

Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

# **Nuoret lukijat kirjakulttuurin murroksessa**

Lotta-Sofia La Rosa

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Metsätalon (Unioninkatu 40) salissa 6 (B317)  
perjantaina 25. elokuuta 2023 klo 10.

Helsinki 2023

ISBN 978-951-51-9407-7 (pbk.)  
ISBN 978-951-51-9408-4 (PDF)

PunaMusta OY  
Helsinki 2023

# Tiivistelmä

Tässä väitöskirjatutkimuksessa selvitettiin nuorten kaunokirjallisuuden lukumotivaatiota sekä perheen tai kavereiden tukea lukuharrastukselle. Lisäksi selvitettiin tarinamaailmaan uppoutumisen kokemusta eri kirjamuodoilla (painettu, e-kirja, äänikirja) sekä niiden käyttäjäkokemuksia. Tavoitteena oli tutkia empiirisesti, voivatko digitaaliset kirjamuodot olla mahdollisuus lukuhalun kasvulle. Pilottiaineistossa 25 yläkouluikäistä nuorta luki tai kuunteli keväällä 2018 valinnaisen kirjan lukuaikapalvelussa, minkä jälkeen kartoitettiin suhtautumista lukemiseen sekä palvelun käyttökokemuksia. Keväällä 2019 lukukokeilussa 137 nuorta luki tai kuunteli Salla Simukan nuortenkirjan Punainen kuin veri kirjaston painettuna kirjana, e- tai äänikirjana tai kaupallisella lukuaikapalvelulla. Ennen kokeilua mitattiin lukumotivaatioprofililit, ja kokeilun jälkeen selvitettiin tarinamaailmaan uppoutumisen kokemusta ja eri kirjamuotojen käyttäjäkokemuksia. Aineistoa analysoitiin sekä määrällisesti että laadullisesti.

Tulosten mukaan suurin osa nuorista pitää kaunokirjallisuuden lukemista tylsänä eikä näe sitä vapaa-ajan käyttämisen arvoisena. Elämyksiä haetaan älypuhelimelta, peleistä, sosiaalisesta mediasta, sarjoista, elokuvista. Käsitys omasta lukutaidosta ei näytä olevan voimakkaasti yhteydessä kirjojen lukemisen määrään: omasta mielestään vahva lukijakaan ei välttämättä lue, ja kirjoja karttava voi pitää itseään kelpo lukijana. Suurin osa nuorista ei aktiivisesti jaa lukukokemuksia tai keskustele kirjoista kavereiden kanssa. Moni nuori uskoo kavereiden suhtautuvan kirjojen lukemiseen itseäkin kielteisemmin. Kavereiden tukea saavilla on korkeampi lukumotivaatio. Yli puolet vastaa saavansa perheeltä tai lähipiiriltä tukea lukuharrastukselle. Tukea saavilla on korkeampi lukumotivaatio. Tytöt ovat tilastollisesti tarkasteltuna motivoituneempia ja saavat poikia useammin tukea lukuharrastukselle. Äiti mainitaan tukijana useammin kuin isä. Suurin osa tytöistäkin lukee harvoin tai ei koskaan.

Tarinamaailmaan uppoutumisen kokemukseen kirjamuoto ei vaikuta, mutta suhtautuminen vaikuttaa: mitä motivoituneempi lukija, sitä uppoutuneempi kokemus. Painettu kirja miellyttää esineenä ja voi tukea keskittymistä. Digitaalisten muotojen hyvä puoli on helppous: aina mukana. Suurin osa nuorista valitsisi äänikirjan, jos saisi itse päättää muodon. Eri kirjamuodot tarjoavat mahdollisuuksia: Äänikirjan valitsevilla on tilastollisesti heikompi lukumotivaatio; motivoituneemmat valitsevat kirjoitetun tekstin. Kirjan lukemista karttaville äänikirja voi avata väylän kaunokirjallisiin kokemuksiin. Muutenkin lukevalle kuuntelu voi lisätä kirjoihin käytetyn ajan määrää sopimalla tilanteisiin, joissa ei voi lukea. Aiempien tutkimusten ja tämän tutkimuksen havaintojen pohjalta väitöskirjassa luotiin lukukokemusmalli, jonka mukaan lukemistilanteessa on läsnä kolmen tekijän vuorovaikutus: lukija (lukumotivaatio), lukemisen väline (kirjamuoto) ja teksti (kirjan sisältö). Kaikkien osuessa suotuisasti kohdalleen, syntyy myönteinen lukukokemus, joka on edellytys lukuhalun kasvulle. On kuitenkin syytä varoaa liian optimistista kuvaa digitaalisten kirjamuotojen mahdollisuuksista. Tarvitaan pitkittäistutkimusta eri muotojen käytöstä tukemassa nuorten lukuhalua.

# Kiitokset

Yli viisi vuotta olen tutkinut nuorten lukumotivaatiota – keskittynyt siihen, että toiminnan tuottama ilo, imu ja innostus tulee tuntea, jotta siihen voi uppoutua. Näiden viiden vuoden aikana oma motivaationi tutkia on monesti ollut hiipumassa ja innostuksen tunne piileskellyt lähinnä vain häivähtävissä hetkissä. Tahdon kiittää kaikkia, jotka ovat saaneet hiiloksen hehkumaan vielä yhden hetken, yhden vertaisarvioinnin, yhden yöllisen kirjoitusrupeaman ja yhden liian vinhaan juoksevan deadline. Innostavaa on, että niistä monista yksistä on lopulta syntynyt väitöskirjani.

Haluan kiittää väitöskirjani kahta ohjaajaa. Aikanaan jo kirjallisuuden tutkimuksen pro gradu -tutkielmaani ohjannut dosentti Anna Hollsten huomasi ensimmäisenä kasvavan kiinnostukseni nuorten lukumotivaatioon ja ohjasi minut hakemaan monitieteiseen tohtoriohjelmaan Kasvatustieteelliseen tiedekuntaan. Dosentti Satu Grünthal otti minut siipiensä suojiin ja ohjasi, tuki ja kannusti, kun horjuen aloitin tutkijanpolkuani ja oma uskoni oli välillä loppua. Olen teille molemmille kiitollinen lukuisista keskusteluista, viesteistä ja rakentavista palautteista, jotka auttoivat väitöskirjaani hakeutumaan oikeille kanavilleen. On ollut rikkaus, että yhteistyömme on kantanut yli tiedekuntarajojen.

Väitöskirjani esitarkastajia, professori Kati Launista ja FT Kaisa Leinoa, kiitän perusteellisesta, yksityiskohtaisesta ja asiantuntevasta tarkastuksesta. Heidän ansioistaan sain solmittua monia keskeneräisiä ajatuskulkuja ja tarkennettua erityisesti teoriapohjan ja tutkimusmenetelmien osa-alueita. Kiitän myös vastaväittäjäkseni lupautunutta apulaisprofessori Sari Sulkusta. Odotan avartavaa keskusteluumme meitä molempia kiinnostavasta aiheesta.

Osatutkimusten tilastollisessa analyysissä korvaamattomana apuna on ollut KTM, VTM Aku-Ville Lehtimäki, jonka kanssa kirjoitimme yhden väitöskirjan artikkeleista. Hänen työnsä on ollut arvokasta ja teki aineistoni analyysistä moniulotteisempaa.

Aineistoani ei olisi lainkaan ilman yhteistyöhaluisia yläkouluja ja erityisesti niitä muutamaa aineenopettajaa, jotka ottivat tutkimusideani myönteisesti vastaan ja

auttoivat käytännön järjestelyissä. Kiitos, että sain tulla keräämään lukukokeiluaineiston keskellä kiireistä kouluarkea. Kiitän myös kunnankirjastoa, jossa tarjouduttiin hankkimaan tarvittava määrä e-kirjoja ja äänikirjoja, jotta suunnittelemani lukukokeilu saatiin järjestettyä.

Väitöskirjatyöskentelyni mahdollisti ensimmäisenä Suomen Kulttuurirahasto, jonka luottamuksesta sain kahdeksi vuodeksi apurahan Hämeen rahaston kärkihankkeena. Niin ikään Suomen Kulttuurirahaston tukema Lukuklaanitutkimushanke työllisti minua tutkimuskoordinaattorina näinä vuosina. Työ itsessään sekä tutkimusryhmän asiantuntevat tutkijat antoivat valtavasti uusia näkökulmia nuorten lukemisen tarkasteluun ja avarsivat näkemään myös opettajien arjen haasteet ja ilonaiheet lukemiseen innostamisessa. Väitöskirjan loppuunsaattamisen mahdollisti Kasvatustieteellinen tiedekunta, josta sain puolen vuoden työsuhteen väitöskirjatutkimuksen viimeistelyyn.

Haluan kiittää tuttaviani, ystäviä ja läheisiä, jotka ovat osaltaan auttaneet yhden tavoitteeni toteutumisessa. Kiitos FM, KTM Kati Halmiselle ja sisarelleni Nelli Honkalalle englanninkielisten osuoksien käännösavusta. Väitöskirjan viimeistelyssä öitä myöten on valittamatta puurtanut äitini, FM Saija Karevaara. Ilman häntä ei väitöskirja olisi koskaan päässyt painoon asti. Kiitos myös isälleni, Juha Honkalalle, jonka järjen sanat ovat monesti palauttaneet asiat oikeaan perspektiiviin ja olleet turvani. Lähimmät ystäväni ovat tukeneet minua kaikissa käänteissä, joita on riittänyt näiden vuosien varrella. Rakkaat tyttäreni ovat joutuneet sietämään välillä hajamielistä ja unohtelevaa tutkijaäitiään. Kiitän heidän harmistumisistaan, hepuleistaan ja halauksistaan sekä siitä peittelemättömästä innosta, jolla tutkimuksen valmistuminen lopulta otettiin vastaan. Päätän kiitokseni parhaaseen ystävääni ja toiseen puoliskooni, aviomieheeni Roberto La Rosaan. Hän tuntee minut: on kannustanut, lohduttanut, vienyt tanssimaan tai nauranut kanssani – juuri oikeilla hetkillä, sanoilla, äänenpainoilla, yhteisillä askelilla.

# Sisällys

|                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Tiivistelmä .....</b>                                                                   | <b>3</b>  |
| <b>Kiitokset.....</b>                                                                      | <b>4</b>  |
| <b>Lista alkuperäisistä artikkeleista .....</b>                                            | <b>8</b>  |
| <b>1 Lähtökohdat.....</b>                                                                  | <b>1</b>  |
| 1.1 Väitöstutkimus ja sen tarve lukemisen tutkimuksen kentällä .....                       | 1         |
| 1.2 Tutkimustavoitteet ja -kysymykset .....                                                | 9         |
| <b>2 Teoreettinen viitekehys.....</b>                                                      | <b>13</b> |
| 2.1 Nuorten lukeminen Suomessa.....                                                        | 13        |
| 2.2 Lukutaidon ja lukemisen määritelmistä .....                                            | 17        |
| 2.3 Lukemisen affektiivisuus.....                                                          | 22        |
| 2.4 Lukemisen sosiaalisuus.....                                                            | 27        |
| 2.5 Lukemisen materiaalisuus .....                                                         | 35        |
| <b>3 Tutkimuksen toteutus .....</b>                                                        | <b>43</b> |
| 3.1 Aineiston kuvaus .....                                                                 | 43        |
| 3.1.1 Aineisto A .....                                                                     | 44        |
| 3.1.2 Aineisto B .....                                                                     | 45        |
| 3.2 Kyselyt.....                                                                           | 47        |
| 3.2.1 Aineisto A .....                                                                     | 47        |
| 3.2.2 Aineisto B .....                                                                     | 47        |
| 3.3 Analyysimenetelmät .....                                                               | 50        |
| <b>4 Osatutkimusten tulokset.....</b>                                                      | <b>57</b> |
| 4.1 Digitaalinen lukukokemus nuoren lukumotivaation herättäjänä .....                      | 57        |
| 4.2 Absorbing Narratives and Motivation to Read: a mode-effect study on young readers..... | 60        |
| 4.3 Nuoret lukijat ja sosiaalisuuden merkitys .....                                        | 62        |
| 4.4 Nuorten hiipuva lukuhalu lukemiskulttuurin murroksessa .....                           | 66        |
| <b>5 Diskussio .....</b>                                                                   | <b>69</b> |
| 5.1 Päätulokset.....                                                                       | 69        |
| 5.1.1 Millainen on nuorten lukumotivaatio? .....                                           | 69        |
| 5.1.2 Miksi nuori ei lue kirjoja?.....                                                     | 71        |

|                       |                                                                                                                                |            |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1.3                 | Millaisena sosiaalisena toimintana lukeminen näyttäytyy nuorille? .....                                                        | 74         |
| 5.1.4                 | Onko sukupuolten välillä tilastollisesti merkitseviä eroja aineistossa? .....                                                  | 78         |
| 5.1.5                 | Ovatko kokemukset lukemisesta eri kirjamuodoilla erilaisia tarinamaailmaan<br>uppoutumisen tai materiaalisuuden suhteen? ..... | 80         |
| 5.1.6                 | Minkälaisia edellytyksiä digitaalisilla kirjamuodoilla on edistää lukuhalun<br>kasvua? .....                                   | 87         |
| 5.1.7                 | Lukukokemusmalli .....                                                                                                         | 91         |
| 5.2                   | Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen suuntia .....                                                                         | 95         |
| <b>Lähteet .....</b>  |                                                                                                                                | <b>101</b> |
| <b>Liitteet .....</b> |                                                                                                                                | <b>114</b> |
|                       | Liite 1. Lukumotivaatioprofiili .....                                                                                          | 114        |

# Lista alkuperäisistä artikkeleista

Tämä väitöskirja perustuu seuraaviin julkaisuihin

**Osatutkimus 1:** Aaltonen, L.-S. (2019). ”Miks mä lukisin kirjaa?” Digitaalinen lukeminen nuoren lukumotivaation herättäjänä. *Nuorisotutkimus*, 37(3/4), 69–83. <http://hdl.handle.net/10138/324481>

**Osatutkimus 2:** La Rosa, L.-S. & A.-V. Lehtimäki (2021). Absorbing Narratives and Motivation to Read: A Mode-Effect Study on Young Readers. *Scientific Study of Literature*, 11(1), 74–107. doi:10.1075/ssol.20009.ros

**Osatutkimus 3:** La Rosa, L.-S. (2023). Nuoret lukijat ja sosiaalisuuden merkitys. Teoksessa P. Hiidenmaa, I. Lindh, S. Sintonen & R. Suomalainen (toim.) *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus. Tulossa.

**Osatutkimus 4:** La Rosa, L.-S. (2022). Nuorten hiipuva lukuhalu lukemiskulttuurin murroksessa. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain*, 19(4), 4–23. doi: 10.30665/av.116080

# 1 Lähtökohdat

## 1.1 Väitöstutkimus ja sen tarve lukemisen tutkimuksen kentällä

Nuoret lukijoina elävät uniikissa kasvun vaiheessaan keskellä monenlaisia fyysisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia muutoksia. Perustaidot ja -tottumukset lukemiseen ja kirjoittamiseen ovat muodostuneet. Lapsuuteen kuuluneet vanhempien ja alakoulun opettajien mallit ovat rakentaneet perustaa, mutta vähitellen omat mielenkiinnon kohteet, kavereiden mielipiteet ja trendit alkavat vaikuttaa; kasvu omanlaisekseen päätöksiä tekeväksi lukijaksi omine toiveineen alkaa (ks. Alexander & Fox 2011; Heikkilä-Halttunen 2015; Wigfield ym. 2006). Juuri yläkouluiässä kuitenkin tutkimusten mukaan kirjojen lukuhalu hiipuu ja yhä harvempi lukee kirjoja vapaa-ajallaan (Clark ym. 2019; Lähteelä ym. 2019; Rutherford ym. 2017; Saarinen & Korkiakangas 2009). Suomen vuoden 2018 PISA-mittauksessa puolet 15-vuotiaista lukee vain, jos on pakko (Leino ym. 2019, 87).

Kun tarkastellaan nuoren lukuhalun taustatekijöitä, on tärkeää kuunnella juuri nuorta itseään päätöksiä tekevänä lukijana. Lukuhalu on affekti, joka syntyy lukijoiden, tekstien ja esineiden<sup>1</sup> välisessä vuorovaikutuksessa (Burnett ja Merchant 2018, 63; ks. myös Andersen ym. 2021). Nuorten lukeminen ja käsitykset lukemisesta eivät ole vain yksilökeskeisiä, muuttumattomia tai vailla historiaa, vaan niiden muotoutumista tulee tarkastella tietyn ajan sosiaalisessa ja materiaalisessa kontekstissa, kuten lukemista yleensäkin (ks. Andersen ym. 2021; Kajander 2020; Mäkinen 2013; 2023).

Nykynuoret elävätkin paitsi murrosta omassa kehityksessään, myös laajemmin koko lukemiskulttuurin murroksessa. 2000-luvulla alkanut kiihtyvä tekstien ja kirjojen digitalisoituminen on tuonut lukemiseen monenlaisia haasteita mutta

---

<sup>1</sup> *Esineillä* (tai asioilla, *things*) tässä tarkoitetaan sosiomateriaalisen näkemyksen mukaista lukemisen materiaalista ulottuvuutta, esimerkiksi lukemiseen käytettävää artefaktia sekä aistivia kehoja (Burnett & Merchant 2018).

myös uusia mahdollisuuksia. Monimuotoiset tekstit eri verkkoalustoilla ja multimodaaliset sisällöt muokkaavat lukemisen käytänteitä ja vaatimuksia (Baron 2015; 2021; Lamb 2011; Leu ym. 2004). Nuoren pitäisi osata lukea, tulkita, arvioida ja argumentoida monia merkkijärjestelmiä eri tavoitteineen. Enää ei riitä – jos koskaan on riittänyt – vain lukea. Monesti kyse on myös katsomisesta tai kuuntelemisesta, mikä vaatii monilukutaitoa: kykyä luovia kriittisesti tulkiten ja arvioiden multimodaalisessa tekstimaisemassa (POPS 2014, 22–23). Nuorten lukemisen tutkimuksessa onkin välttämätöntä ottaa huomioon lukukulttuurin välineellinen mullistus. Yhä enemmän luetaan ruudulta.

Nuori lukija elää teknologisesti erilaisessa esine- ja mediaympäristössä kuin vanhempansa (ks. Saarenmaa 2021). Kirja voi olla kirjaimia älypuhelimien näytöllä; lukija voi olla äänikirjan kuuntelija tai interaktiivisten kirjojen katsoja, kommunikoi ja tarinan kirjoittaja. Kirjoja voi kuunnella liikkeessä ja kuljettaa takataskussa. Kirjakauppaliiton ja Suomen Kustannusyhdistyksen teettämän Suomi lukee 2023 -tutkimuksen mukaan lukuaikapalveluita<sup>2</sup> tilaa jo viidennes suomalaisista. Palveluiden käyttäjien joukossa on myös lukijoita, joita painettu kirja ei tavoita. (Kirjakauppaliitto 2023.) Muutos luo uusia mahdollisuuksia, kuten tilaisuuden valita kirjamuoto, joka parhaiten sopii tilanteeseen ja käyttäjän tarpeisiin (Kajander 2020; Spjeldnæs & Karlsen 2022).

Uudet haasteet ja mahdollisuudet luovat uusia tutkimustarpeita. Tutkimuksessani tartun ensinnäkin siihen, mitä tapahtuu juuri yläkouluikäisten nuorten kohdalla. Miksi lukeminen ei kiinnosta? Arvostavatko nuoret lukemista? Millainen on heidän lukijakäsityksensä?<sup>3</sup> Toiseksi pohdin, näyttäytyykö kirjojen lukeminen vapaa-ajalla sosiaalisena toimintana yhteydessä kavereihin ja lähipiiriin. Kolmanneksi tarkastelen, miten lukemisen materiaallinen murros ja digitalisoituminen ovat yhteydessä nuorten kaunokirjallisuuden lukuhaluun sekä millaisina kirjan uudet muodot, e- ja äänikirja, näkyvät nuorten kokemuksissa. Tavoitteena on antaa lisää tietoa siitä, millaisia tekijöitä juuri nuorten näkökulmasta lukuhalun hiipumiseen saattaa liittyä. Miten hiipuvan hiilloksen voisi saada uudelleen syttymään? Voisiko digitaalisuutta paikoin uhkakuvana nähdyn sijaan valjastaa lukuinnon herättämiseen?

Tutkimukseni lähtökohtana on, että vapaa-ajan lukeminen vaatii pohjakseen omakohtaista kiinnostusta ja lukumotivaatiota (Cremin ym. 2007; Gambrell 2011;

---

<sup>2</sup> Verkkopalvelu, jonka kautta voi kuunnella äänikirjoja tai lukea e-kirjoja aikaan perustuvaa maksua vastaan.

<sup>3</sup> Tässä viittaan käyttämäni lukumotivaatioprofiiliin (ks. alaluku 2.3) muuttujiin *lukemisen arvostaminen* ja *lukijakäsitys*.

Guthrie & Wigfield 2000; Harrison ym. 2017), jotka voivat synnyttää lukuhulun. Lukuhulua voidaan pitää affektiivisena kokemuksena siitä, että lukeminen esimerkiksi tarjoaa nautintoa ja on ajan uhraamisen arvoista.<sup>4</sup> Lukuhulun ohjaama kaunokirjallisuuden lukeminen eroaa lukemisen orientaationa esimerkiksi oppimista tai tiedonhankintaa tavoittelevasta lukemisesta, jota tarkastellaan tutkimuksessa ensisijaisesti kognitiivisesta näkökulmasta, esimerkiksi muistamisen ja luetun ymmärtämisen.<sup>5</sup> Paljon tiedetään esimerkiksi siitä, miten ruudulta lukeminen vaikuttaa oppimiseen ja luetun ymmärtämiseen (esim. Clinton ym. 2019). Länsimaisten yhteiskuntien niin kutsuttu uuslukutaidottomuus ja laskevat lukutaidon PISA-tulokset sekä tieto omaehtoisen lukemisen määrän selkeästä yhteydestä lukutaitoon (OECD 2019) ovat herättäneet myös Suomessa vyöryn lukutaito- ja lukuinto-hankkeita,<sup>6</sup> joista Opetushallituksen Lukuliike ja Kansallisen lukutaitostrategian 2030 laatiminen lienevät Suomessa tunnetuimpia. Lukuhalupuhe onkin näkyvä kulttuurinen diskurssi ympäri maailman (Mäkinen 2018), ja niin kotimaisessa kuin ulkomaisessa tutkimuksessa on korostettu lukemiseen innostamisen ja lukumotivaation ensisijaisuutta ehkäisemään lukutaidon heikentymistä (Brozo ym. 2014; Gambrell 2011; Guthrie & Klauda 2016; Leino & Nissinen 2018; Sulkunen 2013).<sup>7</sup>

**Tutkimukseni yhdistyy ensinnä lukuhulun taustalla vaikuttavien affektiivisten tekijöiden, kuten motivaation ja sitoutuneisuuden, tutkimukseen.** Tätä ovat tehneet kansainvälisesti tunnetuksi erityisesti yhdysvaltalaiset Guthrie ja Wigfield lukuisissa tutkimuksissaan. Lukemisen määrä ja monipuolisuus sekä kiinnostus lukemiseen käsitteellistyvät lukemiseen sitoutuneisuudeksi, joka syntyy muun muassa vahvasta käsityksestä omasta lukutaidostaan ja omakohtaisesta kokemuksesta lukemisen arvosta ja

---

<sup>4</sup> Lukuhulun historiaa Suomessa tutkinut Mäkinen (2013; 2018; 2023) käyttää lukuhulun käsitettä synonyymisesti sisäisen lukumotivaation kanssa. Lukemisen affektiivisia tekijöitä avaan lisää alaluvussa 2.3.

<sup>5</sup> Lukuhulun taustalla on luonnollisesti myös kognitiiviset taidot, kuten luetun ymmärtäminen ja lukemisen tekninen sujuvuus, jotta lukeminen voi tuntua miellyttävältä. Niin ikään lukuhalu voi ohjata myös oppimiseen tai tiedonhankintaan tähtäävää lukemista. Tutkimukseni keskittyy kuitenkin nimenomaan kaunokirjallisuuden omaehtoiseen lukemiseen (ks. alaluku 2.3).

<sup>6</sup> Kansallinen Lukutaitostrategia 2030 pyrkii tukemaan monilukutaidon tasoa Suomessa. [lukuliike.fi/kansallinen-lukutaito-ohjelma/](https://lukuliike.fi/kansallinen-lukutaito-ohjelma/) [viitattu 12.7.2023]. Lukuklaani-kampanjassa vuosina 2017–2019 lahjoitettiin kouluille kirjallisuutta ja koulujen lukemista kartoitettiin laajoilla kyselyillä opettajille (Aaltonen 2021). Lukemisen puolesta tekee töitä myös Lukukeskus ([lukukeskus.fi](https://lukukeskus.fi)) monenlaisin hankkein, toimin ja tapahtumin. Lasten ja nuorten säätiön lukemista tukeva Read Hour -kampanja on niin ikään kasvanut ja kansainvälistynyt. [http://www.nuori.fi/2022/12/12/read-hour-juhli-lukemista-suomessa-ja-ulkomailla/](https://www.nuori.fi/2022/12/12/read-hour-juhli-lukemista-suomessa-ja-ulkomailla/) [viitattu 23.3.23].

<sup>7</sup> Omakohtaisen kiinnostuksen ja motivaation merkityksen korostaminen näkyy myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa, mitä kohtaan on esitetty kritiikkiä (Lakka & Pietilä 2023).

merkityksellisydestä. Lukumotivaatio ja sen myötä muodostuva sitoutuneisuus lukemiseen ovat yhteydessä vankkaan lukutaitoon. (esim. Guthrie & Wigfield 2000, Guthrie ym. 1999; ks. myös Sulkunen ym. 2010.) Lukutaito taas on perusta tasa-arvoiselle toimijuudelle ja osallisuudelle yhteiskunnassa: se ehkäisee syrjäytymistä ja on avain jatko-opintoihin ja työllistymiseen (Leino ym. 2019, 23).

Kouluun ja kasvatukseen liittyvää nuorten lukutaidon ja lukuhaluun tutkimusta aikuisnäkökulmasta<sup>8</sup> toteutettuna on runsaasti. Sääskilahden, Palolan ja Saviniemen (2021) tutkimuksessa monet nuoret myönsivät, että huoli lukutaidosta ja -innosta on aiheellinen, mutta he kritisivat yleistävää huolipuhetta ja poikien leimaamista heikoiksi lukijoiksi. Kirjoittajat kannustavatkin pohtimaan, millä tavalla lukemisesta nuorille puhutaan. He korostavat, että on tärkeää ottaa nuoria aktiivisiksi, omaäänisiksi ja kanta-aottavina toimijoiksi lukemista edistäviin toimiin. Tutkimuksessani tuon uutta tutkimuskentälle monipuolisella tutkimusasetelmalla ja ensimmäisellä kotimaisella väitöskirjalla, jonka keskiössä ovat nuori itse ja hänen mielipiteensä kirjojen lukemisesta juuri vapaa-ajalla sekä lukemisen uudet kirjamuodot. Pyrin kuuntelemaan, mistä nuorten lukuhalu syntyy – tai oikeastaan ei synny. Aineistoni avoimet kysymykset ja haastatteluvastaukset kyselymittareiden lisänä antavat äänen nuorelle eri tavalla kuin pelkät monivalintakysymykset tai laajat haarukoivat lukemisen kartoitustutkimukset.

**Toiseksi tutkimukseni taustalla on näkemys siitä, että lukeminen omaksi ilokseen on paitsi affektiivista myös sosiaalista ja kulttuurista toimintaa**, joka on vuorovaikutuksessa ihmisiin ympärillämme (ks. Gee 2010, Street 1984). Tasa-arvon näkökulmasta kielteisenä tuloksena Suomen tuoreimmissa PISA-mittauksissa voidaan pitää sitä, että oppilaiden taitojen välillä on entistä enemmän vaihtelua ja että sosioekonomisen taustan vaikutus on kasvanut aiemmista mittauskerroista (Leino ym. 2019, 123). Muuttuvassa ja digitalisoituvassa lukemiskulttuurissa on tarpeen tietää yhä enemmän myös lukemisen sosiaalisista merkityksistä (ks. Andersen ym. 2021; Rutherford ym. 2017).

Myös sitoutuneisuuden käsite sisältää sosiaalisen ulottuvuuden: sitoutunut lukija jakaa lukemiseen liittyviä kokemuksia, ja sitoutuneisuus rakentuu yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön ja lukemisen yhteisöihin (Cremin ym. 2014; Guthrie & Wigfield 2000). Siksi on tarkasteltava juuri lukemisen näkökulmasta nuoren

---

<sup>8</sup> Yksi harvoista poikkeuksista on Ytimessä-hankkeen aineistoon pohjautuva artikkeli (Lähteelä ym. 2019), jossa tarkastellaan lukuharrastusta nimenomaan siten, kuinka lapset ja nuoret sen itse kokevat.

vuorovaikutussuhteita esimerkiksi kavereihin ja vanhempiin: miten ne vaikuttavat lukumotivaatioon ja siten lukemistottumuksiin (Klauda & Wigfield 2012). Sosiaalitieteistä nouseva käsitys lukemisesta sosiokulttuurisena toimintana korostaakin, että lukemiskäytänteet ovat aina tilannesidonnaisia ja että niihin sosiaalistutaan erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä (Gee 2010; Street 1984; Herkman & Vainikka 2012). Lukemiskäytänteillä viitataan siihen, kuinka paljon, miten ja millaisia tekstejä lukee. Nuoren käsitys lukemisesta on siis yhteydessä hänen sosiaaliseen ympäristöönsä: Miten ”sosiaaliset agentit” kuten kaverit, nuoret vertaisryhmänä, vanhemmat ja opettajat suhtautuvat lukemiseen vapaa-ajan toimintana? (ks. McKenna 1994).

Lukemista tukevat yhteisöt ovat merkityksellisiä kasvussa lukijaidentiteetiltään sitoutuneeksi lukijaksi. Kodin roolista lukemiseen kannustavana yhteisönä tiedetään melko paljon, varsinkin lapsuuden ja lukutaidon kehittymisen kontekstissa (esim. Leino ym. 2023; Torppa ym. 2022). Kun lapsi varttuu nuoreksi, kavereiden ja vertaisryhmien merkitys kasvaa (ks. Wigfield ym. 2006) mutta tarve kodin tukeen ei katoa. On viitteitä siitä, että omaehtoisesti lukevat kokevat sekä vanhempien että kavereiden tukea useammin kuin lukemista karttavat (Merga 2014; ks. myös Clark ym. 2008). Silti lukukokemusten jakamista ja yhdessä lukemista on niin kotimaisessa kuin kansainvälisessä tutkimuksessa tarkasteltu enemmän varhaislapsuuden ja vanhempien tuen kontekstissa.

Kansainvälisessä tutkimuksessa on kuitenkin selvinnyt, että nuoren oma suhtautuminen lukemiseen on yhteydessä kavereiden ja vertaisryhmien oletettuihin näkemyksiin lukemisesta ja että vertaisryhmät sekä laajemmin nuorten kulttuuri ovat merkityksellisiä nuoren lukemiskäytänteiden ja lukijaidentiteetin muovautumiselle (ks. esim. Merga 2014; Moje ym. 2008; Sellers 2019). Tiedetään, että digitalisaation ja medioitumisen myötä sosiaalisella osallistumisella on yhä suurempi merkitys nuorten vapaa-ajan viettotavoissa (ks. Kaarakainen & Kaarakainen 2018; Saarenmaa 2021). Koska tutkimuksessani haluan selvittää, miksi nuoret lukevat – tai eivät lue – kaunokirjallisuutta, on tärkeää tarkastella, millaisena lukemisen arvostaminen vapaa-ajan toimintana näyttäytyy kavereiden ja vertaisten viitekehyksessä. Tätä ei ole aiemmin kotimaisessa tutkimuksessa käsitelty.

Lukemisen sosiokulttuurisuus johtaa myös sukupuolierojen tarkasteluun. Suomen PISA-tulosten mukaan kielteisesti lukemiseen suhtautuvissa on tilastollisesti enemmän poikia ja pojat lukevat vapaa-ajallaan vähemmän (Leino ym. 2019, 86–89; Torppa ym. 2018). Tuoreimmat kansainväliset PISA-tulokset näyttävät, että kaikissa osallistujamaissa lukutaidon pistemäärät ovat tilastollisesti merkitsevästi korkeampia tytöillä kuin pojilla (Leino ym. 2019, 43;

OECD 2019). Tutkimukset viittaavat, että pojat kokevat vanhempien ja kavereiden rohkaisua lukemiseen harvemmin kuin tytöt, vaikka he lukevat tilastollisesti vähemmän (Merga 2014). Vanhemmista äiti innostaa lukemiseen useammin kuin isä (Clark ym. 2008; Merga & Mat Roni 2018a). Lukemisen tutkimuksessa pojat on monesti nostettu kärkihuolenaiheeksi sekä taitojen että asenteiden suhteen (esim. Brozo ym. 2014), ja lukeminen näyttäytyy stereotyyppisesti nimenomaan feminiinisenä vahvuutena (Millard 1997). Toisaalta on myös tutkimusta, jossa haastetaan sukupuolittuneita näkemyksiä lukuharrastuksesta (Espinoza & Strasser 2020; Retelsdorf ym. 2015; Tainio ym. 2021) ja jonka mukaan poikien negatiivisia asenteita on ylikorostettu ja yleistetty moniulotteisemman näkemyksen kustannuksella (Scholes 2019). Tutkimuksessani selvitän, antaako oma aineistoni perusteita tarkastella sukupuolieroja vapaa-ajan kaunokirjallisuuden lukemisessa.

**Kolmanneksi tutkimukseni kytkeytyy lukukulttuurissa tapahtuneeseen materiaalliseen murrokseen,** joka lisää tarvetta tietää lukemisesta ja lukuhalusta materiaalisena, kehollisena ja tilallisena toimintana. Sovellan väljästi niin kutsuttua sosiomateriaalista käsitystä lukemisesta, jossa lukemista ei nähdä vain yksilön kognitiivisena toimintana vaan yhteydessä paitsi sosiaalisuuteen myös materiaan, kuten aistiviin kehoihin ja esinetodellisuuteen. (Ks. Burnett & Merchant 2018; 2020; Fenwick 2015; ks. myös Hillesund ym. 2022.) Käsityksiin lukemisesta vaikuttaa väistämättä myös ajallinen ja materiaallinen ympäristö, kuten lukemiseen käytettävät välineet. Välineellinen muutos liittyy ennen kaikkea digitalisaatioon, jonka vaikutuksia kirjallisuuteen ja lukemiseen on mahdotonta ohittaa. Tutkimustani taustoittaa digitaalisen ja painetun tekstin eroja eri näkökulmista vertaileva tutkimus, jota on julkaistu lukuisilla eri tieteenaloilla, kuten sosiaalitieteissä, kasvatustieteessä, mediatutkimuksessa, teknologian tutkimuksessa, kognitiotutkimuksessa ja kokeellisessa psykologiassa (Clinton ym. 2; Delgado ym. 2018).

Nuoren lukuhalussa ei ole kyse siitä, etteivätkö nuoret enää lukisi. Päinvastoin nuoret lukevat ja tuottavat tekstejä kenties enemmän kuin koskaan (ks. Mackey 2020). Kaikki lukeminen ei kuitenkaan kehitä yhtäläisesti lukutaitoa – tarvitaan pidempien tekstien, kuten kirjojen, lukemista (Torppa ym. 2020). Lukutaito voi jäädä kapea-alaiseksi, mikäli lyhyet verkkotekstit, pikaviestit ja sosiaalisen median sisällöt leimaavat vapaa-ajan lukemista eikä kirjoon kuulu pitkäjänteistä, laajojen kokonaisuuksien hallintaa ja asiayhteyksien tulkintaa edellyttävää lukemista (ks.

Baron 2015). Tämä ei koske vain nuoria, vaan kyse on laajemmasta ilmiöstä<sup>9</sup>, jossa tekstien välittäjänä on yhä useammin älypuhelin tai muu digitaalinen laite. Sosiaalisen median viestintätapojen valtavirtaistuminen ja viihteellisten sisältöjen etsiminen saattavat painottaa silmäilevää lukutapaa digitaalisilla alustoilla, joilla sisällöt tarjotaan helposti omaksuttavissa tekstiosissa ja enenevässä määrin audiovisuaalisesti. Pitkät tekstit voivat jäädä lukematta, ja keskittynyt syventyminen tuntuu aina vain haasteellisemmalla. (Ks. Mackey 2020.) Näin digitaalista lukemista on pidetty uhkana syventyneelle lukemiselle. (Baron 2015; Baron & Mangen 2021; Wolf 2019). Kyse ei kenties kuitenkaan ole lukualustasta välineenä vaan verkossa painottuvasta monimediaalisesta sisällöstä, jossa pitkäjänteistä syventymistä vaativia tekstejä on vähemmän (ks. Leino 2014; Leino & Nissinen 2012). Siksi ei pidä hätiköidysti tulkita, että digitaalinen alusta itsessään olisi ongelma (ks. Mackey 2020).

Tutkimuksessani jatkan eri lukemisalustoista tehtyä tutkimusta. Tartun siihen, onko pitkämuotoisen kertovan proosan lukeminen nuorten kokemusten valossa erilaista eri kirjamuodoilla ja voiko digitaalinen lukeminen olla osalle nuorista mieleisempää kuin painetun kirjan lukeminen. Digitaalinen alusta nähdään lukutaidossa ja oppimisessa usein haasteena: luetun ymmärtäminen ja siten myös oppiminen on alan metatutkimusten valossa heikompaa ruudulta kuin paperilta (Clinton 2019, Delgado ym. 2018). Empiiristä tutkimusta eri lukemisalustoista on tehty runsaasti oppimisen ja luetun ymmärtämisen kontekstissa (Baron 2020), vähemmän vapaa-ajan lukemisen ja lukuhalun kontekstissa (Singer & Alexander 2017a).

Tulokset ovat paikoin ristiriitaisia. Joissakin tutkimuksissa digitaaliset kirjamuodot nähdään tervetulleena lisänä tai motivaation mahdollisuutena (esim. Kucirkova ym. 2016, Larson 2015; Spjeldnæs & Karlsen 2022). Toiset sen sijaan korostavat painetun kirjan mieleisyyttä taktiilisesti tutuna esineenä ja sen optimaalisuutta luetun ymmärtämiselle ja syventyneelle lukemiselle (esim. Mangen & Kuiken 2014). Teknologinen kehitys on kuitenkin tehnyt digitaalisten kirjojen käytöstä yhä helpompaa ja saavutettavampaa, joten ajankohtaista tutkimusta tarvitaan lisää. Esimerkiksi äänikirjoista, jotka ovat vasta viime vuosina yleistyneet Suomessa, on vielä verrattain niukasti etenkin kotimaista tutkimusta (pl. Lindh & Hiidenmaa 2023).<sup>10</sup> Australialaisessa nuorten lukemisen tutkimuksen meta-analyysissä (Rutherford ym. 2017) näkyy nuorten

---

<sup>9</sup> Toisaalta murros on esimerkiksi Saresman (2013, 239–240) mukaan dramaattisen muutoksen sijasta enemmän jakautumista erilaisiin, päällekkäisiin lukemiskulttuureihin.

<sup>10</sup> Pohjoismaista tutkimusta äänikirjoista on tehnyt esimerkiksi Tattersall Wallin (2021) sekä Spjeldnæs ja Karlsen (2020).

lukemiskäytänteiden yhä selvempi riippuvuus digitaalisista laitteista ja verkkomedioista. Tämä tarkoittaa lisääntyvää ”kerronnallista kilpailua”, jolla viitataan arjen yltäkylläiseen, eri modaliteettien tarjoamaan viihdyketulvaan, jolloin yhä useamman nuoren on helpompi valita olla lukematta (mt., 40). Pidempimuotoisen kirjallisuuden, kuten kaunokirjallisuuden ja erityisesti pitkän proosan, lukeminen digitaalisessa muodossa voisi kenties totuttaa syventyneeseen lukemiseen myös verkkoympäristössä ja tukea moniulotteisempaa digitaalista lukutaitoa. Melko niukasti varsinkin kotimaisessa tutkimuksessa tiedetään, miten juuri nuoret suhtautuvat kirjaan eri artefaktimuodoissaan ja miten uusia kirjamuotoja voisi hyödyntää lukemaan innostamisessa.<sup>11</sup> Esimerkiksi kirjastohistorian dosentti Ilkka Mäkinen näkee tuoreessa lukuhulun historiaa tutkimassa teoksessaan (2023) äänikirjojen valtavirtaistumisen mahdollisuutena lukuhulun uuteen nousuun.

Määritän oman tutkimukseni soveltavaksi kirjallisuuden tutkimukseksi, jossa edellä avatut lukututkimuksen suuntaukset risteävät vuoropuheluna tutkimusongelmien kanssa. Lähdän olettamuksesta, että nimenomaan kaunokirjallisuuden lukeminen on yhä ajankohtaista ja tärkeää ja että on merkityksellistä tutkia, mitä juuri nuoret siitä ajattelevat. Kaunokirjallisuuden erityisyyttä kuvaavat esimerkiksi sen lukemisen yhteydet vahvaan lukutaitoon (Leino ym. 2023; Leino & Nissinen 2018) sekä tulkinnallisuus ja elämyksellisyys, jotka tarjoavat nautinnollisia lukukokemuksia ja voivat myös tukea empatian ja sosiaalisten taitojen kehitystä (Mar ym. 2006; 2009) sekä niin kutsuttua mielen teoriaa (Kidd & Castano 2013). Tuoreessa kotimaisessa artikkelikokoelmassa (Kosonen ym. 2022) kaunokirjallisuutta on käsitelty myös sen mieltä hoitavan ja terapeuttien merkityksen näkökulmasta. Nautinnolliset lukukokemukset yksin ja yhdessä voivat toimia myös mielen lukkojen avaajana (mt.).

Kiinnostavaa lukuhulun tutkimisen näkökulmasta on, että tutkimusten mukaan kokemus kirjallisesta immersioista eli uppoutumisesta kertovan tekstin tarinamaailmaan, on erityisen merkityksellistä sille, että lukeminen tuottaa nautintoa (Kuijpers ym. 2014; Nell 1988; Thissen ym. 2018). Immersiolla on vahva yhteys nimenomaan emotionaaliseen sitoutumiseen, samaistumisen ja eläytymisen kokemuksiin, jotka voivat olla identiteettiään pohtivalle nuorelle tärkeitä lukemisen tavoitteita (Kuijpers ym. 2014; ks. Appleyard 1990). Ongelma on, että yhä harvempi nuori tuntee löytävän nautinnollisten lukukokemusten pariin. Lukuintoa kasvattavaa kokemusta ei kaunokirjallisuutta lukiessa synny, ja

---

<sup>11</sup> PISA-aineiston analyysi kertoo, että suurin osa valitsee edelleen painetun kirjan (Leino ym. 2021). Grünthalin ja Sintosen (2019) WhatsApp-lukukokeilussa taas nuoret pitivät sovelluksella lukemisen helppoudesta.

ajan viettäminen muun mediasisällön äärellä saattaa yksinkertaisesti olla immersiiivisempää. Tutkimuksessani on lopulta kyse siitä, millä keinoin – jos millään – kaunokirjallisuuden lukeminen voisi pysyä nuorten vapaa-ajasta käytävässä kilpailussa mukana.

## 1.2 Tutkimustavoitteet ja -kysymykset

Tutkimukseni lähtökohtana on siis yhtäältä nuorten lukuhalun hiipuminen ja toisaalta lukemisen uudet muodot kirjojen digitaalistuessa. Lukuhalua käytän lähes synonyymisesti englanninkielisen käsitteen *reading for pleasure* (mm. Cremin 2007) kanssa. Viitataan *lukuhalulla* siihen, että lukijalla on into lukea omaehtoisesti ilman ulkoista pakkoa, mikä vaatii lukumotivaatiota. *Lukumotivaatiolla* tarkoitan kokonaisuutta, joka muodostuu kahdesta tekijästä: lukijakäsityksestä ja lukemisen arvostamisesta (Malloy ym. 2017).<sup>12</sup> Oman aineistoni nuoret ovat yläkoulun 8.-luokalaisia eli 14–15-vuotiaita,<sup>13</sup> mutta käyttämässäni tutkimuskirjallisuudessa *nuorilla* (*adolescents, youth*) viitataan vaihdellen keskimäärin noin 13–18-vuotiaisiin.<sup>14</sup> Tutkimukseni tarkastelee paitsi nuorten lukumotivaatiota ja sen yhteyksiä *sosiaalsiin tekijöihin*, kuten perheeseen, kavereihin ja sukupuoleen, myös *kirjamuotoa* kontekstina ja yhtenä suhtautumiseen vaikuttavana aspektina. Keskiössä ovat nuorten lukijoiden käsitykset nimenomaan kaunokirjallisuuden omaehtoisesta lukemisesta sosiaalisessa, materiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä sekä kokemukset eri kirjamuodoista, joissa tiettyä fiktiivistä sisältöä tarjotaan.

Kirjamuotoihin liittyvät käsitteet ovat tarkentuneet tutkimuksen aikajanalla 2018–2023. Ensimmäisessä osatutkimuksessa kirjoitan eri kirjamuodoista lukutapoina. Viime vuosina kirjamuoto on kuitenkin vakiintunut käyttöön, kun tarkoitetaan kirjan eli ”olomuotoja”: painettua kirjaa, e-kirjaa ja äänikirjaa (esim. Kajander 2020). Samoin lukuaikapalvelu käsitteenä ei ollut aiemmin vielä vakiintunut, vaan kutsun palvelua ensimmäisessä osatutkimuksessa (2019) kirjojen suoratoistopalveluksi. Kirjamuodolla tarkoitan siis lukemisen välinettä: e-kirjaa, äänikirjaa tai painettua kirjaa eli kirjaa fyysisenä artefaktina. En tutki muotoa ja materiaa kaunokirjallisuuden keinoista käsin. Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että omakohtaisesti kiinnostava aihe tai sisältö on nuorelle tärkeää (esim. Harju 2018; Launis & Mälikalli 2020).

---

<sup>12</sup> Käsitteiden teoreettisesta taustasta lisää aluvussa 2.3.

<sup>13</sup> Pilottiaineistossa on osallistujia kaikilta yläkoulun luokka-asteilta.

<sup>14</sup> Olen tarvittaessa pyrkinyt raporttoimaan ikäjakaman tutkimusten esittelyn yhteydessä.

Kiinnostavakaan aihe ei auta, jos kirjaa ei halua edes avata. Artefaktiin liittyvät tekijät ovat osa lukemisen monimuotoista prosessia ja voivat vaikuttaa lukumotivaatioon (ks. Kaakinen ym. 2018; myös Kajander 2020). Nuorten kokemukset eri kirjamuodoista voivat ilmentää niihin liittyviä tuntemuksia sekä eri kirjamuotojen potentiaalia vaikuttaa odotusarvoon siitä, millaista lukeminen on. Kuten luvussa 1.1 olen esittänyt, teoreettisena taustana tutkimukselleni on ymmärrys siitä, että vapaa-ajan lukemiseen vaikuttavat ennen kaikkea affektiiviset tekijät, kuten lukumotivaatio sekä lukemiseen liittyvät tunteet ja uskomukset. Nämä taas syntyvät yhteydessä sosiaaliseen ja materiaaliseen kontekstiin.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- A. Millainen on nuorten lukumotivaatio? (OT 1, OT 2, OT 3)<sup>15</sup>
- B. Miksi nuori ei lue kirjoja? (OT 1, OT 3, OT 4)
- C. Millaisena sosiaalisena toimintana lukeminen näyttäytyy nuorille? (OT 3)
- D. Onko sukupuolten välillä tilastollisesti merkitseviä eroja aineistossa? (OT 2, OT 3)
- E. Ovatko kokemukset lukemisesta eri kirjamuodoilla erilaisia tarinamaailmaan uppoutumisen tai materiaalisuuden suhteen? (OT 1, OT 2, OT 4)
- F. Minkälaisia edellytyksiä digitaalisilla kirjamuodoilla on edistää lukuhalun kasvua? (OT 1, OT 2, OT 4)

Lukemisen tutkimus digitaalistuvissa tekstiympäristöissä on murroksessa, jossa koko tutkimuskentälle yhteisiä metodologisia linjauksia tai käsitteistöä ei edes ole, vaikka joitakin yrityksiä tähän suuntaan on tehty (esim. Mangan & van der Weel 2016). Lukemisen tutkimus koostuukin useista risteävistä tutkimusnäkökulmista läpi tieteenalojen, ja yhteistä on nimenomaan teorioiden, käsitteiden ja metodien moninaisuus. Siksi tutkimukseni yksi tavoite on käydä keskustelua eri teorioiden risteymistä. Esimerkiksi Andersen, Kjerkegaard & Stougaard Pedersen (2021) painottavat, että lukemista on digitalisoitumisen myötä yhä tärkeämpää tarkastella monen eri tutkimussuunnan vuoropuheluna. Tutkimuskysymysteni käsittelyn pohjalta rakennan mallin, joka kuvaa lukuhalua edistävän lukukokemuksen syntyä ja sen edellytyksiä. Mallinnus voi osaltaan ohjata jatkotutkimusta ja auttaa ymmärtämään nuoren lukumotivaation rakentumista sosiomateriaalisessa ympäristössä. Siten se voi olla osa uusien teorioiden syntyprosessia.

---

<sup>15</sup> OT (osatutkimus) ja numero osoittavat, missä osatutkimuksessa haen tutkimuskysymykseen vastauksia.

Tutkimukseni tavoite on ennen kaikkea episteemisen uuden tiedon saavuttaminen kuvaamalla nuorten suhtautumista kirjan lukemiseen ja kokemuksia eri kirjamuodoista. Aiheesta saatu tieto on arvokasta itsessään. Se lisää ymmärrystä nuorten näkemyksistä, joita lukutaidon ja -motivaation kentällä on kuultu liian vähän, ja toisaalta uusista digitaalisista kirjamuodoista, joista toistaiseksi on melko niukasti tietoa varsinkin nuorten näkökulmasta. Uudella tiedolla on myös käytännön merkitystä, sillä sitä voidaan hyödyntää esimerkiksi kirjallisuuden opetuksen kehittämisessä, kirjastojen toiminnassa ja nuorten lukumotivaatiotyössä. Tutkimuksellani on myös emansipatorinen tavoite: pyrin omilla tutkimustuloksillani osaltaan edistämään kaunokirjallisuuden lukemista ja sitä kautta vähentämään lukutaidon polarisoitumista, jolla on myös yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Aikaisempaan, erityisesti kotimaiseen, lukumotivaation ja lukuhalun tutkimukseen verrattuna tutkimuksessani uutta on nuorten lukemisen tutkiminen sosiaalisena käytänteenä, heidän oman äänensä kuunteleminen sekä uusien kirjamuotojen ominaisuudet ja mahdollisuudet nuorten lukukokemuksissa.



## 2 Teoreettinen viitekehys

### 2.1 Nuorten lukeminen Suomessa

Opetus- ja kulttuuriministeriön Sivistyskatsauksen 2023 mukaan viime vuosikymmenet 1990-luvulta alkaen eivät ole olleet lukemisen ja kirjallisen sivistyksen nousukautta: oppimistulokset ovat kääntyneet laskusuuntaan, ja kirjastolaitoksen tavoitavuus heikentynyt. Sosioekonomisiin taustatekijöihin liittyvät erot oppimistuloksissa ovat kasvaneet. Kansainvälisesti tarkasteltuna erot sukupuoliryhmien välillä osoittavat niin ikään huolestuttava kehityskulkua. (OKM 2023.)

Suomen lukutaitotulosten huippu oli vuoden 2000 PISA-mittaus, jolloin Suomi oli lukutaidon vertailussa OECD-maiden korkeimmalla tasolla (Linnakylä & Sulkunen 2002). 2000-luvun alusta voidaankin puhua yhtenä lukemisen kultakautena, jolloin kirjoja sekä myytiin että lainattiin ennätysmääriä (Mäkinen 2023). Vuoden 2018 PISA-tutkimus näyttää, että osaaminen on laskenut merkittävästi kaikilla kolmella PISA-mittauksen lukemisen osa-alueilla: tiedonhaussa, luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa sekä luetun pohdinnassa ja arvioinnissa (Leino ym. 2019).

Vaikka Suomessa nuorten lukutaito on edelleen erinomainen tasolla, laskeva trendi on ilmeinen.<sup>16</sup> PISA-tulosten mukaan jopa 14 prosenttia suomalaisnuorista jää alle sen lukutaitotason, jonka ajatellaan olevan välttämätön yhteiskunnassa toimimiselle (mt. 125). Verrattuna vuosiin 2000 ja 2009 heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt, lukemisen harrastaminen omaksi ilokseen vähentynyt ja kiinnostus lukemiseen laskenut. Suomessa negatiivinen muutos asenteissa on Saksan ja Ruotsin ohella OECD-maiden suurin. (Mt. 20, 86–87.) Tämä on huolestuttavaa, sillä lukutaitotuloksia tilastollisesti selittävä taustatekijä peruskoulussa on kiinnostus lukemiseen (Leino ym. 2021; Leino ym. 2023; Leino & Nissinen 2018; Sulkunen ym. 2010). Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tuorein arviointitulos on linjassa PISA-tulosten kanssa.

---

<sup>16</sup> PIRLS-tuloksista ks. Leino ym. (2023).

Kirjojen lukemisen määrä selitti myös osaamistason vaihtelua (13 %). (Kauppinen & Marjanen 2020.)

Kiinnostavaa on, että yhdeksi heikkeneviä lukutaitotuloksia selittäväksi tekijäksi tarjottu teknologian vaikutus kulttuuriin, viestintään ja siten myös lukemiseen ei näytäkään niin suoraviivaiselta: eri maiden välillä on oppimistulosten muutoksissa vaihtelua, joka ei näytä liittyvän teknologian käyttämiseen viestinnässä (OKM 2023). Toisaalta kuitenkin Torpan ja kollegoiden (2020) pitkittäistutkimus, jossa seurattiin lasten lukemisen määrää ja lukutaitoa ensimmäiseltä luokalta yhdeksännelle asti, osoitti digitaalisella lukemisella olevan negatiivinen yhteys lukutaitoon. Tätä tutkijat perustelevat esimerkiksi sillä, että lyhyiden verkkotekstien lukeminen saattaa viedä vapaa-aikaa kirjojen lukemiselta. Myös Suomen PISA-tuloksista on havaittu, että vain verkkotekstejä (eikä esimerkiksi kaunokirjallisuutta ja lehtiä) lukevilla on keskimääräistä heikompi lukutaito. Mikä tahansa lukeminen on kuitenkin lukutaidon kannalta parempi kuin se, että ei lue lainkaan. (Siren ym. 2018; ks. myös PIRLS-tuloksista Leino ym. 2023.)

Lukutaitotulosten laskun myötä on yhä enemmän alettu tarkastella lukumotivaation ja sitoutuneisuuden merkitystä lukutaidolle. Kotimaisessa lukemisen tutkimuksessa motivaation ja sitoutuneisuuden tutkimus kytkeytyy ennen kaikkea PISA-tutkimuksista tehtyihin monipuolisiin analyyseihin, joissa sitoutuneisuuden määritelmä koostuu kiinnostuksesta lukemiseen, lukemisen määrästä ja lukemisen monipuolisuudesta. Merkittävää on, että vuodesta 2009 sitoutuneisuus on taustatekijän sijasta sisällytetty suoraan lukutaidon määritelmään. (Leino ym. 2019, 12; Sulkunen ym. 2010.) Kielelliset lukemisasenteet olivat Leinon ja Nissisen analyyseissä (2018) suurin lukutaitotuloksia selittävä muuttuja, jopa lukemisen harrastamista kuvaavia muuttujia vahvempi. Leino ja Nissinen painottavat, että haluttomat lukijat ovat merkittävä lukutaitotuloksia heikentävä ryhmä ja että lukemisen vältteleminen ei suinkaan (aina) johdu lukutaidon heikkouksista vaan nimenomaan motivaatiotekijöistä.

Suomessa nuorten lukuhulun ja lukemiskäytänteiden tutkimuksen uranuurtajana voidaan pitää Arvo Lehtovaaran ja Pirkko Saarisen tutkimussarjaa 1960-luvulta 2000-luvulle saakka (tuoreemmissa tutkimuksissa Saarinen ja Korkiakangas). Siinä lukemista tarkasteltiin nimenomaan omaehtoisena toimintana ja tutkimuksen kohteena olivat mitkä tahansa nuorta kiinnostavat lukumateriaalit. Läpi neljän vuosikymmenen tytöt ovat poikia innokkaampia kirjojen lukijoita ja poikia kiinnostavat enemmän lehdet ja sarjakuvat. Suurin muutos näkyy 14–15-vuotiaiden lukemisen harrastamisen vähenemisenä, sukupuolten välisten erojen

kasvuna sekä 2000-luvulta eteenpäin tietotekniikan käytön lisääntymisenä. Kirjojen lukeminen ei enää 2000-luvulle tultaessa kuulu poikien viiden suosituimman harrastuksen joukkoon.<sup>17</sup> Toisaalta tietokone on tuonut nuorille uuden kanavan lukemiseen ja elämysten hakemiseen. (Saarinen & Korkiakangas 2009.)

Sulkunen ja Nissinen (2014) selvittivät suomalaisten nuorten lukijaprofiileja vuoden 2009 PISA-aineistosta lukemiseen sitoutuneisuuden näkökulmasta. Tyttöjen ja poikien sijoittumisessa eri profiileihin oli isoja eroja. Tytöistä suurin osa kuului kaunokirjallisuutta lukeviin ryhmiin, joissa myös lukemisasenteet olivat myönteiset. Havainnot näyttävät samansuuntaisilta kuin Saarisen ja Korkiakankaan (2009) edellisten vuosikymmenten koonnissa, sillä pojista suurin osa kuului kaunokirjallisuutta kaihtavien mutta muuten monipuolisten lukijoiden ja sarjakuvia lukevien ryhmiin, joissa lukemisasenne oli silti enemmän kielteinen ja omaehtoinen vapaa-ajan lukeminen keskimääräistä vähäisempää. Parhaat tulokset sekä lukutaidossa että matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa saivat kaunokirjallisuuden lukijat, joiden asenne lukemiseen oli myönteinen ja jotka myös käyttivät lukemiseen aikaa omaehtoisesti.<sup>18</sup> (Mt.)

Vaikka kotimaisessa tutkimuksessa on viime vuosikymmenen aikana herätty tutkimaan nimenomaan lukuhaltuutta, nuorten lukemiskäytänteitä ei ole tarkasteltu vain akateemisesti. Lukuhaltuuden kotimaisia vaihteita käsittelevässä artikkelissaan Ilkka Mäkinen (2018, 16) toteaa: ”Opettajat, kirjastonhoitajat ja kirjavinkkarit ovat kautta maailman jo vuosikymmeniä spontaanisti tehneet sitä työtä, joka nyt on noussut yleiseen tietoisuuteen lukemisen kriisin takia.” Akateemisen tutkimuksen lisäksi nuorten lukemista onkin käytettävissä monenlaista populaarimpaa tietoa. Nuorten lukemista on selvittänyt ainakin Nuorisobarometri, Lasten ja nuorten säätio sekä Tilastokeskuksen Vapaa-aikatutkimus (SVT 2017). Lasten ja nuorten säätion vuosina 2019–2020 toteuttamaan kyselyyn vastasi 1 581 yläkouluikäistä nuorta. Tulosten mukaan vain viidesosa lukee usein ja lukemisen ajatellaan olevan enemmän tylsää kuin hauskaa. Vain yksi neljästä pitää lukemista arvostaa lukemista ”siistinä”, tavoiteltavana toimintana. Kolmanneksen mielestä se on hyvää ajanvietettä. Lukemisen hyödyt tunnistaa kuitenkin noin puolet, ja kolme viidestä saattaisi

---

<sup>17</sup> Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen mittauksessa poikien heikompi äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen näkyy jopa keskimäärin yhden arvosanan suuruisena verrattuna tyttöihin (Kauppinen & Marjanen 2020).

<sup>18</sup> Vaikka vapaa-ajan omaehtoisen lukemisen määrä ja myönteinen suhtautuminen lukemiseen ovat tutkimusten mukaan yhteydessä lukutaidon tasoon, ei ole syytä vetää kausaalisuhdetta muuttujien välille, kuten Sulkunen ja Nissinen (2014) toteavat. On myös näyttöä siitä, että lukutaito ennustaa omaehtoista lukemista eikä vain päinvastoin (Bergen ym. 2021; Torppa ym. 2021).

lukea enemmän, jos olisi enemmän kiinnostavaa luettavaa.<sup>19</sup> Tulokset jättävät epäselväksi, mitä nuoret lukemisella tarkalleen ottaen tarkoittavat eli miten kysymykset oli muotoiltu.

Tilastokeskuksen (SVT 2017) Vapaa-aikatutkimuksessa selvisi, että aktiivisten lukijoiden määrä (23 %) on lähes kaksi kolmannesta vähemmän kuin 1980-luvun lopulla (61 %). Aktiivisimpia lukijoita ovat 10–14-vuotiaat, ja vähiten innokkaita lukijoita on 15–24-vuotiaiden miesten joukossa. (Hanifi 2021.) Vuoden 2020 Nuorisobarometrissä selvisi, että lukuinto heikkeneekin juuri 15-vuotiailla (Salasuo ym. 2021). Tilastokeskuksen tutkimuksessa (SVT 2017) tytöt olivat innokkaampia lukijoita kuin pojat ja 15–19-vuotiaat pojat lukivat kirjoja vähemmän verrattuna aiempiin selvityksiin (Hanifi 2021),<sup>20</sup> mikä on PISA-tutkimusten kanssa samansuuntainen tulos: pojista jopa kaksi kolmesta lukee vain, jos on pakko. Aktiivilukijat muistivat passiivisia lukijoita useammin vanhemman lukuharrastuksen, ja äiti mainittiin vastauksissa useammin kuin isä (SVT 2017).

Mediamailman digitaalinen murros näkyy: samalla kun kirjojen lukeminen omaksi iloksi on vähentynyt, erilaisten verkkotekstien ja muun mediasisällön käyttö on kasvanut (ks. Hanifi 2021; Leino ym. 2019; Saarenmaa 2021). Laajemmat Tilastokeskuksen kansalliset kartoitukset tehdään kuitenkin verrattain harvoin, ja viimeisin on vuodelta 2017. Viestintäteknologia kehittyi nopeasti. Nuorisotutkimusverkoston vuoden 2021 Harrastamisen äärellä -raportti (Salasuo ym. 2021) kertoo, että jo viiden vuoden syklillä 2015–2020 nuorten suhteessa mediaan ilmeni isoja eroja. Yleisesti verkkomedian merkitys on kasvanut, ja 79 prosentille nuorista sen tärkein merkitys on nimenomaan ystävyssuhteiden ylläpito. Mediakäytänteet ovat yhä sosiaalisempia ja vuorovaikutteisempia (Karakainen & Karakainen 2018), ja jo vuonna 2017 jokaisella 10–24-vuotiaalla oli käytössään jokin sosiaalisen median kanava tai pikaviestipalvelu (SVT 2017). Median välityksellä haetaan kokemuksia, etsitään tietoa, ilmaistaan itseä, viihdytään ja ennen kaikkea ollaan yhteydessä muihin (Karakainen & Karakainen 2018).

Vapaa-aikatutkimuksen mukaan vuonna 2017 nuoret lukivat ikäryhmistä aktiivisimmin kirjoja myös verkossa; silti vain joka neljäs vastasi lukeneensa digitaalista kirjaa (SVT 2017). Niin ikään Lasten ja nuorten säätiön kyselyssä edelleen mieleisin formaatti lukemiselle oli painettu teksti. Todennäköisesti

---

<sup>19</sup> <http://www.nuori.fi/2020/08/19/kysely-nuoret-lukevat/> [viitattu 13.7.2023]

<sup>20</sup> Nuorisobarometrin tuloksissa ei näy sukupuolieroja lukemisen määrässä vapaa-ajalla (Salasuo ym. 2021).

vastaajat ovat ottaneet tässä kantaa nimenomaan pidempien tekstien lukemiseen, sillä nuoret suosivat pikaviestimiä ja muuta lyhytmuotoista tekstuaalista viestintää verkossa (Saarenmaa 2021). Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa suurin osa 15-vuotiaista nuorista valitsee nimenomaan kirjan lukemisen formaatiksi edelleen painetun kirjan, vaikka muuten verkkolukeminen on suosittua (Leino ym. 2021). Edelliset aineistot kertovat kuitenkin tilanteesta parin vuoden takaa. Uusimman Suomi lukee 2023 -tutkimuksen mukaan äänikirjapalveluiden tilaajien määrä on kahden vuoden mittausvälin aikana kasvanut 17 prosenttia, vaikka painettu kirja on edelleen suosituin. Näyttää siltä, että erityisesti nuoret aikuiset ovat ottaneet lukuaikapalvelut aktiiviseen käyttöön. (Kirjakauppaliitto 2023.) Kirjastoissa digitaalisten kirjamuotojen lainausmäärät ovat kasvaneet merkittävästi: vuoden 2018 e-aineistoja lainattiin vajaat 800 000 kertaa, kun vuonna 2022 määrä oli miltei tuplaantunut (Suomen yleisten kirjastojen tilastot).<sup>21</sup>

Kaikissa kirjamuodoissa Suomessa luetaan eniten kaunokirjallisuutta (Kirjakauppaliitto 2023). Näyttää siltä, että myös nuoret kirjojen lukijat valitsevat juuri kaunokirjallisuuden. Sulkusen ja Nissisen (2014) lukijaprofilissa aktiivisimmin vapaa-ajallaan lukevat valitsevat muiden lukijaryhmien keskiarvoa useammin kaunokirjallisuuden. Aineiston keräysajankohdasta on kuitenkin vierähtänyt jo yli vuosikymmen, eivätkä tulokset sellaisenaan ole verrattavissa nykyhetkeen. Launisen ja Mälikallin (2020) tuoreempi tutkimus 15–19-vuotiaiden kirjaston lainausdatasta viittaa siihen, että ainakin kirjastosta luettavansa etsivät nuoret lainaavat eniten juuri kaunokirjallisuutta, erityisesti romaaneja. Lainatuimmissa kirjoissa painottuu nuorten kokemusmaailmaan nivoutuva uusi angloamerikkalainen käännöskirjallisuus. Toisena lainatuimpana genrenä on jännitys. Myös fantasia on suosittua. (Mt.; ks. myös Harju 2018; SVT 2017.) Lukuklaani-tutkimuksessa opettajien vastausten mukaan yläkoululaisia innostavat genreinä nuortenromaanit, fantasia ja scifi sekä kauhu, jännitys ja dekkarit. Myös elämäkerrat mainittiin. (Aaltonen 2020.) Elokuvien ja sarjojen innoittamat suosikkikirjat sekä sarjakirjojen suosio ovat yksi ajan ilmiö niin nuorten kuin lasten lukumaisemassa (Launis & Mälikalli 2020; Tainio ym. 2019).

## 2.2 Lukutaidon ja lukemisen määritelmistä

Lukeminen on tapa ymmärtää maailmaa, viihtyä, oppia uutta, soveltaa jo opittua, osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan, vaikuttaa ja vaikuttua. Lukeminen on käsitteenä niin laaja, että sitä on mahdotonta määritellä tyhjentävästi. On ensin

---

<sup>21</sup> <https://tilastot.kirjastot.fi/> [viitattu 14.7.2023]

mietittävä, millaisesta lukemisesta puhutaan: mitä merkitysjärjestelmää luetaan, millä laitteella tai alustalla luetaan, missä ympäristössä luetaan, mitä tarkoitusta varten luetaan ja kuka lukee. (Hiidenmaa 2018.) Lukemisesta ei voi myöskään puhua ilman, että otetaan kantaa myös siihen, mitä se vaatii: lukutaitoa.

Taival lukutaitoon alkaa *teknisen lukutaidon* eli dekodauksen taidon saavuttamisesta, johon pyritään koulussa 1. –2. luokka-asteella (POPS 2014). Sillä tarkoitetaan vaihetta, jossa lapsi oppii kirjain- ja äännevaihtelun vastaavuudet ja pystyy muodostamaan kirjaimista sanoja ensin ääneen lukien ja myöhemmin mielensisäisesti. Kun lapsi pystyy lukemaan äännettömästi, tekninen lukutaito eli peruslukutaito on jo sujuva. Dekoodaus on kuitenkin vasta alku monipuoliselle ja vahvalle lukutaidolle, eikä sujuvakaan peruslukutaito vielä tarkoita, että ymmärtäisi ja osaisi tulkita ja arvioida lukemaansa. *Ymmärtävällä lukutaidolla* tarkoitetaan mekaanisen toistamisen lisäksi sitä, että pystyy sisäistämään lukemisensa. Ymmärtämisen myötä pyrkimys on oppia erittelemään lukemaansa eli tekemään havaintoja luettavasta siten, että osaa esimerkiksi pohtia tekstin erilaisia osa-alueita. Ymmärtävä lukija oppii löytämään kertomuksesta henkilögallerian ja henkilöhahmojen väliset suhteet ja tunnistaa, millainen on tarinan juoni. Hän osaa pohtia ja myös osoittaa, mitkä tekijät vaikkapa tietotekstissä ovat pääasioita sivupolkujen rinnalla. (Grünthal 2020.)

Kun saavuttaa *tulkitsevan lukutaidon*, osaa löytää merkityksiä sanojen kirjaimellisen tason takaa. Esimerkiksi tarinaa lukiessa pystyy tulkitsemaan, millainen kuva eri henkilöistä muodostuu heidän toimintansa perusteella tai millaista sanomaa tarina kantaa konkreettisten tapahtumiensa kautta. *Arvioiva lukutaito* taas tarkoittaa, että osaa pohtia tekstejä niiden kontekstien kuten julkaisu-ympäristön mukaan, arvioida tekstien luotettavuutta sekä suhteuttaa lukemaansa muuhun ympäröivään tietoon. Ihanteena on, että lapsi oppii peruslukutaitoon pohjalta lukutaidon, jossa sekä ymmärtävä ja erittelevä että tulkitseva ja arvioiva lukutaito toimivat yhdessä lukemisen kontekstin ja lukumateriaalin vaatimalla tavalla. (Grünthal 2020.)

Teknologian kehittyminen ja lukemisen siirtyminen yhä enemmän digitaalisiin ympäristöihin on pakottanut laajentamaan lukutaidon käsitettä. Luettavat materiaalit ja merkkijärjestelmät ovat yhä moninaisempia. Ne sisältävät visuaalista ja audiovisuaalista informaatiota ja esimerkiksi hyperlinkkejä verkko-ympäristöihin. (Kupiainen & Sintonen 2009, Leu ym. 2004.) 2000-luvulla alettiin tutkimuksessa puhua uusista lukutaidoista (*new literacies*, Leu ym. 2004; New London Group 1996). Se pyrkii käsitteenä kattamaan lukemisen moninaisuuden internetin ja digitaalisen median ajalla, kun lukemisen tavat ja

käytänteet muuttuvat. Monikkomuoto kertoo siitä, että lukutaito sisältää yhden taidon sijasta monta taitoa (Leu ym. 2004).

Suomessa näkemys uusista lukutaidoista kiinnittyy *monilukutaidon* käsitteeseen, joka ohjaa myös opetussuunnitelmaa (POPS 2014, 22) ja Opetushallituksen kansallista Lukutaitostrategiaa 2030.<sup>22</sup> Monilukutaito käsittää kaikenlaiset luku- ja tekstitaidot, kuten media- ja kuvanlukutaidon, ja ottaa huomioon lukemisen erilaiset kontekstit ja tavoitteet verkostoituneissa yhteisöissä. Myös kirjoitustaito ja tekstien tuottaminen ovat osa lukutaidon määritelmää. (POPS 2014; Kupiainen 2017.) Monilukutaito ei ole vain tietyn vaaditun taitotason omaksumista vaan prosessi, joka jatkuu ja muokkautuu ajassa sekä suhteessa yhteisöihin koko yksilön elämän ajan (OKM 2023; Hiidenmaa 2018). Monilukutaidon määritelmässä korostuu lukemisen ei vain tekstien vaan myös kontekstien moninaisuus: lukeminen on aina yhteydessä erilaisiin konteksteihin, kuten lukemisen tilanteisiin ja tavoitteisiin sekä sosiaaliseen, materiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön (Kupiainen 2017; Leu ym. 2013). Omassa tutkimuksessani merkityksellisiä lukutaidon ulottuvuuksia ovat digitaalinen lukutaito ja funktionaalinen lukutaito.

Digitalisaation myötä lukemisen kontekstina toimivat myös verkkoympäristöt tietoteknisillä laitteilla, kuten tutkimuksessani e- ja äänikirja älylaitteilla. Digitaalisten kirjamuotojen käyttäminen vaatii kykyä käyttää tietoteknisiä laitteita ja ymmärtää niiden toimintaperiaatteet. Myös älypuhelimien käyttöön pitää harjaantua. Digitaalista kirjaa lukiessa vaaditaan paitsi itse laitteen käytön tuntemusta myös *digitaalista lukutaitoa*, jolla tarkoitetaan kykyä lukea, ymmärtää ja tulkita digitaalisia tekstejä, joissa on vaikkapa hyperlinkkejä ja multimodaalisuutta (Grünthal 2020, 173). Vaikka tutkimuksessani e-kirja ei sisältänytkään itsessään muuta kuin luettavan tekstin, ei siis kuvia, videoita, ääntä tai hyperlinkkejä, sitä käytettiin kuitenkin digitaalisella laitteella, josta kaiken digitaalisen sisällön keskeltä tulee paikantaa haluttu lukuaineisto. Lukijan tulisi tällöin tietoisesti ohjata huomiotaan. Äänikirjan kuuntelu vaatii paitsi älylaitteen käyttöä, myös muun modaliteetin kuin luettavan tekstin sisäistämistä.

*Funktionaalinen lukutaito* edellyttää, että lukija osaa valita tarkoituksenmukaisesti eri tilanteisiin ja teksteihin sopivat lukutavat. Esimerkiksi kaunokirjallisuuden lukemiseen tulee harjaantua ja ymmärtää, että sisältöjä tulee tulkita, eikä tekstiä näin ollen voi lukea kuten tietokirjallisuutta tai uutista. Taito

---

<sup>22</sup> <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030> [viitattu 14.7.2023]

tarkoittaa siis erilaisten tekstilajien tunnistamista niiden käyttöympäristöissä sekä tarkoituksenmukaisten lukustrategioiden valitsemista tilanteeseen. Esimerkiksi oppikirjan sisältöjen opiskeluun koetta varten tarvitaan ainakin toistavia, tietoa hakevia ja tiivistäviä lukustrategioita, mutta kaunokirjallisuuden lukemisessa aktivoituvat parhaassa tapauksessa ensisijaisesti uppoutuvat ja reflektioivat strategiat. (Grüntahl 2020.)

Omassa tutkimuksessani lukemisen kontekstina on nimenomaan kaunokirjallisuuden lukeminen omaehtoisesti ja vapaa-ajalla. Monilukutaidolle pitkien tekstien lukeminen on merkittävää. Pitkäkestoinen ja tarinan hallintaa vaativa kaunokirjallisuuden lukeminen kehittää niin kutsuttua *syvälukutaitoa*, jossa syvemmät merkitysyhteydet, tulkinnat, erittelytaidot ja luetun arviointi korostuvat (ks. Wolf 2019; Wolf & Barzillai). PISA-tulosten mukaan nimenomaan luetun ymmärtämisen ja tulkinnan osaamisalue sekä arvioinnin ja pohdinnan osaamisalue ovat suomalaisnuorilla merkitsevästi heikentyneet (Leino ym. 2019; ks. myös Kauppinen & Marjanen 2020). Lukemisen materiaaleista juuri kaunokirjallisuuden lukemisella on havaittu olevan merkittävin yhteys lukutaitoon. (Leino ym. 2019, 90; Leino ym. 2023; Sulkunen & Nissinen 2014; ks. myös Guthrie ym. 2007).

Kaunokirjallisuuden lukeminen on kuitenkin paljon muutakin kuin vahvan lukutaidon rakennusmateriaali. Opetussuunnitelmassa (OPS 2014) mainittu elämyksellisen ja tulkitsevan lukemisen tarpeellisuus nivoutuu kaunokirjallisuuden erityisyyteen. Syventyvä lukutapa (Zwaan 1993; Wolf & Barzillai 2009) ja uppoutumisen kokemus voivat temmata lukijan fiktiiviseen todellisuuteen: kuvittelemaan tekstuaalisin keinoin luodun tarinamaailman ja eläytymään henkilöhahmojen tunteisiin jopa niin, että aika pysähtyy ja arkinen todellisuus katoaa (Kuijpers ym. 2014; Nell, 1988; Thissen ym. 2018). Tämän kokemuksen saavuttamiseen vaaditaan kuitenkin erityisesti kaunokirjallisuuden lukijana kehittymistä (ks. Grünthl 2020), joka tapahtuu vaiheittain (Appleyard 1990). Aloitteleva lukija ymmärtää vasta hiljalleen toistojen avulla, että kaunokirjallisuutta ei lueta kuin tietotekstiä, sillä kyse on kuvitteellisesta maailmasta, jossa tapahtumien aukot ja kuvallisuus antavat tilaa tulkinnoille. Harjaantunut, pragmaattinen lukija pystyy paitsi analysoimaan ja tulkitsemaan lukemaansa sekä reflektomaan sitä omiin kokemuksiinsa, myös vaihtamaan lukemisen orientaatiota vaikkapa kognitiivisesti vaativista, esteettisesti etäännyttävistä kaunokirjallisista teksteistä huolettomaan huvilukemiseen. (Mt.) Kaunokirjallisuuden lukeminen on silloin monipuolista ja antaa paljon: se tarjoaa mielihyvää ja samaistumisen kohteita, koukuttaa, itkettää ja naurattaa, vie pakoon arjesta, avaa uusia maailmoja. Syitä lukemiselle on yhtä monta kuin lukijoitakin (Felski 2008; Juopperi 2018).

Lukutaidon eri osa-alueita ja eri lukutaitoja yhdistävänä käsitteenä pidetään siis nykyisin monilukutaitoa, joka yhdistyy myös tutkimukseni teoreettiseen taustaan. Kun tutkimuksessani haluan selvittää nuorten omaehtoista kaunokirjallisuuden lukemista vapaa-ajalla ja lukemista eri kirjamuodoilla, kolme näkökulmaa lukemiseen aktivoituvat: lukeminen affektiivisena, sosiaalisena ja materiaalisena kokemuksena. Kaikki nämä liittyvät monilukutaitoon. Ensinnäkin oppimista ja tiedon kartuttamista tavoitteleva lukeminen eroaa omaehtoisesta nautintoa ja viihtymistä tavoittelevasta lukemisesta, jossa affektiiviset tekijät korostuvat. Tutkimuksessani keskityn erityisesti jälkimmäiseen, jolloin kiinnostavia ovat motivaatioon, sitoutuneisuuteen ja lukuhaluun liittyvät tekijät (esim. Cremin 2007; Guthrie ym. 2004; Guthrie & Wigfield 2000), jotka ovat kiinteä osa myös lukutaidon moninaisuutta ja kehitystä.

Toiseksi lukeminen on paitsi affektiivista myös sosiaalista toimintaa. Tämän vuosituhannen tutkimuksessa lukemisen määrittelemistä leimaa tekstien moninaistuminen painetusta digitaaliseen ja kielestä muihin merkitysjärjestelmiin, mutta myös niin kutsuttu sosiaalinen käänne: lukeminen käsitetään yhä enemmän verkostoituneena ja tilanteisena toimintana (ks. Herkman & Vainikka 2012; Kupiainen 2017; New London Group 1996). Monilukutaito opitaan vuorovaikutuksessa ja lukemisen yhteisöissä käyttäen ja tuottaen tekstejä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (POPS 2014; ks. Knobel & Lankshear 2007). Kuitenkin esimerkiksi Lukuklaani-tutkimuksessa (Aaltonen 2020) on selvinnyt, että esimerkiksi kouluissa lukeminen ei näyttäydy niin yhteisöllisenä ja jaettavana toimintana kuin monilukutaidon ja opetus suunnitelmien tavoitteiden perusteella olisi tarpeellista.

Kolmanneksi affektiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi lukemisen tutkimuksessa on alettu yhä enemmän tiedostaa lukemisen materiaaliset ja keholliset eli sensomotoriset ulottuvuudet (esim. Andersen ym. 2021; Hillesund ym. 2022). Kuten monilukutaidon käsitekin tunnustaa, lukeminen on yhteydessä ympäröivään kulttuuriin, johon kuuluu myös materiaalsen todellisuuden muuttuminen ja kehitys (Leu ym. 2004). Globaalin digitalisaation myötä kehittyvä digitaalinen teknologia vaikuttaa väistämättä myös lukemisen tapoihin. Sosiomateriaalisesta näkökulmasta lukeminen on myös vuorovaikutusta, johon eivät osallistu vain lukijat ja tekstit vaan myös muu materiaallinen ympäristö, kuten esineet ja kehot (Burnett & Merchant 2020; Fenwick 2015). Muuttuva teknologinen ympäristö, kuten lukemiseen käytettävä yhä moninaisempi laitteisto, tekee vaikeaksi olla ottamatta huomioon kirjojen materiaalisuuden merkityksiä.

Lukeminen on ajassa muokkautuvaa toimintaa. On selvää, että modaliteettien ja merkkijärjestelmien moninaistuesssa ja tutkimuksen myötä ymmärryksen lisääntyessä ei voida enää puhua lukemisesta perinteisessä mielessä. Lukemisen kentän laajeneminen tekee määrittelystä yhä haasteellisempaa, kuten Kupiainen artikkelissaan (2017) pohtii: Mitä tapahtuu, kun lukemisen käsite ikään kuin tyhjenee määritelmistä ja kaatuu omaan moninaisuuteensa? Missä ovat lukemisen rajat? (Mt.) Seuraavissa luvuissa rajaam lukemisen tutkimuksen kenttää ja käsitteistöä oman tutkimukseni kannalta merkityksellisiin konteksteihin, joiden leikkaavana piirteenä on nuorten lukuhalu ja kokonaisteosten, erityisesti kaunokirjallisuuden, lukeminen.

## 2.3 Lukemisen affektiivisuus

Omaehtoisessa, lukuhaluun ohjaamassa vapaa-ajan lukemisessa korostuu lukemisen affektiivisuus: tunnepohjainen päätös lukea. Affektiivisiin tekijöihin kuuluvat muun muassa tunteet, mielentilat ja asenteet sekä sosiokulttuurisesti muotoutuvat arvot ja uskomukset (Ruddel & Unrau 2013), jotka ovat yhteydessä lukemiskäytänteisiin ja lukumotivaatioon. Juuri kaunokirjallisuuden lukemiseen on liitetty affektiiviset, tunteita herättävät lukukokemukset. Kaunokirjallisuuden lukijat haluavat esimerkiksi löytää jännitystä, luoda tunnesiteitä henkilöhahmoihin, kokea ihmissuhdekiemuroita tai nauttia esteettisistä elämyksistä. (Guthrie ym. 2007, 301.) Jotta tällainen tarve syntyy, tarvitaan lukumotivaatiota. Sen voidaan ajatella olevan elinehto nuorten omaehtoiselle lukemiselle ja lukuhaluun ohjaamalle lukemisen harrastamiselle (Harrison ym. 2017; Guthrie & Wigfield 2000).

Sovellam niin sanottuun *odotusarvoteoriaan* (*expectancy-value theory*, Eccles ym. 1983; Wigfield & Eccles 2000) perustuvaa käsitystä lukumotivaatiosta. Odotusarvoteoria on motivaation<sup>23</sup> rakentumista kuvaava struktuuri, jonka mukaan yksilön motivaatio perustuu kahteen tekijään: odotukseen (*expectancy*) ja arvoon (*value*). Odotus määrittää sitä, kuinka hyvin yksilö odottaa suoriutuvansa tietystä toiminnasta. Arvo taas tarkoittaa sitä, kuinka arvokkaana yksilö pitää tiettyä toimintaa. Käsitykseen omasta pystyvyydestä liittyy myös kognitiivisen kompetenssin taso. Tietyn toiminnan arvo kiinnittyy siihen, kuinka kiinnostavana, miellyttävänä, hyödyllisenä tai tärkeänä toiminta nähdään.

---

<sup>23</sup> Teoria on kehitetty erityisesti pedagogiselta pohjalta oppimismotivaation tarkasteluun, mutta sittemmin sitä on hyödynnetty erilaisten motivaatioiden, kuten lukumotivaation, tarkasteluun.

Molemmat osa-alueet vaihtelevat yksilön mieltymyksien ja erilaisten tehtävien mukaan. (Wigfield & Eccles 2000; ks. myös Wigfield 1997.)

Tutkimuksessani käytän mittarina odotusarvoteoriaan pohjaavaa *lukumotivaatioprofilia* (Malloy ym. 2017; Pitcher ym. 2007), jossa motivaatio perustuu kahteen osa-alueeseen: *lukijakäsitykseen* (self-concept as a reader) ja *lukemisen arvostamiseen* (value for reading).<sup>24</sup> Lukijakäsityksellä tarkoitetaan sitä, millaisena lukijana näkee itsensä muun muassa suhteessa taitoihin ja lukemisen vaivattomuuteen. Käsitys omista taidoista on keskeinen tekijä lukumotivaatiossa: lukemiseen on hankala motivoitua, mikäli se sujuu hitaasti takellessa (Becker ym. 2010). Lukemisen arvostamisen osa-alue kuvaa, millaisena lukija näkee kirjallisuuden lukemisen merkityksen yleisesti sekä sen arvon aktiviteettina. Arvostaminen tarkoittaa ennen kaikkea syitä käyttää aikaa tiettyyn toimintaan: mitä lukeminen tarjoaa ja onko se ajankäytön arvoista. (Malloy ym. 2017.)

Lukumotivaatio teoreettisesti tarkasteltuna kertoo yksilön suhtautumisesta lukemiseen tunteina ja ajatuksina, mutta sitoutuneisuus sen sijaan on myös toimintaa (Harrison ym. 2017; Gambrell 2011). Guthrien ja Wigfieldin (2000) *lukemiseen sitoutuneisuuden mallin* (*reading engagement model*; ks. myös Guthrie & Klauda 2016) mukaan vahva motivaatio voi johtaa aktiiviseen lukemiseen eli lukemiseen sitoutumiseen, mikä taas ennustaa esimerkiksi vahvempaa luetun ymmärtämistä. Sitoutunut lukija on sisäisesti motivoitunut: lukee aktiivisesti omasta halustaan mutta on toisaalta myös päämäärätietoinen saavuttaakseen lukemisella tiettyjä ulkoisia tavoitteita. Sitoutunut lukee sujuvasti ja luottaa omaan lukutaitoonsa. Myönteinen lukumotivaatio voi siis parhaimmillaan synnyttää positiivisen kierteen, jossa motivaatio saa lukemaan omaehtoisesti ja palkitsevat lukukokemukset taas sitoutumaan lukemiseen toimintana, mikä vahvistaa lukutaitoa. (Mt.; Guthrie & Klauda 2016.) Motivaatio on ikään kuin toimeenpaneva voima, joka kertoo, kuinka todennäköistä on sitoutuminen lukemiseen toimintana (Gambrell 2011; Harrison ym. 2017). Lukumotivaatio on siten myös lukutaidon kasvun edellytys, sillä ilman sitä ei synny aktiivista lukemista toimintana (Guthrie & Wigfield 2000; Wigfield & Guthrie 1997).

Lukumotivaation merkitys ei ole vähäinen, sillä useiden kansainvälisten ja kotimaisten tutkimusten mukaan nimenomaan aktiivinen lukuharrastus on

---

<sup>24</sup> Profiiliin perustuvassa tutkimuskyselyssäni lukemisen kontekstina on kaunokirjallisuuden lukeminen, kuten avaan tarkemmin alaluvussa 3.2.2.

yhteydessä vahvaan lukutaitoon ja tukee myös oppimista (Fox 2020; Guthrie ym. 1999; Guthrie ym. 2007; Leino ym. 2019; Sulkunen ym. 2010; Sullivan & Brown 2015; Wigfield & Guthrie 1997). Näin affektiiviset tekijät ovat lopulta yhteydessä yksilön kognitiiviseen toimintaan. Esimerkiksi Kaakinen kollegoineen (2018) korostaa artikkelissaan tunteisiin liittyvien tekijöiden tärkeyttä erilaisissa lukutehtävissä eri lukualustoilla. Ne voivat vaikuttaa myös lukemisen kognitiiviseen prosessointiin, kuten luetun ymmärtämiseen: negatiivisesti asennoituva tai turhautunut ja tylsistynyt lukija käyttää todennäköisesti lukiessaan pinnallisempia lukustrategioita kuin lukija, jota ohjaavat positiiviset tunteet, esimerkiksi uteliaisuus ja innostus. (Mt.; ks. myös Fox 2020.)<sup>25</sup> Kielteisesti asennoituva ei lue mielellään vapaaehtoisesti, jolloin arjen lukemiskäytänteet yksipuolistuvat eikä lukutaito kehity. Näin lukemisesta ei myöskään saa palkitsevia kokemuksia. Kielteisen asenteen ja huonojen lukukokemusten itseään ruokkiva negatiivinen kierre on valmis. (Ks. Harrison ym. 2017.) Monet tutkijat ovatkin painottaneet, että lukemisen tutkimuksessa ensisijaista tulisi olla juuri nuorten sitoutuneisuuden ja motivaation tukeminen (Brozo 2014; Gambrell 2011; Guthrie ym. 2004; Sulkunen 2013).

Avain joko lukumotivaation kasvuun tai sen laskuun ovat lukukokemukset – se, miltä lukeminen tuntuu. Kokemukset joko heikentävät tai vahvistavat yksilön käsitystä itsestään lukijana ja muokkaavat yksilön käsityksiä lukemisesta mieleisenä toimintana. Vahvaan lukumotivaatioon ja lukemiseen sitoutuneisuuteen vaaditaan palkitsevia, toisteisia ja innostavia lukukokemuksia. (Guthrie & Wigfield 2000; Harrison ym. 2017.) Ne saavat haluamaan lukea lisää ja muuttavat yksittäiset lukuhetket arjen tottumukseksi, jonka pariin palataan uudelleen. Vaikka lukumotivaatioon teoreettisesti liitetään käsitys omasta lukutaidosta sekä ulkoiseen motivaatioon liittyviä tekijöitä, kuten käsitys lukemisen tärkeydestä tulevaisuudelle tai oppimiselle (ks. esim. Baker & Wigfield 1999), yksin nämä eivät kanna pitkälle. Omasta mielestään vahvakin lukija voi valita olla lukematta, ja pelkkä velvollisuuden tunne on heikko kannustin. (Ks. Fox 2020.) Omaehtoinen lukeminen vaatii myös sisäistä motivaatiota: toiminta itsessään on kiinnostavaa ja palkitsevaa myös ilman ulkoisia kannustimia. (Cremin 2007; Guthrie ym. 2007; Wigfield 1997.)

---

<sup>25</sup> Kaakinen kollegoineen (2018) viittaa tässä näkemyksessä *kontrolli-arvoteoriaan* (*control-value theory of achievement emotions*, ks. esim. Pekrun 2006), jossa erilaiset tunteet oppimisen sisältöjä kohtaan vaikuttavat myös oppimistuloksiin. (Ks. myös Fox 2020.)

Tällöin puhutaan lukuhalusta<sup>26</sup>, joka on omakohtainen tunne siitä, että lukeminen tuottaa mielihyvää ja siihen haluaa palata uudelleen. Lukija lukee malttamattomana odottaen lukemisen tarjoamaa nautintoa (Clark & Rumbold 2006, 6). Kansainvälisessä tutkimuksessa lukuhalun eli sisäisen lukumotivaation ohjaamaa omaehtoista lukemista on kuvattu esimerkiksi käsittein *recreational reading* (Rutherford ym. 2018), *free voluntary reading* (Krashen 2004) ja *reading for pleasure* (Cremin & Moss 2018; Strommen & Mates 2004). Erityisesti brittiläistutkija Teresa Cremin on tehnyt tunnetuksi *reading for pleasure* -käsitettä. Hänen mukaansa lukuhalu (*reading for pleasure*) on ”henkilökohtaisen merkityksen ja tarkoituksen etsintää, tarvetta ymmärtää maailmaa, luoda yhteyksiä ja tuntea syvällisesti” (Cremin 2007, 6, vapaa suomennos L-SLR). Nautinnon tunteet voivat nousta tekstin sisällöstä ja tulkinnasta mutta myös lukemisen aktista itsessään. Lukuhalun syyt ovatkin yksilöllisiä ja liittyvät myös lukijan tarpeisiin ja lukemisen tarkoituksiin: yksi hakee pakoa todellisuudesta, toinen etsii samaistumisen kokemuksia ja kolmannelle lukeminen on tapa ymmärtää todellisuutta ympärillään (ks. Felski 2008; Juopperi 2018; Mäkinen 2023).

Mikä sitten saa lukemaan nimenomaan kaunokirjallista kertovaa tekstiä omaehtoisesti? Taustalla on kerronnallinen kokemus, jota on pyritty tavoittamaan lukuisissa eri tutkimuksissa erilaisin käsittein (esim. Gerrig 1993; Kuijpers ym. 2014; Nell 1988; Thissen ym. 2018; ks. myös Busselle & Bilandzic 2009; Green ym. 2004). Nautinnollisessa kerronnallisen tekstin lukukokemuksessa lukija voi matkustaa toiseen maailmaan – tempautua tarinan mukaan niin, että todellinen ympäristö menettää merkityksensä. Hän eläytyy tapahtumiin ja henkilöhahmojen tunteisiin ja kuvittelee tarinan maailmaan kuin näkisi sen oikeasti. (Nell 1988; Kuijpers ym. 2014.) Tämänkaltaista tarinan kerrontaan liittyvää kokemusta on kutsuttu tutkimuksessa vaihdellen *immersioksi*<sup>27</sup> (*immersion*, Schlochtermeyer ym. 2015), *uppoutumiseksi* (*absorption*, Kuijpers ym. 2014) ja *kerronnalliseksi sitoutumiseksi* (*narrative engagement*, Busselle & Bilandzic 2009).<sup>28</sup> Immersio ei ole vain kirjallinen kokemus, vaan siitä voidaan puhua myös audiovisuaalisen ja

---

<sup>26</sup> Suomenkielisellä käsitteellä on juurensa jo 1840-luvulla, mutta sen akateeminen käyttö on vakiintunut parina viime vuosikymmenenä, kun lukumotivaation ja lukutaidon väliseen yhteyteen herättiin erityisesti PISA-tutkimusten kontekstissa. Lukemaan innostamisesta tuli tärkeä yhteiskunnallinen agenda. Hankkeissa lukuhalu on usein korvattu käsitteellä lukuinto. Myös Suomessa lukuhalun ja lukumotivaation tutkimukseen on vaikuttanut Guthrie ja Wigfieldin tutkimustyö. (Mäkinen 2018.)

<sup>27</sup> Käytän kokemuksesta lähes synonyymisesti käsitteitä immersio (*immersion*) ja uppoutuminen (*absorption*), sillä ne ovat yleisesti käytössä mediatutkimuksessa lähes samankaltaisten ilmiöiden kuvaamisessa.

<sup>28</sup> Samantapaista kerronnallista kokemusta kuvataan myös *flow’n* (Thissen ym. 2018) ja kerronnalliseen maailmaan *siirtymisen* (*transportation*, Green ym. 2004) käsitteillä.

pelillisen tarinamaailman yhteydessä. Vaikka immersion tutkimuksen kenttä on monialainen ja käsitteistö paikoin kirjavaa, yhteistä mediakokemuksia mittaaville tutkimuksille on käsitys siitä, että katsojan, lukijan, kuuntelijan tai pelaajan mediakokemus on sitä nautinnollisempi, mitä syvempi immersio on (ks. esim. Green ym. 2004; Kuijpers ym. 2014; Thissen ym. 2018). Kärjistetysti voidaan vastakohdaksi sanoa: jos kokemus ei ole immersiiivinen, se ei myöskään tarjoa nautintoa. Kuitenkaan esimerkiksi kokeellinen kaunokirjallisuus ei tuota samalla tavalla ”helposti” immersion ja uppoutumisen kokemuksia kuin vaikkapa kielellisillä keinoilla jännitystä luova koukuttava trilleri (Kuijpers ym. 2014).<sup>29</sup>

Niin lukeminen kuin katsominen voidaan karkeasti käsittää etenkin vapaa-ajalla toimintana, jonka tavoitteena on viihtyminen tai nautinto. Mediakokemuksen imu syntyy juuri siitä, että se tarjoaa jotakin ja saa siten toistamaan kokemuksen. (Green ym. 2004.) Kirjallinen kertomus tosin eroaa audiovisuaalisista olennaisesti siinä, että tekstuaalinen tarina pakottaa lukijan luomaan maailman itse mielikuvituksen keinoin. Tässä mielessä immersion saavuttaminen kirjallisella kertomuksella vaatii enemmän kognitiivista vaivaa kuin vaikkapa elokuvalla. Jotta lukija näkee lukemisen ”vaivan” päästä tekstitason yli tarinamaailmaan, hänellä pitää olla affektiivinen kokemus siitä, että lukeminen kannattaa, koska se tulee tarjoamaan nautintoa. Motivoituneet lukijat ovatkin sinnikkäämpiä myös vaikeiden tehtävien edessä ja valmiita näkemään vaivaa ja käyttämään aikaa lukemiseen (Guthrie & Wigfield 2000). Immersion kokemus kaunokirjallisuuden lukemisessa on yhdistetty myös lukemisen syvällisyyteen: se aktivoi tulkintoja ja sitoo lukijan merkityksen muodostamisen prosessiin (ks. Kuijpers ym. 2014; Wolf & Barzillai 2008).

Tutkimuksessani sovellan kaunokirjallisuuden lukukokemusten mittaamisessa Kuijpersin kollegoineen (2014) kehittämää *tarinamaailmaan uppoutumiskokemuksen teoriaa* (*story world absorption experience theory*), joka kuvaa kirjallisen kertomuksen lukukokemusta ja sen suhdetta lukemisesta nauttimiseen. Teorian pohjalta kehitetyssä asteikossa (Story World Absorption Scale, jatkossa uppoutumisasteikko, mt.) lukijan subjektiivinen tarinamaailmaan uppoutumisen kokemus muodostuu neljän eri dimension yhdistelmänä: huomion (attention), siirtymisen (transportation), kuvittelemisen (mental imagery) ja emotionaalisen sitoutumisen (emotional engagement). Edellytys uppoutuvan lukukokemuksen syntymiselle on, että lukijan huomio (attention) kiinnittyy

---

<sup>29</sup> Toki kouliintunut lukija voi nauttia myös tekstistä, jonka lukemisen päätavoitteena ei ole kerronnallinen immersio, kuten etäännyttävästä, kokeellisesta tai monikerroksellisesta kaunokirjallisuudesta. Taidollisesti vahva, kaunokirjallisuuteen vihkiytynyt lukija myös todennäköisesti saa immersion kokemuksen vaikeammista teksteistä ”helpommin” kuin taidollisesti heikompi, lukemista välttelevä lukija.

ensiksi täysin tarinaan. Hän pystyy siirtymään (transportation) tarinan luomaan todellisuuteen ja sen tapahtumapaikkoihin. (Mt. 91.) Olennaista on myös, että lukija pystyy kuvittelemaan (mental imagery), millaisia henkilöt ja ympäristö ovat (mt. 92). Kun lukija uppoutuu tarinaan, henkilöhahmot heräävät eloon ja herättävät tunteita, mikä parhaimmillaan johtaa emotionaaliseen sitoutumiseen (emotional engagement), jossa lukija eläytyy henkilöhahmojen tunteisiin ja kokee esimerkiksi empatiaa (mt. 93). Näiden neljän tekijän yhdistelmä luo lukijalle syvällisen ja nautinnollisen lukukokemuksen, jossa luettu teksti herättää voimakkaita tunteita ja mielikuvia sekä sitouttaa lukijan aktiivisesti merkityksen muodostamisen prosessiin (mt.).

Uppoutumisasteikossa luetun ymmärtäminen erillisenä osa-alueena ei ole mukana (vrt. Busselle & Bilandzic 2009), sillä mittarin kehittäjien mukaan ymmärtäminen sisältyy implisiittisesti uppoutumisen kokemukseen: jos ei ymmärrä tekstiä, ei voi myöskään uppoutua lukemaansa (Kuijpers ym. 2014). Lukemisesta nauttimisen taustalla on myös lukutehtävän ja lukutaidon tasapaino. On vaikea nauttia ja uppoutua, jos ei ymmärrä lukemaansa. (Kuijpers ym. 2014; Thissen ym. 2018.) Liian vaikea tai toisaalta liian helppo teksti suhteessa lukijan kompetenssiin tekee lukemisesta nauttimisen mahdottomaksi. Vahva lukutaito voikin lisätä kaunokirjallisuudesta nauttimista ja siten myös lukuhalua.

Lukuhalu ei kuitenkaan synny itsestään. Toistuvat myönteiset lukukokemukset, lukemisen esimerkit ja lukemista tukeva ympäristö ohjaavat siihen, että lukeminen tarjoaa nautintoa ja itselle mielekästä ajankäyttöä. Esimerkkejä voivat tarjota vanhemmat, kaverit tai opettaja, jotka ohjaavat lukemisen pariin tai näyttävät, että lukeminen kannattaa sen itsensä vuoksi (ks. esim. Cremin ym. 2022; McKenna ym. 1994; Merga 2017; Strommen & Mates 2004). Siksi nuorten lukemiskäytänteitä, lukijakäsityksiä ja lukemisen arvostamista on tarkasteltava myös sosiaalisessa kontekstissa.

## 2.4 Lukemisen sosiaalisuus

Lukutaito, sitoutuneisuus ja lukumotivaatio eivät synny tyhjiössä vaan tarvitsevat tukea: ne kasvavat varhaislapsuudesta läpi elämän vuorovaikutuksessa ympäröiviin ihmisiin ja kulttuuriin.<sup>30</sup> McKennan *lukemisasenteiden muotoutumisen malli* (*model of reading attitude acquisition*) (1994) kuvaa

---

<sup>30</sup> Sosiokulttuuriseen näkemykseen lukemisesta on paljolti vaikuttanut Vygotskyn (1978) psykologian teoria siitä, että kaikki ihmisen älykäs toiminta, esimerkiksi oppiminen, muotoutuu aina yhteydessä sosiokulttuuriseen ympäristöön, kuten vertaisiin, vanhempiin ja ympäröivään kulttuuriin.

lukemista sosiaalisena toimintana ja sosiaalisen ympäristön vaikutusta lukemisasenteisiin ja -käyttäytymiseen. Mallissa sosiaaliset rakenteet ja ympäristö muokkaavat kasvun myötä yksilön uskomusjärjestelmää, ja siinä on samankaltaisuuksia odotusarvoteorian kanssa (Wigfield & Eccles 2000). Molempien mukaan aiemmilla eri sosiokulttuurisissa ympäristöissä ja tilanteissa saaduilla kokemuksilla on kumulatiivinen vaikutus: vuosien myötä kertyvät kokemukset vaikuttavat suhtautumiseen (ks. myös Eccles & Wigfield 2020). McKenna tuo eksplisiittisesti esiin, että nämä uskomukset muotoutuvat sosiaalisessa ympäristössä, jossa lapsi kasvaa lukijaksi. Lapsen osallisuus erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä vaikuttaa normatiivisiin uskomuksiin sekä siitä, onko lukeminen ylipäättään hyväksyttävää, että siihen, millainen lukeminen on hyväksyttävää (ks. myös Moje ym. 2008).

Myös lukemiseen sitoutuneisuuden mallissa (Guthrie & Wigfield 2000) sitoutuneisuutta määrittää sosiaalinen vuorovaikutus. Tutkimuksessani nuorten lukemisen sosiaalisuuden tarkasteltu kiinnittyy erityisesti kodin ja vanhempien merkitykseen, ikätovereiden kuten kavereiden rooliin sekä sukupuolten eroihin. Keskeistä on jaettujen ja yhteisöllisten lukukokemusten merkitys.

Lapsen lukijuuden kehitys alkaa kotoa. Sekä kansainvälisissä että kotimaisissa selvityksissä on osoitettu kodin lukemista tukevan ilmapiirin ja yhteisten lukukokemusten merkittävä vaikutus lapsen ja nuoren lukemiskäytäntöihin (esim. Klauda & Wigfield 2012; Torppa ym. 2022; Leino ym. 2023; Sénéchal & Young 2008). PISA-tutkimuksissa kotitaustaa on kartoitettu taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa mittaavalla ESCS-indeksillä (Leino ym. 2019, 49). Indeksillä on korkeampi lukemiseen sitoutuneilla ja keskimääräistä alhaisempi lukemista karttelevilla. Erityisesti kodin myönteinen kulttuuri-ilmapiiri, jota tarkasteltiin kodin kulttuuriesineiden (kuten kirjojen) määrällä, on voimakkaimmin yhteydessä lukemiseen sitoutuneisuuteen; ilmapiiri osoittautui tärkeämmäksi kuin varallisuus (Sulkunen & Nissinen 2014).

Vanhemmat ja koti voivat tukea lukemista tarjoamalla lukemisen mallin omalla toiminnallaan, kuten lukemalla lapselle ja lapsen kanssa jo ennen lukutaidon kehitystä, keskustelemalla kirjoista ja lukemisen tärkeydestä sekä mahdollistamalla kirjojen saatavuuden kotona eri tavoin (ks. Klauda & Wigfield 2012; Torppa ym. 2022). Varhaisilla toimilla on merkitsevä yhteys lapsen lukutaitotuloksiin (Leino ym. 2023). Osallisuus lukemista arvostavassa yhteisössä, kuten perheessä, on tutkimuksessa osoittautunut sisältyvän paljon lukevien identiteettiin. Sosiaalisella osallistumisella ja vanhempien esimerkkien avulla opitaan, että lukeminen on merkityksellinen ja miellyttävä tapa viettää aikaa. (Strommen & Mates 2004.)

Tietoisuus varhaislapsuuden lukukokemusten merkityksestä on ainakin kotimaassa kenties kasvamassa, sillä lapselle lukemista on viime vuosina tuettu monin tavoin, kuten jakamalla jo neuvoloissa tietoa ja lukumateriaalia koteihin.<sup>31</sup> Sekä kotimaisesti että kansainvälisesti tarkasteltuna lasten asenteet lukemista kohtaan ovatkin myönteisimmillään alakouluvuosina, minkä jälkeen kielteisyyks vähitellen lisääntyy. Erityisesti yläkouluikäiset ovat lukuhalun aallonpohjalla. (Clark 2019; Lähteelä ym. 2019; Rutherford ym. 2017.) Australialaistutkijat Merga ja Mat Roni (2018b) korostavat, ettei tuen merkitys lukemiselle pääty lapsuuteen ja lukemisen oppimiseen vaan tuen tulisi jatkua läpi murrosiän. Tässä iässä myös kavereiden ja vertaisten rooli kasvaa. Kotimaista akateemista tutkimusta kavereiden tai vertaisten merkityksestä nuorten lukemiselle ei kuitenkaan oikeastaan ole, kuten alaluvussa 1.1 kävi ilmi.<sup>32</sup> Seuraavissa kappaleissa käsitellän kotimaisen tutkimuksen puutteen takia lähinnä kansainvälistä tutkimusta, joka on samankaltaisten tutkimusongelmien vuoksi relevanttia vertailuainesta omalle tutkimukselleni.

Yhdysvaltalainen Moje kollegoineen (2008) on tutkinut nuorten lukemista sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsitellen myyttejä ja stereotyyppioita, joita nuorten lukemiseen usein liitetään. Heidän mukaansa nuorten vapaa-ajan lukemisessa on kyse myös siitä, mitä ja millaista lukemista arvostetaan sosiaalisesti. Tutkimusaineisto on kerätty vuosina 2005–2006, ja tutkimuksessa selvitettiin 1045:n valtaosin etniseltä taustaltaan latinalaisamerikkalaisen 10–17-vuotiaan yhdysvaltaisnuoren lukemiskäytänteitä. Vaikka tutkimuspopulaatio on hyvin erilainen kuin omani, tutkimuksen teoreettinen näkemys lukemisesta sosiaalisena toimintana on samansuuntainen. Tulokset näyttävät kiinnostavasti, millaisia merkityksiä lukemisella on nuorten arjessa sekä millaista lukemista arvostetaan ja miksi. Esimerkiksi Suomessa kirjallisen sivistyksen, kuten kaunokirjallisten klassikoiden lukemisen, arvostamisella on kulttuurissa pitkät juuret (Eskola 2009, ks. myös Herkman & Vainikka 2012), mutta toiset lukemisen materiaalit ja tavat voivat olla arvostetumpia kuin toiset eri sosiaalisissa yhteisöissä, kuten nuorten tai aikuisten yhteisöt.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> <https://luelapselle.fi/> [viitattu 12.7.2023]

<sup>32</sup> Laveasti tulkiten tällä kentällä kotimaisena esimerkkinä voisi pitää Launiksen ja Mäkilallin (2020) kartoitusta kirjaston lainausdatasta, joka paljastaa, miten suosikkikirjat liittyvät nykyään nimenomaan sosiaalisessa mediassa tai suoratoistopalveluissa tuttuihin ilmiöihin, kuten suosittuihin sarjoihin tai hahmoihin. Näin lukemisen suosikkisillöt nousevat nuorille muutenkin tärkeistä kulttuurisista trendeistä. Tätä käsitelen luvun loppupuolella.

<sup>33</sup> Sosiokulttuurinen näkemys tuo myös esiin valtakysymykset: kuka ja mikä määrää, millaiset käytänteet ovat arvostettavia eli millainen lukeminen on tavoiteltavaa tai kenen lukemiskäytänteet ovat arvostetuimpia (Moje & Lewis 2007).

Mojen ym. (2008) tulosten mukaan nuorten vapaa-ajan lukeminen ja kirjoittaminen yhdistyvät nimenomaan sosiaalisten verkostojen – perheen, harrastusten, suosittujen nuorten kulttuurin, elokuvien ja sarjojen – luomiin identiteetteihin ja ilmaisutapoihin. Nämä sosiokulttuuriset verkostot määrittävät, mikä nuoria kiinnostaa, millaisia lukisisältöjä he etsivät ja miten he ilmaisevat itseään kielellisesti. Mojen ym. (2008) mukaan nuorten vapaa-ajan lukeminen onkin ikään kuin sosiaalista pääomaa, jolla rakennetaan sosiaalista minää, esimerkiksi sukupuolista ja etnistä identiteettiä. Lukemisen syitä ovat yhtä lailla tiedon etsiminen kuin tiettyyn sosiaaliseen ryhmään kuuluminen tai sellaisten samastumisen kohteiden ja roolimallien hakeminen, jotka vastaavat nuoren omia sosiaalisia verkostoja.<sup>34</sup> (Mt.; ks. myös Herkman & Vainikka 2012.)

Huomattavasti Mojen ym. (2008) aineistoa otokseltaan pienempi (n=94) mutta tuoreempi brittiläistutkimus (Sellers 2019) tarkastelee nuorten vertaisryhmien ja laajemmin nuorten kulttuurin merkitystä 13–14-vuotiaiden lukijaidentiteetin rakentumiselle. Keskeisiä tekijöitä olivat lukemisen arvostus ja hyväksyttävyyys ikätovereiden keskuudessa. Tutkimuksessa nuorten halukkuus mieltää itsensä lukijoiksi riippui siitä, kuinka hyvin lukeminen sopi yhteen tietyn ryhmän identiteetin kanssa ja kuinka paljon lukeminen edisti tai esti heidän osallistumistaan ryhmään. (Mt.)

Samankaltaisuus (*relatedness*) onkin yksi universaaleista psykologisista tarpeista ja liittyy kiinteästi motivaation syntyyn (Ryan & Deci 2000). Nuorille ryhmään kuuluminen, samaistumisen kohteiden löytäminen ja vertaisryhmien mielipiteet voivat olla erityisen tärkeitä (Knoester 2010). Australialaistutkija Merga (2014) on tarkastellut lukemisen hyväksyttävyyttä ja sosiaalista asemaa (social status) sekä kavereiden ja vertaisryhmien merkitystä lukemiselle. Mergan analyysi perustuu vuonna 2012 länsiaustralialaisissa yläkouluissa tehtyyn monimetoditutkimukseen (West Australian Study in Adolescent Book Reading, WASABR 2012). Joissain määrin aineisto vastaa omaani: osallistuminen oli vapaaehtoista, koulujen joukossa oli sekä valtiollisia että yksityisiä oppilaitoksia, oppilaat olivat suunnilleen samanikäisiä eli 13–16-vuotiaita ja oppilasaines niin ikään taidollisesti kirjavaa. Tulokset ovat kiinnostavia. Vaikka suurimman osan mielestä lukemista ei ollut epätrendikästä (uncool), vain 18 prosenttia osallistujista koki saavansa kavereilta rohkaisua lukemiseen. Aktiivisista lukijoista kuitenkin lähes joka kolmas (28 %) sai lukuharrastukseen tukea kavereilta. Lukemista

---

<sup>34</sup> Mojen ym. (2008) tutkimuksessa ei vielä näy sosiaalisen median vaikutusta, joka vaikuttaa lisänneen median ilmiöiden ja trendien merkitystä kirjallisuudelle (ks. Launis & Mäkilä 2020).

välttelevissä tätä koki vähemmän kuin yksi kymmenestä. Kiinnostavaa on myös, että suurin osa nuorista ajatteli, etteivät heidän läheisimmät ystävänsä pidä lukemisesta vapaa-ajallaan. (Mt.) Nämä tulokset ovat samansuuntaisia oman analyysini kanssa (ks. alaluku 4.3).

Samankaltaisia tuloksia on saatu myös muualta. National Literacy Trust -järjestö<sup>35</sup> on jo vuodesta 2005 kartoittanut laajoilla survey-tutkimuksilla vuosittain lasten ja nuorten lukemista ja asenteita Iso-Britanniassa. Vuoden 2007 kartoituksessa (Clark ym. 2008) ala- ja yläkouluissa tutkittiin erityisesti nuorten käsitystä itsestään lukijana (*self-perceptions as readers*) sekä siihen vaikuttavia sosiaalisia tekijöitä, kuten perheen, kavereiden ja vertaisryhmien merkitystä. Tutkimuksen 1620 vastaajaa olivat 9–14-vuotiaita. Tulosten mukaan itsensä lukijoiksi identifioivat nuoret mielsivät myös kaverinsa lukijoiksi. Vastaajat, jotka eivät identifioituneet lukijoiksi, uskoivat kavereiden suhtautuvan samalla tavalla. He kokivat lukijoita harvemmin tukea perheeltä. Tutkimuksessa huomattiin myös, että suurin osa vastanneista nuorista arvioi paljon lukevia positiivisesti, kuten pitäen heitä älykkäinä. Kuitenkin ”ei-lukijat” vastasivat useammin, että lukijat ovat nörttejä kuin älykkäitä. (Mt.) Omat tulokseni näyttävät samansuuntaisia tendenssejä: oma suhtautuminen lukemiseen heijastuu myös siihen, mitä ajattelee kavereiden käsityksistä tai paljon lukevista (ks. alaluku 4.3).

Tiedostamatonkin kaltaisuuden tavoittelu voi vaikuttaa niin kielteisesti kuin myönteisesti lukemiseen. Esimerkiksi Muntoni, Wagner ja Retelsdorf (2021) selvittivät yläluokkalaisten lukemista tarkastelevassa saksalaistutkimuksessaan, että vertaisryhmät, kuten luokkakaverit, voivat olla haitallisten sukupuolistereotyyppien välittäjiä ja saattavat siten vahvistaa kielteisiin rooleihin mukautumista.<sup>36</sup> Nuorten yksilöllisten lukemiseen liittyvien sukupuolistereotyyppien ja lukijakäsityksen, minäpystyvyyden ja motivaation välillä löydettiin yhteys: poikien kohdalla negatiivinen ja tyttöjen kohdalla positiivinen. Lisäksi juuri luokkatovereiden sukupuolistereotyyppiat liittyivät negatiivisesti poikien lukutaitotuloksiin. Näin stereotyyppiat, esimerkiksi käsitys pojista heikompina lukijoina, toimivat ikään kuin itseään ennustaen.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> <https://literacytrust.org.uk/> [viitattu 12.7.2023]

<sup>36</sup> Tutkimuksen aineisto koostui 1508 yläkoululaisesta ja se oli osa pitkittäistutkimushanketta, jossa tutkittiin luetun ymmärtämiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Oppilasaines oli monimuotoinen, jolla pyrittiin mahdollisimman hyvään edustavuuteen: koulut, joiden oppilaita tutkimukseen osallistui, olivat akateemisesti monelta eri tasolta ja vähintään 14,7 prosenttia osallistujista oli taustaltaan monikulttuurisia (vähintään toinen vanhempi ei ollut saksalaissyntyinen).

<sup>37</sup> Myös opettaja voi olla lukemiseen liittyvien stereotyyppien välittäjä ja siten vahvistaa niitä (Retelsdorf 2015).

Lukemisen sosiaalisen ulottuvuuden kannalta onkin vaikea olla ottamatta huomioon sukupuolen merkitystä ja eroja, vaikka dikotominen sukupuolijako on problemaattinen esimerkiksi tasa-arvon ja sukupuolisensitiivisyyden takia. Sukupuolten vertailu lukemisen tutkimuksessa on kuitenkin edelleen relevanttia, koska siten voidaan paljastaa monia ongelmallisiakin käsityksiä, kuten poikien näkeminen luonnontieteiden osajina ja lukeminen tyttöjen vahvuutena (ks. esim. Nowicki & Lopata 2017). On myös tarpeen pohtia, mistä käsitykset syntyvät ja millaisia kauaskantoisia seurauksia niillä voi olla. Stereotyyppiset mallit esimerkiksi kaltaisuuden tavoittelussa saattavatkin olla osasy s sukupuolieroihin myös taidoissa (ks. Muntoni ym. 2021).

Sukupuoli-identiteetin ja sukupuolistereotyypioiden yhteyttä lukumotivaatioon selvittäneessä chileläistutkimuksessa (Espinoza & Strasser 2020) ilmeni sekä poikien että tyttöjen pitävän lukemista nimenomaan stereotyyppisesti feminiinisenä toimintana. Tutkimukseen osallistui 115 noin 16-vuotiasta nuorta. Tulosten mukaan kyse ei ole ainoastaan siitä, että tilastollisesti tytöt ovat keskimääräisesti poikia motivoituneempia. Nimenomaan stereotyyppiset käsitykset lukemisesta selittivät tilastollista vaihtelua osallistujien lukijakäsityksissä. Tyypillisesti feminiiniset persoonallisuuspiirteet ja sukupuolisidonnaiset käsitykset selittivät lukemisen arvostamisen tilastollista vaihtelua. (Mt.) Vaikka aineisto on verrattain pieni tilastolliseen päättelyyn ja tulosten yleistettävyyteen, se vertautuu kiinnostavasti omaan tutkimukseeni, sillä aineisto on suunnilleen samankokoinen ja myös siinä sovellettu lukumotivaatiokäsitys perustuu odotusarvoteoriaan.

Vaikka Espinozan ja Strasserin (2020) tutkimusasetelma on erilainen kuin Muntonin ym. (2021) ja aineisto eri mantereelta, tulokset ovat samansuuntaisia. Käsityksissä lukemisesta onkin kyse kenties sukupolvien yli kulkevista stereotyyppisistä<sup>38</sup> ja jopa universaaleista kulttuurisista lukemisen (feminiinisistä) malleista. Useat kansainväliset tutkimukset viittaavat siihen, että vanhemmista äiti on lukemisen tukijana aktiivisempi osapuoli.<sup>39</sup> Esimerkiksi jo mainitussa australialaiskartoituksessa (Merga 2014) selvisi, että nuorten useimmiten mainitsema lukemiseen rohkaisija on nimenomaan äiti ja että tytöt kokevat saavansa luku-harrastukselle tukea sekä vanhemmilta että kavereilta useammin kuin pojat (ks. myös Klauda 2008). Tämä on huolestuttavaa, sillä

---

<sup>38</sup> Tutkimuksessa on selvinnyt, että esimerkiksi Suomessa julkaistavassa lasten- ja nuortenkirjallisuudessa ilmenevät osin stereotyyppiset näkemykset: kirjojen aiheissa tyttöjen ja poikien roolit eroavat toisistaan ja päähenkilöissä hallitsevat maskuliiniset hahmot (Tainio ym. 2021).

<sup>39</sup> Yhdysvalloista (Duursma 2014); Iso-Britanniasta (Clark ym. 2008); Australiasta (Merga & Mat Roni 2018a).

WASABR-tulosten analyyseissä havaittiin, että isien raportoimat lukemisen määrä ja lukemisasenteet korreloivat poikien vastaavien muuttujien kanssa voimakkaammin kuin äitien ja tyttöjen välillä (Merga & Moon 2016). Kavereiden suhtautumisella lukemiseen näyttäisi olevan vahvempi yhteys poikien käsityksiin kuin tyttöjen käsityksiin (Merga 2014; Merga & Moon 2016). Tosin on huomattava, että kyseessä on kyselytutkimus ja vastaukset ovat näin ollen nuorten subjektiivisia käsityksiä, joihin voivat vaikuttaa myös tutkimusmenetelmään liittyvät muuttujat, kuten motivaatio vastata kyselyyn. Merga ja Moon (2016) painottavat myös, että erot saattavat johtua esimerkiksi siitä, että tytöt ovat aliarvioineet kavereiden merkityksen, tai siitä, että poikien lukemiseen liittyy negatiivisempi stigma kuin tyttöjen lukemiseen.

Sukupuolta muuttujana lukutaidoissa ja lukemisasenteissa on käsitelty myös kotimaisessa tutkimuksessa (ks. alaluku 2.1). Tulokset osoittavat, että tilastollisesti isompi osa tytöistä kuin pojista sijoittuu lukutaidon osaamisskaalan yläpäähän. Tytöt lukevat aktiivisemmin ja ovat kiinnostuneempia lukemisesta kuin pojat. (Leino ym. 2019, Torppa ym. 2018.) Huoli poikien lukuinnosta ja lukemisen sosiaalisesta tuesta ei ole aiheeton, mutta on huomattava, että on myös paljon lukemista vältteleviä tyttöjä ja etteivät kaikki pojat suinkaan karta lukemista. Käytännössä tytöt ja pojat pystyvät saavuttamaan saman erinomaisen lukutaidon tason, mutta arvioinneissa tämän tason saavuttaneista isompi osa on tyttöjä. On myös hyvä huomata, että tuoreimmissa PISA-tuloksissa sukupuolten välillä ei ole isoja eroja esimerkiksi lukijakäsityksessä (Leino ym. 2019, 98).

Kuinka sitten tukea erityisesti lukemiseen kielteisesti suhtautuvien nuorten kirjojen lukuhaltua ja kohottaa lukemisen sosiaalista arvoa? Yksi keino tukea lukuharrastusta on sosiaalinen verkostoituminen ja yhteisesti jaetut lukukokemukset. Edellä olen osoittanut, että lukemista harrastavien taustalla näyttää olevan lukemista vältteleviä useammin perheen tai kavereiden tuki lukemiselle. Myös Howardin (2008) tutkimuksessa kanadalaisnuorten vastauksissa lukemisen syinä korostui lukemisen sosiaalinen konteksti, usein mainittujen ajankulun ja viihtymisen lisäksi. Monet nuoret lukivat, koska se oli myös tapa lujittaa ystävyys-suhteita: he jakoivat kirjavinkkejä keskenään, lukivat samoja kirjoja ja keskustelivat lukemastaan. Kansainvälisesti tunnettu lukuhalun tutkija Cremin on painottanut lukevien yhteisöjen merkitystä sitoutuneisuuden muodostumiselle (esim. Cremin ym. 2014). Lukuhaluun kannustavalla pedagogiikalla (*reading for pleasure pedagogy*) tarjotaan lukemista tukevia kouluympäristö, kuten luodaan lukunurkkauksia ja annetaan aikaa lukemiselle ja lukemisesta keskustelemiselle. Opettaja voi näyttää kiinnostuksen lukemiseen omalla esimerkillään, pyrkiä olemaan tietoinen oppilaidensa mieltymyksistä ja lukemisesta myös koulun ulkopuolella ja luoda yhteyksiä kodin ja vanhempien

osallisuuteen lapsen lukuinnon tukemisessa. Yhteisön toimet kasvattavat lukuhalua ja siten myös ajallaan vahvistavat lukutaitoa. (Cremin ym. 2014.)

Vaikka Creminin tutkimusote on pedagoginen, tulokset osoittavat, että sitoutuneisuuden tukemisessa ja lukemisen ilon löytämisessä voimavarana ovat jaetut lukukokemukset, syntyivätpä ne vertaisten, opettajien, perheiden tai muiden yhteisöjen kanssa (ks. Cremin ym. 2014; Cremin 2022). Tuoretta empiiristä tutkimusta siitä, mitä lukemisesta keskusteleminen ja jaetut lukukokemukset merkitsevät nimenomaan nuorten kirjojen lukemiselle vapaa-aikana, kaivattaisiin kuitenkin lisää.

On huomattava, että sitoutuneisuuteen ja lukumotivaation käsitteeseen teoreettisesti kuuluva sosiaalisuus ei kuitenkaan välttämättä näy konkreettisesti lukukokemusten jakamisena tai haluna verkostoitua. Esimerkiksi kotimaisessa Lukuklaani-tutkimuksessa huomattiin, että lukemisen yhteisöllisyys ja jaetut lukukokemukset voivat motivoida nimenomaan niitä lapsia ja nuoria, joille kirjaan tarttuminen on haasteellista (Aaltonen 2020). Myös Parr ja Maguiness (2005) esittävät, että lukemisesta keskusteleminen voi auttaa juuri vastahakoisia lukijoita tulemaan osaksi lukijayhteisöä. Sosiaalisuus ei sen sijaan kaikille innokkaille lukijoille osa lukuharrastusta, vaikka he olisivatkin sitoutuneita lukemiseen toimintana (Guthrie ym. 2007). Myös Merga (2015) havaitsi tutkimuksessaan lukemista harrastavien verkostoitumisesta, että läheskään kaikki eivät olleet kiinnostuneita lukukokemusten jakamisesta esimerkiksi lukuharrastukseen liittyvillä sosiaalisilla alustoilla. Toisaalta vaikka kaikki eivät kaipaa sosiaalisuutta osaksi lukuharrastustaan, niin aktiivisten kuin välttelevien lukijoiden lähtökohtainen asenne lukemiseen ja lukemiskäytänteet ovat muovautuneet jo lapsuudesta saakka yhteydessä ”sosiaalsiin agentteihin”, kuten kotiin ja ympäröivään kulttuuriin (ks. McKenna 1994).

Nuoria ja lukemisen sosiaalisuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon digitaalinen murros viestinnässä ja sosiaalisen median keskeisyys nuorten vapaa-ajan lukemisessa ja kirjoittamisessa. Digitaaliset alustat ovat yhä merkittävämpiä sosiaalisessa verkostoitumisessa ja kiinteä osa osallisuuden kulttuuria, ilmaisua ja kokemusta. (Ks. Kaarakainen & Kaarakainen 2018; Herkman & Vainikka 2012.) Launis ja Mälikallio (2020) ovat nuorten lainatuimpia teoksia käsittelevässä tutkimuksessaan osoittaneet sosiaalisen median ja nuortenkulttuurin trendien merkityksen nuorten kirjallisuudessa. Ei ole sattumaa, että juuri sosiaalisessa mediassa aktiivisten kirjailijoiden teokset tai elokuvina ja sarjoina tunnetut kirjat ovat päässeet nuorten suosioon (mt.; ks. myös Tainio ym. 2019). Median vaikutus suosikkikirjoihin ja lukemiseen voidaan nähdä osana laajempaa medioitumisen prosessia, jossa yhä useammat elämän osa-alueet ovat riippuvaisia median

julkisuudesta ja näkyvyydestä (Ruohonen 2020). Kansainvälisissä tutkimuksissa on niin ikään huomattu, että mediassa esillä olleet alun perin kirjalliset ilmiöt, kuten Harry Potter, ovat ruokkineet lukuintoa sosiaalisen sitoutumisen mekanismeilla (ks. Borah 2002; Nieuwenhuisen 2001).

Myös fanifiktio kasvava suosio kertoo mediavetoisuuden lisäksi sosiaalisen osallisuuden ja kokemusten jakamisen merkityksestä lukemiskulttuurissa (ks. Pianzola ym. 2020). 12–17-vuotiaita koskevassa (n=5732) singaporelaistutkimuksessa (Loh & Sun 2022) kysyttäessä verkkolukemisen mieleisimpiä tekstejä sosiaalisen median alustojen jälkeen suosituinta oli fanifiktio. Nuorten vastauksissa näkyi, että fanifiktiosta innostuttiin juuri kavereiden tai sosiaalisen median vinkkien perusteella. (Mt.) Yksittäisten kirjojen ympärille voikin fanitoiminnan myötä kasvaa kokonainen kirjallinen ja kulttuurinen maailma jaettavine ja toistettavine kertomuksineen (ks. Ruohonen 2020; Saresma 2013). Erilaiset kirjablogit ja lukupiirit verkossa ovat lukemista harrastaville tuttu ilmiö (ks. Ruohonen 2020), mutta niiden merkityksestä juuri nuorten kohdalla ei ole kotimaista tutkimusta.

Vaikka tarve kaltaisuuteen ja trendien toistamiseen ei ole uusi ilmiö nuorten keskuudessa, digitaalinen alusta tekee kokemusten ja tendenssien leviämisestä monin verroin nopeampaa ja intensiivisempää. Materia, kuten teknologinen kehitys, muokkaa myös lukemiskäytänteitä, ja siksi lukemista on tarkasteltava yhteydessä ajan materiaaliseen murrokseen eli kirjojen digitalisaatioon. Lukemisen sosiaalisen ulottuvuuden ohella myös materiaalinen ulottuvuus on yhteydessä lukemiskäytänteisiin ja siten suhtautumiseen lukemiseen. Lukuhulun kohdalla olisi lyhytnäköistä ohittaa tai aliarvioida nuorille merkityksellistä digitaalista alustaa, jolla he ilmaisevat itseään, ovat yhteydessä muihin, rakentavat identiteettiään ja hakevat elämyksiä (ks. Kaarakainen & Kaarakainen 2018; Moje ym. 2008; Rutherford ym. 2017; Saarenmaa 2021).

## **2.5 Lukemisen materiaalisuus**

Perinteisesti lukeminen on nähty yksilön toimintana ja kognitiivisena kapasiteettina, vaikka niin kutsuttu sosiaalinen käänne ja monilukutaidon käsite ovat laajentaneet näkemystä (ks. esim. Herman & Vainikka 2012; Kupiainen 2017). Sosiomateriaalinen lähestymistapa kyseenalaistaa ihmisen inhimillisen toimijuuden arkipäivän sosiaalisten käytänteiden, kuten lukemisen, keskiössä ja laajentaa näkökulmaa ei-inhimillisiin toimijoihin kuten materiaaliin

artefakteihin, esineisiin.<sup>40</sup> Sosiomateriaalisina lähestymistapoina voidaan pitää oikeastaan laajaa joukkoa erilaisia teorioita, kuten *toimijaverkkoteoriaa* (*actor-network theory*), ja vaikka niitä sovelletaan hieman eri painotuksin eri aloilla, niiden ytimessä on sosiaalisuuden ja materiaalisuuden perustavanlaatuinen yhteys toisiinsa: ne ovat erottamattomat. Silloin ei-inhimillisiä artefakteja, kuten esineitä, ei nähdä ihmisen toimijuuden ja esimerkiksi oppimisen välineinä vaan myös materiassa itsessään on voimaa toimintaan. (Fenwick 2015; ks. myös Fenwick & Edwards 2010.) Sosiomateriaalisesta näkökulmasta oppimisessa ei ole kyse vain yksilön tiedollisesta kapasiteetista ja sen kehittymisestä. Tämän näkemyksen mukaan ihminen oppii arkipäivän toiminnassa ja yhteydessä materiaan eli käyttämällä erilaisia materiaalisia artefakteja toisteisesti toimintaan sitoutuneena. (Fenwick & Edwards 2011.) Myös lukeminen on elinikäistä oppimista sosiomateriaalisessa kontekstissa.

Sosiomateriaalinen näkökulma on erityisen kiinnostava, kun tarkastellaan lukemisen digitalisoitumista. Materiaalinen kehitys tuo ihmisen kosketuksiin aina uudenlaisten lukemisen alustojen kanssa, jotka hiljalleen muuntautuvat ajassa ja soluttautuvat osaksi arkea ja tottumusta. (Kupiainen 2017.) Kirjan digitalisoitumisen kehitystä väitöskirjassaan käsitellyt Harri Heikkilä (2017) linjaa, että uudet innovaatiot, kuten e-kirja, vakiintuvat kuluttajien arkeen, vasta kun niiden käyttö on tarpeeksi vaivatonta ja tarjoaa jotain uutta vanhempien toimintatapojen rinnalle. Lopulta lukijoiden käyttökokemukset näyttäivät, mitkä lukemisen tavat hyväksytään osaksi arkipäivää (mt. 37).<sup>41</sup> E-kirjojen tekninen kehitys lukulaitteineen ja opetusmateriaalien laaja digitalisoituminen alkoivat jo kymmenisen vuotta sitten. Tämän johdannon kirjoittamishetkellä e- ja äänikirjat ovat lyöneet itsensä läpi kuluttajien arkeen myös Suomessa (Ks. Kirjakauppaliitto 2023).<sup>42</sup> Digitaalisen kirjan valtavirtaistumista on edistänyt ennen kaikkea teknologinen kehitys, joka samalla muokkaa kirjan lukemisen ja julkaisemisen kulttuurisia käytänteitä (Heikkilä 2017; ks. Kovala 2020).

Edellä kuvattu kehitys ei ole ongelmatonta (Kovala 2020). On jo havaittu, että samoin kuin suoratoistojätit hallitsevat elokuvakulttuurin tarjontaa ja

---

<sup>40</sup> Soveltamassani sosiomateriaalisessa näkemyksessä materiaa ovat kaikki erilaiset jokapäiväisiin toimintoihin liittyvät elolliset ja elottomat ”asiat”: yhtä lailla kehot soluineen kuin bussiaikataulutkin (Fenwick 2015). Tutkimuksessani keskityn kuitenkin kirjaan materiaalisena artefaktina ja siihen, miten se muuttuvissa ”olomuodoissaan” on vuorovaikutuksessa lukemiseen sosiaalisena, affektiivisena toimintana.

<sup>41</sup> Esimerkiksi tällä hetkellä suosituissa kaupallisissa kirjojen luku-aikapalveluissa kirjan ”käyttäminen” mukaillee audiovisuaalisessa viihteessä suosittujen kuukausimaksullisten suoratoistopalveluiden toimintaa.

<sup>42</sup> Angloamerikkalaisissa maissa äänikirja on yleistynyt huomattavasti aiemmin kuin Pohjoismaissa (ks. Bergström & Höglund 2020).

julkaisuprosessia, myös erityisesti äänikirjojen kaupallinen nousu voi olla uhka moniäänisen ja tasa-arvoisen kirjallisuuden julkaisemiselle (Arminen ym. 2020). Äänikirjojen tekeminen on kallista, eivätkä marginaalisempaa kirjallisuutta julkaisevat kustantamot pysty kilpailemaan tarjonnassa. Lisäksi kirjailijoiden saama siivu äänikirjojen julkaisusta on kapea suhteessa painettuun kirjaan. Äänikirjan muotoon ei myöskään voi helposti sovittaa monikerroksellista kokeellisempaa kirjallisuutta. (Mt.) Kaunokirjallisuutta onkin jossain mielessä pidetty paperimuotoisen kirjan viimeisenä linnakkeena, jonka digitalisoituminen olisi uhkakuva (Kovala 2020).

Vaikka ”kirjan tuhoa” voidaan pitää liioiteltuna spekulatiiona, on selvää, että kirjan digitalisoitumisessa on kyse muutoksesta,<sup>43</sup> jossa erilaiset kognitiiviset ja tiedolliset, keholliset ja tilalliset, affektiiviset ja sosiaaliset tekijät muokkautuvat (ks. Andersen 2021; Hillesund ym. 2022). Digitaalisen ja painetun tekstin lukemista on vertailtu useissa tutkimuksissa eri näkökulmin ja painotuksin. Lukemisen alustoja on tarkasteltu muun muassa kognitiivisesta näkökulmasta (esim. oppiminen, luetun ymmärtäminen ja sanaston kehitys), narratiivisen prosessoinnin näkökulmasta (esim. immersio ja emotionaalisen sitoutuminen) sekä affektiivisista näkökulmista (esim. motivaatio ja asenteet). Myös kokeellisessa psykologiassa ja kognitiotutkimuksessa on tehty kiinnostavia havaintoja. (Clinton ym. 2019; Delgado ym. 2018; Singer & Alexander 2017a.)<sup>44</sup> Lukemisen digitalisoituminen on siis kirvoittanut valtavaa kiinnostusta läpi tutkimusalojen. Tutkimuksen runsaus on rikkaus, mutta tulosten vertailu eri tutkimusasetelmien kirjossa on haastavaa ja tutkimustulokset ovat monesti ristiriidassa keskenään.

Tutkimusten vertailua hankaloittaa esimerkiksi se, että digitaalisella lukemisella verrattuna niin kutsuttuun perinteiseen lukemiseen tarkoitetaan usein eri asioita (ks. Baron 2020). Rajanvetona voidaan pitää Singerin ja Alexanderin (2017a) esittämää näkemystä, jossa erotetaan perustavanlaatuisesti käsitteet *lukeminen digitaalisesti* (*reading digitally*) ja *digitaalinen lukeminen* (*digital reading*). Lukeminen digitaalisesti tarkoittaa lukemista, jossa alun perin painettu teksti toistetaan digitaalisessa muodossa.<sup>45</sup> Esimerkiksi kirjojen julkaisu sekä

---

<sup>43</sup> Toisaalta tutkimuksessa on esitetty myös, että digitaalisuus on muuttanut teknologista ulottuvuutta mutta ilmiötasolla lukemisen käytänteet ovat historiallisesti toistuvia, kuten tarve sosiaaliseen jakamiseen (Andersen ym. 2021).

<sup>44</sup> Nämä kolme meta-analyysiä antavat kattavan kuvan ennen 2020-lukua tehdystä lukemisen alustoja vertailevasta tutkimuksesta.

<sup>45</sup> Tutkimusasetelmassani digitaaliset kirjamuodot edustavat karkeasti tulkittuna nimenomaan lukemista digitaalisesti, sillä myös äänikirjassa oli sama tekstuaalinen sisältö kuin painetussa kirjassa, vaikka

painettuna että digitaalisena tai vanhojen painettujen aineistojen digitalisoiminen vastaisivat tähän määritelmään. Digitaalisella lukemisella Singer ja Alexander sen sijaan tarkoittavat monimutkaisempaa prosessia: digitaalinen lukumateriaali sisältää silloin informaatiota, jota ei edes voi muuttaa painetuksi, kuten hyperlinkkejä tai multimodaalista sisältöä. Teknologian kehittyessä ja lukuympäristöjen monimuotoistuesssa multimodaalisiksi sisältöviidakoiksi on yhä vaikeampi erottaa käsitteitä toisistaan. Vaikka esimerkiksi aikakauslehden digitaalinen versio näennäisesti vastaisi painettua versiota, verkkoympäristössä siihen on sisällytetty mainoksia, liikkuvaa kuvaa ja hyperlinkkejä muihin sisältöihin. Nykyään kirjan lukeminen verkottomalta e-lukulaitteelta voitaisiin tulkita vastaavan yksinkertaisimmillaan lukemista digitaalisesti. (Mt.)

Tutkimukset eroavat myös siinä, millaista tekstiä luetaan. Jo vuosikymmenien ajan on tutkittu esimerkiksi luetun ymmärtämisen ja oppimisen eroja eri lukualustoilla. Kolme kattavaa alan tutkimusten meta-analyysiä (Clinton 2019; Delgado ym. 2018; Singer & Alexander 2017a) osoittavat, että digitaalinen alusta on tässä suhteessa heikompi lukemisen väline kuin painettu teksti. Verkkoympäristössä painottuvat pinnallisen ja selailevan lukemisen tavat ja syvempi prosessointi, oppiminen, muistaminen, asiayhteydet ja tulkinnat problematisoituvat. Myös keskittymiset haasteet näkyvät verkkoympäristössä. (Clinton 2019; Delgado ym. 2019; ks. myös Baron 2015.) Toisaalta meta-analyysit osoittavat, että on tärkeää nähdä ero eri tekstityyppien välillä: kertovan tekstin lukemistulokset eivät osoita yhtenevästi, että digitaalinen alusta heikentäisi esimerkiksi luetun ymmärtämistä. Sen sijaan informatiivisten tekstien lukemistulokset osoittavat painetun kirjan paremmuuden. (Clinton 2019; Delgado ym. 2018.) Akateeminen oppiminen on monella tavalla nimenomaan informatiivisten tekstien lukemista ja sisäistämistä, mikä osaltaan selittää digitaalisen alustan<sup>46</sup> negatiivisen yhteyden oppimiseen.

Kun palataan sosiomateriaaliseen näkemykseen lukemisesta, merkityksellistä on edellä esitetyn lisäksi aistivat kehot ja mieli suhteessa materiaan ja lukemisen spatiaaliseen hahmottamiseen (ks. Hillesund ym. 2022). Tässä e-kirja, äänikirja ja painettu kirja eroavat toisistaan. Painettujen sivujen kääntelemisen ja kirjan

---

todennäköisesti nuorten käyttämät laitteet olivat verkkoyhteydessä ja lukeminen saattoi katketa muun mediasisällön ottaessa huomion. Lukemisen ja kuuntelemisen eroja käsittelem vielä tässä luvussa.

<sup>46</sup> Merkitystä on myös lukualustan ominaisuuksilla sekä tavalla, jolla digitaalisuutta käytetään. Esimerkiksi interaktiivisen satukirjan digitaalisissa lisäominaisuuksissa keskeistä on, tukevatko ne sisällön välittymistä vai ainoastaan harhauttavat huomiota koristeina ja silmänilona (Biancarose 2012; Lamb 2011). Kucirkovan ym. (2016) tutkimuksessa lisäominaisuudet nähtiin mahdollisuutena tarinaan sitoutumiseen. Doblerin (2015) mukaan sisällön välittymistä voivat tukea asetusvaihtoehdot, kuten tekstin koon, taustan ja fontin säätäminen, äänikirjan lukunopeus, teksti-ääni-narraatio sekä sanastot.

kansien tunnun sijaan digitaalisessa ympäristössä ”lukutapahtuma kiinnittyy erilaisiin materiaalsiin esineisiin, kuten kosketusnäytöllisiin mobiililaitteisiin, ja niiden suhteeseen liikkuvaan ja koskettelemaan kehoon eri paikoissa ja tekstien välisissä vuorovaikutussuhteissa.” (Kupiainen 2017, 214). Nämä tekijät voivat vaikuttaa lukukokemukseen eri tavoin, kuten heikentäen tai vahvistaen immersiota, lukemisen miellyttävyyttä ja lukemisesta saatavaa nautintoa.

Esimerkiksi Mangenin ja Kuikenin (2014) tutkimuksessa osallistujat raportoivat nimenomaan iPadiltä luettaessa vierauden ja dislokaation tunnetta. Tutkimuksessa lukijoiden kerronnallinen sitoutuminen (*narrative engagement*)<sup>47</sup> kärsi digitaalisen kirjan taktillisista ominaisuuksista, kun lukukokemuksesta puuttui esimerkiksi painetun kirjan tuntu ja sivujen kääntäminen (mt.). Myös Kajanderin (2020) eri kirjamuotojen merkityksiä lukijoille käsittelevässä väitöstutkimuksessa lukijakokemusten mukaan painetun kirjan tuntu ja tuoksu ovat lukemisen kulmakiviä, joiden rinnalla digitaaliset kirjamuodot tuntuivat monelle vierailta (ks. myös Kajander 2018). Tunto- ja hajuaistiin yhdistyivät voimakkaasti myös painetun kirjan lukemiseen liittyvät muistot ja aikaisemmat kokemukset (ks. myös Kosch ym. 2022). Toisaalta on huomattava, että Kajanderin aineisto koostui vastauksista Suomen Kirjallisuuden Seuran (SKS) vuoden 2014 Elämää lukijana -kyselyyn, joten kyselyyn vastasivat todennäköisesti aktiiviset lukijat tai ainakin lukemisesta kiinnostuneet. Lisäksi osallistuneet olivat keskimääräisesti huomattavasti vanhempia kuin oman aineistoni nuoret. Kajander (2020) painottaa, että kirjaan esineenä liittyvät kokemukset ovat ajassa ja tilassa muokkautuvia. Erityisesti paljon lukeville kirja voi kantaa niin monia merkityksiä ja muistoja nimenomaan esineenä suhteessa kehoon ja lukemisen tilanteisiin, että muutos digitaaliseen lukemiseen vie aikaa ja voi tuntua vastenmieliseltä (Kajander 2018; ks. myös Bergström & Höglund 2020; Kosch ym. 2022).

Äänikirjan kuuntelu eroaa painetun kirjan lukukokemuksesta paitsi vaatimaltaan aistikanavalta, myös kinesteettisesti, materiaalisesti ja spatiaalisestikin (ks. Have & Stougaard Pedersen 2016). Vai onko äänikirjan kuuntelu edes lukemista? Äänikirja ei ole uusi keksintö, mutta ennen yleistymistään mobiililaitteille sen on ajateltu palvelevan lähinnä lapsia, näkövammaisia tai lukivaikeuksista kärsiviä. Äänikirjaa on ehkä tämän vuoksi pidetty jonkinlaisena toisasteisena kirjallisuuden muotona niille, jotka eivät voi tai jaksa lukea. (Have & Stougaard Pedersen 2016; 2; ks. myös Rubery 2011.) Have ja Stougaard Pedersen (2016, 7) kritisoiivat

---

<sup>47</sup> Kerronnallinen sitoutuminen (Busselle & Bilanzic 2009) liittyy käsitteellisesti samankaltaiseen kokemukseen kuin immersion ja uppoutumisen teorioissa kuvataan.

kirjassaan näkemystä äänikirjasta ”oikopolkuna” lukemiselle: näkemyksessä äänikirjasta tulee ikään kuin vastakohta syvälliselle lukemiselle – pinnallinen lukukokemus, jossa reflektointi ja kriittinen tekstin prosessointi ei aktivoidu. Heidän mukaansa myös äänikirjan kuuntelu on lukemista (mt. 149). On huomattava, että jo monilukutaidon määritelmässä kuunteleminen nähdään osana tekstien vastaanottamisen ja ymmärtämisen kokonaisuutta, sillä monilukutaitoon kuuluu monenlaisten merkkijärjestelmien ”lukeminen” (esim. Leu ym. 2004).

Have ja Stougaard Pedersen (2016, 12) määrittelevät äänikirjan moniaistisena kokemuksena, jossa yhdistyvät esteettisenä kokemuksena tekstin prosessointi, ääni- ja tuntoaistimukset sekä liikkeen ja tilan käsitys. Nämä tekijät voivat jopa rikastaa tekstuaalista kokemusta tuomalla siihen uusia esteettisiä ja tulkinnallisia ulottuvuuksia (mt. 50; ks. myös Lindh & Hiidenmaa 2023; Stougaard Pedersen ym. 2021). Liikkeen ja tilan kokemus muuttuu, kun äänikirjaa voi kuunnella eri ympäristöissä ja liikkuen, jolloin tilallisesta kokemuksesta voi tulla osa kirjan sisältöä (ks. Linkis 2021)<sup>48</sup>. Eri aistitekijät voivat kukin osaltaan vaikuttaa esimerkiksi tulkintaan ja keskittymiseen. Lindhin ja Hiidenmaan (2023) äänikirjoja käsittelevässä tutkimuksessa juuri keskittyminen jakaa mielipiteitä: osan mielestä keskittyminen kuunneltavaan kirjaan voi olla helpompaa, kun taas toiselle syvempi uppoutuminen on mahdollista vain painetulla kirjalla. Monet pitivät äänikirjaa kuitenkin mieleisenä kirjamuotona painetun rinnalla (mt.). Tässä näkyy selvä muutos suhtautumisessa verrattuna Kajanderin (2020) tuloksiin, vaikka myös Lindhin ja Hiidenmaan aineisto koostuu myös enemminkin aktiivisten (aikuis)lukijoiden kuin lukemista välttelevien vastauksista. Erot saattavat selittyä pääosin sillä, että Kajanderin aineisto on vuodelta 2014, jolloin e- ja äänikirjat eivät olleet vielä yleistyneet Suomessa.

Kuten lukemisen tutkimuksessa yleensä, myös digitaalisen lukemisen tutkimuksessa on otettava huomioon lukijan mieltymykset, tottumukset ja kokemus eri lukualustoista. Kiinnostavasti Kajanderin (2020) tutkimuksessa osallistujat liittivät painettuun kirjaan affektiivisia tuntemuksia, joita ei oikein voi edes sanoin kuvata. Painetussa kirjassa on ”jotakin”, joka tekee lukemisesta oikeantuntuista (mt. 31, 133–136). Nämä kokemukset voidaan tulkita juuri esimerkkinä sosiomateriaalisesta artefaktista, joka käytön, kehollisten muistojen sekä sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden myötä on muodostunut tavaksi

---

<sup>48</sup> Materiaalinen muoto ja lukemisen uudet tilat voivat olla myös tietoinen osa kirjallista kokemusta. Linkis (2021) on tutkinut nimenomaan äänikirjoiksi tehtyä kirjallisuutta ja mobiililaitteilla kuuntelua. Lukemisen artefakti ja liikkuva tila sekä yhteydet sosiaaliseen mediaan voivat olla sisäänrakennettu osa kirjan sisältöä ja tulkintaa.

vastaanottaa kirja. Esine on muutakin kuin tekemisen objekti ja itsessään kantaa sosiaalisia merkityksiä. E- ja äänikirja, joiden matka on vasta alussa, saattavat tuntua vielä vierailta. (Mt.)

Sosiomateriaalisen näkemyksen mukaan sosiaaliset käytänteet, joissa ihminen ja teknologia kohtaavat, vakiintuvat siis toiston ja tottumuksen kautta osaksi arkea. Lukemisen tutkimuksessa on puhuttu niin kutsutuista diginatiiveista eli ikäpolvesta, jolle digitaaliset laitteet ovat olleet osa arkea varhaislapsuudesta saakka. Hurjimmissa visioissa diginatiiveilla olisi jopa täysin erilainen tapa ajatella ja prosessoida tietoa, ja siksi digitaalinen lukeminen sujuisi ikään kuin luonnostaan. (Prensky 2001a; 2001b, 2013.) Diginatiiviutta on kuitenkin aiheellisesti kritisoitu (esim. Bennett ym. 2008), ja esimerkiksi Delgadon ym. (2018) meta-analyysin mukaan painetun kirjan ylivertaisuus lukualustana on vain kasvanut 2000-luvulla. On kuitenkin huomattava, että motivaation ja sitoutumisen näkökulmasta lapsuudestaan asti digitaalisiin laitteisiin tottuneet saattavat kokea digitaaliset kirjamuodot helpommin omikseen kuin vanhemmat ikäpolvet.

Lukuhulun näkökulmasta tulokset kirjamuodoista ovat ristiriitaisia. Yhtäältä on viitteitä siitä, että niissä voi olla potentiaalia kannustaa nimenomaan nuoria sitoutumaan lukemiseen. Kotimaisessa pilottitutkimuksessa (Grünthal & Sintonen 2019) nuoret pitivät novellin lukemista WhatsApp-sovelluksella helppona, luontevana ja nopeana. Tutkimuksessa ei kuitenkaan luettu kokonaista kaunokirjaa vaan lyhyempi teksti ja menetelmänä oli laadullinen tapaustutkimus, jonka perusteella nuoria yleisesti koskevia päätelmiä tulee tehdä harkiten. Singerin ja Alexanderin (2017b) amerikkalaistutkimuksessa ilmeni, että nuoret aikuisopiskelijat kokivat digitaalisen muodon miellyttävämpänä. He myös uskoivat suoriutuneensa juuri digitaalisen tekstin lukemisesta paremmin tuloksin kuin painetun, mikä ei pitänyt paikkaansa. Tähän yhdistyy kiinnostavasti Larsonin (2015) havainto, että digitaalisessa lukukokeilussa 6.-luokkalaiset jakoivat lukea e- ja äänikirjoja kauemmin kuin painettua kirjaa. Lukemiseen käytetty aika myös kasvoi kokeilun aikana, ja moni koki digitaalisen lukemisen vähemmän raskaana ja siksi motivoivana (mt.). Myös norjalaisessa 143 oppilaan lukukokeilussa (Tveit & Mangen 2014) nuorista suurin osa valitsi nimenomaan e-laitteella luettavan version ennen painettua kirjaa. Tutkimuksessa havaittiin myös, että juuri lukemista välttelevät nuoret, erityisesti pojat, pitivät e-lukemista parempana vaihtoehtona.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Sekä Tveitin ja Mangenin että Larsonin tutkimuksista on jo lähes vuosikymmen. Heidän aineistonsa ovat melko pieniä ja kirjat luettiin e-lukulaitteella, jonka käyttö ei vastaa lukuaikapalveluiden tai kirjastojen e-aineistojen käyttämistä älypuhelimella.

Toisaalta on myös vastakkaisia tuloksia. Kuten alaluvussa 2.1 toin esiin, kotimaisen PISA-aineistosta tehdyn havainnon mukaan nuoret valitsevat mieluummin painetun tekstin (Leino ym. 2021). Australialaistutkimuksessa (Rutherford ym. 2018) suurin osa tutkimuksen 11–16-vuotiaista (n=555) valitsee mieluummin painetun kirjan. Tutkijat myös päättelevät, että digitaalinen alusta ei lisää nuorten sitoutumista lukemiseen. Näyttääkin siltä, että ainakin vielä muutama vuosi sitten nuoretkin lukivat ainakin pitkämuotoista tekstiä mieluiten painettuna. Lohin ja Sunin kahdessa tutkimuksessa (2019 ja 2022) näkyy kiinnostava ero Singaporen nuorten lukualustapreferenssissä. Aiemmassa mittauksessa suurin osa nuorista valitsi mieluiten lukemiseen painetun tekstin, kun taas jälkimmäisessä valtaosa käyttäisi enemmän älypuhelinta. Silti juuri kaunokirjallisuutta luetaan myös tuoreemman tutkimuksen mukaan useimmiten painettuna, mutta lähes puolet valitsee kaunokirjallisuudenkin lukemiseen älypuhelimella (45,5 %).

Aiemman tutkimuksen valossa on selvää, että kirjan lukemisessa kohtaavat paitsi ihminen eli lukija kehoineen, aisteineen, taustoineen ja toiveineen, myös lukemisen sisältöjä kantava materia. Nuorten lukuhalun näkökulmasta oleellista on heidän suhtautumisensa myös lukemisen välineeseen. Suhtautumiseen taas vaikuttavat kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät. Kirjamuotojen vertailussa ei voida siksi tarkastella vain kognitiivista lukemisen prosessia vaan myös sitä, millainen on lukijan subjektiivinen kokemus kirjan lukemisesta ja kirjan käyttämisestä sen eri muodoissa.

## 3 Tutkimuksen toteutus

### 3.1 Aineiston kuvaus

Keräsin tutkimuksen aineiston keväällä 2018 ja keväällä 2019 (Taulukko 1). Ensimmäinen aineisto (A) on pilottitutkimus, jonka aineiston keräsin kyselylomakkeella sekä lomakkeen teemojen mukaan puolistrukturoidulla keskustelunomaisella haastattelulla (ks. esim. Hyvärinen ym. 2017). Toinen aineisto (B) on osallistujamäärältään laajempi, ja sen keräsin kahdella erillisellä kyselylomakkeella. Pilottitutkimuksen haastatteluaineiston analyysillä kyselylomakkeen tuottaman aineiston rinnalla oli mahdollista saada pienestä tutkimusjoukosta moniäänisempi käsitys kuvaamaan tutkimusongelmaan liittyviä tekijöitä. Näin pystyin kohdentamaan varsinaisen lukukokeilun kyselyiden (aineisto B) sisältöjä suuntiin, joita pelkässä pilottitutkimuksen suppeassa kyselyaineistossa en kenties olisi havainnut. (Ks. Vehkalahti 2014.)

Valitsin kyselytutkimuksen pääasialliseksi tutkimusmenetelmäksi, sillä se antoi mahdollisuuksia moniulotteisen tutkimusongelmani analyysiin sekä määrällisen ja laadullisen analyysin mielekkääseen yhdistämiseen (ks. Vehkalahti 2014). On kuitenkin huomattava, että kyselytutkimuksen tulokset ovat aina subjektiivisia, eikä niiden tuloksia voida tarkastella objektiivisena tietona. Monivalintakysymykset rajaavat annetut vastaukset tiettyihin ennalta asetettuihin vaihtoehtoihin, ja avovastauksissa tutkijalla on pääsy vain osallistujan sanallistamiin kirjoitettuihin kokemuksiin. Vaikka haastattelutilanne antaa osallistujalle mahdollisuuden kyselytutkimusta pidempään ja moniulotteisempaan ilmaisuun, tilanteessa voivat vaikuttaa tutkijan läsnäolo ja haastattelulle asetetut teemat. (Hyvärinen ym. 2017; Vehkalahti 2014.)

**Taulukko 1** Tutkimuksen aineistot

| Aineisto              | Aika          | Koulut         | n   | Materiaali                                  | Kirjamuoto                                                | Aineistonkeräys                                                                                                |
|-----------------------|---------------|----------------|-----|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A:<br>Pilottitutkimus | Kevät<br>2018 | 1<br>yläkoulu  | 25  | Valinnainen<br>kirja                        | Lukuaikapalvelu<br>(e- tai äänikirja)                     | Kyselylomake<br>Puolistrukturoitu<br>haastattelu                                                               |
| B:<br>Lukukokeilu     | Kevät<br>2019 | 2<br>yläkoulua | 137 | Punainen<br>kuin veri<br>(Salla<br>Simukka) | Painettu kirja<br>E-kirja<br>Äänikirja<br>Lukuaikapalvelu | Lukumotivaatio-<br>profiili<br>(+lisätyt<br>kysymykset)<br>Uppoutumis-<br>asteikko<br>(+lisätyt<br>kysymykset) |

### 3.1.1 Aineisto A

Ennen varsinaista lukukokeilua (aineisto B) keräsin pilottiaineiston (aineisto A) yläkoulusta, jossa oli kokeiltu kaupallista lukuaikapalvelua keväällä 2018. Erään pääkaupunkiseudun koulun oppilaat olivat äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä luku- tai kuunnelleet lukuaikapalvelussa vapaavalintaisen kaunokirjan pääosin vapaa-ajallaan. Vapaaehtoiset oppilaat vastasivat anonyymisti laadulliseen kyselylomakkeeseen avoimen linkin kautta, ja vapaaehtoiset osallistuivat ryhmähaastatteluihin. 25 oppilasta palautti sähköisen kyselylomakkeen, ja 14 oppilasta osallistui ryhmähaastatteluihin. Osallistujissa oli oppilaita kaikilta kolmelta yläkoulun luokka-asteelta, eikä osallistujien nimeä, sukupuolta tai tarkempaa ikää kysytty.

Koska kyselylinkki oli avoin ja sen jakelu kahden opettajan vastuulla, tutkimuksen perusjoukkoa tai vastausprosenttia ei ole mahdollista arvioida, ja aineisto on osallistujamäärältään niukka. Tämän vuoksi käytän aineistoa vain ensimmäisessä osatutkimuksessa, joka on selkeästi asemoitu varsinaisen tutkimuksen pilotiksi. Pilottitutkimus on arvokas erityisesti siksi, että sen avovastauksissa ja ryhmähaastatteluissa nuoret sanoittivat kokemuksiaan laajemmin ja kuvasivat näkemyksiään eri kirjamuodoista ensimmäistä kertaa Suomessa. Itselleni tutkijana pilottitutkimus antoi suuntaviivoja varsinaisen aineiston keräämiseen ja tutkimuskysymysten tarkentamiseen. Näiden syiden vuoksi olen sisällyttänyt aineiston osaksi tutkimusta ja valmiiksi artikkeliksi, jotta saatu tieto on myös muiden tutkijoiden hyödynnettävissä.

### 3.1.2 Aineisto B

Varsinaisessa kaunokirjallisuuden lukukokeilussa saatiin aineisto 137:ltä kahdeksannen luokan oppilaalta. Toteutin lukukokeilun keväällä 2019 yhteistyössä kahden eri koulun opettajien kanssa normaalin kirjallisuuden opetuksen rinnalla, mutta lukukokeilua ei otettu osaksi kouluarviointia. Kouluista toinen oli yksityinen ja toinen kunnallinen, ja ne sijaitsivat eri kaupungeissa eri maakunnissa. Yksityinen koulu oli perusteltu valinta siksi, että kunnallinen koulu ei voinut kustantaa oppilaille kaupallista lukuaikapalvelua kokeilun ajaksi. Näin sain myös kaupallisen palvelun kirjamuotojen vertailuun.

Yhteensä yhdeksän luokkaa osallistui kokeiluun. Kirjamuoto oli aina sama kokonaisuudelle luokalle. Oppilaat eivät siis saaneet valita kirjamuotoa itse. Luokat olivat oppilasainekseltaan niin kutsutusti normaaleja: Mukana oli tyttöjä ja poikia sekä integroidusti tuettuja oppilaita. Kaikki, jotka osallistuivat muutenkin äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen yhteisesti, myös S2- ja tuetut oppilaat, olivat mukana. Vaikka itse lukukokeiluun osallistuivat kaikki, varsinaisiin tutkimuskyselyihin vastaaminen oli vapaaehtoista ja silloinkin vain huoltajan sekä kunnan tutkimusluvalla. Minulla ei kuitenkaan ollut pääsyä kokonaisuun oppilaslistoihin eli luokkien kokonaisoppilasmääriin tai heidän taustoihinsa, enkä näin ollen voi arvioida, mikä oli tarkka vastausprosentti tai kuinka monta tuettua tai S2-oppilasta vastanneisiin sijoittui. Kyselyihin vastaamista en tutkimuksen luonteen takia pystynyt kontrolloimaan, vaan vastaaminen oli oppilaan omalla vastuulla ja täysin omaehtoista. Olin kuitenkin paikalla, kun oppilaat täyttivät kyselyitä, ja pystyin ohjeistamaan kyselyn ja vastaamaan mahdollisesti herääviin kysymyksiin.

Jälkikäteen arvioiden olisi ollut hyvä tietää, ketkä vastaajista olivat S2- tai tuetun opetuksen piirissä, jolloin suuntaa antava analyysi taustan vaikutuksesta olisi ollut mahdollista tehdä. Tilastollisen analyysin kannalta olisi ollut merkityksellistä saada tietoonsa myös tutkittujen luokkien kokonaisoppilasmäärät ja laskea tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden prosentuaalinen osuus niistä. On kuitenkin selvää, ettei tutkimukseen osallistunut vain vähemmistöä luokkien oppilaista, sillä vastauksia sain 137.<sup>50</sup>

Lukukokeilussa osallistujat lukivat kukin itsenäisesti suomenkielisen nuortentrillerin Punainen kuin veri (Salla Simukka) luokkien mukaan

---

<sup>50</sup> 137 jaettuna yhdeksällä tekee 15,4 oppilasta (yläluokkien keskimääräinen koosta ks. <https://www.oph.fi/uuutiset/2019/kuukauden-tilasto-perusopetuksen-opetusryhmat-ovat-suomessa-pienempia-kuin-oecd-maissa> [viitattu 14.7.2023])

kirjamuotoihin jaettuna joko painettuna kirjana<sup>51</sup>, e-kirjana<sup>52</sup>, äänikirjana<sup>53</sup> tai kaupallisella lukuaikapalvelulla, jolla voi vaihdella e-kirjan ja äänikirjan välillä.<sup>54</sup> Tavoite oli luonnollisesti, että mahdollisimman moni onnistuu lukemaan teoksen, sillä muutoin toiseen kyselyyn vastaaminen ei ollut mahdollista. Simukan kirja valikoitui luettavaksi monista syistä. Palkitun kirjailija Salla Simukan Lumikki-trilogia on kansainvälinen menestys<sup>55</sup> ja on ilmestyttyään ollut vuosi toisensa jälkeen lainatuimpien nuortenkirjojen listoilla.<sup>56</sup> Kirjassa on omaa identiteettiään pohtiva nuori päähenkilö, jännitystä, romantiikkaa ja vetävä Lumikki-satuun allusioiva juoni, joten se sopii aiheiltaan ja tyyliltään tutkimuksen ikäryhmälle.<sup>57</sup> Kirja ei myöskään ole korosteisen sukupuolisidonnainen tai vaikealukuinen. Nimenomaan vetävä juoni ja jännitystä luovat kerronnan keinot edesauttavat uppoutumista tarinamaailmaan (Kuijpers ym. 2014), ja siksi teos on oletuksen mukaan mahdollisimman houkutteleva myös kaunokirjallisuuden lukemiseen tottumattomalle. Toisaalta valintaa ohjasivat myös käytännön näkökohdat: teos oli saatavilla kunnankirjastossa suurelle määrälle painettuna kirjana, e-kirjana ja äänikirjana, ja se sisältyi myös kaupallisen lukuaikapalvelun valikoimaan.

Painettu kirja oli kirjastosta lainattava painos teoksesta. Myös e- ja äänikirja toimivat paikalliskirjastojen varausalustoiden kautta. Neljäs tapa oli kaupallinen, ladattava kirjojen kuukausimaksullinen mobiilikäyttöinen lukuaikapalvelu, jotka ovat viime vuosina yleistyneet Suomessa. Lukuaikapalvelun luettava tai kuunneltava kirja ei ole oikeastaan neljäs kirjamuoto vaan palvelu, jonka kautta e-kirja tai äänikirja vastaanotetaan. Sovelluksen käyttö palveluna on kuitenkin erilaista kuin kirjastosta lainattava e- tai äänikirja, ja siksi se on kiinnostava lisä vertailussa. Esimerkiksi kirjaston materiaali (vuonna 2019) toimi vain selaimella ja vaati kirjautumisen, kun taas lukuaikapalvelu kaupallisena älypuhelinsovelluksena oli portaattomampi ja lisäksi näytti käyttäjälleen muidenkin kirjojen saatavuuden sekä lukusuosituksia.

---

<sup>51</sup> Simukka 2013, 256 sivua, fontti Times New Roman 12, koko 219x141x23 mm, 0,392 kg

<sup>52</sup> 2015, vesileimattu Epub, 182 sivua, fontti Times New Roman 12

<sup>53</sup> 2014, 6 h 28 min, lukija: Anna Saksman

<sup>54</sup> Painettua kirjaa lukevien luokassa opettaja oli antanut yksittäisille tuetuille oppilaille selkomukautetun version kirjasta, mutta minulla ei ole tietoa, osallistuivatko juuri nämä oppilaat kokeiluun.

<sup>55</sup> Romaanin käännösoikeudet on myyty yli 50 maahan.

<sup>56</sup> Romaani oli esimerkiksi Helmet-kirjastojen 10. lainatuin nuortenkirja ja neljänneksi lainatuin kotimainen romaani edelleen vuonna 2022. [https://www.helmet.fi/fi-Fi/Tapahtumat\\_ja\\_vinkit/Vinkit/Helmetkirjaston\\_lainatuimmat\\_lasten\\_ja\\_n\(252268\)](https://www.helmet.fi/fi-Fi/Tapahtumat_ja_vinkit/Vinkit/Helmetkirjaston_lainatuimmat_lasten_ja_n(252268))

[viitattu 4.2.2023]

<sup>57</sup> Nuorten oma kokemusmaailma, jännitys ja romantiikka vetoavat nuoriin lukijoihin (ks. Launis & Mäkilä 2020).

## **3.2 Kyselyt**

### **3.2.1 Aineisto A**

Pilottitutkimuksen kyselylomakkeessa oli kaksi osaa, joista ensimmäisessä 12 kohdan osassa selvitettiin vastaajien lukutottumuksia ja asenteita lukemiseen vapaa-ajalla, kuten lukemisen määrää, sen mielekkyyttä sekä käsitystä lukemisen tärkeydestä. Toisen osan 10 kohtaa selvittivät lukuaikasovelluksella lukemisen tai kuuntelemisen kokemuksia, kuten sujuvuutta ja lukemisen mielekkyyttä. Haastateltavat valikoituivat 2–5 henkilön ryhmiin luokkien opettajien ehdotusten ja oppilaan oman suostumuksen perusteella. Äänitin haastattelut digitaalisesti, ja osallistuin ryhmiin ohjaamalla nuoria kyselylomakkeen aiheisiin. Oppilaat avasivat omin sanoin muun muassa sitä, miksi nuoret lukevat nykyään heidän mielestään vähemmän ja millaiselta lukuaikapalvelun kautta lukeminen tuntui verrattuna painettuun kirjaan. Haastattelut tapahtuivat koulun tilassa, joka sovittiin yhdessä opettajien kanssa ja jossa oli mahdollista keskustella ilman häiriöitä mahdollisimman hyvässä ilmapiirissä.

### **3.2.2 Aineisto B**

Tutkimuksen alussa pidin osallistujille yhden oppitunnin mittaisen aloitussession, jossa kerroin tutkimuksen kulusta ja jonka aikana osallistujat vastasivat motivaation alkukartoituskyselyyn (Kysely 1). Kyselyyn vastasi 137 oppilasta, joista 66 tyttöä ja 60 poikaa. 11 oppilasta ei halunnut ilmaista sukupuoltaan. Kyselyn pääsisältö oli lukumotivaation kartoittaminen. Kyselyn alussa selitin, että siinä tutkitaan nimenomaan omaehtoista kaunokirjallisuuden lukemista vapaa-ajalla, ei esimerkiksi tietokirjoja, oppikirjoja tai koulussa luettavaksi määrättyä kirjallisuutta. Kyselyn jälkeen ohjeistin lukuprosessiin. Kirjamuoto oli aina sama kokonaisuudelle luokkaryhmälle, joista siis osa ei osallistunut tutkimukseen mutta silti luki tai kuunteli kirjan osana kirjallisuuden opetusta. Koska osallistujat eivät saaneet itse valita luettua teosta tai kirjamuotoa, oli sattumanvaraista, oliko teos tai kirjamuoto osallistujalle mieleinen. Osallistujilla oli kolme viikkoa aikaa saada kirja loppuun. Kolmen viikon jälkeen osallistuin taas oppitunnille ja teetin kirjan lukukokemusta kartoittavan kyselyn (Kysely 2), johon ei voinut vastata, ellei ollut lukenut teosta. Oli oppilaan oman arvion varassa, oliko hän lukenut kirjaa tarpeeksi vastatakseen kyselyyn. Vastauksia toiseen kyselyyn tuli yhteensä 116 nuorelta.

Ensimmäisessä kyselyssä käytin Motivation to Read -profiilia<sup>58</sup> (tästä lähtien lukumotivaatioprofiili, Malloy ym. 2017; Pitcher ym. 2007, liite 1) ja toisessa kirjan lukukokemuksta mittaavaa Story World Absorption -asteikkoa (tästä lähtien uppoutumisasteikko, Kuijpers ym. 2014) sekä lisättyjä kysymyksiä, joita avaan kyselyiden kuvauksessa. Taustatietona oli sukupuoli vastausvaihtoehdoilla poika, tyttö tai en halua vastata.<sup>59</sup>

## Kysely 1

Ensimmäisessä kyselyssä käytin 20-kohtaista lukumotivaatioprofiilia (Malloy ym. 2017; Pitcher ym. 2007, profiilista tarkemmin ks. alaluku 2.3). Profiilissa 10 osiota mittaa lukijakäsitystä ja 10 osiota lukemisen arvostamista. Jokaisen osion kohdalla vastaaja valitsee vaihtoehdon 4-portaiselta Likert-asteikolta. Kokonaislukumotivaatio on näiden kahden muuttujan eli lukijakäsityksen ja lukemisen arvostamisen summamuuttuja, jonka vaihteluväli on 20–80. Käyttämäni lopullinen profiili on yhdistelmä kahdesta valmiista profiilista: 17 osiota käänsin suoraan Motivation to Read Fiction -profiilista (Malloy ym. 2017), mutta korvasin yhden osion lukijakäsityksestä ja kaksi osiota lukemisen arvostamisesta Adolescents' Motivation to Read -profiilin vastaavilla (Pitcher ym. 2007) osioilla. Näillä hienoisilla muutoksilla osiot olivat käännettävissä mahdollisimman luontevasti suomeksi ja sopivat parhaiten kohderyhmälle.

Lukumotivaatioprofiilin lisäksi sisällytin ensimmäiseen kyselyyn kysymykset:

- Mikä saa sinut lukemaan kirjan vapaaehtoisesti? (OT 3)
- Mikä kirjojen lukemisessa tökkii? (OT 3)
- Miksi nuoret mielestäsi lukevat nykyään vähemmän kirjoja kuin ennen? (OT 4)
- Kuka saa sinut innostumaan lukemisesta tai mistä löydät lukuvinkkejä? (OT 3)
- Lainaatteko kavereittesi kanssa kirjoja toisilenne tai jutteletko lukemistanne kirjoista muualla kuin koulussa? (OT 3)
- Tukeeko joku perheestäsi tai lähipiiristäsi lukuharrastusta? Miten? (OT 3)
- Kuulutko mihinkään kerhoon tai ryhmään (myös epämuodollisesti), jossa puhuisit kirjoista tai kirjoittamisesta? (OT 3)
- Oletteko lukeneet/kuunnelleet koulussa digitaalisia kirjoja (ei oppikirjoja)? (OT 4)

---

<sup>58</sup> Lukumotivaatioprofiili löytyy kokonaisuudessaan liitteestä 1, koska muokkasin sitä alkuperäisestä.

<sup>59</sup> Dikotomisen sukupuolijaon ongelmista tarkemmin alaluvussa 2.4.

- Luen tai kuuntelen digitaalisia kirjoja (e-kirjat, äänikirjat) vapaa-ajalla?  
(OT 4)  
*En koskaan*  
*Harvoin*  
*Joskus*  
*Säännöllisesti*

## Kysely 2

Toisen kyselyn pääosassa oli 18-kohtainen uppoutumisasteikko (Kuijpers ym. 2014), jolla mitataan kokonaisuudessaan subjektiivista kokemusta uppoutumisesta tarinamaailmaan (ks. tarkemmin luku 2.3). Uppoutumisen kokemuksen voimakkuus muotoutuu summamuuttujana mittarin neljästä eri dimensiosta. Kysely koostui Kuijpersin ym. (2014) kehittämän asteikon 18:sta sanatarkasti käännetystä osiosta, joista huomiota, emotionaalista sitoutumista ja siirtymistä kutakin mittaa viisi osiota ja kuvittelun dimensiota kolme. Jokaista osiota arvioitiin 7-portaisella Likert-asteikolla.

Uppoutumisasteikon lisäksi sisällytin toiseen kyselyyn kysymykset:

- Äänikirjan/e-kirjan/painetun kirjan/lukuaikapalvelun<sup>60</sup> hyvät puolet  
(OT 4)
- Äänikirjan/e-kirjan/painetun kirjan/lukuaikapalvelun<sup>61</sup> huonot puolet  
(OT 4)
- Lukisin/kuuntelisin enemmän kirjoja, jos siihen olisi mahdollisuus puhelinsovelluksen kautta digitaalisesti. (OT 4)  
*Kyllä*  
*Mahdollisesti*  
*En*
- Jos saisin päättää, valitsisin seuraavaksi (OT 2)  
*Painetun kirjan*  
*E-kirjan*  
*Äänikirjan*

---

<sup>60</sup> Kyselyssä kaupallisen palvelun nimi tässä kohdassa.

<sup>61</sup> Kyselyssä kaupallisen palvelun nimi tässä kohdassa.

### 3.3 Analyysimenetelmät

Analysoin aineistoani sekä laadullisin että määrällisin menetelmin (Taulukko 2). Avovastausten sekä haastatteluaineiston laadullisella sisällönanalyysillä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018) pyrin selittämään ja ymmärtämään nuorten näkemyksiä lukemisesta ja siitä, millaisia tekijöitä lukumotivaatioon ja lukukokemuksiin liittyy. Laadullinen sisällönanalyysi on teoreettisesti joustava laadullinen tutkimusmenetelmä, jota käytetään useilla tieteenaloilla hieman eri painotuksin. Ennen kaikkea sen tavoitteena on tarkastella aineistoja, kuten puhetta, kuvia, tekstejä, niiden sisällöstä käsin eli pohtia, mistä aineistot kertovat ja mitä aiheita ja teemoja niistä nousee. Teemoittelu on sisällönanalyysin muoto, jossa aineistosta paikannetaan tutkimusongelman kannalta olennaisia teemoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018; ks. Eskola & Suoranta 2008.) Teemat voivat nousta toisiinsa yhdistyvistä kokonaisuuksista tai esimerkiksi usein toistuvista tekijöistä (Juhila, a).

Tilastolliset menetelmät (ks. esim. Nummenmaa ym. 2017) taas kuvaavat aineistoa määrällisesti ja eri muuttujien avulla paljastavat yhteyksiä ja todennäköisyyksiä. Siten ne vahvistavat tai kumoavat laadullisia tutkimuksen havaintoja. Aineistoni ei ole satunnaisotannalla hankittu määrällisesti kattava ja populaatiota tilastollisesti edustava otos, vaan sitä voidaan pitää harkinnanvaraisena näytteenä (ks. Vehkalahti 2014, 46). Toisaalta ei ole kuitenkaan perusteita olettaa, että tutkimusjoukko ei olisi kohtuullisen edustava, vaikkakin tilastollisessa mielessä pieni, sillä mukana oli monta oppilasainekseltaan heterogeenistä luokkaa kahdesta eri koulusta, jotka sijaitsevat eri kaupungeissa (ja eri maakunnissa). Tutkimuksessani en kuitenkaan pyri laajaan yleistettävyyteen tilastollisen päättelyn avulla, vaan hyödynnän laadullisia ja määrällisiä menetelmiä monipuolisesti tavoitteenani syventää tutkimusjoukon kuvausta.

Tutkimusasetelman avulla pääsen sekä tutkimuskohdetta lähelle menevään tarkasteluun (Juhila, b) haastattelujen ja avovastauksen analyysillä että nuorten käsityksiä ja kokemuksia mahdollisesti selittävien tekijöiden äärelle määrällisten menetelmien avulla. Määrällinen tarkastelu laadullisen ohella auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä paremmin ja johdattaa osaltaan siihen, mikä aineistossa on merkittävää. Analyysin tulosten tulkinnassa on kuitenkin oltava maltillinen ja pohtia huolellisesti teoreettisen taustan valossa, mitkä tekijät voisivat toistua myös laajemmin perusjoukossa.

**Taulukko 2** Tutkimuksen analyysimenetelmät

| Tutkimus                                                                                                                 | Aineisto | n                                                                                                                   | Analyysimenetelmät                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Osatutkimus 1:<br>Digitaalinen lukeminen nuoren lukumotivaation herättäjänä<br>(ks. alaluku 4.1.)                        | A        | Kysely: 25<br>Haastattelut: 14                                                                                      | Laadullinen sisällönanalyysi<br>Frekvenssijakaumat                                                                              |
| Osatutkimus 2:<br>Absorbing Narratives and Motivation to Read: a mode-effect study on young readers<br>(ks. alaluku 4.2) | B        | Kyselyihin 1 ja 2 vastanneet: 89 <sup>62</sup>                                                                      | Varianssianalyysi (ANOVA)<br>Voima-analyysi<br>Pearsonin korrelaatiokerroin<br>Regressioanalyysi                                |
| Osatutkimus 3:<br>Nuoret lukijat ja sosiaalisuuden merkitys (ks. alaluku 4.3)                                            | B        | Kysely 1: 137                                                                                                       | Teemoittelu<br>Frekvenssijakaumat<br>Spearmanin korrelaatiokerroin<br>Mann-Whitneyn U-testi<br>T-testi<br>Fisherin tarkka testi |
| Osatutkimus 4:<br>Nuorten hiipuva lukuhalu lukemiskulttuurin murroksessa<br>(ks. alaluku 4.4)                            | B        | Kysely 1: 137<br>Kysely 2: 116, joista<br>painettu kirja: 26<br>e-kirja: 28<br>äänikirja: 26<br>lukuaikapalvelu: 36 | Teemoittelu<br>Frekvenssijakaumat                                                                                               |

**Ensimmäisessä osatutkimuksessa** (Taulukko 2) litteroin pilottiaineiston (aineisto A) haastattelut kirjoitettuun muotoon sekä tarkastelin kyselylomakkeen (aineisto A) väittämien frekvenssijakaumia. Hyödynsin laadullista sisällönanalyysiä kyselylomakkeen avovastausten ja haastatteluaineiston analyysissä paikantaen kolme sisällöllistä tekijää, jotka saattavat vaikuttaa myönteisesti nuorten lukumotivaatioon.

**Toisen osatutkimuksen** analyysi on kokonaan määrällistä (Taulukko 2). Tarkastelimme artikkelin toisen kirjoittajan Aku-Ville Lehtimäen kanssa sekä lukumotivaatioprofiilia että uppoutumisasteikkoa (aineisto B) aluksi kuvailevin

---

<sup>62</sup> Toisen osatutkimuksen tilastolliseen analyysiin otettiin mukaan vain vastaajat, joilta oli identifioitavissa vastaukset molempien kyselyiden mittareihin kokonaisuudessaan.

tunnusluvuihin (ks. Vehkalahti 2014, 54). Tutkimusjoukkona on vain ne nuoret, jotka olivat vastanneet molempiin kyselyihin toisin sanoen molempiin mittareihin täydellisesti ja identifioituen ( $n=89$ , joista 50 tyttöä, 34 poikaa, viisi vastaajaa ei halunnut ilmoittaa sukupuoltaan), jotta heidän vastauksensa voitiin yhdistää analyysiä varten. Kokonaismotivaatio on profiilissa summamuuttuja (Tähtinen ym. 2020, 80) kyselyn 20 osiosta, joista 10 kuvaa lukijakäsitystä ja 10 lukemisen arvostamista. Kokonaislukumotivaatio on siten lukijakäsityksen ja lukemisen arvostamisen summa. Mittarin Cronbachin  $\alpha$  -kerroin tutkimusaineiston muuttujilla oli 0,76, eli mittarin voidaan katsoa mittaavan verrattain luotettavasti summamuuttujan todellista vaihtelua (Tähtinen ym. 2020, 85–86).

Lukumotivaatiota tutkimusjoukossa kuvasimme jakamalla sen neljään eri lukumotivaatiotasoon, jotka perustuvat summamuuttujan arvoihin vaihteluvälillä 20–80. Heikko lukumotivaatio määrittyy välille 20–35, keskitasoa alaisempi välille 36–50, keskitasoinen lukumotivaatio välille 51–65, keskitasoa korkeampi välille 66–80. Tarkastelimme myös, eroavatko summamuuttujien arvot sukupuolten välillä.

Mitattu uppoutumiskokemus (tarinamaailmaan) on 18 osion summamuuttuja. Mittarin Cronbachin  $\alpha$  -kerroin oli tutkimusjoukon havainnoilla mitattuna 0,835, mikä osoittaa, että mittarin reabiliteetti on korkea ja se kuvaa luotettavasti todellista vaihtelua summamuuttujassa (Tähtinen ym. 2020, 85–86). Kuvasimme uppoutumisen tasoa keskilukuineen jaettuna neljään eri kirjamuotoryhmään.

Selvittääksemme, onko lukumotivaatiolla lineaarista yhteyttä uppoutumiskokemukseen, käytimme Pearsonin korrelaatiokerrointa ( $r$ ), sillä molemmat muuttujat ovat välimatka-asteikollisia<sup>63</sup> ja havainnot jakautuneet normaaliolotuksen mukaisesti (mt. 185–188). Testasimme muuttujan normaalisuuden asianmukaisesti tarkastellen havaintojen histogrammia, sirontakuviota sekä Shapiro-Wilk-testin tilastollista merkitsevyyttä (mt. 98; 108, 185). Korrelaation voi tulkita voimakkaaksi, jos  $r > 0,7$ ; kohtalaiseksi 0,3 ja 0,7 välillä ja heikoksi, kun  $r < 0,3$  (mt. 186; ks. myös Nummenmaa 2011, 209).

Kirjamuodon vaikutusta uppoutumiskokemukseen tutkimme varianssianalyysillä (ANOVA), jossa uppoutumiskokemus (uppoutumisasteikon summamuuttuja) on vaste ja kategorinen muuttuja kirjamuoto. Varianssianalyysiä voitiin soveltaa tutkimusongelmaan, sillä a) vasteen havainnot kategorioissa noudattavat Shapiro-

---

<sup>63</sup> Summamuuuttujaa, ja joskus jopa Likert-asteikollista muuttujaa, tarkastellaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa välimatka-asteikollisena (Tähtinen ym. 2020, 81, 83).

Wilk-testin mukaan normaalijakaumaa, b) poikkeavia havaintoja ei löytynyt ja c) Levenen testin mukaan varianssit ovat homogeenisiä. Varianssianalyysi ei antanut tilastollisesti merkitseviä tuloksia ( $p < 0,05$ ; Tähtinen ym. 2020; 140–141, 148), joten nollatuloksen takia teimme vielä voima-analyysin tutkiaksemme, millaisilla otoksella tulokset voisivat olla tilastollisesti merkitseviä.

Tutkimme myös, onko sukupuoli merkitsevä tekijä uppoutumiskokemuksessa. Testasimme sukupuolen ja kirjamuodon interaktion mahdollista vaikutusta uppoutumiskokemukseen varianssianalyysillä, jossa kategorioina olivat kaikki sukupuolten ja kirjamuotovaihtoehtojen mahdolliset yhdistelmät. Sukupuolen ja lukumotivaation yhteisvaikutusta uppoutumiskokemukseen tutkimme niin ikään varianssianalyysillä, mikä oli mahdollista, sillä varianssianalyysin edellä mainitut edellytykset täyttyivät.

Selvittääksemme tarkemmin lukumotivaation, kirjamuodon ja uppoutumiskokemuksen välisten yhteyksien luonnetta teimme regressioanalyysin, jossa lukumotivaatio ja kirjamuoto molemmat selittivät uppoutumiskokemusta (selitettävä muuttuja) (ks. Tähtinen ym. 2020, 194–195). Mallin tilastollisesti merkitsevällä tasolla vain tilastollisesti merkitsevät selittävät muuttujat johtavat vaihteluun uppoutumistasossa eli ennustavat sen vaihtelua.

Osallistujien kirjamuotopreferenssiä (painettu kirja, e-kirja tai äänikirja) tarkastelimme ensin kuvailevin tunnusluvin (frekvenssit ja prosentuaaliset jakaumat). Tämän jälkeen selvitimme, onko oppilaan kirjamuotovalinnalla yhteyttä osallistujan lukumotivaatioon varianssianalyysillä, jossa lukumotivaatio (lukumotivaatioprofiilin summamuuttuja) on vaste ja kategorinen muuttuja kirjamuotopreferenssi. Varianssianalyysia voitiin soveltaa, sillä a) laatikko-janakuviossa havaitut poikkeavat havainnot eivät asettuneet liian kauaksi keskiarvosta, b) Shapiro-Wilk-testissä p-arvot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, joten normalisuusoletus täyttyi ja c) Levenen testissä ryhmien varianssit olivat yhtä suuret.

**Kolmannessa osatutkimuksessa** käytin sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä (Taulukko 2). Laadullista analyysiä sovelsin lukumotivaatiokyselyn avovastauksissa, joita analysoin teemoittelun avulla. Käytännössä jaottelin avovastaus kerrallaan manuaalisesti vastausryppäistä sisällöiltään temaattisesti yhtenevät ryhmät, joiden esiintyvyyttä tarkastelin suhteessa vastausten kokonaismäärään. Mainitsen myös vastaukset, jotka eivät yhdisty mihinkään toistuvaan teemaan.

Lukumotivaatioprofiiliin kuuluvien osioiden yhteyksiä toisiinsa selvitin Spearmanin korrelaatiokertoimella, sillä osiot muuttujina ovat järjestysasteikollisia (4-portainen Likert-asteikko) eikä parametristä korrelaatioanalyysiä (Pearsonin korrelaatiokerroin) voida käyttää (Tähtinen ym. 2020, 189–190). Korrelaation voimakkuuden tulkitsin samoin kuin Pearsonin korrelaatiokertoimen kohdalla (ks. edellä).

Selvitin, onko lukemisen määrä ja kokonaislukumotivaatio suurempi nuorilla, jotka kokevat a) kavereiden tukea ja b) perheen tukea lukuharrastukselle. Tarkastelua varten koodasin seuraavat avoimet kysymykset kyllä/ei - kategorioihin: a) ”Lainaatteko kavereittesi kanssa kirjoja toisillenne tai jutteletko lukemistanne kirjoista muualla kuin koulussa?”<sup>64</sup> ja ”Tukeeko joku perheestäsi tai lähipiiristäsi lukuharrastusta?” Lukemisen määrän kohdalla tilastollisena menetelmänä käytin epäparametristä Mann-Whitneyn U-testiä. Testi oli tarkoituksenmukainen, sillä muuttujien a ja b havainnot voidaan jakaa toisensa poissulkeviin, riippumattomiin ryhmiin ja lukemisen määrä muuttujana on järjestysasteikollinen (4-portainen Likert-asteikko). (Tähtinen ym. 2020, 135.)

Kokonaislukumotivaation keskiarvojen eroa muuttujissa a ja b tutkin t-testillä, sillä kyse on riippumattomista ryhmistä ja lukumotivaation summamuuttuja välimatka-asteikollinen (mt. 122). Testasin summamuuttujan normaalisuuden asianmukaisesti (ks. edellä).

Tarkastelin vielä sukupuolten välisiä eroja ensiksi lukumotivaatioprofiilin osioissa 2, 4, 6, 8, 14 ja 17 (ks. liite 1). Tähän tarkoitukseen käytin Mann-Whitneyn U-testiä (riippumattomat ryhmät ja Likert-asteikollinen muuttuja). Toiseksi tarkastelin, onko tuen kokemisessa (perheen tuki tai kavereiden tuki, ks. edellä) tilastollista eroa sukupuolten välillä. Ristiintaulukointi khiin neliötä käyttämällä ei ollut mahdollista, sillä aineisto ei ole satunnaisotos ja tarkasteluun jää nollakategorioita, joten sovelsin analyysiin Fisherin tarkkaa testiä (mt. 167).

Riippumattomien otosten testien (Mann-Whitneyn U-testit ja t-testit) tuloksille laskin myös efektikoot (Cohenin d). Tulkitsin efektin pieneksi arvolla 0,20; keskiuureksi tasolla 0,5 ja suureksi kun Cohenin d on 0,8. (Ks. mt. 49.)

**Neljännessä osatutkimuksessa** (Taulukko 2) kysymysten frekvenssijakaumien tarkastelun lisäksi käytin avovastauksen analyysissä

---

<sup>64</sup> Vaikka sanamuotona kysymyksessä ei ollut kavereiden tuki, voidaan kavereiden kanssa omaehtoinen kirjoista keskustelu tai kirjojen lainaaminen tulkita rohkaisuksi lukuharrastukseen (ks. Klauđa & Wigfield 2012).

menetelmänä jälleen teemoittelua, jossa poimin vastausryppäistä nousevia toistuvia sisältöaineiksia yhteneviksi ryhmiksi ja tarkastelin niiden yleisyyttä suhteessa vastausten kokonaismääriin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Raportoin myös vastaukset, jotka eivät yhdisty toistuviin teemoihin.

Tutkimukseni analyysimenetelmät ja hypoteettis-deduktiivinen päättely edustavat humanistisen tutkimuksen ja tulkintatieteiden käytänteitä. Vastaukset ovat nuorten mielipiteitä, eivät aktuaalisia totuuksia. Näin ollen aineistosta ei tilastollisten menetelmienkään keinoin etsitä kausaliitteja tai sellaisenaan yleistettäviä ilmiöitä, vaan ennemmin pyrkimykseni on tuloksia tulkiten selittää tutkimuskysymyksiä, ymmärtää syvällisemmin nuorten näkemyksiä lukemisesta ja eläytyä heidän ajatustapoihinsa ja kokemuksiinsa. (Ks. Haaparanta 2016.)



## 4 Osatutkimusten tulokset

### 4.1 Digitaalinen lukukokemus nuoren lukumotivaation herättäjänä

TK 1a. Millaista on aineiston nuorten kirjallisuuden lukeminen vapaa-ajalla ja mitä he ajattelevat lukemisesta?

TK 1b. Mitkä digitaalisen lukemisen tekijät voivat vaikuttaa myönteisesti nuoren lukumotivaatioon?

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastelin nuorten kirjojen lukemista vapaa-ajalla sekä digitaalisen lukuaikapalvelun käyttökokemuksia pilottiaineistossa (aineisto A). Tulosten mukaan 3/25 (12 %) ei lue koskaan vapaaehtoisesti, 7/25 (28 %) lukee harvoin (1–2 kirjaa vuodessa) ja vain 2/25 (8 %) lukee säännöllisesti. 13/25 (52 %) vastasi lukevansa silloin tällöin. Positiivista on, että yhteensä 60 % lukee edes silloin tällöin tai useammin. Vain pieni osa näyttäisi sitoutuneen lukemiseen toistuvana säännöllisenä toimintana. Suuri osa 20/25 (80 %) piti kuitenkin kirjallisuuden lukemisen tärkeänä.

Kokeilun tuloksissa ilmenee kolme erilaista teemaa eli ominaisuutta, joilla tulkintani mukaan digitaalinen kirjamuoto voi vaikuttaa myönteisesti lukumotivaatioon. Näistä kaksi on digitaalisen lukuaikapalvelun ominaisuuksia: käytännöllisyys ja kirjan kuuntelumahdollisuus. Kolmas on enemmän lukijoiden ominaisuus: tottumus nimenomaan digitaalisiin viestimiin, jolloin digitaalinen kirja voi tuntua luontevammalta painettua kirjaa kaihtaville.

Lukemiseen nihkeästi suhtautuvalle digitaalisen sovelluksen käytön verrattainen helppous, saatavuus ja sen tarjoamat kirjasuositukset saattavat edesauttaa kirjaan tarttumista. Kaikkiaan 21 vastausta 25 vastauksesta (84 %) kuvaamaan digitaalisen kirjan hyviä puolia koski sen käytännöllisyyttä. Kirja on aina mukana

eikä vie tilaa: ”Se kynnys on vaan paljon pienempi. Ku ei kirjaa välttämättä voi kantaa koko ajan mukana, mut puhelin on koko ajan taskussa.”

Tuloksista käy ilmi, että jo kirjastoreissu ja luettavan materiaalin etsiminen voivat olla kirjan lukemisen esteenä: ”Varmaan se itse prosessi tuntuu vähän tylsältä (...) että pitää etsiä se kirja, sitten hankkia se ja sitten etsiä aikaa lukemista varten.” Lukuaikapalvelussa huomattiin miellyttäväksi myös mahdollisuus selata kirjojen sisältöjä pyyhkäisemällä ja sovelluksen uudet lukuehdotukset aiempien valintojen perusteella sekä se, että samasta laitteesta löytää monenlaista luettavaa: ”Siel voi lukee niin mont kirjaa ku halua eikä tarvi kokoajan ostaa uusii tai käydä lainaamassa. Ne on koko ajan siellä. Ni se on helpompi alkaa lukee.”

Monelle kirjan lukeminen ei kanna hyviä muistoja syystä tai toisesta. Yksi syy voi olla se, että lukeminen tuntuu vaikealta: ”En oikein jaksa keskittyä lukemiseen, sillä olen erittäin hidas lukemaan. Kappaleen lukemiseen saattaa mennä kaksikymmentäkin minuuttia ja se saa minut turhautumaan nopeasti.” Aineistossani 5/25 (20 %) oppilaasta vastasi lukemisen tuntevan ensisijaisesti tylsältä, turhalta tai vaikealta. Tämänkaltaisten lukijoiden kannalta aineiston perusteella erityisesti äänikirja nousee myönteisesti esiin. Jopa 17/25 (68 %) oppilaista vastasi kuunnelleensa kirjan, ja osa e-kirjaa lukeneistakin kuunteli osittain. Kuuntelun nähtiin esimerkiksi helpottavan prosessia, jolloin lukeminen ei tunnu niin hitaalta: ”Mulla on lukivaikeus, niin se on hidasta (...) se ei oikeen enää motivoi. (...) Kun pysty kuuntelee, ni sit se kuitenkin meni nopeemmin, kun ite luettuna, siin pysy mielenkiinto paljon kauemmin.”

Äänikirja tarjoaa uudenlaisen kokemuksen, vaikka lukeminen ei olisikaan ongelma: ”Siinä kuulee ääninäytteliöiden kuvan siitä miltä hahmot kuulostavat ja elehtivät, sekä se on todella kiinnostavaa kuulla hahmojen olevan ’elossa’. Voi samalla vaikka sulkee silmät ja rentoutuu (...) sillai vaan loikoo jossai. Se oli mukava ja rauhallinen kokemus.” Äänikirja yhdistyi vastauksissa myös siihen, että kirjaa voi kuunnella samalla, kun tekee jotain muuta. Kirjaa oli nuoren mielestä helppoa kuunnella vaikka matkalla jonnekin. Äänikirjassa siis yhdistyi nuorten vastausten perusteella helppous ja vaivattomuus sekä se, että ei ole pakko pysähtyä kirjan ääreen vaan kuuntelu sujuu myös liikkeessä.

Nuorten vastauksissa siihen, miksi nuoret lukevat kaunokirjallisuutta nykyään vähemmän, jopa 21/25 (84 %) viittasi teknologiaan ja sen tarjoamiin vaihtoehtoihin viihtymisen keinoihin – toisin sanoen älypuheliimiin: ”Koska toinen vaihtoehto on puhelin, joka on aina siinä vierellä ja josta löytyy kaikenlaista hauskaa. On esimerkiksi puhelimet, joilla voi tehdä kaikkea muuta.” Huomionarvoista on, ettei vastausten mukaan ajatella kirjojen löytyvän samaiselta

laitteelta. Tämän voidaan toisaalta katsoa selittyvän sillä, että muiden kuin oppikirjojen digitaalisesta lukemisesta ei suurimmalla osalla ollut kokemusta lainkaan (19/25 oppilasta, 76 %). Vain yksi nuori vastasi lukevansa kirjallisuutta säännöllisesti digitaalisessa muodossa. Muutoin digitaaliset viestimet painottuvat nuorten vapaa-ajan viettämisessä, viestimisessä ja elämysten hakemisessa. Jossakin mielessä painettu kirja näyttääkin osalle nuorista, varsinkin lukemista vältteleville, edustavan jotakin vierasta ja ”vanhaa”: ”Nuoret saattavat pitää kirjojen lukemista vanhan aikaisena ja tylsänä. Myöskään vanhemmat eivät enään kannusta lapsiaan lukemaan.”

On selvää, että nuoret sekä vastaanottavat että tuottavat tekstejä yhä enenevässä määrin digitaalisesti. Kirja samalla alustalla, josta muutkin viihtymisen elämykset haetaan, voisi edesauttaa kirjallisuuden saavutettavuutta myös nuorten vapaa-aikana. Digitaalinen kirja on jo nuoren taskussa. Silti kaunokirjallisuuden digitaalinen lukeminen vaihtoehtoisena tapana on aineistossa vielä (2018) ilmeisen tuntematonta eivätkä nuoret ole omaksuneet sitä. ”Pitäisi jotenkuten mainostaa sitä lukemisen prosessia, että se on oikeastaan kiinnostavaa, ja että se ei ole vaan istumista ja paperin katsomista”, yksi nuorista pohtii ratkaisuksi lukuhalun hiipumiseen. ”Mainostamisen” voi nähdä viittaavan myös siihen, että lukumotivaation tueksi tarvitaan keskustelua ja verkostoitumista kirjoista: osallisuutta yhteisössä, jossa arvostetaan lukemista. ”Se vois auttaa, jos puhuttaisi sillai enemmän omista lukukokemuksista ja kerättäis jostain kirjoist sillee, et mitä on luku ja sit jakais niitä”, toinen nuori arvelee.

Koostetusti osatutkimuksen tulokset ovat seuraavat:

T 1a. Vain harvat nuoret lukevat vapaa-ajallaan säännöllisesti. Suurin osa vastaa, että tietotekniikka, kuten älypuhelin, on suurin syy nuorten lukumotivaation laskuun. Nuorten vastauksissa mainitaan, että lukuhalun esteenä voivat olla myös kiinnostavan luettavan puute ja lukemisen taidolliset haasteet. Valtaosa kuitenkin tunnistaa lukemisen tärkeyden.

T 1b. Lukuaikapalvelussa hyvinä puolina nuoret näkevät sen, että luettavaa voi löytää vaivattomammin, kirjan hankkiminen ja sen käyttäminen on helppoa eikä kirjaa tarvitse kantaa mukana. Osa niistä nuorista, joilla on lukemisen haasteita, kertoi äänikirjan kuuntelun olleen heille myönteinen kokemus. Sujuvasti lukevat raportoivat, että äänikirja antaa heille mahdollisuuden tehdä jotain muuta samalla, kun kuuntelee. Aineistoni antaa joitakin viitteitä siitä, että digitaalinen sovellus voi tuoda kirjan lähemmäksi nuorten vapaa-ajan muiden viihdesisältöjä ja vaikuttaa myönteisesti lukumotivaatioon.

## 4.2 Absorbing Narratives and Motivation to Read: a mode-effect study on young readers

TK 2a. Vaikuttaako kirjamuoto tarinamaailmaan uppoutumiseen?

TK 2b. Onko lukumotivaatio yhteydessä uppoutumisen kokemukseen?

TK 2c. Onko lukumotivaatiossa ja uppoutumisessa sukupuolieroja eri kirjamuodoilla luettaessa?

TK 2d. Onko lukumotivaatio yhteydessä siihen, mitä kirjamuotoa pitää parhaimpana?

Toisessa osatutkimuksessa tarkastelimme artikkelin toisen kirjoittajan kanssa tilastollisesti nuorten lukumotivaation, kirjamuodon ja tarinaan uppoutumisen kokemuksen yhteyksiä toisiinsa (aineisto B, n=89).<sup>65</sup> Tulosten mukaan kirjamuodolla ei ole tilastollista vaikutusta uppoutumisen kokemukseen. Se voidaan saavuttaa tai voi jäädä saavuttamatta kaikilla muodoilla. Analyysin mukaan kirjamuoto ei ollut selittävä tekijä yhdenkään uppoutumisen osa-alueen vaihtelulle eli huomion, tarinamaailmaan siirtymisen, emotionaalisen sitoutumisen tai kuvittelemisen.

Uppoutumisen kokemukseen vaikuttaa kirjamuodon sijaan merkitsevästi nuoren lähtökohtainen motivaatio. Nuorista vähän yli puolet (56,2 %) on lukumotivaatioprofiilin mukaan keskiarvoa heikommin motivoituneita. Vajaa kolmannes (31,5 %) on lukumotivaation keskitasolla. Profiilin ääripäissä heikosti motivoituneita on vajaa kymmenesosa (9 %), ja korkea lukumotivaatio on nuorista vain 3,4 prosentilla. Analyysi osoittaa, että motivaatiolla on tilastollisesti merkittävä yhteys uppoutumisen kokemukseen. Motivaatio vaikuttaa lähes kaikkiin uppoutumisen kokemuksen osa-alueisiin. Asteikon perustana olevan teorian mukaan jokainen näistä on yhteydessä myös lukemisen palkitsevuuteen ja nautinnollisuuteen. Kiinnostavasti lukumotivaation taso on yhteydessä voimakkaimmin emotionaalisen sitoutumisen osa-alueeseen, johon kuuluvat kaunokirjallisuuden lukemisessa merkitykselliset empatian ja samastumisen kokemukset. Tämä on tärkeä huomio myös siksi, että asteikon teoriapohjan mukaan nimenomaan emotionaalisen sitoutumisen taso on yhteydessä dimensioista voimakkaimmin niin kutsuttuihin arvioiviin responsseihin – kuten

---

<sup>65</sup> Osatutkimuksesta julkaistuun artikkeliin (La Rosa & Lehtimäki 2021) on jäänyt virhe. Siellä lukukokeilun osallistujamääräksi on merkitty 136, vaikka oikea luku on 137. Analyysihin tämä ei ole vaikuttanut, sillä osatutkimuksen aineistona ovat vain oppilaat, jotka vastasivat molempiin kyselyihin (n=89).

siihen, tuottaako lukeminen nautintoa (Kuijpers ym. 2014). Emotionaalinen sitoutuminen voi siksi osaltaan merkittävästi vaikuttaa siihen, lisääkö vai heikentääkö lukukokemus lukumotivaatiota.

Tulosten mukaan lukukokemuksen ja lukumotivaation yhteydessä on kyse juuri affektiivisista tekijöistä. Heikosti motivoituneilla nuorilla jo lähtökohtainen asenne on se, että lukeminen ei ole vapaa-ajan käyttämisen arvoista, ei tule tarjoamaan nautintoa eikä toimintana innosta. Negatiivinen asenne ja mielentila voivat uppoutumisen teorian mukaan lisätä kriittistä arviointia, jolloin lukeminen vain tylsistyttää (Kuijpers ym. 2014).

Pojilla on tulosten mukaan keskimääräisesti alhaisempi motivaatio ja huonompi käsitys sekä itsestään lukijoina että lukemisen arvosta kuin tytöillä. Sukupuolieroja huolestuttavampaa on, että kokonaisuudessaan suurin osa oppilaista on lukemiseen keskimääräistä heikommin motivoituneita. Jos valinnanmahdollisuus<sup>66</sup> annettaisiin, reilu puolet nuorista (52,6 %) valitsisi äänikirjan. Painettua kirjaa kannattaa noin kolmannes (33,7 %). E-kirja on epäsuosituin vaihtoehto (9 %). Tilastollisen analyysin mukaan erityisesti heikommin motivoituneet valitsisivat kirjan kuuntelemisen, kun taas motivoituneemmat kannattavat tekstin lukemista.

Toisen osatutkimuksen tulokset vahvistavat, että eri kirjamuotojen vastakkainasettelulle ei uppoutumisen suhteen ole perusteita. Sen sijaan on keskityttävä keinoihin, joilla parantaa lähtökohtaista suhtautumista kirjan lukemiseen, koska vastahakoisesti lukien tai kuunnellen kirja ei tarjoa nautinnollista kokemusta. Yksi keino voisi olla mieleisen kirjamuodon valinta.

Toisen osatutkimuksen tulokset koostetusti ovat:

T 2a. Jokaisella kirjamuodolla voidaan saavuttaa yhtä uppoutunut ja asteikon teorian mukaan myös yhtä nautinnollinen lukukokemus, eli kirjamuodolla ei ole tilastollista vaikutusta lukukokemukseen. Myöskään motivaation tason, kirjamuodon ja uppoutumisen tason välillä ei ole yhteisvaikutusta.

T 2b. Uppoutumiseen ja nautinnollisuuteen on kirjamuodon sijaan yhteydessä lähtökohtainen lukumotivaatio ja erityisesti sen osa-alue lukemisen arvostaminen.

---

<sup>66</sup> Avokysymys kyselyssä 2 (ks. alaluku 3.2.2).

T 2c. Pojilla on tilastollisesti tarkasteltuna tyttöjä heikompi lukumotivaatio ja lukijakäsitys, ja he arvostavat lukemista vähemmän kuin tytöt. Pintatasolla näyttää siltä, että tytöt uppoutuvat lukemaansa poikia syvemmin, mutta analyysin mukaan selittävä tekijä on enemmän lähtökohtaisen motivaation taso kuin sukupuoli.

T 2d. Suurin osa osallistujista valitsee mieluummin äänikirjan kuin painetun tai e-kirjan. Mitä heikompi lukumotivaatio, sitä todennäköisemmin nuori valitsee äänikirjan, kun taas korkeammin motivoituneet valitsevat nimenomaan tekstin lukemisen: e-kirjan tai painetun kirjan.

### **4.3 Nuoret lukijat ja sosiaalisuuden merkitys**

TK 3a. Millaisista syistä nuori lukee tai ei lue vapaa-ajallaan?

TK 3b. Keskusteleeko nuori lukemisesta kavereiden kanssa ja mitä hän ajattelee kavereiden lukemisesta?

TK 3c. Onko nuorilla tukea lukuharrastukseen perheestä tai lähipiiristä?

TK 3d. Onko lukemisen määrässä tai lukumotivaatiossa eroja kavereilta ja perheiltä lukemisen tukea saavien ja ei tukea saavien nuoren välillä?

TK 3e. Onko lukemisen määrässä, sosiaalisissa käsityksissä tai tuen kokemisessa eroja sukupuolten välillä?

Kolmannessa osatutkimuksessa tarkastelin lukemisen sosiaalisuutta nuorten keskuudessa (aineisto B, n=137, kysely 1). Lukemiseen käytetty aika ja siihen liittyvät uskomukset kertovat toiminnan sosiaalisesta arvosta, joten tarkastelin ensin, kuinka paljon nuoret lukevat ja miksi luetaan tai ei lueta. Tulosten mukaan suurin osa säännöllisesti lukevista pitää lukemista ”tosi kivana vapaa-ajanviettotapana”. Sen sijaan valtaosalle niistä nuorista, jotka eivät tartu kirjaan, lukeminen on ”tylsä tapa viettää aikaa”.<sup>67</sup> Avokysymykseen<sup>68</sup> siitä, mikä saa lukemaan, useimmin vastauksena on hyvä ja kiinnostava aihe kirjassa (68 mainintaa, 50,7 %). 22 (16,4 %) oppilasta vastaa kuitenkin, että mikään ei saisi heitä lukemaan omaehtoisesti. 12 (9 %) nuorta vastaa, että vain jokin palkinto

---

<sup>67</sup> Ks. liite osiot 2 ja 14.

<sup>68</sup> Avokysymys (ks. alaluku 3.2.2, kysely 1), johon vastauksia tuli yhteensä 134.

voisi saada lukemaan. Eniten mainittu syy siihen, miksi lukeminen ”tökkii”,<sup>69</sup> on lukemisen tylsyys tai että sitä ei vain jaksa (37 mainintaa; 29,1 %): ”Pelkät rivit täynnä tekstiä, ei sitä pitkään jaksa”. Tietotekniikka, kuten älypuhelimet, tai muu kiinnostavampi ajanviete nimetään myös syyksi useissa vastauksissa. Yksittäisiä kertoja mainitaan lukutaidon haasteisiin viittaavat tekijät. Valtaosa pitää itseään kuitenkin yhtä hyvänä (62 %) tai parempana (24,1 %) lukijana kuin kaverit (liite 1, osio 3).

Suurin osa nuorista, joiden mielestä lukeminen on tylsä tapa viettää aikaa, ajattelee myös kavereiden olevan samaa mieltä (69,1 %). Mitä myönteisemmin ajattelee lukemisesta ajanviettotapana, sitä positiivisemmin olettaa myös kavereiden suhtautuvan – ja päinvastoin. Suurin osa kuitenkin ajattelee lukemisen olevan kavereiden mielestä tylsää (56,2 %; liite 1, osio 4). Näin ollen kokonaisuudessaan suurin osa ajattelee kavereiden suhtautuvan lukemiseen jopa negatiivisemmin kuin nuori itse. Vain neljän nuoren mielestä (2,9 %) paljon lukevat ihmiset ovat tosi kiinnostavia (liite 1, osio 8). Vastauksista voidaan tulkita, että ylipäättään nuorten mielestä paljon lukeminen ja lukemisen harrastaminen eivät ole tällä hetkellä kovin ”coolia”.

Yli puolet vastaajista ei kerro hyvän kirjan lukukokemuksesta kaverille koskaan tai juuri koskaan (54,7 %; liite 1, osio 6). Kirjoja koskevaan keskusteluun osallistuu sen sijaan vajaa kolmannes aina tai melkein aina (29,9 %; liite 1, osio 17). Molemmissa osioissa noin neljännes vastaa ”en koskaan”. Toisaalta positiivista on, että vaikka aineiston nuorten lukumotivaatio kokonaisuudessaan ei ole korkea, silti hyvän lukukokemuksen jakaa ystävälle lähes puolet nuorista (45,3 %; liite 1, osio 6).

Edelliset jakaumat lukumotivaatioprofiilin sosiaalista osioista näyttävät erilaisilta kuin lisäämieni avoimien kysymysten vastaukset.<sup>70</sup> Niiden perusteella vain viidennes nuorista (21,9 %) keskustelee ylipäättään kavereiden kanssa kirjoista tai lainaa kirjoja toisilleen, ja heistä vain muutama vastaaja kertoi puhuvansa lukemisesta kavereiden kanssa aktiivisesti. Intensiivistä yhteisöllistä kavereiden tukea lukuharrastukselle vapaa-ajalla kokee siksi todennäköisesti harvempi kuin viidesosa. Lukemista tukevaan kerhoon tai ryhmään, kuten lukupiiriin, vastaa kuuluvansa vain seitsemän nuorta (5,1 %), jotka kaikki ovat tyttöjä.

---

<sup>69</sup> Avokysymys (ks. alaluku 3.2.2, kysely 1), johon vastauksia tuli yhteensä 127.

<sup>70</sup> Ks. alaluku 3.2.2, kysely 1.

Perheen tai lähipiirin tukea lukemiselle kokee yli puolet (57,8 %). Eniten mainintoja tuen antajana sai äiti (41,9 %). Muita mainintoja ovat vanhemmat yhdessä (10,8 %), sisarus (5,4 %) ja isä (5,4 %). Hieman yli kolmannes ei tarkentanut tuen antajaa (36,5 %). Perheenjäsen vinkkaajana tai innostajana<sup>71</sup> mainitaan 19 kertaa (14,5 %), joista äiti nimetään erikseen seitsemässä vastauksessa ja sisko kahdeksassa. Kiinnostavasti kaveri mainitaan jopa 21 vastauksessa (16 %), vaikka melko harva vastasi keskustelewansa lukemisesta kavereiden kanssa. Internet tai sosiaalinen media mainitaan 20 kertaa (15,2 %). Jopa 31 nuorta vastasi (23,7 %), että he eivät saa mistään lukuvinkkejä tai innostusta lukemiseen.<sup>72</sup> Kavereiden tukea (juttelu kirjoista tai kirjojen lainaaminen toisilleen) tai vanhempien tukea lukuharrastukselleen saavat nuoret lukevat tilastollisesti enemmän vapaa-ajallaan, ja heillä on korkeampi lukumotivaatio.

Tytöistä yksi kymmenestä lukee säännöllisesti (9,1 %). Pojista yli 81,6 prosenttia lukee harvoin tai ei koskaan. Pojat ajattelevat, että lukeminen on tylsä tapa viettää aikaa, useammin kuin tytöt. Pojat osallistuvat kirjoja koskevaan keskusteluun ja kertovat hyvästä kirjasta kaverilleen harvemmin kuin tytöt. Poikien kaveripiireissä vain yksi kymmenestä (11,1 %) juttelee kirjoista kavereiden kanssa tai lainaa toisilleen kirjoja. Pojat kokevat niin perheen kuin kavereidenkin tukea vähemmän kuin tytöt. Erot sukupuolten välillä ovat myös tilastollisesti merkitseviä. Kokonaisuudessaan avokysymysten vastauksissa kuvaamaan perheiden tukea, lukuvinkkejä ja lukemiseen innostamista näkyy feminiininen painotus. Äiti mainitaan tuen antajana useammin kuin isä. Lukuvinkkien ja innostamisen kohdalla niin ikään äiti ja sisko mainitaan useammin kuin kerran; isää tai veljeä ei mainita yhdessäkään vastauksessa.

Sukupuolikysymyksen suhteen on kuitenkin oltava varovainen ja vältettävä yleistyksiä: yli 60 prosenttia tytöistäkin lukee harvoin tai ei koskaan, ja siten heidän näkemyksensä esimerkiksi paljon kirjallisuutta lukemista ihmisistä tai lukemisen tärkeydestä korreloivat negatiivisen suhtautumisen kanssa, kuten lukemista välttävien poikienkin. Sukupuolieroja huolestuttavampaa on, että nuorten nykyiset käsitykset korreloivat myös tulevaisuuden lukemisenäkymien kanssa: mitä vähemmän nuori lukee nyt, sitä todennäköisemmin hän ajattelee, ettei myöskään tulevaisuudessa lue kirjoja (liite 1, osio 16). Lisäksi alle puolet (48,9 %) nuorista kokee, että lukeminen on tärkeää tai tosi tärkeää (liite 1, osio 12).

---

<sup>71</sup> Avokysymyksen innostajista (ks. alaluku 3.2.2, kysely 1) tuli yhteensä 131 vastausta.

<sup>72</sup> Loput vastauksista olivat yksittäisiä mainintoja, kuten kirjasto, julkisuuden henkilö tai "en tiedä".

Kolmannen osatutkimuksen tulokset koostetusti ovat:

T 3a. Nuori lukee vapaa-ajallaan, jos kokee lukemisen kivana ja löytää kiinnostavaa luettavaa. Myös heikommin motivoitunut saattaa innostua, jos löytää hyvän kirjan. Lukemista välttelevät kokevat lukemisen tylsänä, ja monen mielestä sitä voi tehdä vain pakosta. Käsitys omista taidoista lukijana on yhteydessä lukemiseen määrään vain heikosti. Myös monet itseään vahvana lukijana pitävät välttelevät kirjan lukemista vapaa-aikana.

T 3b. Lukeminen ei ole suosittu puheenaihe nuorten arjessa. Mitä enemmän nuori lukee kirjoja, sitä useammin hän myös kertoo hyvistä kirjoista kavereilleen tai osallistuu kirjoja koskevaan keskusteluun kaveripiirissä. Kuitenkin verrattain harvat nuoret juttelevat kirjoista tai lainaavat lukemista toisilleen vapaa-ajallaan. Silti kaveri lukemiseen innostajana mainitaan 21 vastauksessa. Monet ajattelevat, että paljon lukevat eivät ole kovin kiinnostavia vaan pikemminkin tylsiä. Nuori uskoo kavereiden ympärillä kokevan lukemisen samoin tai jopa kielteisemmin kuin hän itse.

T 3c. Myönteistä on, että yli puolet nuorista kokee saavansa perheestä tai lähipiiristä tukea lukuharrastukselle. Tuenantajana mainitaan useimmin äiti.

T 3d. Tilastollisesti tarkasteltuna nuorilla, jotka vastaavat saavansa kotoa tukea lukuharrastukselle, on korkeampi lukumotivaatio. He lukevat vapaa-ajallaan enemmän kuin nuoret, jotka eivät saa tukea. Sama pitää paikkansa myös niiden nuorten kohdalla, jotka vastaavat juttelevansa kirjoista kavereiden kanssa.<sup>73</sup>

T 3e. Pojat lukevat kirjoja tyttöjä vähemmän. Pojat myös keskustelevat kirjoista harvemmin kavereiden kanssa ja saavat kotoaan harvemmin tukea lukuharrastukselleen kuin tytöt. He ajattelevat tyttöjä todennäköisemmin, että kavereiden mielestä lukeminen on tylsää. Äiti tai sisar mainitaan tukijana useammin kuin isä tai veli. Sukupuolieroista ei silti pidä tehdä yleistyksiä. Erot eivät ole suuria.<sup>74</sup> Tytöistäkin suurin osa lukee harvoin tai ei koskaan, eivätkä hekään näytä sosiaalisesti kovin aktiivisilta lukijoilta.

---

<sup>73</sup> Efektikoko, eli tässä kohtaa lukumotivaation erojen voimakkuus ryhmien välillä, on kohtalainen sekä perheen tuen että kavereiden tuen kohdalla (ks. Tähtinen ym. 2020, 49).

<sup>74</sup> Efektikoot sukupuolten välisissä eroissa ovat pääosin pieniä.

## 4.4 Nuorten hiipuva lukuhalu lukemiskulttuurin murroksessa

TK 4a. Miksi nuorten mielestä luetaan kirjallisuutta keskimäärin vähemmän kuin ennen?

TK 4b. Onko nuorilla kokemusta digitaalisista kaunokirjoista koulussa ja vapaa-ajalla?

TK 4c. Mitä hyviä ja huonoja puolia eri kirjamuodoissa on?

TK 4d. Miten eri kirjamuotoja voisi hyödyntää, kun halutaan vahvistaa nuorten myönteisiä mielikuvia lukemisesta

Neljännessä osatutkimuksessa (aineisto B) tarkastelin, mikä on nuorten mukaan syy sille, että ikäryhmässä luetaan vähemmän (ei yksittäiset henkilökohtaiset syyt, vaan nuoren yleinen näkemys ikäryhmän lukemiskulttuurin muutoksesta).<sup>75</sup> Selvitin myös eri kirjamuotojen käyttökokemuksia lukukokeilun jälkeen.<sup>76</sup> Tulosten mukaan useimmin mainittu syy<sup>77</sup> nuorten lukemisen vähenemiselle on tietotekniikka ja erityisesti älypuhelimien tarjonta: pelaaminen, sosiaalinen media ja audiovisuaalinen viihde (66,9 %). Seuraavaksi eniten mainintoja saa lukemisen tylsyys tai epämielenkiintoisuus (16,2 %). Useampia mainintoja saavat myös harrastukset ja kavereiden kanssa oleminen.

Tutkimuksen perusteella kirjan lukeminen yhdistetään mielikuvissa edelleen painetun kirjan lukemiseen, sillä harva lukee kirjoja digitaalisesti<sup>78</sup>: nuorista 91 (66,4 %) ei lue koskaan kirjoja digitaalisesti vapaa-ajallaan, 26 (19 %) vastaa lukevansa harvoin, 12 (8,8 %) lukee joskus ja vain kahdeksan (5,8 %) oppilasta lukee digitaalisesti usein. Tutkimuskouluissa oli eroja: yksityisen koulun opetuksessa oli käytetty useammin digitaalisia kirjamuotoja kuin kunnallisessa. Vastauksista käy ilmi, että kirja on ikään kuin puhelimen vastakohta, ei niinkään osa älylaitteiden maailmaa: ”Puhelimella voi tehdä muutakin mukavaa, ja usein puhelin vie voiton, jos verrataan kirjaan.” Älylaitteiden yhä moninaistuvampi

---

<sup>75</sup> Ks. alaluku 3.2.2, avokysymys kyselyssä 1. 137 nuoresta 12 nuorta jätti avokysymyksen tyhjäksi tai vastasi jotakin asiaankuulumatonta eli n=125.

<sup>76</sup> Ks. alaluku 3.2.2, avokysymykset kyselyssä 2, n=116.

<sup>77</sup> Prosentuaaliset osuudet on laskettu suhteessa avovastauksissa mainittujen syiden määrään, joita tuli yhteensä 136.

<sup>78</sup> Ks. alaluku 3.2.2, monivalintakysymys kyselyssä 1, n=137.

viihdykkeiden maailma on monen mielestä houkuttelevampi ja kiinnostavampi kuin kirja. Syitä voidaan hakea siitä, millä tavoin erilaiset mediasisällöt saavat imaistua mukaansa. Audiovisuaalisen, nopeasti muuttuvan pikalukemisen koukuttaviin verkostoihin verrattuna kirjan pitkän tekstin lukeminen voi tuntua tylsältä. Yksinkertaisesti ”pelit ja sosiaalinen media ovat houkuttelevimpia”.

Lukukokeilun jälkeiset kokemukset eri kirjamuodoista osoittavat, että painettu kirja on monen mielestä miellyttävä tapa lukea: lukeminen on helppoa ja mukavaa sekä lempeää silmille. Aineistossa useimmin mainittu painetun kirjan hyvä puoli on sen taktiilinen olemus: kirjan sivuja voi käänellä, ja kirja tuntuu mukavalta kädessä. Painetun kirjan artefaktimuodossa kielteisenä puolena mainitaan sen käytön ”hankaluus” (11 mainintaa): kirjaa pitää kantaa mukana, se painaa ja vie tilaa eikä sitä voi lukea missä tahansa.

Kaikkia digitaalisia kirjamuotoja yhdistää myönteisesti helppous ja mukana kulkeminen: ”kätevä ja aina mukana, ei paina tai vie tilaa repusta, nopea lukea missä vain”. Digitaalisten kirjamuotojen heikkoutena mainitaan e-kirjan kohdalla esimerkiksi silmien väsyminen ja päänsärky, jotka liittyvät ruutuaikaan. Aineistossa digitaalisten kirjojen selkeästi suurin haaste ovat tekniset ongelmat. Eniten toiminta takkusi kirjaston e-kirjan kohdalla (14 mainintaa): ”Oli vaikea lainata kirjaa, ei aina auennut, välillä meni sekaisin kohdasta, oli vaikea löytää kirjaston sivuilta, ei suostunut aluksi avaamaan sitä kirjaa puhelimella ja välillä hukkui.” Kaupallinen lukuaikapalvelu saa suhteessa puolet vähemmän mainintoja teknisistä haasteista, eli sovelluksen toiminta on sujuvampaa kuin kirjaston e- ja äänikirjojen käyttö verkkoselaimella. Kohosteisimmin hyvänä puolena tuloksissa näkyy kirjan kuunteleminen (kirjaston äänikirja sekä lukuaikapalvelu), jossa miellyttää juuri se, että välttyy lukemiselta. Kuuntelemiseen yhdistetään vaivattomuuden kokemus ja se, että voi tehdä samalla jotakin muuta. Toisaalta myös äänikirjasta mainitaan huonoja puolia, kuten keskittymisen haasteet ja äänikirjan lukijan ominaisuudet.

Lukukokeilun lopuksi esitin kysymyksen, lukisiko nuori omasta mielestään enemmän, jos hänellä olisi käytössään kirjojen puhelinsovellus. Neljännes (26,6 %) nuorista vastasi myöntävästi, 36,3 prosenttia piti sitä mahdollisena ja loput (37,2 %) eivät uskoneet sen vaikuttavan lukemisen määrään. Jakaumasta voi tulkita, että digitaalisten kirjamuotojen mahdollisuuksiin suhtaudutaan keskimäärin vastaanottavaisesti.

Neljännen osatutkimuksen tulokset koostetusti ovat:

T 4a. Useimmin mainittu syy lukemisen vähenemiselle nuorten keskuudessa on tietotekniikka, kuten älypuhelimet, pelaaminen tai sosiaalinen media.

T 4b. Mielikuvat lukemisesta liittyvät enemmän painettuun kirjallisuuteen, sillä vapaa-ajallaan harva lukee kirjoja digitaalisesti. Vastausten perusteella kunnallisen koulun opetuksessa oli käytetty digitaalisia kirjoja harvemmin kuin yksityisessä koulussa.

T 4c. Painetussa kirjassa miellyttää sen optimaalisuus lukuvälineenä esimerkiksi taktiilisten ominaisuuksien takia, mutta se koettiin osin hankalana esimerkiksi kuljettaa. Digitaaliset kirjamuodot miellyttävät helppoudella ja käytännöllisyydellä, mutta kaikissa kolmessa haittapuolena mainitaan tekniset ongelmat, lukuaikapalvelussa harvemmin kuin kirjaston digitaalisissa kirjamuodoissa. Myös keskittymisen haasteet ja ruudulta lukemisen epämiellyttävyys mainitaan. Äänikirjassa miellyttää ennen kaikkea kuuntelu lukemisen sijaan: se koetaan helpompana, ja kirjaa voi kuunnella liikkeessä.

T 4d. Käyttäjäkokemukset osoittavat, että eri kirjamuodot sopivat erilaisiin lukemisen tilanteisiin ja odotuksiin. Digitaaliset kirjamuodot painetun rinnalla tuovat lisää valinnanmahdollisuuksia löytää juuri tiettyyn hetkeen ja tarpeeseen sopivat lukutapa, mikä voi edesauttaa myönteistä suhtautumista lukemiseen. Monen mielestä puhelinsovelluksella olisi potentiaalia kasvattaa lukemisen määrää.

## 5 Diskussio

### 5.1 Päätulokset

#### 5.1.1 Millainen on nuorten lukumotivaatio?

Aineistoni nuorista suurin osa (56,2 %) on lukumotivaatioprofiilin mukaan keskiarvoa heikommin motivoituneita. Korkea lukumotivaatio on nuorista vain 3,4 prosentilla.<sup>79</sup> Lukumotivaatioprofiilin kokonaisarvossa yhdistyvät lukijakäsitys ja lukemisen arvostaminen, joista nimenomaan lukemisen arvostaminen laskee profiilin kokonaislukemaa. Lukijakäsitys on monella asteikon yläpäässä ja lukemisen arvostaminen sen sijaan heikkoa.

Lukumotivaatioprofiilin voidaan tulkita kuvaavan nimenomaan vapaa-ajan lukemisen taustalla vaikuttavaa asenteellista ja uskomuksellista tilaa: näkemyksiä lukemisesta toimintana ja itsestään lukijana. Profiilin osioita tarkastelemalla nähdään, että lukemista harrastavia on nuorissa yhteensä vain kuusi (4,4 %). Oman arvionsa mukaan joskus lukevia on 21,2 prosenttia. Noin kolmasosa vastaajista lukee harvoin (32,9 %). Huolestuttavaa on, että prosentuaalisesti iso osa ei lue koskaan vapaa-ajallaan (40,2 %). Säännöllisesti lukevien mielestä lukeminen on kivaa vapaa-ajan toimintaa. Harvoin tai ei koskaan lukevista suurin osa pitää sitä tylsänä. Toisaalta myös lukemista välttelevissä (harvoin tai ei koskaan lukevat) on nuoria, joiden mielestä lukeminen on ihan ok tai jopa kiva tapa viettää aikaa.

Säännöllisesti lukevat ajattelevat pääosin olevansa hyviä tai tosi hyviä lukemaan, vähintään ”ok” lukijoita. Vain 10 nuorta (7,3 %) koko aineistosta (B) on omasta mielestään huono lukemaan. Harvoin tai ei koskaan lukevistakin lähes puolet (46 %) on omasta mielestään hyvä tai tosi hyvä lukija. Tämä vahvistaa aiempien tutkimusten huomioita kasvavasta aliteracy-ilmioistä: yhä enemmän on lapsia ja nuoria, joilla on taidollinen pohja lukemisen harrastamiseen mutta jotka omasta

---

<sup>79</sup> Motivaatiotasojakaumat perustuvat osatutkimuksen 2 aineistoon, jossa tutkimusjoukko koostuu molempiin kyselyihin kokonaisuudessaan (aineisto B) vastanneista nuorista (n=89).

tahdostaan välttelevät lukemista. Esimerkiksi Suomen vuoden 2018 PISA-tuloksissa 77 prosenttia tytöistä ja 70 prosenttia pojista oli samaa tai lähes samaa mieltä siitä, että on hyvä lukija, ja 85 prosenttia kokee lukevansa sujuvasti (Leino ym. 2019, 96). Silti lukemista aktiivisesti harrastavia oli verrattain vähän ja lukemista aktiivisesti vältteleviä<sup>80</sup> yli puolet nuorista. Nimenomaan kaunokirjallisuutta luettiin lukumateriaaleista tietokirjallisuuden ohella vähiten. (Mt.)

Toisaalta on huomattava, että käyttämässäni profiilissa lukijakäsitystä mittaavat osiot on kielellisesti muotoiltu niin, että vastaaja – kenties tiedostamattaan – ottaa kantaa nimenomaan taidolliseen käsitykseen. Lukijuus on kuitenkin myös paljon muuta, kuten kiinnostusta lukea monipuolisesti erilaisia tekstejä, ei vain kaunokirjallisuutta. Siksi mittarin antama kuva lukijakäsityksestä on verrattain kapea ja viittaa enemmän siihen, millaisena nuori näkee oman kompetenssinsa nimenomaan kaunokirjojen lukijana. Silti tutkimukseni mukaan on kiistatonta, että nuoren käsityksellä itsestään lukijana – olipa se vain taidollinen arvio – ja lukemisen määrän välillä on tilastollisesti merkitsevä, vaikkakin heikko yhteys.<sup>81</sup> Pilottitutkimuksen haastatteluvastauksissa osa nuorista toikin eksplisiittisesti esille lukutaidon haasteita lukuhalun esteenä. Laajemmassa aineistossa tämä ei lukumotivaatioprofiilin perusteella näyttäyty vahvana yhteytenä lukemisen määrään. Toisaalta oma käsitys lukutaidosta on aineistossa subjektiivinen, sillä nuori ei välttämättä itse tiedosta, että taidolliset ongelmat voivat olla osasy siihen, miksi lukeminen tuntuu tylsältä.

Tutkimukseni perusteella lukemisen määrään vaikuttaa lukijakäsitystä enemmän se, miltä lukeminen tuntuu vapaa-ajan toimintana (ks. myös Fox 2020). Omaehtoinen lukeminen on tahtotila. Tätä tulkintaa tukee se, että nimenomaan lukemisen arvostaminen, kuten käsitys sen viihdyttävyydestä ja merkityksellisyydestä, on profiilissa heikkoa ja laskee kokonaismotivaatiosummaa. Toisaalta lukemisen heikko arvostaminen saattaa välillisesti johtua lukutaitoon liittyvistä tekijöistä<sup>82</sup>, joita nuori ei kenties itse tiedosta, kuten edellä todettiin.

---

<sup>80</sup> Lukevat vain, jos on pakko.

<sup>81</sup> Tutkimusten mukaan hyvä käsitys omista taidoista yleensä liittyy myönteisesti oppimiseen. On osoitettu, että yksilön ajatukset omista kyvyistään eli oppijaminäkäsitys ennustaa yksilön taitotasoa tietyissä oppiaineissa. (Marsh & Martin, 2011.)

<sup>82</sup> Esimerkiksi immersion ja lukemisen nautinnollisuuden taustalla on myös lukutehtävän ja siihen vaadittavien taitojen kohtaaminen (Kuijpers ym. 2014).

Huolestuttavana tuloksena voidaan pitää myös sitä, että yli puolet (51,1 %) nuorista ajattelee lukemisen olevan turhaa tai ei ainakaan kovin tärkeää (liite 1, osio 12). Niin ikään yli puolet (56,9 %) uskoo lukevansa tulevaisuudessakin vain vähän tai ei ollenkaan. Pilottitutkimusaineiston tulos näyttää tätä vasten ristiriitaiselta, sillä nuorista 80 prosentin mielestä lukeminen on tärkeää. Ero saattaa johtua pilottitutkimuksen moninkertaisesti pienemmästä aineistosta tai kysymyksenasettelusta tai siitä, että pilottikyselyyn vastasi myönteisempiä kirjojen lukijoita.<sup>83</sup> Joka tapauksessa lukumotivaatioprofiilissa (aineisto B) vain 11 nuorta (8 %) vastaa, että lukeminen on tosi tärkeää. Aiemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, että vaikka lukeminen ei ehkä kiinnosta, sen tärkeys esimerkiksi lukutaidon kannalta tunnustetaan ja sitä pidetään tarpeellisenä tulevaisuuden kannalta (Clark ym. 2008, Kauppinen & Marjanen 2020; myös Grünthal & Sintonen 2019; Harju 2017). Vaikka tutkimusaineistossani on lukemisen tärkeyden tunnustavia ja muutamia lukemisesta säännöllisesti innostuvia, aineisto antaa viitteitä siitä, että on yhä enemmän yläkouluikäisiä, jotka eivät tunnista edes lukemisen välinearvoa, kuten tärkeyttä opintojen tai tulevaisuuden kannalta.

### 5.1.2 Miksi nuori ei lue kirjoja?

”Rivit täynnä tekstiä, ei sitä pitkään jaksaa”, yksi kahdeksaluokkalainen toteaa. Tutkimukseni mukaan nuorten keskuudessa näyttää elävän lukuhalun vastakohtainen affekti: ”lukuinho”, joka johtaa kirjojen lukemisen välttelemiseen. Moni nuori kokee, että lukeminen on tylsää ja lukisi vain pakotettuna (ks. myös Leino ym. 2019). Heidän joukossaan on todennäköisesti taidollisesti heikompia lukijoita mutta myös nuoria, joilla lukutaito ei ole lukuhalun esteenä. Harvoin kirjaan tarttuvissa on kuitenkin myös nuoria, joiden mielestä kirjan lukeminen ei ole erityisen vastenmielistä (kuten luvussa 5.1.1 erittelin). Heidän mielestään se voi siis tarjota myös hyviä hetkiä, mutta silti he eivät lue. Molemmissa tapauksessa lopputulos on sama: jokin muu vapaa-ajan aktiviteetti vie mukaansa lukemisen sijaan.<sup>84</sup>

”Nykyään on olemassa sosiaalinen media ja videot, eikä kukaan (paitsi harvat) jaksaa lukea”, yksi nuorista toteaa. Suurin osa on sitä mieltä, että nuoret lukevatkin nykyään vähemmän, koska mobiililaitteiden sisällöt kilpailevat lukemiseen käytetyn ajan kanssa ja monesti voittavat. Kyse ei ole välttämättä vain siitä, että kirjan lukeminen olisi kaikista nuorista tylsää. Sille ei muun median käytön

---

<sup>83</sup> Toisaalta pilottiaineiston nuoristakin vain kaksi (8 %) lukee säännöllisesti.

<sup>84</sup> On tutkittu, että esimerkiksi harrastukset ja kaverien kanssa oleminen ovat lukemisen esteenä (Grünthal & Sintonen 2019). Nuorten vapaa-ajan ja mediankäyttötavat ovat muuttuneet (Salasuo 2021; Saarenmaa 2021).

lomassa vain jää aikaa, tai sitä ei koeta yhtä houkuttelevana kuin puhelimen sisältöä.

Nuorten vastauksista voi havaita, että laitteiden äärellä vietettyä aikaa ei pääosin nähdä ongelmana. Se on luonnollinen osa arkea, ja vastauksissa on jopa ylenkatsetta (painettua) kirjaa kohtaan: ei lueta ”koska puhelin on keksitty”.<sup>85</sup> Merkittävää on, että kirjojen lukeminen ei näytä liittyvän puhelimen sisältöihin millään tavalla.<sup>86</sup> Kun vielä ei niin kaukaisessa menneisyydessä internetiin niin sanotusti mentiin ja haettiin sieltä tietoa tai tutkittiin sosiaalisten medioiden päivityksiä, nyt verkko on pikemminkin olemisen tila, jossa viihtymisen sisällöt, viestiminen, vuorovaikutus ja tieto ovat aina läsnä (Pitkänen & Saarenmaa 2021). Kirja (painettu) ei ole osa tätä tilaa. Siksi se saattaa joillekin olla yhden nuoren sanoin ikään kuin ”vanhaa aikaa”, jossa painettujen viestimien rooli oli suurempi. Yksi nuorista sanallistaakin: ”Kirjojen luku ennen oli ajanviettoa, mutta nykyään on kännykät ja niissä pelejä/ sovelluksia, jotka ovat uutta ajanvietettä.” Vaikka 2000-luvun jälkeen syntyneiden nuorten leimaaminen ”diginatiiveiksi” on monessa suhteessa ongelmallista (ks. luku 2.5), on selvää, että digitaalinen viestiminen, erityisesti audiovisuaalisen ja sosiaalisen median keskeisyys, arjen viihtymisen tavoissa on kasvattanut painoarvoaan.

Tulkintani mukaan syy sille, miksi puhelin voittaa kirjan, voi yhtäältä olla tottumuksessa audiovisuaalisen median ja pikaviestimien hektiseen ja immersiiivisesti uppouttavaan maailmaan mutta toisaalta siinä, että lukeminen tuntuu tylsältä tai raskaalta, tavalla tai toisella. Toinen voi myös seurata ensimmäistä syytä. Tulkintani mukaan kirja ei ehkä houkuta yhtä paljon kuin puhelimen sisällöt juuri immersion – tai oikeastaan sen puutteen – vuoksi. Neurotieteessä on kiinnostavasti tutkittu immersion ja siten emotionaalisten reaktioiden syntyä eri medioissa. Schlochtermeyer ym. (2015) linjaavat tutkimuksessaan, että mediaympäristössä tietyn ärsykkeen ja materiaalin ”immersiopotentiaali” määrittää sen kyvyn tuottaa emotionaalisia vasteita. ”Materiaalin ja sen kontekstin erityiset teknologiset tai koostumukselliset ominaisuudet ohjaavat immersiopotentiaalia, esimerkiksi helpottamalla mielentämiseen ja ruumiillisiin kokemuksiin liittyviä prosesseja” (mt. 45, vapaa suomennos L-SLR). Yksi tärkeä tekijä on se, kuinka todelliselta sisältö tuntuu:

---

<sup>85</sup> Mediasisältöjen formaattina on todennäköisesti älypuhelin, joka jo vuoden 2017 selvityksessä oli kaikilla 10–19-vuotiailla käytössä (SVT 2017)

<sup>86</sup> Tämä on oletettavaa, sillä monella ei ollut kokemusta kirjan lukemisesta digitaalisesti. Vaikka aineistonkeruun ajankohtana (2018 ja 2019) e- ja äänikirjoja oli saatavilla, ne olivat Suomessa vasta vähitellen yleistymässä ja ensimmäiset lukuaikepalvelut kasvattivat käyttäjäkuntaansa.

imaisevatko tietyn median sisällöt mukaansa aivan kuin olisi oikeasti läsnä tapahtumien keskellä (mt.).

Edelleen Schlochtermeyer ym. (2015) tutkivat, että niin esteettisesti etäännyttävällä elokuvalla kuin kirjallisuudella, joka ei ”auta” kuvittelua visuaalisella ulottuvuudella, on potentiaalia herättää voimakkaita tunnereaktiota. Joillakin tehokeinoilla ja teksteillä, joiksi myös auditiivinen ja visuaalinen sisältö voidaan laskea, on vahvempi voima koukuttaa ja houkuttaa. Tähän ehkä viittaa yhden nuoren kommentti: ”Kirjat ovat mielestäni tylsin tapa kertoa tarina, sillä se on ’yksinkertaisempi’ kuin peli tai elokuva siten että se antaa eniten vapautta lukijalle”. Yksinkertaisuudella nuori viitanee siihen, että tekstistä puuttuu pelien ja elokuvien audiovisuaalisuus, joka jää lukijan luotavaksi. Vastaaja ei näe tätä etuna, vaan juuri se tekee kirjasta tylsemmän tarinankerronnan muodon. Kun lukemisesta nauttiva todennäköisesti puolestaan näkee juuri tässä kirjojen erityisyyden, voidaan puhua täysin vastakkaisesta kokemuksesta. Kirjaan verrattuna nettipelien maailma tai sosiaalisen median suositut ”kelat”, haasteet ja meemit voivat nostaa koukuttumisen, immersiopotentiaalin, aivan uudelle tasolle: ”Kaikki ruudulta näkyvät asiat koukuttavat ja värit sun muut kiehtovat. Kirjaa lukiessa nämä kaikki pitäisi tapahtua mielikuvituksen avulla.”

Edellä kuvattu liittyy todennäköisesti myös kokemukseen lukemisen raskaudesta. Kirjallisen kertomuksen lukeminen vaatii enemmän kognitiivista vaivaa, jotta tarina herää eloon ja saa lukijan nauttimaan. Pitäisi ensin päästä tekstin läpi fiktiiviseen maailmaan ja vuorovaikutukseen sen henkilöiden, tunteiden ja tapahtumien kanssa.<sup>87</sup> Miksi nuori sitten ei pääse tarinamaailmaan sisälle? Miksi lukeminen ei saa eläytymään tapahtumiin kuin ne olisivat todellisia? Syitä voidaan etsiä sekä lukutaidon tasosta että motivaatiosta, jotka ovat myös yhteydessä toisiinsa.

Toisen osatutkimukseni mukaan nimenomaan lukumotivaatio eli lukemisen arvostaminen ja lukijakäsitys vaikuttavat uppoutumisen kokemukseen. Analyysi näyttää, että nuorella erityisesti lukemisen arvostamisen osa-alue vaikuttaa eniten emotionaaliseen sitoutumiseen, kuten eläytymisen ja samaistumisen kokemuksiin. Emotionaalinen sitoutuminen taas on uppoutumisasteikon teorian mukaan voimakkaimmin yhteydessä lukemisesta nauttimiseen (Kuijpers ym.

---

<sup>87</sup> Vaikka kertovaa fiktiota voi lukea myös tavoitteena sivistyminen tai kielestä nauttiminen, tällöin puhutaan jo kehittyntä lukutaitoa vaativasta kultivoituneesta lukuhalusta, jonka päämääränä on kenties ennen kaikkea esteettinen kokemus. Nuorten kohdalla tällaiset tavoitteet voinee jättää vähemmistöön, vaikkei kokonaan huomiotta ja keskittyä siihen, miksi nuoret eivät enää viihdy kirjojen äärellä tilastollisesti samoin kuin vielä 20 vuotta sitten.

2014). Ketju on lukuhulun kannalta negatiivinen: mikäli nuori jo lähtökohtaisesti kokee, että lukeminen ei ole vapaa-ajan uhraamisen arvoista, hän todennäköisesti sitoutuu emotionaalisesti heikommin tarinaan, jolloin lukemisesta nauttiminen kokonaisuudessaan on epätodennäköisempää ja kirja ehkä vain tylsistyttää (ks. myös Kaakinen ym. 2018).

Sekä kielteinen suhtautuminen että lukutaidon ongelmat voivat johtaa samaan lopputulokseen. Lukija käyttää heikompia ja pinnallisempia lukustrategioita, eivätkä tulkinnalliset ja emotiiviset tekijät lukukokemuksessa aktivoitu. Pinnalliset lukustrategiat voivat tuottaa nuorten kuvaaman tilanteen: lukeminen tuntuu raskaalta ”paperin tuijottamiselta”, jossa on ”vain sanoja peräkkäin”. On selvää, että tällainen lukukokemus ei saa toistamaan toimintaa tulevaisuudessa, mikä johtaa kielteiseen kierteeseen. Huonot lukukokemukset ovat lukuinhon polttoaineita. Positiivisia muistoja tai onnistumisen kokemuksia ei kerry, ja juuri ne saavat tutkimusten mukaan sitoutumaan lukemiseen toimintana.

Tutkimukseni mukaan nuorten lukemisen vähenemisen taustalla voidaan nähdä mediakentän ja vapaa-ajan käytön laajempi materiaallinen murros ja siirtyminen digitaalisille alustoille. Todennäköisesti tutkimusjoukossa on monta nuorta, jotka ilman puhelimen sisältöjä lukisivat. Älypuhelin ja verkko viihtymisen tilana vievät mukanaan ja tekevät kirjaan tarttumisen vaikeammaksi. Nuorten oma näkemys lukemisen vähenemisestä yhdistyy samoihin tekijöihin kuin aiempi tutkimus (esim. Baron 2015) viittaa: pitkien tekstien syventyvä lukeminen on katoavaa pikaviestimisen ja videoiden selailun rinnalla. Vaikka esimerkiksi television sisällöt sekä painetut julkaisutuotteet kuten sanoma- ja aikakauslehdet ovat siirtyneet verkkoon ja mobiililaitteille, pidempimuotoiset tekstit, kuten kaunokirjallisuus, eivät ole vielä ottaneet paikkaansa mobiilisti nuorten keskuudessa, ainakaan aineistoni keruuajkaan 2018–2019. Vaikka vastausten perusteella myös kavereiden kanssa oleminen ja esimerkiksi harrastukset ovat nuorilla lukemisen esteenä, suurimmalla osalla ennen kaikkea puhelin imaisee mukaansa ja voittaa kirjan.

### **5.1.3 Millaisena sosiaalisena toimintana lukeminen näyttäytyy nuorille?**

Näkemyksessä lukemisesta sosiaalisena toimintana tärkeitä ovat erilaiset sosiokulttuuriset verkostot – ympärillä olevat ihmiset, jotka voivat tukea tai heikentää lukuhalua ja lukemiseen sitoutuneisuutta. Aiemmissa alaluvuissa 5.1.1. ja 5.1.2. olen jo kuvannut aineistoni nuorten lukevan vapaa-ajallaan melko vähän ja lukemisen olevan monen nuoren mielestä tylsä tapa viettää aikaa. Oma asennoituminen lukemiseen on yhteydessä oletuksiin kavereiden mielipiteistä.

Herättävä havainto on, että aineistoni nuoret arvioivat kavereiden pitävän lukemista keskimäärin jopa tylsempänä kuin nuori itse. Yksikään nuori ei usko kaverinsa ajattelevan, että lukeminen on tosi kivaa. Mitä vähemmän nuori itse lukee, sitä suuremmalla todennäköisyydellä hän pitää paljon lukevia ihmisiä tylsinä. Suurimman osan (60,6 %; liite 1; osio 8) mielestä paljon lukevat ovat tylsiä tai eivät ainakaan kovin kiinnostavia.

Tulosten mukaan näyttää olevan niin, ettei lukeminen näyttäyty nuorille ainakaan minään sosiaalisena meriittinä tai suosittuna vapaa-ajan toimintana. Tämä on osin ristiriidassa Mergan (2014) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan nuorten mielestä lukeminen on sosiaalisesti hyväksyttävää (not uncool). Vaikka tutkimuksessani ei Mergan tavoin kysyttykään, onko lukeminen ”coolia” vai ei, tulkintani analyysistä yhdistyy ennemmin Lasten ja nuorten säätien kyselytulokseen: suurimman osan mielestä lukeminen ei ole siistiä (ks. alaluku 2.1).

Neljännes vastaajista ei osallistu koskaan lukemista koskevaan keskusteluun (25,5 %) eikä kerro hyvän kirjan lukukokemuksesta kaverille (28,5 %). Toisaalta lukumotivaatioprofiilin perusteella sosiaalinen osallistuminen vaikuttaa hieman aktiivisemmalta kuin avovastaukset näyttävät: profiilin mukaan kolme neljästä (74,5 %) osallistuu kaveripiirissä kirjoja koskevaan keskusteluun vähintään joskus. Avovastauksissa sen sijaan neljä viidestä (78,1 %) nuoresta ei juttele koskaan kavereiden kanssa lukemisesta tai lainaa kirjoja vapaa-ajallaan (ks. luku 4.3). Ero voi johtua kysymyksenasettelusta. Profiilissa keskusteluun osallistuminen saatettiin epähuomiossa yhdistää kouluun liittyvään toimintaan, kun taas avovastauksessa luki erikseen ”muualla kuin koulussa”. Lisäksi profiilin osiossa nuorella oli valittavanaan 4-portainen Likert-asteikko, ja väistämättä vastaus on kompromissi tai keskiarvo. Avovastauksen voi ilmaista omin sanoin.

Kaiken kaikkiaan nuoret eivät vaikuta kovin aktiivisilta lukukokemusten jakamisessa tai lukemisesta keskustelemisessa, mikä on oletettava tulos ottaen huomioon, että tutkimuksessani suurin osa nuorista on keskimääräistä heikommin tai heikosti motivoituneita ja lukee harvoin tai ei koskaan. Silloin kirjallisuudesta ei todennäköisesti juuri ole puhuttavaakaan. Tilastollinen analyysi kuitenkin näyttää, että kavereiden kanssa lukemisesta juttelevilla on korkeampi lukumotivaatio. Keskustelemiseksi laskin myös vastaukset, joissa mainitsi edes joskus puhuneensa kaverin kanssa kirjoista. Aktiivista kaverin rohkaisua keskusteluna tai kirjojen lainaamisena kokee siis todennäköisesti huomattavasti harvempi kuin viidesosa. Näyttää siltä, että suinkaan kaikki vapaa-ajallaan vapaaehtoisesti lukevat eivät ole tiiviisti verkostoituneita lukuharrastuksessa. Toisaalta paljon lukevat eivät välttämättä kaipaakaan tuekseen lukukokemusten

jakamista, ainakaan eksplisiittisesti (ks. alaluku 2.4). Lukeminen saattaa olla heille nimenomaan hiljainen ja yksilökeskeinen uppoutumisen hetki, jota ei tarvitse jakaa kenenkään kanssa. Myös aiemman tutkimukseen mukaan innokkaatkin lukijat eivät aina kaipaa verkostoitumista erilaisiin lukijayhteisöihin (esim. Merga 2015).

Tulokseni ovat samansuuntaisia kuin aiempi, joskin vähäinen, näyttö kavereiden merkityksestä nuorten lukuharrastuksessa. Lähteelän ym. (2019) aineiston yläkoululaisista 75 % arvelee, että kaverit eivät pidä lukemisesta. Innokkaat lukijat kokivat kavereilta tukea useammin kuin lukemista välttelevät. Clarkin ym. (2008) tutkimuksessa oma lukijakäsitys peilaisi myös kavereiden oletettuja mielipiteitä. Mergan (2014) ja Mergan ja Mat Ronin (2018a) tutkimuksissa vain vajaa viidennes mainitsi kaverin lukemiseen rohkaisijana. Myös Klaudan ja Wigfieldin (2012) tutkimuksessa osallistujat, tosin nuoremmat kuin omassa aineistossani eli 4.-5.-luokkalaiset, nimesivät merkittävimmäksi rohkaisijakseen useammin äidin, isän tai opettajat kuin kaverin. Kaikkien rohkaisulla oli kuitenkin yhteys lukumotivaatioon ja lukemistottumuksiin.

Suurimmalla osalla aineistoni nuorista on perheessä tai lähipiirissä henkilö, joka tukee lukuharrastusta (57,8 %). Tuen muotoina nuoret mainitsivat esimerkiksi keskustelun lukemisen tärkeydestä, lukemaan kehottamisen ja innostamisen sekä kirjojen lainaamisen tai ostamisen. On huomattava, että vastauksia koodatessa laskin tueksi myös sen, että perheessä ylipäättään joku lukee, joten on mahdotonta arvioida, kuinka osallistavaa tuki on eli miten vahva koti tai lähipiiri nuoren lukijayhteisönä on (vrt. Klauda & Wigfield 2012). Tilastollisesti tarkasteltuna aineistossani näillä nuorilla on kuitenkin korkeampi lukumotivaatio kuin nuorilla, joiden lähipiirissä ei ole lukemiseen rohkaisijaa. He myös lukevat vapaa-ajallaan enemmän. Tulokseni vahvistavat kattavaa tutkimusnäyttöä siitä, että kodin lukemista tukeva ilmapiiri on merkittävä tekijä käsitysten ja lukemistottumuksen syntymisessä. Toisaalta on syytä pohtia, millainen tuki on lopulta tehokasta. Vaikka yli puolet nuorista kokee jonkinlaista tukea lukuharrastukselle, silti harva lukee kirjoja vapaa-ajallaan. Todennäköisesti ainakaan pelkkä passiivinen lukemisen malli ilman lukemisen merkityksestä keskustelua, lukukokemusten jakamista ja yhteistä kirjarakkautta tuskin kantaa pitkälle.

Roolimallien ja sosiaalisten esikuvien merkitys lukemisen arvostamiselle ja lukuharrastukselle on todettu lukuisissa tutkimuksissa (ks. alaluku 2.4). Vaikka lukemista harrastavat eivät näkisi lukukokemusten jakamista kavereiden kesken tarpeellisenä, heidän taustallaan voi olla kasvu perheessä tai yhteisössä, jossa arvostetaan lukemista (ks. Strommen & Mates 2004; ks. myös Merga 2017; Sulkunen & Nissinen 2014). Huolestuttavaa tuloksissani onkin paitsi se, että

monella ei ole taustallaan perheen tai kavereiden rohkaisua, myös se, että 31 (27,7 %) vastaa, ettei saa mistään lukuvinkkejä. Lisäksi kirjojen lukeminen ei juuri näyttäydy arjen suosikkipuheenaiheissa. Aineistoni perusteella monelta nuorelta puuttuu varsinkin kavereiden mutta myös perheen kontekstissa sosiaalinen yhteisö, jossa lukemista arvostettaisiin.

Miten sitten tukea heikommin motivoituneita lukemaan, jos lukukokemuksista ja kirjoista ei puhuta kavereiden kanssa, taustalla ei ole perheen tukea ja kaverienkin ajatellaan pitävän lukemista tylsänä hommana? Pilottitutkimuksessani yksi nuori pohtii, että ”lukemista pitäisi jotenkin mainostaa, että se ei ole vain tylsää paperin tuijottamista”. Toinen miettii, voisiko olla jonkinlainen ”booktube”, jolloin verkostoituminen auttaisi lukumotivaatio-ongelmaan. Jo tällaisenaan kavereiden ja median vaikutus näkyy nuorten vastauksissa: yksinä lukuvinkkien lähteinä mainitaan kaverit ja internet tai sosiaalinen media. Yksin tapahtuva, uppoutunut lukukokemus on varmasti edelleen kirjojen lumovoima monelle lukijalle, mutta on yhä enemmän nuoria, joilla tällaista kokemusta ei ole – tai he eivät syystä tai toisesta näe sitä tavoittelemisen arvoisena. Jonkin verran tutkimusviitteitä on siitä, että lukukokemusten jakaminen ja kirjoista keskusteleminen nimenomaan digitaalisella alustalla voisi kenties innostaa lukuharrastukseen ja tuoda uusia mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen kirjojen suhteen (ks. Andersen & Linkis 2019; Birke 2021; Loh & Sun 2022; Pianzola ym. 2020).<sup>88</sup>

Suomessa lukemisen verkostoitumista tukevat digitaaliset alustat eivät tämän väitöskirjan kirjoitushetkellä ole vielä lyöneet laajasti läpi. Painettuun kaunokirjallisuuteen liittyvää yksilö- ja teoskeskeistä mielikuvaa pitäisi ehkä muokata lähemmäksi nuorten yhteisöllisiä viihtymisen tapoja, esimerkiksi digitaaliselle alustalle (ks. Herkman & Vainikka 43, 60, 158). Kuten Launis ja Mäkilä (2020) artikkelissaan painottavat, sosiaalisen median merkitys lukemisen sisällöille on suuri ja sitä tulisi hyödyntää nykyistä enemmän. Osallistavampi kirjakulttuuri voisi tukea erityisesti nuoria, joilla ei ole kodin tukea lukuharrastukselle tai joiden lukumotivaatio on lähtökohtaisesti heikko. Samalla tuotaisiin kaunokirjallisuus lähemmäksi nuorelle tuttuja lukemisen käytänteitä verkossa.<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> Birke (2021) tarkastelee artikkelissaan uudenlaista kirjakulttuuria verkossa ja erityisesti BookTuben sosiaalisen osallistamisen tapoja.

<sup>89</sup> Toisaalta Andersen & Linkis (2019) ja Birke (2021) tuovat esiin, että pelkästään digitaalisen alustan mahdollisuudet sosiaaliseen vuorovaikutukseen eivät takaa, että kirjoista todella keskustellaan syvällisesti ja rakennetaan yhteisiä tulkintoja. Merkitystä on myös sillä, millaista keskustelu verkossa on. (Ks. myös Mackey 2020.)

Monilukutaidon käsitteeseen kuuluu tekstien vastaanottaminen ja tuottaminen yhä enemmän myös yhdessä. Tutkimukseni perusteella nuorten kaunokirjallisuuden lukeminen ei näyttäydy ainakaan vapaa-ajalla jaettavana lukukokemuksena eikä vahvasti verkostoituneena kavereiden parissa, mikä taas voi vaikuttaa lukemisen sosiaaliseen arvoon ja hyväksyttävyyteen (ks. Sellers 2019). Tulokset vaikuttavat polarisoituneilta: On nuoria, jotka arvostavat lukemista, osallistuvat lukemista koskevaan keskusteluun ja jakavat lukuvinkkejä myös muille. Heillä on myös yhteisöllistä tukea lukuharrastukselle perheessä tai kaveripiirissä. Toisaalta on nuoria, joilla ei ole minkäänlaista sosiaalista tukea lukuharrastukseen eikä mitään sanottavaa lukemisesta.

Tutkimusasetelmallani on tulosten tulkinnan kannalta kuitenkin heikkoutensa. Esimerkiksi kysymyksenasettelua olisi voinut tarkentaa siten, että tulokset antaisivat tarkempaa tietoa siitä, millä tavoin nuorten keskuudessa kirjoista puhutaan. Tulosten perusteella lukevan yhteisön, kuten perheen tai kaveripiirin, rakentumista ei myöskään voida tarkastella syvällisesti. Rajoituksistaan huolimatta tutkimuksestani voi tulkita, että kirjan lukeminen ei ole kaveripiireissä esillä kovinkaan näkyvästi. Myös ne, jotka lukevat enemmän, lukevat kärjistetysti kuvattuna yksin ja siitä melua pitämättä. Lukemisesta keskustellaan melko vähän, eikä kavereiden tuki edes usein lukeville näytä olevan välttämätöntä.

Vaikka lukeminen ei omassa aineistossani ole erityisen yhteisöllistä, keskustelevaa tai osallistavaa, lukemiskäytänteet ovat kuitenkin muotoutuneet yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön. Kodin tuen merkitys lukemisen määrään oli jokseenkin odotettavaa aiemman kattavan tutkimusnäytön perusteella. Kavereiden merkityksestä ja lukemisesta puhumisesta tutkimus antaa kotimaan kontekstissa lisää arvokasta – ja huolestuttavaa – tietoa. Lukuhalu luodaan yhteisöllisesti paitsi kotona, myös kavereiden ja vertaisryhmien kontekstissa. Tutkimukseni osoittaa, että nuorten lukemisen arvostamista on tuettava myös heidän omissa sosiaalisissa verkostoissaan sekä luotava lukevia roolimalleja myös mediamaailmaan, jolla on nuorelle yhä tärkeämpi merkitys myös lukemisen sisältöjen ajatellen. Samankaltaisuus ja kuuluminen sosiaaliseen verkostoon on yksi ihmisen perustarpeista. Jos nuoren ympärillä lukemisen arvostaminen on pohjalukemisessa, lukumotivaation tulevaisuuskaan ei näytä valoisalta.

#### **5.1.4 Onko sukupuolten välillä tilastollisesti merkitseviä eroja aineistossa?**

Tutkimukseni vahvistaa aiemmissa tutkimuksissa esiin tuotua huolta erityisesti poikien lukuhalun heikkenemisestä (esim. Torppa ym. 2018) mutta toisaalta muistuttaa, ettei nuorten kirjojen lukemisen väheneminen silti ole pohjimmiltaan

sukupuolikysymys: on myös paljon tyttöjä, jotka eivät halua lukea vapaa-ajallaan, ja poikia, jotka lukevat. Omassa aineistossani pojat lukevat vähemmän kaunokirjallisuutta kuin tytöt mutta tytöistäkin harva lukee säännöllisesti. Myös lukemiseen uppoutumisen kokemukseen vaikutti muuttujana enemmän lukumotivaatio kuin (pelkkä) sukupuoli. On kuitenkin huomattava, että kokonaismotivaatiotaso (sekä lukijakäsitys että lukemisen arvostaminen) oli pojilla tilastollisesti merkitsevästi alhaisempi kuin tytöillä ja lukemisen arvostaminen oli osa-alueista pojilla heikompa kuin tytöillä.<sup>90</sup>

Tutkimukseni vahvistaa, että on syytä miettiä, millä tavalla stereotyyppiset sukupuoliroolit lukemiseen sosiaalistumisen prosessissa saattavat vaikuttaa siihen, miten tytöt ja pojat suhtautuvat lukemiseen. Poikien ja tyttöjen välillä näkyi tilastollisesti merkitsevä ero siinä, mitä ajatellaan paljon kirjallisuutta lukevista tai mitä oletetaan kavereiden näkemykseksi lukemisesta, pojat keskimäärin tyttöjä negatiivisemmin. Pojat myös kertovat hyvästä kirjasta kaverille tai osallistuvat kirjoja koskevaan keskusteluun harvemmin kuin tytöt. Tosin sukupuolten välinen ero on tilastolliselta efektiltään kohtalainen vain hyvästä kirjasta kertomisen kohdalla; muiden kohdalla se on pieni. Avoimissa vastauksissa nuoret mainitsivat perheestä tai lähipiiristä lukemisen tukijana äidin jopa 31 kertaa ja isän vain neljä. Tytöt kokevat poikia useammin saavansa tukea perheestä tai lähipiiristä, ja he vastaavat poikia useammin juttelevansa lukemisesta kavereiden kanssa. Kysymykseen siitä, mistä saa lukuintoa tai -vinkkejä, äiti tai sisar mainittiin useassa vastauksessa, isää tai veljeä ei kertaakaan. Monessa suhteessa tutkimukseni vahvistaa käsitystä lukemisesta edelleen sosiaalisessa mielessä ”feminiinisenä” harrastuksena, johon rohkaiseminen on äitien vastuulla. Tulokseni tukevat myös esimerkiksi Espinozan ja Strasserin (2020, ks. myös Muntoni ym. 2021) huolestuttavaa tutkimusnäyttöä stereotyyppisten näkemysten merkityksestä nimenomaan poikien lukumotivaation muovautumisessa.

Viime vuosina nuorten lukuintoon on pyritty vaikuttamaan tuomalla ainakin stereotyyppisesti ajatellen myös poikia kiinnostavia roolimalleja esiin aktiivisina lukijoina: esimerkiksi tunnetut jääkiekkoilijat ovat pitäneet lukupiirejä<sup>91</sup>, ja Sanat haltuun -hankkeessa<sup>92</sup> raplyriikat pyrkivät innostamaan kirjojen maailmaan. Voidaan myös pohtia, että kenties Suomen neuvolatoiminnassa nykyään jaettavat kirjakasetit ja tieto lukemisen hyödyistä saattavat kannustaa vanhempia osallistumaan tasavertaisesti lapsen lukijuuden tukemiseen, jotta tietyt mallit

---

<sup>90</sup> Toisin sanoen sukupuolieroa lukumotivaatiossa selitti voimakkaammin ero lukemisen arvostamisen summamuuttujassa kuin lukijakäsitysmuuttujassa (La Rosa & Lehtimäki 2021).

<sup>91</sup> <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006599264.html> [viitattu 12.7.2023]

<sup>92</sup> <https://sanathaltuun.fi/> [viitattu 12.7.2023]

eivät jatka kulkuaan yli sukupolvien. Vaikka sukupuolien välisten erojen tarkastelu on edelleen paikallaan, varsinkin sen mahdollisten muutosten seuraamisen sekä lukemisen sosiaalisen verkostoitumisen feminiinisen painotuksen näkökulmasta, on silti syytä suhtautua varauksella olettamukseen tytöistä innokkaina lukijoina ja pojista lukemista karttelevina. Lukuhulun heikkeneminen koskettaa nuoria riippumatta sukupuolesta.

### **5.1.5 Ovatko kokemukset lukemisesta eri kirjamuodoilla erilaisia tarinamaailmaan uppoutumisen tai materiaalisuuden suhteen?**

Tutkimukseni mukaan kaikilla kirjamuodoilla voidaan saavuttaa tarinamaailmaan uppoutumisen kokemus: mikään muodoista ei nouse toista edelle. Kiinnostavinta on, että kirjamuoto ei ollut minkään uppoutumisen osa-alueen vaihtelua selittävä tekijä. Tulos vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että kerronnallisten tekstien kannalta digitaalinen alusta ei yksiselitteisesti ole ongelmallinen (Delgado ym. 2018; Clinton ym. 2019). Clinton (2019) pohtii kuitenkin meta-analyysinsä päätelmissä, että digitaalinen alusta sopii ennemmin kevyiden tekstien viihdelukemiseen – esimerkiksi muistamista vaativaan lukemiseen digilukeminen ei sovi. Torpan ym. (2020) tutkimuksessa taas löydettiin kielteinen yhteys digitaalisen lukemisen ja lukutaidon välillä; sen sijaan kirjojen lukemisen määrä korreloi myönteisesti taitojen kanssa. Torpan tulos näyttää ensi silmäyksellä digitaalisten kirjamuotojen kannalta negatiiviselta, mutta tutkimuksessa digitaalisella lukemisella ei tarkoitettukaan kirjojen lukemista.

Vaikka oma tutkimukseni ei vastaa luetun ymmärtämisen tai oppimisen kysymyksiin, se antaa viitteitä siitä, että on turhaa arvottaa eri kirjamuotoja tai etualaistaa esimerkiksi painetun kirjan merkitystä lukuharrastukselle (ks. Stougaard Pedersen ym. 2021). Tulokseni perusteella esimerkiksi käsitys äänikirjan kuuntelusta lähtökohtaisesti toisarvoisempana tai pinnallisempana ei ole perusteltua, mikäli kyseessä on pitkämuotoinen syventymistä vaativa teksti (ks. myös Have & Stougaard Pedersen 2016, 150–151). Kun uppoutumisasteikon teorian mukaan asteikon summamuuttuja kertoo myös lukemisesta nauttimisesta ja kerronnan sisällön ymmärtämisestä (Kuijpers ym. 2014), voidaan varovasti argumentoida, että digitaalisen kaunokirjan, niin e- kuin äänikirjan, lukeminen voi olla yhtä elämyksellistä ja syvällistä, herättää yhtä lailla tunteita ja aktivoida tulkintaa kuin painettu kirja ja että kaunokirjallisuuden lukemisen hyötyjä, kuten empatiakyvyn, mielikuvituksen tai sanavaraston kehittymistä, voidaan saavuttaa myös kirjaa kuuntelemalla.

Tulokseni on ristiriitainen Mängenin ja Kuikenin (2014) tunnetun tutkimuksen kanssa, jossa iPad oli kerronnallisen sitoutumisen (narrative engagement)<sup>93</sup> suhteen heikompi lukualusta kuin painettu kirja. Tämä voi johtua erilaisesta tutkimusasetelmasta: lukijat ovat eri-ikäisiä omaan aineistooni verrattuna, kokeilu tapahtui yhdellä kertaa valvotussa tilassa eikä luettava teksti ollut kokonainen kaunokirja. Myös kerronnallista kokemusta mittaavan asteikon teoreettiset pohjat eroavat hieman toisistaan. Toisaalta käyttämäni asteikko (Kuijpers ym. 2014) on kehitetty Mängenin ja Kuikenin käyttämän Narrative Engagement -asteikon (Busselle & Bilandzic 2009) pohjalta ja sen pitäisi tuottaa yhteneviä tuloksia. Näin ollen voidaan tulkita, että eri tutkimustilanne, lukuväline, osallistujat ja lukumateriaali tuottavat erilaiset tulokset.

Esimerkiksi Kuzmičová ym. (2020) kritisoivat Mängenin ja Kuikenin tutkimuksen (2014) kaltaista tutkimusasetelmaa sen keinotekoisuuden vuoksi. Kirjan lukeminen tapahtuu tuskin koskaan arkielämässä ainoastaan yhdessä tilanteessa ilman keskeytyksiä tai stimuloivia ärsykeitä ympäröivästä maailmasta. Kuzmičová ym. esittävät myös, että kirjan lukemista voidaan kuvata pikemminkin tilanteisesti muuttuvan *pitkäkestoisen immersion (long-term immersion)* käsitteellä. Näkemyksessä immersio on jotakin, joka virtaa jatkuvana lukijan muiden aktiviteettien taustalla. Esimerkiksi eläytyminen tarinamaailman tapahtumiin ja henkilöhahmoihin saa vaikutteita myös aktuaalisista lukemisen tilanteista, arkielämän ympäristöstä ja tapahtumista. Kirjan lukeminen tapahtuu yleensä useissa osissa ja erilaisissa tilanteissa. (Ks. myös Kuzmičová 2016<sup>94</sup>.)

Fiktio pitkäkestoisessa immersiossa mieli jatkaa tulkinnan ja merkityksenmuodostamisen prosessia myös aktuaalisten lukemishetkien välillä. Tässä on oman lukukokeiluni rikkaus – ja heikkous. Lukeminen kolmen viikon aikana erilaisissa arkielämän tilanteissa vastaa enemmän luonnollista kirjan lukemisen tapaa kuin kokeellisen tutkimustilanteen lukemisen tyhjiö, jota Kuzmičová ym. (2020) vierastavat. Toisaalta juuri tämä tekee mittaamisesta vaikeampaa ja herkempää erilaisille inhimillisille muuttujille, jotka eivät liity kirjamuotoon ja jotka saattavat vaikuttaa uppoutumisen kokemukseen. Pitkäkestoisen immersion kuvauksessa uppoutumisasteikko ei täysin onnistu: immersion kuvaaminen jää ikään kuin vajaaksi eikä siten huomioi tarinamaailmaan uppoutumisen tilanteista vaihtelua. Uppoutumisasteikon tulos

---

<sup>93</sup> Kuvaa samankaltaista kerronnallista prosessia kuin tarinamaailmaan uppoutuminen, vaikka ei olekaan identtinen sen kanssa.

<sup>94</sup> Ks. myös äänikirjan kuuntelun kokemuksesta erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa (Have & Stougaard Pedersen 2016, 51–52).

tutkimuksessani kertoo siksi oikeammin jonkinlaisen keskiarvon tarinamailmaan uppoutumisesta eri lukemisen tilanteissa.

Vaikka tulokseni vahvistavat aiempia tutkimustuloksia siitä, että kerronnallisen tekstin lukemisessa digitaalinen alusta ei ole samankaltainen ongelma kuin tietotekstien lukemisessa, ja antavat uutta tietoa erityisesti äänikirjan asemasta tekstin lukemisen rinnalla, ei tieteellinen päättely käytetyn aineiston ja valittujen menetelmien kannalta ole täysin ongelmatonta, muun muassa edellä mainituista syistä. Uppoutumisasteikko ei myöskään ole kognitiivisesti objektiivinen mittari. Tulos kertoo lukijan subjektiivisen kokemuksen uppoutumisen osa-alueista ja nimenomaan vain kerronnallisen tekstin kohdalla. Lukukokemuksen tavoittaminen, sanallistaminen ja muistaminen jälkikäteen tehdyssä kyselyssä ei takaa täysin luotettavaa tietoa, ja joka tapauksessa tutkijalla on pääsy vain kirjoitettuihin lukutilannekokemuksiin. Nuoret eivät myöskään saaneet valita luettavaa kirjaa tai kirjamuotoa. Osan motivaatio vastata kyselyyn saattoi olla heikko ja vaikuttaa vastauksiin.

Tarkempaan tulokseen kirjamuotojen vertailussa olisi päästy profiloimalla oppilaat ryhmiin esimerkiksi lukutaidon ja -motivaation perusteella sekä kartoittamalla, missä tilanteissa lukeminen tarkalleen tapahtui. Toisaalta lukutaitoon liittyvät tekijät eivät ole tutkimukseni intressi ja kerätty lukumotivaatioprofiili antaa mahdollisuuden motivaationmuuttujan kontrolliin itse lukukokemuksen analyysissa. Tutkimusasetelmasta johtuen olisi lisäksi lähes mahdotonta vaatia jo lähtökohtaisesti lukemiseen heikosti motivoituneita nuoria raportoimaan tarkasti myös lukemisen tilanteet ja ympäristöt vapaa-ajallaan.<sup>95</sup>

Vaikka uppoutumisasteikko on osin vajavainen kuvaamaan kokonaisen kirjan lukemisessa tapahtuvaa uppoutumisen kokemuksen tilanteista vaihtelua (ks. Kuzmičová ym. 2020), keräämäni avovastaukset materiaalisista<sup>96</sup> eri kirjamuotojen käyttökokemuksista antavat lisää tietoa siitä, millaisia lukemisen tilanteisiin, tilaan, kosketukseen ja mieleisyyteen liittyviä tekijöitä eri kirjamuodoissa on. Avovastaukset myös avaavat valmista mittaria omaäänisemmin nuorten näkemyksiä eri kirjamuotojen tarjoamista eduista erilaisissa lukemisen tilanteissa.

---

<sup>95</sup> Palaan tähän jatkotutkimuksen suuntien pohdinnassa viimeisessä alaluvussa 5.2.

<sup>96</sup> Materiaalla tarkoitan tässä kohtaa ihmisen ja teknologian kokonaisuutta, johon liittyvät niin keholliset aistimukset, lukemisen erilaiset tilat ja ympäristöt sekä itse lukuvälineen teknologiseen materiaan liittyvät tekijät.

Painettu kirja nähdään monessa vastauksessa miellyttävänä kirjamuotona. Se yhdistetään myös johonkin tuttuun ja turvalliseen. Niin ikään taktiiliset ominaisuudet, kuten sivujen kääntely ja kansien tuntu, yhdistävät nuorten kokemukset esimerkiksi Kajanderin (2020) aineiston lukijoiden kokemuksiin painetusta kirjasta sensomotorisesti tuttuna esineenä. Aineistoni painetun kirjan myönteiset piirteet näyttävät jopa ristiriitaisilta verrattuna stereotyyppiseen diginatiividiskurssiin. Toisaalta tuloksena ilmennyt todennäköisesti korkeampi lukumotivaatio painetun kirjan mieluiten valitsevalla lukijalla vahvistaa tulkintaa siitä, että vapaa-ajallaan omaehtoisesti lukevalle nimenomaan painetussa kirjassa on ”jotakin”, jota ainakaan äänikirja ei tavoita (ks. Kajander 2020). Myös Lohin ja Sunin (2019) tutkimuksessa erityisesti innokkaat lukijat lukevat mieluiten painettua tekstiä, ja tutkijoiden tuoreemmassa (2022) tutkimuksessa monet nimesivät painetun kirjan kosketustuntuman merkitykselliseksi. Aineistoni nuorten mainitseman ”tuttuuden ja turvallisuuden” voikin tulkita liittyvän emotionaaliseen suhteeseen painettuun kirjaan ja sen toistuviin lukukokemuksiin.

Päinvastainen aspekti näkyy nuorten vastauksissa lukemisen vähenemisen syistä, joissa juuri painettu kirja tuntuu yhdistyvän paikallaan pysymiseen ja paperin tuijottamiseen kielteisessä mielessä. Silloin lukemisen tilanne ja olosuhteet eivät myöskään kehollisesti tuota positiivisia mielleyhtymiä (Kajander 2020). Tämän voi olettaa liittyvän nimenomaan siihen, että nuorella on heikko lukumotivaatio eikä hän lue vapaa-ajallaan omaehtoisesti. Aineistoni avovastausten yhteyttä lukumotivaatioon en kuitenkaan tarkastellut tilastollisesti, joten päätelmät ovat vain valistuneita tulkintoja aineistosta.

Kiinnostavaa on, että vaikka nuoret lukevat tilastollisesti hyvin vähän vapaa-ajallaan, painetusta kirjasta mainitaan vähemmän huonoja puolia kuin digitaalisista. Käytön ”hankaluus” (11 mainintaa), kuten kirjan kantaminen mukana, on ainoa vastauksissa useammin toistuva kielteinen puoli. Tämä voi kuitenkin johtua siitä, että painettua kirjaa saattaa olla vaikea hahmottaa vain esineenä, jolla on hyviä tai huonoja puolia. Se yhdistyy sosiomateriaalisena artefaktina tottumuksen ja toistojen vuoksi suoraan lukemiseen, joka on toimintaa. Toiminta itsessään voi olla nuorten mielestä mieleistä tai epämielistä, eikä itse välinettä välttämättä osata ajatella erillisenä osana tottumusta.

Sen sijaan vastakkaisena painetun kirjan ”hankaluuteen” kaikkia digitaalisia kirjamuotoja yhdistää helppous ja se, että ne ovat aina mukana. Nuorten vastauksissa käden ulottuvilla oleminen ja helppous viittaavat todennäköisesti nimenomaan älypuhelimien kirjan vastaanoton laitteena. Lohin ja Sunin (2022) tutkimuksessa juuri älypuhelin oli mieleisin lukemisen alusta. Puhelin on kaikkialla mukana, toisin kuin painettu kirja. Mukana kulkeminen yhdistyy siihen,

että on pienempi kynnys ryhtyä lukemaan digitaalista kirjaa: tulee helpommin avattua kirja, kun se on aina taskussa (ks. myös Have & Stougaard Pedersen 2016, 153; Spjeldnæs & Karlsen 2022). Joissakin nuorten vastauksissa tämä viittaa myös siihen, että lukusovellus takaa pääsyn monipuoliseen ”kädessä” olevaan kirjavalikoimaan, jolloin ei tarvitse erikseen lähteä etsimään luettavaa esimerkiksi kirjastosta.<sup>97</sup> Kuzmičová ym. (2020) argumentoivatkin, että digitaalisen lukemisen välittömyys mukana kulkevalla mobiililaitteella voi edesauttaa pitkämuotoista immersiota ja jopa tehostaa syventymistä fiktion lukukokemukseen.<sup>98</sup> Kirja tulee ehkä otettua esiin useammin ja myös tilanteissa, joissa painetun kirjan lukeminen ei ole mahdollista. Tämä saattaa pitää tarinamaailmaan mielessä vahvemmin ilman keskeytyksiä. Samankaltaiseen kokemukseen viittaa pilottiaineistossa haastateltu nuori: ”Se oli helppoo, kun sitä pysty kuuntelee sillai ihan vaan vaik hetken jossai, kun oli menos tai odottamassa jotai, kun kirja jotenki... et kun sen avaa, niin sit siin täytyy muistella, et mitä siin on tapahtunu ja virittäytyy siihen tunnelmaan.”

E-kirjan heikkouksina mainittiin esimerkiksi, että sitä ”ei ole hyvä lukea”. Ongelmat saattavat osin johtua laitteen taktiilisista ominaisuuksista ja tottumuksesta lukea kirjaa nimenomaan painettuna (Kajander 2020; Mägen & Kuiken 2014). Tekstin sijoittelu ruudulla ja sivun kääntäminen pyyhkäisyllä saattavat vieraannuttaa sivujen kääntämiseen tottunutta (ks. Mägen 2016). Oletettavasti kaikki e-kirjasta kommentoineet lukivat nimenomaan puhelimelta. On selvää, että pienen ruudun tihrustaminen ei ole ideaalisinta tekstin lukemiselle. Nuorten mainitsemat huonot puolet, kuten silmiin sattuminen ja päänsärky, voivat siksi johtua osin lukulaitteen heikkouksista. Vastaukset voisivat olla erilaisia, jos e-kirja olisi luettu siihen tarkoitettulla lukulaitteella, joka on sensomotorisesti lähempänä painetun kirjan lukemista mutta samalla edustaa digitaalisen lukemisen etuja, kuten keveys, mobiilius ja mukana kulkeva kirjasto (ks. Spjeldnæs & Karlsen 2022).

Äänikirja eroaa muista kirjamuodoista merkittävästi: tekstuaalisen informaation vastaanottava aisti on kuulo, kirjaa ei tarvitse pitää kädessä ja sitä voi kuunnella liikkeessä. Tämä tuo sensomotorisesti ja tilallisesti myönteisiä ulottuvuuksia mutta myös haastaa esimerkiksi keskittymistä (ks. Stougaard Pedersen 2016; Tattersall Wallin 2021). Nuorten vastauksissa kirjan kuuntelua verrataan esimerkiksi musiikin kuunteluun ja siihen, että silmät sulkemalla voi ”nähdä”

---

<sup>97</sup> Toisaalta tämä ei tarkoita sitä, että nuoret lukisivat välttämättä sen enempää, vaikka kirjasto olisikin saatavilla (ks. Rutherford ym. 2018). Lisäksi saatavuudessa on eroja lukuaikapalveluiden ja kirjaston tarjoamien vaihtojen välillä, mihin palaan viimeisessä alaluvussa 5.2.

<sup>98</sup> Palaan tähän hypoteesiin jatkotutkimuksen suuntien pohdinnassa alaluvussa 5.2.

tarinan ”kuin elokuvan”. Nämä ominaisuudet tuntuvat liittävän äänikirjan osaksi medioitumisen ja audioitumisen prosessia (Have & Stougaard 2016, 141–142). Have ja Stougaard Pedersen (2016) argumentoivat, että äänikirja asettuikin osaksi kehitystä, jossa suullista, kommunikatiivista ja tekstuaalista tarinankerrontaa tarjotaan yhä enemmän auditiivisessa muodossa.<sup>99</sup> Äänikirjaa käytetään arjessa samaan tapaan kuin muita auditiivisia sisältöjä, kuten musiikkia tai radiota. (Mt., 131; 141–142.) Mäkinen (2023) niin ikään pohtii, että äänikirjojen uusi nousu ikään kuin palaa historialliseen, yhteisölliseen ääneen lukemisen ja tarinankerronnan perinteeseen.

Äänikirjassa nuoria miellytti myös se, ettei sitä tarvitse pitää katseen ulottuvilla, joten samalla voi tehdä muuta ja vastaanottaa kirja vaikka liikkeessä: ”Se on helppoa ottaa mukaan ja kuunnella vaikka kun pyöräilee.” Kuuntelu voi siis täyttää hetkiä, jolloin ei edes voisi lukea (Spjeldnæs & Karlsen 2022; Tattersall Wallin 2021). Äänikirjan kuuntelua ei ole kuitenkaan syytä mieltää pelkästään johonkin liikkeessä tapahtuvaan ja taustahälynä kuunneltavaan pinnalliseen lukukokemukseen (ks. Have & Stougaard Pedersen 2016). Aineistossani mainittiin äänikirja myös rauhoittumisen kokemuksena silmät suljettuna maaten ja rentoutuen. Näin kaunokirjallisuuden kuuntelukokemus voi olla myös kehollisesti rentouttava, hoitava hetki mielenmaisemiin.

Vaikka moni nuori mainitsee juuri äänikirjan kohdalla helppouden tunteen ja erityisesti mieluisimpana sen, että ei tarvitse lukea, vastauksissa ilmenevät myös kirjan kuuntelemiseen liittyvät haasteet. Keskittymisen vaikeus sekä huomion herpaantuminen mainitaan molemmissa aineistoissa (A ja B)<sup>100</sup>, mikä saattaa johtua juuri siitä, että lukemisen aisteihin liittyvä kokonaisuus on moniulotteisempi. Keskittymisen haasteet mainittiin myös Lindhin ja Hiidenmaan (2023) tutkimuksessa. Kuuntelun lisänä sekä näkö- että tuntoaisti vastaanottavat varsinkin liikkeessä jatkuvasti uutta informaatiota.

Haven ja Stougaard Pedersenin (2016, 142) mukaan äänikirjan kuunteleminen ei olekaan monelle samalla tavoin yksityinen tapahtuma kuin kirjan lukeminen, vaan asettuu osaksi laajempaa julkista äänimaisemaa (ja aistiärsykeympäristöä) (ks. myös Mäkinen 2023). Lukijan itse pitää tehdä valinta, mitä informaatiota vastaanottaa. Äänikirjan kuunteleminen saattaakin jossain suhteessa olla helpon

---

<sup>99</sup> Ensin radio, nykyään esimerkiksi podcastien suosio.

<sup>100</sup> Keskittymisen haasteet mainitsevat myös e-kirjaa lukeneet, mutta toisaalta ne mainitaan myös syynä sille, miksi kirjan lukeminen ei ylipäättään kiinnosta (osatutkimukset 1 ja 3). Keskittyminen saattaakin osaltaan liittyä siihen, että tekstuaalisen informaation sisäistämisessä on haasteita. Uppoutumisasteikon yksi osa-alue on huomio, ja siinä ei tilastollisesti näkynyt eroja kirjamuotojen välillä.

sijaan jopa hankalampaa kuin kirjan lukeminen: myös aktiiviseen kuunteluun pitää harjaantua (Have & Stougaard Pedersen 2016). Yksi syy haasteille voi olla tottumattomuus vastaanottaa kirjaa kuuntelemalla. Monen toiminnan samanaikaisuus altistaa huomion herpaantumiselle. Myös lukijan äänen ominaisuudet tai lukunopeus mainitaan äänikirjan huonoissa puolissa, mikä ilmentää, että teksti välittyy kuuntelijalle lukijan äänen kautta. Miellyttävä ääni voi vahvistaa immersiota, kun taas epämiellyttävä sävy tai väärät painotukset voivat estää sen täysin. Lukijan lukutavasta, kuten äänenpainoista, nopeudesta ja eläytymisestä, tulee väistämättä osa kirjan tulkintaa. (Ks. Lindh & Hiidenmaa 2023; ks. myös Have & Stougaard Pedersen 2016.)

Kaikissa digitaalisissa kirjamuodoissa huonoina puolina mainittiin tekniset ongelmat, mutta kirjaston e- ja äänikirjassa useammin kuin kaupallisessa palvelussa. Teknologia tuokin kohosteisimmin esiin digitaalisen kirjan eron verrattuna painettuun muotoon. Toiminnalliset erot ilmentävät, että digitaalisissa kirjamuodoissa on kyse myös palvelusta, jolla on tietty formaatti ja käyttöliittymä (ks. myös Heikkilä 2017).<sup>101</sup> Käyttökokemuksista huomataan kaupallisuuden vaikutus. Lukuaikapalveluiden tarjonta on lisääntynyt ja sen myötä myös kilpailu, jossa sujuva ja kuluttajaystävällinen toimivuus on valttia (Kovala 2020). Aineistossani eriarvoisuus näkyy koulujen välillä: yksityinen koulu kustansi nuorille lukuaikapalvelun, kunnallisella koululla tähän ei ollut mahdollisuutta.

Kirjamuotojen vertailussa on sekä uppoutumisen kokemusten että välineeseen liittyvien kokemusten suhteen huomattava tutkimusasetelmani rajoitukset: on mahdotonta sanoa, miten Simukan teoksen sisältö vaikuttaa lukukokemukseen. Kokemukset eri kirjamuodoista voivat osin johtua myös sisältöön liittyvistä tekijöistä. Kenties Simukan kerrontaan oli äänikirjana helpompi päästä sisälle kuin johonkin toiseen tekstiin, ja siksi nimenomaan äänikirja näyttäytyy mieleisenä tapana monelle nuorelle. Jos kirjassa olisi ollut kuvitusta, e- tai painettu kirja olisivat kenties mieleisempiä ja äänikirjassa olisi menetetty tulkintaan vaikuttava visuaalinen ulottuvuus. Immersion tutkimuksesta tiedetään, että erilaisilla tehokeinoilla, olivatpa ne tekstuaalisia, auditiivisia tai audiovisuaalisia, voidaan tuottaa eri tasoilla uppouttavia kokemuksia (Schlochtermeyer ym. 2015). Toisaalta kirjalaintani oli perusteltu: Simukan teos on nuorten omaan elinpiiriin aiheiltaan liittyvä ja lajityypiltään trilleri, jonka kerronnan keinot, kuten jännityksen luominen, ovat luonteeltaan enemmän

---

<sup>101</sup> Digitaalinen kirja ei myöskään ole samalla tavalla esine kuin painettu kirja, jonka voi laittaa esille ja säilyttää kirjahyllyssä katseen ja kosketuksen ulottuvilla (Kajander 2020). Vaikka digitaalinen kirjakin on materiaa, sen kirjamaisuus syntyy sisällöstä, jonka mobiililaitte välittää. Itse laite on kuitenkin esineenä muutakin kuin kirja. (Stougaard Pedersen 2016; Tattersall Wallin 2021.)

uppouuttavia kuin etäännyttäviä. Jos olisin valinnut luettavaksi esimerkiksi esteettisesti etäännyttävän monikerroksellisen kaunokirjallisen teoksen, joka ei helpolla taivu äänikirjaksi ja jonka aihepiiri ei kosketa nuoria, välineeseen liittyvät havainnot uppoutumisen kokemuksesta olisivat todennäköisesti erilaisia.

Tutkimukseni aineiston keräämisen aikaan kaunokirjallisuuden lukeminen digitaalisesti ei ollut vielä vakiintunut eikä moni ollut edes kokeillut e- tai äänikirjan lukemista. On siis todennäköistä, että nuorilla ei ollut taustalla tottumusta pitkämuotoisen kirjallisuuden lukemiseen digitaalisesti vapaa-ajalla, jolloin mielikuvat lukemisesta liittyivät sosiomateriaalisena käytänteenä nimenomaan painetun kirjan lukemiseen. Tutkimukseni vahvistaa ajatusta siitä, että digitaalisen kirjan tarjoama lukukokemus voi olla yhtä syvä ja immersiiivinen kuin painetunkin – ja yhtä lailla niin painetun kuin digitaalisen kirjan voi lukea pinnallisesti selaillen ja uppoutumatta. Merkityksellisempää on pohtia, millä tavalla eri kirjamuodot voivat palvella erilaisten lukijoiden mieltymyksiä ja tarpeita lukemisen vaihtelevissa tilanteissa (ks. myös Kajander 2020).

### **5.1.6 Minkälaisia edellytyksiä digitaalisilla kirjamuodoilla on edistää lukuhalun kasvua?**

Nykyään eletään tosi paljon niinku tässä ajassa ja kirjat taas on enemmän sitä niinku vanhaa aikaa.

Näin selittää eräs nuorista nuorten kirjojen lukuhalun hiipumista. Koepnick (2013, 232–233) toteaa jo vuosikymmen sitten äänikirjoja koskevassa artikkelissaan hiukan poleemisesti, että painetun kirjallisuuden lukemista määrittää kuva yksilökeskeisestä pysähtyneestä tilasta tai ”vuorovaikutuksesta ajattomuuden kanssa”, mikä voi tuntua aina verkkoyhteydessä olevalta nuorelta vieraannuttavalta tavalta viettää aikaa. Koepnick jatkaa, että nykyään eletään sen sijaan ”välittömyyden kehässä”, jossa kaiken pitää olla saatavilla, liikkeessä ja käytettävissä yhdellä napin painalluksella (ks. myös ”nollaviiveyhteiskunnasta” Ekholm & Repo 2010). Kärkevyydestään huolimatta tässä on perää: viiveetön verkko on tällä hetkellä nuoren viihtymisen, vaikuttamisen ja verkostoitumisen – koko olemisen – tila, jossa median tarinoita pursuava maailma on aina saatavalla. Ovi tähän tilaan on älypuhelin.

Sosiomateriaalinen käsitys lukemisesta painottaa lukemista sosiaalisena toimintana ihmisen ja teknologian leikkauspisteessä. Nuoret lukevat ja tuottavat tekstejä nimenomaan mobiililaitteen välityksellä verkossa, ja tulosteni mukaan älypuhelimien maailma on kiinnostavampaa kuin lukeminen. Sosiokulttuurinen käsitys lukemisesta taas painottaa, että tiettyjen lukemiskäytänteiden – kuten

vapaa-ajan kirjojen lukemisen – arvostus on nähtävä juuri siinä kontekstissa eli sosiaalisissa tilanteissa ja yhteisöissä, joissa niitä käytetään (Moje ym. 2008), mikäli halutaan ymmärtää nuorten tekemiä valintoja. Täten ei tulisi ikään kuin ylhäältä ohjaten määrätä, mitä – tai miten – nuorten pitäisi lukea, vaan kysyä ensin, mikä juuri heille on tai ei ole tärkeää (ks. Sellers 2019; ks. myös Baron 2020). Sosiomateriaalisesti itse väline on osa lukemiskäytänteitä ja siten osa myös lukuhulun muovautumista. Kirja samalla laitteella ja samassa tilassa voi kenties asettaa digitaaliset kirjamuodot, erityisesti äänikirjan, luontevammaksi osaksi nuorten muita vapaa-ajan viihtymisen tapoja. Kirja voisi tuntua ”läheisemmältä siinä digitaalisessa versiossa”, kuten yksi nuori arvelee.

Suurin osa nuorista onkin sitä mieltä, että kirjasovellus voisi saada lukemaan enemmän, ja niin ikään suurin osa valitsisi mieluiten lukemiseen digitaalisen kirjamuodon, joko e- tai äänikirjan. Ensimmäinen tulos poikkeaa australialaistutkimuksesta (Rutherford ym. 2018), jossa pääteltiin, että digitaaliset laitteet eivät näy kasvattaneen sitoutumista lukemiseen: digitaalisia kirjoja lukevat ne, jotka lukevat myös painettuja kirjoja aktiivisesti (ks. luku 2.5). Rutherfordin ym. (2018) tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkasteltu empiirisessä kokeessa nuorten kokemuksia digitaalisista kirjamuodoista tai niiden vaikutusta käsityksiin lukemisesta. Nuorten pitäisi ensin kokea omakohtaisesti, miltä lukeminen tuntuu eri kirjamuodoissa, ja nähdä eri muodot vaihtoehtoisina kirjan lukemisen tapoina, ennen kuin voidaan tehdä vahvoja päätelmiä motivaatioyhteyksistä.

Niin ikään aineistoni nuorten kirjamuotopreferenssi poikkeaa esimerkiksi vuoden 2018 PISA-aineistosta, jossa suurin osa 15-vuotiaista valitsisi mieluiten painetun kirjan (Leino ym. 2021). Voidaan pohtia, ovatko täysin erilainen tutkimusasetelma, PISA-tutkimuksen mittavasti suurempi otos ja vuoden ero tutkimusaineiston keruussa saaneet aikaan muutoksen vai kenties se, että tutkimuksessani nuorille avautui mahdollisuus nähdä digitaaliset kirjat vaihtoehtoina ja kokeilla esimerkiksi äänikirjan kuuntelua. Äänikirjan esiintyminen myönteisessä valossa sekä pilotti- että lukukokeiluaineistossa tuntuu toisaalta luonnolliselta varsinkin, kun aineistossa suurimmalla osalla on keskivertoa heikompi lukumotivaatio ja monen mielestä lukeminen tuntuu raskaalta. Vaikka äänikirja saattaa rinnastua digitaalisen median auditiivisen kuluttamisen kulttuureihin (Have & Stougaard Pedersen 2016, 8) ja nuoret ehkä näkevät tässä helpon tien kirjallisuuden lukemiseen, edellisessä luvussa avaamani tulokset kuitenkin osoittavat, että ei ole perusteita yhdistää äänikirjaa pinnalliseen pikalukemiseen.

On kuitenkin syytä varoa liian suoria päätelmiä e-kirjan tai äänikirjan mahdollisuuksista lukemisen motivaattoreina. Koska tutkimuksessa käytetty uppoutumisasteikko mittaa teorian mukaan myös lukemisen nautinnollisuutta eikä mikään kirjamuoto noussut tilastollisesti muita vahvemmaksi, ei voida argumentoida, että jokin muoto olisi affektivaikutuksiltaan aukottomasti toista vahvempi. Ei siis voida päätellä, että e- tai äänikirjan lukeminen olisi tilastollisesti nautinnollisempaa kuin painetun kirjan. Lisäksi nuorille esittämäni kysymys siitä, saisiko sovellus heidät lukemaan enemmän, voidaan tulkita johdattelevaksi, ja sen tuloksiin on suhtauduttava varauksella. Kaunokirjallisen lukukokemuksen nautinnollisuus ei myöskään perustu ainoastaan uppoutumiselle, jota kuvaava mittari nyt oli käytössä.

Rajoituksista huolimatta tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että digitaalinen kirja saattaa kumota nuorilla joitakin kirjan lukemiseen liittyviä kielteisiä asenteita, muistoja ja mielikuvia ja siten ajan myötä muuttaa odotusarvoa lukemisesta (ks. Kaakinen ym. 2018; ks. myös Kajander 2020). Ennen kaikkea digitaaliset kirjamuodot tarjoavat vaihtoehdon valita mieleinen lukemisen väline, mikä voi vaikuttaa suotuisasti motivaatioon. Autonomialla ja valinnanmahdollisuudella on tutkimusten mukaan yhteys sisäiseen motivaatioon (Ryan & Deci 2000).

Tutkimukseni tulosten valossa kiinnostava on Neijensin ja Voorveldin (2018) tutkimushavainto: Myönteisesti teknologiaan suhtautuvat ja siitä kiinnostuneet opiskelijat muistivat lukemansa sisällön yhtä hyvin sekä painetusta että digitaalisen tekstistä. Sen sijaan opiskelijat, jotka suhtautuivat teknologiaan kielteisemmin, muistivat enemmän paperilehdestä kuin tablettilta lukemastaan. Tämä vahvistaa motivaation merkitystä myös kognitiivisessa prosessoinnissa. Myönteisesti suhtautuva käyttää syvällisempiä lukemisen strategioita kuin vastentahtoisesti lukeva (ks. Fox 2020; Guthrie & Wigfield 2000; Kaakinen ym. 2018). Näin ollen lukemisen välineeseen liittyvä myönteinen affektiivinen kokemus voi edesauttaa kognitiivista prosessointia, kuten luetun ymmärtämistä. Siten se voi syventää uppoutumista lukemiseen ja lopulta tuottaa myös nautinnollisempia lukukokemuksia.

E- ja äänikirjat eivät tutkimusten mukaan korvaa painettua kirjaa vaan toimivat juuri vaihtoehtoisena tapana lukea (Bergström & Höglund 2020).<sup>102</sup> Esimerkiksi Spjeldnæsin ja Karlsenin (2022) tutkimuksessa selvisi, että lukijat voivat

---

<sup>102</sup> Myös Kirjakauppaliiton selvitys (2023) näyttää, että digitaalisia kirjamuotoja lukevat eniten juuri kuluttajat, jotka lukevat myös painettuja kirjoja.

maksimoida eri kirjamuotojen edut valitsemalla muodon lukemisen olosuhteiden, kuten tilanteen ja ajankohdan, sekä sisällön perusteella. Tottuneilla digitaalisten kirjamuotojen lukijoilla oli omat käytänteensä, joilla minimoida keskittymisen häiriöt, kuten puhelimen verkkoyhteyden sulkeminen lukemisen ajaksi. Toisin kuin esimerkiksi Kajanderin väitöskirjassa (2020) Spjeldnæsin ja Karlсенin (2022) Kajanderin aineistoa tuoreemmassa tutkimuksessa lukemista rakastavat näkivät digitaalisen kirjan mahdollisuutena sijoittaa lukemista myös sellaisiin hetkiin, joissa painettu kirja ei toimi (ks. myös Lindh & Hiidenmaa 2023). Näin digitaalinen kirja painetun rinnalla voi parhaimmillaan lisätä kirjojen parissa käytettyä aikaa.

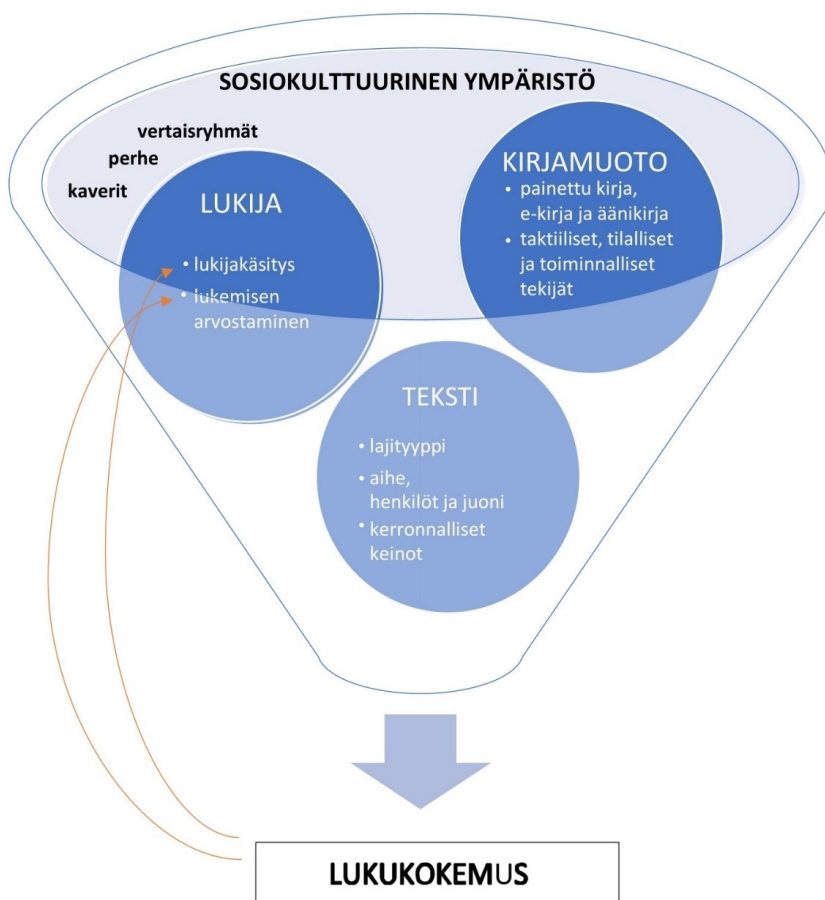
Sekä tieteellisessä että yhteiskunnallisessa keskustelussa törmää paikoin arvottavaan, dualistiseen jakoon painetun ja digitaalisen tekstin välillä. Ensimmäinen on laadukasta ja syvällistä, toinen kevyttä ja pinnallista. On totta, että audiovisuaalisen sisällön lisääntyminen ja mediaympäristössä lyhenevät tekstit eivät ainakaan edesauta kriittisen ja tulkinnallisen lukemisen taitoja. Nuorten lukemisen tutkimuksessa on kuitenkin enemmän keskityttävä siihen, miten digitaalisia muotoja käytetään viisaasti myös lukutaidon kehittymisen tukemiseen (ks. Baron 2020). Miten soluttaa myös pitkäkestoista syventymistä vaativaa lukemista nuorten lukemiskäytänteisiin digitaalisessa ympäristössä? Miten tukea nuorten kaunokirjallisuuden lukuhalua, joka on paitsi moniulotteisen lukutaidon rakennusmateriaali myös kirjallisten elämysten, viihtymisen ja nauttimisen väylä? Tutkimukseni näyttää, että kaunokirjallisuus digitaalisella alustalla on ainakin yksi lähtökohta, jos lukuinhua poteva nuori tarttuu siihen todennäköisemmin kuin painettuun kirjaan.

Eräs nuori summaa syyn lukumotivaation hiipumiseen näin: ”Kaikki muut tavat kertoa tarina ovat kehittyneet ja parantuneet merkittävästi, kun kirjalla ei ole mihinkään jäljellä kehittyä.” Väitän, että tämä ei ole totta. Eikö kysymys ole enemmän siitä, että nuoret eivät ole vielä (vuonna 2019) antaneet mahdollisuutta kirjalle sen uusissa muodoissaan? Kehitys sanana kantaa implisiittisiä, arvottavia merkityksiä siitä, että se on jotakin tavoiteltavaa ja hyvää, muutosta vanhasta uuteen tai parempaan. Kirjakulttuurin murros onkin oikeastaan laajentumista. Kirja on nyt monena, rinnakkain. Haluttaessa se löytyy samasta välittömästä ja virtaavasta olemisen tilasta eli verkosta, jossa nuoret viettävät vapaa-aikaansa. Nykyisissä ja edelleen muuttuvissa muodoissaan se kenties pysyy paremmin mukana kerronnallisessa kilpailussa tarjoamalla tekstuaalisen uppoutumisen kokemuksia, joihin pelit tai audiovisuaalinen viihde eivät pysty.

### 5.1.7 Lukukokemusmalli

Mieleinen kirjamuoto on siis yksi tekijä, jolla voidaan tulosteni mukaan edesauttaa myönteistä lukukokemusta. Myönteiset kokemukset taas ovat lukuhalun, lukemiseen sitoutuneisuuden ja lukumotivaation rakennusainetta. On selvää, että pelkkä mieleinen artefaktinen muoto tai käyttöliittymä ei saa lukemaan. Kiinnostava sisältö sekä lukijan lähtökohtainen lukumotivaatio ovat merkittäviä lukuhalun ja sitoutuneisuuden muotoutumiselle, joka on siis toimintaa: toistuvaa halua käyttää vapaa-aikaansa tiettyyn aktiviteettiin – lukemiseen. Lukumotivaatioon taas ovat yhteydessä ympäröivän sosiokulttuurisen ympäristön arvot ja uskomukset.

Tässä luvussa kuvaan aiempaa teoriataustaa sekä tutkimukseni havaintoja yhdistävän kaunokirjallisuuden *lukukokemusmallin* (Kuvio 1). Mallissani kaunokirjallisuuden lukukokemukset muotoutuvat niin kutsutussa sosiokulttuurisessa suppilossa, joka on eräänlainen lukemisen tilanne. Siinä jokaisella kirjan avaamiskerralla kohtaavat lukija ja teksti sekä lukemiseen käytettävä väline eli kirjamuoto. Keskeistä on toiminnan lävistävä sosiaalisuus: lukeminen on vuorovaikutusta, jossa yksilöt, materia ja tekstit ovat jatkuvassa liikkeessä suhteessa toisiinsa (ks. Burnett & Merchant 2018). Mallinnukseni taustalla vaikuttavat McKennan (1994) malli, jossa asenteet muodostuvat suhteessa sosiokulttuurisiin ”sosiaalsiin agentteihin”, sekä Burnettin ja Merchantin (2018) kuvailema lukuhalu affektina yhteydessä lukijoihin, teksteihin ja esineisin edustamassa sosiomateriaalista näkemystä lukemisesta. Mallissani näkemys lukumotivaatiosta eli lukijakäsityksestä ja lukemisen arvostamisesta perustuu odotusarvoteoriaan (Malloy ym. 2017; ks. Eccles ym. 1983; Wigfield & Eccles 2000) ja näkemys kaunokirjallisesta lukukokemuksesta perustuu tarinamaailmaan uppoutumisen teoriaan (Kuijpers ym. 2014), sillä nämä teoriat ovat käyttämäni tutkimusmittareiden pohja.



**Kuva 1** Kuvio 1. Lukukokemusmalli

**Mallissa ensimmäisen kolmesta osa-alueesta muodostaa lukija.** Sosiaalisena toimijana tietynikäisellä lukijalla on jo ajassa muodostunut affektiivinen suhtautuminen lukemiseen. Tätä mallissa edustaa lukumotivaatio eli lukijakäsitys ja lukemisen arvostaminen. Tulosteni mukaan lukumotivaatio on yhteydessä lukukokemukseen: mitä motivoituneempi lukija, sitä todennäköisemmin hän uppoutuu kirjaan ja toisin päin. Aiemmista tutkimuksista (alaluku 2.3) tiedetään, että motivaatio aktivoi syvällisempiä lukustrategioita ja kielteiset asenteet voivat heikentää niitä.

Lukumotivaation taustalla vaikuttavat sosiokulttuurisen ympäristön lukijayhteisöt: koti, vertaisryhmät, kaverit ja laajempi ajan kulttuuri. Tulosteni mukaan nuoren suhtautuminen lukemiseen on yhteydessä siihen, mitä uskoo kavereiden ajattelevan lukemisesta. Vahvasti motivoituneilla on tilastollisesti todennäköisemmin taustallaan kodin tai lähipiirin tukea lukuharrastukselle, ja he juttelivat useammin lukemisesta kavereiden kanssa. Lukemista tukevia sosiaalisia agentteja voivat olla myös esimerkiksi julkisuudesta tutut henkilöt ja opettajat. Niin ikään laajemmat kulttuuriset ilmiöt ja trendit voivat vaikuttaa lukijan suhtautumiseen lukemiseen.

Sukupuoli sosiaalisena muuttujana on tutkimustulosteni mukaan huomioitava tekijä motivaatiossa. Pojat lukevat tilastollisesti vähemmän, heillä on alhaisempi lukumotivaatio ja he kokevat tyttöjä harvemmin sosiaalista tukea lukuharrastukselle. Äidit näkyvät lukemisen tukijoina enemmän kuin isät. Sukupuoleen liittyvät käsitykset voivat myös ohjata stereotyyppisiin näkemyksiin lukemisesta, minkä vuoksi sukupuoli ei näy mallissa muuttujana eksplisiittisesti. Sen voidaan ajatella olevan yksi taustalla vaikuttava tekijä, joka ei silti (ihannetilanteessa) suoraan määritä toimintaa tai käsityksiä.

**Toinen osa-alue lukukokemusmallissa on teksti eli kirjan sisältöön liittyvät tekijät,** kuten genre, aihe, juoni, henkilöhahmot ja kerronnalliset keinot. Aineistoni nuoret vastasivat lukevansa omaehtoisesti muun muassa siksi, että kiinnostavan kirjan löytyessä lukeminen vain tempaa mukaansa. Ylipäänsä kiinnostava kirja tai aihe mainittiin syynä omaehtoiselle lukemiselle. Mieleisen lukumateriaalin merkitys lukuhallulle voi tuntua itsestään selvältä, mutta mieleisen kirjan löytäminen ei kuitenkaan tunnu olevan helppoa, vaikka kirjoja on todennäköisesti sisällöltään jokaiseen makuun. Valinnassa lukemista tukevien vanhempien, kavereiden tai opettajien vinkit voivat olla tarpeen. Aineistossani nuoret ilmaisevat yhdeksi lukemisen välttämisen syyksi kirjojen sisällöt: tylsä tai epämielenkiintoinen aihe tai vaikeaselkoinen kerronta saattavat tukahduttaa lukuinnon. Myös lukutaidon ongelmat saattavat olla syynä siihen, että kirja tuntuu epämielenkiintoiselta, vaikealta tai tylsältä. Jotkin kerronnan keinot ovat myös immerssiivisempiä kuin toiset ja tempaavat helpommin lukijan mukaansa (ks. Kuijpers ym. 2014).

Kirjojen sisällöt ovat aikansa ja kulttuurinsa tulosta. Sosiokulttuurinen ympäristö vaikuttaa myös tähän osa-alueeseen. Eri aikoina valitsevat erilaiset kirjallisuuden keinojen ja aiheiden suuntaukset. Suositut kulttuuriset ilmiöt näkyvät kirjallisuudessa: esimerkiksi Harry Potter synnytti valtavan innostuksen fantasiakirjallisuuteen 2000-luvulla (Eskola 2009). Edelleen 2020-taitteeseen tultaessa fantasia ja jännitys ovat suosittua lukemistoa (Harju 2018; Launis &

Mäkikalli 2020). Uudempana ilmiönä näkyy sosiaalisen median vaikutus lukemisen trendeihin ja nuorten kirjalliseen makuun. Lukijoilla on omat suosikkinsa kirjojen sisällöissä.

### **Kolmantena osa-alueena mallissa on lukemisen väline eli kirjamuodot**

ja niiden toiminnalliset ja sensomotoriset ominaisuudet (liikkeessä, kuunnellen, paikallaan ja katsellen, sivuja käännellen tai pyyhkäisten). Tulosteni mukaan välineellä ja tilanteella on merkitystä lukemisen kokemukselle: äänikirja voi toimia matkalla, painettua kirjaa on kiva tunnustella ja e-kirjan lukeminen on joidenkin mielestä silmille raskasta. Edelleen tulosteni mukaan kaikilla kirjamuodoilla voidaan kuitenkin saavuttaa uppoutuva sekä varovasti tulkiten myös kognitiivisesti syvällinen ja affektisesti nautinnollinen lukukokemus, kun mallini kaksi muutakin osa-aluetta, lukija taustatekijöineen sekä teksti eli kirjan sisältö, osuvat kohdilleen.

Tulokseni osoittavat, että lukijan lähtökohtaisella motivaatiolla on yhteys siihen, mitä kirjamuotoa pitää parhaimpana. Aiempi tutkimus implikoi, että tietyt kirjan sisällölliset ominaisuudet voivat vaikuttaa siihen, minkälaista kirjaa on miellyttävää lukea esimerkiksi äänikirjana tai painettuna kirjana. Äänikirjana suositetaan kevyempää viihdekirjallisuutta (Spjeldnæs & Karlsen 2022) mutta myös laajemmin kaunokirjallisuutta (Kirjakauppaliitto 2023). Painetun kirjan hankintaan ohjaa esimerkiksi jokin tietty kirjailija (mt.).

Kirjamuodot ovat oman aikansa kulttuurisia artefakteja. Kirjojen painaminenkin oli aikanaan uutta. Teknologinen kehitys, joka on myös ihmisen ja materian vuorovaikutusta, on antanut edellytykset esimerkiksi äänikirjojen valtavirtaistumiselle (ks. Heikkilä 2017). Toisaalta e- ja äänikirjaakin voidaan pitää vain yhtenä vaiheena kirjamuotojen historiassa. Uudenlaiset lukemiskäytänteet muuttuvat ajan kuluessa osaksi arkipäivästä tottumusta. (Mt.)

Mallissani kolmen osa-alueen vuorovaikutus muodostaa lukukokemuksen, joka taas on yhteydessä lukuhaluun. Merkityksellisiä ovat *tilanne* ja *liike*. Jokainen tilanne, jossa kirjan ottaa käteen tai välittää kuulokkeisiin, on erilainen ja siinä kohtaavat aina hieman erilaiset elementit. Vaikka kuuntelisi samaa äänikirjaa aamulla työmatkalla ja illalla sängyssä ennen nukkumaanmenoa, lukemisen materiaan, kuten spatiaaliseen ja sensomotoriseen ulottuvuuteen, liittyvät tekijät ovat erilaisia. Nämä voivat vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka hyvin keskittyy tarinaan. Aineistossani mainittiin esimerkiksi, että kuuntelu on mukavaa sängyllä loikoen silmät kiinni ja että liikkeessä kuunneltu sisältö saattaa mennä ”ohi korvien”. Lisäksi lukija on voinut saada kenties päivällä saman kirjan lukeneelta

kaverilta kannustusta jatkaa aamulla tylsältä tuntunut kirja loppuun, sillä kaverin mukaan kirja on lukemisen arvoinen.

Liikkeellä taas tarkoitan kahta asiaa: ensinnä sitä, että jokaisen lukutilanteen ajallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttaa esimerkiksi lukijakäsitykseen ja lukemisen arvostamiseen, jotka ovat siten jatkuvassa liikkeessä. Se, mitä nuorena piti kiinnostavana romaanina, ei ehkä aikuisena inspiroi, ja toisaalta kirjan materiaaliset muodot saattavat kymmenen vuoden päästä olla toisenlaiset, ja siksi myös vaihtoehdot ovat erilaiset kuin tällä hetkellä. Toiseksi liike tarkoittaa myös, että suppilossa muodostuneet lukukokemukset muokkaavat lukijan suhtautumista. Onnistuneet lukukokemukset vaikuttavat lukijan käsityksiin lukemisesta myönteisesti, ja esimerkiksi aluksi vieraannuttavaan kirjamuotoon voi toistojen myötä tottua ja mieltä. Sekä McKennan mallin (1995) että odotusarvoteorian (Eccles ym. 1983; Wigfield & Eccles 2000) mukaan toistuvilla lukukokemuksilla on kumulatiivinen vaikutus: kokemukset muokkaavat sekä lukijakäsitystä ja että lukemisen arvostamista.

Parhaassa tapauksessa lukijalla on jokaisessa lukutilanteessa mahdollisuus valita sekä sisältö että kirjamuoto: korkeasti motivoitunut, harjaantunut lukija voi pitää nimenomaan painettua kirjaa parhaana tapana lukea, jännityskirjallisuus voi sopia äänikirjana kuunneltavaksi ja nuori lukija kulttuurisen taustansa takia voi pitää digitaalista kirjaa miellyttävämpänä kuulokkeissa koulumatkalla.

Jokainen kirjan avaaminen on mahdollisuus joko lukuhaluja kasvattamaan myönteiseen lukukokemukseen tai lukuinhon polttoaineeseen eli kielteiseen kokemukseen. Mitä useampi tilanteen kolmesta ulottuvuudesta osuu myönteisesti kohdalleen, sitä parempi on lukijan lähtökohtainen asennoituminen ja sitä oletettavampaa on myös uppoutumisen mahdollisuus ja lukuhulun leimahtaminen – ja päinvastoin. Hyvä ja palkitseva lukukokemus taas vaikuttaa myönteisesti lukijakäsitykseen ja lukemisen arvostamiseen eli lukumotivaatioon. Myönteisen vaikutuksen aikaan saamiseksi lukukokemuksen tulisi yhdistyä lukijan tarpeisiin, odotuksiin ja mieltymyksiin, jotka voivat vaihdella ajassa ja tilanteissa.

## **5.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen suuntia**

Tutkimukseni vastaa moniin avoimiin tai vähän tutkittuihin kysymyksiin nuorten lukemisesta ja lukumotivaatiosta sekä antaa uutta tietoa digitaalisten kirjamuotojen lukemisesta. Tutkimusongelman kannalta aineisto täyttää eettiset kriteerit ja tehdyt valinnat ovat perusteltuja. Ikäryhmänä kahdeksaluokkalaiset

ovat juuri siinä iässä, jossa lukumotivaation on todettu heikkenevän ja lukeminen vähenee. Tehty pilottitutkimus oli merkityksellinen, sillä sen perusteella pystyin valitsemaan varsinaisen aineiston menetelmät tarkemmin sekä täsmentämään tutkimuskysymyksiä ja -hypoteeseja. Tutkimusjoukko on riittävän iso, jotta siitä voidaan huolellisesti tulkiten havaita merkityksellisiä tekijöitä, jotka voisivat toistua myös perusjoukossa. Siten tutkimukseni tuottaa suuntaa antavia havaintoja koko ikäluokasta sekä ohjaa jatkotutkimusta.

Tutkimusjoukkoa kuvaan tarkoituksenmukaiseksi tutkimusasetelman kannalta, ja se sopii niin laadulliseen kuin tilastolliseen analyysiin seuraavin varauksin. Koska tutkimukseni on yhdistelmä laadullista ja määrällistä tutkimusta, joitakin kompromisseja oli tehtävä. Laadullisen tutkimuksen periaatteet, kuten sitoutuminen lähelle menevään tarkasteluun (Juhila, b), eivät olisi olleet yhden tutkijan väitöstutkimushankkeessa realistisesti mahdollisia satojen tai tuhansien tutkimusaineistolla, joka taas olisi tilastollisen päättelyn kannalta ihanteellinen. Määrällisen analyysin tuloksia ei voida tiukasti tulkiten yleistää perusjoukkoon eli koskemaan kaikkia 8.-luokkalaisia nuoria Suomessa, sillä aineisto on tilastolliseen päättelyyn verrattain pieni eikä otanta ole satunnainen tai tilastollisesti määriteltynä edustava. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että ristiintaulukointia menetelmänä ei voitu käyttää eikä katoa pysty määrittelemään aineiston keruutavan takia. Onkin selvää, ettei oma aineistoni vertaudu laajoihin kansallisiin ja kansainvälisiin arviointitutkimuksiin, mutta tästä huolimatta esimerkiksi tulokseni lukumotivaation ongelmista, sukupuolten välisistä eroista ja vanhempien tuen merkityksestä ovat samansuuntaisia niiden kanssa.

Tutkimusasetelman ja -ongelman kannalta tutkimusmenetelmäni ovat perusteltuja ja tutkimusmittarit laskennallisesti luotettavia. Tähtinen ym. (2020, 238) toteavat, että tilastollisten analyysien edellytysten noudattaminen ja analyysien tulkinta tulisi suhteuttaa tutkimusasetelman kokonaisuuteen: tärkeintä ei ole noudattaa kaikkia kriteereitä ja reunaehtoja vaan tehdä niistä tietoisena ja ne raportoiden mahdollisimman ymmärrettävä analyysi ja tulosten tulkinta teoriataustaa vasten tutkimusongelmiin vastaten.

Väitöstutkimukseni antaa vastauksia paitsi nuorten lukumotivaation tasosta myös siitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä lukumotivaatioon ja selittävät nuorten vapaa-ajan lukemisen valintoja ja asenteita. Nuorten avoimet vastaukset sekä haastatteluaineisto syventävät analyysiä ja auttavat eläytymään nuorten kokemuksiin siitä, miksi lukeminen kiinnostaa tai ei kiinnosta. Tutkimukseni osoittaa, että on tärkeää tutkia nuorten omia näkemyksiä lukemisesta ja antaa heidän äänensä kuulua, jos todella halutaan ymmärtää lukemiskulttuurin muutoksia. Lukumotivaation heikkous korreloi alhaisen uppoutumisen tason

kanssa, jolloin lukeminen ei todennäköisesti tarjoa nautintoa. Tärkeintä olisi siis vaikuttaa ennakoasenteisiin ja motivaatioon lukemista kohtaan, jotta lukuhuoli on edes mahdollista syttyä. Tässä kirjamuodon valinta voi olla yksi keino. Jatkotutkimuksissa voitaisiin kehittää tekemääni kaunokirjallisuuden lukukokemusmallia ja tehdä sen pohjalta pidempikestoinen lukukokeilu tai -ohjelma, jonka vaikutuksia tutkittaisiin pitkittäistutkimuksena. Tällaisen tutkimusasetelman avulla voitaisiin mitata todellista muutosta lukumotivaatiossa ja sen myötä lukemiskäytänteissä.

Nuorten lukuhuolun tukemisessa on otettava huomioon tutkimukseni merkittävä tulos siitä, että lukumotivaatioon on yhteydessä tukiverkosto, ei vain lähipiiri ja perhe vaan myös kaverit ja laajemmin tendenssit nuorten vapaa-ajan median käytössä. Lukemisesta keskustelemista ja yhteisöllistä lukemisen tapaa nuorten omissa sosiaalisissa verkostoissa on tuettava entistä paremmin, jotta tavoitetaan myös ne nuoret, joiden kotitausta ei tarjoa lukemista arvostavaa yhteisöä. Tässä voitaisiin hyödyntää sosiaalisen median keskeisyyttä nuorten vapaa-ajassa esimerkiksi erilaisin digitaalisin alustoin, joissa jakaa lukukokemuksia. Toimivista käytännöistä tarvitaan kuitenkin kotimaisessa kontekstissa lisää tutkimusta, kuten nuorten lukupiirikokeiluja myös digitaalisella alustalla, sosiaalisen median roolimallien merkityksen analyysiä sekä esimerkiksi pitkittäistutkimusta opettajan roolista lukijayhteisöjen luomisessa yläkouluissa.<sup>103</sup>

Tutkimukseni mukaan on selvää, että digitalisoituminen näkyy vapaa-ajan lukemiskäytänteissä ja suhtautumisessa kirjaan. Muuttuvassa lukemisen materiaalisessa ympäristössä lukumotivaation teorioissa on otettava huomioon sosiomateriaalinen ulottuvuus: lukemiskäytänteet ovat yhteydessä oman aikansa sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöön. Tämä ympäristö tuntuu digitaalisella aikakaudella muuttuvan yhä nopeampaa tahtia. On huomattava, että jo oman tutkimukseni viisivuotisella ajanjaksolla digitaalisen lukemisen tutkimus, käsitteet ja näkemykset ovat muovautuneet, mitä enemmän tietoa ja tutkimustuloksia on käytettävissä. Aineisto on kerätty ennen digitaalisten kirjamuotojen valtavirtaistumista, ja siksi tutkimukseni kulkee ikään kuin askeleen jäljessä. Näin väistämättä käy, kun tutkimusaihe on hyvin ajankohtainen. Vuonna 2018 digitaaliset kirjamuodot olivat uusia, ja silloiset odotukset ja toisaalta uhkakuvat tuntuvat nyt jälkikäteen jopa naiiveilta ja liioitelluilta, mikä näkyy paikoin pilottitutkimuksessa.

---

<sup>103</sup> Kansainvälisessä tutkimuksessa erityisesti Teresa Cremin on tutkinut pedagogisten käytänteiden merkitystä sitoutuneiden lukijayhteisöjen rakentamisessa (esim. Cremin ym. 2022).

Toisaalta tutkimukseni kuvaa nimenomaan kiinnostavaa prosessia ylioptimistisuuksineen, kun tartuin polttavaan aiheeseen juuri kirjakulttuurin murrosvaiheissa. On selvää, että uusista tutkimuksista karttuva tieto antaa lisää välineitä tarkastella uusia kirjailmiöitä realistisemmin ja avoimin silmin – juuri kunkin hetken ymmärryksen ja tutkimustiedon varassa. Siksi kirjamuotojen ja nuorten lukemiskäytänteiden tutkimusta tarvitaan jatkuvasti lisää. Erityisesti äänikirjan yhteyksistä monilukutaidon kehittymiseen tiedetään vielä verrattain vähän. Näyttöä on jo siitä, että tekstin lukemista äänikirja ei korvaa ja että varsinkin lukemaan opettelun vaiheessa juuri kirjoitetun lukeminen on ensisijaista (ks. Steiner & Berglund 2022). On siis varottava liiallista optimismia äänikirjojen mahdollisuuksista välillisesti lukutaidon tukijoina, vaikka varsinkin lukemista välttelevät ottaisivat halukkaina äänikirjan vaihtoehtoisena kirjamuotona.

Kun tarkastellaan kirjaa esineenä, sen merkitys myös kulutustuotteena aktivoituu. Vuoden 2021 Nuorisobarometrin mukaan nuoret ovat yhä tietoisempia ympäristön monimuotoisuuden heikentymisestä ja monet tuntevat ilmastoahdistusta: jopa 35 prosenttia nuorista kokee riittämättömyyttä omista toimistaan ympäristön tukemisessa. Kestävät valinnat tuottavat tutkitusti hyvää oloa, mikä on yhteydessä kulutuksen vähentämiseen. (Kiilakoski & Fransberg 2022.) Kirjakauppaliiton selvityksessä (2023) yksi syy digitaalisen kirjamuodon valinnalle oli tavarahan vähentäminen: ei haluttu kirjaa esineenä. Tulevaisuuden tutkimuksissa voitaisiin ulottaa ympäristökysymysten ja kulutustottumusten ajankohtaisuus nuorten arjessa myös suhtautumiseen kirjallisuuden lukemiseen ja kirjaesineiden merkitykseen nuorelle.

Kun palataan vielä esittämäni malliin (Kuvio 1, alaluku 5.1.7), jossa lukija, teksti ja kirjamuoto kohtaavat, voidaan todeta, että tutkimukseni antaa nimenomaan nuorten näkökulmasta lisää tietoa nuorista lukijoina suhteessa kavereihin ja lähipiiriin sekä kirjasta artefaktina erilaisissa fyysisissä muodoissaan. Tästä kokonaisuudesta puuttuu vielä itse tekstin ominaisuudet ja tulkinnat. On huomattava, että tämän tutkimukseni keskiössä niin lukumotivaation kuin lukukokemusten näkökulmasta on nimenomaan kaunokirjallisuuden lukeminen mutta ei niinkään sen tulkinta. Kaunokirjallisuuden kohdalla jatkotutkimuksessa tulisi tarkastella, millaiset kirjan sisällölliset tekijät yhdistettynä tiettyyn kirjamuotoon tai lukemisen tilanteeseen voisivat edesauttaa uppoutumisen kokemusta. Lukukokeiluissa voitaisiin kartoittaa tarkemmin lukemisen prosessia raporttoimalla sen tilanteiset vaihtelut, jolloin voitaisiin tutkia kirjan sisältöjen ja tulkintojen yhteyttä ympäristöön ja arkielämän lukutiloihin. Tällaisella tutkimusasetelmalla tavoitettaisiin kenties paremmin kokonaisen kaunokirjan

lukukokemuksen monopolisuus pitkämuotoisen immersion (ks. Kuzmičová ym. 2020) viitekehyksessä.

Lopuksi voidaan pohtia, millaisia eettisiä kysymyksiä sisältyy saamiini tutkimustuloksiin. Voinko tutkimukseni perusteella suositella esimerkiksi, että opetuksessa käytettäisiin enemmän äänikirjoja, jotka voivat madaltaa kynnystä kirjallisuuteen lukemista vältteleville? Esimerkiksi Lukuklaani-tutkimuksen (Aaltonen 2020) mukaan suomalaisissa peruskouluissa opettajat antavat mahdollisuuden luettavan teoksen valintaan mutta lukutapana on kuitenkin pääosin perinteinen painettu kirja.<sup>104</sup> Kirjojen luku-aikapalvelut ovat vielä pääosin kaupallisia ja maksullisia palveluita, eivätkä e- tai äänikirjat ainakaan Suomessa ole toistaiseksi yleistyneet esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa vaihtoehtoisena lukutapana<sup>105</sup>, ehkä yhtäältä painettuun kirjaan liittyvien tottumusten ja toisaalta digitaalisten kirjojen saatavuushaasteiden vuoksi. Tutkimukseni näyttää, että juuri tässä koulut voivat asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan: Yksityinen koulu tarjosi oppilaille lisenssit luku-aikapalveluun, ja suurimmalla osalla sen oppilaista oli kokemusta digitaalisista kirjoista opetuksesta. Kunnallinen koulu oli kirjaston varassa, ja aineisto osoittaa, että kirjaston digitaalisten kirjamuotojen palveluformaattissa oli vielä vuonna 2019 toivomisen varaa.

Kirjastot ovat avainasemassa monipuolisen ja tasa-arvoisen kirjallisen kulttuurin tarjoamisessa. Suurimmat kustantajat eivät myy e- tai äänikirjojen oikeuksia kirjastoille, vaan kirjamuodot ovat saatavilla ainoastaan kaupallisia palveluita ostamalla.<sup>106</sup> Kirjastojen digitaalisten kirjojen tarjonta jää siis vain siivuksi kaupallisten toimijoiden kattauksesta, mikä on uhka tasa-arvoiselle kulttuuritarjonnan saavutettavuudelle. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (OKM, 2023) käy ilmi, että myös kouluilla on jo lähtökohtaisesti erilaiset mahdollisuudet tarjota digitaalisia laitteita ja sisältöjä, ja tällainen tendenssi digitaalisen kirjallisuuden ilmaisessa saatavuudessa kirjastojen kautta saattaa vain lisätä eriarvoistumista.

---

<sup>104</sup> Lukiossa myös äänikirjoilla on osansa kirjallisuuden opetuksessa (Launis & Mäkilä 2020).

<sup>105</sup> Kartoitukset ovat kuitenkin askeleen jäljessä, sillä jo tutkimukseni aikajanaalla digitaalisten kirjamuotojen yleistymisen vauhti on ollut hurja. Siksi tilanne voi olla jo muuttumassa.

<sup>106</sup> Luku-aikapalvelut voidaan liittää laajemmin suoratoistopalveluiden markkinoihin. Tietyillä markkinajäteillä on kasvaessaan valtaa vaikuttaa esimerkiksi tarjontaan ja ohjailla suoratoistoverkostoa, jotta vahvistetaan omaa asemaa (ks. Colbjørnsen 2021; digitaalisen julkaisemisen markkinoista Suomessa myös Kovala 2020).

Ruohonen (2020, 261) avaa artikkelissaan kaksi erilaista kehityspolkua suoratoistettavan kaupallisen kulttuurin mahdollisuuksissa.<sup>107</sup> Positiivisessa polussa yksilölle löytyy uusia mahdollisuuksia nauttia kulttuurista, kun verkko tuo sisällöt käden ulottuville. Tällöin julkisen sektorin palveluilla, kuten kirjastolaitoksella, on merkittävä rooli: pysyvätkö ne mukana kulttuurisisältöjen digitalisoitumisessa ja tarjonnassa suhteessa kaupallisiin toimijoihin? Negatiivisessa polussa taloudelliset seikat asettavat ihmiset kaupallisen kulttuurin nauttimisessa eriarvoiseen asemaan ja saattavat jopa edistää syrjäytymistä. (Mt.) Näyttää todennäköiseltä, että digitaalinen kirjatarjonta ei ole tasa-arvoisesti saatavilla kaikkien nuorten taskussa. Vaikka tältä tendenssiltä ei voida sulkea silmiä ja sitä tulee tarkastella myös tutkimuksessa kriittisesti, näen silti digitaalisissa kirjamuodoissa vielä hyödyntämätöntä polttoainetta lukuhulun hiillockseen. Lisäksi digitaalinen alusta tarjoaa lukukokemusten jakamiseen erilaisia mahdollisuuksia. Siksi myös opetuksessa niiden käyttöön tulisi tutustuttaa. Ilman lukemiseen uppoutuvia, kirjallisuudesta innostuvia nuoria ei tulevaisuudessa kirjallisuudella ole lainkaan vastaanottajia, ei lukien eikä kuunnellen.

---

<sup>107</sup> Myöskään monimuotoisen kaunokirjallisuuden julkaisemisen kannalta äänikirjatuotanto ei näytä pelkästään valoisalta, kuten avasin lyhyesti alaluvussa 2.5.

# Lähteet

- Aaltonen, L.-S. (2020). *Lukuklaani-tutkimus. Ala- ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen*. Tutkimusraportti 2017–2019.  
<https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/files/2020/01/Lukuklaani-tutkimusraportti2017%E2%80%932019-1.pdf>
- Alexander, P. & Fox, E. (2011). Adolescents as Readers. Teoksessa M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje & P. P. Afflerbach (toim.), *Handbook of Reading Research, volume IV* (ss. 157–176). Routledge.
- Andersen, T. R. & Linkis, S. T. (2019). As We Speak: Concurrent Narration and Participation in the Serial Narratives '@I\_Bombadil' and SKAM. *Narrative* 27(1), 83–106. doi:10.1353/nar.2019.0005
- Andersen, T. R., Kjerkegaard, S. & Stougaard Pedersen, B. (2021). Introduction: Modes of Reading. *Poetics today*, 42(2), 131–147. doi:10.1215/03335372-8883164
- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Arminen, E., Logren, A. & Seivänen, E. (2020). Johdanto. Teoksessa E. Arminen, A. Logren & E. Seivänen (toim.), *Kirjallinen elämä markkinaperustaisessa mediayhteiskunnassa*. Vastapaino.
- Baron, N. S. (2015). *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*. Oxford University Press.
- Baron, N. S. (2020). Digital Reading. Teoksessa E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (toim.), *Handbook of reading research. Volume V* (ss. 116–136). Routledge.
- Baron, N. S. (2021). *How we Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*. Oxford University Press.
- Baron, N. S. & Mangen, A. (2021). Doing the Reading: The Decline of Long Long-Form Reading in Higher Education. *Poetics Today*, 42(2), 253–279. doi:10.1215/03335372-8883248
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. doi:10.1037/a0020084
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5) doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x
- Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and

- strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306–332. doi:10.1598/RRQ.31.3.5
- Bergen, E., Hart, S., Latvala, A., Vuoksima, E., Tolvanen, A. & Torppa, M. (2021). Literacy skills seem to fuel literacy enjoyment, rather than vice versa. *Developmental Science*, 26(3), e13325. doi:10.1111/desc.13325
- Bergström, A. & Höglund, L. (2020). E-books: In the shadow of print. *Convergence*, 26(4), 895–911. doi:10.1177/1354856518808936
- Biancarosa, G. (2012). Technology Tools to Support Reading in the Digital Age. *Future of Children*, 22(2), 139–160. doi:10.1353/FOC.2012.0014
- Birke, D. (2021). Social Reading? On the Rise of a ‘Bookish’ Reading Culture Online. *Poetics Today*, 42(2), 149–172. doi:10.1215/03335372-8883178
- Borah, R. (2002). Apprentice Wizards Welcome: Fan Communities and the Culture of Harry Potter. Teoksessa L. Whited (toim.), *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon* (ss. 343–364). University of Missouri Press.
- Bowers-Campbell, J. (2011). Take It Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557–567. doi.org/10.1598/JAAL.54.8.1
- Brozo, W., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement: Lessons from Five PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584–593. doi:10.1002/jaal.291
- Burnett, C. & Merchant, G. (2018). Affective encounters: Enchantment and the possibility of reading for pleasure. *Literacy*, 52(2), 62–69. doi:10.1111/lit.12144
- Burnett, C. & Merchant, G. (2020). *Undoing the Digital: Sociomaterialism and Literacy Education*. Routledge.
- Busselle, R. & Bilandzic, H. (2009). Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology*, 12(4), 321–347. doi:10.1080/15213260903287259
- Clark, C. (2019). *Children and young people’s reading in 2017/18: Findings from our Annual Literacy Survey*. National Literacy Trust.
- Clark, C., Osborne, S. & Garland, R. (2008). *Young People’s Self-Perceptions as Readers: An Investigation Including Family, Peer and School Influences*. National Literacy Trust.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: a research overview*. National Literacy Trust.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. doi:10.1111/1467-9817.12269
- Colbjørnsen, T. (2021). The Streaming Network: Conceptualizing Distribution Economy, Technology, and Power in Streaming Media Services. *Convergence*, 27(5), 1264–1287. doi:10.1177/1354856520966911
- Collins, J. (2013). Reading, in a Digital Archive of One’s Own. *PMLA*, 128(1), 207–212.
- Cremin, T. (2007). Revisiting reading for pleasure: Delight, desire and diversity. Teoksessa K. Goouch & A. Lambirth (toim.), *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: A Critical Perspective* (ss. 166–190). McGraw Hill.

- Cremin, T. & Moss, G. (2018). Editorial. Reading for Pleasure: Supporting Reader Engagement. *Literacy*, 52(2), 59–61. doi:10.1111/lit.12156
- Cremin, T., Hendry, H., Rodriguez Leon, L. & Kucirkova, N. (toim.). (2022). *Reading Teachers: Nurturing Reading for Pleasure* (1. p.). Routledge. doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S. & Safford, K. (2014). *Building Communities of Engaged Readers: Reading for pleasure*. Routledge.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., and Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. doi:10.1016/j.edurev.2018.09.003
- Dobler, E. (2015). E-textbooks: A Personalized Learning Experience or a Digital Distraction? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(6), 482–491. doi:10.1002/jaal.391
- Eccles (Parsons), J. S. Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (ss. 75–146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101859
- Eskola, K. (2009). Väinö Linna ja suomalaisten muut kirjailijasuosikit vuosituuhannentaitteessa. Teoksessa M. Liikkanen (toim.), *Suomalainen vapaa-aika* (ss. 123–160). Gaudeamus.
- Eskola, J. & Suoranta J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen (8. p.). Vastapaino.
- Espinoza, A. M. & Strasser, K. (2020). Is reading a feminine domain? The role of gender identity and stereotypes in reading motivation in Chile. *Social Psychology of Education*, 23, 861–890 (2020). doi:10.1007/s11218-020-09571-1
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Publishing. doi:10.1002/9781444302790
- Fenwick, T. (2015). Sociomateriality and learning: A critical approach. Teoksessa D. Scott & E. Hargreaves (toim.), *The SAGE handbook of learning* (ss. 83–93). SAGE.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor–network theory in education*. Routledge.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2011). *Emerging approaches to educational research: tracing the sociomaterial*. Routledge.
- Fox, E. (2020). Readers' Individual Differences in Affect and Cognition. Teoksessa E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (toim.), *Handbook of reading research. Volume V* (ss. 180–196). Routledge.
- Folbre, N. (2008). *Valuing Children: Rethinking the Economics of the Family*. Harvard UP.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178. doi:10.1002/TRTR.01024

- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. Teoksessa E. A. Baker (toim.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (ss. 165–193). Guilford Press.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. Yale University Press.
- Green, M. C., Brock, T. C. & Kaufman, G. F. (2004). Understanding Media Enjoyment: The Role of Transportation Into Narrative Worlds. *Communication Theory*, 14(4), 311–327. doi:10.1111/j.1468-2885.2004.tb00317.x
- Grünthal, S. E. M. & Sintonen, S. T. (2019). ”Pysty vaa kännykäst suoraa” – Yläluokkalaisten novellilukeminen pikaviestipalvelussa. *Media & viestintä*, 42(1), 76–94. <http://hdl.handle.net/10138/300687>
- Grünthal, S. E. M. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, S. Routarinne & L. Taino (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (ss. 165–206). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Guthrie J. T., Cox, K. E., Knowles, K. T., Buehl, M., Mazzoni, S. A. & Fasulo L. (2000). Building toward coherent instruction. Teoksessa L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (toim.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (ss. 209–237). Guilford.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.05.004
- Guthrie, J. T. & Klauda, S. (2016). Engagement and Motivational Processes in Reading. Teoksessa P. Afflerbach (toim.), *Handbook of Individual Differences in Reading. Reader, Text, and Context* (ss. 41–53). Routledge.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (toim.), *Handbook of Reading Research, Volume III* (ss. 403–422). Erlbaum.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P. Perencevich, K. Taboada, B., Ana M, Davis, M., Scafiddi, N. & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3). 403–423. doi:10.1037/0022-0663.96.3.403
- Haaparanta, L. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Gaudeamus.
- Hanifi, Riitta (2021). Lukeminen muutoksessa. Teoksessa R. Hanifi, J. Haaramo & K. Saarenmaa (toim.), *Mitä kuuluu vapaa-aikaan? Tutkimus, tieto ja tulkinnat* (ss. 131–156). Tilastokeskus.
- Harju, J. (2018). Osaavatko teinit enää lukea? Lukemisen kulttuurit yläkouluikäisten kirjoituksissa. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 50–61.
- Harrison, C., Alvermann, D. E. & Afflerbach, P. (2017). What Is Engagement, How Is It Different from Motivation, and How Can I Promote It? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(2), 217–220. <http://www.jstor.org/stable/26631102>
- Have, I. & Stougaard Pedersen, B. (2016). *Digital Audiobooks: New Media, Users, and Experiences*. Routledge.

- Heikkilä, H. (2017). *Tämä ei ole kirja. Sähkökirjan valtavirtaistumisen haasteet* (Aalto University publication series doctoral dissertations) [väitöskirja, Aalto yliopisto]. ARTS Books.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015) *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Atena Kustannus Oy.
- Herkman, J. & Vainikka, E. (2012). *Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere University Press.
- Hiidenmaa, P. (2018). Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä*, 122(2), 159–160. doi:10.23982/vir.70975
- Hillesund, T., Schilhab, T. & Mangen, A. (2022). Text Materialities, Affordances, and the Embodied Turn in the Study of Reading. *Frontiers in Psychology*, 13, 827058. doi:10.3389/fpsyg.2022.827058
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46–55. doi:10.1177/0961000610390992
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Juhila, K. (Vuosiluvuton a). Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 10.3.2023]
- Juhila, K. (Vuosiluvuton b). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 10.3.2023]
- Juopperi, S. (2018). Lukemisen merkitys ja muutos lukukokemuskertomuksissa. *Kasvatus & Aika* 12(2), 62–76. <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/74131>
- Kaakinen, J., Papp-Zipernovszky, O., Werlen, E., Castells, N., Bergamin, P., Baccino, T. & Jacobs, A. M. (2018). Emotional and motivational aspects of digital reading. Learning to read in a digital world. Teoksessa M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder & P. van den Boek (toim.), *Learning to Read in a Digital World* (ss. 141–164). John Benjamins.
- Kaarakainen, S.-S. & Kaarakainen, M.-T. (2018). Tulevaisuuden toivot – Digitaalisten medioiden käyttö nuorten osallisuuden ja osaamisen lähteenä. *Media & viestintä*, 41(4), 235–254.
- Kajander, A. (2018). Kirjan tuntu ja tunnelma osana lukemisen käytäntöjä. *Kasvatus & Aika* 12(2), 36–49.
- Kajander, A. (2020). *Kirja ja lukija digitalisoituvassa arjessa* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5839-0>
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. (2020). *Millaista on yhdeksäluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. doi:10.1126/science.1239918

- Kiilakoski, T. & Fransberg, M. (2022). *Kestävää tekoa: nuorisobarometri 2021*. Valtion nuorisoneuvosto. <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2022/03/nuorisobarometri2021-web.pdf>
- Kirjakauppaliitto. (2023). *Suomi lukee -tutkimus 2023*. Kirjakauppaliitto ry ja Suomen Kustannusyhdistys. <https://kirjakauppaliitto.fi/wp-content/uploads/2023/04/Suomi-lukee-2023-medialle.pdf> [Viitattu 1.7.2023].
- Klauda, S. L. & Wigfield, A. (2012). Relations of Perceived Parent and Friend Support for Recreational Reading With Children's Reading Motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3–44. doi:10.1177/1086296X1143115
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2007). *A new literacies sampler*. Peter Lang.
- Knoester, M. (2010). Independent Reading and the 'Social Turn': How Adolescent Reading Habits and Motivation Relate to Cultivating Social Relationships. *Networks*, 12(1), 1–13. doi:10.4148/24706353.1099
- Kosonen, P., Ihanus, J. & Huldén, J. (2022). *Hoitava lukeminen – teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Vastapaino.
- Kosch, L., Stocker, G., Schwabe, A. & Boomgaarden, H. J. (2022). Reading fiction with an e-book or in print: purposes, pragmatics and practices. A Focus Group Study. *Scientific Study of Literature*, 11(1), 196–222. doi:10.1075/ssol.21012.kos
- Kovala, U. (2020). Kulttuurituotanto, muutos ja metaprosessit. Teoksessa E. Arminen, A. Logrén, & E. Sevänen (toim.), *Kirjallinen elämä markkinaperustaisessa mediayhteiskunnassa* (ss. 47–79). Vastapaino.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Libraries Unlimited.
- Kucirkova, N., Littleton, K. & Cremin, T. (2016). Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 67–84. doi:10.1080/0305764X.2015.1118441
- Kuijpers, M., Hakemulder, F., Tan, E. S., & Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, 4(1), 89–122. doi:10.1075/ssol.4.1.05
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Gaudeamus.
- Kupiainen, R. (2017). Lukutaidon jälkeen? Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat – näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (ss. 205–218). Tampere University Press.
- Kuzmičová, A. (2016). Does it matter where you read? Situating narrative in physical environment. *Communication Theory*, 26(3), 290–308. doi:10.1111/comt.12084
- Kuzmičová, A., Schilhab, T. & Burke, M. (2020). m-Reading: Fiction reading from mobile phones. *Convergence*, 26(2), 333–349. doi:10.1177/1354856518770987
- Lakka, L. & Pietilä, P. (2023). Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus – lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. *Kasvatus & Aika*, 17(2), 42–57. doi:10.33350/ka.119810
- Koepnick, L. (2013). Reading on the move. *PMLA*, 128 (1), 232–237. <https://www.jstor.org/stable/23489283>

- Lamb, A. (2011). Reading Redefined for a Transmedia Universe. *Learning & Leading with Technology*, 39(3), 13–17. <https://hdl.handle.net/1805/8636>
- Larson, L. C. (2015). E-BOOKS AND AUDIOBOOKS: Extending the Digital Reading Experience. *The Reading Teacher*, 69(2), 169–177. doi:10.1002/trtr.1371
- Launis, K., & Mälikalli, A. (2020). Mitä tehdä, kun Shakespeare ei vlogga eikä Waltari twiittaa? Kirjasto, koulu ja nuorten uudistuvat lukemiskulttuurit. Teoksessa A. Arminen, A. Logrén, & E. Sevänen (toim.), *Kirjallinen elämä markkinaperustaisessa mediayhteiskunnassa* (ss. 333–359). Vastapaino.
- Leino, K. (2014). *The relationship between ICT use and reading literacy: Focus on 15-year-old Finnish students in PISA studies*. Finnish Institute for Educational Research Studies 30.
- Leino, K. & Nissinen, K. (2012). Verkkolukutaito ja tietokoneen käyttö PISA 2009-tutkimuksessa. Teoksessa S. Leino, K., Ahonen, A. K. Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J. Rautopuro, J. Siren, M. Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). *PISA 2018 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Leino, K., Kulju, P. & Nissinen, K. (2021). Printti vai digi: lukemisen media ja sen yhteys lukutaidon eri osa-alueisiin. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro, & P. Kulju (toim.), *Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018 Suomen pääraportti* [Kasvatusalan tutkimuksia, 82] (ss. 45–79). Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>
- Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.), *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* [Kasvatusalan tutkimuksia, 77] (ss. 39–67). Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-82-0>
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K. & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus* (PIRLS 2021). Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://doi.org/10.17011/kti-t/37>
- Leu, D., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. Teoksessa R. B. Ruddell & N. Unrau (toim.), *Theoretical models and processes of reading* (5. p., ss. 1568–1611). International Reading Association.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy instruction and assessment. Teoksessa D. E. Alvermann, R. B. Ruddell, & N. Unrau (toim.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (6. p., ss. 1150–1181). International Reading Association.
- Lindh, I. & Hiidenmaa, P. (2023). Äänikirjojen kuuntelu osana lukemisen kulttuuria. *Kulttuurintutkimus*, 40(1), 3–19.
- Linkis, S. T. (2019). *Memory, Intermediality, and Literature: “Something to Hold On To.”* Routledge.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. (2002). Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osajat. PISA 2000 Suomessa* (ss. 9–40). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Liu, Z. (2005). Reading behaviour in the digital environment: Changes in reading behaviour over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712. doi:10.1108/00220410510632040
- Loh, C. E. & Sun, B. (2019). “I’d still prefer to read the hard copy”: Adolescents’ print and digital reading habits. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 62(6), 663–672. doi:10.1002/jaal.904
- Loh, C. E. & Sun, B. (2022). The impact of technology use on adolescents’ leisure reading preferences. *Literacy*, 56(4), 327–339. doi:10.1111/lit.12282
- Lähteelä, J., Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019). Lukemisen harrastaminen lasten ja nuorten kokemana. Teoksessa E.-M. Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.), *Ytimessä: kirja kaiken oppimisen keskiöön* (ss. 33-45). Turun yliopisto / Rauman normaalikoulu.
- Mackey, M. (2020). Who Reads What, in Which Formats, and Why? Teoksessa E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (toim.), *Handbook of reading research. Volume V* (ss. 99–115). Routledge.
- Malloy, J., Parsons, A., Marinak, B., Applegate, A., Applegate, M., Reutzel, D. R. & Parsons, S., Fawson, P., Roberts, L. & Gambrell, L. (2017) Assessing (and Addressing!) Motivation to Read Fiction and Nonfiction. *Reading Teacher*, 71(3), 309–325. doi:10.1002/trtr.1633
- Mangen A. & Kuiken, D. (2014). Lost in an iPad: Narrative engagement on paper and tablet. *Scientific Study of Literature*, 4(2), 150–177. doi:10.1075/ssol.4.2.02man
- Mangen, A. & Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitization. An integrative framework for reading research. *Literacy*, 50(3), 116–124. doi:10.1111/lit.12086
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(Pt 1), 59–77. doi:10.1348/000709910X503501
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694–712.
- Mar, R., Oatley, K. & Peterson, J. (2009). Exploring the Link between Reading Fiction and Empathy. *Communication*, 34(4), 407–428. doi:10.1515/COMM.2009.025
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. Teoksessa E. H. Cramer & M. Castle (toim.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (ss. 18– 40). International Reading Association.
- Merga, M. K. (2014). Peer Group and Friend Influences on the Social Acceptability of Adolescent Book Reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 472–482. doi:10.1002/jaal.273
- Merga, M. K. (2015). Are Avid Adolescent Readers Social Networking About Books? *New Review of Children’s Literature and Librarianship*, 21(1), 1–16. doi:10.1080/13614541.2015.976073
- Merga, M. K. & Moon, B. (2016). The impact of social influences on high school students’ recreational reading. *High School Journal*, 99(2), 122–140. <https://www.jstor.org/stable/44075287>

- Merga, M. K. (2017). Becoming a reader: Significant social influences on avid book readers. *School Library Media Research*, 20, 1–21. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/66963>
- Merga, M. K. & Mat Roni, S. (2018a). Parents as Social Influences Encouraging Book Reading: Research Directions for Librarians' Literacy Advocacy. *Journal of Library Administration*, 58(7), 674–697. doi:10.1080/01930826.2018.1514841
- Merga, M. K. & Mat Roni, S. (2018b). Empowering Parents to Encourage Children to Read Beyond the Early Years. *The Reading Teacher*, 72(2), 213–221. doi:10.1002/trtr.1703
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education*, 9(1), 31–48. doi:10.1080/09540259721439
- Moje, E. B., & Lewis, C. (2007). Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research. Teoksessa C. Lewis, P. Enciso, & E. B. Moje (toim.), *Identity, agency, and power: Reframing sociocultural research in literacy* (ss. 15–48). Erlbaum.
- Moje, E. B., Overby, M., Tysvaer, N. & Morris, K. (2008). The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations, and Mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107–154. doi:10.17763/haer.78.1.54468j6204x24157
- Morgan, A., Nutbrown, C. & Hannon, P. (2009). Fathers' Involvement in Young Children's Literacy Development: Implications for Family Literacy Programmes. *British Educational Research Journal*, 35(2), 167–185. <http://www.jstor.org/stable/40375569>
- Muntoni, F., Wagner, J. & Retelsdorf, J. (2021). Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes? *Child Development*, 92(1). 189–204. doi:10.1111/cdev.13359
- Mäkinen, I. (2013). Lukuhalu vallankumous ja Jean-Jacques Rousseau. *Kasvatus & Aika*, 7(1). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68372>
- Mäkinen, I. (2018). Lukuhalu paluu: motivaation käsite suomalaisessa lukemistutkimuksessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 7–20. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74127>
- Mäkinen, I. (2023). *Lukuhalu historia*. Mediapinta.
- Neijens, P. C. & Voorveld, H. A. (2018). Digital replica editions versus printed newspapers: Different reading styles? Different recall? *New Media & Society*, 20(2), 760–776. doi:10.1177/1461444816670326
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*. Yale University Press.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. doi:10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u
- Nieuwenhuizen, A. (2001). *Young Australians reading: From keen to reluctant readers*. Australian Centre for Youth Literature.
- Nowicki, E. A. & Lopata, J. (2017). Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology of Education*, 20, 329–345. doi:10.1007/s11218-015-9313-y

- Nummenmaa, L. (2011). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät* (3. uud. p.). Tammi.
- Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. (2017). *Tilastollisten menetelmien perusteet* (3. p.). Sanoma Pro.
- OECD. (2019.) *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing.
- OKM. (2023). *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-744-4>
- Parr, J. M. & Maguiness, C. (2005). Removing the Silent From SSR: Voluntary Reading as Social Practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 98–107. <http://www.jstor.org/stable/40017561>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pianzola, F., Rebora, S. & Lauer, G. (2020). Wattpad as a resource for literary studies. Quantitative and qualitative examples of the importance of digital social reading and readers' comments in the margins. *PLoS One*, 15(1), e0226708. doi:10.1371/journal.pone.0226708
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., ... Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(5), 378–396. doi:10.1598/JAAL.50.5.5
- Pitkänen, E. & Saarenmaa, K. (17.2.2021). *Mobiiliteknologia mullisti lasten arjen – nettiin ei mennä, vaan siellä ollaan*. Tieto & trendit. Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/mobiiliteknologia-mullisti-lasten-arjen-nettiin-menna-vaan-siella-ollaan/> [Viitattu 10.3.2023]
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. doi:10.1108/10748120110424816
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6. doi:1108/10748120110424843
- Prensky, M. (2013). *Our Brains Extended*. Educational Leadership, 70(6), 22–27.
- 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), 186–194. doi:10.1037/a0037107
- Rubery, M. (toim.). (2011). *Audiobooks, Literature, and Sound Studies*. Routledge.
- Ruddel, R. & Unrau, N. (2013). Reading as a Motivated Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. Teoksessa D. Alvermann, R. Ruddel & N. Unrau (toim.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (6. p., ss. 1015–1068). International Reading Association.
- Ruohonen, V. (2020). Kirjallisuuden vastaanotto verkottuneessa maailmassa. Teoksessa E. Arminen, A. Logren & E. Seivänen (toim.), *Kirjallinen elämä markkinaperustaisessa mediayhteiskunnassa* (ss. 259–286). Vastapaino.

- Rutherford, L., Waller, L. Merga, M. K., McRae, M., Bullen, E. & Johanson, K. (2017). Contours of Teenagers' Reading in the Digital Era: Scoping the Research. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 23(1), 27–46. doi:10.1080/13614541.2017.1280351.
- Rutherford, L., Singleton, A., Derr, L. A. & Merga, M. K. (2018). Do digital devices enhance teenagers' recreational reading engagement? Issues for library policy from a recent study in two Australian states. *Public Library Quarterly*, 37(3), 318–340. doi:10.1080/01616846.2018.1511214
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Saarenmaa, K. (2021). Zoomerit muuttuvassa mediamaailmassa. Teoksessa R. Hanifi, J. Haaramo & K. Saarenmaa (toim.), *Mitä kuuluu vapaa-aikaan? Tutkimus, tieto ja tulkinnat* (ss. 133–157). Tilastokeskus.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. (2009). *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. BTJ Finland Oy.
- Salasuo, M., Tarvainen, K. & Myllyniemi, S. (2021). Tilasto-osio. Teoksessa M. Salasuo (toim.), *Harrastamisen äärellä. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2020* (ss. 31–128). Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja.
- Saresma, T. (2013). Suomalaiset lukemisen kulttuurit. Teoksessa M. Hallila, Y. Hosiaislouma, S. Karkulehto, L. Kirstinä & J. Ojajarvi (toim.), *Suomen nykykirjallisuus 2. Kirjallinen elämä ja yhteiskunta* (ss. 238–250). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Schlochtermeyer, L., Pehrs, C., Kappelhoff, H., Kuchinke, L. & Jacobs, A. (2015). Emotion processing in different media types: Realism, complexity, and immersion. *Journal of Systems and Integrative Neuroscience*, 1(2), 41–47. doi:10.15761/JSIN.1000109
- Scholes, L. (2019). Differences in attitudes towards reading and other school-related activities among boys and girls. *Journal of Research in Reading*, 42(3–4), 485–503. doi:10.1111/1467-9817.12279
- Sellers, C. (2019). 'Fitting in' and 'standing out': the peer group and young people's development of reader identity. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 938–952. doi:10.1080/01425692.2019.1622407
- Sénéchal, M. & Young L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to Grade 3. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907. doi:10.3102/0034654308320319
- Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017a). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. doi:10.3102/0034654317722961
- Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017b). Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 155–172.
- Sirén, M., Leino, K. & Nissinen, K. (2018). *Nuorten media-arki ja lukutaito: PISA 2015*. Koulutuksen tutkimuslaitos; Sanomalehtien liitto. [https://www.sanomalehtidet.fi/\\_file/download/attachment/e7ecebc2-83ea-4184-bee4-a4fcb7cbod92/Nuorten%20media-arki%20ja%20lukutaito%20-tutkimusraportti.pdf](https://www.sanomalehtidet.fi/_file/download/attachment/e7ecebc2-83ea-4184-bee4-a4fcb7cbod92/Nuorten%20media-arki%20ja%20lukutaito%20-tutkimusraportti.pdf)

- Spjeldnæs, K. & Karlsen, F. (2022). How Digital Devices Transform Literary Reading: The Impact of eBooks, Audiobooks and Online Life on Reading Habits. *New Media & Society*. doi:10.1177/46144482211261.
- Steenberg, M., Christiansen, C., Dalsgård, A. L., Stagis, A. M., Ahlgren, L. M., Lykkegaard Nielsen, T. & Ladegaard, N. (2021). Facilitating Reading Engagement in Shared Reading. *Poetics Today*, 42(2), 229–251. doi:10.1215/03335372-8883234
- Steiner, A. & Berglund, K. (2022). *Barnlitterära strömningar. Om ljudböcker för barn*. Svenska Förläggareföreningen.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Stougaard Pedersen, B., Engberg, M., Have, I., Henkel, A. Q., Mygind, S. & Bundgaard Svendsen, H. (2021). To Move, to Touch, to Listen: Multisensory Aspects of the Digital Reading Condition. *Poetics Today*, 42(2). 281–300.
- Strommen, L. T. & Mates, B. F. (2004). Learning to Love Reading: Interviews With Older Children and Teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 188–200. doi:10.1598/JAAL.48.3.1
- Sulkunen, S. (2013). Adolescent Literacy in Europe – An Urgent Call for Action. *European Journal of Education*, 48(4), 528–542. doi:10.1111/ejed.12052
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2014). Suomalaisnuorten lukijaprofilit. *Kasvatus*, 45(1), 34–48.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. (2010). *Pisa 2009. Ensituloksia*. Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21.
- Sullivan, A. & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991. doi:10.1002/berj.3180
- Sääskilahti, M., Palola, E. & Saviniemi M. (2021). Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä yläkoululaisten luku- ja kirjoitustaidoista. Teoksessa E. Luukka, A. Palomäki, L. Pihkala-Posti & J. Hanska (toim.), *Opetuksen ja oppimisen ytimessä* (ss. 79–97). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2017) *Vapaa-ajan osallistuminen*. Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vpa/index.html> [Viitattu 12.2.2023].
- Tainio, L., Aaltonen, L.-S. & Leksis, S. (2021). Harry Potter vai Anna Liisa? Sukupuoli ja opettajien lukusuositukset perusopetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Teoksessa E. Luukka, A. Palomäki, L. Pihkala-Posti & J. Hanska (toim.), *Opetuksen ja oppimisen ytimessä* (ss. 288–298). Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja 19.
- Tainio, L., Grünthal, S., Routarinne, S., Satokangas, H. & Hiidenmaa, P. (2019). Primary school pupils' literary landscapes: What do Finnish and Swedish speaking pupils read at school? Teoksessa H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl, & A. Westerlund (toim.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (ss. 217–233). Åbo Akademi University Press.
- Tattersall Wallin, E. (2021). Reading by listening: conceptualising audiobook practices in the age of streaming subscription services. *Journal of Documentation*, 77(2), 432–448, doi:10.1108/JD-06-2020-0098

- Thissen, B. A. K., Menninghaus, W. & Schlotz, W. (2018). Measuring Optimal Reading Experiences: The Reading Flow Short Scale. (Report). *Frontiers in Psychology*, 9, 1–12. doi:10.3389/fpsyg.2018.02542.
- Tveit, Å. K. & Mangen, A. (2014). A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & Information Science Research*, 36(3-4), 179–184. doi:10.1016/j.lisr.2014.08.001
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A.-M. (2020). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other: A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876–900. doi:10.1111/cdev.13241
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. & Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122–139. doi:10.1111/1467-9817.12103
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K. & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314–105314. doi:10.1016/j.jecp.2021.105314
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Tammi.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M., & Tähtinen, R. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (2. uud. p.). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59–68. doi:10.1207/s15326985ep3202\_1
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. doi:10.1037/00220663.89.3.420
- Wigfield, A., Byrnes, J. & Eccles, J. (2006). Development during early and middle adolescence. Teoksessa P. Alexander & P. Winne (toim.), *Handbook of educational psychology* (2. p., ss. 87– 113). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolf, M. & Stoodley, C. J. (2019). *Reader, Come Home – the Reading Brain in a Digital World* (First Harper paperbacks edition). Harper.
- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The importance of Deep Reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32–37.
- Zwaan, R. A. (1993). *Aspects of Literary Comprehension: A Cognitive Approach*. John Benjamins.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

# Liitteet

## Liite 1. Lukumotivaatioprofiili

Lukijakäsitys (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19)

Lukemisen arvostaminen (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20)

1. Kirjan lukeminen tuntuu minusta
  - a. tylsältä
  - b. melko tylsältä
  - c. mukavalta/kivalta
  - d. tosi mukavalta/kivalta
2. Vapaa-ajallani luen kirjaa
  - a. en koskaan
  - b. harvoin
  - c. joskus
  - d. säännöllisesti
3. Lukijana olen (käsitys lukutaidosta)
  - a. huonompi kuin kaverit
  - b. yhtä hyvä kuin kaverit
  - c. parempi kuin kaverit
  - d. paljon parempi kuin kaverit
4. Kaverini ajattelevat, että lukeminen on
  - a. tylsää
  - b. ihan ok
  - c. kivalta/mukavaa
  - d. tosi kivaa/mukavaa
5. Kun kirjassa on kohta, jota en ymmärrä, pystyn selvittämään sen merkityksen
  - a. en koskaan
  - b. en juuri koskaan

- c. joskus
  - d. melkein aina
6. Kun olen lukenut hyvän kirjan, kerron siitä kavereilleni
- a. en koskaan
  - b. en juuri koskaan
  - c. joskus
  - d. usein
7. Kun luen kokonaista kirjaa, ymmärrän
- a. en mitään lukemastani
  - b. en juuri mitään lukemastani
  - c. melkein kaiken lukemastani
  - d. kaiken lukemastani
8. Paljon kirjallisuutta lukevat ihmiset ovat
- a. tylsiä
  - b. eivät kovin kiinnostavia
  - c. kiinnostavia
  - d. tosi kiinnostavia
9. Olen omasta mielestäni
- a. huono lukemaan
  - b. ihan ok lukemaan
  - c. hyvä lukemaan
  - d. tosi hyvä lukemaan
10. Mielestäni kirjastot ajanviettopaikkoina ovat
- a. tylsiä
  - b. ihan ok
  - c. kivoja
  - d. tosi kivoja
11. Minua mietityttää toisten ajatukset omasta lukutaidostani ja sen tasosta suhteessa muihin
- a. usein
  - b. joskus
  - c. ei juuri koskaan
  - d. ei koskaan
12. Kirjojen lukeminen on

- a. turhaa
  - b. ei kovin tärkeää
  - c. tärkeää
  - d. todella tärkeää
13. Kun joku kysyy minulta, mitä olen lukenut (viimeksi), osaan vastata
- a. en koskaan
  - b. joskus
  - c. melkein aina
  - d. aina
14. Kirjan lukeminen on
- a. tylsä tapa viettää aikaa
  - b. ihan ok tapa viettää
  - c. kiinnostava tapa viettää aikaa
  - d. tosi kiva tapa viettää aikaa
15. Kirjojen lukeminen on minulle
- a. tosi vaikeaa
  - b. vaikeaa
  - c. helppoa
  - d. tosi helppoa
16. Ajattelen, että tulevaisuudessa luen kirjoja
- a. en yhtään
  - b. vain vähän
  - c. jonkin verran
  - d. paljon
17. Kun kirjat tulevat kaveripiirissä puheeksi, osallistun keskusteluun
- a. en koskaan
  - b. joskus
  - c. melkein aina
  - d. aina
18. Kun opettaja lukee kirjaa tunnilla ääneen, se on minusta
- a. tylsää
  - b. ihan ok
  - c. mukavaa/kivaa
  - d. tosi mukavaa/kivaa

19. Olen ääneen lukemisessa
- a. huono
  - b. ihan ok
  - c. hyvä
  - d. tosi hyvä
20. Kun saan lahjaksi kirjan, olen
- a. pettynyt
  - b. vähän pettynyt
  - c. iloinen
  - d. tosi iloinen

