan:

H6: Esim yks mun luokkalainen sano et se ei lue yhtään tai siis se ei sillee hirveesti tykkää lukee, mut sit ku me mentii kirjastoon eilen nii sit se luki ihan, mä ihmettelin et nytkö hän lukee sillee, sen niinku oli pakko lukee kuitenkin siel kirjastos jotai, ja se alko sit lukee nii sit se alko tykkää siit kirjast ja se jäi sinne kirjastoon koulun jälkeenki vielä nii sit mä olin aika hämmästyne.

Edellä kuvattujen tutkimusten ja tulosten perusteella olisi suotavaa antaa oppilaille mahdollisuus valita itse mieleistään luettavaa. Toisaalta tämä ei ole aina koulussa mahdollista, sillä jos kirjastovierailut eivät ole mahdollisia, niin esimerkiksi kirjojen saatavuus ja tuominen luokkaan voi asettaa tietyt reunaehdot kirjan valintatavalle. Lisäksi esimerkiksi kirjamaistiaisten järjestäminen vaatii opettajalta paljon etukäteisvalmistelua, jos niitä varten haluaa hankkia laajan kirjavalikoiman. Aiemmin on tullut kuitenkin ilmi, että kaikki pojat ovat löytäneet kirjamaistiaisista joskus kiinnostavia kirjoja, vaikka aina valitettavasti ei ole mahdollista saada ykkösvalintaansa. Toki voi käydä niinkin, että kirjamaistiaisissa kiinnostavalta tai epäkiinnostavalta vaikuttanut kirja paljastuu pidemmälle lukiessa erilaiseksi, kuin mitä oli maistiaisten perusteella odottanut.

Tässä luvussa olen esitellyt tuloksia poikien ajatuksista kirjallisuudenopetuksen työta-voista. Pojat vaikuttavat suhtautuvan niihin melko positiivisesti. Kiinnostuksen merkitys korostuu jälleen poikien vastauksissa. Vaikkei ehkä olekaan mahdollista saada jokaista oppilasta kiinnostumaan tietyistä luettavista teksteistä ja kirjallisuuden tehtävistä, niin voidaan kuitenkin kertoa oppilaille, miksi jotakin tehdään ja mitä tavoitteita sillä on. Lisäksi voidaan pyrkiä antamaan valinnanvapautta. Tärkeää on tarjota monipuolisia tekstejä ja tutustuttaa oppilaita niihin: kirjamaistiaiset vaikuttavat toimivalta tavalta löytää poikia kiinnostavaa luettavaa. Myös kirjastoa kannattaa hyödyntää ja vieraila siellä säännöllisesti. Katson myös, että opettajan omalla innostuksella ja kiinnostuksella kirjallisuutta kohtaan voi olla merkitystä siihen, miten oppilaat kokevat kirjallisuuden ja siihen liittyvät työtavat.

Kiinnostuksen lisäksi yhteisöllisyys nousee merkittäväksi tekijäksi poikien vastauksissa. Aiemmin on tullut ilmi, että kaverit ovat pojille hyvin tärkeitä, sillä he viettävät näiden kanssa paljon aikaa vapaa-ajalla, ja heidän mielestään videopeleistä erityisen hauskaa tekee kavereiden kanssa pelaaminen. Tätä tukee myös tässä luvussa kuvatut tulokset siitä, että pojat pitävät lukupiirien sosiaalisuudesta ja toisten kanssa käytävistä kirjallisuuskeskusteluista. Myös kavereiden läsnäolo lukurauhatusuneilla on heistä mukavaa, vaikka silloin ei saakaan puhua. Näyttää siltä, että pojat kaipaavat paljon vertaistukea toisiltaan, ja yhteisöllisyys motivoi heitä. Lukemisen yksinäisyys hälvenee, kun pääsee puhumaan toiselle luetusta ja käsittelemään sitä yhdessä. Voi ehkä tulla yksinäinen olo, jos ei pääse jakamaan lukukokemustaan. Edellä kuvattujen tulosten perusteella tällaisia sosiaalisia työtapoja kannattaisi suosia kouluissa. Yhteisöllisyyttä hyödyntävien työtapojen voidaan todeta olevan toimivia ainakin näiden poikien kohdalla.

6.4 Pojat lukijoina Lukuklaanin kyselyaineiston valossa

Lukuklaani-tutkimushankkeen kyselyssä opettajia pyydettiin arvioimaan väitteitä liittyen viimeksi luettuun kirjaan ja sen käsittelyyn (ks. liite 3). Yhteensä 409 opettajaa vastasi kysymykseen. Opettajien vastauksista on huomattavissa, että sekä tytöt että pojat innostuivat lukutehtävästä, mutta pojat kuitenkin innostuivat vähemmän kuin tytöt. Poikien innostamisessa voi nähdä olleen siis enemmän vaikeuksia.

Seuraavaksi kyselyssä pyydettiin opettajia erittelemään kirjan käsittelyssä mahdollisesti ilmenneitä vaikeuksia, esimerkiksi oppilaiden innostamiseen tai lukutehtävään liittyen (ks. liite 3). Tähän kysymykseen vastasi 211 opettajaa. Kuvaan tässä vain vastauksia, joissa pojat on mainittu erikseen. Yhteensä 13 opettajaa (~6,2 %) oli nostanut esiin poikien vastauksia.

Poikiin liittyvissä vastauksissa on havaittavissa viisi teemaa: keskittymiseen, motivaatioon, ryhmäpaineeseen, luetunymmärtämiseen ja kirjan valintaan liittyvät vaikeudet. Keskittymiseen ja motivaatioon liittyy eniten vaikeuksia.

Opettajat kuvaavat, että erityisesti pojilla oli vaikeuksia keskittyä lukemiseen. Keskittymisen haasteet liittyvät vaikeuteen rauhoittua, pitkän tekstin lukemiseen ja kotona luettavaksi sovitun tekstin lukemiseen.

- Osalle pojista lukemaan rauhoittuminen ja keskittyminen on vaikeaa.
- Poikien keskittymiskyky pitkään tekstiin ei riitä.
- Kaikki pojat eivät jaksakaan keskittyä tai lukea kotona sovitun oisaa [osaa] lukupiiriä varten.
- Kolmella pojalla on vaikeuksia lukemisessa. Heidän oli vaikea keskittyä lukemaan, vaikka muu porukka luki luokassa.

Yksi opettajista tuo viimeisimmässä esimerkissä esiin, että muutama poika ei pystynyt keskittymään lukemiseen luokassa ilmeisesti vallinneesta hiljaisuudesta huolimatta. Opettaja kertoo, että näillä pojilla on vaikeuksia lukemisessa, mutta ei erittele tarkemmin, millaisia. Opettaja saattaa viitata niillä esimerkiksi lukivaikeuksiin tai keskittymisvaikeuksiin.

Opettajien vastauksista löytyy keskittymiseen liittyen myös positiivinen tapaus, jossa keskittymisvaikeus saatiin käännettyä voitoksi:

- Eräs poika innostui valtavasti ääneenlukukirjastani ja lainasi sen jopa itse kaupunginkirjastosta. Kävi kuitenkin ilmi, että keskittyminen kirjaan oli vaikeaa ja lopulta kirjan oli lukenut pojalle äiti ääneen. Ei huono vaihtoehto tämäkään kylläkään!

Tässä esimerkissä opettaja kuvaa, kuinka poika oli hyvin innostunut kirjasta ja motivoitunut lukemaan sitä. Valitettavasti keskittymiskyky lukemiseen ei kuitenkaan riittänyt, mutta kirja tuli lopulta luetuksi äidin ääneenlukemisen avulla. Opettaja arvottaa, että myös tällainen lukemistapa on hyvä. Tämä esimerkki kuvaa hyvin sitä, että tärkeintä on, että poika innostuu kirjoista ja löytää kiinnostavaa luettavaa. Keskittymistä kirjaan voi harjoitella pienissä erissä vähitellen.

Kiinnostuksen, innostuksen ja motivaation puute nimettiin opettajien vastauksissa useita kertoja kohdattujen vaikeuksien lähteeksi:

- Pojilla ei ole motivaatiota lukemiseen
- Osa pojista ei innostunut lukemaan.
- Joitakin poikia ei kiinnosta romaanin lukeminen pätkän vertaa.

Opettajien mukaan poikia ei yksinkertaisesti kiinnostanut lukea. Kahden opettajan vastauksesta on pääteltävissä, etteivät jotkut pojat ole ylipäänsä motivoituneita lukemaan. Yhden opettajan vastauksesta päätellen pojat eivät innostuneet lukemaan juuri edellisellä kerralla, mutta ei voida tietää, ovatko he kenties innostuneet aiemmin joistakin muista kirjoista.

Toinen opettaja puolestaan kuvaa seuraavassa esimerkissä, kuinka muutamat pojat eivät ole halukkaita tekemään mitään kirjallisia lukutehtäviä.

- Etenkin poikien sitoutuminen lukutehtävään on muutamilla hieman hankalaa. Pojat eivät haluaisi tehdä mitään kirjallisia tehtäviä kirjoista, minkä vuoksi olemme kehitelleet erilaisia tapoja ilmaista lukemistaan.

Toisaalta on positiivista, että he ovat keksineet muitakin tapoja lukemisen käsittelyyn. Opettaja ei kuitenkaan erittele niitä tarkemmin tai kerro, ovatko ne toimineet paremmin näiden poikien kohdalla. Voidaan kuitenkin pitää hyvänä asiana sitä, että annetaan useita vaihtoehtoisia työtapoja, sillä vaihtelevat ja monipuoliset tehtävät edistävät motivaatiota ja kehittävät laajemmin oppilaiden taitoja. Lisäksi kiinnostavat tehtävät edistävät tehokkaammin lukutaidon ja myönteisen lukemisasenteen kehittymistä. (Merisuo-Storm & Soininen, 2014.) Opettaja käyttää myös monikon ensimmäistä persoonaa kertoessaan, että he ovat kehitelleet erilaisia tapoja lukemisen käsittelyyn. He ovat siis saattaneet yhdessä oppilaiden kanssa suunnitella näitä tapoja. Merisuo-Stormin ja Soinisen (2014) mukaan oppilaita voi motivoida niin, että suunnitellaan harjoituksia yhdessä.

Motivaatiota saattaa heikentää myös vaikeudet lukemisessa (Zambo & Brozo, 2009, s. 82). Seuraavassa esimerkissä opettaja kuvaa, kuinka vaikeus ymmärtää tekstiä johtaa helposti kiinnostuksen katoamiseen:

- Ei kiinnosta on joidenkin poikien vastaus, kun eivät ymmärrä tekstejä. Tekstin ymmärtäminen on vaikeutunut vuosien mittaan. Sarjakuvamainen kieli tahtoo tarttua ainekirjoitukseenkin.

Opettajan mukaan pojat voivat vältellä lukemista, jos luetunymmärtämisessä on vaikeuksia. Sokalin, Katzin, Chaszweskin ja Wojcikin (2007, s. 657) mukaan pojat, joilla on vaikeuksia lukemisessa, voivat etsiä selityksiä itsensä ulkopuolelta egonsa suojelemi-

seksi. On mahdollista, että pojat syyttävät kirjoja ja lukemista epäkiinnostavaksi, jos he eivät ymmärrä lukemaansa.

Yksi opettaja nimeää vaikeudeksi sen, että joillekin pojille oli vaikeaa löytää luettavaa.

- Osa pojista ei meinannut "keksiä", minkä kirjan lukisi.

Tämä saattaa johtua siitä, ettei näillä pojilla ole kokemusta itseään kiinnostavista kirjoista. He eivät ehkä ole löytäneet mielenkiintoisia kirjoja tai heillä ei ole paljoakaan kokemusta lukemisesta, jolloin voi olla vaikea ”keksiä” itselleen sopivia kirjoja. Brozon (2010, s. 79) mukaan heikkojen lukijoiden voi olla vaikea löytää sopivaa luettavaa, sillä heillä ei ehkä ole juurikaan kokemusta lukemisesta tai kirjoista, eivätkä näin tiedä, millaisista kirjoista he pitävät. Myös Pollari (2004, s. 244) toteaa, että tottumattomalle lukijalle on vaikeaa löytää mielestään luettavaa esimerkiksi kirjastosta runsaan valikoiman takia. Tällaisissa tapauksissa poikia tulisi auttaa ja etsiä heille sopivaa luettavaa heidän kiinnostuksenkohteidensa perusteella (Brozo, 2010; Pollari, 2004). Toisaalta ei voida tietää, mikä on asian laita esimerkissä mainittujen poikien kohdalla, mutta tämä on yksi mahdollinen selitys.

Yhden opettajan mukaan etenkin poikien keskuudessa on valloilla ryhmäpainetta, jonka takia lukemista ja kirjoja vältellään:

- Ryhmäpaine on etenkin pojilla kova eli lukeminen ja kirjat eivät voi olla kiinnostavia.

Lukemisen välttely voi lisätä poikien keskinäistä yhteenkuuluvuutta (Canadian Council of Learning, 2009, s. 5). Lisäksi pojat saattavat pelätä joutuvansa leimatuksi hyvän koulumenestyksen takia, sillä sitä saatetaan jopa halveksia poikien keskuudessa (Sinkkonen, 2005, s. 161–162). Lukeminenkin voi tällöin olla uhka pojan statukselle. On mahdollista, että edellisessä tapauksessa kyse on tällaisesta tietynlaisen statuksen ylläpitämisestä ja todistamisesta muille. Toisaalta opettajan käyttämä sana *etenkin* viittaa siihen, että myös hänen luokkansa tytöillä on kielteisiä asenteita lukemiseen ja kirjoihin liittyen sekä ryhmäpainetta välttää niitä. Tutkimusten valossa yleinen negatiivinen asenne vähentää koululaisten, etenkin poikien, lukemista (ks. esim. Saarinen & Korkiakangas, 2009). Vaikuttaa siltä, että lapsilla ja nuorilla on suuri tarve kokea yhteen-

kuuluvuutta vertaistensa kanssa, ja tätä yhteenkuuluvuutta voidaan kokea joko lukemisen tai lukuvastaisuuden avulla.

Myös toinen opettaja mainitsee poikien lukuvastaisuuden:

- Muutamalle lukuvastaiselle pojalle myös ylivoimainen.

Edellisessä esimerkissä opettaja ei erittele tarkemmin, oliko kyseessä jokin kirja vai lukutehtävä, mutta joka tapauksessa jompikumpi näistä oli muutamalle lukuvastaiselle pojalle ylitsepääsemätöntä. Opettaja ei myöskään kerro syitä tälle, mutta se voi johtua esimerkiksi vaikeuksista lukemisessa tai silkasta motivaation puutteesta. Lukuvastaisuus viittaisi siihen, etteivät nämä pojat edes yrittäneet kunnolla kiinnostua kirjasta tai tehtävästä. Ylivoimaisuus syntyi varmaankin siitä, ettei ollut tahtoa yrittää, kun lukemisasenne on jo valmiiksi kielteinen.

Opettajien vastauksissa kohtaamistaan vaikeuksista he viittaavat usein yleisesti oppilaisiin tai käyttävät sanoja kuten *jotkut* tai *osa*. Näissä tapauksissa he eivät siis mainitse oppilaiden sukupuolta, joten ei voida tietää, onko kyse pojista vai tytöistä. Tästä voidaan tehdä vain arvauksia. On tietysti mahdollista, että yhtä lailla opettajat saattoivat viitata tyttöihin, sillä vaikeuksia esiintyi myös tytöillä – vaikkakin paljon vähemmän kuin pojilla. On myös huomionarvoista, että vastauksissa pojista löytyy mainintoja erikseen, mutta tytöistä ei yhtään.

Kootusti voidaan todeta, että Lukuklaani-tutkimushankkeen kyselyyn vastanneiden opettajien vastausten perusteella poikia voi olla vaikeampaa innostaa lukemaan ja motiivoida lukutehtäviin. Opettajat erittelivät viimeksi luetun kirjan käsittelyyn liittyviä vaikeuksia. Tällaisista vaikeuksista opettajien vastauksissa mainitaan poikiin liittyen keskittymiseen, motivaatioon, ryhmäpaineeseen, luetunymmärtämiseen ja kirjan valintaan liittyvät ongelmat. Keskittymisestä ja motivaatiosta on eniten mainintoja. Näiden vastausten edustavuuteen tulee suhtautua varauksella, sillä pelkästään poikiin liittyviä mainintoja ei ollut kovinkaan merkittävästi verrattuna vastausten kokonaismäärään. Poikiin liittyviä mainintoja oli noin 6,2 % kaikista vastauksista. Toisaalta niistä löytyy yhteyksiä aiempaan tutkimukseen ja myös haastattelemini poikien vastauksiin. Näitä käsittelemme tarkemmin luvussa 8.

7 Luotettavuus

Tutkimukseni luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että tämä on harjoitustutkimus, opinnäytetyö, jonka tarkoitus on harjoitella tutkimuksen tekemistä. Näin ollen tutkimukseni luotettavuudessa voi olla tutkijan kokemattomuudesta johtuvia puutteita. Olen kuitenkin pyrkinyt huolellisuuteen ja tarkkuuteen tutkimukseni eri vaiheissa. Pyrin myös tutkimuksen läpinäkyvyyteen kuvaamalla tarkasti tutkimukseni vaiheita ja tekemiäni ratkaisuja.

Teoreettisessa viitekehyksessä olen hyödyntänyt monia eri lähteitä, joissa löytämäni tiedot ovat toistuneet. Monet tutkimukset siis tukevat toisiaan. Toki ristiriitaisuuksiakin löytyy, mutta olen tuonut niitä esiin ja pyrkinyt suhtautumaan niihin kriittisesti. Lähteinä käyttämäni tutkimukset ovat pääosin vertaisarvioituja, mikä lisää niiden luotettavuutta. Käytin kuitenkin useita englanninkielisiä lähteitä, joten epätarkkuus suomennoksissa voi olla mahdollista.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään objektiivisuuteen, mutta silti on väistämätöntä, että tutkija havainnoi ja tulkitsee aineistoaan oman kehiksensä läpi (Tuomi & Sarajärvi, 2017, s. 160). Olen pyrkinyt tietoisesti jättämään omat ennakko-odotukseni ja asenteeni sivuun ja toteuttamaan tutkimustani puolueettomasti sikäli kuin se on mahdollista. Pyrin pysymään totuudessa ja olla antamatta omien käsitysteni vaikuttaa tuloksiin. Täytyy ottaa huomioon, että olen saattanut kaikesta huolimatta keskittyä tutkimuksessani sellaiseen informaatioon, jonka koen itse merkityksellisenä. On mahdollista, että joku toinen tutkija olisi voinut tehdä tuloksista toisenlaisia tulkintoja tai huomata erilaisia asioita.

Tutkimustulosteni tarkkuuteen saattaa vaikuttaa myös haastattelujen epävarmuus ja mahdolliset vääristymät, jotka johtuvat kokemattomuudestani haastattelijana. Haastattelukysymykset saattoivat olla osin johdattelevia, vaikka sitä pyrinkin välttämään. Lisäksi haastatteluissa konkreettisemmat kysymykset olisivat voineet antaa yksityiskohtaisempia vastauksia. Kysymykset olivat melko kuvailevia ja alkoivat usein kysymyssanoilla *millaisia* tai *millaista*. Osalle haastateltavista oli vaikeaa vastata noin laajoihin kysymyksiin – konkreettisemmat kysymykset olisivat voineet olleet toimivampia. Haastattelut olivat tilanteina rentoja, mutta voi olla tietysti mahdollista, että poikia jännitti olla

vieraan ihmisen haastateltavana ainakin alussa. Huomasin, että pojat muuttuivat puheli-aammiksi haastattelun edetessä. Kerroin pojille ennen haastatteluja, ettei oikeita vastauksia ole ja että heidän vastauksensa tulevat esiin raportissa nimettöminä. Lisäksi pyysin heitä kertomaan totuudenmukaisesti ajatuksistaan. Vastaukset vaikuttivatkin totuudenmukaisilta ja siltä, etteivät pojat yrittäneet mielistellä ketään. Pidän heidän vastauksiaan luotettavina. Toisaalta on kuitenkin mahdollista, että haastattelutilanteen uutuus ja ehkä outous pojille saattoivat vaikuttaa poikien vastauksiin jollain tasolla.

Pidän myös mahdollisena, että tutkimukseen ilmoittautuneet luokanopettajat saattoivat osaltaan vaikuttaa tuloksiin, sillä vapaaehtoisuus osallistua tutkimukseen kertoo kiinnostuksesta kirjallisuuden opetukseen ja oppilaiden lukemiseen. Tulokset olisivat voineet ehkä olla erilaisia, mikäli haastattelut olisi toteutettu eri paikkakunnalla tai luokassa, jonka opettaja ei ole kiinnostunut kirjallisuudenopetuksesta tai käytä siihen juuri aikaa. Samoin poikien lukemismyönteiset kodit saattoivat vaikuttaa tuloksiin.

Tutkimukseni ei ole täysin puutteeton, mutta uskon kuitenkin, että kykenin vastaamaan tutkimuskysymyksiini aineistoni perusteella ja täyttämään tutkimustehtäväni, sillä tämä pro gradu -tutkielma on lisännyt tietoa ja ymmärrystä vähän lukevista pojista antamalla äänen heille itselleen.

8 Pohdintaa

Erityisesti poikien lukutaidon heikentymisestä ja lukemisen vähentymisestä on käyty julkista keskustelua, jota ovat sävyttäneet huoli ja synkät uhkakuvat. Vähän lukevien ja lukemattomien poikien omista näkemyksistä on saatu kuitenkin varsin vähän tietoa. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli lisätä tietoa ja ymmärrystä vähän lukevista pojista antamalla ääni heille itselleen. Tarkoitus oli selvittää, millaisia ajatuksia pojilla on lukemisesta ja koulussa käytettävistä kirjallisuuden työtavoista, ja millaisina lukijoina pojat näyttäytyvät Lukuklaanin kyselyaineistossa. Tarkastelen seuraavaksi tutkimustulosten valossa, onko oikeasti syytä huolestua pojista. Käsittelen pääasiassa haastateltuja poikia ja vertaan heitä kyselyaineiston poikiin.

Tutkimustulokset olivat varsin yllättäviä. Haastateltujen poikien vähäinen lukeminen saattoi luoda ennakko-oletuksen, että he suhtautuvat lukemiseen kielteisesti eivätkä juuri pidä lukemisesta. On positiivista, että tämä osoittautui vääräksi: poikien suhde lukemiseen on varsin myönteinen. Pojista helposti luodaan mediassa mustavalkoinen, stereotyyppinen kuva (Sorri, 2018). Pojat ovat kuitenkin hyvin moninainen ja heterogeeninen ryhmä, myös lukijoina (ks. Sokal, Thiem, Crampton & Katz, 2009; Sorri, 2018; Lahelma, 2009). Myös yksilöillä on moninaisia ajatuksia ja asenteita, jotka voivat olla keskenään ristiriitaisia.

Ristiriitaisuus kulkeekin mukana tutkimukseni tuloksissa: pojat kuvaavat lukemista tylsäksi, vaikka he ovat lukeneet itseään kiinnostavia kirjoja. Kiinnostavan kirjan lukeminen on kuitenkin suurimman osan mielestä mukavaa, ja näiden poikien mukaan lukeminen on tylsää silloin, kun kirjan aihe ei kiinnosta. Muutaman mielestä taas lukeminen on tylsää joka tapauksessa; myös silloin kun kirja on kiinnostava. Tämä on varsin ristiriitaista, sillä kaikkien poikien – myös kielteisimmin suhtautuvien – vastauksissa oli havaittavissa innostuneisuutta lukemiseen ja kirjoihin. Miten on mahdollista, että lukeminen on joidenkin mielestä samaan aikaan mukavaa ja tylsää? Tähän voi olla useita syitä.

Tekninen lukeminen eli lukeminen mekaanisena toimintana voi olla joidenkin mielestä työlästä, liian hidasta tai passiivista, kun ei saa itse tehdä. Pojat ovat varsin sujuvia lukijoita, joten lukemisen työläisyys voi johtua pitkäjänteisyyden puutteesta – tai ehkä jopa

huonosta näöstä. Jos tekninen lukeminen tuntuu työläältä, kirjaan voi olla ehkä vaikeaa keskittyä, vaikka sen aihe olisikin kiinnostava. Keskittymisessä onkin haasteita monelle. Tämä tuli esiin myös kyselyaineistossa: opettajien mukaan joillain pojilla on vaikeuksia keskittyä lukemiseen. Nämä vaikeudet ovat samanlaisia kuin haastatelluilla pojilla. Nykyään ympäristössä on runsaasti tarjolla voimakkaita ja nopeita visuaalisia ärsykeitä, ja niihin tottuneen mielestä voi tuntua haastavalta keskittyä rauhalliseen, hidastempoiseen lukemiseen (Zambo & Brozo, 2009). Pitkäjänteisyyden puute vaikuttaa myös siihen, ettei kärsivällisyys riitä keskittymiseen. Myös rauhaton ympäristö voi häiritä poikien keskittymistä, kun ajatus harhailee muihin ärsykkeisiin. Vaikeinta keskittyminen on kuitenkin silloin, kun aihe ei kiinnosta.

Kiinnostavuus nousee merkittäväksi teemaksi tutkimuksessa. Enemmistön mielestä kiinnostavaan kirjaan on helpompi keskittyä ja silloin myös lukeminen on mukavaa. Pojat voisivat lukea enemmän, jos löytyisi kiinnostavia kirjoja. Tutkimuksissa on korostettu kiinnostavuuden merkitystä lukuinnon syntymisessä (ks. esim. Julkunen, 1993; Merisuo-Storm, 2006; Brozo, 2010; Oakhill & Petrides, 2007; Salusjärvi, 2018; Pollari, 2004), ja tutkimustulokset mukailevat aiempaa tutkimusta. Voidaan sanoa, että kaikki lähtee kiinnostuksesta ja motivaatiosta. Lukuklaani-hanke pyrki vastaamaan tähän lisäämällä kouluissa kiinnostavaa kirjallisuutta kirjalahjoitusten avulla (Lukuklaani, 2018).

Tähän liittyen yksi este lukemiselle on muiden aktiviteettien suuri houkuttelevuus, jotka usein kiinnostavat enemmän. Kaverit, videopelit ja liikuntaharrastukset ovat poikien mielestä kiehtovia. Erityisesti videopelit houkuttavat, sillä niissä saa olla aktiivinen, ratkoa ongelmia ja suunnitella toimintaansa, ja mikä tärkeintä: niitä saa pelata yhdessä kavereiden kanssa. Kaverit ovat pojille tärkeitä, ja he viettävät näiden kanssa paljon aikaa koulussa ja vapaa-ajalla.

Poikien suuri yhteisöllisyyden tarve onkin yksi tärkeimmistä tutkimustuloksista. Pojille sopivista kirjallisuudenopetuksen työtavoista yksi nousi ylitse muiden: yhteisöllinen ja sosiaalinen lukeminen. Näille pojille sosiaalisuus työtapana vaikuttaa sopivan todella hyvin, sillä pojat hyötyvät toistensa vertaistuesta ja sosiaalisuudesta. Yksilötehtävät puolestaan eivät ehkä sovi kaikille pojille yhtä hyvin. Myös videopelit nousivat aineistosta esiin ikään kuin yhteisöllisenä vastapainona yksinäiselle lukemiselle. Kouluissa

kannattaisi hyödyntää sosiaalista lukemista, sillä lukukokemuksen käsittely yhdessä toisten kanssa ja tiedon jakaminen kirjallisuuskeskusteluissa voivat innostaa oppilaita lukemaan (ks. esim. Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio, 2019; Poltari, 2004; Ylämäki, 2019), ja myös tässä tutkimuksessa se vaikuttaa toimivan hyvin poikiin.

Poikien yhteisöllisyys on kiinnostava ilmiö, sillä näyttää siltä, että poikien kesken saateen tehdä hiljainen sopimus, että lukeminen on positiivinen asia, tai sitten suhtaudutaan yhdessä kielteisesti lukemiseen. Kyselyaineistosta ilmeni, että pojilla saattaa olla lukuvastaisuutta, joka on ikään kuin yhteisöllisyyttä lisäävä ideologia. On yhdessä päätetty, että lukeminen ja kirjat eivät voi kiinnostaa. Lukemisen välttely voi lisätä poikien yhteenkuuluvuuden tunnetta (Canadian Council of Learning). Toki myös tytöillä voi esiintyä vastaavaa, jossa yhdessä päätetään asennoituminen johonkin asiaan.

Kyselyaineiston poikien asenteet vaikuttavat hieman kielteisemmiltä kuin haastateltujen poikien. Haastatellut kuitenkin lukevat omaehtoisesti edes vähän ja lukevat koulussa luettavaksi annetut kirjat jopa silloin, kun ei huvittaisi. He osallistuvat aktiivisesti myös esimerkiksi lukupiireihin ja muihin kirjallisuuden tehtäviin koulussa. Heitä voidaankin pitää varsin tunnollisina. Puolestaan Lukuklaani-tutkimushankkeen kyselyaineiston valossa poikia voi olla haastavaa innostaa lukemaan ja tekemään lukutehtäviä. Ei tosin tiedetä, millaisista lukutehtävistä on kyse. Saattaa olla, että yksilötehtävät eivät innosta. Voidaan pohtia, minkälaisia tulokset mahdollisesti olisivat, jos kyse olisi vaikkapa lukupiireistä. Tästä tosin voidaan tehdä vain spekulatioita.

Haastatellut pojat tulevat lukemismyönteisistä perheistä ja he ovat saaneet isiltään lukevan miehen mallin – sukupuolittuneita käsityksiä lukemisesta ei ole pojilla lainkaan. Lisäksi poikien luokanopettajat vaikuttavat innostuneilta ja motivoituneilta kirjallisuudenopetukseen, sillä he kannustavat oppilaitaan lukemaan ja käyttävät siihen aikaa. Ei tiedetä, mikä on asian laita kyselyaineiston poikien kohdalla; millaisista perheistä he tulevat ja miten heidän opettajansa opettavat kirjallisuutta.

Toisaalta kyselyaineiston pojista muodostuva kielteisempi kuva saattaa johtua siitä, että heistä puhutaan opettajien näkökulmasta. Ei voida tietää, mitä nämä pojat ajattelevat lukemisesta syvemmin ja millaisissa konteksteissa opettajien kuvaamat tilanteet ovat tapah-

tuneet. Kyselyaineiston vastaukset ovat ikään kuin vain yksi puoli varmasti hyvin moninaisesta ilmiöstä. Haastatelluilla pojillakin on lukemiseen runsaasti erilaisia näkökulmia, jotka voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Ei voida siis todeta, että kyselyaineiston pojilla olisi pelkästään kielteinen lukemisasenne, jos opettajat esimerkiksi sanovat, ettei pojilla ole motivaatiota lukemiseen. Haastatellut pojat osoittavat, että suhde lukemiseen ei välttämättä ole mustavalkoinen, vaan hyvin vaihteleva ja monipuolinen. Katson, että voi olla ongelmallista tarkastella ilmiötä aikuisten näkökulmasta, sillä se jättää piiloon lasten omia, syvempiä ajatuksia ja kokemuksia.

Tulevaisuudessa voi koittaa aika, jolloin ei ole enää mielekästä vertailla ihmisiä sukupuolen mukaan. Sen sijaan, että keskitytään vertailemaan poikia ja tyttöjä keskenään ja murehtimaan mahdollisia eroja, pitäisi siirtää huomio siihen, miten voitaisiin tukea kaikkia lapsia yksilöinä – sukupuolesta, sosioekonomisesta asemasta, etnisestä taustasta ja asuinalueesta riippumatta. Jatkotutkimuksen mahdollisuuksia on useita. Monipuolista tietoa saataisiin, jos vähän lukevat tytöt otettaisiin mukaan seuraavaan tutkimukseen. Olisi myös kiinnostavaa selvittää, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia lähtökohtaisesti kielteisesti lukemiseen suhtautuvilla oppilailla on lukemisesta. Myös sosiaalista lukemista olisi tarkoituksenmukaista tutkia lisää, sillä se vaikuttaa edistävän lukuintoa (ks. myös Ylämäki, 2019). Nämä kaksi voitaisiin myös yhdistää ja selvittää, millainen vaikutus esimerkiksi lukupiirityöskentelyllä olisi kielteisesti lukemiseen suhtautuviin oppilaisiin. Lukuklaani laajenee yläkouluihin syksyllä 2019, jolloin olisi mahdollista tutkia näitä edellä kuvaamiani teemoja myös yläkouluikontekstissa. Yläkouluikäisten poikien lukemisasenne saattaa muuttua kielteisemmäksi ja lukeminen voi vähentyä (Saarinen & Korkiakangas, 2009), joten olisi kiinnostavaa selvittää yläkouluikäisten ajatuksia ja kokemuksia lukemisesta – ja erityisesti myös lukupiireistä. Pidän tärkeänä, että jatkotutkimuksessa keskityttäisiin kartoittamaan ilmiötä juuri lasten ja nuorten omasta näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa on kartoitettu 5.- ja 6.-luokkalaisten vähän lukevien poikien näkemyksiä lukemisesta ja kirjallisuudenopetuksen työtavoista sekä tarkasteltu poikia lukijoina Lukuklaani-tutkimushankkeen kyselyaineiston valossa. Julkinen huoli pojista ei ehkä ole täysin aiheeton, sillä poikien lukeminen on vähentynyt ja muut aktiviteetit menevät helposti lukemisen edelle. Suurin haaste poikien lukuharrastuksen lisäämisessä saattaakin olla juuri siinä, että aika ei tahdo riittää, kun on niin paljon kaikkea muuta ki-

vaa tekemistä, ja jostain syystä muille ajanvieteille annetaan usein enemmän aikaa kuin lukemiselle. Nähdäkseni tämä on yleistä myös aikuisilla. Digitaalisuuden lisääntyminen ja älylaitteiden runsas käyttö voi muodostua yhä suuremmaksi uhaksi lukemiselle (ks. Merga & Mat Roni, 2017; Grünthal & Sintonen, 2019). Tämä tutkimus kuitenkin on osoittanut, että poikien tilanne ei välttämättä ole niin synkkä, kuin mitä media saattaa antaa ymmärtää. Poikien suhteen stereotypioiden vaara on erityisen suuri, ja on mahdollista, että julkinen huolipuhe pojista perustuu stereotyyppiseen kuvaan pojasta (ks. Sorri, 2018). Pojat ovat kaikki yksilöitä, ja jokaisen suhde lukemiseen on hyvin moninainen. Suurin osa lukee mielellään itseään kiinnostavia tekstejä, ja he ovat huomanneet, että lukeminen tarjoaa heille jotakin hyvää. Se luo hyvät edellytykset sille, että he haluaisivat lukea myös tulevaisuudessa. Kouluissa voidaan pyrkiä lisäämään poikien lukuintoa tarjoamalla enemmän kiinnostavia kirjoja ja mahdollisuuksia sosiaaliseen lukemiseen.

Lähteet

- 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2016). Teacher perceptions affect boys' and girls' reading motivation differently. *Reading Psychology, 37*(4), 547–569. Viitattu 15.10.2018. doi://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/02702711.2015.1072608
- Brozo, W. G. (2010). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. (2nd ed). Newark (DE): International Reading Association.
- Byman, R. T. (2002). Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. PS-kustannus.
- Byman, R., & Kansanen, P. (2008). Pedagogical thinking in student's mind. A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(6), 603–621.
- Canadian Council of Learning. (2009). *Why boys don't like to read: Gender differences in reading achievement*. Viitattu 2.3.2017. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519285.pdf>
- Connolly, P. (2006). The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment: A secondary analysis of the youth cohort study of England and Wales 1997–2001. *British Educational Research Journal, 32*(1), 3–21. Viitattu 10.10.2018. <http://onlinelibrary.wiley.com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.1080/01411920500401963/epdf>
- Eskola, J. ja Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopistopaino: Rovaniemi.
- Fausto-Sterling, A. (2012). *Sex/gender: Biology in a social world*. New York: Routledge
- Grünthal S., Hiidenmaa, P., Routarinne S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (161-182). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Grünthal, S., & Sintonen, S. (2019). "Pysty vaa kännykästä suoraa" - Yläluokkalaisten novellilukeminen pikaviestipalvelussa. *Media & Viestintä, 42*(1). Viitattu 10.4.2019. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/80184>
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kiellentämistä. Äidin kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kiellentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 29.10.2018. <https://karvi.fi/publication/kielenkayton-ajattelua-ja-ajattelun-kiellentamista/>

- Helbig, M. (2012). Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: Empirical evidence from 21 European Union and OECD countries. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 661–677. Viitattu 20.10.2018. doi://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/01425692.2012.674782
- Hirsch, S. (2011). Professional rugby league players as reading mentors for primary school boys. *Thymos: Journal of Boyhood Studies*, 5(1), 52–60. Viitattu 18.10.2018. doi://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.3149/thy.0501.52
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. (15.–16. painos). Helsinki: Tammi.
- Huuki, T., Kivijärvi, A. & Lunabba, H. (2018). Johdanto: Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus* (s. 8–27). Tampere: Vastapaino.
- Huuska, M. (2011). Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.), *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Gaudeamus, Helsinki, 222–259.
- Julkunen, M-L. (1993). *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo: WSOY
- Joel, D., & Fausto-Sterling, A. (2016). Beyond sex differences: New approaches for thinking about variation in brain structure and function. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 371(1688). Viitattu 10.5.2019. 20150451. doi:10.1098/rstb.2015.0451
- Kaarakainen, M-T., Kivinen, O. & Hutri, H. (2015). Pelit ja pelaaminen sosiaalisena oppimisympäristönä. Pelitutkimuksen vuosikirja & Suomen Pelitutkimuksen Seura. Viitattu 1.5.2019. <http://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2015/artikkeli-pelit-ja-pelaaminen-sosiaalisena-oppimisymparistona>
- 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., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. (2013). *PISA12 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Viitattu 27.10.2018. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>
- 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.
- Laukkanen, N. (2018). *Lukemisen sekä kirjallisuuden käsittelyn ja käyttämisen työtavat*. Opettaja työnsä tutkijana -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, H. (1998). *Lukemalla avaraan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.
- Lehtonen, M. (2001). *Post scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- tos. Viitattu 30.10.2018. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujensivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>
- Limbrick, L., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2012b). Reading and related skills in the early school years: Are boys really more likely to struggle? *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 341–358.
- Lukuklaani (2018). Lukuklaani-hankkeen tutkimusosion kotisivut. Viitattu 25.10.2018. <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/lukuklaani/>
- Lukuklaani (2018). Lukuklaani-hankkeen kotisivut. Viitattu 25.10.2018. <https://lukuklaani.fi/fi/>
- Lyytinen, H. (2004). Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa E. Vitikka (toim.) *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset* (s. 21–29). Helsinki: Opetushallitus.
- Merga, M. K. & Mat Roni, S. (2017). The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency. *Computers & Education* 109, 187–196. Viitattu 13.11.2018. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.016>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111–125. Viitattu 13.11.2018. http://fatih.edu.tr/~hugur/love_to_read/Girls%20and%20Boys%20Like%20to%20Read%20and%20Write%20Different%20Texts.pdf
- 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. Viitattu 13.11.2018. <http://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/2807/2770>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2015). PIRLS 2016 Reading Framework. In I.V.S. Mullis & M.O. Martin. (Eds.), *PIRLS 2016 Assessment Framework*. (2nd ed). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 11–29.
- Oakhill, J. V., & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223–235. Viitattu 4.11.2018. <http://onlinelibrary.wiley.com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.1348/000712606X117649/epdf>
- OECD (2011). PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume IV). Paris: OECD Publishing. Viitattu 29.10.2018. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48270093.pdf>
- Ozturk, G., Hill, S., & Yates, G. C. (2016). Girls, boys and early reading: Parents' gendered views about literacy and children's attitudes towards reading. *Early Child Development and Care*, 186(5), 703–715. Viitattu 3.11.2018. <http://www.tandfonline.com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1080/03004430.2015.1053477?needAccess=true>
- Picton, I., & Clark, C. (2015). The impact of ebooks on the reading motivation and reading skills of children and young people: A study of schools using RM Books. London, England: National Literacy Trust.

- Pollari, J. (2004). Poikien kirjallisuustunnit – ikuista kiirastulta? Teoksessa P. Linnakylä, I. Arffman & S. Sulkunen (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* s. 243–248. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2015). Gender differences in reading impairment and in the identification of impaired readers: Results from a large-scale study of at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 433–445.
- Reinikainen, J. (2018). *Suosittu kirjallisuuden käsittelytavat ja niiden vaikutus lukuinnon kasvuun alakoulussa*. Opettaja työnsä tutkijana -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Retelsdorf, J., Schwartz, K., & Asbrock, F. (2015). 'Michael can't read!' teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–445). Tampere: Vastapaino
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Saarinen, P. & Korhonen, M. (1998). *Ihanaa vai pitkäväteistä: lukeminen nuorten harrastuksena*. Helsinki: BTJ.
- Saarinen, P. & Korhonen, M. (2009). *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: BTJ.
- Salusjärvi, A. (2018). Rap on riittävän lähellä. Teoksessa E. Jäkkö (toim.) *Sanat haltuun – Ammattikoululaisten lukutaidon puolesta. Hankkeen loppuraportti*. (s. 8). Lukukeskus. UPM – The Biofore Company. Viitattu 28.2.2019. <https://lukukeskus.fi/tiedote-ammattikoululaisten-lukutaito-nousuun-rap-lyriikoilla-2/>
- Senn, N. (2012). Effective approaches to motivate and engage reluctant boys in literacy. *The Reading Teacher*, 66(3), 211–220. Viitattu 26.11.2018. <http://onlinelibrary.wiley.com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.1002/TRTR.01107/epdf>
- Sinkkonen, J. (2005). *Elämäni poikana*. Helsinki: WSOY.
- Sinko, P., Pietilä, A. & Bäckman, P. (toim.) (2005). *Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001–2004) raportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Sokal, L., & Katz, H. (2008). Effects of technology and male teachers on boys' reading. *Australian Journal of Education*, 52(1), 81–94.
- Sokal, L., Katz, H., Chaszewski, L., & Wojcik, C. (2007). Good-bye, mr. chips: Male teacher shortages and boys' reading achievement. *Sex Roles: A Journal of Research*, 56(9-10), 651-659.

- Sokal, L., Thiem, C., Crampton, A., & Katz, H. (2009). Differential effects of male and female reading tutors based on boys' gendered views of reading. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 245–270.
- Sorri, M. (2018). Heikot pojat ja erinomaiset tytöt – millaista kuvaa tyttö- ja poikalukijoista rakennetaan suomalaisissa uutisteksteissä?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Viitattu 25.4.2019. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntasuyskuu-2018/heikot-pojat-ja-erinomaiset-tytot-millaista-kuvaa-tytto-ja-poikalukijoista-rakennetaan-suomalaisissa-uutisteksteissa>
- 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. (2012). Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.), *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* (s. 12–33). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12 Viitattu 27.11.2018. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm1.pdf?lang=fi>
- Sulkunen, S. & Kauppinen, M. (2018). ”Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan” – Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus* (s. 146–173). Tampere: Vastapaino.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2012). Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.), *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* (s. 46–61). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Viitattu 27.11.2018. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>
- Tan, A., Ma, W., Vira, A., Marwha, D., & Eliot, L. (2016). The human hippocampus is not sexually-dimorphic: Meta-analysis of structural MRI volumes. *NeuroImage*, 124(Pt A), 350-366. Viitattu 10.5.2019. doi:10.1016/j.neuroimage.2015.08.050
- Tarvainen, V. (2016). Neljäsluokkalaisten kokemuksia kirjan formaatin vaikutuksesta lukokokemukseen ja lukuintoon. 100-vuotiaan Suomen uusi lukutaito -hanke. Lukukeskus. Viitattu 27.11.2018. <http://www.lukukeskus.fi/suomen-uusi-lukutaito-tutkimusraportti/>
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.–3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. (2016). *PI-SAI5 Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Viitattu 27.11.2018. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm41.pdf>
- Wheldall, K., & Limbrick, L. (2010). Do more boys than girls have reading problems? *Journal of Learning Disabilities (Austin)*, 43(5), 418–429. Do more boys than girls have reading problems? Viitattu 2.11.2018. doi://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.1177/0022219409355477

- YLE (2019). Rauman Lukon pelaajat kannustavat poikia lukemaan – ”Olen aina uskonut, etteivät he lue yhtään kirjoja”. Viitattu 18.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10651591>
- Young, J. P. & Brozo, W. G. (2001). Conversations: Boys will be boys, or will they? Literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 316-325.
- Ylämäki, L. (2019). ”Kivaa kavereiden kanssa”. *Oppilaiden ajatuksia lukupiiristä ja lukemisesta Lukuklaanin Narrit-lukupiirissä*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Zambo, D. & Brozo, W. G. (2009). *Bright beginnings for boys: Engaging young boys in active literacy*. Newark (DE): International Reading Association.

Liitteet

LIITE 1. Haastattelurunko.

Koti

1. Keitä perheeseesi kuuluu? Miten vanhempasi suhtautuvat lukemiseen?
2. Lukevatko he vapaa-ajallaan kirjoja tai lehtiä?
3. Ovatko he lukeneet sinulle esim. iltasatuja kun olit pieni?
4. Kannustavatko he sinua lukemaan? Puhuvatko he ikinä lukemisen tärkeydestä?
5. Ovatko he vieneet sinua kirjastoon tai tuoneet kirjoja sinulle kotiin?
6. Lukevatko muut lähipiirisi miehet?

Lukeminen

1. Mitä ajattelet lukemisesta? Millaista lukeminen mielestäsi on? Kuvaile lukemista omien kokemustesi pohjalta.
2. Oletko koskaan lukenut oikein kiinnostavaa kirjaa? Mikä siitä teki kiinnostavan? Onko sinulla lempikirjaa? Mikä siitä tekee kiinnostavan/ hauskan? Millaista sitä on lukea?
3. Milloin olet viimeksi lukenut kokonaisen kirjan?
4. Millaisia tekstejä tykkäät lukea? (seikkailukirjoja, urheilukirjoja, tietokirjoja, eläinkirjoja, jännittäviä kirjoja, huumorikirjoja, fantasiakirjoja, sarjakuvia, ennätyskirjoja, nuortenkirjoja) Oletko koskaan löytänyt niin kiinnostavaa luettavaa, että et ole malttanut lopettaa sen lukemista?
5. Mikä olisi itseäsi kiinnostava kirjan aihe?
6. Mikä sinua kiinnostaa? Mistä yleensä etsit tietoa? Onko mitään, mitä luet kiinnostuneena (kirjoista tai netissä)?
7. Jos tästä aiheesta olisi kirja, lukisitko sen?
8. Jaksatko keskittyä lukemiseen paremmin silloin, kun aihe on kiinnostava?

Vapaa-aika

1. Mitä harrastuksia sinulla on, miten yleensä vietät vapaa-aikaa?
2. Käytätkö vapaa-aikaasi lukemiseen? Jos käytät, niin mitä, miksi ja missä luet? Jos et käytä, niin miksi?
3. Entä tietokonepelit ja muut videopelit ja elokuvat, käytätkö tai katsotko niitä? Missä pelaat peliä ja kenen kanssa? Mikä tekee niistä mielenkiintoisia? Mikä tekee niistä erilaisia verrattuna kirjan lukemiseen?
4. Menevätkö muut harrastukset, esim. urheilu ja pelit, usein lukemisen edelle?

Keskittyminen ja lukutaito

1. Onko lukeminen mielestäsi helppoa? Onko sinulla ollut ikinä vaikeuksia lukemisessa? Koetko olevasi hyvä lukemaan? Minkä tasoinen koet olevasi lukijana? Miksi?
2. Millaista keskittymisesi on kirjaa lukiessa? Miten lukemiseen keskittyminen eroaa esim. videopeliin keskittymisestä?

Koulu ja kirjallisuustehtävät

1. Millaaisia lukemiseen / luettuihin kirjoihin liittyviä tehtäviä teette koulussa? Mitä mieltä olet niistä?
2. Millaiset tehtävät ovat / olisivat kiinnostavia?
3. Millaaisia tekstejä koulussa luetaan?
4. On väitetty, että varsinkin äidinkielen tunneilla opettajat luetuttavat oppilaille tekstejä, jotka eivät kiinnosta poikia. Mitä mieltä olet tästä?
5. Miksi tekstit eivät kiinnosta poikia?
6. Saatko valita luettavaa itse?
7. Mitä mieltä olet lukupiiristä? Motivoiko se lukemaan? Mikä siinä on kivaa / ei kivaa? Miksi?
8. Mitä mieltä olet lukumummista? Mikä siinä on kivaa?

9. Mitä mieltä olet lukurauhastunnista?
10. Entä kirjamaistiaisista? Onko niistä löytynyt kiinnostavaa luettavaa?

Asenteet

1. Millaisena asiana kaverisi pitävät lukemista / hyvää koulumenestystä? Pidetäänkö sitä tyttöjen tai nörttien juttuna? Pidätkö itse? Mistä se johtuu?
2. Pidetäänkö / pidätkö itse lukemista miehille sopivana harrastuksena (vai tyttöjen juttu)?
3. Onko lukeminen noloa? Pelkäätkö, että joudut kavereiden silmissä naurunalaiseksi, jos luet paljon ja olet hyvä koulussa?
4. Monissa lukutaitotutkimuksissa on huomattu, että suomalaiset pojat ovat maailman kärkiluokkaa lukemisessa, mutta silti tytöt yltyvät poikia parempiin tuloksiin. Oletko kuullut tästä? Mitä ajattelet tästä? Mistä se johtuu?
5. Miten sinut saa / saisi innostumaan lukemisesta?

Lukeminen arvona

1. Mitä hyötyjä lukemisella mielestäsi on? Mikä on tärkein hyöty?
2. Mihin lukemista ylipäänsä tarvitaan?
3. Mitä lukemisesta saat itse irti?
4. Oletko oppinut kirjoista jotain, mitä?

Teknologia

1. Millaista on lukea esimerkiksi tabletilta tai muulta laitteelta?
2. Luetko mieluummin paperikirjaa vai e-kirjaa? Miksi?
3. Millaista on huomaamaton lukeminen kun teet jotakin muuta, esim. kun olet netissä, instagramissa tms. ja käytät sovellusta tai pelaat peliä – ja luet huomaamatta. Miten tällainen ”tiedostamaton” lukeminen eroaa kirjan lukemisesta?

LIITE 2. Huoltajille jaettu lupakysely.

Lukuklaani on Suomen Kulttuurirahaston ja Kopioston rahoittama hanke, jossa pyritään lisäämään alakoululaisten lukuharrastusta ja kehittämään koulukirjastoja.

Lupakysely tutkimukseen osallistumiseen

Hei!

Olen luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopistosta, ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa osana Lukuklaani-tutkimushanketta. Haastattelen peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisia poikia heidän ajatuksistaan lukemisesta ja kirjallisuudenopetuksen työtavoista. Tutkimuksen keskiössä ovat vähän lukevien poikien näkemykset ja kokemukset lukemisesta. Pyydän tässä kirjeessä lupaa siihen, että lapsenne saisi osallistua tutkimukseen.

Haastattelut pidetään koulupäivän aikana. Kaikki tutkimuksessa saatu tieto käsitellään luottamuksellisesti, eikä tutkimusraporttiin laiteta mitään sellaisia tietoja, joista oppilaan voisi tunnistaa, kuten esimerkiksi nimi- tai koulutietoja. Tutkimuksessa ei myöskään kerätä oppilaan henkilötietoja. Vain sukupuoli ja luokka-aste (5.–6. luokat) tulevat tutkimuksessa ilmi. Haastattelut äänitetään, mikäli oppilas antaa siihen luvan. Äänitteet ja litteraatit hävitetään, kun tutkimus on päättynyt.

Jos teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä tutkimuksen tekijään. Lämmin kiitos osallistumisesta ja hyvää kevään jatkoa!

Ystävällisin terveisin,

Eveliina Linnanmäki
 xxxxxxxxxxx@xxxxxx.fi
 p. xxx-xxxxxxx

Palautathan tämän osan opettajalle xx.xx.2019 mennessä. Laita rasti oikeaan kohtaan.

Oppilaan nimi: _____

Oppilas saa osallistua haastatteluun: _____

Oppilas ei saa osallistua haastatteluun: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

LIITE 3. Lukuklaani-tutkimushankkeen kyselyn kysymykset 41 ja 42.

41. Arvioi seuraavia väittämiä, jotka koskevat viimeisintä luettua kirjaa ja sen käsittelyä.

	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä	Keskiarvo
Kirjan käsittely onnistui hyvin							
Tytöt innostuivat tästä lukutehtävästä							
Pojat innostuivat tästä lukutehtävästä							
Lukutehtävä tuotti joillekin oppilaille erityisiä vaikeuksia							
Yhteensä							

42. Jos kohtasit vaikeuksia kirjan käsittelyssä oppilaiden kanssa (esim. kirja ei innostanut oppilaita, oppilailla oli vaikeuksia lukutehtävän kanssa tms.), kuvaile lyhyesti millaisia.