

Varhaisnuorten lukemiseen sitoutuminen

Minna Häivälä ja Sanna Saarinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Häivälä, Minna & Saarinen, Sanna. 2021. Varhaisnuorten lukemiseen sitoutuminen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 90 sivua.

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää varhaisnuorten lukemiseen sitoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkielmassa keskitytään lukemiseen sitoutumiseen ja lukutaitoon liittyviin käsitteisiin sekä pohditaan lukemisen merkitystä ja arvoa suomalaisessa yhteiskunnassa. Lukeminen on muuttunut perinteisestä painetusta tekstistä monipuolisemmaksi, myös sähköisiä lähteitä sisältäväksi, monilukutaitoa vaativaksi toiminnaksi. Tutkielmassa haluttiin selvittää, kuinka sitoutuneita varhaisnuoret ovat lukemiseen. Tutkimuskysymykset koskivat kodin lukuilmapiirin ja lukuasenteen välistä yhteyttä sekä sukupuolen ja lukemiseen sitoutumisen välistä yhteyttä. Tutkielmassa haluttiin selvittää myös millaisia positiivisia lukukokemuksia varhaisnuorilla on.

Tutkielma on määrällinen ja aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Kyselyyn vastasi 119 varhaisnuorta 5. ja 6. luokalta. Aineiston analyysissä käytetyt tilastomenetelmät olivat parivertailu, suhteelliset frekvenssit, summamuuttujat ja korrelaatiokertoimet sekä teemoittelu. Tutkielman keskeiset tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa (mm. Heikkilä-Halttunen 2015). Sukupuoli on merkittävä tekijä lukemiseen sitoutumisessa. Poikien lukemiseen sitoutuminen on heikompaa kuin tyttöillä. Kodin lukuilmapiiri on yksi merkittävä tekijä varhaisnuorten lukemiseen sitoutumisessa. Poikien osalta kodin lukuilmapiiri tukee lukemiseen sitoutumista selvästi vähemmän kuin tyttöillä. Vastaajat näkevät lukemisen suurimmaksi osaksi arvokkaana ja merkityksellisenä vapaa-ajan toimintana. Tulosten valossa painetut ja sähköiset tekstit eivät ole toistensa kilpailijoita. Tämä käy ilmi siitä, että aktiiviset lukijat lukevat erilaisia tekstejä monipuolisesti. Varhaisnuoren lukemiseen sitoutuminen edellyttää niin kodin lukuilmapiirin tukea kuin varhaisnuoren omaa aktiivisuutta lukijana sekä positiivista asennetta lukemista kohtaan.

Asiasanat: lukemiseen sitoutuminen, lukutaito, monilukutaito

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 LUKUTAITO JA LUKEMINEN	6
2.1 Lukutaidon käsitteitä	6
2.2 Lukemiseen sitoutuminen	11
3 LUKEMISEN MERKITYS YHTEISKUNNASSA	15
3.1 Kirja ja lukeminen yhteiskunnallisena ilmiönä	15
3.1.1 Kirja ja lukeminen muuttuvassa yhteiskunnassa	16
3.1.2 Lukeminen hyvinvoinnin edistäjänä ja syrjäytymisen ehkäisijänä	20
3.1.3 Lukeminen ja kirja mediakasvatuksessa	23
3.2 Lukutaidon opetus ja arviointi	26
3.2.1 OPS-yhteys	26
3.2.2 PISA- ja PIRLS-arviointi ja lukutaito Suomessa	28
3.2.3 Lukeminen ja kirjallisuus koulussa	30
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	36
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
5.1 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu	39
5.2 Aineiston analyysi	42
5.3 Eettiset ratkaisut	44
6 TULOKSET	47
6.1 Varhaisnuorten lukemiseen sitoutuminen	47
6.2 Kodin lukuilmapiirin yhteys lukuasenteeseen	51
6.3 Sukupuolen yhteys lukemiseen sitoutumiseen	54
6.4 Positiiviset lukukokemukset	68
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	69
LÄHTEET	77
LIITTEET	82

1 JOHDANTO

Lukeminen, lukutaito ja luetun ymmärtäminen ovat merkittäviä käsitteitä ja taitoja yhteiskunnassa. Lukeminen on arvokasta toimintaa, joka kehittää ajattelua ja rakentaa identiteettiä yhteisöllisesti ja henkilökohtaisella tasolla. Muun muassa Sarmavuoren (2011b, 16) tutkimuksen mukaan myös yksilön identiteetin ja persoonan rakentumisessa lukeminen nähdään yhtenä merkittävänä työkaluna. Voitaneen ajatella, että mitä enemmän ja monipuolisemmin nuorena luetaan, sitä tiiviimmin lukeminen on osa ihmisen arkielämää jatkossakin.

Lukutaitoon panostetaan suomalaisessa koulujärjestelmässä monipuolisesti ja varhaisen puuttumisen keinoin. Lapsia kannustetaan lukemaan, sillä lukutaidon myötä tietoisuus lisääntyy ja kehitys menee eteenpäin. On olemassa monia yleistyksiä, joihin saattaa takertua. Yksi näistä on oletus siitä, että koulu tarjoaa kaiken ja ainoan lukemisen mahdollisuuden. Ei tulla ajatelleeksi riittävästi kotien roolia lukijaksi kasvamisessa. On merkityksellistä pysähtyä pohtimaan lukemista myös vapaa-ajan toimintana. Toinen sitoutuu lukemiseen hyvinkin tiiviisti, toinen on välinpitämätön lukemista kohtaan. Millaisen sisällön lukeminen on kehittäväää? Tuleeko meidän olla huolissamme lukemisen nykytilasta? Ympärillämme on valtava määrä erilaisia sekä painettuja että sähköisiä tekstejä, joiden tulkintaan tarvitaan monipuolisia tekstin työstämisen ja tulkitsemisen taitoja.

Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdytään lukemiseen sitoutumiseen ja lukutaitoon liittyviin käsitteisiin sekä pohditaan lukemisen merkitystä ja arvoa nyky-yhteiskunnassa. Tarkastelemme lukemisen muutosta ja moniulotteisuutta nykypäivänä. Monilukutaito on käsite, joka leimaa lukemista, oppimista ja kouluopetusta nyky-yhteiskunnassa. Sen vuoksi sitä käsitellään tässä tutkielmassa useissa eri yhteyksissä. Pohdimme myös lukemisen ja lukutaidon roolia koulussa ja opetussuunnitelmassa. Otamme huomioon kansainväliset lukutaidon arviointia mittaavat tutkimustulokset. Lukutaidon vaatimukset ovat muuttuneet nykyisen median muutosten myötä. Kuitenkin, lukutaitoa ja kirjaa

pidetään edelleen merkittävinä sivistyksen symboleina. Sukupolvien väliset erot lukemisen tavoissa korostuvat. Valitsimme tutkimuksemme kohteeksi varhaisnuoret (5.-6. luokka), koska kokemuksemme mukaan tässä ikävaiheessa lukemiseen liittyvät asenteet ja tavat alkavat korostua. Toisaalta heillä on myös kyky ja ymmärrys olla mukana kyselylomaketutkimuksessa ja tätä kautta saatiin koottua arvokasta tietoa lukemiseen sitoutumisesta.

Median ja monilukutaidon myötä lukeminen on saanut uusia muotoja. Huoli siitä, osaavatko tulevat sukupolvet hyödyntää lukemista arjessaan, on ymmärrettävästi todellinen. Lapsen kasvaessa yhä enemmän kiinni puhelimeensa nopean viestinnän toivossa herää kysymys siitä, miten käy kaunokirjallisuuden lukemisen ja laajempien asiayhteyksien hallinnan. Lisäksi huolta herättää poikien yhä vähentynyt kiinnostus lukemista kohtaan. Muun muassa Herkmanin ja Vainikan (2012, 141) tutkimuksen mukaan miehet lukevat vähemmän kuin naiset, ja sukupuolierot ovat nähtävissä siinä mitä ja miltä alustoilta luetaan. Heikkilä-Halttusen (2015, 177-178) mukaan perheet tukevat lapsiaan epätasaisesti lukemisessa ja esimerkiksi poikia tulisi kannustaa lukemaan yhä enemmän.

Perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa käsittelemään tietotulvaa tekstin valikoinnin, tulkinnan ja perustelemisen keinoin, ei pelkkänä faktojen opetteluna. Tässä mielessä opetussuunnitelma tukee näkemystä siitä, että monipuolinen tekstityyppien ja -lähteiden hyödyntäminen on erityisessä asemassa niin koulussa, vapaa-ajalla kuin elinikäisessä oppimisessa ylipäätään. Sulkusen (2011, 42) mukaan kaikenlaiset lukemistilanteet kehittävät lukutaitoa koko eliniän. Lukijoina emme ole siis valmiita koskaan.

2 LUKUTAITO JA LUKEMINEN

2.1 Lukutaidon käsitteitä

Lukutaito on käsitteenä moniulotteinen. Arkisissa yhteyksissä useat suomalaiset tarkoittavat sillä kuitenkin mekaanista perustaitoa. Lukutaito nykyisen kaltaisessa tietoyhteiskunnassa on kuitenkin paljon laajempi ilmiö. (Sulkunen 2011, 42.) Lukutaito ei ole pelkästään tärkeä työkalu, vaan tärkeä arvo yhteiskunnassamme (Harjunen 2011, 39). Lukemisen avulla jäsennetään ajattelua, luetulle luodaan merkityksiä ja tekstistä pyritään irrottamaan keskeinen tieto. Tiedon poimimiseen tekstistä tarvitaan pintaa syvempää lukemisen taitoa, jonka kautta lukija kriittisesti arvioiden yhdistelee, pohtii ja luo uusia kokonaisuuksia. Uuden tiedon yhdistäminen omiin ajatuksiin on tärkeää. (Sarmavuori 2011a, 19.)

Tässä tutkielmassa käsitteet lukutaito ja lukeminen erotellaan toisistaan seuraavasti. Lukutaito painottaa niin mekaanisen pentalukemisen kuin syvemmän, tutkivan ja kriittisen lukemisen tapoja. Lukutaitoon liittyy myös tietoyhteiskunnan vaatima monilukutaito. Lukeminen nähdään yleisemmän tason toimintana ja myös harrastuneisuutena, jonka pariin ihminen pyrkii ilman erityisiä uuden oppimisen tavoitteita. Tässä tutkielmassa käsitteet lukutaito ja lukeminen saavat toisiinsa kytkeytyviä merkityksiä ja niiden erottaminen toisistaan on välillä mahdotonta ja jokseenkin tarpeetonta.

Aerilan ja Kauppisen (2019) mukaan kirja ja lukeminen vastaavat lukijan kulloiseenkin tarpeeseen. Esimerkiksi lapsille olisi hyvä tehdä selväksi, että kirjallisuutta luetaan eri tarkoituksiin ja eri tavoin. (Aerila & Kauppinen 2019, 28.) Kirjallisuuden lukeminen voidaan nähdä ensinnäkin itsemme sivistämisenä ja tietämyksemme kehittämisen vuoksi. Toiseksi kirjallisuuden lukeminen täyttää sosiaalisia tarpeitamme kuulua joukkoon, jossa kaikki lukevat saman teoksen.

Kolmantena tarpeena lukeminen nähdään viihteenä ja ajanvietteenä sekä rentoutusmuotona. Neljäntenä tarpeena Aerilaa ja Kauppista mukaillen lukeminen on rituaali eli tapa tai rutinoitunut toiminto. Lukemisen tarpeena voi olla myös lukutaidon kehittäminen. Kuudentena lukemisen tarpeena mainitaan henkinen kasvu, jolla tarkoitetaan eettis-moraalisia tarpeitamme itsemme kehittämiseen ja sisäiseen kasvuun. Tällöin luemme kirjallisuutta löytääksemme oivalluksia ja ymmärrystä meitä askarruttaviin asioihin. Seitsemäntenä tarpeena he näkevät tiedonhaun, joka on lukemisen keskeinen funktio. Kirjallisuutta luetaan oppimisen vuoksi. (Aerila & Kauppinen 2019, 29.)

Ääneen lukemisen kuunteleminen kehittää lukutaitoa ja mahdollistaa kirjallisuudesta nauttimisen, jos lukeminen muutoin on vastahakoista. Aerilan ja Kauppisen mukaan vähän lukeva voi keskittyä tekstin sisältöön ja eläytyä, jolloin hänen ei tarvitse ponnistella teknisen lukutaitonsa suoritukseen. Ääneen lukemista kannattaa suosia niin kauan, kunnes lukutaito on riittävällä tasolla. (Aerila & Kauppinen 2019, 54.) Kuvakirjojen käyttö sosiaalista ja auttaa lasta ymmärtämään tekstiä paremmin (Aerila & Kauppinen 2019, 56).

Lukemisen avulla nuori syventää ymmärrystään ihmisestä ja elämästä (Kajannes 2011, 33). Lukeminen on monimuotoista toimintaa, joka on riippuvaista ilmiön itsensä lisäksi lukijasta sekä lukemisen taidosta ja tarkoituksesta. Mekaanisen lukutaidon lisäksi lukeminen on ymmärtämistä ja tulkitsemista sekä oman ajattelun kehittämistä. (Sarmavuori 2011b; 67, 71.) Sarmavuori jakaa lukemisen kolmeen eri tasoon. Ne ovat toistava, päättelevä ja arvioiva lukeminen. Toistavassa tasossa lukija erottaa tekstistä tosiasiat, päättelevällä tasolla reflektoidaan tilanteita ja eri tekstejä sekä tehdään päätelmiä ja vastataan miksi-kysymyksiin. Arvioivan lukemisen tasolla lukija muodostaa uusia päätelmiä ja käsityksiä aiempia tietojaan tekstiin yhdistellen. Tällä tasolla lukija osaa esittää mielipiteensä perustellusti. (Sarmavuori 2011b, 346.) Tasojen tunnistaminen on hyödyllistä opettajan työssä, sillä sen avulla oppilaiden yksilöllinen lukemisen ohjaus suuntautuu oikeaan tuen tarpeeseen.

Heikkilä-Halttusen (2015) mukaan viidennes suomalaislapsista omaa erinomaisen lukutaidon, mutta tutkimuksissa on saatu selville, että lähes kymmenen prosenttia ei saavuta tyydyttävää lukutaitoa. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen erityistä tukea kaipaa melkein neljäsosa koulutaipaleensa aloittavista lapsista ja kaikkiaan lukutaidossa havaitaan eroja jo koulunkäynnin alkuvuosina. Haasteita löytyy myös sukupuolieroja vertailemalla, sillä tyttöjen ja poikien kiinnostus lukemiseen eriytyy jo varhaisessa vaiheessa. Poikia tulisi yhä enemmän innostaa lukemaan. Suomessa perheet toisaalta panostavat jotakuinkin kohtuudella lukemiseen joko itse lukemalla tai osoittamalla arvostavansa lukemista, toisaalta tästä huolimatta perheissä on epätasa-arvoinen tilanne lapsia ajatellen. Kodin keskeistä merkitystä lapsen oppimisen tuessa tulisi korostaa entistä enemmän, jotta lukemisesta tulisi mielekästä. Osa lapsista lukee vapaaehtoisesti, kun taas osa vain ulkoisten tekijöiden vuoksi. Näitä voivat olla esimerkiksi vanhempien tai opettajan painostus ja palkinnot lukusuorituksista. (Heikkilä-Halttunen 2015, 177-178.)

Myös PISA-arvioinnissa kotitaustan yhteys suomalaisnuorten lukijaprofiileihin nousee tarkastelun kohteeksi. PISA-arvioinnissa kotitausta määritellään ESCS-indeksillä, jossa yhdistyvät kodin vauraus, kulttuuriesineet, koulutukselliset resurssit, kirjojen lukumäärä sekä vanhempien ammattiasema ja koulutustaso. Tutkimustulosten valossa oppilaan kotitaustalla on yhteys lukemiseen sitoutumisessa. Kyseessä oleva taustaindeksi oli korkeampi sitoutuneimpien lukijaryhmien kohdalla. Sitä vastoin kyseinen indeksi oli keskitasoa matalampi ryhmissä, jotka olivat vähiten sitoutuneita. Kuitenkin arvioinnin mukaan kodin materiaallinen vauraus ei ole merkittävä tekijä lukemiseen sitoutumisessa. Olennaisempaa on kodin kulttuuria arvostava ilmapiiri. (Sulkunen & Nissinen 2014, 43.)

Luku- ja kirjoitustaitoon sisältyy kulttuurinen, yhteisöllinen ja yksilöllinen aspekti. Sen avulla ihminen muodostaa identiteettiään ja maailmankuvaansa sekä edistää opiskelu-, arjenhallinta- ja vuorovaikutustaitojaan. (Harmanen 2016, 18.) Kirjoitustaito on keskeinen osa lukutaitoa. Nykyisissä sosiaalisissa ja

runsaslukuisissa viestinnällisissä ympäristöissä tarvitaan sekä tekstin ymmärtämisen että tuottamisen taitoja. Yhteiskunnassa pärjäämiseen vaaditaan näitä taitoja jo nuorena iässä. Taitavat lukijat ja kirjoittajat ovat tietysti mielessä niin sanotusti etulyöntiasemassa esimerkiksi koulun verkottuneissa opiskeluympäristöissä. Heikomman luku- ja kirjoitustaidon omaavilla lapsilla ja nuorilla sitä vastoin saattaa ilmetä suuriakin haasteita vaikkapa lukuaineiden hallinnassa. Toisaalta nykyisin käytössä oleva opetussuunnitelma ja ympäröivä maailma tarjoavat lukuisia vaihtoehtoja itsensä ilmaisuun, tekstin tuottamiseen ja onnistumisen kokemuksiin. Koulua ei enää nähdä ainoana keskeisenä väylänä ilmentää omia ajatuksia ja osaamista, vaan hyvin monet vapaa-ajan aktiviteetit ja ajanviettotavat tarjoavat yksilöllisten taitojen kehittymistä edistävää toimintaa ja mahdollisuuksia yhteisölle merkittäviin kokemuksiin.

Lukutaidon käsite on muuttunut globalisaation ja teknologian kehittymisen myötä (Leino 2014, 35). Nyky-yhteiskunnassa lukutaito on siis moninaista. Viestintä- ja mediaympäristöt sisältävät erilaisia tekstuaalisia esitysmuotoja, jotka vaativat monipuolista lukutaitoa. (Kupiainen 2016, 29-30.) Yksinkertaisimmillaan *monilukutaito* käsittää niin painettuja kuin digitaalisia tekstejä. Tekstin ajatellaan tarkoittavan kirjoituksen lisäksi myös kuvia, ääntä ja merkkejä. Keskeistä monilukutaidon hallinnassa on tunnistaa eri medioita sekä niiden mahdollisuuksia. (Leino 2016; 52, 55.) Monilukutaito - käsite on muotoutunut tarpeesta tarkastella muuttuvaa luku- ja kirjoitustaitoa nykymaailmassa. Monilukutaitoon sisältyvät nykyään myös sosiokulttuuriset tekstitaidot, toisin sanoen luku- ja kirjoitustaidon käsitys on laajentunut kattamaan yhä useampia, erityyppisiä, tekstejä, joiden omaksuminen ei keskity pelkästään kognitiiviseen näkökulmaan. Eri ympäristöjen tekstimaailmat muuttuvat koko ajan, mikä vaatii monilukutaidon jatkuvaa kehittymistä. On tärkeää ymmärtää, että monilukutaidon kehittyminen on koko elämän mittainen prosessi. (Harmanen 2016, 13-15.) Myös Aerilan ja Kauppisen mukaan monilukutaitoon kasvetaan monenlaiseen kielenkäyttöön ja kielelliseen toimintaan sosiaalistumalla. Lapsilla ja nuorilla on oikeus saada sekä oman- että erikielistä luettavaa. Tämä on osa koulujen kieli- ja kulttuurikasvatusta. Kirjallisuusvalinnoissa on syytä ottaa huomioon luokkien monikulttuurisuus, jotta

esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria ei sivuuteta (Aerila & Kauppinen 2019; 72, 74).

Monilukutaito vaatii ja vahvistaa kielenkäytön keskeisiä taitoja, jotka muodostavat äidinkielen ja ylipäättään kielten oppimisen ytimen. Verkkoviestintä ja monimuotoiset tekstit laajentavat ja monipuolistavat kielitiedon ja -taitojen sisältöjä. (Kauppinen & Kinnunen 2016, 134.) Monilukutaito on laaja käsite, josta voidaan erottaa pienempiä lukutaidon osa-alueita. *Verkkolukutaito* on nykyään välttämätöntä. Ilman sitä on haastavaa pärjätä työelämässä tai hoitaa arkisia asioita kuten uutisten seuraaminen ja laskujen maksaminen. Opettamisen näkökulmasta verkkolukutaidossa korostuu kriittisyys, tiedonlähteiden hakeminen sekä niiden luotettavuuden ja oikeellisuuden arviointi. (Sulkunen 2011, 44-45.)

Erilaisten medioiden vertaileminen on keskeinen monilukutaidon osa. On tärkeää tiedostaa kenellä on mahdollisuus julkaista materiaalia eri digiympäristöissä, ketkä ovat median käyttäjiä ja kuinka nopeasti sisältö on saatavilla. Lisäksi pitäisi kyetä valitsemaan itselleen tarkoituksenmukainen media ja ymmärtää painetun kirjan ja e-kirjan ero. (Leino 2016, 55.) *Medialukutaito* sosiaalisten taitojen ja kulttuuristen kompetenssien, eli uusien medialukutaitojen, kautta siirretään näkökulma perinteisestä lukutaidosta ja yksilön ilmaisusta myös yhteisesti luotuihin sisältöihin. Tämä johtunee siitä, että uudet medialukutaidot tarjoavat ajattelun ja tekemisen tapoja, joihin perinteiset lukemisen tavat liitetään. (Herkman & Vainikka 2012, 61.) Herkmanin ja Vainikan tutkimuksen mukaan nuoremmat mediasukupolvet eivät välttämättä kuitenkaan ole sen aktiivisempia sisällöntuottajia kuin vanhemmat. Sen sijaan uuden sisällön tuottajat ovat keskimäärin joukon vanhimpia, koska heillä on muutakin ammennettavaa sisällön kokoamiseen kuin pelkästään taito käyttää monipuolisesti mediaa ja viestimiä. (Herkman & Vainikka 2012, 120.) Herkmanin ja Vainikan tutkimuksessa nostetaan esille mielenkiintoinen asetelma netin ja sosiaalisen median käyttäjien ”rooleista”. Heidän mukaansa käyttäjät voidaan jakaa neljään eri kategoriaan: sisällöntuottajiin, linkittäjiin,

kommentaattoreihin ja kuluttajiin. Näillä kaikilla ryhmillä on omat erityiset tapansa käyttää nettiä ja sosiaalista mediaa. (Herkman & Vainikka 2012, 132.)

Edelleen suomalaiset lukijatyypit voidaan jakaa viiteen eri ryhmään sosiaalisen median aikakaudella: printterit eli sanomalehtisukupolvi, tuottajat eli nettisukupolvi, kirja-hifistit (johon luetaan kaikki mediasukupolvet), kommunikaattorit (tähän ryhmään luetaan kaikki mediasukupolvet, erityisesti diginatiivit) ja mikserit eli kaikki mediasukupolvet, erityisesti tv-sukupolvi. (Herkman & Vainikka 2012, 137.) Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan paneuduta syvemmälle roolijakoihin ja lukijatyyppeihin, mutta erityisen mielenkiintoinen näkökulma olisi tutkia aihetta lukemaan oppimisen ja lukemisen opetuksen sekä opetussuunnitelman suunnassa. Olisi jopa suotavaa ja tarpeellista kohdentaa opetusta lähtökohtaisesti moniulotteiseen eri tyylien ja tyyppien yhdistelmään. Tarjoaako koulu tällä hetkellä nykytutkimusten suuntaisia lukemisen tapoja? Vastaako opetussuunnitelma ja kouluopetus ihanteeseen, jonka tavoitteena on kasvattaa nykynuoria ”median ja viestimien sujuvaan sekakäyttöön”?

2.2 Lukemiseen sitoutuminen

Lukemisen motivaatioon liittyviä tekijöitä on tutkittu jo vuosisatojen ajan. Lukemiseen on liitetty termejä kuten lukuinto, lukuhalu, lukemismotivaatio, lukuharrastus ja lukutottumus. (Mäkinen 2018.) Nykyään lukemistutkimuksessa käytetään keskeisenä käsitteenä lukemiseen sitoutumista (Sulkunen 2013). Tässä tutkielmassa keskitytään varhaisnuorten lukemiseen sitoutumiseen, sillä tavoitteena on saada selville 5.-6. -luokkalaisten oppilaiden asenteita ja suhtautumista lukemiseen, kuinka usein ja millaisia tekstejä he lukevat.

Mäkisen mukaan ihmisellä on potentiaalinen, sisäinen lukemismotivaatio, jota on tutkittu jo 1700-luvulta lähtien. Tämän sisäisen lukuhalun on havaittu heräävän suotuisissa olosuhteissa ja jopa pakottavan ihmisen hakeutumaan lukemisen pariin. (Mäkinen 2018, 8.) Subjektiiiset elementit, tunteet ja

lukemismotivaatio ovat olleet keskeisiä seikkoja lukemisen tarkastelussa 1960-luvulta lähtien. 1990-luvulla lukutaidon ja lukemismotivaation välinen vastavuoroinen suhde alkoi täsmentyä. (Mäkinen 2018; 11, 15.)

Suomea pidetään koulutuksen ja lukemisen mallimaana ja yksi syy siihen ovat kansainväliset lukutaidon arviointitulokset. Lukutaitoa arvioivia tutkimuksia ovat mm. PISA (Programme for International Student Assessment) sekä PIRLS (Progress In International Reading Literacy Study). Suomalaiset ovat olleet kärkimaiden joukossa näissä arvioinneissa. Lukutaidon arvioinnissa painotetaan luetun ymmärtämistä sekä käyttöä erilaisissa lukemistilanteissa ja -tarkoituksissa. Taitoarvioinnin lisäksi lukutaitoa arvioitaessa kerätään runsaasti taustatietoja, joissa selvitetään millaisia tekstejä luetaan, kuinka usein niitä luetaan sekä paljonko omaehtoiseen lukemiseen käytetään aikaa. Toisin sanoen puhutaan lukuharrastuksesta. Lukemisharrastuneisuuden ja asenteet lukemista kohtaan Sulkunen määrittelee lukemiseen sitoutumiseksi (reading engagement). (Sulkunen 2013, 562.)

Lukemiseen sitoutuminen tarkoittaa monipuolista ja säännöllistä, omaehtoista lukuharrastusta. Lukemiseen sitoutumista voidaan tutkia asenteiden, lukemisen tavoitteiden, käytetyn ajan sekä luettavan materiaalin monipuolisuuden avulla. Lukutaidon arvioinneissa lukemisen monipuolisuus on noussut merkittävään asemaan. Monipuolisesti lukevat ovat pärjänneet lukutaitoa arvioitaessa selvästi yksipuolisesti lukevia paremmin. (Leino & Nissinen 2018; 41, 45.) Sulkusen & Nissisen (2014, 35-36) mukaan lukemiseen sitoutumisessa yhdistyvät lukemisen kognitiiviset ja sosiaaliset ulottuvuudet sekä motivaatio. Motivaatio on keskeistä lukemiseen sitoutumisessa, sillä se synnyttää lukemistoimintaa ja sen myötä vahvistuvat kognitiivisten tavoitteiden ja lukustrategioiden yhdistäminen. (Sulkunen & Nissinen 2014, 36.)

Protacio (2017) yhdistää lukemiseen sitoutumiseen motivaation, tietämyksen lukustrategioista, merkitysten tekemisen teksteistä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen. Omalla identiteetillä ja taustalla on myös merkitystä lukemiseen sitoutumisessa. (Protacio 2017.) Lukemiseen sitoutumisessa

yhdistyvät lukemisen kognitiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus sekä motivaatio. Lukemiseen sitoutuminen on merkittävä osa lukutaitoa ja esimerkiksi PISA-arvioinnissa se määritellään osaksi lukutaitoa. PIRLS-tutkimuksessa lukemiseen sitoutumisesta on saatu tietoa tutkimalla oppilaiden lukemismotivaatiota, lukemisesta pitämistä, luottamusta omaan lukutaitoon sekä sitoutumista lukemisen opetukseen. Lisäksi oppimisympäristöjä kuvaavia taustatietoja on kerätty vanhemmilta ja opettajilta. (Sulkunen 2013, 562-563.)

Lukuinnostukseen vaikuttaa yleensä lukemista tukevat vanhemmat. Vanhempien myönteinen asenne lukemista kohtaan periytyy usein lapsille. (Leino & Nissinen 2018, 41-42.) Myönteisten lukukokemusten saamiseen olisi tärkeää kiinnittää huomiota, sillä niillä on yhteys lukutaidon osaamistasoon. Leinon ja Nissisen tutkimuksesta käy ilmi, että lukutaitoon vaikuttavat monet tekijät. Tulosten perusteella merkittävin tekijä on oppilaan asenne lukemista kohtaan. (Leino & Nissinen 2018; 57, 59.) Sulkusen & Nissisen (2014, 36) mukaan opetuksen keskeisiä tekijöitä ovat lukemiseen sitoutuminen sekä siihen sitouttaminen. Opetuksessa tulisi pyrkiä edistämään lukutaitoa sekä tukemaan sen jatkuvaa kehitystä vielä vakiintuneen peruslukutaidon saavuttamisen jälkeen. Säännöllinen ja monipuolinen lukeminen osana opetusta vaikuttaa lukemiseen sitoutumiseen suotuisasti ja kehittää lukutaitoa. Lukutaitoa ja myönteistä lukemisasennetta kehitettäessä avainasemassa on lukemaan sitoutumista edistävä ja motivoiva opetus. (Sulkunen & Nissinen 2014, 36.)

Lukemista koskevissa tutkimuksissa yksi eniten käytetyistä mittareista on Wigfieldin ja Guthrien kysely The Motivation for Reading Questionnaire (MRQ). MRQ arvioi lasten lukumotivaatiota ottaen huomioon minäpystyvyyden, sisäisen motivaation, ulkoisen motivaation, tavoitteet ja sosiaalisen näkökulman. Kyselyä tai sen muokattuja versioita on käytetty useissa tutkimuksissa. Sitä on myös käytetty perustana kyselyjen kehittämisessä. Olemassa olevissa kyselyissä painotetaan lukijaan yksilönä liittyviä näkökulmia, kun taas ympäristön arviointi jätetään vähemmälle huomiolle. Kuitenkin ympäristön on todettu useissa tutkimuksissa vaikuttavan lukemiseen merkittävästi. Useat vapaa-ajan harrastukset kilpailevat ajasta, jota voisi käyttää lukemiseen. Lasten vapaa-ajan

lukemista koskevia tutkimuksia on tehty verrattain vähän. Oppilaiden sisäisten tekijöiden vaikutusta lukemiseen on tutkittu runsaasti. Kuitenkaan lasten lukuaktiivisuuteen vaikuttavia ympäristötekijöitä ei juurikaan ole tutkittu. Siksi tarvitaan tutkimuksia, joissa keskitytään kaikkiin lasten lukemiseen vaikuttaviin tekijöihin mukaan lukien lasten käsitykset sekä yksilöllisistä että ympäristöstä johtuvista tekijöistä, jotka vaikuttavat heidän päätöksiinsä lukemisen suhteen. (Schüller, Birnbaum & Kröner 2017.)

3 LUKEMISEN MERKITYS YHTEISKUNNASSA

3.1 Kirja ja lukeminen yhteiskunnallisena ilmiönä

Suomalainen kasvatustajattelu pohjautuu pitkälti Bildung-näkemykseen, jossa ihminen kehittyy sivistyneeksi yhteiskunnan jäseneksi kokonaisvaltaisella tavalla. Yksi sivistyksen kulmakivistä on lukeminen. (Harjunen 2011, 40.) Lukeminen on välttämätöntä yhteiskunnassamme. Lukemisella on ihmiselle suuri merkitys myös yksilöllisen identiteetin kehittymisen kannalta. Lukeminen vaikuttaa ihmisen sosiaaliseen ja persoonalliseen olemukseen. Lukemisen kautta ihminen luo yhteyksiä ja avartaa maailmankuvaansa sekä hankkii sivistystä. (Sarmavuori 2011b, 16.) Kirjallisuuden merkitys terapiamuotona on myös erityinen, sillä sen on nähty edistävän nuorten identiteetin ja tulevaisuuden suunnitelmien tukemista, sillä se antaa usein toivoa tulevaisuuteen ja avartaa nuoren mieltä (Kivi 2009, 186).

Lukeminen herättää tunteita ja on väylä oman ajattelun jalostamiseen. Kirjasta on helppo keskustella ja näin se lisää ihmisten välistä vuorovaikutusta ja ymmärrystä toisista. Lukeminen voi parhaimmillaan lisätä suvaitsevaisuutta ja yhdenvertaisuutta. Yhteiskunnan ajankohtaisaiheiden seuraaminen on mahdotonta ilman lukutaitoa. Erilaiset mediat edellyttävät hyvää ja kriittistä moni- ja medialukutaitoa. On hyödyllistä tarkastella lukemista ja sen merkitystä ihmiselle eri aikakausina ja pohtia sen tulevaisuutta niin koulussa kuin laajemmissa, yhteiskunnan eri toimintaympäristöissä.

3.1.1 Kirja ja lukeminen muuttuvassa yhteiskunnassa

Humanistisessa kulttuurissa lukeminen on perustunut kirjaan. Kuitenkin nykyään kirjan asema ei ole itsestään selvä, vaan sen rinnalle on tullut useita erilaisia tekstejä erilaisilla alustoilla. Oppineisuus on humanistinen arvo, joka liitetään vahvasti kirjoihin (Tarasti 2011; 13,16). Sarmavuoren tutkimuksessa vertailtiin painetun ja sähköisen viestintäkanavan tehokkuutta aikuisopiskelijoiden oppimisen kannalta. Tutkimustulosten mukaan parhaaseen tulokseen ylsivät asiansa kirjasta lukeneet. Pääteeltä lukeminen on haaste lukijalle, sillä sen lukeminen on hitaampaa kuin painetun tekstin ja suuria sivumääriä sisältävät verkkokirjat tuottavat hankaluuksia. (Sarmavuori 2011a, 18.) Heikkilä-Halttusen mukaan teknisten laitteiden käyttäminen estää lapselle tärkeän vastavuoroisuuden kokemuksen, jota tarvitaan lapsen tunteiden säätelyn tasapainon säilymiseen. Tunteiden yli- ja alivirittyminen heijastelee empatiakyvyn ja moraalikäsitusten laatuun. Vaikka lapsi näennäisesti viihtyisi laitteella, tuloksena on levottomuutta ja ärtyisyyttä. (Heikkilä-Halttunen 2015, 213.)

“Kirja kantaa edelleen suorastaan myyttisiä, antiikin kirjanoppineista, filosofian viisauden rakastajista ja valistuksen sivistysihanteista kumpuavia arvoja. [...] Osa kirjan lumosta ja estetiikasta yksinkertaisesti katoaa, kun se siirretään sähköiselle alustalle. [...] Lukijat arvostavat kirjaa myös ”hiljaisena” mediana ja kaipaavat sähköisen median tuoman hälyn ja informaatioähkyn keskellä kirjan mahdollistamia rauhoittumisen hetkiä.” (Herkman & Vainikka 2012, 148-150.)

Muiden Pohjoismaiden ja Japanin lisäksi suomalaiset ovat lukijakansaa, sillä asukaslukuun suhteutettuna Suomessa julkaistaan ja luetaan painotuotteita eniten maailmassa (Herkman 2010, 66). Edelleen Herkmanin mukaan kirjallinen kulttuuri ja sivistysihanne painoutuivat suomalaisessa mediajärjestelmässä 1980-luvulle saakka (Herkman 2010, 67). Kotimaista kaunokirjallisuutta kustannetaan eniten maassamme. Suomalaiset ovat lukutaidoiltaan maailman kärkimaita ja niin suomalainen kirjastolaitos kuin kirjantuotanto ovat kansainvälisestikin hyvin toimivia ja monipuolisia. (Purhonen ym. 2014, 69.)

On tutkittu, kuinka paljon muuttuvan yhteiskunnan vaikutukset näkyvät niin lehti- kuin kirjamarkkinoiden kustannus- ja lainatiloissa. Kirjakustantajien näkökulmasta merkille pantavaa on oppi- ja tietokirjallisuuden nimikemäärien ja myynnin selvä vähentyminen. Sen sijaan kaunokirjallisuuden markkinoissa ei ole nähtävissä vastaavaa muutosta. (Herkman & Vainikka 2012, 11.) Lukemista tutkitaan ja jäsenetään uusilla tavoilla. Puhutaan niin sanotusta sosiokulttuurisesta lukemiskäsityksestä, jossa lukeminen ymmärretään yhteisölliseksi ja vuorovaikutteiseksi toiminnaksi, joka liitetään yhä enemmän internetin ja muiden viestinnällisten mediaympäristöjen sosiaaliseen käyttöön. (Herkman & Vainikka 2012, 12.) Internetin luomien teknisten mahdollisuuksien myötä on tullut tarve laajentaa ymmärrystä tekstistä käsitteenä (Leino 2014, 55). Suomalaisten lukemisympäristö on kokenut muutoksen, jollaista se ei ole nähnyt sataan vuoteen. Internetin leviäminen 2000-luvulla on vaikuttanut ihmisten lukemistottumuksiin enemmän kuin television leviäminen suomalaisiin kotitalouksiin (Herkman & Vainikka 2012, 13). Kirjat ja tieto ovat kaikkien ulottuvilla internetissä, mikä toisaalta haastaa kirjan asemaa, mutta toisaalta edistää tiedonhankintaa ja monimuotoisten tekstien lukemista (Tarasti 2011, 14).

Herkmanin ja Vainikan tutkimuksesta käy ilmi, että huolta aiheuttaa lukemisen kriittisten ja analyttisten puolten kehittymisestä, koska niitä ei opita viihdettä kuluttamalla tai toisten kanssa kommunikoimalla. Lukemisen muuttuessa lyhyiden viestinnällisten tekstien pikalukemiseksi, pitkät tekstimuodot jäävät paitsioon. Kärsivällisyyttä ja keskittymistä vaativat tekstit ohitetaan kiireisen elämänmenon vuoksi ja seurauksena voi ilmetä haasteita kielen syntaktisessa hahmottamisessa ja laajempien kokonaisuuksien sekä kielen rakenteiden sisäistämisessä. (Herkman & Vainikka 2012, 144.) Myös Heikkilä-Halttusen lasten kirjallisuuskasvatusta käsittelevän teoksen mukaan esimerkiksi tietokoneet ja tabletit edellyttävät usein silmäilevää, nopeaa ja valikoivaa lukutaitoa, mutta niin sanottu syventävä lukutaidon eli ison aihekokonaisuuden hallinta jää puutteelliseksi (Heikkilä-Halttunen 2015, 218).

Tietokoneiden ohella lasten addiktoitumista pelien maailmaan pidetään yhtenä lukuharrastuksen pahimmista uhista. Toisaalta tutkimukset ovat osoittaneet, että alle kouluikäisten tietokoneen käyttö kehittää lapsen sanavarastoa, tunne-elämää, ajattelua sekä kriittisyyttä mediasisältöjä kohtaan. On myös saatu tutkimustuloksia, joiden mukaan ongelmanratkaisutaidot, avaruudellinen hahmottaminen, silmä-käsikoordinaatio, reaktionopeus ja englannin kielen taito kehittyvät tietokone- ja konsolipelien pelaamisen myötä. Perinteisen lukutaidon kehittämiseen tehokkainta on kuitenkin edelleen kaunokirjallisuuden lukeminen. (Heikkilä-Halttunen 2015, 217-218.)

Tämä 2000-luvun alun käänne näkyy monissa kustannusalan ja lukemisen indikaattoreissa, vaikkakaan lukemiseen käytetty aika ei sinänsä ole vähentynyt kyseisenä ajanjaksona. (Herkman & Vainikka 2012; 13, 16). Kustantajia huolestuttaa erityisesti nuorempien sukupolvien halu jatkaa painotuotteiden kulutusta. Kenties ns. nettisukupolvi on tottunut internetin ilmaistarjontaan. (Herkman & Vainikka 2012, 19.) Nuorimpia 2000-luvulla syntyneitä voisi nimittää ubiikki- tai mobiilisukupolveksi, koska heidän elämässään on kaikkialla läsnä media- ja viestintäteknologia, jota ei aina ole helppo erottaa muista arjen ja elämäntilanteista. (Herkman & Vainikka 2012; 23, 25).

Vaikka nykynuorten taidot käyttää uusia laitteita ja sovelluksia ovat erinomaiset, voi sujuvan lähdekritiikin ja monipuolisen lukutaidon hallinta olla kuitenkin puutteellista. Nuorten taidot voivat olla yksipuolisia ja laitteiden käyttö suppeaa. (Hiidenmaa 2014, 176.) E-lukemistot ja sähköiset lukulaitteet ovat yleistyneet ja voidaan väittää, että paperiset kirjat ja lehdet ovat saaneet 2010-luvulla internetistä ja verkkoviestinnästä todellisen haastajan ensimmäistä kertaa itsenäisen Suomen aikana. (Herkman & Vainikka 2012, 28.) On merkityksellistä kysyä, kuinka verkkoviestintä vaikuttaa suomalaisten lukemisen tapoihin ja millaisia jatkuvuuksia lukemisesta voidaan löytää mediaympäristön muutoksissa (Herkman & Vainikka 2012, 27).

Ikä sekä siihen liittyvät elämäntilanteet ja sukupuoli ovat mediankäyttöä ja lukemista erottelevia tekijöitä. Miehet ovat edelleen enemmän kiinnostuneita

digitaalisesta pelaamisesta ja teknologiasta kuin naiset, jotka puolestaan kommunikoivat ja lukevat kirjallisuutta miehiä enemmän. (Herkman & Vainikka 2012, 141.) Herkmanin mukaan mediasukupolvet eivät kuitenkaan suoraviivaisesti noudata ikäluokkia, vaan esimerkiksi 50-60 - vuotiaiden mediankäyttö muistuttaa millenniaalien simultaanikäyttöä ja jotkut teini-ikäiset lukevat ahkerasti kirjoja. Ikään perustuvat erottelut ovat yleistäviä, joten paremminkin olisi syytä puhua mentaalista sukupolvista. (Herkman 2010, 64.)

Herkmanin ja Vainikan mukaan lukemista ei enää voida nähdä ainoastaan ihmisen kognitiivisena taitona, vaan se voidaan nähdä laajempaan kokonaisuutena, tekstiympäristönä, johon liittyvät olennaisesti sosiaalisten, vuorovaikutteisten ja tekstien tuottamisen taitojen ulottuvuudet (Herkman & Vainikka 2012, 29-30). Yhteiskunnan muuttuessa, lukeminenkin on saanut uusia sisältöjä. Nykyään yksilön lisäksi lukemisessakin korostuvat yhteisö ja yhteistyö. Tietolähteitä on saatavilla yhden sijaan useita ja näin ollen monien lähteiden sisällön yhdisteleminen on tarvittava taito. (Hiidenmaa 2014, 166.)

Nuoret aikuiset lukevat edelleen päämäärätietoisesti hankkien mielihyvää ja tietoa niin vapaa-ajalla, työssä kuin opiskelutarkoituksessa. Mediatyhteisöistä ja vertaisryhmistä on tullut merkittävä lukemista ylläpitävä voima, sillä myös yksilöllinen lukeminen liittyy yhteisöihin ja lukemisen kulttuurisiin konteksteihin. (Herkman & Vainikka 2012, 135.) Herkmanin ja Vainikan mukaan nykyään useat viestimet ovat jatkuvasti ihmisen ulottuvissa ja saatavilla ja ns. simultaanikäytössä. Enää ei keskitytä vain yhteen teokseen tai viestintävälineeseen kerrallaan, vaan näiden sekakäyttö on arkipäivää niin työssä kuin vapaalla. (Herkman & Vainikka 2012, 147.) Nuorten välinen viestintä on sosiaalista toimintaa, jolla on painoarvoa henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa, ei yhteiskunnallisessa merkityksessä (Herkman 2010, 79).

3.1.2 Lukeminen hyvinvoinnin edistäjänä ja syrjäytymisen ehkäisijänä

Yksilön ja yhteisön hyvinvointia voidaan lisätä lukuharrastuksen avulla. Lukeminen edistää myös yhteiskunnallista tasa-arvoa, sillä sen avulla tietämys erilaisista ilmiöistä lisääntyy ja oma elinpiiri laajenee. (Kajannes 2011, 34.) Heikkilä-Halttusen mukaan lukutaito ehkäisee syrjäytymistä lapsen myöhemmässä elämässä. Kielellinen valmius auttaa lasta analysoimaan ja tulkitsemaan, arvioimaan, ymmärtämään lähdekritiikkiä. Perinteisen lukutaidon lisäksi lapsen tulee hallita riittävä medialukutaito, jonka media- ja verkkoteksteissä yhdistyvät kuvat, grafiikkaa, videokuva ja äänet. Lukeminen on aina myös sosiaalista toimintaa, minkä vuoksi lapselle on tärkeää antaa tilaa kotona keskustella lukemastaan. Hyvä lukutaito on myös vankka pohja itsenäiselle elämälle, eikä se pelkästään liity koulumenestykseen. Hyvän lukutaidon varaan voi rakentaa omaa kulttuurista identiteettiä ja se tukee henkilökohtaista kasvua sekä tarjoaa lapselle yhteisöllisessä kanssakäymisessä tarvittavia perustaitoja. (Heikkilä-Halttunen 2015, 176.)

Aerilan ja Kauppisen mukaan kirjallisuuskeskustelu kehittää oppilaita parhaiten silloin, kun siinä jaetaan lukukokemuksia pienryhmissä arkikeskustelua muistuttavalla tavalla. Tällaista keskustelua tulee koulussa ohjata sekä arvioida ja siihen tulee kohdentaa palautetta, jotta siitä tulee yhteisöllistä kirjallisuuden tulkintaa (Aerila & Kauppinen 2019, 65-66.) Nykymaailman viestitulvassa lukuharrastusta voidaan kuvata vapauttavaksi. Lukeminen ja kirjaan keskittyminen sulkee hektisen maailman hetkeksi ulkopuolelle ja lukija voi keskittyä itseensä ja omiin ajatuksiinsa. (Hiidenmaa 2014, 177.)

Aiemmin on tässä tekstissä on käynyt ilmi, että lukeminen on toimintaa, jossa korostuvat nykyään niin yhteisöllisyys kuin vuorovaikutteisuus. Lukeminen on monipuolistunut eri medioihin, eikä kirja ole nykyään oikeampi tapa lukea kuin esimerkiksi e-kirjat ja muut sähköiset lähteet. Lukeminen on saanut pikalukemisen eri muotoja. Lukeminen nähdään yhtenä kehittyvän lapsen tai nuoren identiteetin rakennusaineena. Hyvinvoinnin ja syrjäytymisen ehkäisy

näkökulmasta olisi erittäin tärkeää saattaa kaikki yhdenvertaisesti lukemisen ja kirjallisuuden ulottuville, sillä kaikilla nuorilla ei ole mahdollisuutta hyötyä kehityksensä alkuvaiheessa niistä. Erilaiset lapsia puhuttelevat, myönteisiä kokemuksia tuottavat lukuhankkeet voivat toimia yhdenlaisena lukumotivaation parantajana ja niillä voidaan vaikuttaa myös nuorten syrjäytymistä ehkäisevästi ja edistää lasten yleistä hyvinvointia. Lukemisharrastuksella on yhteys lapsen ja nuoren tunne-elämän ja ajattelutaitojen kehitykseen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että lasten lukutaidolla, itsetunnolla ja käsityksellä itsestään oppijana on yhteys. (Aerila & Kauppinen 2019, 10).

Arvolan ja Mäen (2009,13) mukaan lapsen sosiaalistumisprosessiin ja kielelliseen kehitykseen saattaa liittyä traumaattisia kokemuksia, puutteita vastavuoroisuuden kokemuksissa sekä väärin ymmärrettyä viestintää, joita voidaan työstää ja kohdata juuri kirjallisuusterapian avulla. Kirjallisuusterapiaa voidaan hyödyntää myös mm. kouluissa kasvatuksen ja opetuksen tukena ennaltaehkäisevänä ja kuntouttavana toimintana (Arvola & Mäki 2009, 14). Esimerkkinä mainittakoon täsmäkirjat, joissa kuvataan lapsen tai nuoren omaan arkeen liittyviä, raskaitakin, tapahtumia ja teemoja, joita voidaan käsitellä fantasiamaailmasta ja arkirealismista käsin (Arvola & Mäki 2009, 28-29). Äidinkielen oppikirjat tarjoavat monipuolisesti tällaisia tekstejä, joten lukemisen terapeuttinen luonne on välillisesti läsnä myös koulukontekstissa. Rehellisyydestä, hyvästä, pahasta ja kiitollisuudesta kertovia tekstejä, joita löytyy laulujen sanoista, runoista ja saduista, tarjoillaan koulumaailmassa useissa oppiaineissa. Konkreettisenä esimerkkinä ovat runomuodot haiku ja tanka, jossa tiettyyn kaavaan sovitetaan oma runo ja joita harjoitellaan äidinkielessä kuudennella luokalla. Kiven mukaan kaikki sopiva virikemateriaali, vaikkapa luonnosta kerätty tai muut pikkuesineet, ovat käyttökelpoisia nuorten kanssa kirjallisuusterapeuttisin menetelmin työskenneltäessä (Kivi 2009; 190, 202, 207.)

Lapsen omat vanhemmat tai muut hänen lähipiirissään olevat aikuiset ovat saattaneet aiheuttaa lapselle kielteisiä kokemuksia aikuisista. Toisena esimerkkinä kirjallisuuden terapeuttisesta näkökulmasta ovat kansansadut,

joista lapsi tai nuori voi löytää uusia samaistumisen kohteita, vaikkapa voitokkaita sankareita, jotka toiminnallaan osoittavat tekevänsä oikein. Kansansadut tarjoavat tilan tällaisten kielteisiksi koettujen tunteiden työstämiseen eli terapeuttiseen tunteiden kohtaamiseen. (Arvola & Mäki 2009, 36.) Opettajan tulee tiedostaa oppilaiden eri lähtökohdat ja ymmärtää esimerkiksi kirjallisuuden mahdollisuudet sekä haasteet.

Se, mikä sopii luettavaksi yhdelle oppilaalle, ei välttämättä ole paras mahdollinen vaihtoehto toiselle. Onkin mielenkiintoista pohtia, missä määrin opettaja on kuin onkin terapeutti. Tai, millä tavalla hän suhtautuu työn terapeuttiseen luonteeseen. Väistämättä opettajat kohtaavat ryhmässään oppilaita, jotka selvästi oireilevat jonkinlaisessa psyykkisessä epätasapainotilassa. Kuinka paljon opettaja kantaa vastuuta näistä haasteista? Mikä on riittävää hyvinvoinnin tukemista? Arvolan ja Pekkasen mukaan lapsille ja nuorille tarjotaan nykyään kiitettävästi mahdollisuuksia lukemiseen ja tarinoiden kuuntelemiseen lastensuojelussa. Lukeminen nähdään mahdollisuutena avata dialogi työntekijän ja lapsen välille. (Arvola & Pekkanen 2009, 183.) Koulussa tähän ei ole mahdollisuutta, vaikka, juuri ennaltaehkäisevänä kohtaamisena yhdessä lukeminen olisi keskeistä! Herää kysymys myös kotien roolista lukemisen lisäämiseksi.

Silti, kirjat ja lukeminen myös yhdistävät oppilaita ja kirjan lukeminen sekä kirjasta keskusteleminen kokoaa oppilaita yhteen rauhoittavalla ja keskittymistä edistävällä tavalla. Kirjan näin toimiessa se on jo tehnyt tärkeää työtä koko yhteisön eduksi. On selvää, että nykyisessä muutoksessa, jossa kirja on vain yksi lukemisen tapa, lukeminen saa yhä vähemmän tilaa myös koulussa. Yksittäiset opettajat tuovat lukemiseen inspiraatiota oppilailleen, kenties oman harrastuneisuutensa myötä, mutta yhteiskunnallisella tasolla paperisen kirjan asema on eri kuin vielä kaksikymmentä vuotta sitten.

3.1.3 Lukeminen ja kirja mediakasvatuksessa

Onko lukeminen median käyttöä? Kuuluuko kirja mediaan? Jaotellaanko media nykyään perinteiseen ja moderniin ja mikä osa mediaa kuuluu mihinkin lokeroon? Ennen lehdet ja kirjat olivat lähes ainoa media ja tiedonlähde niin työn, oppimisen kuin viihteen parissa. Opetussuunnitelma tarjoaa koulujen kasvatustehtävään monipuolisia välineitä, joita alan ammattilaiset saattavat hyödyntää oppilaidensa kanssa työskennellessään. Lasten ja nuorten kiinnostuksen kohteet löytyvät yhä useammin verkosta. Myös opetuksessa saatetaan helposti ajatella, että kaikki se, minkä parissa työskennellään verkossa tai sähköisesti, motivoi oppimaan. Toinen koulukunta on kuitenkin se, jonka mielestä koulun tulisi tarjota enemmän perinteistä opetusmateriaalia juuri siitä syystä, että nuoriso käyttää vapaa-aikaansa joka tapauksessa runsaasti verkossa. Että löytyisi tasapaino mediankäytön ja perinteiseksi nähtyjen työmuotojen kesken.

Jaakkolan mukaan ongelmia syntyy silloin, kun kasvattajat ja kasvatettavat elävät ympäristöissä, jotka sisältävät erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja. Kuitenkin, yhteiskunta ja sen arvot, kuten myös kasvatuksen haasteet, ovat samoja riippumatta välineistä ja keinoista, joiden kautta ihmiset ovat toisiinsa yhteydessä. Tarvitaan sukupolvien välistä keskustelua ja ennakkoluulojen muurin murtamista. (Jaakkola 2010, 39.) Yhtenä esimerkkinä sukupolvien välisestä tulkintaerosta mainittakoon, että aikuisilla on taipumus pitää kasvokkai kontakteja nettivuorovaikutusta autenttisempina ja merkittävämpinä, mutta nuorille netti on todellisuuden jatke, jossa virtuaali- ja todellisen maailman välinen raja häviää tai katoaa jopa kokonaan (Jaakkola 2010, 50).

Herkmanin mukaan kirjallista ja televisiosukupolvea edustava kasvattaja törmää milleniaalien täysin erilaiseen mediakokemukseen, mikä aiheuttaa molemminpuolista ymmärtämättömyyttä ja torjuntaa. Kunkin kasvattajan ja kasvatettavan henkilökohtainen mediasuhde vaikuttaa mediakasvatukseen. (Herkman 2010, 65.) Näin ollen opetuksessakaan teknologian ja verkkotekstien tarkasteleminen ei merkitse painetun ja digitaalisen materiaalin

vastakkainasettelua. Erilaisten tekstimuotojen huomioon ottaminen tarjoaa pikemminkin näköaloja tulevaisuuden varalle sekä kehittää monilukutaitoa. (Leino 2016, 52.)

On mielenkiintoista pohtia, kuinka diginatiivi-sukupolven ja kirjasukupolven vahvuudet voitaisiin ottaa yhä tehokkaammin ja monisyisemmin haltuun esimerkiksi oppimateriaalien laatimista ja uusien oppimisympäristöjen luomista varten. Täydennyskoulutukseen ja tiedottamiseen kasvatus- ja opetusalaalla tultaneen lisäämään resursseja. Jaakkolan mukaan nuoret voivat hyvin tuoda asiantuntijuutensa mukaan digitaaliseen ympäristöön liittyvissä kysymyksissä ja heitä onkin syytä kuunnella. Avoin vuorovaikutus mahdollistuu silloin, kun molemmat osapuolet ovat tunnistaneet toistensa osaamisen. Esimerkkinä tällaisista väliaikaisista kohtaamisista ovat erilaiset harrastetoiminnat ja kerhot, joissa ei ole samantyyppistä kontrollisuhdetta kuin vaikkapa kotona vanhempien ja lasten sekä koulussa oppilaiden ja opettajan välillä. (Jaakkola 2010, 56-57.)

Tähän tarkasteluun lienee useita näkökulmia, joista jokin on perustellumpi kuin toinen ja niin edelleen. Kenties merkittävintä olisi pohtia, mikä on kohtuus ja kuinka osaamme varautua tulevaisuuden kannalta keskeisiin lähteisiin ja kouluttaa nuorisoamme hyödyntämään tarkoituksenmukaisia medioita. Tähän liittyy olennaisesti ymmärrys siitä, mitä lapsille ja nuorille suunnataan ja kuinka heitä tuetaan kaiken tieto- ja kuvatulvan keskellä. Korhosen mukaan osalle perheitä esimerkiksi televisio näyttäytyy yhteisenä sosiaalisena ajan käyttönä ja yhdessä olemisenä. Perheissä saatetaan myös keskustella ohjelmien sisältöjen herättämistä tunteista ja ohjata tällä tavoin lapselle paremmin sopivan materiaalin pariin, ns. mediakriittisyyteen. (Korhonen 2010, 11.) Kolikon toinen puoli on kuitenkin se, missä määrin lapset viettävät aikaansa medioiden parissa yksin, ilman aikuisen tukea. Tällöin lapsessa heräävät tunteet jäävät sanoittamatta ja median aiheuttamat kielteiset vaikutukset turruttavat ja passivoivat lasta. (Korhonen 2010, 12.) Sähköisessä mediassa lapset kokevat uhkaa ja pelkoa, jotka heijastuvat painajaisuniin. Aikuisten on huolehdittava, etteivät alle kouluikäiset joutuisi kohtaamaan liian ahdistavia ja pelottavia ilmiöitä sähköistä mediaa käyttäessään. (Korhonen 2010, 30-31.)

Tässäkin tarkastelussa aikuisen rooli nousee merkittäväksi tekijäksi. Päätelaitteet, sovellukset, pelit ja ruutuaika ovat tulleet jäädäkseen ja ne kattavat valtaosan työtehtävien tekemisestä ja vapaa-ajan kulutuksesta. Tässä mielessä nimenomaan mediakasvatukselle tulee asettaa suuri painoarvo. Korhosen mukaan mediakasvatuksella tarkoitetaan tietoista yritystä harjaannuttaa ihminen aktiiviseksi ja kriittiseksi median käyttäjäksi. Mediakasvatuksen oheistuotteena syntyy mediataitoa, joka sisältää ajatuksen siitä, että ihminen oppii suojelemaan itseään median riskivaikutuksia vastaan. Keskeisenä tekijänä mediataidossa on rajojen asettaminen lapsen median käytölle sekä keskustelun käyminen lapsen ja aikuisen välillä median sisällöistä. (Korhonen 2010, 22). Pääjärven mukaan aikuiset asettavat sääntöjä erityisesti internetpelejä, televisiota ja tallenteita sisältäviin medioihin, mutta vähiten vanhemmat rajoittavat lukemista (Pääjärvi 2012, 8). Mitä enemmän lapsi itse käyttää medioita, sitä enemmän he kävivät keskustelua mediasta vanhempiensa kanssa (Pääjärvi 2012, 49).

Edelleen Pääjärven mukaan tyttöjen ja poikien mediasuhteissa on eroja, joka liittyy kotien mediakasvatukseen. Tyttöjen hyödyntämiä mediasisältöjä säännöstelltiin useammin ikärajojen perusteella ja pojilla oli omissa huoneissaan etenkin pelaamiseen tarkoitettuja mediavälineitä. Vanhemmat opettivat useammin tyttöjä käyttämään medialaitteita, kun taas pojat opettelivat itse tyttöjä useammin käyttämään medialaitteita sekä saivat useammin mediankäyttökieltoja rangaistukseksi. (Pääjärvi 2012, 64.) Koulujen tehtävä olisi mahdollistaa kaikille oppilaille mediaopetusta tukemaan kotien ja vapaa-ajan mediakasvatusta (Pääjärvi 2012, 66).

Lisäksi tarvitaan mediasuojelua, jossa aikuisten tavoitteena on rajoittaa ja vartioida lasten suoraa kontaktia mediavälitteiseen (valta)julkisuuteen (Jaakkola 2010, 48). Online-sisällöntuotanto ei myöskään ole aina ammattimaista, minkä vuoksi sisältöihin tulee suhtautua kriittisesti ja terveen epäluuloisesti (Jaakkola 2010, 52).

3.2 Lukutaidon opetus ja arviointi

Kaunokirjallisuuden asema yhteiskunnassa sekä nuorison viestintäjärjestelmät vaikuttavat merkittävästi myös kirjallisuuden opetuksen asemaan koulutusjärjestelmässä (Rikama 2011, 23). Kirjallisuuden avulla koulussa voidaan edistää sivistyksellistä tasa-arvoa, joka puolestaan ehkäisee sosiaalista syrjäytymistä. Tarkka ja oivaltava lukutaito on kirjallisuuden opetuksen keskeinen tavoite. Älyllisen, päämäärätietoisen ja järjestelmällisen tekstin tulkinnan lisäksi elämykset, tunteet ja yhteistyö mahdollistavat monipuolisen ja elävän lukemisen ja tiedonrakentelun. (Kajannes 2011, 33-34.)

Lukutaidon merkitys korostuu jokaisessa oppiaineessa. Esimerkiksi matematiikan tehtävänantoa on vaikea ymmärtää, jos lukutaito on heikko. Joskus saatamme erehtyä luulemaan, että vain reaaliaineet ja kielten opiskelu edellyttävät lukutaitoa. Kuitenkin myös esimerkiksi taito- ja taideaineet ja jo mainittu matematiikka vaativat niin tekstinlukutaitoa kuin monilukutaitoa sekä tekstin ymmärtämisen moniulotteisia rakenteita. Oppilaille tulee opettaa erilaisten ilmiöiden ja tehtävien kielentämistä ja sanallistamista, jossa lukutaidon merkitys korostuu ja tekstin ymmärtäminen vaaditussa tehtävässä vahvistuu.

3.2.1 OPS-yhteys

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) lukeminen painottuu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Sen keskeisiä tavoitteita on ohjata opettajia tukemaan lasten ja nuorten teksti- ja kielitietoisuutta vaihtelevissa ja globaaleissa oppimisympäristöissä. Opetuksen tulee tarjota oppilaille työkalut olla osallisena ja selvitä turvallisesti moninaisissa jokapäiväisissä viestintä- ja tekstitaitoja vaativissa tilanteissa. Kielikasvatus on laaja-alainen, kaikkia oppiaineita yhdistävä kokonaisuus. Opetussuunnitelma velvoittaa tekemään oppiaineiden välistä yhteistyötä. Äidinkielen ja

kirjallisuuden oppiaineessa tulee huomioida oppilaiden valmiudet omaksua tietoa ja oppia ympäröivän yhteiskunnan ilmiöitä ja ihmisten välistä vuorovaikutusta yhä enenevässä määrin muualla kuin koulussa.

Vuosiluokilla 1-2 sekä 3-6 on äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmaan kirjattu tavoitteita koskien vuorovaikutustilanteita, tekstien tulkitsemista ja tuottamista sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämistä. Tässä tutkielmassa olennaisinta on 3-6 vuosiluokille suunnatut tekstien tulkitsemiseen liittyvät tavoitteet, jotka ovat seuraavat, suoraan opetussuunnitelmasta poimitut tavoitteet.

“T5 ohjata oppilasta sujuvoittamaan lukutaitoaan ja käyttämään tekstin ymmärtämisen strategioita sekä tarkkailemaan ja arvioimaan omaa lukemistaan
T6 opastaa oppilasta kehittämään monimuotoisten tekstien erittelyn, arvioinnin ja tulkitsemisen taitoja ja laajentamaan sana- ja käsitevarantoaan sekä edistämään ajattelutaitojaan

T7 ohjata oppilasta tiedonhankintaan, monipuolisten tiedonlähteiden käyttöön ja tiedon luotettavuuden arviointiin

T8 kannustaa oppilasta kehittämään kirjallisuudentuntemusta ja kiinnostustaan lapsille ja nuorille tarkoitettua kirjallisuutta, media- ja muita tekstejä kohtaan, luomalla mahdollisuuksia myönteisiin lukukokemuksiin ja -elämyksiin, tiedonhalun tyydyttämiseen sekä lukukokemusten jakamiseen, myös monimediaisissa ympäristöissä”

Monilukutaidon merkitys on keskeisenä sisältönä läpi koko opetussuunnitelman. Se on opetussuunnitelman yksi laaja-alainen tavoite (L4). Keskeisinä pyrkimyksinä on auttaa oppilaita tulkitsemaan ympäröivää maailmaa sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Opetuksessa tulee tarjota erilaisia viestinnän muotoja sekä monipuolisia oppimisympäristöjä. Oppimistilanteissa tulee olla esillä oppilaille merkityksellisiä tekstejä, joiden parissa työskennellään sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä. (POPS 2014) Tämän tutkielman puitteissa lukutaito ja lukeminen nähdään niin perinteisten, painettujen, kuin uudempien, monimediaisten, tekstien valossa. Monilukutaito näyttäytyy keskeisenä elementtinä nykyisten tekstien ja oppilaita ympäröivän maailman tulkitsemisessä.

3.2.2 PISA- ja PIRLS-arviointi ja lukutaito Suomessa

Kansainvälisessä PISA-arvioinnissa (Programme for International Student Assessment) lukutaitoa mitataan monipuolisesti. Keskeistä on tiedon hakeminen, tekstien sanoman ja viestinnällisen tarkoituksen ymmärtäminen sekä aiempien tietojen ja kokemusten hyödyntäminen lukemisessa. Lisäksi PISA-kokeessa otetaan kantaa tekstin sisältöön ja sen ilmaisukeinoihin erilaisissa tilanteissa monenlaisia aineistoja käyttäen. Nykypäivän lukutaidon vaatimukset ovat kansainvälisten lukutaitotutkimusten lähtökohtia. PISA-tutkimuksissa korostuvat nuorten tulevaisuuden tarpeet. On huomattava, että lukutaito kehittyy koko elämän ajan kaikenlaisissa lukemistilanteissa. (Sulkunen 2011, 42.)

Sulkusen mukaan PISA-tutkimuksen ajallinen vertailu osoittaa niin suomalaisnuorten lukuharrastuksen hiipuneen kuin lukutaidon heikentyneen 2000-luvun alun Suomessa, vaikka he edelleen pärjäävät erinomaisesti esimerkiksi kansainvälisissä lukutaitovertailuissa. Lukeminen kiinnostaa yhä harvempia nuoria ja he lukevat nykyään yksipuolisemmin ja vähemmässä määrin painettuja tekstejä. Kiinnostus kohdistuu yhä enenevässä määrin digitaalisiin teksteihin ja verkkoympäristöihin. Hälyttävintä on se, että eniten heikentyvät nuorten tiedonhakuaidot, joita juuri tarvitaan verkkoympäristöjen tietotulvassa. Kuitenkin, suomalaisnuorten lukutaidon taantuminen on maltillista ja Suomi sijoittuu yhä lukutaidon kärkimaihin. (Herkman & Vainikka 2012, 17).

PISA-tutkimusohjelmassa selvitetään 15-vuotiaiden nuorten lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden osaamista kolmen vuoden välein. Vuoden 2018 tutkimuksen painopiste oli lukutaito. Tutkimuksessa oli mukana 79 maata ja aluetta. Suomalaisnuoret sijoituivat lukutaidon osalta parhaiden joukkoon. Edelliseen tutkimustulokseen verrattuna suomalaisten lukutaitopistemäärän keskiarvo laski hieman, mutta ei merkittävästi. Kuitenkin, pitkällä aikavälillä, lukutaidon osaaminen on laskenut Suomessa. Suomalaisista erinomaisten lukijoiden määrä on pysynyt hyvänä, mutta heikkoja lukijoita selvästi aiempaa enemmän. Nykyään Suomessa on yhä enemmän nuoria, joiden lukutaito ei ole

riittävä opiskelua ja yhteiskunnassa toimimista varten. Uusimmissa tutkimustuloksissa ilmenee suuria eroja oppilaskohtaisessa lukutaidossa, vaikka koulujen välistä vaihtelua ei juurikaan ole. Tyttöjen lukutaito on edelleen vahvempi kuin poikien. Suomessa sukupuolten välinen osaamisero on yksi suurimmista muihin maihin verrattuna. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.)

PISA-tutkimuksessa (2018) tarkasteltiin myös hyvinvointia ja tyytyväisyyttä elämään. Tutkimustuloksissa Suomi erottui olemalla ainoa maa, jossa lukutaito ja tyytyväisyys elämään olivat korkealla tasolla. Nuorten sosioekonomisen taustan yhteys osaamiseen on kuitenkin tutkimuksen mukaan voimistunut Suomessa. Vanhempien koulutuksessa, ammatilla ja kodin varallisuudella on yhteys nuorten lukutaitoon. Vuoden 2019 tuloksiin verrattuna nuorten suhde lukemiseen on heikentynyt merkittävästi. Yhä useampi suomalainen oppilas suhtautuu kielteisesti lukemiseen. Jopa 63% suomalaispojista vastasi myöntävästi tutkimuksen väittämään ”luen vain, jos on pakko”. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.)

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) on toinen kansainvälinen lukutaitoa mittaava arviointimenetelmä. Sulkunen (2013) pohtii artikkelissaan suomalaislasten lukemiseen sitoutumista PIRLS-tutkimusten valossa. Kansainvälisellä tasolla suomalaislasten lukutaito on erinomainen. Lukemiseen sitoutumisessa on kuitenkin vaihtelua. Suomalaislapset luottavat omaan lukutaitoonsa vahvasti. Lukemisesta pitämisessä suomalaiset sijoittuvat lähelle kansainvälistä keskitasoa. Kuitenkin Suomessa on keskitasoa enemmän lukemisesta vain vähän pitäviä. Lukemismotivaatio on suomalaisoppilaille selvästi kansainvälisen tason alapuolella. Suomessa on myös hieman keskimääräistä enemmän heikosti motivoituneita lukijoita. Lukemisen opetukseen sitoutumisessa suomalaislapset jäivät muiden maiden taakse. Tutkimuksen mukaan Suomessa oli kaikista vähiten oppilaita, jotka olivat hyvin sitoutuneita lukemisen opetukseen sekä selvästi eniten heikosti sitoutuneita. Sulkusen mukaan tässä on käytännössä kyse siitä, kuinka kiinnostavina oppilaat pitävät oppitunteja sekä niiden tehtäviä ja tekstejä. (Sulkunen 2013, 563-564.)

PIRLS-tutkimuksessa on selvitetty myös vanhempien ja opettajien asenteita ja käytäntöjä. Tutkimustulosten perusteella suomalaislasten vanhemmat suhtautuvat lukemiseen verraten myönteisesti. Suomalaiset vanhemmat suhtautuvat lukemiseen keskimääräistä myönteisemmin, mikä tukee näkemystä suomalaisista lukijakansana. Tutkimuksen mukaan vanhempien lukemisesta pitämisellä on merkitystä lasten lukutaidon tasoon. Suomalaislapsilla on kuitenkin selvästi keskitasoa vähemmän varhaisia, ennen kouluikää tapahtuneita lukemiseen liittyviä kokemuksia. Vanhemmat olivat lukeneet kirjoja lapsilleen ja lasten kanssa oli keskusteltu keskimääräistä enemmän, mutta esimerkiksi suomalaislasten kotona ei juurikaan kerrottu tarinoita, leikitty kirjainleluilla tai pelattu sanapelejä. Yhteenvetona PIRLS-tutkimuksesta voidaan sanoa, että suomalaisoppilaat luottavat taitoihinsa, mutta eivät ole kovin motivoituneita lukemaan eivätkä pidä lukemiseen liittyvää opetusta kiinnostavana. (Sulkunen 2013, 566-567.)

3.2.3 Lukeminen ja kirjallisuus koulussa

Joidenkin lasten kotona ei joko kannusteta lukemaan, lukemista ei arvosteta tai luetaan vähän. Monien aikuisten mielestä lukeminen on arvokas taito, mutta se ei näy heidän omassa toiminnassaan. Koululukeminen on merkittävää ja se tulee tehdä näkyväksi. (Aerila & Kauppinen 2019, 11.) Koululukemisessa tulisi tähdätä lukuharrastuksen virittämiseen ja vankentamiseen, vaikka koulussa lukeminen ei ole aina vapaaehtoista tai mukavaa. Lukemisen tulee olla säännöllistä ja oikeantasoisista ja sen tulisi tarjota onnistumisen kokemuksia muuntautuakseen lukuharrastukseksi. (Aerila & Kauppinen 2019, 14.) Oppilaiden erilaiset taustat ja sosiaalinen moninaisuus täytyisi myös ottaa huomioon lukutaitoa ja lukemista opettaessa. Ihmisten identiteetit tulee nähdä tehokkaan lukutaidon oppimisen ja opettamisen arvokkaina ja oleellisina osina. (Boyd & Brock 2015, 211.)

Alakoulun ensimmäisillä luokilla lukemiseen panostaminen olisi erityisen suotavaa, sillä myöhemmillä vuosiluokilla aikaa vievät nuoren elämässä muut harrastukset. Lukeminen on myös potentiaalinen harrastus monille alakoululaisille, sillä valtaosa heistä suhtautuu myönteisesti lukemiseen. Niin omalle vapaalle lukemiselle kuin yhdessä lukemiselle tulisi varata riittävästi aikaa koulupäivän aikana. (Aerila & Kauppinen 2019, 48.) Osa lapsista pitää parilukua tai lukupiiriä mielekkäämpänä kuin yksinlukua (Aerila & Kauppinen 2019, 51). Toimiva lukutaito edellyttää monia kielellisiä taitoja. Tarvitaan puheen havaitsemista, sanavaraston ja kielellisen tietoisuuden kehittymistä sekä aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Myös motivaatiotekijät säätelevät lukutaidon kehitystä. (Lepola 2006, 27-28.)

Yksi alakoulun opetuksen tärkeimpiä tavoitteita on ohjata oppilaita kirjan pariin ja herättää lukuinnostusta. Tämä tavoite kuuluu jokaiseen oppiaineeseen, ei pelkästään äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Alkuopetusvaiheen jälkeen saavutettu sujuva lukemisen ja kirjoittamisen taito, saattavat viestiä harhaanjohtavasti siitä, että lapsella olisi kirjallisen ilmaisun taidot jo valmiina ja hallussa. Lukemisen, kirjoittamisen ja ilmaisun taidot kehittyvät kuitenkin jatkuvasti ja taitojen kehittyminen ja ylläpitäminen tarvitsevat jatkuvaa päivitystä. Oppilaille on erilaisia kokemuksia kirjoista ja teksteistä ja tämän takia on olennaista, että koulussa luetaan mahdollisimman monia erilaisia tarkoituksia varten. Koulun tehtävä on tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen lukijuuteen. Oppilaiden on tärkeää saada kokemusta monenlaisesta lukemisesta laajasti, myös muiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. (Kauppinen & Aerila 2019; 12, 14.)

Aerilan ja Kauppisen mukaan lukemiseen tarvitaan seuraavia kognitiivispohjaisia osataitoja: teknistä lukutaitoa, luetun ymmärtämisen taitoa, lukemiseen liittyvien metakognitioiden käsittelyä ja sanavarastoa (Aerila & Kauppinen 2019, 17). Vähitellen, kun lukutaidon kognitiiviset edellytykset täyttyvät, lukemisesta tulee sosiokulttuurinen pääoma, jonka avulla lukija ottaa haltuunsa itselleen ja yhteisölleen tärkeitä tekstejä, joiden kautta hän osallistuu yhteisön toimintoihin ja vuorovaikutukseen (Aerila & Kauppinen 2019, 15).

Koulumaailma ja opettajuus ovat muuttuneet viime aikoina merkittävästi, mikä näkyy myös lukemisessa ja sen opetuksessa. Opettajan ja oppikirjan rooli on nykyään ohjata tiedonhankintaa ja oppimista, se ei siis enää ole valmiin sisällön kertomista ja tiedonjakamista. Koulutuksen ja oppikirjan ytimessä on ennen ollut kirjoitettu kieli. Sen rinnalle on kuitenkin tullut useita muita tietolähteitä ja välineitä, esimerkiksi erilaisia videoita. Voidaankin sanoa, että kommunikaatiossa on tapahtunut syvä muutos, joka heijastuu nykyisiin moninlaisiin lukemisen tapoihin. (Hiidenmaa 2014; 169, 172.)

Luokanopettajilla on vanhempien ja varhaiskasvattajien ohella merkittävä rooli lasten lukijuuteen ohjaamisessa. Jos opettajan omassa toiminnassa näkyy arvostus kirjallisuusharrastukseen, on lukemisen arvostamiseen kasvattaminen helpompaa. Pelkät arvopuheet eivät riitä, vaan opettajan oma lukijuus ja suhde kirjallisuuteen ovat onnistuneessa kirjallisuuskasvatuksessa merkittävässä asemassa. Opettajan työhön heijastuvat omien koulukokemusten lisäksi opettajaopintojen aikana omaksutut näkemykset ja asenteet. (Kauppinen & Aerila 2019, 15.)

Heikkojen oppilaiden taitotasoa voidaan kohentaa tarjoamalla mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksille. Nämä positiiviset kokemukset lisäävät motivaatiota ja auttavat lasta hakeutumaan itsenäisemmin lukuharrastuksen pariin. Tämä keino edistää lukemista on koulun kaikkien opettajien vastuulla. Alakoulun luokanopettajat opettavat lukemista oppiainerajat ylittäen, mutta yläkoulussa tilanne on toinen. Eri oppiaineiden tunneilla erilaiset tekstit ovat tärkeässä asemassa ja jokaisen opettajan vastuulla pitäisi olla oppilaiden tukeminen lukemisessa. Aineenopettajat tuntevat oman alansa tekstit paremmin kuin äidinkielen opettajat. Tämän vuoksi on perusteltua, että jokainen aineenopettaja ohjaa oppilaita lukemaan oman alansa tekstejä. Heikkoja oppilaita sekä S2-oppilaita tulee tukea tarkoituksenmukaisten lukemistapojen eli luetun ymmärtämisen strategioiden haltuun otossa. (Sulkunen 2011, 44.) Kirjan lukemiseen kannustaminen ja lukuharrastuksen pariin ohjaaminen läpäisevät kaikki perusopetuksen vuosiluokat (Aerila & Kauppinen 2019, 58).

Aerilan ja Kauppisen mukaan lukemiseen voi käyttää myös muita oppitunteja kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Erityisesti reaaliaineiden opetukseen lukeminen liittyy luontevasti syventäen ja elävöittäen oppisisältöjä. (Aerila & Kauppinen 2019, 30.) Historian, uskonnon, biologian, maantiedon ja ympäristöopin opetusta voi värittää tietoteoksilla, aikakauslehdillä ja lapsille suunnatuilla tietokirjoilla. Lisäksi eri oppiaineita ja tieteenaloja yhdistelevistä kirjoista saadaan lisäpuhtia eri teemoihin liittyviin oppimiskokonaisuuksiin ja tutkivaan oppimiseen. (Aerila & Kauppinen 2019, 31) Kirjallisuudenopetusta voi suunnitella eri lukemisen mallien avulla (kts. Aerila & Kauppinen 2019, 61-63 ja 67-69.) Kirjallisuuskasvatuksesta puhutaan alakoulussa silloin, kun kirjallisuutta hyödynnetään lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Kirjasta tulee päivittäin käytössä oleva, arvokas käyttöesine, joka palvelee kokonaisvaltaisesti koulun kasvatustavoitteita ja kuuluu olennaisena tekijänä yksilön kasvuun. (Aerila & Kauppinen 2019, 64.)

Luetun erittelemisen kirjallisuuden käsitteistön avulla on taito, jota tulee opettaa kirjallisuudenopetuksessa. Puhutaan muun muassa juonesta, päähenkilöstä ja myös ajasta ja paikasta sekä teemasta, joita myöhemmin käytetään omien tarinoiden rakennusaineena. Opettajan tehtävä on tarjota näkemyksellistä ja jäsentynyttä kirjallisuudenopetusta, joka rakentuu hänen oman kokemuksensa, kirjallisuustietoutensa sekä eri lähestymistapojen varaan. Ensiarvoisen tärkeää on säilyttää oma elävä suhde kirjallisuuteen kaiken tiedon ja pedagogisen osaamisen ohella. Tällä tavoin hän mahdollistaa kirjallisuuspuheen ylläpitämisen luokassa ja toimii lukijamallina oppilailleen. (Aerila & Kauppinen 2019, 59.) Opettajan omakohtainen tehtävä on myös tehdä työtä oman lukijaidentiteettinsä tunnistamiseksi ja kehittämiseksi, sillä sen myötä hän muodostaa ja suuntaa oppilaidensa kirjallisuusharrastusta (Aerila & Kauppinen 2019, 65). Aerilan ja Kauppisen mukaan kirjallisuudenopetuksessa on onnistuttu silloin, kun yhä useampi oppilas hakeutuu itseään kiinnostavien tekstien pariin ja saa niistä voimavaroja ja ajattelemisen aihetta sekä nauttii niistä (Aerila & Kauppinen 2019, 63).

Monilukutaidon oppiminen edellyttää yhteistyötä eri oppiaineiden ja opettajien kesken. Tällaiset laajat oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia sisäistää monilukutaidossa vaadittavia laaja-alaisia luku- ja kirjoitustaitoja. Luokanopettajalla on osaamista eri oppiaineiden pedagogiikasta, minkä vuoksi monilukutaitojattelu voi olla luokanopettajalle helpompaa kuin aineenopettajalle. (Kauppinen & Kinnunen 2016, 138.)

Monilukutaito on keskeistä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Perinteisten kirjoitettujen ja puhuttujen tekstien ohella perehdytään monimuotoisiin teksteihin, esimerkiksi mediateksteihin, elokuvaan ja peleihin. Oppilaiden tekstilajitietoisuuden lisääminen on keskeisessä asemassa. Valtavan tietotulvan keskellä monilukutaidon opetus edistää ja vahvistaa kriittistä lukutaitoa sekä tarjoaa strategioita selvittää tiedon jäsentämisessä. (Harmanen 2016; 16, 18.) Lähdekritiikki on keskeistä, samoin kuin kyky lukea teksteistä muutakin kuin sisältöväittämiä. On pystyttävä arvioimaan tiedon luotettavuutta, sisältöä, tavoitteita ja konteksteja. (Hiidenmaa 2014, 174.)

Wuorisalon mukaan mediakasvatuksen tulisi olla koulujen ja oppilaitosten keskeinen työkalu muutoksen hallinnassa. Mediakasvatus edistää medialukutaitoa, jos se läpäisee kaikki oppiaineet mielekkäällä tavalla. Yksi keskeisistä sisällöistä on sosiaalinen media, joka yhdistää perinteisen mediakasvatuksen ja tietoyhteiskunnan vaatimat taidot uudenlaiseksi opetus- ja oppimiskulttuuriksi, jonka tavoite on puolestaan suunnata oppiminen kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseen erilaisten ryhmätoimintojen kautta. (Wuorisalo 2010, 88-89.) Yksi tärkeimpiä mediakasvatuksen menetelmiä on media-aineistojen tekeminen. Sen avulla opitaan havainnoimaan, dokumentoimaan ja julkaisemaan rikasta mediasisältöä, mikä vahvimmillaan johtaa mediasuhteen muutokseen. (Wuorisalo 2010, 96.)

Selkeiden tavoitteiden asettaminen sosiaalisen median hyödyntämiseen opetus- ja oppimiskulttuurissa on välttämätöntä, jotta kaikki opettajat voivat omaksua uudet toimenpiteet ja jotta asetetut tulostavoitteet voidaan saavuttaa. Opettaminen on viestintää, jolle sosiaalinen media tarjoaa vuorovaikutusta

tukevia työkaluja. Opettajan rooli on olla näin yhä enenevässä määrin oppimiseen innostaja ja osallistaja, joka kannustaa oppilaita omatoimisuuteen ja yhteisöllisyyteen. Mediakasvatuksen luonne herättää kahtalaista näkemystä, joista toinen painottaa mediakasvatuksen moraalisen suojelun ja holhouksen näkökulmaa, toinen näkee mediakasvatuksen kansalaisen voimaannuttamisen apuvälineenä. Wuorisalon mukaan jälkimmäisessä - vallalla olevassa - näkemyksessä painottuu mediakasvatuksen rooli ihmisoikeuksien toteuttamisena. (Wuorisalo 2010, 89-91.) Kysymys on myös työhyvinvoinnin laadusta. Miten media vaikuttaa työhyvin- tai pahoinvointiin? Keskustelu tulisi suunnata siihen, että media kyllä mahdollistaa yksilön- ja sananvapauden, mutta toisaalta altistaa ihmiset yhä herkemmin tietotulvan mukanaan tuomille riskeille niin henkilökohtaisella kuin yhteisöllisellä tasolla. (Suonsivu 2010, 152.)

Sosiaalisen median hyödyntäminen opetuksessa ei saa jäädä vain joidenkin tekijöiden vastuulle. Sen sekä yleisemmin myös tieto- ja viestintätekniiikan merkitys oppimisessa tulee nähdä tietoyhteiskunnan kansalaistaitona, joka kuuluu kaikille riippumatta asuinpaikasta tai oppilaitoksesta. (Wuorisalo 2010, 92.) Uuteen verkkokulttuuriin mahdollisimman tehokas reagoiminen niin kouluissa kuin oppilaitoksissa on tärkeää. Näin ne vahvistavat asemiaan, tekevät itsensä uskottaviksi ja tarpeelliseksi nuorten silmissä. (Wuorisalo 2010, 100.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tässä tutkielmassa kerättiin tietoa varhaisnuorten lukemiseen sitoutumisesta. Tämä ikäryhmä valikoitui tutkielmamme kohteeksi, koska tämän ikäisillä oppilailla on jo taitoa arvioida itseään lukijana ja reflektoida kokemuksiaan siitä, mitä tekstityyppejä ja mitä lähteitä he hyödyntävät vapaa-ajalla. Heidän lukutaitonsa on ehtinyt kehittyä monipuoliseksi koko alakouluajan ja heille on karttunut enemmän käsityksiä ja ymmärrystä lukemiseen liittyen sekä käsitys itsestä lukijana. Tavoitteena oli kartoittaa, mikä on kodin lukuilmapiirin yhteys lukemiseen sitoutumiseen.

Lukemisen ja lukutaidon tilasta on käyty keskustelua ja esille on noussut myöskin haasteita ja huolta lasten ja nuorten lukemisen tasosta ja määrästä. Lukemiseen sitoutumisella näyttää olevan suora yhteys lukutaitoon ja päinvastoin. Lukeminen on osa lapsen ja nuoren kasvua ja kehitystä sekä identiteetin kasvua, minkä vuoksi lukeminen on keskeisessä roolissa niin nuoren henkilökohtaisessa elämässä kuin yhteiskunnan osana. Lukeminen on sivistystä ja sivistys on suomalaisen yhteiskunnan tukipilari. Lukeminen on monitahoista toimintaa ja tutkimalla lukemiseen sitoutumista saamme monipuolista tietoa lukutaidon ja lukemisen nykytilasta. Opettajina hyödynnämme tutkielman tuloksia. Saamme arvokasta tietopohjaa opetuksen suunnittelua varten ja saatamme löytää ratkaisuja oikea-aikaisen tuen tarjoamiseen.

Tutkimustehtävät ovat:

1. Kuinka sitoutuneita varhaisnuoret ovat lukemiseen?
 - a. Mitä varhaisnuoret lukevat vapaa-ajalla?
 - b. Kuinka usein varhaisnuoret lukevat eri tekstityyppejä?
 - c. Millainen lukuasenne varhaisnuorilla on?
2. Onko kodin lukuilmapiirillä yhteyttä varhaisnuorten lukuasenteeseen?
3. Onko sukupuolella yhteyttä varhaisnuorten lukemiseen sitoutumiseen?
4. Millaisia positiivisia lukukokemuksia varhaisnuorilla on?

Lukuasenteella tarkoitetaan summamuuttujaa, johon on huomioitu sekä negatiivinen että positiivinen lukuasenne. Tämän lisäksi tarkastellaan vielä erikseen positiivista asennetta ja negatiivista asennetta, joista on laskettu omat summamuuttujat. Tällä haluttiin täsmentää varhaisnuorten mielipiteitä asenteestaan lukemista kohtaan.

PISA-arvioinnissa lukemiseen sitoutumista lähestytään kolmesta näkökulmasta, joita ovat kiinnostus lukemiseen, lukemiseen käytetty aika sekä lukemisen monipuolisuus. Tutkimustieto on kerätty arviointiin vastanneiden oppilaiden taustakyselyjen pohjalta. Kiinnostus lukemiseen määritellään kolmesta näkökulmasta. Ensiksi, kuinka mielellään nuoret lukevat vapaa-ajalla, toiseksi miten paljon he kokevat itse valikoivansa lukemansa tekstit sekä hallitsevat lukemiseen liittyviä käytänteitään ja kolmanneksi, kuinka sosiaalista toimintaa lukeminen heille on. Lukemiseen käytetty aika määritellään sen perusteella, kuinka paljon vastaajat lukevat vapaa-ajalla omaksi ilokseen. Lukemisen monipuolisuus ilmenee siitä, kuinka usein luetaan erilaisia tekstejä, niin painettuja kuin sähköisiä tekstejä omasta halusta. (Sulkunen & Nissinen 2014, 37.) Näitä PISA-arvioinnin lukemisen keskeisiä arviointikohteita olemme ottaneet huomioon tämän tutkielman kyselylomakkeen laatimisessa.

Kansainvälisissä lukemistutkimuksissa (kts. Herkman & Vainikka 2012) on käynyt ilmi, että suomalaisilla sukupuoli vaikuttaa lukemiseen merkittävästi. Tämän takia halusimme omassa otoksessamme selvittää, kuinka näkyvä tekijä sukupuoli on. Sähköisiä lukemisympäristöjä on saatavilla runsaasti ja nykyään lukeminen ei keskity pelkästään painettuihin eli paperisiin kirjoihin. Eri viestintäkanavat ja medialähteet ovat nykypäivää ja ne haastavat perinteisen paperisen kirjan aseman. Tavoitteenamme oli selvittää, miten lukuharrastuneisuus ja kodin lukuilmapiiri vaikuttavat lukemiseen sitoutumiseen. Aiemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että kodin lukuilmapiirillä yhteys lukemiseen sitoutumiseen. Yksi merkittävistä kodin lukuilmapiirin tekijöistä on vanhempien myönteinen asenne lukemista kohtaan. Kodin myönteisellä lukuilmapiirillä on yhteys lukutaidon osaamistasoon. (kts. Heikkilä-Halttunen 2015.)

Neljäntenä tutkimustehtävänä oli kerätä esimerkkejä varhaisnuorten positiivisista lukukokemuksista. Opettajakokemuksemme perusteella voidaan sanoa, että mitä positiivisempaa lukeminen nähdään, sitä todennäköisemmin lukemisen pariin palataan uudelleen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Suoritimme tutkimusaineiston hankinnan lokakuussa 2020 kyselylomaketutkimuksena (liite 1), jonka teettämiseen myönnettiin lupa sivistystoimesta. Lähetimme yhteensä 129 kyselylomaketta kahdelle alakoululle, jotka sijaitsevat länsisuomalaisessa kunnassa. Saimme takaisin 119 vastausta ja näin ollen vastausprosentiksi muodostui 92,2. Vastaajista puolet oli poikia (59) ja puolet (59) tyttöjä. Luokanopettajat teettivät kyselyn oppilaillaan antamiemme ohjeiden mukaan. Vallitsevasta koronapandemiatilanteesta johtuen emme saaneet lupaa vieraila kouluilla itse, vaan saimme rehtoreilta ohjeistuksen lähettää kyselyt kouluille.

Tutkielmamme on määrällinen, koska tavoitteena oli saada yleiskuvan 5.-6.-luokkalaisten varhaisnuorten lukemiseen sitoutumisesta. Vastaajien ikä asetti omat rajoituksensa kyselylomakkeen laatimisessa. Kiinnitimme erityistä huomiota kysymysten selkeyteen, lukumäärään ja koko lomakkeen ulkoasuun, jonka tulee olla houkutteleva ja ikätasoa vastaava.

Valli (2015) ehdottaa, että sähköisen lomakkeen hyödyntäminen on vartenotettava vaihtoehto koululaisille ja nuorille suunnatuissa kyselyissä (Valli 2015, 48). Päädyimme kuitenkin paperiseen kyselylomakkeeseen, koska uskomme, että kohderyhmämme oppilaat kykenevät ensinnäkin vastaamaan kynällä paperiselle lomakkeelle ja toiseksi saavutamme kohderyhmämme tehokkaimmin toimittamalla oikean määrän lomakkeita kouluille. Sähköinen kysely olisi voinut aiheuttanut epävarmuutta muun muassa laitekannan suhteen. Lisäksi opettajakokemuksemme myötä olemme huomanneet, että sähköisten kyselyiden teettäminen oppilailla on usein työläämpää ja vaivalloisempaa kuin paperisten, koska laitekantaa ei välttämättä ole saatavilla juuri kyselyn toteuttamishetkellä, verkkoyhteydessä saattaa ilmetä juuri kyseisellä hetkellä

yhteysongelmia tai esiintyy muita ongelmia esimerkiksi edeltäviin kysymyksiin palaamisessa ja vastausten korjaamisessa.

Aineistonkeruutapana kyselylomake on tehokas ja yleinen menetelmä. Jos kysely on huolella laadittu ja siinä kysytyt asiat mittaavat todella niitä asioita joita halutaan selvittää, se hyödyttää sekä tutkijaa että tekee vastaajan kokemuksesta miellyttävän ja merkittävän. Esimerkiksi lapset saattavat kokea oman osallisuutensa kyselyssä hyvinkin tärkeäksi, sillä he saavat mahdollisuuden olla mukana tutkimuksessa ja näin antaa panoksensa tärkeään työhön. Tämä seikka korostaa sitä, että lasten kanssa työskennellessä ollaan avoimia ja rehellisiä ja heidän panostaan tutkielman teossa arvostetaan.

Tarkastelimme tutkittavaa aineistoa ulkopuolisina ja yleistävällä tasolla. Suhteemme tutkittaviin oli etäinen ja aineiston käsittely objektiivista. (kts. Hakala 2018, 20-24.). Vallin (2018a, 95) mukaan alakouluikäisille lapsille suunnattu lomake on hyvä pitää kohtuullisena. Tästä syystä rakensimme lomakkeen siten, että siihen vastaaminen ei vie paljoa aikaa ja vastaajien motivaatio säilyy hyvänä. Pyrimme muotoilemaan kysymykset vastaajalle henkilökohtaiseen muotoon, jolloin vastaaja kokee, että hänen mielipiteistään ollaan aidosti kiinnostuneita. Holopaisen ja Pulkkinen mukaan kyselylomakkeen ei tule vaatia vastaajaltaan liikaa. Kysymykset tulee pitää riittävän lyhyinä ja yksikäsitteisinä, kysymykset eivät saa johdatella vastaajaa ja yksi kysymys selvittää ainoastaan yhtä asiaa kerrallaan. (Holopainen & Pulkkinen 2008, 42-43.)

Teetimme kyselyn isolle ryhmälle yhtä aikaa. Kysely suoritettiin harkinnanvaraisena otantana yhden kunnan alueella. Kuvailimme aineistoa ja pohdimme lukemiseen liittyvien ilmiöiden esiintyvyyttä (kts. Vastamäki & Valli 2018, 130). Laadimme mahdollisimman täsmälliset kysymykset ja otimme huomioon kohderyhmän iän. Kysymykset kirjoitettiin yleiskielellä ja ne olivat riittävän lyhyitä ja selkeitä. Kirjoitimme kysymykset siten, että tulkinnanvaraa jäi mahdollisimman vähän.

Aloitimme kyselyn kartoittamalla vastaajien taustatietoja. Ensimmäisessä kysymyksessä selvitettiin vastaajien sukupuoli. Kysymyksissä 1-7 annettiin valmiit vastausvaihtoehdot, jotka olimme valinneet esitestauksen perusteella ja teorian pohjalta. Valmiit vastausvaihtoehdot tuottavat yleensä määrällisessä tutkimuksessa luotettavimman tutkimustuloksen (Valli 2018b, 262). Toisessa kysymyksessä käytimme parivertailua, sillä pyrimme saamaan selville annetuista vaihtoehdoista suosituimman.

Kolmatta ja kuudetta kysymystä tukee Schüllerin, Birnbaumin ja Krönerin (2017) tutkimus. Heidän tutkimuksensa käsitteli vapaa-ajalla tapahtuvaa lukemista ja otoksena oli 980 oppilasta. Vapaa-ajan lukeminen on tärkeässä roolissa lukutaidon kehittymisessä. Tutkimusten mukaan parhaiten menestymistä lukemisessa koulussa ennustaa se aika, joka käytetään vapaa-ajan lukemiseen. Monet tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa lukijaan itseensä jättäen huomiotta mahdolliset ympäristön vaikutukset. (Schüller, Birnbaum & Kröner 2017.) Tämän tutkielman kyselylomakkeessa oli lasten kotona olevia lukemisympäristöjä käsittelevä kysymys, sillä haluamme saada tietoa siitä kuinka lukemisympäristöt vaikuttavat lukemiseen sitoutumiseen varhaisnuorten keskuudessa.

Schüllerin ym. tutkimuksessa vapaa-ajan lukemisen toistuvuutta tutkittiin muun muassa seuraavien kysymysten avulla. Kuinka paljon aikaa päivässä normaalisti käytät vapaa-ajan lukemiseen? Kuinka monta sivua luet päivässä? Kuinka usein luet vapaa-ajallasi? Vastaukset annettiin 5-6 vastausvaihtoehdon asteikkojen avulla. (Schüller, Birnbaum & Kröner 2017.) Tässä tutkielmassa hyödynnettiin soveltaen kyseisessä tutkimuksessa käytettyjä kysymyksiä.

Sovelsimme kyselylomakkeessamme myös Leinon & Nissisen (2018) analyysissä esitettyjä kysymyksiä ja asennemittareita (kysymykset 4, 5 ja 7). He ovat esittäneet tutkimuksessaan tilastollisesti, miten lukemiseen sitoutuminen vaikuttaa 15-vuotiaiden suomalaisnuorten lukutaitoon. Lukemiseen sitoutumista on tutkittu lukemiseen kohdistuvien asenteiden ja erilaisten tekstien lukemiseen liittyvien kysymysten avulla. He kokosivat PISA 2015 - oppilaskyselystä

analyysiinsä viisi pääkomponenttia, joiden nähtiin taustavaikuttavan lukemiseen: lukukielteisyys, aktiivinen lukuharrastus, painettujen tekstien lukeminen, hyötytekstien verkkolukeminen ja sosiaalisen median käyttö. (Leino & Nissinen 2018; 40, 45.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan myös kaikkia edellä mainittuja lukemisen taustavaikuttajia.

Kysymyksissä 4-7 käytimme Likertin asteikkoa, sillä halusimme saada mitattua toistuvuutta, asenteita ja mielipiteitä (kts. Valli 2018a, 106-107). Viimeistä kysymystä ei strukturoitu, vaan oppilaat vastasivat siihen avoimesti omin sanoin. Kysymyksellä pyrittiin saamaan selville vastaajien positiivista lukukokemuksia, joita voi olla hyvin monenlaisia. Tällaiseen kysymykseen on mahdotonta antaa valmiita vastausvaihtoehtoja.

5.2 Aineiston analyysi

Aineistomme analyysissä käytettiin apuna SPSS-ohjelmaa. Ohjelman avulla saatiin ilmiöiden frekvenssit ja niitä vastaavat prosenttijakaumat selville. Jakaumien kuvailussa käytettiin prosenttijakaumia ja pylväsdiagrammeja. Korrelaatiokertoimia tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimen valossa. Tässä tutkielmassa korrelaatiokertoimien avulla selvitetään eri muuttujien välisiä yhteyksiä. Koska korrelaatiokerroin antaa vähän informaatiota muuttujien välisestä yhteydestä, sen laadusta tai voimakkuudesta, liitetään korrelaatiokerroin ristiintaulukoinnin yhteyteen (Valli 2015, 82.). Ristiintaulukoimme muuttujat aina ennen korrelaatiokertoimen muodostamista. Summamuuttujien kohdalla luotettavuustestauksena käytettiin Cronbachin alfaa. Tavoitteena oli saada selville muun muassa onko sukupuoli ja kodin lukuilmapiirillä yhteyttä lukuasenteeseen ja lukemiseen sitoutumiseen.

Pylväskuvio, viivakuviot ja piirakkakuviot ovat esimerkkejä erilaisista kuvioista. (Valli 2015, 73-76) Tässä tutkielmassa käytetään pylväskuvioita, sillä ne olivat selkeitä ja informatiivisia. Lisäksi halusimme käyttää läpi koko työn

samantyyppistä kuviota. Kuvioissa esiintyvät tutkimuksen tärkeimmät tulokset, esimerkiksi muuttujien väliset yhteydet (Heikkilä 2014, 149.).

Avoimen kysymyksen vastaukset luokiteltiin ja koodattiin ryhmiin, joiden avulla vastauksia analysoitiin (kts. Valli 2018a, 114). Taulukossa 1 on esitetty kaikkiin tutkimuskysymyksiin liittyvät muuttujat ja tilastomenetelmät sekä mittarin osiot, joita kussakin tutkimuskysymyksessä on tarkasteltu.

TAULUKKO 1. Tutkimustehtävät, muuttujat, mittarin osiot ja analyysimenetelmät

Tutkimuskysymys	Muuttujat	Mittarin osio	Analyysimenetelmät
1.a. Mitä varhaisnuoret lukevat vapaa-ajalla?	sähköiset ja painetut tekstit	2, 4, 5	parivertailu, suhteelliset frekvenssit, summamuuttujat, Cronbachin alfa -kerroin
1.b. Kuinka usein varhaisnuoret lukevat eri tekstityyppisiä?	lukemistiheys, sähköiset ja painetut tekstit	3, 4, 5	suhteelliset frekvenssit, summamuuttujat, Cronbachin alfa -kerroin
1.c. Millainen lukuasenne varhaisnuorilla on?	positiivinen ja negatiivinen asenne, lukuasenne	7	suhteelliset frekvenssit
2. Onko kodin lukuilmapiirillä yhteyttä varhaisnuorten lukuasenteeseen?	kodin lukuilmapiiri, lukemistiheys, positiivinen ja negatiivinen asenne, lukuasenne	3, 4, 5, 6, 7	korrelaatiokerroin, summamuuttujat, Cronbachin alfa -kerroin
3. Onko sukupuoli yhteyttä varhaisnuorten lukemiseen sitoutumiseen?	sukupuoli, lukemistiheys, negatiivinen asenne, positiivinen asenne, lukuasenne, kodin lukuilmapiiri	1, 3, 4, 5, 6, 7	korrelaatiokerroin, summamuuttujat, Spearmanin järjestys, Cronbachin alfa -kerroin
4. Millaisia positiivisia lukukokemuksia varhaisnuorilla on?	kokemukset	8	teemoittelu

5.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimukselle asetetaan täsmälliset tavoitteet, jotta vältetään väärin asioiden tutkiminen. Mitattavat käsitteet ja muuttujat tulee määritellä tarkoin, jotta mittaustulokset voivat olla valideja. Huolellinen suunnittelu ja tarkoin harkittu tiedonkeruu varmistavat tutkimuksen validiteetin. Muun muassa kyselylomakkeen kysymysten tulee kattaa koko tutkimusongelma. Esimerkiksi korkea vastausprosentti edesauttaa validin tutkimuksen toteutumista. (Heikkilä 2014, 27.) Tämän tutkielman vastausprosentti oli korkea. Kyselylomake laadittiin huolellisesti ja aiempia kansainvälisestikin luotettavia mittareita hyödyntäen.

Tutkimustulosten tarkkuus eli reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että tutkimus on toistettavissa samanlaisin tuloksin eli on luotettava. Vaikka tutkija olisi tarkka ja kriittinen, voi virheitä sattua tiedonkäsittelyn eri vaiheissa. Tutkijan tärkein taito on tulkita tulosteita oikein ja käyttää hallitsemiaan analysointimenetelmiä. Jotta tulokset ovat mahdollisimman luotettavia, tulee varmistaa, että otos edustaa koko tutkittavaa perusjoukkoa eikä vain joitakin siihen kuuluvia ryhmiä. (Heikkilä 2014, 28.) Tämän tutkielman otos on harkinnanvarainen, sillä se kohdistuu alueellisesti vain yhdelle paikkakunnalle. Määrällistä tutkimusta harjoittelevina opiskelijoina tutustuimme tulosten analysointimenetelmiin ja tilasto-ohjelmaan.

Kyselyiden yhteydessä toimitettiin opettajille saatekirje, jossa kerroimme tutkimuksen taustaa ja ohjeistimme kyselyn teettämiseen liittyvistä keskeisistä seikoista. Esimerkiksi mainittakoon ohjeistus kyselyn ajankohtaan ja tilanteeseen liittyen. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, se toteutettiin nimettömänä ja luottamuksellisesti. Kerättyä tietoa käytetään vain tähän opinnäytetyöhön. Kyselyyn osallistuneiden koulujen on mahdollista saada halutessaan valmis opinnäytetyö luettavakseen.

Tarkastelimme tutkittavaa aineistoa ulkopuolisina ja yleistävällä tasolla. Suhteemme tutkittaviin oli etäinen ja aineiston käsittely objektiivista. (kts. Hakala 2018, 20-24.) Päädyimme keräämään aineistomme kyselylomakkeella (liite 1). Vallin (2018a, 95) mukaan alakouluikäisille lapsille suunnattu lomake on hyvä pitää kohtuullisena. Tästä syystä rakensimme lomakkeen siten, että siihen vastaaminen ei vie paljoa aikaa ja vastaajien motivaatio säilyy hyvänä. Pyrimme muotoilemaan kysymykset vastaajalle henkilökohtaiseen muotoon, jolloin vastaaja kokee, että hänen mielipiteistään ollaan aidosti kiinnostuneita. Holopaisen ja Pulkkinen mukaan kyselylomakkeen ei tule vaatia vastaajaltaan liikaa. Kysymykset tulee pitää riittävän lyhyinä ja yksikäsitteisinä, kysymykset eivät saa johdatella vastaajaa ja yksi kysymys selvittää ainoastaan yhtä asiaa kerrallaan. (Holopainen & Pulkkinen 2008, 42-43.)

Tutkielmassamme pyrimme siihen, että aineisto kerättiin ja tulkittiin objektiivisesti eikä oppilaiden vastauksiin vaikutettu millään tavalla. Reliabiliteetin tulkitseminen on suhteellisen helppoa esimerkiksi SPSS-ohjelmiston ajon perusteella. (Valli 2015, 142). Ohjelmisto antaa erilaisia tapoja testata aineiston luotettavuutta. Vallin mukaan summamuuttujan reliabiliteetin selvittämisessä suosituin tapa on ollut Cronbachin alfa -kerroin (Valli 2015, 142). Olemmekin testanneet muodostamiemme summamuuttujien luotettavuuden kyseisellä kertoimella (kts. liite 3). Luotettavuuden kannalta tärkeää on valitun tutkimusmenetelmän objektiivisuus ja julkisuus (Aaltola 2018, 21).

Tässä tutkielmassa on otettu huomioon luotettavuus ja eettisyys. Aineisto kerättiin nimettömällä lomakekyselyllä harkinnanvaraisista koululuokista. Yksittäisten vastaajien henkilöllisyys ei tullut missään vaiheessa esille. Ennen kyselyn toteuttamista saimme tutkimusluvan. Kyselymme saatteessa kerrottiin tarkasti, mitä varten aineisto kerätään, mitä sillä tavoitellaan ja mihin sitä käytetään. Heikkilän (2014) mukaan avoimuus ja tietosuoja ovat luotettavan tutkimuksen peruspiirteitä. Avoimessa tutkimuksessa tiedonkeruuvaiheessa tutkittaville selvitetään tutkimuksen tarkoitus ja tietosuojan osalta tuloksia raportoitaessa huolehditaan siitä, ettei kenenkään yksityisyyttä vaaranneta.

Yksittäistä vastaajaa ei saa tunnistaa tuloksista. Lähtökohtana on pidettävä yksilöiden tietosuojaa ja sitä ettei tilastoyksikköä koskevia tietoja anneta eteenpäin eikä niitä koskaan voi olla saatavilla tunnistettavassa muodossa. (Heikkilä 2014, 29.)

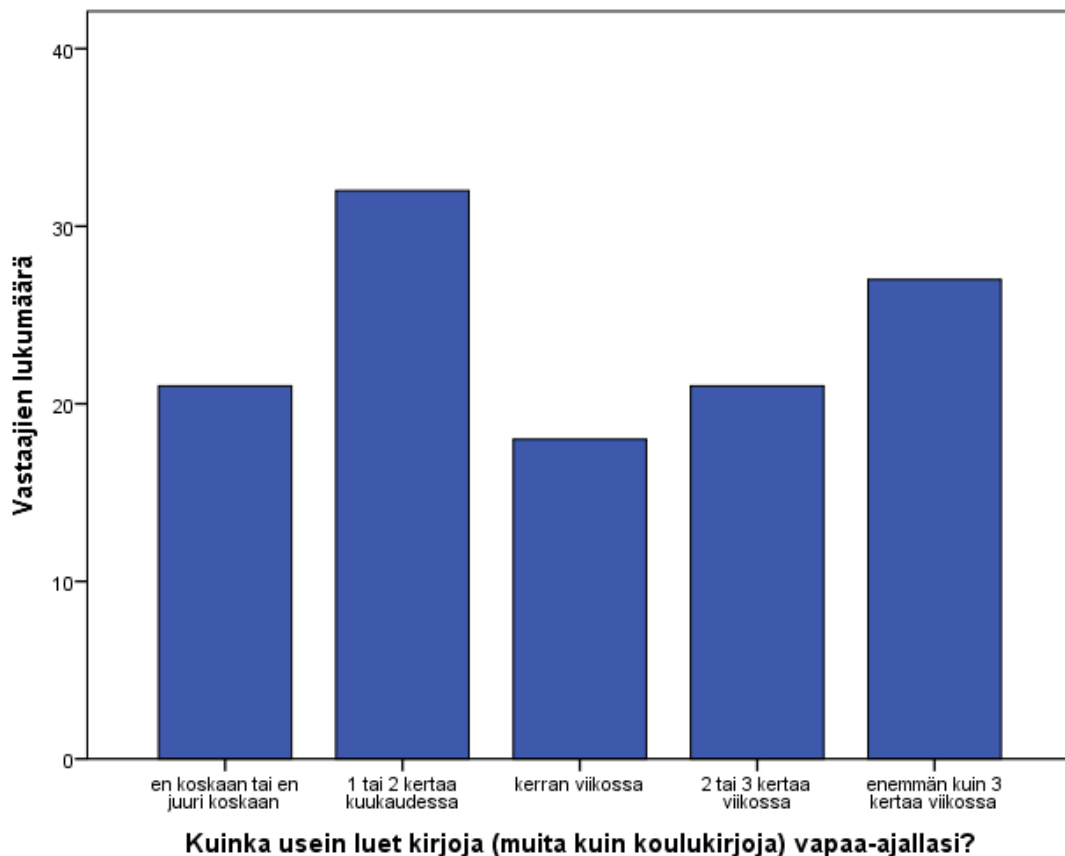
6 TULOKSET

6.1 Varhaisnuorten lukemiseen sitoutuminen

Kyselylomakkeen toisessa kysymyksessä oli kuusi erillistä paria (a-f), joista vastaajia pyydettiin valitsemaan vain toinen, eli se, jota hän lukee useammin. A-kohdassa vertailtiin paperisia eli painettuja kirjoja sekä sähköisiä eli e-kirjoja. Paperisia kirjoja lukee useammin n. 84% vastaajista ja sähköisiä lukee useammin n. 16%. Kysyttäessä (b-kohdassa) luetaanko useammin sosiaalista mediaa vai netissä julkaistuja tekstejä (muu kuin some) vastaukset jakautuivat siten, että sosiaalista mediaa lukee useammin noin 84% ja muita netissä julkaistuja tekstejä noin 16% vastaajista. C-kohdan parit olivat e-kirjat ja sosiaalinen media. Vastausten mukaan sosiaalista mediaa lukee noin 91% vastaajista ja noin 9% lukee e-kirjoja useammin. D-kohdassa vaihtoehtoina olivat netissä julkaistut tekstit (muu kuin some) ja paperiset kirjat. Vastausten perusteella paperisia kirjoja luetaan useammin 67% :ssa tapauksista ja 33% netissä julkaistuja tekstejä. E-kohdassa tuli valita paperisten kirjojen ja sosiaalisen median väliltä. Vastaukset jakautuivat siten, että paperisia kirjoja lukee useammin 33% ja sosiaalista mediaa 67%. F-kohdan vaihtoehdot olivat sähköiset eli e-kirjat ja netissä julkaistut tekstit. Noin 43% valitsi sähköiset kirjat ja noin 57% netissä julkaistut tekstit.

Kun lasketaan yhteen jokaisen vaihtoehdon yhteensä saamat vastaukset, nousee sosiaalinen media selkeästi useimmin luetuksi alustaksi. Sosiaalinen media valittiin tässä parivertailussa yhteensä 274 kertaa. Paperisia eli painettuja kirjoja luetaan toiseksi useiten, sillä tämä vaihtoehto valittiin yhteensä 212 kertaa. Netissä julkaistut tekstit (muu kuin some) valittiin 120 kertaa. Sähköiset eli e-kirjat valittiin vaihtoehdoksi harvimminkin yhteensä 77 kertaa. Saatujen vastausten perusteella sosiaalista mediaa luetaan useimmin. Paperisia kirjoja luetaan toiseksi eniten. Kolmanneksi eniten luetaan netissä julkaistuja tekstejä (muu kuin some) ja vähiten sähköisiä kirjoja.

Lomakkeen kolmantena kysymyksenä oli, kuinka usein luet vapaa-ajallasi muita kuin koulukirjoja. Tulosten mukaan lähes kolmasosa vastaajista lukee kirjoja yksi tai kaksi kertaa kuukaudessa. Hieman yli viidesosa lukee kirjoja enemmän kuin kolme kertaa viikossa. Alla olevassa kuviossa 1 näkyy vastausten jakautuminen kirjojen lukemistiheyden suhteen.



KUVIO 1. Varhaisnuorten kirjojen lukemisen toistuvuus vapaa-ajalla

Kerran viikossa kirjoja luetaan harvimminkin eli vastaukset jakautuvat enimmäkseen paljon lukevien ja vähemmän lukevien kesken. On huomattavaa, että noin viidesosa vastaajista ei lue kirjoja koskaan tai juuri koskaan. Kauttaaltaan vastaukset jakautuvat melko tasaisesti jokaisen vastausvaihtoehdon välillä. Kirjojen lukeminen ei vastausten valossa ole kovinkaan suosittua vapaa-ajan toimintaa.

Neljännessä kysymyksessä oppilailta tiedusteltiin sähköisiin lukemisympäristöihin liittyvää toistuvuutta. Chattailya harrastaa vapaa-ajalla

useita kertoja viikossa noin 85% vastaajista. Noin puolet vastaajista hyödyntää sosiaalista mediaa useita kertoja viikossa ja noin joka kolmas useita kertoja kuukaudessa. Nettisanakirjan tai -tietosanakirjan käyttö ei näytä olevan suosittua, sillä noin kolme neljäsosaa vastaajista lukee kyseessä olevia lähteitä muutaman kerran vuodessa tai harvemmin. Netissä keskusteluryhmiin tai foorumeihin osallistuminen ei ole suosittua. Noin 57% vastaajista valitsi vaihtoehdon en koskaan tai tuskin koskaan. Blogien lukeminen ei ole keskimäärin suosittua, sillä yli puolet vastaajista ilmoitti, että he eivät lue blogeja koskaan tai lukevat niitä tuskin koskaan. Muutaman kerran vuodessa blogeja lukee noin viidesosa vastaajista.

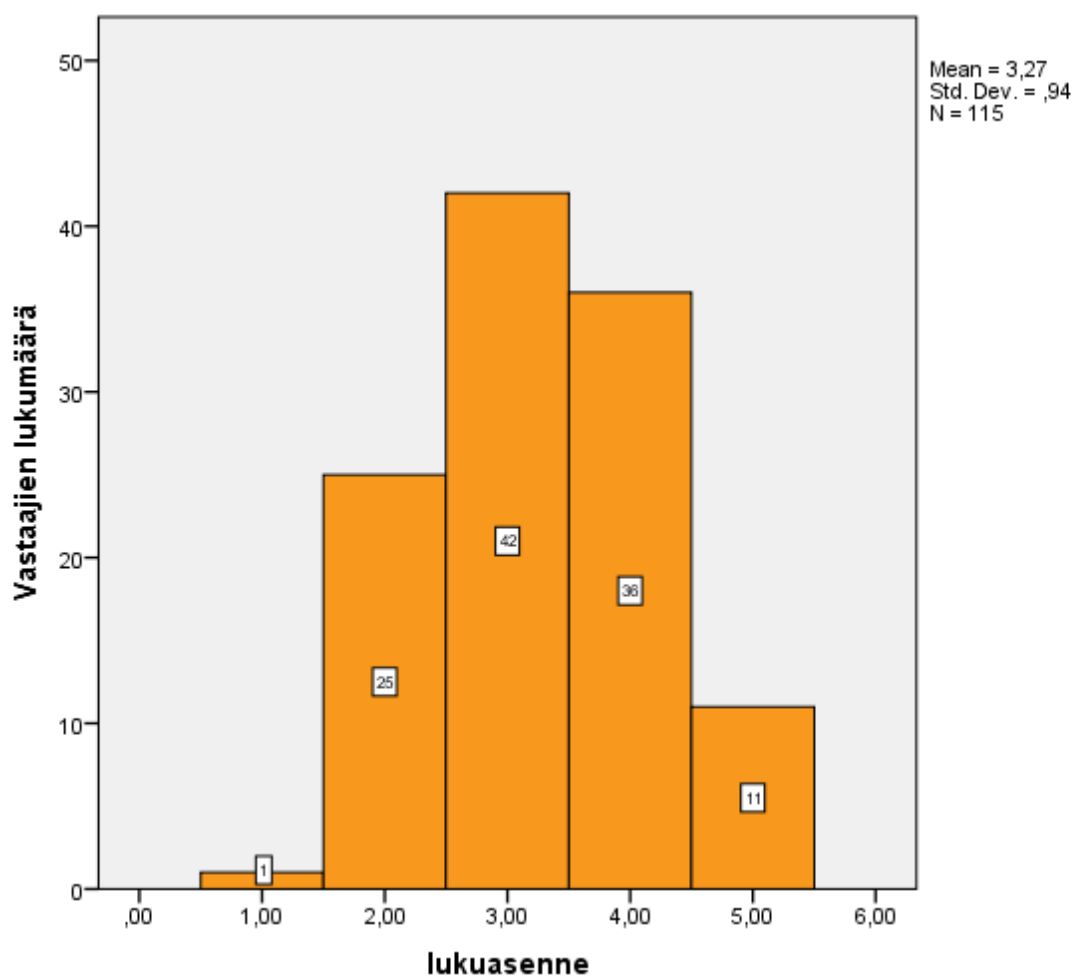
Sähköisten lukemisympäristöjen kohdalla selkeästi suosituimmiksi nousivat chattaily ja sosiaalisen median hyödyntäminen. Blogien, nettisanakirjojen ja -tietosanakirjojen käyttö on vähäistä. Näyttää siltä, että varhaisnuoret suosivat nopeatempoisia ja sosiaalisia kontakteja sisältäviä sähköisiä medioita.

Viidennessä kysymyksessä kysyttiin painettujen tekstien lukemisen tiheyttä vapaa-ajalla. Vastaukset annettiin Likertin asteikolla samoin kuin neljännessä kysymyksessä. Vastausten perusteella aikakauslehtien lukeminen ei ole suosittua. Yli puolet vastasi, ettei lue niitä koskaan tai lukee niitä tuskin koskaan. 28% lukee aikakauslehtiä muutaman kerran vuodessa. Kaunokirjallisuutta ei lue koskaan tai lukee sitä tuskin koskaan 42% vastaajista. Sanomalehtiä, tietokirjoja ja sarjakuvia luetaan yleisesti ottaen vaihtelevasti ja näiden kohdalla vastausten jakautumisessa ei esiinny silmiinpistäviä eroja suhteessa toisiinsa.

Kaunokirjallisuuden lukeminen ei ole suosittua vapaa-ajan toimintaa varhaisnuorten keskuudessa. Painettujen tekstien lukeminen ylipäätään on melko vähäistä eikä mikään vaihtoehtojen painetuista teksteistä nouse lukusuosikiksi. Lukemisen toistuvuuteen liittyvien tulosten perusteella suurin osa varhaisnuorista ei ole kovinkaan kiinnostunut lukemisesta. On kuitenkin huomattava, että osa vastaajista lukee kirjoja usein.

Asennetta mittaavista väittämistä, eli positiivisesta ja negatiivisesta asenteesta, muodostettiin yksi yhteinen summamuuttuja, joka nimettiin lukuasenteeksi. Negatiivisten väittämien arvot käännettiin ennen summamuuttujan tekoa. Tämän summamuuttujan luotettavuus testattiin Cronbachin alfa -kertoimella, jonka tulokseksi saatiin 0,855 (liite 2, taulukko 6).

Alla olevassa kuviossa 2 on esitetty varhaisnuorten lukuasenne vastausten perusteella. Mitä suurempi arvo x-akselilla on, sitä positiivisempi asenne vastaajalla on lukemista kohtaan.



KUVIO 2. Varhaisnuorten lukuasenne

Jakaumasta nähdään, että yli kolmasosa varhaisnuorista suhtautuu lukemiseen neutraalilla tavalla. Heidän asenteensa ei ole selkeästi positiivinen tai

negatiivinen. Kuitenkin positiivisen asenteen omaavia varhaisnuoria on tulosten perusteella selkeästi enemmän kuin negatiivisen asenteen omaavia.

6.2 Kodin lukuilmapiirin yhteys lukuasenteeseen

Yksilön lukutaito ja lukemiseen sitoutuminen koostuvat useasta eri tekijästä. Leinon & Nissisen (2018) mukaan lukemista tukevat vanhemmat vaikuttavat lastensa lukuinnostuuteen ja lapsen asenteen lukemista kohtaan nähdään perustuvan varhaisiin lukukokemuksiin (kts. Leino & Nissinen 2018). Tässä tutkielmassa kodin lukuilmapiiriksi on määritelty esimerkiksi oma ja perheenjäsenten lukuinnostuus sekä koulun ja kirjaston tarjoamat virikkeet.

Kuudennessa ja seitsemännessä kysymyksessä tiedusteltiin mielipiteitä ja vastaukset annettiin Likertin asteikolla. Kuudes kysymys keskittyi kunkin vastaajan kodin lukuilmapiiriin. Joka viidennelle nuorelle ei ole luettu kotona ja 28%:lle vastaajista on luettu kotona. Perheenjäsenelle lukemisen suhteen vastaukset jakautuivat samaan tapaan, sillä noin 29% ei ole lukenut perheenjäsenelle noin 23% on lukenut. Noin 36% vastaajista lainaa ja lukee kirjoja. Noin puolessa kodeista kuitenkin luetaan kirjoja. Koulusta hyviä vinkkejä lukemiseen on saatu vaihtelevasti, kuitenkin suurin osa eli noin 35% vastaajista oli melkein samaa mieltä väittämän kanssa. Sanomalehtiä luetaan suurimman osan kotona, sillä täysin samaa mieltä väittämän kanssa oli noin 68% vastaajista.

Kodin tuki lukuilmapiirin suhteen jakautuu epätasaisesti. Osa vastaajista on saanut kotoa kannustimia lukemiseen, esimerkiksi siten, että heille on luettu tai että kotona yleensäkin luetaan kirjallisuutta. Toisaalta osa vastaajista ei juurikaan ole saanut kodin tukea lukuharrastukseen. Sanomalehtiä luetaan yllättävän paljon. Ilmeisesti koteihin edelleen tilataan sanomalehtiä, vaikka niiden tilaajamäärät ovat olleet laskussa. Lomakkeessa ei eritelty sanomalehtiä

painettuihin tai sähköisiin. Sanomalehdet nähdään edelleen suosittuina olivatpa ne sitten painettuja tai sähköisiä.

Seitsemännessä kysymyksessä selvitettiin varhaisnuorten lukuasennetta. Noin 37% vastaajista ei pidä lukemista pakkona. Lukeminen ei kuitenkaan kuulu enemmistön mieliharrastuksiin, sillä noin 38% on täysin eri mieltä väittämän "lukeminen on yksi mieliharrastuksistani" ja melkein eri mieltä on noin 21% vastaajista. Kirjoista keskusteleminen toisten kanssa tai mielipiteiden jakaminen kirjoista ei ole kovin suosittua. Samansuuntainen tulos saatiin myös kirjojen vaihtamisesta ystävien kanssa.

Lähes puolet kokee kykenevänsä lukemaan kirjan alusta loppuun. Suurin osa ei pidä lukemista ajanhaaskauksena. Joka viides lukee ainoastaan saadakseen tietoja, joita tarvitsee. Suurimmalla osalla lukemiseen liittyy muitakin tavoitteita kuin tiedonhaku. Selvä enemmistö, eli noin 68%, on täysin eri mieltä väittämästä "en pysty keskittymään lukemiseen kauempaa kuin muutaman minuutin", kun taas täysin samaa mieltä väittämän kanssa on noin 6% vastaajista.

Vastausten perusteella lukeminen ei ole varhaisnuorten harrastusten kärkipäässä. Vastaajat pystyvät keskittymään lukemaansa ja suurimmalle osalle kirjan lukeminen alusta loppuun ei tuota hankaluuksia.

Kyselylomakkeen kuudes kysymys edustaa kodin lukuilmapiirin yhteyttä lukuasenteeseen. Tämän kysymyksen väittämistä (a-f) muodostettiin summamuuttuja, joka nimettiin kodin lukuilmapiiriksi. Kysymyksen kaikki väittämät liittyvät kodin lukuilmapiiriin ja muodostamalla näistä kaikista yhteinen summamuuttuja on mahdollista tarkastella sitä kokonaisuutena. Vastaavasti lomakkeen seitsemännen kysymyksen väittämät a, d, f, h, i muodostettiin summamuuttujaksi, jolle annettiin nimeksi negatiivinen asenne. Nämä väittämät kuvaavat negatiivista asennetta lukemista kohtaan. Seitsemännen kysymyksen väittämät b, c, e, g, j, k muodostettiin summamuuttujaksi, joka nimettiin positiiviseksi asenteeksi. Kyseiset väittämät kuvaavat positiivista lukuasennetta.

Lisäksi kysymyksen neljä väittämistä (a-i) muodostettiin summamuuttuja ja sille annettiin nimi sähköiset tekstit. Kaikki tämän kysymyksen vaihtoehdot ovat erilaisia sähköisiä lähteitä. Kysymyksen viisi väittämistä (a-e) muodostettiin summamuuttuja, joka nimettiin painetuiksi teksteiksi. Tässä vaihtoehdot olivat erilaisia painettuja tekstilähteitä. Testasimme summamuuttujien luotettavuuden Cronbachin alfa -kertoimella (liite 2, taulukot 2-6). Pystyimme hyödyntämään tässä tutkielmassa kaikki muodostamamme summamuuttujat, sillä jokaisen edellä mainitun summamuuttujan alfa oli yli 0,6.

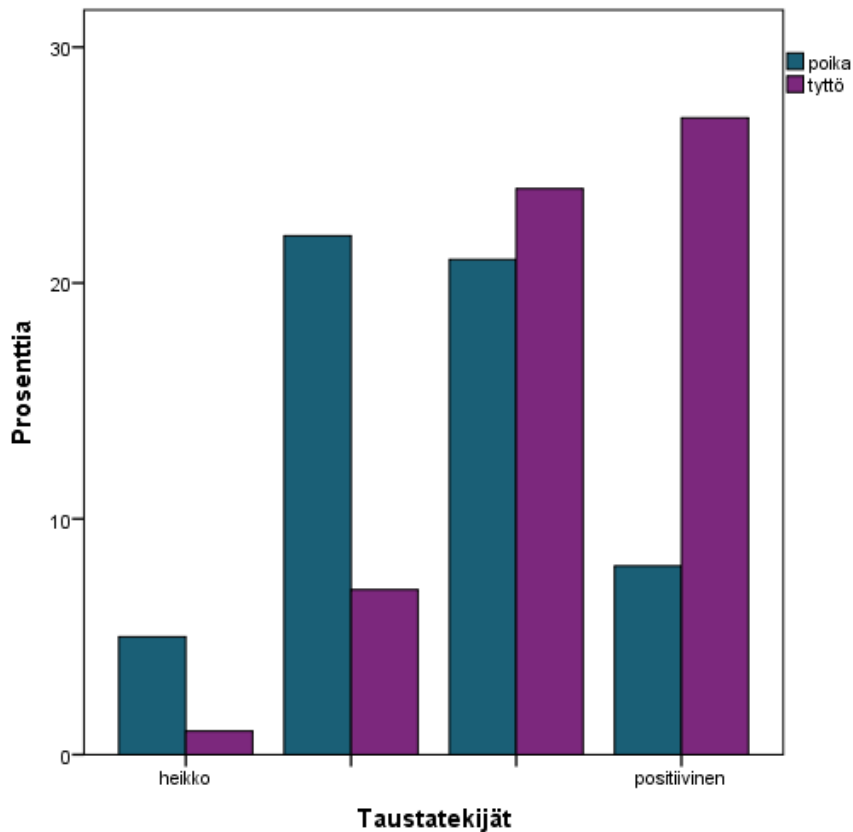
Verrattaessa summamuuttujia toisiinsa, tuloksista voidaan havaita selkeitä korrelaatioita. Kodin lukuilmapiirin suhde sekä positiiviseen että negatiiviseen asenteeseen ja painettuihin teksteihin on Spearmanin korrelaatiokerroimen mukaan ilmeinen. Korrelaatiokerroin on 0,574. Kodin lukuilmapiiri korreloi positiivisen asenteen kanssa tilastollisesti erittäin merkitsevästi, sillä P:n arvoksi saadaan 0,000 (liite 3, taulukko 8). Myös kodin ilmapiirin yhteys painettuihin teksteihin antaa P:n arvoksi 0,000. Kodin ilmapiirillä on merkitystä myös sähköisten tekstien lukemistiheyteen, sillä Spearmanin testi antaa näiden kahden muuttujan arvoksi 0,021 eli tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä. Mitä vahvempi kodin lukuilmapiiri lapsilla on, sitä positiivisempi asenne heillä on lukemista kohtaan.

Verrattaessa kodin lukuilmapiirin yhteyttä kysymykseen kolme, eli kuinka usein kirjoja luetaan, käy ilmi, että taustalla on selvä positiivinen korrelaatio lukemistiheyteen. Korrelaatiokerroin on 0,497. Spearmanin testi antaa P:n arvoksi 0,000 eli tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä (liite 3, taulukko 9). Positiivisen asenteen ja painettujen tekstien välillä on vahva korrelaatio. Samoin positiivinen asenne vaikuttaa puolestaan erittäin merkitsevästi kirjojen lukemisen tiheyteen. Korrelaatiokerroin on 0,508. Molemmissa tapauksissa Spearmanin korrelaatiokerroin antaa P:n arvoksi 0,000 (liite 3, taulukko 10). Varhaisnuoret joiden negatiivinen asenne korostuu tuloksissa, käyttävät myös vähiten aikaa kirjojen lukemiseen. Ne varhaisnuoret, jotka lukevat usein painettuja tekstejä, lukevat myös useammin sähköisiä tekstejä.

Summamuuttujan lukuasenne yhteyttä kodin lukuilmapiiriin tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Tuloksista käy ilmi, että kodin lukuilmapiirin ja lukuasenteen välinen yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä, sillä P:n arvo on 0,000. Korrelaatiokerroin on 0,588 (liite 3, taulukko 11).

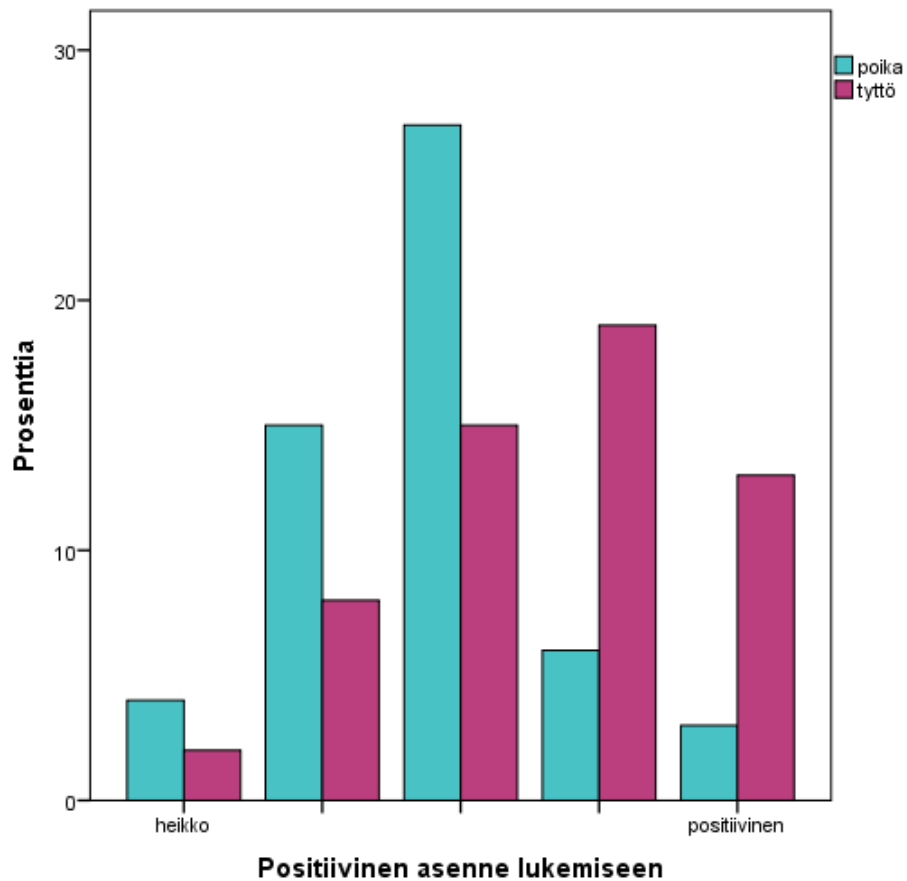
6.3 Sukupuolen yhteys lukemiseen sitoutumiseen

Sukupuolten väliset erot näkyvät myös muodostetuissa summamuuttujissa. Kuviossa 3 on esitetty, millaiseksi vastaajat kokevat kodin lukuilmapiirin. Vahva positiivinen kodin lukuilmapiiri näkyy kuviossa oikealla ja akselin vasen laita tarkoittaa heikompaa kodin lukuilmapiiriä. Työillä on vahvempi kodin lukuilmapiirin tuki lukemiseen liittyen kuin pojilla. Tuloksissa on nähtävissä merkittäviä eroja sukupuolten välillä. Työillä tuki on pääsääntöisesti positiivista ja pojilla heikompaa.



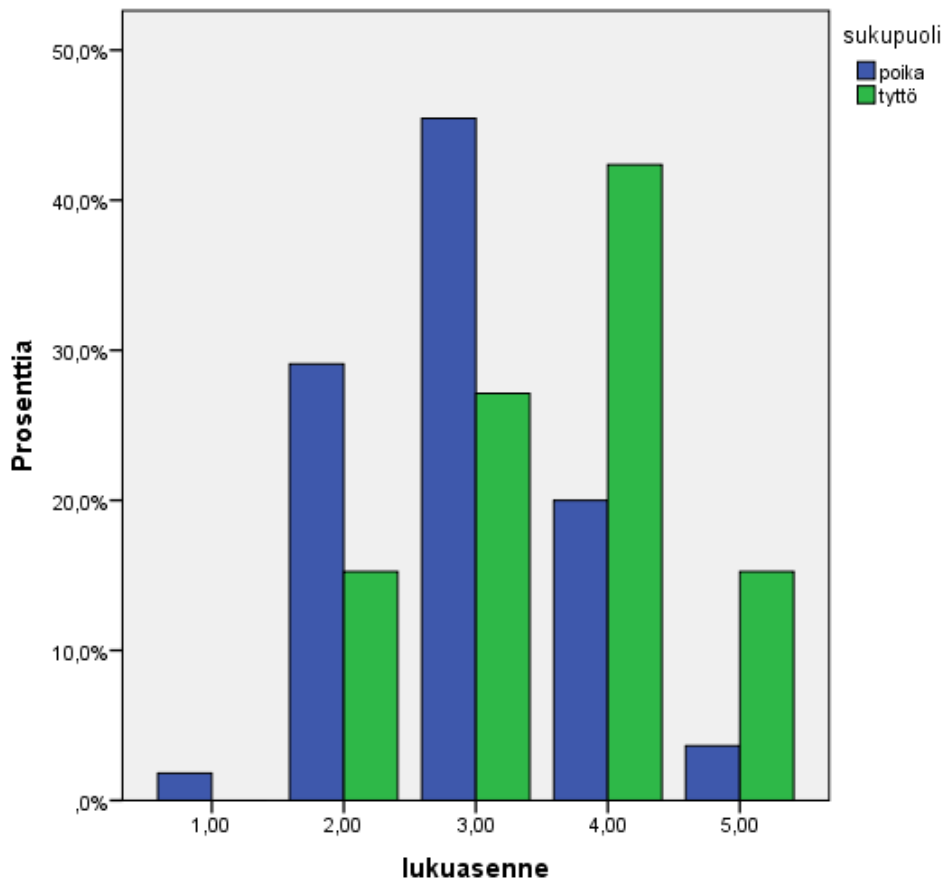
KUVIO 3. Varhaisnuorten kodin lukuilmapiirin ja sukupuolen välinen yhteys

Kuviosta 4 käy ilmi missä määrin sukupuolten välillä näkyy eroja lukemiseen suhtautumisessa positiivisesti. Sukupuolella ei näytä olevan merkitystä siinä, kuinka usein luetaan sähköisiä tai painettuja tekstejä. Työillä on selvästi positiivisempi asenne lukemista kohtaan kuin pojilla. Kuviosta on kuitenkin havaittavissa, että poikien suhtautuminen on suurimmaksi osaksi neutraalia painottaen heikkoa asennetta.



KUVIO 4. Varhaisnuorten positiivisen asenteen ja sukupuolen välinen yhteys

Lukuasenteen ja sukupuolen välisiä jakaumia tarkasteltiin myös summamuuttujan lukuasenne kautta. Kyseiseen summamuuttujaan sisältyy kaikki asennemittarin väittämät, niin positiiviset kuin negatiiviset asenteet. Kuviossa 5 nähdään kyseiset jakaumat.



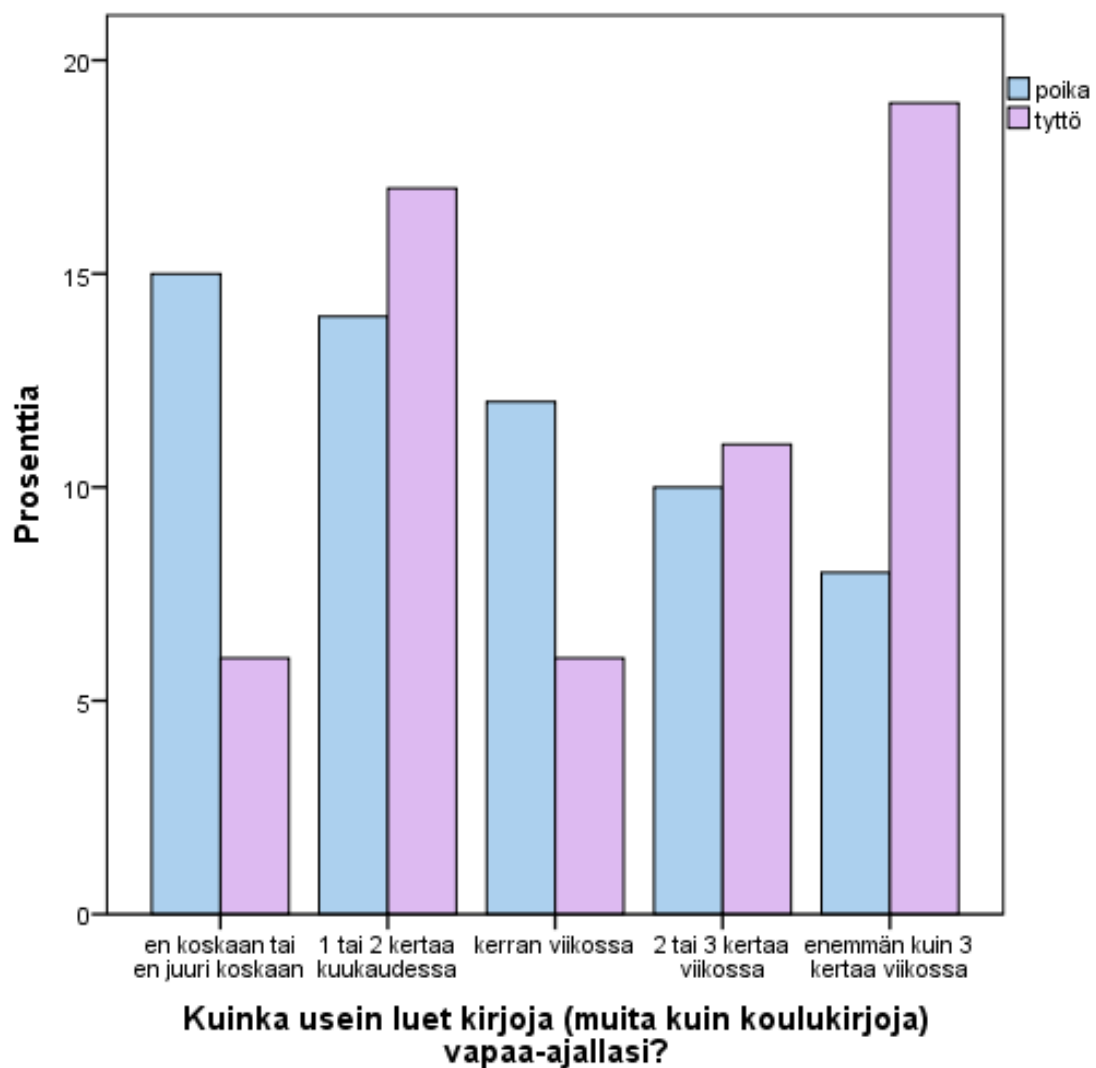
KUVIO 5. Varhaisnuorten lukuasenteen ja sukupuolen välinen yhteys

Kuvioiden neljä ja viisi jakaumista voidaan tulkita, että tyttöjen asenne lukemista kohtaan on kaikin puolin positiivisempaa kuin poikien. Suurin osa pojista suhtautuu lukemiseen neutraalisti, kun taas tyttöjen vastaukset painottuvat positiiviseen asenteeseen.

Sukupuoli on keskeinen aihe kun pohditaan lukemisen taitoja. Poikien kohdalla näistä taidoista on noussut huolenaiheita sekä Suomessa että muualla maailmassa. Kansainvälisissä ja kansallisissa tutkimuksissa poikien lukutaitoa on verrattu tyttöjen lukutaitoon ja tulosten mukaan poikien lukutaito on Suomessa selvästi heikompi kuin tytöillä aina peruskoulun alaluokilta yläkoulun päättövaiheeseen asti. Kuitenkaan arviointien antama kuva sukupuolten välisistä eroista lukutaidossa ei ole yksiselitteinen. Perusopetuksen jälkeen ero näyttää tasoittuvan. Lisäksi voidaan pohtia, antavatko tutkimukset oikeanlaisen kuvan nuorten tekstitaidoista. Esimerkiksi PISA-tutkimuksessa perinteinen

kirjoitettuihin ja painettuihin teksteihin liittyvä lukutaito korostuu. Vapaa-ajan oppimisympäristöissä hankitut lukemisen taidot saattavat jäädä arviointien ulkopuolelle. (Sulkunen & Kauppinen 2018, 146-147.)

Kun tarkastellaan sukupuolen ja kaunokirjallisuuden lukemistiheyden välistä yhteyttä, vastauksista käy ilmi, että tytöt lukevat poikia enemmän. Alla olevassa kuviossa 6 on esitetty vastaajien lukemistiheys sukupuolen perusteella.



KUVIO 6. Varhaisnuorten lukemistiheyden ja sukupuolen välinen yhteys

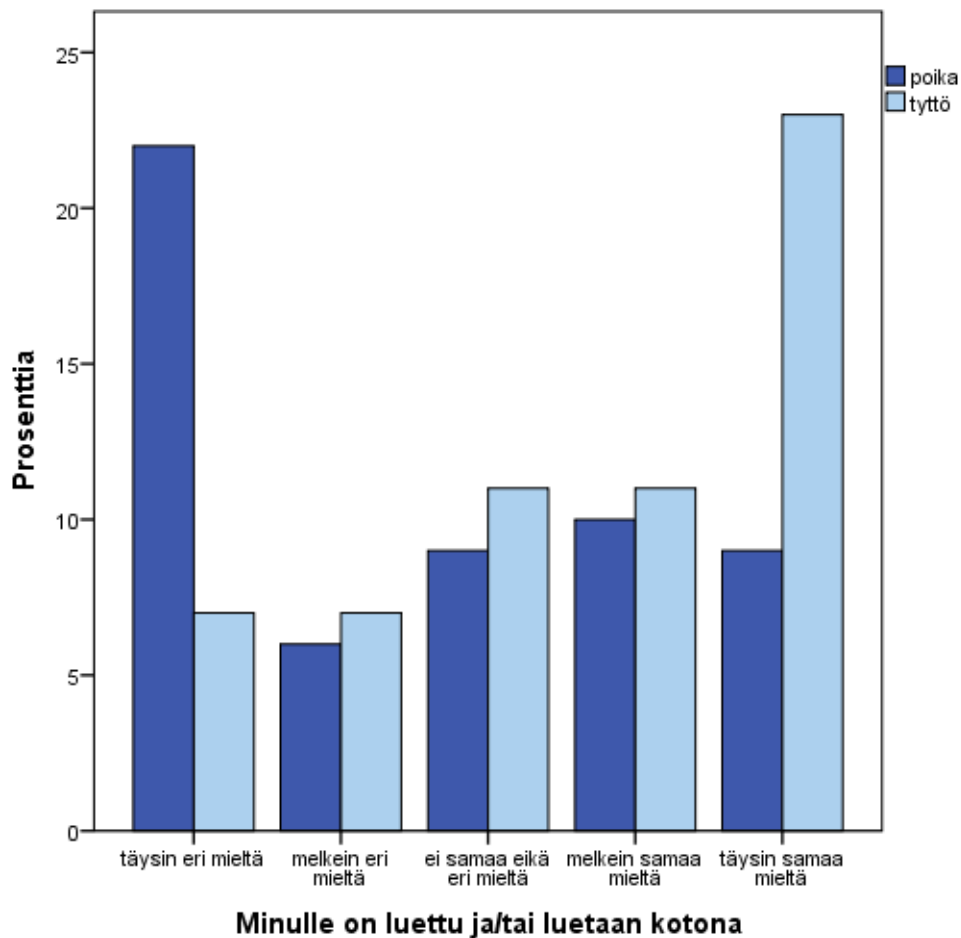
Kuten kuviosta käy ilmi, pojat lukevat harvemmin kuin tytöt. Poikien vastaukset jakautuvat kuitenkin eri vastausvaihtoehtojen kesken suhteessa tasaisemmin

kuin tyttöjen vastaukset. Kyselyn vastaukset ovat linjassa jo aikaisempien tutkimusten kanssa.

Chattailu oli vastaajien keskuudessa suosittua ja kun sitä verrataan sukupuoleen, merkittäviä eroja sukupuolten välillä ei ole havaittavissa. Pojista noin 86% ja tytöistä noin 83% vastasi chattailevansa useita kertoja viikossa. Pojat lukevat verkkouutisia tyttöjä useammin. Myös sosiaalisen median hyödyntäminen oli yleistä. Vastauksista ei ole havaittavissa sukupuolten välisiä eroja sosiaalisen median käyttötiheyden näkökulmasta.

Sekä tytöt että pojat lukevat painetuista teksteistä aikakauslehtiä, sarjakuvia, tietokirjoja sekä sanomalehtiä osapuilleen yhtä usein. Kaunokirjallisuuden osalta sukupuolierot ovat selvemmat. Pojat lukevat kaunokirjallisuutta harvemmin kuin tytöt. Yli puolet pojista vastasi, ettei lue kaunokirjallisuutta koskaan tai lukee sitä tuskin koskaan. Tyttöillä vastaava luku oli noin 31%.

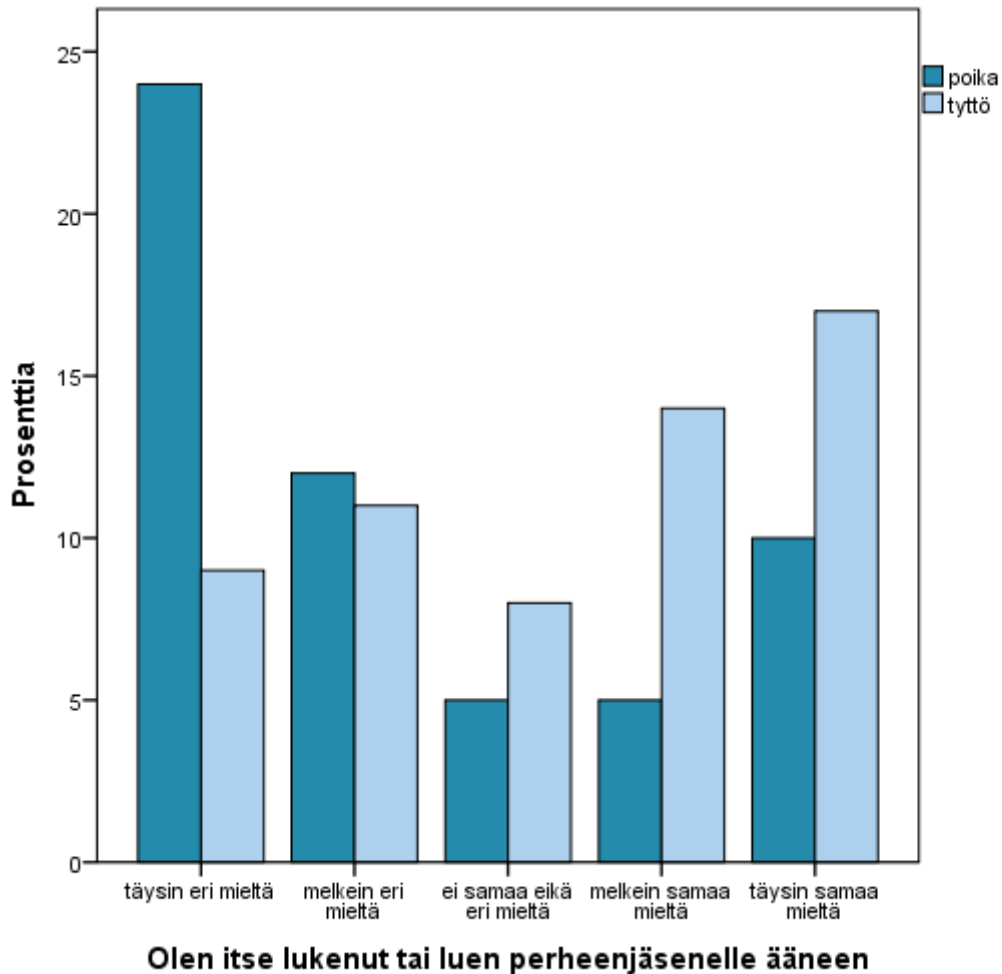
Kuudennen kysymyksen avulla kartoitettiin oppilaiden lukemiseen sitoutumisen ja kodin lukuilmapiirin yhteyttä. Tyttöjen kohdalla tämän kysymyksen vastaukset olivat kaiken kaikkiaan enemmän lukemiseen sitoutumista tukevia kuin pojilla. Kuviossa 7 on esitetty tämän kysymyksen vastausten jakauma.



KUVIO 7. Kotona tapahtuvan lukemisen ja sukupuolen välinen yhteys

Vastausten perusteella pojille ei ole luettu kotona yhtä paljon kuin tytöille. Erot tyttöjen ja poikien vastauksissa ovat merkittävät. Tässä suhteessa kotien tuki jakautuu sukupuolten välillä todella epätasaisesti.

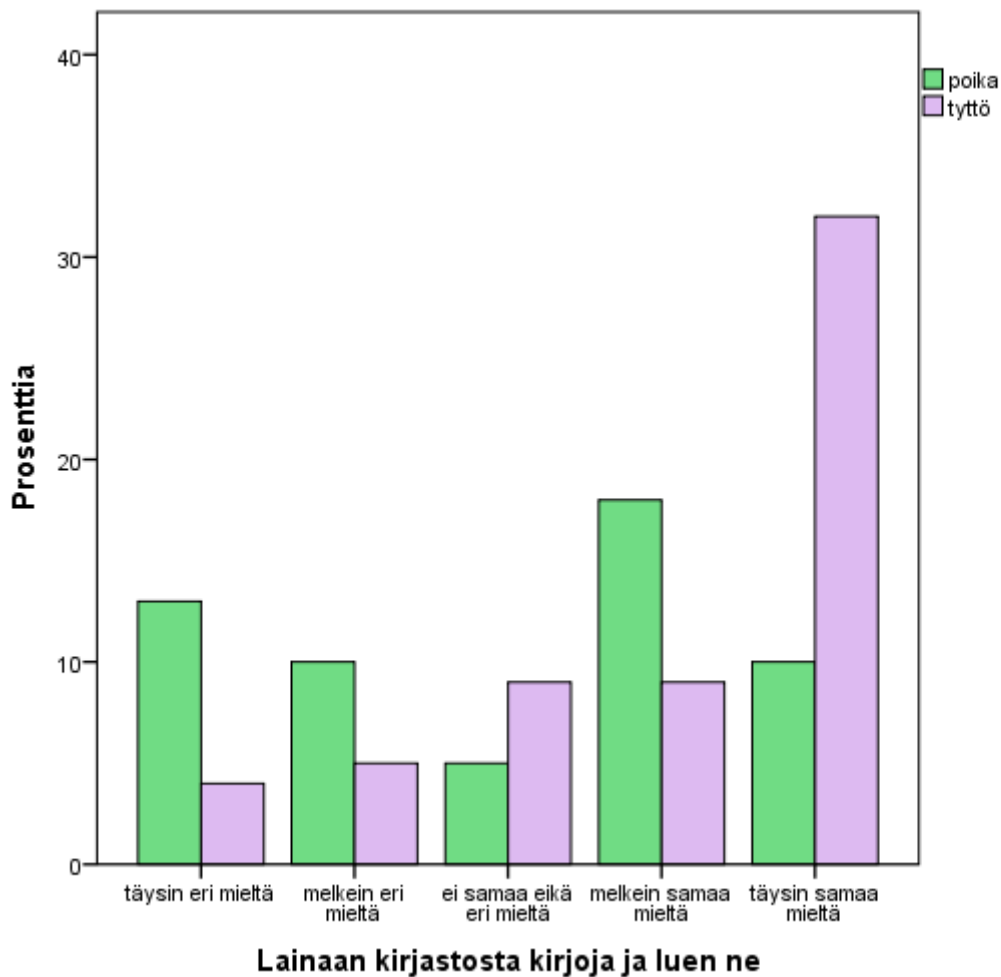
Samansuuntaisia vastauksia annettiin kysymykseen "olen lukenut perheenjäsenelle ääneen". Pojista suurin osa vastasi tähän täysin eri mieltä, tyttöjen vastaukset jakoutuivat tasaisemmin. Seuraavasta kuvioista 8 käy ilmi edellä mainitut tulokset.



KUVIO 8. Varhaisnuorten asenne ääneen lukemiseen sukupuolen mukaan

Pojat eivät lue perheenjäsenelle siinä määrin kuin tytöt. Huomattavan suuri osa pojista vastasi kysymykseen kielteisesti. Pojilla ja tytöillä näyttäisi olevan perheissä erilaiset roolit. Tytöt lukevat kotona aktiivisemmin ääneen, kun taas pojat eivät lue.

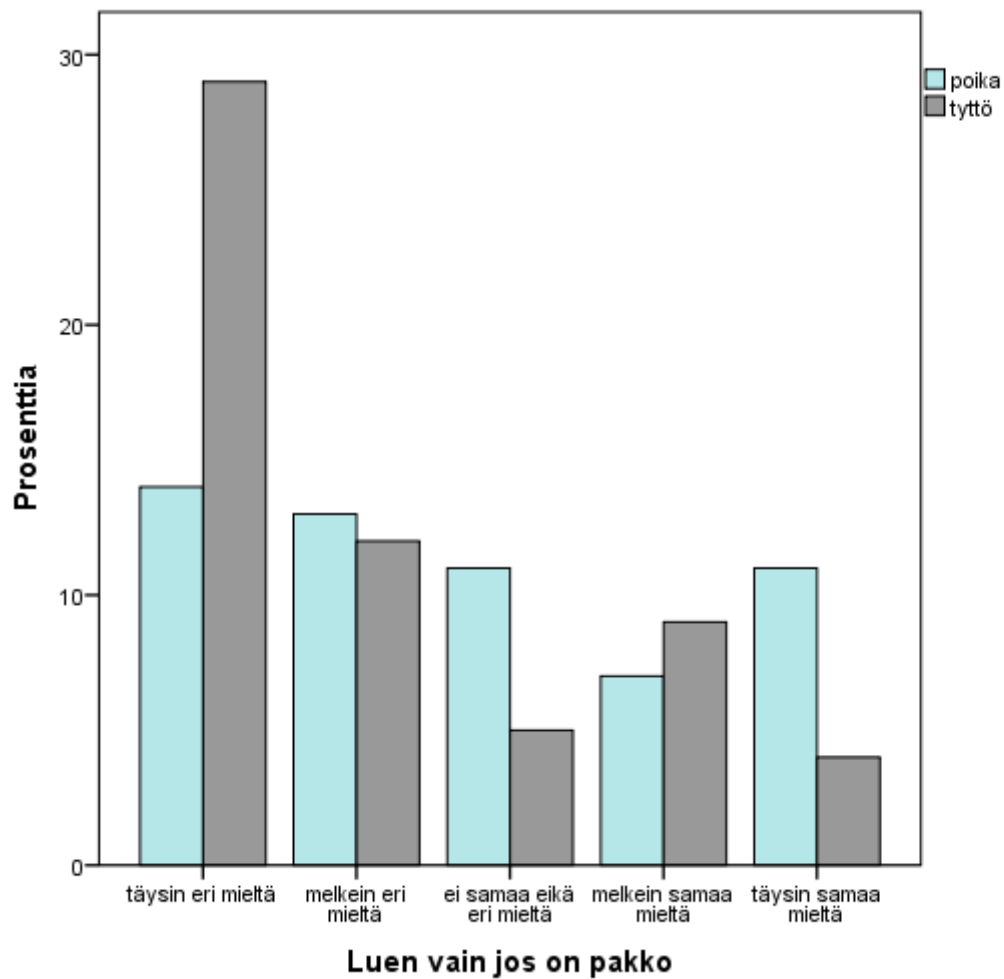
Sukupuolten välisiä eroja ei juurikaan ole havaittavissa siinä, luetaanko kotona kirjoja, onko koulusta saatu vinkkejä lukemiseen tai luetaanko kotona sanomalehtiä. Sitä vastoin sukupuolten välisiä eroja on havaittavissa kohdassa lainaan kirjastosta kirjoja ja luen ne. Yli puolet tytöistä on täysin samaa mieltä tai melkein samaa mieltä kyseisen väittämän kanssa. Pojista alle viidennes lainaa kirjoja. Kuviossa 9 käy ilmi tyttöjen ja poikien väliset erot kirjojen lainaamisessa.



KUVIO 9. Varhaisnuorten kirjojen lainaaminen sukupuolen mukaan

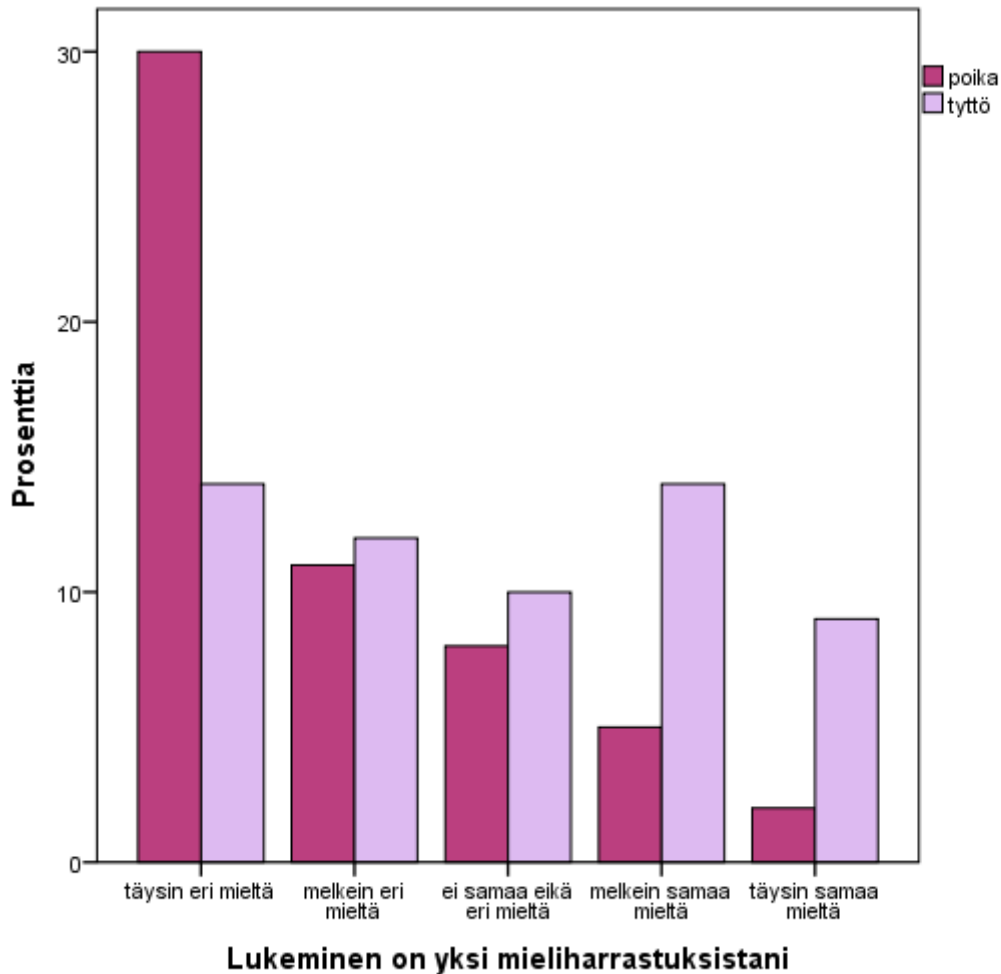
Noin kolmasosa tytöistä käyttää kirjaston palveluja aktiivisesti. Pojat lainaavat kirjoja huomattavasti tyttöjä vähemmän. Nämä vastaukset tukevat käsitystä siitä, että tytöt ovat poikia aktiivisempia kirjojen kuluttajia.

Kysymyksen seitsemän vastauksia verrattiin sukupuolijakaumaan. Huomattiin, että tyttöjen asenne lukemista kohtaan on kauttaaltaan positiivisempi kuin poikien. Yksi viidesosa pojista lukee vain jos on pakko. Sukupuolten välillä on suuri ero siinä, pidetäänkö lukemista pakkona vai ei. Alla olevassa kuviossa 10 on esitetty sukupuolen yhteys siihen, pidetäänkö lukemista pakkona.



KUVIO 10. Varhaisnuorten lukeminen pakotettuna sukupuolen mukaan

Vastausten perusteella tytöt myös harrastavat enemmän lukemista kuin pojat. Tämä käy ilmi alla olevasta kuviosta 11, jossa esitetään sukupuolen yhteys lukemisen pitämiseen mieliharrastuksena.

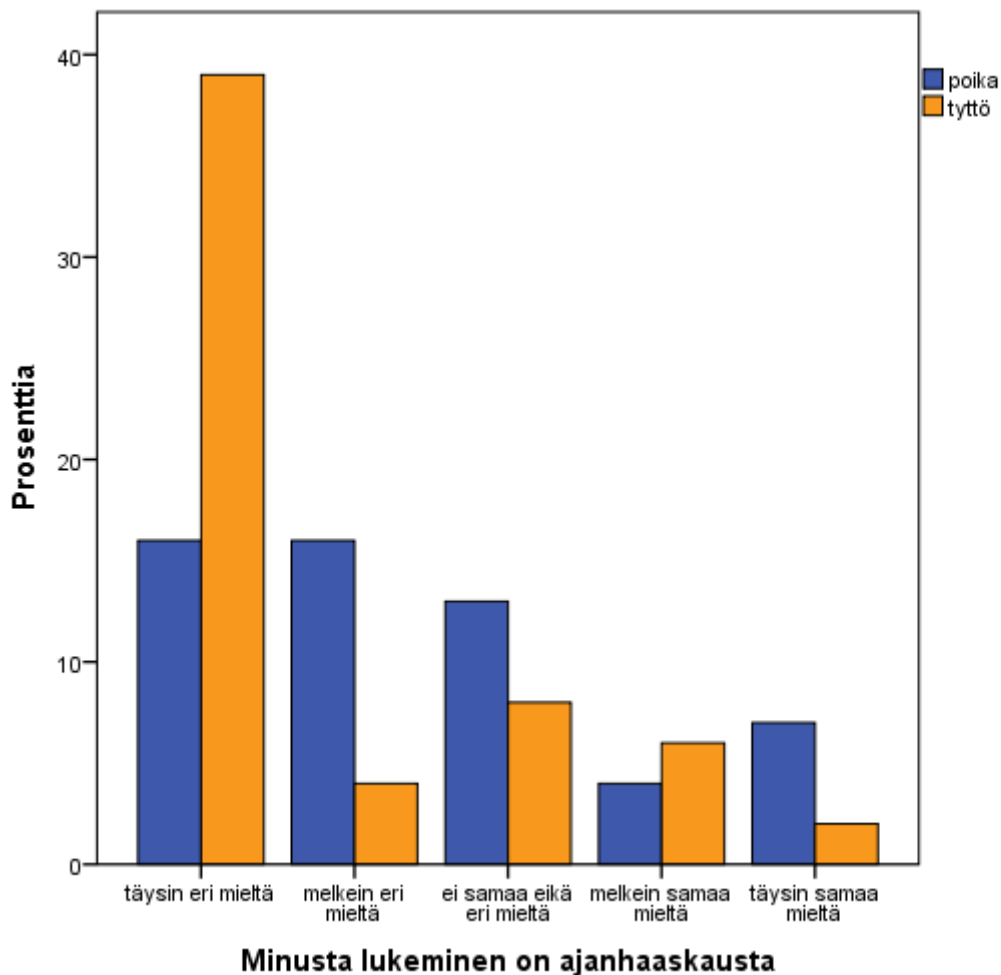


KUVIO 11. Varhaisnuorten lukemisen pitäminen mieliharrastuksena sukupuolen mukaan

Yllä olevista kuvioista käy ilmi, että tytöt pitävät lukemista useammin mieliharrastuksenaan kuin pojat. Poikien suhtautuminen lukemiseen näyttäytyy tämänkin kysymyksen kohdalla negatiivisempänä kuin tyttöjen.

Väittämän “keskustelen mielelläni kirjoista toisten kanssa” vastausten perusteella huomataan, että kirjoista keskusteleminen ei ole suosittua tyttöjen eikä poikien keskuudessa. Sukupuolten välisiä eroja ei tule esiin väittämässä “minun on vaikea lukea kirjoja loppuun”. Sekä tytöillä että pojilla noin puolet on täysin eri mieltä väittämän kanssa. Tästä voitaneen päätellä, että lukemista ei nähdä sinänsä vaikeana toimintana. Lahjaksi saadut kirjat ilahduttavat tyttöjä keskimäärin hieman enemmän kuin poikia.

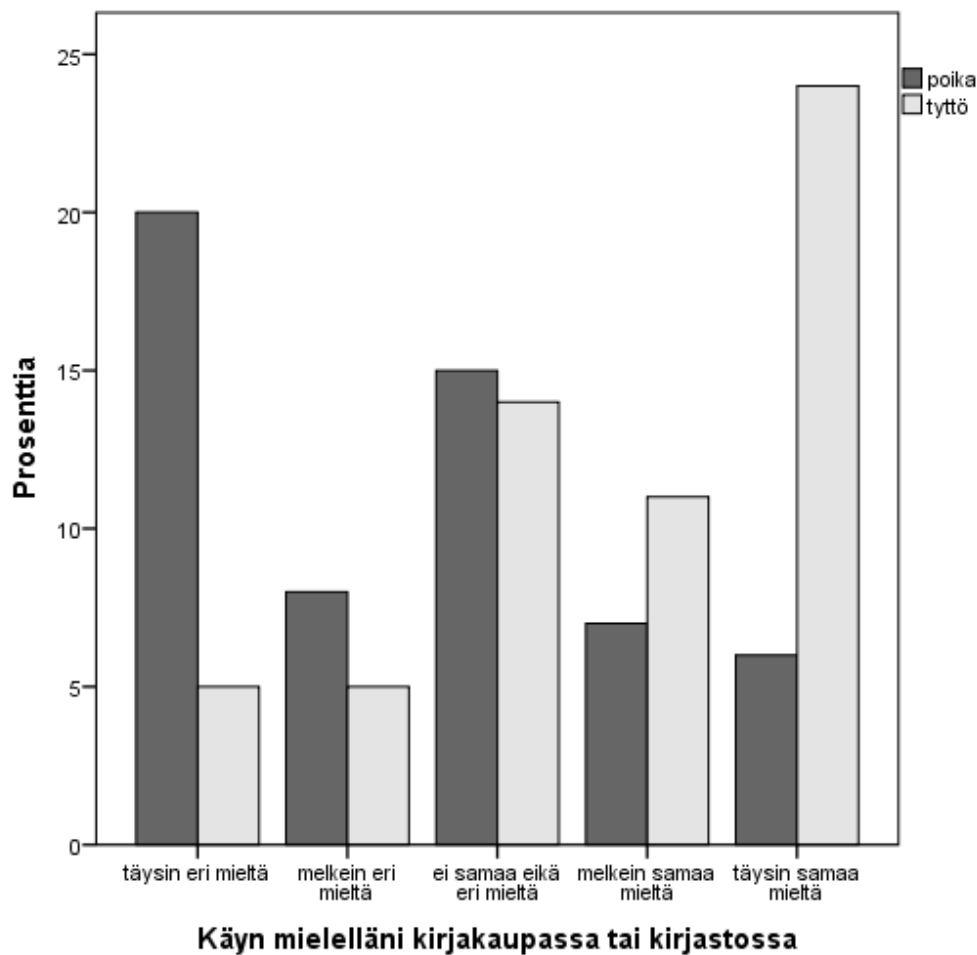
Väittämän “minusta lukeminen on ajanhaaskausta” vastauksista käy ilmi, että lukemista arvostetaan ja tytöt arvostavat lukemista selkeästi poikia enemmän. Alla olevassa kuviossa 12 on esitetty vastausten jakautuminen.



KUVIO 12. Varhaisnuorten lukemisen pitäminen ajanhaaskausena sukupuolen mukaan

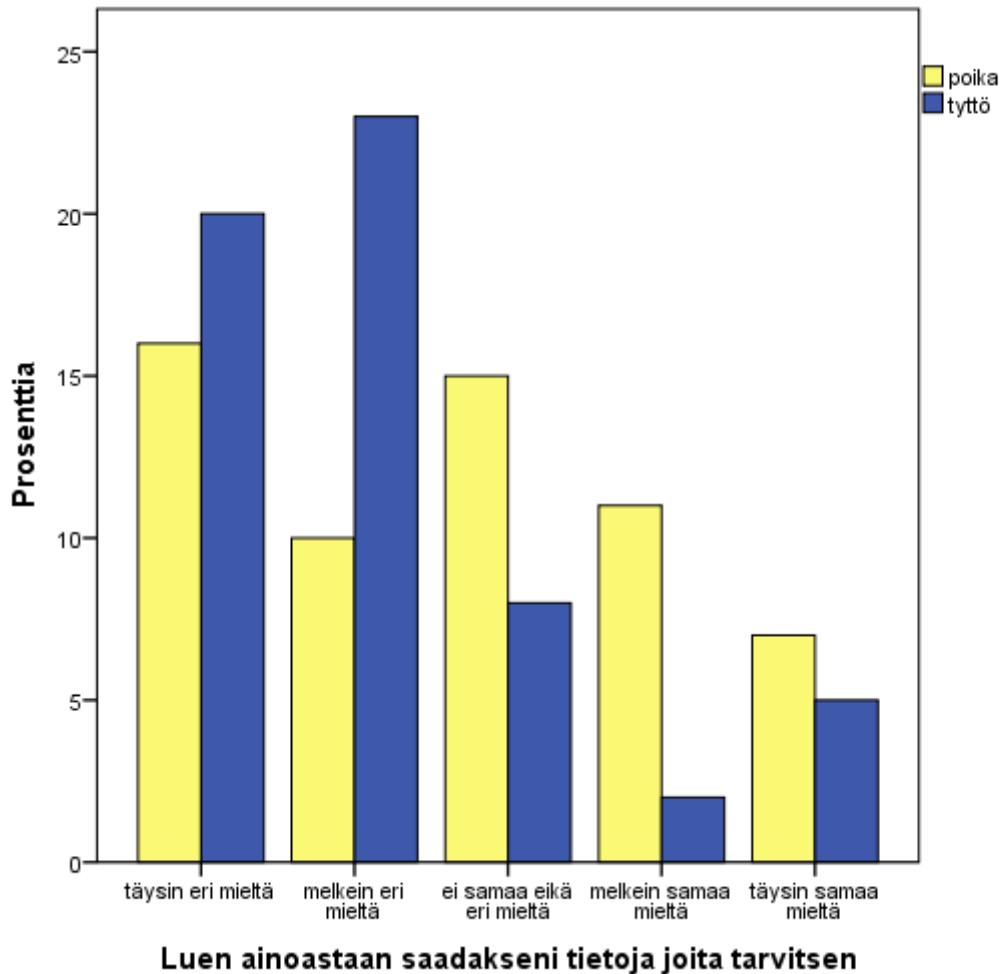
Yllä olevasta kuvioista nähdyt vastaukset ovat samansuuntaisia aiempien lukemistutkimusten kanssa, joissa sukupuolierot nousevat esille. Tulokset ovat myös linjassa muiden tämän kyselylomakkeen asenteita mittaavien väittämien vastausten kanssa.

Tytöt käyvät kirjakaupassa tai kirjastossa poikia mielummin. Kuviossa 13 näkyy vastausten jakautuminen. Lähes yksi neljäsosa tytöistä käy mielellään kirjakaupassa tai kirjastossa ja tytöistä yhteensä noin puolet suhtautuu positiivisesti tai neutraalisti kirjakaupassa tai kirjastossa käymiseen. Poikien lukumäärä jakautuu päinvastoin.



KUVIO 13. Varhaisnuorten kirjakaupassa tai kirjastossa asiointiin mielekkyys sukupuolen mukaan

Kun kysyttiin, luetaanko ainoastaan tiedonhaun vuoksi, poikien vastausten perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että pojat lukevat hieman enemmän saadakseen tietoa kuin tytöt. Kuvio 14 edustaa tyttöjen ja poikien näkemyksiä siitä, käytetäänkö lukemista pelkästään tiedonhaun välineenä..



KUVIO 14. Varhaisnuorten lukeminen pelkästään tiedonhakuja varten sukupuolen mukaan

Lukemiseen keskittyminen ei näytä olevan haasteellista vastausten perusteella. Kysyttäessä kertovatko oppilaat mielellään mielipiteitä lukemistaan kirjoista, tyttöjen ja poikien välillä ei havaita suuria eroja vastausvaihtoehtojen välillä. Vastaukset jakautuvat ylipäätään tasaisesti kaikkien viiden vastausvaihtoehdon kesken. Kirjojen vaihtaminen ystävien kanssa ei näytä olevan kovin suosittua

6.4 Positiiviset lukukokemukset

Viimeinen eli kahdeksas kysymys oli strukturoimaton, eli avoin kysymys. Vastaajia pyydettiin kertomaan omin sanoin jokin mieleen jäänyt mukava lukukokemus. 88 vastaajaa 119:sta vastasi kysymykseen. Luokittelimme vastaukset sisällön perusteella yhdeksään ryhmään. Muodostamamme luokat olivat seuraavat: mainittu mieluisan kirjan nimi, äänikirja, kaverin vinkkaama kirja, lukukokemus koulussa tai koulun kautta suositeltu, muu lukeminen kuin kirja, esim. lehti, merkityksellinen lukuympäristö, kirjan lukeminen (kirjan nimeä ei mainittu), lukemaan oppiminen ja kirjalahja. Eniten vastauksissa korostui jonkin mieluisan kirjan nimeltä mainitseminen ja lukeminen. Vastauksissa korostuivat Harry Potter-kirjasarja ja Neropatin päiväkirjat. Vastaajista 41 mainitsi lukemansa kirjan nimeltä ja 17 vastaajaa mainitsi kirjan lukemisen olevan mukava lukukokemus, mutta ei maininnut minkään tietyn kirjan nimeä.

Lukuympäristön merkityksellisyys ja miellyttävyys nousi vastauksista 15 lomakkeessa. Esimerkikkejä lukuympäristöistä olivat muun muassa läheisen ihmisen kanssa lukeminen, luonnon ympäristö ja rentoutuminen lukiessa. 11 vastaajaa luki muuta kuin kirjaa, esimerkiksi lehtiä. Näistä useimmiten mainittu oli Aku Ankka. Yhdeksän vastaajaa ilmaisi, että mukava lukukokemus liittyi kouluun tai että mukavan lukukokemuksen mahdollisti koulusta saatu suositus. Lukemaan oppimisen mukavana lukukokemuksena mainitsi kuusi vastaajaa. Äänikirja, kaverin vinkkaama kirja ja kirjalahja mainittiin yhden kerran.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Aineistomme koostuu 119 viides-kuudesluokkalaisen alakoululaisen vastauksesta. Vastausprosentti oli verrattain suuri, 92,2% ja saimme huolellisesti täytettyjä lomakkeita. Lomakkeiden täytössä näkyi luokanopettajien selkeä ohjeistus ja motivointi lomakkeen täyttämiseen liittyen, sillä lomakkeissa ei ollut juurikaan vastaamatta jääneitä kohtia tai muita epäselvyyksiä. Vastaajien sukupuoli jakautui täsmällisesti tyttöjen ja poikien kesken. Molempien sukupuolien edustus otoksessa on yhtä suuri, joten johtopäätöksiä sukupuoleen liitettävistä tekijöistä on luotettavampi tehdä. Vastausten perusteella on mahdollista tehdä yleistyksiä ja johtopäätöksiä. Otanta on kuitenkin varsin pieni, eikä siinä ole otettu huomioon esimerkiksi alueellisia eroja. Näin ollen tulos ei ole yleistettävissä koko Suomen mittakaavassa. Osaltaan tulokset ovat kuitenkin linjassa aikaisempien tutkimusten ja lukemisen muutoksen kanssa. Kyselylomake oli verrattain suppea ja vastaajat iältään varhaisnuoria, mikä asettaa rajoituksia aineiston luotettavuuteen.

Varhaisnuoret lukevat sosiaalista mediaa huomattavan paljon. Luvussa 3.1.1 mainitaan, että e-lukemistot ja sähköiset lukulaitteet ovat yleistyneet ja haastaneet paperiset kirjat ja lehdet (Herkman & Vainikka 2012, 28.). Tulokset eivät kuitenkaan tuo tätä näkökulmaa selkeästi esille, sillä e-kirjat eivät nouse luetuimpien lähteiden joukkoon. Voidaan pohtia, ovatko e-kirjat yleisemmin luettuja aikuisten kuin lasten keskuudessa. Tähän voi vaikuttaa osaltaan myös laitteiden saatavuus ja e-kirjojen hankittavuuden helppous. Kuinka sujuvaa e-kirjan lukeminen lopulta on kännykän näytöltä? Herkmanin & Vainikan mukaan on perusteltua kysyä, kuinka verkkoviestintä vaikuttaa suomalaisten lukemisen tapoihin ja millaisessa muutoksessa lukemisen tavat ovat nykyisessä mediaympäristössä (Herkman & Vainikka 2012, 27.).

Sosiaalisen median kautta käytävä verkkoviestintä on tutkimuksen mukaan varhaisnuorilla hyvin yleistä ja näin ollen selvästi vaikuttaa lukemisen tapoihin ja on merkittävä viestintäkanava. Kuten Herkman ja Vainikka toteavat, lukeminen nähdään laajempina kokonaisuutena: sosiaalisena, vuorovaikutteisena ja

tekstien tuottamisen taitojen ulottuvuuksia kokoavana tekstiympäristönä (Herkman & Vainikka 2012, 29-30.). Sosiaalinen media on yhteisöllistä, nopeatempoista ja varsin tehokasta tiedonvälitystä, mikä näyttää olevan myös varhaisnuorille luonteva viestintätapa. Sosiaalisen median käyttäjä on sekä tekstin kuluttaja että tuottaja. Sosiaalinen media tarjoaa monentasoista viestintää, minkä voidaan ajatella tukevan monilukutaidon kehittymistä. Kuvat, äänet, grafiikka ja videot tarjoavat oivan mahdollisuuden osallistua sosiaaliseen viestintään. Sosiaalisen median käytössä ei välttämättä tarvita pidempien tekstien hallintaa, vaan riittävän yhteisöllisen ja positiivisen viestintäkokemuksen saamiseksi somessa voi olla seuraajan roolissa ja tarkkailla ja saada ajankohtainen tieto käsillä olevista ilmiöistä. Koska sosiaalinen media on luontevaa ja tuttua varhaisnuorille, tulee mielestämme sen aktiivisempaa ja monipuolisempaa käyttämistä opetuksessa pohtia vakavasti.

Paperinen kirja on kuitenkin edelleen yksi suosituimmista myös tämän tutkielman mukaan. Kuten aiemmin teoriaosassa on esitetty, suomalaiset ovat maailmanlaajuisesti aktiivisia lukijoita ja he kuluttavat paljon painotekstejä. Tuloksista ilmenee, että paperisella kirjalla on vankka asema varhaisnuorten keskuudessa. Painetun kirjan lukeminen on erityyppistä kuin sosiaalisen median hyödyntäminen. Lukeminen toimintana on pitkäkestoisempaa ja pitkäjänteisempää sekä vaatii keskittymistä ja yksinkertaisesti paikallaan pysymistä ja rahoittumista luetun äärelle. Sen sijaan sosiaalinen media toimii myös hektisessä ja liikkuvassa ympäristössä. Herkmanin & Vainikan (2012) mukaan lyhyiden viestinnällisten tekstien pikalukeminen ei vaadi kärsivällisyyttä ja keskittymistä kuten pitkät tekstimuodot. Jos lukeminen on pelkkää pikalukua voi ilmetä haasteita kielen rakenteiden hahmottamisessa sekä laajempien kokonaisuuksien sisäistämisessä. (Herkman & Vainikka 2012, 144.)

Nyky-yhteiskunnassamme - ei pelkästään nuorten, vaan myös aikuisten keskuudessa - vallitsee ns. kännykkäilmiö. Puhelimen jatkuva viihde- ja hyötykäyttö niin arjessa kuin vapaa-ajalla on meille jokaiselle tuttua. Tutkielmassamme tulee ilmi, että vaikka some hallitsee laajasti viestintää ja lukemisen tapoja, perinteisten kirjojen antia ei tule sivuuttaa. Sähköiset tekstit

ovat helposti ja nopeasti kaikkien saatavilla ja niiden kuluttaminen alkaa jo lapsena. On syytä pohtia, milloin some on muodostunut addiktioksi ja voidaanko se välttää. Sähköisessä ympäristössä toimimisen tueksi nuorille on opetettava kädestä pitäen lähdekritiikkiä ja lukemisympäristöjen luotettavuuden arviointia. Tämä ns. mediasuojelu varjelee lapsia ja nuoria päätyvästä liian syvälle valtamedian syövereihin liian nuorena. Mediakasvatus nousee opetussuunnitelman perusteista kouluopetuksen keskeiseksi tavoitteeksi ja sen rinnalla kotien mediakasvatus on yhtä lailla merkittävässä asemassa, jotta lasten mediataidot vahvistuvat suotuisalla tavalla. Sosiaalisen median hyödyntäminen tukee vallalla olevaa sosiokulttuurista lukemiskäsitystä.

Olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin, kuinka suuri joukko lukee sähköisiä tekstejä pääsääntöisesti useammin kuin kaunokirjallisuutta. Toisaalta tutkimuksestamme käy ilmi, että painetulla kirjalla on vakaa asemansa, toisaalta luettujen sähköisten tekstien laatu ja sisältö jää epäselväksi. Toisena tutkimuskohteena voisi olla jokin ainoastaan sähköisiin teksteihin pureutuva teema.

Vaikka lukeminen ei ole tulosten perusteella suosittu harrastus, suurin osa kuitenkin arvostaa lukemista. Tätä tutkielmaa kehystää ajatus lukemisesta yhteiskunnallisena arvona. Lukeminen on kautta aikojen saanut arvostusta ja niin koulussa kuin perheissä. Nyky-yhteiskunnan muuttuvat lukemisympäristöt muuttavat käsityksiämme lukemisesta ja lukemisesta arvona. Lukutaito ja lukeminen saatetaan nähdä itsestäänselvyytenä ja sujuva lukutaito taataan lapselle jo varhaisessa kehitysvaiheessa. Niin ikään koulussa lukutaitoon kiinnitetään valtavasti huomiota ja varhaisen puuttumisen myötä oppilaille suodaan Suomessa maailmanlaajuisestikin verrattain poikkeuksellisen mittavat tukitoimet. Toisin on esimerkiksi kehitysmaissa, joissa lukutaito saattaa olla vain joidenkin harvojen ulottuvilla.

Tämän tutkielman viitekehys lukemisen yhteiskunnallisen arvon säilyttämisestä on merkille pantavaa ja erilaisten lukemisasenteiden mittaaminen tulee ottaa vakavasti. Tässä tutkielmassa asenteisiin liittyviä kysymyspattereita oli

ainoastaan yksi, mutta olisi erittäin hyödyllistä ja ajankohtaista selvittää, mitä lukemisasenteilla oikeastaan tarkoitetaan ja miten asenteiden muutoksella voitaisiin edesauttaa lukemisen säilymistä arvona. Jatkotutkimuksen avulla voitaisiin hyvinkin selvittää esimerkiksi, muuttuvatko lukemiseen liittyvien arvojen laatu iän, opiskelusuuntauksen tai vaikkapa ammatinvalinnan myötä.

Vastausten perusteella todetaan, että mielenkiintoisen kirjan lukeminen jää mieleen ja että joidenkin tiettyjen kirjojen lukeminen jättää lukijalle hyviä muistoja ja kenties syvänkin kokemuksen lukemisen parissa. Jokaiselle lukijalle tulisi olla tarjolla häntä itseään kiinnostavia tekstejä, jotta lukemiseen sitoutuminen vahvistuisi. Opettajan on hyvä olla valveutunut ja ajan hermolla siitä, millaisia kirjoja ja muita tekstejä tarjoaa oppilailleen luettavaksi. Aina kannattaa kuunnella oppilaita ja kysyä heiltä ajankohtaisia vinkkejä, joilla lukemisen opetusta voi värittää. Opettaja on vanhempien ohella myös ensisijainen roolimalli lasten ja nuorten lukemiseen sitoutumisessa. Se kuva, jonka aikuinen välittää lukemisesta arvokkaana toimintana ja itsestään lukijana on korvaamaton.

Tulosten mukaan tytöt lukevat vapaa-ajalla poikia useammin. Tämä tulos tukee vallalla olevaa käsitystä siitä, että tytöt viettävät enemmän aikaa lukemisen parissa kuin pojat. On syytä pohtia, miksi juuri sukupuoliero korostuu vapaa-ajan lukemistiheyteen liittyvissä tekijöissä. Kansainvälisten lukututkimusten (PISA) mukaan lukutaito on heikentynyt kaiken kaikkiaan, mutta tyttöjen lukutaito on vahvempi kuin pojilla. Suomessa sukupuolten välinen osaamisero korostuu muihin maihin verrattaessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.). Mielenkiintoista olisi tutkia lähemmin, mitä pojat lukevat ja mitä lukutaidon osa-alueita heidän lukemisharrastuksensa tukee. Sillä onhan selvää, että esimerkiksi Suomessa lukutaito on korkealla tasolla ja suomalainen koulutusjärjestelmä on kansainvälisesti tunnettu, eli ei voida välttämättä sanoa, etteivätkö pojat niin ikään ole taitavia lukijoita siinä missä tytötkin. Pojilla lukeminen kenties suuntautuu selvästi erityyppisiin teksteihin kuin tytöillä.

Tämän tutkimuksen valossa voidaan pohtia myös sitä, onko pojille tarjolla riittävän innostavaa kaunokirjallisuutta tai vaikkapa tietotekstejä. Tässä tutkimuksessa ei oteta kantaa siihen, millä mittareilla lukutaitoa tai lukemisharrastusta tulisi tutkia. Aineisto koostuu ainoastaan varhaisnuorten omista kokemuksista kumpuavista mielipiteistä. Silti, olisi syytä tarkastella myös eri mittareiden paikkansa pitävyyttä lukutaidon monipuolistumisen myötä. Kuten tässäkin tutkimuksessa on korostettu, monilukutaito on erittäin merkittävä nykylukemisen muoto. Ehkä keskeisintä olisi tarkastella sitä, ettei heikkojen lukijoiden osuus jatka kasvuaan. Kuilu taitavien ja heikkojen lukijoiden välillä kasvaa, mikä haastaa muun muassa koulutuksen järjestäjiä. Tutkielmamme mukaan sukupuolierot korostuvat muun muassa kaunokirjallisuuden osalta. Pojat lukevat kaunokirjallisuutta selvästi harvemmin kuin tytöt.

Tyttöjen kodin lukuilmapiiri tukee lukemiseen sitoutumista enemmän kuin poikien. Esimerkiksi se, luetaanko tai onko kotona luettu lapselle, eroaa tyttöjen ja poikien välillä selvästi ja tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tytöille luetaan tai on luettu kotona selvästi enemmän kuin pojille. On syytä pohtia, miksi pojille luetaan liian vähän. Onko kyseessä sukupolvelta toiselle periytyvä toimintatapa ja asenne, jonka mukaan perheen tytöille luetaan, mutta pojille ei. Suunnataanko poikien mielenkiinto toisaalle? Mikä arvostus poikien lukemisella on yhteiskunnallisesti? Onko havaittavissa tällainen niin sanottu stereotyyppinen pohjavire, jonka mukaan poika nähdään aktiivisena liikkujana ja toimijana ja vastaavasti tyttö rauhallisena lukijatyyppinä? Tyttöjen ja poikien mediasuhteessa on kotien mediakasvatukseen liittyviä eroja. Esimerkiksi pojilla on omia vapaammin käytössä olevia pelivälineitä kun puolestaan tyttöjen hyödyntämiä mediasisältöjä säännöstellään useammin. On tutkittu, että peleihin addiktoituminen vähentää lukemista.

PIRLS-tutkimustulosten mukaan suomalaisten vanhempien suhtautuminen lukemiseen on verraten myönteistä. Vanhempien lukemisesta pitäminen vaikuttaa myös lasten lukutaidon tasoon. Tutkimuksen mukaan suomalaisvanhemmat ovat lukeneet kirjoja lapsilleen, mutta muuten suomalaislapsilla on keskitasoa vähemmän varhaisia lukemiseen liittyviä

kokemuksia, esimerkiksi tarinoiden kertominen ei juurikaan kuulu perheiden yhteiseen ajanviettoon. Ennen kouluikää tapahtuvat myönteiset lukukokemukset vahvistavat lukutaitoa ja lukemiseen sitoutumista. Kotikasvatuksen ja päivähoidon tarjoamat lukukokemukset kantavat pitkälle. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä vahvemmaksi lukutaito ja kiinnostus lukemista kohtaan voi kasvaa, jos lapselle on tarjolla suotuisat lukuympäristöt ja lukuinnostusta ruokitaan oikea-aikaisesti ja kehitystasoisesti.

Perheet siirtävät lapsilleen arvoja sekä tietoisesti että tiedostamatta ja lukeminen on yksi tällainen arvo. Myös lukemista tukevat muut toiminnot, kuten vaikkapa sanapelit, leikit ja tarinoiden kertominen vahvistavat omaehtoista, myöhempää lukemisharrastusta. Varhaislapsuudessa saaduilla lukemiskokemuksilla on ehdoton paikkansa lukuinnostuksen syöttämisessä, mutta vähintään yhtä merkittävää on lukumotivaation jatkuva tukeminen ja ylläpitäminen ikätasoisesti niin kotona kuin koulussa. Tämän asian pelkkä tiedostaminen ei riitä. Tarvitaan tekoja ja avointa keskustelua lukemisen merkityksestä. Vanhempien olisi hyvä esimerkiksi vieraila kirjastossa, lainata kirjoja ja lukea niitä yhdessä lastensa kanssa.

Yhtä merkittävää on mahdollistaa lapsille myös kotona viihtyisä ja myönteinen lukuympäristö ja mahdollistaa näin positiivisten lukukokemusten syntyminen. Lukemista voisi verrata vaikkapa mihin tahansa urheiluharrastukseen, jonka mukana eletään koko perheen voimin. Vanhempien kiinnostus ja jatkuva kannustus sekä tuki ja lukemisen esillä pitäminen perheen arjessa vahvistaa lukemiseen sitoutumista. Usein esimerkiksi liikunnalliset vanhemmat huomaamattaan suosivat juuri lastensa liikunnallisia harrastuksia kun taas lukemista ei korosteta eikä siihen välttämättä panosteta ja varata aikaa. Myötäeläminen missä tahansa harrastuksessa, kuten myös lukemisharrastuksessa, on ensiarvoisen tärkeää ja se tulisi huomioida.

Kodin lukuilmapiirillä on selvä vaikutus siihen, kuinka usein vapaa-ajalla yleisesti ottaen luetaan. Kodin lukuilmapiiri korreloi sekä painettujen tekstien että sähköisten tekstien lukemistiheyteen. Lukemistiheyden lisäksi kodin

lukuilmapiiri korreloi positiivisen lukemisasenteen kanssa. Positiivisella asenteella näyttää olevan myönteinen vaikutus sekä kirjojen että painettujen tekstien lukemistiheyteen. Positiivinen asenne korreloi myös vapaa-ajalla tapahtuvan lukemisen toistuvuuden kanssa. Myös painetuilla teksteillä ja sähköisillä teksteillä on positiivinen korrelaatio eli vastaaja, joka lukee usein painettuja tekstejä lukee myös useammin sähköisiä tekstejä.

Näiden tulosten pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä lukemiseen sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Lukemiseen sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat kodin lukuilmapiiri, lukemistiheys sekä positiivinen asenne lukemista kohtaan. Nämä muuttujat ovat samoja kuin aiemmin tässä tutkimuksessa esillä olleet tekijät. Oli mielenkiintoista havaita, että painettujen ja sähköisten tekstien lukemistiheys korreloi keskenään. Voidaan päätellä, että henkilö joka lukee painettuja tekstejä, lukee myös sähköisiä tekstejä. Lukeminen on tällöin monipuolista ja voitaneen ajatella, että lukemista harrastava henkilö hakeutuu monen erityyppisen tieto- ja tekstilähteen äärelle. Toisaalta vähemmän lukeva henkilö ei lue painettuja eikä sähköisiä tekstejä eli hän ei hakeudu lukemisen pariin ollenkaan tai juuri ollenkaan.

Lukemisharrastuksen polarisoituminen näkyy tässäkin selvästi. Ottamatta huomioon varsinaista lukutaidon tasoa, henkilö, joka pitää lukemista merkittävä toimintana elämässään, yksinkertaisesti lukee useammin kuin lukemista vähemmän arvostava henkilö. Tämän tutkielman tekijöinä olemme sitä mieltä, että monilukutaito vahvistuu eri lähteitä ja monipuolisia tekstejä hyödyntämällä. Jos lukeminen on niin sanotusti nollassa, ei myöskään nyky maailmassa tarvittava monilukutaito kehity. Mielestämme on huolestuttavaa havaita, että näinkin suppeasta aineistosta on nähtävissä selkeä kuilu vastaajien lukemiseen sitoutumisen suhteen. Kuten aiemmin on käynyt ilmi sukupuoli on merkittävä tekijä lukemiseen sitoutumisessa.

Lukemiseen sitoutuminen on monen tekijän summa. Näillä tekijöillä on yhteyksiä toisiinsa sekä myös tekijöihin, joita ei tässä tutkimuksessa ole otettu huomioon. Osa tekijöistä kannustaa sitoutumaan lukemiseen, osa vähentää

lukemiseen sitoutumista. Tulosten perusteella varhaisnuorten lukemiseen sitoutumiseen vaikuttavat erityisen merkittävästi vastaajan sukupuoli, kodin lukuilmapiiri ja lukuympäristö, lukemistiheys, monipuolisten tekstien lukeminen, kirjojen lukeminen vapaa-ajalla sekä positiivinen asenne lukemista kohtaan.

Tämän tutkielman aineisto kerättiin yhden kunnan alueelta, joten tulokset eivät ole yleistettävissä. Tosin samansuuntaisia tuloksia on saatu mittavammassakin tutkimuksissa. Lukemistutkimuksella on perusteltu paikkansa yhteiskunnassa ja lukemista taitona ja työvälineenä tarvitaan jatkuvasti. Vaikka lukutaito kehittyy koko elämän ajan, lapsuudessa ja nuoruudessa hankitut taidot ja kokemukset heijastuvat aikuisuuteen. Mitä vankempi pohja lukemisharrastuksella on, sitä merkittävämpi rooli sillä on vanhuuteen asti ja sukupolvien perintönä.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2018. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-28.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Arvola, P. & Pekkanen, T. 2009. Kuvan ja tarinan kohtaaminen lasten ryhmässä. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan I. Porvoo: WS Bookwell, 162-185.
- Boyd, F.B. & Brock C.H. (toim.) 2015. Social diversity within Multiliteracies. Complexity in teaching and learning. New York: Routledge.
- Hakala, J.T. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-26.
- Harjunen, E. 2011. Lukeminen - etuoikeus ja onnen edellytys. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö HAI, 39-41.
- Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta - kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) Monilukutaitoa digiaikaan - lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13-25.
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Jyväskylä: Atena.
- Herkman, J. 2010. Median markkinoituminen, millenniaalit ja mediakasvatus. Teoksessa M. Meriranta Mediakasvatuksen käsikirja. Kuopio: Unipress, 63-85.

- Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere: Tampere University Press.
- Hiidenmaa, P. 2014. Miten käy, kun oppikirjan sijaan tai rinnalle tulee aineistojen kirjo? Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 165-178.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2008. Tilastolliset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Jaakkola, M. 2010. Uuden julkisuuden sääntöjä luomassa - keskustelevat vuorovaikutussuhteet keinona sukupolvien välisen digitaalisen kuilun kaventamiseen. Teoksessa M. Meriranta Mediakasvatuksen käsikirja. Kuopio: Unipress, 37-62.
- Kajannes, K. 2011. Kannattaako kirjallisuutta opettaa? Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö HAI, 32-35.
- Kauppinen, M. & Aerila, J. 2019. Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa M. Murto (toim.) Kiinni fiktion. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 11-30.
- Kauppinen, M. & Kinnunen, T. 2016. Digitaalinen monilukutaito - oppimaan oppimista päivitetyn keinoin. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) Monilukutaitoa digiaikaan - lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 127-151.
- Kivi, A. 2009. Nuorten toimintaterapiaa kirjallisuusterapeuttisin menetelmin. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan I. Porvoo: WS Bookwell, 186-210.
- Korhonen, P. 2010. Median asettamia haasteita pienten lasten hyvinvoinnille. Teoksessa M. Meriranta Mediakasvatuksen käsikirja. Kuopio: Unipress, 9-35.

- Kupiainen, R. 2016. Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) Monilukutaitoa digiaikaan - lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 27-34.
- Leino, K. 2016. Monipuolinen verkkotekstien käyttö tukee tekstitaitoja. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) Monilukutaitoa digiaikaan - lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 51-63.
- 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. 2018. Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.) PISA pintaa syvemältä PISA 2015 Suomen pääraportti s. 39-67. Kasvatusalan tutkimuksia 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Saatavilla jyx.jyu.fi. Luettu 30.8.2020.
- Lepola, J. 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5-8-vuotiailla. Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:205. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 23-61.
- Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) 2009. Mitä lasten ja nuorten kirjallisuusterapia on? Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan I. Porvoo: WS Bookwell, 12-21; 22-44.
- Mäkinen, I. 2018. Lukuhalun paluu: motivaation käsite suomalaisessa lukemistutkimuksessa toisen maailmansodan jälkeen. Kasvatus & Aika 12(2) 2018, 7-20. Saatavilla <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74127>. Luettu 31.8.2020.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020. PISA 2018: Suomi lukutaidossa parhaiden joukossa. Saatavilla
<https://minedu.fi/-/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa>.
Luettu 3.7.2020.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki:
Opetushallitus.
- Protacio, M. S. 2017. A Case Study Exploring the Reading Engagement of Middle Grades English Learners. Julkaisussa RMLE Online 16 March 2017, Vol. 40(3), 1-17. Saatavilla
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/19404476.2017.1280586>. Luettu 4.9.2020.
- Purhonen, S. & työryhmä Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K., & Toikka, A. 2014. Suomalainen maku. Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen. Tallinna: Gaudeamus.
- Pääjärvi, S. (toim) 2012. Lasten mediabarometri 2011. 7-11 - vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta. Iisalmi: Mediakasvatusseura.
- Rikama, J. 2011. Kirjallisuudenopetuksemme lyhyt historia. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö HAI, 23-31.
- Sarmavuori, K. 2011a. Kirja - paras ja pysyvä ystävä. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes(toim.) Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö HAI, 18-22.
- Sarmavuori, K. 2011b. Opi ja ohjaa lukemista. Vantaa: BTJ Finland.
- Schüller, E. M; Birnbaum, L.; Kröner, S. 2017. What Makes Elementary School Students Read in Their Leisure Time? Development of a Comprehensive Questionnaire. Julkaisussa Reading Research Quarterly April 2017, Vol.52(2), pp.161-175. Saatavilla
<https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1002/rrq.164>.
Luettu 25.9.2020
- Sulkunen, S. 2011. Suomalaisten lukutaito - ilon ja huolen aiheita. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö HAI, 42-45.

- Sulkunen, S. 2013. Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. *Kasvatus* 5/2013. Lyhyempiä kirjoituksia, 562-568.
- Sulkunen, S. 2018. "Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan" - Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino, 146-173.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus* 1/2014, 34-48.
- Suonsivu, K. 2010. Media ja työhyvinvointi. Teoksessa M. Meriranta *Mediakasvatuksen käsikirja*. Kuopio: Unipress, 135-156.
- Tarasti, E. 2011. Kirjojen diskurssi. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö HAI, 12-17.
- Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. 2018a. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 92-116.
- Valli, R. 2018b. Vastausten tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 261-275.
- Vastamäki, J. & Valli, R. 2018. Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-141.
- Wuorisalo, J. 2010. Sosiaalinen media oppimisen tukena. Teoksessa M. Meriranta. *Mediakasvatuksen käsikirja*. Kuopio: Unipress, 87-102.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Hei!

Kiitos kun osallistut tähän kyselyyn. Mielipiteesi on meille tärkeä. Opiskelemme luokanopettajiksi Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa ja saamme tämän kyselyn avulla kerättyä tärkeää tietoa pro gradu -tutkielmaamme varten. 😊😊

Vastaa jokaiseen kysymykseen huolellisesti ja rehellisesti. Kiitos avustasi!

T. Minna ja Sanna

KYSELYLOMAKE VAPAA-AJAN LUKEMISESTA

1. Olen poika tyttö

2. Kumpaa luet useammin? Rastita ruutuun joka parista vain toinen vaihtoehto.

- | | | | | | |
|----|--|--------------------------|-----|---|--------------------------|
| a) | paperiset eli painetut kirjat | <input type="checkbox"/> | VAI | sähköiset eli e-kirjat | <input type="checkbox"/> |
| b) | sosiaalinen media (some) | <input type="checkbox"/> | VAI | netissä julkaistut tekstit, muu kuin some | <input type="checkbox"/> |
| c) | sähköiset eli e-kirjat | <input type="checkbox"/> | VAI | sosiaalinen media (some) | <input type="checkbox"/> |
| d) | netissä julkaistut tekstit,
muu kuin some | <input type="checkbox"/> | VAI | paperiset eli painetut kirjat | <input type="checkbox"/> |
| e) | paperiset eli painetut kirjat | <input type="checkbox"/> | VAI | sosiaalinen media (some) | <input type="checkbox"/> |
| f) | sähköiset eli e-kirjat | <input type="checkbox"/> | VAI | netissä julkaistut tekstit, muu kuin some | <input type="checkbox"/> |

3. Kuinka usein luet kirjoja (muuta kuin koulukirjoja) vapaa-ajallasi?

Valitse vain yksi vaihtoehto!

- | | | |
|----|---------------------------------|--------------------------|
| a) | En koskaan tai en juuri koskaan | <input type="checkbox"/> |
| b) | 1 tai 2 kertaa kuukaudessa | <input type="checkbox"/> |
| c) | Kerran viikossa | <input type="checkbox"/> |
| d) | 2 tai 3 kertaa viikossa | <input type="checkbox"/> |
| e) | Enemmän kuin 3 kertaa viikossa | <input type="checkbox"/> |

4. Kuinka usein teet seuraavia asioita vapaa-ajallasi? Rastita joka riviltä vain yksi vaihtoehto.

	en koskaan tai tuskin koskaan	muutaman kerran vuodessa	noin kerran kuukaudessa	useita kertoja kuukaudessa	useita kertoja viikossa
a) luet sähköpostia					
b) <u>chattaillet</u>					
c) luet verkkouutisia					
d) luet nettisanakirjaa tai -tietosanakirjaa					
e) etsit netistä tietoja jonkin tietyn asian oppimiseksi					
f) osallistut netissä keskusteluryhmiin tai -foorumeihin					
g) etsit netistä käytännöllisiä tietoja (esim. käyttöohje)					
h) luet blogeja					
i) hyödynnät sosiaalista mediaa (somea)					

5. Kuinka usein luet seuraavia vapaa-ajallasi? Rastita joka riviltä vain yksi vaihtoehto.

	en koskaan tai tuskin koskaan	muutaman kerran vuodessa	noin kerran kuukaudessa	useita kertoja kuukaudessa	useita kertoja viikossa
a) aikakauslehtiä omasta halustasi					
b) sarjakuvalehtiä omasta halustasi					
c) kaunokirjallisuutta (esim. <u>nuorten kirja</u>) omasta halustasi					
d) tietokirjallisuutta omasta halustasi					
e) sanomalehtiä omasta halustasi					

6. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? Rastita joka riviltä vain yksi vaihtoehto.

	täysin eri mieltä	melkein eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	melkein samaa mieltä	täysin samaa mieltä
a) Minulle on luettu ja/tai luetaan kotona (esim. iltasatu).					
b) Olen itse lukenut tai luen perheenjäsenelle ääneen.					
c) Lainaan kirjastosta kirjoja ja luen ne.					
d) Kotonani luetaan kirjoja, joko painettuja tai sähköisiä.					
e) Olen saanut koulusta hyviä vinkkejä lukemiseen.					
f) Kotonani luetaan sanomalehtiä.					

7. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? Rastita joka riviltä vain yksi vaihtoehto

	täysin eri mieltä	melkein eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	melkein samaa mieltä	täysin samaa mieltä
a) Luen vain jos on pakko.					
b) Lukeminen on yksi <u>mieliharrastuksistani</u> .					
c) Keskustelen mielelläni kirjoista toisten kanssa.					
d) Minun on vaikea lukea kirjoja loppuun.					
e) Olen iloinen, jos saan kirjan lahjaksi.					
f) Minusta lukeminen on ajanhaaskausta.					
g) Käyn mielelläni kirjakaupassa tai kirjastossa.					
h) Luen ainoastaan saadakseni tietoja, joita tarvitsen.					
i) En pysty keskittymään lukemiseen kauempaa kuin muutaman minuutin.					
j) Kerron mielelläni mielipiteitä kirjoista, joita olen lukenut.					
k) Vaihtelen mielelläni kirjoja ystäväieni kanssa.					

8. Kerro jokin mieleesi jäänyt mukava lukukokemus.



KIITOS VASTAUKSISTASI!

Liite 2. Summamuuttujien luotettavuustestaukset

TAULUKKO 2. Summamuuttujan kodin lukuilmapiiri luotettavuustestaus

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	116	97,5
	Excluded ^a	3	2,5
	Total	119	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,687	6

TAULUKKO 3. Summamuuttujan negatiivinen asenne luotettavuustestaus

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	96,6
	Excluded ^a	4	3,4
	Total	119	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,729	5

TAULUKKO 4. Summamuuttujan positiivinen asenne luotettavuustestaus

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	113	95,0
	Excluded ^a	6	5,0
	Total	119	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,846	6

TAULUKKO 5. Summamuuttujan sähköiset tekstit luotettavuustestaus

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	96,6
	Excluded ^a	4	3,4
	Total	119	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,704	9

TAULUKKO 6. Summamuuttujan painetut tekstit luotettavuustestaus

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	98,3
	Excluded ^a	2	1,7
	Total	119	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,646	5

TAULUKKO 7. Summamuuttujan lukuasenne luotettavuustestaus

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	96,6
	Excluded ^a	4	3,4
	Total	119	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,855	10

Liite 3. Ristiintaulukoinnit ja merkitsevyytestaukset

TAULUKKO 8. Kodin lukuilmapiirin ja positiivisen asenteen välinen korrelaatio

			tausta	positiivinen asenne
Spearman's rho	tausta	Correlation Coefficient	1.000	,574**
		sig. (2-tailed)	.	,000
		N	116	113
	positiivinen asenne	Correlation Coefficient	,574**	1.000
		sig. (2-tailed)	,000	.
		N	113	113

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

TAULUKKO 9. Kodin lukuilmapiirin ja lukemistiheyden välinen korrelaatio

			tausta	lukemistiheys
Spearman's rho	tausta	Correlation Coefficient	1.000	,497**
		sig. (2-tailed)	.	,000
		N	116	116
	lukemistiheys	Correlation Coefficient	,497**	1.000
		sig. (2-tailed)	,000	.
		N	116	119

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

TAULUKKO 10. Positiivisen lukemisasenteen ja lukemistiheyden välinen korrelaatio

			positiivinen asenne	lukemistiheys
Spearman's rho	positiivinen asenne	Correlation Coefficient	1.000	,508**
		sig. (2-tailed)	.	,000
		N	113	113
	lukemistiheys	Correlation Coefficient	,508**	1.000
		sig. (2-tailed)	,000	.
		N	113	119

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

TAULUKKO 11. Kodin lukuilmapiirin ja lukuasenteen välinen korrelaatio

			lukuinnostus	kodin lukuilmapiiri
Spearman's rho	lukuinnostus	Correlation Coefficient	1,000	,588**
		sig. (2-tailed)	.	,000
		N	115	115
	kodin lukuilmapiiri	Correlation Coefficient	,588**	1.000
		sig. (2-tailed)	,000	.
		N	115	116

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).