

Pirjo Linnakylä  
Sari Sulkunen ja  
Inga Arffman (toim.)

# Tulevaisuuden lukijat

Suomalaisnuorten lukijaprofiileja

PISA 2000



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



OECD  
PISA  
OECD Programme for International Student Assessment  
Measuring Knowledge and Skills in the New Millennium

# PISA pähkinäkuoressa

## Tavoite

- PISAn tavoitteena on selvittää, kuinka hyvin 15-vuotiaat, peruskoulutuksensa päättövaiheessa olevat nuoret hallitsevat tulevaisuuden yhteiskunnan, työelämän ja laadukkaan elämän kannalta keskeisiä tietoja ja taitoja.
- PISA tuottaa säännöllisin väliajoin luotettavaa ja kansainvälisesti vertailukelpoista tietoa 15-vuotiaiden osaamisesta ja oppimistuloksista päättäjien, koulujen ja tutkijoiden käyttöön.

## Osallistujat

- PISA on OECD-maiden (Organisation for Economic Co-operation and Development) yhteishanke. Vuonna 2000 PISAan osallistui lisäksi neljä OECD:n ulkopuolista maata. Tulevaisuudessa OECD:n ulkopuolisten osallistujamaiden määrä lisääntyy.
- Vuonna 2000 arviointiin osallistui 265 000 15-vuotiasta oppilasta 32 maasta.

## Sisältö

- PISAssa arvioidaan oppilaiden osaamista erityisesti lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden alueilla.
- Arvioinnissa korostuu tietojen ja taitojen soveltaminen todenmukaisissa ja arkielämää muistuttavissa tilanteissa, ei niinkään koulun opetussuunnitelman sisältöjen hallinta.
- Arvioitavina ovat myös oppilaiden opiskeluasenteet, -taidot ja -valmiudet.

## Menetelmät

- Arvioinnit järjestetään otannalla valituissa kouluissa.
- Lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden kokeet koostuvat kirjallisista avoimista tehtävistä ja monivalintaosioista.
- Oppilaat ja koulujen rehtorit vastaavat lisäksi kyselyihin, joissa kartoitetaan oppilaiden ja koulujen taustatietoja.

## Jatkuva tutkimusohjelma

- PISA-arviointeja järjestetään kolmen vuoden välein. Arvioinnin pääalue vaihtuu joka tutkimuskerralla.
- Ensimmäinen PISA-arviointi toteutettiin vuonna 2000, jolloin pääalueena oli lukutaito. Toisessa, vuonna 2003 toteutetussa PISA-arvioinnissa pääalueena oli matematiikka. Vuonna 2006 arvioinnin pääalueena on luonnontiede.

## PISA Suomessa

- PISAn toteutuksesta Suomessa vastaa Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopistosta. PISA-tutkimusryhmään kuuluvat professorit Jouni Välijärvi ja Pirjo Linnakylä, tutkijat Pekka Kupari, Pasi Reinikainen, Antero Malin, Eija Puhakka, Inga Arffman, Viking Brunell, Kaisa Leino, Tiina Nevanpää, Sari Sulkunen ja Jukka Törnroos sekä tutkimusamanuenssi Seija Haapaviita.
- PISA-tutkimusta rahoittavat Suomessa opetusministeriö sekä Jyväskylän yliopisto.

# TULEVAISUUDEN LUKIJAT

Suomalaisnuorten lukijaprofiileja  
PISA 2000

Toimittaneet

Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman



KOULUTUKSEN  
TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



OECD  
PISA  
2000 Progress in International Student Assessment  
www.oecd.org/pisa

JULKAISUN MYYNTI:  
Koulutuksen tutkimuslaitos  
Asiakaspalvelu  
Jyväskylän yliopisto  
PL 35 (Keskussairaalan tie 2)  
40014 Jyväskylän yliopisto  
Puh. (014) 260 3220  
Faksi (014) 260 3241  
Sähköposti: [ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi](mailto:ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi)  
www-osoite: <http://www.jyu.fi/ktl/>

© Koulutuksen tutkimuslaitos ja kirjoittajat

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen  
Taitto: Kaija Mannström

ISBN 951-39-1853-X (nid.)  
ISBN 978-951-39-3040-0 (pdf)

Kirjapaino Oma Oy  
Jyväskylä 2004

## Lukijalle

Lukutaito on tietoyhteiskunnan avaintaitoja. Niin yksilön henkisen kasvun kuin kansakunnan kilpailukyvyynkin oletetaan rakentuvan osaamiselle ja jatkuvalla oppimiselle, jossa monipuolisella lukutaidolla on keskeinen rooli. Tästä syystä oppimistulosten kansainvälinen arviointiohjelma PISA (Programme for International Student Assessment) valitsi ensimmäisen arviointivaiheensa pääkohteeksi vuonna 2000 juuri lukutaidon. Valinnan taustalla oli uskomus, että mitä vankempi, monipuolisempi ja tasa-arvoisempi nuorten lukutaito on, sitä paremmat mahdollisuudet heillä on jatko-opinnoissa menestymiseen ja harrastamiseen sekä myöhemmin työllistymiseen ja aktiiviseen yhteiskunnalliseen toimintaan.

Lukutaitoa (reading literacy) ei ymmärretä PISA-tutkimuksessa mekaaniseksi perustaidoksi vaan tietoyhteiskunnassa toimivaksi ja elinikäistä oppimista edistäväksi taidoksi. Lähtökohtana pidettiin sitä, että peruskoulutuksensa päättävien nuorten tulee pystyä etsimään tietoa teksteistä sekä ymmärtämään, tulkitsemaan ja arvioimaan lukemiensa tekstien sisältöä, merkitystä ja muotoa, olivatpa tekstit tietoa välittäviä asiatekstejä, erilaisia dokumentteja tai kaunokirjallisuutta. Erityisesti painotettiin sitä, että luettavat tekstit ja niihin liittyvät tehtävät ovat aitoja ja mahdollisia arkielämän tilanteissa sekä koulussa että sen ulkopuolella. Näin ollen lukutaito määriteltiin PISAssa kirjoitettujen tekstien ymmärtämiseksi, käytöksi ja arvioinniksi lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi. Lukutaidon ohella PISA 2000 -tutkimuksessa arvioitiin nuorten lukuharrastusta ja harrastukseen sitoutumista, mediankäyttöä sekä useita nuorten kotitaustaan, itsetuntoon ja opiskelustrategioihin liittyviä tekijöitä.

PISA-tutkimuksen ensitulokset olivat ilahduttavia, sillä suomalaisten nuorten lukutaito osoittautui vuonna 2000 OECD-maiden parhaaksi niin tiedon hakemisen kuin luetun ymmärtämisen ja tulkinnankin osa-alueilla. Myös tekstien sisällön ja muodon pohdinnassa ja arvioinnissa nuoremme olivat kärkimaiden joukossa, joskin näillä alueilla kehittämisen varaa oli eniten. Suomalaisten nuorten lukutaito osoittautui paitsi korkeatasoiseksi myös kansainvälisesti verrattuna varsin tasaiseksi, vaikka oppilaiden suoritusten välillä olikin eroja. Sitä vastoin koulujen väliset erot olivat maassamme OECD-maiden pienimpiä. Oppilaan vanhempien taloudellinen asemakaan ei Suomessa määrittänyt lukukokeissa menestymistä yhtä kohtalokkaasti kuin monessa muussa maassa. Sukupuoliero sen sijaan oli OECD-maiden suurin. Tytöt lukivat selvästi poikia paremmin ja olivat myös poikia innokkaampia lukemisen harrastajia. Suomalaisten tyttöjen lukuharrastus oli maailmanlaajuisesti poikkeuksellisen aktiivista ja monipuolista.

Tässä julkaisussa PISAn kansalliset lukutaitotutkijat vastaavat jatkoanalyysien valossa ensitulosten julkaisemisen yhteydessä esitettyihin kysymyksiin: Millaisia olivat PISA-kokeiden tekstit, miten ne kääntyivät kielestä toiseen, ja miten autenttisia, tuttuja ja kiinnostavia ne olivat suomalaisista nuorista? Mitkä lukukokeen teksteistä olivat pojista kiinnostavimpia, entä tytöistä? Miten PISAn lukukokeet sopivat suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmaan? Kuinka reilu PISAn lukukoe oli suomalaisnuorille äidinkielen opetussuunnitelman näkökulmasta? Miten varmistettiin se, että kaikki eri kielille käännetyt lukukoetekstit olivat vertailukelpoisia keskenään? Mitä ongelmia kohdattiin käännettäessä tekstejä englannista suomeen? Kuinka hyvin suomalaiset käännökset vastasivat englanninkielisiä alkuperäistekstejä? Näihin kysymyksiin vastataan tämän julkaisun ensimmäisessä osassa, joka keskittyy lukukokeiden tekstimaailmaan.

Toisessa osassa profiloidaan suomalaisnuorten lukutaitoa tekstityyppien ja aikuisten arjen vaatimusten näkökulmasta. Aikuisten arkielämän lukutaitovaatimuksia tarkastellaan Aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen aineiston valossa. Tilastollisia malleja hyödyntäen selvitetään heikon ja erinomaisen lukutaidon yksilöllisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia taustavaikuttajia sekä vertaillaan suomen- ja ruotsinkielisten nuorten lukutaitoeroja ja niiden taustoja. Ruotsinkielisessä artikkelissa selvitetään erityisesti sitä, miksi maamme ruotsinkieliset nuoret eivät yltäneet aivan yhtä hyvin tuloksiin kuin suomenkieliset.

Kolmannessa osassa kuvataan ensin suomalaisia lukijaprofiileja lukuharrastuksen näkökulmasta ja vertaillaan näitä muiden maiden nuorten profiileihin. Seuraavaksi näkökulmaa laajennetaan ja tarkastellaan nuortemme mediankäyttöä sekä perinteisten että uusien medioiden kannalta. Kiinnostuksen

kohteina ovat erityisesti erilaisten mediankäyttäjien lukutaito ja kotitausta. Nuorten kulttuuriharrastuksia verrataan lisäksi aikuisten kulttuurin harrastamiseen. Vertailussa hyödynnetään jälleen aikuisten lukutaitotutkimuksen kansallista aineistoa. Tekstiin sisältyy myös kokeneen kirjastohoitajan ajatuksia nuorten mielikirjoista sekä koulun ja kirjaston yhteistyöstä. Nuorten lukuharrastukseen sitoutumista ja sen merkitystä omaehtoisten oppimismahdollisuuksien luomisessa tarkastellaan sekä lukutaidon että erityisesti sukupuolieron näkökulmasta. Tutkijat yllättyivät siitä, miten huomattavia eroja koulujen välillä oli lukuharrastukseen sitoutumisessa. Viimeiseksi saavatkin puheenvuoron kahden lukuharrastukseen vahvasti sitoutuneen koulun äidinkielenopettajat, jotka kertovat kokemuksistaan nuorten innostamisesta kirjallisuuden pariin.

Nuorten lukuharrastukseen on viime aikoina kiinnitetty kasvavaa huomiota. Erityisesti on tunnettu huolta kirjojen lukemisen vähäisyydestä sekä poikien innottomuudesta tarttua kokonaiseen kirjaan. Toivommeikin, että tämä julkaisu herättää ajatuksia ja pedagogisia ideoita nuorten lukuharrastuksen ja lukutaidon vahvistamiseen.

Mikael Agricolan päivänä 9. huhtikuuta 2004

*Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen ja Inga Arffman*





# Sisältö

Lukijalle

## I AUTENTTISET JA VERTAILUKELPOISET TEKSTIT

1. Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa ..... 5  
*Sari Sulkunen*
2. PISAn tekstit opetussuunnitelman näkökulmasta ..... 33  
*Sari Sulkunen*
3. Kansainvälisten lukukokeiden kääntäminen ja kulttuurinen sovittaminen ..... 49  
*Inga Arffman*

## II LUKUTAIDON PIIRTEITÄ JA TAUSTATEKIJÖITÄ

4. Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? ..... 75  
*Pirjo Linnakylä*
5. Suomalaisnuorten lukutaito aikuisten arjen näkökulmasta ..... 99  
*Pirjo Linnakylä*
6. Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista? Lukutaidon taustatekijöiden tarkastelua ..... 115  
*Pirjo Linnakylä & Antero Malin*
7. Varför håller läsförståelsen i den finlandssvenska grundskolan inte samma klass som på finskspråkigt håll? ..... 133  
*Viking Brunell*

### III LUKUHARRASTUS JA LUKIJAPROFIILEJA

8. Nuorten lukijaprofiilit ..... 167  
*Pirjo Linnakylä*
9. Tarttuvatko nörtit kirjaan; eksyvätkö lukutoukat verkkoon?  
Suomalaisnuorten mediankäyttö ..... 185  
*Kaisa Leino, Pirjo Linnakylä & Antero Malin*
10. Nuoretko hylänneet kulttuurin? ..... 201  
*Sari Sulkunen*
11. Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia ..... 221  
*Pirjo Linnakylä & Antero Malin*
12. Onnistumisen elämyksiä kirjallisuuden opetukseen ..... 239  
*Seija Lötjönen, Helena Piskonen & Minna Sorjonen*
13. Poikien kirjallisuustunnit – ikuista kiirastulta? ..... 243  
*Jorma Pollari*



**AUTENTTISET JA  
VERTAILUKELPOISET  
TEKSTIT**





## Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa

Jokainen meistä elää tekstien täyttämässä arjessa. Luemme tekstejä kulloisenkin lukemistilanteen ja -tarkoituksen mukaan, osan keskittyneesti, mutta osan ohitamme niitä edes huomaamatta. Jokaisella lukijalla on oma tekstimaailmansa, joka koostuu niistä teksteistä, joita hän elämässään kohtaa, olipa se sitten työssä, koulussa tai vapaa-aikana. Kunkin lukijan kokemuspöytäkirja tekstit ovat juuri kyseiselle lukijalle *autenttisia*. Tekstimaailmat voivat erota toisistaan paljon eri yksilöiden välillä, mutta luonnollisesti yhteinen kokemuspöytäkirja ja kulttuuri yhtenäistää tekstimaailmaakin. Nuoret ovat ryhmä, joka tässä suhteessa erottuu selvästi muista. Nuoret lukevat yksilöllisesti kukin omien kiinnostustensa ja tarpeidensa mukaan monia erilaisia tekstejä, mutta muun muassa nuorisokulttuurin ilmiöt sekä koulu muodostavat nuorille yhteisen, muista eroavan kokemuspöytäkirjan myös tekstien suhteen.

### 1.1 Autenttiset tekstit lukutaidon opetuksessa ja arvioinnissa

Nykyisin sekä oppimis- että lukemiskäsitteet painottavat toisaalta sosiaalisen kontekstin ja kulttuurin mutta toisaalta yksilön oman tulkinnan ja kokemusten keskeisyyttä merkityksen rakentamisessa. Näitä painotetaan myös uusissa opetussuunnitelmien perusteissa (OPS 2003). Yksilö nähdään aina osana yhteisöään ja kulttuuriaan. Sosiokonstruktivistinen ja -kulttuurinen oppimiskäsitteitys pitää kaiken oppimisen tilannesidonnaisuutta keskeisenä (Brown ym. 1989). Tieto ja taidot ovat tulosta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, jossa konteksti on

olennainen. Niinpä uusia käsitteitä opitaan parhaiten oppialaan kuuluvien *autenttisten eli kulttuurille tyypillisten* toimintojen parissa. Tällä tavoin opitaan keskeisten sisältöjen ja käsitteiden lisäksi myös niiden soveltamista relevanteissa tilanteissa. Vaikka jokainen oppija konstruoi itse oppimansa tiedon, katsotaan, että opettaminen on eräänlaista sosiaalistamista uusiin kulttuureihin ja niiden käytänteisiin. Samalla opitaan myös yhteisön arvot, jotka ohjaavat tiedon rakentumista ja käyttöä. Uuden tiedon syntymisen mahdollisuus nousee siitä, että oppijat yhdistävät tietojaan ja kokemuksiin yksilöllisesti ja innovatiivisesti.

Myös nykyiset sosiokonstruktivistiset ja -kulttuuriset lukemiskäsitykset painottavat samoja näkemyksiä: lukeminenkin on sosiaalista toimintaa, joka heijastaa yhteisön tietoja, arvoja, uskomuksia ja odotuksia. Lukijat tulkitsevat tekstejä yksilöinä omien kokemustensa ja tietojensa pohjalta, mutta noissa kokemuksissa ja tiedoissa toistuvat kulttuurille ominaiset arvot ja uskomukset. Lukija on siis aina osa yhteisöään. Samalla luettavat tekstit heijastavat ja ylläpitävät mutta toisaalta myös uudistavat ympäröivää kulttuuria. (Binkley & Linnakylä 1996; Gee 2000; McCarthey & Raphael 1992.)

Äidinkielen ja lukutaidon opetuksessa onkin olennaista erilaisten todellisen elämän tekstien ja niiden käytön tarkoituksenmukainen esitleminen (OPS 2003). Oppilaille annetaan eväitä pärjätä siinä tekstimaailmassa, jonka he kohtaavat paitsi koulussa myös tulevaisuudessaan koulun ja harrastustensa ulkopuolella. Oppilaita siis kulttuuristetaan tekstien maailmaan autenttisia tekstejä ja tehtäviä hyödyntäen. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksessa käytettävät tekstit ovat *aitoja todellisen elämän tekstejä*, jotka ovat lukijoilleen relevantteja ja heijastavat sekä todellisten tekstien moninaisuutta että ympäröivää kulttuuria. (Bachman 1990; Bachman & Palmer 1996; Brown ym. 1989; Harris & Hodges 1995; Hiebert ym. 1994; Newmann ym. 1996; Widdowson 1990.) Samoin tekstien käytössä korostuu autenttisuus siten, että niihin liitettävät tehtävät ovat kulloiseenkin tekstiin sopivia ja jäljittelevät todellisia lukemisen funktioita. Esimerkiksi kaunokirjallista tekstiä luetaan usein viihtymiseksi, uusien (sijais)kokemusten saamiseksi ja itsensä kehittämiseksi, mutta harva lukee linja-autoaikataulua samasta syystä. Kaunokirjalliseen tekstiin sopivat siis kokonaisvaltaisempaa tulkintaa edellyttävät tehtävät, kun taas aikataulusta haetaan usein tietoa tai kenties vertaillaan useita eri (aikataulu- tai linja-auto)vaihtoehtoja.

Äidinkielen opetuksessa tulisi suosia autenttisia tekstejä. Autenttinen teksti on lukijalle mielekäs, joten se motivoi suhtautumaan lukemiseen positiivisesti (ks. esim. Widdowson 1990). Mahdollisuuksien mukaan tekstien valinnassa voi myös huomioda yksilöllisiä eroja, sillä tekstien autenttisuus ei ole ehdoton ominaisuus, vaan pikemminkin jatkumo, jolla tekstin autenttisuuden

määrittää aina yksittäinen lukija. Opetustilanteessa esimerkiksi erilaisista asioista kiinnostuneet oppilaat voivat lukea eri tekstejä. Samasta teemasta voidaan lukea erilaisia tekstejä, yksi runoja, toinen esseitä, kolmas tietotekstejä ja neljäs sarjakuvia. Tämä lisää motivaatiota, ja tällöin teksti voi myös synnyttää todellisen lukuelämyksen ja antaa mahdollisuuden eläytyä tekstiin. Tekstin lukemiselle on siis mielekkäämpi syy kuin se, että opettaja käskee. Autenttiset tekstit heijastavat todellisen elämän moninaisuutta ja antavat siten todellisia valmiuksia kaikenlaisten tekstien kohtaamiseen. Jotta nämä valmiudet kehittyisivät, tulee autenttisten tekstien valikoimaa laajentaa oppilaille tutujen ja tyyppillisten tekstien pohjalta kattamaan myös uusia ja vieraampia mutta kuitenkin oppilaille relevantteja tekstejä. Esimerkiksi PISAn lukukokeessa tällaisia tekstimaailmaa avartavia tekstejä ovat työhön ja työnhakuun liittyvät tekstit, joita nuoret kohtaavat tulevaisuudessaan.

Myös lukutaidon arvioinnissa tekstien ja tehtävien autenttisuus on keskeistä. Autenttisuuden vaatimus kuitenkin esiintyy hieman eri tavoin sen mukaan, millaisesta arvioinnista on kyse. Ensinnäkin autenttisuuteen pyritään laajoissa testeissä, joilla arvioidaan esimerkiksi kokonaisten ikäluokkien lukutaidon tasoa. Tällaisissa PISAn kaltaisissa arviointitutkimuksissa lukukokeeseen pyritään valitsemaan kohderyhmälle autenttisia tekstejä ja tehtäviä siten, että ne kattavat mahdollisimman laajalti ja monipuolisesti ympäröivää tekstimaailmaa. Autenttisuutta pidetään testien osalta tärkeänä paitsi vastaajien motivaation, myös kokeen pätevyyden eli validiuden kannalta (ks. Bachman 1990; Bachman & Palmer 1996; Widdowson 1990). Jotta testitulokset voidaan yleistää itse testitulannetta laajempiin konteksteihin, täytyy testitehtävien vastata joltain muuta kuin pelkkää testitulannetta kielenkäyttöä. Kokeen autenttisuus tarkoittaa Bachmanin ja Palmerin mukaan sitä, *kuinka pitkälti koetehtävien piirteet vastaavat todellisten lukutehtävien piirteitä*. Tämä pätee toki myös teksteihin. Koska testitulosten perusteella tehtävien johtopäätösten yleistettävyyden on keskeinen osa käsitevalidiutta, pidetään testin autenttisuutta hyvin tärkeänä. Toisaalta kun autenttisuus Bachmanin mukaan tarkoittaa tehtävien relevanssia todellisen kielenkäyttötilanteen kannalta, liittyy se myös testin sisältövalidiuteen. (Bachman & Palmer 1996; Luoma 2001; Messick 1989.)

Toiseksi autenttisesta arvioinnista puhutaan testejä laajemmassa merkityksessä. Yleisten oppimista käsittelevien suuntausten parissa autenttisen arvioinnin vaatimus nousi siitä ristiriitaisuudesta, joka vallitsi uuden sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja vanhojen arviointimenetelmien välillä. Kun sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta alettiin korostaa kaiken oppimisen kontekstisidonnaisuutta, arviointimenetelmät, jotka laajoissa kansainvälisissä arvioinneissa olivat usein monivalintatestejä, alkoivat vaikuttaa vanhentuneilta. Autenttisessa arvioinnissa painotetaan pelkkien oppimistulos-

ten sijaan kontekstisidonnaisia ja monitahoisia ongelmanratkaisutehtäviä ja niiden mielekkyyttä oppijalle sekä oppilaan edistymistä oppimisprosessissa, oppilaan omaa aktiivisuutta ja tuottamista tuossa prosessissa ja oppilaan itsearviointia. (Valencia & Pearson 1987; Wiggins 1989.) Autenttisuus voi lukutaidonkin arvioinnissa olla käytännössä monenmuotoista. Se voi perustua tavallista laajemman vastauksen tuottamiseen opettajan laatimassa kokeessa, esseen tai muun kirjoitelman laatimiseen. Arviointi voi myös perustua erilaisille projekti-  
toille, tekstin pohjalta tuotettuun sarjakuvaan tai draamaan tai oppilaan tuotoksia voidaan kerätä esimerkiksi portfolioon. Autenttinen arviointi hyödyntää autenttisia tekstejä ja materiaaleja, mutta sen lisäksi koko arviointiprosessi on kokeita ja testejä autenttisempaa ja kohdistuu enemmän paitsi oppilaan tuotoksiin, myös oppilaan oppimisprosessiin. (Kohonen 1997; Linnakylä & Kupari 1996.)

## 1.2 Millaiset tekstit ovat nuorille autenttisia?

Nuorten ja aikuisten lukutaitoa on arvioitu viime vuosina useissa kansainvälisissä tutkimuksissa. Vuonna 1991 suomalaiset 9- ja 14-vuotiaat nuoret osallistuivat IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) lukutaitotutkimukseen (Reading Literacy Study, RLS), jossa lukutaito jäsennettiin tekstien perusteella. Lukutaitoa arvioitiin kertovien kaunokirjallisten tekstien tulkinnan, tiedottavien asiategstien ymmärtämisen ja dokumenttitekstien käyttämisen osalta. Suomalaiset lapset ja nuoret osoittautuivat tässä lukutaitotutkimuksessa ylivertaisiksi. (Linnakylä 1995.) Suomalaisen 16–65-vuotiaiden aikuisten lukutaitoa taas arvioitiin vuonna 1998 Aikuisten kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa (Second International Adult Literacy Survey, SIALS). Myös tässä tutkimuksessa tekstityypillä oli keskeinen rooli, sillä tutkimuksessa arvioitiin asiategstien ja dokumenttitekstien lukutaitoa sekä matematiikkaa soveltavaa lukutaitoa. Muiden Pohjoismaiden tapaan suomalaisten aikuisten lukutaito todettiin korkeatasoiseksi, ja nuorimmat aikuiset olivat selvästi muita aikuisia parempia lukijoita (Linnakylä ym. 2000). Vuonna 2000 toteutettu PISAn lukutaidon arviointi todisti, että suomalaiset nuoret ovat edelleen erinomaisia lukijoita (Väljjarvi & Linnakylä 2002).

Näissä tutkimuksissa kartoitettiin myös suomalaisten nuorten ja aikuisten lukuharrastusta. Lukuharrastuksella ja lukutaidolla näyttää tutkimusten mukaan olevan kiistaton yhteys (Elley 1992; Linnakylä 1995; Linnakylä ym. 2000; Väljjarvi & Linnakylä 2002). Ahkerat lukijat ovat myös hyviä lukijoita, toisaalta hyvät lukijat tarttuvat helpommin kirjaan, koska heille lukeminen on helppoa. Toki lukuharrastuksella on muitakin positiivisia puolia kuin lukutai-



don harjoittaminen ja parantaminen, ja omaksi ilokseen lukeminen on jo sellaisenaan tärkeä tavoite. Lukuharrastus lisää vaikutusmahdollisuuksia ja rakentaa kirjallista ja kulttuurista identiteettiä sekä yhteistä kansallista kulttuuria. Lukuharrastuksen avulla voi tavoittaa myös maailmoja, jotka eivät oikeasti ole arjessa yksilön ulottuvilla, ja saada näin uusia kokemuksia. Siksi yksi äidinkielen opetuksenkin tavoitteista on herättää ja vakiinnuttaa kiinnostus lukuharrastukseen sekä lisätä sen arvostusta. (Ks. esim. Linnakylä ym. 2000; OPS 2003.)

Kuinka paljon ja mitä suomalaisnuoret sitten lukevat? PISA 2000 -arvioinnin tulosten mukaan suomalaiset nuoret ovat sekä monipuolisia että ahkeria lukijoita (Linnakylä 2002). Lähes neljä viidestä 15-vuotiaasta suomalaisnuoresta luki päivittäin omaksi ilokseen edes jonkun aikaa. Tytöt olivat poikia ahkerampia lukijoita lähes kaikissa OECD-maissa, myös Suomessa.

Nuoret lukevat monipuolisesti hyvin erilaisia tekstejä. Heidän tekstimaailmaansa kuuluu siis paljon muutakin kuin kirjoja. Erityisen paljon nuoret lukivat PISAn tulosten mukaan sanomalehtiä, sillä 85 % nuorista luki sanomalehteä vähintään useita kertoja kuukaudessa, 61 % jopa useita kertoja viikossa (Linnakylä 2002). Suomessa sanomalehden päivittäinen lukeminen on koko väestössä poikkeuksellisen yleistä, sillä jo Aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen tulosten mukaan lähes 90 % suomalaisista 16–65-vuotiaista aikuisista luki sanomalehteä päivittäin (Linnakylä ym. 2000). Jopa lehden tilaaminen kotiin on tavallista, joten nuorilla on yleensä hyvät mahdollisuudet lukea lehteä päivän aikana. Tosin nuorimmat eli 16–20-vuotiaat aikuiset lukivat lehteä päivittäin vanhempia aikuisia harvemmin (78 % tämänikäisistä luki päivittäin), joten kaiken kaikkiaan tulokset ovat hyvin samansuuntaisia PISAn tulosten kanssa.

PISAn kansainvälisten vertailutulosten mukaan suomalaiset 15-vuotiaat lukivat sanomalehden lisäksi paljon myös aikakauslehtiä, sähköpostia ja verkkosivuja sekä sarjakuvia (Linnakylä 2002). Kaikkia näitä luettiin Suomessa enemmän kuin OECD-maissa keskimäärin, ja sarjakuvalehtien lukemisessa ero OECD-maihin oli huima. Kauno- ja tietokirjallisuutta meillä sen sijaan luettiin hieman vähemmän kuin muualla.

PISAssa nuoria ei pyydetty tarkemmin erittelemään sanomalehden lukemistaan, mutta Aikuisten lukutaitotutkimuksen perusteella saa melko hyvän kuvan siitä, mitä sanomalehdestä luetaan. Kaiken kaikkiaan aikuiset lukivat sanomalehdestä ensisijaisesti uutissivuja ja mielipidepalsta (taulukko 1.1). Nuorimmat eli 16–20-vuotiaat aikuiset lukivat paljon näitä sivuja, mutta kuitenkin vanhempia vähemmän. Erityisen paljon 16–20-vuotiaat lukivat vanhempiin verrattuna sarjakuvia, elokuva- ja konsertti-ilmoituksia, urheilusivuja, elokuva- ja konserttiarvosteluja sekä horoskooppeja. He lukivat myös mainoksia enem-

**Taulukko 1.1 Sanomalehtiosastojen lukeminen 16–20-vuotiailla suomalaisaikuisilla**

Sanomalehden osasto	16–20- vuotiaat %	Suomalaisaikuiset yhteensä (16–65-v.) %
TV-ohjelmatiedot	90	86
Paikallisuutiset	88	96
Sarjakuvat	87	56
Kotimaiset/ulkomaiset uutiset	85	94
Mielipidepalsta	81	88
Elokuva- ja konsertti-ilmoitukset	80	60
Mainokset	78	75
Ilmoitukset	74	84
Urheilusivut	70	64
Koti/muoti/terveys	54	68
Elokuva-arvostelut	53	49
Kyselypalsta	53	63
Horoskooppi	49	37
Pääkirjoitukset	40	67
Taloussivut	20	44

män kuin vanhemmat, mutta sen sijaan muut sanomalehden osastot jäivät vanhempia vähäisemmälle huomiolle. Kaikkein vähiten nuoret lukivat sanomalehdestä pääkirjoituksia ja taloussivuja, jotka kiinnostivat enemmän vartuneita aikuisia. (Linnakylä ym. 2000.)

Tyttöjen ja poikien lukemiskulttuurissa ja siten myös tekstimaailmassa on eroja. Pojat ja tytöt lukivat Suomessa yhtä paljon sanomalehteä sekä sähköpostia ja verkkosivuja, jotka kaikki koostuvat hyvin monipuolisesta valikoimasta erityyppisiä tekstejä. Toisaalta aikakauslehdet ja kaunokirjallisuus kuuluivat enemmän tyttöjen lukemiskulttuuriin ja sarjakuvat ja tietokirjallisuus poikien tekstimaailmaan, vaikkakin kauno- ja tietokirjallisuutta kaiken kaikkiaan luettiin selvästi muita tekstejä vähemmän. OECD-maiden vertailussa suomalaiset tytöt lukivat selvästi muita tyttöjä enemmän sanomalehteä, joka muualla näyttäytyi lähinnä poikien tekstimaailmaan kuuluvana. (Linnakylä 2002.) Myös sanomalehden suosikkisivut vaihtelevat lukijan sukupuolen mukaan. Sarjakuvat olivat erityisesti nuorten miesten lukemismateriaalia, samoin urheilusivut, vaikka ne kuuluivatkin kaikenikäisten miesten suosikkisivuihin. Yhteistä nuorille naisille ja miehille sanomalehdessä oli erityisesti elokuva- ja konsertti-ilmoitusten sekä uutisten lukeminen. Myös elokuva- ja konserttiarvosteluja nuoret seurasivat sanomalehdestä yleensä aikuisia enemmän. Kaiken kaikkiaan arvostelut olivat kuitenkin naisten ja erityisesti nuorten naisten lukemis-

materiaaleja. Lisäksi horoskoopit olivat nuorten naisten suosiossa, ja mielipidesivuja lukivat kaikenikäiset naiset.

Kaiken kaikkiaan nuorten aikuisten tekstimaailma on näiden tutkimusten mukaan hyvin monipuolinen sekä tekstityypeiltään että sisällöllisesti. Jo yksin sanomalehteä lukiessaan nuoret kohtaavat uutistekstejä, mielipidetekstejä ja arvosteluja, TV-ohjelmatietoja, ilmoituksia, sarjakuvia, erityyppisiä urheiluaiheisia tekstejä ja horoskooppeja. Sähköpostit sisältänevät lähinnä tuttavallisia viestejä, mutta verkkotekstit, joita nuoret lukevat paljon, koostuvat jo monentyyppisistä eri ilmaisukeinoja hyödyntävistä teksteistä, niiden sisällöstä puhumattakaan. Verkkoteksteissä on paljon visuaalista materiaalia, jopa animaatiota ja elokuvaa, mutta myös aikakauslehdet ja jossakin määrin sanomalehdet sisältävät paljon kuvallista ainesta. Sisällöllisesti nuorten lukemissa teksteissä painottuvat kunkin lukijan kiinnostuksen kohteet, mutta jo sanomalehden lukemistottumukset vahvistavat, että ajankohtaisten tapahtumien lisäksi nuoria kiinnostavat erityisesti nuorisokulttuurin ilmiöt, kuten elokuvat, musiikki ja urheilu.

Nuorten tekstit muodostavat laajan valikoiman, josta voi valita autenttisia ja siten motivoivia tekstejä sekä opetusta että arviointitarkoituksiin laadittuja lukukokeita varten. Erityisesti lukukokeita laadittaessa tekstien valinta on haaste, sillä kokeen pitäisi edustaa nuorten tekstimaailmaa mahdollisimman kattavasti. Lisäksi esimerkiksi PISAn lukukokeessa on haluttu arvioida nuorten valmiuksia lukea tekstejä, jotka ovat heille autenttisia vasta jatko-opintojen ja työelämään siirtymisen myötä. Tällöin tekstivalikoima laajenee entisestään. Tämä on kuitenkin ollut tarkoituksenmukaista, koska arviointia on nimenomaan haluttu suunnata tulevaisuudessa tarvittavien valmiuksien tarkasteluun. Kulttuuristettaessa nuoria tekstien maailmaan kannattaa myös luokkaopetukseen valita muitakin tekstejä kuin niitä, jotka ovat heille jo läpeensä tuttuja. 15-vuotiaita nuoria lähellä on heitä vanhempien, 16–20-vuotiaiden nuorten aikuisten todellisuus, jonka perusteella 15-vuotiaat hahmottavat tulevaisuuttaan ja sen tekstimaailmaa. Näiden nuorten aikuisten kulttuurista löytyy tekstejä, jotka avartavat 15-vuotiaiden tekstimaailmaa mutta ovat heille relevantteja. Uusien tekstien maailmaan sukeltamisessa onkin hyvä, että tekstit ovat lukijoille mahdollisimman relevantteja ja myös heijastavat ominaisuuksiltaan todellisen elämän tekstejä. Opetuksessakin uudet tekstit valitaan tarkoituksenmukaisesti nuorten tarvitsemien valmiuksien näkökulmasta. Sekä elinikäinen oppiminen että tietoyhteiskunnan työtehtävät asettavat omat vaatimuksensa näille taidoille.

### 1.3 PISA-lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorille

Kuinka hyvin PISAn lukukokeeseen on onnistuttu valitsemaan 15-vuotiaille autenttisia tekstejä? PISAn lukukokeessa vuonna 2000 oli mukana 37 eri tekstiä, jotka oli valittu siten, että ne edustavat mahdollisimman hyvin eri *tekstityyppejä* ja *lukemistilanteita* erilaisissa kulttuureissa. Kaikkien osallistujamaiden lukemisasiantuntijat saivat esittää kansainväliselle keskukselle lukukokeeseen valittavia tekstejä. Tekstityyppien osalta pyrittiin siihen, että sekä suorasanaiset tekstit että epälineaariset dokumentit ovat monipuolisesti edustettuina. Suorasanaisia tekstejä kokeessa ovat muun muassa kaunokirjalliset tekstit samoin kuin asiaproosa, lehtiartikkelit, argumentoivat mielipidetekstit, kuvaavat tekstit sekä ohjetekstit. Epälineaarisista dokumenttiteksteistä mainittakoon graafiset kuvat, taulukot, lomakkeet ja kartat. Tekstit ja tehtävät oli jaettu neljään lukemistilanteeseen: yksityiseen, julkiseen, ammatilliseen ja opiskeluun liittyvään. Lukemistilanne on määritelty tekstin kirjoittajan tarkoittaman kontekstin perusteella, mutta lukemistilanteeseen kuuluu myös tekstin sisältö sekä lukijan ohella muut tekstin lukemiseen mahdollisesti liittyvät henkilöt (ystävät, perheenjäsenet, opettajat, luokkakaverit, työnantajat jne.). Esimerkiksi kaunokirjalliset tekstit sekä henkilökohtaiset viestit edustanevat useimmiten yksityistä lukemista, viralliset asiakirjat ja aikataulut julkista kontekstia, työnhakuun liittyvät tekstit ja lomakkeet ammatillista kontekstia ja oppikirjatekstit opiskeluun liittyvää lukemistilannetta. (Ks. Linnakylä & Sulkunen 2002; OECD 2002.)

Jotta saadaan selville, kuinka autenttisia PISA-lukukokeen tekstit suomalaisnuorten näkökulmasta ovat, 15-vuotiaat oppilaat itse arvioivat näiden 37 tekstin autenttisuutta kyselyssä, jossa he joutuivat neliportaisen asteikon (1–4) avulla arvioimaan tekstien *tyypillisyyttä* ja *kiinnostavuutta* aiheen, ulkoasun, kielen ja tekstilajin kannalta. Oppilaita pyydettiin myös kirjoittamaan perustelunsa arvioilleen. Kysely toteutettiin vuonna 2001, ja kyselyyn vastanneita 15-vuotiaita oppilaita oli kaiken kaikkiaan 240. Tekstien suuren määrän vuoksi tekstit oli rotatoitu PISAn lukukokeen tavoin niin, että kutakin tekstiä arvioi 43–54 oppilasta. Oppilaat olivat 13:sta vuoden 2000 PISA-kokeeseen osallistuneesta koulusta, jotka sijaitsivat Alavudella, Helsingissä, Joensuussa, Juuassa, Jyväskylässä (2), Laukaassa (2), Rovaniemellä (2), Tampereella (2) ja Vantaalla. Kustakin koulusta kyselyyn vastasi yksi opettajan, yleensä PISA-kokeessa vastuuhenkilönä toimineen oppilaanohjaajan, valitsema opetusryhmä. Oppilaiden joukossa oli myös niitä, jotka vuotta aiemmin osallistuivat PISA-kokeeseen. Oppilaiden arvioiden perusteella kullekin tekstile laskettiin autenttisuutta kuvaavat tyypillisyyss- ja kiinnostavuusindeksit. Oppilaskohtainen indeksi muodostui ensin neljän tekstipiirteen tyypillisyyden tai kiinnostavuuden arvion kes-

kiarvosta, ja sitten tekstikohtainen indeksi oppilaiden indeksien keskiarvosta. Näiden indeksien perusteella tekstit on asetettu tyypillisyyss- ja kiinnostavuusjärjestykseen.

### Lehtitekstit olivat nuorten mieleen

Näistä nuorista viiden tyypillisimmän PISA-tekstin joukkoon sijoittui kolme erilaista lehtitekstiä sekä yksi mielipideteksti ja yksi tiedottava teksti (taulukko 1.2). Tyypillisimmäksi nuoret arvioivat yhden kokonaisuuden muodostaneet kaksi lyhyttä pikku-uutista, joista toinen kertoo allergioista ja toinen Etelämantereelle uupuneista tutkimusmatkailijoista. Oppilaat luonnehtivat näitä tekstejä tyypillisiksi yleensä sillä perusteella, että he lukevat paljon lehtiä ja uutiset ovat tuttuja tekstejä. Seuraavaksi tyypillisin PISA-tekstien kokoelma muodostui neljästä lyhyestä elokuva-arvostelusta, joita myös pidettiin tuttuina: ”Luen aika paljon elokuva-arvosteluja ja teksti on aika tyypillinen sellainen” (tyttö). Kolmanneksi tyypillisin teksti koostui oppilaiden kirjoittamista mielipideteksteistä, joissa aiheena oli avaruustutkimus ja siihen käytettävien varojen mielekkyys. Mielipidekirjoitusten tyypillisyydessä heijastui se, että nuoret lukevat paljon aikakaus- ja sanomalehtiä, joissa yleensä on lukijoiden mielipiteitä varten oma palsta. Neljänneksi tyypillisin teksti nuorista oli lehtiartikkeli, jossa uutisoitiin Nasan tekemistä kokeista, joissa hämähäkeille annettiin huumeita

**Taulukko 1.2 PISAn lukukokeen tekstien tyypillisuus ja kiinnostavuus**

Tyypillisuus	Kiinnostavuus
1. uutistekstit allergian syistä ja tutkimusmatkailijoista	1. uutisartikkeli huumatuilla hämähäkeillä tehdyistä kokeista
2. elokuva-arvostelut	2. moottoripyörämainos
3. mielipidekirjoitukset avaruustutkimuksesta	3. lehtiartikkeli DNA-tekniikan hyödyntämisestä poliisin työssä
4. uutisartikkeli huumatuilla hämähäkeillä tehdyistä kokeista	4. uutistekstit allergian syistä ja tutkimusmatkailijoista
5. tiedote vaihto-oppilaaksi aikovalle	5. mielipidekirjoitukset avaruustutkimuksesta
...	...
33. puudiagrammi työvoimarakenteesta	33. puudiagrammi työvoimarakenteesta
34. puhelintietotaulukko	34. taidekaupan postimyyntiluettelo
35. näytelmäkatkelma	35. puhelintietotaulukko
36. lentoaikataulu	36. lentoaikataulu
37. taulukko tietotoimistoista	37. taulukko tietotoimistoista

niiden myrkyllisyyden testaamiseksi. Tämän tekstin tekstilaji oli nuorille toki tuttu, mutta otsikkoa ja uutisen sisältöä pidettiin epätavallisena. Viidenneksi tyypillisimpänä nuoret pitivät vaihto-oppilasaiheista tekstiä, jossa tiedotettiin, millaisia ominaisuuksia oppilasvaihtoon hakevilta edellytetään. Tässäkin tekstissä nimenomaan tekstin aihe tuntui nuorista tutulta.

Viiden kiinnostavimman tekstin listalla oli kolme samaa tekstiä kuin viiden tyypillisimmän tekstin listalla. Kiinnostavin oppilaista oli hämähäkkiaiheinen lehtiutinen, jonka monia kiinnostavasta aiheesta eräs oppilas totesi seuraavaa: *”Huumeita hämähäkeille? Idea on aika outo ja siksi jaksoi lukea”* (poika). Neljänneksi kiinnostavimpia olivat puolestaan pikku-uutiset allergioista ja tutkimusmatkailijoista. Näiden uutisten kiinnostavuudesta eräs 15-vuotias tyttö kirjoitti Etelämantereelle uupuneisiin tutkimusmatkailijoihin viitaten, että *”kivempää lukea järkyttäviä kuin hyviä uutisia.”* Viidenneksi kiinnostavin PISA-tekstien kokonaisuus nuorten arvioissa olivat mielipidekirjoitukset avaruustutkimuksesta. Näiden mielipidekirjoitusten kohdalla tekstilaji vaikuttaa olleen sekä tyypillinen että kiinnostava, mutta toisaalta myös kirjoitusten aihe on kiinnostanut jopa joitakin poikia:

*”Luen paljon nuortenlehdistä tämän tyyppisiä tekstejä, omia mielipiteitä selkeästi ilmaistuna...Muiden nuorten mielipiteitä on kiinnostava lukea. Voi verrata omiin mielipiteisiin.”* (T)

*”Näistä asioista on puhuttu mediassakin jo vuosia. Aihe on kiinnostava. Tekstissä puhuttaviin ongelmiin yritetään löytää ratkaisua.”* (P)

Toiseksi kiinnostavin oli moottoripyörämainos, joka koostui vanhan miehen valokuvasta sekä Jos-nimisestä runosta, jossa runon minä-kertoja mietti, mitä kaikkea tekisi toisin, jos saisi elää elämänsä uudelleen. Tämä teksti oli tyypillisyysslistauksessa vasta sijalla 18, joten se ei kuulu arkipäiväisimpien tekstien joukkoon. Useat oppilaat mainitsivat perusteluissaan, että nimenomaan runon aihe kiinnosti:

*”Teksti oli aikalailla vierasta kieleltään ja muutenkin...mutta kiinnostava. Vaikka teksti oli ulkoasultaan tylsä, silti se oli sisällöltään kiinnostava joka olikin tärkeintä. Se sai ajattelemaan, että elät vain kerran..”* (T)

Kolmanneksi kiinnostavin oli aikakauslehtiartikkeli, jossa kerrotaan, kuinka poliisit hyödyntävät DNA-tekniikkaa rikospaikkatutkimuksissa. Tämä teksti sijoittui tyypillisyysslistalla kahdeksanneksi.

Koska kyselyyn vastanneiden oppilaiden määrä oli kohtuullisen pieni ja kunkin tekstin arvioi vain viitisenkymmentä nuorta, ei näiden arvioiden perusteel-

la voi sanoa paljoakaan kaikkien 15-vuotiaiden mieltymyksistä ja lukemistotumuksista. Arviot olivat kuitenkin hyvin samansuuntaisia PISA- ja SIALS-tutkimusten lukemistotumuksia kuvaavien tulosten kanssa. Erilaisten lehtitekstien osuus PISAn lukukokeessa oli kohtalaisen suuri, ja nuoret lukevatkin lehtiä paljon. Samalla lehdet näyttävät olevan myös nuorten omien arvioiden perusteella tyypillisiä heidän arkielämässään. Jotain lehtitekstien kiinnostavuudesta kertonee se, että viiden kiinnostavimman tekstin joukossa niitä oli neljä. Useimmat lehtitekstit on PISAssa luokiteltu julkiseen lukemistilanteeseen kuuluviksi. Näiden kiinnostavimpien tekstien aiheet näyttävät liittyvän moderniin teknologiaan ja luonnontieteisiin (NASAn hämähäkki-kokeet, DNA-tekniikka poliisien työssä, allergiat ja tutkimusmatkailu), joskin moottoripyörämaionoksen runo edustaa pehmeämpiä arvoja ja elämän peruskysymysten pohdintaa.

### Poikien ja tyttöjen erilaiset tekstimaailmat heijastuivat PISA-tekstien arvioissa

Nuorten omien arvioiden perusteella näyttää tyttöjen ja poikien välillä olevan selkeitä eroja sekä tekstien tyypillisyydessä että niiden kiinnostavuudessa (taulukko 1.3). Pojista kaikkein tyypillisimpiä tekstejä PISAn lukukokeessa olivat

**Taulukko 1.3 Tyypillisimmät PISA-tekstit sukupuolen mukaan**

Pojista tyypillisimmät	Tytöistä tyypillisimmät
1. uutistekstit allergian syistä ja tutkimusmatkailijoista	1. mielipidekirjoitukset avaruustutkimuksesta
2. elokuva-arvostelut	2. asiateksti nuorten mielipiteitä kotitöistä kartoittavasta kyselystä
3. pääkirjoitus uuden teknologian aiheuttamista eettisistä ongelmista	3. työpaikkahakemuslomake
4. ohjeteksti erityyppisiin työpaikkahaastatteluihin valmistautumisesta	4. uutistekstit allergian syistä ja tutkimusmatkailijoista
5. uutisartikkeli huumatuilla hämähäkeillä tehdyistä kokeista	5. tiedote vaihto-oppilaaksi aikovalle
...	...
33. taidekaupan postimyyntiluettelo	33. taulukko avustusjärjestön toimintaraportista
34. taulukko tietotoimistoista	34. tietoteksti etelänavan valloituksesta
35. polkupyörän säättöohjeet	35. lentoaikataulu
36. lentoaikataulu	36. puudiagrammi työvoimarakenteesta
37. näytelmäkatkelma	37. taulukko tietotoimistoista

## Tekstiesimerkki 1

## PÄÄKIRJOITUS

# Teknologia luo uusien sääntöjen tarpeen

TIETEEN kehitys on usein niin nopeaa, että etiikalla ja lainsäädännöllä on vaikeuksia pysyä perässä. Näin kävi vuonna 1945, kun tieteen elämää tuhoava voima kosketti meitä atomipommin muodossa. Nyt tieteen elämää luova puoli, nimittäin hedelmättömyyden hoidossa käytettävä tekniikka, on aiheuttanut uusia ongelmia.

Monet meistä iloitsivat englantilaisen Brownin perheen kanssa, kun Louise, ensimmäinen koeputkilapsi, syntyi. Olemme hämmästelleet monia muitakin alansa ensimmäisiä — viimeksi terveenä syntyneitä vauvoja, jotka ovat odottaneet syväjäädytettynä alkioina istuttamista tulevan äidin kohtuun.

Australiassa on noussut melkoinen eettisten ja lainopillisten kysymysten myrsky juuri kahdesta tällaisesta syväjäädytetystä alkioista. Alkiot oli määrä istuttaa Mario Riosin vaimoon Elsa Riosiin. Edellinen istutus oli epäonnistunut, ja Riosit halusivat yrittää uudelleen. Mutta ennen uutta tilaisuutta Riosit menehtyivät lentokoneen maahansyöksyssä.

Mitä australialaisen sairaalan olisi pitänyt tehdä alkiolle? Olisiko ne voitu istuttaa johonkin toiseen? Vapaaehtoisia oli lukuisia. Olisiko alkiolla ollut perintöoikeus Riosien varsin huomattavaan omaisuuteen? Vai olisiko alkiot pitänyt tuhota? Riosit eivät ymmärrettävistä syistä olleet jättäneet mitään jälkisäädöstä alkioiden tulevaisuuden varalle.

Australialaiset asettivat komitean tutkimaan asiaa. Komitea luovutti raporttinsa viime viikolla. Sen mielestä alkiot pitäisi sulattaa, sillä alkioiden lahjoittami-

nen jollekin toiselle vaatisi “tuottajien” suostumuksen, jota tässä tapauksessa ei ollut annettu. Komitea oli myös sitä mieltä, että alkiolla nykyisessä tilassaan ei ollut mitään oikeuksia, joten ne saattoi hävittää.

Komitean jäsenet tiesivät olevansa eettisesti ja lainopillisesti vaarallisella alueella. Siksi he vaativat toimenpiteiden lykkäämistä kolmella kuukaudella, jotta yleisöllä olisi tilaisuus esittää asiasta mielipiteensä. Jos alkioiden hävittämisestä nousisi vastalausemyrsky, komitea harkitsisi esitystensä uudelleen.

Nyt Sydneyn Queen Victoria -sairaalan hedelmöittämistä varten ilmoittautuvat paris-kunnat joutuvat erittelemään, mitä alkiolle tehdään, jos heille itselleen sattuisi jotain.

Näin varmistetaan, että Riosien tilanne ei toistu. Entä muut ongelmalliset tilanteet? Ranskassa nainen joutui hiljattain menemään oikeuteen saadakseen luvan hedelmöittää itsensä edesmenneen miehensä spermalla. Miten tällaisiin pyyntöihin tulisi suhtautua? Entä mitä pitäisi tehdä, jos sijaisäiti rikkoo sopimuksensa ja kieltäytyy luovuttamasta lasta, jonka on luvannut synnyttää jollekin toiselle?

Yhteiskunta ei ole tähän päivään mennessä onnistunut luomaan sääntöjä atomipommien tuhovoiman hillitsemiseksi. Nyt me korjaamme tämän epäonnistumisen synkkää satoa. Tiedemiehet voivat monin tavoin käyttää väärin kykynsä edistää tai vaikeuttaa ihmisen lisääntymistä. Eettiset ja juridiset säännöt tulisi laatia ennen kuin on liian myöhäistä.



lehtitekstit, sillä kolme tyypillisintä tekstikokonaisuutta pojilla olivat allergioista ja tutkimusmatkailijoista uutisoivat lehtijutut, elokuva-arvostelut ja uuden teknologian mukanaan tuomista eettisistä ongelmista kertova pääkirjoitus (tekstiesimerkki 1). Tätä pääkirjoitustekstiä pojat kuvasivat seuraavaan tapaan: ”teknologia kiinnostaa hieman”, ”esimerkkitapaukset ovat kiinnostavia”, ”aihe kiinnostaa”. Hämähäkkiaiheinen uutinen oli pojista viidenneksi tyypillisin, sen edelle sijoittui työpaikkahaastattelua kuvaava tiedote.

PISAssa lähes kaikki lehtitekstit on määritelty julkiseen lukemistilanteeseen kuuluviksi. Edellä mainituista, pojista tyypillisistä lehtiteksteistä vain elokuva-arvostelut on sijoitettu PISAssa yksityiseen lukemistilanteeseen, vaikka PISAssa luokitteluperusteena käytettyä kirjoittajan tarkoittamaa käyttöä ajatellen sekin voisi yhtä hyvin olla julkiseen lukemistilanteeseen kuuluva. PISAn tulosten mukaan poikien ja tyttöjen välinen ero lukutaidossa oli kaikissa Pohjoismaissa pienin julkisten tekstien kohdalla, jopa pienempi kuin tytöille ja pojille yhteiseen opiskelukontekstiin kuuluvien tekstien kohdalla (Roe & Taube 2003). Pojat näyttävät siis menestyvän paremmin heille tyypillisiin teksteihin liittyvissä tehtävissä.

Tytöillä sen sijaan lehtitekstien edelle tyypillisyydessä sijoittui kolme muuta tekstiä. Tytöistä tyypillisin tekstikokonaisuus muodostui mielipideteksteistä, joissa käsiteltiin avaruustutkimukseen käytettävien varojen mielekkyyttä. Toiseksi tyypillisin oli Kotityöt-niminen asiateksti, jossa sanoin ja pylväsdiagrammein kuvattiin nuorten mielipiteitä kotitöiden tekemisestä. Tämänkin tekstin tyypillisyydessä heijastui se, että tyttöjen tekstimaailmassa mielipiteitä kartoitettavat ja ilmaisevat tekstit olivat ilmeisen suosittuja:

*”Tollaset kyselyt ja vastaukset on aika tuttuja...kiinnostavaa tietää muidenkin mielipiteitä asiasta.” (T).*

*”Ihan kiinnostavaa, koska asia koskee vielä minuakin.” (T)*

*”Yleensäkin tutkimuskyselyt ovat mielenkiintoisia! Tästä jutusta plussa!” (T)*

Kolmanneksi tyypillisin PISA-teksti tytöistä oli pikaruokaravintolan työpaikkahakemus. Lomakkeet tekstityyppinä olivat tytöille tuttuja, jollekin nuorelle myös työn hakeminen oli jo tullut vastaan:

*”En ole ennen nähnyt työpaikkahakemusta, mutta se muistuttaa ulkoasultaan yhteisvastuu[haku]korttia tai muuta lomaketta. Lähiaikoina olen joutunut täyttämään niitä paljon.” (T)*

*”Olen täyttänyt jo itsekin yhden työsopimuksen, jotenka koko asia oli tuttua. Työpaikkahakemuksen täyttäminen on aika työlästä ja monimutkaista, jotenka siltä osin aika tylsä teksti.” (P)*

*"Olen täyttänyt lappuja (johon pitää kirjoittaa nimi, osoite ym.) ennenkin, mutta en ole täyttänyt työpaikkahakemuksia ennen." (T)*

Allergia- ja tutkimusmatkaaja-uutiset olivat tytöistä neljänneksi tyypillisimpiä heidän arkielämässään ja vaihto-oppilaiden ominaisuuksia kuvaava tiedote viidenneksi tyypillisin. Vaihto-oppilas-tekstissä nimenomaan aihe oli tuntunut omimmalta: *"Minusta tasapaksu pötkö asia teksti on tylsä. Aihe on kiinnostava, mutta tekstiä olisi voitu kuvittaa. Mukana olisi kiva olla vaihto-oppilaiden omia kokemuksia."*

Sisällöllisesti tarkasteltuna näyttää siltä, että ainakin PISAn lukukokeen teksteistä pojille tyypillisiä olivat luonnontieteisiin ja teknologiaan liittyvät lehtijutut, tytöille puolestaan mielipiteiden ilmaisemiseen liittyvät tekstit. Yhteistä 15-vuotiailla tytöillä ja pojilla on peruskoulun jälkeisten opintojen ja työn hakemisen ajankohtaisuus, koska peruskoulu lähenee tuossa iässä loppuaan ja ensimmäisiä kesätyöpaikkojakin jo haetaan. Niinpä sekä tyttöjen että poikien viiden tyypillisimmän tekstin listalla oli työn hakemiseen liittyvä teksti, pojilla tiedote ja tytöillä hakemuslomake. Muutoin tyypillisimpien tekstien aiheissa heijastuivat nuorisokulttuuriin kuuluvat ilmiöt, elokuvat ja mahdollinen vaihto-oppilasvuosi.

Huomionarvoista on, että tytöistä kaikkein epätyypillisimpiä olivat epälineaariset dokumentit, jotka kasautuvat siten, että kymmenen epätyypillisimmän tekstin joukossa oli yhdeksän dokumenttitekstiä (mm. taulukko tietotoimistoista, lentoaikataulu, kirjaston pohjapiirros ja puudiagrammi erään maan työvoiman jakautumisesta). Toisaalta tyttöjen tyypillisyysslistauksessa toiseksi ja kolmanneksi sijoittuneissa teksteissä (asiateksti nuorten mielipiteitä kotitöistä kartoittavasta kyselystä ja työpaikkahakemuslomakkeessa) epälineaaraisella aineksella oli merkittävä osuus. Edellä olevien oppilaiden omien kommenttien perusteella näiden kahden tekstin aihe oli kuitenkin tyttöjen arkea lähempänä kuin listauksen loppupäähän sijoittuneissa dokumenteissa.

Myös pojilla tyypillisyysslistauksen loppupäähän kasautui dokumentteja – kymmenen epätyypillisimmän tekstin joukossa oli kuusi dokumenttia – mutta pojilla dokumentteja oli myös tyypillisyysslistan puolivälissä sijoilla 9, 12, 15, 18 ja 20. Pojat olivatkin PISAn lukukokeessa pärjänneet epälineaarisiin teksteihin liittyvissä tehtävissä suhteellisesti paremmin kuin suorasanaisiin teksteihin liittyvissä tehtävissä, sillä Suomessa ero tyttöjen ja poikien välillä oli pienempi juuri epälineaaristen tekstien kohdalla (Roe & Taube 2003). Tyttöjen tyypillisyyssarvioissa huomiota kiinnittää myös se, että epätyypillisiksi arvioitujen dokumenttien edelle sijoittuivat lähes kaikki PISA-kokeen tiedottavat suorasanaiset tekstit. Vain yksi vaihto-oppilasaiheinen tiedote pääsi tytöillä kymmenen tyypillisimmän tekstin joukkoon (sija 5). Niinpä tytöillä kahdeksantoista

epätavallisimmän tekstin joukossa oli kahden kaunokirjallisen tekstin lisäksi ainoastaan dokumentteja tai tiedotteita.

### Poikia kiinnostivat lehtitekstit, tyttöjä mielipidetekstit

Mitkä PISA-tekstit tytöistä ja pojista sitten olivat kiinnostavimpia? Poikia PISA-teksteistä kiinnostivat eniten lehtitekstit (taulukko 1.4). Kahdeksan kiinnostavimman tekstin joukossa oli pojilla lehtitekstien lisäksi vain yksi etelänavan valloituksesta kertova tietoteksti, jossa tapahtumia selostavan tekstin lisäksi oli aihetta havainnollistava kartta ja diagrammi. Kiinnostavin lehtiteksti PISA-kokeessa oli poikien mielestä Nasan hämähäkeillä tekemistä kokeista kertova uutisartikkeli. Tämän tekstin kohdalla kiinnostavuutta perusteltiin tekstin aiheella. Poikien arvioiden mukaan toiseksi kiinnostavin PISA-tekstien kokonaisuus muodostui allergioista ja tutkimusmatkailijoista kertovista pikku-uutisista, ja kolmanneksi kiinnostavin oli moottoripyörämainos, jossa vanhan miehen kuvan viereen oli liitetty Jos-niminen runo, jonka minä-kertoja pohti, mitä tekisi toisin, jos saisi elää uudelleen. Neljänneksi kiinnostavimpana tekstinä pojat pitivät lehtiartikkeliä, jossa kerrottiin merkkipaitojen tason olevan tutkimuksen mukaan huonompi kuin halpojen paitojen. Tekstiin oli liitetty taulukko eri paitojen ominaisuuksista. Viideksi kiinnostavin oli tietoteksti, jossa kerrotaan Scottin ja Amundsenin kilvasta päästä etelänavalle ensimmäisenä. Tekstiin oli liitetty myös Etelämantereen kartta ja diagrammi päivänvalvovyöhyk-

**Taulukko 1.4 Kiinnostavimmat PISA-tekstit sukupuolen mukaan**

Pojista kiinnostavimmat	Tytöistä kiinnostavimmat
1. uutisartikkeli huumatuilla hämähäkeillä tehdyistä kokeista	1. mielipidekirjoitukset avaruustutkimuksesta
2. uutistekstit allergian syistä ja tutkimusmatkailijoista	2. moottoripyörämainos
3. moottoripyörämainos	3. mielipidekirjoitukset graffiteista
4. lehtiartikkeli miesten paitojen laadusta	4. lehtiartikkeli DNA-tekniikan hyödyntämisestä poliisin työssä
5. tietoteksti etelänavan valloituksesta	5. vaihto-oppilaan käyttäytymisohjeet
...	...
33. jääkaapin takuutiedot	33. polkupyörän säätöohjeet
34. taulukko tietotoimistoista	34. lentoaikataulu
35. taidekaupan postimyyntiluettelo	35. tietoteksti etelänavan valloituksesta
36. puhelintietotaulukko	36. taulukko tietotoimistoista
37. lentoaikataulu	37. puudiagrammi työvoimarakenteesta

keistä. Tämän tekstin aihe tuntui vetoavan poikiin, joista eräskin totesi seuraavaa: ”Se on hyvinkin tietokirjamaista. Teksti on erittäin kiinnostava kertomus etelänavan valloituksesta.”

Vähiten poikia kiinnostivat lentoaikataulu, puhelintietotaulukko, taidekaupan postimyyntiluettelo, taulukko maailman tietotoimistoista sekä jääkaapin takuutiedot. Nämä tekstit olivat myös tytöillä vähiten kiinnostavien tekstien joukossa. Tietotoimistotaulukosta eräs oppilas kirjoitti: ”Tulee mieleen pörssikurssitaulukko...allekkain lajittelu on tylsän näköistä” (tyttö). Näiden tekstien kohdalla monet oppilaat moittivat nimenomaan tekstin aihetta tylsäksi. Esi-merkiksi puhelintietotaulukkoa kommentoitiin seuraavasti:

”Luettelomaisuus on tuttua. Ei ole mitään syytä tietää turkin suuntanumeroita.” (P)

”Turkin suuntanumeroita käsittelevä, ei tulisi ikinä luettua ns. huwikseen. Sisältää tietoa, jota ei tarvitse!” (T)

PISA-tekstien joukossa poikia ei myöskään kiinnostanut näytelmäteksti eikä kaunokirjallinen katkelma Gabriel Garcia Marquezin teoksesta Sadan vuoden yksinäisyys. Kaksi muuta PISA-kokeen kaunokirjallista tekstiä eivät nekään saaneet poikia innostumaan. Aisopoksen faabeli sijoittui 18:nneksi, ja Lahjaniminen kertomus tulvan armoille joutuneista naisesta ja puumasta oli 21:s. Kaikkiaanhan tekstejä oli lukukokeessa 37.

Tytöjä PISA-kokeen teksteistä kiinnostivat erityisesti oppilaiden mielipidekirjoitukset avaruustutkimuksesta; oppilaiden kommenttien perusteella tyttöjä näytti näissä teksteissä kiinnostavan erityisesti tekstilaji (ks. esimerkkikommentit edellä). Mielipiteiden lukeminen ja ilmaiseminen kiinnostaa siis tyttöjä, tosin aihettakin pidettiin suhteellisen kiinnostavana. Moottoripyörämainos (kuva ja Jos-runo) oli tyttöjen arvioissa toiseksi kiinnostavin teksti. Teksti oli niitä harvoja, joissa poikien ja tyttöjen kiinnostuksen kohteet osuivat yksiin. Tässä tekstissä oppilaat pitivät nimenomaan aihetta kiinnostavana, sen sijaan kaikki eivät kommentistaan päätellen edes tunnustaneet runoa osaksi mainosta. Mielipidekirjoitukset graffiteista olivat tytöistä kolmanneksi kiinnostavimpia, ja taas tekstilaji oli tekstin kiinnostavin ominaisuus:

”Mielipidesivuja on melkein kaikissa aikakauslehdissä. Luen lehtiä paljon, joten mielipidesivut ovat minulle tuttuja. Teksti oli kiinnostava, koska on hauska katsella mitä ihmiset ovat mieltä eri asioista. Toisia ei kiinnosta esim. graffiti asiat yhtään, mutta jotkut taas ovat hyvin suuttuneita niistä.” (T)

”Itse kirjoitan paljon omia mielipiteitäni.” (T)

**On tehty murha, mutta epäilty kiistää kaiken. Hän väittää, ettei tunne uhria. Hän sanoo, ettei hän ole koskaan tuntenut uhria, ei koskaan mennyt hänen lähelleen, ei koskaan koskettanut häntä... Poliisi ja tuomari ovat vakuuttuneita siitä, ettei hän kerro totuutta. Mutta miten todistaa se?**

Rikospaikalla tutkijat ovat keränneet kaikki mahdolliset todistuskappaleen hiukkasekin: kankaan kuituja, hiuksia, sormenjälkiä, tupakantumppeja... Muutamia uhriin takista löytyneet hiukset ovat punaisia. Ne näyttävät ihmehen samanlaisilta kuin epäillyn hiukset. Jos voitaisiin todistaa, että nämä hiukset tosiaanakin ovat hänen, se osoittaisi, että hän oli itse asiassa tavannut uhriin.

**Jokainen ihminen on ainutlaatuinen**  
Asiantuntijat ryhtyvät työhön. He tutkivat muutamia näiden hiusten juurissa olevia soluja ja joiakin epäillyn verisoluja. Jokaisessa kehomme solun tumassa on DNA. Mikä se on? DNA on kuin kaulakoru, joka on tehty kahdesta kiertyneestä helminauhasta. Kuvittele,

## Tieteellisiä poliisiaseita

että nämä helmet ovat neljää eri väriä ja että tuhannet värilliset helmet (jotka muodostavat punatukkaisen henkilön vastaavaan. Jos geneettinen tunnus on sama, he tietävät, että nämä geenit muodostavat nämä geenit muodostavat henkilön geneettisen henkilööllisyystodistuksen.

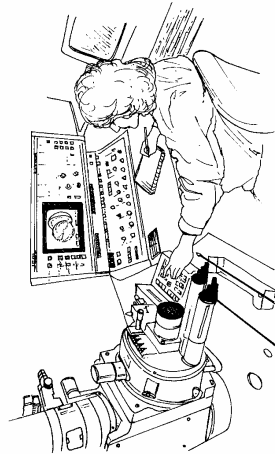
### Vain yksi todiste

Poliisi teettää yhä useammin geneettisen analyysin seksuaalisissa väkivaltarapauksissa, murhissa, varkauksissa tai muissa rikoksissa. Miks? Yrittääköön löytää todisteita kahden ihmisen, kahden esineen tai ihmisen ja esineen välisestä kosketuksesta. Tällaisen kosketuksen todistaminen on usein erittäin hyödyllistä tutkimän kannalta. Mutta se ei välttämättä ole osoitus rikoksesta. Se on vain yksi todiste monien muiden joukossa.

Anne Versailles

### Me olemme rakentuneet miljardoista soluista

Kaikki elolliset oliot rakentuvat monista soluista. Solu on erittäin pieni. Sitä voi sanoa mikroskooppiseksi, koska se voidaan nähdä ainoastaan mikroskooppilla, joka suurentaa sen moninkertaiseksi. Jokaisella solulla on solukalvo ja tumma, jossa DNA sijaitsee.



Mikroskooppi poliisilaboratoriossa.

### Geneettinen mikä?

DNA rakentuu lukuista geeneistä, joista kukin koostuu tuhansista "helmistä". Yhdessä nämä geenit muodostavat henkilön geneettisen henkilööllisyystodistuksen.

### Miten geneettinen henkilööllisyystodistus selvitetään?

Perimöllisyystutkija ottaa ne muutamat solut, jotka ovat peräisin uhriin tarttuneiden hiusten juuresta tai tupakantumpiin jääneestä syljestä. Hän laittaa ne aineeseen, joka tuhoaa kaiken solujen DNA:n ympäriltä. Sitten hän tekee saman muutamille epäillyn verestä otetuille soluille. DNA valmistellaan erityisin menetelmin analyysistä varten. Sitten se upotetaan erikoisgeeliin, jonka läpi johdetaan sähkövirta.

Muutama tunnin kuluttua näin saadaan aikaan juovia (kaupan tavaroissa olevien viivakoodien kaltaisia), jotka näkyvät erikoislampun valossa. Epäillyn henkilön DNA:n viivakoodia verrataan sitten uhrista löytyneiden hiusten DNA-viivakoodiin.

Aikakauslehtiartikkeli DNA-tutkimusten hyödyntämisestä poliisien työskentelyssä oli tytöistä neljänneksi kiinnostavin (tekstiesimerkki 2). Tämänkin tekstin osalta tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteet olivat samanlaisia, sillä pojista teksti oli kuudenneksi kiinnostavin. Ainakin pari tätä tekstiä arvioinutta oppilasta antoi positiivista palautetta PISA-kokeen laatijoiden pyrkimyksistä valita kokeeseen myös ulkoasultaan autenttisia tekstejä: *”Teksti ei ollut selvästi yhtenä rimpsuna, mikä oli positiivista (ja tuttu piirre sanomalehdistä). Tekstissä oli jopa kuva! Tekstin ulkoasu oli mukavaa katseltavaa +”* (poika). Viidenneksi kiinnostavin teksti tyttöjen arvioiden perusteella oli vaihto-oppilaiden käytösohjeteksti. Tyttöillä viiden kiinnostavimman tekstin joukosta löytyi siis muutakin kuin lehtitekstejä, erityisesti tyttöjen mieleen näyttävät olevan PISA-kokeen mielipidetekstit. Myös asiateksti, jossa sanoin ja pylväsdiagrammein kuvattiin nuorten mielipiteitä kotitöiden tekemisestä, osoittautui oppilaiden kommenttien perusteella kiinnostavaksi (6.) juuri mielipiteitä kuvaavan aiheensa vuoksi.

### Yhteistä ja erottavaa

Kyselyyn vastanneiden suomalaisten tyttöjen ja poikien tekstimaailmoissa vaikuttaa arvioiden perusteella olevan jonkin verran samaa, mutta toisaalta joidenkin yksittäisten tekstien kohdalla tyttöjen ja poikien arviot teksteistä jakautuivat jyrkästi. Näiden tekstien kohdalla voidaan puhua jopa tyttöjen ja poikien teksteistä sen mukaan, kumpi sukupuoli pitää tekstejä tyypillisinä ja kiinnostavina.

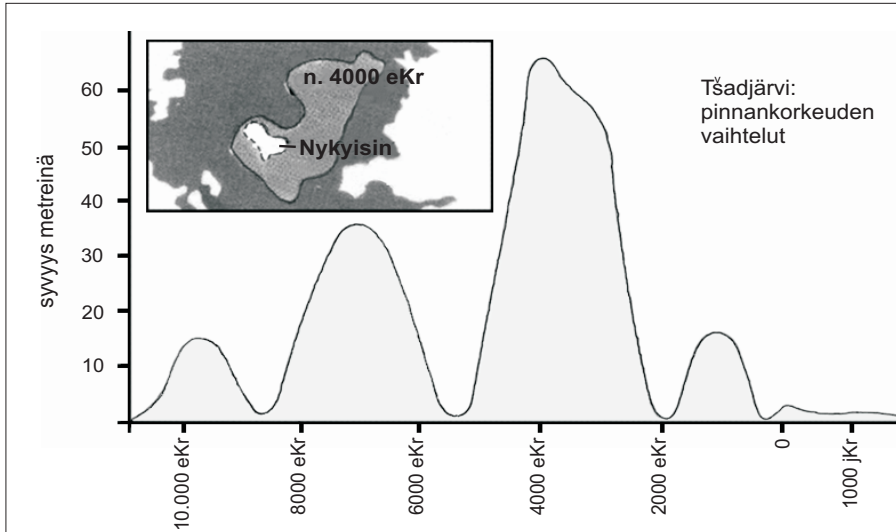
PISA-lukukokeen teksteistä ainakin pikku-uutiset geenivirheen osuudesta allergioiden synnyssä ja Etelämantereelle uupuneista tutkimusmatkailijoista olivat nuorten omien arvioiden mukaan tyypillisiä niin tyttöjen kuin poikienkin tekstimaailmassa. Myös elokuva-arvostelut olivat kummankin sukupuolen mielestä autenttisia. Samaten lehtiartikkeli dna-tekniikan hyödyntämisestä poliisien työssä oli sekä pojista että tytöistä tyypillinen, mutta kummatkin pitivät tekstiä myös kiinnostavana. Moottoripyörämainos kuvineen ja runoineen oli nuorille sikäli epäautenttinen, että se ei ole nuorten arjessa tyypillinen teksti. Toisaalta sekä pojat että tytöt pitivät sitä sangen mielenkiintoisena, joten tekstin sisältö ilmeisesti oli mielekäs nuorten elämän kannalta. Teksti onkin hyvä esimerkki nuorten tekstimaailmaa laajentavasta tekstistä, jossa kiinnostava ja uusi aihe saa lukemaan epätyypillisen tekstin.

Eräs selvästi poikien tekstiksi luonnehdittava PISA-kokeen teksti oli Tšadjärvestä kertova kokonaisuus, joka muodostui kahdesta graafisesta kuviosta (tekstiesimerkki 3). Toisessa kuvataan viivadiagrammin avulla Tšadjärven vedenpinnan vaihtelua ja toisessa pylväsdiagrammin avulla alueen eläinkantaa. Tekstikokonaisuus sijoittui pojilla yhdeksänneksi tyypillisimmäksi, kun taas

**Tekstiesimerkki 3**

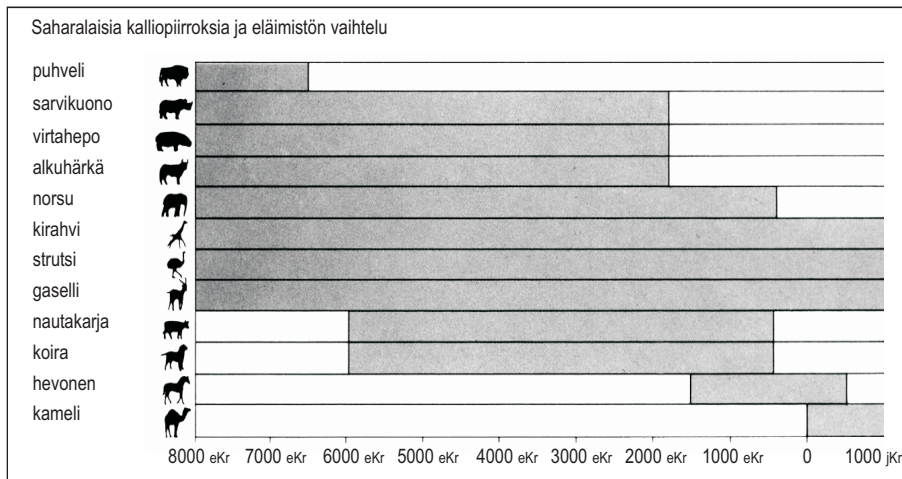
**TŠADJÄRVI**

Kuvio 1 kuvaa Saharassa Pohjois-Afrikassa sijaitsevan Tšadjärven pinnan- korkeuden vaihteluita. Tšadjärvi katosi kokonaan noin vuonna 20 000 eKr., viimeisimmän jääkauden aikana. Noin 11 000 eKr. se syntyi uudelleen. Nykyään sen pinta on suunnilleen samalla tasolla kuin se oli 1 000 jKr.



Kuvio 1

Kuvio 2 esittää saharalaisia kalliopiirroksia (luolien seinistä löydettyjä ikivanhoja piirroksia tai maalauksia) ja eläimistön vaihtelua.



Kuvio 2



tytöt arvioivat tekstin tyypillisyydeltään sijalle 28, vaikka sen voisi olettaa olevan hyvä esimerkki myös tytöille tutuista oppikirja- tai tietokirjatekstistä. Kiinnostavuudeltaan teksti jakoi tytöt ja pojat samalla tavalla: pojista teksti oli yhdeksänneksi kiinnostavin, tytöistä vasta sijalla 26. Eräs poika luonnehti Tšad-tekstiä seuraavasti: ”Näitä luetaan yleensä koulutöitä tehdessä. Vähän tekstiä ja selvät kuvat.”

Myös pääkirjoitus uuden teknologian aiheuttamista eettisistä ongelmista (tekstiesimerkki 1) kohtasi poikien tekstimaailman selvästi tyttöjen tekstimaailmaa paremmin, koska pojista teksti oli kolmanneksi tyypillisin. Tyttöjen arvioissa teksti oli vasta 18:nneksi tyypillisin. Pojat pitivät tekstiä myös kohtalaisen kiinnostavana, joskin sijoitus oli tässä suhteessa vasta 12:s. Tyttöjä teksti ei juuri kiinnostanut (21.).

Samoin tietoteksti etelänavan valloituksesta oli sekin selvästi poikien teksti. Se koostui etelänavan valloituksen vaiheita kuvaavasta asiatekstistä, Etelämantereen kartasta sekä diagrammista. Pojista teksti oli 37 tekstin joukossa 12:nneksi tyypillisin, tytöistä peräti neljänneksi epätyypillisin (34.). Tyttöjä teksti ei kiinnostanut lainkaan, sillä se oli heidän mukaansa PISAn koeteksteistä kolmanneksi tylsin (35.). Pojista teksti sen sijaan oli viidenneksi kiinnostavin, vaikka yksilöllisiä eroja olikin: ”..aihe on extra tylsä..” (tyttö), ”aihe oli kiinnostava, seikkailutyylinen..” (tyttö).

PISA-kokeen teksteistä pisin oli Lahja (tekstiesimerkki 4). Kyseessä oli Louis Dollarhiden lähes kolmisivuinen kertomus Mississippin tulviin asuntoveneellään juuttuneesta naisesta, jonka veneeseen tulee tulvaa pakoon myös puuma. Teksti oli sikäli raskas luettava, että siinä ei ollut lainkaan esimerkiksi dialogia, joka yleensä värittää ja keventää kertomuksia. Tytöistä teksti oli kuitenkin seitsemänneksi tyypillisin, kun taas pojat arvioivat sen tyypillisyydessään vasta sijalle 21. Tytöt pitivät tekstiä myös PISA-kokeen kaunokirjallisista teksteistä kiinnostavimpana (sijalla 10), mutta pojista teksti oli kiinnostavuudessaankin vasta 21:s:

”Luen paljon romaaneja ja kertomuksia mutta yleensä nuortenkirjoja jotka ovat kielettään vähän vapaamuotoisempia...tarinan juoni ja kieli kuulostavat enemmän aikuisille tehdyiltä.” (T)

”on ihan kiinnostava, tarinassa kerrotaan hyvin toisen ihmisen pelko.” (T)

”Teksti on kertovaa, runsasta ja mielikuvituksellista, kuten romaaneissa, joita minäkin luen. Tarina tempaa heti mukaansa, eikä sitä tee mieli jättää kesken, kuten kaikkia muita tässä kirjassa olleita tekstejä.” (T)

”samantapaisia äikän tunnilla...tarinassa ei tapahtunut mitään.” (P)



## Tekstiesimerkki 4

## LAHJA

Montakohan päivää, nainen mietti, hän olikaan jo istunut tällä tavoin katsellen kylmän ruskean veden hivuttautumista syöpyvää törmää ylös. Hän saattoi vain hämähästi muistaa sateen alkamisen, kuinka se tuli suon yli etelästä ja piiskasi hänen talonsa ulkovuorausta. Sitten jokikin alkoi nousta, alkuun hitaasti, kunnes se viimein ikään kuin seisahtui, ja vesi alkoi tulvia joelta pois päin. Tunti tunnilta se mateli ylöspäin puroja ja oja pitkin ja peitti alavat paikat. Yöllä, kun hän nukkui, se valtasi tien ja saartoi hänet niin, että hän jäi yksin, veneenkin mentyä virran mukana, kyhjäntämään taloonsa, joka oli kuin virran siihen tuoma ja joentörmään takertunut ajopuu. Nyt vesi jo tavoitteli tukirakenteiden tervattuja lankkuja. Ja se nousi yhä.

Niin kauas kuin hän saattoi nähdä, eli puunlatvoihin saakka, sinne missä joen vastakkainen ranta oli ollut, suo lainehti autiona kaatosateen huuhtomana merenä, jonka äärettömyyteen joki oli hävinnyt. Hänen talonsa oli veneenmuotoisine perustoineen varta vasten rakennettu niin, että se kelluisi tällaisessa tulvassa, jos sellainen joskus tulisi, mutta nyt talo oli jo vanha. Ehkäpä pohjarakenteiden laudat olivat osaksi lahonneet. Ehkäpä vajjeri, jolla talo oli ankkuroitu vanhaan kasvavaan tammeeen, napsahtaisi poikki ja hän lähtisi ajelehtimaan alavirtaan, kuten hänen veneelleen oli jo käynyt.

Kukaan ei nyt päässyt tänne. Hän voisi huutaa, mutta siitä ei olisi mitään hyötyä, kukaan ei kuulisi. Kautta koko suoalueen ihmiset taistelivat pelastaakseen sen vähän, mitä kykenivät, ehkä jopa henkensä. Hän oli nähnyt kokonaisen talon ajelehtivan ohitse niin hiljaisena, että se toi hänen mieleensä hautajaisissa istumisen. Talon nähdessään hän arveli tietävänsä, kenen se oli. Oli tuntunut pahalta nähdä sen ajelehtivan ohi, mutta asukkaiden oli täytynyt paeta korkeampaan maastoon. Myöhemmin, sateen ja pimeyden laskeutuessa painostavana, hän kuuli puuman kiljaisuvan yläjuoksulla.

Nyt talo tuntui värisevän naisen ympärillä kuin jokin elollinen olento. Hän kurottautui ottamaan kiinni lampun, kun se keikahti pöydältä hänen vuoteensa vieressä, ja pani sen jalkateriensä väliin estääkseen sitä kaatumasta. Sitten talo ponnistautui rasituksesta kirskahdellen ja valittaen irti savesta, kellui vapaasti pomppien vedessä kuin korkki ja heilahti hitaasti ulommas virran vetämänä. Hän piteli kiinni vuoteensa laidoista. Huojahdellen puolelta toiselle talo liikkui kiinnitys vajerinsa saliliman matkan. Tuntui voimakas nykäys ja vanhat puurakenteet valittivat, sitten tuli tauko. Hitaasti virran imu hellitti ja talo heilahti rahisten takaisin yli entisen olosijansa. Naisen hengitys salpaantui, ja hän istui pitkän aikaa tuntien miten talo liikkui hitaasti edestakaisin kuin heiluri. Pimeys siivilöityi taukoamattoman sateen lävitse, ja pää käsivarren päällä hän nukkui vuoteesta kiinni pidellen.

Johonkin aikaan yöstä kiljahdus herätti hänet. Ääni oli niin tuskainen, että hän oli jalkeilla ennen kuin ehti herätäköön. Pimeässä hän kompasteli sänkyään vasten. Ääni kuului ulkoa, joesta. Hän saattoi kuulla jonkin liikkuvan, jonkin ison, joka sai aikaan raapivan, laahaavan äänen. Se saattoi olla toinen talo. Silloin se törmäsi, ei aivan suoraan päin, vaan viistosti sivuten ja liukuen pitkin hänen talonsa kylkeä. Se oli puu. Hän kuunteli, kuinka oksat ja lehdet irtautuivat ja jatkoivat matkaansa alavirtaan, jättäen jälkeensä vain sateen ja tulvaveden loiskeen, joiden äänet olivat jatkuneet jo niin kauan, että ne tuntuivat olevan osa hiljaisuutta. Vuoteeseensa kääpertyneenä hän oli taas melkein unessa, kun kuului uusi kiljahdus, tällä kertaa hyvin läheltä, kuin samasta huoneesta. Tuijottaen pimeyteen hän hivuttautui taaksepäin vuoteellaan, kunnes tunsu käsissään kivääriin kylmät muodot. Sitten hän kyyristyi tyynylleen pidellen kivääriä poikittain polviensa päällä. "Kuka siellä?", hän huusi.

Vastauksena oli toistuvaa kiljahtelua, mutta vähemmän läpitunkevaa, väsyneen kuuloista, sitten talon ympäröi taas autio hiljaisuus. Hän peräytyi sänkyä vasten.

Myös asiateksti, jossa kuvattiin nuorten mielipiteitä kotitöistä kartoittavaa kyselyä, samoin kuin mielipidekirjoitukset avaruustutkimuksesta olivat tyttöjen tekstejä. Tyttöjen mukaan kotityökyselyä kuvaava teksti oli PISAn koeteksteistä toiseksi tyypillisin ja kuudenneksi kiinnostavin. Pojista kysely ja sen tulokset sen sijaan olivat tyypillisyydessään vasta sijalla 20 ja kiinnostavuudessaan sijalla 26. Mielipidekirjoituskokonaisuus taas koostui viidestä kirjoituksesta, joissa nuoret ilmaisivat mielipiteensä avaruustutkimuksesta. Teksti oli tytöistä sekä kaikkein tyypillisin että kiinnostavin. Pojat eivät kuitenkaan aiheesta huolimatta kiinnostuneet mielipidekirjoituksista: heistä teksti oli 22:nneksi tyypillisin ja 13:nneksi kiinnostavin.

Yhteistä pojille ja tytöille oli myös se, mikä ei ole autenttista. Kummatkin tuomitsivat epätyypilliseksi ainakin taulukon tietotoimistoista, Iran Airin lentoaikataulun, puhelintietotaulukon Turkin paikallisnumeroista sekä taidekaupan postimyyntiluettelon sivut. Erityisesti nuoret moittivat tällaisten tekstien aiheiden olevan nuorista tylsiä ja pikemminkin aikuisille suunnattuja. Ne sopivat kuitenkin PISAan, jossa arvioidaan nuorten valmiuksia selvitä tulevaisuuden haasteista.

## 1.4 Lukukokeeseen kaikille yhteistä ja jokaiselle jotakin

Kun lukutaitokokeeseen valitaan kohderyhmälle autenttisia tekstejä, on tutkijoiden usein vaikea arvioida etukäteen tekstien autenttisuutta kohderyhmän näkökulmasta. Näin on etenkin silloin, kun kyse on esimerkiksi nuorista, joiden ryhmään tutkijat eivät kuulu, vaikka PISAn tulevaisuus-näkökulman vuoksi tutkijat edustavatkin tälle arvioinnille relevanttia aikuisten maailmaa. Tekstin autenttisuuden määrittää lukija, jolla saattaa muiden lukijoiden kanssa yhteisten autenttisten tekstien lisäksi olla hyvinkin yksilöllisiä tarpeita ja mieltymyksiä tekstien lukemisessa. Lukukokeissa, joissa tavoitteena on arvioida yksilön sijasta koko ikäluokan osaamista ja taitoja, ei näitä yksilöllisiä eroja voi juuri-kaan ottaa huomioon. Sen sijaan voidaan ja pitääkin pyrkiä siihen, että kohderyhmälle yhteinen tekstimaailma katetaan mahdollisimman hyvin tekstejä kokeeseen valittaessa.

Kansainvälisessä yhteishankkeessa joudutaan aina tekemään kompromisseja, jotta tekstit olisivat autenttisia kaikissa kulttuureissa mitään alaryhmää tai minkään maan oppilaita syrjimättä tai suosimatta. Tällöin päädytään helposti tekstivalikoimaan, joka koostuu kansainvälisistä, universaaleista tekstityypeistä ja jossa tiettyjä kansallisia kulttuureja heijastavia aiheita, tekstejä tai konteksteja ei ole mukana. Esimerkiksi uskonto on aihe, jota osallistujamaiden yhteisellä sopimuksella on teksteissä tietoisesti vältetty. Kun tekstejä valit-

taessa on lisäksi pidetty tärkeänä sosiaalista suotavuutta, on vaarana, että sopivia tekstejä ovat vain suhteellisen neutraalit kuu- ja eläinaiheiset tekstit, jotka sopivat jokaiseen kulttuuriin eivätkä varmasti loukkaa ketään. Sosiaalisen suotavuuden periaate näkyy PISA:ssa muun muassa siinä, että huumeet tai hämähäkkien käyttäminen koe-eläiminä arkana aiheena ovat esillä tieteellisten kokeiden kontekstissa (uutisartikkeli huumatuilla hämähäkeillä tehdyistä kokeista). Tärkeintä kuitenkin on, että lukukokeeseen osallistujat kokevat tekstin ja niihin liittyvät tehtävät mielekkäiksi ja ettei tekstivalikoima ole kulttuuriesti vinoutunut eli suosi joitakin kulttuureita ja syrji toisia.

Kun lukukokeisiin valitaan tekstejä, olennaista on kattaa kohderyhmän tekstimaailma mahdollisimman laajasti, jotta kokeen tuloksia ja niiden perusteella tehtäviä yleistyksiä ja johtopäätöksiä voidaan pitää valideina. Tässä esimerkiksi PISA-koetta laadittaessa oli apuna arviointikehyksessä määritellyt tekstiluokittelut, jotka kansainvälinen asiantuntijaryhmä laati nuorten tulevaisuudessa tarvitsemien valmiuksien näkökulmasta. Opettajan valitessa tekstejä koulutyöskentelyä varten samankaltaisena ohjenuorana toimivat opetussuunnitelma ja etenkin sen aihekokonaisuudet ja suositellut tekstilajit. Erityisesti tekstejä valittaessa voi kiinnittää huomiota siihen, heijastavatko ne opetussuunnitelman arvoperustaa. Yksittäisten tekstien autenttisuutta arvioitaessa voidaan sitten tukeutua tutkimustietoon tekstien autenttisuudesta ja autenttisuuden kannalta olennaisista tekstipiirteistä sekä kohderyhmän lukemistottumuksista. Opettajan työssä tekstivalikoimaa voi tietysti myös muuttaa oppilailta saadun palautteen perusteella sen jälkeen, kun tekstejä kerran on käytetty.

Viime vuosina toteutetuissa lukutaidon arviointitutkimuksissa (RLS, SIALS, PISA) nuorten ja aikuisten lukuharrastusta on kartoitettu suhteellisen laajalti, joten tutkimustietoa nuorten lukuharrastuksista on saatavilla. Näiden tutkimusten mukaan nuorten tekstimaailmassa korostuu erilaisten lehtitekstien osuus, mutta myös verkkotekstit kaikessa moninaisuudessaan samoin kuin sähköpostit ovat nuorten arkipäivää. PISA-kokeessa verkkotekstejä olivat alun perin graffiteja käsittelevät mielipidetekstit, moottoripyörämainos, tiedote vaihto-oppilaan suotavista ominaisuuksista ja ohjeteksti vaihto-oppilaan hyvästä käytöksestä. Lehtiteksteistä nimenomaan uutiset ja artikkelit sekä mielipidetekstit ovat tyypillisiä nuorten arjessa, mutta myös sarjakuvat, urheiluaiheiset tekstit sekä elokuviin ja musiikkiin liittyvät ilmoitukset, artikkelit ja arvostelut ovat suosittuja. Samaa viestivät 15-vuotiaiden omat arviot PISAn lukukokeen tekstien autenttisuudesta.

Samoin kuin lukutaidon tasossa, myös lukemistottumuksissa sukupuoliero näyttäyty selvänä. Tytöille ja pojille yhteisesti autenttisia eli tyypillisiä ja kiinnostavia tekstejä näyttävät olevan julkiseen kontekstiin sijoittuvat sanomaleh-

ti- ja aikakauslehtitekstit – uutiset ja artikkelit – sekä esimerkiksi elokuva-arvostelut, jotka aiheeltaan liittyvät nuorisokulttuuriin. Pojat pitivät autenttisina erityyppisiä tiede- ja teknologia-aiheisia tekstejä, mutta tytöistä kaikkein tyypillisimpiä olivat mielipidetekstit ja -kyselyt, joita yleensä kohdataan juuri esimerkiksi nuortenlehdissä tai sanomalehdissä. Lisäksi joidenkin yksittäisten tekstien kohdalla poikien ja tyttöjen arviot tekstien autenttisuudesta erosivat jyrkästi niin aiheen kuin tekstilajinkin näkökulmasta. Tämän perusteella voidaan sanoa, että sekä opetuksessa että arvioinnissa on tasapuolisuuden vuoksi pidettävä huoli siitä, että tekstivalikoimassa on kummallekin sukupuolelle yhteisten tekstien lisäksi erikseen pojille ja tytöille autenttisia tekstejä. Etenkin pojat jäävät helposti lapsipuolen asemaan, vaikka hekin tarvitsevat yhtä lailla mielekkäitä onnistumisen kokemuksia lukutaidon harjoittamisessa ja arvioinnissa. Joidenkin tutkimusten mukaan pojat pärjäävät lukutaidossa tyttöjä heikommin siksi, etteivät he tyttöjen tapaan mukaudu koulussa arvostettavien tekstimuotojen kanssa työskentelyyn ja opettajan odotusten täyttämiseen (Brozo 2002). Pojat pitävät lisäksi lukemista naisille ominaisena ja nimenomaan kouluun kuuluvana toimintana, joka ei heille näyttäydy houkuttelevana tai mielekkäänä koulun ulkopuolisen elämän kannalta (Smith & Wilhelm 2002).

Toisaalta pojat ymmärtävät kyllä koulun ja lukemisen tärkeyden, ja he lukevatkin paljon erilaisia, heille mielekkäitä tekstejä, jotka kuitenkin usein ovat visuaalisesti painottuneita. Pojat hyötyvätkin siitä, että teksti käsitetään laajasti, sillä heidän tekstimaailmaansa kuuluu paljon paitsi visuaalisia tekstejä myös musiikkia, verkkotekstejä ja pelejä. Pojille suositellaan valittavaksi tekstejä, jotka ovat lyhyitä ja tuttuja mutta myös haastavia ja humoristisia. Lisäksi olisi tärkeää, että tällaisilla koulussa luettavilla teksteillä olisi yhteys poikien koulun ulkopuoliseen maailmaan. (Smith & Wilhelm 2002.) Toisaalta etenkin opetustilanteessa, jossa oppilaita on rajallinen määrä ja jossa opettaja tuntee oppilaansa henkilökohtaisesti, on hyvä muistaa, että oppilaat ovat yksilöitä. Ei siis ole vain yhtä tapaa olla poika tai tyttö, vaan kummankin sukupuolen edustajissa on monenlaisia oppilaita, joiden kiinnostuksen kohteet, harrastukset ja ilmaisutavat voivat erota hyvinkin paljon toisistaan. Kaikille oppilaille, niin pojille kuin tytöillekin, on tärkeää, että koulussa luettavilla teksteillä on yhteys koulun ulkopuoliseen todellisuuteen, jotta ne olisivat mielekkäitä. (Rowan ym. 2002; Smith & Wilhelm 2002.) Vaikka yleistyksen tytöistä ja pojista ja heidän lukemis- ja tekstimaailmoistaan perustuvat olemassa oleville yhtäläisyyksille eri sukupuolten kulttuureissa ja ovat hyödyllisiä valittaessa tekstejä laajoihin lukutaidon arviointitutkimuksiin, joissa yksilöllisiä eroja ei voida huomioida, täytyy muistaa, että yleistyksen ovat vain yleistyksiä ja häivyttävät paljon yksilöllisiä eroja.

Kyselyyn vastanneet nuoret luonnehtivat joitakin PISA-kokeen tekstejä epätyypillisiksi ja tylsiksikin. Useimmat näistä teksteistä olivat epälineaarisia tekstejä, joiden aihe ei tuntunut nuorista relevantilta ja mielekkäältä (taidekaupan postimyyntisivusto, taulukko tietotoimistoista, Iran Airin lentoaikataulu, kirjaston pohjapiirros, taulukko Plan International –järjestön raportista). Nuorten epätyypillisiksi arvioimissa dokumenteissa aihe oli kaukana nuorten arjesta. Niinpä kokeeseen valittavien tekstien sisältöäkin tulisi miettiä tarkemmin nuorten näkökulmasta, vaikka tulevaisuudessa tarvittavat valmiudet tärkeitä ovatkin. Epälineaariset tekstit ovat arjessa tuttuja, mutta aihe kannattaisi etsiä lähempää nuoria kuin Iran Airin lentoaikatauluista tai maailman tietotoimistoista, vaikka aihe olisikin kaikille osallistujille yhtäläisen vieras. Nuorten mielestä tyypillisimmät epälineaariset tekstit olivat sellaisia, että niissä aiheeltaan mielenkiintoinen suorasanaisten teksti ja epälineaarinen aines yhdistyivät mielekkääksi kokonaisuudeksi. Myös tulevaisuusorientoituneet työaiheiset tekstit hyväksyttiin kiinnostavina ja lähitulevaisuuden kannalta relevantteina teksteinä.

Kaunokirjallisten koetekstien osa oli jäädä nuorten omissa arvioissa kauaksi tyypillisten ja kiinnostavien tekstien kärjestä. Tytöistä Lahja-kertomus sentään oli seitsemänneksi tyypillisin ja kymmenenneksi kiinnostavin. Pojista tyypillisin kaunokirjallinen teksti oli Aisopoksen faabeli, jota jotkut kyselyyn osallistuneet tytöt taas pitivät lapsellisena satuna. Kaunokirjalliset tekstitkin ovat toki olennainen osa nuorten tekstimaailmaa, mutta niiden valitsemisessa huolellinen harkinta on tarpeen, jotta etenkin kaunokirjallisuutta vieroksuvat pojat eivät joutuisi epäedulliseen asemaan. Alun perin PISAn lukukokeeseen oli ehdolla science fiction -tarina, joka olisi varmasti ollut pojistakin kiinnostava. Harmi kyllä kyseinen tarina jäi sitten esikokeen tulosten perusteella varsinaisen kokeen ulkopuolelle.

Kun tyttöjen ja poikien tekstimaailmat eroavat toisistaan osin jyrkästikin, on myös kaunokirjallisten tekstien suhteen yritettävä tasapuolisuuden nimissä valita yhteisten tekstien lisäksi kummallekin sukupuolelle autenttisia tekstejä. Oma haasteensa kansainvälisissä arvioinneissa on lisäksi tasapuolisuuden takaaminen eri kulttuurien ja maiden osallistujien kesken. Vuoden 2003 PISAn lukukokeessa mukana oli vuoden 2000 valikoimasta vain osa teksteistä, joista osa nuorten omien arvioiden mukaan oli poikien tekstimaailmassa autenttimpia kuin tyttöjen. Jatkossa on yhä mielenkiintoisempaa yrittää selvittää kokeessa pärjäämisen ja tekstivalikoiman autenttisuuden mahdollisia yhteyksiä.

## Lähteet

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Binkley, M. & Linnakylä, P. 1996. Teaching reading in the United States and Finland. Teoksessa M. Binkley & K. Rust & T. Williams (toim.) *Reading literacy in an international perspective*. Collected Papers from the IEA Reading Literacy Study. Washington DC. National Center for Education Statistics, 137–180.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18 (1), 13–20.
- Brozo, W. G. 2002. *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark: International Reading Association.
- Elley, B. W. 1992. *How in the world do students read?* Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Gee, J. P. 2000. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. Teoksessa D. Barton, M. Hamilton & R. Ivancic (toim.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (toim.) 1995. *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association.
- Hiebert, E. H., Valencia, S. W. & Afflerbach, P. P. 1994. Definitions and perspectives. Teoksessa S. W. Valencia, E. H. Hiebert & P. P. Afflerbach (toim.) *Authentic reading assessment: practices and possibilities*. Newark: International Reading Association, 6–21.
- Kohonen, V. 1997. Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth. Teoksessa A. Huhta, V. Kohonen, L. Kurki-Suonio & S. Luoma (toim.) *Current developments and alternatives in language assessment*. Proceedings of LTRC 96. Jyväskylän yliopisto, 7–22.
- Linnakylä, P. 1995. *Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. The IEA Study of Reading Literacy in Finland. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. *Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa*. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista*. Opetushallitus. Arviointi 6/1996, 95–121.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. *Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 2002. *Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus*. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. *Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito?* Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–39.
- Luoma, S. 2001. *What does your test measure? Construct definition in language test development and validation*. University of Jyväskylä. Centre for Applied Language Studies. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.solki.jyu.fi/vanhat/Luoma\\_Sari\\_](http://www.muodossa: <http://www.solki.jyu.fi/vanhat/Luoma_Sari_)

- 2001\_PhD\_manuscript1.pdf>.
- McCarthy, S. J. & Raphael, T. E. 1992. Alternative research perspectives. Teoksessa J. W. Irwin & M. A. Doyle (toim.) *Reading/Writing connections. Learning from research.* Delaware: International Reading Association.
- Messick, S. 1989. Validity. Teoksessa R. L. Linn (toim.) *Educational measurement.* 3. painos. New York: American Council on Education, McMillan, 13–103.
- Newmann, F. M., Marks, H. M. & Gamoran, A. 1996. Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education* 104, 280–312.
- OECD 2002. *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000.* Pariisi: OECD
- OPS 2003. *Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2.* Helsinki: Opetushallitus.
- Roe, A. & Taube, K. 2003. Reading achievement and gender differences. Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) *Northern Lights on PISA.* University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development, 21–38.
- Rowan, L., Knobel, M., Bigum, C. & Lankshear, C. 2002. *Boys, literacies and schooling: the dangerous territories of gender-based literacy.* Buckingham: Open University Press.
- Smith, M. W. & Wilhelm, J. D. 2002. “Reading don’t fix no chevys”: Literacy in the lives of young men. Portsmouth: Heinemann.
- Valencia, S. & Pearson, P. D. 1987. Reading assessment: time for a change. *The Reading Teacher* 40 (8), 726–732.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching language as communication.* Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1990. *Aspects of language teaching.* Oxford University Press.
- Wiggins, G. 1989. A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan* (November), 703–713.
- Väljärvi, J. & Linnakylä P. 2002 (toim.). *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa.* Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.



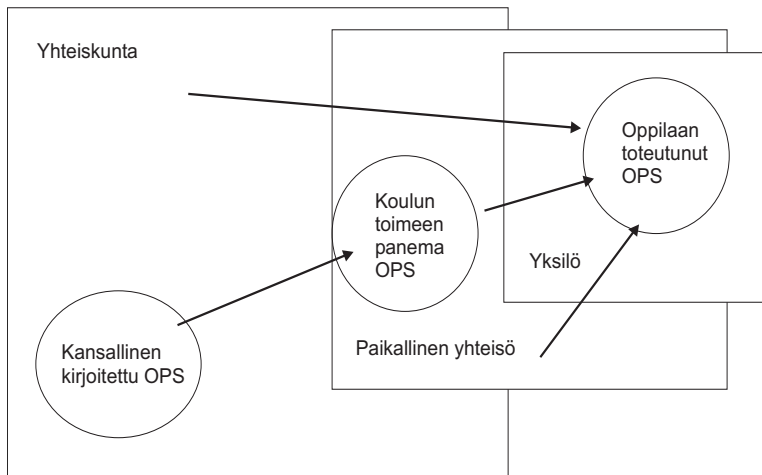




## PISAn tekstit opetussuunnitelman näkökulmasta

PISAn tulosten julkistamisen jälkeen kussakin kokeeseen osallistuneessa maassa on pohdittu lukutaidon taustatekijöitä. Meiltä suomalaisilta on alituisen kysytty, miksi Suomi pärjäsi niin hyvin. Useimmat kysyjät ovat epäilleet hyvän menestyksemme syiksi muun muassa kieleemme hyvää kirjainten ja äänteiden vastaavuutta, vähäistä maahanmuuttajien määrää ja tekstitettyjä tv-ohjelmia. Maissa, joissa lukutaidon taso oli odotettua alhaisempi, on vedottu siihen, että PISAn lukutaidon arviointi ei vastannut maan opetussuunnitelmaa tai että PISAn lukukokeen tekstit ja tehtävät eivät olleet maan kulttuurissa tavallisia tai opetussuunnitelmassa painotettuja (esim. Bonnet 2002). Kokeen reiluuden ja eri osallistujamaiden ja -ryhmien tasapuolisen arvioinnin kannalta olisi tärkeää, että koemateriaali on yhtä autenttista kaikille kokeeseen osallistujille (autenttisuudesta ks. Sulkunen, luku 1 tässä julkaisussa).

Vaikka PISAn arviointikehyksestä eriävään, ja menestyneiden maiden osalta yhtenevään, opetussuunnitelmaan vetoaminen lienee painavampi selitys kuin kielen rakenne tai tv-ohjelmien tekstit, on syytä muistaa, ettei PISAn tarkoitus ole ollut missään vaiheessa arvioida jonkin maan tai edes joidenkin maiden yhteistä opetussuunnitelmaa. Jotkut muut kansainväliset arvioinnit, esimerkiksi IEA:n (International Association for Evaluation of Educational Achievement) matematiikan ja luonnontieteiden tutkimus (TIMSS eli Third International Mathematics and Science Study), ovat sen sijaan olleet opetussuunnitelmaan sidottuja. PISAssa on tarkasteltu oppimismahdollisuuksia laajemmin, sillä oppilaat oppivat paljon myös koulun ulkopuolella, kuten kuviossa 2.1 on pyritty havainnollistamaan. PISAn lukutaidon arvioinnin suunnittelussa olennaista on ollut osanottajamaiden välinen sopimus arvioida niitä tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita nuoret tarvitsevat tulevaisuudessaan, erityisesti jatko-opinnois-

**Kuvio 2.1 Malli yksilön oppimismahdollisuuksista (mukaiillen Robitaille 1993)**

saan ja työelämässä. Tältä pohjalta asiantuntijaryhmä laati PISAn lukutaidon määritelmän ja määritteli ne tekijät, joita lukutaidossa pidetään oleellisena ja joita lukukokeen tulee heijastaa. (OECD 1999.) Lisäksi lukukokeen laatimisessa jokaisella maalla oli mahdollisuus useaan otteeseen arvioida ja kommentoida kokeeseen ehdolla olevia tekstejä ja tehtäviä. Tämän prosessin aikana huomiota kiinnitettiin myös materiaalien tuttuuteen oppilaiden näkökulmasta. (OECD 2002.) Kun oman opetussuunnitelman ja PISAn lukukokeen vastaavuutta tarkastellaan ja selitetään sillä lukukokeessa menestymistä, on syytä muistaa PISA-arvioinnin lähtökohta. Jos PISAn lukukoe ei vastannut oman maan opetussuunnitelmaa, asialla voi toki olla yhteyttä huonoon menestykseen PISAssa, mutta siitä ei voi vetää sellaista johtopäätöstä, että PISAn koe olisi ollut epäonnistunut tai epäreilu, sillä sen ei ollut tarkoituskaan olla minäkään maan opetussuunnitelmaan sidottu.

Olivatko PISAn lukukokeen tekstit ja tehtävät reiluja suomalaisille nuorille, jotka menestyivät siinä erinomaisesti? Tässä artikkelissa kysymykseen pyritään vastaamaan oppimismahdollisuuksien näkökulmasta tarkastelemalla PISAn lukutaidon määritelmän sekä lukukokeen tekstien ja vuonna 2000 voimassa olleiden peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (OPS 1994) vastaavuutta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat sangen yleinen ohjekokoelma, jossa kuvataan opetuksen ja kasvatuksen arvoperustaa, yleisiä teemoja eli aihealueita sekä toisaalta oppiainekohtaisia tavoitteita. Tätä kansallisesti yhteistä kehysuunnitelmaa on koulukohtaisesti tarkennettu niin tavoitteiden, sisältöjen kuin arvioinninkin osalta. Tässä artikkelissa keskitytään kan-

sallisen kirjoitetun (ks. Floden 2002) opetussuunnitelman yleisen osan sekä äidinkielen (suomi) opetussuunnitelman tarkasteluun. Lopuksi tuloksia peilataan vielä uusiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPS 2003).

## 2.1 Arvioiva lukeminen tekstin ymmärtämisen rinnalla

PISAssa lukutaito määriteltiin kirjoitettujen tekstien ymmärtämiseksi, käytöksi ja arvioinniksi lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi (Linnakylä & Sulkunen 2002, 10). Määritelmä korostaa lukutaidon lukuisista funktioista sekä yksilön omia tavoitteita että yksilön aktiivista roolia yhteiskunnan jäsenenä ja siinä roolissa tarvittavia lukemisen taitoja. Myös opetussuunnitelman perusteissa keskiössä ovat toisaalta yksilön tarpeet ja toisaalta tavoitteet oppilaiden kasvamisesta yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi, vaikka asiaa tarkastellaankin oppimisen eikä ainoastaan lukemisen näkökulmasta. Nykyiset oppimis- ja lukemiskäsitykset heijastavat kuitenkin pitkälti samoja näkemyksiä niin yksilön kuin yhteisönkin roolista tiedon tai tekstin merkityksen konstruomisessa (ks. esim. McCarthy & Raphael 1992; Binkley & Linnakylä 1996). Vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteissa yhteisön rooli on näkyvässä lähinnä yhteiskunnan tarpeina koulutuksen järjestäjänä ja itse oppimiskäsitys on konstruktivistinen ja toistaa näkemystä yksilöstä aktiivisena tiedon konstruoijana:

”lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori” (12)

”toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä” (14)

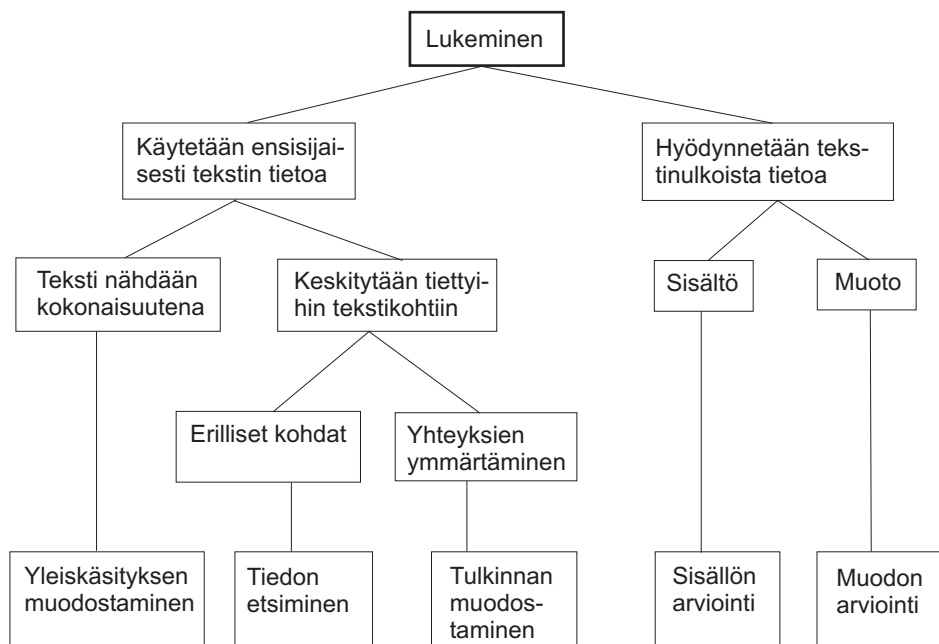
”[oppilas] tiedostuu omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnan jäsenenä” (44); mutta toisaalta ”Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. - - Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle.” (10)

PISAn määritelmä ei näytä vievän paljoa funktionaalisuutta pidemmälle, mutta arviointikehitys yleisemmin heijastaa sosiokulttuurista lukemiskäsitystä. Siinä tähdennetään, että lukutaidon määritelmän sanavalinnat ovat tarkkaan harkittuja. Määritelmässä on käytetty ’yhteiskuntaelämään osallistumiseksi’ - ilmausta Aikuisten kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa käytetyn ilmauksen ’toimia yhteiskunnassa’ sijasta, koska osallistuminen viittaa lukutaidon ihmiselle suomaan mahdollisuuteen olla aktiivinen yhteiskunnan jäsen ja käsittelee niin sosiaalisen, kulttuurisen kuin poliittisenkin toiminnan. Arviointike-

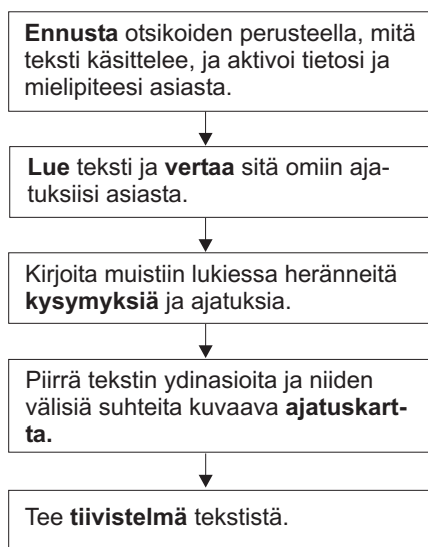
hyksessä muistutetaan, että osallistumiseen voi kuulua myös kriittisyys askele-  
na kohti henkilökohtaista vapautumista ja täysivaltaisuutta. (OECD 1999, 20–  
21.)

Lukutaidon funktionaalisuuden lisäksi PISAn lukutaidon määritelmässä painotetaan, että lukeminen on paitsi tekstien ymmärtämistä, myös niiden tarkoi-  
tuksenmukaista käyttöä ja arviointia. Nykyisin tekstien ja tiedon tulvaa on  
mahdoton hallita, ellei valikoi tekstejä kulloisenkin tarkoituksen mukaisesti ja  
arvioi tekstiä ja sen sisällön luotettavuutta suhteessa muihin tietolähteisiin ja  
omiin kokemuksiin. Osa arvioivaa ja kriittistä lukutaitoa on myös tekstin ra-  
kenteen ja erilaisten tyylikeinojen sekä kielen vivahteiden vaikutuksen tiedos-  
taminen samoin kuin kirjoittajan käyttämien keinojen ja niiden sopivuuden  
arvioiminen. (OECD 1999.) Opetussuunnitelman perusteet (1994) heijastavat  
hyvin pitkälti samanlaista näkemystä lukemisesta. Niiden mukaan lukemisessa  
on olennaista, että oppilas pystyy valitsemaan tarkoituksenmukaisesti luet-  
tavat tekstit sekä lukemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan erilaisia tekstejä (s.  
42 ja 44). Vaikka toisaalta painotetaan myös lukemisen teknistä puolta ja sen  
hallitsemista, on tärkeää, että oppilas ymmärtää monipuolisesti sekä perinteisi-  
ä tekstejä että mediatekstejä ja ennen kaikkea pystyy arvioimaan niitä kriitti-  
sesti.

**Kuvio 2.2 Viittä lukemisen aspektia erottelevat piirteet (OECD 1999, 2002)**



**Kuvio 2.3. Lukemisprosessia myötäileviä strategioita (Blom ym. 1988; Linnakylä 1990)**



Lisäksi opetussuunnitelman äidinkielen osassa painotetaan lukemisstrategioita. Tavoitteena on, että oppilas ”omaksuu monipuolisia ja tehokkaita luku-, kuuntelu-, puhe- ja kirjoittamisstrategioita” (OPS 1994, 45). Tämän tarkemmin strategioita ei kuitenkaan kuvata tai määritellä. Lukemisstrategiat yleensä myötäilevät tehokkaan lukemisen prosessia, ja useisiin strategioihin sisältyy otsikon ja väliotsikoiden perusteella ennakoitua, tekstin lukemisen, tekstin ydinajatusten tiivistämisen, tekstin rakenteen selvittämisen sekä lisäkysymysten esittämisen tekstistä (esim. Blom ym. 1988; Linnakylä 1990). PISAn luku-taidon arviointikehyksessä varsinaisista strategioista ei juuri puhuta. Sen sijaan keskeisessä asemassa ovat aspektit, joita voisi luonnehtia makrostrategioiksi tai lähestymistavoiksi tekstiin. Lukemisstrategioiden ja aspektien eroja havainnollistetaan kuvioissa 2.2 ja 2.3. Aspektit eivät ole hierarkkisia, vaan jokainen lukija hallitsee eri lähestymistapoja ainakin jollakin tasolla ja tekstin täydellinen ymmärtäminen edellyttää niiden kaikkien hyödyntämistä (OECD 1999). Alun perin aspekteja, joita lukukokeen tehtävät mittasivat, oli viisi: tiedon etsiminen, yleiskuvan muodostaminen, tulkinnan muodostaminen, tekstin sisällön arviointi ja tekstin muodon arviointi. Osioanalyysien tuloksena asteikot yhdistettiin niin, että jäljelle jäi kolme aspektia, eli tiedon etsiminen, tulkinnan muodostaminen ja tekstin arviointi. (OECD 1999, 2002.)

Suomalaisille oppilaille tekstin ja erityisesti sen muodon arviointi tuotti vaikeuksia (ks. Linnakylä & Sulkunen 2002). Näyttää siltä, että opetussuunnitel-

man perusteissa (1994) tämä lukemisen osa-alue jää varsinkin yläasteen äidinkielen opetuksessa lähes huomiotta. Tekstin kriittisestä arvioimisesta puhutaan kyllä yleisemmin, mutta juuri muodon arviointiin liittyy oikeastaan vain tavoite ”pystyy valitsemaan kuhunkin tilanteeseen sopivan kielimuodon” (44) sekä väljästi ”motivoituu tarkkailemaan omaa kielenkäyttöään ja haluaa kehittää sitä sekä harjaantua julkisen kielenkäytön normeihin” (45). Toisaalta ala-asteen äidinkielen opetuksen tavoitteissa on selkeästi sanottu, että ”kieleen tutustumisen sisällöllinen painopiste on tekstien ja kielen ilmaisuvarojen tarkastelussa, vaihtoehtoisten ilmausten tutkimisessa ja vertailemisessa, omien ilmaisuvarojen kartuttamisessa sekä tekstitajun kehittämisessä” (43). Sana- ja lausetason ilmaisuvarojen tarkastelemista paremmin PISAn muodon arviointia vastaa ala-asteen äidinkielen opetussuunnitelmassa mainittu tavoite, jonka mukaan oppilaita ohjataan paitsi eläytymään lukemaansa, myös ottamaan siihen kantaa sekä pohtimaan tekstin herättämiä ajatuksia (43).

Kaiken kaikkiaan PISAn ja opetussuunnitelmien perusteiden näkemykset siitä, mikä on olennaista lukemisessa, vastaavat vain osin toisiaan. Esimerkiksi lukemisstrategioista ei PISAn arviointikehyksessä puhuta mitään, sen sijaan olennaisia ovat laajemmat lähestymistavat eli aspektit, jotka lähtevät siitä, että erityyppisissä lukutehtävissä vaaditaan erilaista otetta. Lisäksi PISAn kannalta keskeinen tekstien arviointi niiden muodon näkökulmasta puuttuu yläasteen äidinkielen opetuksen tavoitteista, mikä osaltaan heijastunee myös PISAn tuloksissa. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa (1994) hyvin keskeinen tavoite äidinkielen ja lukemisen osa-alueilla on kieli- ja kulttuuri-identiteetin muodostuminen ja vahvistuminen monipuolista kirjallisuutta lukemalla. Ymmärrettävistä syistä kielen ja kansallisen kulttuurin painotus ei kansainvälisessä hankkeessa voi olla keskeisellä sijalla samassa määrin kuin kansallisissa opetussuunnitelman perusteissa ja kansallisessa arvioinnissa.

## 2.2 Erilaiset tekstit

PISAn lukukokeeseen valittiin tietoisesti hyvin laaja ja monipuolinen valikoima erilaisia tekstejä. Käytännön syistä rajoituttiin kuitenkin kirjoitettuihin teksteihin, sillä tänä päivänä on vielä vaikea järjestää yli kolmessakymmenessä maassa koetta, joka sisältää myös sähköisesti välitettyjä verkkotekstejä. Muutoin tekstivalikoimassa oli monipuolisesti eri tekstityyppejä ja -lajeja edustavia suorasana- ja epälineaarisia tekstejä, jotka useimmiten ovat graafisia kuvioita, diagrammeja, taulukoita ja lomakkeita. Kaunokirjallisia tekstejäkin lukukokeessa oli, mutta vain muutamia. Asiateksteillä oli selvästi hallitseva osuus. (Katso tekstien valinnasta esim. OECD 2002; myös Linnakylä,

luku 4 tässä julkaisussa.)

Näiltä osin PISA-kokeen aikaan ja ennen sitä voimassa olleet opetussuunnitelman perusteet (1994) ovat eri linjoilla. Perusteissa sanotaan, että oppilaan koulussa kohtaamaan tekstivalikoimaan tulee kuulua ”erilaiset tekstit, myös mediatekstit” (45), mutta osaksi teoksen yleisen tason vuoksi siinä on yksilöity vain vähän erilaisia tekstityyppejä tai -lajeja. Tekstityypeistä mainitaan kertova, kuvaileva, pohtiva, erittelevä ja raportoiva teksti, joita kaikkia löytyi PISA-kokeestakin (taulukko 2.1). Kaunokirjallisuuden osuutta kuitenkin painotetaan, niinpä kirjallisuus eri lajeineen (lajeja kuitenkin yksilöimättä) on mainittu useissa kohdin. Epälineaaraisia tekstejä ei mainita opetussuunnitelmassa lainkaan, vaikka niiden voikin katsoa kuuluvan yleiseen luonnehdintaan ”erilaiset tekstit, myös mediatekstit”. Käytännössä epälineaarisilla teksteillä ei juuri ole ollut sijaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen toimeenpannussa opetussuunnitelmassa, vaikka niitä kohdataankin muiden oppiaineiden materiaaleissa, samoin kuin lehdissä ja muissa medioissa (ks. myös Linnakylä, luku 4 tässä julkaisussa). Aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan erilaiset epälineaariset tekstit ovat kuitenkin työelämässä asiategistien ohella hyvin tyypillisiä (Linnakylä ym. 2000). Ne täyttävät edelleenkin niitä keskeisiä tarkoituksia, joita ensimmäiset kirjoitetut tekstit – listat ja luettelot – täyttivät, kun niihin merkittiin muistiin muun muassa tavaroiden lukumääriä (ks. Vygotsky 1978). Koska PISAssa keskitytään oppilaiden tulevaisuuteen opintojen

**Taulukko 2.1 PISAssa ja opetussuunnitelman perusteissa mainitut tekstityypit (OPS 1994; OECD 2002)**

PISA	Tekstityyppi	OPS 94
X	kertova teksti	X
X	ekspositorinen/erittelevä teksti	X
X	kuvaileva teksti	X
X	suostutteleva/argumentoiva teksti	
X	ohjaileva teksti	
	raportoiva teksti	X
	pohtiva teksti	X
X	kartat ja kuvat	
X	taulukot	
X	diagrammit	
X	kartat	
X	lomakkeet	
X	mainokset/ilmoitukset	

ja työelämän näkökulmasta, on lukukokeen teksteistä yli kolmannes epälineaarisia dokumentteja. Epälineaaristen dokumenttien painottaminen PISAn lukukokeessa ja niiden puuttuminen äidinkielen opetussuunnitelmasta on merkittävä ero näiden kahden välillä. Tästä huolimatta suomalaiset oppilaat olivat vahvoja dokumenttien lukijoita (OECD 2002).

## 2.3 Tekstien sisältö

Kun PISAn lukukokeeseen valittiin tekstejä, saivat kokeeseen osallistuvien maiden edustajat kommentoida ja arvioida tekstejä oman kulttuurinsa näkökulmasta. Arviointiprosessin aikana kiinnitettiin huomiota muun muassa siihen, kuinka hyvin teksti sopi PISAn arviointikehykseen, suosiko teksti mahdollisesti jotakin ryhmää (esim. kulttuurin, sukupuolen tai sosioekonomisen taustan perusteella) ja onko tekstin kääntämisessä odotettavissa ongelmia. Tämän lisäksi arvioitiin tekstin kiinnostavuutta ja tuttuutta paitsi tekstilajin myös tekstin aiheen ja sisällön osalta. Koska kokeeseen osallistui hyvin erilaisia kulttuureja edustavia maita, sopivasti neutraaleiden aiheiden valitseminen oli haasteellista. (Katso tekstien valinnasta OECD 2002; myös Sulkunen, luku 1 tässä julkaisussa.)

Tekstin sisällön kannalta selkeän ryhmän muodostavat PISA-kokeen ammatilliset tekstit, jotka kokeeseen osallistujien nuoren iän vuoksi käsittelevät yleensä työnhakua. Muutoin tekstien aiheet edustavat laajaa sisältöjen valikoimaa. Opetussuunnitelman perusteiden (1994) näkökulmasta monien tekstien voi olettaa olevan oppilaillemme tuttuja ja autenttisia yleisessä osassa mainittujen aihekokonaisuuksien (s. 32–37) perusteella. Aihekokonaisuudet ovat teemoja, jotka ylittävät ainerajat ja joiden avulla voidaan opetukseen sisällyttää ajankohtaisia asioita. Tällaisia aihekokonaisuuksia opetussuunnitelman perusteissa ovat kansainvälisyyskasvatus, kuluttajakasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveyskasvatus, tietotekniikan käyttötaito, viestintäkasvatus, ympäristökasvatus ja yrittäjyyskasvatus.

Noin kaksi kolmannesta PISAn lukukokeen 37 tekstistä sijoittuu aihepiiritään osin tai suoraan johonkin opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuuteen, tosin jokunen teksti edustaa useampaakin teemaa samanaikaisesti. Yrittäjyyskasvatus on ainoa aihepiiri, jota ei suoranaisesti vastaa yksikään PISA-teksti (katso taulukko 2.2), mutta mukana on kyllä runsaasti ammatillisia tekstejä. Myös liikennekasvatus on aihepiiri, johon voi sijoittaa vain lentoaikataulun, eikä sekään yksin ilman asianmukaista kontekstia ja ohjausta saa oppilaita toimimaan liikenteessä ”ottaen huomioon oman ja muiden turvallisuuden” (OPS 1994, 33), kuten liikennekasvatuksen tavoitteena on. Lisäksi tietotekni-



**Taulukko 2.2 Opetussuunnitelman perusteiden (1994) aihekokonaisuudet ja niitä sisällöllisesti vastaavat PISA-lukukokeen tekstit**

Aihekokonaisuus	PISAn tekstit
kansainvälisyyskasvatus	vaihto-oppilaan käyttäytymisohjeet tietoteksti vaihto-oppilasvuodesta taulukko avustusjärjestön raportista lentoaikataulu (Iran Air) hotellin puhelinohjeet
kuluttajakasvatus	vertailu miesten paidoista tietoteksti lenkkikenkien valitsemisesta jääkaapin takuuohjeet moottoripyörämainos postimyyntiluettelo ja tilauslomake polkupyörän kokoamisohjeet ostajalle
liikennekasvatus	lentoaikataulu (Iran Air)
perhekasvatus	tietoteksti kotitöiden tekemisestä faabeli isän suojelunhalusta pääkirjoitus lisääntymisteknologian mukanaan tuomista ongelmista
terveyskasvatus	uutinen allergioista tiedote flunssa-rokotteesta tietoteksti lenkkikenkien valitsemisesta
tietotekniikan käyttötaito	arvioitu osana taustakyselyä
viestintäkasvatus	mielipidetekstit avaruustutkimuksesta mielipidetekstit graffiteista
ympäristökasvatus	artikkeli sarvikuonoista artikkeli rantojen suojelusta graafinen kuvaaja ydinjätteistä graafiset kuvaajat Tsad-järven kehityksestä
yrittäjyyskasvatus	ei varsinaisesti, mutta lukuisia työaiheisia tekstejä

kan käyttötaitoa ei itse lukukokeessa arvioitu, joten sitä vastaavia tekstejäkään ei ole. Tämä osa-alue on kuitenkin PISAssa mukana, sillä tietokoneen käyttöä on arvioitu osana kokeeseen liittynyttä taustakyselyä (ks. esim. Leino 2002).

Yksittäinen aihekokonaisuus, jota vastaavia tekstejä PISA-lukukokeessa on eniten, on ehkä hieman yllättäenkin kuluttajakasvatus. Kuluttajakasvatuksen tavoitteena on kriittinen kuluttaja, joka tiedostaa kulutuskäyttäytymistään ohjaavia tekijöitä ja sen seurauksia. Tätä varten oppilas tarvitsee muun muassa tuotteisiin liittyvää tietoa sekä tietoa mainonnan vaikutuksesta, kuluttajan-suojasta, kuluttamisen ympäristövaikutuksista ja talouden lainalaisuuksista. (OPS 1994: 33.) PISA-teksteistä näihin teemoihin istuu selvästi moottoripyörä-

mainos, jossa luodaan kuvaa moottoripyörästä osana vapaata ja ainutkertaista elämää. Tekstiin liittyvät tehtävät ohjasivat vastaajia pohtimaan ja tiedostamaan mainoksen vaikutuskeinoja. Myös lehtiartikkeli, jossa kerrotaan miesten paidoista tehdystä laatuvertailusta, sekä artikkeli lenkkikenkien valitsemisessa olennaisista seikoista antavat kuluttajille tärkeää tuotetietoutta. Lisäksi kuluttamisen aihekokonaisuutta sivuavat jääkaapin takuuohjeet, taidekaupan postimyyntikuvaston sivu sekä siihen liittyvä tilauslomake ja polkupyörän ostajalle jaettavat kokoamisohjeet.

PISA-tekstien joukossa on myös useita kansainvälisyyskasvatuksen teemaan liittyviä tekstejä, mikä on luontevaa, kun etsitään tekstejä, jotka sopivat monien erilaisten maiden nuorille. Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on ihmisten erilaisuuden hyväksyminen, erilaisten kulttuurien tunteminen sekä kiinnostuksen herättäminen kansainvälisten asioiden seuraamiseen ja kansainvälisessä vuorovaikutuksessa tarvittavien valmiuksien omaksuminen (OPS 1994, 32–33). Vaihto-oppilasvuosi on nuorille tuttu tapa tutustua vieraaseen maahan ja sen kulttuuriin, ja sitä käsittelee kaksikin PISA-tekstiä. Lisäksi mukana on kaksi kansainväliseen matkustamiseen liittyvää tekstiä, joista toinen on lentoaikataulu ja toinen istanbulilaisen hotellin huonekohtainen puhelimenkäyttöohje paikallisine puhelinnumeroineen. Viides tätä teemaa sivuava teksti on avustusjärjestön raportti vuosittaisesta toiminnasta itäisessä ja eteläisessä Afrikassa. Aiheeltaan teksti keskittyy kansainväliseen kehitysyhteistyöhön.

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on luonnon moninaisuuden vaaliminen, ja sen sisältöihin kuuluu muun muassa ympäristön tilan ja laadun arviointi, ympäristöongelmien tutkiminen sekä luonnonvarojen säästämistä edistävien toimintamallien ja asenteiden omaksuminen (OPS 1994, 36). Näitä teemoja sivuavat lehtiartikkelit rantojen suojelusta ja sarvikuonojen käyttäytymisestä. Lisäksi epälineaarista PISA-teksteistä graafiset kuvaajat ydinjätteen kertymisestä ja Tsad-järven pinnankorkeuden vaihteluista ja alueen eläinkannasta käsittelevät ympäristön tilaan liittyviä asioita.

Myös perhe- ja terveyskasvatusta käsitteleviä tekstejä PISAssa on muutamia, vaikka tekstit saattavatkin liittyä näihin teemoihin sangen epäsuorasti. Perhekasvatuksen parissa voidaan käsitellä muun muassa työn ja vastuun jakoa perheessä, erilaisia perheitä, vuorovaikutustaitoja sekä ihmissuhteita (OPS 1994, 34). Näitä asioita käsitellään PISA-tekstissä, jossa kuvataan kyselyä, jossa eri maiden nuoret ovat kertoneet asenteistaan kotitöiden tekemistä kohtaan. Lisäksi PISAn kaunokirjallisista teksteistä Aisopoksen faabeli kertoo suojelunhaluisesta isästä. Tähän tekstiin liittyi tehtävä, jossa vastaajat joutuivat pohtimaan tarinan isän ja nykyvanhempien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Ainakin näiltä osin teksti liittyy siis perhekasvatukseen. Hieman epäsuoremmin teemaa käsitellään pääkirjoituksessa, jossa pohdittiin uuden teknologian avul-

la syntyneiden lasten ja heidän perheidensä kohtaamia eettisiä ja juridisia ongelmia.

Terveyskasvatuksen yleisenä tavoitteena on tukea nuoren tervettä kasvua ja kehitystä (OPS 1994, 34). PISA-teksteistä kaksi liittyy suoranaisesti terveyden ylläpitoon: Tiedote flunssarokotteesta kertoo rokotteen eduista, siitä hyötyvien riskiryhmästä sekä antaa ohjeita rokotteen saamiseksi eräällä työpaikalla. Lenkkikenkien valinnassa tärkeistä seikoista kertova artikkeli on sijoitettu tämän aihekokonaisuuden alle, koska siinä sivutaan terveyteen liittyviä haittoja, joita vääränlaisten kenkien valinnasta voi seurata. Artikkelihan on sijoitettu myös kuluttajakasvatukseen liittyvien tekstien joukkoon. Kolmas terveyskasvatusta sivuva teksti on lyhyt uutinen, jossa kerrotaan ympäristötekijöiden lisäksi myös geenivirheen olevan yhteydessä allergioihin.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (1994, 35) viestintäkasvatuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kehittymistä itsensä ilmaisijana ja viestijänä sekä tiedonhankkijana ja tutkijana. Aihekokonaisuuteen katsotaan kuuluvan ilmaisukasvatuksen ja mediakasvatuksen, joka sisältää myös joukkoviestintän. Koska suuri osa PISA-teksteistä on lehtitekstejä, joko uutisia, artikkeleita, mainoksia tai mielipidekirjoituksia, voisi kaikki tällaiset tekstit sijoittaa epäsuorasti viestintäkasvatuksen otsakkeen alle. Nyt tähän ryhmään kuuluu vain kaksi nuorten kirjoittamaa mielipidetekstiä, koska ne kuuluvat ilmaisutapana nuorten elämäänpiiriin.

Kaiken kaikkiaan PISA-tekstien sisällöt vastaavat hyvin opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuuksia. Toki kirjoitettu opetussuunnitelma toteutuu eri kouluissa ja eri opettajien ohjauksessa eri tavoin. Jos kuitenkin oletetaan, että toimeenpantu (ks. esim. Floden 2002) opetussuunnitelma noudattaa pääosin kirjoitettua, ovat PISAn tekstit sisällöltään suomalaisille nuorille varsin sopivia.

## 2.4 Uudessa opetussuunnitelmassa tekstikäsitys laajenee ja tarkentuu

Monet elementit PISAn lukutaidon arviointikehyksessä vastaavat kohtuullisen hyvin tuolloin voimassa olleita peruskoulun opetussuunnitelman perusteita. Tämä on yllättävää, sillä PISA-kokeen suunnitteluvaiheessa ei tehty varsinaista opetussuunnitelma-analyysiä, sillä tarkoitus ei ollut noudattaa mitään yksittäistä tai yhteistä opetussuunnitelmaa. Vaikka suunnitteluprosessin aikana kokeeseen ehdotettuja tekstejä (ja tehtäviä) arvioitiin myös siltä kannalta, kuinka tuttuja ne ovat oppilaille koulutyön parissa, arvioitaessa koemateriaalin tutuutta ja kiinnostavuutta päähuomio oli kuitenkin koulun ulkopuolisilla kon-

teksteilla sekä tasapuolisuuden takaamisella eri osallistujamaiden ja -ryhmien kesken.

Erytisesti PISA-tekstien sisällöt kävivät hyvin yhteen ainerajat ylittävien aihekokonaisuuksien kanssa vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Erytisesti kuluttajakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen, ympäristökasvatuksen ja perhekasvatuksen piiriin kuuluvia aiheita käsiteltiin lukuisissa lukukokeen teksteissä. Suomalaisnuorille esimerkiksi kuluttajakasvatuksen piiriin kuuluvat aiheet sopinevat, vaikka joidenkin teemaa sivuavien tekstien aihe soveltuukin paremmin vanhemmille lukijoille (esim. jääkaapin takuu). Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2003) aihekokonaisuudet ovat hieman muuttuneet, mutta edelleen monet PISA-teksteissäkin keskeiset teemat, kuten kansainvälisyys, ympäristö, viestintä ja osallistuva kansalaisuus, ovat mukana. Toisaalta aihekokonaisuuksista kuluttajakasvatus, perhekasvatus ja terveystieteiden kasvatusta, joita monet PISA-tekstit käsitelivät, eivät ole päässeet uusiin opetussuunnitelman perusteisiin. Uusia aihekokonaisuuksia sen sijaan ovat ihmisenä kasvaminen sekä turvallisuus, joka on yhdistetty liikennekasvatukseen. Tietotekniikan käyttötaidon on uusissa opetussuunnitelman perusteissa korvannut ihminen ja teknologia -aihekokonaisuus. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että uusien opetussuunnitelman perusteiden teemat eivät vastaa PISA-tekstien sisältöjä aivan niin hyvin kuin vanhojen perusteiden aihekokonaisuudet.

Vaikka opetussuunnitelman perusteet heijastavatkin oppimiskäsitykseltään konstruktivistista suuntausta ja PISAssa ajattelutapa on vahvemmin sosiokulttuurinen, ovat suomalaisen opetussuunnitelman ja PISAn arviointikehyksen käsitykset siitä, mitä lukeminen on, ainakin osin yhteneväiset. Kummassakin lukeminen nähdään paitsi tekstien ymmärtämisenä myös niiden arvioimisena, vaikka opetussuunnitelman perusteissa (1994) tekstin arvioiminen näyttää kiteytyvän lähdekritiikkiin. PISAssa sen sijaan tekstien arviointi nähdään paitsi sisällön arvioimisena tekstin ulkoiseen tietoon suhteutettuna, myös tekstin muodon arvioimisena esimerkiksi kirjoittajan tarkoituksen näkökulmasta ja käytettyjen tyylikeinojen sopivuudesta siihen. Opetussuunnitelman yläasteen äidinkielen opetusta kuvaavasta osasta tekstien muodon arviointi sen sijaan puuttuu. Lisäksi PISAn lukutaitokäsityksessä painotetaan tekstien käyttöä, joka heijastaa lukemisen tarkoitusta ja funktiota.

Myös PISAn tulosten valossa maamme opetussuunnitelman perusteista puuttuu yläasteen äidinkielen opetuksen tavoitteista ja sisällöistä tekstien arviointi niissä käytettyjen kielellisten keinojen näkökulmasta. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2003) sen sijaan myös vuosiluokkien 6–9 tavoitteissa ja sisällöissä tämä tekstitiedon osa-alue on mainittu, sillä tavoitteisiin kuuluu ”tekijän tavoitteiden ja keinojen tunnistamista, erittelyä ja arviointia vaikuttavuuden kannalta, tekstien vertaamista eri näkökulmista” sekä ”tekstien ver-

baalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkastelua tekstien merkityksen rakentajina” (s. 25). Lisäksi arvioivaa ja kriittistä lukemista on painotettu entisestään. Uudessa opetussuunnitelmassa myös oppimiskäsitys on vahvemmin sosiokulttuurinen, ja oppimisen yhteisölliset ulottuvuudet tulevat keskiöön myös tekstitaitojen ja lukemisen omaksumisessa ja harjoittelemisessa (esim. s. 24).

Uudet opetussuunnitelman perusteet (2003) ovat kaiken kaikkiaan monissa kohdin aiempia yksityiskohtaisemmat. Esimerkiksi lukemisstrategiat ja -tekniikat, jotka on vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kuvattu hyvin yleisesti, on uudessa opetussuunnitelmassa yksilöity esimerkiksi silmäilynä, etsivänä lukemisena, sisällön ennakoimisena, tiivistämisenä, väliotsikointina ja ajatuskarttojen laatimisena (s. 22–25). Yksityiskohtaisuus ulottuu myös opetukseen liitettävien tekstien kuvaamiseen. PISAn tekstit, jotka rajoittuvat käytännön syistä kirjoitettuihin teksteihin, edustavat hyvin laajaa valikoimaa erilaisia tekstityyppejä ja -lajeja. Erityisesti epälineaariset tekstit ja suorasanaista asiatekstit painottuvat lukukokeessa. Vertailu tekstien osalta on vuoden 1994 opetussuunnitelman kanssa hieman hankalaa sen vuoksi, että siinä puhutaan yleisesti vain erilaisista teksteistä ja mediateksteistä. Korkeintaan kirjallisuus on mainittu, samoin joitakin yleisimpiä tekstityyppejä. Opetuksessa toimeenpantu opetussuunnitelma onkin painottanut kirjallisuutta ja asiaproosaa, eikä epälineaarisia dokumentteja ole äidinkielen tunneilla juuri käsitelty (ks. myös Linnakylä, luku 4 tässä julkaisussa). Tämä onkin ollut ehkä merkittävin ero PISAn lukukokeen ja äidinkielen opetussuunnitelman välillä. Luonnollisesti äidinkielen opetuksen kannalta keskeisen kansallisen kirjallisuuden korostaminen kansainvälisessä kokeessa on vaikeaa, kun osallistujamaita ja niiden edustamia kulttuureita on niin paljon. Epälineaaristen dokumenttien käsitteleminen äidinkielen opetuksessa olisi kuitenkin perusteltua. Vuoden 2003 opetussuunnitelma onkin tekstivalikoimaltaan tarkempi ja monipuolisempi: ”tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden elementtien yhdistelmiä, painettuja, sähköisiä kuin myös verkkotekstejä” (s. 18). Myös tekstityyppejä ja -lajeja on yksilöity monipuolinen valikoima. Yksittäisistä teoksista nimeltä on kuitenkin mainittu vain Kalevala. Kansallisen kulttuurin ja identiteetin suhteen uusi opetussuunnitelma on pääpiirteissään entisillä linjoilla: kirjallisuutta eri lajeineen luetaan monipuolisesti ja paljon. Kaiken kaikkiaan uusien opetussuunnitelman perusteiden tekstivalikoima on lähempänä PISAn lukukokeen tekstityyppejä ja -lajeja.

PISAn lukutaitokoe näyttää olleen suomalaisille oppilaille reilu ainakin koe-tekstien käsittelemien aiheiden osalta. Vaikka toimeenpannussa opetussuunnitelmassa saattaakin olla koulu- ja opettajakohtaisia eroja, tällä lienee jotakin

merkitystä suomalaisnuorten hyvän menestyksen selittämisessä. Toisaalta lukukokeen ja opetussuunnitelman (1994) välillä oli myös huomattavia eroavaisuuksia. Näistä merkittävin oli tekstivalikoiman erilainen koostumus. Kansallisessa opetussuunnitelmassa painotetaan kaunokirjallisuuden osuutta, jolla on PISAssa vähäisempi rooli. PISAn lukukokeessa taas on runsaasti epälineaarisia dokumentteja, joita ei Suomessa äidinkielen tunneilla juuri käsitellä. Tästä näkökulmasta koe ei ollut kovin reilu oppilaillemme ja suomalaisten hyvää osaamista PISAn lukukokeessa sopsi myös ihmetellä, ellei epälineaarisia tekstejä kohdattaisi paljon muiden oppiaineiden tunneilla sekä lehdistä ja muissa medioissa. Lukutaito kehittyi toki muuallakin kuin äidinkielen tunneilla, vaikka teksti ei noissa tilanteissa olekaan niin keskeinen kuin äidinkielen tunnilla. Samansuuntaisia tuloksia on vastaavanlaisista opetussuunnitelman ja PISAn lukukokeen vertailuista saatu ainakin Irlannissa, joka myös menestyi lukutaidon arvioinnissa erinomaisesti. Irlannissa PISAn lukutaidon arvioinnin koemateriaalit vastasivat yleisesti kansallista opetussuunnitelmaa kohtuullisen hyvin, vaikka osa teksteistä olikin perustason äidinkielen opiskelijoille vaikeampia ja vieraampia kuin tavallisesti opetuksessa käytetyt tekstit. Edistyneemmän tason opiskelijoille tekstit olivat tutumpia. Yhteistä Suomen ja Irlannin opetussuunnitelmille oli myös epälineaaristen tekstien jääminen suorasaisten tekstien varjoon. (Cosgrove 2003.) Suomessa tämä epäkohta korjaantunee uusien opetussuunnitelman perusteiden (2003) myötä.

Kun missään vaiheessa PISA-koetta laadittaessa ei ole tarkoituksellisesti pyritty kattamaan kokeen sisältöjen avulla minkään maan opetussuunnitelmaa, kertoo PISA-kokeen tekstien ja opetussuunnitelman perusteiden kohtuullinen sisällöllinen vastaavuus kahdesta asiasta. Ensinnäkin siitä, kuinka tärkeää on, että PISAn lukutaidon arviointikehystä laatineessa kansainvälisessä asiantuntijaryhmässä on mukana edustajia mahdollisimman monesta maasta ja kulttuurista. Ryhmässähän oli mukana myös suomalainen asiantuntija. Toiseksi se kertoo myös siitä, että 1990-luvun alkupuolella laadittu opetussuunnitelman runko on onnistunut jo tuolloin heijastamaan niitä teemoja, joita kansainväliset ja kansalliset asiantuntijat vajaa vuosikymmen myöhemmin ovat pitäneet tärkeinä ja ennen kaikkea kaikille yhteisinä koemateriaalia valitessaan. Tämä johtunee siitä, että pienenä kansana olemme oppineet jo varhain suuntautumaan ulospäin ja pitämään kansainvälisyyttä tärkeänä keinona pärjätä. Suomalaiset ovat kansainvälisesti aktiivisia ja hyvin perillä siitä, mitä maailmalla tapahtuu. Kenties suuret maat, joiden kieltäkin puhutaan laajemmalti, ovat tässä suhteessa hieman itseriittoisempia. Esimerkiksi Saksassa ja Ranskassa, joiden menestys PISAssa oli odotettua vaatimattomampaa, on kiinnitetty huomiota siihen, että koe ei vastaa maan opetussuunnitelmaa eikä ole kulttuurisesti sopiva (esim. Bonnet 2002). Koe ei kuitenkaan vastaa täysin minkään

maan opetussuunnitelmaa – ei Suomenkaan. Lisäksi koulukulttuureissa on eroja, sillä Suomessa opetuksessa painotetaan muiden Pohjoismaiden tapaan pragmaattista lähestymistapaa. Esimerkiksi monissa Keski-Euroopan maissa eri aineiden opetus keskittyy tiedollisten ydinainesten välittämiseen, kun taas meillä olennaista on myös tiedon käyttäminen sekä sen relevanssi oppilaan jatko-opinto- ja työvalmiuksien kannalta.

## Lähteet

- Binkley, M. & Linnakylä, P. 1996. Teaching reading in the United States and Finland. Teoksessa M. Binkley & K. Rust & T. Williams (toim.) Reading literacy in an international perspective. Collected Papers from the IEA Reading Literacy Study. Washington DC. National Center for Education Statistics, 137–180.
- Blom, L., Linnakylä, P. & Takala, S. 1988. Tekstien avaaminen luokassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 10.
- Bonnet, G. 2002. Reflections in a critical eye: on the pitfalls of international assessment. Review essay on OECD's Knowledge and Skills for Life: first results from PISA 2000. *Assessment in Education* 9 (3), 387–399.
- Cosgrove, J. 2003. A comparison of the PISA 2000 assessment and curricula for reading and mathematics in Ireland. Paper presented at National Project Managers' Meeting, Prague, December 8, 2003.
- Floden, R. E. 2002. The measurement of opportunity to learn. Teoksessa A. C. Porter & A. Gamoran (toim.) Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement. National Research Council. Washington DC: National Academy Press, 231–266.
- Leino, K. 2002. Tietotekniikan käyttö ja lukutaito. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 167–180.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 1–23.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–39.
- McCarthy, S. J. & Raphael, T. E. 1992. Alternative research perspectives. Teoksessa J. W. Irwin & M. A. Doyle (toim.) Reading/Writing connections. Learning from research. Delaware: International Reading Association.
- OECD 1999. Measuring new knowledge and skills. A new framework for assessment. Pariisi: OECD.
- OECD 2002. Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Pariisi: OECD.
- OPS 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

- OPS 2003. Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2. 2. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Robitaille, D. F. (toim.) 1993. Curriculum frameworks for mathematics and science. TIMSS Monograph No. 1. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge Ma: Harvard University Press.





## Kansainvälisten lukukokeiden kääntäminen ja kulttuurinen sovittaminen

Kansainväliset lukukokeet edellyttävät laajaa käännoistyötä. Kaikki kokeessa käytettävät tekstit ja tehtävät on käännettävä kaikkien osallistujamaiden kielelle, niin että jokainen kokeeseen osallistuva voi kotimaastaan riippumatta lukea niitä omalla äidinkielellään. Kansainväliset lukukokeet asettavat lisäksi käännoistyölle aivan oman erityishaasteensa: kaikkien kokeessa käytettävien käännoisten on lukuisista kieli- ja kulttuurieroista huolimatta oltava kaikin puolin vertailukelpoisia keskenään, jotta lukukokeen tuloksiin voitaisiin luottaa. Käännoisten sisällössä, kieli- ja tekstirakenteissa, tyyliässä, ulkoasussa tai tehtävistössä ei saa olla mitään sellaista, mikä asettaisi eri maista sekä kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat lukijat eriarvoiseen asemaan. Kääntäminen ei toisin sanoen saa vaikuttaa lukukokeessa luettavien tekstien sen enempiä kuin niihin liittyvien tehtävienkään ymmärrettävyyteen, vaikeustasoon tai siihen, millaista lukutaitoa ne edellyttävät, vaan näiden on pysyttävä käännettäessä muuttumattomina.

PISA 2000 -lukukokeeseen osallistui kaikkiaan 32 maata, joissa puhuttiin yhteensä yli 30:tä eri kieltä sekä lisäksi lukuisia etenkin englannin, ranskan ja saksan murteita tai muunnelmia. Noin puolessa osallistujamaista oli käytössä useampi kuin yksi virallinen kieli. Peruseriaatteena PISA:ssa oli, että lukukoe tuli voida suorittaa kunkin maan kaikilla virallisilla opetuskielillä. Se, että koe käytännössä järjestettiin koulukielen mukaan, kuitenkin rajasi kielten määrää niin, että esimerkiksi Suomessa, jossa koulut ovat joko suomen- tai ruotsinkielisiä, koe toteutettiin vain näillä kahdella virallisella kielellä. Saamenkielisiä yläkouluja Suomessa ei ole, ja siksi saamenkielistä lukukoettakaan ei meillä järjestetty. Kun muitakin pieniä vähemmistökieliä jäi samoin perusteiden PISA:n lukutaitotutkimuksen ulkopuolelle, toteutettiin koe lopulta 26:llä eri kielellä.

Osasta kieliä oli lisäksi mukana useita muunnelmia. Esimerkiksi englannista muunnelmia oli kuusi ja ranskasta neljä. Ruotsistakin muunnelmia oli kaksi: ruotsinruotsi ja suomenruotsi.

Kaikkien näiden erikielisten käännösten ja muunnelmien vertailukelpoisuuden varmistamiseen kiinnitettiin PISAssa poikkeuksellisen paljon huomiota. Käännöstyön onnistuminen haluttiin taata käyttämällä apuna viimeisintä tietoa kansainvälisten arviointien käännöstyöstä ja sen erityispiirteistä (mm. Hambleton 1994; Hambleton & Patsula 1998) sekä aikaisemmista oppimistulosten arvioinneista saatuja arvokkaita kokemuksia. Tuloksena oli PISAA varten kehitetty, osittain täysin uudenlainen tekstien käännös- ja tarkistusprosessi (Grisay 1998, 2002, 2003; OECD 1999, 2000). Tässä artikkelissa kuvataan lähemmin tätä käännös- ja tarkistusprosessia sekä arvioidaan sen toimivuutta. Lisäksi tarkastellaan PISAn käännöstyössä esiin nousseita ongelmia. Tarkastelun pohjana on tutkimus, jossa vertailtiin PISAn alkuperäisiä englanninkielisiä tekstejä ja niiden suomennoksia toisiinsa. Lopuksi pohditaan kansainvälisten arviointien käännöstyön tulevaisuudennäkymiä ja -haasteita.

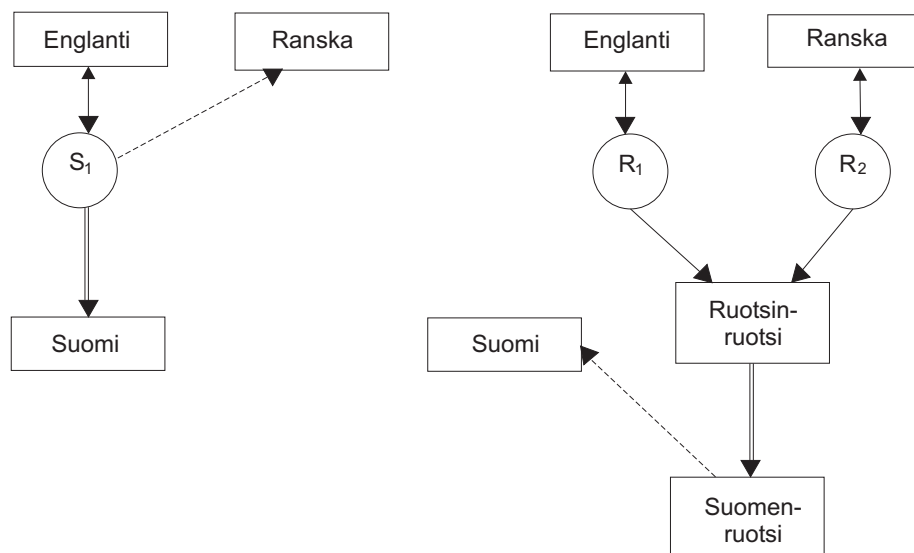
### 3.1 Rinnakkaiskäännökset kahdesta eri lähtökielestä ja moninkertainen tarkistus

Useimmissa aiemmissa kansainvälisissä arvioinneissa aina 1990-luvun alulle saakka käännösten vertailukelpoisuus pyrittiin varmistamaan ennen kaikkea takaisinkäännösmenetelmän avulla. Takaisinkäännösmenetelmässä teksti käännetään ensin lähtökielestä kohdekieleen ja sen jälkeen takaisin lähtökieleen. Jos lähtökielinen ja takaisinkäännetty teksti ovat keskenään kyllin samanlaisia, oletetaan, että myös varsinainen kohdekielinen teksti on riittävän vertailukelpoinen lähtötekstin kanssa. Ongelmana tässä menetelmässä on kuitenkin se, että se keskittyy liiaksi lähtökieleen ja kielen rakenteiden ja muotojen samankaltaisuuteen; itse kohdekielinen teksti samoin kuin kielen merkitykset ja ymmärrettävyys jäävät vähemmälle huomiolle. Pahimmillaan menetelmä saattaa johtaa jopa omanlaisensa oudon, voimakkaasti lähtötekstivaikutteisen ja keinotekoisien käännöskielen käyttöön kohdetekstissä. Niinpä on mahdollista, että vaikka takaisinkäännetty teksti vastaa lähtötekstiä rakenteellisesti hyvinkin tarkasti, käännetty kohdeteksti on kuitenkin kömpelö, merkitykseltään epämääräinen ja vaikeasti ymmärrettävä. Takaisinkäännökset eivät yksinään pystykään takaamaan tekstien ehdotonta vertailukelpoisuutta (Grisay 2003; Hambleton 2002; Harkness 2003), ja siksi niistä on tuoreimmassa arviointitutkimuksissa suureksi osaksi luovuttu.

PISAssa takaisinkäännöksiä ei tehty, vaan lukukokeissa käytettiin pääosin rinnakkaiskäännösmenetelmää: kaksi kääntäjää teki kumpikin toisistaan riippumattomina oman käännöksensä lähtötekstistä, minkä jälkeen kolmas kääntäjä vertasi noita kahta käännöstä toisiinsa ja muokkasi niiden pohjalta lopullisen kohdekielisen tekstin. PISAssa tätä menetelmää kehitettiin edelleen siten, että ensimmäistä kertaa kansainvälisten arviointien historiassa rinnakkaiskäännökset suositeltiin tehtäviksi kahdesta eri lähtökielestä, toinen englannista ja toinen ranskasta. Tarkasti ottaen läheskään kaikki näistä lähtöteksteistä eivät alun alkujaan olleet englannin- tai ranskankielisiä. PISAssa jokaisella osallistujamaalla oli näet mahdollisuus ehdottaa mielestään sopivia tekstejä lukukokeeseen. Tätä pidettiin tärkeänä jo kulttuurisen tasapuolisuuden vuoksi. PISAn lukukokeeseen sisältyikin lopulta 18:sta eri osallistujamaasta lähtöisin olevia tekstejä, näiden joukossa muun muassa kolme Suomen ehdottamaa tekstiä. PISAn lukukoetta varten kaikki nämä eri maista saadut tekstit käännettiin englanniksi ja ranskaksi, ja näitä englannin- ja ranskankielisiä tekstejä pidettiin varsinaisen käännöstyön lähtöteksteinä. PISAn käytännön mukaisesti myös tässä artikkelissa lähtöteksteiksi kutsutaan näitä englannin- ja ranskankielisiä tekstejä.

Suomessa, samoin kuin joissain muissakin maissa, käännösmenetelmä poikkesi jonkin verran suositellusta (kuvio 3.1). Maamme suomenkieliset käännökset

**Kuvio 3.1 Suomenkielisten ja ruotsinkielisten käännösten valmistaminen Suomessa**



nökset laadittiin suurelta osin englanninkielisten lähtötekstien pohjalta; ranskankielisiä rinnakkaiskäännöksiä käytettiin lähinnä vain ongelmakohtien ratkomiseen. Itse käännöstyö eteni niin, että kustakin englanninkielisestä lähtötekstistä valmistettiin yksi suomenkielinen käännös, jota toinen kääntäjä kommentoi ja josta noiden kommenttien perusteella muokattiin lopullinen suomenkielinen käännös. Tämän käännöksen oikeakielisyyttä ja kulttuurista sopivuutta hioi vielä kolmas kääntäjä. Suomen ruotsinkielisiä käännöksiä laadittaessa taas käytettiin hyväksi Ruotsissa valmistettuja käännöksiä. Ruotsissa käännökset valmistettiin suositusten mukaan siten, että englannista ja ranskasta tehtiin molemmista omat käännöksensä ja näitä vertaillen muokattiin lopullinen ruotsinkielinen käännös. Koska ruotsinruotsissa ja suomenruotsissa samoin kuin ruotsalaisessa ja suomalaisessa kulttuurissa kuitenkin on eroja, Ruotsissa käännettyjä tekstejä ei meillä voitu käyttää sellaisenaan, vaan niitä oli vielä verrattava suomenkielisiin käännöksiin ja sovitettava suomalaiseen ympäristöön ja kulttuuriin sopiviksi. Tällaista kulttuurista sovittamista vaativat esimerkiksi Ruotsin kruunut, jotka oli Suomen tuolloisen rahayksikön mukaisesti vaihdettava markoiksi. Samankaltaista muokkaustyötä tarvittiin myös useissa muissa monikielisissä maissa, muun muassa Latviassa ja Luxemburgissa, jotka tekivät yhteistyötä Venäjän ja Saksan kanssa, samoin kuin englannin- ja ranskankielisissä maissa, joissa käännöstyö rajoittui alkuperäistekstien muokkaamiseen.

Kun osallistujamaat olivat saaneet käännöksensä valmiiksi, käännökset kävi läpi vielä neljäs, kansainvälisen keskuksen nimeämä ja kouluttama riippumaton tarkistaja. Hänen tehtävänään oli varmistaa ennen kaikkea se, että osallistujamaat olivat noudattaneet samoja käännösperiaatteita ja että käännökset olivat siksi varmasti yhdenmukaisia. Hänen mahdolliset korjauksensa ja kommenttinsa toimitettiin edelleen osallistujamaihin, joissa laadittiin vihdoin lopulliset käännökset. Kaikkiaan kunkin tekstin kääntämiseen tai tarkistamiseen osallistui kussakin maassa vähintään neljä eri kääntäjää. Suomessa kutakin tekstiä oli kääntämässä tai tarkistamassa neljä eri henkilöä.

Kun tekstit ja tehtävät oli käännetty, niistä koottiin kussakin osallistujamaassa yhdeksän erilaista tehtävävihkoa, joihin sisältyi lukutaidon tehtävien lisäksi myös matematiikan ja luonnontieteiden tehtäviä. Nämä vihkot oikoluettiin ja lähetettiin vielä kansainväliseen keskuksen optiseen tarkistukseen, jotta voitiin varmistaa, että käännettyjen tehtävien ja vihkojen ulkoasu oli pysynyt täsmälleen samanlaisena kuin lähtökielisissä alkuperäisversioissa. Kuviossa 3.2 on katkelma yhdestä PISAn lukukokeeseen sisältyneestä tekstistä kahdella lähtökielellä, englanniksi ja ranskaksi, sekä sen suomalaiset ja ruotsalaiset käännökset.

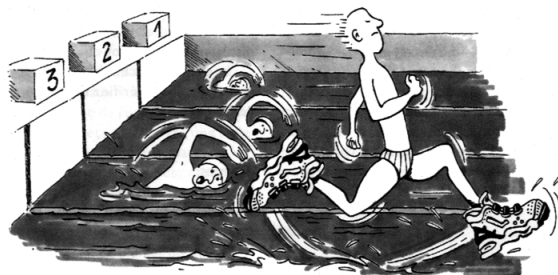
### Kuvio 3.2 Esimerkkikatkelma PISAn lukukoetekstistä englanniksi, ranskaksi, suomeksi ja ruotsiksi

#### FEEL GOOD IN YOUR RUNNERS

*For 14 years the Sports Medicine Centre of Lyon (France) has been studying the injuries of young sports players and sports professionals. The study has established that the best course is prevention ... and good shoes.*

##### Knocks, falls, wear and tear...

Eighteen per cent of sports players aged 8 to 12 already have heel injuries. The cartilage of a footballer's ankle does not respond well to shocks, and 25% of professionals have discovered for themselves that it is an especially weak point. The cartilage of the delicate knee joint can also be irreparably damaged and if care is not taken right from childhood (10–12 years of age), this can cause premature osteoarthritis. The hip does not escape damage either and, particularly when tired, players run the risk of fractures as a result of falls or collisions.



#### HYVÄ OLO LENKKAREISSA

*Lyonin urheilulääketieteen keskuksessa (Ranskassa) on 14 vuoden ajan tutkittu nuorten pelaajien ja ammattiurheilijoiden vammoja. Tutkimuksessa on todettu, että paras apu on ennaltaehkäisy ... ja hyvät kengät.*

##### Kolhuja, kaatumisia, kuluttavaa rasitusta...

Kahdeksallatoista prosentilla iältään 8 -12-vuotiaista pelaajista on jo kantapäävammoja. Jalkapalloilijan nilkan rusto on arka tärähdyksille, ja 25 % ammattilaisista onkin itse saanut havaita sen erityisen heikoksi kohdaksi. Herkän polvinivelen rusto voi myös vaurioitua parantumattomasti, ja jollei sitä varota jo lapsuudessa (10 -12 vuoden iässä), se voi aiheuttaa ennenaikaista nivelrikkoa. Lonkkaan ei säästy vaurioitumiselta, ja etenkin väsyneinä pelaajat ovat vaarassa saada luunmurtumia kaatumisten tai yhteentörmäysten seurauksena.

#### BIEN DANS SES BASKETS

*Le Centre médical de Médecine Sportive de Lyon (France) a mené pendant 14 ans des recherches sur les lésions qui affectent les jeunes qui font du sport et les sportifs professionnels. D'après les conclusions, le mieux à faire est de prévenir... et de porter de bonnes chaussures.*

##### Chocs, chutes, usure...

18 % des sportifs de 8 à 12 ans souffrent déjà de lésions au talon. Le cartilage de la cheville des footballeurs encaisse mal les chocs, et 25 % des professionnels se découvrent là un vrai point faible. Le cartilage de la délicate articulation du genou s'abîme lui aussi de façon irréversible et, s'il n'est pas soigné dès l'enfance (10-12 ans), cela peut provoquer une arthrose précoce. La hanche n'est pas épargnée et, la fatigue aidant, les joueurs risquent des fractures, résultat de chutes ou de collisions.

#### MÅ BRA I SPORTSKOR

*I 14 år har Institutet för idrottsmedicin (Centre Médical de Médecin sportive) i Lyon (Frankrike) studerat skador hos såväl unga fotbollsspelare som professionella. Studien konstaterar att bästa förhållningssättet är att förebygga ... och att ha bra skor.*

##### Stötar, fall, förslitning...

Bland spelare som är mellan 8 och 12 år har 18% redan hälskadorn. Fotbollsspelarnas vristbrosk tar inte hårda stötar särskilt bra och 25% av de professionella har själva kunnat konstatera att det är en särskilt svag punkt. Brosket i den känsliga knäleden kan också ta obotlig skada och ifall den inte sköts om redan i barndomen (10-12 år), kan detta orsaka artros i förtid. Höften är inte heller skonad och när tröttheten dessutom sätter till, riskerar spelarna frakturer som en följd av fall eller kollisioner.

### 3.2 Pätevät kääntäjät ja yksityiskohtaiset käännösohjeet

Kaikilta PISAn käänösprosessin eri vaiheisiin osallistuneilta kääntäjiltä edellytettiin vankkaa ammattitaitoa. Heidän tuli olla päteviä kääntämisen ammatillisia. Sellaisina heillä tuli luonnollisesti olla erinomainen sekä lähtö- että kohdekielen taito. Kääntäjät saivat myös lisäkoulutusta, jossa paneuduttiin nimenomaan PISAn käänösprosessiin sekä kansainvälisten lukukokeiden erityishaasteisiin.

Kääntäjät saivat yksityiskohtaisia kirjallisia ohjeita ja esimerkkejä siitä, miten välttää tyypillisimpiä kansainvälisissä arviointitutkimuksissa ja etenkin lukutaitotutkimuksissa esiintyviä käännösongelmia. Osa näistä ohjeista liittyi käännösten ulkoasuun ja taittoon. Osassa ohjeita taas neuvottiin, miten säilyttää käännöksen kieliasu, eritoten sen sanasto ja lauserakenteet, vaikeustasoltaan mahdollisimman samankaltaisena kuin lähtökielellä. Suuressa joukossa ohjeita annettiin lisäksi yksityiskohtaisia neuvoja kysymysosioiden kääntämisestä. Seuraavassa ovat ne käännösohjeet, jotka PISA 2000 -tutkimuksen ja sen lukukokeen käännöstyöhön osallistuneet kääntäjät saivat käyttöönsä (lyhennellen ja mukailen teoksesta Grisay 1998). Kokonaisuudessaan ohjeet antavat hyvän kuvan siitä, kuinka monia näkökulmia kääntäjän on kansainvälisiä arviointeja kääntäessään otettava huomioon.

Pyri säilyttämään käännöksen ulkoasu mahdollisimman samanlaisena kuin lähtökielellä.

- Vältä muuttamasta sivujen asettelua: jos esimerkiksi kysymykset ja teksti ovat lähtötekstissä samalla aukeamalla, varmista, että ne ovat samalla aukeamalla myös käännöksessä.
- Käytä käännöksessä samanlaisia tekstin jäsentämistä osoittavia vihjeitä kuin lähtötekstissä (otsikot, alaotsikot sekä mahdollinen rivi-, kappale- ja tehtävänumerointi).
- Huolehdi siitä, että kuvat ja kaikki muu kuvallinen materiaali säilyvät muuttumattomina (niin tiedostoissa kuin painettuina).
- Muista kääntää myös kaikki kuvioihin sisältyvät tekstit (kuvatekstit, asteikot, mittayksiköt).
- Mieti, millainen vaikutus kuvion ulkoasulla voi olla oppilaan vastaamiseen; esimerkiksi hyvin tiivis ja ahdas asettelu tai huolimaton painoasu voi aiheuttaa sen, että jotkut heikommat oppilaat jättävät vastaamatta kysymykseen.

Pyri säilyttämään luettavien tekstien sanasto ja syntaksi samoin kuin tehtävien sanamuoto yhtä helppoina tai vaikeina kuin lähtötekstissä.

- Tekstin luettavuuden mittareina käytetään lähes kielessä kuin kielessä sana-

ja virkepituuutta. Pitkät sanat ovat yleensä harvinaisempia, teknisempiä ja/tai abstraktimpia kuin lyhyet sanat. Pitkät virkkeet sisältävät usein monia sivulauseita ja/tai upotuksia, ja niiden sanajärjestys ja syntaksi ovat yleensä mutkikkaampia kuin jos sama asia olisi esitetty kahdessa tai useammassa erillisessä virkkeessä.

- Vältä kääntämästä vaikeita sanoja tavanomaisilla ilmauksilla (tai päinvastoin).
- Älä muuta tarpeettomasti virkkeen abstraktiotasoa, niin että kääntäisit esimerkiksi verbin substantiivilla (tai päinvastoin).
- Vältä, mikäli mahdollista, kääntämästä aktiivirakennetta passiivirakenteella (tai päinvastoin).
- Kiinnitä erityistä huomiota kieltorakenteisiin; esimerkiksi kaksi kieltoa sisältävät virkkeet vaikeuttavat merkittävästi ymmärtämistä.
- Vältä muuttamasta tekstin viittaussuhteita ja sidokset. Pyri käyttämään kohdetekstissä samoja sidoskeinoja kuin lähtötekstissä (toisto, synonyymi, toiston ja synonyymien yhdistelmä, pronomini).
- Voit halutessasi arvioida kohdetekstien luettavuutta luettavuuskaavojen avulla; näin voit saada kuvan kohdetekstien summittaisesta vaikeusjärjestyksestä. Vertaamalla tätä järjestystä lähtötekstien vaikeusjärjestykseen voit muun muassa varmistaa sen, että kunkin tekstin vaikeustaso on pysynyt käännettäessä jokseenkin muuttumattomana.
- Luettavuuskaavat eivät ole kovin tarkkoja. Niiden avulla ei esimerkiksi voi arvioida taulukkotekstien tai lyhyiden (alle 500 sanan) tekstien luettavuutta. Eri kielten luettavuusarvoja ei myöskään voi verrata toisiinsa.

Tehtäväosioita kääntäessäsi varo, ettei käännökseen huomaamattasi puhjaha vihjeitä, jotka auttaisivat oppilasta päättelemään, mikä on oikea vastaus, tai jotka saisivat väärän vastauksen näyttämään muita houkuttelevammalta.

- Pyri säilyttämään monivalintatehtävien vastausvaihtoehdot pituudeltaan muuttumattomina. Pitkät vastausvaihtoehdot ovat houkuttelevampia kuin lyhyet vastausvaihtoehdot. Tehtävä saattaa siis muuttua alkuperäistä helpommaksi, jos oikea vastausvaihtoehto on käännökseen suhteellisesti pitempi kuin lähtökielellä. Vastaavasti se, että väärä vastausvaihtoehto on käännökseen suhteettoman pitkä, voi tehdä tehtävästä alkuperäistä vaikeamman.
- Jos lähtökielellä tehtäväosiossa toistetaan sanatarkasti ilmaus, joka esiintyy varsinaisessa tekstissä, käytä sanatarkkaa ilmausta myös käännökseen tehtäväosiossa. Toisaalta jos lähtökielellä tehtäväosiossa viitataan tekstiin esimerkiksi synonyymien tai jonkin muun epäsuoran viittauksen avulla, älä helpota käännökseen käyttämällä tehtävässä tekstissä olevaa sanaa tai sen johdosta. Tähän piirteeseen tulee kiinnittää erityistä huomiota, koska se on usein syynä siihen, että eri maiden oppilaat vastaavat osioihin toisistaan poikkeavasti.
- Pidä huoli siitä, että käännökseen sisältyy kaikki alkuperäisessä tehtävässä ollut informaatio (esimerkiksi oikea rivinumerointi).
- Järjestys, jossa tehtävärunkoon sisältyvät tiedot on esitetty, on usein merkityksellinen. Pyri siihen, että tuo järjestys olisi käännökseen mahdollisimman samanlainen kuin lähtötekstissä.
- Sanajärjestystä koskevat säännöt ja käytännöt vaihtelevat kielittäin. Usein

on kuitenkin mahdollista käyttää tyylillisiä keinoja, jotta tietyt sanat tai sanaryhmät saadaan erottumaan muusta kysymyksestä.

- On hyödyllistä pyytää opettajia arvioimaan tehtävien sanamuotoa (selkeyttä, luontevuutta ja sujuvuutta).
- Joihinkin monivalintatehtäviin saattaa sisältyä vaihtoehtoja, jotka vain yksi tärkeä yksityiskohta erottaa toisistaan. Varmista, että tuo ero säilyy myös käännöksessä.
- Sanojen vivahde-eroihin perustuvat tehtävät ovat usein ongelmallisia, koska sanojen konnotaatiot eri kielissä vastaavat vain harvoin toisiaan.

Näiden yleisohjeiden ohella kääntäjät saivat myös yksittäisiin teksteihin ja tehtäviin suoranaisesti liittyviä ja vain niitä koskevia erityisiä käännösohjeita. Näiden erityisohjeiden tarkoituksena oli toisinaan neuvoa kääntäjiä jäljittelemään tarkasti alkuperäistekstin tyyliä ja sävyä (esimerkiksi ironiaa tai tuttavallista keskustelua); toisinaan kääntäjiä neuvottiin käyttämään pragmaattisia adaptaatioita – muutoksia, joilla lähtötekstin piirteitä (esimerkiksi raha- tai mittayksiköitä) muokataan kohdekulttuuriin sopiviksi; toisinaan taas ohjeessa kiinnitettiin huomio kohtaan, jossa oli erityisen tärkeää noudattaa uskollisesti alkuperäistekstiä.

Pragmaattisista adaptaatioista annettiin edelleen lisäohjeita. Kääntäjille painotettiin sitä, kuinka koko lukukokeen perusajatuksena ja edellytyksenä oli se, että kaikki tekstit olisivat yhtä luontevia ja autenttisia kussakin kohdekulttuurissa (ks. Sulkunen, luku 1 tässä julkaisussa). Oppilaiden tuli kussakin osallistujamaassa saada luettavakseen tekstejä – koulukirjatekstejä, sanoma- ja aikakauslehtiartikkeleita, mainoksia, ilmoituksia jne. – jotka olisivat kuin mitkä tahansa heidän muutoinkin lukemansa tekstit. Siksi jo siinä vaiheessa, kun lukukokeeseen valittiin tekstejä, osallistujamaita pyydettiin arvioimaan, olivatko suunnitellut tekstit sopivia niiden kulttuurissa (ks. McQueen & Mendelovits 2003). Lisäksi kääntäjät saivat ohjeekseen, että jos johonkin tekstiin sisältyi esimerkiksi ilmauksia tai käsitteitä, jotka olivat tuntemattomia heidän omassa kulttuurissaan, heidän tuli korvata ne tuossa kulttuurissa paremmin tunnetuilla ilmauksilla ja käsitteillä. Muun muassa kuuluisien henkilöiden nimet tuli korvata niillä nimillä, joita heistä yleensä kohdekulttuurissa käytetään, ja lehtileikkeet tuli muokata kohdekulttuurin sanomalehtityylin mukaisiksi. Kaikkea ei kuitenkaan tullut muuttaa. Esimerkiksi kaunokirjallisissa teksteissä nimet tuli pääsääntöisesti säilyttää sellaisinaan. Muutoinkin kääntäjiä varoitettiin turhista adaptaatioista, jotka voisivat pahimmillaan vinouttaa varsinaista lukukoetta.

Kaikkien edellä esitettyjen käännösohjeiden lisäksi kääntäjät saivat vielä tietoa siitä, millaista lukutaitoa, millaista tiedon prosessointia sekä millaisia luku- ja vastausstrategioita kukin tehtävä edellytti. Tällainen tieto katsottiin



tarpeelliseksi, koska on havaittu (ks. Bechger ym. 1998), että varsin usein syy siihen, miksi jokin kansainvälisiin arviointitutkimuksiin sisältynyt tehtävä on lopulta koettu joissakin maissa helpommaksi tai vaikeammaksi kuin muissa maissa, on se, että tehtävän edellyttämä luku- tai ajattelustrategia on käännettäessä muuttunut. Tehtävän suorittaminen oikein on siksi vaatinut eri maiden oppilailta hieman erilaisia strategioita.

PISAssa tämä tärkeä tieto annettiin siten, että jokaisen tehtävän kohdalla eriteltiin tehtävän tarkoitusta – joka saattoi olla joko yleiskäsityksen muodostaminen tekstistä, tiedon hakeminen, tulkinnan muodostaminen tai tekstin muodon ja sisällön arviointi – sekä tehtävään odotettuja vastauksia ja niiden pisteitystä. Mikäli tehtävän tarkoituksena oli esimerkiksi tiedon hakeminen, kääntäjiä muistutettiin siitä, että tehtävän suorittaminen olisi helpompaa, jos osiossa käytettäisiin täsmälleen samaa sanaa kuin tekstiosassa, ja että synonyymien tai parafrasien käyttö osiossa tekisi tehtävästä vastaavasti vaikeamman. Käännöksessä tulisi siksi ehdottomasti käyttää samanlaisia sidoskeinoja kuin alkuperäistekstissä. Jos taas kyseessä oli tulkinnan muodostamista edellyttävä tehtävä, jossa oppilaan oli itse yhdisteltävä asioita ja tehtävä päätelmiä, kääntäjiä varoitettiin muun muassa liiasta eksplisiittisyydestä; konjunktioita ei esimerkiksi tullut lisätä kohtiin, joissa niitä ei ollut lähtötekstissä. Edelleen tehtävissä, joissa oli arvioitava tekstin muotoa, sen tyyliä ja soveltuvuutta tiettyyn tarkoitukseen tai kirjoittajan tarkoitusta ja asennetta, kääntäjille painotettiin sitä, kuinka tärkeää oli säilyttää tekstin tyyli ja sävy alkuperäisen kaltaisina.

Käytännössä käännösohjeiden noudattaminen ei kuitenkaan aina ollut helppoa. Suomessa kääntäjät kertoivat muun muassa siitä, kuinka vaikeaa oli sovittaa yhteen toisaalta ”normaali kääntämisen vapaus” ja autenttisuuden tavoite ja toisaalta yksityiskohtaiset käännösohjeet ja lukukokeen edellyttämä käännösten ehdottoman yhteismitallisuuden vaatimus. Usein oli mahdotonta saavuttaa samanaikaisesti molempia. Kompromisseja oli tehtävä jatkuvasti. Erityisen voimakkaaksi yhteismitallisuuden vaatimus koettiin asiateksteissä. Näitä tekstejä kääntäessään kääntäjät tavallisesti pyrkivätkin noudattamaan käännösohjeita mahdollisimman tarkasti. Kaunokirjallisia tekstejä kääntäjät sen sijaan käänsivät jonkin verran vapaammin. Erityishaasteita näissä teksteissä aiheuttivat toisaalta monitulkintaisuus sekä konnotaatioiden ja assosiatiiivisen merkityksen kääntämisen ongelmat: monesti oli mahdotonta siirtää englanninkielisten sanojen ja lauseiden kaikkia merkitysvivahteita suomen kieleen. Tätä ei kuitenkaan yleensä pidetty ylitsepääsemättömänä ongelmana, sillä kuten kääntäjät itsekin totesivat, varsinkaan kaunokirjallisten tekstien kysymyksiin ei tavallisesti ollut yhtä ainoaa oikeaa vastausta vaan oikeina vastauksina voitiin pitää jopa täysin vastakkaisia tulkintoja, kunhan ne olivat hyvin

perusteltuja.

Kääntäjät kertoivat edelleen, että joissakin harvoissa tapauksissa vaikeuksia aiheutti tekstin poikkeava asettelu tai ulkoasu. Jos teksti esimerkiksi oli palstoitettu, saattoi hankaluutena olla se, miten saada suomen kielen suhteellisen pitkät sanat asettumaan kauniisti suunnilleen samaan tilaan kuin englannin kielen lyhyemmät sanat. Kääntäjät itse eivät pitäneet näitä teknisiksi kuvaamiaan ongelmia kovinkaan merkittävinä. Yleensä ongelma ratkesikin jakamalla sanat yksinkertaisesti eri riveille tai siten, että sanoja tai ilmauksia korvattiin hieman lyhyemmällä synonyymeillä tai parafraaseilla. Huomattavasti vaikeampana ja kenties kaikkein haasteellisimpana ongelmana kääntäjät sen sijaan pitivät kysymysosoiden kääntämiseen liittyviä sanajärjestysongelmia. Hankaluudet ilmenivät nimenomaan silloin kun tehtävän runkona oli pelkkä virkkeen alkuosa, jolle oppilaan oli valittava sopiva loppu esimerkiksi neljän eri vaihtoehdon joukosta (ks. Hambleton 2002). Näissä tehtävissä englannin ja suomen kielen sanajärjestyserot aiheuttivat toisinaan sen, että käänöksessä oli luovuttava alkuperäisestä kysymystyyppistä ja käytettävä sen sijaan täydellisempiä lauserakenteita.

### 3.3 Esitestaus ja tilastolliset osioanalyysit

Edellä kuvatun mittavan ja kattavan käänös- ja tarkistusprosessin ansioista PISAssa pystyttiin jo käänösvaiheessa eliminoimaan suuri osa niistä kääntämiseen ja kulttuuriseen tasapuolisuuteen liittyvistä virhemahdollisuuksista, jotka olisivat voineet vaarantaa käänösten ja koko lukukokeen luotettavuuden. Oli kuitenkin mahdollista, että kääntäjiltä oli jäänyt huomaamatta jotain ja että käänöksiin oli vielä jäänyt joitakin virhetekijöitä, jotka olisivat voineet vaikuttaa oppilaiden vastaamiseen ja vinouttaa koetuloksia. Näiden viimeistenkin virhemahdollisuuksien havaitsemiseksi kaikki PISAn lukukokeen käänökset ja tehtävät esitettiin.

Esikokeen ja siihen liittyvien tilastollisten osioanalyysien (Raschin mallin yleistetty muoto Mixed coefficients multinomial logit model; ks. Adams 2002; Malin & Puhakka 2002) avulla selvitettiin, toimivatko tekstinosat ja tehtävät samalla tavoin ja koettiin ne suunnilleen yhtä vaikeiksi kaikissa osallistujamaissa. Jos näin oli, voitiin päätellä, että kääntäminen ei ollut vaikuttanut niiden vaikeustasoon, ja ne voitiin sisällyttää PISAn varsinaiseen lukukokeeseen. Jos taas esimerkiksi jokin osio osoittautui joissakin maissa kohtuuttoman vaikeaksi muihin maihin ja yleiseen lukutaidon tasoon verrattuna, se poistettiin varsinaisesta lukukokeesta. Vielä varsinaisessa lukukokeessakin osiot analysoitiin kertaalleen, ja tehtävät, joissa eri maiden oppilaiden vastaukset poik-

kesivat merkittävästi toisistaan, jätettiin lopullisten analyysien ulkopuolelle. Tilastolliset analyysit siis varmistivat viime kädessä sen, että PISAn lukukokeessa käytettiin vain vertailukelpoisia käännöksiä ja tehtäviä.

### 3.4 PISAn käännös- ja tarkistusprosessin toimivuus

Kansainvälisten lukutaitotutkimusten käännöstyölle asettamista kiistattomista haasteista huolimatta ja siitäkin huolimatta, että täydellistä vastaavuutta käännösten välillä ei varmasti ole edes olemassa, voidaan turvallisesti sanoa, että PISAssa käytetyt käännökset olivat laadukkaita ja varsin vertailukelpoisia. Tämän takasivat tilastolliset analyysit, joissa käännösten vertailukelpoisuus testattiin ja joissa lopullisesti varmistettiin, että kääntäminen ei ollut vaikuttanut lukukokeen tuloksiin (Adams 2002; Adams & Wu 2002). Samalla analyysit osoittivat, että PISAn käännös- ja tarkistusprosessi kokonaisuudessaan, rinnakkaiskäännöksineen, moninkertaisine tarkistuksineen, yksityiskohtaisine käännösohjeineen ja testauksineen, oli luotettava ja tehokas: sen avulla pystyttiin tuottamaan vertailukelpoisia käännöksiä. Edelleen ne osoittivat, että jo ennen tilastollisia analyyseja, varsinaisen käännöstyön aikana, oli kyetty ratkaisemaan monia käännösongelmia ja voittamaan useita käännösten vertailukelpoisuuden tiellä olleita esteitä.

PISAn käännös- ja tarkistusprosessin luotettavuutta ja edistyksellisyyttä ovat kiitelleet myös kansainvälisen testauksen asiantuntijat (Hambleton 2002; Porter & Gamoran 2002). Kiitosta ovat saaneet muun muassa PISAssa kääntäjille järjestetty koulutus, kääntäjille annetut yksityiskohtaiset ohjeet, moninkertainen tarkistus, tilastolliset analyysit sekä koko prosessin tarkka dokumentointi. Aivan erityisesti on kuitenkin kiiteltä kahteen eri lähtökieleen perustuvaa rinnakkaiskäännös menetelmää, jolla on monia etuja esimerkiksi useimmissa aiemmissa kansainvälisissä arvioinneissa käytettyyn takaisinkäännös menetelmään verrattuna.

Rinnakkaiskäännös menetelmän huomattavin etu takaisinkäännös menetelmään verrattuna on se, että tässä menetelmässä vähintään kolme eri kääntäjää vertaa lähtö- ja kohdetekstejä toisiinsa ja että päähuomio on kaiken aikaa kohdekielissä tekstissä. Kaikenlaiset käännösvirheet, muiden muassa häiritsevän sanatarkasta kääntämisestä ja yksittäisestä kääntäjästä johtuvat virheet, tulevat siksi tätä menetelmää käytettäessä todennäköisemmin havaituiksi ja korjatuiksi. Virheet havaitaan lisäksi suoraan itse kohdetekstissä, ei esimerkiksi lähtötekstissä kuten takaisinkäännös menetelmää käytettäessä.

Edelleen se, että PISAssa käytettävissä on ollut kaksi erikielistä lähtötekstiä, on suonut erinomaiset mahdollisuudet ratkoa esimerkiksi monimerkityksi-

syydestä ja kielten erityispiirteistä aiheutuvia ongelmia. Kahden lähtötekstin olemassaolo on varannut myös oivallisen mittarin, jonka avulla tarkistaa, kuinka vapaita (tai sanatarkkoja) käännökset voivat tai niiden tulisi olla. Yleensäkin kahden lähtötekstin avulla on ollut helpompi keskittyä nimenomaan merkityksen kääntämiseen, sen sijaan että huomio olisi kiinnittynyt muodolliseen vastaavuuteen. Merkittävä etu on ollut sekin, että jo siinä vaiheessa, kun englanninkielisen lähtötekstien rinnalle valmistettiin ranskankielisiä lähtötekstejä, pystyttiin havaitsemaan joitakin käännosongelmia, joihin voitiin siksi puuttua hyvissä ajoin, ennen kuin osallistujamaat alkoivat tehdä omia käännoksiään lähtöteksteistä. Kaksi erikelistä lähtötekstiä on lisäksi varannut laajemman ja monipuolisemman kulttuurisen vertailukohtaan kuin jos käytössä olisi ollut vain yksi, anglosaksista kulttuuria edustava teksti. (Grisay 2002, 2003; Hambleton 2002.) Kaiken edellä esitetyn valossa ei olekaan yllättävää, että kun PISAssa analysoitiin osallistujamaiden käyttämiä eri käännoismenetelmiä ja niiden mahdollisia vaikutuksia käännosten ja tehtäväosoiden vertailukelpoisuuteen, tehokkaimmaksi osoittautui menetelmä, jossa käännökset tehtiin sekä englannin- että ranskankielisen lähtötekstin pohjalta; lähes yhtä luotettavia tuloksia saatiin myös kääntämällä tekstit pääosin englannin kielestä ja vertaamalla niitä ranskankielisiin rinnakkaiskäännoksiin (Grisay 2002, 2003).

Edellä esitettyjen kiitosten vastapainona PISAn käännoistyötä on myös kritisoitu. Tässä kritiikissä ei kuitenkaan ole arvosteltu PISAn käänno- ja tarkistusprosessia sinänsä. Päinvastoin myös kritiikot ovat pitäneet PISAn käänno- ja tarkistusprosessia poikkeuksellisen edistyksellisenä. Lähinnä PISAA on arvosteltu siitä, että se on käyttänyt lukukokeissaan käännostekstejä. Kritiikkiä ovat esittäneet tutkijat, joiden mielestä käännoksilla ei koskaan pystytä saavuttamaan täydellistä kielellistä ja etenkin kulttuurista tasapuolisuutta ja jotka siksi ovat ryhtyneet tutkimaan mahdollisuutta käyttää kansainvälisissä lukukokeissa käännosten sijaan kotoperäisiä, alkujaankin kunkin maan omalla kielellä kirjoitettuja tekstejä. (Ks. Bonnet 2002.) On kiinnostavaa seurata näiden tutkimusten edistymistä sekä verrata niiden tuloksia PISAn ja muiden käännostekstejä käyttävien kansainvälisten lukukokeiden tuloksiin.

### 3.5 Käännoistyön ja tekstien vertailukelpoisuuden tiellä olevia ongelmia

Niin hyvin suunniteltu kuin PISAn käänno- ja tarkistusprosessi olikin, käännoistyö ja tekstien vertailukelpoisuuden varmistaminen ei kuitenkaan ollut PISA:ssakaan ongelmatonta. Näitä ongelmia kartoitettiin tutkimuksessa (Arffman 2002), jossa verrattiin PISA 2000 -lukutaitotutkimuksen vuonna 1999 to-

teutettuun esikokeeseen sisältyneitä englanninkielisiä lähtötekstejä ja niiden suomenkielisiä käännöksiä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää käännöstyöhön liittyviä erityisongelmia kansainvälisissä lukukokeissa, joissa haasteena on se, että tekstien ymmärrettävyyden ja vaikeustason on pysyttävä käännettäessä muuttumattomina.

Tutkimuksessa paljastui erityisesti kolmenlaisia ongelmia: puhtaasti kielten välisistä tyologisista eroista johtuvia ongelmia, konventio- ja kulttuurieroista johtuvia ongelmia sekä käännösstrategiaan ja sen valintaan liittyviä ongelmia. Näistä ensimmäisiä, *kielten välisistä tyologisista eroista* johtuvia ongelmia, oli määrällisesti selvästi eniten. Nämä ongelmat olivat lisäksi pulmallisia sikälikin, että niiden vuoksi osaa PISAn kääntäjien avuksi varatuista käännösohjeista oli mahdoton noudattaa.

Yksi kielten välisistä eroista johtuva ongelma liittyi *sanastoon*, josta ohjeissa mainittiin, että vaikeita sanoja ei tulisi kääntää tavanomaisemmilla ilmauksilla. Sanaston rakenne englannissa ja suomessa on kuitenkin erilainen. Englannin kielen sanastolle on tunnusomaista tyylillinen variaatio, jolloin kielenkäyttäjän on usein mahdollista valita jopa kolmen, anglosaksisen, ranskalaisen sekä latinalaisen tai kreikkalaisen, synonyymien välillä. Näistä latinalaisperäiset termit ovat kaikkein muodollisimpia ja teknisimpiä. Sellaisina ne ovat myös harvinaisimpia ja siksi kaikkein vaikeimpia ymmärtää. Suomen kielessä vastaavaa tyylillistä vaihtelua ei normaalikielenkäytössä ole, vaan suomessa käytetään selvästi enemmän kotoperäisiä sanoja, kun taas vierasperäisten sanojen käyttö rajoittuu lähinnä erikoiskieliin. Englannista suomeen käännettäessä ollaankin varsin usein tilanteessa, jossa lähtötekstissä oleva vierasperäinen muodollinen ja tekninen termi on käännettävä tutummalla ja helpommin ymmärrettävällä kotoperäisellä termillä (esimerkit 1 ja 2):

- |                 |       |
|-----------------|-------|
| (1) transaction | maksu |
| (2) substance   | aine  |

PISAn kaltaisissa kansainvälisissä lukukokeissa tällainen sanastollinen epäsuhta on ongelma, koska se merkitsee sitä, että tekstit eivät ole vaikeustasoltaan täysin vertailukelpoisia keskenään.

Sanastollisten ongelmien lisäksi tutkimuksessa paljastui myös *lauseoppiin* liittyviä ongelmia. Yksi tällainen ongelma oli *passiivin* käyttö. Käännösohjeissa kääntäjiä kehoitettiin kääntämään passiivilause mahdollisuuksien mukaan passiivilauseella. Passiivin käytössä englannin ja suomen kieli kuitenkin eroavat huomattavasti toisistaan. Ensinnäkin englannissa passiivi voi esiintyä ilman henkilötekijää; suomen kielessä henkilötekijä sen sijaan on välttämätön. Lisäksi suomesta puuttuu agenttipassiivi, eikä passiivia meillä yleensä käytetä

temaattisena keinona niin kuin englannissa, sillä suomen kielen vapaa sanajärjestys tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet tematisointiin. Kun englannin agenttipassiiveja tai passiiveja, joilla ei ole persoonallista tekijää, käännetään suomeen, ne on tavallisesti korvattava aktiivirakenteilla. Agenttipassiivin korvaaminen aktiivirakenteella aiheuttaa usein myös muutoksia sanajärjestykseen ja informaatorakenteeseen. Esimerkissä 3 sekä englannin kielen henkilötekijätön passiivi, joka tosin on lähes kokonaan leksikaalistunut adjektiiviksi, että agenttipassiivi on käännetty suomeen aktiivirakenteilla:

- |  |  |
|--|--|
| (3) If there are 60,000 bees in a hive about one third of them <i>will be involved</i> in gathering nectar which is then <i>made</i> into honey by the house bees. | Jos pesässä on 60 000 mehiläistä, noin kolmannes niistä <i>on mukana</i> keräämässä mettä, jonka pesässä pysyttelevät työmehiläiset sitten <i>valmistavat</i> hunajaksi. |
|--|--|

Kun passiivilauseita tavallisesti pidetään abstraktimpina ja siksi haasteellisempina ymmärtää kuin aktiivilauseita ja kun mahdolliset erot passiivi- ja aktiivilauseiden informaatorakenteissa saattavat lisäksi merkitä sitä, että lukijoiden huomio kiinnittyy eri kielissä hieman eri asioihin, on helppo nähdä, miksi passiivin käyttö on koettu ongelmalliseksi ei ainoastaan PISAssa vaan myös muissa kansainvälisissä lukukokeissa (ks. Hambleton 2002).

Toinen lauseoppiin liittyvä ongelma koski *määritteisyyttä*, jossa englanti ja suomi poikkeavat aivan olennaisesti toisistaan. Englannissa, jota voidaan pitää analyttisenä kielenä, määritteet yleensä seuraavat pääsanansa, kun taas suomi synteettisenä kielenä kasaa määritteet pääsanansa eteen. Etumääritteiden joukko voi olla suurikin. Näin on esimerkiksi silloin kun substantiivia määrittää partisiippiattribuutti, jolla on edelleen omia määritteitä, jotka kaikki sijoituvat substantiivipääsanana eteen (esimerkit 4 ja 5, joissa pääsanat on kursivoitu):

- |   |   |
|---|---|
| (4) The <i>information</i> on this page and the next page is from a <i>booklet</i> on bees. | Tällä ja seuraavalla sivulla esitetyt <i>tiedot</i> ovat peräisin eräästä mehiläisistä kertovasta <i>kirjasesta</i> . |
| (5) To indicate the <i>type</i> of plant the foragers have found.                           | Ilmaista ravinnonetsijöiden löytämän kasvin <i>tyyppi</i> .   |

Luettavuudeltaan ja ymmärrettävyydeltään raskaat etupainotteiset rakenteet ovat haasteellisempia kuin jälkimääritteiset rakenteet. Tämä johtuu siitä, että kun pääsanana edellä on runsaasti tietoa, lukija joutuu säilyttämään muistissaan paljon ylimääräistä tietoa, ennen kuin saa selville varsinaisen pääinformaation. Seurauksena on muistin kuormittumista, joka puolestaan vaikeuttaa

tiedon prosessointia ja edelleen tekstin ymmärtämistä. Etu- ja jälkimääritteiset tekstit eivät toisin sanoen ole yhtä helppoja lukea ja ymmärtää, ja siksi määritteisyyteen liittyvät kielten väliset erot ovat ongelma kansainvälisissä lukukokeissa.

Kolmas kielten välisistä eroista johtuva ongelmaryhmä oli *tekstuaaliset* ongelmat. Näistä osa liittyi *sidoskeinoihin*. Käännösohjeissa sidoskeinot neuvottiin säilyttämään kohdetekstissä samoina kuin lähtötekstissä. Aina suomenkielisessä tekstissä ei kuitenkaan ollut mahdollista käyttää *pronominia*, kun englanninkielisessä tekstissä esiintyi pronomini. Tähän on synnä englannin ja suomen kielen pronominijärjestelmien erilaisuus. Englannissa on kolme yksikön kolmannen persoonan pronominia – maskuliinisukuinen *he*, feminiinisukuinen *she* ja neutrisukuinen *it* – suomessa vain yksi, suvuton *hän*. Suomen *hän* viittaa lisäksi asiategesteissä vain ihmisiin, kun taas esimerkiksi elottomista tarotteista ja eläimistä käytetään yleensä demonstratiivipronomina *se*. Käännettäessä nämä erot merkitsevät sitä, että toisinaan kun englannissa pelkkä pronomini *he* tai *she* riittää kertomaan lukijalle, kehen viitataan, suomen pronomini *hän* ei olekaan tarpeeksi yksiselitteinen, vaan selvyuden vuoksi on käytettävä esimerkiksi substantiivia. Se, että englannin pronomineja *he* ja *she* käytetään suomen *hän*-pronominia useammin myös elottomista tarotteista, merkitsee lisäksi sitä, että englannin *he*- ja *she*-pronominit on suomessa usein korvattava pronominilla *se*. Tämä taas saattaa käännettäessä johtaa siihen, että suomenkieliseen tekstiin kasautuu monia eriviitteisiä *se*-pronomineja, jotka jälleen on selvyuden vuoksi erotettava toisistaan substantiivien avulla. Esimerkki 6, jossa jälkimmäisen virkkeen molemmat pronominit on suomeen käännettäessä täytynyt vaihtaa substantiiveiksi, havainnollistaa hyvin englannin ja suomen kielen pronominijärjestelmien eroja ja niistä johtuvia käännösongelmia:

- |   |   |
|---|---|
| (6) If the food is quite near the bee shakes her abdomen for a short time. If <i>it</i> is a long way away <i>she</i> shakes her abdomen for a long time. | Jos ruoka on melko lähellä, mehiläinen värisyttää takaruumistaan lyhyen aikaa. Jos <i>ruoka</i> on kaukana, <i>mehiläinen</i> värisyttää takaruumistaan pitkän aikaa. |
|---|---|

Ongelmallisia nämä erot ovat siksi, että viittaukseltaan selkeämpinä ja yksiselitteisempinä substantiivit tekevät yleensä tekstistä helpommin luettavan ja ymmärrettävän. On selvää, että kun eri kielissä käytetään erilaisia sidoskeinoja, tekstien vertailukelpoisuus kärsii.

Sidoskeinoihin liittyi toinenkin ongelma, joka myös on seurausta englannin ja suomen kielen välisestä peruserosta. *Artikkelit* ovat tyypillinen englantilainen keino ilmaista tarkoitteen tunnettuutta, sitä onko kyseessä määräinen vai epämääräinen nottiivinen spesies. Demonstratiivipronominin jäänteinä määräisel-

lä artikkelilla on lisäksi tekstin sidoksisuutta edistävä tehtävä. Suomessa artikkeleita ei ole. Suomalainen lukija päätteleekin tarkoitteen tunnettuuden lähinnä sanajärjestyksestä, kuten esimerkissä 7, jossa spesieksen hahmottumista valaistaan termin *tutkimus* avulla:

- |  |   |
|--|---|
| (7) Only one in three parents polled is aware of bullying involving their children, according to an Education Ministry survey released on Wednesday. The survey, conducted between December 1994 and January 1995, involved some 19,000 parents, teachers and children at primary, junior and senior high schools where bullying has occurred. The survey, the first of its kind conducted by the Ministry, covered students from the fourth grade up. | Vain joka kolmas vanhempi on kyselyjen mukaan tietoinen kiusaamisesta, jossa heidän lapsensa on osallisena, kerrotaan keskiviikkona julkistetussa Opetusministeriön <i>tutkimuksessa</i> . <i>Tutkimuksessa</i> , joka tehtiin joulutammikuussa 1994–95, oli mukana noin 19 000 vanhempaa, opettajaa ja lasta ala- ja yläasteilta sekä lukiosta, joissa kiusaamista on esiintynyt. <i>Tutkimus</i> on ensimmäinen tämänkaltaisen selvitys ministeriöltä, ja sen piiriin kuului oppilaita neljäsluokkalaisista ylöspäin. |
|--|---|

Usein notiivinen spesies jää suomessa tosin kokonaan ilmaisematta. Näin on esimerkissä 8, jossa termin *kamera* spesies on pääteltävä tekstiyhteydestä:

- |  |   |
|--|---|
| (8) On the opposite page is the receipt that Sarah received when she bought her new camera. Below is the warranty card for the camera. | Edellisellä sivulla on kuitti, jonka Saara sai, kun hän osti uuden <i>kameran</i> . Alla on <i>kameran</i> takuukortti. |
|--|---|

Kun artikkelit kertovat englantilaiselle lukijalle suoraan, onko kyseessä tunnettu vai tuntematon tarkoite, ja auttavat häntä seuraamaan tekstin kulkua, päätelemään sen eri osien välisiä suhteita ja jopa jäsentämään tekstiä, suomalainen lukija joutuu päätelemään paljon enemmän itse ja parhaimmillaankin epäsuorien vihjeiden perusteella. Artikkeleita sisältäviä ja artikkelittomia tekstejä lukevat lukijat eivät siksi ole aivan tasavertaisessa asemassa kansainvälisissä lukukokeissa.

Kaikkein haasteellisimmiksi ei ainoastaan tekstuaalisista vaan kaikista kielten välisistä eroista johtuvista ongelmista osoittautuivat kuitenkin virkkeiden ja etenkin kysymyslauseiden ja tehtäväosioiden *informaatorakenteeseen, tematiikkaan ja fokusointiin* liittyvät ongelmat. Englannissa kysymyslauseen alkuun voi sijoittaa lähes minkä tahansa lauseenjäsenen, vaikkapa adverbiaalisen prepositiolausekkeen, joka tällöin myös tematisoituu ja korostuu. Suomessa kysymyslause sitä vastoin alkaa aina kysymyssanalla. Kun siis englanninkielisen



kysymyslauseen alussa on esimerkiksi rajoittava prepositiolauseke, on vastaava adverbi suomessa sijoitettava kysymyslauseen keskelle, yleensä osaksi sen reemaa (esimerkki 9):

- (9) *In the dance*, what does the bee do to show how far the food is from the hive?      Mitä mehiläinen tekee *tanssissa* näyttääkseen, miten kaukana ruoka on pesältä?

Tässä asemassa lauseke ei kuitenkaan saa samanlaista painoa kuin englannin kielessä ja sen sisältämä informaatio ikään kuin hukkuu kaiken muun informaation joukkoon. Kysymyslauseen näkökulma ei enää ole aivan sama. Kun englannin- ja suomenkielinen lukija näkevät tällaisen kysymyksen, on varsin todennäköistä, että heidän huomionsa kiinnittyy osittain eri asioihin ja että he siksi myös vastauksissaan painottavat hieman eri asioita. Erityinen haaste kansainvälisille lukukokeille onkin, miten ottaa vastauksia tulkittaessa ja arvioitaessa huomioon tällaiset kielten erilaisista kysymys- ja informaatorakenteista johtuvat toisistaan mahdollisesti hieman poikkeavat vastaukset.

Edellä kuvattujen, puhtaasti kielten välisistä typologisista eroista johtuvien ongelmien lisäksi myös kielten väliset *konventio- ja kulttuurierot* aiheuttivat ongelmia PISAssa. Konventio- ja kulttuurieroista aiheutuvat ongelmat liittyivät läheisesti kielten välisistä typologisista eroista johtuviin ongelmiin, mutta näkökulma oli kuitenkin laajempi ja pragmaattisempi, kulttuurinen.

Ehdottomasti tärkein ja haasteellisin konventio- ja kulttuurieroista johtuva ongelma liittyi tekstin makrorakenteisiin. Käännösohjeissa painotettiin tekstin autenttisuutta, sitä että käännösten tuli olla mahdollisimman samankaltaisia kuin kussakin kulttuurissa luettavat aidot tekstit. Käännösten tuli toisin sanoen noudattaa kunkin kulttuurin tekstikonventiota, sen vakiintuneita tapoja kirjoittaa kunkin tekstilajin tekstejä, niin sisällöllisesti, rakenteellisesti, tyylillisesti kuin kielellisestikin. Konventiot kuitenkin vaihtelevat kielestä ja kulttuurista toiseen. Se mikä on autenttista englannissa, ei välttämättä ole autenttista suomessa. Hyvä esimerkki tästä oli PISAn esikokeeseen sisältynyt takuutodistus, joka poikkesi jonkin verran niin sisällöltään kuin muodoltaankin tyyppillisestä suomalaisesta takuutodistuksesta. Todistukseen muun muassa sisältyi toimintaohjeita, jotka eivät päde Suomessa. Todistus ei selvästikään ollut autenttinen suomalaisessa ympäristössä. Ymmärrettävyyden kannalta tällaiset epäautenttiset, tekstikonventioiden ja lukijoiden odotusten vastaiset ja vieraat tekstit ovat yleensä selkeästi ongelmallisempia kuin autenttiset, konventioiden ja odotusten mukaiset ja tutut tekstit. Vaikka takuutodistustekstinkin epäautenttisenä lopulta poistettiin PISAn varsinaisesta lukukokeesta, on ilmeistä, että kansainvälisissä lukukokeissa on haasteena varmistaa, että luet-

tavat tekstit ovat yhtä autenttisia ja tuttuja jokaisessa kokeeseen osallistuvassa maassa ja kulttuurissa. Toisaalta on varottava myös sitä, ettei synny kuvaa täysin neutraalista ja keinotekoisesta ylikansallisesta kulttuurista, jossa ei ole mitään sijaa kulttuuriselle rikkaudelle ja monimuotoisuudelle. (Ks. Hamilton & Barton 2000.)

Kolmas tutkimuksessa esiin noussut ongelma-alue oli *käännösstrategiaan* ja sen valintaan liittyvät ongelmat. Tämä ongelma-alue oli paljolti seurausta kahdesta edellisestä ongelma-alueesta, kielten välisistä typologisista eroista sekä konventio- ja kulttuurieroista johtuvista ongelmista. Käännösstrategiaan liittyvät ongelmat koskivat kuitenkin selvemmin käännösprosessia.

Huomattavin käännösstrategiaan liittyvä ongelma oli kääntäjien taipumus kääntää liian sanatarkasti ja kirjaimellisesti, pyrkimys *muodollisesti vastaavaan* käännökseen. Ainakin osittain sanatarkkuuden ja muodollisen vastaavuuden tavoittelu näytti olleen seurausta yksityiskohtaisista käännösohjeista. Kun käännösohjeissa keskityttiin pääsääntöisesti kielen mikrotason ilmiöihin, sanoihin ja lauseisiin, ne saivat kääntäjät kiinnittämään liikaa huomiota yksittäisiin sanoihin ja ilmauksiin ja tavoittelemaan ajoittain jopa orjallisesti vastaavuutta tällä tasolla. Ongelmaa pahensi vielä se, että osa käännösohjeista (mm. passiiviin liittyvät ohjeet) soveltui huonosti suomen kieleen. Seurauksena muodollisen vastaavuuden korostumisesta oli paikoin kömpelöä, epäluontevaa ja joissakin harvoissa pronominiyhtäyksissä jopa kieliopillisesti virheellistä suomen kieltä. Lukijalle tällainen teksti on haasteellinen. Sen lisäksi että sitä on vaikeampi ymmärtää kuin luontevalla kielellä kirjoitettua, kielen konventioita kunnioittavaa – ja lukijan odotuksia vastaavaa tekstiä, se myös vie lukijan huomion pois itse tekstin sisällöstä kielen muotojen ja rakenteiden selvittämiseen. On selvää, että kansainvälisissä lukukokeissa tekstit, jotka eivät ole luontevaa kohdekieltä, ovat moninkertainen ongelma: ensinnä siksi, että ne antavat nuorille kielenkäyttäjille huonon mallin, toiseksi siksi, että ne eivät ole autenttisia, ja kolmanneksi siksi, että ne eivät vaikeaselkoisina ole vertailukelpoisia toisten tekstien kanssa.

Niin sanotun vapaan tai *viestivän*, semanttiseen ja pragmaattiseen vastaavuuteen tähtäävän käännösstrategian valintakaan ei kuitenkaan aina ollut ongelmattonta. Selvimmin tämä näkyi sivulauseita ja lauseenvastikkeita käännettäessä. Suomi tunnetaan yleisesti kielenä, jossa lauseenvastikkeita ja etenkin partisiippeja käytetään runsaasti. Monissa tekstilajeissa partisiipit ovat suomessa yleisempiä kuin sivulauseet. Partisiipeihin voidaan lisäksi suomessa helposti liittää määreitä, ja jo siksikin ne ovat suomessa tavallisempia kuin englannissa. Esimerkeissä 10 ja 11 partisiipit ovat sujuva tapa kääntää englannin kielen sivulauseet suomeksi:

- |  |  |
|--|--|
| (10) Use the information from the receipt to answer the questions <i>that follow</i> .                                     | Käytä kuitenkin tietoja vastatessasi <i>jäljempänä oleviin</i> kysymyksiin.                                    |
| (11) <i>Of those who replied that they have been bullies, between 39 and 65 per cent said they also have been bullied.</i> | Niistä, jotka vastasivat <i>olleensa kiusajina</i> , 39–65 prosenttia sanoi myös <i>tulleensa kiusatuksi</i> . |

Jotta PISAn lukukokeeseen sisältyneet suomenkieliset käännökset olisivat olleet luontevaa ja autenttista suomen kieltä, tämän partisiippien ja sivulauseiden käyttöä koskevan tekstikonvention olisi tullut näkyä myös niissä. Käytännössä tämä olisi merkinnyt esimerkiksi sitä, että osa englanninkielisten tekstien sivulauseista olisi tullut kääntää partisiipeilla. Tässä kohden kääntäjät joutuivat kuitenkin tasapainoilemaan toisaalta suomen kielen konventioiden ja toisaalta yksittäisten rakenteiden ymmärrettävyyden välillä. Sivulauseita, joissa muun muassa merkityssuhteet ilmaistaan selkeästi, pidetään näet yleisesti helpompina ymmärtää kuin partisiippirakenteita, joissa tieto esitetään tiivistetympin ja jotka mahdollisesti runsaastikin etupainotteisina kuormittavat muistia. Tämän sivulauseiden ja partisiippien välisen ymmärrettävyyseron vuoksi kääntäjät toisinaan luopuivat suomen kielen konventioiden mukaisesta luonnollisesta vastineesta ja käänsivät sen sijaan sivulauseet sivulauseiksi ja partisiipit partisiipeiksi.

Kaikkiaan on kuitenkin kiinnostavaa, että kun tekstejä tarkasteltiin tutkimuksessa kokonaisuuksina ja kun otettiin huomioon kaikkien kielten piirteiden yhteisvaikutus, englannin- ja suomenkielisten tekstien väliset yksittäisten sanojen ja lauseiden aiheuttamat ymmärrettävyyserot tasoittuivat merkittävästi. Tämä johtui siitä, että kaikissa kielissä on piirteitä, jotka suhteessa toisiin kieliin ovat toisaalta helppoja, toisaalta vaikeita lukea tai ymmärtää. Jo tämän vuoksi on ilmeistä, että kansainvälisissä lukukokeissa ei tulisi liiaksi korostaa ja tavoitella vertailukelpoisuutta yksittäisten sanojen ja lauseiden tasolla; sen sijaan on yleensä parempi kunnioittaa kielen konventioita ja pyrkiä luontevaan kohdekieleen. Samaa johtopäätöstä tukee se, että kohdekielen muodollinen vastine on sittenkin vain harvoin lähtökielisen rakenteensa täydellinen muodollinen vastine. Esimerkiksi suomen partisiipit eroavat englannin kielen partisiipeista määritteisyyden lisäksi myös sikäli, että niitä voidaan taivuttaa ja niihin voidaan lisätä liitteitä. Kaiken lisäksi kohdekielen sanatarkasti käännettyt mutta epäluontevat rakenteet eivät kuitenkaan ole yhtä helppoja ymmärtää kuin niiden lähtökieliset luontevat vastineet.

Luontevaa kohdekieltä tavoittelevaan vapaan ja viestivän kääntämisen strategiaan liittyi kuitenkin siihenkin oma ongelmansa – liiallinen vapaus. Kääntäessään PISAn lukukokeiden tekstejä englannista suomeksi kääntäjät toisinaan selkiyttivät suomenkielisiä tekstejä muun muassa lisäämällä niihin sanoja, joi-

ta englanninkielisissä lähtöteksteissä ei ollut. Tällainen taipumus on kääntäjillä erittäin yleinen ja jopa toivottava. Varsin usein kääntäjien on suorastaan pakko toimittaa ja parannella alkuperäistä tekstiä. Kansainvälisissä lukukokeissa käännösten selkiyttäminen on kuitenkin ongelma, koska se merkitsee usein sitä, että käännöksen lukijalle annetaan sellaista tietoa, joka alkuperäistekstin lukijan on pääteltävä itse.

### 3.6 Tulevaisuuden haasteita

Ilmeisistä edistysaskelista huolimatta on selvää, että PISAn käännös- ja tarkistusprosessi sen enempiä kuin lukukokeessa käytetyt käännöksetkään eivät ole olleet täydellisiä, vaan haasteita ja kehitettävää riittää tulevaisuudessakin. Oma haasteensa ovat edellä kuvatun kaltaiset kielten välisistä typologisista eroista ja kulttuurieroista johtuvat ongelmat. Vaikka huomattava osa kaikista kielten välisistä eroista näyttääkin luonnostaan tasoittuvan ja menettävän merkitystään tekstin tasolla – varsinkin kun eri kielten lukijat ovat joka tapauksessa tottuneet lukemaan omaa kieltään, sen vaikeustasosta riippumatta – vaativat kysymyslauseiden informaatorakenteeseen ja tekstien makrorakenteisiin liittyvät ongelmat kuitenkin erityistä huomiota.

Toinen ilmeinen kehittämisalue on käännösstrategiaan liittyvät ongelmat. Etenkin käännösohjeet kaipaavat edelleen selkiyttämistä. Muissakin tutkimuksissa (ks. Hambleton 2002) on havaittu, että kääntäjillä on kansainvälisissä lukukokeissa ollut vaikeuksia päättää, miten soveltaa käännösohjeita. Aina kääntäjät eivät eri maissa ole noudattaneet ohjeita samalla tavoin, vaan toiset ovat soveltaneet niitä vapaammin, toiset kirjaimellisemmin. Jatkossa on tärkeää laatia käännösohjeet sellaisiksi, että niitä tulkitaan ja sovelletaan kaikkialla yhdenmukaisesti. Käännösohjeissa tulisi lisäksi korostaa luontevaa kielenkäyttöä ja kielen konventioita, mutta toisaalta varoittaa liiasta vapaudesta ja tekstin selkiyttämisestä.

Osa haasteista liittyy edelleen PISAn käännös- ja tarkistusprosessin käytännön toteutukseen. PISA 2000 -lukutaitotutkimuksen aikana joillakin osallistujamailla oli vaikeuksia noudattaa rinnakkaiskäännöksistä ja moninkertaisesta tarkistuksesta annettuja suosituksia. Osa kääntäjistä ei myöskään täyttänyt kaikkia heille asetettuja pätevyysvaatimuksia. Ongelmat näyttivät johtuvan pääosin käännöstyölle varatusta tiukasta aikataulusta tai taloudellisista rajoitteista. Siltä osin kuin ongelmat johtuivat aikapulasta, ongelmiin on tulossa helpotusta, sillä jatkossa PISAn aikataulua on tarkoitus muuttaa siten, että käännösprosessille jää enemmän aikaa. Muutoinkin on syytä varmistaa, että kussakin osallistujamaassa käännöstyöhön osallistuu vain päteviä kääntäjiä ja

että käännökset valmistetaan kaikkialla tehokkaaksi havaitulla rinnakkaiskäännösmenetelmällä. Näin voidaan jo varsinaisessa käännösvaiheessa laatia laadukkaita käännöksiä eikä tarvitse luottaa pelkästään siihen, että tilastolliset analyysit paljastavat poikkeavat käännökset ja varmistavat käännösten vertailukelpoisuuden.

Kansainvälisten arviointien lisääntyneen suosion myötä tulevaisuuden haasteisiin kuuluu varmasti myös monitieteisen ja erityisesti lingvistisen lisätutkimuksen suorittaminen kansainvälisten kokeiden käännöstyöstä. Tällä hetkellä etenkin lingvististä tutkimusta alueelta ei juurikaan ole. Ennen kaikkea vertailevan ja kontrastiivisen lingvistisen tutkimuksen avulla voitaisiin kuitenkin paneutua eri kielten ominaispiirteisiin, kielten välisiin eroihin ja siihen, miten nämä piirteet ja erot vaikuttavat kääntämiseen ja edelleen käännösten vertailukelpoisuuteen. Vain monitieteisen, vahvasti lingvistisesti suuntautuneen tutkimuksen avulla voidaan lisäksi selvittää käännösongelmien perimmäisiä syitä ja ongelmiin esitettyjen ratkaisujen todellisia vaikutuksia (ks. Allalouf, Hambleton & Sireci 1999; Ercikan 1998; Sireci & Allalouf 2003).

Kansainvälisten lukukokeiden käännöstyö on kiistatta haasteellinen tehtävä. Haasteista huolimatta PISA:n samoin kuin muidenkin kansainvälisten arviointien käännöstyön tulevaisuus näyttää kuitenkin valoisalta. Jo viimeisten 20 vuoden aikana käännöstyö on kehittynyt merkittävästi ja on tällä hetkellä varsin korkeatasoista ja luotettavaa: tuoreimmat tutkimukset osoittavat, että kun käännöstyö suunnitellaan hyvin, toteutetaan huolellisesti ja varmennetaan tilastollisilla analyyseillä, ongelmat voidaan voittaa ja käännösten vertailukelpoisuus saadaan taattua (ks. Robin, Sireci & Hambleton 2003; Sireci ym. 2003). Tulevissa lukutaitotutkimuksissa on edelleen mahdollista ottaa arvokasta oppia aikaisempien tutkimusten kokemuksista ja rakentaa niiden pohjalta. Lisäksi nykyään on saatavilla runsaasti testiteoreettista tietoa, jota voidaan hyödyntää kansainvälisten lukukokeiden käännöstyötä kehitettäessä (Hambleton 2002). Eniten uskoa kansainvälisten lukukokeiden ja niiden käännöstyön tulevaisuuteen lisäävät ehkä kuitenkin ne tutkimukset, joissa on osoitettu, että niin kiistattomia kuin kielten väliset rakenteelliset erot ja kulttuurierot ovatkin, lukutaidon taustalla olevat kognitiiviset prosessit näyttävät silti olevan pitkälti yhteisiä, kielestä ja kulttuurista riippumattomia (ks. Binkley & Pignal 1998; Lietz 1996) ja että näiden yhteisten kognitiivisten prosessien vastapainona esimerkiksi kielten kieliopillisten rakenteiden vaikutus tekstin ymmärtämiseen on lopulta varsin pieni (Anderson & Davison 1988; Kirsch, Jungeblut & Mosenthal 1998; Kirsch & Mosenthal 1990).

Kansainvälisten arviointitutkimusten käännöstyöllä on varsin kauaskantoiset ja syvälliset vaikutukset. Se, millaisia näissä tutkimuksissa käytetyt käännökset ovat, heijastuu ensi kädessä itse arvioinnin tuloksiin: juuri käännökset

määräivät paljolti sen, millaisiksi eri maiden koulutus ja koulutusjärjestelmät arvioidaan. Mikä vielä tärkeämpää, näitä arviointeja ja niiden tuloksia käytetään edelleen yhteiskunnallisen ja erityisesti koulutusta koskevan päätöksenteon apuna. On selvää, että näin merkittävää päätöksentekoa ei ole varaa perustaa heikkolaatuisille, epäluotettaville ja keskenään eritasoisille käännoksille. On kaikkien yhteinen etu varmistaa, että kokonaisten kansojen koulutusta ja tulevaisuutta koskevia päätöksiä tehdään vain ehdottoman luotettavien ja vertailukelpoisten käännosten pohjalta.

## Lähteet

- Adams, R. 2002. Scaling PISA cognitive data. Teoksessa R. Adams & M. Wu (toim.) PISA 2000 technical report. Paris: OECD, 99–108.
- Adams, R. & Wu, M. (toim.) 2002. PISA 2000 technical report. Paris: OECD.
- Allalouf, A., Hambleton, R. & Sireci, S. 1999. Identifying the causes of DIF in translated verbal items. *Journal of Educational Measurement* 36 (3), 185–198.
- Anderson, R. & Davison, A. 1988. Conceptual and empirical bases of readability formulas. Teoksessa A. Davison & G. Green (toim.) *Linguistic complexity and text comprehension: Readability issues reconsidered*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 23–53.
- Arffman, I. 2002. In search of equivalence – translation problems in international literacy studies. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -työ.
- Bechger, T., van Schooten, E., de Glopper, C. & Hox, J. 1998. The validity of international surveys of reading literacy: The case of the Reading Literacy Study. *Studies in Educational Evaluation* 24 (2), 99–125.
- Binkley, M. & Pignal, J. 1998. An analysis of items with different parameters across countries. Teoksessa S. Murray, I. Kirsch & L. Jenkins (toim.) *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the First International Adult Literacy Survey*. Washington: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 143–160.
- Bonnet, G. 2002. Reflections in a critical eye: On the pitfalls of international assessment [arvostelu kirjasta OECD. 2001. *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD]. *Assessment in Education* 9 (3), 387–398.
- Ercikan, K. 1998. Translation effects in international assessments. *International Journal of Educational Research* 29 (6), 543–553.
- Grisay, A. 1998. Instructions for the translation of the PISA material. OECD/PISA Report. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Grisay, A. 2002. Translation and cultural appropriateness of the test and survey material. Teoksessa R. Adams, & M. Wu (toim.) PISA 2000 technical report. Paris: OECD, 57–70.
- Grisay, A. 2003. Translation procedures in OECD/PISA 2000 international assessment. *Language Testing* 20 (2), 225–240.
- Hambleton, R. 1994. Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment* 10, 229–244.
- Hambleton, R. 2002. Adapting achievement tests into multiple languages for international assessments. Teoksessa A. Porter & A. Gamoran (toim.) *Methodological ad-*

- vances in cross-national surveys of educational achievement. Washington: National Academy Press, 58–79.
- Hambleton, R. & Patsula, L. 1998. Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research* 45, 153–171.
- Hamilton, M. & Barton, D. 2000. The International Adult Literacy Survey: What does it really measure? *International Review of Education* 46 (5), 377–389.
- Harkness, J. 2003. Questionnaire translation. Teoksessa J. Harkness, F. Van de Vijver & P. Mohler (toim.) *Cross-cultural survey methods*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 35–56.
- Kirsch, I., Jungeblut, A. & Mosenthal, P. 1998. The measurement of adult literacy. Teoksessa S. Murray, I. Kirsch & L. Jenkins (toim.) *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the First International Adult Literacy Survey*. Washington: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 105–134.
- Kirsch, I. & Mosenthal, P. 1990. Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly* 25, 5–30.
- Lietz, P. 1996. Changes in reading comprehension across cultures and over time. Münster: Waxmann.
- Malin, A. & Puhakka, E. 2002. PISAn otannasta ja kvantitatiivisista menetelmistä. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 219–230.
- McQueen, J. & Mendelovits, J. 2003. PISA reading: Cultural equivalence in a cross-cultural study. *Language Testing* 20 (2), 208–224.
- OECD. 1999. Translation of test instruments and survey material. Teoksessa PISA/2000 field trial national project manager's manual. Camberwell: Australian Council for Educational Research, 21–54.
- OECD. 2000. Translation of test instruments and survey material. Teoksessa PISA/2000 main test national project manager's manual. Camberwell: Australian Council for Educational Research, 31–49.
- Porter, A. & Gamoran, A. 2002. Progress and challenges for large-scale studies. Teoksessa A. Porter & A. Gamoran (toim.) *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*. Washington: National Academy Press, 3–25.
- Robin, F., Sireci, G. & Hambleton, R. 2003. Evaluating the equivalence of different language versions of a credentialing exam. *Language Testing* 20 (2), 1–20.
- Sireci, S. G. & Allalouf, A. 2003. Appraising item equivalence across multiple languages and cultures. *Language Testing* 20 (2), 148–166.
- Sireci, G., Harter, J., Yang, Y. & Bhola, D. 2003. Evaluating the equivalence of an employee attitude survey across languages, cultures, and administration formats. *International Journal of Testing* 3 (2), 129–150.







LUKUTAIDON PIIRTEITÄ  
JA TAUSTATEKIJÖITÄ





## Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä?

### 4.1 Lukutaito tekstitaitona

Lukutaito (reading literacy) ymmärretään PISA-tutkimuksessa laajasti tietoyhteiskunnassa toimivaksi ja sekä elinikäistä että elämänlaajuista oppimista edistävänä taidoksi. Arviointi kohdistetaan luetun ymmärtämiseen, tulkintaan ja kriittiseen pohdintaan. Lähtökohtana on pidetty sitä, että peruskoulutuksensa päättävien nuorten tulisi pystyä etsimään tietoa teksteistä sekä ymmärtämään, tulkitsemaan ja arvioimaan lukemiensa tekstien sisältöä, merkitystä ja muotoa, olivatpa tekstit tietoa välittäviä asiatekstejä tai erilaisia dokumentteja tai kaunokirjallisuutta. Erityisesti painotetaan sitä, että luettavat tekstit ja niihin liittyvät tehtävät ovat aitoja ja mahdollisia arkielämän tilanteissa niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin (Gee 2000; OECD 1999). Näin ollen lukutaito määritellään PISAssa seuraavasti:

*“Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi” (OECD 1999, 20).*

Määritelmän ilmaisu *kirjoitetut tekstit* kattaa niin painetut ja käsin kirjoitetut kuin sähköisetkin tekstit. Teksteiksi ymmärretään myös erilliset tai tekstiin upotetut visuaaliset esitysmuodot, kuten kaaviot, tekstiä sisältävät kuvat ja taulukot. Sähköiset tekstit esitettiin vielä vuoden 2000 PISA-arvioinnissa painetussa muodossa. Tulevaisuudessa sähköisten tekstien lukeminen liitetään PISA-kokeisiin.

Lukutaidon määritelmä korostaa lisäksi lukemisen funktioita eli erilaisia konteksteja, tilanteita ja tarkoituksia, joihin tekstit liittyvät. Tilanteiden katsotaan vaihtelevan yksityisistä julkisiin ja koulusta työelämään sekä opiskeluun ja aktiiviseen yhteiskunnalliseen toimintaan. Edelleen määritelmässä tähdennetään sitä, että hyvä lukutaito mahdollistaa yksilön omien toiveiden, elämänsuunnitelmien ja vaikutusmahdollisuuksien toteutumisen. Tämä viittaa sekä jatko-opintoihin että vapaa-ajan harrastuksiin samoin kuin erilaiseen kulttuuri- ja järjestötoimintaan, jotka puolestaan rikastuttavat yksilön elämää ja tuovat uusia ulottuvuuksia myös kansallisen sivistyksen ja kulttuurin kehittämiseen. (Linnakylä 2000; OECD 1999.)

Lukutaidon määritelmän mukaisesti arviointikohdetta jäsennetään PISA:ssa moniulotteisesti ottaen huomioon erilaiset luettavat *tekstit*, niiden ymmärtämiseen, tulkintaan ja arviointiin liittyvät *aspektit* eli lähestymistavat sekä *lukutilanteet* ja näihin liittyvät lukemisen tarkoitukset. Aikaisemmissa kansallisissa raporteissa PISA 2000 -tutkimuksen lukukokeiden tuloksia on esitelty ensisijaisesti yhdistetyn lukutaitoasteikon sekä aspektien näkökulmasta (Linnakylä & Sulkunen 2002; OECD 2001; Välijärvi ym. 2001). Tässä artikkelissa PISA:n lukukokeiden tuloksia tarkastellaan tekstityyppien näkökulmasta.

## 4.2 PISA:n lukukokeiden tekstityypit

PISA:ssa erilaisten koetekstien oli tarkoitus edustaa monipuolisesti eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa elävien nykynuorten tämän hetken ja lähitulevaisuuden autenttisia tekstejä. Niinpä tekstejä ei laadittu erikseen koetta varten vaan ne valikoitiin teksteistä, jotka oli aiemmin julkaistu PISAan osallistuvissa maissa. Tekstejä poimittiin niin kaunokirjallisuudesta kuin tietokirjoista, sanoma- ja aikakauslehdistä, erilaisista julkisista dokumenteista ja tietoverkoistakin. Tekstiotoksessa oli näin ollen mukana monipuolinen valikoima sekä suorasanaisia kaunokirjallisia tekstejä että asiaproosaa samoin kuin kantaa ottavia argumentteja ja mielipidetekstejä. Näitten *lineaarisesti etenevien tekstien* ohella luettavana oli monentyypisiä *epälineaarisia dokumentteja*, kuten taulukoita, aikatauluja, työnhakulomakkeita, karttoja ja kuvioita, piirroksia sekä graafisia esityksiä. Monipuolinen tekstivalikoima on PISA:n lukukokeissa tarpeen, koska tavoitteena on arvioida myös koulun ulkopuolista lukutaitoa ja koska erilaiset tekstit vaativat erilaista lähestymistapaa ja lukustrategiaa (ks. tarkemmin OECD 1999; ks. myös Linnakylä 2000).

Tekstityypeittäin tarkasteltuna (taulukko 4.1) lukutehtävistä 89 liittyi lineaarisesti eteneviin suorasanaisiin teksteihin ja 52 erilaisiin epälineaariin dokumentteihin. Lineaariin teksteihin yhdistyvistä tehtävistä useimmat liittyi-

**Taulukko 4.1 Lukukokeiden tehtävien jakautuminen teksti- ja tehtävätyyppien mukaan**

	Tehtäviä yhteensä	Monivalinta	Monivalinta-sarja	Rajattu avoin	Lyhyt avoin	Avoin argumentti
<b>Tekstityypit</b>						
Lineaarisesti etenevät tekstit	89	42	3	3	7	34
Asiatekstit	31	17	1	-	4	9
Kertovat tekstit	18	8	-	-	2	8
Argumentit	18	7	1	2	-	8
Kuvaukset	13	7	1	-	1	4
Ohjeet	9	3	-	1	-	5
Epälineaariset dokumentit	52	14	4	12	13	9
Kuviot ja graafit	16	8	-	2	3	3
Taulukot	15	2	1	6	3	3
Lomakkeet	8	1	1	4	1	1
Mallipiirroksot	5	2	2	-	1	-
Kartat	4	1	-	-	2	1
Ilmoitukset ja mainokset	4	-	-	-	3	1
<b>Yhteensä</b>	<b>141</b>	<b>56</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>43</b>

vät *tiedottaviin asiateksteihin* (31 tehtävää), *kaunokirjallisiin kertoviin teksteihin* (18 tehtävää) sekä *argumenttoiviin* tai *suostutteleviin* teksteihin (18 tehtävää). Dokumentteihin liittyvistä tehtävistä yleisimpiä olivat *kuvioihin* ja *graafisiin esityksiin* (16) sekä *taulukoihin* (15) ja *lomakkeisiin* (8) liittyvät tehtävät.

Vaikka lineaarisesti etenevien tekstien valinnassa käytettiin varsin perinteistä luokittelua (Werlich 1976), sitä ei kuitenkaan sovellettu kovin puhdasoppisesti, sillä todellisen elämän tekstit luokittuvat harvoin yhteen tyyppiin. Nykyteksteille on pikemminkin tyypillistä monimuotoisuus, jossa kuvailevat ja kertovat jaksot liittyvät tiedottaviin ja eritteleviin osiin, joiden perimmäinen pyrkimys voi olla yhtä hyvin informoiva kuin ohjaileva tai argumentoiva. Teksteihin sisältyy usein myös kuvia samoin kuin numeerisia ja graafisia taulukoita ja kuvioita (Linnakylä 2000).

Epälineaarisia dokumentteja pidetään nykyisin omana, rakenteellisesti varsin monimuotoisena tekstityyppinä (Kirsch & Mosenthal 1990, 1991; Mosenthal & Kirsch 1989, 1991). Dokumentteille on ominaista informaation suuri määrä ja tiiviys sekä rakenteiden läpinäkyvyys ja standardisuus, jolla helpotetaan informaation välittymistä lukijalle (Guthrie ym. 1990). PISAn dokumenttitekstien valinnassa käytettiin hyväksi erityisesti aikuisten lukutaitotutkimuksen tuloksia tietoyhteiskunnan työtehtävissä tyypillisimmistä tekstityypeistä (Linnakylä ym. 2000; OECD 1999), joita olivat listat, taulukot, kartat, erilaiset kaavakkeet, lomakkeet, tiedotteet ja graafiset kuviot. Uusia dokumenttityyppejä tosin syntyy koko ajan, ja erityisesti verkkoteksteissä niihin liittyy monimuotoisia ja -ilmeisiä graafisia ja visuaalisia aineksia. Verkkotekstien myötä

painetut tekstitkin ovat monimuotoistuneet ja lineaarisen rakenteen rikkovat hypertekstuaaliset ainekset, kuten lisätietoa valottavat oheistekstit, luettelmat, kuvat ja kuvat, ovat yleistyneet.

Erilaiset tekstityypit vaativat jossain määrin erilaista lukutapaa. Lineaarisia tekstejä lukija yleensä lähestyy siten, että silmäilyn jälkeen hän etenee tekstin mukaan ja rakentaa merkitystä tekstin etenemistä myötäillen. Tosin lineaarisesti eteneviä tekstejäkin luetaan eri tavoin riippuen siitä, onko kyseessä kaunokirjallinen vai asiateksti. Brunerin mukaan (1986, 1990) kaunokirjallinen teksti ja asiateksti vaikuttavat lukijaan erilaisin keinoin ja vaativat erilaisia ajatteluprosesseja, joilla on merkitystä lukijan motivoinnissa ja ymmärtämisen tukemisessa. Hyvä asiateksti vakuuttaa tiedoillaan, yleistettävyydellään ja totuudellisuudellaan, ja sen perustelut nojaavat empiirisiin faktoihin tai kokemustietoon. Kaunokirjallinen kertomus taas vakuuttaa elämänmukaisuudella, havainnollisilla esimerkeillä sekä miljöön ja tunnelman kuvauksilla. Asiatekstin tulkinta edellyttää Brunerin mukaan paradigmaattista eli loogistieteellistä ajattelutapaa, joka puolestaan hyödyntää luokituksia ja käsitteellistämistä sekä ajatteluprosesseja, joilla käsitteitä ja luokituksia yhdistetään tietorakenteiksi ja yleistetään järjestelmiksi ja teorioiksi. Asiateksti suosii sellaisia kielellisiä ilmaisukeinoja, jotka eivät ole tiukasti kontekstiin tai elämäntilanteisiin sidottuja ja joihin ei sisälly hämäryyttä, ristiriitaisuuksia tai epä johdonmukaisuuksia.

Kaunokirjallinen kertomus sen sijaan vie lukijan toiseen todellisuuteen ja toisenlaiseen ajattelutapaan. Se käsittelee ihmisten elämänkohtaloita ja -tilanteita sekä niiden kulkua. Se sijoittaa ajattomat myytit henkilöiden motiiveihin, ihmissuhteisiin ja kokemuksiin, jotka kytkeytyvät aikaan, paikkaan, yhteisöön ja kulttuuriseen kontekstiin. Kertomus liikkuu samanaikaisesti usealla tasolla. Ensimmäinen taso rakentuu tapahtumien varaan. Sen keskeisiä tekijöitä ovat henkilöt ja heidän tavoitteensa. Toinen taso rakentuu tietoisuudesta: mitä henkilöt tietävät, ajattelevat, tuntevat ja arvostavat. Kertova teksti houkuttelee lukijaa käyttämään aiempia tietojaan, tunteitaan ja kokemuksiaan merkitysten luomisessa. Täten lukijasta tulee samalla lukemansa tarinan tulkitsija ja toinen kirjoittaja. (Bruner 1986.)

Kertovaa lineaarista tekstiä lukija lähestyykin kokonaisvaltaisesti. Tekstin ja lukijan kohtaamista Langer (1995) on verrannut ihmisten tapaamiseen ja kuvannut vuorovaikutusta seuraavina vaiheina:

- Tekstin kohtaaminen ja *kokonaisvaltaisen ensivaikutelman* luominen tekstistä selvimmän erottuvien piirteiden perusteella. Tässä kohtaamisessa lukija muodostaa ”ehkä” ja ”luultavasti” -olettamuksia siitä, mitä teksti mahdollisesti käsittelee.

- Keskustelun aloittaminen ja *vuorovaikutuksen tiivistyminen* sekä omien ensivaikutelmien testaaminen syventyvän lukemisen ja aiemman kokemustiedon perusteella.
- Vuorovaikutteinen tulkinta ja tekstin *merkityksen pohtiminen* omaan kokemustietoon verraten sekä omien kokemusten ja arvostusten ymmärtämiseksi.
- Tekstin sanoman *kriittinen arviointi ja arvon määrittäminen*. Lukija pohtii mielessään, miten teksti ja siihen sisältyvät merkitykset lisäsivät hänen ymmärrystään tai miksi teksti kiinnosti, ärsytti tai epäilytti.

Tiedottavaa tai argumentoivaa asiatekstiä lähestytään analyttisemmin, yksittäisiä tietoja tai väitteitä etsien ja niitä vertaillen, syy- ja seuraussuhteita eritellen ja johtopäätöksiä pohtien sekä tekstitiedon merkitystä ja käyttöä arvioiden. Mikäli lukija tietää, että tekstin tietoa tarvitaan myöhemmin, hän arvioi ja valikoi uutta tietoa jo lukemisen aikana, kertailee keskeisimpiä kohtia mielessään sekä tiivistää sisältöä ja johtopäätöksiä muistinsa tueksi. Samalla hän arvioi tekstitiedon paikkansapitävyyttä samoin kuin perustelujen sekä syy- ja seuraussuhteiden johdonmukaisuutta omien taustatietojensa, muiden tekstien ja arkikokemustensa perusteella. Hankkimaansa uutta tietoa hän käyttää parhaimmillaan rohkeasti mutta myös kriittisesti tulevissa tehtävissä ja ongelmanratkaisutilanteissa soveltaen. (Binkley & Linnakylä 1996; Paris ym. 1991.)

Epälineaaraisia dokumenttitekstejä luetaan toisin. Ne syntyvät useimmiten käytännön tarpeista ja liittyvät läheisesti arkitoimintoihin (Kirsch & Mosenthal 1990, 1991; Mosenthal & Kirsch 1989, 1991). Dokumentteja strateginen lukija lähestyy tilanteen ja tehtävän asettaman tavoitteen näkökulmasta. Koko tekstistä hahmotetaan vain tehtävän kannalta keskeinen informaatio, johon huomio kohdistetaan ja jota arvioidaan tavoitteen saavuttamisen kannalta (Guthrie ym. 1990). Esimerkiksi taulukkoa tai karttaa lukija harvoin pyrkii omaksumaankokonaan vaan kohdistaa huomionsa ainoastaan relevanttiin tietoon. Samoin aikataulusta junan lähtöaikaa etsiessään lukija ei etene vasemmalta oikealle tai rivi riviltä jokaista yksityiskohtaa mieleen painaen tai kokonaisvaltaisesti matkaan eläytyen. Aikataulua silmäilläään vain sen verran, että paikallistetaan toiminnan kannalta tarpeellisin tieto eli valitaan lähtevien junien aikataulu, ja sitä taas silmäilläään niin, että löydetään oikea matkakohde ja siihen liittyvä junan lähtöaika. Vasta tähän kohtaan kiinnitetään tarkempi huomio ja painetaan mieleen lähtöaika ja raide. Informaatio hyväksytään useimmiten sellaisenaan eikä sitä pyritä sen syvällisemmin tulkitsemaan tai pohtimaan. Tosin aikataulujenkin lukemiseen voi liittyä vertailevaa ja kriittistä arviointia. Jos esimerkiksi kahden junan lähtöajat poikkeavat vähän, mutta perilletuloajat ovat hyvin erilaiset, lukija voi vertailla ja arvioida matkaan tarvit-

tavaa aikaa ja tehdä ratkaisevan valintansa pohdinnan tuloksena.

Joskus epälineaarisinkin dokumentteihin voi sisältyä lineaarisia osia, kuten oheisessa, PISA-kokeessa käytetyssä monisuuntaisessa taulukossa (ks. tekstiesimerkki 1: *Plan International*), jota lukijan on lähestyttävä tehtävän mukaisesti sekä kokonaisuutta silmäillen että joihinkin yksityiskohtiin pureutuen ja yhtä riviä lineaarisesti lukien. Tämän lisäksi lukijan on tulkittava tämän rivin sisältöä koko taulukon informaatioon verraten ja kriittisesti arvioiden. Vastaa- vasti myös lineaarisesti eteneviin asiateksteihin voi sisältyä yksityiskohtia tarkentavia, väitteitä perustelevia tai huumoria ja tunnelmaa vahvistavia kuvia tai kuvioita, kuten oheisessa, PISA-kokeisiin sisältyneessä tekstiesimerkissä (2: *Hyvä olo lenkkareissa*).

### 4.3 PISAn lukukokeiden tulokset tekstityyppien näkökulmasta

Lukutaidon arvioinnin tuloksia tarkastellaan seuraavassa kahden päätekstityypin eli rakenteeltaan *lineaarisesti etenevien tekstien* ja *epälineaaristen dokumenttien* näkökulmasta. Tarkastelu on kohdistettu ainoastaan näihin laajoihin rakenteellisesti erilaisiin tekstityyppeihin, jotta on voitu säilyttää tulosasteikkojen rakentamisen kannalta riittävän suuri koetehtävämäärä. Tekstien valinnassa ja tehtävien laadinnassa on kuitenkin otettu huomioon sekä erilaiset lineaarisesti etenevät että epälineaariset dokumentit edustavan teksti- ja tehtäväotoksen varmistamiseksi (OECD 2001, 2002).

Tuloksia kuvaavat suoritusasteikot on rakennettu latentin piirteen IRT-mallia (Item Response Theory) hyödyntäen siten, että kaikkien arviointiin osallistuneiden OECD-maiden oppilaiden suorituspistemäärät on voitu esittää samalla asteikolla. Tämän suoritusasteikon keskiarvoksi määritettiin 500 ja keskihajonnaksi 100, jolloin kaksi kolmasosaa oppilaista sijoittuu 400 ja 600 pisteen väliin. Kunkin osallistujamaan tulokset saivat yhtä suuret painot. Koska suoritusasteikko rakennettiin lukutaidon kokonaistulosten perusteella, eri tekstityyppien lukutaidon keskiarvot poikkeavat hieman 500:sta. Tämä menettely mahdollistaa sekä eri osa-alueiden että eri osallistujamaiden suoritusten vertailun (asteikoista tarkemmin Malin & Puhakka 2002; OECD 2001, 2002).

Lukukokeiden tuloksia tarkastellaan seuraavassa ensin eri tekstityyppien näkökulmasta kansallisia *keskiarvoja* ja *jakaumien laajuutta* kuvaavia tunnuslukuja vertaillen. Tätä yleiskuvaa tarkennetaan myöhemmin esittelemällä oppilaiden jakautumista eri *suoritustasoille*.



**Tekstiesimerkki 1**

**PLAN International -ohjelman tulokset tiilvuonna 1996**

**Iftäinen ja Eteläinen Afrikka**

IEA

	EGYPTI	ETIOPIA	KENIA	MALAWI	SUDAN	TANSANIA	UGANDA	SAMBIA	ZIMBABWE	YHTEENSÄ
<b>Terveenä kasvaminen</b>										
Rakennettu terveysasemia, 4 huonetta tai vähemmän	1	0	6	0	7	1	2	0	9	26
Koulutettu terveydenhuollon työntekijöitä, 1 päivä	1 053	0	719	0	425	1 003	20	80	1 085	4 385
Annettu lapsille ravintolisää > 1 viikko	10 195	0	2 240	2 400	0	0	0	0	251 402	266 237
Annettu lapsille rahallista apua terveyden- / hammashoitoon	984	0	396	0	305	0	581	0	17	2 283



**Oppiminen**

Koulutettu opettajia, 1 viikko	0	0	367	0	970	115	565	0	303	2 320
Koulun työkirjoja ostettu / lahjoitettu	667	0	0	41 200	0	69 106	0	150	0	111 123
Oppikirjoja ostettu / lahjoitettu	0	0	45 650	9 600	1 182	8 769	7 285	150	58 387	131 023
Kouluapukäytäntö ostettu / tehty / lahjoitettu	8 897	0	5 761	0	2 000	6 040	0	0	434	23 132
Lapsia avustettu koulumaksujen hoitamisessa / stipendi	12 321	0	1 598	0	154	0	0	0	2 014	16 087
Pulpetteja rakennettu / ostettu / lahjoitettu	3 200	0	3 689	250	1 564	1 725	1 794	0	4 109	16 331
Pysyviä luokkahuoneita rakennettu	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Luokkahuoneita korjattu	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Aikuisia, joiden lukutaitoa harjannutetaan tänä tiilvuonna	1 160	0	3 000	568	3 617	0	0	0	350	8 695



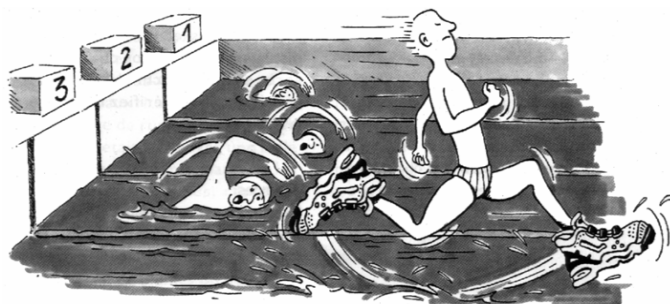
**Asuinolot**

Käymälöitä tai vessoja kaivettu / rakennettu	50	0	2 403	0	57	162	23	96	4 311	7 102
Taloja liitetty uuteen viemäriverkköön	143	0	0	0	0	0	0	0	0	143
Kaivoja kaivettu / parannettu (tai lähtenää katettu)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	194
Uusia porakaivoja kaivettu	0	0	8	93	14	0	27	0	220	362
Painovoimaan perustuvia juomavesijärjestelmiä rakennettu	0	0	28	0	1	0	0	0	0	29
Juomavesijärjestelmiä korjattu / parannettu	0	0	392	0	2	0	0	0	31	425
Taloja kunnostettu PLAN-projektissa	265	0	520	0	0	1	0	0	2	788
Uusia asuintaloja rakennettu	225	0	596	0	0	2	6	0	313	1 142
Kyläkeskuksia rakennettu tai kunnostettu	2	0	2	0	3	0	3	0	2	12
Kyläkeskusten ohjaajia koulutettu, 1 päivä tai kauemmin	2 214	95	3 522	232	200	3 575	814	20	2 693	13 365
Tietä parannettu, kilometreinä	1,2	0	26	0	0	0	0	0	53,4	80,6
Siltöjä rakennettu	0	0	4	2	11	0	0	0	1	18
Perheet, jotka hyötyivät suoraan eroosion säätelystä	0	0	1 092	2	1 500	0	0	0	18 405	20 997
Talot, jotka on liitetty sähköverkköön	448	0	2	0	0	0	0	0	44	494



## Tekstiesimerkki 2

### HYVÄ OLO LENKKAREISSA



*Lyonin urheilulääketieteen keskuksessa (Ranskassa) on 14 vuoden ajan tutkittu nuorten pelaajien ja ammattiurheilijoiden vammoja. Tutkimuksessa on todettu, että paras apu on ennaltaehkäisy ... ja hyvät kengät.*

#### **Kolhuja, kaatumisia, kuluttavaa rasitusta...**

Kahdeksallatoista prosentilla iältään 8 -12-vuotiaista pelaajista on jo kantapäävammoja. Jalkapalloilijan nilkan rusto on arka tärähdyksille, ja 25 % ammattilaisista onkin itse saanut havaita sen erityisen heikoksi kohdaksi. Herkän polvinivelen rusto voi myös vaurioitua parantumattomasti, ja jollei sitä varota jo lapsuudessa (10 -12 vuoden iässä), se voi aiheuttaa ennenaikaista nivelrikkoa. Lonkkakaan ei säästy vaurioitumiselta, ja etenkin väsyneinä pelaajat ovat vaarassa saada luunmurtumia kaatumisten tai yhteentörmäysten seurauksena.

Tutkimuksen mukaan jalkapalloilijoilla, jotka ovat pelanneet kauemmin kuin kymmenen vuotta, on luukyhmyjä joko sääriluussa tai kantapäässä. Tämä tunnetaan "jalkapalloi-

lijän jalkana" eli epämuodostumana, joka aiheuttaa kengistä, joiden pohjat ja nilkkaosat ovat liian joustavat.

#### **Suojaa, tukea, pitoa, vaimennusta**

Jos kenkä on liian jäykkä, se rajoittaa liikkumista. Jos se on liian joustava, se lisää vammautumisten ja nyrjähdysten vaaraa. Hyvän urheilukengän tulisi täyttää neljä kriteeriä:

Ensimmäiseksi sen täytyy antaa ulkoista suojaa: suojata pallon ja toisen pelaajan osumilta, selviytyä maanpinnan epätasaisuuksista sekä pitää jalka lämpöisenä ja kuivana silloinkin, kun on jäätävän kylmä ja sataa.

Sen täytyy tukea jalkaa ja erityisesti nilkkaniveltä, jotta vältettäisiin nyrjähdykset, turvotukset ja muut ongelmat, jotka saattavat vaikuttaa myös polveen. Sen täytyy myös antaa pelaajille hyvä pito, jotta he eivät liukastele

märällä kentällä tai luisu liian kuivalla pinnalla.

Lopuksi sen täytyy vaimentaa tärähdyksiä, erityisesti sellaisia, joille alituisen hyppivät lentopallon ja koripallon pelaajat altistuvat.

#### **Jalat kuivana**

Vähäisten mutta kivuliaiden vaivojen, kuten rakkojen tai jopa haavaumien tai "urheilijan jalan" (sieni-tulehdusten) välttämiseksi kengän täytyy sallia hien haihtuminen ja estää ulkopuolista kosteutta pääsemästä sisään. Ihannemateriaali tähän on nahka, joka voidaan tehdä vedenkestäväksi, jottei kenkä kastu läpimäräksi heti ensimmäisessä sateessa.

## Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä?

PISA-tutkimuksen lukukokeiden tulokset (kuviot 4.1 ja 4.2) osoittavat, että suomalaisnuoret olivat vuonna 2000 OECD-maiden parhaita lukijoita sekä *lineaarisesti etenevien suorasanaisten tekstien* että *epälineaaristen dokumenttien* ymmärtämisessä, tulkinnassa ja arvioinnissa.

*Lineaaristen tekstien* ymmärtämisessä seuraavaksi parhaan maan eli Kanadan tulokset eivät kuitenkaan eronneet tilastollisesti merkitsevästi suomalaisien tuloksista, vaikka olivatkin näitä heikompia. Muita lineaaristen tekstien ymmärtämisessä hyvin menestyneitä maita olivat Korea, Irlanti, Uusi-Seelanti ja Australia. Pohjoismaista myös Ruotsin ja Islannin tulokset olivat merkitsevästi OECD-maiden keskiarvon yläpuolella. Norjan ja Tanskan tuloksetkin ylsivät OECD:n keskiarvoon. Heikoimmin OECD-maista menestyivät Meksiko, Luxemburg ja Portugali.

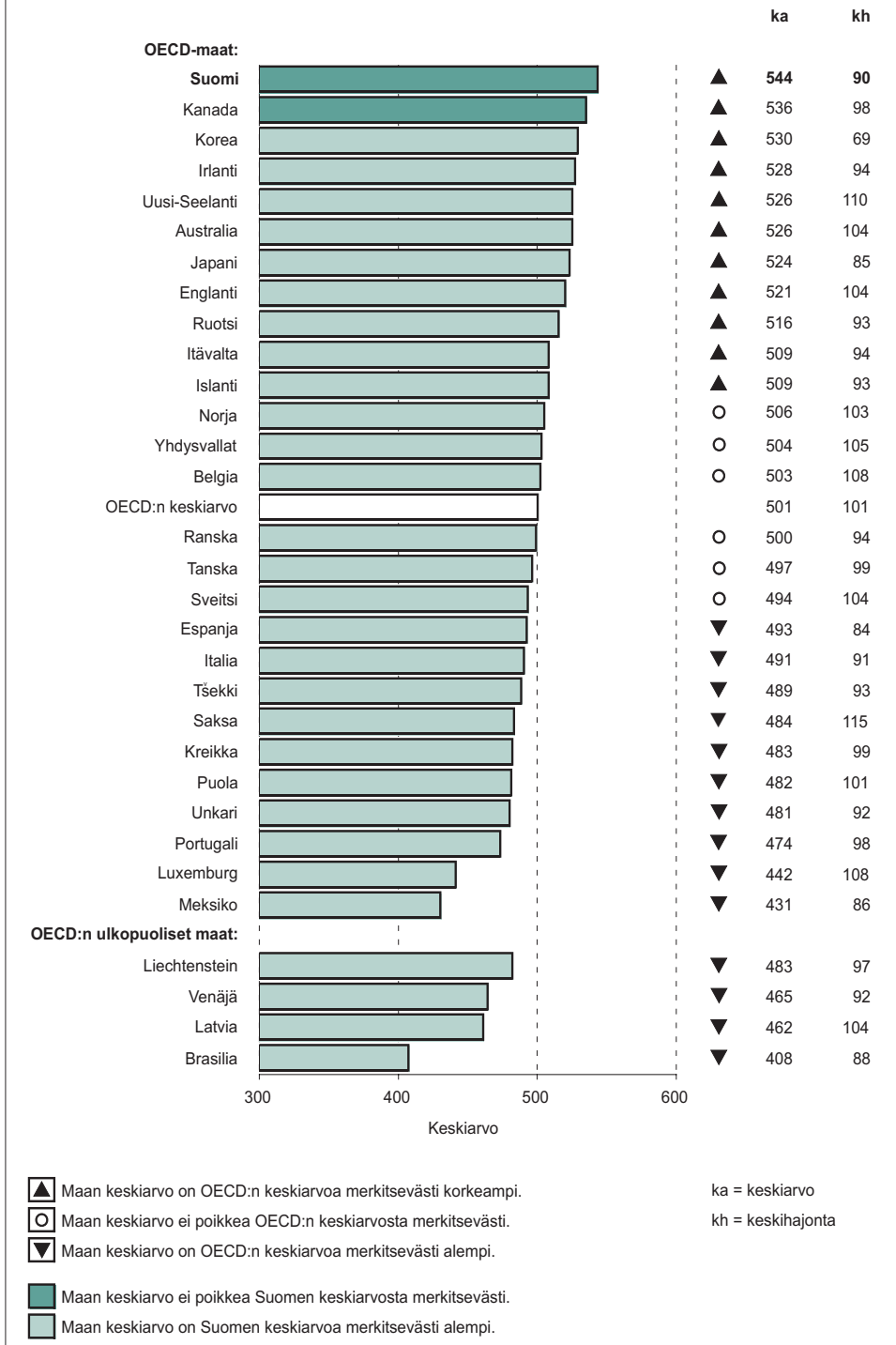
*Epälineaaristen dokumenttien* ymmärtämisessä suomalaiset olivat ylivoimaisia. Ero seuraaviksi sijoittuneiden maiden, Uuden-Seelannin ja Australian, tuloksiin oli tilastollisestikin merkitsevä. Muita dokumenttien taitavia lukijoita olivat Kanadan, Englannin ja Irlannin nuoret. Myös Ruotsi ja Norja sijoituivat OECD-maiden keskiarvon yläpuolelle. Tällä kertaa Pohjoismaista jäivät OECD:n keskiarvoon Islanti ja Tanska. OECD-maista heikoimpia olivat jälleen Meksiko ja Luxemburg sekä Kreikka.

Vaikka suomalaiset nuoret hallitsivat erilaisten tekstien lukemisen muiden OECD-maiden nuoria paremmin, tekstityyppien näkökulmasta tarkasteltuna suomalaiset hallitsivat paremmin epälineaaristen dokumenttien (keskiarvo 554 pistettä) kuin lineaarisesti etenevien tekstien ymmärtämistä ja tulkintaa (keskiarvo 544).

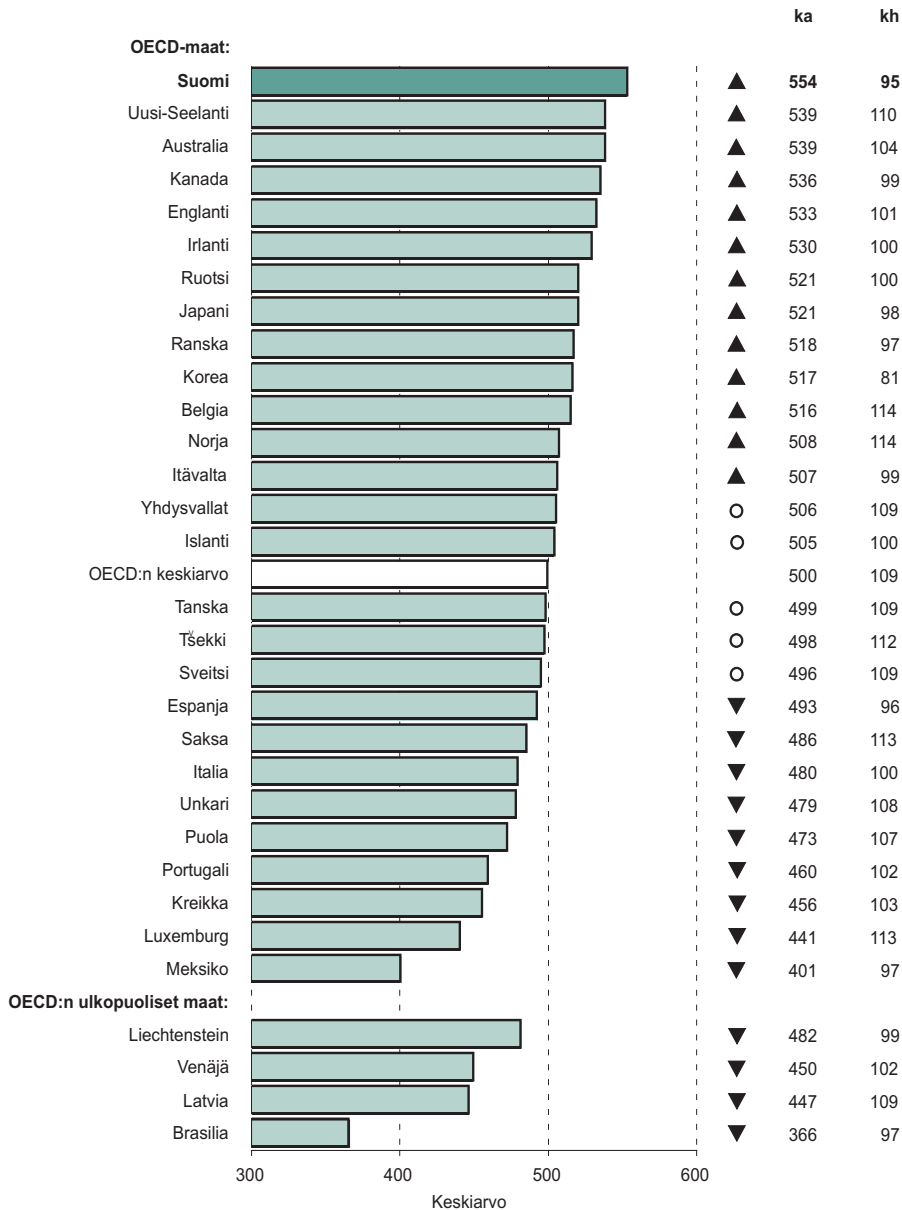
Kansainvälisesti tarkastellen tilanne oli samansuuntainen myös Ranskassa, Uudessa-Seelannissa, Australiassa, Belgiassa ja Englannissa. Etenkin Ranskan tulos yllättää, sillä ranskalaiset tutkijat ovat esittäneet (Bonnet 2002), että PISAn arkielämän lukutaitoa ja ennen kaikkea epälineaarisia dokumentteja painottavat mittavälineet ovat ristiriidassa kaunokirjallisuuden ja argumenttien erittelyä korostavan ranskalaisen opetussuunnitelman kanssa. Päinvastainen tilanne oli kuitenkin yli kymmenessä maassa, joissa oppilaat menestyivät paremmin lineaaristen asiatekstien ja kaunokirjallisuuden tulkinnassa kuin epälineaaristen dokumenttien käytössä. Näitä maita olivat Meksiko, Kreikka, Korea, Portugali ja Italia.

Se, että suomalaisnuoret olivat parempia epälineaaristen dokumenttien kuin suorasanaisten kertomusten ja asiatekstien lukijoina, oli myös yllättävää, kun ottaa huomioon, että koulussa ei äidinkielen tunneilla juurikaan opetella epälineaaristen dokumenttien tulkintaa vaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetus

**Kuvio 4.1 Lineaarisesti etenevät tekstit: lukutaitopistemäärien keskiarvot**



Kuvio 4.2 Epälineaariset dokumentit: lukutaitopistemäärien keskiarvot



▲ Maan keskiarvo on OECD:n keskiarvoa merkitsevästi korkeampi.

○ Maan keskiarvo ei poikkea OECD:n keskiarvosta merkitsevästi.

▼ Maan keskiarvo on OECD:n keskiarvoa merkitsevästi alempi.

■ Maan keskiarvo ei poikkea Suomen keskiarvosta merkitsevästi.

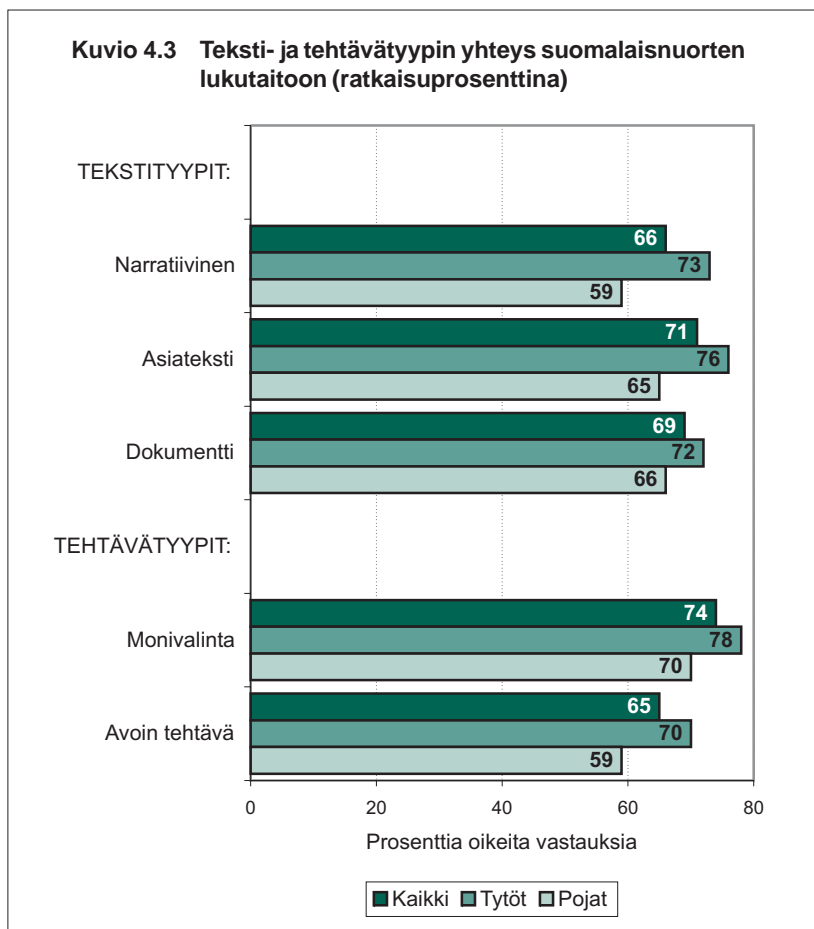
■ Maan keskiarvo on Suomen keskiarvoa merkitsevästi alempi.

ka = keskiarvo

kh = keskihajonta

keskittyy kaunokirjallisten tekstien, argumenttien ja asiatekstien ymmärtämisen vahvistamiseen. Tosin lukutaitoa opitaan koulussa kaikkien muidenkin oppiaineiden tunneilla ja oppikirjoista, joissa kuviot, taulukot ja kartat ovat yleisiä. Samoin koulun ulkopuolella, esimerkiksi sanomalehdissä, tietoverkoissa ja liikenteessä, epälineaariset dokumentit ovat tavallisia. Niitä suositaan myös työelämässä, jossa raportit, käsikirjat, manuaalit, suunnitelmat ja talousarviot ovat täynnä graafisia esityksiä, taulukoita ja kuvioita (Linnakylä ym. 2000). Tästä voi päätellä, että tulevaisuuden arkielämän ja työtehtävien kannalta suomalaisten nuorten lukutaito on hyvä ja osuvasti painottunut, vaikka se äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman ja opetuskäytäntöjen näkökulmasta vaikuttaa yllättävältä.

Kirjallisen kulttuurin kannalta tilanne on kuitenkin ongelmallinen. Kun kansallisesti verrattiin suomalaisnuorten menestymistä erikseen kaunokirjallisten kertomusten ja asiatekstien ymmärtämisessä (kuvio 4.3), asiatekstien ymmärtäminen osoittautui selvästi paremmaksi kuin kaunokirjallisten kertomus-



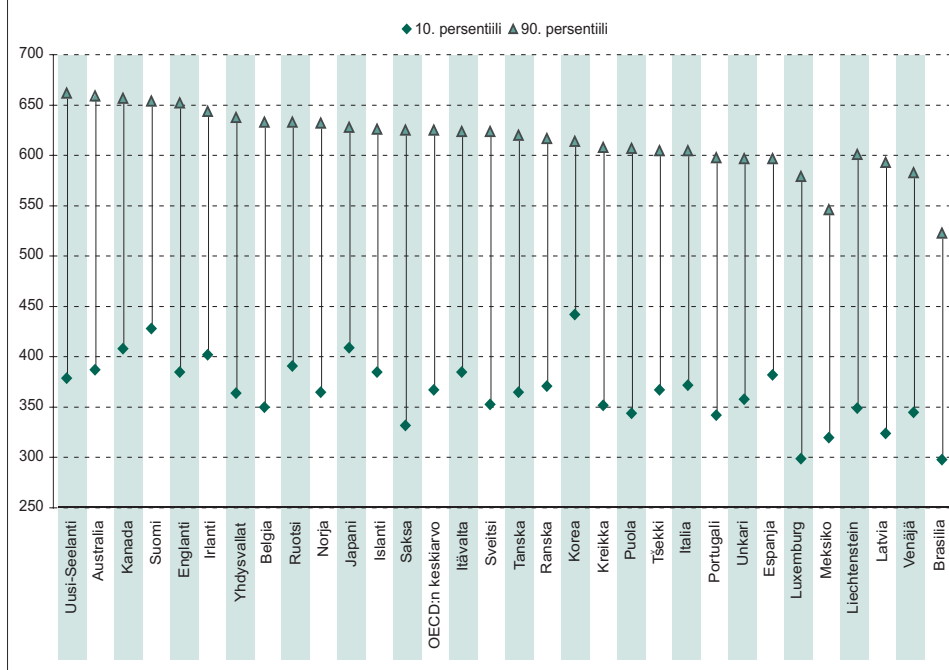
ten tulkinta ja jopa hieman paremmaksi kuin dokumenttien käyttö. Kaunokirjallisiin teksteihin liittyvien tehtävien keskimääräinen ratkaisuprosentti oli vain 66, kun se asiategstien kohdalla oli 71 ja dokumenttien kohdalla 69. Yllättävää onkin, että juuri sillä alueella, johon äidinkielen opetuksessa kiinnitetään eniten huomiota, eli kaunokirjallisuuden lukemisessa, oli suomalaisnuorilla – etenkin pojilla – eniten ongelmia. Toisaalta on mahdollista, että kaunokirjallisuuteen liittyvät tehtävät olivat PISA:ssa muihin tekstityyppeihin liittyviä tehtäviä vaativampia, koska opetuksen oletettiin kohdistuvan ensisijaisesti kirjallisuuden tulkintaan ja erittelyyn. Vaativuutta lisäsi osaltaan se, että kaunokirjallisten tekstien tulkintaan liittyvät tehtävät olivat keskimääräistä useammin avoimia pohdinta- ja arviointitehtäviä, joihin vaadittiin oma kirjallinen tuotos (ks. Roe & Taube 2003).

### Suomalaisnuorten suorituserot olivat kansainvälisesti verrattuna vähäiset

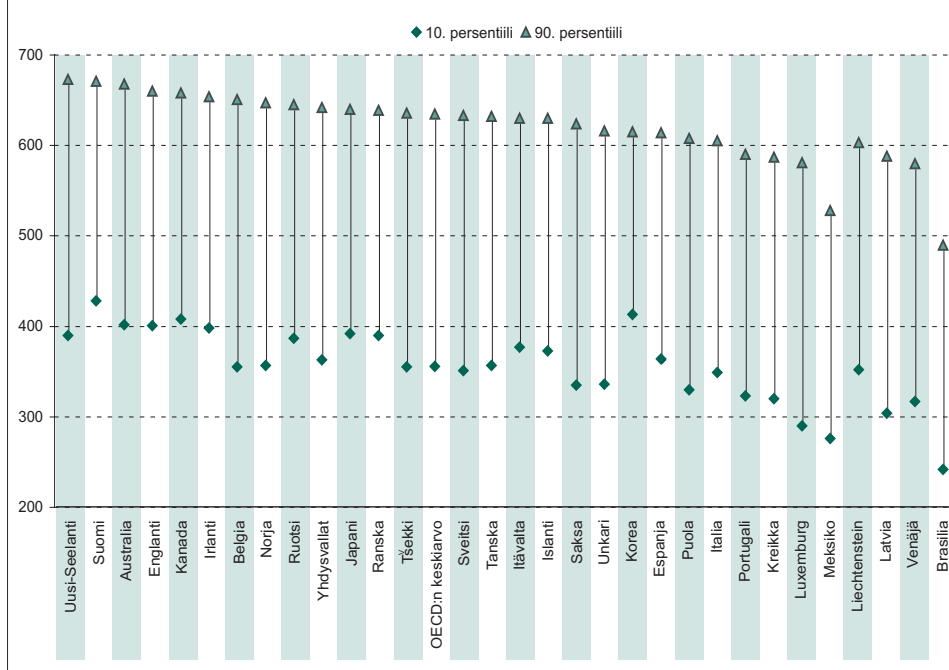
Suomalaisten nuorten lukutaito osoittautui kansallisten keskiarvojen valossa paitsi korkeatasoiseksi myös *kansainvälisesti verraten varsin tasaiseksi*. Tämä käy ilmi, kun tarkastellaan oppilaiden suoritusten jakautumista ja vaihtelua keskihajontojen (kuviot 4.1 ja 4.2) ja persentiilien (kuviot 4.4 ja 4.5) avulla. Lineaaristen tekstien lukemisessa keskihajonta oli Suomessa 90 pistettä, mikä oli osallistujamaiden pienimpiä. Vain Koreassa, Espanjassa ja Japanissa keskihajonta oli tätä pienempi. Epälineaaristen dokumenttien käytössä tilanne oli vielä parempi, sillä vain Koreassa keskihajonta oli pienempi (81 pistettä) kuin Suomessa (95). Tulos osoittaa, että ainakin lukutaidossa korkea laatu ja tasaisuus voidaan saavuttaa samanaikaisesti.

Myös suorituspistemäärien kansallista vaihtelua kuvaavat persentiilit (kuinka monta prosenttia oppilaista sijoittuu kyseisen tulospistemäärän alapuolelle) osoittavat, että Suomessa parhaiten (90. persentiili) ja heikoimpien (10. persentiili) lukijoiden suoritustason välinen ero (kuviot 4.4 ja 4.5) oli pienempi kuin muissa hyvin menestyneissä maissa. *Lineaaristen tekstien* lukemisessa Suomen heikoimman kymmenesosan keskiarvo oli 427 pistettä ja parhaimman keskiarvo 653 pistettä. Ero näiden ryhmien välillä oli 226 pistettä. Vastaavat keskiarvot olivat OECD-maissa keskimäärin 366 ja 624 pistettä ja ero 258 pistettä eli huomattavasti suurempi kuin Suomessa. Esimerkiksi Saksassa vastaavat keskiarvot olivat 331 ja 624 eli ero oli jopa 293 pistettä. Erityisen merkille pantavaa on se, että vaikka parhaimman kymmenesosan suoritustaso oli OECD-maissa keskimäärin ainoastaan 29 pistettä heikompi kuin Suomessa, heikoimman kymmenesosan suoritus oli Suomessa keskimäärin 61 pistettä parempi kuin OECD-maissa ja 91 pistettä – lähes keskihajonnan verran – parempi kuin Saksassa.

Kuvio 4.4 Linearisesti etenevät tekstit: oppilaiden suoritusten vaihtelu



Kuvio 4.5 Epälineaariset dokumentit: oppilaiden suoritusten vaihtelu





*Epälineaaristen dokumenttien lukemisessa* tilanne oli hyvin samansuuntainen. Suomessa heikoimman ja parhaimman kymmenesosan keskiarvot olivat 427 ja 670 pistettä eli ero näiden ryhmien välillä oli 243 pistettä. OECD:n vastaavat keskiarvot olivat 355 ja 634 pistettä ja ero 279 pistettä. Saksassa vastaavat keskiarvot olivat 623 ja 334 pistettä eli ero oli 289 pistettä. Myöskään epälineaaristen tekstien lukemisessa Suomen parhaimman kymmenesosan lukutaito ei poikennut OECD-maiden keskiarvosta yhtä paljon (36 pistettä) kuin heikoimman kymmenesosan (72 pistettä). Saksaan verrattuna tilanne oli jälleen vielä selvempi: parhaimman kymmenesosan ero Saksan ja Suomen nuorilla oli 46 pistettä, heikoimman kymmenesosan ero 93 pistettä.

Kaiken kaikkiaan nämä tulokset osoittavat, että suomalaisten nuorten keskimääräinen ja heikoimman kymmenesosan lukutaidon taso ovat suhteellisen korkeita kansainvälisesti verrattuna niin lineaaristen tekstien kuin epälineaaristen dokumenttienkin lukemisessa. Näin ollen suorituserojen suhteellinen vähäisyys liittyy Suomessa nimenomaan siihen, että heikoimman kymmenesosan suoritustaso on kansainvälisesti verrattuna korkea, vaikka siinä onkin parantamisen varaa. Parhaimman kymmenesosan suoritustaso ei sen sijaan yllä maailman huipulle. Lineaaristen tekstien ymmärtämisessä Uuden-Seelannin, Australian ja Kanadan parhaat lukijat ylsivät parempiin tuloksiin kuin parhaat lukijat Suomessa. Epälineaaristen tekstien osalta tosin vain Uuden-Seelannin 90. persentiili ylitti suomalaisen tason.

### Lukijoiden jakautuminen eri suoritustasoille

Oppilaiden osaaminen ei ollut tasaista missään maassa, vaan yksilöiden lukutaidon taso vaihteli merkittävästi tekstityypeittäin. Suoritusten vaihtelun selvittämiseksi oppilaat jaettiin koetulosten perusteella viidelle suoritustasolle. Tasot määriteltiin koetehtävien vaativuuden ja oppilaiden koepistemäärien perusteella. Tietylle suoritustasolle yltäminen merkitsi samalla sitä, että oppilas ylsi myös alemmille tasoille. Suoritustasot erosivat ensisijaisesti luettavien tekstien selkeyden sekä teksteihin ja tehtäviin sisältyvän tiedon laadun ja laajuuden vaatimusten suhteen. Suoritustasoja määritettiin viisi:

#### **Suoritustaso 5 (yli 625 pistettä): huippulukutaito**

Ylimmälle suoritustasolle yltäneet oppilaat osaavat hakea tietoa myös epätavallisista ja vaikeaselkoisista teksteistä, joissa tietoa ja harhauttavaa informaatiota on runsaasti. Oppilaat ymmärtävät lukemansa tekstin tarkoituksen ja sanoman sekä tekstin sisältämien yksityiskohtien merkityksen tekstin kokonaisuuden kannalta. He osaavat tehdä lukemansa perusteella johtopäätöksiä ja olettamuksia sekä tulkita, pohtia ja arvioida kriittisesti lukemaansa tekstiä, sen sisältöä ja muotoa.

#### **Suoritustaso 4 (553–625 pistettä): erinomainen lukutaito**

Toiseksi ylimmälle suoritustasolle sijoittuneet oppilaat osaavat hakea tietoa vaikeaselkoisistakin teksteistä, joissa on paljon informaatiota. Oppilaat ymmärtävät sekä lukemansa tekstin tarkoituksen ja sanoman että yksityiskohtien merkityksen. He osaavat vertailla yksityiskohtia ja tulkita tekstin sisältöä, tehdä johtopäätöksiä ja arvioida lukemansa tekstin merkitystä, sisältöä ja muotoa.

#### **Suoritustaso 3 (481–552 pistettä): hyvä lukutaito**

Kolmannelle suoritustasolle sijoittuneet oppilaat osaavat hakea monenlaista tietoa selkeistä teksteistä, joissa informaatio on selvästi esillä eikä harhauttavaa tietoa ole. He ymmärtävät tekstin tarkoituksen ja pääsisällön sekä osaavat yhdistää ja vertailla tekstin yksityiskohtia ja pohtia niiden sekä koko tekstin merkitystä omiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa suhteuttaen.

#### **Suoritustaso 2 (408–480): tyydyttävä lukutaito**

Toiselle suoritustasolle sijoittuneet oppilaat osaavat hakea tietoa selkeistä teksteistä, joissa ei ole turhaa tai kilpailevaa tietoa. He ymmärtävät tekstin päätarkoituksen ja sisällön sekä osaavat vertailla ja yhdistää lukemaansa tekstitietoa omiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa.

#### **Suoritustaso 1 (335–407): heikko lukutaito**

Alimmalle suoritustasolle sijoittuneet oppilaat osaavat hakea yksittäisiä tietoja selkeistä, lyhyistä teksteistä, joissa ei esitetä turhaa tietoa. He saavat useimmiten selville tekstin tarkoituksen ja pääsisällön sekä osaavat verrata tekstin yksityiskohtia omiin kokemuksiinsa.

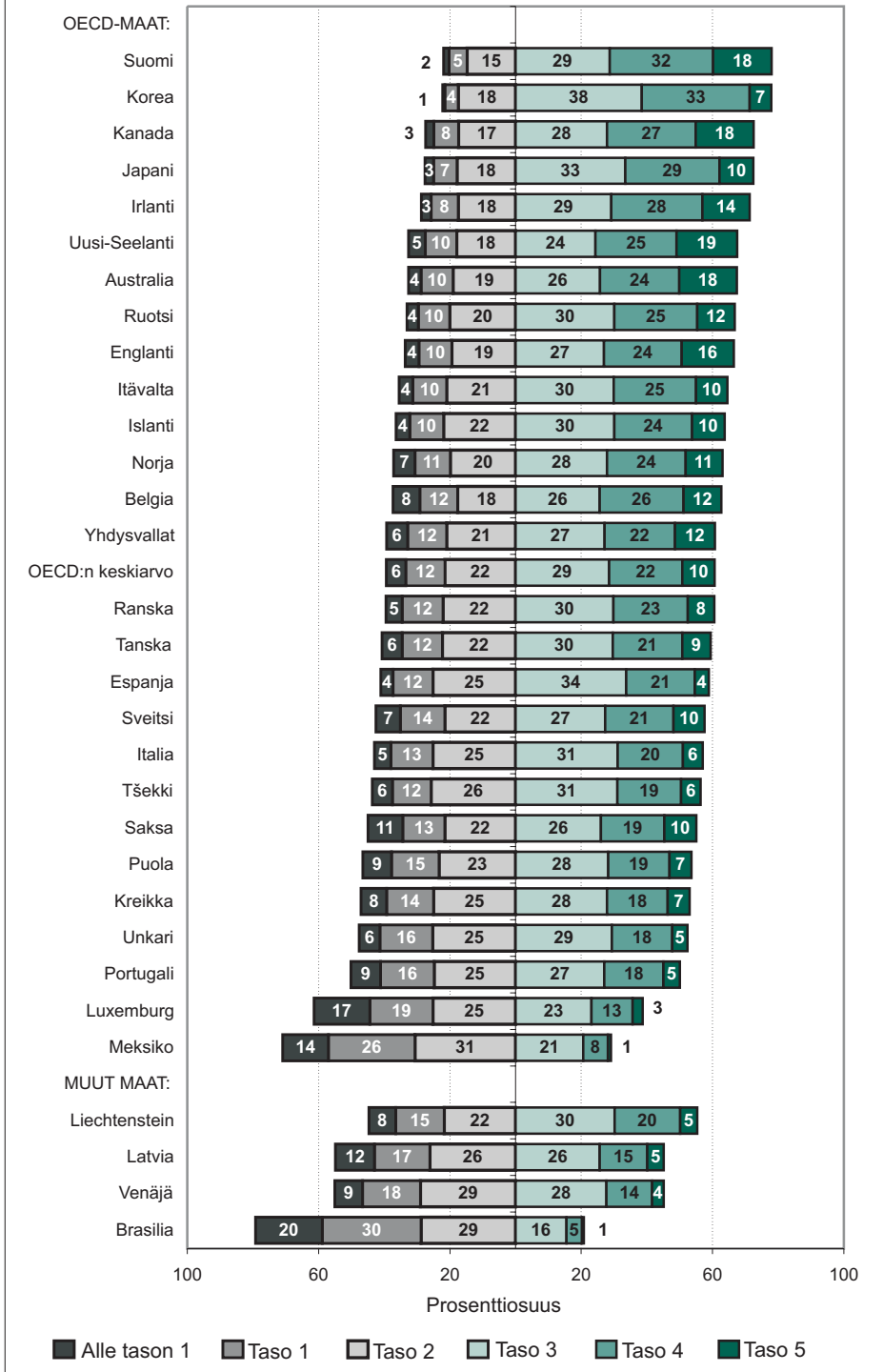
Kaikki oppilaat eivät yltäneet edes alimmalle eli ensimmäiselle suoritustasolle. Vaikka he eivät olleet täysin lukutaidottomia, heidän suorituksessaan oli kuitenkin vakavia puutteita. He löysivät yksittäisiä tietoja selkeistä teksteistä, mutta suoritusvarmuus ei ylittänyt 50:tä prosenttia. Tekstin päätarkoitus ja merkitys jäi heille usein epäselväksi.

Tietoyhteiskunnan lukutaitovaatimusten näkökulmasta arvioituna kolmatta suoritustasoa pidettiin kansainvälisen asiantuntijaryhmän mielestä riittäväenä jatkokoulutuksen ja aktiivisen kansalaisuuden kannalta (OECD 2002).

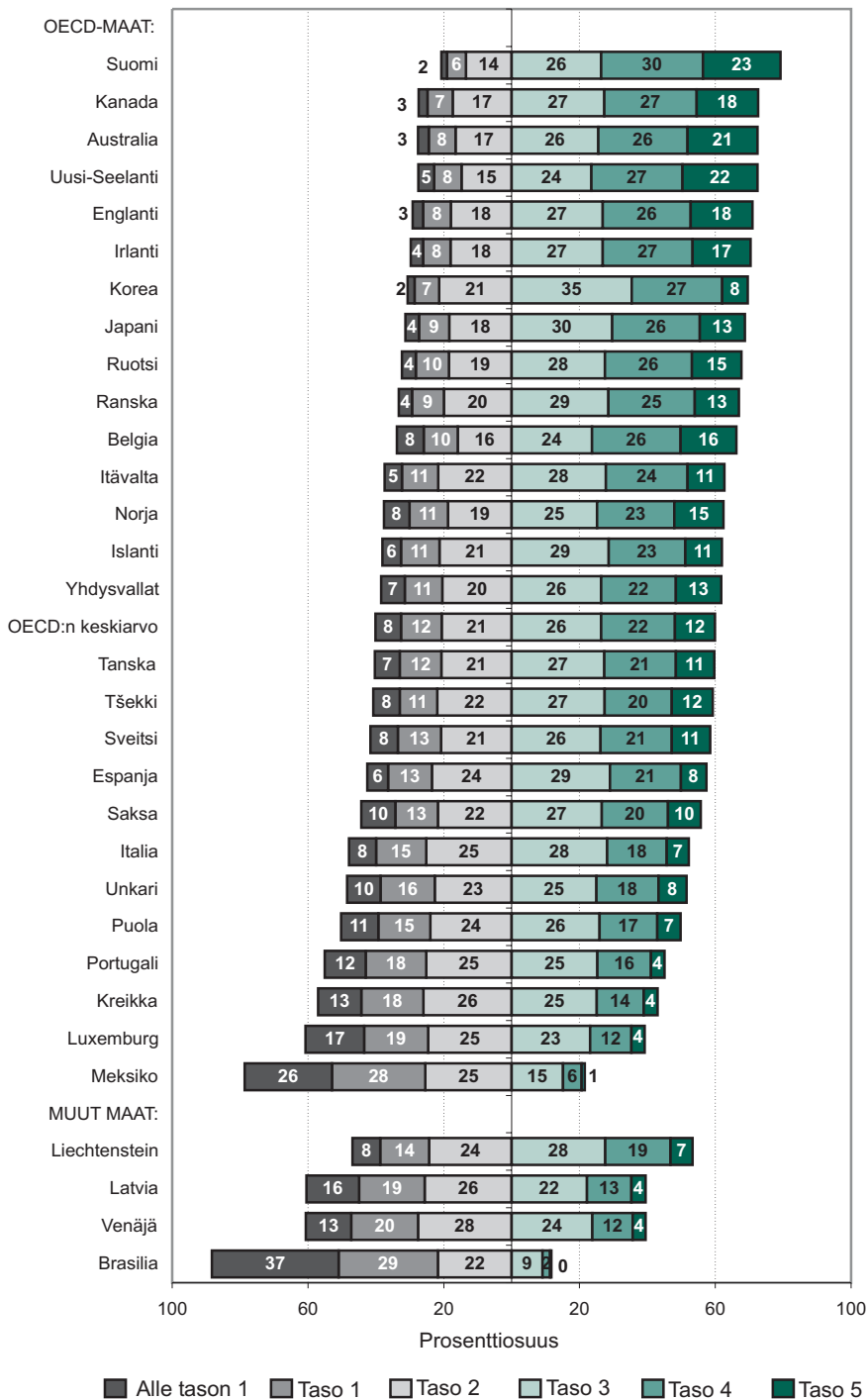
Oppilaiden sijoittumista eri suoritustasoille kuvaavat tulokset (kuviot 4.6 ja 4.7) osoittavat, että lukutaidon taso vaihteli paljon sekä OECD-maiden välillä että etenkin niiden sisällä. Joka maassa oli nuoria, joiden lukutaito oli huipputasoa, mutta myös niitä, joiden lukutaito oli heikko ja jäi 1. suoritustasolle tai sen alle.

Suomessa viidennelle eli huipputasolle ylsi *lineaaristen tekstien tulkinnassa* 18 prosenttia nuorista OECD-maiden vastaavan keskiarvon ollessa 10 prosenttia.

**Kuvio 4.6 Lineaarisesti etenevät tekstit: oppilaiden prosenttiosuudet lukutaidon eri suoritusasteilla**



**Kuvio 4.7 Epälineaarit dokumentit: oppilaiden prosentiosuudet lukutaidon eri suoritusasteilla**



Neljännelle eli erinomaiselle tasolle ylsi 32 prosenttia (OECD-maissa 22 %) ja kolmannelle eli hyvälle tasolle 29 prosenttia nuoristamme (OECD-maissa 29 %). Tyydyttävälle eli toiselle tasolle jäi 15 prosenttia (OECD-maissa 22 %) ja heikolle eli ensimmäiselle tasolle 5 prosenttia (OECD-maissa 12 %) sekä sen alle vielä 2 prosenttia suomalaisnuorista ja 6 prosenttia OECD-maiden nuorista. Näin ollen vaikka suomalaisnuorten taitotaso oli lineaaristen tekstien ymmärtämisessä keskimäärin maailman huippua, 22 prosentilla nuoristamme on vielä parantamisen varaa tietoyhteiskunnan korkean vaatimustason saavuttaakseen. Vakavia puutteita on 7 prosentilla suomalaisnuorista, jotka eivät saavuttaneet edes toista suoritustasoa.

*Epälineaaristen dokumenttien käytössä* suomalaisnuorten tulos oli huippupäässä vielä edellistä parempi, sillä ylimpään suoritustasoon ylsi lähes neljäsosa eli 23 prosenttia nuoristamme (OECD-maissa keskimäärin 12 %). Neljännelle eli erinomaiselle tasolle ylsi 30 prosenttia (OECD-maissa 22 %) ja kolmannelle eli hyvälle tasolle 26 prosenttia nuoristamme (OECD-maissa 26 %). Tyydyttävälle tasolle nuoristamme jäi kuitenkin 14 prosenttia (OECD-maissa 21 %), heikolle tasolle 6 prosenttia (OECD-maissa 12 %) ja vielä sen alle 2 prosenttia (OECD-maissa 8 %).

Kansainvälisesti verrattuna suomalaisten nuorten lukutaito oli juuri epälineaaristen dokumenttien käytössä poikkeuksellisen korkea paitsi keskimääräisesti myös huippulukijoiden määrässä. Lineaaristen tekstien tulkinnassa huipputasolle yltyviä oli Uudessa-Seelannissa hieman enemmän (19 %) kuin Suomessa (18 %). Epälineaaristen tekstien tulkinnassa suomalaisten huippu taas oli hieman laajempi (23 %, Uudessa-Seelannissa 22 %). Heikommassa päässä tilanne oli selvästi suomalaisnuorten eduksi kummankin tekstityypin osalta. Suomessa ensimmäiselle suoritustasolle tai sen alle jäi sekä lineaaristen että epälineaaristen tekstien ymmärtämisessä vain 7 prosenttia nuorista. Uudessa-Seelannissa vastaavat osuudet olivat 15 ja 13 prosenttia.

Suomalaisnuorten tuloksissa onkin erityisen merkille pantavaa heikkojen oppilaiden pieni osuus. Lineaaristen tekstien lukemisessa ainoastaan Koreassa heikkojen eli ensimmäiselle suoritustasolle tai sen alle jäävien osuus oli pienempi (5 %) kuin Suomessa. Epälineaaristen dokumenttien lukemisessa sen sijaan vähiten heikkoja lukijoita oli juuri Suomessa (8 %). Tilanne oli jo selvästi erilainen Ruotsissa, jossa heikkojen lukijoiden osuus kummassakin tekstityypissä oli 14 prosenttia. Saksalaisnuorista heikosti menestyi lineaaristen tekstien ymmärtämisessä 24 prosenttia ja epälineaaristen dokumenttien käytössä 23 prosenttia. Venäjällä tilanne oli vielä huonompi. Epälineaaristen dokumenttien lukemisessa heikkoja suorituksia oli 23 prosentilla, lineaaristen tekstien lukemisessa jopa 27 prosentilla. Venäjällä nuorista huippulukijoiksi ylsi lineaaristen tekstien lukemisessa vain 4 prosenttia. Tulos on siinä mielessä yllättävä,

että venäläiset nuoret ilmoittivat itse lukevansa vapaa-aikanaan kaunokirjallisuutta erittäin aktiivisesti (ks. Linnakylä, luku 8 tässä julkaisussa).

#### 4.4 Miten taustatekijät ovat yhteydessä erilaisten tekstien lukutaitoon?

PISA:ssa kerättiin lukukokeiden ohella oppilaskyselyllä tietoja muun muassa oppilaiden sukupuolesta ja lukuharrastuksesta, kodin kulttuuriympäristöstä ja perherakenteesta sekä vanhempien sosioekonomisesta asemasta ja maahanmuuttajataustasta. Aikaisemmissa analyyseissä (OECD 2001; Välijärvi ym. 2001) on jo käynyt ilmi, että Suomessa nuorten lukutaitoon ovat vahvimmin yhteydessä sukupuoli ja lukuharrastus. Myös kotitaustalla on vahva yhteys, vaikka se onkin vähäisempi kuin OECD-maissa keskimäärin. Tässä artikkelissa tarkastellaan taustatekijöiden yhteyttä erilaisten tekstien lukutaitoon korrelaatioiden valossa. Tämän julkaisun myöhemmissä artikkeleissa taustamuuttujien yhteyksiä lukutaitoon eritellään tarkemmin.

Oheinen korrelaatiotaulukko (4.2) osoittaa, että sukupuoli ja lukuharrastus ovat vahvemmin yhteydessä lineaaristen tekstien kuin epälineaaristen dokumenttien lukutaitoon niin kansallisesti kuin OECD-maissa keskimäärinkin. Tämä viittaa siihen, että tytöt ja lukemisharrastukseen sitoutuneet menestyvät

**Taulukko 4.2 Taustatekijöiden yhteys eri tekstityyppien lukutaitoon (korrelaatiokertoimet)**

		Suomi	OECD
Sukupuoli	Lineaarisesti etenevät tekstit	0.33	0.19
	Epälineaariset dokumentit	0.18	0.09
Lukuharrastus	Lineaarisesti etenevät tekstit	0.50	0.38
	Epälineaariset dokumentit	0.43	0.34
Kodin kulttuurinen keskustelu	Lineaarisesti etenevät tekstit	0.25	0.24
	Epälineaariset dokumentit	0.24	0.20
Kotikirjaston laajuus	Lineaarisesti etenevät tekstit	0.26	0.36
	Epälineaariset dokumentit	0.26	0.35
Kodin sosioekonominen tausta	Lineaarisesti etenevät tekstit	0.21	0.32
	Epälineaariset dokumentit	0.26	0.32
Perherakenne: ei yksinhuoltaja	Lineaarisesti etenevät tekstit	0.12	0.09
	Epälineaariset dokumentit	0.14	0.10
Maahanmuuttajatausta	Lineaarisesti etenevät tekstit	-0.08	-0.09
	Epälineaariset dokumentit	-0.11	-0.10

lineaaristen tekstien lukemisessa paremmin kuin epälineaaristen dokumenttien käytössä. Myös kodin kulttuurisen keskustelun yhteys lineaaristen tekstien lukemiseen on hieman vahvempi kuin dokumenttien käyttöön, etenkin OECD-maissa keskimäärin. Kansallisesti eroa ei juuri ollut eli kodin kulttuurinen kommunikointi edisti yhtä lailla sekä lineaaristen tekstien että dokumenttien lukutaitoa. Samoin kodin kirjojen määrällä oli yhtä vahva yhteys sekä lineaaristen että epälineaaristen dokumenttien ymmärtämiseen niin kansallisesti kuin OECD-maissa keskimäärinkin.

Kodin sosioekonomisen aseman, perherakenteen ja maahanmuuttajataustan yhteys oli sen sijaan erilainen. Nämä taustatekijät korreloivat hieman vahvemmin epälineaaristen dokumenttien kuin lineaaristen tekstien lukutaitoon, vaikka erot olivat vähäiset. Näin ollen hyvin koulutettujen ja hyvässä ammatillisessa asemassa olevien vanhempien lapset, joilla ei ollut maahanmuuttajataustaa eikä yksinhuoltajavanhempia, menestyivät hieman paremmin epälineaaristen dokumenttien käytössä kuin lineaaristen tekstien lukemisessa.

Taustamuuttujien yhteydet erilaisten tekstien lukutaitoon viittaavat siihen, että kodin kulttuurinen pääoma edistää nimenomaan lineaaristen tekstien lukutaidon kehittymistä, kun taas taloudellinen ja sosiaalinen pääoma on pikemminkin yhteydessä epälineaaristen dokumenttien taitavaan käyttöön.

#### 4.5 Johtopäätöksiä ja kehittämishaasteita

Kaiken kaikkiaan eri tekstityyppien lukutaitoa kuvaavat kansainväliset tulokset osoittavat *suomalaisen lukutaidon sekä lineaarisesti etenevien tekstien että epälineaaristen dokumenttien näkökulmasta paitsi korkeatasoiseksi myös suhteellisen tasaiseksi*. Aiempiin kansainvälisiin lukutaidon arviointeihin verrattuna ero eri tekstityyppien lukemisessa on samansuuntainen. Vuonna 1991 toteutetussa IEA:n lukutaidon arvioinnissa 14-vuotiaiden suomalaisnuorten lukutaito osoittautui erityisen hyväksi dokumenttien käytössä ja merkittävästi paremmaksi kuin suorasanaisia kertovia tekstejä tai tiedottavia asiatekstejä luettaessa (Elley 1994; Linnakylä 1995). Aikuisten lukutaitotutkimuksessa nuorimman ikäkohortin eli 16–25-vuotiaiden lukutaito oli sen sijaan lähes samantasoinen, luettiinpa suorasanaisia asiatekstejä tai epälineaarisia dokumentteja (Linnakylä ym. 2000; OECD 1999). Tosin aikuisten lukutaitotutkimuksessa ei kaunokirjallisia tekstejä luettu lainkaan, mikä oletettavasti tasoitti eroja.

Suomalaisnuorten lukutaidossa on erityisen merkittävää heikoimpien oppilaiden lukutaidon korkea taso sekä lineaaristen tekstien että dokumenttien lukemisessa. Lineaaristen tekstien lukemisessa OECD-maista ainoastaan Koreassa heikoimman kymmenen prosentin tulokset olivat suomalaisten tuloksia

paremmat. Dokumenttien käyttäjinä suomalaisten heikoin kymmenesosa ylitti Koreankin heikoimman ryhmän tason. Tulokset viittaavatkin selvästi siihen, että Suomessa heikoimpien oppilaiden lukutaidon kehittamisestä on huolehdittu hyvin. Suomalainen erityisopetus on monipuolista ja näyttää tuottavan hyviä tuloksia. Niinpä sille tulisi edelleen taata riittävät resurssit etenkin perusopetuksessa.

Parhaat lukijat eivät sen sijaan yllä Suomessa aivan sille tasolle, mihin yleinen kansallinen osaamistaso viittaisi. Lineaaristen tekstien lukutaidossa parhaimman kymmenesosan tulos oli heikompi kuin kolmessa brittiläisen koulu-kulttuurin maassa – Australiassa, Kanadassa ja Uudessa-Seelannissa. Dokumenttienkin lukutaidossa Uuden-Seelannin parhain kymmenesosa ylsi suomalaisnuoria parempiin tuloksiin. Vaikka tulosten tasaisuus ja ennen kaikkea heikoimpien lukijoiden verrattain hyvä osaaminen Suomessa on tasa-arvon näkökulmasta erityisen myönteistä, parantamisen varaa on silti sekä heikoimpien että parhaitten oppilaiden taidoissa, etenkin lineaaristen tekstien lukemisessa. Tietoyhteiskunnan korkean vaatimustason alapuolelle jäi molempien tekstityyppien lukemisessa 22 prosenttia nuoristamme. Vakavia puutteita sekä lineaaristen että epälineaaristen tekstien lukemisessa oli näistä nuorista 7–8 prosentilla.

Näiden tulosten valossa erityisopetusta tarvitaan myös toisen asteen kouluissa. Etenkin ammatillisissa oppilaitoksissa, joihin useimmat heikosti lukevat hakeutuvat, on erityisopetus tarpeen. Näiden nuorten lukutaidon kehittämiseen onkin panostettava vielä ammattiopintojen yhteydessä, sillä tulevaisuuden työtehtävät vaativat jokaiselta monipuolista ja kriittistä lukutaitoa, olivatpa tekstit lineaarisesti eteneviä asiatekstejä, kriittistä pohdintaa vaativia argumentteja tai erilaisia epälineaarisia dokumentteja. Huomiota on sekä erityisesti että normaaliopetuksessa kiinnitettävä myös lukuilon ja -kiinnostuksen heräämiseen, lukuharrastukseen sitoutumiseen sekä kirjaston käytön aktivointiin. Lukuharrastuksen pariin tulisi koulussa innostaa erityisesti nuoria, joiden kotitausta ei taloudellisista tai muista syistä tue vapaa-ajan lukemista. Lukuharrastuksen merkityksestä tulisi keskustella myös vanhempien kanssa, sillä lukutaito kehittyy harrastuksen myötä ja tukee kaikenlaista oppimista, jatko-opintovalmiuksia ja elämän laatua yleisemminkin.

Parhaitten lukijoidenkin kehittämismahdollisuudet tulisi nähdä opetuksen haasteena. Perusopetuksessa on vakavasti pohdittava myös lahjakkaimpien oikeutta haasteellisiin teksteihin ja lukutehtäviin. Vaikka tasa-arvoperiaatteen pohjoismaista tulkintaa – heikoimpien erityistukea – on pidettävä ensisijaisena tavoitteena, lahjakkaimmat nuoret tarvitsevat entistä vaativampia, pohdintaa ja kriittistä tulkintaa edellyttäviä opiskelutehtäviä. Etenkin kaunokirjallisten tekstien monikerroksisen ja entistä erittelevämmän pohdinnan tavoitetta tulisi edistää suunnittelemalla tehtäviä, joissa monenlaiset tulkinnat hyväksytään



keskustelun ja väittelyn pohjaksi analyttisen ja argumentoivan ajattelun kehittämiseksi. Lahjakkaat lukijat tarvitsevat myös käsitteellisiä välineitä tekstianalyysiin ja argumentointiin niin lineaaristen kuin epälineaaristenkin tekstien lukutaidon vahvistamiseksi ja monipuolistamiseksi.

## Lähteet

- Binkley, M. & Linnakylä, P. 1996. Teaching reading in the United States and Finland. Teoksessa M. Binkley, K. Rust & T. Williams (toim.) Reading literacy in an international perspective. Washington, DC: NCES, 139–180.
- Bonnet, G. 2002. Reflections in a critical eye: On the pitfalls of international assessment [arvostelu kirjasta OECD. 2001. Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Paris: OECD]. *Assessment in Education* 9 (3), 387–398.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elley, W. (toim.) 1994. *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Gee, J. P. 2000. Discourse and sociocultural studies in reading. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) *Handbook of reading research*, Vol. 3. Mahwah: Erlbaum, 195–207.
- Guthrie, J., Bennett, S. & Weber, S. 1990. Document processing: A conceptual framework for cognitive processes. *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- Kirsch, I. & Mosenthal, P. 1990. Understanding documents. Nested lists. *Journal of Reading* 33 (4), 294–297.
- Kirsch, I. & Mosenthal, P. 1991. Understanding documents. Mimetic documents: Process schematics. *Journal of Reading* 34 (5), 390–397.
- Langer, J. 1995. *Envisioning literature*. Newark: International Reading Association.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. *Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. *Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* 2, 107–132.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. *Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–39.
- Malin, A. & Puhakka, E. 2002. PISAn otannasta ja kvantitatiivisista menetelmistä. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 219–230.
- Mosenthal, P. & Kirsch, I. 1989. Understanding documents. Lists: The building blocks of documents. *Journal of Reading* 33 (1), 58–60.
- Mosenthal, P. & Kirsch, I. 1991. Understanding documents. Information types in nonmimetic documents. *Journal of Reading* 34 (8), 654–660.

- OECD. 1999. Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment. Paris: OECD.
- OECD. 2001. Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD. 2002. Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Paris, S., Wasik, B. & Turner, J. 1991. The development of strategic readers. Teoksessa R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (toim.) Handbook of reading research, Vol. 2. New York: Longman, 609–640.
- Roe, A. & Taube, K. 2003. Reading achievement and gender differences. Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000. University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development, 21–38.
- Väljörvi, J., Linnakylä P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2001. Suomen tulevaisuuden osaajat. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Werlich, E. 1976. A text grammar of English. Heidelberg: Quelle & Meyer.



## Suomalaisnuorten lukutaito aikuisten arjen näkökulmasta

### 5.1 Nuorten ja aikuisten lukutaidon vertailu

Lukutaitoa arvioidaan PISA-tutkimuksessa tietoyhteiskunnan laaja-alaisena avaintaitona, joka on välttämätön jatko-opinnoissa, työelämässä ja aktiivisessa kansalaistoiminassa menestymiselle mutta myös yleisemmin elämän laadulle ja yksilön henkiselle kasvulle. Tutkimus ei näin ollen ollen kansallisten arviointien tavoin kohdistu opetussuunnitelmissa esitettyihin tavoitteisiin ja sisältöihin, vaan lukutaitoa lähestytään tulevaisuuden taitona, jota tarvitaan arkielämän tilanteissa. Arviointia suunniteltaessa lähtökohtana pidettiin sitä, että peruskoulutuksensa päättävien nuorten tulisi pystyä etsimään tietoa erilaisista teksteistä sekä ymmärtämään, tulkitsemaan ja arvioimaan erilaisten arkitekstien sisältöä, merkitystä ja muotoa, liittyivätpä tekstit opiskeluun, työhön, vapaa-aikaan tai yhteiskunnalliseen toimintaan (OECD 1999, 2001, 2002).

PISA 2000 -tutkimus oli tietenkin vain poikkileikkaus yhden ikäluokan, 15-vuotiaiden, osaamisesta, joten on mahdoton arvioida, miten saavutettu lukutaito todella riittää tulevaisuudessa. Vain huolellisesti toteutettu seurantatutkimus voisi paljastaa, miten näiden nuorten lukutaito vastaa niitä taitoja, joita jatko-opinnot ja vapaa-ajan harrastukset sekä myöhempi yhteiskunnallinen aktiivisuus edellyttävät. PISA 2000 -tutkimuksen aineiston valossa on kuitenkin mahdollista tarkastella sitä, miten PISA-tutkimukseen vuonna 2000 osallistuneet nuoret olisivat menestyneet Aikuisten kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa, sillä PISA 2000 -arviointin lukukokeet sisälsivät 15 lukutehtävää, jotka oli valittu aikuisten lukutaitokokeista. Näiden yhteisten tehtävien varassa on mahdollista verrata nuorten tuloksia aikuisten osaamiseen (OECD 2002).

Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus toteutettiin vuosina 1994–1998. Suomessa aineisto kerättiin vuonna 1998. Tutkimus tuotti koko työikäisen aikuisväestön kansalliset lukutaitoprofiilit, jotka mahdollistivat myös kansainvälisen vertailun 20 maan kesken. Kansalliset tulokset perustuivat edustavaan otokseen (4 250) suomalaisesta 16–65-vuotiaasta aikuisväestöstä (Linnakylä ym. 2000; OECD 2000).

Aikuisten lukutaidon arvioinnissa lukutaito määriteltiin *“yksilön taitona käyttää painettua informaatiota, jotta hän voi toimia aktiivisesti yhteiskunnassa, saavuttaa omia tavoitteitaan sekä laajentaa tietojaan ja mahdollisuuksiaan”* (Linnakylä ym. 2000, 12; OECD 2000, x). Määritelmä on varsin samansisältöinen PISAssa käytetyn lukutaidon määritelmän kanssa: *“Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi”* (Linnakylä & Sulkunen 2002, 10; OECD 1999, 20). Aikuisten lukutaidon määritelmässä ensisijaiseksi lukutaidon funktioksi asetettiin yhteiskunnassa toimiminen, PISAassa taas nuorten omien tavoitteiden, tietojen ja valmiuksien kehittäminen. PISA painottaa hieman vahvemmin tekstilähtöisyyttä, aikuisten arviointi taas tekstien sisältämää informaatiota. Vertailtavuuden näkökulmasta määritelmät ovat kuitenkin riittävän samansisältöisiä (ks. myös OECD 2002).

Aikuisten lukutaitotutkimuksessa lukutaidon monipuolisuutta arvioitiin tekstin ja tehtävien sisällön mukaan asiategstien lukutaitona, dokumenttien käyttötaitona ja kvantitatiivisena eli matematiikkaa soveltavana lukutaitona. Kaikki aikuisten kokeista PISAan valitut tehtävät arvioivat kuitenkin vain yhtä osa-aluetta eli lineaarisesti etenevien asiategstien lukutaitoa, joten asteikot verrannettiin asiategstien koetulosten perusteella.

Suomalaisten aikuisten lukutaito osoittautui kansainvälisessä arvioinnissa varsin korkeatasoiseksi. Arviointiin osallistuneiden 20 maan vertailussa suomalaisten lukutaito oli hyvää pohjoismaista tasoa. Kaikki Pohjoismaat sijoituivat selvästi kansainvälisen keskiarvon yläpuolelle jokaisella osa-alueella. Pohjoismailla oli myös tyypillistä alimmalle suoritustasolle jääneiden pieni osuus ja ylimmälle tasolle yltäneiden suuri määrä. Etenkin asiategstien lukutaidossa suomalaiset aikuiset olivat kansainvälistä huipputasoa. Koko aikuisväestön arvioinnissa vain ruotsalaisten taitotaso oli parempi kuin suomalaisten (Linnakylä ym. 2000; OECD 2000).

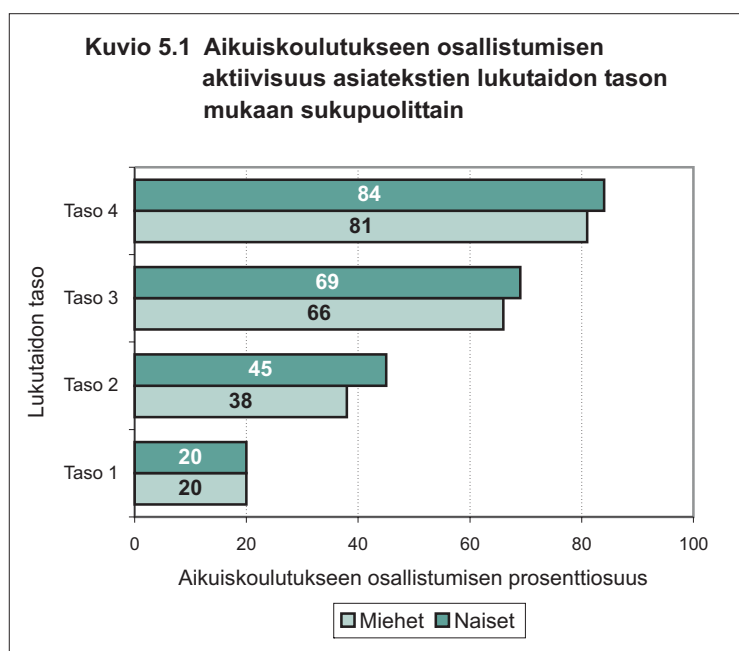
Aikuisten lukutaitotutkimus osoitti myös, että mitä nuoremasta ikäluokasta Suomessa oli kyse, sitä parempi oli lukutaito. Erot olivat selvät ja johdonmukaiset. Vaikka heikkoja lukijoita oli sekä nuorimmassa (16–25-vuotiaiden) että vanhimmassa (56–65-vuotiaiden) ikäluokassa, vanhimmissa heitä oli eniten. Ikäluokkien väliset erot selittyivät osittain aikuisväestön koulutustason nousulla, mutta vaikka koulutustaso vakioitiin, nuorimmat ikäluokat menes-

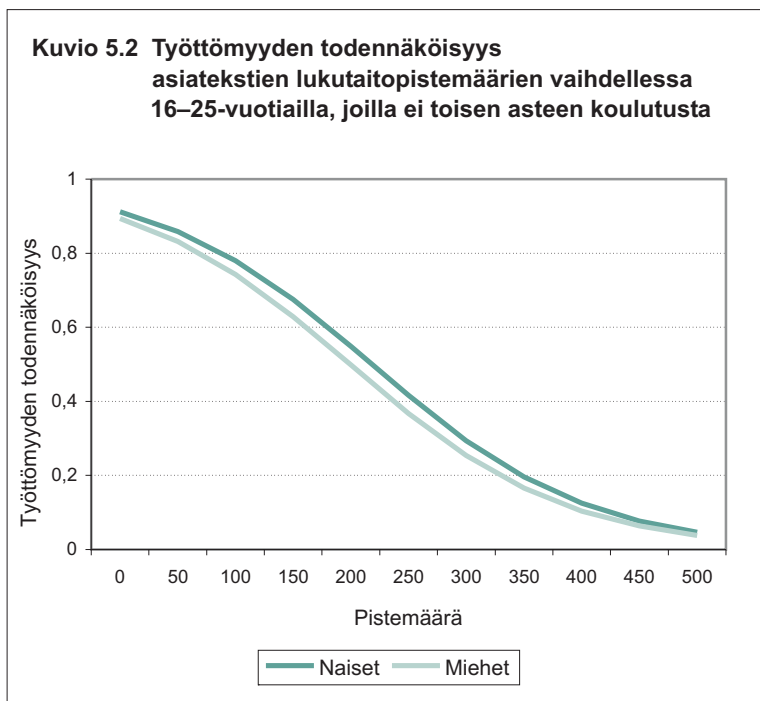
tyivät silti vanhempia paremmin. Nuorimpaan ikäkohorttiin kuuluvat, 16–25-vuotiaat, olivat asiatekstien lukemisessa vertailumaiden parhaita eli ruotsalaisiakin parempia. (Linnakylä ym. 2000.)

## 5.2 Miksi nuorten taitotasoa kannattaa verrata aikuisten osaamiseen?

Nuorten lukutaidon tason vertaaminen aikuisten tasoon on kiinnostavaa ainakin siinä mielessä, että aiemmissa tutkimuksissa lukutaidon on todettu ennustavan opiskelumotivaatiota ja jatkokoulutusaktiivisuutta, työllistymistä, kulttuuriharrastuksia ja yleistä yhteiskunnallista aktiivisuutta (Jonasson & Tuijnman 2001; Tuijnman 1995; Tuijnman & Hellström 2001).

Aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen tulokset osoittivat myös selvästi, että heikkoon lukutaitoon liittyi Suomessakin syrjäytymisriski. Lukukoikeiden yhteydessä kerätyn haastatteluaineiston perusteella kävi ilmi, että ne, joilla oli hyvä ja monipuolinen lukutaito, kävivät säännöllisesti kirjastossa ja lukivat kirjoja vapaa-aikanaanakin. He osallistuivat innokkaasti aikuiskoulutukseen (kuvio 5.1) ja olivat aktiivisia erilaisissa kulttuuriharrastuksissa. Hyvin lukevat työllistyivät muita paremmin (kuvio 5.2) ja kehittivät lukutaitoaan edelleen työtehtävissä. Lisäksi he innostivat lapsiaan lukemisen pariin ja jatkokoulutukseen. (Linnakylä ym. 2000.)





Heikoimmin lukevat sen sijaan osallistuivat vähiten aikuiskoulutukseen. Heidän joukossaan oli myös eniten niitä, jotka olivat työttöminä tai työssä perinteisillä ja heikosti työllistävillä aloilla. He osallistuivat harvoin muuhun aikuiskoulutukseen kuin työllistämiskursseille. He eivät lukeneet vapaa-aikanaan kirjoja, jotkut eivät edes lehtiä. Televisiota he sen sijaan katsoivat useita tunteja päivässä ja kuuntelivat paljon radiota. Heikosti lukevilla oli vähiten kirjoja, eivätkä he juuri hyödyntäneet kirjastojenkaan palveluja. Heidän kulttuuriharrastuksensa olivat vähäisiä, eikä heillä yleensä ollut mahdollisuutta hyödyntää tietotekniikkaa työssä tai vapaa-aikana. He osallistuivat harvoin yhteiskunnalliseen toimintaan eivätkä uskoneet koulutuksen voimaan omalla tai lastensa kohdalla. (Linnakylä & Malin 2001; Linnakylä ym. 2000.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan lähtökohtana on kuitenkin pyrkimys korkeaan koulutus- ja sivistystasoon sekä opiskelumahdollisuuksien luomiseen kaikille iästä, sukupuolesta, kotiseudusta, asuinpaikasta ja kotitaustasta riippumatta. Tavoitteena on koko väestön koulutus- ja osaamistason nostaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Tässä mielessä on kiinnostavaa tarkastella nuorten lukutaidon tasoa aikuisten arjen lukutaitovaatimusten näkökulmasta.

### 5.3 Vertailuasteikot

Aikuisten lukutaidon arvioinnissa vastaajien suoritus luokiteltiin eri tavoin kuin PISAssa. PISAssa nuorten suoritusasteikon kansainväliseksi keskiarvoksi määriteltiin 500 ja keskihajonnaksi 100. Aikuisten arvioinnissa keskiarvo oli vastaavasti 250 ja keskihajonta 50. Aikuisten asteikolla heikoimmatkin lukijat sijoitettiin suoritustasolle 1, kun taas PISAssa ne oppilaat, jotka eivät osanneet vastata puoleen helppoisimmista, 1. suoritustason tehtävistä, jäivät 1. tason alapuolelle. Toisaalta ylempien tasojen kynnyksarvo oli aikuisten arvioinnissa hiekan korkeampi (80 prosentin suoritusvarmuus) kuin PISAssa (62 prosentin suoritusvarmuus). Asteikot verrannettiin yhteisten tehtävien avulla IRT-mallia hyödyntäen, ja lukutaitotulokset estimoitiin aikuisten asteikolle myös niille maille, jotka eivät osallistuneet aikuisten lukutaidon arviointiin (ks. tarkemmin OECD 2002).

Nuorten koesuoritukset jaettiin aikuisten asteikolla *neljälle tasolle*, jotka kuvaavat lukutehtävien edellyttämien ajatteluprosessien vaativuutta ja jotka määriteltiin tietoyhteiskunnan ja elinikäisen oppimisen lukutaidolle asettamien odotusten perusteella. *Suoritustasolle 1* (0–225 pistettä) sijoittuvilla nuorilla katsottiin olevan suuria vaikeuksia nyky-yhteiskunnan aikuisten arjen lukutehtävistä selviämässä. Vaikka he ovat perinteisessä mielessä lukutaitoisia eli hallitsevat mekaanisen perustaidon, heidän lukutaitonsa riittää kuitenkin vain selvästi esitettyjen yksittäisten tekstitietojen tunnistamiseen ja poimimiseen sekä helpon tekstin sanatarkkaan ymmärtämiseen. *Suoritustasolle 2* (226–275 pistettä) sijoittuvat lukijat ymmärtävät tekstin pääsisällön ja osaavat etsiä erilaista tekstitietoa, vertailla ja yhdistää sitä. *Suoritustasolle 3* (276–325 pistettä) sijoittuvat nuoret lukevat niin monipuolisesti, että heidän voi olettaa selviävän hyvin nyky-yhteiskunnan lukutaitovaatimuksista. He ymmärtävät lukemansa tekstin sisällön ja osaavat tulkita sitä tilanteen ja tarkoituksen mukaisesti. He osaavat etsiä erilaista ja eri muodoissa esitettyä tekstitietoa, päätellä ehtoja, syitä ja seurauksia. *Ylimmälle suoritustasolle eli tasolle 4* (376–500 pistettä) yltävät ne lukijat, jotka osaavat vertailla, tulkita, valikoida ja arvioida kriittisestikin erilais-ta tietoa, vaikka se olisi kätkeyty pitkiin, joskus vaikeaselkoisiinkin teksteihin. (Ks. tarkemmin Linnakylä ym. 2000.)

Asiatekstien ymmärtämisessä tehtävät vaikeutuivat, kun luettava teksti piteni, kun etsittävien tietojen määrä kasvoi, kun harhauttavan tiedon osuus lisääntyi, kun sananmukaisesta ymmärtämisestä siirryttiin tulkintaan ja erityisesti kun vaadittiin kriittistä pohdintaa ja omien johtopäätösten tekemistä. Kolmatta suoritustasoa pidettiin tietoyhteiskunnan ja aikuisten arjen lukutaitovaatimusten näkökulmasta riittävän hyvänä.

## 5.4 Nuorten lukutaito aikuisten arviointiasteikolla

Suomalaisnuorten lukutaito osoittautui kansainvälisessä vertailussa (kuvio 5.3) korkeatasoiseksi myös aikuisten arkielämän vaatimusten näkökulmasta tarkasteltuna. Kansallisten keskiarvojen valossa suomalaisnuoret menestyivät aikuisten asiatekstien lukutaidossa OECD-maista parhaiten (302 pistettä). Seuraavaksi parhaiten menestyivät Japanin (288 pistettä), Kanadan (286) sekä Australian ja Irlannin (281 pistettä) nuoret. Heikoimmat kansalliset keskiarvot olivat Luxemburgilla ja Meksikolla.

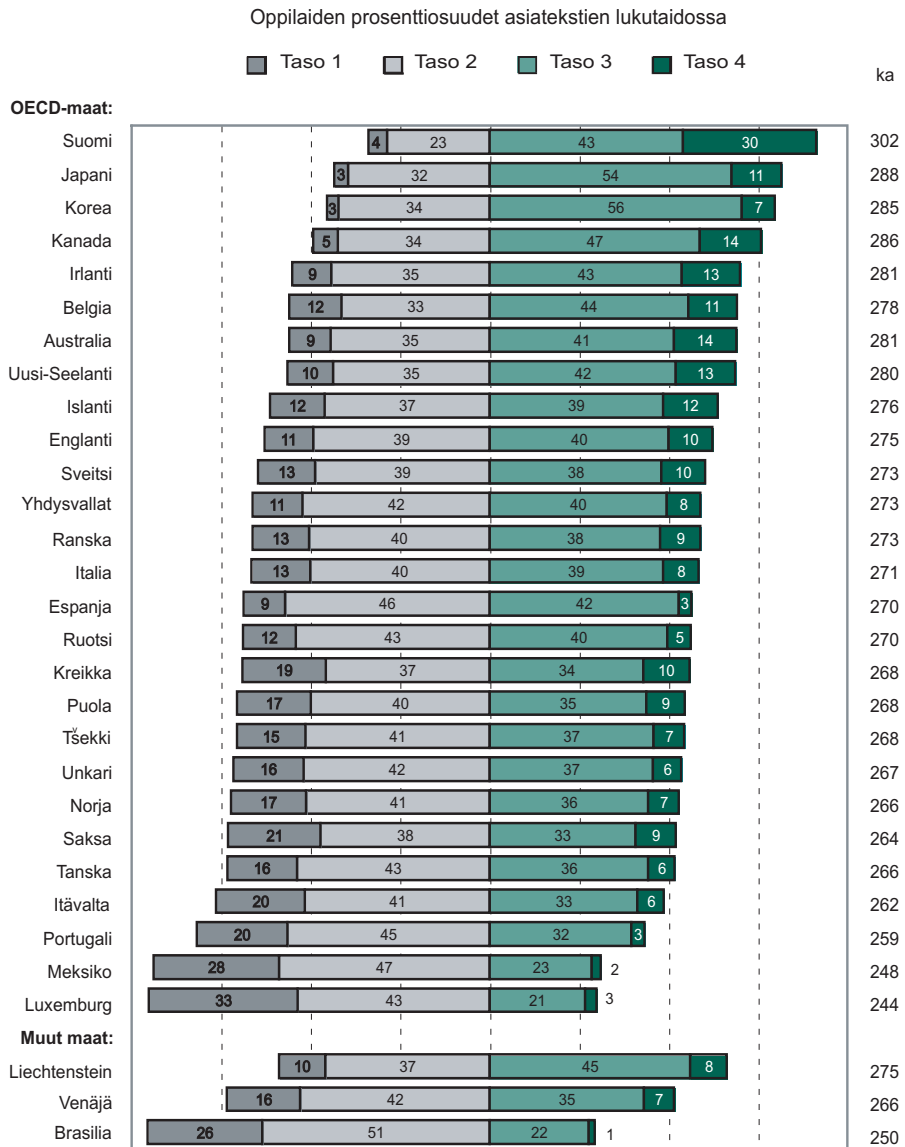
Suomalaisten tulokset näyttävät vielä paremmilta suoritusasteiden näkökulmasta tarkasteltuna (kuvio 5.3). Ylimmälle eli 4. suoritusasteelle ylsi nuoristamme 30 prosenttia ja toiseksi ylimmälle eli 3. tasolle 43 prosenttia. Näin ollen tietoyhteiskunnan vaatimustason ylitti 15-vuotiaana jo 73 prosenttia nuoristamme. Tämä osuus oli selvästi suurin OECD-maita verrattaessa. Seuraavaksi eniten tietoyhteiskunnan näkökulmasta riittävän hyvälle tasolle ylsi nuoria Japanissa (65 %) ja Koreassa (64 %). Näissä maissa ylimmälle tasolle yltäneiden nuorten määrä (11 % ja 7 %) ei kuitenkaan ollut yhtä suuri kuin Suomessa. Muista OECD-maista ylimmälle eli 4. tasolle ylsi Australian ja Kanadan nuorista 14 prosenttia sekä Irlannin ja Uuden-Seelannin nuorista 13 prosenttia.

Suomessa toiselle tasolle jäi kuitenkin nuoristamme 23 prosenttia ja ensimmäiselle tasolle 4 prosenttia. Ainoastaan Japanissa ja Koreassa alimmalle tasolle jäi nuorista vähemmän (3 %) kuin Suomessa. Hyvin menestyneistä maista myös Kanadassa heikosti lukevien osuus oli varsin pieni (5 %). Muissa hyvin lukeneissa maissa heikkojen lukijoiden osuus oli selvästi suurempi (9–10 %). Erityisen suuri heikosti lukevien määrä oli Luxemburgissa (33 %), Meksikossa (28 %), Saksassa (21 %) ja Portugalissa (20 %). Pohjoismaissa heikkoja lukijoita oli eniten Norjassa (17 %) ja Tanskassa (16 %). Islannissa ja Ruotsissa heitä oli 12 prosenttia.

Suomalaisnuorten lukutaito asiatekstien lukemisessa osoittautui näin ollen aikuistenkin arviointiasteikolla erittäin korkeatasoiseksi. Erityisen ilahduttavaa tulosten valossa on se, että alimmalle lukutaidon tasolle jääneiden osuus oli vain 4 prosenttia. Tulos viittaa siihen, että valtaosalla nuoristamme on hyvä lukutaito myös aikuisten arjen, työn, opiskelun ja aktiivisen kansalaisuudenkin kannalta. Neljäsosa nuoristamme tarvitsee kuitenkin vielä lukutaitonsa vahvistamista, jos taitoa tarkastellaan tietoyhteiskunnan aikuisten vaatimustason näkökulmasta.

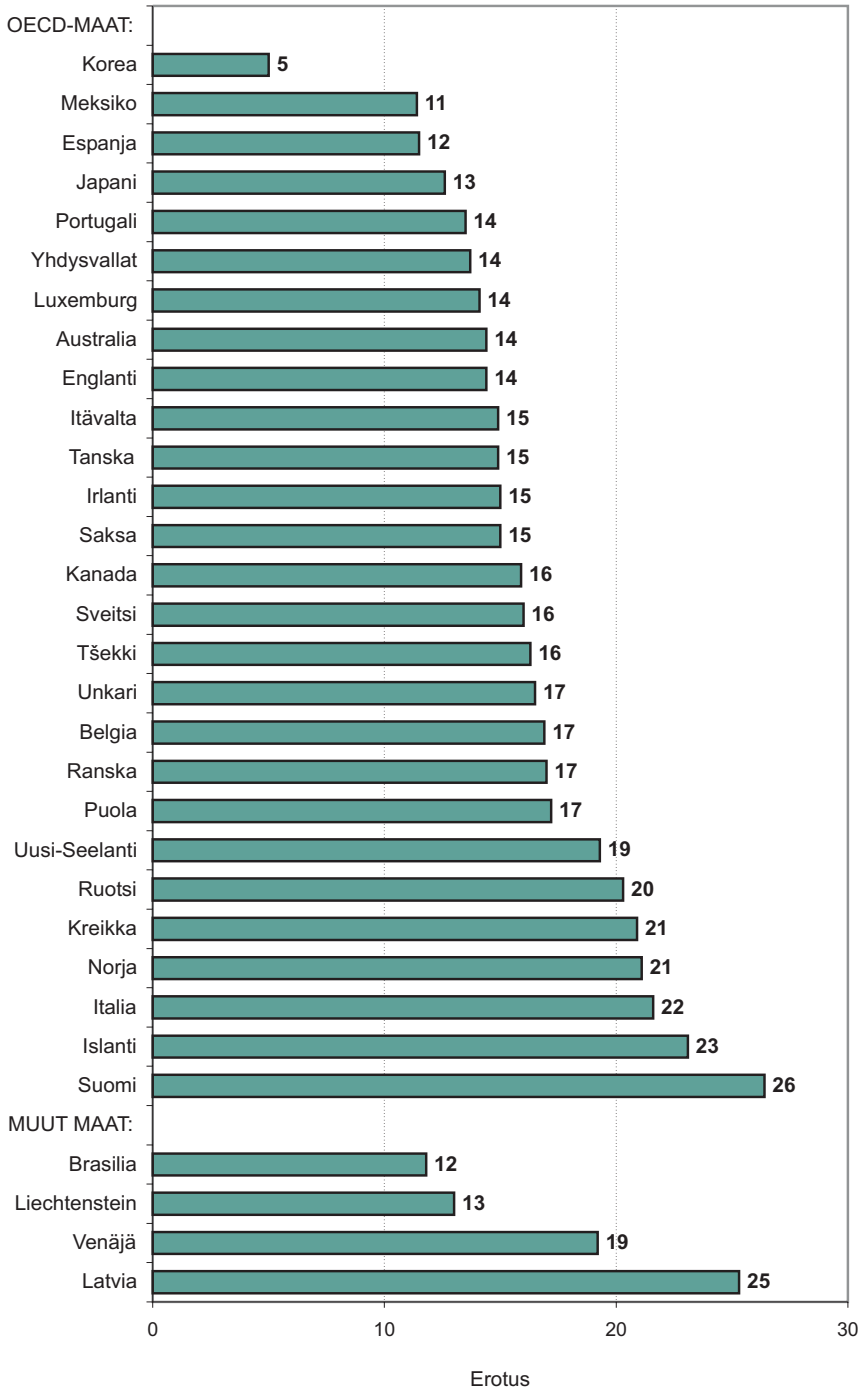


**Kuvio 5.3 PISA-tutkimukseen osallistuneiden nuorten sijoittuminen aikuisten lukutaitotutkimuksen suoritusasteikolle**



Lähde: OECD 2002

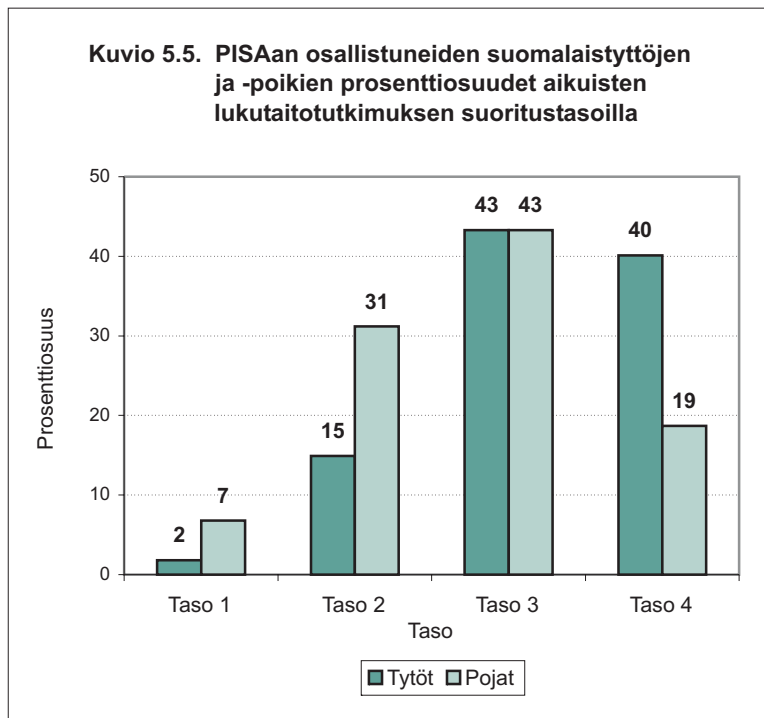
**Kuvio 5.4 Tyttöjen ja poikien lukutaitopistemäärien erotus aikuisten lukutaitotutkimuksen asteikolla**



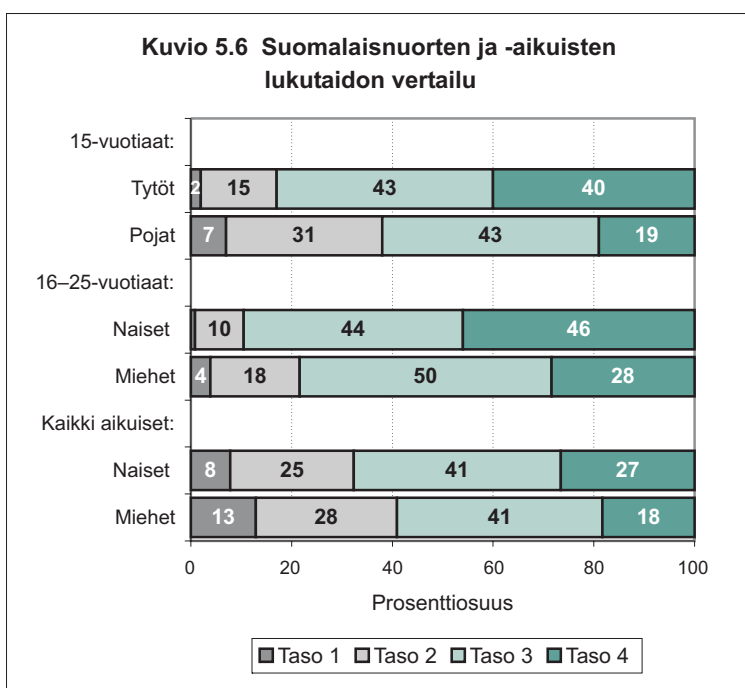
## 5.5 Sukupuoliero

Aikuisten asteikolla arvioituna sukupuolierot nuorten lukutaidossa olivat selvät kaikissa maissa, kuten oheisesta kuviosta (kuvio 5.4) käy ilmi. Pienin sukupuoliero oli Koreassa (5 pistettä, 12 % kansallisesta keskihajonnasta), suurin Suomessa (26 pistettä, 66 % kansallisesta keskihajonnasta). Myös muissa Pohjoismaissa sukupuolierot olivat osallistujamaiden suurimpia: Islannissa 23 pistettä, Norjassa 21 pistettä, Ruotsissa 20 pistettä. Tanskassa ero oli pienin, vain 15 pistettä.

Suoritusasojen näkökulmasta sukupuoliero suomalaisnuorten lukutaidossa näkyy selvästi (kuvio 5.5). Suomessa ylimmälle suoritusasolle aikuisten asteikolla ylsi tytöistä 40 prosenttia, pojista vain 19 prosenttia. Seuraavalle eli 3. tasolle pääsi kuitenkin niin tytöistä kuin pojistakin 43 prosenttia. Poikien osuus oli vastaavasti suurempi kuin tyttöjen asteikon heikommassa päässä. Suomessa pojista 7 prosenttia, tytöistä vain 2 prosenttia jäi alimmalle tasolle. Tytöistä alimmalle tasolle jääneiden osuus oli Suomessa PISA-maiden pienin. Pojista taas alimmalle tasolle jääneiden osuus oli Koreassa (3 %) ja Japanissa (5 %) vielä hieman pienempi kuin Suomessa. Muissa Pohjoismaissa tilanne oli selvästi Suomea heikempi. Ruotsissa ja Islannissa pojista jäi alimmalle tasolle 18 prosenttia, Tanskassa 20 prosenttia ja Norjassa peräti 23 prosenttia.



Sukupuoliero nuorten lukutaidossa paljastui aikuisten asteikon näkökulmasta Suomessa yllättävän suureksi, kun ottaa huomioon, että koko aikuisväestön lukutaidon arvioinnissa erot olivat selvästi pienemmät (18 pistettä). Tämän voisi olettaa johtuvan siitä, että sukupuoliero lukutaidossa tasoittuu iän myötä. Kun aikuisväestö jaettiin 10 vuoden ikäkohortteihin, eri kohorttien lukukokeiden tulokset (kuvio 5.6) osoittivat, että aikuisten nuorimmissa kohortissa (16–25-vuotiaat) sukupuolierot olivat selvästi suuremmat kuin koko aikuisväestössä (Linnakylä ym. 2000). Tämä viittaa siihen, että naisten koulutustason noustessa sukupuoliero lukutaidossa kasvaa.



## 5.6 Nuorten ja aikuisten koetulosten vertailu

Nuorten ja aikuisten lukukoetulosten vertailu (taulukko 5.1) osoittaa, että lukutaito näyttää kehittyvän useimmissa maissa vielä nuoruusvuosien jälkeenkin. Erityisesti lukutaito näyttää paranevan miehillä, sillä 15-vuotiaiden tuloksiin verrattuna aikuisten miesten lukutaidon taso on useimmissa maissa parantunut enemmän kuin aikuisten naisten lukutaito, vaikka miesten taso onkin jäänyt naisten tason alapuolelle. Etenkin Pohjoismaissa ja Saksassa nuorten ja aikuisten miesten taitotasossa on merkittävä ero. Kun 15-vuotiaiden poikien asietekstien lukukokeiden pistemäärä oli Suomessa aikuisten asteikolla 288

**Taulukko 5.1 PISAan ja Aikuisten kansainväliseen lukutaitotutkimukseen osallistuneiden 15-vuotiaiden ja nuorten aikuisten kansalliset keskiarvot sukupuolen mukaan**

	PISA: 15-vuotiaat		Aikuisten lukutaitotutkimus: 16–26-vuotiaat	
	Tytöt	Pojat	Naiset	Miehet
Australia	289	275	290	278
Belgia*	287	270	295	292
Englanti	283	268	277	270
Irlanti	289	274	283	272
Italia	282	261	278	272
Kanada	294	278	287	287
Norja*	277	256	306	295
Portugali	265	252	270	251
Puola	277	260	261	243
Ruotsi	280	260	314	310
Saksa	272	257	283	284
Suomi	315	288	322	304
Sveitsi	281	265	288	280
Tanska	274	259	288	279
Tšekki	276	260	283	278
Unkari	276	259	264	254
Uusi-Seelanti	290	270	286	267
Yhdysvallat	279	265	265	260
Kaikkien sekä PISAan että aikuisten lukutaitotutkimukseen osallistuneiden maiden keskiarvo	283	266	287	279

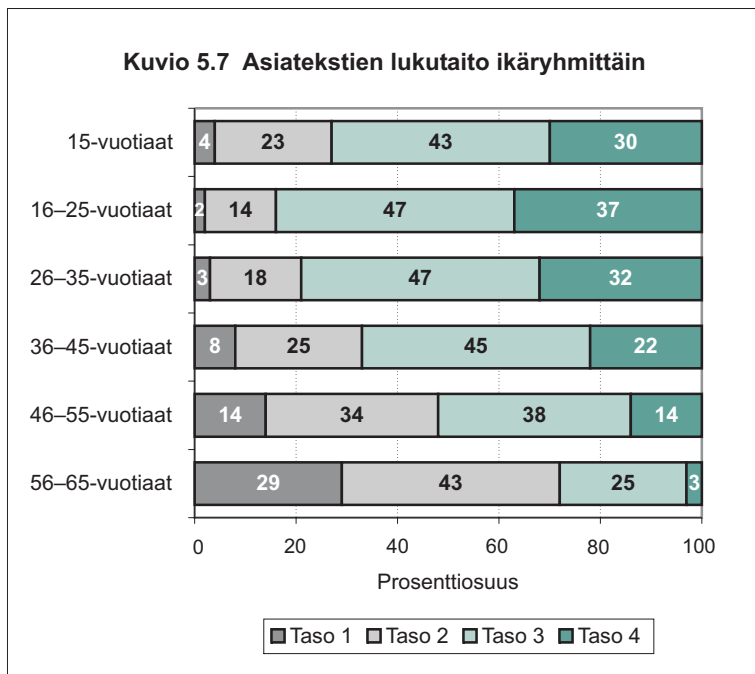
\* Tulokset eivät ole suoraan verrannollisia keskenään, koska näihin kahteen tutkimukseen osallistuneet kieliryhmät poikkesivat toisistaan.

pistettä, 16–65-vuotiailla miehillä koetulos oli keskimäärin 304 pistettä eli 16 pistettä parempi kuin 15-vuotiailla pojilla. Ruotsissa piste-ero oli aikuisten miesten hyväksi jopa 50 pistettä, Norjassa 39 pistettä, Saksassa 27 pistettä ja Tanskassa 20 pistettä. Vastaavasti aikuisten naisten koetuloksen ero 15-vuotiaisiin tyttöihin verrattuna oli Suomessa vain 7 pistettä; Ruotsissa ero tosin oli 34 pistettä, Norjassa 29 pistettä, Tanskassa 14 ja Saksassa 11 pistettä.

Molempiin tutkimuksiin osallistuneiden maiden joukossa oli niitäkin, joissa 15-vuotiaiden nuorten taso osoittautui paremmaksi kuin aikuisten. Näin oli erityisesti Unkarissa, Puolassa ja Yhdysvalloissa. Näissä maissa aikuiskoulutus ei ole läheskään yhtä aktiivista kuin esimerkiksi Pohjoismaissa. Tämä kävi selvästi ilmi aikuisten arviointiin sisältyneissä haastatteluissa, joissa kartoitet-

tiin aikuiskoulutusaktiivisuutta. Aktiivisuus oli selvästi yhteydessä lukutaidon tasoon. Toinen mahdollinen selittäjä voi olla koulutustason nostamisen vaihe. Erityisesti toisen asteen koulutuksen vakiinnuttamisella ja kolmannen asteen koulutuksen tarjoamisella mahdollisimman monelle on ollut ilmeinen yhteys lukutaidon kansalliseen tasoon eri ikäryhmissä (Linnakylä & Malin 2001; Linnakylä ym. 2000; OECD 1999).

Kun suomalaisnuorten koetuloksia vertaa suomalaisten aikuisten tuloksiin eri suoritustasolle sijoittumisen määrän näkökulmasta (kuvio 5.7), lukutaito näyttää paranevan vielä toisen asteen ja korkeakoulutuksenkin aikana. Aina-kin 16–25-vuotiaiden lukutaito oli parempi kuin 15-vuotiaiden. Ylimmälle suoritustasolle sijoittui 15-vuotiaista 30 prosenttia, 16–25-vuotiaista 37 prosenttia ja 26–35-vuotiaista 32 prosenttia. Ylimpään suoritustasoon ylsi 36–45-vuotiaista kuitenkin vain 22 prosenttia, 46–55-vuotiaista 17 prosenttia ja 56–65-vuotiaista vain 6 prosenttia. Näin ollen parhaiksi lukijoiksi osoittautuivat 16–25-vuotiaat. Tietoyhteiskunnan vaatimusten näkökulmasta riittävän hyvän lukutaidon eli kolmannen suoritustason saavutti 15-vuotiaista 73 prosenttia, 16–25-vuotiaista 84 prosenttia, 26–35-vuotiaista 79 prosenttia, 36–45-vuotiaista 67 prosenttia ja vanhimmista ikäkohorteista 52 ja 28 prosenttia. Alimmalle suoritustasolle taas jäi 15-vuotiaista 4 prosenttia, 16–25-vuotiaista vain 2 prosenttia, 26–35-vuotiaista 3 prosenttia ja tätä vanhemmista ikäkohorteista 8, 14 ja 29 prosenttia. Huomattava on näin ollen, että 26–35-vuotiaiden lukutaito on vielä



15-vuotiaiden tasoa parempi mutta tätä vanhempien ikäluokkien lukutaito taas huonompi kuin 15-vuotiaiden.

## 5.7 Johtopäätöksiä ja haasteita

PISA-tutkimukseen osallistuneiden 15-vuotiaiden nuorten asiatekstien lukutaidon vertailu aikuisten arviointiasteikolla osoittaa, että suomalaisnuorten lukutaito on kansainvälisesti verrattuna erittäin hyvä aikuistenkin lukutaitovaatimusten näkökulmasta. Kolme neljäsosaa 15-vuotiaista nuorista oli jo saavuttanut tietoyhteiskunnan vaatimusten kannalta riittävän hyvän lukutaidon tason. On kuitenkin huomattava, että nuorten ja keski-ikäistenkin aikuisten lukutaito oli vielä nuorten tasoa parempi, mikä viittaa siihen, että lukutaito kehittyy nuoruudessa ja aikuisuudessa jatkuvan koulutuksen ja työtehtävien myötä. Niinpä se neljäosa nuoristamme, joka ei vielä 15-vuotiaana ole saavuttanut tietoyhteiskunnan edellyttämää lukutaitoa, tarvitsee vielä toisen asteen koulutuksessa monipuolista lukutaidon vahvistamista ja etenkin erilaisten tekstien pohtivaa ja kriittistä käyttöä. Lukutaitoa ei kuitenkaan tarvitse opettaa erillisenä taitona, vaan sitä voidaan kehittää kaikkien oppiaineiden, myös ammattipintojen, yhteydessä. Toisaalta se 4 prosenttia nuoristamme, joka jäi aikuisten asteikolla 1. suoritustasolle, tarvitsee lukemisen erityisopetusta. Hyvän lukutaidon saavuttaminen ei ole vain yhteiskunnan etu, vaan ennen muuta jokaisen nuoren oman tulevaisuuden, jatko-opintojen, työn ja elämänlaadun avain.

Aikuisten lukutaitotutkimus osoitti lisäksi selvästi, että mitä enemmän työtehtäviin sisältyi luku- ja kirjoitustehtäviä, sitä parempi oli lukutaidon taso. Työtehtävät näyttivät näin ollen kehittävän edelleen lukutaitoa. Tulokset voi tulkita niinkin, että kun taitoa oli, tehtävät määräytyivät osittain sen mukaisesti. Kuitenkin on huomattava, että kaikkien eri ammattiryhmien tehtäviin sisältyi lukemista, olipa kyse maanviljelystä, rakennus- tai myyntitöistä, hallinnosta, terveydenhoidosta, IT-alan tehtävistä tai johtamisesta (taulukko 5.2). Tämä tosiasia voi osaltaan tukea nuorten miesten lukutaidon paranemista. Vaikka pojat vielä peruskoulussa usein ajattelevat, että lukeminen liittyy pikemminkin kouluoppimiseen kuin työelämään ja on siten etenkin tyttöjen puuhaa (Linnakylä & Malin 2003; Roe & Taube 2003), heille kyllä työelämässä selviää, miten keskeisessä asemassa monipuolinen lukutaito on työssä. Niinpä lukutaito näyttää nuorilla miehillä paranevan vahvemmin kuin naisilla vielä aikuisvuosinakin, ainakin kun lukutaitoa arvioidaan asiatekstien ymmärtämisen näkökulmasta. Kaunokirjallisten tekstien tulkinnassa tulokset voisivat olla hyvinkin erilaiset, sillä naisten lukuharrastus suuntautuu vahvasti ja monipuo-

**Taulukko 5.2 Eri ammattiryhmien työhön liittyvät lukutehtävät (vähintään kerran viikossa)**

	Kirjeet, muistiot	Raportit, artikkelit	Käsi-kirjat, hakuteokset	Ohjeet, selosteet	Diagrammit, graafit	Laskut, budjetit	Vieras-kieliset tekstit	n
	%	%	%	%	%	%	%	
Johtajat, ylimmät virkamiehet ja erityisasiantuntijat	88	90	78	53	48	56	55	583
Tekniset asiantuntijat	84	84	62	48	33	47	35	352
Toimisto- ja asiakaspalvelutyöntekijät	86	74	59	39	22	55	35	220
Palvelu-, myynti- ja hoitotyöntekijät	64	68	43	54	11	36	16	287
Rakennus-, korjaus- ja valmistustyöntekijät	46	44	34	37	19	23	16	271
Prosessi- ja kuljetustyöntekijät	56	56	25	27	13	32	15	157
Maanviljelijät ja muut työntekijät	44	50	15	31	5	26	6	197
<b>Yhteensä</b>	<b>70</b>	<b>71</b>	<b>51</b>	<b>44</b>	<b>26</b>	<b>42</b>	<b>30</b>	<b>2184</b>

lisesti kaunokirjallisuuteen, miesten taas asiategsteihin.

Useimmissa ammateissa lukemista ja kirjoittamista on runsaasti äidinkiellällä mutta entistä enemmän myös vierailta kielillä, useimmiten englanniksi (Linnakylä ym. 2000). Tämä liittyy siihen, että globalisoituvan ja verkostuvan tietoyhteiskunnan työtehtävissä lukeminen ja kirjoittaminen on entistä useammin kansainvälistä vuorovaikutusta. Niinpä voi olettaa, että tämän päivän 15-vuotiaat eurooppalaiset ja laajemminkin OECD-maiden nuoret kohtaavat toisensa vielä monta kertaa aikuisten arjen viestintätilanteissa. Tällöin olisi tärkeää, että suomalaisten nuorten luku- ja kirjoitustaito laajenee vieraiden kielten sujuvaan, ymmärtävään ja kriittiseen käyttöön, jossa hallitaan paitsi kansallisia myös muille kulttuureille tyypillisiä tekstejä sekä näiden rakenteellisia ja kielellisiä konventioita. Tässä mielessä kansainväliset lukutaidon arvioinnit voivat tarjota mahdollisuuksia entistä monipuolisemman tekstimaailman ja lukemiskulttuurin kohtaamiseen. Monikulttuurinen ja kulttuurienvälinen lukutaito onkin vakavasti otettava haaste sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetukselle.



## Lähteet

- Jonasson, J. T. & Tuijnman, A. 2001. The Nordic model of adult education: Issues for discussion. Teoksessa A. Tuijnman & Z. Hellström (toim.) *Curious minds. Nordic adult education compared.* Nordic Council. Nord 2001:9. Copenhagen, 116–128.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2001. Demand of adult education and determinants of participation. Teoksessa A. Tuijnman & Z. Hellström (toim.) *Curious minds. Nordic adult education compared.* Nordic Council. Nord 2001:9. Copenhagen, 68–103.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2003. Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) *Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000.* University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development, 39–53.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. *Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–39.
- OECD. 1999. *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment.* Paris: OECD.
- OECD. 2000. *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey.* Paris: OECD & Statistics Canada.
- OECD. 2001. *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000.* Paris: OECD.
- OECD. 2002. *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000.* Paris: OECD.
- Roe, A. & Taube, K. 2003. Reading achievement and gender differences. Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) *Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000.* University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development, 21–38.
- Tuijnman, A. 1995. The importance of literacy in OECD countries. Teoksessa *Literacy, economy and society. Results of the First International Adult Literacy Survey.* Paris/Ottawa: OECD & Statistics Canada, 21–26.
- Tuijnman, A. & Hellström, Z. 2001. Perspectives of Nordic adult education. Teoksessa A. Tuijnman & Z. Hellström (toim.) *Curious minds. Nordic adult education compared.* Nordic Council. Nord 2001:9. Copenhagen, 11–27.





## Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista? Lukutaidon taustatekijöiden tarkastelua

### 6.1 Tasa-arvoa oppimismahdollisuuksiin

Tasa-arvoperiaatteella on pitkät perinteet pohjoismaisessa koulutuspolitiikassa (Husen 1974). Pyrkimyksenä on ollut tarjota kaikille oppilaille koulutukseen pääsy ja jatko-opinto-oikeus sekä tasa-arvoiset oppimismahdollisuudet ja mahdollisimman tasaiset oppimistulokset, jotka ovat riippumattomia oppilaiden sosioekonomisesta, etnisestä tai kielellisestä taustasta samoin kuin heidän kotiseudustaan, asuinpaikastaan tai sukupuolestaan.

Toisaalta pyrkimys yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen koulutuksen avulla on viime vuosikymmeninä saanut pohjoismaisessa hyvinvointiyhteiskunnassakin rinnalleen taloudellisen edistyksen ja kilpailukykyyn tavoittelun (Rinne ym. 2000). Nämä uusliberalistiset piirteet ovat tunkeutuneet suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan painottaen koulutuksen tuloksellisuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden tavoittelua. Kansakunnan kilpailukykyyn on liitetty myös koulujen välistä kilpailua opetussuunnitelmallisista ideoista, pedagogisista innovaatioista ja oppimistuloksista. Media on jo vaatinutkin koulujen rankinglistoja ja rakentanut niitä lukioiden ylioppilaskirjoitustulosten perusteella. Koulujen autonomian lisääntymisen ja profiloitumisen, yksityiskoulujen perustamisen, opetussuunnitelmien eriytymisen ja ulkopuolisen rahoituksen lisääntymisen myötä on herännyt myös pelko koulutuksellisen tasa-arvon murentumisesta (Rinne & Nuutero 2001; Söderberg 2001).

Myös vanhempien mahdollisuudet vaikuttaa lastensa koulun valintaan sekä opetussuunnitelmiin ja koulun toimintaan ovat perustuneet ajatukseen aiempaa voimakkaammasta ”asiakkaiden” tarpeiden huomioonotosta (Brown 1990). Tämä on merkinnyt samalla tasa-arvopolitiikalle tyypillisistä koulupiireistä ja yhtenäisistä opetussuunnitelmista luopumista sekä opetushallinnon ja opettajien asiantuntijavallan vähenemistä. Vanhempien valintojen vahvistamisessa painotetaan yksilöllisyyden ja lahjakkuuden huomioonottoa unohtaen sen, ettei kaikilla vanhemmilla ole samoja mahdollisuuksia eikä varaakaan lastensa yksilöllisten valintojen tukemiseen. Vanhempien koulutustausta, ammatti ja näihin liittyvä varallisuus vaikuttavat myös siihen, missä määrin perheellä on mahdollisuuksia kustantaa lapsilleen opiskelua tukevaa kirjallisuutta, tietokoneita, harrastuksia, kursseja tai yksityisopetusta. Niin perheen taloudellinen ja kulttuurinen kuin sosiaalinenkin pääoma on näin ollen monin tavoin joko tukemassa tai ehkäisemässä lasten ja nuorten oppimista (Bourdieu 1986; Vanttaja 2002).

Sosiaalinen ja kulttuurinen uusintaminen ei Pohjoismaissa ole kuitenkaan tähän saakka ilmennyt yhtä kohtalokkaana kuin monissa Keski-Euroopan maissa (OECD 2001; Vanttaja 2002). Pohjoismaissa on lasten ja nuorten yhtenäistä peruskoulutusta tuettu lisäksi kunnallisella päivähoidolla, terveydenhoidolla ja kirjastolaitoksella. Kirjastojen monipuoliset lukumateriaalit, musiikkiäänitteet ja Internet-yhteydet ovat tarjolla niillekin nuorille, joilla ei ole monipuolista kotikirjastoa tai joiden kotiin ei juuri lehtiä tilata eikä tietokoneitakaan ole varaa ostaa. Etenkin tytöt ovat oppineet hyödyntämään kirjastojen monipuolisia palveluja, mikä näkyy aktiivisena kirjojen lainaamisena ja sitoutumisena lukuharrastukseen (Linnakylä 2002). Omakohtainen lukuharrastus näyttääkin olevan OECD-maissa yleensä kotitaustan eroja merkitsevästi tasoittava tekijä lukutaidossa (OECD 2002).

## 6.2 Lukutaidon kriittiset taustatekijät aiemmissä tutkimuksissa

Lukutaidon kriittisiä taustavaikuttajia on selvitetty kymmenissä kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa viime vuosikymmenien aikana (esim. Lietz 1996; Linnakylä 1995; OECD 1995, 2000, 2001, 2002; Postlethwaite & Ross 1992; Purves & Elley 1994; Thorndike 1973). Jatkuvasti ovat merkityksellisiksi osoittautuneet ainakin seuraavat nuoriin itseensä liittyvät tekijät: sukupuoli, käsitys itsestä oppijana, motivaatio, lukuharrastus ja siihen sitoutuminen. Keskeisiksi taustavaikuttajiksi ovat osoittautuneet myös muutamit kotikulttuuriin sekä kodin taloudelliseen ja etniseen taustaan liittyvät selittäjät, kuten vanhempien koulutus ja sosioekonominen status, kodin kirjavarat ja kulttuuri-

myönteisyys sekä perherakenne samoin kuin perheen etninen ja kielellinen tausta. (Elley 1994; Fredriksson 2002; Linnakylä 1995; Purves 1973; Taube 1988; Thorndike 1973; Wilcockson 1995.)

Esillä ovat lisäksi olleet muuttamat opettajiin liittyvät taustaselittäjät, vaikka niiden selitysvaikutus ei yleensä ole osoittautunut kovin vahvaksi. Ainakin opettajan sukupuolella, koulutuksella, kokemuksella ja uskomuksilla samoin kuin hänen opetus- ja arviointimenetelmillään on yleensä ollut yhteyttä oppimistuloksiin (Lietz 1996; Lundberg & Linnakylä 1993; Postlethwaite & Ross 1992; Purves & Elley 1994). Myös koulun sijainnilla joko maalla tai kaupungissa, koulun koolla, kouluelämän laadulla, koulu- ja luokkakirjastolla, erityisopetuksen tarjoamisella sekä kodin ja koulun yhteistyöllä samoin kuin koulun yhteyksillä yhteiskuntaan on havaittu lieviä yhteyksiä lukutaidon tasoon (Lietz 1996; Linnakylä 1995; OECD 2000, 2001, 2002; Postlethwaite & Ross 1992).

Vaikka lähes samat sosiokulttuuriset taustatekijät ovat jatkuvasti osoittautuneet keskeisiksi oppimistulosten taustaselittäjiksi, harvoin on selvitetty sitä, miten eri taustatekijät ovat yhteydessä nimenomaan heikkoihin tai erinomaisiin tuloksiin verrattaessa näitä keskitasoisiiin suorituksiin. Joitakin erityisesti heikkoihin lukijoihin fokuoituja taustaselvityksiä on tehty (esim. Belloni & Jongsma 1978; Wilcockson 1995; Wilson 1975). Lisäksi Taube ja Mejding (1996) selvittivät IEA:n lukutaitotutkimuksen aineiston perusteella heikosti, keskin-kertaisesti ja erinomaisesti lukeneiden 14-vuotiaiden nuorten taustatekijöitä yhdeksässä maassa, muun muassa Suomessa. Tässä vertailevassa tutkimuksessa vahvimmiksi ja eritasoisia ryhmiä parhaiten erotteleviksi selittäjiksi osoit-tautuivat Suomessa oppilaiden oma käsitys itsestä lukijana, vapaa-ajan luke-misaktiivisuus ja kotona olevien kirjojen määrä. Verrattaessa suomalaisia heikkoja lukijoita keskin-kertaisiin kävi ilmi, että heikot lukijat olivat lisäksi muita vanhempia. Verrattaessa erinomaisia lukijoita keskin-kertaisiin kriittinen erot-tava tekijä oli sen sijaan vapaa-ajan lukemisaktiivisuus.

Tämän artikkelin tarkoituksena on selvittää PISA 2000 -tutkimuksen ai-neiston valossa, mitkä yksilölliset ja sosiokulttuuriset taustatekijät kasvattavat riskiä heikkoon lukutaitoon, kun vertailuryhmänä ovat keskitasoiset lukijat. Keskitasoisiiin lukijoihin verrataan samoin erinomaisesti lukukokeissa menes-tyneitä nuoria ja selvitetään, mitkä tekijät puolestaan edistävät huippulukutai-toon yltämistä. Lopuksi verrataan riskiä vähentäviä ja menestystä edistäviä tekijöitä keskenään ja pohditaan sitä, miten lukutaitoeroja voitaisiin tasoittaa, ja erityisesti sitä, miten heikkoa lukutaitoa voitaisiin parantaa tasa-arvoperi-aatteen hengessä.

### 6.3 Suomalaistenkin nuorten lukutaidossa on eroja

PISA-tutkimuksen ensitulokset osoittivat, että kansainvälisesti verrattuna suomalaisnuorten erinomaisiin lukukokeiden tuloksiin yhdistyi melko vähäinen vaihtelu koulujen ja alueiden välillä. Lisäksi oppimistulokset osoittautuivat kansainvälisessä kehyksessä varsin tasaisiksi (OECD 2001). Sen sijaan sukupuoli oli vahvasti erotteleva tekijä lukutaidossa.

PISA-tutkimus osoitti kuitenkin myös, että vaikka suomalaisten nuorten lukutaidon taso oli kansainvälisessä vertailussa keskimäärin erittäin korkea (keskiarvo 546, kansainvälinen keskiarvo 500) ja keskihajonta vähäinen (89, kansainvälinen 100), suomalaistenkin nuorten lukutaidossa oli eroja. Kun tuloksia tarkasteltiin viidelle suoritustasolle sijoittumisen näkökulmasta, erot kävivät selvemmiksi (kuvio 6.1). Tietyille suoritustasolle yltäminen merkitsi samalla sitä, että oppilas ylsi myös alemmille tasoille. Suoritustasot erosivat ensisijaisesti tehtävissä edellytetyjen ajatteluprosessien vaativuuden sekä teksteihin ja tehtäviin sisältyvän tiedon laadun ja laajuuden suhteen. Suoritustasoja määritettiin viisi:

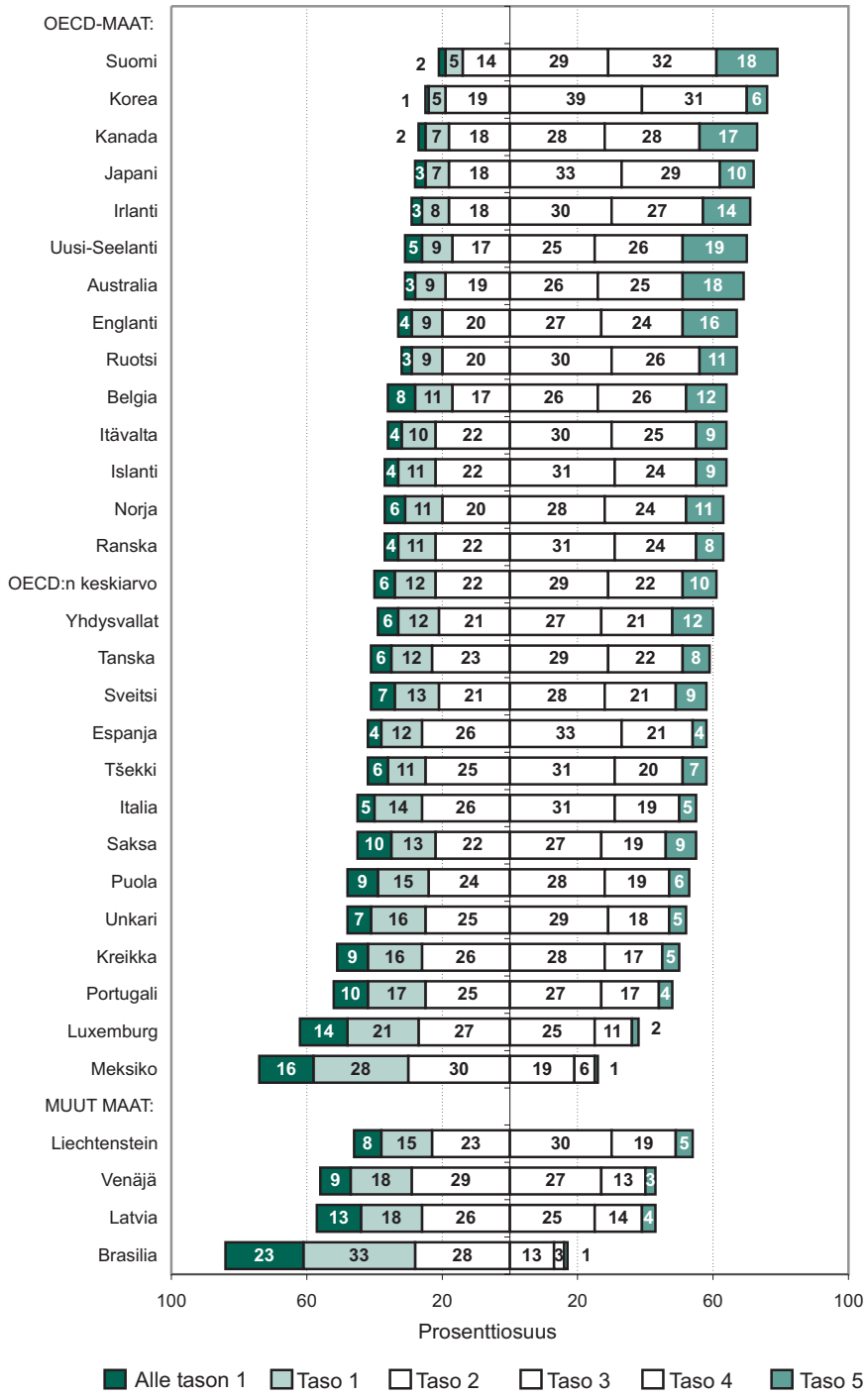
Suoritustaso 5 (yli 626 pistettä): huippulukutaito  
 Suoritustaso 4 (553–626 pistettä): erinomainen lukutaito  
 Suoritustaso 3 (481–552 pistettä): hyvä lukutaito  
 Suoritustaso 2 (408–480 pistettä): tyydyttävä lukutaito  
 Suoritustaso 1 (335–407 pistettä): heikko lukutaito

Kaikki oppilaat eivät yltäneet edes alimmalle suoritustasolle. He eivät olleet täysin lukutaidottomia, mutta heidän suorituksensa oli puutteellinen tai ainakin epävarma (alle 50 % alimman suoritustason tehtävistä oikein). Oppilaiden sijoittumista eri suoritustasoille kuvaavat tulokset (kuvio 6.1) osoittavat, että lukutaidon taso vaihteli sekä OECD-maiden välillä että etenkin niiden sisällä. Joka maassa oli nuoria, joiden lukutaito oli huipputasoa, mutta myös niitä, joiden koetulos oli heikko ja jäi 1. suoritustasolle tai sen alle.

OECD-maissa 5. suoritustasolle eli huippulukutaitoon ylsi keskimäärin 10 prosenttia nuorista. Suomessa vastaavan tason saavutti jopa 18 prosenttia. Keskitasoiseen lukutaitoon eli suoritustasoille 4, 3 ja 2 puolestaan ylsi Suomessa yhteensä 75 prosenttia ja OECD-maissa keskimäärin 72 prosenttia nuorista. Heikko eli suoritustasolle 1 tai sen alle jäävä lukutaito oli 7 prosentilla suomalaisista ja 18 prosentilla OECD-maiden nuorista.

Koko 15-vuotiaiden suomalaisnuorten ikäluokasta (62 500) tämä tarkoitti vuonna 2000 sitä, että tässä jatkoanalyysissä keskitasoisia eli suoritustasoille 2, 3 ja 4 sijoittuneita lukijoita oli perusjoukosta valtaosa eli 46 600 nuorta (75 %).

**Kuvio 6.1 Oppilaiden prosenttiosuudet lukutaidon eri suoritusasoilla**



Lähde: OECD 2001

Heikkojen lukijoiden ryhmään sijoittui 4 070 (7 %) ja huippulukijoiden ryhmään 10 270 nuorta (18 %).

Mitkä taustatekijät kasvattivat riskiä heikkoon lukutaitoon, mitkä taas edistivät huippulukutaitoa, kun näitä ääriryhmiä verrattiin keskimääräiseen taitotasoon? Taustatekijöiden yhteyttä heikkoon tai erinomaiseen lukutaitoon selvitettiin tässä PISA-aineiston jatkoanalyysissä kaksitasoisen logistisen regressiomallin avulla. Ensimmäisenä tasona oli oppilastaso ja toisena koulutaso. Logistisella regressiomallilla analysoidaan taustamuuttujien samanaikaista yhteyttä kaksiluokkaiseen tulosmuuttujaan, joka oli ensimmäisessä mallissa heikkojen lukijoiden ja toisessa mallissa huippulukijoiden ryhmä. Vertailuryhmänä käytettiin molemmissa keskitasoisien lukijoiden ryhmää (suoritusasteet 2, 3 ja 4). Logistisella regressiomallilla selvitettiin, mitkä muuttujat kasvattivat todennäköisyyttä kuulua heikkojen tai huippulukijoiden ryhmiin. Taulukoiden 6.1 ja 6.2 kertoimet (odds ratio) ilmaisevat, kuinka suuri oli kunkin taustamuuttujan näkökulmasta ryhmän suhteellinen riski kuulua heikkojen tai huippulukijoiden ryhmään vertailuryhmään verrattuna, kun muiden mallissa mukana olleiden taustatekijöiden vaikutus kontrolloitiin. (Menetelmästä tarkemmin Bryk & Raudenbush 1992; Linnakylä, Malin & Taube 2004; Snijders & Bosker 2002.) Kriittisiä tekijöitä voi lukutaidon taustalla olla muitakin kuin tässä esitetyt, mutta tässä rajoitutaan PISA-tutkimuksessa vuonna 2000 mukana olleisiin taustamuuttujiin. Taustatiedot kerättiin lukukokeiden yhteydessä oppilaskyselyllä.

## 6.4 Mitkä tekijät lisäsivät riskiä heikkoon lukutaitoon?

Heikkoon lukutaitoon Suomessa vahvimmin yhteydessä olevat taustatekijät näkyvät taulukosta 6.1. Kaikki taulukossa mainitut tekijät kasvattivat riskiä sekä erillisinä että yhdessä samanaikaisesti vaikuttavina muuttujina. Tulokset osoittavat, että keskitasoiisiin lukijoihin verrattuna riski heikkoon lukutaitoon kasvoi, jos oppilas oli poika, jonka käsitys itsestä oppijana oli heikko ja joka ahdistui koulussa, kun ei yrityksistä huolimatta tuntenut oppivansa. Riskiä kasvattivat myös oppilaan jatkuvat poissaolot, tietokoneen jatkuva pelikäyttö ja vähäinen sitoutuminen omaehtoiseen lukuharrastukseen vapaa-aikana. Nämä nuoret lukivat vain silloin, kun oli pakko tai oli etsittävä jotain tietoa. He pitivät lukemista pikemminkin ajanhaaskauksena kuin harrastuksena. Pitkäjänteiseen lukemiseen heidän oli vaikea keskittyä. He eivät käyneet mielellään kirjastossa, eivät keskustelleet kirjoista ystäviensä kanssa eivätkä välittäneet kirjalahjoista.

Kotitaustan näkökulmasta riski heikkoon lukutaitoon kasvoi edelleen, jos oppilas tuli perheestä, jossa oli paljon lapsia tai jossa molemmat vanhemmat



**Taulukko 6.1 Mitkä tekijät lisäsivät riskiä heikkoon lukutaitoon (kaksitasoinen logistinen regressiomalli)**

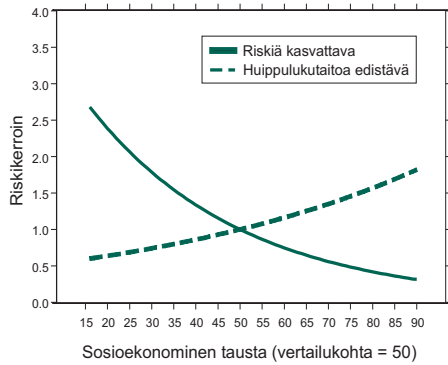
	Kerroin	kv
Vakio	-3.859	0.348
Poika (1 = poika)	0.837	0.183
Käsitys itsestä oppijana (-2.51 --- +1.84)	-0.566	0.098
Suorituspaino (-4.35 --- +2.75)	0.161	0.075
Yritteliäisyys ja peräänantamattomuus opinnoissa (-3.12 --- + 2.20)	0.201	0.092
Poissaolot tunneilta (1 = ei ollenkaan, 4 = usein)	0.450	0.088
Sitoutuminen lukuharrastukseen (-3.03 --- +3.23)	-0.656	0.088
Tietokoneen käyttö (-2.57 --- +3.75)		
-lineaarinen yhteys	0.222	0.067
-käyräviivainen yhteys	0.102	0.029
Sisarusten lukumäärä (0–10)	0.207	0.050
Molemmat vanhemmat syntyneet muualla kuin Suomessa (1 = kyllä)	2.219	0.398
Sosioekonominen tausta (16–90)	-0.029	0.005
Kulttuurinen kommunikointi (-2.20 --- +2.72)	-0.338	0.086
Tason 2 varianssi (koulujen välinen)	0.489	0.144
Tason 1 varianssi	0.776	0.019
Koulujen lukumäärä	154	
Oppilaiden lukumäärä	3373	

olivat syntyneet muualla kuin Suomessa. Riskiä kasvatti myös kodin sosioekonominen taustan alhaisuus samoin kuin se, ettei nuorella ollut kotona mahdollisuutta aktiiviseen kulttuuriseen kommunikointiin eli keskusteluihin yhteiskunnallisista kysymyksistä, kirjallisuudesta, taiteesta, musiikista tai elokuvista.

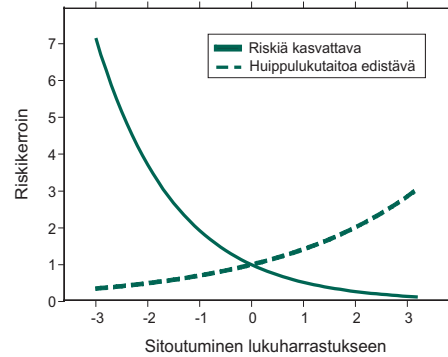
Oheisista kuvioista (kuviot 6.2–6.4 sekä 6.5–6.8) näkyy myös joidenkin kriittisimpien taustatekijöiden ja heikon lukutaidon riskiä kasvattavan yhteyden luonne. Esimerkiksi yhteys tietokoneen käyttöön oli kompleksinen. Pelkkä lineaarinen yhteys, joka sekin oli tilastollisesti merkitsevä, ei riittänyt täysin selittämään yhteyden luonnetta, sillä riski heikkoon lukutaitoon kasvoi sekä jonkin verran niillä, jotka eivät käyttäneet tietokonetta lainkaan, että etenkin niillä, jotka käyttivät sitä jatkuvasti. Pienin riski oli kohtuukäyttäjillä. Lineaarinen yhteys liittyneenä käyräviivaiseen yhteyteen vaikutti paraabelin muotoon siten, että kaikkein innokkaimpien käyttäjien ryhmässä riski korostui.

Riskiryhmään kuuluneiden suhteellinen osuus vaihteli kouluittain tilastollisesti merkitsevästi senkin jälkeen, kun edellisten taustamuuttujien vaikutus oli

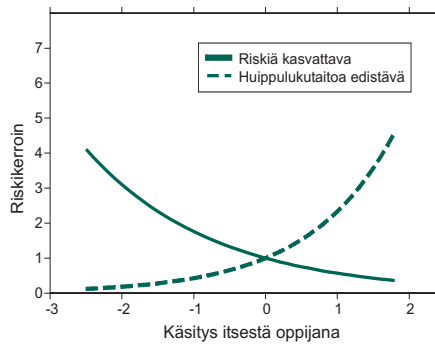
**Kuvio 6.2 Sosioekonomisen taustan yhteys lukutaitoon**



**Kuvio 6.3 Lukuharrastukseen sitoutumisen yhteys lukutaitoon**

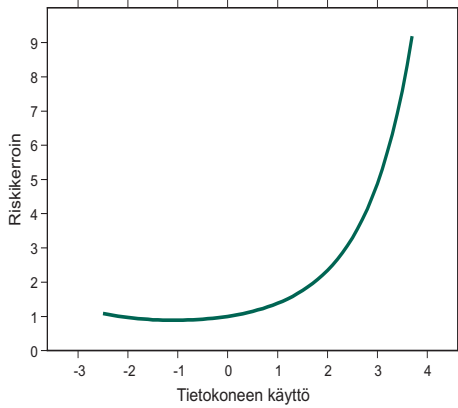


**Kuvio 6.4 Käsitys itsestä oppijana ja lukutaito**

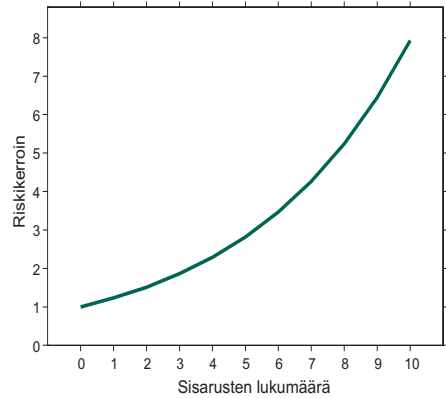


kontrolloitu. Tosin riskiryhmään kuuluneiden oppilaiden osuus otoksessa oli niin pieni, että koulujen väliset erot saattoivat johtua ainakin osittain siitä, että joissakin kouluissa tähän ryhmään kuului vain yksi tai pari oppilasta.

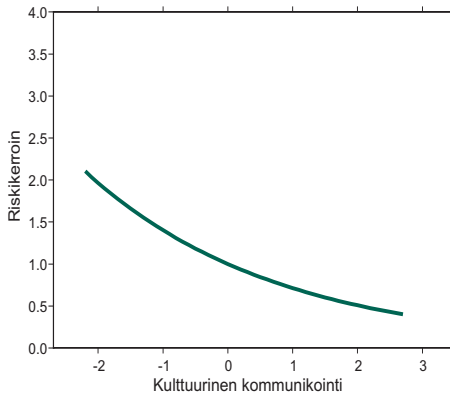
**Kuvio 6.5 Tietokoneen käytön yhteys heikkoon lukutaitoon**



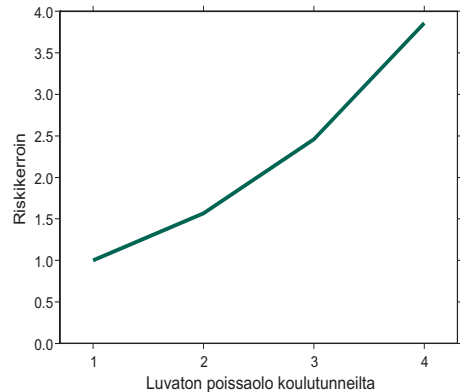
**Kuvio 6.6 Sisarusten lukumäärän yhteys heikkoon lukutaitoon**



**Kuvio 6.7 Kulttuurisen kommunikoinnin yhteys heikkoon lukutaitoon**



**Kuvio 6.8 Luvaton poissaolo koulutunneilta ja heikko lukutaito**



## 6.5 Mitkä tekijät edistivät huippulukutaidon saavuttamista?

Logistisella regressioanalyysillä selvitettiin myös sitä, miten huippulukijoiden eli PISAn lukukokeissa 5. suoritustasolle yltäneiden nuorten taustatekijät erosivat keskitasoisien lukijoiden taustoista Suomessa. Taulukosta 6.2 (ja kuviosta 6.2–6.4 sekä 6.9–6.12) voi nähdä, että keskitasoiisiin lukijoihin verrattuna mahdollisuus huippulukutaitoon kasvoi, jos oppilas oli tyttö, jonka käsitys itsestä oppijana oli vahva ja jonka kotikieli oli suomi suomenkielisissä tai ruotsi ruotsinkielisissä kouluissa. Huippulukutaitoa edisti myös nuoren oma kauno-

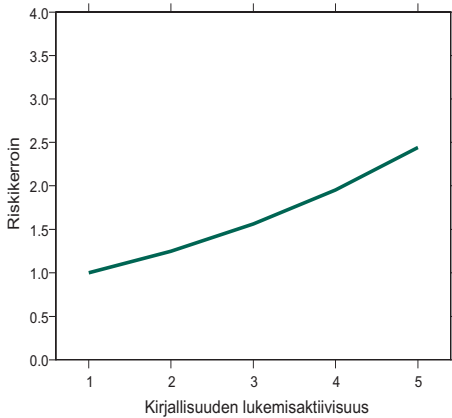
**Taulukko 6.2 Mitkä tekijät edistivät huippulukutaidon saavuttamista (kaksitasoinen logistinen regressiomalli)**

	Kerroin	kv
Vakio	-5.753	0.461
Tyttö (1 = tyttö)	0.663	0.102
Käsitys itsestä oppijana (-2.51 --- +1.84)	0.848	0.054
Kotikieli suomi/ruotsi (1 = kyllä)	0.834	0.263
Kaunokirjallisuuden lukeminen (1 = ei koskaan, 5 = useita kertoja viikossa)	0.223	0.048
Sitoutuminen lukuharrastukseen (-3.03 --- +3.23)	0.350	0.067
Muistamisstrategia (-2.82 --- +2.61)	-0.464	0.069
Yhteistyöstrategia (-3.02 --- +2.46)	-0.111	0.053
Sosioekonominen tausta (16–90)	0.015	0.003
Kotikirjaston laajuus (1 = ei yhtään, 7 = yli 500)	0.158	0.036
Sosiaalinen kommunikointi (-3.65 --- +1.20)	-0.213	0.062
Tason 2 varianssi (koulujen välinen)	0.133	0.048
Tason 1 varianssi	0.939	0.021
Koulujen lukumäärä	154	
Oppilaiden lukumäärä	4297	

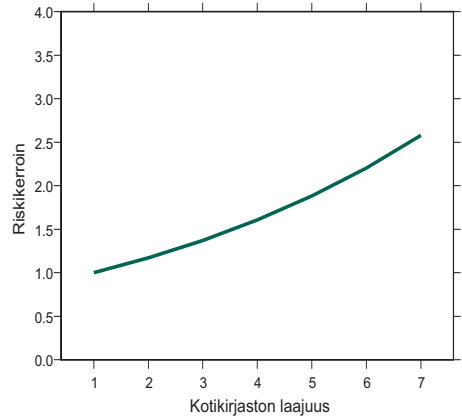
kirjallisuuden harrastus ja lukuharrastukseen sitoutuminen eli kiinnostus kirjoihin, myönteiset asenteet vapaa-ajan lukemiseen, aktiivinen kirjaston käyttö ja kirjoista keskusteleminen ystäväpiirissä. Huippulukutaitoa ei sitä vastoin edistänyt muistamista painottava lukustrategia eikä yhteistoiminnallinen oppiminen luokassa. Kotitaustaan liittyvistä tekijöistä huippulukutaidon saavuttamista tukivat kodin vahva sosioekonominen tausta samoin kuin kotikirjaston laajuus. Sen sijaan sosiaalinen kommunikointi, joka tarkoitti jokapäiväistä arkikeskustelua kotona, ei edistänyt huippulukutaitoon yltämistä vaan näytti pikemminkin heikentävän lukutaidon tasoa. Tämä oli yllättävää, sillä luulisi arkikeskustelun tukevan erilaisten kommunikointitaitojen kehittymistä. Onko tilanne sitten se, että huippulukijat eivät niinkään ole kiinnostuneita jokapäiväisestä juttelusta vaan pakenevat mieluummin kirjojen pariin, jää arvailujen varaan.

Huippulukijoidenkin suhteellinen osuus vaihteli kouluittain tilastollisesti merkitsevästi. Riskiryhmässä vaihtelu oli kuitenkin suurempaa kuin huippulukijoiden ryhmässä. Tämä voi johtua ainakin osittain siitä, että useimmissa otoskouluissa riskilukijoiden määrä oli vähäisempi kuin huippulukijoiden. Huippulukijoita riitti useita joka kouluun.

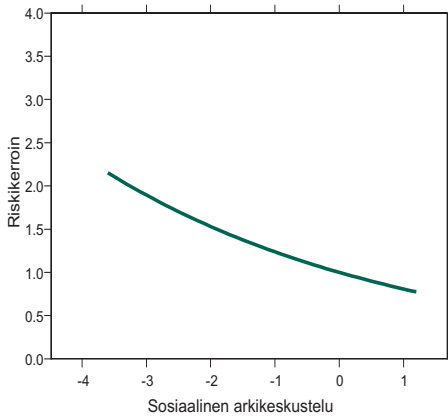
**Kuvio 6.9 Kirjallisuuden lukemisaktiivisuuden yhteys huippulukutaitoon**



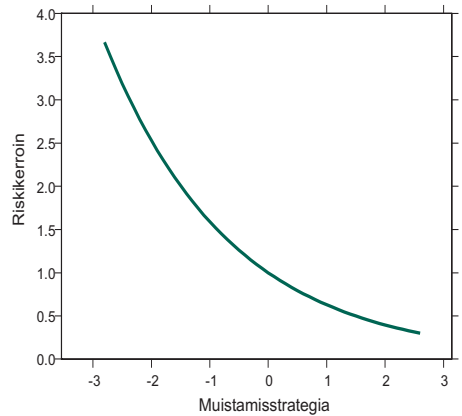
**6.10 Kotikirjaston laajuuden yhteys huippulukutaitoon**



**Kuvio 6.11 Sosiaalisen arkikeskustelun yhteys huippulukutaitoon**



**Kuvio 6.12 Muistamisstrategian yhteys huippulukutaitoon**



## 6.6 Miten heikkojen ja huippulukijoiden kriittiset taustatekijät erosivat?

Edellisiin tuloksiin pohjautuva, riskiä vähentävien (suunta muutettu tuloksiin nähden) ja huippulukutaitoa edistävien tekijöiden vertailu (taulukko 6.3) osoittaa, että lukutaidon ääriyhmien taustalla oli sekä samoja että erilaisia taustayhteyksiä.

**Taulukko 6.3 Heikon lukutaidon riskiä vähentävät ja huippulukutaitoa edistävät tekijät**

Vähensivät riskiä	Mitkä taustatekijät?	Edistivät lukutaitoa
+	Sukupuoli (tyttö)	+
+	Vahva käsitys itsestä oppijana	+
+	Vahva sitoutuminen lukuharrastukseen	+
+	Sosioekonominen tausta korkea	+
+	Ei maahanmuuttajataustaa	+
+	Tietokoneen kohtuukäyttö	
+	Kulttuurinen kommunikointi aktiivista	
+	Suorituspaineeet vähäisiä	
+	Yrittämistä ei painoteta	
+	Ei poissaoloja tunneilta	
+	Vähän lapsia perheessä	
	Kaunokirjallisuuden lukemisaktiivisuus	+
	Laaja kotikirjasto	+
	Sosiaalinen arkikeskustelu vähäistä	+
	Muistamisstrategian välttely	+
	Yhteistoiminnallisuuden välttely	+

Yhteisinä oppilaskohtaisina taustaselittäjinä olivat sukupuoli (tyttö), vahva itsetunto oppijana sekä vahva sitoutuminen lukuharrastukseen. Kotitaustaan liittyvistä tekijöistä yhteisinä lukutaitoa heikentävinä tekijöinä olivat perheen alhainen sosioekonominen status ja maahanmuuttajatausta.

Heikolla ja erinomaisella lukutaidolla, kun niitä verrattiin keskinkertaiseen, oli myös erilaisia taustavaikuttajia. Heikon lukutaidon riskiä vähensivät, mutta huippulukutaitoa eivät selittäneet, nuoren kohtuullinen tietokoneen käyttö ja se, ettei oppilas kokenut suorituspaineita eikä ahdistavaa yrittämistä eikä hän ollut poissa tunneilta. Kotitaustaan liittyvistä tekijöistä riskiä vähensivät pieni perhe ja kulttuurisen kommunikoinnin aktiivisuus kotona. Näillä tekijöillä ei ollut yhteyttä huippulukutaitoon. Huippulukutaitoa sen sijaan vähensivät muistamista painottavan lukustrategian ja yhteistoiminnallisuuden suosiminen. Huippulukutaitoa puolestaan edistivät kaunokirjallisuuden säännöllinen lukeminen vapaa-aikana ja laaja kotikirjasto. Millään näistä tekijöistä ei ollut yhteyttä heikon lukutaidon riskin vähenemiseen.

Johtopäätöksenä voi todeta, että lukutaidon vaihtelun ääripäiden taustalla on sekä yhteisiä että erilaisia selittäviä tekijöitä, mikä viittaa siihen, että taitojakauman ääripäihin sijoittuneiden nuorten kriittisiä taustatekijöitä on syytä selvittää erikseen. Heikkoja lukijoita eivät välttämättä tue samat tekijät, jotka

edistävät huipputason saavuttamista. Esimerkiksi keskinkertaisista lukijoista ei tee hyviä muistamista painottava lukustrategia tai yhteistoiminnallisuus. Näillä tekijöillähän ei ollut merkittävää yhteyttä heikkoon lukutaitoon, kun vertailuperustana olivat keskinkertaiset lukijat. Riskiä heikkoon lukutaitoon sen sijaan lisäsivät kova tulokseton yrittäminen ja suorituspaine. Näillä tekijöillä ei kuitenkaan ollut yhteyttä huippulukijoiden edistymiseen. Sekä heikkoja että hyviä lukijoita tukevia yhteisiäkin tekijöitä tosin löytyi. Toiset näistä, kuten kodin etninen ja kielellinen tai sosioekonominen tausta, eivät ole muutettavissa, vaikka niiden tuottamia eroja voidaan koulussa jossain määrin tasoittaa. Sitä vastoin nuoren itsetuntoon oppijana ja lukuharrastuksen herättämiseen on mahdollista vaikuttaa. Myös sukupuolikulttuuriin tulisi lukutaidon ja -harrastuksen näkökulmasta vaikuttaa. Kun pojat joissakin suomalaiskouluisa osoittautuivat yhtä innokkaiksi ja taitaviksi lukijoiksi kuin tytöt, muutoksen mahdollisuuteen voi uskoa.

## 6.7 Miten tukea heikkoja lukijoita; miten edistää huipputason saavuttamista?

Suomalaisten nuorten käsitys itsestä oppijana ei kansainvälisessä vertailussa ole osoittautunut kovin vahvaksi. Äidinkielen oppijoina tyttöjen käsitys itsestä oli OECD-maiden tyttöjen keskitasoa. Poikien käsitys itsestään oppijana sen sijaan oli selvästi alle OECD-maiden poikien keskitason. Helppoa ei itsetuntoa ole nuoruusiässä vahvistaa, jos koulukokemukset ovat alaluokilta lähtien olleet kielteisiä eikä uskoa omiin oppimismahdollisuuksiin ole tuettu kotonaan. Pelkkä vaatimus entistä kovempaan yrittämiseen ei näytä tässä vaiheessa johtavan tilanteen paranemiseen. Sen sijaan heikosti lukevien aitojen kiinnostuksen kohteiden tunteminen, oppilaiden omien lukuvalintojen arvostaminen ja heidän mielipiteittensä kuunteleminen sekä erilaisille oppijoille sopivien haasteiden ja opiskelustrategioiden suunnitteleminen tuottavat varmasti parempia tuloksia (Guthrie & Wiegfield 2000).

Heikkojen lukijoiden vanhempien varattomuutta, alhaista koulutustasoa tai kulttuurisen kommunikoinnin vähäisyyttä ei koulusta käsin voida muuttaa, mutta kotikulttuurin taustaeroja tulisi koulussa pyrkiä tasoittamaan monipuolisella koulukirjastolla sekä koulun ja kirjaston yhteistyöllä. Jos kirjat eivät joitakin oppilaita kiinnosta, luettavaa on uskallettava valita sanoma-, harraste- ja aikakauslehdistä. Korkeatasoista luettavaa löytyy jopa sarjakuvista, joita voi lähestyä sekä tekstin että kuvan tulkinnan näkökulmasta. Jännittäviä seikkailuja, fantasioita ja hauskoja tarinoita voi tarjota vastahakoisimmille. Jos ne eivät muuten sytytä, opettaja voi kertoa niistä parhaita kohtia ja herät-

tää omalla innostuksellaan kuulijoiden mielenkiinnon kirjaan. Keskeistä on, että opettaja tuntee laajasti erilaista tekstimaailmaa ja näkee tehtäväkseen myös nuorten motivaation ja itsetunnon vahvistamisen. Liian suuret haasteet ahdistavat nuoren lukijan; liian pienet taas pitkästyttävät (Csikszentmihalyi 1991). Luku- ja oppimisstrategioiden suunnittelussa ja kehittämisessä on kognitiivisia ja asenteellisia aineksia nivottava yhteen. Kiinnostus yleensä kasvaa, kun nuorten omia toiveita kuunnellaan, kun kirjojen maailma liittyy nuorten omiin ongelmiin tai etäännyttää niistä täysin mielikuvitusmaailmoihin. Heikkoja ja hyviä lukijoita voi johdattaa yhteistenkin tehtävien pariin, jos löytyy yhteisiä kiinnostuksen kohteita (Guthrie & Wiegfield 2000).

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei edistänyt huippulukutaitoa, mutta sosiaalisia taitoja yhdessä tekeminen voi silti vahvistaa. Lukuharrastuksen ja -taidonkin parantamisen näkökulmasta leikkimielinen kilpailukaan ei aina ole pahasta. Niinpä erilaiset lukuharrastuksen määriä tai monipuolisuutta kuvaavat lukulistat ovat selvästi luoneet ulkoista motivaatiota ja lisänneet lukuharrastusta monessa koulussa. Lukulistat saattavat toimia myös vinkkien antajina heikoille ja vähemmän kirjoja tunteville oppilaille, jotka kuuntelevat mieluummin luokkatovereiden kuin opettajan tai vanhempien suosituksia. Kilpailut innostavat erityisesti poikia ja hyviä lukijoita. Tärkeää on kuitenkin pitää mielessä, että heikkoja tai hitaampia lukijoita ei leimata eikä lisätä heidän ahdistustaan.

Vaikka vanhempien sosioekonomiseen taustaan ja kotikulttuuriin on vaikea vaikuttaa, lukemisen tärkeyttä on syytä painottaa myös vanhemmille. Erietyisesti on hyvä tähdentää vanhempien, isienkin, merkitystä lukumalleina. Onneksi suomalaiseen koti- ja mieskulttuuriin kuuluu sanomalehtien tilaaminen ja lukeminen. Tämän tavan ylläpitäminen onkin erityisen tärkeää, sillä lehdet sisältävät hyvin monipuolista lukumateriaalia ja aktivoivat kotikeskusteluja yhteiskunnallisten ja kulttuuristen kysymysten pohdintaan. Luetusta keskusteleminen syventää ymmärtämistä, avartaa omia näkökulmia, herättää mielipiteitä ja vahvistaa pohivaa ja kriittistä ajattelua (Langer 1995). Vaikka mielipide-eroja varmasti syntyy, ne vain lisäävät ajattelun aktiivisuutta ja kriittisyyttä. Nuorten mielipiteitä tulisikin kuunnella tosissaan ja keskustella erilaisista näkemyksistä aidosti eri osapuolten kannanottoja kunnioittaen.

Lukutaito ei tänä päivänä rajoitu pelkästään painettuihin teksteihin, vaan sähköisillä teksteillä on vankka asema nuorten kulttuurissa. Vaikka tietokoneen kohtuuton käyttö lisäsi riskiä heikkoon lukutaitoon, kohtuukäytöstä on myös hyötyä, iloa ja tukea lukutaidon kehittämisessä. Paitsi erityiset heikoimmille lukijoille tarkoitetut lukupelit ja -harjoitusohjelmat, myös muu Internet-aineisto voi tukea lukutaitoa. Sähköposti ja omiin harrastuksiin tai koulutehtäviin liittyvien tietojen haku ja jakaminen verkossa ovat tutkimustenkin mu-



kaan (Leino 2002) lukutaitoa tukevia ja verkkolukemisellakin voidaan syventää etenkin pohtivaa ja kriittistä lukemista.

Maahanmuuttajanuorten lukutaidon kehittäminen on erityisen suuri haaste suomalaiselle koululle jo nyt ja etenkin tulevaisuudessa. Kuten tämänkin tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, paljon on vielä tehtävä, jotta myös maahanmuuttajilla olisi tasa-arvoiset mahdollisuudet hyvään lukutaitoon – parhaimmillaan sekä omalla äidinkielellään että uuden kotimaansa kielellä. Ilman hyvää ja monipuolista luku- ja kirjoitustaitoa on vaikea pitää yhteyttä entiseen kotimaahan ja sen kulttuuriin, ja vielä vaikeampi on heikolla lukutaidolla pärjätä uudessa kotimaassa, jonka kulttuuri on vahvasti kirjallista. Ruotsalaisten kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta ovat osoittaneet, että muualta tulleet nuoret tarvitsevat niin kielellistä, kulttuurista kuin sosiaalista tukea (Fredriksson 2002; Fredriksson & Taube 2003). Jokaisen oppilaan taustaan on paneuduttava yksilöllisesti, sillä maahanmuuttajanuorilla on hyvin erilaiset elämänhistoriat, luku- ja opiskelukokemukset sekä maahanmuuton syyt. Kielen opetuksessa tulisi painottaa usean vuoden ajan sekä oman äidinkielen että uuden toisen kielen monipuolista rikastamista. Koulun olisi hyvä olla keskusteluyhteydessä myös nuoren perheeseen, jonka tuki on ehdottoman tärkeä koulussa viihtymiselle ja menestymiselle. Suomeen on muutettu onnellisemman elämän ja paremman tulevaisuuden toivossa ja erityisesti lasten ja nuorten tulevaisuutta ajatellen. Toivottavasti suomalainen koulu näyttää kypyytensä ja voimansa myös maahanmuuttajanuorten oppimisen ja kasvun tukijana monikieliseksi ja kulttuurienvälistä ymmärrystä vahvistaviksi kansalaisiksi.

## Lähteet

- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) *The handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Brown, P. 1990. The third wave. Education and ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education* 11, 65–84.
- Bryk, A. & Raudenbush, S. 1992. *Hierarchical linear models: Application and data analysis methods*. Newbury Park: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Elley, W. B. 1994. *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Fredriksson, U. 2002. *Reading skills among students of immigrant origin in Stockholm*. Stockholm University: Institute of International Education.
- Fredriksson, U. & Taube, K. 2003. Svenska som andraspråk och kulturmöten. Teoksessa

- L. Bjar & C. Liberg (toim.) Barn utvecklar sitt språk. Lund: Studentlitteratur, 154–172.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) Handbook of reading research, Vol. 3. New York: Longman, 403–424.
- Husen, T. 1974. Learning society. London: Methuen.
- Langer, J. 1995. Envisioning literature. Newark, DE: International Reading Association.
- Leino, K. 2002. Tietotekniikan käyttö ja lukutaito. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 167–180.
- Lietz, P. 1996. Changes in reading comprehension across cultures and over time. Münster: Waxmann.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Linnakylä, P., Malin, A. & Taube, K. 2004. Factors behind low reading literacy achievement. Scandinavian Journal of Educational Research 48 (3), 231–249.
- Lundberg, I. & Linnakylä, P. 1993. Teaching reading around the world. Hamburg: IEA.
- OECD. 1995. Literacy, economy and society: Results of the First International Adult Literacy Survey. Paris: OECD.
- OECD. 2000. Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Paris: OECD.
- OECD. 2001. Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD. 2002. Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Postlethwaite, T. N. & Ross, K. N. 1992. Effective schools in reading. Implications for educational planners. The Hague: IEA.
- Purves, A. 1973. Literature education in ten countries. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Purves, A. & Elley, W. B. 1994. The role of the home and student differences in reading performance. Teoksessa W. B. Elley (toim.) The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems. Oxford: Pergamon Press, 89–121.
- Rinne, R., Kivirauma, J., Aro, M. & Simola, H. 2000. Liberal, conservative and Nordic. Opinions of the youth and the new educational policies of five post-industrial countries, in comparative perspective. Teoksessa S. Lindblad & T. Popkewitz (toim.) Education governance and social integration and exclusion. Uppsala University Press, 377–420.
- Rinne, R. & Nuutero, A.-K. 2001. Turkulainen peruskoulu, koulutuspolitiikan muutos ja vanhempien näkökannat Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. A, Tutkimuksia 195, 87–126.
- Snijders, T. A. G. & Bosker, R. J. 2002. Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modelling. London: Sage.
- Söderberg, S. 2001. Attitudes and expectations in relation to school: Swedish findings and some international comparisons. Teoksessa OECD, Schooling for tomorrow: What schools for the future. Paris: OECD, 177–202.

- Taube, K. 1988. Reading acquisition and self-concept. Umeå University.
- Taube, K. & Fredriksson, U. 1995. Hur läser invandrarelever i Sverige? Skolverkets rapport 79. Stockholm.
- Taube, K. & Mejdning, J. 1996. A nine-country study: What were the differences between the low and high performing students in the IEA Reading Literacy Study? Teoksessa M. Binkley, K. Rust & T. Williams (toim.) Reading literacy in the international perspectives. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Department of Statistics, 63–100.
- Thorndike, R. L. 1973. Reading education in sixteen countries: An empirical study. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Tutkimuksia 8. Turku.
- Wilcockson, D. 1995. A study of underachievement in reading skills in a middle school. *Education Today* 45, 7–17.
- Wilson, J. A. 1975. Over- and underachievement in reading and mathematics. *The Irish Journal of Education* 9, 69–76.





## Varför håller läsförståelsen i den finlandssvenska grundskolan inte samma klass som på finskspråkigt håll?

Åtta finlandssvenska skolor och 242 elever ingick i det stickprov på totalt 4 864 15-åriga elever som representerade Finland i OECD:s undersökning PISA 2000 i bland annat läsförståelse. Undersökningens resultat visade, att Finland var "världsbäst" i läsning. Finlands resultat var med statistisk säkerhet bättre än i något annat av de 30 länder i övrigt som deltog i undersökningen (Väljjarvi m.fl. 2002).

Det goda finländska resultatet drogs ned i någon mån av att läsförståelsenivån på finlandssvenskt håll var betydligt lägre (medeltal = 513 poäng) än i de finskspråkiga skolorna (548). Skillnaden på 35 poäng mellan de båda språkgrupperna skall ses i relation till det internationella medeltalet på 500 poäng och en standardavvikelse för samtliga länder på 100. Svenskfinland höll visserligen god nordisk nivå i klass med Sverige (516) och före Island (507), Norge (505) och Danmark (497), men differensen till det finska Finland var överraskande stor. I en tidigare internationell undersökning, IEA:s läsförståelsestudie 1990 bland nio och fjorton år gamla elever i 31 länder, nådde Svenskfinland näst intill samma nivå som det finska Finland inom vardera åldersgruppen (Brunell 1995). Också i den undersökningen placerade sig det finska Finland främst av alla länder (Elley 1992; Linnakylä 1995).

Offentliggörandet av de finlandssvenska PISA-resultaten och andra likartade resultat från undersökningar i bland annat samhällskunskap (Suutarinen 2002) vållade en viss oro angående skolans kvalitet i Svenskfinland. Den resultatmässiga eftersläpningen i Svenskfinland kopplades ihop bland annat med en då pågående debatt om lärarbristen i de svenskspråkiga skolorna. Å andra si-

dan underströks, att de finlandssvenska PISA-resultaten i läsförståelse inte var giltiga för hela Svenskfinland, även om alla svenskbygder exklusive Åland fanns representerade i undersökningen. Om nya undersökningar ger ett lika stort negativt utfall för Svenskfinlands del, är resultatet oroväckande och bör tas på fullt allvar, menade man.

Under alla omständigheter är det av intresse att söka eventuella orsaker till den lägre resultatnivån i Svenskfinland. Eftersom de finlandssvenska skolorna i undersökningen var få, skall skillnaderna sökas på individnivå, inte på skolnivå. På individnivå kan olikheter i elevernas bakgrund mellan de båda språkgrupperna ge upphov även till skillnader i läsförståelse. I första hand är det skäl att undersöka sådana bakgrundsvariabler eller -faktorer som visat sig ha ett högt samband med elevernas läsförståelse. Men även variabler med lägre samband kan ge upphov till skillnader i läsförståelse mellan de båda språkgrupperna i händelse av att skillnaderna i svarsfördelning mellan språkgrupperna på variablerna i fråga är omfattande eller om effekterna på läsförståelsen är olika på svensk- och finskspråkigt håll. Skillnaderna i svarsfördelning skulle i större sammanhang till och med kunna uppfattas som kulturella olikheter mellan språkgrupperna. Men med endast åtta finlandssvenska skolor som föremål för denna undersökning skall skillnaderna tolkas med försiktighet. De finlandssvenska elevernas svar på frågorna om deras bakgrund kan inte uppfattas som representativa för hela den finlandssvenska skolan. Trots det är uppgifterna om elevernas bakgrund av intresse som sådana och inte minst som eventuella förklaringar till språkgruppskillnaden i läsförståelse i PISA 2000.

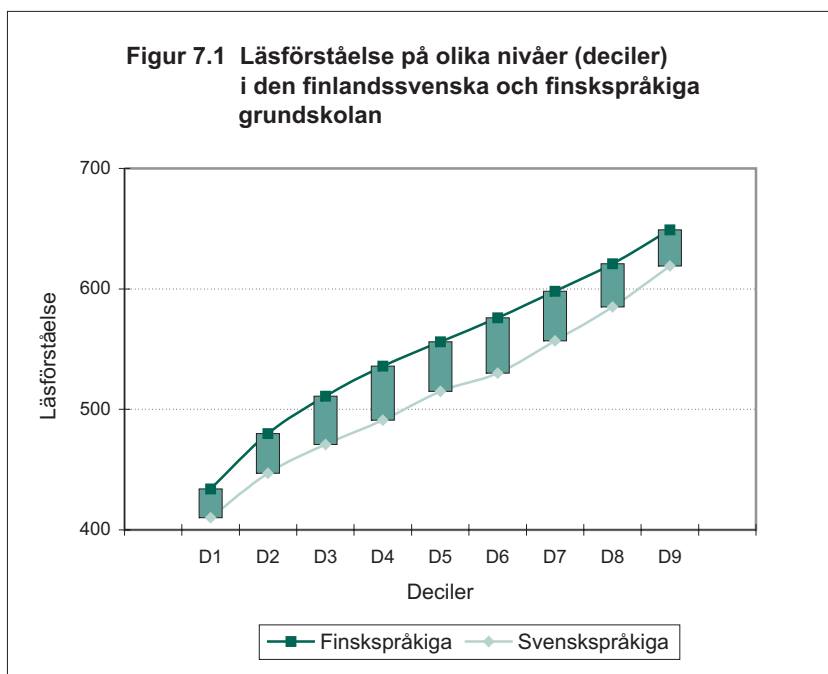
I detta sammanhang undersöks elevernas bakgrund med hjälp av den omfattande elevenkät som ingick i PISA 2000. Genom enkäten inhämtades uppgifter om bland annat elevernas kön, hemmets socioekonomiska status (föräldrarnas utbildning), materiella resurser och språk. Andra frågor var processorienterade och avsåg elevernas deltagande i kulturella aktiviteter av olika slag, kommunikationen i hemmet samt elevernas läsning inklusive intresse för och engagemang i läsning. Vissa frågor hänförde sig till skollivet och handlade om elevernas studievänor och självkänsla, arbetssätt och ambitioner samt inställningen till skola och läxor.

Tidigare analyser av det internationella materialet har visat, att särskilt elevernas intresse för och engagemang i läsning är av stor betydelse för elevernas läsförståelse, särskilt i finländska förhållanden. Andra faktorer av betydelse är hemmets socioekonomiska status (föräldrarnas utbildning), kommunikationskulturen i hemmet och elevens deltagande i olika kulturella aktiviteter som att gå på bio, teater, konstutställningar, opera, konserter, museer mm. Elevernas kön (se Roe & Taube 2003), självuppfattning och vilja att anstränga sig i studierna är ytterligare några faktorer värda att kontrollera också i detta samman-

hang. (Se Lie, Linnakylä & Roe 2003; Välijärvi & Linnakylä 2002; Välijärvi m.fl. 2001; jfr Buchmann 2002.)

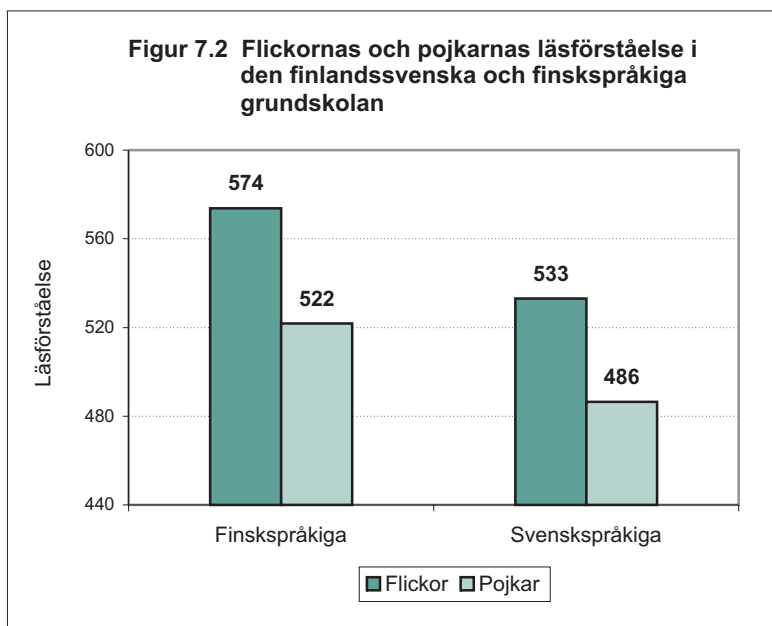
Men allra först skall skillnaderna i läsförståelse mellan språkgrupperna belysas mera i detalj.

## 7.1 Språkgruppskillnader i läsförståelse på olika färdighetsnivåer



I det internationella materialet har eleverna delats upp i fem färdighetsnivåer från nivå 1 för svag läsförståelse till nivå 5 omfattande de 10 procent högstpresterande eller mest läsbegåvade eleverna inom OECD. I de finskspråkiga skolorna nådde 18 procent av eleverna nivå 5, medan 7 procent stannade på eller under den lägsta läsförståelsenivån. I Svenskfinland var de motsvarande andelarna 8 respektive 10 procent. Proportionellt sett hade de finlandssvenska skolorna alltså färre toppläsare och något fler svaga läsare. Figur 7.1 visar likväl, att skillnaden i läsförståelse mellan språkgrupperna var minst bland de bästa respektive lägstpresterande eleverna. Inom OECD som helhet befann sig 18 procent av eleverna på eller under nivå 1 (jfr Välijärvi m.fl. 2002, 7–9).

## 7.2 Könsskillnader



I det svenskspråkiga samplet var flickorna överrepresenterade (56 %) i jämförelse med stickprovet för de finskspråkiga skolorna, där flickornas andel var 51 procent. Om könsfördelningen hade varit densamma i det svenskspråkiga som i det finskspråkiga samplet, skulle medeltalet för de svenskspråkiga eleverna ha sjunkit tre poäng från 513 till 510. Differensen till de finskspråkiga skolorna skulle alltså ha ökat i samma mån.

Den stora könsskillnaden i läsförståelse till flickornas fördel är anmärkningsvärd. För det finskspråkiga Finland var denna skillnad på 52 poäng större än i något annat land i PISA 2000. Svenskfinland kom som god tvåa med en könsskillnad på 47 poäng. (Figur 7.2.) Flickornas resultat i läsförståelse var bättre än pojkarnas i samtliga länder. För samtliga OECD-länder var skillnaden till flickornas fördel i medeltal 32 poäng (se Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002, 74–81; OECD 2003, 132; Välijärvi m.fl. 2001, 22–23).

Den standardiserade regressionskoefficienten  $\beta$  för sambandet mellan elevernas kön och läsförståelse var 0,31 för de finskspråkiga och 0,26 för de svenskspråkiga eleverna.

De stora könsskillnaderna i läsförståelse i Finland kräver fortsatt uppmärksamhet både på finsk- och svenskspråkigt håll. Samfälliga åtgärder kan behövas för att förbättra pojkarnas läsförståelse inte minst på grund av att läsningen är ett viktigt instrument för tillägnandet av kunskaper i många skolämnen och på



många livsområden. Det ser likväl ut som om pojkarnas underlägsenhet inte skulle göra sig gällande på områden där pojkarna vanligen uppvisat ett större intresse. I PISA 2000 förekom inga säkerställda könsskillnader i matematik och naturvetenskapliga ämnen för Finlands del (se Välijärvi & Linnakylä 2001, 24–25).

## 7.3 Hembakgrund

### Föräldrarnas utbildning

Finländsk statistik över befolkningens utbildningsstruktur visar, att den finlandssvenska befolkningen har högskoleutbildning i högre grad än den finskspråkiga befolkningen i Finland (Befolkningens utbildningsstruktur kommunvis 2001; jfr Brunell & Linnakylä 1993, 372).

I överensstämmelse med detta hade de finlandssvenska eleverna i PISA 2000 föräldrar med något högre utbildning än eleverna i de finskspråkiga skolorna.

- 52 % av mammorna och 38 % av papporna till de finlandssvenska eleverna hade avlagt studentexamen. För de finskspråkiga elevernas del var dessa andelar 38 respektive 27 procent.
- 39 % av mammorna och 38 % av papporna till de finlandssvenska eleverna hade avlagt universitets- eller högskoleexamen. På finskspråkigt håll var andelarna 27 respektive 25 procent.

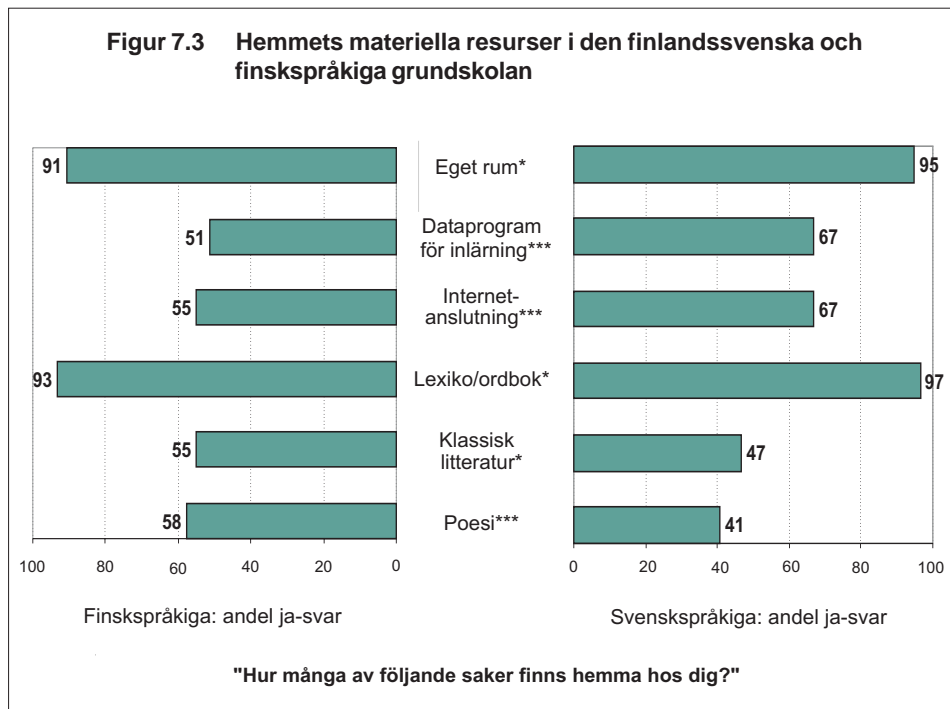
I regressionsanalys hade samtliga ovannämnda variabler ensamt för sig signifikanta samband med elevernas läsförståelse. Sambanden var likartade för vardera språkgruppen. Elever från hem med högre utbildning hade bättre resultat än elever från hem, där föräldrarna inte hade avlagt studentexamen eller examen vid universitet eller högskola. Betakoefficienterna för hela det finländska materialet var för respektive variabel:

- |  |      |
|--|------|
| • mor med studentexamen                      | 0,20 |
| • far med studentexamen                      | 0,21 |
| • mor med universitets- eller högskoleexamen | 0,11 |
| • far med universitets- eller högskoleexamen | 0,16 |

Betakoefficienten för sambandet mellan samtliga ovannämnda variabler och elevernas läsförståelse var 0,24, vilket innebär en förklaringsgrad på cirka sex procent av elevernas resultatvarians i läsförståelse. Eftersom eleverna från de svenskspråkiga skolorna kom från hem med något högre utbildning, utgör hemmets utbildningsnivå inte någon förklaring till den stora skillnaden i läsförståel-

se mellan de båda språkgrupperna. I själva verket skulle skillnaden till de finskspråkiga skolornas fördel ha varit ännu större, ifall utbildningsbakgrunden för de svenskspråkiga eleverna skulle ha varit densamma som för de finskspråkiga eleverna. Med samma utbildningsnivå skulle medelvärdet för den finlandssvenska skolan ha sjunkit med ca 6–7 poäng från 513 till cirka 506 poäng.

### Hemmets materiella resurser



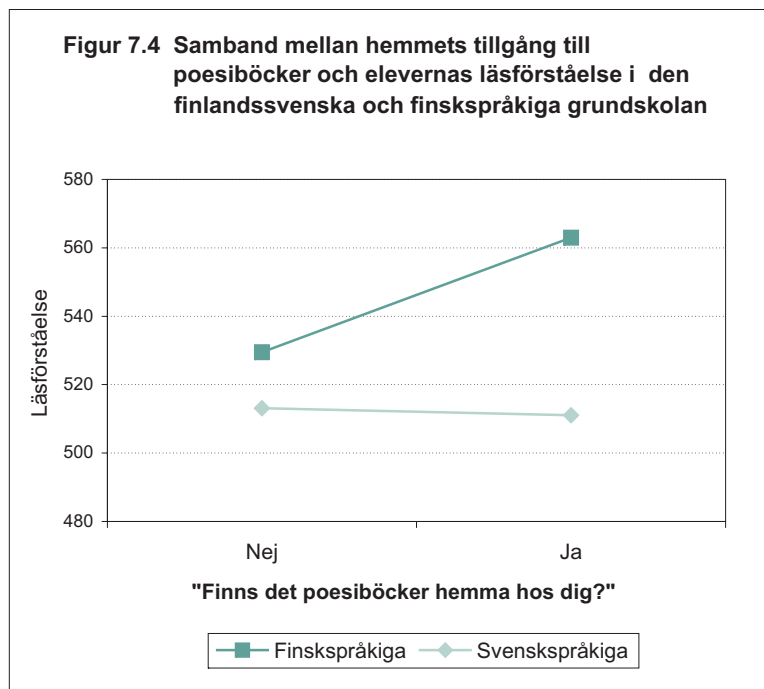
\* =  $p < 0,05$ , \*\* =  $p < 0,01$ , \*\*\* =  $p < 0,001$

Hemmets materiella resurser mättes med en fråga om vilka av vissa uppräknade saker det fanns hemma hos eleverna.

Hemmets materiella resurser följer i stort sett välståndets resultat: ju högre välstånd (här utbildning), desto mer materiella resurser. Vid jämförelse av de båda språkgrupperna gäller detta likväl inte konsekvent. Figur 7.3 antyder, att de svenskspråkiga hemmen var något bättre materiellt rustade i vissa avseenden, de finskspråkiga hemmen i andra bemärkelser. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna uppgav i fler fall att de hade tillgång till dataprogram för inläring eller utbildning, Internetanslutning och lexikon hemma. På finskspråkigt håll fanns det mer allmänt klassisk litteratur och diktböcker.

Samtliga ovannämnda variabler var förbundna med elevernas resultat i läsning: Elever från hem med dataprogram för inlärnin (  $\beta = 0,04$  ), Internetanslutning (  $0,15$  ), lexikon (  $0,08$  ), klassisk litteratur (  $0,23$  ) och diktböcker (  $0,19$  ) uppvisade bättre provresultat i läsning än elever som saknade allt eller något av detta. Tillsammans stod dessa variabler för sju procent av totalvariansen i läsförståelse (  $\beta = 0,27$  ).

För de tre förstnämnda variablernas del hade de svenskspråkiga hemmen en fördelaktigare position. Dessa variabler förklarar alltså inte till någon del den stora skillnaden i läsförståelse mellan de båda språkgrupperna. De finskspråkiga hemmen var mer allmänt utrustade med klassisk litteratur och poesi. Men inte heller dessa variabler utgjorde någon god förklaring till språkgruppsskillnaden i läsförståelse. Tvåvägs variansanalys visade nämligen, att eleverna i de finskspråkiga skolorna av någon anledning drog mycket större nytta av hemmens utbud av klassisk litteratur och poesi än eleverna på svenskspråkigt håll. Detta illustreras i figur 7.4, där skillnaden mellan de två elevgrupper på finskspråkigt håll som hade respektive inte hade tillgång till poesiböcker hemma var dryga 33 poäng. Någon motsvarande skillnad förekom inte i de svenskspråkiga skolorna. Även om de svenskspråkiga hemmen hade varit lika väl utrustade, skulle detta alltså inte alls ha höjt de svenskspråkiga skolornas genomsnittliga läsförståelsenivå.



Varför drar eleverna i de finskspråkiga skolorna nytta av klassisk litteratur och poesi i hemmen, medan eleverna på svenskspråkigt håll inte ser ut att göra det? Denna fråga kan inte belysas med empiriskt PISA-material, men det kan vara fråga om en kulturell tonviktsskillnad: De finskspråkiga eleverna läser mer allmänt den litteratur som finns i hemmet och drar nytta av de tankar denna litteratur väcker; de svenskspråkiga läser inte i samma utsträckning klassisk litteratur och poesi ens i de hem där denna möjlighet står till buds (jfr nedan).

Ytterligare en materiell faktor som visat sig vara av stor betydelse för elevernas läsförståelse är bokmängden i hemmet. Men inte heller denna faktor är någon förklaring till den stora skillnaden i läsförståelse mellan Svenskfinland och det finska Finland. Enligt PISA-resultaten var de svenskspråkiga hemmen nämligen bättre bokligt utrustade, vilket bör ha bidragit till att minska snarare än öka resultatdifferensen i förhållande till det finska Finland. På svenskspråkigt håll uppgav  $16 + 16 = 32$  procent av eleverna sig ha 251–500 respektive mer än 500 böcker hemma. För eleverna i de finskspråkiga skolorna var motsvarande andel  $14 + 6 = 20$  procent. Ju större bokförrådet i hemmet var, desto bättre var elevernas läsförståelse. Sambandet för eleverna i de finskspråkiga skolorna var starkt signifikant ( $\beta = 0,29$ ). På finlandssvenskt var det inte lika tydligt ( $\beta = 0,13$ ). Resultatet antyder, att de svenskspråkiga eleverna från hem med mycket böcker inte nyttiggör denna resurs och möjlighet lika effektivt eller lika allmänt som elever från finskspråkiga hem med lika stora bokresurser.

## 7.4 Språklig bakgrund

Elevernas språkliga bakgrund undersöktes med hjälp av två frågor: Vilket språk talar du oftast hemma? I vilket land (Finland, annat land) är du och dina föräldrar födda?

Inom Finland är det vanligt, att elever från tvåspråkiga hem väljer att gå i svenskspråkig skola. Av samtliga undersökta elever i de finlandssvenska skolorna i PISA 2000 uppgav sig 13 procent tala oftast finska hemma. Dessa elever med finska som dominant hemspråk uppvisade ett medeltal på 507 poäng – nio poäng mindre än för majoriteten av eleverna, som alltså talade mest svenska hemma. Denna skillnad var likväl inte statistiskt säkerställd på grund av det obetydliga antalet elever i det finlandssvenska stickprovet. En lika stor skillnad förekom också i de finskspråkiga skolorna till nackdel för de ytterst få elever (0,2 %) som uppgav svenska som sitt vanligaste hemspråk.

Elevernas ursprung förklarar inte till någon del den stora skillnaden i läsförståelse mellan språkgrupperna i PISA 2000. Andelen elever födda utanför Finland var visserligen aningen större i de finlandssvenska skolorna (4,2 %) än på

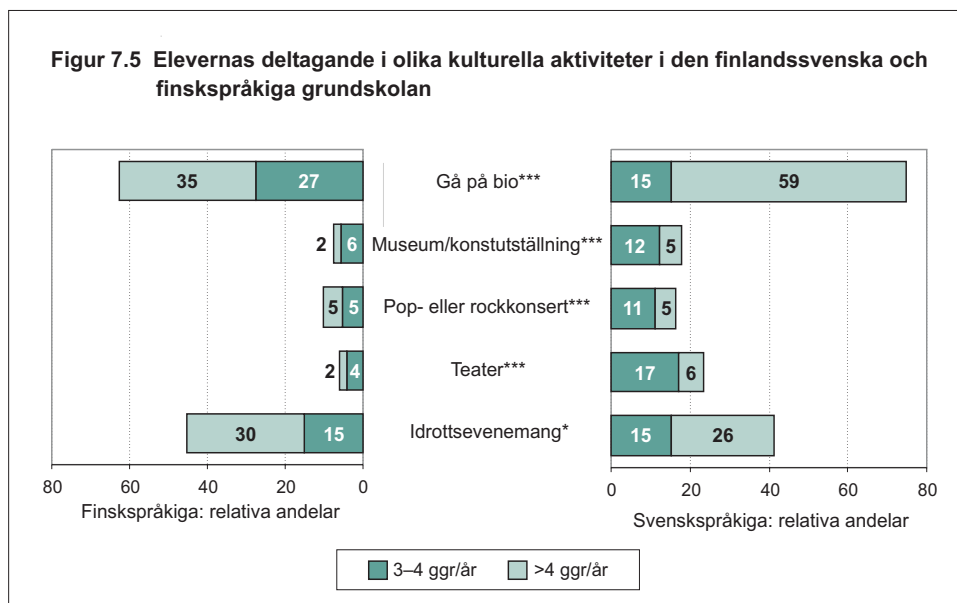
finskspråkigt håll (2,4 %). Det intressanta är emellertid, att de utomlands födda eleverna i de finlandssvenska skolorna med sitt medeltal på 533 poäng höjde sig klart över den finlandssvenska resultatnivån i läsförståelse. I de finskspråkiga skolorna var situationen omvänd. Där var medeltalet för de 111 utomlands födda eleverna 508 poäng.

En stor del av de utomlands födda eleverna i den finlandssvenska skolan var sannolikt återflyttare från Sverige, vilket innebär att språket inte var något hinder för deras läsförståelse.

## 7.5 Kulturella aktiviteter

De kulturella aktiviteterna undersöktes med en fråga om hur ofta eleverna hade gått på bio, besökt ett museum eller en konstutställning, gått på pop- eller rockkonsert, på opera, balett eller klassisk konsert, på teater samt besökt idrottsevenemang.

Figur 7.5 visar, att eleverna i de svenskspråkiga skolorna var mer allmänt benägna än jämnåriga på finskspråkigt håll att ägna sig åt kulturella aktiviteter som att gå på bio, museer och konstutställningar, pop- eller rockkonserter samt på teater. Men i överensstämmelse med tidigare resultat (se avsnittet om hemmets materiella resurser ovan) ser de svenskspråkiga eleverna inte ut att kunna



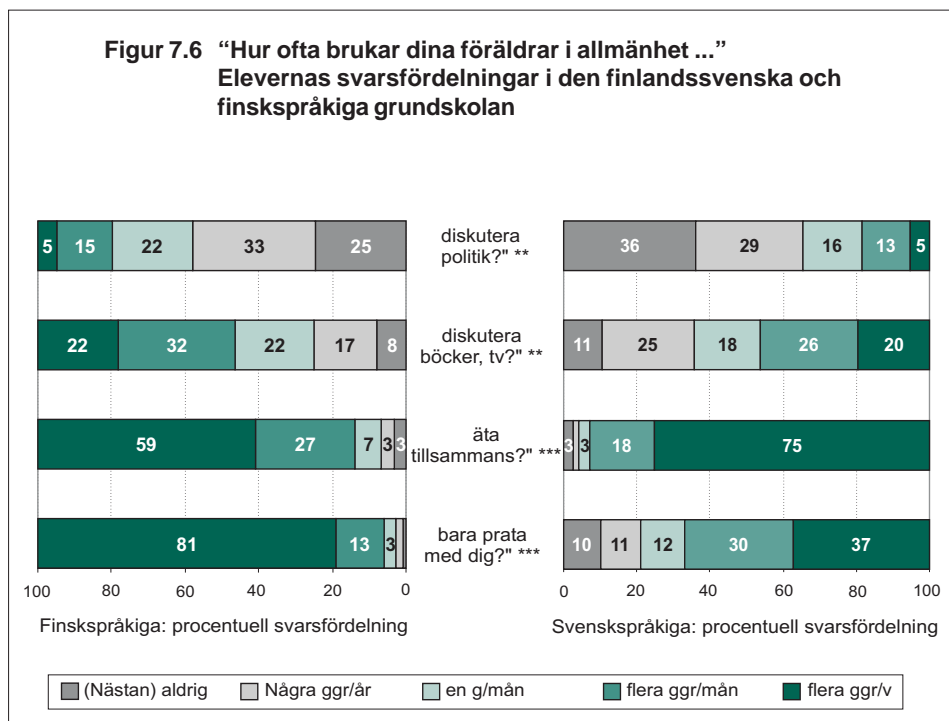
\* =  $p < 0,05$ , \*\* =  $p < 0,01$ , \*\*\* =  $p < 0,001$

dra nytta av kulturella erfarenheter av detta slag på läsförståelsens område. Läsförståelsen höll nämligen i stort sett samma nivå oberoende av mängden kulturellt engagemang som ovan. På finskspråkigt håll var situationen annorlunda. Elever med större kulturellt intresse och engagemang nådde normalt en signifikant högre nivå i läsförståelse än elever med ett mindre uttalat intresse på området. Effekten ( $\beta = 0,27$  för samtliga variabler med signifikant samband med läsförståelsen i den totala modellen) kan kanske lika väl tolkas omvänt: Finskspråkiga elever med god läsförståelse var mer benägna att ägna sig åt olika kulturella aktiviteter.

För de ovannämnda kulturella aktiviteterna på det hela taget gäller alltså, att de inte till någon del förklarar, varför skillnaden i läsförståelse till de finskspråkiga elevernas fördel är så stor.

## 7.6 Hemmets kulturella och sociala kommunikation

Hemmets kulturellt betonade kommunikation utreddes med hjälp av frågor om hur ofta eleverna och deras föräldrar brukade diskutera bland annat politiska och sociala händelser samt böcker, film eller TV-program. ”Social kommunika-



\* = p < 0,05, \*\* = p < 0,01, \*\*\* = p < 0,001

tion” står för samtal eller diskussioner om elevernas framsteg i skolan, gemensamma måltider och tid för vardagligt prat.

Figur 7.6 visar, att det var vanligare på svenskspråkigt håll att man aldrig eller nästan aldrig ägnade sig åt så kallad kulturell kommunikation. Däremot förekom det oftare än i de finskspråkiga hemmen att man åt tillsammans. Denna form av social samvaro vägdes likväl starkt upp av att de finskspråkiga föräldrarna i mycket större utsträckning tog sig tid att bara prata med sina barn.

Samtliga ovannämnda variabler var med statistisk säkerhet förbundna med läsförståelsen åtminstone inom en språkgrupp. Tillsammans förklarade variablerna i fråga åtta procent av elevernas resultatvarians i läsförståelse i de finskspråkiga skolorna ( $\beta = 0,28$ ) och fyra procent av resultatvariansen på svenskspråkigt håll ( $\beta = 0,21$ ). (Tabell 7.1.)

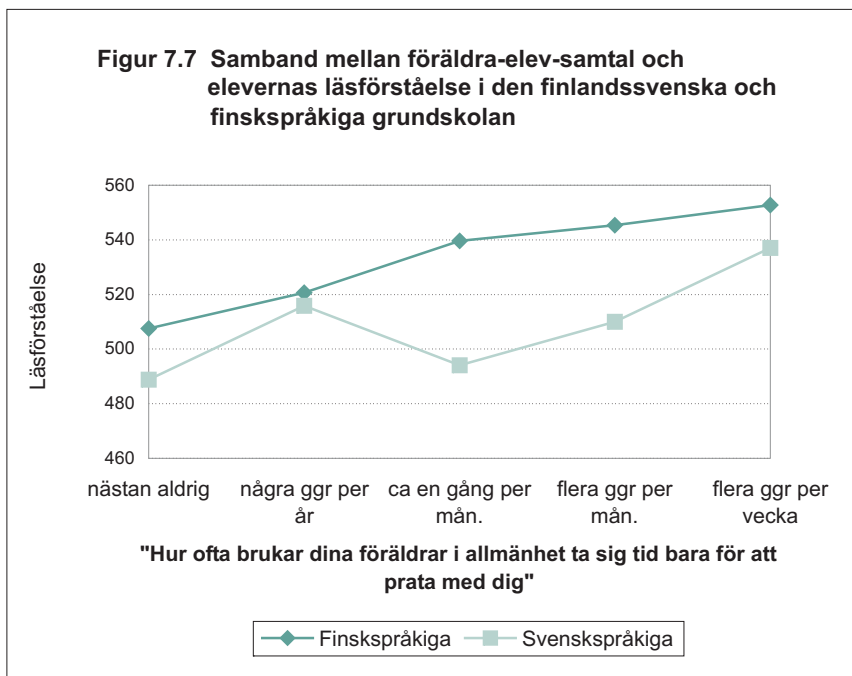
Den kulturellt betonade variabeln för att diskutera böcker, film eller TV-program hade det högsta sambandet med läsförståelsen inom den svenskspråkiga elevgruppen. Ifall svarsfördelningen för eleverna i de svenskspråkiga skolorna hade varit densamma som på finskspråkigt håll och sambandet oförändrat, skulle läsförståelsenivån i de svenskspråkiga skolorna ha stigit med åtta poäng till 521.

Ännu större skulle utjämningseffekten ha varit för den variabel för social kommunikation, där skillnaden i svarsfördelning mellan språkgrupperna var allra störst. Figur 7.7 visar, att variabeln för hur ofta föräldrarna tog sig tid att bara prata med sina barn hade ett måttligt samband med elevernas läsförståelse. Ju oftare föräldrarna ägnade sig åt sina barn i detta avseende, desto högre läsförståelsenivå höll eleverna i vanliga fall. För vardera språkgruppen var detta samband statistiskt säkerställt, för de finskspråkiga eleverna ( $\beta = 0,08$ ) på högsta signifikansnivå, för de svenskspråkiga ( $\beta = 0,17$ ) med fem procents risk för felslut. Orsaken till den lägre sambandsnivån för de finskspråkiga eleverna

**Tabell 7.1 Regressionsanalys av sambanden (beta) mellan hemmets sociala och kulturella situation och elevernas läsförståelse i den finlandssvenska och finskspråkiga grundskolan**

	Fi	SF
Diskutera politik	0,26*	0,13
Diskutera böcker, TV	0,21*	0,21*
Äta tillsammans	0,05	0,16
Bara prata med dig	0,08	0,17
<b>Totalt</b>	<b>0,28</b>	<b>0,21</b>

\* Variabler per språkgrupp som ingår i den totala regressionsmodellen



trots ett till synes tydligare samband sammanhänger med den ojämna svarsfördelningen. Det icke linjära sambandet för de svenskspråkiga eleverna beror av allt att döma på det begränsade antalet elever per variabelklass.

Man kan på goda grunder uppfatta det ovannämnda sambandet som kausalt: Mera konstruktiv interaktion i form av utvecklande prat ger en bättre läsförståelse. Vilken skulle effekten då vara på de svenskspråkiga skolornas läsförståelsenivå, ifall föräldrarna ansträngde sig att "bara prata med sina barn" lika mycket på svenskspråkigt håll som man förefaller att göra i de finskspråkiga hemmen? Med samma svarsfördelning för de svenskspråkiga som för de finskspråkiga eleverna på denna variabel och med oförändrade medelvärden för de enskilda kategorierna av svenskspråkiga elever skulle medeltalet i läsförståelse för de svenskspråkiga skolorna ha stigit till 531 poäng. Även efter kontroll av föräldrarnas utbildning var variabelns förklaringskraft praktiskt taget oförändrad för vardera språkgruppen.

Resultatet 531 poäng skulle ha berättigat Svenskfinland till tredje plats i läsförståelse efter det finska Finland och Kanada i PISA-undersökningen som helhet.

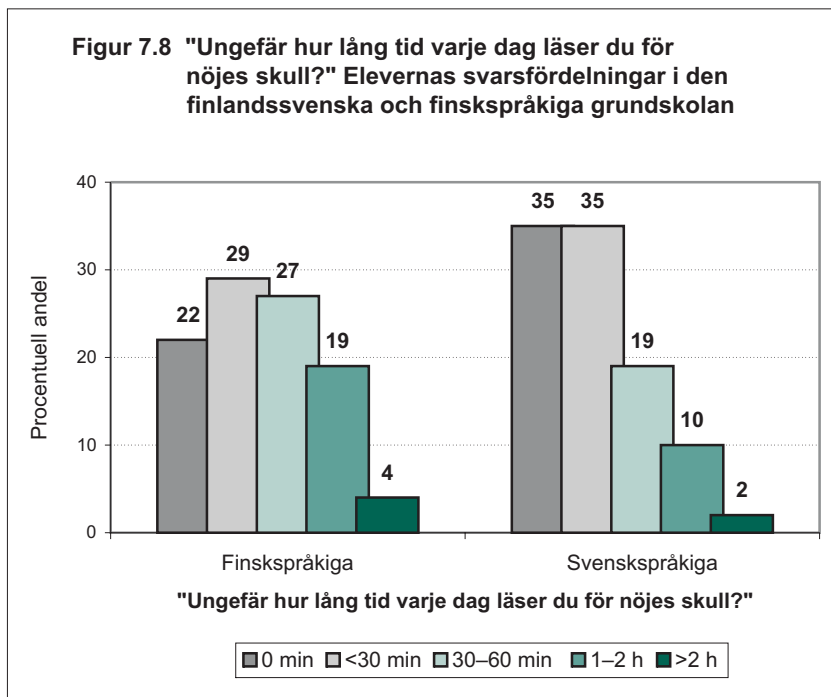


## 7.7 Läsa, läsa, läsa

### Läsa länge

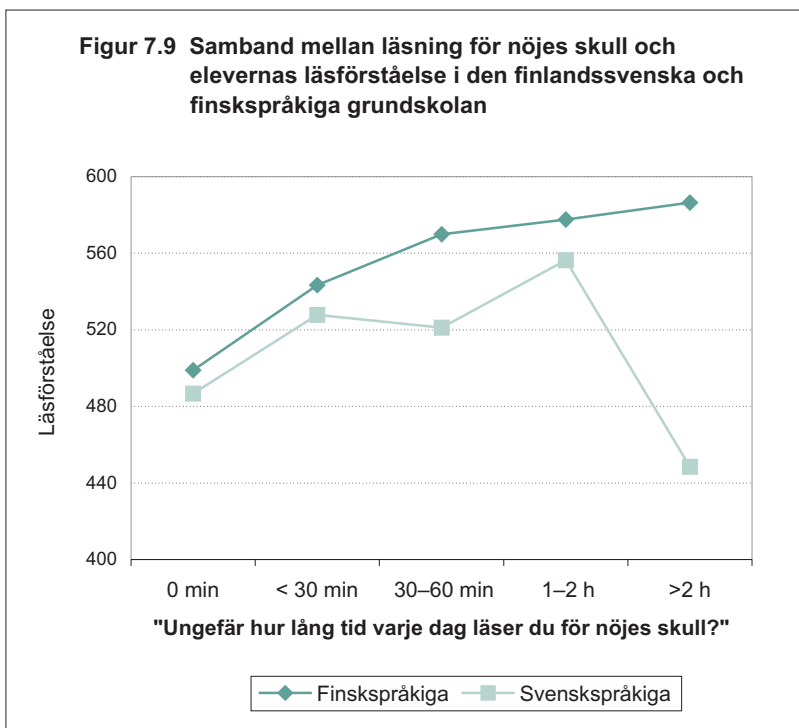
Läsförståelsen har konstaterats vara nära förbunden med hur mycket tid man lägger ned på läsning och vilken inställning man har till läsning. I finlandssvenska förhållanden har exempelvis skillnaden mellan elever i årskurs 3 i grundskolan som läser högst en halv timme respektive mer än två och en halv timmar per dag visat sig motsvara den utveckling i läsförståelse som sker i skolan under mer än två läsår (Brunell 1995, 68). Resultatet är begripligt. Mycket självvald läsning för nöjes skull kan ge läsaren ett ökat förråd av ord, erfarenheter och vetande samt ett utvecklat språk. Allt detta bidrar till att förbättra läsförståelsen. God läsförståelse kan i sin tur även öka intresset för och viljan att läsa. (Jfr Brunell 1992.)

En jämförelse av de båda språkgrupperna i PISA 2000 visar, att de finskspråkiga eleverna enligt egen uppgift använde mer tid för oombedd läsning än jämnåriga elever i de svenskspråkiga skolorna. Skillnaden var säkerställd på högsta signifikansnivå. På svenskspråkigt håll uppgav hela 35 procent av eleverna att de inte läste för nöjes skull. Ytterligare 35 procent läste på sin höjd en halv timme per dag. Jämförelsesiffrorna för eleverna i de finskspråkiga skolorna var 22 respektive 29 procent. (Figur 7.8.)



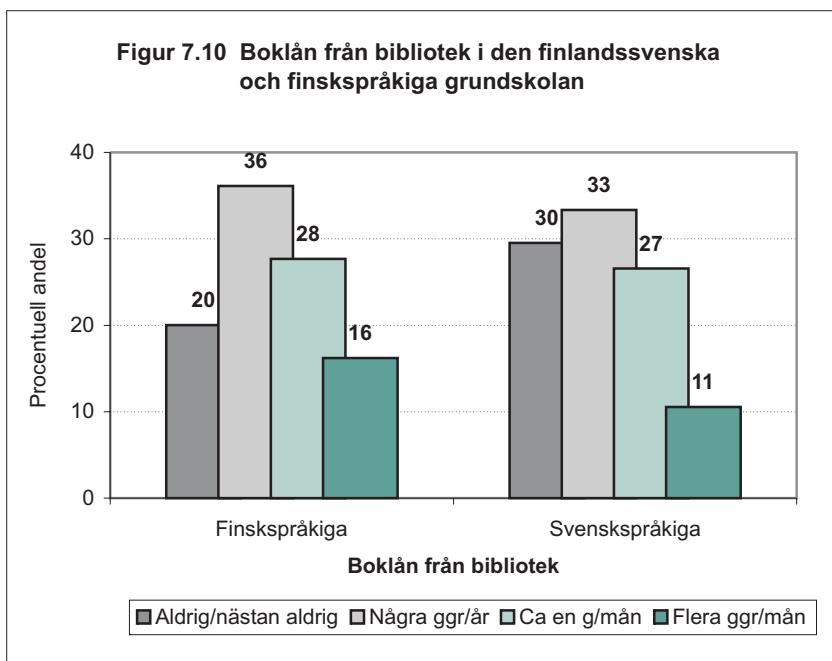
I vilken mån förklarade då denna olikhet i läsning för nöjes skull språkgruppsskillnaden i läsförståelse? Övriga nog inte så mycket. Precis som i fråga om tillgången till böcker och den kulturella och sociala kommunikationen i hemmen antyder resultaten från regressionsanalys (figur 7.9) nämligen, att en kvantitativt intensifierad läsning är till något större genomsnittlig nytta för de finskspråkiga eleverna ( $\beta = 0,34$ ) än för eleverna på svenskspråkigt håll (0,19). Resultatet för kategorin svenskspråkiga elever med mer än två timmars läsning för nöjes skull verkar till och med absurt lågt, även om en liknande sjunkande trend kan iakttagas också för de övriga nordiska länderna i PISA 2000 (se Linna-kylä 2002, 152). För Svenskfinlands del är förklaringen till det låga medeltalet för denna elevgrupp, att gruppen bestod av endast fyra elever. Det kan ha varit fråga om elever som lade ned mycket tid på sin läsning på grund av att de var långsamma läsare med svårigheter.

Ifall de svenskspråkiga eleverna skulle ha uppvisat samma svarsfördelning på variabeln för fritidsläsning som på finskspråkigt håll, skulle medelvärdet för Svenskfinland med oförändrade medeltal för de olika svarskategorierna ha förbättrats med sex poäng till 519.



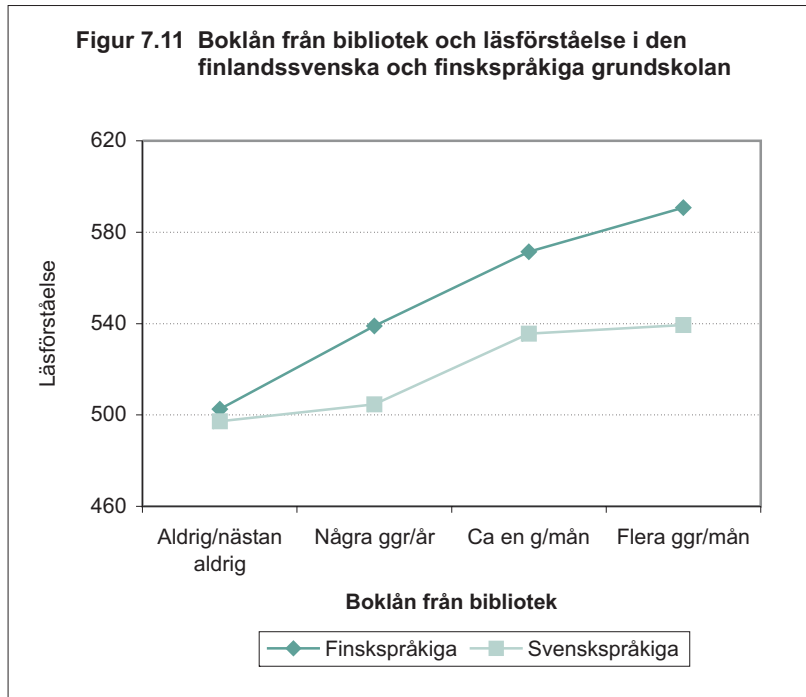
## Låna böcker

Elever från hem där det inte finns så mycket böcker att läsa kan tillfredsställa sitt behov av läsning för nöjes skull genom att låna böcker från bibliotek. Det internationella PISA-materialet visar, att finländska unga är flitiga boklånare (se Linnakylä 2002, 161–163). Inget annat land uppvisade en lika hög frekvens elever som lånade böcker från kommunbiblioteket eller skolans bibliotek. För de finskspråkiga skolorna var andelen elever som lånade böcker minst en gång per månad 44 procent mot 38 procent i de svenskspråkiga skolorna (figur 7.10).



Läsförståelsen var förbunden med mängden boklån: Ju oftare eleverna lånade böcker, desto bättre var deras läsförståelse (figur 7.11). I de finskspråkiga skolorna förklarade denna variabel cirka 13 procent av elevernas varians i läsförståelse. Förklaringsandelen i de svenskspråkiga skolorna var cirka 4 procent.

Med samma mängd boklån i de svenskspråkiga skolorna som på finskspråkigt håll skulle medeltalet för de svenskspråkiga skolorna ha stigit till 517 poäng.

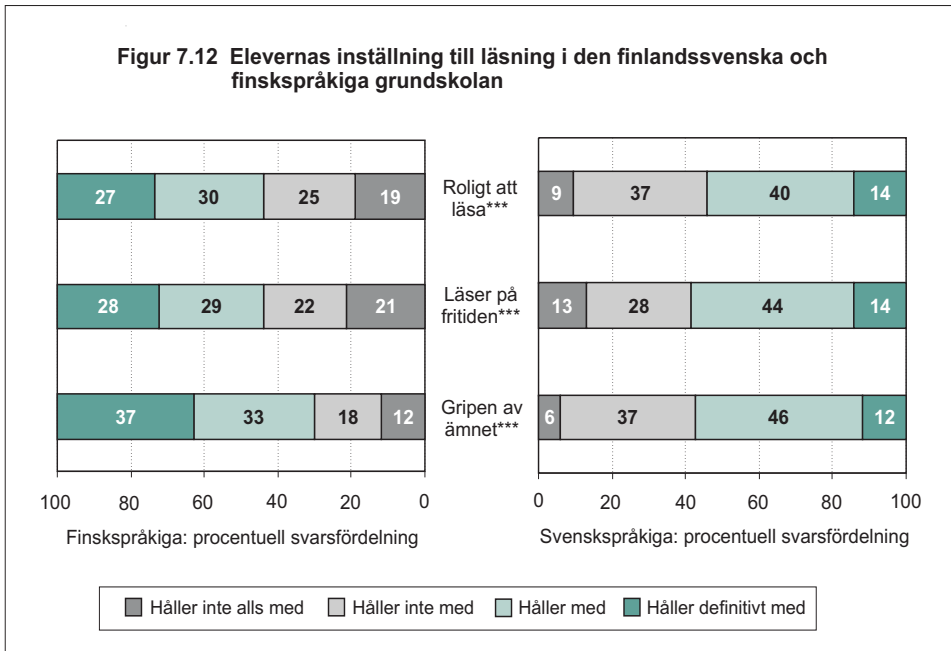


### Vilja läsa

Elevernas inställning till och upplevelse av läsning mättes med tre enskilda variabler vid sidan av bibliotekslånen som i det föregående:

- Det är roligt att läsa och därför skulle jag inte vilja avstå från det.
- Jag läser på min fritid.
- Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet.

Svarsfördelningarna i figur 7.12 visar, att eleverna i de finskspråkiga skolorna var mer benägna än eleverna på svenskspråkigt håll att gå till ytterligheter i sina svar. Bland de finskspråkiga var det alltså en större andel som definitivt höll med om att det är roligt att läsa, att de läser på fritiden och att de ibland blir helt gripna av det ämne de läser om. Å andra sidan fanns det också fler än på svenskspråkigt håll som inte alls höll med om samma påståenden. I de svenskspråkiga skolorna var elevernas instämmanden eller motsatta meningar vanligen inte lika tvärsäkra.



De kraftiga sambanden i tabell 7.2 mellan variablerna för elevernas inställning till läsning var likartade inom vardera språkgruppen. Trots det och trots skillnaderna i svarsfördelning mellan språkgrupperna på bakgrundsvariablerna i fråga skulle ett förenhetligande av gruppernas inställning till läsning inte ha haft någon större reducerande effekt på läsförståelseskilnaden i läsförståelse. Med samma svarsfördelning för de svenskspråkiga som för de finskspråkiga eleverna på de tre variablerna skulle den svenskspråkiga skolans resultat ha förbättrats mindre än tio poäng.

**Tabell 7.2 Regressionsanalys av sambanden (beta) mellan elevernas inställning till läsning och läsförståelse i den finlandssvenska och finskspråkiga grundskolan**

	Fi	SF
Roligt att läsa	0,41*	0,33*
Läser på fritiden	0,42*	0,33*
Gripen av ämnet	0,42*	0,21
<b>Totalt</b>	<b>0,46</b>	<b>0,36</b>

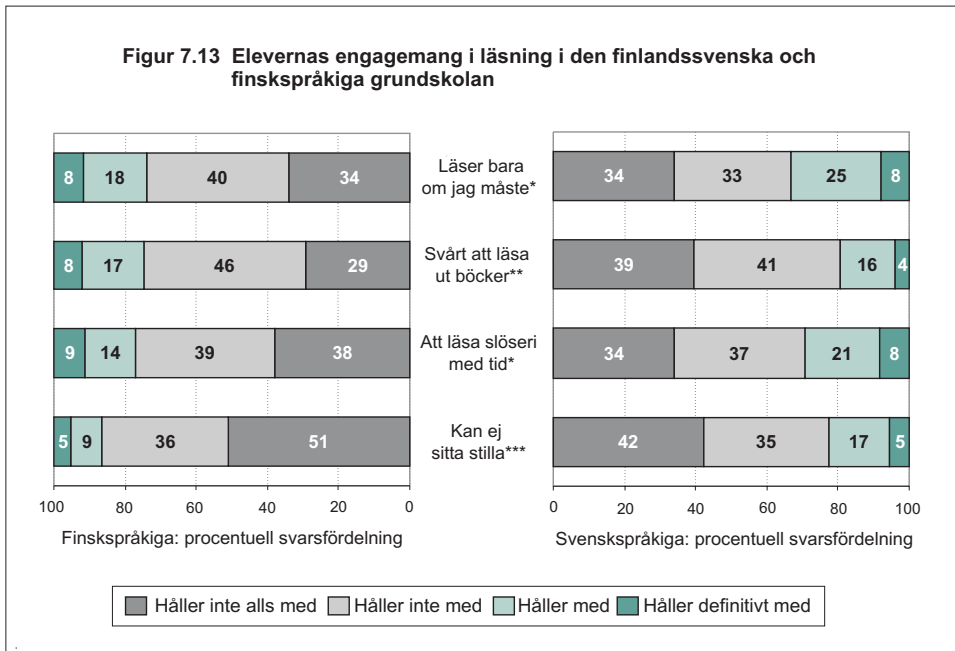
\* Variabler per språkgrupp som ingår i den totala regressionsmodellen

### Engagera sig i läsning

Hur engagerad, tvångsfri eller tvångsmässig är elevernas läsning? Detta undersöktes med hjälp av nio påståenden som eleverna mer eller mindre fullt skulle instämma i eller opponera sig mot:

- Jag läser bara om jag måste.
- Läsning är en av mina favoritsysselsättningar.
- Jag tycker om att prata om böcker med andra människor.
- Jag tycker det är svårt att läsa ut böcker.
- Jag är glad om jag får en bok i present.
- För mig är läsning slöseri med tid.
- Jag tycker om att gå till en bokhandel eller ett bibliotek.
- Jag läser bara för att få den information jag behöver.
- Jag kan inte sitta stilla och läsa i mer än några minuter.

Av dessa variabler var det endast fyra som gav signifikanta skillnader mellan eleverna i de svenskspråkiga och finskspråkiga skolorna som i figur 7.13. Skillnaderna var obetydliga, men totalintrycket är, att det ligger en aning mera tvång och motvilja och mindre engagemang bakom de svenskspråkiga elevernas läsning.



\* = p < 0,05, \*\* = p < 0,01, \*\*\* = p < 0,001

**Tabell 7.3 Regressionsanalys av sambanden (beta) mellan elevernas inställning till läsning och läsförståelse i den finlandssvenska och finskspråkiga grundskolan**

	Fi	SF
Jag läser bara om jag måste	-0,46*	-0,43*
Jag tycker det är svårt att läsa ut böcker	-0,33*	-0,28
För mig är läsning slöseri med tid	-0,46*	-0,43*
Jag kan inte sitta stilla och läsa i mer än några minuter	-0,40*	-0,42*
<b>Totalt</b>	<b>0,51</b>	<b>0,50</b>

\* Variabler per språkgrupp som ingår i den totala regressionsmodellen

Tabell 7.3 pekar med all önskvärd tydlighet på det kanske självklara faktum, att läsförståelsen är starkt förbunden med hur engagerad, självvald och tvångsfri läsningen är. Ju bättre man kan läsa och ju bättre man förstår det man läser, desto villigare och med större utbyte läser man. Variablerna för detta i tabell 7.3 förklarade så mycket som en fjärdedel av de individuella skillnaderna i läsförståelse inom vardera språkgruppen.

Hur mycket skulle då den svenskspråkiga skolans medeltal i läsförståelse ha förbättrats, ifall elevernas läsning hade varit lika engagerad som bland eleverna i den finskspråkiga skolan? Om man ser till endast den variabel, där skillnaden i svarsfördelning mellan språkgrupperna var som störst, dvs. ”Jag kan inte sitta stilla och läsa i mer än några minuter”, skulle resultatförbättringen ha varit cirka nio poäng.

Förutsättningen för en sådan resultatförbättring genom en mer engagerad läsning kan vara, att hemmen och skolan hjälper eleverna att välja texter att läsa och utnyttja som verkligen intresserar dem personligen och som också är av lämplig svårighetsgrad. I hemmen gäller det att grundlägga intresset för läsning redan före skolåldern genom till exempel högläsning för barnen och allmänt taget genom en miljö som stimulerar till läsning.

### Läsa olika slag av texter av fri vilja

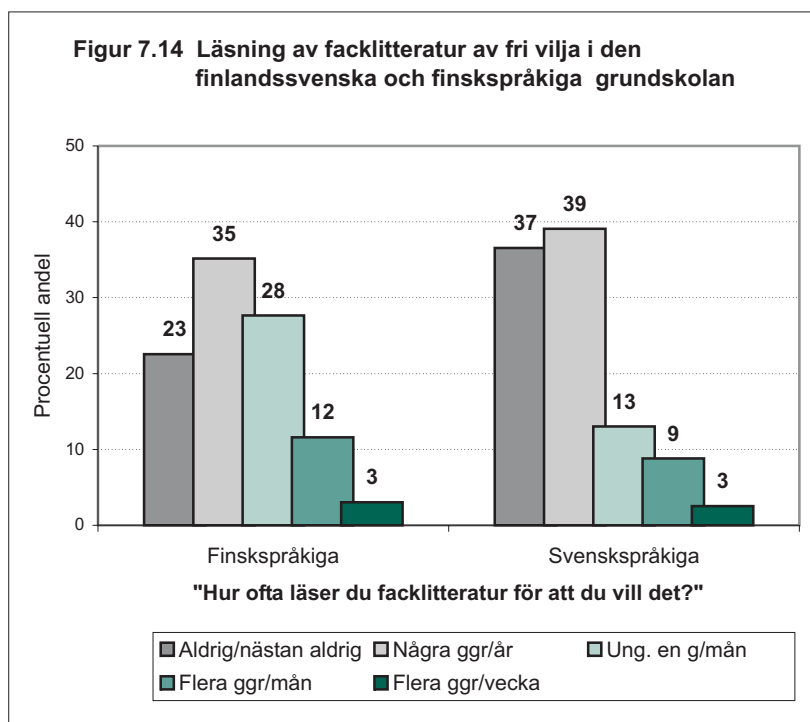
Läskulturen har sedan länge kopplats till den tryckta boken och till tidningar och tidskrifter av olika slag, men mediarevolutionen i slutet av 1900-talet har skapat även andra textbärare, exempelvis Internet och elektronisk post. Böckerna och de olika medierna har alla sin särart, men gemensamt för alla texter är, att de ger uppmärksamma läsare personligt färgade inre föreställningar och mentala konstruktioner, som kan ge dem nya ord, uttryck, språkliga konstruktioner

och kunskapsstrukturer, samtliga ägnade att förbättra bland annat deras fortsatta läsförståelse.

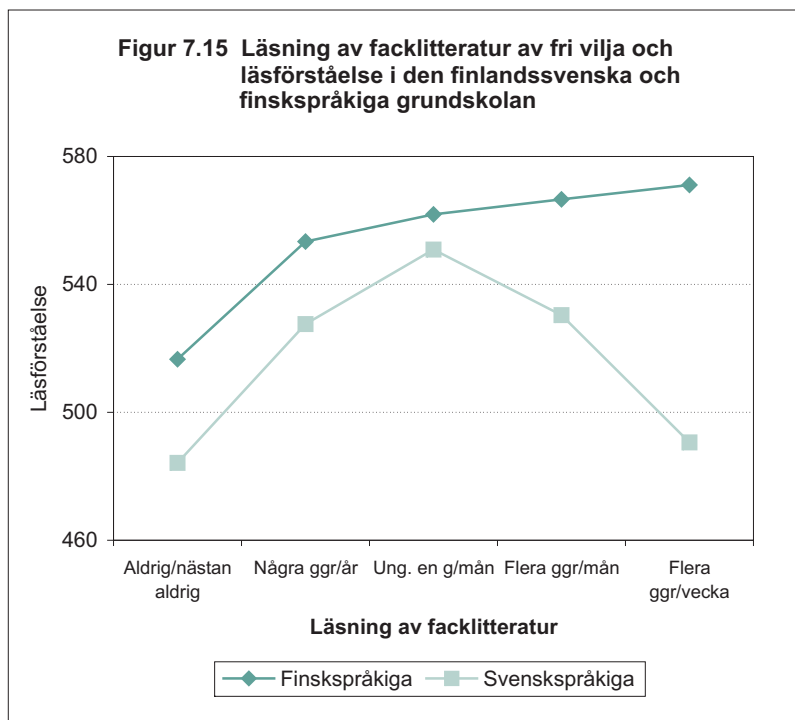
Elevenkäten i PISA 2000 innehöll sex frågor om hur ofta eleverna läste olika texter för att de själva ville det:

- tidskrifter/veckotidningar;
- serietidningar;
- skönlitteratur (romaner, noveller, berättelser);
- facklitteratur;
- e-post och webbsidor;
- dagstidningar.

Allmänt taget var de finländska eleverna aktiva läsare i högre grad än eleverna inom OECD som helhet. Facklitteraturen utgjorde likväl ett undantag från denna regel. De finländska eleverna var mer obenäga att läsa facklitteratur av fri vilja (se Linnakylä 2002, 156). De svenskspråkiga elevernas obenägenhet var ännu tydligare än de finskspråkigas (figur 7.14). På de ovannämnda områdena i övrigt var skillnaderna mellan de båda språkgrupperna i Finland minimala.







Läsförståelsen bland de finskspråkiga eleverna följde i stort sett elevernas läsning av facklitteratur: ju mera läsning, desto bättre läsförståelse (figur 7.15). Sambandet för de svenskspråkiga eleverna följde samma mönster som på området för nöjesläsning per vecka inte bara i Svenskfinland (se avsnittet *Läsa länge* i denna artikel), utan också i de övriga nordiska länderna (se Linnakylä 2002, 152): Extremt mycket läsning var förbunden med en lägre nivå av läsförståelse. Ifall de svenskspråkiga eleverna hade läst facklitteratur i samma utsträckning som eleverna i de finskspråkiga skolorna, skulle den svenskspråkiga skolans resultat ha stigit med cirka tio poäng till 523, förutsatt att medeltalen för de olika variabelklasserna skulle ha varit oförändrade.

## 7.8 Studievanor och självkänsla

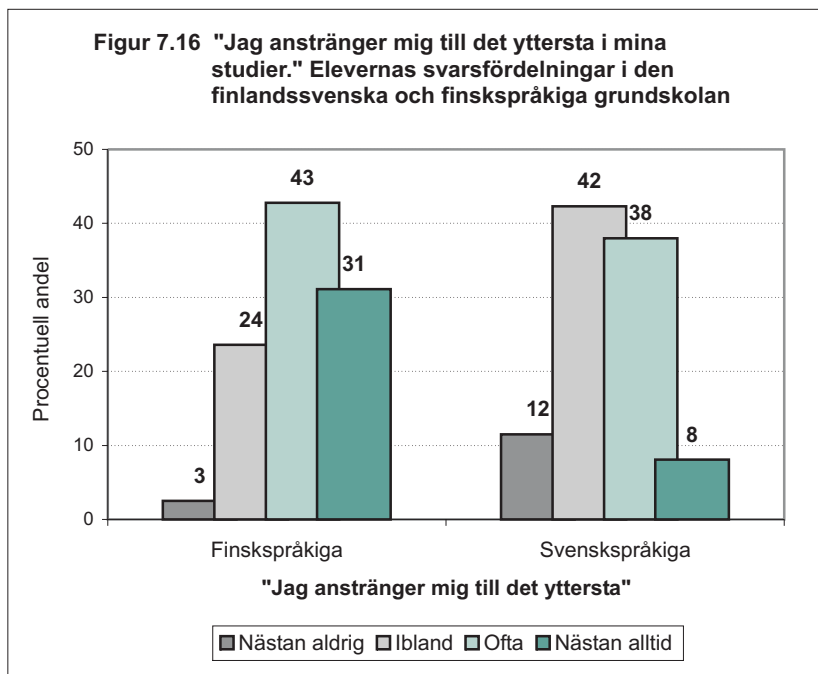
Eleverna skulle ta ställning till 28 påståenden om de egna studievevanorna och inlärningsstrategierna samt om hur starkt de trodde på sig själva och hur mycket de ansträngde sig i sina studier. I tolv avseenden förekom skillnader i svarsfördelning mellan de båda språkgrupperna. Enligt egen utsago hade de svenskspråkiga eleverna mer allmänt för vana att exempelvis göra klart för sig vad de

behövde lära sig, att bedöma nyttan av det stoff de förelades och att kontrollera sin inläring. De svenskspråkiga uppvisade också en starkare självkänsla eller tilltro till den egna studieförmågan. Endast i ett avseende visade sig eleverna i de finskspråkiga skolorna överlägsna. De var mer allmänt villiga att anstränga sig till det yttersta i sina studier.

Studievanorna, inlärningsstrategierna och självkänslan var positivt relaterade till läsförståelsen. Ju oftare en strategi eller inriktning användes och ju mer inrotat eleverna hade en stark självkänsla, desto bättre var resultatet i läsförståelse. Eftersom de svenskspråkiga eleverna i vanliga fall hade en positivare syn på sig själva i dessa avseenden, har språkgruppskillnaden i läsförståelse inte sin förklaring i dessa variabler.

”Viljan att anstränga sig i studierna” var den enda tänkbara förklaringen på området till den lägre resultatnivån i läsförståelse i de svenskspråkiga skolorna. De finskspråkiga eleverna uppvisade som sagt en starkare vilja att anstränga sig (figur 7.16), och sambandet mellan denna variabel och läsförståelsen var positivt ( $\beta = 0,20$ ). På svenskspråkigt håll var sambandet likväl obefintligt. Oberoende av hur villiga eleverna var att uppbjuda alla sina krafter i studierna, var resultatet ungefär detsamma i läsförståelse. Inte heller denna variabel utgjorde alltså någon förklaring till den stora språkgruppsdifferensen i läsförståelse.

De obefintliga skillnaderna i de svenskspråkiga skolorna mellan elever som ansträngde sig olika mycket är i första hand överraskande. Den rätta tolkning-



en är självfallet inte, att det inte lönar sig att anstränga sig. I denna studie med ett begränsat antal medverkande svenskspråkiga skolor kan det vara så att elever med sämre förutsättningar varit tvungna och villiga att anstränga sig mer än kvalificerade elever. Fler av de sistnämnda var kanske inställda på att ta det lugnt i skolan. Då kan det för skolans del bli fråga om att försöka få samtliga elever, också de mest begåvade, att göra sitt bästa. Allmänt taget handlar det om graden av anpassning av skolarbetet till elever på olika färdighetsnivåer.

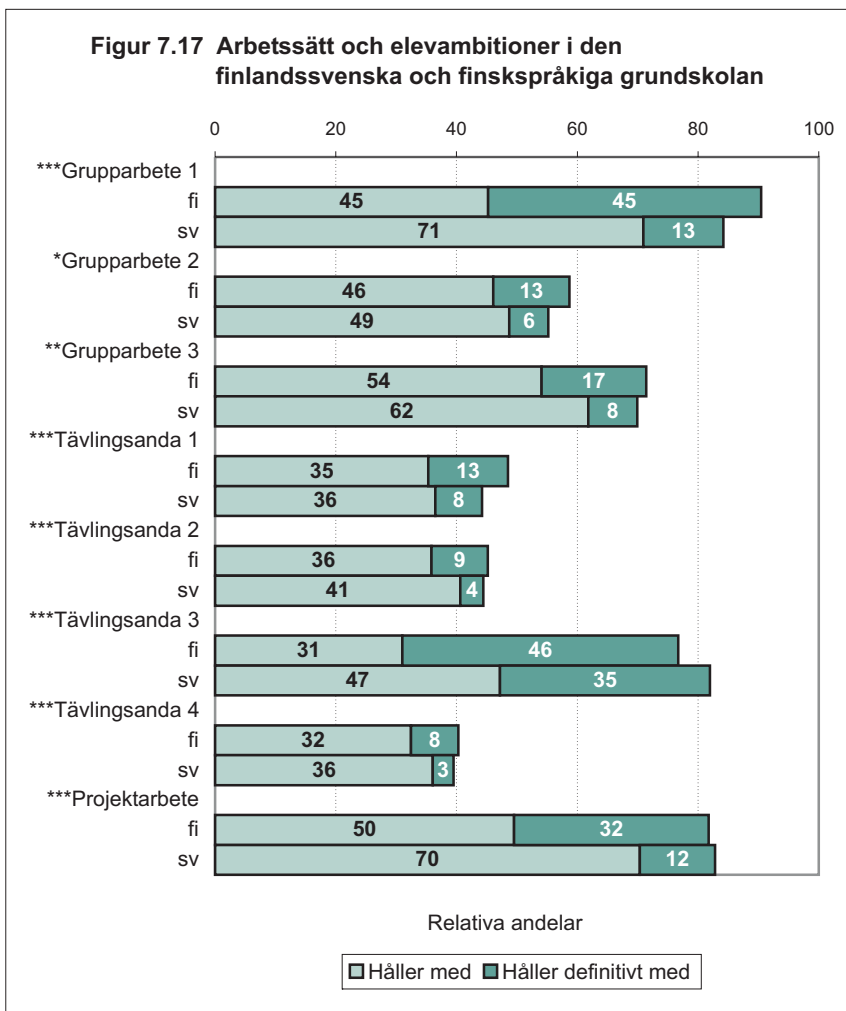
## 7.9 Arbetsätt och elevambitioner

Elevernas arbetsätt och ambitioner undersöktes med ett 15-tal påståenden om undervisningen i modersmålet och på det hela taget. Eleverna skulle mer eller mindre fullt instämma i påståendena eller vara av olika mening om dem. I hälften av fallen uppvisade de båda språkgrupperna olika svarsfördelningar som i figur 7.17. Eleverna i de finskspråkiga skolorna uppvisade en något större tävlingsanda (ambitioner) i vissa avseenden och var mer tvärsäkert positivt inställda till grupparbete och projektarbete där alla elevers idéer används.

Samtliga variabler i figur 7.17 uppvisade signifikanta samband med läsförståelsen åtminstone inom en språkgrupp, vanligen i vardera gruppen. Tillsammans ”förklarade” dessa variabler cirka 15 procent av elevernas varians i läsförståelse. För arbetssättens del är det likväldigt uppenbart, att beroendeförhållandet kan vara det omvända. Det är alltså inte inställningen till arbetssätten som bestämmer läsförståelsen; snarare påverkar läsförståelsen elevernas uppfattning om eller inställning till arbetssätten. Det negativa sambandet mellan läsförståelsen och variabeln ”Jag lär mig bäst när jag arbetar tillsammans med andra elever” visar, att elever på en lägre nivå av läsförståelse drar större nytta av grupparbete än duktiga läsare. De duktiga läsarna i sin tur hjälper gärna andra (troligen mindre duktiga elever) till ett gott resultat och utnyttjar i högre grad andras idéer.

Därmed skulle elevernas varierande inställning till olika arbetsätt inte kunna tas som förklaring till den skillnad som språkgrupperna uppvisar i läsförståelse. Däremot kan tävlingsandan uppfattas som ett mått på elevernas vilja och förmåga att anstränga sig för att nå goda resultat i bland annat läsning. Resultaten i tabell 7.4 tyder på att ett större mått av tävlingsanda ger en bättre läsförståelse.

I regressionsanalys med samtliga i tabell 7.4 ingående variabler var det endast en variabel för tävlingsandan som kom att ingå i modellen för de svenskspråkiga eleverna, nämligen ”Jag tycker om att försöka vara bättre än andra elever”. Ifall de svenskspråkiga eleverna skulle ha uppvisat samma svarsfördel-



\* =  $p < 0,05$ , \*\* =  $p < 0,01$ , \*\*\* =  $p < 0,001$

Grupparbete 1 = "Jag tycker om att arbeta tillsammans med andra elever."

Grupparbete 2 = "Jag lär mig bäst när jag arbetar tillsammans med andra elever."

Grupparbete 3 = "När vi arbetar i grupp hjälper jag gärna andra till ett gott resultat."

Tävlingsanda 1 = "Jag tycker om att försöka vara bättre än andra elever."

Tävlingsanda 2 = "Försöken att vara bättre än andra får mig att arbeta bra."

Tävlingsanda 3 = "Jag skulle vilja vara bäst i någonting."

Tävlingsanda 4 = "Jag lär mig snabbare om jag försöker prestera bättre än andra."

Projektarbete = "I projektarbete är det till stor hjälp att använda allas idéer."

ning som eleverna i den finskspråkiga skolan, skulle de svenskspråkiga skolornas medeltal i läsförståelse ha förbättrats med endast tre poäng med oförändrade medeltal för de svenskspråkiga variabelklasserna. Slutsatsen är, att den olika inställningen mellan språkgrupperna till varierande arbetsätt i skolan och den olika tävlingsandan inte utgör någon förklaring till den stora differensen i läsförståelse mellan de båda grupperna. Man lär sig "trots" metoderna.

**Tabell 7.4 Regressionsanalys av sambanden (beta) mellan elevernas inställning till olika arbetssätt samt ambitioner och läsförståelse i den finlandssvenska och finskspråkiga grundskolan**

	Fi	SF
"Jag tycker om att arbeta tillsammans med andra elever."	0,04	ns
"Jag lär mig bäst när jag arbetar tillsammans med andra elever."	-0,10*	-0,11*
"När vi arbetar i grupp hjälper jag gärna andra till ett gott resultat."	0,21*	0,22*
"Jag tycker om att försöka vara bättre än andra elever."	0,22*	0,21*
"Försöken att vara bättre än andra får mig att arbeta bra."	0,15	0,14
"Jag skulle vilja vara bäst i någonting."	0,15*	ns
"Jag lär mig snabbare om jag försöker prestera bättre än andra."	0,09*	ns
"I projektarbete är det till stor hjälp att använda allas idéer."	0,28*	0,24*
<b>Totalt</b>	<b>0,40</b>	<b>0,39*</b>

\* Variabler per språkgrupp som ingår i den totala regressionsmodellen  
ns = ej signifikant

## 7.10 Skola och läxor

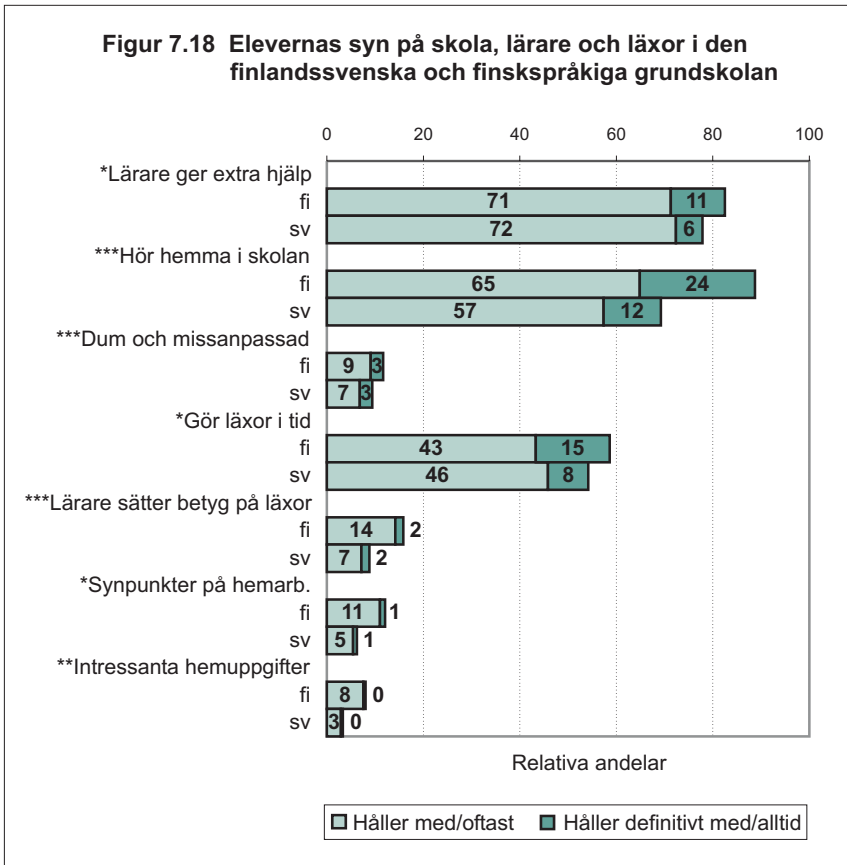
Eleverna skulle uppge, huruvida de var av samma eller olika mening om ett antal påståenden angående deras lärare. Kom eleverna personligen bra överens med lärarna? Brydde sig lärarna om hur eleverna mådde? Lyssnade de verkligen på eleverna? Fick eleverna extra hjälp vid behov? Blev de rättvist behandlade?

Vidare skulle eleverna uppge om de kände sig utanför i skolan eller om de kände sig hemma där, om det var lätt för dem att få vänner, om de kände sig dumma och missanpassade, ensamma och ofta uttråkade, om andra elever gil-lade dem och om de gick i skola mot sin vilja.

Ytterligare ett antal påståenden avsåg elevernas läxor och hemuppgifter. Gjorde eleverna läxorna i tid, kanske redan i skolan? Tittade de på television samtidigt som de arbetade med läxorna? Satte lärarna betyg på uppgifterna? Gav lärarna värdefulla synpunkter på hemarbetet? Var uppgifterna intressanta? Inverkade hemarbetet på betygen?

Likheterna mellan språkgrupperna i svarsfördelning var större än olikheter-na. Endast i några avseenden förekom signifikanta skillnader. Figur 7.18 visar, att eleverna i de finskspråkiga skolorna mer allmänt än på svenskspråkigt håll uppgav sig få extra hjälp av lärarna när de behövde det och att de kände sig mer hemma i skolan. De finskspråkigas syn på hemläxorna var också positivare.

De förhållandevis låga sambanden i tabell 7.5 mellan de enskilda variabler-na och läsförståelsen i de båda språkgrupperna ger en tämligen oenhetlig bild. För de svenskspråkiga eleverna var sambanden signifikanta endast i två fall.



\* = p < 0,05, \*\* = p < 0,01, \*\*\* = p < 0,001

**Tabell 7.5 Regressionsanalys av sambanden (beta) mellan elevernas syn på skola, lärare och läxor och läsförståelse i den finlandssvenska och finskspråkiga grundskolan**

	Fi	SF
Lärarna ger extra hjälp	0,08	ns
Hör hemma i skolan	-0,06	0,15
Dum och missanpassad	ns*	-0,19*
Gör läxor i tid	0,23*	ns*
Lärare sätter betyg på läxor	-0,10*	ns
Lärarna ger värdefulla synpunkter på hemarbetet	-0,10*	ns
Intressanta hemuppgifter	0,10*	ns
<b>Totalt</b>	<b>0,31</b>	<b>0,25</b>

\* Variabler per språkgrupp som ingår i den totala regressionsmodellen  
ns = ej signifikant

Det ena sambandet tyder på att svaga läsare kände sig dumma och missanpassade i skolan mer allmänt än elever med goda resultat i läsförståelse. Omvänt gäller, att duktiga läsare uppgav sig höra hemma i skolan i högre grad än elever på en lägre nivå av läsförståelse. På finskspråkigt håll var situationen annorlunda. Där ser det ut som om graden av anpassning till skolan inte skulle ha varit beroende av elevernas läsförståelsenivå. Tendensen var till och med den, att elever med en sämre läsförståelse upplevde sig i något högre grad höra hemma i skolan.

På finskspråkigt håll uppgav goda läsare mer allmänt än svaga läsare, att lärarna gav dem extra hjälp vid behov, att de gjorde sina läxor i tid, att de fick intressanta hemuppgifter och att lärarna inte satte betyg på deras läxor. Däremot menade sig de svaga läsarna oftare få värdefulla synpunkter av sina lärare på sitt hemarbete.

På det hela taget spelade elevernas syn på skolan, lärarna och läxorna ingen större roll för språkgruppskillnaden i läsförståelse. Det är också oklart, hur de samband som förekom skall tolkas. Var det den goda läsförståelsen som gav eleverna en positiv inställning till skolan, lärarna och läxorna eller var det den positiva inställningen som bidrog till en god läsförståelse.

## 7.11 Sammanfattning och diskussion

Denna undersökning av orsaker till att de åtta skolor i Svenskfinland som deltog i PISA 2000 höll en låg resultatnivå i läsförståelse i förhållande till det finska Finland gav ett tämligen magert resultat, om man ser endast till antalet förklarande variabler av betydelse. Beaktar man däremot skillnaderna i svarsfördelning mellan språkgrupperna och den effekt de få förklarande variablerna hade på läsförståelsen, kan resultatet knappast uppfattas som betydelselöst.

Den viktigaste skillnadsförklarande variabeln är ett uttryck för hemmets sociala kommunikation. Elevernas respons på denna variabel tyder på att den sociala kommunikationen på finlandssvenskt håll kvantitativt sett var underlägsen sin finska motsvarighet åtminstone i ett viktigt avseende i PISA 2000. De finlandssvenska eleverna uppgav nämligen endast till 37 procent, att deras föräldrar tog sig tid flera gånger per vecka att ”bara prata med dem” (jämför med nästa svarsalternativ = flera gånger per månad). Den motsvarande andelen bland de finskspråkiga eleverna var mer än dubbelt så stor eller 81 procent.

Detta resultat för ”social kommunikation” i de åtta finlandssvenska skolorna i PISA 2000 skall knappast uppfattas som fullt representativt för alla 15-åringar i Svenskfinland. Den verkliga skillnaden mellan hela Svenskfinland och det finska Finland kan vara mindre, vilket andra variabler för social kom-

munikation antyder. Skillnaderna till de finskspråkigas fördel var inte lika vittgående exempelvis i fråga om att diskutera politik samt böcker, film och TV-program. Dessa sistnämnda variabler visade sig vara av rätt stor betydelse för elevernas läsförståelse i PISA 2000, vilket allmänt taget understryker vikten av samtal med kvalitet och innehåll, det vill säga samtal som planmässigt tillför barn och unga nytt vetande och vidgar deras vyer. I detta sammanhang är likväl variabeln för "att bara prata" intressant på grund av den stora skillnaden i svarsfördelning mellan de båda språkgrupperna. Denna skillnad var alltså av stor betydelse även för skillnaden i läsförståelse mellan de båda språkgrupperna i PISA 2000.

Sambandet mellan variabeln för "att bara prata" och elevernas läsförståelse var inte särskilt starkt, men dock statistiskt säkerställt. Genomsnittligt sett gäller alltså, att ju mer föräldrarna tar sig tid att bara prata med sina barn, desto bättre är elevernas läsförståelse. Men det var alltså först och främst den stora skillnaden i svarsfördelning mellan språkgrupperna på variabeln för "att bara prata" som gav upphov också till den omfattande skillnaden i läsförståelse i PISA 2000. Med samma svarsfördelning för de svenskspråkiga eleverna som på finskspråkigt håll på denna variabel, med oförändrade medelvärden i läsförståelse för de enskilda variabelklasserna samt med oförändrad elevbakgrund i övrigt skulle de finlandssvenska elevernas nivå i läsförståelse ha stigit från 513 till 531 poäng. Detta skulle ha berättigat Svenskfinland till tredje plats i PISA-undersökningen som helhet efter det finska Finland och Kanada.

Det är likväl skäl att påminna om, att de skillnadsförklarande variabelernas sammanlagda effekt inte här har undersökts. Det fanns alltså variabler som dels skulle ha reducerat, dels ökat språkgruppskillnaden i läsförståelse, ifall svarsfördelningen för var och en av dessa variabler hade varit densamma för vardera språkgruppen. Elevernas kön och föräldrarnas utbildning är exempel på variabler, där den svenskspråkiga gruppen uppvisade en fördelaktigare position i PISA 2000. Effekten av dessa variabler har alltså inte beaktats i granskningen av enskilda variabler med en utjämnande effekt på läsförståelsen.

Under alla omständigheter finns det orsak att påminna föräldrarna särskilt i de finlandssvenska hemmen om den viktiga roll de spelar för sina barns och ungas språk- och kunskapsutveckling. Föräldrar som från första början och upp genom åren har för vana att ta sig an sina barn ger dem ett räntabelt kapital. De överför till barnen hemmiljöns och omgivningens materiella, sociala och kulturella standard inklusive det språk, de erfarenheter och mentala representationer samt den omvärldsuppfattning som barnen behöver. Detta tillsammans med liknande inflytanden utanför hemmet gör att barnen med tiden blir allt mer mottagliga för de texter och den undervisning som de möter i skolan. Föräldrar som däremot skjuter över sitt fostrande ansvar till skolan eller andra institutio-



ner får i olyckliga fall räkna med sex förlorade år, som kan bli svåra att kompensera i skolan eller senare i livet. Rekommendationen till alla föräldrar är därför: Tala med era barn om allt möjligt i vardagslivet, men också om sådant som vidgar vyerna och som kan göra böcker och läsning till ett livslångt glädjeämne och en bottenlös källa att ösa kunskap och visdom ur.

I skolåldern bör också lärarna inspirera såväl barn som föräldrar till samtal i hemmen. Skolans föräldramöten kan vara utmärkta tillfällen att påminna mamorna och papporna om pratets, lyssnandets, samtalens, diskussionernas, sagornas och läsningens betydelse bland annat för barnets läsförståelse och språkliga utveckling. Skolan bör uppmuntra även eleverna att tala med sina föräldrar om hur de har det i skolan och ge eleverna uppgifter som förutsätter intervjuer och samtal med föräldrarna.

Också läsning för nöjes skull och för verkliga behov försätter barn och unga i kontakt inte bara med språklig information, nya erfarenheter och nytt vetande, utan också med den egna intelligensen, de privata känslorna och den personliga intuitionen. Läsningen bygger broar mellan läsarens privata språkbruk, som för barns och ungas del många gånger rör sig kring konkreta och nära ting, och det mer utstuderade skriftspråket, som ofta abstraherar, analyserar och generaliserar. På så vis kopplar läsaren det omedelbart givna till en mer allmän insikt, som inte nödvändigtvis är beroende av specifika situationer. Läsaren får bland annat nya ord för texternas innehåll, erfarenhet av hur texter och berättelser byggs upp samt lästekniskt och strategiskt kunnande. Läsningen blir säkrare, förståelsen bättre.

PISA 2000 med ett begränsat finlandssvenskt deltagande antyder, att 15-åringarna i de svenskspråkiga skolorna använder mindre tid och visar ett lägre mått av intresse för och engagemang i läsning samt är mindre flitiga boklånare (jfr Brunell & Linnakylä 1993, 372–373) än jämnåriga i den finskspråkiga skolan. Också detta invercade sänkande på den finlandssvenska nivån i läsförståelse i PISA 2000. Den sammanlagda effekten av de undersökta variabelerna för läsning och boklån kan bedömas vara ungefär lika stor som för hemmets sociala kommunikation som ovan.

Ett viktigt sätt att höja inte minst de finlandssvenska elevernas framtida nivå i läsning är alltså att stimulera elevernas läslust och läsning på det hela taget. Detta är ett gemensamt ansvar för hemmen, skolan och samhället. Särskilt gäller det att ta sig an svaga, ointresserade och oengagerade läsare (pojkar avsevärt mer än flickor), som inte har för vana att läsa ens för nöjes skull (jfr OECD 2003, 133). I PISA 2000 utgjorde andelen finlandssvenska elever som inte läste alls för nöjes skull en dryg tredjedel mot cirka en femtedel på finskspråkigt håll. Skolan måste satsa på att ändra dessa elevers attityder till läsning. Den bör kunna erbjuda litteratur och läsning som får alla elever att vilja

läsa. Mera science fiction och texter med äventyr, fantasi och humor kan vara ett medel att få särskilt pojkar att intressera sig för och njuta av läsning (jfr Linnakylä & Malin 2003, 52; Sulkunen, kap. 1 i denna bok).

Läsförståelsen kan alltså förbättras med tämligen enkla, i viss mån resurskrävande medel inte bara i den finlandssvenska skolan, utan också i den finskspråkiga skolan, som håller världsklass redan nu. Det vore värt att överväga även samfälliga didaktiska åtgärder och samhällsinsatser över språkgränserna för att främja barns och ungas läsintresse.

Ytterligare ett intressant och tankeväckande resultat i denna undersökning var den stora skillnaden mellan språkgrupperna i fråga om att "vilja anstränga sig till det yttersta i studierna". Tre av fyra elever i den finskspråkiga skolan uppgav sig vilja göra detta "ofta" eller "nästan alltid" och drog även nytta av sina ansträngningar. Proportionen bland de finlandssvenska eleverna var knappt en av två elever. Denna språkgruppsskillnad syntes också i elevernas tävlingsanda i skolan. Även den var mera märkbar på finskspråkigt håll. Men ingendera faktorn visade sig vara av någon större praktisk betydelse för de svenskspråkiga elevernas läsförståelse.

De svenskspråkiga eleverna i denna undersökning drog till synes också mindre nytta än de finskspråkiga eleverna av hemmets bokliga resurser, inte minst av klassisk litteratur och poesi samt av boklån från bibliotek. Möjliga orsaker till detta är den ovannämnda tendensen till mera ovilja och mindre engagemang och intresse bakom de svenskspråkiga elevernas läsning och den mindre starka viljan att anstränga sig i skolan. Det kan också vara fråga om att den svenskspråkiga skolan i högre grad än den finskspråkiga har lyckats stimulera särskilt svaga och långsammare elever till läsning och extra ansträngningar i skolan, en omständighet som i så fall varit till nytta för deras läsförståelse och bidragit till att närma dem till de duktiga läsarnas nivå. Men det gäller naturligtvis också för skolan att motivera och stimulera elever med goda förutsättningar att satsa på skolan.

Allmänt taget visar denna undersökning med ett begränsat finlandssvenskt elevunderlag, att läsförståelsen är ett uttryck för elevernas sociala och kulturella situation inte minst utanför skolan. Den finlandssvenska skolan eller lärarutbildningen skall alltså inte i första hand beskyllas för den stora skillnaden i läsförståelse mellan Svenskfinland och det finska Finland i PISA 2000. Nya resultat från PISA 2003 på grundval av ett elevstickprov som täcker samtliga högstadier av grundskolan i Svenskfinland inklusive Åland får utvisa, om skillnaden i PISA 2000 var verklig eller om den var missvisande på grund av det obetydliga elevunderlaget i den första PISA-undersökningen.

På det hela taget kan trots allt sägas, att läsförståelsen i Svenskfinland håller en god nordisk nivå. Men nivån kan höjas. Genom en förbättrad läsförståelse

värnar hemmen, skolan och det finlandssvenska samhället om och förädlar den kunskap, det kunnande och de värden som uppfattas som nödvändiga eller önskvärda för individen i samhället och arbetslivet. Läsförståelse på en hög nivå bidrar också till att hålla svenskan i Finland rik, levande och gemensam.

## Referenser

- Befolkningens utbildningsstruktur kommunvis. 2001. Statistikcentralen. Utbildning 2003:2. Helsingfors.
- Brunell, V. 1992. Läsförståelsen som process. I V. Brunell, C. Laurén & S.-E. Hansén (red.) Ett gott mål. Modersmålet i skolan. Helsingfors: Editum, 179–199.
- Brunell, V. & Linnakylä, P. 1993. Swedish speaker's literacy in the Finnish society. *Journal of Reading* 37 (5), 368–375.
- Brunell, V. 1995. Läskunnigheten i den finlandssvenska skolan i ett jämförande perspektiv. Jyväskylä universitet. Pedagogiska forskningsinstitutet. Forskning 63.
- Buchmann, C. 2002. Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. I A. C. Porter & A. G. Gamoran (red.) *Methodological advances in cross national surveys of educational achievement*. Washington: National Academy Press, 150–197.
- Elley, W. B. 1992. How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy. The Hague: IEA.
- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (red.) 2003. Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000. University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. I J. Välijärvi & P. Linnakylä (red.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet, 141–166.
- Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2002. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. I J. Välijärvi & P. Linnakylä (red.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet, 73–88.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2003. How to reduce the gender gap in reading literacy. I S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (red.) *Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development, 39–53.
- OECD. 2003. *Education at a glance. OECD indicators*. OECD Publications 2. Paris.
- Roe, A. & Taube, K. 2003. Reading achievement and gender differences. I S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (red.) *Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development, 21–38.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. I V. Brunell & K. Törmäkangas (red.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen ope-*

- tuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet, 11–60.
- Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. (red.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2001. Suomen tulevaisuuden osaajat. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet.



# LUKUHARRASTUS JA LUKIJAPROFIILEJA





## Nuorten lukijaprofiilit

### 8.1 Lukijatyyppejä etsimässä

Lukijat eroavat toisistaan paitsi lukutaidon myös lukemisaktiivisuuden ja lukuvaihtojen näkökulmasta. Koulussa luettavana on useimmiten erilaisia oppikirjatekstejä sekä äidinkielen tunnilla lisäksi kaunokirjallisuutta. Koulun ulkopuolella nuoret lukevat paljon lehtiä, niin sanoma- kuin aikakauslehtiäkin. Myös monenlaiset harraste- ja sarjakuvalehdet samoin kuin sähköiset tekstit kuuluvat nuorten suosikkilukemisiin.

Aikaisemmat tutkimukset ovat viitanneet siihen, että lasten ja nuorten lukutaitoa edistää kirjojen ja lehtien mutta myös sarjakuvien lukeminen (Elley 1994; Linnakylä 1995; OECD 2001). Aikuisilla etenkin kirjojen aktiivinen lukeminen on ollut yhteydessä hyvään lukutaitoon (Linnakylä ym. 2000). Toisaalta myös aikakaus- ja sanomalehtien säännöllinen seuraaminen vapaa-aikana näyttää ylläpitävän varsin hyvää lukutaidon tasoa (Linnakylä 2002; OECD 1999). Kansainvälisen aineiston valossa on erityisen kiinnostava selvittää, millaisia lukijaryhmiä nykynuorissa on ja millainen lukumateriaali ja lukuharrastus edistää parhaiten lukutaitoa Suomessa sekä yleisemminkin OECD-maissa.

Tässä artikkelissa vastataan PISA-tutkimuksen aineiston perusteella seuraaviin kysymyksiin: Millaisia lukijaryhmiä 15-vuotiaissa nuorissa on Suomessa, muissa Pohjoismaissa sekä yleisemminkin Euroopassa ja OECD-maissa? Millaisia ovat eri lukijatyyppien profiilit lukumateriaalin monipuolisuuden ja lukemisaktiivisuuden näkökulmasta? Onko lukutaidon kannalta väliä, millainen on nuoren lukuharrastusprofiili? Millainen on lukutaidon kannalta paras profiili, millainen taas huonoin? Onko lukijatyyppi sidoksissa oppilaan suku-

puoleen tai kotitaustaan? Onko lukijaprofiileissa kansallisia ja kulttuurisia eroja? Näihin kysymyksiin etsitään vastauksia PISA-tutkimuksen tarjoaman kansallisen ja kansainvälisen aineiston valossa (OECD 2002). Huomio kiinnitetään tässä artikkelissa vain painetun tekstimateriaalin lukemiseen vapaa-aikana. Seuraavassa artikkelissa tarkastellaan suomalaisten nuorten lukijaprofiileja laajemmin mediankäytön näkökulmasta, jolloin myös sähköiset tekstit tulevat mukaan profiilikuvaan.

## 8.2 Lukijatyytit ja niiden profiilit

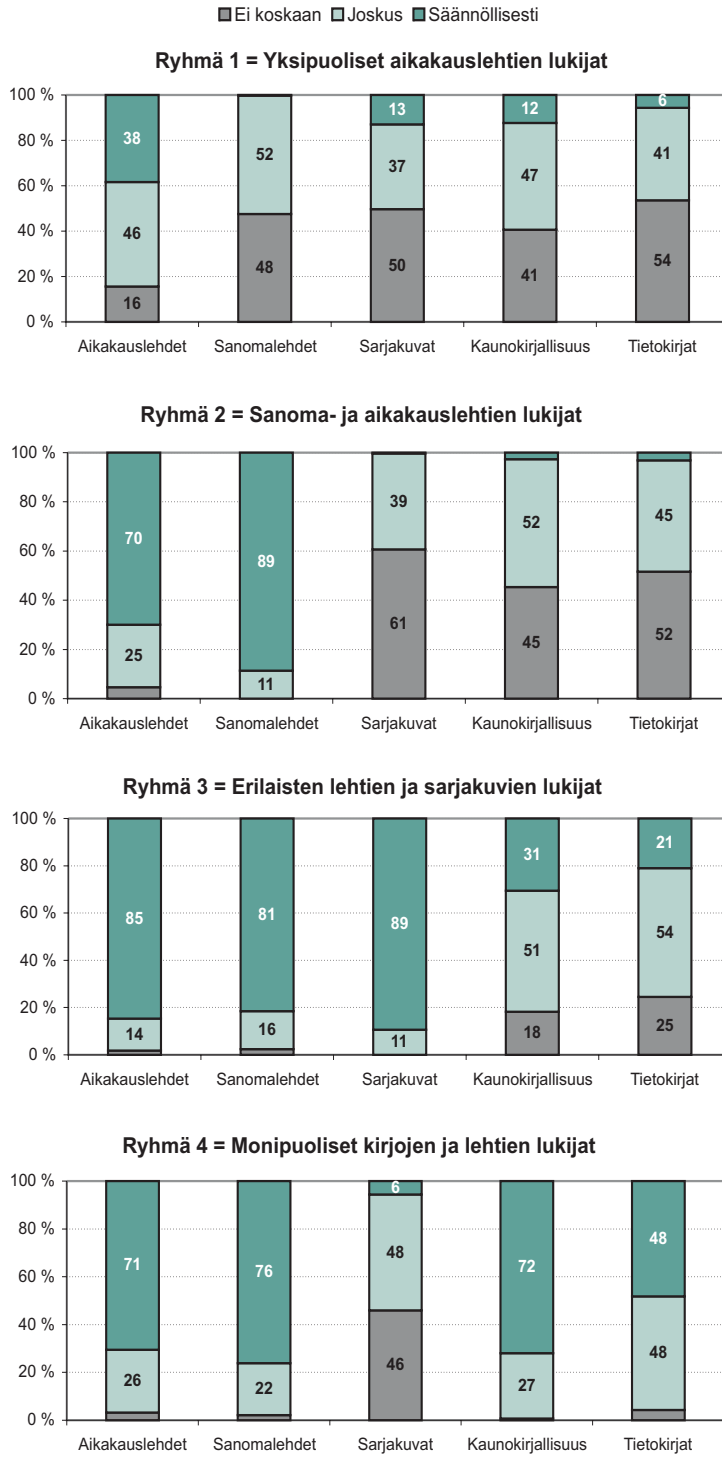
Nuorten vapaa-ajan lukumateriaalin monipuolisuutta ja lukemisen aktiivisuutta arvioitiin PISA-tutkimuksessa kysymällä, kuinka usein nuoret omasta halustaan lukivat *aikakauslehtiä, sanomalehtiä, sarjakuvalehtiä, kaunokirjallisuutta ja tietokirjoja*. Aktiivisuus ilmoitettiin viisiluokkaisella asteikolla: *ei koskaan tai tuskin koskaan, muutamana kerran vuodessa, noin kerran kuussa, useita kertoja kuussa ja useita kertoja viikossa*. Analyysija varten vastaukset luokitettiin uudelleen kolmeen luokkaan: *ei koskaan* (tai tuskin koskaan), *joskus* (muutamana kerran vuodessa ja noin kerran kuussa) sekä *säännöllisesti* (useita kertoja kuussa ja useita kertoja viikossa).

Lukijatyyppien löytämiseksi kaikkien PISA-tutkimukseen osallistuneiden 32 maan nuorten (noin 250 000 nuoren) vastausten perusteella tehtiin yhteinen ryhmittelyanalyysi, jolla löydettiin vapaa-ajan lukutottumuksiltaan mahdollisimman homogeeniset mutta samalla toisistaan mahdollisimman etäällä olevat ryhmät. Analyysissa päädyttiin neljän ryhmän ratkaisuun (ks. tarkemmin OECD 2002), jossa erottuivat seuraavat lukijatyytit: 1) *yksipuoliset aikakauslehtien lukijat*, 2) *sanoma- ja aikakauslehtien lukijat*, 3) *erilaisten lehtien ja sarjakuvien lukijat* sekä 4) *monipuoliset kirjojen ja lehtien lukijat*. Näiden lukijatyyppien aktiivisuus erilaisten painettujen lukumateriaalien käyttäjinä näkyy oheisesta kuvios- ta (kuvio 8.1).

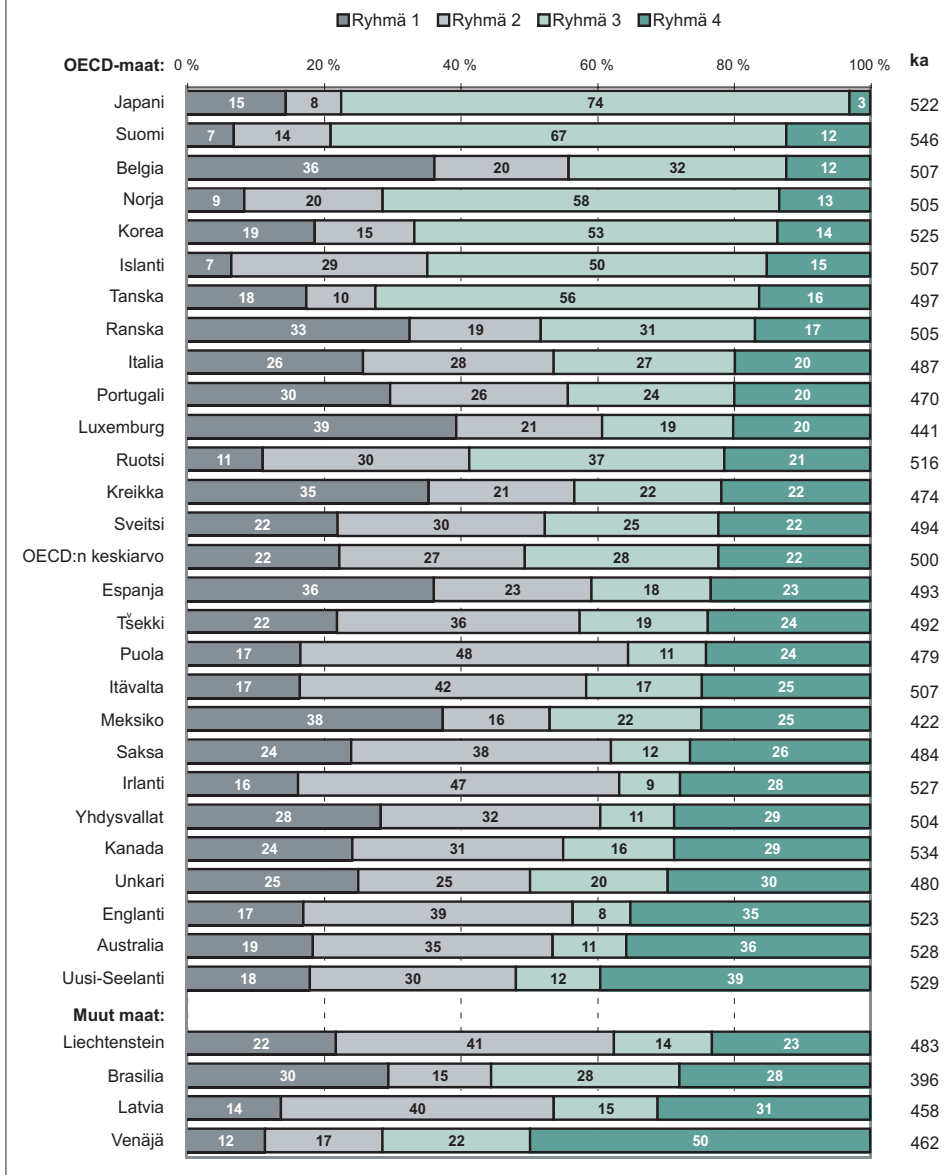
Kuvio paljastaa, että *yksipuoliset aikakauslehtien suosijat* lukivat säännöllisesti vain aikakaus- ja viikkolehtiä (38 %). Aivan yksipuolinen näidenkään nuorten vapaa-ajan lukuprofiili ei kuitenkaan ollut. Heistä 13 prosenttia luki säännöllisesti myös sarjakuvia, 12 prosenttia kaunokirjallisuutta ja 6 prosenttia tietokirjoja. Puolet heistä tarttui joskus sanomalehteenkin, vaikka he eivät olleetkaan sanomalehtien säännöllisiä lukijoita. Tähän ryhmään kuuluvista nuorista noin puolet oli sellaisia, jotka eivät vapaa-aikanaan omasta halustaan koskaan lukee sanomalehtiä, sarjakuvia tai kirjoja. Kaikkien PISA-maiden nuorista 22 prosenttia edusti tätä lukijatyyppiä. *Suomalaisista nuorista yksipuolisia aikakauslehtien lukijoita oli vain 7 prosenttia*. (Kuvio 8.2.)



**Kuvio 8.1 Lukijatyyppien aktiivisuus erilaisten painettujen lukumateriaalien käyttäjinä**



**Kuvio 8.2 Lukijatyyppien prosenttiosuudet sekä lukutaidon keskiarvot maittain**



Lähde: OECD 2002

Toista lukijatyyppiä eli *sanoma- ja aikakauslehtien aktiivisia lukijoita* edustavista nuorista sanomalehtiä luki säännöllisesti 89 prosenttia ja aikakauslehtiä 70 prosenttia. Muuhun lukumateriaaliin he tarttuivat vain joskus. Näistä nuorista yli puolet oli sellaisia, jotka eivät juuri koskaan lukeneet kirjoja tai edes sarjakuvalehtiä. Kaiken kaikkiaan tähän lukijatyyppiin sijoittui PISA-maiden nuorista

rista 27 prosenttia. *Suomalaisista tätä tyyppiä edusti 14 prosenttia.*

Kolmatta tyyppiä eli edellisiä monipuolisempia lukijoita olivat *erilaisten lehtien ja sarjakuvien säännölliset lukijat*. Tämän tyyppin edustajista 89 prosenttia luki säännöllisesti sarjakuvalehtiä, 85 prosenttia aikakauslehtiä sekä 81 prosenttia sanomalehtiä. Joskus he lukivat myös kaunokirjallisuutta (51%) ja tietokirjallisuutta (54 %). Säännöllisesti kaunokirjallisuutta luki näistä nuorista kolmasosa (31 %). Tietokirjojenkin säännöllisiä lukijoita oli tässä ryhmässä 21 prosenttia. Kaiken kaikkiaan tähän ryhmään sijoittui PISA-maiden nuorista 28 prosenttia. *Suomalaisista nuorista tähän ryhmään sijoittui jopa 67 prosenttia.*

Neljäs lukijatyyppejä oli kaikkein monipuolisin. Näistä *sekä kirjoja että lehtiä aktiivisesti lukevista* nuorista 76 prosenttia ilmoitti lukevansa säännöllisesti sanomalehtiä. Kaunokirjallisuutta näistä nuorista luki säännöllisesti 72 prosenttia, aikakauslehtiä 70 prosenttia ja tietokirjoja 48 prosenttia. Tyypillistä tämän ryhmän nuorille oli se, että he lukivat vain harvoin sarjakuvalehtiä. Heistä vain puolet tarttui joskus sarjakuvalehteen. Samoin puolet ilmoitti, ettei lukenut koskaan sarjakuvia. Näitä monipuolisia kirjojen ja lehtien lukijoita oli kaikkien PISA-maiden nuorista 22 prosenttia. *Suomalaisista nuorista tähän ryhmään sijoittui ainoastaan 12 prosenttia.*

Tuloksista voi tehdä sen johtopäätöksen, että kaiken kaikkiaan lukijaprofiilit rakentuvat yksipuolisesta monipuolisen lukumateriaalin suosimiseen. Suomalaisnuorille on tyypillistä melko monipuolinen erilaisten lehtien ja sarjakuvien eli *lyhytten tekstien* lukemista suosiva profiili. Sen sijaan monipuolisesti sekä kirjoja että lehtiä eli *pitkiäkin tekstejä* lukeva ryhmä ei ollut Suomessa yleinen. Yleinen ei ollut onneksi myöskään yksipuolisesti pelkästään aikakauslehtiä suosiva lukijatyyppejä.

### 8.3 Lukijaprofiilien vertailua kansainvälisesti

Kuten edellä esiteltiin, suomalaisista nuorista kaksi kolmasosaa sijoittui kolmanteen lukijaryhmään eli lehtien ja sarjakuvien säännöllisiin lukijoihin. Seuraavaksi suurin ryhmä eli 14 prosenttia sijoittui toiseen eli erilaisten lehtien lukijatyyppejäin. Kolmanneksi eniten (12 %) oli monipuolisesti sekä kirjoja että lehtiä suosivia, ja vähiten eli 7 prosenttia oli niitä, joiden lukeminen rajoittui vapaa-aikana yksipuolisesti vain aikakauslehtiin. (Kuvio 8.2.)

Lukijaprofiilien vertailu PISA-maissa osoittaa, että *suomalaisnuorille tyypillinen profiloituminen oli tavallista muissakin Pohjoismaissa*. Etenkin Norjan ja Tanskan, mutta myös Islannin nuorten ryhmittelyssä kolmanteen tyyppiin sijoittui valtaosa nuorista. Norjassa kolmanteen ryhmään lukeutui 58 prosenttia, Tanskassa 56 prosenttia ja Islannissakin 50 prosenttia nuorista. Neljänteen eli mo-

nipuolisimpaan lukijaryhmään sijoittuvia oli Norjassa suunnilleen yhtä paljon kuin Suomessa eli 13 prosenttia, Islannissa 15 prosenttia ja Tanskassa 16 prosenttia. Ensimmäiseen ryhmään eli yksipuolisimman lukumateriaalin käyttäjiin sijoittuneita oli Islannissa yhtä vähän kuin Suomessa (7 %). Norjassa tähän ryhmään sijoittuneita oli 9 prosenttia ja Tanskassa selvästi enemmän eli 18 prosenttia. Ruotsin profiili sen sijaan poikkesi suomalaisesta melko selvästi. Tosin myös Ruotsissa kolmanteen ryhmään sijoittui nuorista eniten eli 37 prosenttia, mikä oli kuitenkin selvästi vähemmän kuin naapurimaissa. Muihin ryhmiin sijoittui täten Ruotsin nuorista suurempi osa kuin Suomessa, esimerkiksi monipuolisimmin kirjoja ja lehtiä suosivaan ryhmään 21 prosenttia. Yksipuolisimpaan ryhmään jäi Ruotsissa myös hieman suurempi osa nuorista (11 %) kuin Suomessa.

Yllättäen *suomalaisten nuorten lukijaprofiilia muistuttivat paljon myös japanilaisten ja korealaisten profiilit*. Japanissakin valtaosa, jopa 74 prosenttia, nuorista lukeutui kolmanteen eli erilaisia lehtiä ja sarjakuvia suosivien lukijoiden ryhmään. Koreassa vastaava luku oli 53 prosenttia. Monipuolisimmin lukeviin sijoittui Koreassa nuorista suunnilleen yhtä suuri osuus (14 %) kuin Suomessa, Japanissa tosin vain 3 prosenttia. Yksipuolisimmin lukevaan ryhmään jäi näissä maissa kuitenkin selvästi suurempi osa nuorista kuin Suomessa, Japanissa 15 prosenttia ja Koreassa jopa 19 prosenttia.

*Suomalaisten nuorten lukijaprofiilista selvimmän poikkesivat Uuden-Seelannin, Australian, Englannin sekä Venäjän, Latvian ja Unkarin lukijaprofiilit*. Näissä maissa monipuolisimmin eli myös kirjoja lukevaan, neljänteen tyyppiin sijoittui suurin osa eli yli 30 prosenttia nuorista. Kolmanteen ryhmään nuoria jäi huomattavasti vähemmän. Toisaalta myös yksipuolisimpaan lukijatyyppiin sijoittui näissä maissa nuorista selvästi suurempi osuus kuin Suomessa. Esimerkiksi Australiassa ensimmäistä tyyppiä edusti nuorista 19 prosenttia, Uudessa-Seelannissa 18 prosenttia, Englannissa 17 prosenttia ja Venäjällä 12 prosenttia. *Suomalaisesta profiilista poikkesivat selvästi myös yksipuolisesti aikakauslehtiä suosivaa lukemista harrastavien Luxemburgin (39 %), Meksikon (38 %), Espanjan ja Belgian (36 %), Kreikan (35 %) sekä Ranskan (33 %) nuorten lukijaprofiilit*.

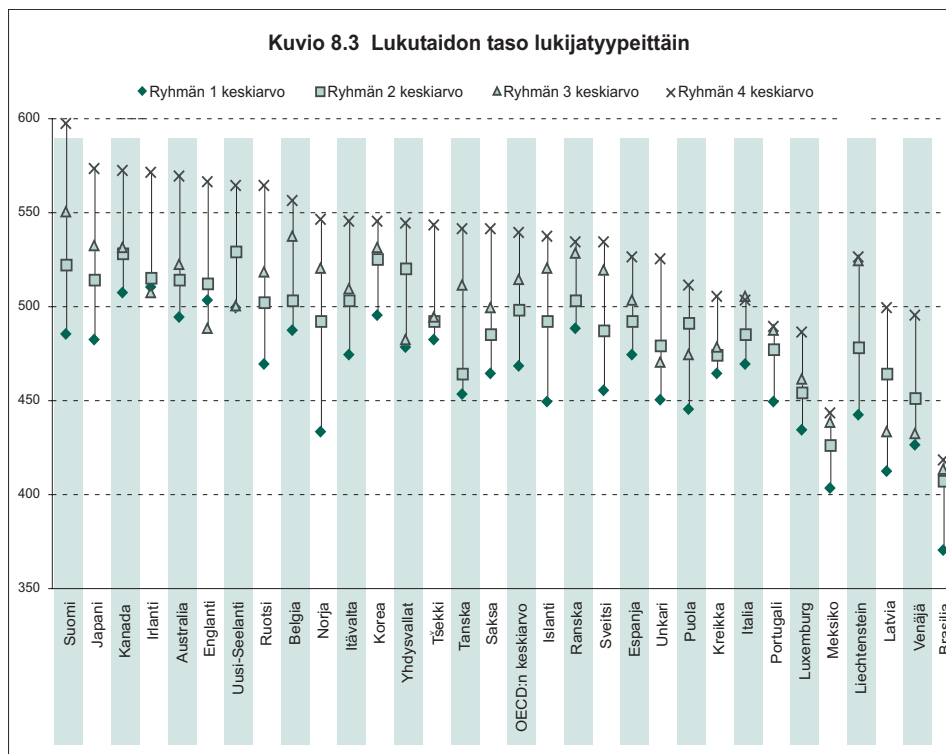
Nämä vertailutulokset viittaavat siihen, että suomalaisnuorten painettujen tekstien lukuprofiili on varsin yhtenäinen ja suosii sanoma- ja aikakauslehtien sekä sarjakuvien lukemista. Hyvin samanlaista lukijakulttuuria edustavat muut Pohjoismaat sekä Japani ja Korea. Brittiläisperäinen kulttuuri on tästä selvästi poikkeava ja vahvemmin polarisoitunut. Osa brittiläistä lukijakulttuuria edustavista nuorista lukee monipuolisesti sekä kirjallisuutta että lehtiä, mutta toisaalta melko suuri osa taas hyvin yksipuolisesti pelkäästään aikakauslehtiä. Venäläisten ja muiden itäeurooppalaisten nuorten lukemiskulttuurissa painottuu myös kirjojen, etenkin kaunokirjallisuuden, harrastaminen. Ei ihme, että

Suomeen muuttaneiden venäläisten mielestä kaunokirjallisuuden arvostus peruskouluissamme on vähäinen. Venäjällä noin puolet nuorista sijoittui neljanteen, kirjallisuuspainotteiseen ryhmään. Myös Unkarissa ja Latviassa kirjallisuuspainotteinen lukijatyyppe oli yleisin. Samoin Keski-Euroopan ranskalaisessa ja espanjalaisessa lukemiskulttuurissa luetaan kirjallisuutta enemmän kuin Suomessa, mutta toisaalta näissä maissa kolmasosa nuorista lukee vapaa-aikanaan erittäin yksipuolisesti ainoastaan aikakauslehtiä.

## 8.4 Mikä lukijaryhmä ylsi parhaaseen lukutaitoon?

Lukutaidon taso vaihteli huomattavasti eri lukijaryhmissä (kuvio 8.3). Parhaan lukutaidon saavuttivat neljanteen lukijatyyppeihin kuuluvat eli monipuolisesti kirjoja ja lehtiä lukevat nuoret. Kaikkien OECD-maiden neljanteen lukijatyyppeihin sijoittuneiden nuorten keskiarvo lukukokeissa oli 539 pistettä eli 39 pistettä yli yleisen keskiarvon (500 pistettä). Suomessa neljännen ryhmän koetulosten keskiarvo oli jopa 597 pistettä, mikä oli 51 pistettä kansallisen kokonaiskeskiarvon (546 pistettä) yläpuolella. Toiseksi korkeimpaan lukukoepistemäärään ylsivät kolmannen lukijatyypin nuoret eli erilaisten lehtien ja sarjakuvien aktiivilukijat: OECD-maissa tämän ryhmän keskiarvo oli 514 pistettä ja Suomessa 550 pistettä, mikä oli hieman yli kansallisen keskiarvon. Selvästi heikommin menestyivät toiseen lukijatyyppeihin sijoittuvat eli pelkästään erilaisia sanoma- ja aikakauslehtiä suosivat nuoret. Tämän tyypin koetulosten keskiarvo oli OECD-maissa 498 ja Suomessa 522 pistettä. Kaikkein heikoimmaksi osoittautui yksipuolisesti aikakauslehtiä lukevien nuorten lukutaito. Tämän lukijaryhmän koetulosten keskiarvoksi jäi OECD-maissa 468 pistettä ja Suomessa 485 pistettä.

Useimmissa muissakin PISA-maissa eri lukijaryhmien lukutaidon taso vaihteli samaan tapaan kuin Suomessa ja OECD-maissa yleensä, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta (kuvio 8.3). Italiassa kolmannen lukijatyypin taitotasoo osoittautui hieman paremmaksi kuin neljännen. Portugalissa ja Liechtensteinissa ero kolmannen ja neljännen lukijaryhmän taitotasossa ei ollut merkittävä. Myös toisessa ääripäässä oli joitakin poikkeuksia. Englannissa ja Irlannissa heikoimmin lukivat kolmannen tyypin nuoret. Myöskään Uudessa-Seelannissa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä ensimmäisen ja kolmannen lukijaryhmän taitotasossa ei ollut merkittävää eroa. Tulosten valossa näyttääkin siltä, että näissä maissa monipuolinen lehtien ja sarjakuvien suosiminen ei yhdisty sen parempaan lukutaitoon kuin yksipuolinen aikakauslehtien lukeminenkaan. Tilanne oli tässä suhteessa hyvin erilainen kuin Suomessa, jossa kolmannen ryhmän lukijat saavuttivat keskitasoa paremman lukutaidon. Tulos paneekin



Lähde: OECD 2002

pohtimaan sanoma- ja aikakauslehtien mahdollisesti erilaisia sisältöjä ja lukutapoja eri kulttuureissa. Voihan olla, että paitsi lukutavoissa myös lehtien valikoimassa ja laatutasossa on selviä kulttuurisia eroja.

Kaiken kaikkiaan lukijaryhmien väliset erot lukutaidon tasossa olivat huomattavat. Suomessa ääri ryhmien eli ensimmäisen ja neljännen ryhmän koetulosten keskiarvojen ero oli jopa 112 pistettä eli selvästi yli keskihajonnan (89 pistettä). Myös Norjassa ääri ryhmien koetulosten keskiarvojen ero oli huomattava (113 pistettä). Italiassa ääri ryhmien keskiarvojen ero oli pienin, vain 36 pistettä. OECD-maissa ero oli keskimäärin 71 pistettä eli alle keskihajonnan (100 pistettä).

Tulosten valossa näyttää siltä, että suomalaisten nuorten suosima, kolmas, erilaisia lehtiä ja sarjakuvia suosiva lukijatyypin saavutti kansainvälisesti verrattuna varsin korkean lukutaidon tason (550 pistettä). Samalla vapaa-ajan lukuprofiililla ei muissa maissa ylletty läheskään yhtä hyvään tulokseen. Lähimmäksi suomalaisia kolmannessa lukijatyypissä ylsivät belgialaiset (537 pistettä) ja japanilaiset (532 pistettä). Kaikista kolmannen tyypin lukijoista heikoimman koetuloksen saivat brasilialaiset (413 pistettä), venäläiset ja latvialaiset.

Neljäs lukijaryhmä, joka suosi myös erilaisten kirjojen lukemista, saavutti kuitenkin vielä paremman lukutaidon tason sekä Suomessa että useimmissa muissa maissa. Tosin suomalaiset kolmannen lukijatyyppin nuoret ylsivät parempaan taitotasoon kuin useimpien muiden maiden neljännen ryhmän lukijat. Tästä voi päätellä, että lukutaidon kannalta erilaisia lehtiä ja sarjakuvia lukemallakin voi vapaa-aikana tukea kohtalaisen korkean lukutaidon saavuttamista, mutta edullisin on kuitenkin lukijaprofiili, jossa aktiiviseen lukuharrastukseen yhdistyy mahdollisimman monipuolinen lukumateriaali, johon sisältyy sekä erilaisten lehtien ja sarjakuvien että kirjojen ja etenkin kaunokirjallisuuden lukemista. Miten hyväksi suomalaisten nuorten lukutaito kehittyisikään, jos kaikki kolmannen, toisen ja ensimmäisenkin lukijaryhmän nuoret saataisiin houkuteltua vapaa-aikanaan monipuolisen kirjallisuuden pariin.

## 8.5 Miten tytöt ja pojat jakautuivat eri lukijaryhmiin?

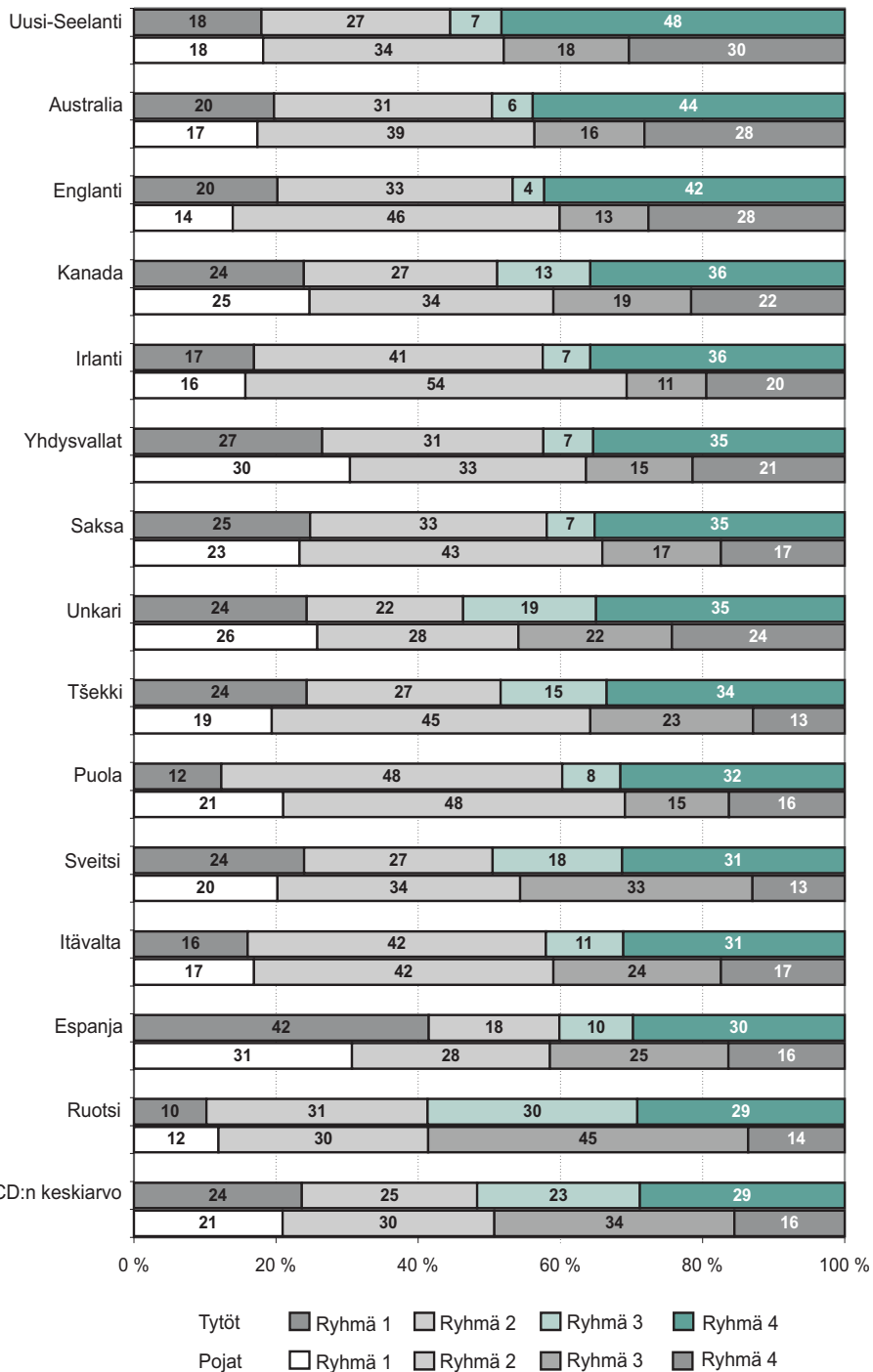
PISA-tutkimuksen ensitulokset osoittivat, että tyttöjen lukutaidon taso oli joka maassa poikien tasoa parempi. Suomessa sukupuoliero oli suurin. Aiemmat tulokset ovat lisäksi osoittaneet, että tyttöjen ja poikien lukemisaktiivisuudessa on eroa ja että eroja on myös luettavan materiaalin valinnassa (OECD 2001; Välijärvi & Linnakylä 2002).

Miten tyttöjen ja poikien lukijaprofiilit sitten erosivat PISA-aineiston valossa? Viittaavatko tulokset siihen, että tyttöjen vapaa-ajan lukuprofiili on lukutaidon kannalta edullisempi kuin poikien? Oheisesta kuviosta (kuvio 8.4) käy ilmi, että *monipuolisimpaan eli neljänteen lukijatyyppiin kuului kaikissa maissa selvästi enemmän tyttöjä kuin poikia*. OECD-maissa tähän ryhmään sijoittui keskimäärin 29 prosenttia tytöistä ja 16 prosenttia pojista. Ero oli 13 prosenttiyksikköä. Ero oli sama myös Suomessa eli 13 prosenttiyksikköä tyttöjen eduksi. Meillä neljänteen tyyppiin sijoittui tytöistä 19 prosenttia ja pojista vain 6 prosenttia eli kumpiakin 10 prosenttiyksikköä vähemmän kuin OECD-maissa keskimäärin. Myös muissa Pohjoismaissa tilanne oli samansuuntainen. Tosin neljänteen tyyppiin sijoittui etenkin Ruotsissa (tytöistä 29 %, pojista 14 %) ja Tanskassa (tytöistä 23 %, pojista 10 %) merkitsevästi enemmän sekä tyttöjä että poikia kuin meillä. Eniten tytöistä sijoittui tähän lukijaryhmään kuitenkin Venäjällä (58 %), Uudessa-Seelannissa (44 %), Australiassa ja Englannissa.

*Kolmas lukijatyyppi oli selvästi poikavaltainen*. Tähän ryhmään sijoittui jokaisessa osallistujamaassa enemmän poikia kuin tyttöjä. Suomessakin pojista 74 prosenttia sijoittui tähän erilaisia lehtiä ja sarjakuvia säännöllisesti lukevaan ryhmään. Tytöistä kolmanteen ryhmään sijoittui 60 prosenttia, mikä oli selvästi – 14 prosenttiyksikköä – vähemmän kuin poikia. Kansainvälisesti verrattuna

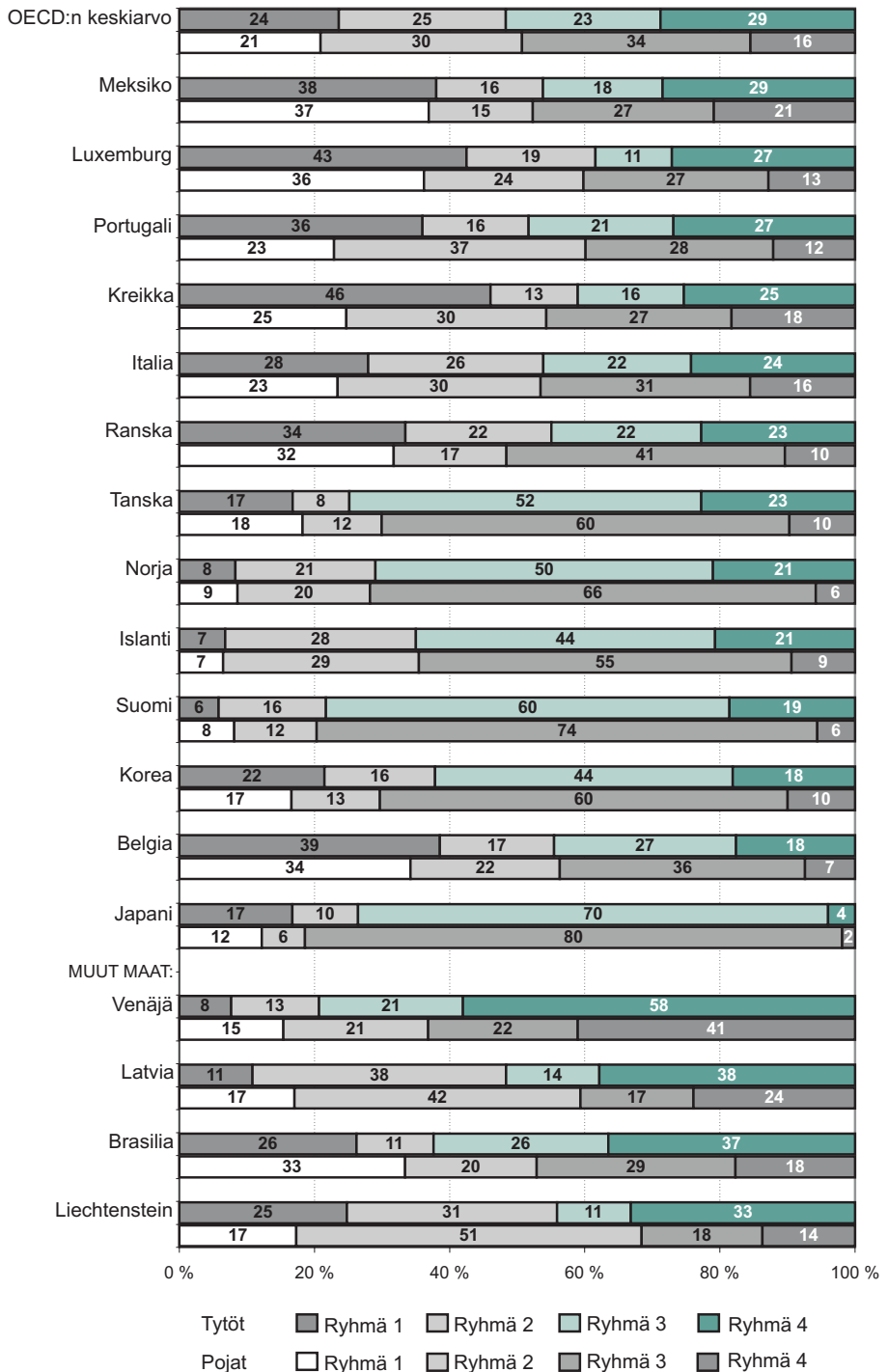
**Kuvio 8.4a Tyttöjen ja poikien prosenttiosuudet eri lukijatyypeissä ryhmän 4 mukaan**

OECD-MAAT:





**Kuvio 8.4b Tyttöjen ja poikien prosenttiosuudet eri lukijatyypeissä ryhmän 4 mukaan**



tämä oli kuitenkin tytöistä toiseksi eniten. Vain Japanissa suurempi osa tytöistä (70 %) kuin Suomessa sijoittui tähän ryhmään. OECD-maissa keskimäärin kolmanteen lukijatyyppiin sijoittui 34 prosenttia pojista ja 23 prosenttia tytöistä. Ero oli näin ollen 11 prosenttiyksikköä. Muista Pohjoismaista Tanskan ja Norjan kolmannen ryhmän sukupuolierot olivat lähellä suomalaista. Tanskassa ryhmään kuului pojista 60 prosenttia ja tytöistä 52 prosenttia; Norjassa vastaavat osuudet olivat pojilla 66 prosenttia ja tytöillä 50 prosenttia. Ruotsissa tilanne oli lähempänä OECD:n keskiarvoa, sillä kolmanteen tyyppiin sijoittui 45 prosenttia pojista ja 30 prosenttia tytöistä. Eniten Suomen tilanteesta poikkesivat englannin- ja saksankielisten nuorten lukuprofiilit. Näissä maissa tytöistä ainoastaan muutama prosentti sijoittui tähän lukijatyyppiin. Esimerkiksi Englannissa kolmanteen ryhmään kuului vain 6 prosenttia tytöistä ja 16 prosenttia pojista sekä Saksassa 7 prosenttia tytöistä ja 17 prosenttia pojista.

*Toisessa ja ensimmäisessä lukijaryhmässä sukupuolierot olivat vähäisiä ja vaihtelivat maittain. Toiseen eli sanoma- ja aikakauslehtiä suosivaan lukijatyyppiin kuului melko tasaisesti sekä tyttöjä että poikia.* OECD-maissa keskimäärin ryhmään kuului pojista 30 prosenttia ja tytöistä 25 prosenttia. Useimmissa maissa ryhmä oli poikavaltainen. Selvimmin näin oli Portugalissa, Liechtensteinissa, Kreikassa ja Tšekissä. Suomessa suunta oli päinvastainen eli tyttöjä oli tässä ryhmässä enemmän kuin poikia. Suomessa tytöistä 16 prosenttia ja pojista 12 prosenttia sijoittui tähän ryhmään. Myös Ruotsissa ja Norjassa toinen lukijatyyppi oli tyttövaltainen. Samanlainen oli tilanne Japanissa, Koreassa ja Puolassa.

*Ensimmäiseen eli yksipuolisesti aikakauslehtiä lukevaan ryhmään kuului yleensä enemmän tyttöjä kuin poikia.* Tytöistä tähän lukijatyyppiin jäi OECD-maissa keskimäärin 24 prosenttia, pojista 21 prosenttia. Samansuuntainen oli tilanne useimmissa PISA-maissa. Selvimmin tilanne oli tällainen Kreikassa (tytöistä 46 %, pojista 25 %) ja Espanjassa (tytöistä 42 %, pojista 31 %). Suomessa suunta oli päinvastainen eli tähän ryhmään kuului poikia hieman enemmän kuin tyttöjä. Pojista ryhmään sijoittui 8 prosenttia, tytöistä vain 6 prosenttia. Suunta oli samanlainen muissakin Pohjoismaissa lukuun ottamatta Islantia. Selvimmin poikavaltainen tämä lukijaryhmä oli Puolassa, jossa pojista 21 prosenttia ja tytöistä vain 12 prosenttia kuului tähän yksipuolisimpaan ryhmään.

Tulosten valossa näyttää siltä, että jotkut lukijaprofiilit ovat selvästi tyypillisempiä tytöille kuin pojille tai päinvastoin. Jotkut profiilit taas jakautuvat tasaisemmin, ja niissä on maakohtaisia kulttuurisia eroja. Neljäs eli monipuolisin lukijaryhmä oli tyttövaltainen, kolmas ryhmä taas poikavaltainen. Ensimmäinen ja toinen ryhmä olivat sukupuolijakaumaltaan melko tasaisia, ja maakohtainen vaihtelu niissä oli vähäistä. Suomalaisnuorten lukijaprofiili näyttää sukupuolen näkökulmasta heijastavan vahvasti pohjoismaista lukemiskulttuuria, jossa tytötkin ovat innokkaita sanomalehtien ja sarjakuvien lukijoita eivätkä

niinkään suosi yksipuolisesti aikakauslehtiä, mikä puolestaan on tyypillistä Keski-Euroopan ja etenkin Välimeren maiden lukemiskulttuureille. Tässä suhteessa suomalaiset nuoret poikkesivat myös japanilaisista ja korelaisista, sillä Aasiassakin suurempi osa tytöistä kuin pojista suosi yksipuolisesti aikakauslehtien lukemista.

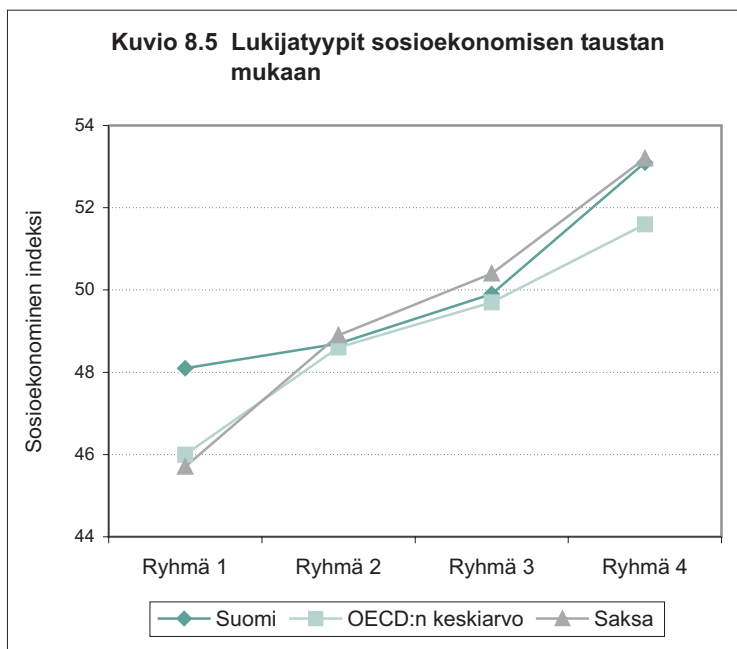
## 8.6 Lukijaryhmän yhteys kotitaustaan

Kodin kirjallisen kulttuurin ja erilaisen luettavan tarjonnan olettaisi reproduktioteorian mukaan (Bourdieu 1977, 1986) heijastuvan vahvasti nuorten lukijaprofiileissa. Nuorten, joiden vanhemmat ovat hyvin koulutettuja ja innokkaita lukijoita ja joilla on varaa hankkia monenlaisia kirjoja ja lehtiä, olettaisi olevan etuoikeutetussa asemassa ja profiililtaan muita monipuolisempia lukemisen harrastajia. Miltä tilanne näytti PISA-aineiston valossa OECD-maissa yleisesti ja erityisesti meillä Suomessa?

PISA-tutkimuksessa käytettiin nuorten sosioekonomisen taustan indikoijana vanhempien ammatillista asemaa, joka rakentaa siltaa vanhempien koulutuksen ja tulotason välille. Ammatillisen aseman kuvaamisessa käytettiin kansainvälisestikin vertailukelpoista luokitusasteikkoa (ISCO 1988).

Ammatillista asemaa kuvaavassa luokittelussa kerroin voi saada arvon 0:sta 90:een. Mitä korkeampi on vanhemman ammatillinen ja sosioekonominen asema, sitä korkeampi on kerroin. OECD-maiden kertoimien keskiarvo oli PISAssa 49; Suomen keskiarvo oli 50. Alimpiin ammattiluokkiin kuuluvat luokituksessa esimerkiksi pienviljelijät, tarjoilijat ja autonkuljettajat (16–35 pistettä). Seuraavaan ryhmään (35–53 pistettä) sijoittuvat muun muassa toimistovirkailijat, pienyritykset ja sairaanhoitajat. Seuraavan ryhmän (54–70 pistettä) tyypillisiä ammatteja ovat insinöörit ja opettajat ja ylimmän ryhmän (71–90 pistettä) ammatteja lakimiehet ja lääkärit. Luokitus tehtiin sen vanhemman mukaan, jonka ammattiasema oli korkeampi. (OECD 2001.)

Vaikka ylimpien sosioekonomisten luokkien nuoret ylsivät selvästi parempiin lukukoetuloksiin kuin alempien, eri lukijaryhmien sosioekonomisen taustan erot olivat varsin vähäiset (kuvio 8.5). Monipuolisimmin sekä kirjoja että lehtiä lukevan, neljännen lukijaryhmän sosioekonomisen indeksin keskiarvo oli OECD-maissa 52, kolmannen 50, toisen 49 ja yksipuolisimman 46. Suurin ero oli kahden yksipuolisimman ryhmän välillä. Suomessa ryhmien väliset erot olivat vielä edellisiä pienemmät. Ryhmien sosioekonomisen indeksin keskiarvot monipuolisimmasta yksipuolisimpaan ryhmään olivat 53, 50, 49 ja 48. Suurin ero vanhempien sosioekonomisessa statuksessa oli Suomessa kahden monipuolisimman lukijatyyppin välillä.



Kaiken kaikkiaan tulokset viittaavat siihen, että vanhempien sosioekonominen tausta ei kovin paljon määrää nuorten vapaa-ajan lukemisaktiivisuutta ja lukumateriaalien monipuolisuutta varsinkaan Suomessa. Päinvastoin eri lukijaryhmien sosioekonominen tausta osoittautui keskitasoiseksi. Joissakin maissa lukijaryhmien sosioekonomiset taustat erosivat kuitenkin hieman enemmän. Esimerkiksi Saksassa yksipuolisimman ja monipuolisimman lukijatyyppin välinen ero sosioekonomisessa indeksissä oli 8 pistettä.

## 8.7 Lukijaprofilia monipuolistamaan

Suomalaisten nuorten lukijaprofilissa korostuu kolmas lukijatyyppi eli monipuolinen lehtien ja sarjakuvien lukeminen. Tämä lukijaryhmä oli yleinen myös muissa Pohjoismaissa sekä Aasian pitkälle kehittyneissä teollisuusmaissa, Japanissa ja Koreassa. Tällainen lukijatyyppi oli sen sijaan harvinainen englanninkielisissä maissa, etenkin Englannissa, Irlannissa, Australiassa ja Uudessa-Seelannissa. Näissä maissa neljäs, monipuolisesti sekä kirjoja että lehtiä suosiva lukija oli yleisin. Neljänteen tyyppiin sijoittuivat useimmat nuoret myös Venäjällä. Tämä ”kirjatyyppi” oli kaikkein paras lukutaidon näkökulmasta, vaikka kolmaskin, ”lehtityyppi” tuotti yleensä keskitasoa paremman lukutaidon, paitsi brittiläisessä ja venäläisessä kulttuurissa. Pojat suosivat kolmatta tyyppiä.

piä, tytöt taas neljättä. Näin oli sekä Suomessa että OECD-maissa yleisemminkin. Tosin kolmanteen lukijatyyppiin sijoittui tyttöjä keskimääräistä enemmän Suomessa ja muissa Pohjoismaissa, samoin kuin Japanissa ja Koreassa. Muissa OECD-maissa tytöt taas sijoittuivat yleisemmin toiseen tai ensimmäiseen lukijatyyppiin. Ensimmäinen, ”aikakauslehtityyppi” oli Suomessa ja muissa Pohjoismaissa harvoin tyttöjen suosima. Tästä tuloksesta voi päätellä, että pohjoismaiseen tyttökulttuuriin kuuluu lähes yhtä aktiivinen ja monipuolinen lehtien ja sarjakuvien lukeminen kuin poikienkin kulttuuriin. Tyttöjen kulttuuriin kuuluu lisäksi kirjallisuuden harrastaminen, mikä nostaa selvästi tyttöjen lukuharrastusprofiilia ja sen myötä myös lukutaitoa. Pohjoismaissa ja erityisesti Suomessa poikien lukuprofiili sen sijaan on vahvasti lehti- ja sarjakuvapainotteinen. Brittiläisen koulukulttuurin maissa poikien lukuprofiili on kirjallisuuspainotteisempi. Etenkin Uudessa-Seelannissa, Australiassa ja Englannissa samoin kuin Venäjällä poikien lukuprofiili painottaa vahvemmin kirjallisuutta kuin lehtiä ja sarjakuvia. Tämä liittyy yleisemminkin näiden maiden lukukulttuureihin, sillä myös aikuisten lukutaitotutkimuksen tulokset osoittivat, että miehet olivat Uudessa-Seelannissa, Australiassa ja Englannissa huomattavasti aktiivisempia kirjallisuuden harrastajia kuin Suomessa (Linnakylä ym. 2000).

Nuorten lukuprofiilin monipuolistaminen on selkeä haaste sekä kouluopetukselle että koti- ja nuorisokulttuurille. Suomalaisissa opetus suunnitelmissa on kyllä painotettu jo vanhastaan lukemisaktiivisuuden ja lukuharrastuksen herättämistä. Yllättävää onkin se, että vaikka äidinkielenopetuksessa korostuu juuri kaunokirjallisuuden lukeminen, innostus kirjojen pariin ei yllä vapaa-aikaan. Kaunokirjallisuuden asemaa on uudessa opetus suunnitelmassa ja tuntijaossakin entisestään vahvistettu (Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2002). Nyt onkin kiinnostava seurata, näkyvätkö uuden opetus suunnitelman painotukset tulevaisuudessa kirjallisuuden harrastuksen vahvistumisena. Tämä olisi toivottavaa lukutaidon ja yleisemminkin kansallisen kulttuuri-identiteetin rakentumisen kannalta.

Miksi kaunokirjallisuuden lukeminen on niin merkityksellistä lukutaidon näkökulmasta? Miksi erilaisten lehtien lukeminen ei tue tarpeeksi lukutaidon kehittymistä? Lukutaidon kannalta kaunokirjallinen teksti antaa monia mahdollisuuksia ajattelun, tunne-elämän ja maailmankuvan rakentumiseen. Kirjallisuuden lukeminen rikastaa mielikuvitusta ja luovuutta, tarjoaa virkistystä ja jännitystä sekä välittää historiaa, tämän päivän tapahtumia ja ennustaa tulevaisuutta inhimillisestä näkökulmasta. Se kertoo arkielämän sankaritarinoita, jotka tukevat identiteetin ja arvomaailman rakentumista. Kaunokirjallinen teksti käsittelee henkilöiden toiveita ja ihmissuhteita arkipäivän tilanteissa ja toiminnoissa. Se sijoittaa ajattomat myytit henkilöiden motiiveihin, ihmissuh-

teisiin ja kokemuksiin, jotka kytkeytyvät aikaan, paikkaan, elämäntilanteisiin ja kulttuuriseen kontekstiin. (Linnakylä 2000.)

Kaunokirjallinen teksti tarjoaa lukijalle monia lähestymistapoja, sillä se liikkuu samanaikaisesti useammalla tasolla. Yksi taso rakentuu tapahtumien vaaraan. Sen keskeisiä tekijöitä ovat henkilöt, heidän toiveensa ja toimintansa. Toinen taso rakentuu tietoisuudesta: mitä henkilöt tietävät, ajattelevat, tuntevat ja arvostavat. Lukijan tulkintakin voi liikkua monella tasolla. Lukija voi tempautua mukaan kirjan tapahtumiin ja eläytyä henkilöiden toiveisiin, ristiriitoihin ja ongelmien ratkaisuun. Toisaalta lukija voi lähestyä tekstiä ulkoapäin, analysoiden henkilöiden motiiveja, ajankuvaa tai tapahtumien uskottavuutta. Tekstiä voi tulkita myös omien kokemusten ja tietojen kautta tekstin sanomaa ja merkitystä pohtien, tai sitä voi analysoida kirjallisin käsittein, esimerkiksi teeman, rakenteen, tyylin tai vaikuttavuuden kannalta. Kaunokirjallinen teksti houkuttelee lukijaa käyttämään aiempia tietojaan, kokemuksiaan, tunteitaan ja arvostuksiaan tulkinnan ja merkityksen luomisessa. Lukijasta tulee samalla oman tarinansa kirjoittaja (Bruner 1986), tai hän voi ottaa viileän analyytikon tai etäisen ja kriittisen arvostelijan roolin.

Monipuoliseen lukijaprofiiliin sisältyy kuitenkin myös lehtien ja tietokirjojen lukeminen. Lehtien lukemiseen suomalaisia nuoria ei tarvitse onneksi innostaa, sillä etenkin sanomalehdet ja sarjakuvat kuuluvat vahvasti suomalaiseen nuorisokulttuuriin. Sanomalehtien lukemiseen saadaan malli kotoa. Sanomalehti yhdistetään aikuisuuteen ja miehisyyteenkin, joten myös pojat tarttuvat mielellään lehteen. Paikallislehti vahvistaa lisäksi yhteisöllisyyttä ja kotiseutuidentiteettiä, sillä paikallisuutiset, yleisönosastokirjoitukset, menovinkit ja ilmoitukset yhdistävät lukijoita (Linnakylä ym. 2000). Sanomalehteä käytetään nykykoulussa jo varsin monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla oppimateriaalina (Hankala 1998). Sanomalehdestä voi lukea hyvin erilaisia tekstityyppejä pääkirjoituksista ja uutisista mielipidekirjoituksiin, ilmoituksiin, televisio-ohjelmiin ja sarjakuviin. Näin ne tarjoavat luettavaa myös erilaisille lukijaryhmille. Toisaalta olisi tietysti toivottavaa, että nuorten lukijoitten profiili monipuolistuisi ja entistä useammat lehtien lukijat syventyisivät myös uutisteksteihin ja pääkirjoituksiin, kulttuuripalstoihin ja taidesivuihin. Lukutaidon kehittymisen näkökulmasta erityisen myönteistä on se, että lehtijutut herättävät helposti keskustelua sekä kotona että koulussa ja ystäväpiirissä. Tätä tilaisuutta pitäisikin hyödyntää entistä joustavammin myös koulussa, jotta nuoret tottuisivat pohtimaan kriittisesti ajankohtaisten tapahtumien uutisointia sekä uutistekstien sisältöjä, taustatietoja, piilomerkityksiä ja arvostuksia. Näiden keskustelujen innostamana toivoisi nuorten etsivän samasta aiheesta tietoa muualtakin, esimerkiksi tietokirjoista tai hakuteoksista.

Tietokirjojen pariin nuoria tulisi erityisesti innostaa, sillä omaehtoinen opis-

kelu edellyttää erilaisten tietotekstien ymmärtämistä ja tulkintaa. Tosin tietoverkkojen välittämät tekstit ovat viime vuosina vieneet tietokirjoilta sitä vähäistäkin asemaa, joka niillä on ollut suomalaisten nuorten vapaa-ajan luku-profiilissa (Leino 2002). Toisaalta tietoverkkojen mahdollisuudet tiedonvälitykseen ovat entistä laajemmat ja monipuolisemmat eikä tietoa verkkosivuiltaan hankita ilman monipuolista lukutaitoa, joka sisältää myös visuaalisen ja multimediaisen tekstin tulkinnan ja johon sisältyy tiedon valikointia, vertailua, yhdistämistä, erittelyä sekä sen kriittistä kyseenalaistamista ja suhteuttamista muuhun tietoon ja arvostuksiin (Gilster 1997; Linnakylä 2000).

Tietoverkkojen on pelätty tuhoavan perinteisen lukutaidon ja erityisesti kirjallisuuden arvostuksen, jopa johtavan lukemisen hylkäämiseen ja paluuseen kirjattomaan kulttuuriin (Birkerts 1994; Nunberg 1996). Kirjat näyttävät kuitenkin pitävän pintansa sähköisten tekstien rinnalla. Toisaalta kirjoja voi julkaista monessa muodossa, eikä kirjan merkitys loppujen lopuksi ole sen muodossa tai omistamisessa vaan lukumahdollisuudessa, sillä teksti herää eloon vasta silloin, kun se kohtaa lukijan. Miten kirja kohtaa nuoret ja joskus vastahakoisetkin lukijat, joiden on vaikea keskittyä pitkiin teksteihin, joita eivät kuvata, grafiikka, musiikki tai animaatio väritä? Lukutaidon näkökulmasta kysymys on merkityksellinen, ja kysymyksen palataankin seuraavassa artikkelissa.

## Lähteet

- Birkerts, S. 1994. *The Gutenberg elegies. The fate of reading in an electronic age*. London: Faber & Faber.
- Bourdieu, P. 1977. Cultural reproduction and social reproduction. Teoksessa J. Karabel & A. H. Halsey (toim.) *Power and ideology in education*. Oxford University Press, 487–510.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) *The handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elley, W. 1994. *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Gilster, P. 1997. *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Hankala, M. 1998. *Sanomalehden monet käyttötavat. Kokemuksia yläasteella toteutetuista kokeiluista*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- International standard classification of occupation (ISCO). 1988. Paris: OECD.
- Leino, K. 2002. Computer usage and reading literacy. Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) *Northern lights in PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development, 71–82.

- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. IEA:n kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. *Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* 2, 107–132.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nunberg, G. 1996. *The future of the book*. Berkeley: University of California Press.
- OECD. 1999. *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD & Statistics Canada.
- OECD. 2001. *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. 2002. *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.





## Tarttuvatko nörtit kirjaan, eksyvätkö lukutoukat verkkoon? Suomalaisnuorten mediankäyttö

### 9.1 Nuorten mediankäyttöä selvittämässä

Tämän päivän nuoret kasvavat monien medioiden ja monenlaisten tekstien ympäröimänä sekä kotona että koulussa. Painettujen tekstien, kirjojen ja lehtien, ohella sähköiset mediat kuuluvat nuorten lukuympäristöön. Painetuista teksteistä nuoret suosivat erityisesti sarjakuva-, sanoma- ja aikakauslehtiä. Kirjojen suosio etenkin vapaa-ajan lukumateriaalina on sen sijaan vähäisempää (Linnakylä 2002; OECD 2001, 2002). Silti kaunokirjallisuuttakin luetaan eikä kirja ole täysin menettänyt asemaansa lukumateriaalina, vaikka tämänsuuntaisinkin pelkoja on esitetty (Birkerts 1996; Nunberg 1996). Sen sijaan tietokirjojen asema nuorten maailmassa on uhattuna, sillä tietoja löytää runsaasti ja entistä helpommin Internetistä. Tietoverkot tarjoavatkin monien mahdollisuuksien median, josta nuoret löytävät tietojen ohella viihdettä ja seikkailua, pelejä ja musiikkia sekä erilaisia kommunikointiympäristöjä (Leino 2002, 2003).

Medioiden ja niiden välittämien tekstien monipuolistuessa on perinteisen lukutaidon rinnalla alettu puhua laaja-alaisesta *uudesta lukutaidosta*, *monilukutaidosta* tai *medialukutaidosta*, jolloin painotetaan erilaisten – sekä perinteisten, painettujen että uusien, sähköisten – medioiden monipuolista käyttötaitoa (Cope & Kalantzis 2000; Kellner 2002; Kotilainen ym. 1999; Tyner 1998). Osana laaja-alaista medialukutaitoa *tietokonelukutaidolla* viitataan lähinnä tietokoneen käyttötaitoihin, kuten käyttöjärjestelmien ja ohjelmien hallintaan (Kellner 2002; Tyner 1998). *Verkkolukutaidolla* tarkoitetaan puolestaan Internetin käytön taitoja, kuten keskustelumahdollisuuksien, tiedonsiirron ja erilaisten palvelujen hyö-

dyntämistä. Siihen liittyy lisäksi käsitys siitä, mihin ja miten tietoverkkoja voidaan ja pitäisi käyttää (Gilster 1997; Kapitzke 2001; McClure 1997; Tyner 1998.) Sähköistä mediankäyttöä painottaessa puhutaan myös *digitaalisesta lukutaidosta* (Gilster 1997), jonka alue koko ajan laajenee tekniikan kehityksen myötä. Lisäksi käytetään käsitettä *visuaalinen* tai *audiovisuaalinen lukutaito* ilmaisukeinojen mukaan (Cope & Kalantzis 2000; Kotilainen ym. 1999; Tyner 1998).

Kun kognitiivisesti painottuneen lukutaidon rinnalla tarkastellaan usein affektiivisesti painottunutta lukuharrastusta, samoin voidaan medialukutaidonkin rinnalla tarkastella vapaa-ajan harrastamiseen liittyvää mediankäyttöä. Tässä tutkimuksessa huomio kohdistetaan nimenomaan nuorten vapaa-ajan omaehtoiseen mediankäyttöön. Mediankäytössä selvitetään nuorten mediankäyttäjätyyppejä sekä painettujen tekstien että Internetin käytön näkökulmasta. Aiemmissa tutkimuksissa on näet osoitettu, että nuoret jakautuvat erilaisiin alakulttuureihin ja näihin liittyviin mediankäyttäjärühmiin (Cope & Kalantzis 2000; Kalantzis ym. 2003).

Millaisia mediankäyttäjärühmiä suomalaisista nykynuorista löytyy, jos käyttöä tarkastellaan laajasti sekä painettujen tekstien että Internetin käytön näkökulmasta? Millaisia näiden käyttäjärühmien profiilit ovat? Onko nykynuorissa vielä perinteisiä runotyttöjä, vai onko tytöissäkkin monipuolisia verkkomedian käyttäjiä? Ovatko verkonkäyttäjät pääasiassa poikia, jotka eivät vapaa-aikanaan juuri kirjaan koske? Onko nuorissamme myös niitä, jotka ovat jääneet täysin syrjään tietoverkkojen tarjoamista mahdollisuuksista? Tämäntapaisiin kysymyksiin etsitään vastausta tässä artikkelissa, jossa selvitetään PISA 2000 -tutkimuksen kyselyaineiston valossa 15-vuotiaiden suomalaisnuorten jakautumista erilaisiin mediankäyttäjärühmiin. Lisäksi selvitetään ryhmien sukupuolijakaumaa, lukutaidon tasoa sekä kodin sosioekonomista taustaa, kotikirjaston laajuutta ja tietokoneen käyttömahdollisuutta. Lopuksi pohditaan tulosten pedagogisia vaikutuksia ja haasteita.

## 9.2 Mediankäyttäjärühmiä ja niiden profiileja selvitettiin ryhmittelyanalyysillä

Tässä kuvatun tutkimuksen tavoitteena oli etsiä 15-vuotiaista suomalaisnuorista mediankäyttäjärühmiä, jotka poikkesivat toisistaan mahdollisimman paljon mutta olivat sisäisesti suhteellisen homogeenisia mediankäytön näkökulmasta. Jouduimme rajaamaan tutkimuksen suomalaisiin nuoriin, sillä Internetin erilaisia käyttötapoja ei selvitetty PISA-tutkimuksen kansainvälisessä osassa, vaan ainoastaan sen kansallisessa oheiskyselyssä. Tiedot saatiin 4 864 nuorelta, jotka olivat edustava otos suomalaisten 15-vuotiaiden ikäluokasta vuon-

na 2000 (ks. tarkemmin Malin & Puhakka 2002).

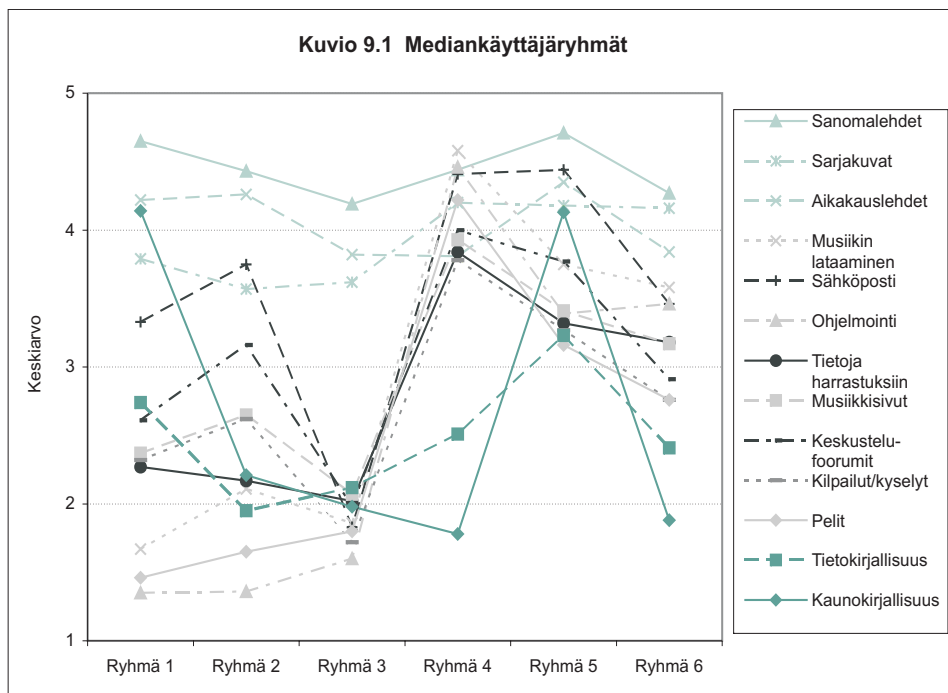
Tutkimuksen aineistona käytimme painettujen medioiden osalta PISAn oppilaskyselyn kansainvälistä osaa, jossa selvitettiin, *kuinka usein nuoret vapaa-aikanaan lukivat sanomalehtiä, aikakauslehtiä, kaunokirjallisuutta, tietokirjoja ja sarjakuvia*. Oppilaat vastasivat 5-luokkaisella järjestysasteikolla (1 = ei koskaan – 5 = useita kertoja viikossa). Kansallisessa osassa Internetin käyttöä arvioitiin samaan tapaan kysymällä, *kuinka usein nuoret vapaa-aikanaan etsivät Internetistä tietoa harrastuksiinsa liittyen, lukivat tai lähettivät sähköpostia, osallistuivat keskusteluihin (chat, IRC), vierailivat musiikkisivuilla, pelasivat tietokonepelejä, osallistuivat kilpailuihin tai vastasivat kyselyihin, imuroivat tietokoneohjelmia tai musiikkia Internetistä*. Muitakin toimintoja kysyttiin, esimerkiksi verkkolehtien lukemista ja ohjelmointia, mutta ne olivat niin harvinaisia nuorten parissa, ettei niitä otettu mukaan analyysiin. Television katsomisesta tai kännykän käytöstä ei kysyty. Vastaamisessa käytettiin jälleen 5-luokkaista järjestysasteikkoa. Vastausten perusteella oppilaat ryhmiteltiin klusterianalyysia (Wardin metodia) hyödyntäen kuuteen ryhmään, jotka olivat sisäisesti homogeenisia mutta poikkesivat toisistaan mahdollisimman paljon (menetelmästä tarkemmin Chatfield & Collins 1989; Leino ym. 2004).

Ryhmiä kuvataan seuraavassa mediankäytön aktiivisuuden näkökulmasta ottaen huomioon sekä perinteisten, painettujen tekstien lukemisen että tietoverkkojen erilaisen käytön vapaa-aikana. Tässä yhteydessä esitellään myös eri ryhmiin sijoittuneiden oppilaiden määrät. Lisäksi tarkastellaan ryhmien sukupuolijakaumaa.

### 9.3 Mediankäyttäjryhmät ja niiden profiilit

Sanomalehtien, aikakauslehtien ja sarjakuvien lukeminen ei juuri erotellut suomalaisia nuoria, vaan lähes kaikki nuoret lukivat lehtitekstejä melkein yhtä aktiivisesti. Sen sijaan kirjojen ja sähköisten medioiden suosiminen erotteli ryhmiä selvästi (kuvio 9.1 ja taulukko 9.1).

Ryhmään 1 sijoittuivat sellaiset nuoret, jotka lukivat vapaa-aikanaan säännöllisesti eli vähintään pari kertaa viikossa sanomalehtien (94 %), aikakauslehtien (84 %) ja sarjakuvalehtien (67 %) ohella kaunokirjallisuutta (80 %) ja tietokirjoja (21 %). Puolet heistä (51 %) käytti säännöllisesti myös sähköpostia. Muita verkkotekstejä he lukivat harvoin. Jotkut kuitenkin chattailivat (17 %), kävivät musiikkisivuilla (13 %) tai etsivät Internetistä tietoa harrastuksiinsa (13 %). Tietokonepelejä nämä nuoret eivät pelanneet, eivätkä he imuroineet Internetistä musiikkia tai tietokoneohjelmia (ks. taulukko 1). Tämän ryhmän nuoret voisi nimetä *perinteisten medioiden aktiivikäyttäjiksi*. Heitä oli kaiken kaik-



kiaan 22 prosenttia 15-vuotiaista. Useimmat tähän ryhmään sijoittuneet olivat tyttöjä (86 %).

Ryhmään 2 sijoittuivat nuoret, jotka sanomalehtien (87 %) ja aikakauslehtien (86 %) ohella lukivat myös sarjakuvia, joskin suomalaisen mittapuun mukaan melko vähän (57 %). Muita painettuja tekstejä tähän ryhmään kuuluneet lukivat vielä harvemmin. Esimerkiksi kaunokirjallisuutta näistä nuorista luki muutaman kerran viikossa vain 8 prosenttia ja tietokirjoja 6 prosenttia. Sen sijaan Internetin sähköpostia ryhmän nuorista käytti ainakin muutaman kerran viikossa kaksi kolmasosaa (63 %) ja yksi kolmasosa (35 %) chattailli. Jotkut (21 %) vierailivat säännöllisesti musiikkisivuilla sekä vastailivat Internetkyselyihin ja -kilpailuihin (20 %). Internet-pelit tai ohjelmien imurointi näitä nuoria ei kiinnostanut. Ryhmää voisi kutsua *sosiaalisiksi mediankäyttäjiksi*, joiden lukuharrastus oli kohtuullisen aktiivista ja pikemminkin sosiaalisia suhteita ylläpitävää kuin lukemisharrastukseen sitoutunutta. Näitä nuoria oli kaiken kaikkiaan 17 prosenttia. Heistä valtaosa eli 80 prosenttia oli tyttöjä.

Ryhmään 3 sijoittuivat nuoret, joiden lukuharrastus kaiken kaikkiaan oli vähäistä ja rajoittui sanomalehtien (79 %), aikakauslehtien (65 %) ja sarjakuvien (60 %) lukemiseen. Vain 9 prosenttia näistä nuorista luki viikoittain kaunokirjallisuutta ja 11 prosenttia tietokirjoja. Nämä nuoret eivät olleet aktiivisia Internetin käyttäjiäkään. Ainoastaan 7 prosenttia heistä käytti säännöllisesti

**Taulukko 9.1 Mediankäyttäjryhmien ominaispiirteet**

Mediankäyttö	Ryhmä 1 (22 % oppilaista)	Ryhmä 2 (17 % oppilaista)	Ryhmä 3 (26 % oppilaista)	Ryhmä 4 (7 % oppilaista)	Ryhmä 5 (7 % oppilaista)	Ryhmä 6 (20 % oppilaista)
	Keskiarvo (asteikko 1–5)					
Kaunokirjallisuus	4,14	2,21	1,98	1,78	4,13	1,88
Tietokirjallisuus	2,74	1,95	2,12	2,51	3,23	2,41
Sanomalehdet	4,65	4,43	4,19	4,44	4,71	4,27
Aikakauslehdet	4,22	4,26	3,82	3,81	4,35	3,84
Sarjakuvat	3,79	3,57	3,62	4,20	4,18	4,16
Tiedonhaku harrastuksia varten	2,27	2,17	2,02	3,84	3,32	3,18
Sähköposti	3,33	3,75	1,83	4,41	4,44	3,46
Keskustelufoorumit	2,61	3,16	1,98	4,00	3,77	2,91
Kilpailut/kyselyt	2,32	2,62	1,72	3,78	3,27	2,76
Pelit	1,46	1,65	1,80	4,22	3,16	2,76
Musiikkisivut	2,37	2,65	2,07	3,93	3,41	3,17
Ohjelmointi	1,35	1,36	1,60	4,46	3,39	3,46
Musiikin lataaminen	1,67	2,11	1,86	4,58	3,75	3,58

sähköpostia, pelasi tai haki tietoa tietoverkoista. Heistä 8 prosenttia vieraili muutaman kerran viikossa musiikkisivuilla ja 6 prosenttia chatissa. Näitten nuorten ryhmää voisi kutsua *passiiviseksi mediankäyttäjiksi*. Tähän ryhmään sijoittui suomalaisnuorista 26 prosenttia eli neljäsosa. Näistä nuorista 58 prosenttia oli poikia ja 42 prosenttia tyttöjä.

Ryhmään 4 sijoittuivat nuoret, jotka sanomalehtien (86 %), sarjakuvien (79 %) ja aikakauslehtien (65 %) ohella eivät vapaa-aikanaan juuri lukeneet painettua kirjallisuutta. Kaunokirjallisuutta heistä luki säännöllisesti hyvin harva (0,7 %), tietokirjoja sentään 16 prosenttia. Vaikka nämä nuoret eivät juuri harrastaneet perinteisten kirjojen lukemista, he olivat erittäin aktiivisia ja monipuolisia verkkokäyttäjiä. Heistä useimmat (97 %) imuroivat Internetistä musiikkia tai tietokoneohjelmia (91 %), käyttivät sähköpostia (90 %) ja pelasivat tietokonepelejä (81 %). Tähän ryhmään kuuluvat nuoret olivat myös aktiivisia (75 %) keskustelusivuilla. Useimmat (70 %) hakivat lisäksi tietoa harrastuksiinsa tietoverkoista. Näitä nuoria voisi kutsua *aktiiviseksi verkkokäyttäjiksi*. Heitä oli 15-vuotiaiden ikäluokassa tosin vain pieni vähemmistö eli 7 prosenttia. Heistä suurin osa (94 %) oli poikia.

Ryhmään 5 sijoittuivat nuoret, joiden mediankäyttö oli monipuolisinta. Sanomalehtien (96 %), aikakauslehtien (86 %) ja sarjakuvien (79 %) ohella heistä useimmat (76 %) lukivat säännöllisesti kaunokirjallisuutta ja huomattavan

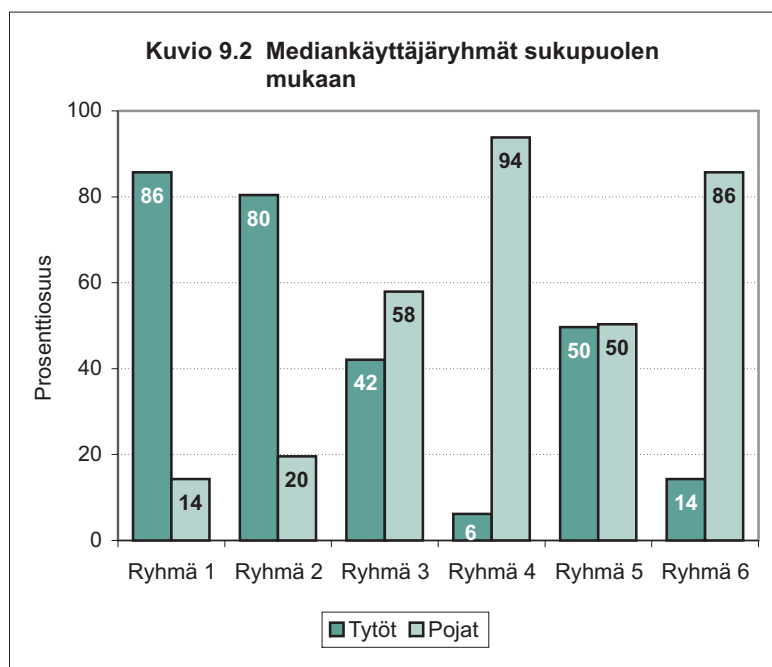
suuri osa (39 %) myös tietokirjoja. Lisäksi heistä valtaosa (92 %) oli aktiivisia sähköpostin ja keskusteluchattien (68 %) käyttäjiä. Yli puolet heistä imuroi musiikkia (61 %) ja tietokoneohjelmia (53 %) Internetistä. Lähes puolet (43 %) osallistui Internet-kyselyihin ja -kilpailuihin. Ryhmää voisi kutsua *medioiden monipuolisiksi aktiivikäyttäjiksi*. Näitäkin nuoria oli kaikista 15-vuotiaista vain 7 prosenttia. *Puolet heistä oli poikia (50 %) ja puolet tyttöjä (50 %).*

Ryhmään 6 sijoittuivat nuoret, joiden lukuharrastus oli muuten kohtalaisen monipuolista, mutta kaunokirjallisuuden harrastaminen lähes olematonta. Näidenkin nuorten vapaa-ajan lukemistoon sisältyivät sanomalehdet (81 %), sarjakuvalehdet (79 %) ja aikakauslehdet (70 %). Heistä jotkut (15 %) lukivat säännöllisesti myös tietokirjoja, mutta vain harvat (6 %) kaunokirjallisuutta. Sen sijaan tietoverkkoja heistä useimmat käyttivät säännöllisesti. Yli puolet (53 %) näistä nuorista käytti vähintään muutaman kerran viikossa sähköpostia sekä imuroi musiikkia (56 %) ja tietokoneohjelmia (56 %). Lähes puolet vieraili musiikkisivuilla (42 %), etsi Internetistä tietoja harrastuksiinsa (41 %), chattailli (32 %) sekä pelasi tietokonepelejä (28 %). Tätä ryhmää voisi nimittää *medioiden monipuolisiksi kohtuukäyttäjiksi*. Suomalaisista nuorista 20 prosenttia sijoittui tähän ryhmään. Heistä *valtaosa (86 %) oli poikia*.

Ryhmäprofileja verrattaessa sanomalehtien, sarjakuvien ja aikakauslehtien lukeminen vapaa-aikana oli lähes yhtä aktiivista kaikissa mediankäyttäjryhmissä. Eri ryhmien mediankäyttöprofileja selvimmän erottelivat *perinteisten kirjojen, etenkin kaunokirjallisuuden, aktiivinen harrastaminen tai välttely* sekä verkkokäytön näkökulmasta toisaalta *Internetin sosiaalinen käyttö* – sähköposti ja chat – ja toisaalta sen *tietotekninen ja viihteellinen käyttö* eli erilaisten tietokoneohjelmien ja musiikin imurointi sekä tietokonepelien pelaaminen tai niiden välttely. Näiden lisäksi myös mediankäytön *aktiivisuus* erotteli ryhmiä. Ensimmäinen ja viides ryhmä olivat kaunokirjallisuuden aktiivisia harrastajia. Muut ryhmät pikemminkin välttelivät kaunokirjallisuutta. Monipuolisin ja aktiivisin lukijatyyppejä oli viides ryhmä. Tähän ryhmään sijoittuneet nuoret olivat sekä perinteisten kirjojen, erityisesti tietokirjojen, että erilaisten lehtien lukijoita mutta myös Internetin monipuolisia käyttäjiä. Myös ensimmäisen, toisen ja kuudennen ryhmän nuoret olivat melko monipuolisia ja aktiivisiakin mediankäyttäjiä. Kuudes ryhmä tosin vältteli kaunokirjallisuutta. Ensimmäisessä ryhmässä taas korostui perinteisen kirjallisuuden aktiivinen harrastaminen sähköisten tekstien jäädessä sosiaaliseen käyttöön. Sosiaalinen verkkokäyttö korostui toisessa ryhmässä sähköpostin ja keskusteluchatin vahvalla asemalla. Kaiken kaikkiaan kolme ensimmäistä ryhmää vältteli Internetin tietoteknistä ja viihteellistä käyttöä (ohjelmointia; pelejä ja musiikin imurointia), kolme viimeistä ryhmää taas suosi erityisesti näitä. Kolme viimeistä ryhmää oli myös sarjakuvien vahvimpia suosijoita. Yksipuolisimpia olivat kolmannen ja neljännen ryhmän nuo-

ret. Kolmas ryhmä suosi yksipuolisesti lehtiä ja sarjakuvia. Tämä ryhmä suorastaan vältteli kirjojen lukemista vapaa-aikana, eikä ryhmä juuri käyttänyt Internetiäkään. Varsin yksipuolisia mediankäyttäjiä olivat myös neljännen ryhmän nuoret, jotka keskittyivät lehtien ohella kyllä aktiivisesti Internetin käyttöön mutta eivät lukeneet lainkaan kaunokirjallisuutta eivätkä kovin usein tietokirjojakaan. Kaksi viimeistä ryhmää taas oli monipuolisia mediankäyttäjiä. Ryhmät erosivat kuitenkin aktiivisuudessa: viides ryhmä oli monipuolisuuden ohella erittäin aktiivinen, kuudes vain kohtalaisen aktiivinen. Kuudennelle ryhmälle oli lisäksi tyypillistä kaunokirjallisuuden välttely.

Ryhmien sukupuolijakauma vaihteli (kuvio 9.2). Tyttöjä sijoittui suhteellisesti eniten ensimmäiseen eli perinteisten medioiden aktiivikäyttäjien ja toiseen eli sosiaalisten mediankäyttäjien ryhmään. Näissä ryhmissä sähköisten medioiden käyttö oli lähinnä sähköpostin ja keskusteluchatin käyttöä. Poikia taas sijoittui suhteellisesti eniten neljänteen eli aktiivisten verkkokäyttäjien ja kuudenteen eli medioiden monipuolisten kohtuukäyttäjien ryhmään. Viides ryhmä eli monipuolisten aktiivikäyttäjien pieni joukko oli tasainen: tyttöjä ja poikia oli ryhmässä yhtä paljon. Samoin melko tasainen, joskin hieman poikavaltainen, oli kolmas ryhmä eli passiiviset mediankäyttäjät. Kaiken kaikkiaan on kuitenkin huomattava, että jokaisessa ryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia, joten mediankäytön alakulttuurit eivät kuitenkaan olleet täysin sukupuolisdonnaisia, vaikka erot olivatkin merkittäviä. Erityisen ilahduttavaa oli se, että

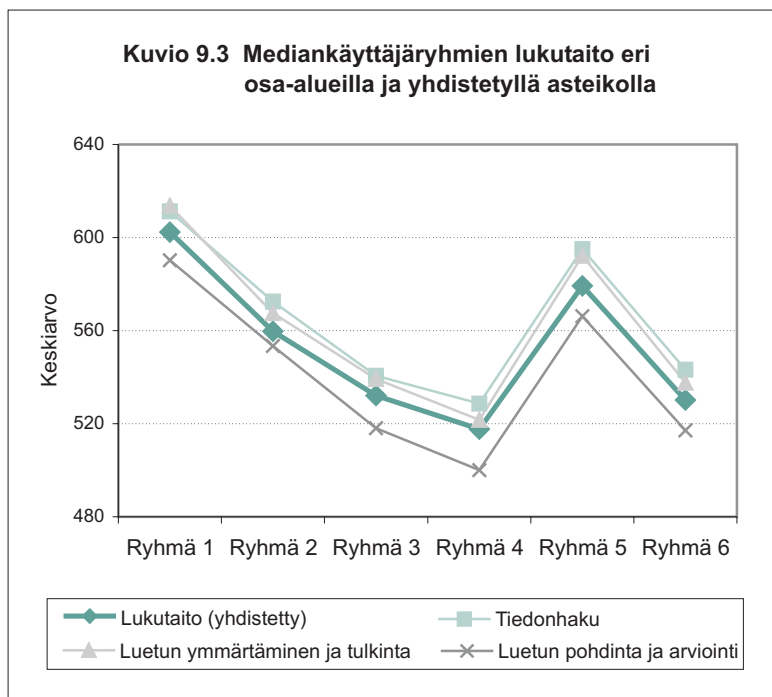


median monipuolisten aktiivikäyttäjien ryhmässä sukupuolten tasa-arvo oli toteutunut.

## 9.4 Millainen mediankäyttöprofiili oli paras lukutaidon kannalta?

Eri mediankäyttäjryhmien lukutaidon tasoa voitiin vertailla PISAn lukutaitokokeiden tulosten valossa. Ryhmäkeskiarvot käyvät ilmi kuviosta 9.3.

Koetulokset osoittavat, että lukutaidon taso vaihteli huomattavasti eri mediankäyttäjryhmissä. Ensimmäisen ryhmän eli perinteisten medioiden aktiivikäyttäjien taitotaso oli korkein. Ryhmän koepistemäärien keskiarvo lukukokeessa oli 602 pistettä (koko perusjoukon kansallinen keskiarvo oli 546 pistettä ja keskihajonta 89 pistettä; kansainvälinen keskiarvo 500 pistettä ja keskihajonta 100). Toiseksi korkeimman ryhmäkeskiarvon, 579 pistettä, saavutti viides ryhmä eli median monipuoliset aktiivikäyttäjät. Kansallisen keskiarvon yläpuolelle (560 pistettä) ylsi myös toinen eli sosiaalisten mediankäyttäjien ryhmä. Keskiarvon alapuolelle jäivät kolmas, neljäs ja kuudes ryhmä eli passiiviset mediankäyttäjät (532 pistettä), aktiiviset verkkokäyttäjät (518 pistettä) ja monipuoliset kohtuukäyttäjät (530 pistettä). Tulokset olivat samansuuntaisia myös





lukutaidon osa-alueilla (kuvio 9.3).

Tuloksista voi päätellä, että perinteisten tekstien aktiivikäyttäjien lukutaidon taso oli lähes keskihajonnan verran parempi kuin aktiivisten verkkokäyttäjien, mikä puhuu vahvasti perinteisten medioiden suosimisen, etenkin kaukokirjallisuuden harrastamisen, puolesta. Tosin tulokset osoittavat myös sen, ettei verkkokäyttö juuri lukutaidon tasoa laskenut, jos Internetin käytön ohella harrastettiin perinteistenkin tekstien lukemista, kuten viidennessä ryhmässä. Jos nuori oli vapaa-aikanaan pelkästään verkkotekstien varassa, lukutaito ei ollut kovin hyvä, ei ainakaan silloin, kun sitä arvioitiin perinteisten, painettujen tekstien ymmärtämisenä. Jatkossa on kiinnostava kuitenkin nähdä, miten tilanne muuttuu, kun luettavien tekstien aluetta laajennetaan painetuista teksteistä sähköisiin ja lukutaitoa arvioidaan myös verkkotekstien ymmärtämisenä.

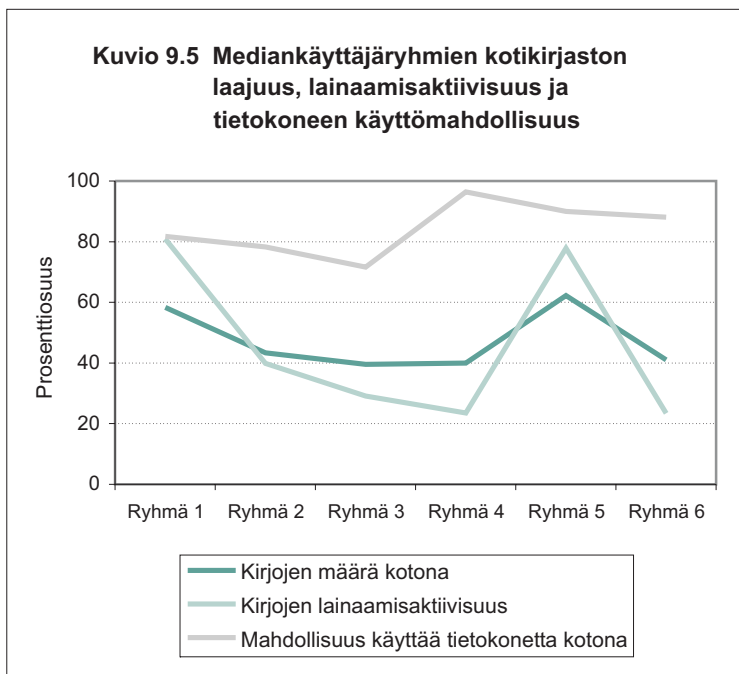
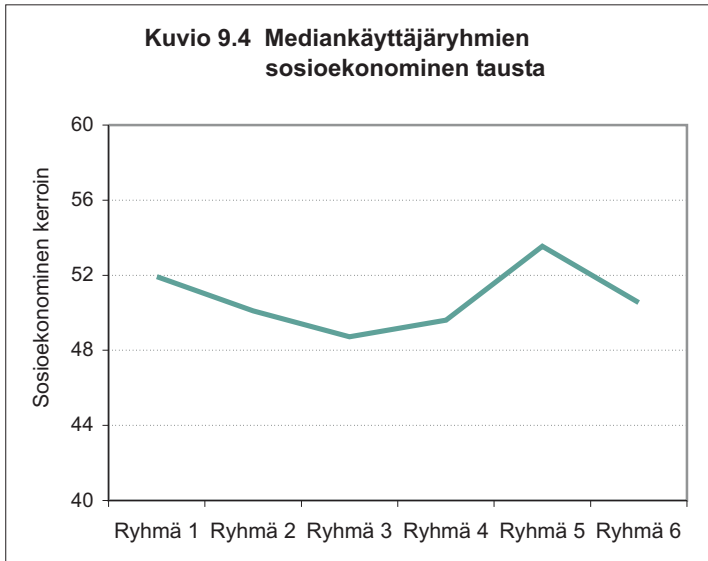
## 9.5 Mediankäyttäjärühmien sosioekonominen ja kulttuurinen tausta

Eri käyttäjäryhmien sosioekonomista taustaa kuvattiin vanhempien ammattiluokituksen perusteella (ISCO 1988). Ammatillista asemaa kuvaavassa luokittelussa kerroin voi saada arvon 0:sta 90:een. Mitä korkeampi on vanhemman ammatillinen ja sosioekonominen asema, sitä korkeampi on kerroin. OECD-maiden kertoimien keskiarvo oli PISA:ssa 49; Suomen keskiarvo oli 50. Luokitus tehtiin sen vanhemman mukaan, jonka ammattiasema oli korkeampi.

Eri mediankäyttäjärühmien sosioekonominen tausta ei kovin paljon vaihdellut (kuvio 9.4). Korkein sosioekonominen tausta oli viidennessä eli monipuolisten aktiivikäyttäjien ryhmässä (kerroin 53.6). Toiseksi korkein sosioekonominen tausta (kerroin 51.9) oli ensimmäisessä ryhmässä eli parhaiten luku-kokeissa menestyneillä, perinteisten tekstien aktiivikäyttäjillä. Näiden kahden ryhmän taustakertoimet eivät kuitenkaan eronneet merkittävästi. Sen sijaan muitten ryhmien sosioekonomiset kertoimet erosivat merkittävästi, vaikkakin varsin vähän, viidennen ryhmän kertoimesta, ja kolmannen ryhmän kerroin erosi myös ensimmäisen ryhmän kertoimesta. Kolmannen ryhmän eli passiivisten mediankäyttäjien kerroin oli alin (48.7).

Eri käyttäjäryhmien taustojen eroja selvitettiin myös kotikirjaston laajuuden, kirjojen lainausaktiivisuuden ja tietokoneen käyttömahdollisuuden näkökulmasta (kuvio 9.5).

Kohtalaisen suuria eli yli 100 kirjan kotikirjastoja oli ensimmäisen ryhmän nuorista 58 prosentilla ja viidennen ryhmän oppilaista 62 prosentilla. Toisen, kolmannen, neljännen ja kuudennen ryhmän vastaavat luvut olivat merkitse-



västi alemmat eli 43, 40 ja 41 ja 41 prosenttia. Jos kirjoja ei ole kotona, niitä voi tietysti lainata kirjastosta. Yllättävää kyllä aktiivisimpia kirjojen lainaajia olivat juuri ryhmien 1 ja 5 oppilaat, joilla oli eniten kirjoja kotonakin. Ainakin

kerran kuussa lainasi kirjoja kirjastosta ryhmän 1 nuorista 81 prosenttia ja ryhmän 5 nuorista 78 prosenttia. Muitten ryhmien nuoret eivät olleet yhtä aktiivisia lainaajia. Ryhmien 2, 3, 4 ja 6 aktiivilainaajien prosenttiosuudet olivat 34, 29, 24 ja 23 eli merkitsevästi pienemmät kuin ryhmässä 1 ja 5. Tulokset osoittavat, että niiden ryhmien nuoret, joiden kotona oli vähiten kirjoja, olivat valitettavasti vähiten aktiivisia myös kirjojen lainaajina.

Miten tietokoneen käytettävyys oli yhteydessä mediankäyttöön? Tulokset osoittavat, että Internetin monipuolisimpien ja aktiivisimpien käyttäjien eli neljännen ryhmän nuorten kotona tietokone oli käytettävissä muita ryhmiä useammin (96 prosentilla). Viidennenkin ryhmän nuorista 90 prosentilla oli mahdollisuus tietokoneen käyttöön. Tosin myös perinteiseen mediaan vahvimmin kiinnittyneillä ryhmillä 1 ja 2 tietokone oli käytössä useimmilla (82 % ja 78 %). Kolmannella ryhmällä, jonka sosioekonominen tausta oli matalin, tietokone oli käytettävissä muita ryhmiä harvemmin. Näistäkin nuorista 72 prosentilla tietokone kuitenkin oli kotona, vaikka Internetin käyttö oli erittäin vähäistä.

Tulosten perusteella näyttää siltä, että sosioekonominen tausta ei kovin merkittävästi vaihdellut eri mediankäyttäjärühmissä. Tosin monipuolisten aktiivikäyttäjien ryhmän ja perinteisten medioiden käyttäjärühmän sosioekonominen tausta oli hieman korkeampi kuin muiden. Viidennessä ja ensimmäisessä ryhmässä kotikirjasto oli myös laajin. Tietokone sen sijaan oli käytettävissä kotona lähes yhtä yleisesti kaikissa ryhmässä. Kuitenkin neljännen ryhmän eli aktiivisten verkkokäyttäjien kotona tietokone oli muita ryhmiä yleisemmin. Kirjojen lainaaminen kirjastosta näyttää olevan vahvemmin yhteydessä lukuharrastukseen kuin kirjojen puutteeseen, sillä ne nuoret, jotka olivat aktiivisia kirjojen lukijoita, lainasivat niitä eniten kirjastosta, vaikka heillä oli kirjoja kotona. Näin ollen näyttää selvältä, että vähäinen lukuharrastus ei liity kirjojen puutteeseen, vaan omaan kiinnostukseen. Passiivisten mediankäyttäjien ryhmä oli kotitaustaltaan muita huonommassa asemassa, sillä tämän ryhmän vanhempien sosioekonominen tausta oli matalin, kotikirjasto pienin eikä tietokoneakaan ollut yhtä usein käytettävissä kuin muissa ryhmässä.

## 9.6 Johtopäätöksiä

Tulosten perusteella voi päätellä, että suomalaisissakin nuorissa on erilaisia mediankäyttäjärühmiä, vaikka nuoria yhdistääkin aktiivinen sanomalehtien, sarjakuvien ja aikakauslehtien lukeminen. Tosin eri ryhmät voivat valita lehdistä sisällöllisesti hyvinkin erilaista luettavaa. Sisällöllisiä kiinnostuksia ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan selvitetty. Muu lukumateriaali kuitenkin erotteli ryhmiä selvästi. Vahvimpia erottelijoita olivat toisaalta perinteisen kaunokirjalli-

suuden harrastaminen ja toisaalta tietoverkkojen käytön teknisin ja viihteellisin puoli eli tietokoneohjelmien ja musiikin imurointi sekä tietokonepelien pelaaminen. Näiden tekijöiden ohella ryhmiä erotteli lukemisen ja Internetin käytön aktiivisuus.

Ryhmät liittyivät läheisesti sukupuolikulttuureihin. Etenkin ensimmäinen ja toinen ryhmä olivat tyttövaltaisia. Niissä suosittiin perinteisiä, painettuja medioita. Ensimmäinen ryhmä harrasti erityisesti kaunokirjallisuutta, toinen ryhmä taas sosiaalisia suhteita ja kanssakäymistä painottavia aikakauslehtiä, sähköpostia ja keskusteluchattia. Molemmat ryhmät menestyivät hyvin PISAn lukukokeissa; ensimmäinen ryhmä kuitenkin toista selvästi paremmin. Tyttöjä oli lisäksi puolet median monipuolisten aktiivikäyttäjien ryhmässä, jossa luettiin kirjoja mutta käytettiin myös sähköistä mediaa. Ryhmässä oli kuitenkin puolet poikia, joten tämä ryhmä oli ilahduttavan tasa-arvoinen. Vaikka ryhmä ei menestynyt lukukokeissa aivan yhtä hyvin kuin perinteistä mediaa suosiva, ensimmäinen ryhmä, sillä saattaisi olla sellaista Internet-osaamista, jota nuoret tulevaisuudessa tarvitsevat perinteisen lukutaidon ohella. Jos lukutaitoa testattaisiin laaja-alaisemmin eikä ainoastaan painetun tekstin ymmärtämisenä, tämän ryhmän koemenestys voisi olla parempi. Tyttöjä oli lähes puolet myös melko heikosti lukukokeissa menestyneessä passiivisten medialukijoiden ryhmässä. Tämä ryhmä osoittautui ongelmalliseksi, sillä ryhmä ei ollut aktiivinen millään mediankäyttöalueella – ei perinteisessä lukuharrastuksessa eikä Internetin käytössä. Vaikka tämäkin ryhmä luki sanomalehtiä, viikkolehtiä ja sarjakuvia, mikä ilmeisesti tuki tyydyttävän lukutaidon saavuttamista, näidenkin medioiden käyttö oli muiden ryhmien käyttöä vähäisempää. Ryhmä näytti syrjäytyneen lähes täysin myös Internetin käytöstä, eikä kirjojen lukemineenkaan kiinnostanut.

Pojista suurin osa sijoittui ryhmään 6, jossa lukutaito jäi samalle tasolle kuin ryhmässä 3 eli selvästi alle kansallisen keskiarvon. Tämänkin ryhmän nuoret vierastivat niin kaunokirjallisuutta kuin tietokirjojakin ja tuntuivat luottavan siihen, että sarjakuvia ja sanomalehtiä lukemalla sekä Internetin kohdullisella käytöllä selviää tulevaisuudessa. Täysin poikavaltainen oli neljäs, aktiivisten verkkokäyttäjien ryhmä. Näillä nuorilla näytti olevan varsin monipuoliset tekniset taidot mutta ei kiinnostusta perinteisten tekstien lukemiseen. Tämänkin ryhmän nuoret välttelivät erityisesti kaunokirjallisuutta. Vaikka ryhmän tietokonelukutaito oli monipuolinen, perinteisten tekstien lukutaito oli PISAn tulosten valossa heikko.

Ryhmien sosioekonomiset taustat eivät paljon vaihdelleet, joskin monipuolisimman käyttäjäryhmän sosioekonominen tausta oli korkein ja passiivisimman matalin. Sosioekonomisesti korkeimpien, viidennen ja ensimmäisen ryhmän kotikirjastot olivat myös laajimmat. Tosin näiden ryhmien nuoret olivat

aktiivisimpia kirjojen lainaajiakin. Kirjastossa sen sijaan kävivät harvimmin nuoret, joiden kotona oli vähiten kirjoja. Aktiivisten verkkokäyttäjien kotona taas oli muita useammin tietokone käytössä, vaikka ryhmän sosioekonominen tausta oli toiseksi matalin.

Edellisessä luvussa kuvattuihin lukuharrastusprofiileihin verrattuna mediankäyttöprofiilit olivat joiltakin osin tarkempia, vaikka mediankäyttöä on tarkasteltu tässä laajemmin sekä painettujen että verkkotekstien vapaa-ajan käyttönä. Lukuharrastusryhmien analyysissa kaksi kolmasosaa (67 %) suomalaisnuorista sijoittui lehtien ja sarjakuvien lukijaryhmään (ryhmään 3). Tässä analyysissa lehtien ja sarjakuvien lukeminen ei oikeastaan erotellut suomalaisnuoria lainkaan, sillä kaikki ryhmät lukivat vapaa-aikanaan lehtitekstejä. Erottelevaksi tekijäksi osoittautui mediankäytössä perinteisen kaunokirjallisuuden harrastaminen tai verkkokäytön suosiminen. Lukuharrastusanalyysin ”lehtien lukijaryhmä” jakautui todennäköisesti ryhmiin 2, 3 ja 6, joissa lehtitekstien osuus oli vahva eikä kaunokirjallisuutta harrastettu. Kaunokirjallisuuden lukeminen oli molemmissa analyysissa selvästi erotteleva tekijä. Aikaisemmassa analyysissa kaunokirjallisuuden harrastajat sijoittuivat ryhmään 4. Nyt heitä oli sekä ryhmässä 1 että 5. Molemmissa analyysissa tytöt olivat enemmistönä kaunokirjallisuuden harrastajissa. Verkkopainotteinen, neljäs ryhmä taas oli poikavaltainen. Tämän ryhmän olettaisi vastaavan lukuharrastusryhmää 1. Molempia oli 7 prosenttia suomalaisnuorista. Aiemmassa analyysissa näiden poikien aktiivinen verkkokäyttö ei tosin tullut esille, joskin lukutaidon heikko taso oli molemmissa ryhmissä samanlainen.

## 9.7 Pohdintoja ja haasteita

Suomalaisnuorten vapaa-ajan mediankäyttöä näyttää erottelevan kiinnostus joko perinteiseen kaunokirjallisuuteen tai Internetin käyttöön. Internetin käytössä tietoteknisesti suuntautunut ryhmä erottuu vielä sosiaalisesti suuntautuneista sähköpostin ja keskusteluchatin suosijoista. Tietoteknisimmin suuntautunut ryhmä suosi erityisesti tietokonepelejä sekä musiikin ja ohjelmien imurointia. Painetuista teksteistä ainoastaan sanomalehdet ja sarjakuvat kiinnostivat tätä ryhmää. Lisäksi suomalaisnuorista erottui ryhmä, jonka lukuharrastus jäi pelkästään sanomalehtien, sarjakuvien ja aikakauslehtien epäsäännölliseen silmäilyyn. Näiden viimeksi mainittujen ryhmien lukuharrastuksen ja -taidon kehittäminen on sekä koululle että perheille vakavasti otettava haaste. Kaiken kaikkiaan tulosten valossa on ilmeistä, että lukuharrastuksen ja -taidon monipuolistamiseen on kehitettävä erilaisia keinoja, jotka sopivat eri tavoin suuntautuneille mediankäyttäjille.

Viidennen ryhmän nuoret olivat valmiiksi kiinnostuneita monentyyppisistä medioista. Heidän mediankäyttönsä vastaa hyvin tämän päivän haasteisiin. Heidän lukutaitonsa onkin varsin hyvä. Valitettavasti heitä oli koko ikäluokasta vain 7 prosenttia. Vielä parempi lukutaito oli kuitenkin perinteisten tekstien – kauno- ja tietokirjallisuuden – lukijoiden ryhmässä. Tosin tämän ryhmän nuorten valmiudet tietoyhteiskunnassa voivat olla yksipuoliset, sillä Internetin käyttö rajoittui lähinnä sähköpostin käyttöön. Näiden nuorten, enimmäkseen tyttöjen, kiinnostusta tulisi laajentaa tietotekniikan mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Toisaalta näiden nuorten mielikuvitusta ja kertovan genren hallintaa voisi hyödyntää tietoteknisissä innovaatioissa, jos he hallitsivat nykyistä paremmin myös verkkomedian käyttöä.

Toisen ja kuudennen ryhmän nuoret voisivat ottaa oppia ensimmäisen ryhmän innokailta kaunokirjallisuuden harrastajilta, sillä kaunokirjallisuus avaa näkemään monia ja mahdollisiakin maailmoja (Bruner 1986) sekä kokemaan erilaisia ihmiskohtaloita ja tunteita, tapaamaan konnia ja sankareita sekä ratkaisemaan ihmissuhdeongelmia. Erityisesti toisen ryhmän nuoret, joista suurin osa oli tyttöjä, löytäisivät varmasti kiinnostavia ihmissuhteita ja tunne-elämää rikastavia elämänkulkuja kaunokirjallisuudesta. Kuudennen ryhmän nuorilla, joista useimmat olivat poikia, lukutaidon heikko taso voi osittain rajoittaa kirjallisuuteen innostumista. Internet on heille kuitenkin monipuolisesti tuttu, joten verkkokirjallisuus, tieteiskirjallisuus ja fantasiakirjat voisivat olla heille avain muunkin kirjallisuuden pariin. Verkkokirjallisuutta ja sähköistä kirjaa voisi hyödyntää neljännekin ryhmän nuorten houkuttelemiseksi painetun kirjallisuuden lukijoiksi. Esimerkiksi fantasiakirjallisuus ja historialliset seikkailuromaanit saavat nörtitkin usein kiinnostumaan kirjallisuudesta. Aktiiviset pelaajat löytävät seikkailu- ja fantasiakirjallisuudesta ideoita pelimaailmassakin selviämiseen.

Passiiviset mediankäyttäjät, jotka eivät lukeneet vapaa-aikanaan muuta kuin lehtiä, jotka eivät käyttäneet tietokonettakaan ja joiden lukutaito oli heikko, ovat todellinen haaste opetukselle. Tämän ryhmän sosioekonominen tausta oli heikoin, ja ryhmän nuorilla oli vähiten luettavaa kotona. Vanhempien tukikin voi olla melko vähäistä, joten koulun olisi otettava heistä erityinen vastuu ja tuettava niin heidän motivaation kuin heidän taitojensakin kehittymistä. Sekä painettua lukumateriaalia että Internet-yhteys tulisi olla kaikkien saatavilla. Näitä oppilaita pitäisi erityisesti rohkaista kirjojen lukemiseen ja etenkin lainaamaan niitä koulun ja kunnan kirjastosta. Tärkeää olisi johdattaa näitä nuoria kiinnostavien lukukokemusten pariin. Jos näitä nuoria ei tueta tänään, heidän ongelmansa kertautuvat tulevaisuudessa, sillä ilman monipuolista sekä perinteisten että sähköisten medioiden käyttötaitoa tietoyhteiskunnassa pärjäämisen mahdollisuudet ovat vähäiset. Mitä monipuolisempaa ja tasa-arvois-

sempaa mediankäyttö ja medialukutaito on, sitä varmempia ovat kansalaisten mahdollisuudet vaikuttaa niin omien kuin yhteistenkin asioiden hoitoon.

## Lähteet

- Birkerts, S. 1996. *The Gutenberg elegies. The fate of reading in an electronic age.* London: Faber & Faber.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chatfield, C. & Collins, A.J. 1989. *Introduction to multivariate analysis.* London: Chapman & Hall.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.) 2000. *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge.
- Gilster, P. 1997. *Digital literacy.* New York: Wiley.
- International standard classification of occupation (ISCO). 1988. Paris: OECD.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Harvey, A. 2003. Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 10, 15–26.
- Kapitzke, C. 2001. Information literacy: The changing library. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44 (5), 450–456.
- Kellner, D. 2002. New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *Logos* 1 (1), 44–60.
- Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.) 1999. *Mediakasvatus.* Helsinki: Edita.
- Leino, K. 2002. Tietotekniikan käyttö ja lukutaito. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 167–180.
- Leino, K. 2003. Computer usage and reading literacy. Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) *Northern Lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000.* University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development, 71–81.
- Leino, K., Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Finnish students' multiliteracy profiles. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (3), 251–270.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Malin, A. & Puhakka, E. 2002. PISAn otannasta ja kvantitatiivisista menetelmistä. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 219–230.
- McClure, C. R. 1997. Network literacy in an electronic society: An educational disconnect? Teoksessa R. Kubey (toim.) *Media literacy in the information age. Information & behaviour, Vol. 6.* New Brunswick, NJ: Transaction, 115–125.
- Nunberg, G. 1996. *The future of the book.* Berkeley, CA: University of California Press.
- OECD. 2001. *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000.* Paris: OECD.
- OECD. 2002. *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000.* Paris: OECD.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information.* Mahwah, NJ: Erlbaum.







## Nuoretko hylänneet kulttuurin?

Arkisessa kielenkäytössä kulttuuri-sanaa käytetään usein tarkoittamaan korkeakulttuuria. Tällaisia kulttuurin osa-alueita ovat perinteisesti esimerkiksi teatteri, ooppera, baletti, klassinen musiikki ja kirjallisuus. Arkisemmat kulttuuriharrastukset on totuttu erottamaan populaarikulttuuriksi, johon yleensä kuuluvat esimerkiksi popmusiikki, elokuvat, televisio-ohjelmat, mikseivät myös sarjakuvat ja kioskikirjallisuus. Populaarikulttuuri jo sananakin viittaa siihen, että kyseessä on suurten massojen kulttuuri, joka on siten tavallisempaa ja arkisempaa kuin korkeakulttuuri. Perussanakirja määrittelee kuitenkin kulttuurin yhteisön henkisten ja aineellisten saavutusten kokonaisuudeksi. Näin ollen kulttuuriin voi katsoa kuuluvan kaikki yhteisön elämänmuotoon kuuluvat aineelliset ja aineettomat asiat, myös edellä mainitut taiteen ja luovuuden muodot erottelematta niitä mitenkään arkisuuden tai suosituimmuuden perusteella. Kulttuuriin kuuluvat myös yhteisön tavat, arvostukset, säännöt ja uskomukset.

Helposti sorrutaan ajattelemaan, että nuoret olisivat kulttuuriharrastuksissaan jotenkin yksipuolisempia, keskittyisivät lähinnä populaarikulttuuriin ja ylipäänsä harrastaisivat vähemmän. Mutta onko nuorten elämänpiiri todellisuudessa yksipuolisempi ja suppeampi kuin aikuisten? Kuinka vankka jalansija eri joukkoviestimillä on nuorten arjessa? Katsovatko nuoret todella televisiota ja elokuvia muita enemmän? Mihin nuoret käyttävät tietotekniikkaa? Milainen on suomalaisnuorten kotien kulttuuri-ilmapiiri? Jääkö nuorten arkeen tilaa kirjoille ja niiden pariin hiljentymiselle?

Tässä artikkelissa näihin kysymyksiin pyritään löytämään vastaus kuvaamalla nuorten kulttuuriharrastusta sekä PISA 2000 -aineiston että Aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (SIALS) aineiston valossa. Artikkelissa

tarkastellaan kulttuuriharrastusta laajasti siten, että kuvatuksi tulevat nuorten vapaa-ajan kulttuuri niin kodin kulttuuri-ilmapiirin, kulttuuritapahtumiin osallistumisen, tietotekniikan harrastamisen kuin lukemisharrastuksenkin osalta. Myös näiden harrastusten yhteyttä lukutaitoon tarkastellaan. Koska 15-vuotiaiden lukemisharrastusta on kuvattu laajasti toisaalla (Linnakylä 2002b), jää se tässä artikkelissa hieman muita harrastuksia vähemmälle.

PISAssa arvioitiin 15-vuotiaiden lukutaitoa, mutta samalla kerättiin paljon tietoa myös lukuisista nuorten kotitastaan, harrastuksiin, kouluun ja elämänpiiriin kuuluvista seikoista. Tässä artikkelissa 15-vuotiaiden kulttuuriharrastusta, sekä sen laatua että määrää, kuvaillaan näiden taustatietojen perusteella. PISAn aineistoa on näiltä osin tarkasteltu paljon myös muissa yhteyksissä (esim. Välijärvi & Linnakylä 2002), minkä vuoksi PISAn tulokset toimivat lähinnä vertailupohjana aikuisten lukutaitotutkimuksen tuloksille. Aikuisten kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa, jonka aineisto kerättiin vuonna 1998, arvioitiin 16–65-vuotiaiden suomalaisten aikuisten lukutaitoa ja kerättiin myös taustatietoja tutkimukseen osallistuneista. Aikuisten osalta tässä artikkelissa keskitytään 16–20-vuotiaisiin, mutta vanhempiakin sivutaan verrattaessa nuorten kulttuuriharrastusta aikuisten harrastuneisuuteen.

## 10.1 Elokvat ja musiikki kuuluvat nuorten arkipäivään

Nuorilla on aikaisempia sukupolvia monipuolisemmat mahdollisuudet valita vapaa-ajanviettotapansa. Nuorisokulttuurin muutos on ollut nopeaa, ja monet aikaisempaa visuaalisemmat tai jopa monia esitystapoja yhtä aikaa hyödyntävät mediat ovat nuorille arkipäivää jo pienestä pitäen. Muun muassa elokuvissa käynti kuuluu tiiviisti nuorten elämänpiiriin, sillä PISAn tulosten mukaan 15-vuotiaista peräti 93 % kävi elokuvissa vähintään kerran vuodessa ja 36 % useammin kuin neljä kertaa vuodessa. Aikuisten kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa elokuvissa, teatterissa ja konserteissa käyminen oli yhdistetty samaan kysymykseen, ja vastausvaihtoehdotkin oli ryhmitelty hieman eri tavalla. Aikuisten vastauksista kysymykseen näkyy, että nuorimmat, 16–20-vuotiaat aikuiset viihtyivät elokuvien, teatterin ja konserttien parissa vanhempia ikäryhmiä enemmän. Peräti 91 % tästä ikäryhmästä kävi näissä kulttuuritapahtumissa vähintään joitakin kertoja vuodessa ja 45 % kuukausittain. Kummankin tutkimuksen tulokset ovat tässä suhteessa samansuuntaiset. Myös 21–25-vuotiaat olivat yhtä ahkeria elokuvissa ja konserteissa kävijöitä, mutta sen sijaan heitä vanhemmissa ikäryhmissä muun muassa elokuvissa käyminen oli sitä vähäisempää, mitä vanhemmasta ikäryhmästä on kyse.

Konserteissakin 15-vuotiaat kävivät kohtuullisen aktiivisesti, sillä PISAn tulosten mukaan 42 % tämänikäisistä suomalaisnuorista kävi kevyen musiikin konserteissa vähintään kerran vuodessa. Klassisen musiikin konserteissa 15-vuotiaat kävivät odotetusti aika vähän (14 % vähintään kerran vuodessa). Selvästi enemmän käydään teatterissa. Vähintään kerran vuodessa teatterissa kävi 46 % 15-vuotiaistamme, liekö kyse sitten koulun teatterivierailuista vai ihan omaehtoisesta harrastuksesta. Sen sijaan on ehkä hieman yllättävää, että 52 % 15-vuotiaista kävi taidenäyttelyissä vähintään kerran vuodessa. Elokuviissa käynnillä oli positiivinen yhteys lukutaitoon, mutta erityisesti taidenäyttelyissä ja konserteissa käyvien nuorten keskimääräinen lukutaitopistemäärä oli korkeampi kuin niiden, jotka eivät näitä kulttuurimuotoja harrasta.

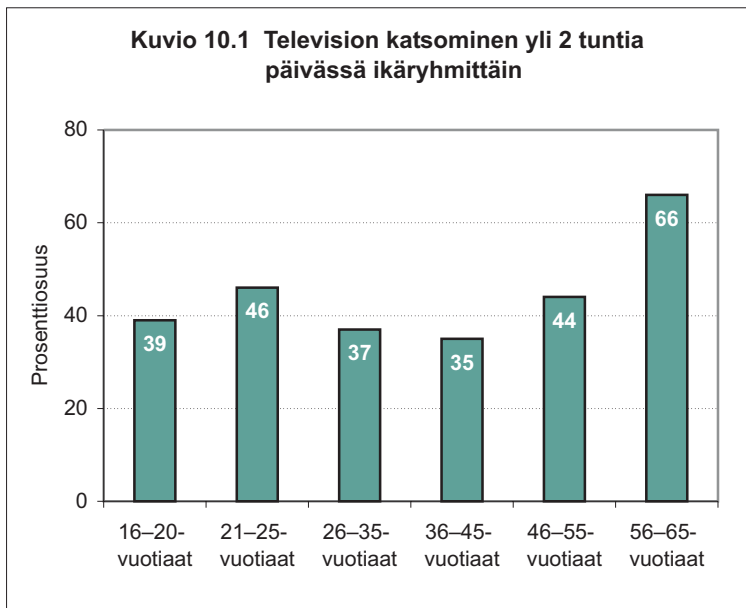
Aikuisten lukutaitotutkimuksen mukaan nuorten keskuudessa kuukausittainen elokuvissa, teatterissa ja konserteissa käyminen oli jonkin verran yleisempää nuorilla naisilla (50 %) kuin miehillä (41 %). Elokuvat ja konsertit lienevät helpommin kaupunkilaisnuorten kuin maalla asuvien saatavilla, koska kaupungissa asuvista 16–20-vuotiaista maalla asuvia useampi hyödynsi tällaista kulttuuritarjontaa (51 % / 37 %).

Myös musiikin kuunteleminen on osa lähes jokaisen nuoren aikuisen arkipäivää. Peräti 91 % 16–20-vuotiaista ilmoitti kuuntelevansa musiikkia päivittäin joko radiosta tai äänitteiltä. Myös 21–25-vuotiaat olivat musiikin suurkuluttajia, sillä heistä 89 % kuunteli musiikkia päivittäin. Vanhemmissa ikäryhmissäkin musiikkia kuunneltiin paljon, mutta päivittäinen kuuntelu oli vähäisempää kuin nuorilla aikuisilla.

Vaikka nuorten television katsomisesta ollaan välillä kovastikin huolissaan, eivät 16–20-vuotiaat nuoret suinkaan katso aikuisistamme eniten televisiota. Tässä ikäryhmässä oli vain 39 % niitä, jotka katsoivat televisiota yli kaksi tuntia päivässä, kun taas lopuilla 61 %:lla television katselu rajoittui kahteen tuntiin (kuvio 10.1). Seuraavan ikäryhmän aikuiset katsoivat nuorimpia aikuisia hieman enemmän televisiota, sillä heistä 46 % vietti television edessä yli kaksi tuntia päivittäin. Parhaiten television edessä viihtyivät kuitenkin kaikkein vanhimmat aikuiset, sillä 56–65-vuotiaista peräti 66 % katsoi televisiota yli kaksi tuntia päivässä. PISAssa television katselusta ei kysytty.

Nuorimmassa ikäryhmässä miehet katsoivat päivittäin naisia enemmän televisiota. Tämänikäisistä miehistä 46 % katsoi televisiota yli kaksi tuntia päivässä, kun taas naisista vain 32 % seurasi televisiota näin paljon.

Nuorten harrastukset vaikuttavat näiltä osin sangen monipuolisilta. Usein näkee esimerkiksi huolestuneita mielipidekirjoituksia, joista saa sellaisen kuvan, etteivät nuoret tee juuri muuta kuin tuijottavat televisiota tai istuvat kullokket korvilla musiikkia kuuntelemassa. Yleensä näissä mielenilmaisuissa perimmäisenä huolena on nuorten lukuharrastuksen näivettyminen ja sitä myötä



lukutaidon tason romahtaminen. Aktiivisella musiikkiharrastuksella tai kiinnostuksella visuaalisiin esitysmuotoihin ei kuitenkaan yksiviivaisesti ole näin dramaattisia seurauksia. Pikemminkin harrastusten monipuolisuus ja aktiivinen asenne jättävät tilaa myös lukuharrastukselle, sillä aktiivisesti harrastavien nuorten lukutaidon taso on keskimäärin muita parempi.

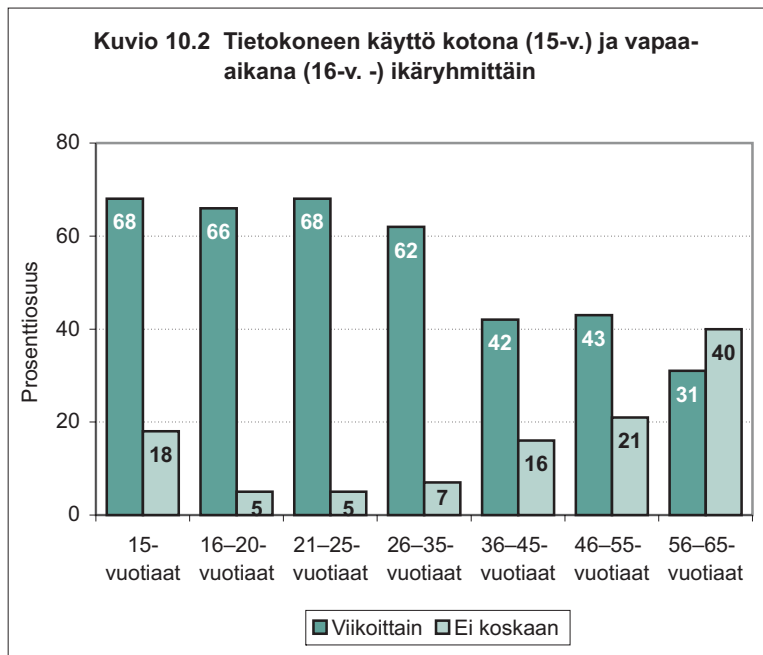
## 10.2 Nuoret hyödyntävät tietotekniikkaa monipuolisesti

Myös runsas tietokoneen käyttö nähdään yleisessä keskustelussa helposti uhkana lukuharrastukselle ja sujuvalle lukutaidolle. Sekä aikuisten lukutaitotutkimuksen että PISAn tulokset ovat kuitenkin osoittaneet, että kohtuullinen tietokoneen käyttö edistää myös lukutaitoa, sillä niillä, jotka eivät koskaan käytä tietokonetta, lukutaidon taso on alhaisempi kuin tietokonetta käyttävillä nuorilla ja aikuisilla (ks. Linnakylä ym. 2000; Leino 2002). Lisäksi suomalaisten 15-vuotiaiden kiinnostus tietokoneen käyttöä kohtaan oli alle OECD-maiden keskiarvon, ja käyttöaktiivisuuskin oli vain OECD-maiden keskitasoa (Leino 2002).

Tarkasteltaessa nuorten tietokoneen käyttöä on tärkeää huomioida myös se, mitä tarkoitusta varten nuoret tietokonetta käyttävät. Aikuisten lukutaitotutkimuksessa tietokoneen käytön määrää kysyttiin sekä vapaa-aikana että opiskelussa, kun taas PISAssa 15-vuotiaat arvioivat tietokoneen käytön määrää

kotona ja koulussa. Nuoret hyödyntävät tietotekniikkaa selvästi vanhempia aikuisia enemmän. Tämä näkyi jo 16–20-vuotiaiden kohdalla, vaikka tietotekniikka onkin yleistynyt laajemmin vasta heidän varhaisnuoruudessaan. Vapaa-aikanaan 16–20-vuotiaista 66 % käytti tietokonetta viikoittain (kuvio 10.2). Yhtä ahkeria olivat 21–25-vuotiaat, mutta vanhemmissa ikäryhmissä etenkin 36-vuotiaista lähtien tietokoneen käyttö vapaa-aikana oli selvästi vähäisempää. 15-vuotiaiden nuorten kohdalla tilanne oli mielenkiintoinen, sillä heidän joukossaan oli paljon niitä, jotka käyttivät tietokonetta kotona viikoittain. Toisaalta tämänikäisissä nuorissa oli lähes viidennes niitä, jotka eivät koskaan käyttäneet tietokonetta kotona. Selitys lienee se, ettei näillä nuorilla ole tietokonetta kotona käytettävissään. Nuorilta aikuisilta kysytty vapaa-ajan käyttö sen sijaan sisälsi kotikäytön lisäksi myös muita vapaa-ajan konteksteja, mikä laski 16–20-vuotiaiden ja aikuisten kohdalla niiden osuutta, jotka vastasivat, etteivät koskaan käytä tietokonetta vapaa-aikanaan. Eräs tällainen vapaa-ajan konteksti voi olla kirjasto, jossa 15-vuotiaista joka kymmenes käytti viikoittain tietokonetta. Kodin, koulun ja kirjaston lisäksi tietokonetta käytetään muuallakin, jopa 19 % 15-vuotiaista käytti konetta vähintään muutaman kerran viikossa jossain muualla kuin noissa paikoissa, esimerkiksi ystävien luona tai nettikahviloissa.

Opiskelussa nuorimmat aikuiset käyttivät tietotekniikkaa monia vanhempia aikuisia harvemmin, sillä viikoittain opiskelussa tietokonetta hyödynsi vain



35 % 16–20-vuotiaista. Vastaava luku 21–25-vuotiailla oli peräti 63 %. Toisaalta 16–20-vuotiaissa oli vähiten niitä, jotka eivät koskaan käyttäneet tietotekniikkaa opiskellessaan, joten he hyödynsivät tietokonetta opinnoissaan harvemmin kuin viikoittain. Lähes puolet 15-vuotiaista nuorista käytti tietokonetta koulussa vähintään muutaman kerran viikossa (katso myös Leino 2002), mikä oli selvästi enemmän kuin 16–20-vuotiaiden opiskelussaan käyttämä aika. Tämä voi johtua ainakin osaksi siitä, että koulussa tietokonetta voi joskus käyttää toki muuhunkin kuin opiskeluun. Vertailtaessa näiden kahden tutkimuksen tuloksia pitää muistaa, että Aikuisten lukutaitotutkimuksen ja PISAn kysymyksenasettelu oli hieman erilainen, koska toisessa kysyttiin tietokoneen käytön tarkoituksesta (opiskelusta) ja toisessa paikasta, jossa konetta käytetään (koulu).

Nuorista aikuisista erityisesti miehet hyödynsivät tietotekniikkaa vapaa-aikanaan, sillä kolme neljästä 16–20-vuotiaasta miehestä käytti tietotekniikkaa vapaa-aikanaan viikoittain, kun samanikäisistä naisista vain noin puolet teki samoin. Tietotekniikka on muutoinkin osa miesten kulttuuria, sillä kaikenikäiset miehet hyödynsivät sitä vapaa-aikanaan naisia enemmän. Hieman yllättäen maalaisnuoret hyödynsivät kaupunkilaisia enemmän vapaa-aikana tietotekniikkaa. Heistä 74 % käytti tietokonetta vapaa-aikanaan, kun vastaava luku kaupunkilaisnuorten kohdalla oli 61 %. Kenties kaupungissa nuorilla on paremmat mahdollisuudet esimerkiksi käydä elokuvissa ja konserteissa, mikä vie aikaa tietotekniikan harrastukselta.

Nuorimmat aikuiset käyttivät tietokonetta eniten tietojen etsimiseen verkosta, palaamiseen, sähköiseen viestintään ja tekstinkäsittelyyn (ks. taulukko 10.1). Tietojen etsiminen verkosta on tietokoneen hyödyntämismahdollisuus, joka yhdistää kaikenikäisiä aikuisia, sillä 16–20-vuotiaat hyödynsivät tietotekniikkaa tähän tarkoitukseen viikoittain saman verran kuin kaikki aikuiset keskimäärin. Toisaalta 16–25-vuotiaissa oli selvästi vanhempia ikäryhmiä vähemmän niitä, jotka eivät koskaan etsineet tietoja verkosta (14 %). Muissa ikäryhmissä tällaisia aikuisia oli selvästi enemmän, vanhimmassa (56–65-vuotiaat) ikäryhmässä jopa 48 %. Vanhempien aikuisten osalta tietokoneen hyödyntäminen tietojen etsimiseen oli siis polarisoituneempaa, kun taas nuorten aikuisten joukossa oli tasaisesti myös niitä, jotka etsivät tietoja verkosta harvemmin kuin viikoittain. 15-vuotiaat sen sijaan olivat PISAn tulosten mukaan aikuisia ahkerampia tietoverkon hyödyntämisessä, sillä yli kaksi kolmannesta etsi tietoja verkosta vähintään muutamia kertoja viikossa. Lisäksi heidän joukossaan oli vain 9 % niitä, jotka etsivät tietoja verkosta harvemmin kuin kerran kuukaudessa. (Leino 2002.) Toisaalta Aikuisten lukutaitotutkimuksen aineisto on kerätty kaksi vuotta aiemmin kuin PISAn aineisto, joten tilanne on saattanut tuossa ajassa muuttua myös aikuisten osalta.

**Taulukko 10.1 Tietokoneen käyttäminen viikoittain 15- ja 16–20-vuotiailla suomalaisnuorilla**

Tietokoneen käyttötarkoitus	15-vuotiaat	16–20-vuotiaat	Suomalaisaikuiset yhteensä (16–65-v.)
	%	%	%
Tietojen etsiminen verkosta	69	45	44
Pelaaminen	56	44	23
Sähköinen viestintä	53	39	44
Tekstinkäsittely	34	43	61
Ohjelmointi	15	10	8
Taulukkolaskenta	12	12	25
Verkkolehdet	12	10	12

Myös pelaaminen on yleistä nuorten keskuudessa, sillä PISAn tulosten mukaan 56 % 15-vuotiaista pelasi vähintään muutaman kerran viikossa (Leino 2002), ja 16–20-vuotiaista peräti 44 % vietti aikaansa pelaamalla tietokoneella ainakin viikoittain. Vanhemmissa ikäryhmissä pelaaminen oli selvästi vähäisempää. Sähköinen viestintä oli 15-vuotiaiden keskuudessa aika yleistä, sillä yli puolet heistä käytti sähköpostia ja erilaisia keskustelukanavia vähintään muutaman kerran viikossa (Leino 2002). Aikuisilla sähköinen viestintä ei ainakaan vuonna 1998 ollut yhtä tavallista, sillä vain 44 % ilmoitti tuolloin käyttävänsä sähköpostia tai osallistuvansa verkkokeskusteluihin. Nuorimmat aikuiset hyödynsivät sähköistä viestintää vähemmän kuin aikuiset keskimäärin. Tekstinkäsittelyä 15-vuotiaista käytti vähintään muutaman kerran viikossa kolmannes (Leino 2002) ja 16–20-vuotiaista 43 %. Nuoret hyödynsivät viikoittain tarkasteltuna tekstinkäsittelyohjelmia vanhempia aikuisia vähemmän (vanhemmista 61–67 %). Toisaalta vain 5 % nuorista aikuisista ei koskaan käyttänyt tietokonetta tekstinkäsittelyyn, joten he hyödynsivät tietokoneen tekstinkäsittelymahdollisuuksia runsaasti harvemmin kuin viikoittain.

Ohjelmointi oli kaikkiaan aikuisten tietokoneen käyttäjien keskuudessa harvinaista, joskin se oli nuorille tyypillisempää kuin vanhemmille aikuisille, sillä vain noin puolet sekä 15-vuotiaista (Leino 2002) että 16–20-vuotiaista ei ohjelmoinut koskaan. Toki nuortenkin joukossa aktiivinen ohjelmointi on vain joidenkin harrastus. Vanhemmissa ikäryhmissä ohjelmointimahdollisuutta ylipäänsä hyödynsi vain harva, ja mitä vanhemmista oli kyse, sitä harvempi ohjelmoi.

Taulukkolaskentaohjelmia nuoret hyödynsivät aika vähän, sillä sekä 15-vuotiaiden että 16–20-vuotiaiden joukossa noin joka kymmenes käytti tauluk-

kolaskentaa viikoittain (15-vuotiaiden osalta katso Leino 2002), kun keskimäärin aikuisista joka neljäs käytti taulukkolaskentaohjelmia. 15-vuotiaista noin kolmannes ja 16–20-vuotiaista neljä kymmenestä ei koskaan käyttänyt taulukkolaskentaa hyväkseen. Tilanne oli tässä suhteessa kuitenkin hyvin samantapainen kaikissa vanhemmissakin ikäryhmissä, sillä vaikka varttuneemat aikuiset käyttivät taulukkolaskentaa viikoittain nuoria enemmän, oli heissäkin 36–49 % niitä, jotka eivät koskaan sitä hyödyntäneet. Verkkolehtiä 16–20-vuotiaista luki viikoittain joka kymmenes. Tulos oli samansuuntainen PISA:n kanssa, jonka perusteella 12 % 15-vuotiaista luki verkkolehtiä vähintään muutaman kerran viikossa (Leino 2002). Eniten verkkolehtiä lukivat kuitenkin 21–35-vuotiaat aikuiset, sillä heistä 17–18 % luki viikoittain sähköisiä lehtiä.

PISA:n tulosten mukaan nuoret käyttivät hyvin yleisesti Internetiä. Kaksi kolmannesta 15-vuotiaista nuoristamme luovi Internetissä vähintään muutaman kerran viikossa. Internetissä nuoret kohtasivat monenlaisia lukemistoja, joissa yhdistyvät erilaiset ilmaisukeinot hyvin monipuolisesti ja luovasti. Kolmannes 15-vuotiaista luki erilaisia kotisivuja vähintään muutaman kerran viikossa. Kuten edellisestä luvusta kävi ilmi, kuuluvat musiikki ja elokuvat nuorten arkeen olennaisena osana. Reilu neljännes kävikin Internetissä musiikkiaiheisilla sivuilla ja joka kymmenes luki verkosta elokuva-arvosteluja. Saman verranhan 15-vuotiaissa oli myös verkkolehtien lukijoita. Kaunokirjallisuutta verkossa ei kuitenkaan juuri luettu, sillä peräti 60 % 15-vuotiaista ei koskaan lukenut kaunokirjallisuutta sähköisessä ympäristössä ja vain 4 % luki sitä tässä ympäristössä viikoittain.

Nuorten arkeen kuuluvat siis olennaisena osana monenlaiset visuaaliset ja auditiiviset viestit ja kokemukset. Tietotekniikkaa hyödyntäessään nuoret kohtaavat lisäksi monia sanallisia tekstejä sekä tekstejä, joissa yhdistyy sanat, kuva, ääni ja videokuva. Käyttäessään tietokonetta esimerkiksi sähköpostiviestintään ja verkkokeskusteluihin nuoret kohtaavat monia tekstejä, jotka ovat kielenkäytön keinoiltaan epämuodollisia ja joissa he keksivät luovasti kirjoitettua tekstiin sopivia korostuskeinoja ilmaisemaan puheelle ominaisia nonverbaalisia piirteitä. Toisaalta etsiessään tietoja verkosta nuoret kohtaavat monenlaisia listauksia, ohjetekstejä, artikkeleita ja tietotekstejä, jotka usein ovat suureksi osaksi sanallisia. Sama koskee myös verkkolehtiä. Nuorten kohtaamien tekstien kirjo on siis tietokoneidenkin maailmassa melkoinen, mikä selittänee ainakin osaksi sen, että tietokoneen käytöllä on positiivinen yhteys lukutaitoon.



### 10.3 Nuorten kotikulttuuri

Nuorten kotitausta ja erityisesti kodin kulttuuri-ilmapiiri ovat kiinnostaneet lukutaitotutkijoita (ks. esim. Linnakylä 2002a; Brunell, luku 7 tässä julkaisussa), koska oppilaan kotitausta näyttää olevan monella tavalla yhteydessä lukutaidon tasoon. Yleensä tässä kohtaa tarkastellaan vanhempien ammattia ja koulutusta sekä kodin varallisuutta, mutta myös kulttuuri-ilmapiiri on viime aikoina saanut huomiota osakseen (Linnakylä 2002a). Tässä alaluvussa kuvataan aikuisten lukutaitotutkimuksen perusteella perheiden lukemistottumuksia sekä PISA-aineiston valossa lähinnä kodin keskustelukulttuuria sekä kodin kulttuuriesineistöä.

Kodin keskustelukulttuurin yhteys lukutaidon tasoon selittyy sillä, että ilmapiiriltään aktiivisessa ja yhteiskunnasta ja kulttuurista kiinnostuneessa perheessä kasvavat nuoret ovat todennäköisemmin aktiivisia ja kiinnostuneita monipuolisesti eri ilmiöistä – myös lukemisesta. Omaksuvathan nuoret kodin arvoja ja tapoja kasvaessaan aikuisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Myös kodin kulttuuriesineillä on samankaltainen, välillinen yhteys lukutaidon tasoon, ja lukutaidon kannalta keskeisiä kulttuuriesineitä ovat tietenkin kirjat, lehdet ja muu luettava materiaali. Lukemisharrastuksen voi sanoa periytyvän vanhemmilta lapsille siinä mielessä, että nähdessään lukemisen olevan osa vanhempien arkipäivää lapsetkin pitävät sitä luonnollisena osana arkea. Muun muassa sanomalehden lukijaksi kasvamisesta tehdyn tutkimuksen mukaan sanomalehden lukijaksi opitaan vanhempien esimerkin kautta. Perhe muodostaa tällöin nuorelle lukijalle tulkinnallisen yhteisön, joka tukee nuoren kasvua aktiiviseksi ja säännölliseksi lukijaksi. (Kärki 2004.)

Aikuisten lukutaitotutkimuksessa noin neljäsosalla vastaajista oli lukutaitoisia 6–18-vuotiaita lapsia. Nämä aikuiset vastasivat kysymyksiin, joilla karotettiin perheen ja erityisesti perheen lasten lukemistottumuksia ja –ympäristöä. Kahdessa kolmasosassa perheitä lapsi luki omaksi ilokseen vähintään muutamana kerran viikossa. Koulutehtäviin liittyvää lukemista ei tässä huomioitu, joten näissä perheissä omaehtoinen lukuharrastus oli lapsilla sangen aktiivista.

Lukuharrastuksen kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsilla on saatavilla monipuolista ja mielekästä lukemista. Lukemisesta on vaikea kiinnostua ja lukutaitoa kehittää, jos luettava materiaali ei ole helposti saatavilla. Aikuisten lukutaitotutkimukseen osallistuneista lasten vanhemmista yli yhdeksän kymmenestä ilmoitti, että kotona on tarjolla monenlaisia kirjoja. Kirjojen määrästä tutkimuksessa ei kysytty. PISAssa nuoria sen sijaan pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon heillä on kotona kirjoja. Nuorten arvioiden mukaan heistä 44 %:n kotona oli yli sadan kirjan kotikirjastoja. Yhdeksän kymmenestä aikuisten lukutaitotutkimukseen osallistuneesta kertoi myös, että kodissa on eri-

laisia aikakauslehtiä ja muuta luettavaa. Lähes jokainen (98 %) ilmoitti, että lapsilla on kotona lisäksi omia kirjoja ja jokin paikka, jossa niitä pidetään. Lapset omaksuvat kotoaan arvoja ja toimintamalleja, ja sen vuoksi on tärkeää, että kotona luetaan. Yhdeksän kymmenestä ilmoittikin, että lapset näkevät usein vanhempien lukevan. Lapset ilmeisesti olivat myös ottaneet mallia vanhemmistaan, sillä 83% tutkimukseen osallistuneista vanhemmista ilmoitti, että lapset käyttävät joka päivä aikaa lukemiseen.

Kotikirjaston laajuuden yhteys lukutaitoon oli selvä: lukukokeessa menestettiin sitä paremmin, mitä enemmän kotona oli kirjoja (Linnakylä 2002b). Myös kotikirjaston laatuun kiinnitettiin PISA:ssa huomiota. Nuorista, 15-vuotiaista 55 % ilmoitti, että kotona on klassista kirjallisuutta, kuten Aleksis Kiven teoksia. Myös runoutta kotikirjastoista löytyi, sillä 57 % 15-vuotiaista ilmoitti, että kotona on runokirjoja. Sekä klassinen kirjallisuus että runoteokset olivat yhteydessä lukutaidon tasoon siten, että ne, joiden kotona tällaista kirjallisuutta oli, sijoittuivat korkeammalle lukutaidon tasolle useammin kuin ne 15-vuotiaat, joiden kotona ei ollut klassista kirjallisuutta tai runoja (Linnakylä 2002b).

Mistä lapset sitten saavat kirjoja luettavakseen? Suurin osa lasten kirjoista on vanhempien ilmoituksen perusteella peräisin yleisestä kirjastosta, sillä peräti 84 % kertoi, että lapset lainaavat kirjoja kunnan kirjastosta. Myös PISAn tulokset olivat samansuuntaisia, sillä suomalaiset 15-vuotiaat ovat kansainvälisessä vertailussa ahkerimpia kirjojen lainaajia (Linnakylä 2002b). Suosituimpien lainakirjojen listoilta (ks. alla) näkyy, että ainakin yläasteikäisiä nuoria kiehtovat tieteis- ja fantasiakirjojen lisäksi nuortenkirjasarjat ja televisiosta tuttujen henkilöiden käänteet. Toiseksi yleisintä oli, että vanhemmat ostavat kirjoja lapsille, sillä 56 % vanhemmista kertoi tekevänsä näin. Joka toinen kertoi edelleen, että lapset saavat kirjoja lahjana. Lapset lainasivat myös kirjoja ystävil-tään (29 %) sekä koulukirjastosta (24 %). Kirjoja lisäksi perittiin tai lainattiin sisaruksilta (17 %), ostipa joku niitä itsekin (12 %).

25 eniten lainattua nuortenkirjaa vuonna 2003 (Jyväskylän kaupunginkirjaston lasten- ja nuortenosasto):

1. Stine, R.: Kaappi numero 13
2. Stine, R.: Kirottu tyttö
3. Stine, R.: Pirullinen päiväkirja
4. Manninen, Katri: Salatut elämät: Aamun uudet kuvat
5. Stine, R.: Älä unohda minua!
6. Manninen, Katri: Salatut elämät: Siljan jenkkiuusi

25 eniten lainattua nuorten tieteis- ja fantasiakirjaa vuonna 2003 (Jyväskylän kaupunginkirjaston lasten- ja nuortenosasto):

1. Tolkien, J. R. R.: Taru sormusten herrasta
2. Kaye, Marilyn: Alku
3. Kaye, Marilyn: Amy Pariisissa
4. Kaye, Marilyn: Sijainen
5. Kaye, Marilyn: Kolmastoista Amy
6. Jordan, Robert: Mustan tornin miehet
7. Kaye, Marilyn: Amyn takaa-ajo

7. Manninen, Katri: Salatut elämät: Miia & Saku
8. Manninen, Katri: Salatut elämät: Saku ja suuri suru
9. Huhtala, Tarja: Salatut elämät: Teemun tarina
10. Stine, R.: Uhka metsässä
11. Cabot, Meg: Prinsessapäiväkirjat
12. Marttila, Johanna: Häät Helkalassa
13. Stine, R.: Vaaralliset valheet
14. Manninen, Katri: Salatut elämät: Kallen inttivuosi
15. Olsson, Sören: Emanuel
16. Gaarder, Joostein: Sofian maailma
17. Thor, Annika: Totuus vai tehtävä
18. Lehtinen, Tuija: Sara ja levottomat jalat
19. Cabot, Meg: Prinsessapäiväkirjat: Prinsessa parrasvaloissa
20. Lehtinen, Tuija: Kundi kuin kameleontti ja muita muodonmuutoksia
21. Tiainen, Marja-Leena: Pikkuskini
22. Vallik, Aidi: Ei mikään kiltti tyttö
23. Huhtala, Tarja: Salatut elämät: Aamu, Inka ja ihana Ilari
24. Eugenides, Jeffrey: Virgin suicides: kauniina kuolleet
25. Sachar, Louis: Paahde
8. Tolkien, J. R. R.: Taru sormusten herrasta: Sormuksen ritarit
9. Kaye, Marilyn: Täydelliset tytöt
10. Kaye, Marilyn: Syytetty
11. Kaye, Marilyn: Toinen Amy
12. Kaye, Marilyn: Mallioppilaat
13. Weis, Margaret: Kadonneen kuun lohikäärmeet
14. Kaye, Marilyn: Aryn äiti
15. Kaye, Marilyn: Kuume
16. Tolkien, J. R. R.: Taru sormusten herrasta: Kuninkaan paluu
17. Kaye, Marilyn: Salaseura
18. Tolkien, J. R. R.: Hobbitti, eli, Sinne ja takaisin
19. Adams, Douglas: Linnunrata: viisisai- nen trilogia
20. Eddings, David: Althalus: matka maailman ääriin
21. Applegate, Katharine: Tuntematon
22. Applegate, Katharine: Valloitus
23. Kaye, Marilyn: Lapsinero
24. Colfer, Eoin: Artemis Fowl
25. Salvatore, R. A.: Miekkojen meri

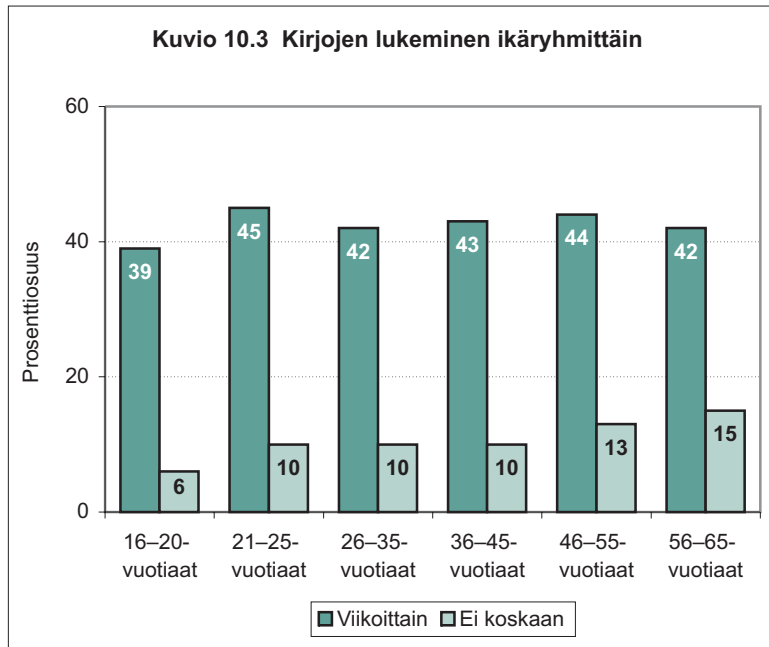
”Televisiolla on mahtava voima. Melkein aina, kun jostain kirjasarjasta tai kirjasta tehdään telkkariohjelma, niin sitä ruvetaan kysymään ihan hirveästi, vaikka se olisi siihen asti seisonut siellä hyllyssä. Kyllä nuoria kiehtovat kaikki nämä huumer tarinat, että tässä olisi voinut olla tällä [suosituimpien kirjojen] listalla Deborah Spungenin Nancy, mutta kun se ei ole varsinaisesti nuorten kirja, vaan se menee jo sinne muistelmien puolelle. Kyllä niissä selviytymistarinoissa joku kiehtoo, ja siten kun niillä on tosipohjaa, halutaan lukea semmoisia tarinoita. Meillä on yksi nuortenkirjasarja, sarjan nimi on Ihan oikeesti. Siinä on kaikkia Iskin parhaan ystäväni poikakaverin, Liian lyhyt hame, Mun vanhemmat on ihan oikeesti kama- lia ja tämäntyyppisiä kirjoja. Ehkä se on jonkinlaista vastapainoa tälle fantasia- buumille, kun niissä kirjoissa on niin paljon sitä mielikuvitusta, niin halutaan pa- neutua ihan oikeisiin asioihin. Toisaalta ihan tavallinen arkielämän tarina on jo- tenkin menettänyt sitä viehätystään, että halutaan, että on jotain raflaavaa me- noa ja meininkiä, esimerkiksi kauhua. Kyllähän kaikki nuoret ovat kuitenkin niin erilaisia, että kyllä siellä monenlaisia mieltymyksiä löytyy, mutta kyllä tietysti ty- töille on ystävyysuhteitten kuvaukset ja tosipohjaiset tarinat mieluisia. Tytöt ha- kevat niistä kirjoista erilaisia elämänmalleja ja ratkaisumalleja elämän ongelmiin, mutta pojille seikkailu ja vahvat sankarit on tärkeitä, ja jännitystä pitää olla. Sekä tytöillä että pojilla mielellään sitä jännitystä.”

Leena Kruuti, Jyväskylän kaupunginkirjaston  
lasten- ja nuortenosasto

Vaikka julkisuudessa näkyikin usein huolestuneita kannanottoja nykyperheiden tilasta, keskustelevat vanhemmat ja lapset keskenään kiitettävän paljon. Peräti 93 % 15-vuotiaista nuorista kertoi, että vanhemmat juttelevat hänen kanssaan vähintään useita kertoja kuussa. Tässä suhteessa tosin kieliryhmien välillä oli eroja, niin että ruotsinkielisissä perheissä juteltiin muuten vain vähemmän kuin suomenkielisissä (ks. Brunell, luku 7 tässä julkaisussa). Suomalaisissa kodeissa keskustellaan myös politiikasta ja kulttuurista, vaikkei luonnollisestikaan niin paljoa kuin jutellaan muuten vain. Vaikka nuorten alhaisesta äänestysaktiivisuudesta usein päätellään, etteivät nuoret ole kiinnostuneita politiikasta tai yhteiskunnallisista asioista, keskusteli joka viides 15-vuotias vanhempiansa kanssa näistä aiheista vähintään useita kertoja kuukaudessa. Toisaalta joka neljäs nuori ei koskaan keskustellut vanhempien kanssa politiikasta. Kirjoista, elokuvista tai tv-ohjelmista sen sijaan keskusteltiin yhdessä vanhempien kanssa useammin, sillä noin joka toisen 15-vuotiaan kotona keskusteltiin kulttuurista vähintään useita kertoja kuukaudessa. Politiikasta vanhempiansa kanssa keskustelevien nuorten keskimääräinen lukutaitopistemäärä oli sitä korkeampi, mitä useammin politiikasta keskusteltiin. Lukutaitopistemäärä niillä nuorilla, jotka eivät koskaan keskustelleet yhteiskunnallisista asioista vanhempiansa kanssa, oli keskimäärin 521 pistettä, ja niillä, jotka keskustelivat politiikasta kotona useita kertoja viikossa, pistemäärä oli keskimäärin jopa 582 pistettä. Myös kirjoista, elokuvista ja tv-ohjelmista kotona keskustelevilla keskimääräinen lukutaitopistemäärä oli sitä korkeampi, mitä useammin kotona keskusteltiin. Tämänäyttypisen kulttuurisen kommunikoinnin yhteys nuorten lukutaitoon oli vahvasti positiivinen, vahvemmin kuin muuten vain juttelemisen (Linnakylä 2002a).

## 10.4 Nuoret ehtivät lukea myös kirjoja ja lehtiä

Koska tietoteknologia, musiikki, elokuvat ja televisiokin vievät osansa nuorten vapaa-ajasta, on luontevaa ajatella, että nuorten lukuharrastukselle jää vähemmän aikaa. Aikuisten kansainväliseen lukutaitotutkimukseen osallistuneista nuorimmat eli 16–20-vuotiaat aikuiset lukivatkin kirjoja viikoittain hieman muita aikuisia vähemmän (kuvio 10.3). Tästä huolimatta ei ole syytä kovin synkkiin kannanottoihin nuorten lukemisharrastuksen näivettymisen takia. Nuoret lukivat nimittäin harvemmin kuin viikoittain niin paljon, että kaiken kaikkiaan nuorissa aikuisissa oli vähiten niitä, jotka eivät koskaan lukeneet kirjoja. Lisäksi PISAn tulokset kertovat, että kansainvälisessä vertailussa suomalaiset 15-vuotiaat lukivat omaksi ilokseen päivittäin kolmanneksi eniten heti meksikolaisten ja portugalilaisten nuorten jälkeen. Kaunokirjallisuutta luki



27 % 15-vuotiaista vähintään useita kertoja kuukaudessa; tietokirjallisuuden lukijoita on selvästi vähemmän (15 %). (Linnakylä 2002b.)

Kuten kaikissa ikäryhmissä, myös nuorimmilla kirjat kuuluvat nimenomaan naisten kulttuuriin (ks. myös Linnakylä 2002b). Nuorimmista naisista 52 % luki kirjoja viikoittain, kun taas nuorimmista miehistä kirjojen lukemista näin usein harrasti vain 28 %. Naisten osalta tilanne oli lähes sama kaikissa ikäryhmissä, mutta nuoret miehet lukivat kaikista miehistä vähiten kirjoja viikoittain. Onneksi heissä kuitenkin oli miehistä vähiten niitä, jotka eivät koskaan lukeneet kirjoja (11 %).

Myös päivittäinen lehtien lukeminen on 16–20-vuotiailla vähäisempää kuin vanhemmilla aikuisilla. Tämänikäisistä 78 % luki lehteä päivittäin, kuten 21–25-vuotiaistakin (79 %). Sen sijaan sitä vanhemmista aikuisista 90 % luki lehteä päivittäin. Toisaalta nuoretkin toki lukivat lehtiä, mutta jälleen harvemmin. Viikoittain lehteä lukevia nuoria oli 20 % eikä kukaan nuori oman ilmoituksensa mukaan ollut täysin lukematta lehtiä. PISAn tulokset vaikuttavat samansuuntaisilta, vaikka vertailua vaikeuttaakin hieman erilainen kysymyksenasettelu ja vastausvaihtoehdot. Kuusi kymmenestä 15-vuotiaasta luki sanomalehteä useita kertoja viikossa, mikä oli selvästi enemmän kuin OECD-maissa keskimäärin, mutta vähemmän kuin suomalaisilla aikuisilla. (Linnakylä 2002b.)

Sanomalehdessä nuorilla vaikuttaa olevan omat suosikkiosastonsa ja aihepiirinsä, joita on sivuttu jo toisaalla tässä julkaisussa (Sulkunen, luku 1 tässä

julkaisussa). Eniten nuoret seurasivat sanomalehdestä TV-ohjelmatietoja. Lisäksi kaikkien suomalaistaikuisten tapaan 16–20-vuotiaat aikuiset lukivat paljon uutissivuja sekä mielipidepalsta, vaikkakin hieman keskimääräistä vähemmän. Erityisen paljon 16–20-vuotiaat lukivat vanhempiin aikuisiin verrattuna sarjakuvia, elokuva- ja konsertti-ilmoituksia, urheilusivuja, elokuva- ja konserttiarvosteluja ja horoskooppeja. Nuorten kiinnostus musiikkiin ja elokuvaan siis heijastui myös sanomalehden lukemiseen. Nuoret lukivat myös mainoksia hieman enemmän kuin vanhemmat aikuiset, mutta sen sijaan muut sanomalehden osastot jäivät heillä vähäisemmälle huomiolle.

Sanomalehden eri osien lukemisessa on nuorilla, ja vanhemmillakin aikuisilla selviä sukupuolieroja. Nuorten tekstimaailma ei siis ole yksi yhtenäinen kokonaisuus, vaan jotkut sivustot ovat selvästi naisten lukemiskulttuuriin kuuluvia ja jotkut toiset taas miesten, puhumattakaan yksilöllisistä kiinnostuksen kohteista. Toisaalta on sellaisiakin sukupuolieroja, jotka ylittävät ikäraajat ja koskevat siis kaikenikäisiä aikuisia. Sarjakuvat olivat nuorilla kolmanneksi suosituin osa sanomalehdestä. Ne olivat erityisesti nuorten miesten lukemismateriaalia, sillä peräti 93 % nuorista 16–20-vuotiaista miehistä luki sarjakuvia sanomalehdestä. Vaikka kaikenikäiset miehet lukivat sarjakuvia vastaavanikäisiä naisia enemmän, eivät vanhemmat miehet yltäneet lähellekään nuorimpien miesten sarjakuvien lukuinnostusta. Myös naisten joukossa nuorimmat olivat ahkerimpia sarjakuvien lukijoita (81 %), vaikka eivät lukeneetkaan sarjakuvia yhtä paljon samanikäisten miesten kanssa.

Elokuva- ja konsertti-ilmoituksia nuoret naiset lukivat hieman samanikäisiä miehiä enemmän (nuoret naiset 81 % ja miehet 78 %), mutta kaiken kaikkiaan vanhempiin aikuisiin verrattuna nuorimmat aikuiset olivat sekä naisten että miesten osalta muita ahkerampia. Urheilusivut olivat erityisesti nuorten miesten suosiossa, sillä 16–20-vuotiaista miehistä peräti 83 % lukee niitä ja samanikäisistä naisista vain 55 %. Toisaalta kaikenikäiset miehet lukivat urheilusivuja lähes yhtä paljon, joten nuoret miehet eivät erottuneet muista miehistä urheilusivujen lukijoina. Nuoret naiset sen sijaan lukivat urheilusivuja selvästi kaikista naisista eniten, sillä vanhemmista naisista vain 43–45 % luki tätä osastoa. Kaupunkilaisten joukossa nuorten aktiivinen urheilusivujen seuraaminen (71 %) korostuu. Sen sijaan maaseudulla myös vanhemmat aikuiset lukevat urheilusivuja paljon, jolloin nuoret eivät siellä erotu tässä suhteessa muista (kaikki 61–70 %).

Myös elokuva- ja konserttiarvosteluja nuoret seurasivat sanomalehdestä hieman vanhempia aikuisia enemmän. Erityisesti nuoret naiset olivat innokkaita arvostelujen lukijoita, sillä peräti 63 % heistä seurasi niitä sanomalehdestä. Vain 46–55-vuotiaat naiset olivat yhtä kiinnostuneita arvosteluista. Nuorimmat 16–20-vuotiaat miehet eivät poikenneet muista alle 36-vuotiaista miehis-

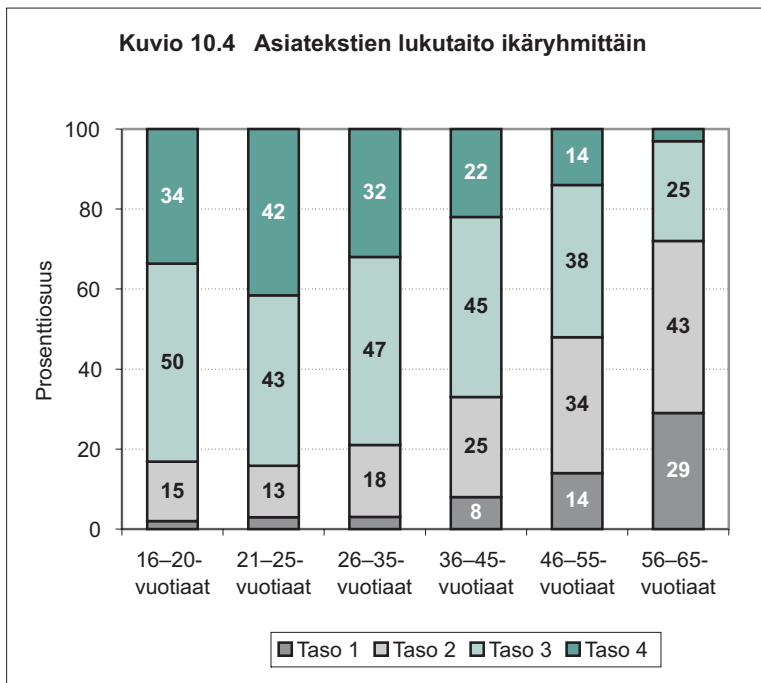
tä, sillä kaikissa kolmessa nuorimmassa ikäryhmässä arvosteluja luki 44–46 % aikuisista. Kaiken kaikkiaan arvostelut olivat naisten ja erityisesti siis nuorten naisten lukemismateriaaleja.

Myös horoskoopit olivat nuorten naisten suosiossa. Heistä 58 % luki horoskooppeja, mikä oli selvästi enemmän kuin vanhemmilla naisilla (43–52 %) tai minkään ikäisillä miehillä. Miehistä toki 16–20-vuotiaat seurasivat horoskooppeja eniten (41 %, vanhemmilla 20–35 %). Kiinnostavaa on, että 16–20-vuotiaista nuorista maalla asuvat (55 %) lukivat kaupunkilaisia (46 %) enemmän horoskooppeja. Itse asiassa vain vanhimmassa ikäryhmässä tilanne oli päinvastainen. Kaikkein vähiten nuoret lukivat sanomalehdestä pääkirjoituksia ja taloussivuja, jotka jo aiheensakin puolesta kiinnostanevat enemmän varttuneita aikuisia, erityisesti miehiä.

Nuoret kohtaavat sanomalehteä lukiessaan monia sekä aiheeltaan että tekstilajiltaan erilaisia tekstejä, jotka kiinnostavat heitä. Luonnollisesti nuorten elämänpiirissä tärkeät elokuvat ja musiikki ovat aiheina kiinnostavia myös sanomalehdestä luettavaa valittaessa. Monella nuorella on myös liikunta- tai urheiluharrastus, mikä näkyy urheilusivujen suosiossa. Myöskään sarjakuvia ei ole syytä lukemismateriaalina aliarvioida, ovathan Aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan sarjakuvia lukevat aikuiset parempia lukijoita kuin ne, jotka eivät koskaan niitä lue (Linnakylä ym. 2000). Sarjakuvissa lukija joutuu niiden visuaalisen ja napakan ilmaisumuodon vuoksi hyödyntämään monenlaista lukutaitoa ja oivalluskykyä.

## 10.5 Nuoret aikuisväestömme parhaita lukijoita

Vaikka 16–20-vuotiaat aikuiset lukivat kirjoja ja lehtiä hieman vähemmän tai harvemmin kuin vanhemmat aikuiset, on huoli heidän lukuharrastuksestaan kuitenkin liioiteltu. Nuoret lukivat kaiken kaikkiaan hyvin monipuolisesti erilaisia tekstejä monista lähteistä, vaikka harrastivat aktiivisesti myös musiikin kuuntelua ja visuaalisten medioiden seuraamista. Tämän monipuolisuuden edut näkyivät nuorten aikuisten lukutaidon tasossa. PISAn tulosten mukaanhan suomalaiset 15-vuotiaat olivat parhaita lukijoita yli 30 maan vertailussa (Linnakylä & Sulkunen 2002). Nuorimpien, 16–20-vuotiaiden aikuisten lukutaidon taso oli puolestaan vanhempia aikuisia korkeampi sekä asiatekstien että dokumenttien lukutaidon osa-alueilla. Myös matematiikkaa soveltavan lukutaidon alueella heidän taitotasonsa oli vanhimpia aikuisia korkeampi. Esimerkiksi asiatekstien lukemisessa (kuvio 10.4) yli 80 % nuorimmista sijoittui kahdelle ylimmälle lukutaidon tasolle (tasot 3 ja 4), samoin kuin 21–25-vuotiaista. Tätä vanhempien aikuisten osalta aikuisten osuus kahdella ylimmällä lukutaidon



tasolla laski tasaisesti siirryttäessä vanhempiin ikäryhmiin. Vanhimmasta ikäryhmästä enää yhteensä 28 % sijoittui näille lukutaidon tasoille.

Matematiikkaa soveltavan lukutaidon osalta tilanne oli sikäli erilainen, että aivan nuorimmat aikuiset eivät olleetkaan parhaita lukijoita vaan 21–35-vuotiaat aikuiset, joista kolme neljästä sijoittui kahdelle ylimmälle lukutaidon tasolle. Nuorimmassa ikäryhmässä kahdella ylimmällä lukutaitotasolla oli 68 % aikuisista. Matematiikkaa soveltavan lukemisen taso oli siis hieman parempi siirryttäessä nuorimmasta ikäryhmästä kahteen seuraavaan, ja sitten taso taas oli sitä huonompi, mitä vanhempia ikäryhmiä tarkasteltiin. Ilmeisesti matematiikkaa soveltava lukutaito kehittyy vielä jatkokoulutuksen ja työkokemuksen myötä muita lukemisen osa-alueita enemmän tai sitten sitä hyödynnetään enemmän vasta opintojen ja arkielämän myöhemmissä vaiheissa.

Asiatekstien lukemisessa nuorimman ikäryhmän naiset olivat miehiä parempia, sillä tämänikäisistä naisista 89 % sijoittui kahdelle ylimmälle lukutaidon tasolle ja miehistä 78 %. Dokumenttien lukemisessa nuorimmat naiset ja miehet olivat samantasoisia, sillä kummistakin hieman yli 80 % sijoittui kahdelle ylimmälle lukutaitotasolle. Matematiikkaa soveltavassa lukutaidossa nuoret miehet olivat naisia parempia lukijoita, sillä tällä lukemisen osa-alueella kahdelle ylimmälle tasolle miehistä sijoittui 72 % ja naisista 63 %.



## 10.6 Monipuolinen kulttuuriharrastus edistää myös lukutaitoa

Nuorten elämänpiirissä visuaalisella ja monia ilmaisutapoja hyödyntävillä medioilla on vankka asema. Nuoret ovatkin kehittyneet hyvin taitaviksi eri medioita hyödyntäviksi lukijoiksi, mistä osoituksena on myös heidän hyvä lukutaidon tasonsa. Tämän lisäksi nuorten kulttuuriharrastus on kaiken kaikkiaan monipuolinen. He harrastavat musiikkia, käyvät elokuvissa ja teatterissa, monet vieläpä taidenäyttelyissäkin. Lisäksi kotien keskustelu-ilmapiiri on nuorten oman näkemyksen mukaan myönteisempi ja tiiviimpi kuin millaisena se usein julkisessa keskustelussa näyttäytyy. Monipuolisen lukemisharrastuksen lisäksi myös monipuolisuus muussa harrastamisessa vaikuttaisi olevan hyvä asia. Yleensä näiden harrastusten yhteys lukutaitoon oli positiivinen. Nuorten kulttuurin voi siis nähdä myös hyvin monipuolisena, jolloin korostuu myös heidän lukutaitonsa monipuolisuus ja joustavuus yksipuolisuuden ja lukemisharrastuksen vähäisyyden uhkien sijasta.

Myös tietokoneen käyttöön voi suhtautua ei niinkään uhkana vaan mahdollisuutena monipuolisten valmiuksien kehittämiseen. Onhan osa nykyisiä lukutaidon vaatimuksia myös monilukutaito (ks. Leino ym., luku 9 tässä julkaisussa). Ehkä hieman yllättäen suomalaisten nuorten tietokoneen käyttö ei ole mitenkään ylenpalttista eikä kansainvälisessä vertailussa edes runsasta. Niinpä voisi ajatella, että nuorille voisi koulussa tarjota entistä enemmän mahdollisuuksia harjaannuttaa tietokoneen käyttötaitoja, tiedonhankinnan taitoja sekä luetun kriittistä arviointia. Tietokoneen käyttö ei tietenkään saa olla itseltä tarkoitettu, mutta etenkin tiedonhankintaan ja tekstinkäsittelyyn tietokonetta voi koulussa käyttää. Onhan nuorille luontevaa lähestyä tehtävää hakeutumalla itselleen tutun ja kiinnostavan median, usein tietoverkkojen, pariin. Tietokoneen käyttö nyky-yhteiskunnassa on arkipäivää monessa välttämättömässä asiayhteydessä, sillä esimerkiksi laskuja maksetaan helpoimmin ja edullisimmin verkossa. Samoin taulukkolaskenta ja sähköiset viestintätaidot ovat myös nuorille yhteiskunnan jäsenille tarpeellisia, joten niidenkin harjoitteluun koulu voisi tarjota mahdollisuuden.

Lukemisen kannalta olennaista on se, että lapsella ja nuorella on kirjoja ja muita tekstejä ympärillään. Tältä osin tilanne näyttäytyy nuorten kohdalla positiivisena, sillä kodeissa on saatavilla kohtuullisesti kirjoja, puhumattakaan sanoma- ja aikakauslehdistä. Suomessa toki yleiset kirjastot ovat hyvätasoisia ja ahkerassa käytössä, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, että kaikilla on mahdollisuus lukea, vaikkei kirjavalikoima kotona kovin monipuolinen olisikaan.

”Yleisellä kirjastollakin on tosissaan suuri rooli lasten lukutaidon kehittäjänä, tai sanotaan harjoittajana. Tuntuu, että aika harvan kotiin kuitenkaan hirveitä määriä kirjoja ostetaan ja koulukirjastoissa on aika vähän ja aika vanhojakin kirjoja, tietenkin se vaihtelee koulukohtaisesti. Näkisin, että meilläkin tällainen kasvatus tehtävä on. Kasvatetaan uusia lukijoita ja tiedonhakijoita ja sitten myös kirjastojen käyttäjiä, ettei tässä tehdä itseämme tarpeettomiksi, vaan koko ajan kasvatetaan uusia käyttäjiä. Suomessa on varmaan perinteisesti matala kynnyksellä tulla kirjastoon, koska täällä on lapsille ja nuorille ne omat osastonsa ja lastenkirjastotyötä on tehty jo tosi pitkään.”

Leena Kruuti, Jyväskylän kaupungin kirjaston lasten- ja nuortenosasto

Koulukirjastojen osalta tilanne on yleisiä kirjastoja huonompi, sillä koulukirjastojemme taso vaihtelee suuresti eikä meillä ole kansallista koulukirjastojen kehittämishanketta, joka konkreettisesti pureutuisi koulukirjastojen käytännön kehitysohjelmaan, vaikka juhlapuheissa ja tietoyhteiskuntastrategioissa asian tärkeyttä painotetaan (Niinikangas 2003; Suomi (o)saa lukea 2000). Mitä virkaa koulukirjastolla sitten on? Mitä sellaista koulukirjaston avulla voidaan saavuttaa, mihin hyvätasoinen kunnallinen kirjastoverkko ei pysty? Jokaisessa kunnassahan on yleinen kirjasto, jota suomalaiset käyttävät ahkeraan ja joka on pääosin hyvätasoinen ja tarjoaa myös multimediapalveluita. Monissa kunnissa kirjastoja on useampikin. Aika usein kirjasto sijaitsee lähellä koulua, ja sillä on luontevaa ja aktiivista yhteistyötä koulu(je)n kanssa. Mitä väliä siis on sillä, onko koululla omaa kirjastoa, joka kuitenkin olisi suppeampi kuin yleinen kirjasto? Merkitys piilee siinä, ettei koulukirjaston ole tarkoituskaan olla pieni yleinen kirjasto, vaan oppimiskeskus, joka on olennainen osa opetus- ja oppimisprosessia. Tällainen keskus voi toimia vain kiinteänä osana koulutyötä, johon nykyisin kuuluvat monipuoliset tiedonhankinnan ja -hallinnan taidot. Koulukirjasto tarjoaa monia mahdollisuuksia löytää tiedon lähteille, olipa aihe mikä hyvänsä, ja houkuttelee painetun sanan ääreen niitäkin oppijoita, jotka mieluiten viettävät aikaansa Internetissä, ja tietokoneelle niitä, jotka mieluiten uppoutuvat kirjaan (Niinikangas 2003).

”Kyllä meillä ihan säännöllistä yhteistyötä [koulujen kanssa] on, voisi olla vielä tiiviimpääkin. Sekin on koulukohtaista ja opettajakohtaista. Joka syksy me lähetetään kouluille kutsukirjeet ja kerrotaan näistä meidän palveluista ja pyydetään luokkia käymään. Aika monet opettajat sitten tuokin oppilaita, että semmoiselle on kysyntää. Jotkut opettajat varsinkin pyytää kirjavinkkausta. Vierailijoille esitellään tilat, osalle lapsista on tietysti pääkirjasto vähän vieraskin, jos tullaan tuolta kauempaa lähiöistä. Sitten meillä saattaa olla tehtäviä, jotta lapset oppisivat käyttämään näitä meidän päätteitä ja toisaalta myös löytämään kirjan sieltä hyl-

lystä. Vähän kokeillaan niitä aakkostustaitojakin, kun tuntuu, että ne ovat aina vähän hukassa ne aakkoset, lapset ovat näppäriä löytämään koneelta sen kirjan, mutta välttämättä sitä ei löydy enää sieltä hyllystä. Aika monen luokan kanssa sitten pidetään pientä kirjavinkkausta, ei ehkä ihan koko tunnin mittaista, mutta pyritään esittelemään muutama mukava ja uusi kirja, että vähän tulisi jonkunlaista valikoimaa tai vinkkejä lapsille, jotka eivät lue paljoa.”

Leena Kruuti, Jyväskylän kaupunginkirjaston  
lasten- ja nuortenosasto

Koulukirjaston kaltaisen multimedia- ja oppimiskeskuksen avulla vähän lukevia poikiakin voi saada kirjojen pariin. Poikien lukemisharrastusta tuettaessa ja heidän lukutaitoaan kehitettäessä tärkeintä on kuitenkin poikien oman elämänpiirin ja kiinnostuksen kohteiden kunnioittaminen ja hyödyntäminen. On huomioitava, etteivät pojat välttämättä mukaudu tyttöjen tavoin koulun arvostamien tekstien kanssa työskentelyyn, vaikka ymmärtävätkin lukemisen tärkeyden (Brozo 2002). Kaiken kaikkiaan pojat pitävät lukemista naisten ja tyttöjen kulttuuriin kuuluvana, mitä vain vahvistaa se, että suurin osa äidinkielen opettajista on naisia (ks. esim. IRA 2003; Merisuo-Strom 2003; Smith & Wilhelm 2002). Tässä tarvitaankin laajaa asenteenmuokkausta ja miehisen kulttuurin uudelleenmäärittelyä. Kun ei kuitenkaan takerruta tarkastelemaan vain kaunokirjallisuuden lukemista, löytyy poikienkin elämänpiiristä paljon tekstejä, joita he lukevat aktiivisesti. Koulun tekstimaailmaa laajentamalla ja kohdentamalla sitä poikia kiinnostaville elämänalueille myös heidän lukutaitoaan voi harjoituttaa niin, että se täyttää jatko-opintojen ja myöhemmin työelämän vaatimukset. Kaiken kaikkiaan poikien suosimat tekstit ovat visuaalispainotteisia, lisäksi pojat arvostavat lukemissaan teksteissä lyhyttä, humoristisuutta ja toiminnallisuutta sekä mielekästä yhteyttä koulun ulkopuoliseen maailmaan. Lisäksi pojat tuntuvat tarvitsevan ohjatumpia tehtäviä kuin tytöt. (Smith & Wilhelm 2002; katso myös IRA 2003; Merisuo-Strom 2003).

Kytkeä nuoren omiin kiinnostuksen kohteisiin on tietysti eduksi kaikille lukijoille, ei vain pojille. Nuorille relevanttien ja autenttisten lukemismateriaalien suosiminen koulussa on motivoivaa ja lisää koulun ja todellisen elämän läheisyyttä ja siten koulun uskottavuutta oppilaiden silmissä. Kaikkien koulun lukemistehtävien ei tällöin suinkaan tarvitse käsitellä nuoria kiinnostavia elokuvia, musiikkia tai urheilua. Sen sijaan nuorten pitäisi mahdollisuuksien mukaan antaa itse valita lukumateriaalinsa. Mikäli nuorten tulee esimerkiksi laatia esitelmä jostakin nykykirjailijasta, voi hän itse valita kirjailijan mutta myös muut esitelmässä tarvittavat lähteet. Usein verkosta löytyy paljon hyödyllistä tietoa aiheesta kuin aiheesta, mutta toki oppilas saattaa innostua etsimään

tietoa myös lehdistä ja kirjoista. Saatavilla ollessaan – esimerkiksi koulukirjastossa – ne ovat yhä käyttökelpoisia ja nopeita tiedonlähteitä, koska verkosta tiedon etsiminen vie joskus aikaa. Toisaalta osa nykyisiä lukutaidon vaatimuksia on kyky arvioida lähteiden luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta. Lähdekritiikki ja tarkoituksenmukaisten lähteiden valinta korostuu, kun valinnanvaraa on niin paljon. Nuoret tiedostavatkin yllättävän hyvin tietoverkkojen hyvät ja huonot puolet. Tietoverkkojen suosimisestaan huolimatta he eivät siis suhtaudu niihin täysin kriittikittömästi. Myös muiden lähdemuotojen tarkasteleminen tähän tapaan avartaa nuorten tietoisuutta entisestään ja edistää monipuolisten lukemismateriaalien valintaa.

## Lähteet

- Brozo, W. G. 2002. *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark: International Reading Association.
- IRA 2003. Policy and practice implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000. Report of the International Reading Association's PISA Task Force. International Reading Association. Newark DE.
- Kärki, A. 2004. Sivusta seuraten. Sanomalehti lukijoiden kertomuksissa. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 83.
- Leino, K. 2002. Tietotekniikan käyttö ja lukutaito. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutustutkimuslaitos, 167–180.
- Linnakylä, P. 2002a. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 89–107.
- Linnakylä, P. 2002b. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. *Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Merisuo-Strom, T. 2003. Pojatkin voivat innostua lukemisesta ja kirjoittamisesta. *Virke* 4, 36–38.
- Niirikangas, L. 2003. Kuka tarvitsee koulukirjastoa kun Internet on olemassa? *Hiidenki* vi 6.
- Perussanakirja. Suomen kielen perussanakirja. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki. Edita.
- Smith, M. W. & Wilhelm, J. D. 2002. "Reading don't fix no chevys": Literacy in the lives of young men. Portsmouth: Heinemann.
- Suomi (o)saa lukea. 2000. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki.
- Välijärvi, J. & Linnakylä, P. 2002. *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.



## Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia

### 11.1 Lukuharrastukseen sitoutumisen merkitys

Aktiivinen lukuharrastus on usein hyvän lukutaidon taustalla. Toisaalta sujuva ja muutenkin hyvä lukutaito tukee lukemisen harrastamista (Elley 1994; Guthrie & Greaney 1991). Lukuharrastusta pidetään myös itsessään tärkeänä opiskelutavoitteena yksilön henkisen kasvun ja kansallisen kulttuurin vaalimisen kannalta. Lisäksi monipuolinen lukemisen harrastaminen luo koulun ulkopuolisia oppimismahdollisuuksia, jotka voivat olla moninkertaisia koulun tarjoamiin mahdollisuuksiin verrattuna (Guthrie & Wigfield 2000).

Lukuharrastuksen on viime vuosina pelätty taantuneen. Erityisesti on oltu huolissaan kirjallisuuden harrastamisen vähenemisestä (Guthrie & Greaney 1991; Linnakylä & Kankaanranta 1996). Sekä meillä että muualla on löydetty suuri määrä nuoria, etenkin poikia, jotka osaavat lukea hyvin mutta eivät ole kiinnostuneita lukemisesta eivätkä harrasta lukemista vaapaa-aikanaan (Linnakylä 2002; OECD 2001). Etenkin television sekä uuden teknologian tarjoamien pelimahdollisuuksien ja keskustelukanavien on pelätty vieraannuttavan nuoria lukuharrastuksesta ja yleisemminkin kirjallisesta kulttuurista (Reinking ym. 1998). Nämä pelot ovat joissakin tutkimuksissa saaneet tukea. Useimmat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet nämä uhkat odotettua vähäisemmiksi ja vahvistaneet pikemminkin näkemystä, että uusi teknologia ja monipuolinen lukuharrastus voivat tukea ja täydentää toisiaan sekä luoda uudenlaista ja entistä monimuotoisempaa mediakulttuuria (Leino 2002; Luukka ym. 2001).

Miten sitoutuneita suomalaiset nuoret ovat lukuharrastukseen kansainvälisesti verrattuna, ja mikä merkitys sitoutumisella on lukutaitoon? Näihin kysymyksiin etsitään vastauksia tässä artikkelissa PISA 2000 -aineiston valossa niin kansainvälisestä, pohjoismaisesta kuin kansallisestakin näkökulmasta. Erityisesti kiinnitetään huomiota lukuharrastukseen sitoutumisen, lukutaidon ja sosioekonomisen taustan yhteyksiin. Lisäksi tarkastellaan tyttöjen ja poikien sitoutumisen eroa ja eron yhteyttä lukutaitoon.

## 11.2 Lukuharrastukseen sitoutumisen arvioiminen PISAssa

Lukuharrastukseen sitoutumisella tarkoitetaan omaehtoista, aktiivista, säännöllistä ja pysyvää lukuharrastusta (Allen ym. 1991). Omaehtoiseen lukemiseen voi olla monia syitä (Wells 1990), jotka liittyvät lukijan kiinnostuksen kohteisiin, harrastuksiin, ajankohtaisiin kysymyksiin, muoti-ilmiöihin tai erilaisiin kirjallisiin mieltymyksiin (Guthrie & Alvermann 1999; Guthrie ym. 1996). Lukuharrastukseen sitoutuneita oppilaita Guthrie ja Wigfield (2000) kuvaavat sisäisesti motivoituneiksi ja monenlaisia tekstejä sekä omaksi ilokseen että hyödykseen lukeviksi. Aktiivisuuden ja erilaisten tekstien lukuhaluun liittyy yleensä strateginen lukutapa ja valmius sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Strategisella lukutavalla tarkoitetaan tässä yhteydessä lukemisen tarkoituksen ja erilaisten tekstien edellyttämää lukutapaa, joka voi vaihdella tietojen etsimisestä ja pohjimuksesta viihteelliseen ja esteettiseen lukemiseen. Valmius sosiaaliseen vuorovaikutukseen taas viittaa siihen, että lukija keskustelee mielellään lukemistaan kirjoista muiden kanssa (Guthrie & Wigfield 2000; Guthrie ym. 1996).

Lukuharrastukseen sitoutuminen liittyy vahvasti motivaatioon ja asenteisiin. Sen on kuitenkin väitetty myös aktivoivan lukijan kognitiivisia toimintoja, jotka ilmenevät lukijan suorituksissa, kun hän etsii ja käsittelee tietoa, kokee jännitystä tai esteettisiä elämyksiä tai osallistuu kirjoista käytävään keskusteluun. Jos oppilas on esimerkiksi kiinnostunut avaruudesta, tämä kiinnostus saa hänet etsimään tietoa kirjoista tai tietoverkoista, silmäilemään aihetta käsitteleviä teoksia tai tekstejä, lukemaan syventyen ainakin otteita teksteistä, pohtimaan lukemaansa ja käyttämään löytämiään tietoja keskustellessaan aiheesta toveripiirissä tai koulussa. Keskustelut herättävät herkästi lisää kysymyksiä ja tiedonhalua, mikä taas johtaa lukemaan lisää. Näin lukuharrastukseen sitoutuminen vahvistuu ja nivoo yhteen lukijan henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita, tiedonhakua, pohdintoja ja sosiaalista vuorovaikutusta (ks. tarkemmin Guthrie ym. 1996; Mosenthal 1999).

Sitoutumista aktiiviseen lukuharrastukseen arvioitiin PISAssa kolmesta näkökulmasta: ensinnäkin *lukemiseen asennoitumisen, harrastamisen ja sosiaalisen*

vuorovaikutuksen näkökulmasta, toiseksi omaehtoiseen lukemiseen käytetyn ajan kannalta ja kolmanneksi lukumateriaalin monipuolisuuden suhteen (Linnakylä 2002; OECD 2001, 2002). Näistä ensimmäistä eli lukemiseen asennoitumista, harrastamista ja sosiaalista vuorovaikutusta arvioitiin seuraavien väittämien välityksellä:

- Luen vain jos on pakko.
- Lukeminen on yksi mieliharrastuksistani.
- Keskustelen mielelläni kirjoista toisten kanssa.
- Minun on vaikea lukea kirjoja loppuun.
- Olen iloinen, jos saan kirjan lahjaksi.
- Minusta lukeminen on ajanhaaskausta.
- Käyn mielelläni kirjakaupassa tai kirjastossa.
- Luen ainoastaan saadakseni tietoja, joita tarvitsen.
- En pysty keskittymään lukemiseen kauempaa kuin muutaman minuutin.

Väittämiä nuoret arvioivat neliluokkaisella asteikolla sen mukaan, miten vahvasti he olivat samaa mieltä niiden kanssa.

Omaehtoiseen lukemiseen käytettyä vapaa-aikaa selvitettiin kysymällä, *kuinka paljon aikaa nuori käytti päivittäin omaksi ilokseen lukemiseen*. Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: *en lue omaksi ilokseni, luen puoli tuntia tai vähemmän, luen yli puoli tuntia mutta alle tunnin, luen 1–2 tuntia tai yli 2 tuntia päivässä*.

Lukumateriaalien monipuolisuutta puolestaan arvioitiin sillä, *miten usein (ei koskaan, muutaman kerran vuodessa, noin kerran kuussa, useita kertoja kuussa tai useita kertoja viikossa)* nuoret lukivat omasta halustaan *sanoma-, aikakaus- ja sarjakuvalehtiä, kauno- ja tietokirjallisuutta sekä sähköpostia ja verkkosivuja*.

Vastausten perusteella laskettiin *lukuharrastukseen sitoutumisen* kerroin latentin piirteen yksiparametrasta mallia soveltaen (Warm 1995). OECD-maiden keskiarvo sijoitettiin 0:aan ja keskihajonnaksi määritettiin 1, joten kaksi kolmasosaa OECD-maiden nuorista sai sitoutumiskertoimen, joka vaihteli -1:n ja +1:n välillä (ks. tarkemmin OECD 2002). On huomattava, ettei negatiivinen kerroin merkitse kielteistä vaan suhteellisesti vähemmän myönteistä asennetta OECD-maiden kaikkien nuorten keskiarvoon verrattuna. Tässä kuvattu yhdistelmäkerroin, joka ottaa huomioon niin asenteen, ajankäytön kuin materiaalien monipuolisuudenkin, poikkeaa PISA 2000 -tutkimuksen ensiraporttien sitoutumiskertoimesta, joka otti huomioon ainoastaan asenteen, harrastuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen. Tätä yksinkertaista sitoutumiskerrointa käytetään myöhemmin tässä artikkelissa sukupuolierojen tarkastelussa.

### 11.3 Lukuharrastukseen sitoutumisen vahvuus

Oheinen kuvio (kuvio 11.1) osoittaa PISA-tutkimukseen osallistuneiden maiden 15-vuotiaiden nuorten keskimääräisen lukuharrastukseen sitoutumisasteen kerrointen valossa. Kuvio osoittaa myös tyttöjen ja poikien sitoutumisasteiden erot. Suomalaisen nuorten lukuharrastukseen sitoutuminen osoittautui vertailussa vahvimaksi (kerroin 0.46). Seuraavina sitoutumisessa olivat islantilaiset (0.27), tanskalaiset (0.26), korealaiset (0.21) ja japanilaiset (0.20). Myös venäläiset ja ruotsalaiset nuoret olivat keskimääräistä innokkaampia lukemisen harrastajia. Sen sijaan norjalaisten lukuharrastusaktiivisuus oli lähellä OECD-maiden keskiarvoa (0.09). Vähiten lukuharrastukseen sitoutuneita olivat kuitenkin belgialaiset (-0.28), saksalaiset (-0.26) ja espanjalaiset (-0.23) nuoret. (OECD 2002.)

Vaikka suomalaisnuorten lukuharrastukseen sitoutuminen oli keskimäärin vahva, suomalaisten koulujen väliset erot keskimääräisessä sitoutumisessa olivat kuitenkin merkitseviä, sillä koulujen kertoimet vaihtelivat -0.35:stä +1.46:een. Aktiivisimpia lukemisen harrastajakouluja löytyi niin Lapista, Keski- ja Itä-Suomesta kuin Uudeltamaaltakin. Uudeltamaalta löytyivät myös lukuharrastukseen vähiten sitoutuneet koulut.

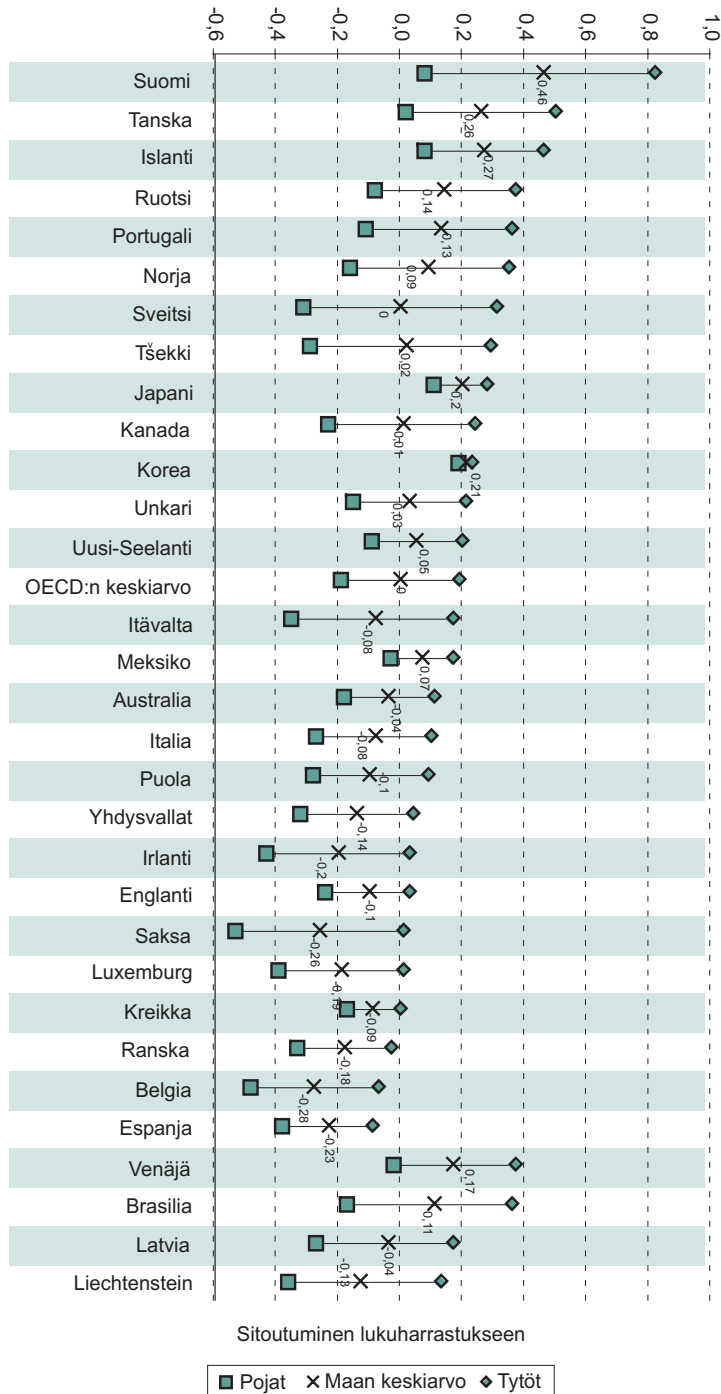
Tyttöjen sitoutuminen lukuharrastukseen oli poikien sitoutumista vahvempaa kaikissa muissa maissa paitsi Etelä-Koreassa. Suomessa, Sveitsissä ja Saksassa tyttöjen ja poikien sitoutumisen ero oli erityisen suuri. Erot olivat selvästi pienempiä Japanissa ja Kreikassa. Suomessa eron suuruus näyttää liittyvän erityisesti tyttöjen poikkeuksellisen vahvaan sitoutumiseen, Sveitsissä ja Saksassa taas poikien vähäiseen sitoutumiseen. Vähäiset sukupuolierot sitoutumisessa ovat puolestaan selvästi yhteydessä poikien sitoutumisen vahvuuteen, kuten Etelä-Korean, Japanin ja Kreikan tuloksista on nähtävissä. (OECD 2002.)

Kansallisesti tarkasteltuna tyttöjen ja poikien sitoutumisaste vaihteli melkoisesti kouluittain. Vaikka tyttöjen sitoutuminen oli vahvempaa kuin poikien melkein kaikissa kouluissa, oli Suomessakin 156 otoskoulun joukossa yksi koulu, jossa pojat olivat keskimäärin tyttöjä sitoutuneempia lukuharrastukseen. Tämä näytti kyllä liittyvän pikemminkin tyttöjen poikkeuksellisen vähäiseen kuin poikien vahvaan sitoutumiseen. Suomessa oli kuitenkin myös kouluja, joissa pojat olivat erittäin sitoutuneita lukuharrastukseen: kolmessa koulussa 156:sta poikien sitoutumiskerroin ylitti 0.50:n, mikä oli kansainvälisestikin poikkeuksellisen hyvä tulos. Tosin kaikissa näissä kouluissa tyttöjen koulukohtainen sitoutuminen oli vieläkin vahvempaa.

Koulukohtaiset erot oppilaiden keskimääräisessä sitoutumisessa lukuharrastukseen viestivät siitä, että nuorten kulttuuri on jossain määrin erilaista kouluittain. Tämä viittaa siihen, että koululla ja yksittäisillä opettajillakin voi olla ratkaiseva merkitys lukuharrastuksen herättäjänä.



**Kuvio 11.1 Lukuharrastukseen sitoutumiskertoimet sekä tyttöjen ja poikien sitoutumisen erot PISA-maissa**

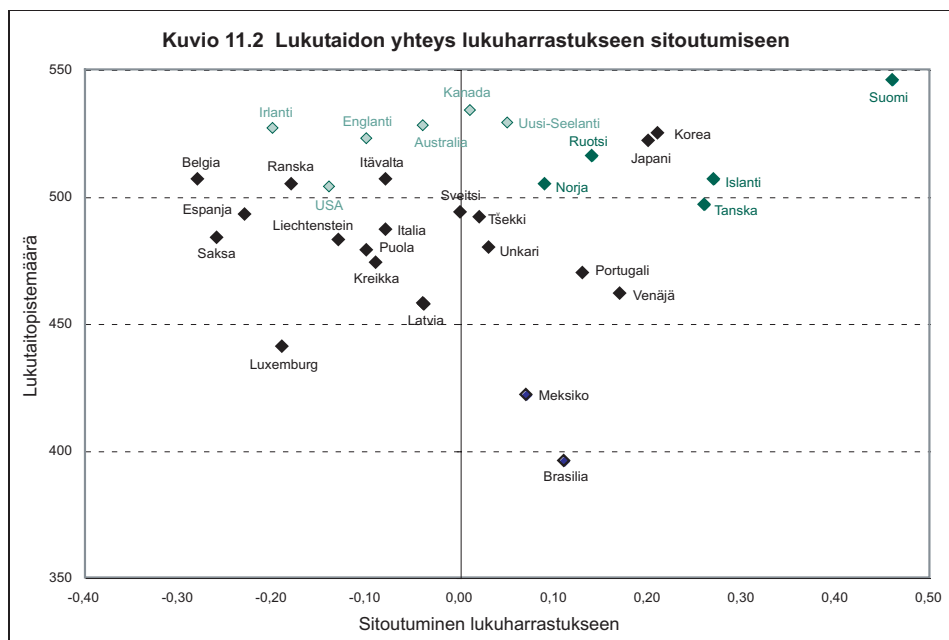


Lähde: OECD 2002

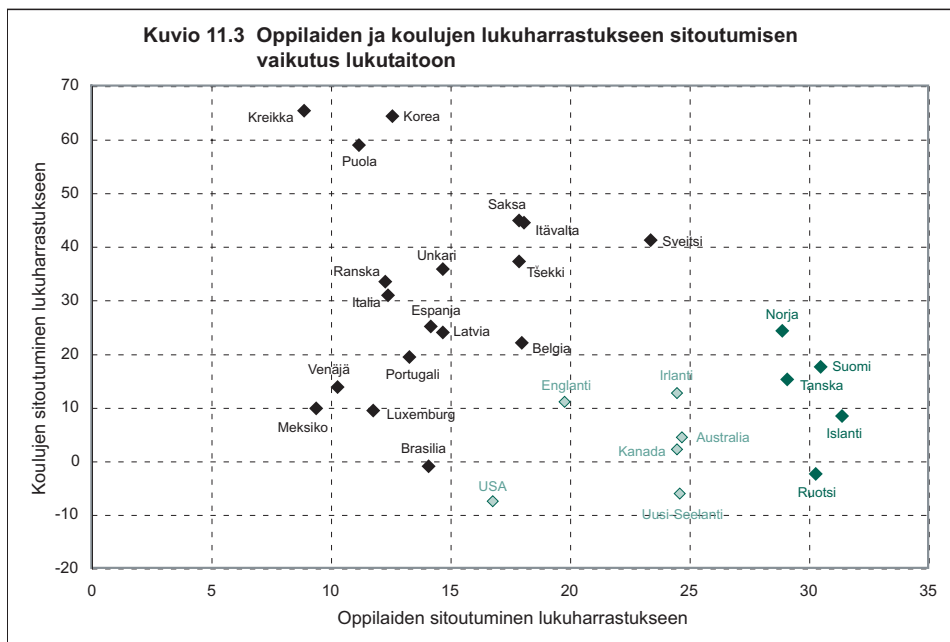
## 11.4 Lukuharrastukseen sitoutumisen yhteys lukutaidon tasoon

Kansainvälisesti verraten kansallisen lukuharrastukseen sitoutumisen yhteys lukutaitoon näyttää PISA-aineiston valossa (kuvio 11.2) kohtalaisen vahvalta. Niissä maissa, joissa sitoutuminen oli vahvaa, myös lukutaidon taso oli yleensä korkea. Näin oli selvimmän Suomessa, jossa kansallinen korrelaatio oppilaiden sitoutumisen ja lukutaidon välillä oli PISA-maiden korkein (.48). Myös Sveitsissä (.46), Ruotsissa (.45), Islannissa (.45) ja Norjassa (.45) yhteys oli vahva. Osallistujamaista 12:ssa korrelaatio oli varsin korkea eli ylitti .40:n. Sen sijaan Venäjällä (.23), Meksikossa (.24), Luxemburgissa (.25), Kreikassa (.25) ja Brasiliassa (.26) yhteys sitoutumisen ja lukutaidon välillä oli selvästi heikompi. Näistä maista Venäjällä, Brasiliassa ja Meksikossa lukuharrastukseen sitoutuminen oli suhteellisesti vahvempaa kuin mitä lukutaitokokeiden tulokset kertoivat. Sen sijaan Belgiassa, Irlannissa ja Ranskassa lukuharrastukseen sitoutuminen oli yllättävän heikkoa verrattuna kohtalaisen hyviin koetuloksiin. (OECD 2002.)

Lukuharrastukseen sitoutumisen yhteyttä lukutaitoon verrattiin kansainvälisesti myös koulujen ja oppilaiden sitoutumisen näkökulmasta. Koulujen sitoutuminen määriteltiin kunkin koulun oppilaiden sitoutumisen keskiarvon



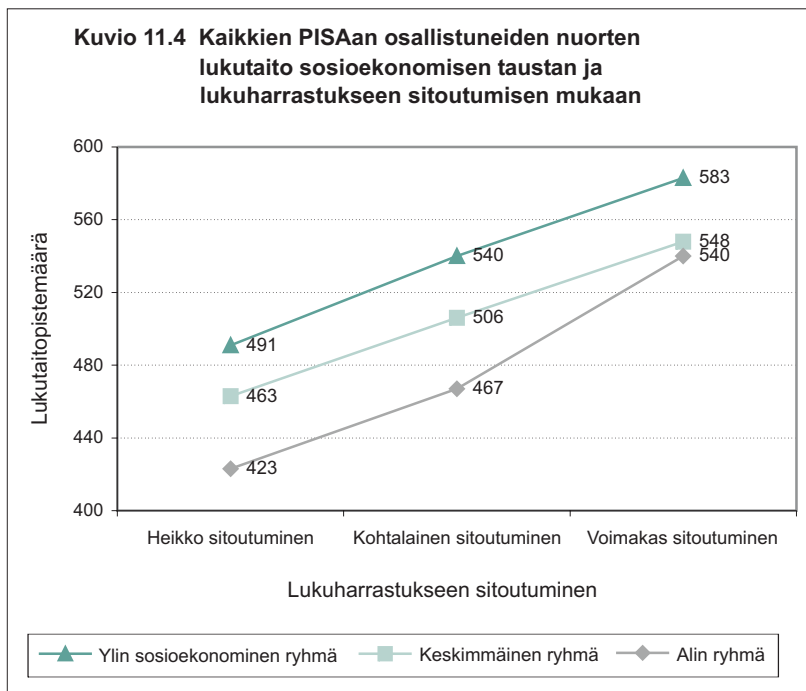
Lähde: OECD 2002



Lähde: OECD 2002

avulla ja yhteys lukutaitoon sisäkorrelaatiota ja monitasomallia hyödyntäen (ks. tarkemmin OECD 2002). Oheiseen kuvioon (kuvio 11.3) on koottu PISA-maiden oppilaiden oman ja heidän koulujensa sitoutumisen yhteydet (regressiokertoimet) lukukoetuloksiin. Nämä tulokset osoittavat, että kaikissa Pohjoismaissa – myös Suomessa – oppilaiden oma sitoutuminen lukuharrastukseen on vahvasti yhteydessä lukutaitoon. Sen sijaan koulujen sitoutumisen yhteys lukutaitoon oli vähäisempää. Tilanne oli lähes samanlainen useimmissa brittiläisen koulukulttuurin maissa: Uudessa-Seelannissa, Kanadassa, Australiassa, Irlannissa, Englannissa ja Yhdysvalloissa. Täysin erilainen tilanne sen sijaan oli Kreikassa, Koreassa ja Puolassa, joissa koulujen lukuharrastukseen sitoutumisella oli selvästi oppilaiden henkilökohtaista sitoutumista vahvempi yhteys lukutaitoon.

Nuorten lukuharrastukseen sitoutumisen yhteys lukutaitoon oli useissa maissa niin voimakas, että se saattoi tasoittaa merkittävästi kodin alhaisen sosioekonomisen taustan vaikutuksia. Kuvio 11.4, johon on koottu kaikkien OECD-maiden 15-vuotiaiden lukuharrastukseen sitoutumisen ja sosioekonomisen taustan yhteydet lukutaitoon, osoittaa selvästi sitoutumisen merkityksen. Kuvioista käy ilmi, miten lukutaidon keskiarvot vaihtelevat eri sosioekonomisen taustan omaavissa oppilasryhmissä sitoutumisen mukaisesti (OECD-maiden kaikkien oppilaiden koetulosten keskiarvo oli 500 pistettä ja keskihajonta 100 pistettä).

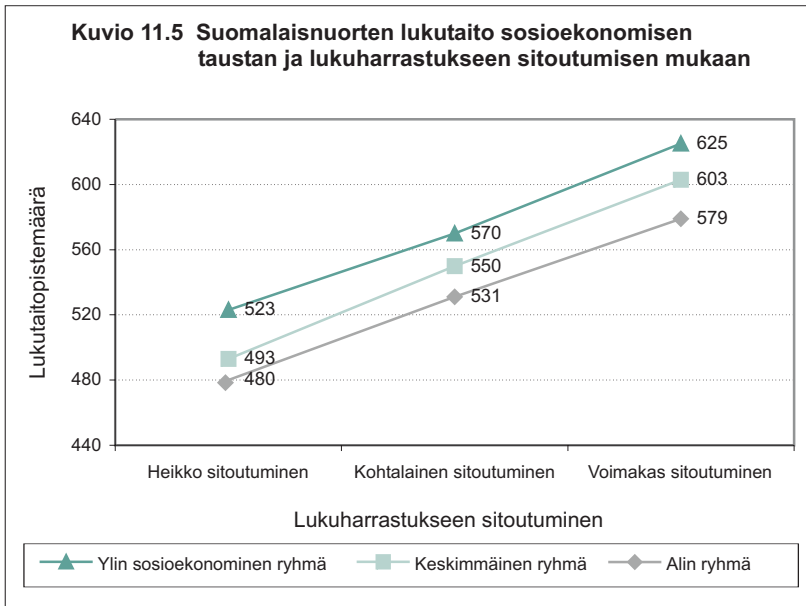


Lähde: OECD 2002

Huomattava on erityisesti se, että *alimmankin sosioekonomisen taustan omaavat nuoret, jotka olivat vahvasti sitoutuneita lukuharrastukseen, menestyivät lukukokeissa merkittävästi paremmin* (keskiarvo 540 pistettä) *kuin ylimmän sosioekonomisen taustan omaavat nuoret, joiden sitoutumisaste oli heikko* (keskiarvo 491).

Kansallisesti tilanne oli hyvin samanlainen. Lukutaidon yhteys sitoutumiseen oli tosin vielä voimakkaampi. Sen sijaan yhteys sosioekonomiseen taustaan oli keskimääräistä heikompi. Tämä näkyy kuviosta 11.5, joka osoittaa, miten Suomessakin alimmasta sosioekonomisesta neljänneksestä tulevien mutta lukuharrastukseen vahvasti sitoutuneiden nuorten lukukoetulos oli selvästi parempi (579) kuin ylimmän sosioekonomisen neljänneksen heikosti (523 pistettä) tai keskimääräisesti (550 pistettä) lukuharrastukseen sitoutuneiden nuorten tulos.

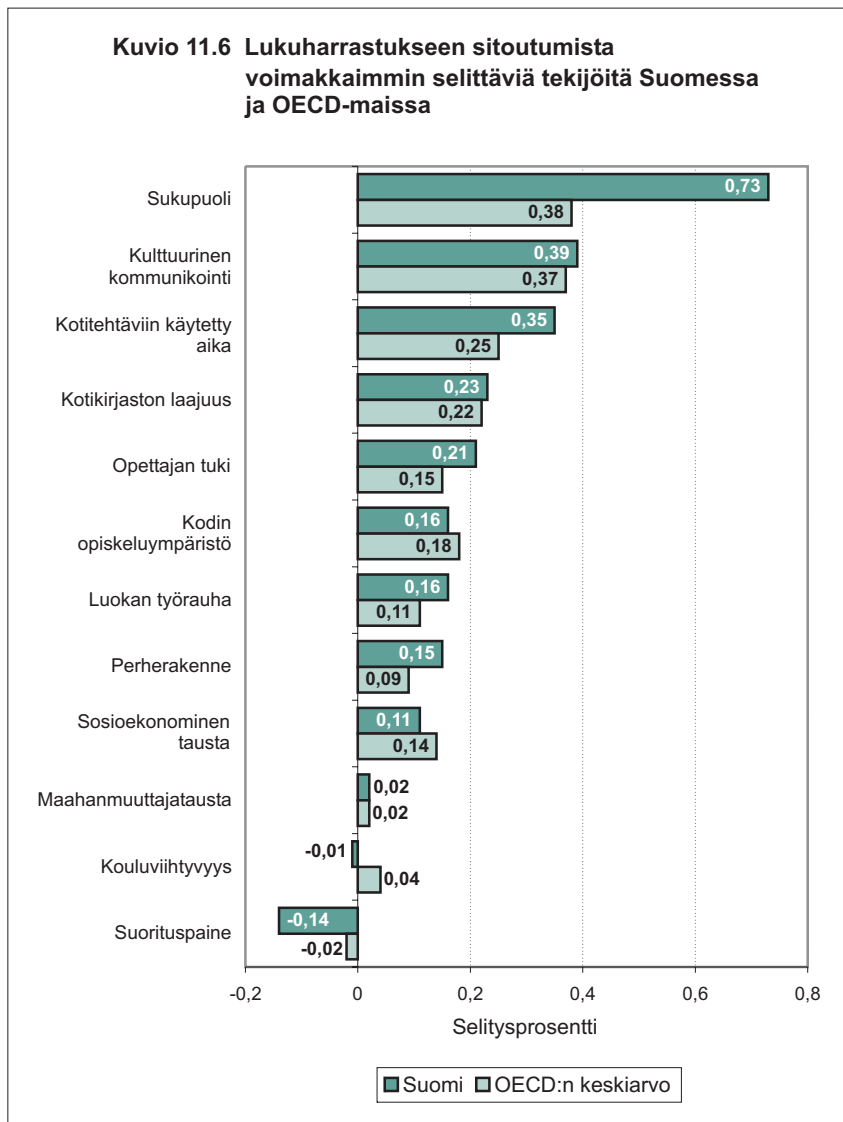
Tulosten valossa näyttää ilmeiseltä, että sekä meillä että muualla vapaa-ajan aktiivinen lukuharrastus luo todellakin nuorille omaehtoisia oppimismahdollisuuksia, jotka voivat tasoittaa ratkaisevasti taloudellisesti tai kulttuurisesti vaatimatonta kotitaustaa. Tosin on huomattava, että ylimmän sosioekonomisen taustan omaavat nuoret ylsivät erityisen hyvin tuloksiin (625), jos he olivat vahvasti sitoutuneita lukemisen harrastamiseen.



## 11.5 Mitkä muut tekijät olivat yhteydessä lukuharrastukseen sitoutumiseen?

Lukuharrastukseen sitoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä selvitettiin regressioanalyysillä, joka osoitti (kuvio 11.6), että Suomessa sitoutumiseen oli vahvimmin yhteydessä oppilaan sukupuoli (regressiokerroin 0.73). Vahva yhteys sitoutumiseen oli lisäksi kodin kulttuurisella kommunikoinnilla (0.39) eli sillä, miten usein nuoret keskustelivat vanhempiensa kanssa yhteiskunnallisista kysymyksistä, kirjoista, elokuvista ja televisio-ohjelmista tai kuuntelivat yhdessä klassista musiikkia. Kotitaustaan liittyvistä tekijöistä myös kotikirjaston laajuus oli merkittävä taustatekijä (0.23). Muidenkin kodin resurssien, kuten oman huoneen ja erilaisten hakuteosten, tuki oli kohtalainen (0.16). Kohtalainen yhteys sitoutumiseen oli myös perherakenteella: yksinhuoltajaperheissä tuki oli regressioanalyysin perusteella vähäisempää kuin kahden huoltajan perheissä (0.15). Vielä heikompi (0.11) yhteys sitoutumiseen oli kodin sosioekonomisella taustalla ja täysin merkityksetön nuoren maahanmuuttajastatuksella (0.02). (OECD 2002.)

Opetukseen liittyvistä tekijöistä lukuharrastukseen sitoutumiseen olivat regressioanalyysin perusteella vahvimmin yhteydessä äidinkielen kotitehtäviin käytetty aika (0.35), oppilaan opettajalta saama tuki (0.21) ja luokan työrauha (0.16). Sen sijaan yleisellä kouluviihtyvyydellä ei ollut yhteyttä (-0.01) lukuharrastukseen sitoutumiseen. (OECD 2002.)



### 11.6 Mikä merkitys tyttöjen ja poikien erilaisella lukuharrastukseen sitoutumisella oli lukutaitoeroihin?

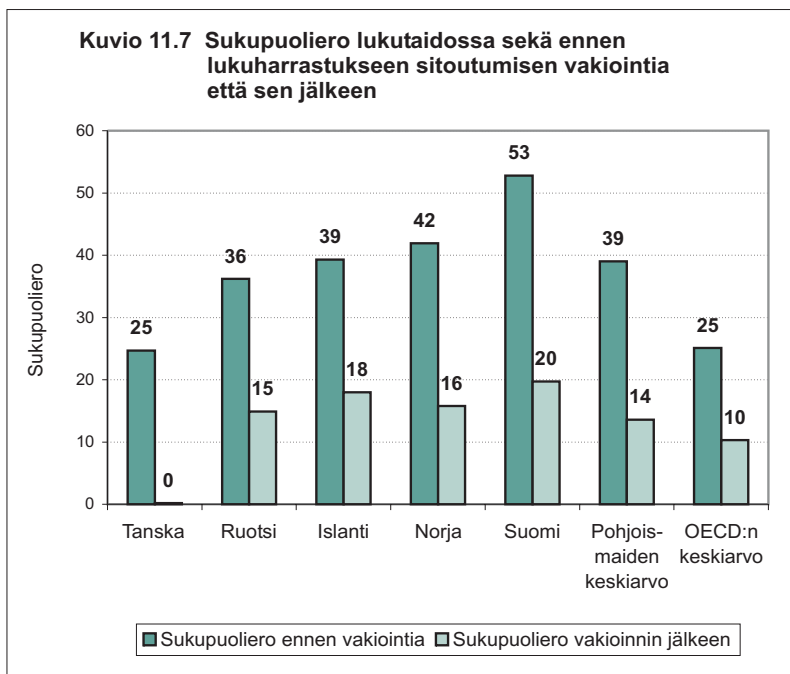
PISA 2000 -tutkimuksen ensitulokset osoittivat, että *tyttöjen lukutaito oli poikien lukutaitoa parempi kaikissa osallistujamaissa*. OECD-maiden suorituserojen keskiarvo lukutaidossa oli 32 pistettä eli kolmannes keskihajonnasta (OECD-maiden oppilaiden keskiarvo 500 pistettä, keskihajonta 100). *Suurin sukupuoliero oli Suomessa*, jossa tyttöjen (571 pistettä) ja poikien (520 pistettä) keskiarvojen erotus oli 51 pistettä eli puolen keskihajonnan verran. Ero on suuri ja selvä

uhka sukupuolten tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien takaamisessa.

On kuitenkin huomattava, että vaikka poikien keskiarvo oli Suomessa merkittävästi heikompi kuin tyttöjen, se oli silti OECD-maiden poikien keskiarvoista korkein. Tämä merkitsee sitä, että suuri sukupuoliero suomalaisten nuorten lukutaidossa ei niinkään kerro poikien poikkeuksellisen heikosta tasosta vaan ennen kaikkea suomalaisten tyttöjen erittäin hyvästä lukutaidosta. Muita maita, joissa sukupuolierot olivat lukutaidossa huomattavat, olivat Uusi-Seelanti (46 pistettä), Norja (43 pistettä) ja Islanti (40 pistettä). Ruotsissa ja etenkin Tanskassa (25 pistettä) erot olivat pienemmät.

Oli ilmeistä, että poikien vähäinen sitoutuminen lukuharrastukseen oli yhteydessä heidän lukutaitonsa heikkoon tasoon. Jos pojat olisivat yhtä kiinnostuneita lukemisesta kuin tytöt, eivät pitäisi lukemista ajanhaaskauksena eivätkä lukisi vain etsiäkseen tietoa vaan myös omaksi ilokseen ja jos he kävisivät yhtä ahkerasti kirjastossa ja tottuisivat lukemaan erilaisia tekstejä ja jopa keskustelemaan kirjoista, heidän lukutaitonsa tasoa voitaisiin varmasti parantaa. Näin päättelimme ja tasoitimme tilastollisesti – kaksitasoisella regressiomallilla – poikien ja tyttöjen lukuharrastukseen sitoutumisen asenteiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen osalta kaikkien Pohjoismaiden aineistoista (ks. tarkemmin Linnakylä & Malin 2003).

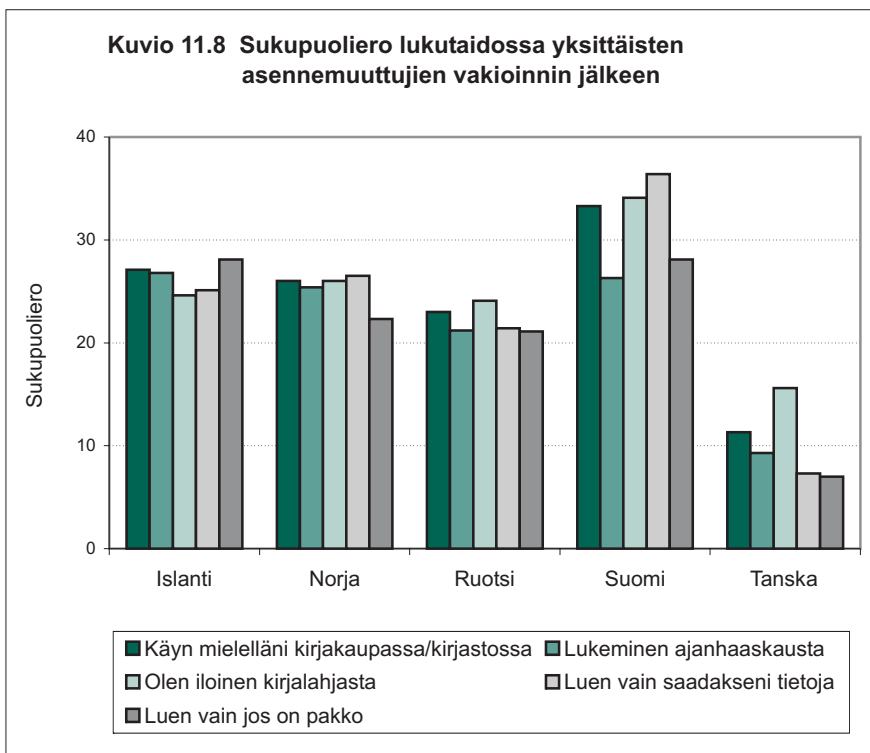
Tämän lukuharrastukseen sitoutumisen vakioinnin tulokset käyvät ilmi kuvioista 11.7. Ne osoittavat, että vakioimalla lukuharrastukseen sitoutumisen



saatoimme vähentää tyttöjen ja poikien lukutaitoeroja huomattavasti: Suomessa 33 pistettä eli 53 pisteestä 20 pisteeseen, Norjassa 26 pistettä, Islannissa ja Ruotsissa 21 pistettä sekä OECD-maissa keskimäärin 15 pistettä. Tanskassa 25 pisteen vähennys merkitsi sukupuolieron häviämistä kokonaan eli 25 pisteen eron alenemista 0:aan (tarkemmin Linnakylä & Malin 2003).

Yksittäisten sitoutumiseen sisältyvien asennemuuttujien näkökulmasta lukutaidon sukupuolieroja tasoitti Suomessa eniten vahvasta kielteisestä asenteesta kertovien muuttujien *Luen vain jos on pakko* ja *Minusta lukeminen on ajanhaaskausta* vakiointi (kuvio 11.8). Islannissa, Ruotsissa ja Tanskassa lukutaidon sukupuolieroja tasoitti selvästi myös muuttujan *Luen ainoastaan saadakseni tietoja*, joita tarvitsen vakioiminen. (Linnakylä & Malin 2003.)

Tulokset viittaavat siihen, että poikien lukuharrastukseen liittyvien kielteisten asenteiden murtaminen on keskeisin haaste pyrittäessä tasoittamaan lukuharrastukseen sitoutumista ja sitä kautta lukutaidon sukupuolieroja.





## 11.7 Miten pojat saisi sitoutumaan lukuharrastukseen?

Vaikka suomalainen äidinkielenopetus on vuosikymmeniä painottanut lukuharrastuksen herättämistä ja vahvistamista, tulokset eivät näytä lupaavilta. Päinvastoin aiempiin kansainvälisiin arviointeihin verrattuna (Elley 1994; Linnakylä 1995; Linnakylä 2002; Roe & Taube 2003; Wagemaker ym. 1996) sukupuolierot sekä lukutaidossa että -harrastuksessa näyttävät vain kasvaneen. Lukutaidon sukupuolieroihin vaikuttavista tekijöistä lukuharrastukseen sitoutuminen näyttää olevan ratkaisevassa roolissa. Siihen voi kuitenkin vaikuttaa jonkin verran niin koulussa kuin kotonakin, vaikka kielteisten asenteiden murtaminen ei olekaan helppoa eikä nopeaa.

Miten lukuharrastukseen sitoutumista voisi vahvistaa? Nuorten lukemisen motivaation ja lukuharrastukseen sitoutumisen tutkijat (Gambrell & Morrow 1996; Guthrie & Wigfield 2000; Guthrie ym. 1996; Oldfather & Wigfield 1996) esittävät erityisesti seuraavien seikkojen tukevan nuorten lukuhalun ja -harrastuksen herättämistä:

- Luottamus omiin mahdollisuuksiin lukemisen oppijana.
- Käsitys lukutaidosta henkilökohtaisesti merkityksellisenä ja omien tavoitteiden kannalta hyödyllisenä taitona.
- Ymmärrys lukutaidosta tiedonhankinnan ja merkityksen rakentamisen välineenä.
- Kokemus lukemisesta ja oppimisympäristöstä omien pyrkimysten tukijana.
- Näkemys lukutaidosta ilon ja viihtymisen välineenä sekä sosiaalisen kanssakäymisen vahvistajana.
- Kokemus lukemisesta oman itsetuntemuksen, tunteiden ja toiveiden toteuttajana.
- Nuorten kokemukset ja mielipiteet kirjoista otetaan vakavasti sekä koulussa että kotona.
- Nuorten omia kirjavalintoja ja lukutapoja arvostetaan.
- Kiinnostavia kirjoja ja muuta luettavaa on runsaasti tarjolla.
- Joku – opettaja, vanhemmat tai toinen oppilas – osaa johdatella ja innostaa erilaisten tekstien maailmaan.
- Tarjotaan mahdollisuuksia ja kehitetään keinoja tutustua erilaisiin kiinnostaviin aiheisiin kirjojen ja muiden tekstien avulla.

Keskeisintä näyttää olevan se, että lukeminen tarjoaa sopivasti haasteita, että opetuksessa arvostetaan nuorten omia kiinnostuksen kohteita ja valintoja, lukuilon ja -nautinnon kokemista ja omiin tavoitteisiin pyrkimistä sekä sosiaa-

lisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksia. Kun oppilas edes joskus kokee lukemisen ilon, jännityksen, huumorin, fantasian tai tiedollisen ongelman ratkaisemisen tempaavan hänet mukaansa, niin että aika ja paikka hetkeksi unohtuvat, hän hakee entistä innokkaammin uutta jännittävää tai kiinnostavaa lukukokemusta. Haasteet olisi kuitenkin sovittava lukijan mukaan. Luettava ei saa olla liian vaikeaa, sillä liian vaativa kirja turhauttaa ja herättää ahdistusta. Liian helpot tai tutut tekstit taas saavat lukijan pitkästyneeseen ja kiinnostuksen vähenemään. (Csikszentmihalyi 1991.)

Nuoren kiinnostus voi herätä hyvinkin erilaisista motiiveista: uteliaisuudesta tai mielenkiinnosta jotain asiaa tai henkilöä kohtaan, jännityksen tai ilon kokemisesta tai viehtymyksestä tietämyksensä kirjallisuuteen tai ajankohtaiseen ongelmaan. Etenkin pojat tarttuvat innokkaasti heitä kiinnostavia tietoja sisältäviin teksteihin (Guthrie ym. 1996; Merisuo-Storm 2003). Usein nuoret valitsevat luettavaa myös oman identiteettinsä vahvistamiseksi tai laajentamiseksi (Dutro 2003). Joskus nuorten lukumotiivit ovat vahvasti ulkoisia, esimerkiksi samasta aiheesta nähty elokuva tai televisio-ohjelma, muiden nuorten suositukset tai kommentit, harrastuksiin liittyvä tiedon hakeminen tai jopa koulussa vaadittava lukeminen. Vaikka sisäinen motivaatio on sitoutumisessa keskeinen, ei ulkoisenkaan motivaation merkitystä tulisi väheksyä, sillä toisinaan opettajan, kirjastonhoitajan tai vanhempien suosittelema luettava voi viedä lukijan mennessään ja herättää pysyvän lukuharrastuksen. Suosituksen esittäjän oma innostus tai esitystavan houkuttelevuus saattaa joskus olla ratkaiseva tekijä kiinnostuksen herättämisessä (ks. Pollari, luku 13 tässä julkaisussa). Oppilas tarttuu helposti myös kirjaan, jota opettaja suosittelee juuri hänelle sanoen: ”Tämä kirja kiinnostaisi varmasti sinua.”

Identiteetin rakentumisen kannalta tyttöjen ja poikien lukuvalinnat poikkeavat ratkaisevasti juuri 15-vuotiailla, joiden identiteetin ja yksilöllisyyden rakentuminen on murrosvaiheessa. Poikien maskuliniteetin vahvistaminen määrittää vahvasti lukuvalintoja, ja etenkin luokkatilanteessa pojat ovat varovaisia rajojen rikkomisessa. Pojilla on usein selvät ja melko kapea-alaiset oletukset nuorille miehille sopivista kirjoista, ja pelko tyttöjen kirjoihin kajoamisesta poikaryhmässä on vahva (Dutro 2003; Young 2000). Tämä voi rajoittaa monipuolisen kirjallisuuden harrastamista. Nykytytöt taas laajentavat rohkeasti identiteettiään ja rikkovat perinteisen tyttökultuurin rajoja lukemalla kaikenlaisia kirjallisuutta (Dutro 2003). Tytöt tarttuvatkin tänä päivänä yhtä hyvin seikkailu- ja fantasiakirjoihin kuin nykynuorten ongelmia ja ihmissuhteita pohiviin teoksiin. Opettajan on tosin hyvä tuntee miehistäkin kirjallisuutta, muun muassa erä-, urheilu-, ja sotakirjoja, hullunhauskaa huumoria, jopa kauhua, jotta niitäkin on saatavilla, vaikka suosituksin voi pyrkiä laajentamaan sekä poikien että tyttöjen lukuvalikoimaa. Tyypillisiä poikia ja tyttöjä tämän päivän

luokissa on onneksi vähän (Murto 2003). Tosin pojat painostavat toisiaan tyttöjä tarkemmin poikamaisiin valintoihin. Niinpä poikien kirjavalinnat koulussa heijastavat usein pikemminkin ryhmäpainetta kuin yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita (Dutro 2003).

Suomalaispoikien suosikkikirjojen aiheita ja tekstityyppettä ovat viime vuosina olleet ainakin seuraavat (Lauronen-Lindroos 2003; Linnakylä & Kankaanranta 1996; Merisuo-Storm 2003):

- huumori
- sarjakuvat
- sanoma- ja harrastelehdet
- ajankohtainen nuorisokulttuuri
- kaupunkinuorten kova maailma
- muusikot ja heidän elämäkertansa
- urheilu, etenkin pelit ja pelaajat
- tekniset keksinnöt
- seikkailu ja jännitys
- erä- ja sotakirjat
- fantasia- ja tieteiskirjallisuus
- historia.

Vihjeitä nuoria, sekä tyttöjä että poikia, kiinnostavista kirjoista löytää helposti esimerkiksi Internetin Kirjavinkkaus-sivuilta. Vinkkien antajina kannattaa käyttää myös vanhempia oppilaita. Heillä on tuore kokemus siitä, mikä kiinnostaa ja mikä ei. Opettajan tai vanhempien omista nuoruuden suosikeista harvat innostavat tänä päivänä (Kaseva 2004). Muutoin opettajien ja vanhempien esimerkki ja luontevat keskustelut kirjoista ja päivän lehtien uutisista tukevat kyllä lukemisen harrastamista. Lukeva äiti ja etenkin isä on tietysti korvaamaton.

Poikien lukuharrastus oli joissakin PISA-tutkimukseen vuonna 2000 osallistuneissa suomalaiskouluissa erityisen aktiivista ja sitoutuminen vahvaa. Näille kouluille oli usein yhteistä äidinkielenopettajien oma aito kiinnostus kirjallisuuteen. Kahden lukuharrastukseen vahvasti sitoutuneen koulun äidinkielenopettajat kuvaavat seuraavissa artikkeleissa omia kokemuksiaan nuorten ja erityisesti poikien innostamisesta lukuharrastuksen pariin.

## Lähteet

- Allen, J. B., Michalove, B., Shockley, B. & West, M. 1991. "I am really worried about Joseph": Reducing the risks of literacy learning. *The Reading Teacher* 44, 458–467.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Dutro, E. 2003. "Us boys like to read football and boy stuff": Reading masculinities, performing boyhood. *Journal of Reading Research* 34 (4), 465–500.
- Elley, W. (toim.) 1994. *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Gambrell, L. B. & Morrow, L. M. 1996. Creating motivating contexts for literacy learning. Teoksessa L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (toim.) *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 115–136.
- Guthrie, J. T. & Alverman, D. A. (toim.) 1999. *Engaged reading: Processes, practices and policy implications*. New York: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T. & Greaney, V. 1991. Literacy acts. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) *Handbook of reading research*, Vol. 2. New York: Longman, 68–96.
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L. & Rice, M. E. 1996. Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. Teoksessa L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (toim.) *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 165–190.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) *Handbook of reading research*, Vol. 3. New York: Longman, 403–422.
- Kaseva, T. 2004. Viisi kirjaa ei ole lukuharrastus. *Helsingin Sanomat* 26.3.2004.
- Lauronen-Lindroos, A. 2003. Ajatuksia poikapedagogiikasta ja heikkojen lukijoiden tukemisesta. *Virke* 4, 10–11.
- Leino, K. 2002. Tietotekniikan käyttö ja lukutaito. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 167–180.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 1996. Lukutaito ja sen muutos 1990-luvulla. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa. Opetushallitus. Arviointi 1/96*. Helsinki, 408–426.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2003. How to reduce the gender gap in reading literacy. Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) *Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development, 39–54.
- Luukka, M.-R., Hujanen, J., Lokka, A., Modinos, T., Pietikäinen, S. & Suoninen, A. 2001. Mediat nuorten arjessa. 13–19-vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosituhaten vaihteissa. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Merisuo-Storm, T. 2003. Pojatkin voivat innostua lukemisesta ja kirjoittamisesta. *Virke* 4, 36–39.

- Mosenthal, P. B. 1999. Understanding engagement: Historical and political contexts. Teoksessa J. Guthrie & D. E. Alvermann (toim.) Engaged reading: Processes, practices and policy implications. New York: Teachers' College Press, 1–16.
- Murto, M. 2003. Voi pojat! Virke 4, 6–9.
- OECD. 2001. Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD. 2002. Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Oldfather, P. & Wigfield, A. 1996. Children's motivations for literacy learning. Teoksessa L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (toim.) Developing engaged readers in school and home communities. Mahwah, NJ: Erlbaum, 89–114.
- Reinking, D., McKenna, M. C. Labbo, L. D. & Kieffer, R. D. (toim.) 1998. Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Roe, A. & Taube, K. 2003. Reading achievement and gender differences. Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000. University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development, 21–38.
- Warm, T. A. 1995. Weighted maximum likelihood estimation of ability in item response theory with tests of finite length. U.S. Coast Guard Institute. Technical report CGI-TR-85-08. Oklahoma City.
- Wagemaker, H., Taube, K., Munck, I., Kontogiannopoulou-Polydorides, G. & Martin, M. 1996. Are girls better readers? Gender differences in reading literacy in 32 countries. Amsterdam: IEA.
- Wells, G. 1990. Talk about text: Where literacy is learned and taught. Curriculum Inquiry 20, 369–405.
- Young, J. 2000. Boy talk: Critical literacy and masculinities. Reading Research Quarterly 35 (3), 312–337.





## Onnistumisen elämyksiä kirjallisuuden opetukseen

### Kirjallisuuden opetus tärkeäksi

Äidinkielenopettaja tekee työtään persoonallaan, ehkä vielä enemmän kuin muiden aineiden opettajat. Vaikka meillä on koulussamme yhteisiä käytänteitä kirjallisuuden opettamisessa, uskomme myös omiin persoonallisiin mieltymyksiimme.

Yhteinen periaatteemme on se, että olemme nostaneet kirjallisuuden opetuksen äidinkielen osa-alueista *erityisen tärkeäksi*. Jo 7. luokan vanhempainillassa toivomme vanhempien innostavan jälkikasvuun lukemaan, koska lukemisen avulla kehittyvät muutkin äidinkielen taidot ja yleensä opiskelutaidot, ääriesimerkkinä sanalliset matematiikan tehtävät. Samoin koulussa motivoimme konkreetisti oppilaita selvittämällä, että lukeminen kehittää sanavarastoa, lausetajua ja ajattelua. Tästä taas seuraa, että kirjoittaminen luonnistuu helpommin ja virheet vähenevät. Heikon kirjoittajan – useimmiten pojan – kirjoittelman palautetekstissä toivomme, että oppilas ryhtyisi lukemaan kirjoja television katsomisen ja tietokoneella pelaamisen sijasta. Joskus ”salajuonemme” on tuottanut tulosta ja poika kertoo myöhemmin ylpeänä, että on lukenut elämänsä ensimmäisen tai toisen kirjan kokonaan. Siitä on myös opettajan oltava vilpittömän iloinen.

Me myös *vaadimme* kirjojen lukemista, ja perustelumme on se, että oppilas saa todistukseen numeron äidinkielestä ja *kirjallisuudesta*. Kun on kirjan lukenut ja opettaja sen jotenkin kontrolloinut, oppilas tietää, että hän välttää todistuksessaan nelosen, vaikka muut suoritukset menisivätkin myttyyn. Meil-

lä ei ole mitään hokkuspokkuskonsteja kirjallisuuden opetuksessa, mutta meistä kirjallisuuden opettaminen on *hauskempaa* ja mielenkiintoisempaa kuin esimerkiksi kieliopin pönttääminen. Luetamme noin neljä kokonaisteosta vuodessa luokkaa kohti, lisäksi tietysti novelleja, satuja, runoja, lehtitekstejä yms. Pidämme myös luetun ymmärtämisen kokeita.

## Otsa rypyssä lukeminen on pojille kauhistus

Pohjana hyvälle kirjallisuustunnille on opettajan ja oppilaiden välinen hyvä ja luottamuksellinen *vuorovaikutussuhde*. Saa sanoa mielipiteensä! Tuntien pitää olla hauskoja ja kiinnostavia, joskus kiivaitakin. Ne eivät saa olla liian korkeakulttuurisia ja kankeita. Tunneilla pitää saada taputtaa esityksille, nauraa huumorille ja esittää mitä hulluimpia ja rohkeimpia tulkintoja. Otsa rypyssä lukeminen on ainakin pojille kauhistus. Opettajan pitää mennä tilanteeseen aidosti mukaan – ja iloa riittää! Kokemuksemme mikkeliäläisnuorista ovat ehdottoman positiivisia. Jos opettaja ymmärtää heitä, he palkitsevat sinut ymmärtämällä sinua, ja työkkin tuottaa hedelmiä!

Tunneillamme tehdään ryhmä- ja paritöitä, pidetään esitelmiä, dramatisoidaan, väitellään, vastataan kirjallisesti annettuihin tehtäviin *kirjallisuuskokeena*. Usein oppilaat kysyvätkin ennen kirjan esittelytuntia, pidetäänkö siitä kirjallinen kuulustelu vai käsitelläänkö jotenkin muuten. He ovat oppineet suhtautumaan kirjakokeeseen niin kuin muihinkin kokeisiin. Selkeällä arvioinnilla on puolensa.

Erytisesti 7. luokalla kirjasta *piirtäminen* on innostanut poikia lukemaan ja vertailemaan keskenään tehtyjä töitä. Pojat pohtivat innokkaasti (esim. Bert-kirjojen) henkilöiden näköisyyttä tai tapahtumien paikkansa pitävyyttä. Kuulee repliikkejä: ”Ei se ollut noin vihainen!” tai ”Tuohan on ihan nörtin näköinen. Mietis vähän.” tai ”Miten sinä osasit piirtää kitaran noin taitavasti?” Kukaan ei halua jäädä ulkopuolelle tällaisessa tilanteessa, ja ikään kuin kavereiden vaikutuksesta joutuu lukemaan kirjan. Samalla sitä innokkaasti analysoidaan. Opettajan ei tarvitse kuin kuunnella tarkalla korvalla ja innostua kehuun.

8. luokka on ehkä vaikein opetettava, mutta jos oppilaat ovat saaneet jonkinlaisen ”kirjallisuuspureman” 7. luokalla ja opettaja pysyy samana, tilanne ei ole ollenkaan hankala. Jännitys-, kauhu-, fantasia- ja tieteiskirjallisuus kyllä innostavat poikiakin lukemaan. Varsinkin kirjat, joista on tehty elokuvia, ovat suosittuja (esim. Tolkienin, Rowlingin, Christien ja Kingin kirjat sekä jotkut sotakirjat). Kun verrataan elokuvaa ja kirjaa toisiinsa, yleensä oppilaat sanovat, että kirja on parempi. He saattavat erottaa elokuvasta ylivihteellisiä ja



kaupallisia piirteitä. Varsinkin pojat ovat kriittisiä elokuvien imelyyksille, toisin kuin tytöt. Tämä on hyvä keskustelun aihe, ja samalla tulee oppineeksi mediakriittisyyttä.

9. luokka onkin sitten näytön paikka. Äidinkielen osa-alueet vaikeutuvat ja asiallistuvat. Kalevala ja kotimaiset klassikot pitäisi jotenkin käsitellä. Nykyinen fantasiabuumi on otollista Kalevalaan tutustumiselle. Kalevalan sankarit uskomattomine tekoineen löytävät vastineensa fantasiasta niin kuin nykyelämän sankareistakin. Kotimaiseen kirjallisuuteen tutustutamme oppilaat heidän kykyjensä mukaan. Jos on opettanut oppilasta kolme vuotta, tietää, millä tasolla hän on lukijana, ja opettaja osaa ohjata hänen kirjavalintojaan. Skaa-lamme on laaja: Runebergistä Tuija Lehtiseen. Vaadimme nimittäin, että jokainen oppilas tutustuu yhteen suomalaiseen kirjailijaan ja tekee hänestä jonkinlaisen kirjallisuustyön, esimerkiksi kirjailijakansion tai tutkielman tai vastaa opettajan antamiin valmiisiin kysymyksiin. Nykyisin sen teettäminen ei ole suuri ongelma: pojat suorastaan kilpailevat tietokonetaidoillaan, joita he pystyvät näyttämään äidinkielenopettajalleen. Tosin kirjoitusvirheitä saattaa olla runsaasti, mutta pääasia onkin kirjan lukeminen, tiedon hankkiminen ja sen järjestäminen. Selkeä havaintomme on, että tietokoneella tehdyt työt ovat muutamassa vuodessa kuitenkin parantuneet huomattavasti! Kirjallisuustyöt myös esitellään muulle luokalle.

Yhteenvetona kolmen vuoden – 7. luokasta 9. luokkaan – kirjallisuuden opettamisesta voisi todeta, että *hyvän ja luottamuksellisen pohjan syntyminen* 7. luokalla ja *onnistumisen elämysten saaminen* voi johdattaa huononkin lukijan kirjallisuuden poluille seuraavina vuosina.

## Tahtoa riittäisi mutta kirjat ja tunnit eivät riitä

Kunnollista koulukirjastoa meillä ei ole lainkaan, vaan käytämme apunamme kaupunginkirjastoa, joka on onneksi kouluamme lähellä. Kaupunginkirjastosta saamme myös teemoittain koottuja kirjapaketteja. Suurin ongelmamme kirjojen puutteen lisäksi on tuntien riittämättömyys, tahtoa luettamiseen meillä kyllä olisi!

Koulumme kirjavarat: Bert-kirjoja; Agatha Christie, Kymmenen pientä neekeripoikaa; S. E. Hinton, Me kolme ja jengi (katsomme myös elokuvan, hyvä yhdistelmä); Tuija Lehtisen kirjoja useampia; Sirpa Puskalan kirjoja (mikkeliläinen kirjailija, käynyt myös koulullamme esittelemässä); Anna-Leena Härkönen, Häräntappoase; Tomi Kontio, Keväällä isä sai siivet; Jukka Parkkinen, Kaupungin kaunein lyyli; Jack London, Susi-

koira; Esko-Pekka Tiitinen, Jäljen jättävät sanat; Waltari, Kolme pienoisromania; Kivi, Seitsemän veljestä; Aho, Papin tytär; Kalevala; Majatalo ja muita kauhunovelleja; Yövuoro ja toisia kertomuksia. Oppilaat esittelevät myös omavalintaisia kirjojaan, ainakin yhden vuodessa.



## Poikien kirjallisuustunnit – ikuista kiirastulta?

Osallistuin muutama vuosi sitten rakukeramiikkakurssille. Tämä oli merkittävä tapahtuma elämässäni siksi, että näihin päiviin asti olen luullut, ettei minun käsilläni voi piirtää, maalata, askarrella, veistää tai rakentaa. Ikävät kokemukset koulun teknisen työn tunneilta olivat vain lisänneet inhoa kädentaitoja kehittäviin askareisiin. Mutta en vain inhonnut kädentöitä, minä uskoin, ettei minusta ole niitä tekemään!

Kurssin vetäjä oli kuitenkin mestarillinen motivoija. Hän asetteli pöydälle tekemiään erilaisia rakukeraamisia esineitä, kertoi miten ne oli tehty ja neuvoi samalla muutamia perustekniikoita. Ryhmässä kaikki eivät olleet ensikertalaisia; he kertoivat innoissaan vetäjälle sekä samalla meille poropeukaloille, millaisia töitä olivat tehneet, miten niissä onnistuneet ja mitä odottivat juuri alkavalta kurssilta. Oma olo alkoi tuntua aika tukalalta ja teki mieli pistää kädet taskuun.

Kun siirryttiin toiminnan vaiheeseen, tunsin hien kihelmöivän otsallani. Katselin pöydälle asetettuja erinäköisiä ja -kokoisia rakutöitä. Kuvittelin, että nyt valitaan kullekin oma esine, joka sitten mallina ohjaa minunkin ensimmäistä yritystäni. Koulukammoisena näin jo, miten kurssin päättyessä kaikkien törpäköt arvioitaisiin ja vertailtaisiin, kuka onnistui jäljentämisessä parhaiten. Yllätys oli riemullinen, kun ohjaaja sanoikin saviklöntin kädelleni pistettyään: ”Ota sinä selvää, millainen astia tähän savimassaan on piiloutunut.”

Tämä tapahtuma kuvaa hyvin sitä tavoitetta, jonka olen kirjallisuuden opettamiselleni asettanut. Kun saan uuden opetusryhmän, siellä on aina heitä, joita äidinkieli ei kiinnosta yhtään. Eniten ainetta inhoavat ne, jotka uskovat vakaasti, etteivät he osaa äidinkieltä. Mitalin toisella puolella moni lukee kirjoja, jotkut suorastaan ahmivat tarinoita, mutta joukossa on niitäkin, jotka eivät ole

elämässään löytäneet vielä yhtään kiinnostavaa kirjaa. Tosin lyhyenkin keskustelun jälkeen käy ilmi, etteivät he ole kovin tehokkaasti etsineetkään!

## Kirjallisuustunnilla kuin keramiikkapajassa

Kun aloitamme yhteisen puurtamisen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla, toiset tuntevat häpeää siitä, että eivät ole lukeneet kirjoja. Varsinkin kun kuulevat muitten railakkaita selostuksia kesälukemisistaan. Muutamat pojat – varsinkin ne vähän isommat – ovat lukeneet kyllä, mutta eivät kehtaa kertoa, millaisia tekstejä kesäyön kiihkeinä tunteina ovat salaa ahkerasti tavanneet. Aku Ankkaa unohtamatta pitää myös mainita harrastus- ja aikakauslehdet, niitäkin monet pojat lukevat, mutta nehän eivät ole kirjallisuutta... eivät kelpaa lukupäiväkirjan ansiolistalle. Kaikenlainen häpeän tunne pitää siis kyetä poistamaan heti opetuksen alkuvaiheessa. Jos vielä ei ole paljon eikä monipuolisesti lukenut, tänään voi aloittaa.

Häpeällä leimaamisen lisäksi minun kirjallisuuden opetukseni salakareja ovat tilanteet, joissa oppilas kokee, että luettavat tarinat ovat valmiiksi arvioituina ja esille pantuina minun päässäni eivätkä oppilaan etsittävässä. Olen suossa opetuksessani, jos en onnistu herättämään kiinnostusta hyvien tarinoiden etsimiseen. Lähes 20-vuotisen opetuskokemukseni perusteella voin kuitenkin todeta, että kiinnostuksen herättäminen on usein helpommin sanottu kuin tehty. Mutta myös sen, että usein konstit ovat varsin yksinkertaiset.

Korostan tarkoituksellisesti oppilaan valinnan vapautta. Sitä että hän saa itse etsiä häntä kiinnostavan tarinan. Tai rehellisemmin sanottuna: että hänestä tuntuu kuin hän etsisi tarinan ihan itse. Enää en tee sitä virhettä, että lähetän pojan kirjastoon ja käsken valita sieltä kiinnostavan kirjan luettavakseen. Jos ei ole tottunut lukemaan, niin kirjastossa käynti voi tuntua ahdistavalta, koska ei tiedä, mikä sillä hetkellä kiinnostaisi, ja koska kirjoja tulvii esiin joka puolella. Kovin oppilasta lukemaan inspiroivaa ei ole ollut sekään, kun olen itse antanut hänelle käteen mielestäni juuri häntä kiinnostavan ja hänelle sopivan kirjan.

## Tarinoilla herkutellen

Niin kuin rakukeramiikkakurssin vetäjä oli itse rakutaiteilija ja oli itse tehnyt esille asettamansa työt, niin minäkin puhun opetuksen alussa tunneillani kirjoista, jotka olen itse lukenut. Kerron tarinoista, jotka sytyttivät minussa tunteita tai ajatuksia, raivoa tai myötätuntoa. Kerron tarinoista, jotka tökkivät

niin pahasti, että heitin kirjan roskikseen. Kerron, miten vaikeaa on löytää todella kiinnostavaa tarinaa, mutta myös sen, miten mahtavalta tuntuu, kun sellainen kohdalle sattuu! Ja juuri niistä tarinoista kerron. Omaa haltioitumista ei voi estää näkyvästä.

Kun rakutaiteilija esitteli erilaisia töitään, kertoi tilanteesta, jossa hän oli ne tehnyt, ja syynkin niiden tekemiseen, hän kuin salavihkaa herätti kiinnostuksen päästä itse luomaan jotain omaa. Kun sitten sain käsiini ison arpakuution mallisen savimöhkäleen mutta en pakotettua mallia jäljennettäväksi, niin otin omasta tahdostani tavoitteekseni jonkin taiteilijan työn tapaisen ruukun, jota läksin kaivamaan esiin massasta. Valinta oli minun.

Kun luokassa alamme valita luettavaa, minulla on antaa oppilaille teosluetelo. Olen koonnut siihen kirjoja, jotka olen myös itse lukenut ja luettanut. Kerron, millainen oppilas viimeksi luki tarinan ja mitä hän siitä piti. Kerron myös sen, mitä itse pidin kirjasta ja millaisia ajatuksia se minussa herätti, millaisessa elämäntilanteessa se minua puhutteli. Jo tämä voi jossakin luku-toukaksi kuoriutumista odottavassa jannussa herättää mielenkiinnon lukea. Mutta en tyydy näin vähään.

Kihelmöiviä ja uteliaisuutta ruokkivia hetkiä syntyy oppitunnilla, kun paljastan tarinan alkua ensimmäiseen kiehtovaan juonenkäänteeseen asti, esimerkiksi tähän tapaan:

*Eräs virkamies oli juuri päässyt paikalleen teatterissa. Hän istuutui hyvillä mielin ja odotti jännittyneenä esityksen alkamista. Samalla hän katseli ympärilleen, millaisten ihmisten kanssa hän nyt saisi viettää iltaa. Ja samassa hän näki hyvin arvostetun ja tärkeän sotaherran, kuuluisan kenraalin, tulevan istumaan juuri hänen eteensä! Miehen sydän hakkasi kiivaasti, sillä kenraali oli tosi julkkis eikä mies ollut osannut kuvitellaakaan, että tällainen olisi mahdollista hänen harmaassa virkamiehen elämässään. Kihelmöivä jännitys kävi miehen hermoille ja mies tunsikin nenänsä kutiavan ilkeästi. Mitenkään pystymättä estämään hän aivasti. Mutta voi – suusta lähti limppi ja lensi suoraan edessä istuvan kenraalin kaljulle! Ja mitä sitten tapahtui... sitä ei kukaan osannut kuvitellaakaan. Voit lukea novellin ja ottaa kantaa. (Anton Tšehov, ”Virkamiehen kuolema”).*

Näin käydään läpi kaikki kulloisellakin listalla olevat vaihtoehdot tarinat, jotka odottavat löytäjää. Kerron jokaisesta tarinasta alun tai aiheen niin elävästi kuin mahdollista, oman lukukokemukseni herättämiä tunteita mahdollisimman hyvin jäljitellen. Kun pari tuntia kestänyt esittely päättyy, käy luokassa yleensä vilkas keskustelu. Joistakin tarinoista suorastaan taistellaan. Osa ei saa ainuttakaan lukijaa tällä kertaa. Kirjalistaan tehdään merkintöjä; himolukijat ovat valinneet luettavaa pitkäksi aikaa eteenpäin, mutta muutaman merkinnän on tehnyt myös hän, joka aiemmin ei ole kirjoja lukenut. Yhdessä sitten valitaan kahden kesken jutellen hänelle sopivin kirja, jonka hän itse käy kirjastosta hakemassa.

Joukossa on lyhyitä tarinoita ja pitkiä. Meille ei ole tärkeää se, onko luettavassa kirjassa sata sivua tai vähemmän – me haluamme lukea hyviä tarinoita! Osa niistä on kerrottu lyhyesti, osa vie useamman sivun. Kukin valitsee luettavan tarinan sen herättämän alkukiinnostuksen pohjalta, ei sivumäärän tms. mukaan. Jotkut haluavat lukea lyhyen kirjan, joku ei romaania lainkaan. Hän saa vaihtoehtoisesti luettavakseen 3–5 novellia. Toinen kahmii vaikkapa trilogian innoissaan.

Tanskalaisen S. S. Blicherin lyhyt murhatarina ”Veljbyn pappi” kirvoittaa yhtä haltioituneen keskustelun kuin monisatasivuinen Charrieren Vanki nimeltä Papillon. Tarinat ovat erimittaiset mutta keskustelua riittää yhtä lailla molemmista! Ja keskusteluhan on koululukemisen tavoite: että voimme vaihtaa ajatuksia, lukijakokemuksia, löytää yhtymäkohtia omaan elämäämme, arvoihin, pelkoihin, ihanteisiin... kasvaa itse tarinoiden keskellä ihmisinä. Niin ylevästi tahdon ajatella.

## Vanha suola pitää janon yllä

Kirjallisuuden opetuksella olkoot edelleen samat, jo vuosikymmeniä sitten hyviksi havaitut tavoitteet: oppilas harrastaa kirjallisuutta hyödykseen ja virkistykseen, oppilas tuntee monen lajin kirjallisuutta ja osaa valita luettavansa, oppilas pystyy tekemään päätelmiä tekstin sisällöstä ja ydinajuksesta, pohtii ja arvioi lukemaansa, oppilas tuntee oman maan klassista kirjallisuutta (Sarmavuori 1984).

Niin, ne klassikot... ne ovat vaikea pala lukemaan tottumattomalle murrosikäiselle pojalle. Melkein pä alas vajonneeksi tai vähintäänkin ulkopuoliseksi tuntee hän itsensä kantaessaan repussa tai muovikassissaan opettajan mieliklassikoita. Enkä moittisi häntä tunteestaan yhtään! Waltarin koulumaailmaan sijoittuvat novellitkaan eivät enää oikein miljöinä avaudu nykyperuskoululaiselle, vaikka teemat (esimerkiksi novelleissa ”Kiusaus” ja ”Herääminen”) edelleen hyvin sattuvia keskusteluja herättävätkin. Mutta miksi klassikot pitäisi lukea?

Kaikenikäiset ihmiset ovat luonnostaan uteliaita kuuntelemaan tarinoita. Mikä siis estää minua kertomasta klassikkoromaanin tapahtumia elävästi ja värikkäästi? Välillä luemme yhdessä mehevän sitaatin tai oppilaat lukevat ääneen dialogia rooleissa tai peräti dramatisoimme jonkin kohtauksen. Hyvin sovitetusta klassikon elokuvaversiosta voidaan katsoa jonkin dramaattisen kohtauksen alku mielenkiinnon herättämiseksi ja lukea sitten yhdessä kirjasta kohtauksen loppu. Tai kirjoittaa tarinalle oma loppu ja näytellä se. Kun Shakespearen Romeon ja Julian loppukohtauksen antaa muokattavaksi niin, että kaikki

kuolevat mutta eri syistä kuin alkuperäistarinassa, saa tehtävä useimman pojan mielikuvituksen liikkeelle.

Tärkeintä on kuitenkin avoin keskustelu: kirjasta saa myös olla pitämättä, niin klassikko kuin se onkin, eikä minun tarvitse siitä loukkaantua, ettei teos saanut odottamaani hyväksyntää.

Kirjallisuuden opetuksen lähestymistavoista on yläkouluikäisille nuorille kehityopsykologinen näkemys varmasti yksi tärkeimmistä. Kirjallisuus nähdään oppilaan kehityksen tukijana ja persoonallisuuden rakentamisen välineenä sekä ongelmatilanteiden ratkaisumahdollisuuksien tarjoajana (Sarmavuori 1984). Oppilasta ohjataan kirjallisuuden avulla tuntemaan itseään sekä muita, erilaisia elämänympäristöjä. Oppilaan empatiaa ja suvaitsevaisuutta kehitetään keskusteluissa, väittelyissä, draamapedagogissa harjoituksissa sekä muissa luetun pohjalta luovasti järjestetyissä oppimistilanteissa.

Nuortenkirjallisuus tarjoaa kyllä määrällisesti riittävästi samastumiskohteita, mutta tämä kirjallisuudenlaji on yksi ongelmallisimmista yläkoulussa. Harvat pojat ovat valmiita lukemaan nuortenromaaneille tyypillisiä ihmissuhdetarinoita, käsittelemään avoimessa keskustelussa nykynuorten elämään liittyviä rajuja ja raskaita elämänkohtaloita, joita romaaneissa ansioituneesti esitellään. Siinä missä tytöt syventyvät jo tytön ja pojan parisuhteen pohdintaan mielellään, puuhailisivat pojat vielä omassa porukassaan muuta – eivät ainakaan luokassa kaikkien kuullen halua puhua tunteista. Eivätkä yleensä jaksa kiinnostua kirjojen masentavista tarinansisällöistä, kun oma elämäkin tuntuu usein varsin hankalalta, ainakin kirjallisuuden tunneilla, jos kirjat eivät ole ystäviä.

Pojat lukevat mielellään seikkailuja, hullunhauskoja tarinoita, Aku Ankkaa... mutta luokkakaverit (ja joskus minäkin) leimaavat sellaiset pojat usein lapsellisiksi, mikä on mieheksi kasvamista pelkäävälle pojalle haavoittavin kritiikki. Fantasia tarjoaa joillekin soveliaan vaihtoehdon, mutta ei läheskään kaikille. Hyvä huumori sentään kiinnostaa lähes kaikkia. Nobelin ansaitsisi se kirjailija, joka löytää murkkupojan huumorin ytimen ja luo siitä mehukkaasti polveilevan tarinan. Joni Skiftesvikin novelli ”Vaarallinen tehtävä” hersyttää jo hyvät naurut. Huumoria pursuavia sarjakuvia onnistutaan piirtämään Anton Tšehovin ”Vaikea vieras” -novellista. Ollin ikivanha näytelmä Julius Caesar käy mainiosti draamakirjallisuuden tunneille vaikkapa vain rooleissa luettavaksi.

## Pakkopullakin maistuu

Muistan tilanteen, kun menin ryhmän kanssa kirjastoon ja etsimme nuortenromaaneja luettavaksi kirjaston oman vinkkikansion avulla. Siinä esiteltiin kir-

jat aihepiireittäin: tarinat, joissa äiti on mielisairas, isä alkoholisti, joissa päähenkilö sairastaa anoreksiaa tai tekee itsemurhaa, perheeseen tulee avioero tai joku sairastuu vakavasti, dementoituu tai kuolee. Kun katsahdin välillä oppilaitteni silmiin, räjähdimme kaikki nauramaan. Panimme kansion pois ja etsimme muuta luettavaa.

Joskus olemme ottaneet valintakriteeriksi sattumanvaraisen yhdistäjän: kaikki lukevat nuortenromaanin, jonka nimi alkaa L-kirjaimella tai jonka ilmestymisvuosi on 2001, tai valitaan luettavaksi jonkin nuortenromaanin kolmas painos. Tarinoita esiteltäessä kirjat jaetaan sitten vertaillen, erilaisin perustein ryhmiin ja arvioidaan kriittisesti. Muutama täysosuma tulee kohdalle tälläkin tavalla, mutta usein juuri ne vähän lukeneet onnistuvat valitsemaan itselleen tosi tylsän kirjan!

Kaikien kaikkiaan tarinan houkuttelevaksi esitteleminen on haastavaa työtä. Mutta siinä epäonnistuminen voi olla kohtalokasta jatkossakin. Yhdessä tekemisen ja yhdessä lukemisen meininki on avainasemassa, kun puhutaan lukemisen motivaatiosta.

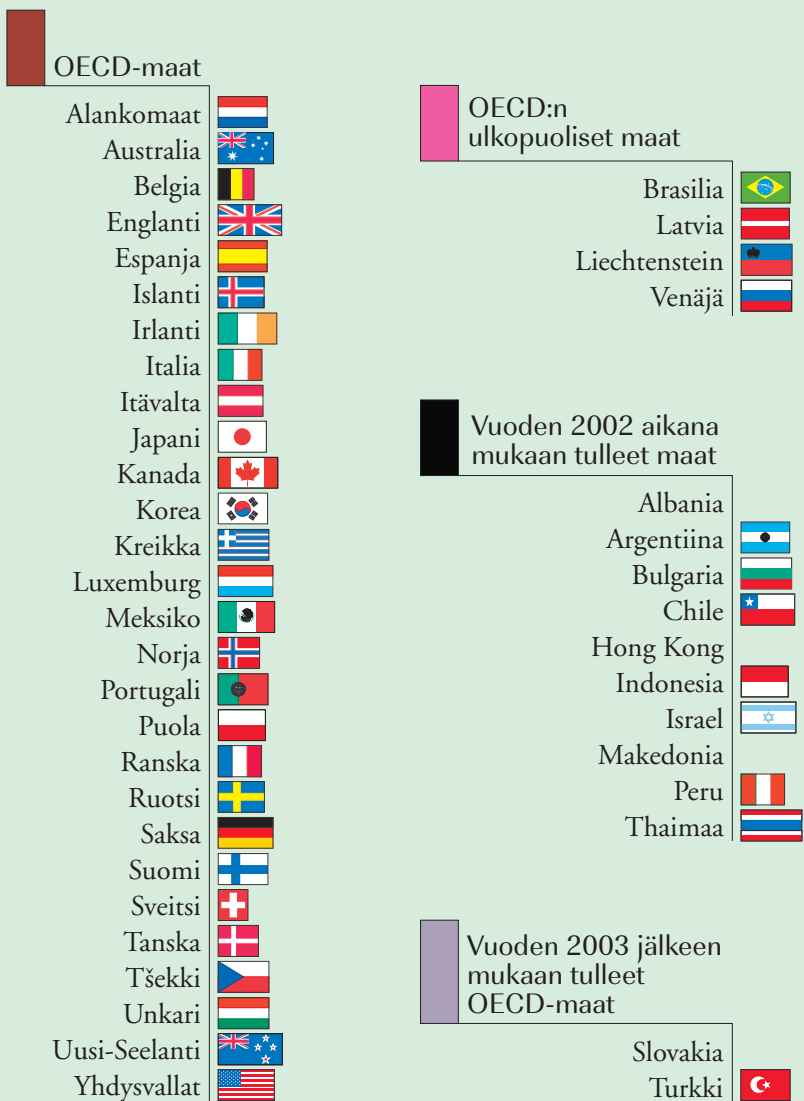
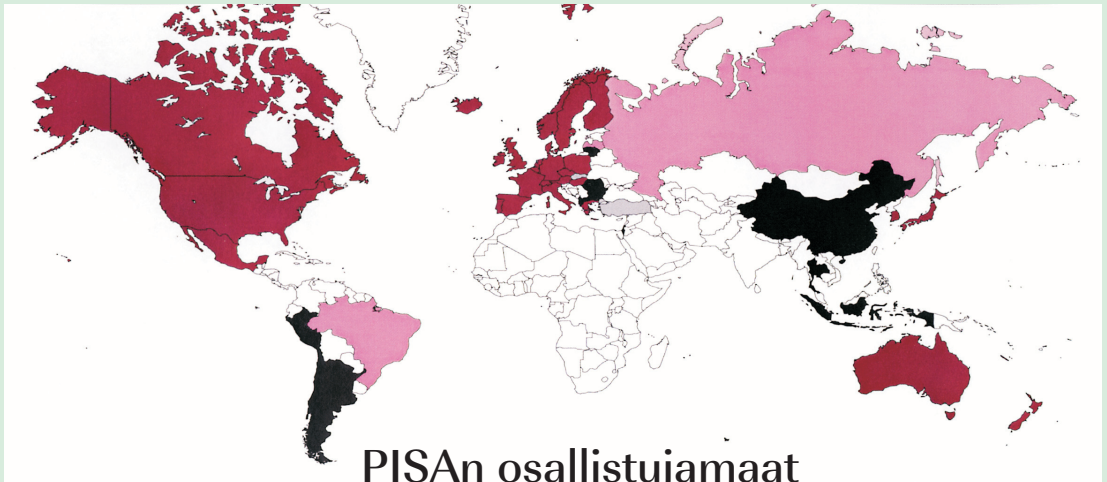
Kun lukemisesta on tullut opiskeluun tiiviisti kuuluva, monipuolisesti luovuutta ruokkiva osa, päästään kirjallisuuden opetuksen korkeimpia tavoitteita kohti: synnyttämään elinikäistä kiinnostusta tarinoihin. Opitaan myös vähitellen tutkiskelemaan ja arvioimaan tarinoita objektiivisemmin, kirjallisuustieteellisemmin. Tässä yksilöllisessä (!) kehitysvaiheessa oppilas osaa etsiä itse luettavaa ja voi käsitellä opinnäytteissään myös sellaisia teoksia, joita minä opettajana en ole lukenut. Tällöin käännetäänkin kelkka toisinpäin: oppilaat saavat tehtäväkseen laatia niin innostavan esitelmän mielikirjastaan, että minäkin tahdon lukea sen!

Jo peruskoulussa olisi jokaisen tärkeää oppia lukemaan kirjoja myös ilman vahvaa omaa kiinnostusta. On lukutaitoa sekin, että pystyy erittelemään ja arvioimaan kerronnan vahvuuksia ja heikkouksia, tarinan teemoja, sanastoa ja rakennetta asiallisesti silloinkin, kun kirja itsessään ei lukijaa olisi innostanutkaan. Periaatteella: työ työnä. Mutta tähän taitoon pääseminen edellyttää sitä, että siihenastisen elämän aikana on luettu muitakin kuin tylsiä tarinoita.

## Lähde

Sarmavuori, K. 1984. Aineenopettajan äidinkielen opetusoppi. Helsinki.





**MITEN IHMEESSÄ** suomalaiset nuoret menestyivät niin hyvin kansainvälisen PISA-tutkimuksen lukukokeissa? Tässä julkaisussa PISAn kansalliset lukutaitotutkijat Koulutuksen tutkimuslaitoksesta kuvaavat tarkemmin, millaisia olivat lukukokeiden tekstit, miten tuttuja ja kiinnostavia ne olivat suomalaisista nuorista, miten ne sopivat opetussuunnitelmaan ja miten ne kääntyivät kielestä toiseen. Lisäksi tarkastellaan suomalaisnuorten lukutaitoa tekstityyppien ja aikuisten arjen vaatimusten näkökulmasta sekä selvitetään niin erinomaisen kuin heikonkin lukutaidon taustatekijöitä, erityisesti lukuharrastusta, sukupuolikulttuureja, koti-  
taustaa ja erilaisia lukijaprofiileja. Ruotsinkielisessä artikkelissa pohditaan sitä, miksi maamme ruotsinkieliset nuoret eivät yltäneet aivan yhtä hyvin tuloksiin kuin suomenkieliset. Puheenvuoron saavat myös parin lukuharrastukseen vahvasti sitoutuneen PISA-koulun äidinkielenopettajat, jotka kertovat kokemuksistaan nuorten innostamisesta lukemisen pariin.



**KOULUTUKSEN  
TUTKIMUSLAITOS**  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



Kansi: Martti Minkkinen