

2.—6. -luokkalaisten lasten vapaa-ajan lukuharrastuneisuus,  
lukumotivaatio ja lukijaminäkuva

Juliaana Myllylä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

syyslukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Myllylä, Juliaana. 2.–6. -luokkalaisten lasten vapaa-ajan lukuharrastuneisuus, lukumotivaatio ja lukijaminäkuva. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2015. 72 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa 2.-6. -luokkalaisten tyttöjen ja poikien vapaa-ajan lukuharrastuneisuutta. Tutkimuksessa selvitettiin millaisin perustein oppilaat valitsevat luettavat kirjat ja kuka kirjavalinnan tekee sekä kartoitettiin oppilaiden vapaa-ajan tekstien lukemisen useutta ja mielekkyyttä. Lisäksi selvitettiin onko lasten itsearvioimalla lukumotivaatiolla ja lukijaminäkuvalla yhteyttä vapaa-ajalla luettavien tekstien valintaan ja lukemisen useuteen tai mielekkyyden kokemuksiin.

Tutkimus oli osa Niilo Mäki Instituutin Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hanketta. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomakkeita ja aineisto analysoitiin kvantitatiivisesti SPSS -statistics 22.0 -ohjelmalla. Aineisto kerättiin keväällä 2014. Tutkimuksen otos koostui yhden keskisuomalaisen koulun 2.-6 -luokkalaisista oppilaista sekä toisen keskisuomalaisen koulun 4.luokasta (n=205). Heistä 55,5 % oli tyttöjä ja 43,4 % poikia. Tutkimukseen osallistui kaksi kutakin luokkatasoa.

Tulokset osoittivat, että kirja valitaan useimmiten mielenkiintoisen juonen perusteella ja valitsijana toimii lukija itse. Oppilaat lukivat vapaa-ajalla useimmiten TV-ohjelmien tekstityksiä sekä sähköposteja ja muita viestejä. Kirjojen lukeminen ei yltänyt yhdenkään digitaalisen tekstin rinnalle. Verkkotekstien lukeminen oli oppilaiden mielestä myös mieluisinta luettavaa. Tulosten mukaan tytöt olivat motivoituneempia lukijoita kuin pojat ja myös arvioivat itsensä lukijoina poikia taitavimmiksi. He lukivat vapaa-ajallaan kirjoja poikia useammin ja mieluummin.

Lapset sekä lukevat että ovat kiinnostuneita verkkoteksteistä. Niitä tulisi hyödyntää koulusakin ja siten ruokkia lasten lukumotivaatiota. Monipuoliseen lukemiseen ja lukuharrastukseen tulisi kannustaa jo varhaislapsuudessa.

Asiasanat: alakoulu, lukuharrastus, lukijaminäkuva, lukumotivaatio

# Sisällys

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO .....	5
2 LUKUTAITO JA LUKEMAAN OPPIMINEN .....	9
2.1 Lukutaito ja lukutaidon oppiminen .....	9
2.2 Tyttöjen ja poikien lukutaito .....	12
2.3 Lukemisvaikeudet .....	13
3 LUKUHARRASTUS.....	14
3.1 Lukuharrastuksen ja lukutaidon vastavuoroinen suhde .....	14
3.3 Lukuharrastuksen tukeminen.....	16
4 MOTIVAATIO JA MINÄKÄSITYS .....	18
4.1 Motivaation ja sen yhteys lukuharrastuneisuuteen .....	18
4.2 Minäkuva ja sen yhteys lukuharrastuneisuuteen .....	19
4.3 Lukijaminäkuvan kehitys.....	21
5 TUTKIMUSONGELMAT .....	22
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	23
6.1 Tutkimuksen taustaa .....	23
6.2 Tutkittavat .....	23
6.3 Muuttujat ja niiden mittaaminen.....	24
7 TULOKSET .....	28
7.1 Oppilaiden lukuharrastuneisuus.....	29
7.2 Oppilaiden lukumotivaatio- ja lukijaminäkuva-arvioinnit.....	36
7.3 Oppilaiden lukumotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys kirjan valintaan ja lukemisen mielekkyyden kokemuksiin.....	38
8 POHDINTA .....	50
8.1 Tulosten tarkastelua .....	50

8.2 Jatkotutkimushaasteita .....	56
LÄHTEET .....	57
LIITTEET .....	62

# 1 JOHDANTO

Kansainvälisen oppimistulosten arviointihanke PISA:n (Programme for International Student Assessment) tulokset ovat jo vuosia osoittaneet, että suomalaisten nuorten lukutaito on maailman huipputasoa. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta ja Nissinen, 2012.) Vuonna 2011 Suomi menestyi erinomaisesti myös kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study), jossa arvioidaan 4. luokan oppilaiden luetunymmärtämistä viiden vuoden välein. Suomi oli 45 maan joukosta toisena yhdessä Venäjän kanssa. (Kupari ym., 2012.) Menestyksen takana on peruskoulutuksen ja opettajankoulutuksen korkean tason lisäksi arveltu olevan muun muassa hyvä lukumotivaatio ja lukuharrastuneisuus (Lerikkanen, 2013; Sulkunen & Nissinen, 2014). PISA:n ja monien muiden tutkimusten mukaan hyviä tuloksia ovat saaneet nimenomaan ne lapset ja nuoret, jotka harrastavat lukemista (Linna, 2004).

PISA -tutkimusten lukutaitopistemäärät ovat kuitenkin laskeneet aina vuoden 2006 jälkeen. Vuonna 2009 Suomen koululaiset menettivät lukutaidon kärkipaikkansa Itä-Aasian maille. PISA 2009 -raportti osoittaa, että suomalaisnuorten kiinnostus lukemista kohtaan oli vuonna 2009 laskenut selvästi vuoteen 2000 verrattuna. Myös tyttöjen ja poikien välinen tasoero kasvoi entisestään. Huolestuttavaa on, että omaksi ilokseen lukevien nuorten osuus on vähentynyt (Sulkunen & Nissinen, 2014) ja lukemisesta vähän pitäviä lapsia on Suomessa kansainvälistä keskitasoa enemmän (Sulkunen, 2013). Niin PISA -tutkimukseen osallistuneiden nuorten kuin PIRLS -tutkimukseen osallistuneiden lasten lukemismotivaatio oli selvästi kansainvälisen keskitason alapuolella ja heikosti motivoituneita lukijoita oli Suomessa hieman keskimääräistä enemmän (Sulkunen, 2013). Viimeisimpien PISA -tulosten (PISA 2012) mukaan suomalaisnuorten lukutaidon taso on heikentynyt edelleen. Lasku on ollut myös kansainvälisesti huomattava: suomalaisnuorten lukutaitopistemäärä on laskenut kolmanneksi eniten (Ruotsin ja Islannin jälkeen) kaikkiin vuosien 2000-2012 PISA -arviointeihin osallistuneiden maiden joukosta. Vaikka Suomen pistemäärä on

vuoden 2012 arvioinnissa edelleen OECD-maiden joukossa kolmanneksi paras, on ero kaventunut kokoajan (Arffman & Nissinen, 2014). Suomen hallitus on havahtunut laskevaan menestykseen ja vuonna 2011 hallituksen ohjelmassa asetettiin tavoitteeksi nostaa Suomi maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä.(Arffman & Nissinen, 2014.)

Viime vuosina nuorten ajankäyttötavat ovat muuttuneet ja kiinnostus kaunokirjallisuuden lukemiseen on vähentynyt. Sitä vastoin verkkotekstien lukeminen on lisääntynyt ja tietoteknologian käyttö on arkipäivää. Uudessa, syksyllä 2016 voimaantulevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on mainittu laaja tekstikäsitelmä, joka pitää sisällään niin puhutut, kirjoitetut, kuvalliset, audiitiiviset, audiovisuaaliset, painetut, analogiset kuin digitaaliset tekstit. Monilukutaito tarkoittaa erilaisten viestien tulkitsemista ja tuottamista, johon koulukin haluaa tulevaisuudessa antaa valmiuksia.(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Lukutaitoon ovat voimakkaasti yhteydessä lukemiseen käytetty aika sekä kiinnostus lukemista kohtaan. Onkin aiheellista pohtia, millä tavoin lasten lukumotivaatio saataisiin syttymään jo alakoulussa. Verkossa tapahtuvalla lukemisella on toki myönteinen yhteys lukutaidon tasoon, mutta yhteys on selvästi painettujen tekstien lukemista heikompi (Sulkunen & Nissinen, 2014). Useiden tutkimusten (esim. PISA 2009; Reinilä & Simonen, 2014) mukaan lukutaidon tasoon on yhteydessä oppilaiden kaunokirjallisten tekstien lukemisen määrä, ei niinkään TVT -laitteiden käyttäminen. Paljon kirjoja lukevat ovat parempia lukijoita.

Lukutaitoon on tutkimusten mukaan havaittu vaikuttavan käsitys itsestä lukijana sekä lukumotivaatio. (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi ja Nurmi, 2010.) Sen lisäksi siihen vaikuttavat lukuharrastus ja lukemiseen sitoutuminen.(Linnakylä, 2002; Sulkunen 2013.) Aunolan (2002) mukaan myönteisen lukijaminäkuvan kehittymiseen vaikuttavat hyvät lukemisen taidot, kun taas heikko lukeminen aiheuttaa helposti kielteistä lukijaminäkuvaa. Ilmiö on kaksisuuntainen: hyvä lukutaito kannustaa vapaa-ajalla lukemiseen ja vapaa-ajan lukuharrastus tukee hyvää lukutaitoa (Linnankylä, 2002; Sulkunen & Nissinen, 2014).

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa 2.-6. -luokkalaisten tyttöjen ja poikien vapaa-ajan lukuharrastuneisuutta. Tutkimuksessa selvitettiin millaisin perustein oppilaat valitsevat luettavat kirjat ja kuka kirjavalinnan tekee sekä kartoitettiin oppilaiden vapaa-ajan tekstien lukemisen useutta ja mielekkyyttä. Lisäksi selvitettiin onko lasten itsearvioimalla lukumotivaatiolla ja lukijaminäkuvalla yhteyttä vapaa-ajalla luettavien tekstien valintaan ja lukemisen useuteen tai mielekkyyden kokemuksiin. Tutkimus on osa Niilo Mäki Instituutin Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hanketta, jossa tavoitteena oli kehittää, arvioida sekä tarjota uutta tietoa ja menetelmiä lukemisen sujuvuuden harjoitteluun. Lisäksi hankkeessa valmistettiin uusi lukudiplomi hitaiden tai vielä lukumotivaatiota etsivien lasten motivoimiseksi.

Lukutaidolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan sekä teknistä peruslukutaitoa että sujuvaa tekstien ymmärtämisen taitoa. Tutkimuksessa pohditaan kuitenkin myös verkkolukemista sekä monilukutaidon käsitettä, sillä nykytutkimuksen mukaan lukutaidosta ei oikeastaan voi enää edes puhua huomioimatta verkkolukemista. Lukuharrastuksella tutkimuksessa viitataan lukemiseen sitoutumiseen ja vapaaehtoisuuteen. Vapaata lukemista on sellainen, jonka voi itse valita saadakseen siitä mielihyvää, eikä siksi, että koulusta on niin määrätty. Lukuharrastukselle ei aseteta erityisiä vaatimuksia, vaan lukea voi niin ajankuluksi, vaihtelun vuoksi, elämysten hankkimiseksi kuin rentoutukseksi (Saarinen & Korkeakangas, 2009). Yksi lukemiseen sitoutumisen käsite on motivaatio. Sitoutunut lukija on motivoitunut lukemaan monipuolisesti eri tarkoituksia varten. Motivaatio on lukemiseen sitoutumisen keskeinen elementti. Lukijaminäkuva on oppimisminäkuvan osa-alue, jolla tarkoitetaan ihmisen käsitystä itsestään lukijana.

PISA -tutkimuksissa havaittu lukutaidon tasonlasku ja etenkin lukumotivaation katoaminen on havahduttanut minut erityisluokanopettajaopiskelijana. Tutkimusten (esim. Anderson, Wilson ja Fielding, 1988) mukaan opettaja voi edistää lukuharrastusta ja lukuharrastukseen kannustava ympäristö voi auttaa lasta tavoittamaan lukutaidon edellyttämiä valmiuksia siinä

määrin, etteivät geneettiseen riskiin liittyvät haasteet ole niin voimakkaita(Lyytinen, Ahonen, Leiwo & Lyytinen, 2011).



## 2 LUKUTAITO JA LUKEMAAN OPPIMINEN

### 2.1 Lukutaito ja lukutaidon oppiminen

Lehtosen (1998) mukaan lukutaitoa on määritelty aikojen saatossa monin eri tavoin (tekninen lukutaito, elämyksellinen lukutaito ja toiminnallinen lukutaito), mutta tällä hetkellä sosiokulttuurinen näkemys lukemisessa on vahvasti pinnalla. Sosiokulttuurinen näkökulma lukemiseen korostaa lukemisen sosiaalista luonnetta, joka tarkoittaa esimerkiksi sosiaalisen median ja useiden medioiden yhtä aikaiseen käyttöön liittyviä lukutaitoja. Uusimmassa, syksyllä 2016 käyttöön otettavassa Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan monilukutaidosta. Se on laaja käsite, jolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja. Opetussuunnitelmassa puhutaan laajasta tekstikäsitelmästä, jonka mukaan tekstit voivat olla puhuttuja, kirjoitettuja, kuvallisia, auditiivisia, audiovisuaalisia, painettuja, analogisia ja digitaalisia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Suomessa lukutaidon oletetaan usein sisältävän myös kirjoitustaidon. Englanninkieliselle literacy –käsitteelle on Suomessa kehitetty myös lukutaito –käsite, joka sisältää sekä luku- että kirjoitustaidon. (Lerikkanen, 2006, 10.) Linnankylä (1990) on esitellyt lukutaidon eri näkökulmia ja hänen mukaansa sitä voidaan tarkastella peruslukutaidon, toimivan lukutaidon ja kriittisen lukutaidon näkökulmista. *Peruslukutaitoon* sisältyvät taidot nähdään universaaleiksi ja pysyviksi. Se koostuu tietyistä kognitiivisista taidoista, joiden oppiminen on ensimmäisten kouluvuosien keskeisimpiä tavoitteita. Kupari ym. (2012) toteavat, että peruslukutaidon päälle rakentuu elinikäisessä oppimisessa tarvittava lukutaito. *Toimiva lukutaito* korostaa puolestaan lukutaidon funktionaalisuutta eli toiminnallisuutta. Sillä on välineellistä arvoa esimerkiksi jokapäiväisessä elämässä selviämisen sekä ympäristön vaatimuksiin sopeutumisen kannalta. Medialukutaito on yksi toimivan lukutaidon esimerkki. Tällainen lukutaito on sekä kulttuurisidonnainen että muuttuva. *Kriittisessä lukutaidossa* on yhdistetty peruslukutaito ja toimiva lukutaito sekä yksilön

ajattelu. Sen avulla on valmiuksia suhtautua kriittisesti yksilön ja yhteiskunnan arvoihin ja moraaliin sekä kehittää koko yksilön omaa elämää ja yhteiskuntaa. (Linnankylä, 1990.)

Luku- ja kirjoitustaidon perusta rakentuu lapsen kielenkehityksen varhaisina vuosina. Siihen nivoutuu kyky ymmärtää kirjoitusjärjestelmän periaatteita ja kirjain-ääne-vastaavuuksia. (Lerkkanen, 2006.) PISA -tutkimuksessa (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka ja Reinikainen, 2010) lukutaito määritellään seuraavasti: "Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi." Lukutaito nähdään PISA:ssa tekstien käyttötaitona. Määritelmä korostaa lukemisen eri tarkoituksia, ei lukemisen tarkkuutta tai sujuvuutta, jotka 15-vuotiaan oletetaan jo hallitsevan. PISA -tutkimuksen lisäksi myös PIRLS -tutkimuksessa lukutaidon määritelmä painottaa luetun ymmärtämistä ja käyttöä erilaisissa lukemistilanteissa ja erilaisia tarkoituksia varten. (Sulkunen, 2013.)

Kaakkunen (2014) toteaa lukutaidonkäsitteen nykyään laaventuneen ja perinteisen lukutaidon sijaan puhutaan monista erilaisista lukutaidon lajeista: medialukutaidosta, informaatiolukutaidosta ja visuaalisesta lukutaidosta. Medialukutaito on nykyaikana yhä tärkeämpää ja siihen on havahtunut myös Opetus- ja kulttuuriministeriö laatiessaan kulttuuripoliittiset suuntaviivat hyvän medialukutaidon edistämiseksi vuosille 2013 - 2016. Jokaisella lapsella ja nuorella tulee olla edellytykset ja pääsy osalliseksi yhteiskuntaan ja hyvä medialukutaito nähdään olennaisena osana tätä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013). Vaikka lukutaitoa on jaettu perinteiseen ja monimediaiseen lukutaitoon, on tärkeä muistaa, että eri lukutaidot rakentuvat kuitenkin vahvan perinteisen lukutaidon varaan (Kaakkunen, 2014).

Lukemisen yksinkertaisen mallin (The Simple View of Reading; Gough & Hoover, 1990) mukaan luetun ymmärtämiseen (R) tarvitaan kaksi erillistä tekijää: kielellinen ymmärtäminen (C) ja dekodaus (D). Mallin kehittelijät esittävät näkemyksensä kaavalla  $R = D \times C$  eli luetunymmärtäminen on kielellisen

ymmärtämisen ja dekodauksen tulo. Kielellisellä ymmärtämisellä tarkoitetaan kykyä yhdistellä ja jäsenellä kielellistä informaatiota sekä kykyä ottaa vastaan sanoja ja tulkita lauseita ja keskusteluja. Dekoodaamisella puolestaan tarkoitetaan kirjoitetun kielen teknistä lukutaitoa eli kirjoitettujen sanojen tunnistamista kirjain-äännevastaavuuksien avulla. (Gough & Hoover, 1990, Takala & Kontu, 2006, Ahvenainen & Holopainen, 2000, Lerkkanen 2013.) Mikäli dekodaus ei suju, on lukeminen työlästä ja hidasta, sillä sanaa ei kyetä tunnistamaan riittävän nopeasti. Taitavan lukijan odotetaan hallitsevan sekä lukemisen teknisesti että luetun ymmärtämisen taidon. (Takala & Kontu, 2006, Lerkkanen, 2013.) Lukutaidon oppimisen alkuvaiheessa keskitytään perustekniikan oppimiseen ja sitä kautta peruslukutaidon hallitsemiseen.

On vaikea sanoa tarkkaa ajankohtaa sille, milloin lukemisen opettelu varsinaisesti alkaa, sillä sen perusta luodaan jo kielen kehityksen varhaisina vaiheina. Frithin (1985) ja Ehrin (1987) vaihekuvaukset ovat yleisimmin käytettyjä luku- ja kirjoitustaidon kehityksen teorioita. Sekä Frithin (1985) kolmivaiheisen mallin että Ehrin (1987) viisivaiheisen mallin jokaisessa vaiheessa omaksutaan entistä kehittyneempi strategia sanojen tunnistamiseen. Frithin ja Ehrin mallit ovat perusteiltaan melko samanlaisia, Ehri on jäsennellyt taidot vain hieman pidemmälle. Molemmissa malleissa luku- ja kirjoitustaito etenee tasolta toiselle harjoituksen myötä. Siitä huolimatta, että vaiheet kuvataan selkeinä ja erillisinä toisistaan, voivat tasot esiintyä myös päällekkäin. Toisaalta etenkin Suomessa, missä mekaaninen lukutaito saavutetaan erittäin nopeasti verrattuna esimerkiksi englannin kieleen, vaiheet voivat jäädä hyvinkin lyhytkestoisiksi tai jopa kokonaan havaitsematta (Lerkkanen, 2013).

Frith (1985) jakaa lukemaan opettelun kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisenä on *logografinen vaihe*, jossa lapsi tekee visuaalisia havaintoja ympäristön kirjoitetusta kielestä ja tunnistaa sanoja kokosana-hahmoina tai logoina. Hän ei kuitenkaan vielä tässä vaiheessa ymmärrä kirjainten merkitystä. Siitä *alfabeettiseen vaiheeseen* siirtyminen tapahtuu silloin, kun lapsi oppii erottamaan sanoista yksittäisiä äänneitä ja pystyy hyödyntämään kirjain-äännevastaavuutta

sanojen lukemisessa. *Ortografisessa vaiheessa* lapsi osaa käyttää lukiessaan joustavasti hyväkseen sekä logografisen vaiheen kokosanatunnistusta että alfabeettisen vaiheen kirjain-äännevastaavuutta. Näin ollen lukeminen alkaa sujua ja hän tunnistaa sanoja yhä nopeammin. (Frith, 1985.)

Ehrin (1989) viisivaiheisen mallin tasot perustuvat lapsen kykyyn käyttää kirjoitetun kielen järjestelmää hyväksi lukiessaan. *Esi-alfabeettisessa* vaiheessa lapsen kiinnostus kirjoitetusta kielestä herää ja hän alkaa tunnistaa kirjainmuotoja ja kirjainten nimiä ympärillään olevista sanoista. *Osittais-alfabeettinen* vaihe alkaa lapsen alettua käyttää joitakin kirjain-äännevastaavuuksia tunnistessaan sanoja. *Alfabeettisessa vaiheessa* lapsi lukee sanoja äänteitä yhdistelemällä, jolloin lukeminen perustuu täysin dekodointiin. Dekoodauksen nopeutuessa aletaan puhua *vahvistumisen vaiheesta*, jossa lapsi oppii muistamaan usein toistuvat sanat kokonaisina sanahahmoina ja sanojen tunnistaminen nopeutuu. Viimeistä vaihetta Ehri(1989) kutsuu *automatisoitumisen vaiheeksi*, jossa lukutaito on kehittynyt sujuvammaksi ja eri tekniikoita käytetään joustavasti hyödyksi.

Sujuvalla lukemisella tarkoitetaan sanojen nopeaa ja tarkkaa tunnistamista sekä luetun oikeaa rytmittämistä ja tauottamista järkeviksi kokonaisuuksiksi. Sujuva lukija hallitsee useiden peruslukutaitojen alkeet samanaikaisesti sekä ymmärtää samalla sanojen merkityksen ja osaa tulkita tekstiä. Mitä sujuvampi lukutaito on, sitä enemmän huomiota voi suunnata tekstin ymmärtämiseen. (Lerkkanen, 2013.) Tarkka lukutaito ja sujuva lukeminen mahdollistavat itsenäisen lukemisen ja lukuharrastuksen.

## 2.2 Tyttöjen ja poikien lukutaito

PIRLS -tutkimuksen (2011) tuloksista kävi ilmi, että useimmissa tutkimukseen osallistuneista maista tytöt olivat parempia lukijoita kuin pojat. Näin myös Suomessa, missä tasa-arvo tyttöjen ja poikien välillä oli kansainvälistä keskiarvoa heikompi. Samanlainen tulos on ilmennyt myös PISA -tutkimuksissa (esim. Välijärvi

& Linnankylä, 2002; Sulkunen & Välijärvi, 2012). Tytöt ovat olleet poikia parempia lukijoita jokaisessa tutkimuksessa. On havaittu, että tyttöjen ja poikien lukemisaktiivisuudessa ja luettavan materiaalin valinnassa on eroa (Välijärvi & Linnankylä, 2002). PISA -tutkimukset ovat osoittaneet, että poikien luottamus omiin lukutaitoihinsa on tyttöjä vahvempaa, mutta pojat arvostavat lukemista tyttöjä vähemmän.(Välijärvi & Linnankylä, 2002.)Lukutaidon kokonaistulosta saataisiin kohoamaan entisestään, mikäli poikien lukutaidon parantumiseen kiinnitettäisiin erityistä huomiota. Heidän osuutensa ”heikoista lukijoista” oli PISA -tutkimuksessa huomattavasti tyttöjä suurempi. (Sulkunen & Välijärvi, 2012.)

### 2.3 Lukemisvaikeudet

Suomessa kirjoitusjärjestelmä on lähes täydellinen kirjain-äännevastaavuudeltaan ja siten ihanteellinen lukemaan opettelevalle. Joidenkin tutkimusten mukaan noin kymmenesosa lapsista tarvitsee kuitenkin yksilöllistä tukea peruslukutaidon saavuttamiseksi (Lyytinen & Lyytinen, 2006). Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi ja Nurmi (2010) arvioivat lukivaikeutta olevan 5 - 20 prosentilla lapsista. He toteavat lukemisen ongelmien liittyvän lukemisen alkuvaiheessa kirjain-äännevastaavuuksien heikkoon automatisoitumiseen sekä vaikeuksiin äänteiden yhdistämisessä, äänteiden kestojen erottamisessa sekä tavurajan löytämisessä. Ongelmat ilmenevät lukemisen epätarkkuutena. Myöhemmin esille tulee myös lukemisen pysähtelyä, kangertelua ja hitautta sekä luetun ymmärtämisen ongelmia. (Lerkkanen ym., 2010.)

Compton, Fuchs, Fuchs ja Bryant (2006) ovat havainneet tutkimuksessaan, että esikouluikäisten heikko kirjaintuntemus ja fonologinen tietoisuus sekä nimeämisen vaikeudet ennustivat tulevia lukemisvaikeuksia. Samanlaisia tuloksia ovat löytäneet myös Snowling, Gallagher ja Frith (2003). Lisäksi esimerkiksi Lyytinen ja kumppanit (2006) ovat havainneet, että suvussa kulkeva lukivaikeuden riski ennakoi osin lukemisen ongelmia. Ympäristötekijöillä,

esimerkiksi hyvillä lukemaan opettelijärjestelyillä, voidaan kuitenkin vaimentaa geneettisistä lähtökohdista kumpuavia lukemaan opettamisen vaikeuksia. Lukemisharrastukseen kannustava ympäristö voi auttaa lasta tavoittamaan lukutaidon edellyttämiä valmiuksia sellaisella tavalla, että geneettiseen riskiin liittyvät haasteet eivät ole kouluiässä niin voimakkaita. (Lyytinen, Ahonen, Leiwo & Lyytinen, 2011.)

### 3 LUKUHARRASTUS

#### 3.1 Lukuharrastuksen ja lukutaidon vastavuoroinen suhde

Lukuharrastuksella tarkoitetaan tutkimuskirjallisuudessa lukemiseen sitoutumista (reading engagement) ja se viittaa lukijan ja tekstin vuorovaikutukseen. Lukemiseen sitoutumisella tarkoitetaan omaehtoista, monipuolista, aktiivista ja säännöllistä lukuharrastusta (Guthrie ym. 2004; Linnankylä & Malin, 2007). Lukemiseen sitoutuminen pitää sisällään lukemisen kognitiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden sekä motivaation. Sitoutunut lukija lukee intensiivisesti, tekstiin uppoutuen, mikä on vahvan motivaation syytä. Motivaatio onkin lukemiseen sitoutumisen keskeinen elementti, sillä se saa aikaan lukemista. (Sulkunen & Nissinen, 2014.) Kiinnostus lukemiseen ja monipuolinen lukeminen on PISA -tutkimusten mukaan keskeisiä lukutaidon tasoa selittäviä tekijöitä. Vapaa-ajan lukuharrastuksen ja hyvän lukutaidon välinen suhde on vastavuoroinen: vapaa-ajan lukuharrastus tukee hyvää lukutaitoa ja hyvä lukutaito puolestaan auttaa vapaa-ajan lukuharrastuksessa. (Linnankylä, 2000; Guthrie & Wigfield 2000; Sulkunen & Nissinen, 2014.) Linnankylän ja Malinin (1994) mukaan omakohtaisen lukuharrastuksen merkitys lukutaidon tasossa on kotitaustojakin merkitsevämpää. Myös Aro, Huemer, Heikkilä & Mönkkönen (2011) arvelevat itsenäisen lukuharrastuksen olevan tärkein keino, jolla voidaan lisätä lasten lukemissujuvuutta.

Andersonin, Wilsonin ja Fieldingin (1988) tutkimuksen mukaan opettajilla on tärkeä vaikutus siihen, kuinka paljon lapset lukevat kirjoja vapaa-ajallaan. Opettaja voi edistää lukuharrastusta muun muassa tarjoamalla lapsille vaikeustasoltaan sopivia kirjoja, lukemalla lapsille ääneen sekä antaa lapsille aikaa lukemiselle myös koulupäivän aikana. (Anderson, Wilson ja Fielding, 1988.) Toisaalta lasten pitää antaa myös itse vaikuttaa luettavaan materiaaliin (Sulkunen & Välijärvi, 2012), jolloin lapsi saa lukea itselleen mieluisia kirjoja.

Lukuharrastus ei ole enää vain kirjojen ja lehtien lukemista, vaan siihen sisältyy oleellisesti myös verkkotekstien lukeminen. Leino (2014) PISA -tuloksiin perustuvan väitöskirjatutkimuksen mukaan perinteisen lukutaidon arvioinnissa parhaiten menestyivät ne oppilaat, jotka lukivat monipuolisesti painettuja tekstejä, erityisesti kertomakirjallisuutta. Myös ne oppilaat, jotka painettujen tekstien rinnalla lukivat paljon erilaisia verkkotekstejä, sijoittuivat hyvin (Leino, 2014, Sulkunen & Nissinen, 2014). Tutkimukset ovatkin vahvistaneet näkemystä, että uusi teknologia ja monipuolinen lukuharrastus tukevat ja täydentävät toisiaan sekä luovat uudenlaista ja monimuotoisempaa mediakulttuuria (Luukka, 2001; Cope & Kalantzis, 2000; Linnankylä & Malin, 2004; Leino, 2014). Leino tutkimuksessa kaikille lukutaitotestissä menestyneille oli yhteistä luottamus omiin taitoihin. Heikoin lukutaito oli niillä, joiden lukeminen oli yksipuolista tai vähäistä. Tällaisilla oppilaille myös tietotekniikan käyttö saattoi olla hyvin yksipuolista, kuten lähinnä pelaamista. Tulosten mukaan sillä oli kielteinen yhteys lukutaitoon. (Leino, 2014). Toisaalta PISA -tulokset (2012) ovat myös osoittaneet, että tietokoneen kohtuullisen viihdekäytön vaikutus lukutaitoon on yllättävän vähäinen.

### 3.3 Lukuharrastuksen tukeminen

*Lukudiplomi.* Monissa kaupungeissa on otettu käyttöön lukudiplomit lukuharrastuksen aktivoimiseen ja ylläpitämiseen. Lukudiplomin on tarkoitus innostaa lapsia ja nuoria elämykselliseen lukemiseen. Lisäksi tavoitteena on tutustuttaa eri kirjallisuuden lajeihin ja kartuttaa yleissivistystä. Suoritettuaan diplomin oppilaat myös oppivat analysoimaan ja antamaan palautetta lukemastaan ja lukukokemuksistaan. (Jyväskylän kaupunginkirjasto, lukudiplomi innostaa lukemaan!)

Hyöky ja Kyllönen (2013) ovat avanneet Pro gradu -tutkielmassaan luku- ja kirjallisuusdiplomien alkuperää. Suomen ensimmäisen lukudiplomin kehittäjä Oulun kaupungin kirjallisuustyöryhmä vuonna 1999. Kirjastoissa ja kunnissa ympäri Suomen on Oulun mallin pohjalta kehitelty omia kirjallisuus- ja lukudiplomeita. Kaikilla on yhteinen tavoite: lisätä lukuharrastuneisuutta ja saada lapset ja nuoret lukemaan enemmän. Kirjastot ja kunnat ovat itse muokanneet lukudiplomi -idea omannäköiseksi ja omia tarpeitaan vastaavaksi. Jokaisella kunnalla ja kirjastolla on lukudiplomeissaan sama idea hieman omalla tyylillään toteutettuna. Usein diplomin pohjalla on jokin maskotti tai tema, jonka toivotaan innostavan lukemiseen entisestään. (Hyöky & Kyllönen, 2013.)

Lukudiplomikirjat on jaoteltu luokka-asteittain ja teemaryhmittäin. Alakoulussa lukudiplomin suorittaja lukee lukuvuoden aikana kuusi kirjaa, jolloin hän on suorittanut lukudiplomin. Diplomin voi suorittaa joka vuosi. Diplomien kirjat valitaan kirjalistaista, jotka ovat luokkakohtaisia ja joihin on koottu monentasoista kirjallisuutta eri kirjallisuuden lajeista. Lista on tarkoitettu ennen kaikkea oppilaan ja opettajan yhteiseksi työkaluksi ja tarvittaessa opettaja voi tarjota oppilaalle luettavaa myös listan ulkopuolelta. Lisähaasteita innokkaille lukijoille tarjoaa diplomin kolmiportaisuus: oppilaalla on mahdollisuus yltyä lukumestariksi lukemalla 12 kirjaa tai supermestariksi 24 kirjaa lukemalla. (Jyväskylän kaupunginkirjasto, Lukudiplomi innostaa lukemaan!)



Lukija valitsee kirjan joko itse tai apuna voi olla opettaja tai kirjaston henkilökunta. Opettaja merkitsee kirjan muistiin esimerkiksi diplomikirjojen koontiloistoille. Oppilas lukee kirjan ja sopii opettajan kanssa kirjan suorittamistavasta. Yleensä oppilas tekee lukemisen jälkeen pienen tehtävän, jossa esittelee kirjan. Jyväskylässä lukudiplomisuoritukseen hyväksytään kaikilla luokilla myös kaksi kuunneltua kirjaa. Kuuden kirjan joukossa täytyy olla viisi kirjaa listalta ja yksi vapaavalintainen kirja diplomilistalta tai sen ulkopuolelta. (Jyväskylän kaupunginkirjasto, Lukudiplomi innostaa lukemaan!)

Lukusiivet -lukudiplomi toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän kaupunginkirjaston kanssa. Diplomiin on valittu helppolukuisia ja nopeasti luettavia kirjoja, joiden avulla diplomin suorittaminen on vaivattomampaa. Lukusiivet -lukudiplomiin valitaan kaksi kirjaa Lukusiivet -kirjalistalta ja loput kaksi kirjaa lukija voi valita joko listalta tai listan ulkopuolelta. Lisäksi kirjat voivat kuulua samaan kirjasarjaan ja diplomisuoritukseen hyväksytään myös kaksi kuunneltua kirjaa. Lukusiivet -lukudiplomiin on kerätty oppilaiden, opettajien ja asiantuntijoiden suosittelemia kirjoja sekä niiden lisäksi kirjauutuuksia. (Jyväskylän kaupunginkirjasto, Lukudiplomi innostaa lukemaan!)

*Muita ohjelmia.* Suomessa on havahduttu lasten ja nuorten laskevaan lukuinnostukseen ja pyritty kehittämään projekteja ja erilaisia hankkeita lukemaan houkuttelumenetelmiksi. Kirjastoilla on keskeinen merkitys suomalaisten lukutaidon ylläpitämiselle ja kehittämiselle sekä lukuharrastuksen edistämiseksi. Usein kirjastot ja koulut tekevätkin yhteistyötä innostaakseen lapsia ja nuoria lukemiseen. *Lukuinto* -ohjelma on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama 3-vuotinen ohjelma (2012 - 2015), jonka tarkoituksena on esimerkiksi luoda toimintamalleja lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseksi sekä vahvistaa opettajien ja kirjastoammattilaisten osaamista lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustaidon ja lukuinnostuksen tukemisessa. Lisäksi ohjelman tavoitteena on lisätä lasten ja nuorten kiinnostusta ja kykyä monipuoliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Ikonen, Innanen, Tikkinen, 2015.) *Kirjavinkkauksen* tarkoitus on tukea ja edesauttaa lukuharrastuksen syntyä ja ylläpitoa. Myös sen avulla yritetään

saada lapsia ja nuoria lukuharrastuksen pariin. (Mäkelä, 2003.) Kirjavinkkari eli kirjallisuudesta innostunut ihminen, usein kirjaston henkilökuntaa, toimii siltana kirjan ja lukijan välillä: hän opastaa lukijan juuri hänelle sopivan kirjan luo. Kirjavinkkauksen tavoite on päästää kuulija sen verran mukaan kirjan tapahtumiin, että hänen uteliaisuutensa herää ja hän haluaa lukea kirjan itse. (Mäkelä, 2003.)

## 4 MOTIVAATIO JA MINÄKÄSITYS

### 4.1 Motivaation ja sen yhteys lukuharrastuneisuuteen

Lukuharrastukseen ja lukemiseen sitoutumiseen liittyy keskeisesti myös motivaatio. Motivaatiota on tutkittu paljon ja yksi keskeinen osa sitä ovat sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että ihminen tekee jotain, koska pitää sitä itsessään mielenkiintoisena. Ulkoisessa motivaatiossa itse tekeminen on välillistä, jotta päästäisiin tiettyyn palkintoon tai lopputulokseen. (esim. Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci, 2000.)

Bager ja Wigfield (1999) sanovat lukemismotivaation olevan moniulotteinen ilmiö, jossa yhdistyy lukijan oma luottamus lukutaitoonsa ja lukemistehtävästä selviytymiseen, lukemisen tarkoitus, sekä sosiaalinen ulottuvuus. Morgan ja Fuchs (2007) havaitsivat tutkimuksessaan, että lukumotivaation ja lukumenestyksen välillä on vastavuoroinen suhde. Lukutaito ennustaa myöhempää motivaatiota ja motivaatio puolestaan ennakoi lukutaidon kehitystä. Lukutaidon kehittymisen taustalla on useita motivoivia tekijöitä. Merkityksellisiä tekijöitä ovat erityisesti minäkuva, työskentelytavat ja mieltymykset. Minäkuvan nähdään olevan yhteydessä oppimistuloksiin koulusuoriutumisen kautta ja näillä on puolestaan yhteys koulussa suoriutumiseen. Työskentelytavat ilmenevät lapsen tavassa toimia ja ajatella, kun hän kohtaa haasteita. Mieltymykset ilmenevät esimerkiksi tilanteessa,

jossa oppilas uskoisi kykyihinsä selviytyä tehtävästä, mutta hän ei sitoudu tehtävän tekemiseen, mikäli ei arvosta tekemistään tai ei koe sitä kiinnostavana.

#### 4.2 Minäkuva ja sen yhteys lukuharrastuneisuuteen

Suomalaisessa kirjallisuudessa käytetään sekaisin termejä minäkuva ja minäkäsitys. Englanninkielisessä kirjallisuudessa minäkäsityksistä ja minän arvioinneista käytetään useita eri termejä: minäkuva tai minäkäsitys (self-concept, self-perception), minäpystyvyys (self-efficacy) ja itsetunto (self-esteem). Suomessa tutkijat tarkoittavat usein minäkäsityksellä ja minäkuvalla samaa asiaa. (Aho & Laine, 2002, 18). Myös tässä tutkimuksessa käytetään termejä synonyymeina, vaikkakin kyselylomakkeessa terminä oli (lukija)minäkuva.

Minäkuva tarkoittaa ihmisen itsensä tiedostamaa kokonaisnäkemystä itsestään eli jonkinlaista asennoitumista itseensä (Aho & Laine, 2002; Kääriäinen 1988; Jaakkola ja Liukkonen 2002). Myös Keltinkangas-Järvinen (1994) kuvaa minäkuvaa ihmisellä olevaksi käsitykseksi siitä, minkälainen hän on. Minäkuva on pysyvä, eivätkä sitä muuta hetkittäiset mielialan vaihtelut. Aho ja Laine (2002) tiivistävät minäkäsityksen jäsentyneeksi skeemaksi itsestä, sisältäen niin menneisyyden, nykyisyyden kuin tulevaisuudenkin kokemukset ja havainnot sekä arvot, asenteet, ihanteet ja tunteet. Realistinen minäkäsitys toimii ikään kuin karttana yksilön toimintojen säätelyssä.

Silloin, kun minäkäsitystä ja minäkuvaa selitetään omina käsitteinään, on minäkuvan nähty ikään kuin sisältyvän minäkäsitykseen. Kääriäisen (1988) mukaan minäkäsitys muodostuu joukosta minäkuvia, joista Aho ja Laine (2002) erottavat kolme ulottuvuutta. Ensimmäinen on *reaaliminäkäsitys (reaaliminäkuva)* eli todellinen, tiedostettu käsitys omasta itsestään. Tähän sisältyy julkinen minäkäsitys sekä henkilökohtainen minäkäsitys, jota ei välttämättä paljasteta muille. Toinen ulottuvuus on *ihanneminäkäsitys (ihanneminäkuva)* eli minkälainen minä haluaisin olla. Kolmantena ulottuvuutena on *normatiivinen minäkäsitys/minäkuva* eli millaisena

muut ihmiset pitävät minua tai haluavat minun olevan. Jokainen näistä ulottuvuuksista voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: suoritusminäkuvaan, sosiaaliseen minäkuvaan, emotionaaliseen minäkuvaan sekä fyysis-motoriseen minäkuvaan. (Aho ja Laine, 2002). Suoritusminäkuva on se osa-alue, josta käytetään myös nimitystä akateeminen minäkuva ja oppijaminäkuva. Lukijaminäkuva (käytetään myös termiä lukemisminäkuva) on puolestaan oppijaminäkuvan yksi osa-alue, joka Chapmanin ja Tunmerin (1995) mukaan koostuu kolmesta tekijästä: koetusta pätevyydestä (competence), koetusta vaikeudesta (difficulty) ja asenteesta (attitudes) lukemista kohtaan. Aunolan (2002) mukaan myönteisen lukijaminäkuvan kehittymiseen vaikuttavat hyvät lukemisen taidot, kun taas heikko lukeminen aiheuttaa helposti kielteistä lukijaminäkuva.

Minäkuva on yhteydessä oppimistuloksiin ja koulumenestykseen. Kielteisen minäkuvan omaavat 3. luokkalaiset suoriutuivat lukemistehtävissä heikosti ja sen lisäksi heidän fonologinen tietoisuutensa ja kirjaintuntemuksensa olivat positiivisen oppijaminäkuvan omaavia lapsia heikompia. (Lerikkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi, 2010.) Chapman ja Tunmer (2003) ovat havainneet tutkimuksissaan, että oppimisessa erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisminäkäsitys on usein kielteisempi kuin muiden. Toisaalta tutkimukset (mm. Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi, & Nurmi, 2002) ovat osoittaneet myös, että hyvät akateemiset taidot johtavat myönteisen minäkäsityksen kehittymiseen kun taas heikot taidot edistävät kielteisen minäkäsityksen kehittymistä. Heikosti menestyville oppilaille on ominaista pelko epäonnistumisesta ja sinnikkyuden puute. Hyvin menestyvät oppilaat uskovat kykyihinsä menestyä myös vaativissa tehtävissä ja yrittävät sitkeästi loppuun saakka. Tietynlaisille ihmistyypeille on ominaista etsiä alati uusia haasteita ja kasvun mahdollisuuksia. Vahvan itsetunnon omaavilla oppilailla on usein korkeat menestymisen odotukset, kun taas oppilaalla, jolla on heikko itsetunto, myös menestymisen odotukset ovat yleensä heikot. (Peltonen & Ruohotie, 1992.)

### 4.3 Lukijaminäkuvan kehitys

Aunolan, Nurmen, Niemen, Lerkkasen ja Rasku-Puttosen (2002) mukaan vanhempien uskomukset heidän jälkeläistensä kyvyistä, ovat merkittävä tekijä lapsen omassa tehtävistä selviytymisessä ja minäkuvassa, jotka puolestaan vaikuttavat heidän koulumenestykseensä. Vanhempien uskomuksilla on todettu olevan yhteys lasten luontaiseen motivaatioon oppia, minäkuvaan oppimisesta sekä lapsen odotuksiin omasta menestymisestä. (Aunola ym., 2002.) Aunolan ja kumppaneiden (2002) mukaan lapsen synnynnäiset taipumukset (mm. tunteet uusissa tilanteissa) ovat vaikutuksessa motivaatioon jonkin verran, mutta sitäkin vahvempi merkitys on sillä, millaisia uskomuksia ja odotuksia aikuiset asettavat lapsille. Lapsi havainnoi alati vanhempiensa lukemisen tapoja; arvostetaanko kotona lukemista, kirjastonkäyntiä tai sanomalehtiä. Vanhempien osoittama kiinnostus lukemista kohtaan innostaa myös lasta lukemaan. Tämä pitää sisällään niin lapselle lukemisen kuin myös lapsen lukemisen kuuntelun. Lukumotivaatiota voi edistää tai heikentää myös se, paljonko lukemiseen annetaan tilaa ja mahdollisuuksia. Mitä enemmän lapsille annetaan mahdollisuuksia oma-aloitteisuuteen ja itsenäisiin valintoihin, sitä innokkaampia ja motivoituneempia lapset ovat. Itsenäisiin valintoihin mahdollistavan ilmapiirin vaikutus on havaittu myös PISA - tutkimuksissa. Yksi lukemista motivoiva tekijä on se, että lapsi saa valita itse häntä kiinnostavaa ja relevanttia luettavaa (Sulkunen & Välijärvi, 2012). On tärkeää, että lasten luottamusta lukemistehtävästä suoriutumiseen vahvistetaan. Onnistumisten kokemusten saaminen edistää parhaiten luottamusta omaan lukutaitoon. Kun ”suoritusluottamus” paranee, oppilas motivoituu lukemaan ja samalla lukutaitokin harjaantuu. (Sulkunen & Välijärvi, 2012.)

Vanhempien uskomusten lisäksi lapsi alkaa verrata itseään myös muihin. Viidennen ja seitsemännen ikävuoden välillä lasten kognitiiviset kyvyt, taidot ja ajattelu alkavat muuttua ja hän alkaa kiinnittää huomiota siihen, mitä mieltä toiset ovat hänestä. Lapsi alkaa myös ymmärtää, että häntäkin arvioidaan. Kun lapset 6-7-vuotiaina aloittavat koulun, tulee mukana uusia haasteita ja erilaisia

vuorovaikutustilanteita. Sosiaalisen vertailun tuoma tieto on kouluikäisten perusta omalle arviolle itsestään ja kyvyistään. Nämä kaikki muutokset vaikuttavat itsearviointiin ja sen kehittymiseen ja sen kautta myös motivaation ja minäkäsityksen kehittymiseen. (Salmela-Aho & Nurmi, 2002.)

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli kartoittaa 2.-6.-luokkalaisten lasten näkemyksiä omasta vapaa-ajan lukuharrastuneisuudestaan. Tutkimuksessa selvitettiin vastaajien itsearvioimaa lukumotivaatiota ja lukijaminäkuvaa sekä niiden yhteyttä vapaa-ajalla luettavien kirjojen ja muiden tekstien valintaan ja mielekkyyden kokemuksiin. Tutkimuksella haluttiin selvittää myös mahdollisia sukupuolieroja sekä luokka-asteen yhteyttä arviointeihin.

Tutkimusongelmat:

1. Millaista on 2.-6.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien vapaa-ajan lukuharrastuneisuus?
  - mikä on heille tärkeää valitessa luettavaa kirjaa ja kuka kirjan valitsee?
  - kuinka usein ja kuinka mielellään tytöt ja pojat lukevat erilaisia tekstejä vapaa-ajallaan?
2. Millainen yhteys oppilaiden lukumotivaatiolla ja lukijaminäkuvalla on kirjan valintaan ja lukemisen mielekkyyden kokemuksiin?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen taustaa

Tämä tutkimus on tehty yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin kanssa ja on osa Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä -hanketta. Hanke toteutettiin vuosina 2012 - 2014 ja sen tavoitteina oli kehittää, arvioida ja tarjota uutta tietoa ja menetelmiä lukemisen sujuvuuden harjoitteluun. Sen lisäksi yksi hankkeen tavoitteista oli valmistaa uusi sähköinen lukudiplomi hitaille tai vielä lukumotivaatiota etsiville lapsille. Tämän tutkimuksen tutkimuslomake oli laadittu osittain Pro gradu -tutkielmani tutkimusongelmia varten ja osittain kysymykset kohdistuivat tutkimusjoukon mieluisimpien kirjojen esille nostamiseen, joista Niilo Mäki Instituutti sai materiaalia Lukusiivet -lukudiplomin kirjalistaan. (ks. lisää <http://www.nmi.fi/fi/julkaisut/ilmaiset-materiaalit/lukusiivet-lukudiplomi>)

### 6.2 Tutkittavat

Tähän tutkimukseen osallistuneet koulut valikoituivat mukaan aikaisemman yhteistyön kautta eli saatavuuden mukaan (Metsämuuronen, 2003). Lähestyin ensin toisen koulun rehtoria ja kysyin kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Rehtorin myöntävän vastauksen jälkeen kävin esittelemässä tutkimussuunnitelmani koulun opettajainkokouksessa ja kartoitin opettajilta kunkin luokan mielenkiintoa tutkimukseen osallistumisesta. Lopulta tutkimukseen tästä koulusta osallistui yhdeksän luokkaa. Luokat jakautuivat luokka-asteittain melko tasaisesti ja mukaan lähti kaksi luokkaa kultakin luokka-asteelta, vain 4. luokat tekivät poikkeuksen, heistä tutkimukseen osallistui vain yksi luokka.

Tutkimus toteutettiin anonyymina ja taustamuuttujina olivat ainoastaan sukupuoli ja luokka-aste. Näin ollen jokaisen anonymiteetti taattiin. Tutkimuslupia

ei erikseen tätä tutkimusta varten kerätty, mutta koulujen rehtoreilta oli suostumus tutkimuksen suorittamiseen ja Niilo Mäki Instituutilla oli tutkimuslupakyselyt tehty Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hankkeelle. Tutkimus tehtiin osana koulutyötä ja siihen osallistui kaikki sillä hetkellä paikalla olleet oppilaat. Tutkimuskysymyksissä oli huomioitu oppilaiden ikätaso, ja kysymykset oli laadittu mahdollisimman selkeiksi, jotta 2. luokkalaisetkin ymmärtävät mitä kysytään. Tutkimuksen eettisyys otettiin huomioon myös aineistoa kerätessä. Olin tutkijana itse paikalla yhtä luokkaa lukuun ottamatta jokaisen luokan aineistonkeruussa, joten pystyin informoimaan tutkimukseen osallistujia parhaalla mahdollisella tavalla. Kerätty aineisto säilytettiin asianmukaisella tavalla.

Tutkimusjoukkona oli kahden keskisuomalaisen koulun 2.-6.luokkalaiset oppilaat (n=205). Tutkimukseen osallistuivat ne oppilaat, jotka tutkimuksen tekohetkellä olivat paikalla. Heistä 114 (55,6 %) oli tyttöjä ja 89 poikia (43,4 %). Kaksi oppilasta jätti sukupuolen vastaamatta. Tyttöjen ja poikien lukumäärien ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä;  $\chi^2 (1) = 3.08, p = .079$ . Oppilaiden lukumäärä luokkatasoittain vaihteli 34 - 53 välillä. Lukumäärät eivät poikenneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan;  $\chi^2 (4) = 5.22, p = .266$ . Osallistujista 53 (25,9 %) oli kakkosluokkalaisia, 42 (20,5 %) kolmasluokkalaisia, neljäsluokkalaisia oli 37 (18 %), viidesluokkalaisia 39 (19 %) ja kuudesluokkalaisia 34 (16,6 %).

Tämän tutkimuksen ulkoinen validiteetti on verraten heikko. Näyte oli kerätty harkinnanvaraisesti, koska koulut valikoituivat tutkimukseen aikaisemman yhteistyön kautta. Aineiston koko oli kuitenkin kohtalainen (n=205) ja koulut olivat tyypillisiä peruskouluja, joten tuloksia voidaan pitää vähintään suuntaa antavina perusjoukon tilannetta arvioitaessa.

### 6.3 Muuttujat ja niiden mittaaminen

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli olla kartoittava tutkimus. Kartoittava tutkimus katsoo mitä tapahtuu, etsii uusia näkökulmia ja löytää uusia ilmiöitä,



selvittää vähän tunnettuja ilmiöitä sekä kehittää hypoteeseja (Hirsjärvi, 2008, 134). Kartoittava tutkimus on vapaamuotoinen tutkimus, jolla voi olla tarkoituksena myös valaista ongelmaa ilman systemaattista tietojen keruuta tai analyysia. (Heikkilä, 2014, 13).

Aineisto kerättiin oppilailta kyselylomakkeilla toukokuussa 2014. Kyselylomakkeessa (liite 1) oli puolistrukturoitu rakenne ja se sisälsi 10 kysymystä, joista kuusi valikoitui mukaan analyysiin. Mukaan valikoitujen kysymysten osat alueet olivat kirjan valintaan vaikuttavat tekijät, kirjan valitsija, lukumotivaatio, erilaisten tekstien lukemisen useus ja mielekkyys sekä lukijan itsearvioima lukijaminäkuva. Kolme tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäävistä kysymyksistä koskivat luettujen kirjojen lukumääriä ja nimiä, joista hyötyi Jyväskylän kaupunginkirjaston Lukusiivet -lukudiplomiprojekti, mutta jotka eivät olleet tämän tutkimuksen kannalta oleellisia. Yksi tutkimuksen ulkopuolelle jätetty kysymys kartoitti vastaajien lukijaminäkuvaa vastaavia adjektiiveja.

Kyselylomake oli muodoltaan informoitu kysely ja se oli laadittu tätä kohderyhmää varten. Informoidussa kyselyssä tutkija jakaa kyselylomakkeet henkilökohtaisesti ja vastaajilla on mahdollisuus kysyä tutkijalta tutkimuksen tarkoituksesta, kyselylomakkeesta tai muuta epäselvästä asiasta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2013; Valli, 2015; Heikkilä, 2014.) Olin itse paikalla kyselyihin vastattaessa, ainoastaan yhden luokan kyselyn suoritti luokanopettaja itse. Kyselylomake käytiin jokaisen luokan kanssa läpi kokonaisuudessaan. Tämän lisäksi 2.-3.-luokkalaisille se heijastettiin valkokankaalle ja kysymyksiin vastattiin yksi kysymys kerrallaan yhdessä edeten. Kyselyyn vastaaminen kesti 30 – 40 minuuttia. Vastaajilla oli käytössään lukudiplomilista, josta he saivat tarvittaessa palautella mieleensä lukemiensa kirjojen nimiä. Tutkimus toteutettiin rehtorin suostumuksella anonyymisti, osana koulutyötä, eli vanhemmille ei lähetetty erillisiä tutkimuslupakyselyitä. Niilo Mäki -instituutilla oli kuitenkin voimassa olevat tutkimuslupakyselyt koskien koko hanketta.

Kyselylomake oli esitettävä toisen keskisuomalaisen koulun yhdelle 4. luokalle. Valitsin esitettäväkseni 4. -luokkalaiset, sillä ajattelin heidän edustavan

iältään sopivasti tutkimusjoukkoni keskiarvoa. Esitestaaminen sujui hyvin eikä tutkimuslomakkeeseen ollut tarpeen tehdä muutoksia. Kun tutkimukseen osallistuvasta koulusta 4. luokkia mukaan lähti vain yksi luokka, päätin ottaa esitestauksessa mukana olleen luokan varsinaiseen tutkimukseen mukaan. Näin ollen luokkajakaumasta saatiin tasainen.

Lasten lukuharrastuneisuutta mitattiin heidän lukemiseen sitoutumisella. Ensimmäiset kaksi kysymystä kartoittivat millä perusteilla oppilaat valitsevat luettavan kirjan. He arvioivat viisiportaisella likert -asteikolla kivan kansikuvan, kirjan sisältämien kuvien, kirjan pituuden, mielenkiintoisen juonen, kirjailijan taitavuuden ja sopivan tekstikoon merkitystä kirjan valintaan. Seuraavaksi kysyttiin kuka luettavan kirjan valitsee: tapahtuuko valinta itsenäisesti vai mahdollisesti vanhempien, opettajan, kavereiden tai kirjastonhoitajan suosituksesta.

Kaksi seuraavaa kysymystä mittasi vastaajien erilaisten tekstien lukemisen mielekkyyttä ja useutta vapaa-ajalla. Sitä tarkasteltiin kahdesta näkökulmasta, jotka molemmat sisälsivät lukemisen monipuolisuuden tarkastelun (erilaisten tekstien lukeminen). Ensimmäisenä tarkasteltiin oppilaiden kiinnostusta lukemiseen (kuinka mielellään lapset lukevat vapaa-ajallaan) ja toiseksi lukemiseen käytettyä aikaa (kuinka usein lapset lukevat vapaa-ajalla). Erilaisten tekstien lukemisen mielekkyyttä arvioitiin samoin viisiportaisella likert -asteikolla (en yhtään mielelläni - tosi mielelläni). Ensimmäiseksi vastaajat arvioivat erilaisten tekstien lukemisen useutta viisiportaisella likert -asteikolla (en koskaan - harvoin - 1-2kert viikossa - lähes joka päivä - joka päivä). Kysymyksissä arvioitiin kirjojen, sarjakuvien, sanomalehtien, aikakauslehtien, nettitekstien, sähköpostin ja muiden viestien sekä TV-ohjelmien tekstitysten lukemisen useutta sekä mielekkyyttä.

Lukemismotivaatiota kartoitettiin kymmenellä väittämällä, jotka koskivat lukemisen mielekkyyttä ja helppoutta ("lukeminen on mukavaa", "en pidä kirjojen lukemisesta", "lukeminen on helppoa" "lukeminen on hankalaa", "olen mielestäni hidas lukija", "välttelen lukemista") sekä lukumotivaatioon yhteydessä olevien asioiden mielekkyyttä ja helppoutta ("teen mielelläni lukuläksyni", "käyn kirjastossa mielelläni", "on mukavaa, kun opettaja ehdottaa minulle luettavaa" ja

”pystyn lukemaan TV-ohjelmien tekstityksiä ongelmitta). Kymmenestä väittämästä muodostettiin yksi keskiarvosummamuuttuja kuvaamaan lukumotivaatiota. Summamuuttuja muodostettiin kääntämällä ensin kysymykset samansuuntaisiksi, jotta ne voitiin laskea yhteen (Metsämuuronen, 2003). Sisäistä reliabiliteettia arvioiva Cronbachin alfa oli hyvä (.82).

Seuraava kysymys mittasi oppilaiden itsearvioimaa mielikuvaa itsestä lukijana. Kysymyksessä pyydettiin vastaajia arvioimaan oma lukemisen taso asteikolla 1–10 (1=en pidä itseäni taitavana lukijana, 10=pidän itseäni erittäin taitavana lukijana). Mielipidemuuttujat olivat sekä järjestysasteikollisia että avoimia, mutta tutkimukseen mukaan rajoutuivat vain järjestysasteikolliset muuttujat. Riippumattomina muuttujina käytettiin sukupuolta ja luokka-astetta.

Tämän tutkimuksen mittarit olivat suurimmaksi osaksi tehty tätä tutkimusta varten. Ajatuksia ja ideoita tutkimuskysymyksiksi antoi Niilo Mäki Instituutin Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä –hankkeen hankevastaava ja tutkija Paula Salmi (FT). Kysymykset olivat kuvailevia, joten todennäköisesti niiden sisäinen validiteetti oli riittävä. Kysymyksiä luotettavuutta parannettiin oppilaiden ohjauksella ennen vastaamista.

Tutkimuksen käsitevaliditeetti olisi voinut olla tarkempi. Käsitevaliditeetti mittaa tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä: ovatko ne teorian mukaiset ja oikein operationalisoidut sekä kattavatko käsitteet kyseisen ilmiön tarpeeksi laajasti (Metsämuuronen, 2002). Tutkittava ilmiö ja tutkimuskysymykset muuttuivat ja tarkentuivat hieman projektin aikana, jolloin kyselylomakkeen kysymykset ja käsitteiden validius mielestäni hieman heikkeni. Vaikka kyselylomake pyrittiin tekemään niin selkeäksi, että 2. luokkalaisetkin ymmärtävät kysymykset, olisi kysymysten annossa voinut ehkä jo käyttää tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä (lukuharrastuneisuus, lukumotivaatio, lukijaminäkuva). Tutkimuslomakkeen kysymyksissä olisi voinut selkeästi erotella milloin lukemisella tarkoitetaan kirjojen lukemista ja milloin verkkolukemista. Näin olisi saatu vielä tarkempaa tietoa juuri siitä, millaisia tekstejä lapset mieluiten lukevat ja miten he arvioivat itseään erilaisten tekstien lukijoina. Yksinkertaisuus, selkeys, metatekstit

ennen kysymystä sekä kuvat helpottivat kuitenkin mielestäni oppilaiden vastaamista.

Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta eli mikäli samaa ilmiötä mitattaisiin samoin mittarein toistamiseen, kuinka samanlaisia vastauksia saataisiin. (Metsämuuronen, 2002) Mieli- ja asennekysymyksissä vastaajien mielipiteet voivat muuttua ajan saatossa, mutta etenkin, jos uusintamittaus tehdään kohtalaisen pian ensimmäisen mittauksen jälkeen, tulosten pitäisi olla samankaltaisia. Tämän tutkimuksen osalta on perusteltua olettaa, että sen ulkoinen reliabiliteetti olisi kohtalainen. On tosin mahdollista, että lasten vastauksissa olisi pientä vaihtelua eri mittauskerroilla. Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista arvioida mittausten ulkoista reliabiliteettiä numeerisesti.

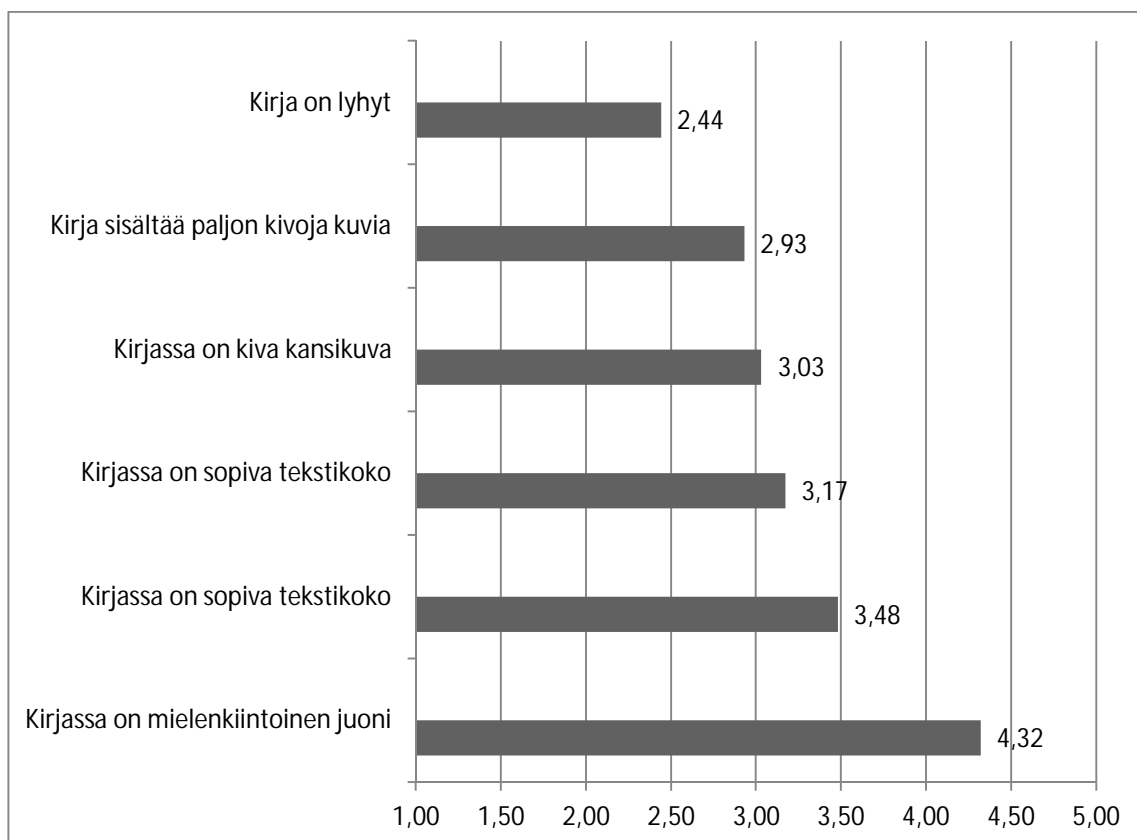
## 7 TULOKSET

Aineiston analyysit suoritettiin SPSS Statistics 22.0 version avulla. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin millaista on 2. – 6. -luokkalaisten lasten vapaa-ajan lukuharrastuneisuus. Kysymyksellä haluttiin selvittää millaisin perustein lapset valitsevat kirjansa ja kuka luettavan kirjan valitsee. Lisäksi selvitettiin kuinka usein ja kuinka mielellään lapset lukevat vapaa-ajallaan erilaisia tekstejä. Ensimmäiseksi raportoidaan tärkein ja vähiten tärkein ominaisuus, joita kuvataan myös kuviolla. Oppilaiden arviointien yhteyttä sukupuoleen ja luokkatasoon testattiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Varianssianalyysin tuloksissa ensimmäisenä raportoidaan sukupuolen ja luokan yhdysvaikutus, sen jälkeen pääefektit järjestyksessä sukupuoli- ja luokkaefekti. Tilastollisesti merkitsevän efektin jälkeen tehtiin tilanteeseen sopiva jälkivertailu [t-testi, yksisuuntainen varianssianalyysi (Scheffe tai Tamhane T2 jälkivertailu)]. Yhdysvaikutuksen yhteydessä oppilaiden vastauksien keskiarvoja verrattiin luokittain t-testillä (esim. toisen luokan tytöt vs.

pojat) ja luokkia sukupuolittain yksisuuntaisella varianssianalyysillä (tytöt: luokkien 2–6 väliset erot; pojat: luokkien 2–6 väliset erot).

## 7.1 Oppilaiden lukuharrastuneisuus

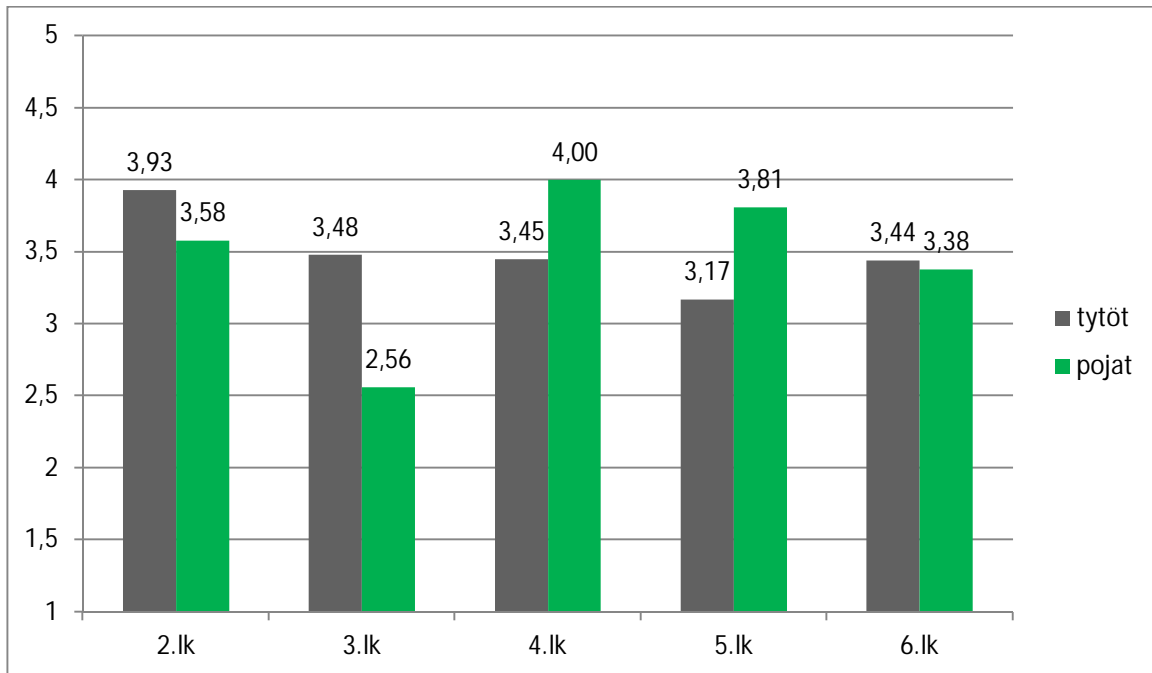
*Oppilaiden arvioinnit kirjan ominaisuuksista.* Kirjan mielenkiintoinen juoni oli oppilaiden mielestä kaikista tärkein ominaisuus luettavaa kirjaa valitessa ( $\bar{x}=4.32$ ,  $s=0.97$ ). 81,4 % vastaajista oli sitä mieltä, että kirjan mielenkiintoinen juoni on tärkeä tai todella tärkeä ominaisuus. Vähiten merkitykselliseksi oppilaat kokivat kirjan lyhyden ( $\bar{x}=2.44$ ,  $s=1.26$ ). Noin 80 % vastaajista koki, että lyhyt kirja ei ole heille valintaperuste luettavaa kirjaa valitessa. (kuvio 1)



Kuvio 1. Oppilaiden arviointien keskiarvot kirjan ominaisuuksista.

Oppilaiden arviointien yhteyttä sukupuoleen ja luokkatasoon testattiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (liite 2). Tilastollisesti melkein merkitsevä

yhdysvaikutus saatiin ominaisuudelle "kirjassa on sopiva tekstikoko". Luokkien välisessä jälkivertailussa riippumattomien otosten -testi osoitti, että 3.-luokkalaiset tytöt ( $\bar{x}= 3.48$ ,  $s=1.41$ ) pitivät sopivaa tekstikokoa tärkeämpänä kuin 3.-luokkalaiset pojat ( $\bar{x}= 2.56$ ,  $s=1.50$ ) (kuvio 2). Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p=.050$ ). Muiden luokkien tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.



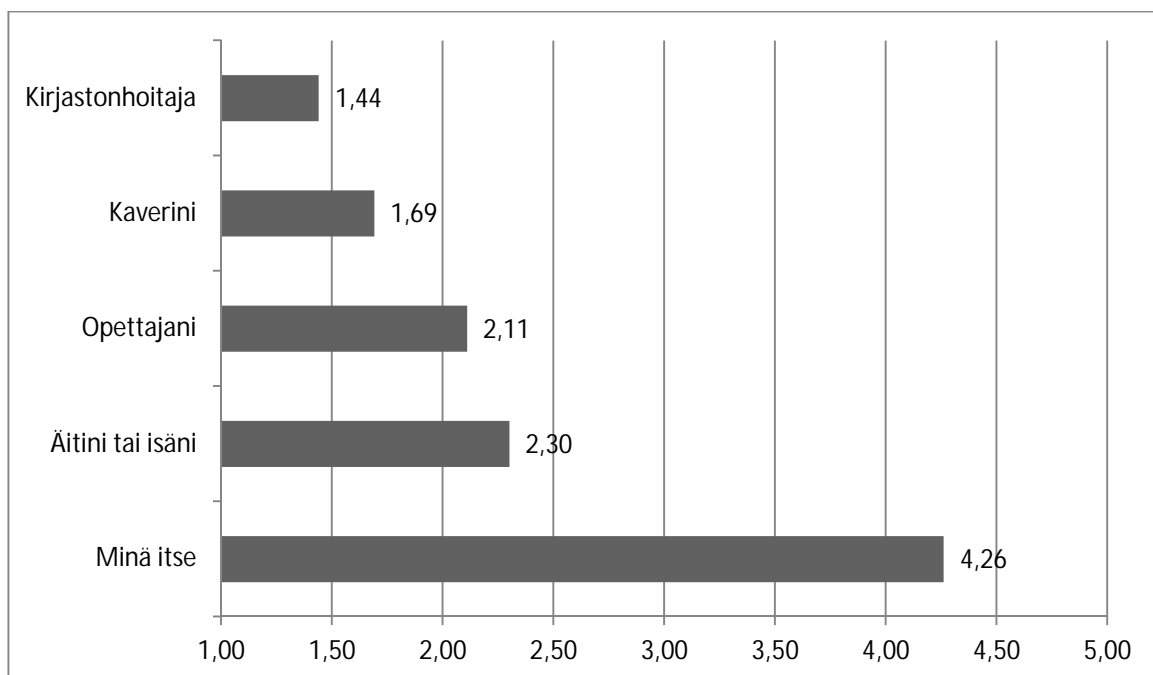
Kuvio 2. Tyttöjen ja poikien arviointien keskiarvot "kirjassa on sopiva tekstikoko" - ominaisuudessa luokka-asteittain.

Jälkivertailussa luokkien välisiä erojasukupuolittain testattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (Scheffe -jälkivertailulla). Poikien osalta se osoitti, että 3.- ja 4.-luokkalaisten poikien arvioinnit erosivat toisistaan tilastollisesti melkeinmerkitsevästi ( $p<.05$ ). 4. luokan pojat ( $\bar{x}= 4.00$ ,  $s= 1.00$ ) olivat sitä mieltä, että sopiva tekstikoko oli tärkeämpi ominaisuus kuin se oli 3.-luokkalaisten poikien ( $\bar{x}=2.56$ ,  $s=1.50$ ) mielestä. Tyttöjen arvioinneissa luokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja (kuvio 2).

Kirjan ominaisuuksien arvioinneissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä, mutta luokkien väliset erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p<.001$ ). Eroja luokkien välillä esiintyi "kirjan mielenkiintoinen juoni" - ominaisuudessa (liite 1). 2.-luokkalaيسille ( $\bar{x}=3.54$ ,  $s=1.28$ )kirjan mielenkiintoinen

juoni oli vähemmän tärkeää kuin kaikille muille luokille (3 lk:  $\bar{x}=4.51$   $s=0.68$ ; 4 lk:  $\bar{x}=4.68$ ,  $s=0.63$ ; 5 lk:  $\bar{x}=4.67$   $s=0.58$ ; 6 lk:  $\bar{x}=4.47$ ,  $s=0.72$ ). Tilastollisesti melkein merkitseviä eroja ( $p<.05$ ) ilmeni ominaisuudessa "kirja sisältää paljon kivoja kuvia", jossa 2.-luokan oppilaille( $\bar{x}=3.45$   $s=1.22$ ) kuvat kirjoissa olivat tärkeämpiä kuin 5.- ( $\bar{x}=2.39$ ,  $s=1.13$ ) ja 6.-luokan ( $\bar{x}=2.58$ ,  $s=1.23$ ) oppilaille.

*Oppilaiden arvioinnit luettavan kirjan valitsijasta.* Oppilaiden arvioinneissa ilmeni, että oppilaat valitsivat lähes aina luettavan kirjan itse ( $\bar{x}=4.26$ ,  $s=0.84$ ). Vastaajista 87,8 % oli sitä mieltä, että valitsevat luettavan kirjan joko usein tai aina itse. Kirjan valitsee kirjastonhoitaja erittäin harvoin ( $\bar{x}= 1.44$ ,  $s=0.79$ ). 89,3 % oppilaista oli sitä mieltä, että kirjastonhoitaja toimii luettavan kirjan valitsijana harvoin tai koskaan. Kuviossa3 on esitetty oppilaiden arviointien keskiarvot.



Kuvio 3. Oppilaiden arviointien keskiarvot kysymykseen: "Kuka valitsee kirjan, jonka voisit lukea?"

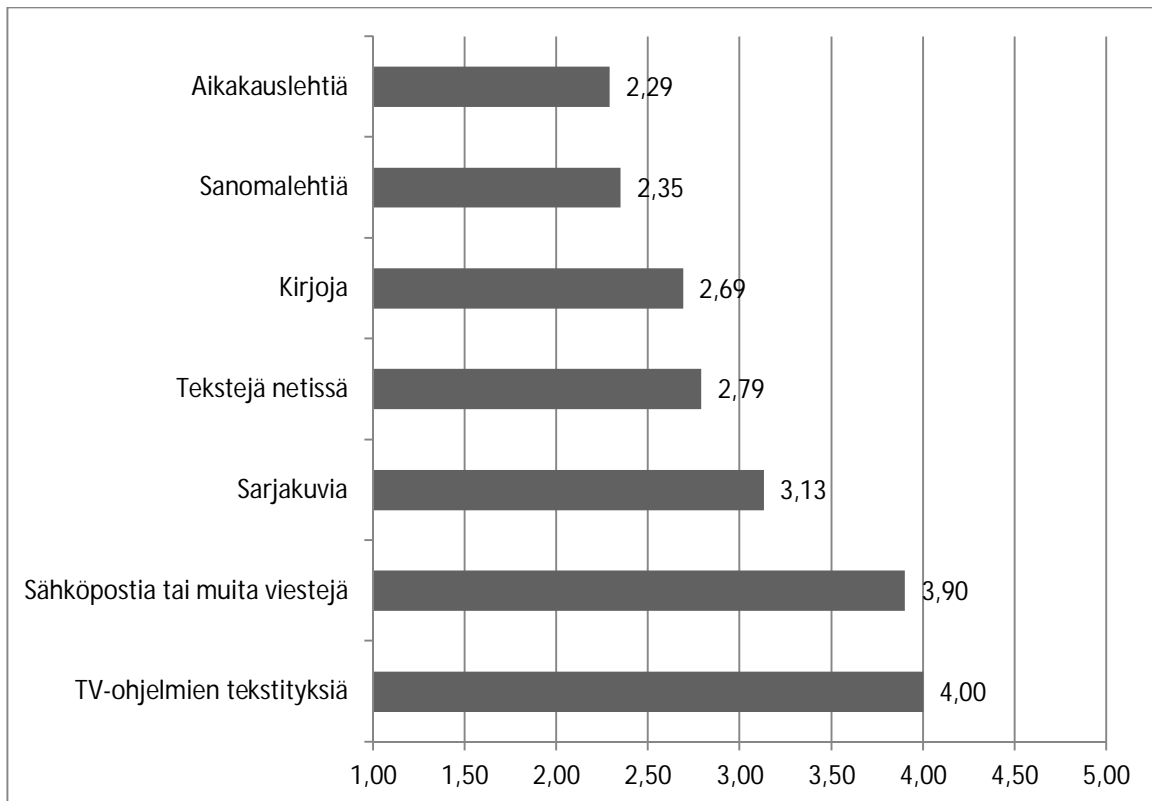
Oppilaiden arviointien yhteyttä sukupuoleen ja luokkaan testattiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (liite 3) ja havaittiin, että ominaisuudessa "äitini tai isäni" sukupuolen ja luokan interaktio oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Luokkien välisiä eroja sukupuolittain testattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (Scheffe -jälkivertailu). 4. Luokan poikien keskiarvo ( $\bar{x}=3.07$ ,

$s=1.16$ ) oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin tyttöjen keskiarvo ( $\bar{x}=2.14$ ,  $s=0.79$ ). Oneway (Scheffe) -analyysin mukaan mikään jälkivertailu ei ollut tytöille ja pojille tilastollisesti merkitsevä.

Sukupuoliefekti oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p<.001$ ) "minä itse" -ominaisuuden kohdalla. Tytöt ( $\bar{x}= 4.46$ ,  $s=0.71$ ) arvioivat useammin valitsevansa kirjan itse kuin pojat ( $\bar{x}= 4.00$ ,  $s=0.92$ ). "Kirjastonhoitaja" -ominaisuudessa ilmeni tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $p<.05$ ) tyttöjen ja poikien välillä. Arvioinneissa kirjastonhoitaja toimi useammin poikien ( $\bar{x}= 1.60$ ,  $s=0.95$ ) kirjan valitsijana kuin tyttöjen ( $\bar{x}= 1.32$ ,  $s=0.60$ ). Muiden ominaisuuksien kohdalla sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Luokkaefekti oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p<.05$ ) "kaverini" -ominaisuudessa, jossa 3.-luokkalaiset ( $\bar{x}= 1.48$ ,  $s=0.80$ ) arvioivat 5.-luokkalaisia ( $\bar{x}= 2.39$ ,  $s=0.99$ ) harvemmin kaverinsa kirjan valitsijaksi. Myös 5. luokkalaisten arvioinnit erosivat 6. luokkalaisten ( $\bar{x}= 1.33$ ,  $s=0.72$ ) arvioinneista tilastollisesti merkitsevästi siten, että kaveri vaikutti 6. luokkalaisilla valintaan harvemmin kuin 5. luokkalaisilla.

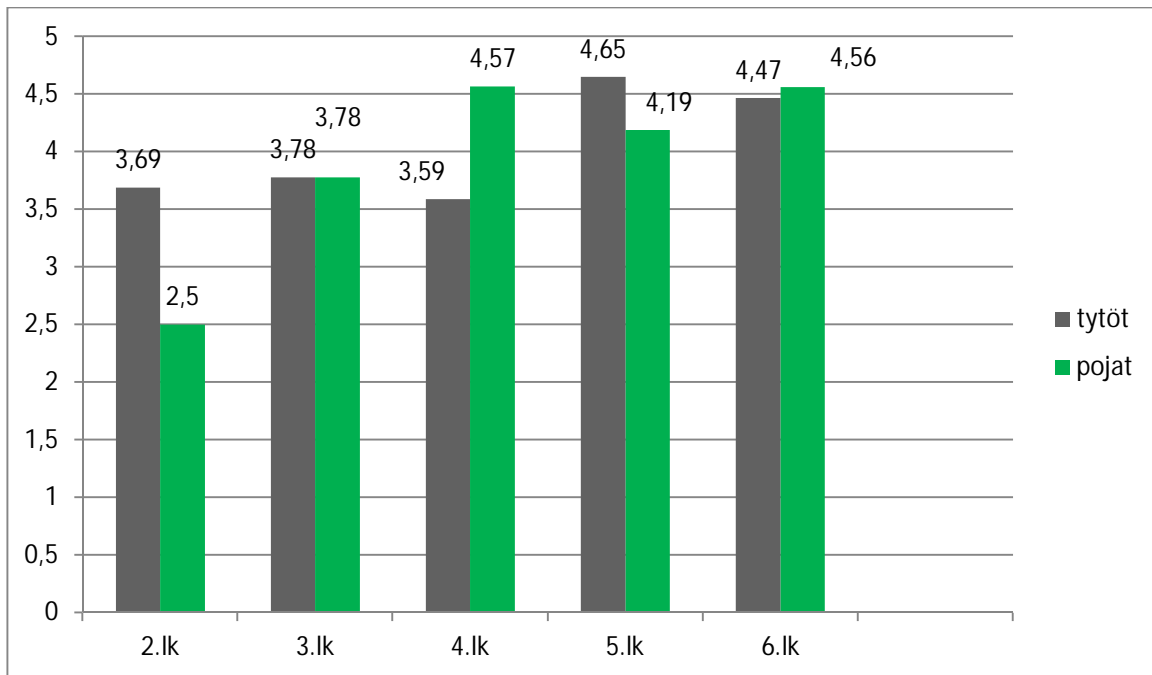
*Oppilaiden arvioinnit siitä, kuinka usein he lukevat erilaisia tekstejä vapaa-ajallaan.* Useimmin oppilaat lukivat vapaa-ajallaan TV-ohjelmien tekstityksiä ( $\bar{x}= 4.00$ ,  $s=1.09$ ), joita 70,7 % oppilaista ilmoitti lukevansa joka päivä tai lähes joka päivä (liite 3). Sähköpostia ja muista viestejä oppilaat ( $\bar{x}=3.90$ ,  $s=1.42$ ) lukivat lähes yhtä usein kuin TV-ohjelmien tekstityksiä: 68,2 % oppilaista joka päivä tai lähes joka päivä. 65,4 % luki aikakauslehtiä ( $\bar{x}=2.29$ ,  $s=1.17$ ) harvoin tai ei koskaan ja lähes yhtä harvoin oppilaat lukivat sanomalehtiä ( $\bar{x}=2.35$ ,  $s=1.18$ ), joita 59,9 % arvioi lukevansa harvoin tai ei lainkaan. Arviointien keskiarvot on esitetty kuviossa 4.





Kuvio 4. Oppilaiden arviointien keskiarvot kysymykseen: "Kuinka usein luet erilaisia tekstejä vapaa-ajallasi?"

Oppilaiden arviointien yhteyttä sukupuoleen ja luokkaan testattiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (liite 4). Tilastollisesti merkitsevä interaktio ( $p < .05$ ) ilmeni sähköposteja ja muita viestejä -vaihtoehdossa (kuvio 5). 2. luokan tyttöjen keskiarvo ( $\bar{x} = 3.69$ ,  $s = 1.54$ ) oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin poikien keskiarvo ( $\bar{x} = 2.50$ ,  $s = 1.41$ ). 4. luokan poikien keskiarvo ( $\bar{x} = 4.57$ ,  $s = 0.85$ ) oli tilastollisesti melkein merkitsevästi korkeampi kuin tyttöjen keskiarvo ( $\bar{x} = 3.59$ ,  $s = 1.56$ ). Yksisuuntaisen varianssianalyysin Tamhane T2 -jälkivertailu osoitti, että 2. - luokkalaiset arvioivat ( $\bar{x} = 3.69$ ,  $s = 1.54$ ) lukevansa sähköposteja ja muita viestejä harvemmin kuin 5. luokkalaiset ( $\bar{x} = 4.65$ ,  $s = 0.71$ ).



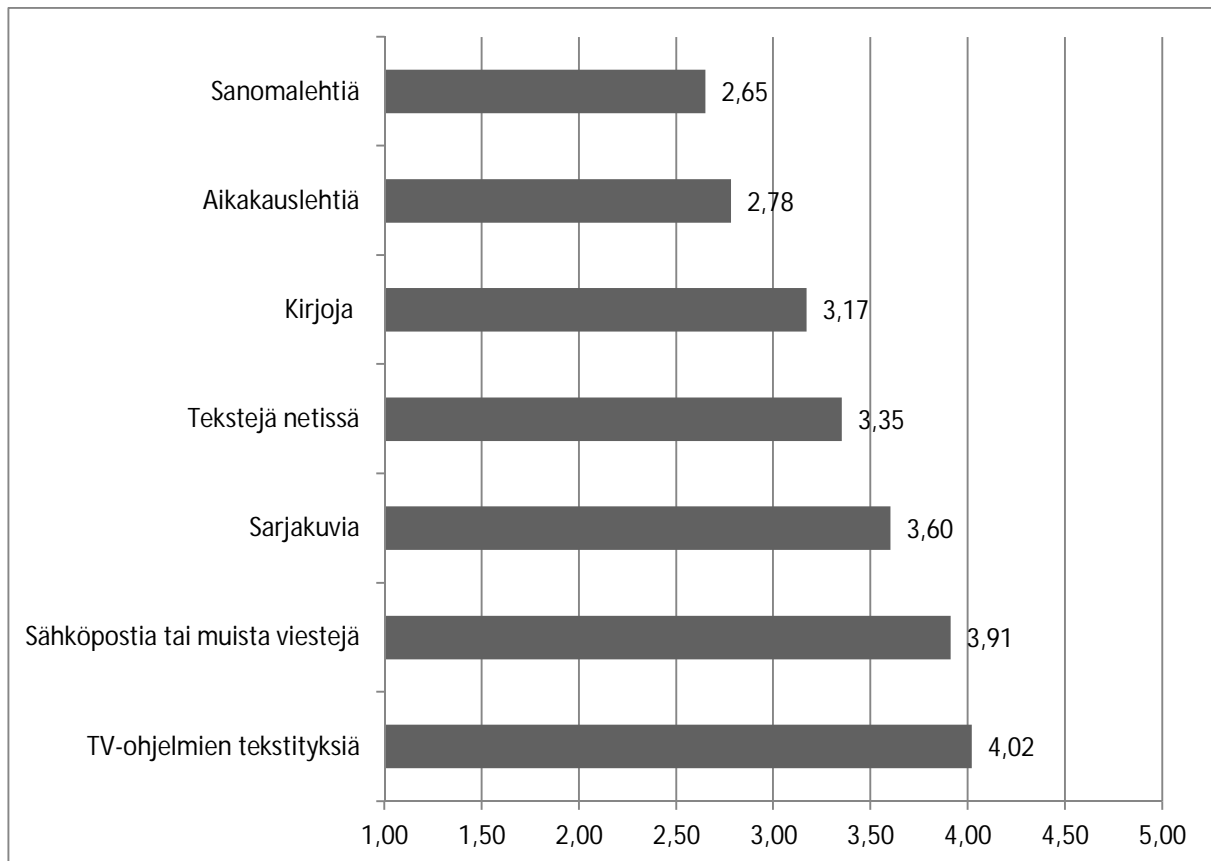
Kuvio 5. Tyttöjen ja poikien arviointien keskiarvot "sähköposteja ja muita viestejä" -vaihtoehdossa.

Sukupuolten välillä tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < .001$ ) efekti esiintyi "sarjakuvia" -vaihtoehdossa ( $\bar{x} = 3.13$ ,  $s = 1.29$ ). Pojat ( $\bar{x} = 3.60$ ,  $s = 1.22$ ) lukivat useammin sarjakuvia kuin tytöt ( $\bar{x} = 2.75$ ,  $s = 1.22$ ). Sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < .01$ ) ero siinä, kuinka usein oppilaat lukivat kirjoja ja aikakauslehtiä. Tytöt lukivat poikia useammin sekä kirjoja (tytöt  $\bar{x} = 2.93$ ,  $s = 1.04$ ; pojat  $\bar{x} = 2.39$ ,  $s = 1.10$ ) että aikakauslehtiä (tytöt  $\bar{x} = 2.53$ ,  $s = 1.15$ ; pojat  $\bar{x} = 1.99$ ,  $s = 1.13$ ).

Luokkien välisessä vertailussa tilastollisesti erittäin merkitsevät ( $p < .001$ ) erot ilmenivät TV-ohjelmien tekstityksiä -vaihtoehdossa, joita 2.luokkalaisten arvioivat ( $\bar{x} = 3.28$ ,  $s = 1.28$ ) lukevansa harvemmin kuin 4.- ( $\bar{x} = 4.35$ ,  $s = 0.86$ ), 5.- ( $\bar{x} = 4.41$ ,  $s = 0.72$ ) ja 6.-luokkalaisten ( $\bar{x} = 4.39$ ,  $s = 0.86$ ). 2.- ja 3.-luokkalaisten arvioinnit (2.lk  $\bar{x} = 2.43$ ,  $s = 1.42$ ; 3.lk  $\bar{x} = 2.56$ ,  $s = 1.14$ ) erosivat 6.-luokkalaisten ( $\bar{x} = 3.47$ ,  $s = 1.22$ ) arvioinneista tilastollisesti merkitsevästi ( $p < .01$ ) "tekstejä netistä" -vaihtoehdossa.

*Oppilaiden arviot siitä, kuinka mielellään he lukevat erilaisia tekstejä vapaa-ajallaan.* Mieluiten oppilaat lukevat vapaa-ajallaan TV-ohjelmien tekstityksiä ( $\bar{x} = 4.02$ ,  $s = 1.03$ ) ja lähes yhtä mielellään sähköpostia ja muita viestejä ( $\bar{x} = 3.91$ ,  $s = 1.28$ ; liite4). 71,7 % vastaajista pitää TV-ohjelmien tekstitysten lukemista mieluisena tai tosi mieluisena.

Sähköposteja ja muita viestejä mielellään tai tosi mielellään lukee 67,4 % vastaajista. Sanomalehdet ( $\bar{x}=2.65$ ,  $s=1.30$ ) ja aikakauslehdet ( $\bar{x}=2.78$ ,  $s=1.34$ ) olivat vähiten mieluista luettavaa. Oppilaiden arviointien keskiarvot on esitetty kuviossa 6.



Kuvio 6. Oppilaiden arviointien keskiarvot siitä, kuinka mielellään he lukevat erilaisia tekstejä vapaa-ajallaan.

Tilastollisesti merkitsevä interaktio sukupuolelle ja luokalle tuli "sähköpostia ja muita viestejä" vaihtoehdossa. 2. luokan tytöt ( $\bar{x}=3.63$ ,  $s=1.42$ ) arvioivat lukevansa sähköposteja ja muita viestejä vapaa-ajallaan tilastollisesti melkein merkitsevästi useammin kuin pojat ( $\bar{x}=2.67$ ,  $s=1.47$ ). Muilla luokilla tyttöjen ja poikien arvioinnit eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Yksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan tyttöjen arvioinnit eri luokka-asteilla eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Sitä vastoin 2.-luokkalaiset pojat arvioivat lukevansa sähköpostia ja muita viestejä harvemmin kuin kaikkien muiden luokkien pojat (3.lk:  $\bar{x}=4.22$ ,  $s=1.10$ , 4.lk:  $\bar{x}=4.47$ ,  $s=0.83$ , 5.lk:  $\bar{x}=4.19$ ,  $s=1.17$ , 6.lk:  $\bar{x}=4.13$ ,  $s=1.06$ ).

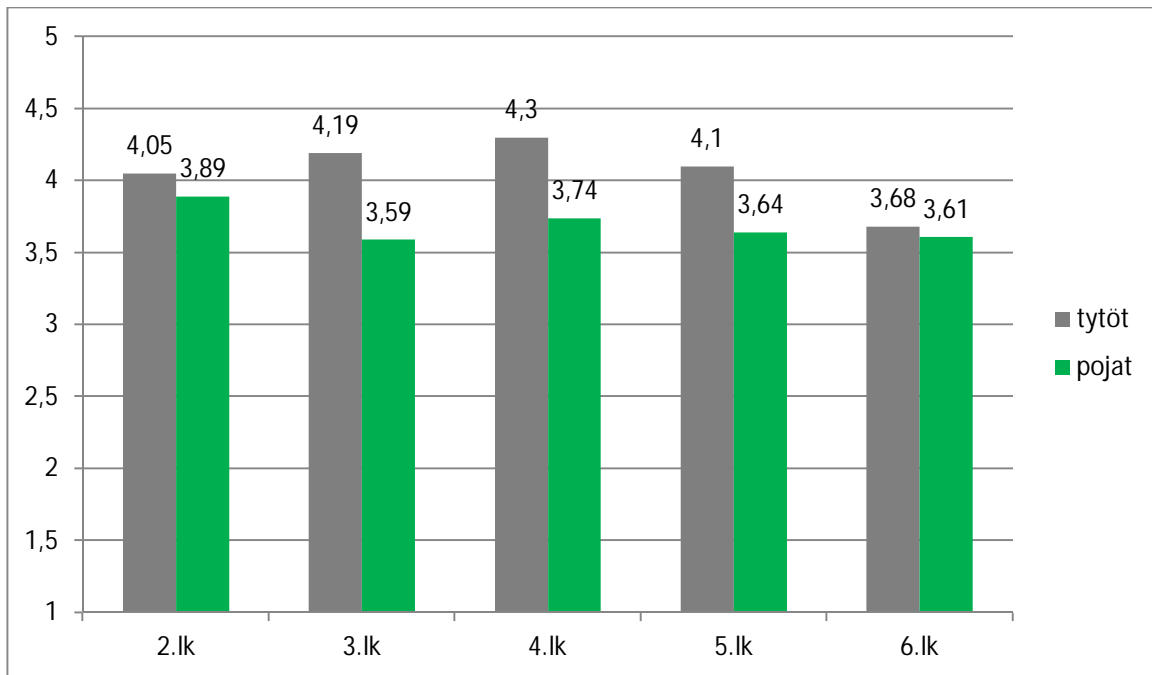
Oppilaiden arviointien yhteyttä sukupuoleen ja luokkaan testattiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (liite 5). Sukupuolten välisessä vertailussa tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p < .001$ ) eroja ilmeni "kirjoja" -vaihtoehdossa sekä "aikakauslehtiä" -vaihtoehdossa. Tytöt ( $\bar{x} = 3.51$ ,  $s = 1.25$ ) lukivat mieluummin kirjoja kuin pojat ( $\bar{x} = 2.74$ ,  $s = 1.27$ ). Myös aikakauslehtien lukemisesta tytöt ( $\bar{x} = 3.23$ ,  $s = 1.29$ ) pitivät enemmän kuin pojat ( $\bar{x} = 2.19$ ,  $s = 1.17$ ). "Sarjakuvia" -vaihtoehdossa esiintyi sukupuolten välillä tilastollisesti merkitseviä ( $p < .01$ ) eroja. Niitä pojat ( $\bar{x} = 3.90$ ,  $s = 1.14$ ) lukivat tyttöjä ( $\bar{x} = 3.37$ ,  $s = 1.36$ ) mieluummin.

Luokkien välisiä eroja tarkasteltaessa tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja oli "TV-ohjelmien tekstityksiä" -vaihtoehdossa sekä "tekstejä netissä" -vaihtoehdossa. TV-ohjelmien tekstityksiä 4., 5. ja 6. luokkalaiset lukivat mieluummin kuin 2. ja 3. luokan oppilaat (2.lk:  $\bar{x} = 3.54$ ,  $s = 1.28$ , 3.lk  $\bar{x} = 3.90$ ,  $s = 0.98$ , 4.lk  $\bar{x} = 4.19$ ,  $s = 0.85$ , 5.lk  $\bar{x} = 4.38$ ,  $s = 0.63$ , 6.lk  $\bar{x} = 4.25$ ,  $s = 0.92$ ). Tilastollisesti merkitseviä eroja esiintyi vaihtoehdossa "tekstejä netissä". 6. -luokkalaiset ( $\bar{x} = 3.84$ ,  $s = 1.02$ ) lukivat mieluummin nettitekstejä kuin 2. -luokkalaiset ( $\bar{x} = 2.88$ ,  $s = 1.53$ ). Tilastollisesti melkein merkitseviä ( $p < .05$ ) eroja esiintyi "sarjakuvia" vaihtoehdossa. 5.-luokkalaiset lukivat ( $\bar{x} = 4.13$ ,  $s = 0.95$ ) sarjakuvia mieluummin kuin 2.-luokkalaiset ( $\bar{x} = 3.21$ ,  $s = 1.53$ ).

## 7.2 Oppilaiden lukumotivaatio- ja lukijaminäkuva-arvioinnit

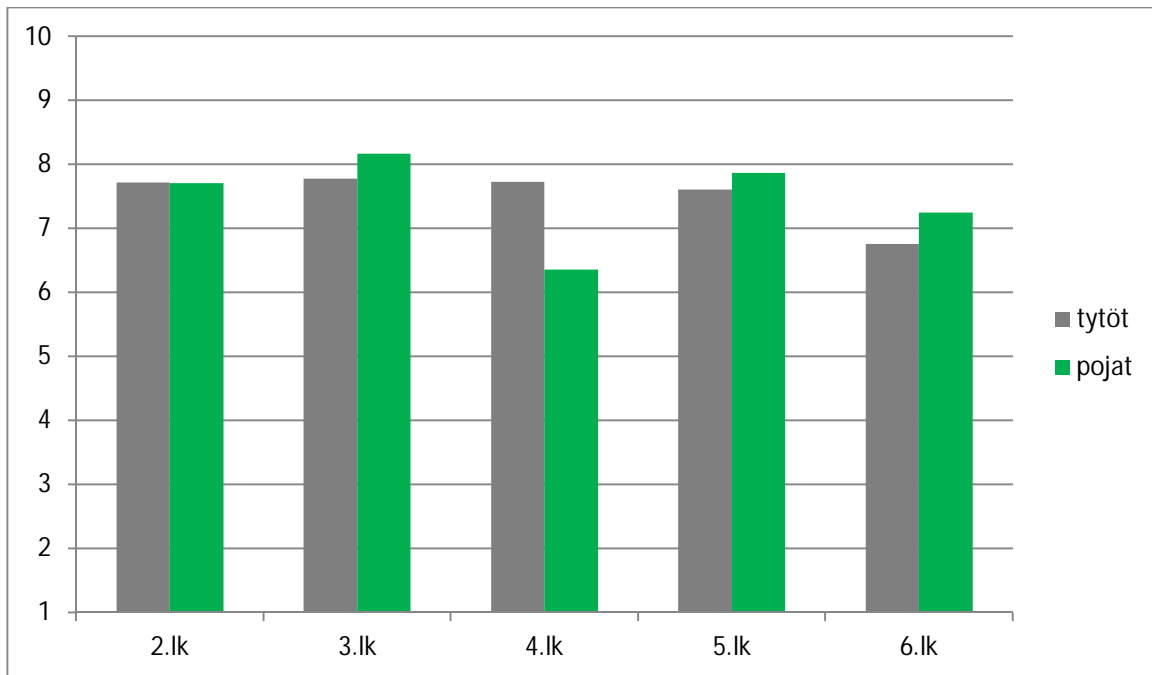
*Oppilaiden lukumotivaatioarvioinnit.* Oppilaiden lukemismotivaatiota testattiin kymmenellä kysymyksellä, joista tehtiin summamuuttuja "lukumotivaatio". Oppilaiden motivaatioarvioinneissa kaikkien oppilaiden vastausten keskiarvo oli 3.90 ( $s = 0.69$ ). Oppilaiden arviointien yhteyttä sukupuoleen ja luokkaan testattiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (liite 6).

Tulos osoitti tilastollisesti erittäin merkitsevän sukupuoli-efektin. Tytöt ( $\bar{x} = 4.1$ ,  $s = 0.64$ ) olivat tilastollisesti erittäin merkittävästi ( $p = .000$ ) motivoituneempia lukijoita kuin pojat ( $\bar{x} = 3.7$ ,  $s = 0.72$ ).



Kuvio 7. Oppilaiden lukumotivaatioarvioinnit sukupuolittain ja luokittain jaoteltuina.

*Oppilaiden lukijaminäkuva-arvioinnit.* Oppilaiden lukijaminäkuva-arvioinneissa (liite 6)vastausten keskiarvo oli 7,55 ( $s=1.94$ ). Oppilaat arvioivat olevansa lukijoina hieman keskiarvoa parempia lukijoita. Oppilaiden arviointien yhteyttä sukupuoleen ja luokkaan testattiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (liite 7). Tyttöjen ja poikien arvioinnit eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Keskiarvot on esitelty sukupuolittain ja luokittain jaoteltuna kuviossa 7.



Kuvio 8. Oppilaiden lukijaminäkuva-arviointien keskiarvot sukupuolittain ja luokittain jaoteltuina.

### 7.3 Oppilaiden lukumotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys kirjan valintaan ja lukemisen mielekkyyden kokemuksiin

Toisella tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää lukumotivaation ja lukijaminäkuvan yhteyttä kirjan valintaan ja lukemisen mielekkyyden kokemuksiin. Oppilaiden arviointien yhteyttä motivaatioon ja lukijaminäkuvaan selvitettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella. Tyttöjen ja poikien kertoimien eroja testattiin Z-testillä. Tulokset on esitelty sukupuolittain taulukossa 1.

*Oppilaiden motivaation ja lukijaminäkuvan yhteys luettavan kirjan ominaisuuksiin.* Lukumotivaatiolla oli oppilaiden arvioinneissa voimakkain yhteys kirjan pituuden ja kirjailijan taitavuuden kanssa. Kirjan pituuden osalta korrelaatio oli negatiivinen ja tilastollisesti merkitsevä sekä tyttöjen ( $r^2=.12$ ) ja poikien ( $r^2=.20$ ) osalta että kaikkien oppilaiden arviointeja tarkasteltaessa ( $r^2=.14$ ). Mitä lukumotivoituneempi oppilas oli, sitä harvemmin kirjan pituudella oli merkitystä kirjavalinnassa. Kirjailijan

taitavuus korreloi motivaation kanssa positiivisesti. Mitä motivoituneempi lukija oppilas oli, sitä useammin hän valitsi luettavakseen mielestään taitavan kirjailijan teoksen. Kirjailijan taitavuus oli tilastollisesti merkitsevä kaikkien oppilaiden osalta ( $r^2=.05$ ) sekä tilastollisesti melkein merkitsevä tyttöjen ( $r^2=.04$ ) ja poikien ( $r^2=.07$ ) arviointeja erikseen tarkasteltuna.

Motivaatio ja kirjan mielenkiintoinen juoni korreloivat tilastollisesti melkein merkitsevästi kaikkien oppilaiden osalta ( $r^2=.03$ ) sekä tyttöjen ( $r^2=.07$ ) osalta. Mitä motivoituneempi lukija oppilas oli, sitä useammin hän valitsi luettavan kirjan mielenkiintoisen juonen perusteella. Poikien osalta motivaatio ja kirjan mielenkiintoinen juoni eivät korreloineet tilastollisesti merkitsevästi.

Kirjan mielenkiintoinen juoni korreloi tilastollisesti melkein merkitsevästi lukijaminäkuvan kanssa ( $r^2=.03$ ). Regressioanalyysillä analysoituna (korjattu  $R^2$ ) motivaatio ja lukijaminäkuva selittivät yhdessä sen vaihtelusta 1.4 %. Muutoin oppilaiden lukijaminäkuvalla ja luettavan kirjan ominaisuuksien valinnalla ei ollut yhteyttä. Myöskään lukijaminäkuvalla ja motivaatiolla yhdessä ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä.

Kuvat kirjoissa ja kirjan sopiva tekstikoko korreloivat motivaation kanssa tyttöjen arvioinneissa, mutta poikien arvioinnit eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tyttöjen ja poikien motivaatio ja korrelaatiokerroimet ominaisuudessa "kirjassa on sopiva tekstikoko" erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Tyttöjen korrelaatiokerroin oli  $-0.20$  ja poikien  $0.15$ . Muut tyttöjen ja poikien korrelaatiokerroimien erotukset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 1. Oppilaiden motivaation ja lukijaminäkuva korrelaatiokertoimet luettavan kirjan ominaisuuksista sukupuolittain

	Motivaatio			Z <sup>a</sup> p	Lukijaminäkuva			Z <sup>a</sup> p
	kaikki oppilaat	tytöt	pojat		kaikki oppilaat	tytöt	pojat	
1. Kirjassa on kiva kansikuva	.03 (n=174)	-.11 (n=99)	.11 (n=73)	ns	.10 (n=202)	.12 (n=112)	.07 (n=88)	ns
2. Kirja sisältää paljon kivoja kuvia	-.14 (n=173)	-.21* (n=99)	-.08 (n=72)	ns	-.02 (n=202)	-.13 (n=113)	.10 (n=87)	ns
3. Kirja on lyhyt	-.38** (n=173)	-.35** (n=98)	-.45** (n=73)	ns	-.09 (n=202)	-.09 (n=112)	-.10 (n=88)	ns
4. Kirjassa on mielenkiintoinen juoni	.17* (n=171)	.26* (n=98)	.09 (n=71)	ns	.17* (n=199)	.18 (n=112)	.15 (n=85)	ns
5. Kirjan kirjoittaja on mielestäni taitava kirjailija	.23** (n=173)	.21* (n=99)	.27* (n=72)	ns	-.03 (n=199)	-.05 (n=111)	-.02 (n=87)	ns
6. Kirjassa on sopiva tekstikoko	-.04 (n=173)	-.20* (n=98)	.15 (n=73)	*	-.07 (n=201)	-.05 (n=111)	-.08 (n=88)	ns

Huom. Z<sup>a</sup> p=korrelaatiokertoimien erotuksen merkitsevyys, ns=tilastollisesti ei merkitsevä, \* = p<.05, \*\* = p<.01, \*\*\* = p<.001,



*Oppilaiden motivaation ja lukijaminäkuvan yhteys luettavan kirjan valitsijaan.* Oppilaiden motivaation ja lukijaminäkuvan yhteyttä kirjan valitsijaan selvitettiin Pearsonin tulomomenttikertoimella. Tulokset on esitelty sukupuolittain taulukossa 2.

Motivaatio korreloi voimakkaimmin ominaisuuksien "mitä itse" ja "kaverini" kanssa. Lukemiseen motivoitunut oppilas valitsi luettavan kirjan useimmiten itse tai kaverin ehdotuksesta. Kaikkien oppilaiden osalta sekä "minä itse" -ominaisuus ( $r^2=.08$ ) että "kaverini" -ominaisuus ( $r^2=.04$ ) olivat tilastollisesti merkitseviä. Pojilla motivaatiolla ja kirjan valitsemisella itse oli positiivinen, tilastollisesti melkein merkitseväsuhde. Mitä motivoituneempi lukija hän oli, sitä useammin hän valitsi kirjansa itse. Tyttöillä lukumotivaatiolla ja kirjan valitsemisella itse ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä, mutta sitä vastoin "kaverini" -ominaisuus ja motivaatio korreloivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ( $r^2=.06$ ) heidän osaltaan. Tyttöjen ja poikien motivaatio ja korrelaatiokertoimet "minä itse" -vaihtoehdossa erosi toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Sekä motivaatio että lukijaminäkuva korreloivat tilastollisesti merkitsevästi "minä itse" -vaihtoehdossa kaikkien oppilaiden osalta. Yhdessä ne selittivät kaikkien oppilaiden "minä itse" -ominaisuuden vaihtelusta 8.4 %. Poikien arvioinneissa sekä motivaatio että lukijaminäkuva korreloivat tilastollisesti melkein merkitsevästi "minä itse" -vaihtoehdon kanssa ja yhdessä ne selittivät sen vaihtelusta 11.1 %. Myös "kaverini" -ominaisuus korreloi sekä motivaation että lukijaminäkuvan kanssa tarkasteltaessa kaikkien oppilaiden arviointeja sekä tyttöjen arviointeja. Kaikkien oppilaiden osalta ne selittävät "kaverini"-ominaisuudesta 3.4 % ja tyttöjen osalta 4.8 %.

Lukijaminäkuvan ja luettavan kirjan valitsija korreloivat voimakkaimmin "minä itse" -ominaisuudessa. Siinä lukijaminäkuvan ja kaikkien oppilaiden arviointien ( $r^2=.04$ ), sekä lukijaminäkuvan ja poikien arviointien ( $r^2=.14$ ) välillä oli tilastollisesti merkitsevä korrelaatio. Positiivinen yhteys oli myös lukijaminäkuvan ja "kaverini" -ominaisuuden välillä tyttöjen arvioinneissa sekä kaikkien oppilaiden kokonaisarviointien kohdalla. Pojilla "kaverini" ominaisuus ja lukijaminäkuva eivät korreloineet tilastollisesti merkitsevästi. Näin ollen mitä positiivisempi lukijaminäkuva pojilla oli, sitä useammin he valitsivat luettavan

kirjan itse. Tyttöillä puolestaan kaveri kirjan valitsijana ja positiivinen lukijaminäkuva olivat yhteydessä keskenään. Tilastollisesti negatiivinen ja melkein merkitsevä yhteys havaittiin lukijaminäkuvan ja "opettaja" -ominaisuuden välillä ( $r^2=.05$ ) tyttöjen arvioinneissa. Mitä positiivisempi lukijaminäkuvan tytöllä oli, sitä harvemmin luettavan kirjan hänelle valitsi opettaja.

TAULUKKO 2. Oppilaiden motivaation ja lukijaminäkuvan korrelaatiokertoimet luettavan kirjan valitsijaan sukupuolittain

	Motivaatio			Z <sup>a</sup> p	Lukijaminäkuva			Z <sup>a</sup> p
	kaikki oppilaat	tytöt	pojat		kaikki oppilaat	tytöt	pojat	
1. Minä itse	.29** (n=175)	.19 (n=100)	.30* (n=73)	ns	.19** (n=204)	.02 (n=114)	.37** (n=88)	*
2. Opettaja	-.05 (n=169)	.002 (n=95)	-.02 (n=72)	ns	-.13 (n=198)	-.22* (n=109)	-.02 (n=87)	ns
3. Äitini tai isäni	.15 (n=167)	.17 (n=94)	.11 (n=71)	ns	.07 (n=196)	.05 (n=108)	.10 (n=86)	ns
4. Kaverini	.21** (n=170)	.24* (n=97)	.08 (n=72)	ns	.15* (n=199)	.21* (n=111)	.11 (n=87)	ns
5. Kirjastonhoitaja	-.04 (n=173)	-.011 (n=98)	.02 (n=73)	ns	-.04 (n=202)	-.15 (n=112)	.04 (n=88)	ns

Huom. Z<sup>a</sup> p=korrelaatiokertoimien erotuksen merkitsevyys, \* = p<.05, \*\* = p<.01, \*\*\* = p<.001,

*Oppilaiden motivaation ja minäkuvan yhteys kysymykseen: "Kuinka usein luet erilaisia tekstejä vapaa-ajallasi?"* Kirjojen lukemisen useus vapaa-ajalla ja lukumotivaation välinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä niin oppilaiden kokonaisarvioinneissa kuin tyttöjen ( $r^2=.26$ ) ja poikien ( $r^2=.26$ ) arvioinneissa erikseen (taulukko 3). Mitä korkeampi lukumotivaatio oppilaalla oli, sitä useammin hän luki vapaa-ajallaan kirjoja ( $r^2=.28$ ). Sekä motivaatio että lukijaminäkuva korreloivat tilastollisesti merkitsevästi "kirjoja" -ominaisuuden kanssa. Yhdessä motivaatio ja minäkuva selittivät "kirjoja" arviointien vaihtelusta 10.6 %.

Myös sarjakuvien ja lukumotivaation välillä oli positiivinen korrelaatio ja tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys kaikkien oppilaiden osalta ( $r^2=.03$ ). Vielä voimakkaampi, tilastollisesti merkitsevä yhteys, havaittiin tarkastellessa tyttöjen ( $r^2=.07$ ) ja poikien ( $r^2=.14$ ) arviointeja erikseen. Sanomalehtien lukemisen useus ja lukumotivaatio korreloivat tilastollisesti melkein merkitsevästi kaikkien oppilaiden arvioinneissa ( $r^2=.04$ ) sekä poikien arvioinneissa ( $r^2=.08$ ). Aikakauslehdet ja motivaatio korreloivat tilastollisesti merkitsevästi kaikkien oppilaiden osalta ( $r^2=.07$ ). Myös tyttöjen ( $r^2=.07$ ) arviointien yhteys aikakauslehtien ja motivaation osalta oli tilastollisesti merkitsevä, mutta poikien lukumotivaatio ja aikakauslehtien lukeminen eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa.

Lukijaminäkuva ja vapaa-ajan lukemisen määrä korreloivat ainoastaan kirjojen osalta: mitä positiivisempi lukijaminäkuva tytöllä oli, sitä useammin hän luki kirjoja vapaa-ajallaan ( $r^2=.08$ ), mutta pojilla tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota ei ollut. Kokonaisuudessaan lukijaminäkuvan ja kirjojen välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ( $r^2=.04$ ).

TAULUKKO 3. Oppilaiden motivaation ja lukijaminäkuvan korrelaatiokertoimet kysymykseen: "Kuinka usein luet erilaisia tekstejä vapaa-ajallasi?"

	Motivaatio				Lukijaminäkuva			
	kaikki oppilaat	tytöt	pojat	Z <sup>a</sup> p	kaikki oppilaat	tytöt	pojat	Z <sup>a</sup> p
1. Kirjoja	.53** (n=172)	.51** (n=98)	.51** (n=72)	ns	.20** (n=200)	.29** (n=112)	.12 (n=86)	ns
2. Sarjakuvia	.18* (n=171)	.27** (n=97)	.38** (n=72)	ns	.10 (n=200)	.10 (n=111)	.12 (n=87)	ns
3. Sanomalehtiä	.19* (n=173)	.15 (n=99)	.29* (n=72)	ns	.03 (n=202)	.03 (n=113)	.02 (n=88)	ns
4. Aikakauslehtiä	.27** (n=170)	.26** (n=97)	.20 (n=72)	ns	.13 (n=197)	.14 (n=109)	.11 (n=87)	ns
5. Tekstejä netissä	.05 (n=173)	.10 (n=99)	-.02 (n=72)	ns	-.06 (n=201)	.03 (n=112)	-.16 (n=87)	ns
6. Sähköpostia tai muita viestejä	-.03 (n=175)	.02 (n=100)	-.15 (n=73)	ns	-.03 (n=203)	.00 (n=114)	-.05 (n=87)	ns
7. TV-ohjelmien tekstityksiä	.04 (n=175)	.05 (n=100)	.07 (n=73)	ns	.11 (n=204)	.14 (n=114)	.07 (n=88)	ns

Huom. Z<sup>a</sup> p=korrelaatiokertoimien erotuksen merkitsevyys, ns=tilastollisesti ei merkitsevä, \* = p<.05, \*\* = p<.01, \*\*\* = p<.001,

*Oppilaiden motivaation ja minäkuvan yhteys kysymykseen: "Kuinka mielellään luet erilaisia tekstejä vapaa-ajallasi?"* Lukumotivaatio ja kirjojen lukemisen mielekkyys korreloivat keskenään tilastollisesti merkitsevästi tyttöjen ( $r^2=.37$ ) ja poikien ( $r^2=.15$ ) arvioinneissa sekä kokonaisarvioinneissa ( $r^2=.32$ ).

Sarjakuvien osalta yhteys oli samankaltainen: mitä motivoituneempi lukija oli kyseessä, sitä mielekkäämpää hänelle oli sarjakuvien lukeminen. Yhteys oli tilastollisesti merkitsevä sekä kokonaisuudessaan ( $r^2=.04$ ) että tyttöjen ( $r^2=.07$ ) ja poikien ( $r^2=.14$ ) arviointeja erikseen testattaessa. Mitä motivoituneempi lukija oppilas oli, sitä mieluummin hän luki sarjakuvia. Motivaatio ja sanomalehtien lukemisen mielekkyys korreloivat kaikkien oppilaiden yhteisarvioinneissa tilastollisesti merkitsevästi ( $r^2=.05$ ). Poikien lukumotivaatio oli yhteydessä sanomalehtien lukemisen mielekkyyteen ( $r^2=.07$ ), sitä vastoin tytöillä sanomalehtien lukemisen mielekkyys ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi lukumotivaation kanssa.

Positiivinen lukijaminäkuva ja kirjojen lukemisen mielekkyys korreloivat tilastollisesti melkein merkitsevästi tyttöjen osalta ( $r^2=.04$ ). Myös poikien sarjakuvien lukeminen ja lukijaminäkuva korreloivat melkein merkitsevästi keskenään ( $r^2=.05$ ). Lukijaminäkuva ja sähköpostien tai muiden viestien lukemisen mielekkyys ( $r^2=.04$ ) sekä TV-ohjelmien tekstitysten lukemisen mielekkyys ( $r^2=.06$ ) korreloivat keskenään tyttöjen osalta. Muutoin lukijaminäkuvalle ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä siihen, kuinka mielellään oppilaat lukevat erilaisia tekstejä vapaa-ajallaan.

TAULUKKO 4. Oppilaiden motivaation ja lukijaminäkuvan korrelaatiokertoimet sukupuolittain erilaisten tekstien lukemisen mielekkyyteen vapaa-ajalla

	Motivaatio				Z <sup>a</sup> p	Lukijaminäkuva			
	kaikki oppilaat	tytöt	pojat			kaikki oppilaat	tytöt	pojat	Z <sup>a</sup> p
1. Kirjoja	.57** (n=173)	.61** (n=99)	.39** (n=72)	ns	.13 (n=202)	.20*(n=113)	.06 (n=87)	ns	
2. Sarjakuvia	.21** (n=173)	.26** (n=99)	.38** (n=72)	ns	.10 (n=202)	.03 (n=113)	.22* (n=87)	ns	
3. Sanomalehtiä	.22** (n=170)	.18 (n=97)	.26* (n=71)	ns	.04 (n=198)	.01 (n=110)	.04 (n=86)	ns	
4. Aikakauslehtiä	.34** (n=170)	.26* (n=99)	.31* (n=69)	ns	.14 (n=196)	.14 (n=111)	.14 (n=83)	ns	
5. Tekstejä netissä	.11 (n=169)	.04 (n=97)	.14 (n=70)	ns	.01 (n=197)	.03 (n=110)	-.03 (n=85)	ns	
6. Sähköpostia tai muita viestejä	-.002 (n=171)	-.002 (n=97)	-.05 (n=72)	ns	.08 (n=200)	.20* (n=111)	-.04 (n=87)	ns	
7. TV-ohjelmien tekstityksiä	.08 (n=172)	-.007 (n=98)	.20 (n=72)	ns	.18* (n=201)	.24* (n=112)	.12 (n=87)	ns	

Huom. Z<sup>a</sup> p=korrelaatiokertoimien erotuksen merkitsevyys, ns=tilastollisesti ei merkitsevä, \* = p<.05, \*\* = p<.01, \*\*\* = p<.001,

*Motivaation ja lukijaminäkuvan yhteys toisiinsa.* Motivaatio ja lukijaminäkuva korreloivat keskenään tilastollisesti merkitsevästi ( $r^2=.19$ ). Mitä korkeampi lukumotivaatio oppilaalla oli, sitä parempi oli hänen lukijaminäkuvansa. Tulokset olivat kutakuinkin samanlaiset tyttöjen ( $r^2=.18$ ) ja poikien ( $r^2=.23$ ) arvioinneissa erikseen tarkasteltuna kuin myös kokonaisarvioinneissa. Korrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 5.



TAULUKKO 5. Oppilaiden motivaation ja lukijaminäkuvan yhteys toisiinsa.

	kaikki oppilaat	tytöt	pojat	Z <sup>a</sup> p
Lukijaminäkuva	.44** (n=174)	.43** (n=100)	.48** (n=72)	ns

Huom. Z<sup>a</sup> p=korrelaatiokertoimien erotuksen merkitsevyys, ns=tilastollisesti ei merkitsevä, \* = p<.05, \*\* = p<.01, \*\*\* = p<.001,

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa 2.– 6. -luokkalaisten tyttöjen ja poikien vapaa-ajan lukuharrastuneisuutta. Tutkimuksessa selvitettiin millaisin perustein oppilaat valitsevat luettavat kirjat ja kuka kirjavalinnan tekee sekä kartoitettiin oppilaiden vapaa-ajan tekstien lukemisen useutta ja mielekkyyttä. Lisäksi selvitettiin onko lasten itsearvioimalla lukumotivaatiolla ja lukijaminäkuvalla yhteyttä vapaa-ajalla luettavien tekstien valintaan ja lukemisen useuteen tai mielekkyyden kokemuksiin. Tutkimuksella haluttiin selvittää myös mahdollisia sukupuolieroja.

Perinteinen printattujen tekstien lukutaito ei enää riitä. Aikamme lasten ja nuorten on kyettävä monenlaisten tekstien tulkintaan ja tuottamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) puhutaan laajasta tekstikäsitteestä, joka pitää sisällään niin puhutut, kirjoitetut, kuvalliset, auditiiviset, audiovisuaaliset, painetut, analogiset kuin digitaaliset tekstit. Uuteen opetussuunnitelmaan tuotu monilukutaidon käsite on laaja ja nykytekstit ovatkin hyvin monikanavaisia. Monilukutaito pitää sisällään lukemisen ymmärtämisen lisäksi myös lukemisen tuottamisen. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että verkkolukeminen on jo alakouluikäisten lasten arkea ja perinteisten kirjojen lukeminen ei ole yhtä mielekästä.

*Kirjan valintaan vaikuttavat ominaisuudet.* Kirjan mielenkiintoinen juoni oli oppilaiden mielestä kaikista tärkein ominaisuus luettavaa kirjaa valitessa. Vähiten merkitystä kirjan valinnassa oli kirjan pituudella. Oppilaiden luokkatasolla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä vaikutus tuloksiin. 2. luokkalaisille kirjan mielenkiintoinen juoni oli vähemmän tärkeää kuin kaikille muille luokille. Tutkimuksessa ilmeni, että 2. luokkalaisille kirjan sisältämät kivat kuvat olivat

tärkeämpiä kuin yläluokkien (5. ja 6.) oppilaille. Lukemaan opettelu alkuvaiheessa kirjan kivat kuvat ovat usein merkityksellisempiä kuin mielenkiintoinen juoni, jonka seuraaminen saattaa olla hitaasti etenevän ja vielä takeltelevankin lukemisen myötä haastavaa. Kirjan sopiva tekstikoko nousi tuloksissa merkitykselliseksi 3. tyttöjen arvioinneissa. He pitivät sopivaa tekstikokoa tilastollisesti merkittävästi tärkeämpänä kuin saman luokka-asteen pojat. Kirjan ominaisuuksien arvioinnissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä vaan sekä tytöt että pojat pitivät tärkeinä suunnilleen samoja asioita.

*Kirjan valitsija.* Oppilaat valitsivat luettavan kirjan lähes aina itse. Tytöt ilmoittivat valitsevansa luettavan kirjan itse tilastollisesti erittäin merkitsevästi useammin kuin pojat. Vanhemmat toimivat kirjan valitsijana toiseksi useimmin, mutta huomattavasti harvemmin kuin lukija itse. Kirjastonhoitaja toimi luettavan kirjan valitsijana erittäin harvoin. Sukupuoliefekti oli kirjastonhoitajan osalta tilastollisesti melkein merkitsevä: kirjastonhoitaja toimi kirjan valitsijana useammin pojille kuin tytöille. Tutkimuskysymys tässä oli ”Kuka valitsee kirjan, jonka voisit lukea?”. Tutkimusta tehdessäni pohdin, oliko kysymyksen asettelu kenties harhaanjohtava. Oppilas saattaa valita kirjansa itse, mutta ideoita luettavista kirjoista saatetaan saada opettajilta, vanhemmilta tai kavereilta. Andersonin, Wilsonin ja Fieldingin (1988) tutkimuksen mukaan opettaja voi edistää oppilaiden lukuharrastusta muun muassa tarjoamalla lapsille vaikeustasoltaan sopivia kirjoja. (Anderson, Wilson & Fielding, 1988.) Myös yhdysvaltalainen lukutaidon professori William G. Brozo on korostanut oikeantasosten kirjojen tarjoamista. Hän puhuu ”entry point textistä”, kirjasta, josta on helppo aloittaa ja jonka lukija saa luettua kannesta kanteen. Tärkeintä on kirjan mukaansatempaavuus ja kiinnostava aihe, ei sen kirjallisesti korkea taso. (Lukukeskuksen julkaisu, 2015).

*Mitä tekstejä oppilaat lukevat vapaa-ajalla useimmiten?* Suosituin lukemisen muoto vapaa-ajalla oli TV-ohjelmien tekstitykset. Lähes yhtä suosittua oli sähköpostien ja muiden viestien lukeminen. Perinteinen kirjojen lukeminen ei tämän tutkimuksen mukaan yltänyt ainoakaan verkkotekstin rinnalle. Myös PISA 2009 - tutkimuksen tuloksissa on samanlaisia viitteitä: painettujen tekstien

lukemisaktiivisuus on laskenut ja sen lisäksi myös tekstivalikoima yksipuolistunut (Sulkunen & Välijärvi, 2012). Kuten useissa tutkimuksissa aiemminkin (esim. PISA 2000,2009; PIRLS 2011), myös tämä tutkimus osoitti, että tytöt lukivat poikia useammin kirjoja. Ero oli tilastollisesti merkitsevä. Samoin aikakauslehtiä tytöt lukivat poikia useammin. Sarjakuvat olivat tämänkin tutkimuksen suositumpia poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Myös PISA -tutkimuksissa sekä useissa muissa lasten lukutottumuksia kartoittavissa tutkimuksissa (esim. Saarinen & Korkiakangas, 2009) on huomattu poikien voimakkaampi kiinnostuneisuus sarjakuviin kuin tyttöjen.

Luokkien välisessä vertailussa 2. luokkalaiset lukivat sähköpostia ja muita viestejä harvemmin kuin 5. ja 6. luokan oppilaat, mikä oli heidän ikänsä puolesta ehkä odotettavissakin. Sekä 2. että 3. luokan oppilaat ilmoittivat lukevansa myös TV-ohjelmien tekstityksiä harvemmin kuin 6. luokkalaiset. Aikakauslehtiä ja sanomalehtiä oppilaat lukivat kaikista harvimmin ja kirjoja kolmanneksi harvimmin.

*Mitä tekstejä oppilaat lukevat vapaa-ajallaan mieluiten?* Vapaa-ajalla tapahtuvien tekstien lukemisen useus ja mielekkyys kulkivat lähes rinnakkain. Oppilaat lukivat TV-ohjelmien tekstityksiä sekä sähköpostia ja muita viestejä vapaa-ajallaan sekä useimmin että mieluiten. Sanomalehtien ja aikakauslehtien lukeminen oli vähiten mieluista ja kirjojen lukeminen piti edellisen kysymyksen tavoin kolmanneksi viimeistä sijaa. Olisi ollut mielenkiintoista tutkia tarkemmin koululaisten sosiaalisen median käytön määrää. Nyt WhatsUpp -viestit oli luokiteltu "sähköpostit ja muut viestit" kategoriaan, mutta sosiaalinen media olisi voinut olla omanakin väittämänään. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Kaarainen, Kivinen, Tervahartiala, 2013) on huomattu, että siinä missä nuoret aikuiset käyttävät internetiä asioiden hoitoon, koululaisten arjessa korostuu nimenomaan sosiaalinen media.

Tytöt lukivat sekä useammin että mieluummin kirjoja vapaa-ajallaan kuin pojat. Pojat lukevat tilastollisesti merkitsevästi harvemmin vapaa-ajallaan kirjoja, mutta kirjojen lukemisen mielekkyyttä kysyttäessä tyttöjen ja poikien ero kasvoi tilastollisesti erittäin merkittäväksi. On siis havaittavissa, että kirjojen

lukeminen ei ole pojille lainkaan niin mieluista tekemistä vapaa-ajalla kuin se on tytöille, mutta he tekevät sitä jonkin verran. Tytöt lukivat poikia mielummin myös aikakauslehtiä, mutta sarjakuvien lukemisen pojat kokivat tyttöjä mielekkäämpänä. Lukuharrastuneisuus vapaa-ajalla on tutkimusten mukaan (mm. Linnankylä, 2000; Sulkunen & Nissinen, 2014) yksi tärkeimpiä lukutaitoa tukevia keinoja. Nimenomaan kaunokirjallisten teosten lukeminen on tutkimuksissa (esim. Pisa 2009, Reinilä & Simonen, 2014) havaittu tärkeimmäksi lukutaitoa parantavaksi tekijäksi.

Luokkien väliset erot olivat samankaltaisia kuin lukemisen useutta tarkasteltaessa. 2-3. luokkalaiset eivät lukeneet niin mielellään TV-ohjelmien tekstityksiä kuin 4.-6.luokkalaiset. Myös tekstien lukeminen netissä oli mieluisempaa kuudesluokkalaisille verrattuna 2. luokkalaisiin.

*Oppilaiden lukumotivaatio.* Oppilaiden lukumotivaatioarvioinneissa ilmeni, että tytöt ovat tilastollisesti erittäin merkitsevästi motivoituneempia lukijoita kuin pojat. Tyttöjen lukumotivaatio oli jokaisella luokkatasolla poikien lukumotivaatiota korkeampaa. Lukumotivaation lisäksi myös lukutaidon taso on pojilla tyttöjä heikompaa. Poikien heikko lukumotivaatio mietityttää laajasti ympäri maailmaa, sillä jokaisessa PISA -tutkimukseen osallistuneessa maassa tytöt olivat poikia parempia ja motivoituneempia lukijoita. Lukumotivaatiota mitattiin voimakkaasti printattujen tekstien lukemisen mielekkyydellä. Mikäli tutkimuskysymys olisi korostanut voimakkaammin myös verkkotekstien lukemisen mielekkyyttä, olisivat tulokset voineet olla toisenlaisia. Yhdysvaltalainen lukutaidon professori William G. Brozo nostaa esille kolme keinoa, joilla tukea heikosti lukevia poikia. Ensimmäinen on poikia kiinnostava aihe, toinen rauhallinen eteneminen helposta kirjoista haastavampiin ja viimeinen positiiviset, saman sukupuolen roolimallit. (Lukukeskuksen julkaisu, 2015.) Oppilaiden lukumotivaatiolla ei ollut luokkatasojen välillä tilastollisesti merkitsevää eroa.

*Oppilaiden itsearvioima lukijaminäkuva.* Oppilaiden minäkuva lukijana arvioitiin asteikolla 1-10, kuinka hyvänä lukijana vastaaja itseään pitää. Oppilaat arvioivat olevansa hieman keskiarvoa parempia lukijoita. Sukupuolen osalta tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut, mutta tytöt arvioivat 4. luokkaa lukuun

ottamatta lukutaitonsa kaikilla luokilla poikia paremmaksi. 2. luokkalaisten tyttöjen ja poikien keskiarvo oli täysin sama. Tulos on päinvastainen kuin PISA - tutkimuksessa (2000), jonka tulokset osoittivat, että poikien luottamus omiin lukutaitoihinsa on tyttöjä vahvempaa. (Väljærvi & Linnankylä, 2002.) On kuitenkin huomioitava, että PISA -tutkimuksissa tutkitaan nuoria, kun taas tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat alakouluikäiset. Luokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta alaluokkalaiset arvioivat lukutaitonsa yläluokkalaista paremmaksi, lukuun ottamatta 2. ja 5. luokkia, joiden keskiarvot olivat samat.

*Lukumotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys kirjan valintaan.*

Lukumotivaatio korreloi oppilaiden vastauksissa voimakkaimmin kirjan pituuden ja kirjailijan taitavuuden kanssa. Vaihtoehdon "kirja on lyhyt" ja lukumotivaation välinen yhteys oli negatiivinen. Näin ollen kirjan lyhyydellä ei ollut merkitystä motivoituneiden lukijoiden kirjavalinnoissa. Sitä vastoin motivoituneiden lukijoiden kirjavalintojensa taustalla oli useimmiten kirjailijan taitavuus. Voidaan pohtia, innostaako kirjailija tai kirjailijan mielekkäät kirjat motivoituneita lukijoita yhä voimakkaammin lukuharrastuksen pariin. Positiiviset lukukokemukset motivoivat, mutta kuinka saada niitä myös lukemisesta vähän pitävälle oppilaille? Tyttöjen arvioinneissa kuvalliset kirjat ja kirjan sopiva tekstikoko olivat yhteydessä lukumotivaatioon, mutta pojilla vastaavaa yhteyttä ei havaittu.

Lukijaminäkuva ja kirjan mielenkiintoinen juoni olivat tilastollisesti melkein merkitsevässä yhteydessä, mutta muutoin lukijaminäkuva ei vaikuttanut kirjavalintoihin tilastollisesti merkitsevästi.

*Lukumotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys kirjan valitsijaan.* Lukumotivaatio ja luettavan kirjan valitsija olivat voimakkaimmin yhteydessä "minä itse" ja "kaverini" -ominaisuuksien kanssa. Motivoitunut oppilas valitsi luettavan kirjan useimmiten itse tai kaverin ehdotuksesta. Poikien motivaatiolla oli melkein merkitsevä yhteys ja lukijaminäkuvalla puolestaan merkitsevä yhteys kirjan valitsemiseen itse. Lukumotivaatiolla ja lukijaminäkuvalla oli siis heikosti vaikutusta siihen, kuka luettavan kirjan pojille valitsi.

*Lukumotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys siihen, millaisia tekstejä vapaa-ajalla luetaan useimmiten?* Lukumotivaatio ja kirjojen lukemisen useus vapaa-ajalla olivat selkeässä yhteydessä. Yhteys oli selkeä sekä tytöillä että pojilla.

Motivaation lisäksi myös lukijaminäkuva oli voimakkaasti yhteydessä siihen, kuinka usein vapaa-ajalla luetaan kirjoja. Kun kokemus itsestä lukijana on myönteinen, oppilas myös lukee vapaa-ajallaan enemmän kirjoja. Aunolan (2002) mukaan myönteisen lukijaminäkuvan kehittymiseen vaikuttavat hyvät lukemisen taidot, kun taas heikko lukeminen aiheuttaa helposti kielteistä lukijaminäkuvaa. Hyvän lukutaidon ja vapaa-ajan lukuharrastuneisuuden yhteyden onkin nähty olevan kaksisuuntainen: hyvä lukutaito kannustaa vapaa-ajalla lukemiseen ja vapaa-ajan lukuharrastus tukee hyvää lukutaitoa (Linnankylä, 2000; Guthrie & Wigfield 2000; Sulkunen & Nissinen, 2014).

*Lukumotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys siihen, millaisia tekstejä vapaa-ajalla luetaan mieluiten?* Samoin kuin lukumotivaation ja lukijaminäkuvan yhteys kirjojen lukemisen useuteen, myös kirjojen lukemisen mielekkyys oli yhteydessä lukumotivaatioon ja lukijaminäkuvaan. Lukumotivaatioon oli yhteydessä myös sarjakuvien lukemisen mielekkyys. Lukemiseen motivoituneet oppilaat lukevat siis myös sarjakuvia mielellään. Poikien osalta myös sanomalehtien lukemisen mielekkyys ja lukumotivaatio olivat yhteydessä. Lukemiseen motivoituneet pojat lukevat siis jo alakoulussa enemmän sanomalehtiä kuin lukemiseen heikommin motivoituneet alakoululaiset.

*Lukumotivaation yhteys lukijaminäkuvaan.* Lukumotivaatio ja positiivinen lukijaminäkuva olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä. Näin ollen mitä motivoituneempi lukija oppilas on, sitä positiivisempi oli myös hänen lukijaminäkuvansa. Tämän positiivisen kehän yhteys on todettu jo useasti: hyvä lukijaminäkuva lisää lukumotivaatiota, hyvä lukumotivaatio lisää kirjojen lukemista vapaa-ajalla, kirjojen lukeminen vapaa-ajalla parantaa lukutaitoa ja hyvät lukemisen taidot edistävät jälleen hyvän lukijaminäkuvan kehittymistä.

## 8.2 Jatkotutkimushaasteita

Oppilaiden lukutaidon tasoa ei mitattu tässä tutkimuksessa, vaan he arvioivat lukutaidon tasonsa asteikolla 1–10. Jatkotutkimuksessa voisi olla taustamuuttujana aikaisemmin mitattu lukutaidon taso ja mahdollinen lukemisvaikeus, jolloin saataisiin tietoa lukemisvaikeuksista kärsivien lukijoiden lukuharrastuneisuudesta ja itsearvioimasta lukumotivaatiosta sekä lukijaminäkuvasta ja olisi mahdollista verrata sitä ei-lukemisvaikeuksista kärsivien oppilaiden vastauksiin. Toisessa tutkimukseen osallistuneessa koulussa ilmeni tutkimuksen aikana, että koulussa on paljon maahanmuuttajataustaisia. Jatkotutkimuksissa taustamuuttujana voisi olla myös äidinkieli. Oletettavasti maahanmuuttajien suomenkielen lukutaito on heikompaa valtaväestöön verrattuna, mutta vaikuttaako se lukumotivaatioon, lukijaminäkuvaan tai ylipäätään luettavien kirjojen valintaan? Myös PISA - tutkimuksessa (2013) on huomattu, että niin ensimmäisen kuin toisenkin polven maahanmuuttajien lukutaidon taso on heikompaa kuin syntyperäisten suomalaisten. Jatkotutkimusta voisikin jatkaa niin, että tutkittaisiin sekä ensimmäisen polven maahanmuuttajia että toisen polven maahanmuuttajien lukumotivaatio ja lukijaminäkuva sekä lukuharrastuneisuus.

Monilukutaito ja verkkolukeminen ovat tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ydinsanoja. Jatkotutkimuksissa nämä voitaisiin ottaa voimakkaammin esille. Verkkotekstien lukeminen vaikutti jo tässä tutkimuksessa olevan mieluista ja olisikin tarpeellista selvittää, onko sosiaalisen median käytön määrällä yhteyttä lukumotivaatioon tai lukijaminäkuvaan.



## LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY
- Aro, M. 2004. Learning to read The effect of ortography. Viitattu 2.2.2015.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13355/9513917223.pdf?sequence=1>
- Aro, M., Huemer S., Heikkilä, R. & Mönkkönen, V. 2011. Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykologia* 46, 153–154.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen M.-K., Rasku-Puttonen, H., 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly* 37, 310–327.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J. 2002. Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology* 72 (3), 343–364
- Aunola, K. 2002. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatipsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist* 28, 117–148.
- Chapman, J. W., Tunmer W. E. 2003. Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly* 19, 5–24.
- Compton, D.L., Fuchs, D., Fuchs, L.S. & Bryant, J.D. 2006. Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of Educational Psychology* 98 (2), 394–409.
- Creswell, J. 2005. Educational research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Ehri, L. C. 1987. Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 19, 5-31. Viitattu 2.2.1015. <http://jlr.sagepub.com/content/19/1/5.full.pdf+html>

- Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Viitattu 2.2.2015.  
[http://www.icn.ucl.ac.uk/dev\\_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf](http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf)
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. & Tonks, S. 2004. Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology* 96 (3), 403–423.
- Heikkilä, T. 2010. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Ikonen, K., Innanen K., & Tikkanen S. 2015. Koulu<3Kirjasto lukuinto-opas. Viitattu 16.10.2015. [http://www.lukuinto.fi/media/materiaalit/lukuinto\\_opas.pdf](http://www.lukuinto.fi/media/materiaalit/lukuinto_opas.pdf)
- Jyväskylän kaupungin kirjasto. Lukudiplomi innostaa lukemaan! Viitattu 22.4.2015  
<http://www3.jkl.fi/kirjasto/lukudiplomi/mikalukudiplomi.htm>
- Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen tiedote, 2012.  
<https://kti.jyu.fi/tiedotteet/tiedotteet-2012/suomalaisten-oppilaiden-kouluosaaminen-kansainvalista-karkea-tiedote-11.12.2012>
- Järvensivu, M. 2007. Lapset lomaketutkimuksen vastaajina. Tilastokeskuksen hyvinvointikatsaus 1/2007. Viitattu 9.1.2015  
[http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art\\_2007-04-12\\_002.html?s=0](http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-04-12_002.html?s=0)
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2014. Hyvä itsetunto. Helsinki: Wsoy.
- Kaakkunen, P. 2014. Lukudiplomin avulla lukemaan houkuttelevuus yläkoulussa. Lukudiplomin kehittämistutkimus perusopetuksen vuosiluokilla 7 - 9. Joensuu: väitöskirja.
- Karakainen, M-T., Kivinen O., Tervahartiala K. 2013. Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. Nuorisotutkimus 2/2013. Viitattu 16.10.  
[http://ruse.utu.fi/pdfrepo/kaarakainen\\_ym.pdf](http://ruse.utu.fi/pdfrepo/kaarakainen_ym.pdf)
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Leino, K. 2014. The relationship between ICT use and reading literacy. Jyväskylä.
- Leponen, J., & Poskiparta, E. 2001. Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutuloikkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. *Kasvatus* 32 (3), 273-289. Viitattu 12.10.2015.  
[http://people.uta.fi/~petri.nokelainen/s33/artikkelit/2001\\_Kasvatus\\_LepolaPoskiparta.pdf](http://people.uta.fi/~petri.nokelainen/s33/artikkelit/2001_Kasvatus_LepolaPoskiparta.pdf)

- Lerikkanen, M-K., 2013. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: Sanoma Pro.
- Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, Purmi, J-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.
- Linna, H. (toim.) 2004. Luokat lukemaan. Helsinki: Tammi.
- Linnankylä, P. & Takala, S. 1990. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylä.
- Linnankylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnankylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. Pisa 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 141-166.
- Lukukeskus, 2015. Lukutaitotutkija William G. Brozon materiaalit. Viitattu 16.10.2015. <http://www.lukukeskus.fi/lukutaitotutkija-william-g-brozo-vieraili-suomessa/>
- Luukka, M.-R. 2001. Nuorten media-arkea. Teoksessa M.-R. Luukka, J. Hujanen, A.Lokka, T. Modinos, S. Pietikäinen & A. Suoninen. *Mediat nuorten arjessa*, 255-269. 13 – 19 -vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosituhannen vaihteessa. Jyväskylän yliopisto.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Leiwo M., & Lyytinen, P. Suomalaislasten lukivaikeuden pitkittäistutkimus syntymästä kouluikään. 2011. *Psykologia* 46, 2-3.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Tolvanen, A., Torppa, M., Poikkeus, A.-M. & Lyytinen, P. 2006. Trajectories of reading development: a follow-up from birth to school age of children with and without risk for dyslexia. *Merrill-Palmer Quarterly* 52 (3), 514–546
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2013. Esi- ja alkuopetusikäisten poikien itsetunto, lukemisasenteet, lukemisminäkuva ja lukemisen taidot. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen., T. Hämäläinen., P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*, 82–95.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2.painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Morgan, P. & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children* 73 (2), 165–183. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=aece64c0-7912-4d30-ba21-3776d7a3e4a5%40sessionmgr4001&vid=3&hid=4104>
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Hämeenlinna: Tammi.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013. (viitattu 4.9.2015)  
[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/Hyva\\_medialukutaito.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/Hyva_medialukutaito.html?lang=fi)
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Pollari, M. 2013. PISA 2012: torni huojuu. (luettu 27.1.2015)  
<http://www.luma.fi/artikkelit/2588/pisa-2012-torni-huojuu>
- Reinilä, J.-M., & Simonen J. 2014. Lukutaidon ja kodin lukuympäristön yhteys lasten lempikirjoihin ensimmäisellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Salmela-Aho, K., & Nurmi J-E., 2002. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä
- Siiskonen, T., 2010. Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. Väitöskirja. Viitattu 2.2.2015.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23093/9789513938413.pdf?sequence=1>
- Snowling, M.J., Gallagher, A. & Frith, U. 2003. Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development* 74 (2), 358–373.
- Sulkunen S. & Välijärvi, J. 2012. Pisa09. Kestääkö osaamisen pohja? Viitattu 15.9. 2015.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf?lang=fi>
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus* (1), 34-48.
- Sulkunen, S. 2013. Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. *Kasvatus* (5), 562-568.
- Suomalaisten oppilaiden kouluosaaminen kansainvälistä kärkeä. 2012. Viitattu 27.1.2015. <https://kti.jyu.fi/tiedotteet/tiedotteet-2012/suomalaisten-oppilaiden-kouluosaaminen-kansainvalista-karkea-tiedote-11.12.2012>
- Takala, M., & Kontu, E., (toim.) 2006. Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: yliopistopaino
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus

- Valli, Raine. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.)  
Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä  
aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 102-124
- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000  
Suomessa. Jyväskylä.
- Wigfield, A., & Cuthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to  
the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology* 89, 420–  
32.

## LIITTEET

### LIITE 1. Kyselylomake

MINÄ LUKIJANA –kyselytutkimus

Päivämäärä: \_\_\_\_\_

Hei!

Tässä kyselyssä halutaan tietää, millaisia kirjoja Sinä luet ja mitä ajattelet lukemisesta. Vastaa sen mukaan, mitä mieltä itse olet. Vastauksiasi ei näytetä opettajalle tai luokkakavereillesi.

Ympyröi sukupuolesi sekä luokka-asteesi.

Minä olen:    tyttö                      poika

Luokkani on:    2.lk                      3.lk                      4.lk                      5.lk                      6.lk



1. Mikä on sinulle tärkeää, kun valitset kirjaa, jonka voisit lukea? Ympyröi se numero, joka kuvaa mielipidettäsi parhaiten. (1=ei lainkaan tärkeä, 2=ei tärkeä, 3=ei vähän eikä paljon tärkeä, 4=tärkeä, 5=todella tärkeä)

	Ei lainkaan tärkeä			Todella tärkeä	
	1	2	3	4	5
1. Kirjassa on kiva kansikuva.	1	2	3	4	5
2. Kirja sisältää paljon kivoja kuvia.	1	2	3	4	5
3. Kirja on lyhyt.	1	2	3	4	5
4. Kirjassa on mielenkiintoinen juoni.	1	2	3	4	5
5. Kirjan kirjoittaja on mielestäni taitava kirjoittaja.	1	2	3	4	5
6. Kirjassa on sopiva tekstikoko.	1	2	3	4	5

7. Tuleeko mieleesi jokin muu asia, jonka perusteella valitset kirjan?




---

2. Kuka valitsee kirjan, jonka voisit lukea? Ympyröi se numero, joka kuvastaa parhaiten kutakin vaihtoehtoa.

(1=ei koskaan, 2=harvoin, 3=joskus, 4=usein, 5=aina)

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina
1. Minä itse	1	2	3	4	5
2. Opettajani	1	2	3	4	5
3. Äiti tai isäni	1	2	3	4	5
4. Kaverini	1	2	3	4	5
5. Kirjastonhoitaja	1	2	3	4	5

6. Tuleeko mieleesi joku muu, joka saattaa valita kirjan, jota luet?

---



3. Mitkä ovat mielenkiintoisimmat kirjat, jotka olet koskaan lukenut? Voit kirjoittaa tähän 1-3 kirjaa.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_



4. Tässä tehtävässä kysytään, mitä mieltä olet lukemisesta. Ympyröi se numero, joka kuvastaa sinun mielipidettäsi parhaiten.

(1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

	Olen täysin eri mieltä			Olen täysin samaa mieltä	
	1	2	3	4	5
1. Lukeminen on mukavaa	1	2	3	4	5
2. Lukeminen on minulle helppoa	1	2	3	4	5
3. Mielestäni lukeminen on hankalaa	1	2	3	4	5
4. Käyn kirjastossa mielelläni	1	2	3	4	5
5. Välttelen usein lukemista	1	2	3	4	5
6. Teen mielelläni lukuläksyni	1	2	3	4	5
7. Olen mielestäni hidas lukija	1	2	3	4	5
8. On mukavaa, kun opettaja ehdottaa minulle luettavaa	1	2	3	4	5
9. En pidä kirjojen lukemisesta	1	2	3	4	5
10. Pystyn lukemaan tv-ohjelmien tekstityksiä ongelmitta.	1	2	3	4	5



5. Mieti seuraavaksi, kuinka usein luet erilaisia tekstejä vapaa-ajallasi. Ympyröi se, joka kuvastaa sinua kaikista parhaiten.

(1=en koskaan, 2=harvoin, 3=1-2 kertaa kuukaudessa, 4=1-2 kertaa viikossa, 5=lähes joka päivä, 6=joka päivä)

	En koskaan	Harvoin	1-2krt viikossa	Lähes joka päivä	Joka päivä
1. Kirjoja (esim. satukirjoja, kertomuksia, romaaneja, tietokirjoja)	1	2	3	4	5
2. Sarjakuvia	1	2	3	4	5
3. Sanomalehtiä (esim. Keski-suomalainen, Helsingin sanomat)	1	2	3	4	5
4. Aikakauslehtiä (esim. Koululainen, Villivarsa, Urheilulehti)	1	2	3	4	5
5. Tekstejä netissä (esim. Wikipediasta, lehtien verkkosivuja, harrastussivuja, blogeja ym.)	1	2	3	4	5
6. Sähköpostia tai muita viestejä (esim. tekstiviestejä, What'sup-viestejä)	1	2	3	4	5
7. TV-ohjelmien tekstityksiä	1	2	3	4	5





6. Kuinka mielelläsi luet erilaisia tekstejä vapaa-ajallasi? Ympyröi se, joka kuvastaa sinua parhaiten.

(1=en yhtään mielelläni, 2=en mielelläni, 3=en vähän enkä paljon mielelläni, 4=mielelläni, 5=tosi mielelläni)

	En lue yhtään mielelläni			Luen tosi mielelläni	
8. Kirjoja (esim. satukirjoja, kertomuksia, romaaneja, tietokirjoja)	1	2	3	4	5
9. Sarjakuvia	1	2	3	4	5
10. Sanomalehtiä (esim. Keski-suomalainen, Helsingin sanomat)	1	2	3	4	5
11. Aikakauslehtiä (esim. Koululainen, Villivarsa, Urheilulehti)	1	2	3	4	5
12. Tekstejä netissä (esim. Wikipediasta, lehtien verkkosivuja, harrastussivuja, blogeja ym.)	1	2	3	4	5
13. Sähköpostia tai muita viestejä (esim. tekstiviestejä, What'sup-viestejä)	1	2	3	4	5
14. TV-ohjelmien tekstityksiä	1	2	3	4	5



7. Mieti seuraavaksi kuinka helppoa lukeminen on sinulle omasta mielestäsi. Ympyröi lukujonolta se numero, joka kuvaa sinua lukijana.

(1=pidän itseäni erittäin huonona lukijana, 5= pidän itseäni keskitasoisena lukijana, 10= pidän itseäni erinomaisena lukijana)

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10



8. Kuinka monta diplomikirjaa olet lukenut diplomilistasta tämän lukuvuoden aikana? Voit käyttää ohessa olevaa lukudiplomi-kirjalistaa apunasi.

\_\_\_\_\_



9. Kirjoita alle kolme mielestäsi parasta kirjaa, jotka olet lukenut diplomilistalta. Voit käyttää myös tässä tehtävässä apunasi lukudiplomi-kirjalistaa.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

---



10. Ympyröi näistä sanoista ne, jotka kuvaavat mielestäsi parhaiten sinua lukijana. Voit valita niin monta kuin haluat.

	tarkka		nopea	
		rauhallinen		pettynyt
sujuva	epävarma		pelokas	
	hidas	kiinnostunut		utelias

---

Kiitos vastauksistasi! Oikein mukavaa alkavaa kesää Sinulle. Kesällä onkin hyvin aikaa myös kirjojen lukuun!

Iloisia ja onnistuneita lukukokemuksia sinulle toivottaa,

Juliaana Myllylä, erityispedagogiikan opiskelija



LIITE 2. Oppilaiden arvioinnit kirjan ominaisuuksista. Keskiarvot ja keskihajonnat luokiteltuna sukupuolen ja luokan mukaan.

		Luokka					ANOVA			
		2. lk $\bar{x}$ (s)	3. lk $\bar{x}$ (s)	4. lk $\bar{x}$ (s)	5. lk $\bar{x}$ (s)	6. lk $\bar{x}$ (s)	F (sp) $\eta_p^2$	F (lk) $\eta_p^2$	F (sp x lk) $\eta_p^2$	lk Scheffe
1. Kirjassa on kiva kansikuva	tytöt	3.39 (1.29)	3.35 (1.03)	3.32 (0.72)	3.09 (0.90)	3.00 (0.73)	1.11	1.81	0.47	
	pojat	3.25 (1.15)	2.94 (1.06)	3.53 (0.99)	2.94 (1.18)	2.69 (1.14)	.006	.037	.010	-
2. Kirja sisältää paljon kivoja kuvia	tytöt	3.41 (1.15)	3.17 (1.19)	2.91 (1.07)	2.30 (1.22)	2.63 (1.15)	0.02	4.96**	0.45	2>5,
	pojat	3.50 (1.32)	2.78 (1.31)	3.07 (1.44)	2.53 (0.99)	2.44 (1.32)	.001	.094	.009	2>6
3. Kirja on lyhyt	tytöt	2.76 (1.33)	2.18 (1.33)	2.10 (1.04)	1.96 (0.98)	3.24 (1.39)	0.06	2.16	2.05	
	pojat	2.29 (1.49)	2.17 (1.10)	2.67 (1.11)	2.63 (0.81)	2.69 (1.40)	.000	.043	.041	-
4. Kirjassa on mielenkiintoinen juoni	tytöt	3.59 (1.18)	4.52 (0.67)	4.68 (0.48)	4.65 (0.65)	4.60 (0.63)	0.21	14.65***	0.20	2<3,2<4
	pojat	3.48 (1.41)	4.59 (0.62)	4.67 (0.82)	4.69 (0.48)	4.33 (0.82)	.001	.238	.004	2<5,2<6
5. Kirjan kirjoittaja on mielestäni taitava kirjailija	tytöt	3,00 (1.41)	3.48 (1.28)	2.71 (1.01)	2.83 (1.34)	2.94 (1.48)	0.12	0.21	1.09	
	pojat	3.21 (1.50)	2.82 (1.38)	3.27 (1.49)	3.06 (1.18)	2.93 (1.10)	.001	.004	.023	-
6. Kirjassa on sopiva tekstikoko	tytöt	3.93 (1.33)	3.48 (1.41)	3.45 (1.18)	3.17 (0.94)	3.44 (1.03)	0.03	3.71*	2.70*	
	pojat	3.58 (1.21)	2.56 (1.50)	4.00 (1.00)	3.81 (1.22)	3.38 (1.31)	.000	.049	.054	-

Huom. sp=sukupuoli, lk=luokka, \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ ,  $\eta_p^2$  = osittais-etaan neliö, lkScheffe=ANOVA jälkivertailu luokille

LIITE 3. Oppilaiden arvioinnit kirjan valitsijasta. Keskiarvot ja keskihajonnat luokiteltuna sukupuolen ja luokan mukaan.

		Luokka					ANOVA			
		2. lk	3. lk	4. lk	5. lk	6. lk	F (sp)	F (lk)	F (sp x lk)	lk Scheffe
		$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\eta_p^2$	$\eta_p^2$	$\eta_p^2$	
1. Minä itse	tytöt	4.34 (0.67)	4.35 (0.94)	4.68 (0.48)	4.57 (0.59)	4.41 (0.80)	17.66***	0.19	1.89	-
	pojat	4.04 (1.00)	4.28 (0.75)	3.67 (0.82)	3.94 (1.06)	4.00 (0.89)	.084	.004	.038	
2. Opettajani	tytöt	2.00 (1.06)	2.26 (0.62)	2.00 (0.69)	1.65 (0.71)	2.33 (0.62)	2.02	2.53	1.143	-
	pojat	2.13 (1.01)	2.11 (0.90)	2.67 (0.90)	1.94 (0.77)	2.25 (0.68)	.011	.051	.030	
3. Äitini tai isäni	tytöt	2.42 (1.10)	2.61 (1.08)	2.14 (0.79)	2.30 (0.97)	1.87 (0.92)	0.14	2.31	2.70*	-
	pojat	2.05 (1.07)	2.44 (1.04)	3.07 (1.16)	1.94 (1.06)	2.13 (0.96)	.001	.048	.055	
4. Kaverini	tytöt	1.82 (0.82)	1.48 (0.79)	1.73 (0.77)	2.39 (0.99)	1.33 (0.72)	2.44	3.07*	1.83	3<5
	pojat	1.67 (0.92)	1.41 (0.87)	1.33 (0.82)	1.69 (0.87)	1.52 (0.87)	.013	.061	.037	
5. Kirjastonhoitaja	tytöt	1.25 (0.52)	1.13 (0.34)	1.41 (0.67)	1.39 (0.72)	1.50 (0.73)	5.08*	0.28	0.42	-
	pojat	1.62 (1.06)	1.61 (1.09)	1.53 (0.64)	1.56 (1.03)	1.62 (0.89)	.026	.006	.009	

Huom. sp=sukupuoli, lk=luokka, \* = p<.05, \*\* = p<.01, \*\*\* = p<.001,  $\eta_p^2$  = osittais- $\eta$ -neliö, lkScheffe=ANOVA jälkivertailu luokille

LIITE 4. Oppilaiden arvioinnit siitä, kuinka usein he lukevat erilaisia tekstejä vapaa-ajallaan. Keskiarvot ja keskihajonnat luokiteltuna sukupuolen ja luokan mukaan.

		Luokka					ANOVA			
		2. lk $\bar{x}$ (s)	3. lk $\bar{x}$ (s)	4. lk $\bar{x}$ (s)	5. lk $\bar{x}$ (s)	6. lk $\bar{x}$ (s)	F (sp) $\eta_p^2$	F (lk) $\eta_p^2$	F (sp x lk) $\eta_p^2$	lk Scheffe
1. Kirjoja	tytöt	2.97 (1.01)	3.13 (0.92)	2.71 (0.85)	3.18 (1.14)	2.53 (1.23)	11.30**	0.89	0.685	-
	pojat	2.38 (1.17)	2.61 (1.38)	2.23 (0.83)	2.25 (1.07)	2.44 (0.96)	.056	.018	.014	
2. Sarjakuvia	tytöt	2.52 (1.46)	2.83 (1.23)	2.95 (1.05)	2.76 (1.14)	2.75 (1.13)	20.97***	0.24	1.01	-
	pojat	3.75 (1.36)	3.78 (1.31)	3.13 (1.30)	3.67 (0.9)	3.56 (1.09)	.10	.005	.021	
3. Sanomalehtiä	tytöt	2.07 (1.25)	2.48 (1.16)	2.24 (1.04)	2.52 (1.24)	2.35 (0.93)	0.24	0.82	1.3	-
	pojat	2.25 (1.33)	2.28 (1.23)	2.80 (1.47)	2.00 (0.63)	2.75 (1.18)	.001	.017	.026	
4. Aikakauslehtiä	tytöt	2.33 (1.36)	2.57 (1.12)	2.85 (1.31)	2.55 (1.10)	2.41 (.62)	11.42**	0.25	1.5	-
	pojat	2.00 (1.41)	2.06 (1.16)	1.53 (0.83)	1.94 (0.93)	2.38 (1.03)	.058	.005	.03	
5. Tekstejä netissä	tytöt	2.59 (1.43)	2.61 (1.2)	2.62 (1.12)	3.13 (0.97)	3.44 (1.32)	0.14	4.15**	4.15	2<6,3>6
	pojat	2.25 (1.42)	2.50 (1.1)	3.07 (1.22)	2.97 (1.05)	3.50 (1.16)	.001	.080	.080	
6. Sähköpostia tai muita viestejä	tytöt	3.69 (1.54)	3.78 (1.38)	3.59 (1.56)	4.65 (0.71)	4.47 (1.23)	0.40	8.72***	3.96**	
	pojat	2.50 (1.41)	3.78 (1.35)	4.57 (0.85)	4.19 (1.22)	4.56 (1.09)	.002	.154	.076	
7. TV-ohjelmien tekstityksiä	tytöt	3.28 (1.22)	3.96 (0.98)	4.36 (.727)	4.30 (0.77)	4.18 (0.88)	0.74	10.76***	0.43	2<4,2<5
	pojat	3.29 (1.37)	3.89 (1.18)	4.33 (1.04)	4.56 (0.63)	4.63 (0.81)	.004	.182	.009	, 2<6

Huom. sp=sukupuoli, lk=luokka, \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ ,  $\eta_p^2$  = osittais- $\eta^2$  neliö, lkScheffe=ANOVA jälkivertailu luokille

LIITE 5. Oppilaiden arvioinnit siitä, kuinka mielellään he lukevat erilaisia tekstejä vapaa-ajallaan. Keskiarvot ja keskihajonnat luokiteltuna sukupuolen ja luokan mukaan.

		Luokka					ANOVA			
		2. lk $\bar{x}$ (s)	3. lk $\bar{x}$ (s)	4. lk $\bar{x}$ (s)	5. lk $\bar{x}$ (s)	6. lk $\bar{x}$ (s)	F (sp) $\eta_p^2$	F (lk) $\eta_p^2$	F (sp x lk) $\eta_p^2$	lk Scheffe
1. Kirjoja	tytöt	3.21 (1.29)	3.91 (1.00)	3.64 (1.14)	3.83 (1.11)	2.88 (1.58)	16.40***	2.66	0.72	-
	pojat	2.38 (1.25)	3.11 (1.49)	2.93 (1.03)	2.69 (1.25)	2.73 (1.28)	.079	.053	.015	
2. Sarjakuvia	tytöt	2.71 (1.54)	3.39 (1.41)	3.41 (1.44)	4.09 (0.95)	3.41 (0.94)	7.87**	2.84*	1.02	-
	pojat	3.79 (1.32)	3.94 (1.16)	3.67 (1.11)	4.19 (0.98)	3.93 (1.03)	.040	.056	.21	
3. Sanomalehtiä	tytöt	2.37 (1.42)	2.70 (1.15)	3.00 (1.41)	3.09 (1.20)	2.65 (1.22)	0.79	2.42	0.91	-
	pojat	2.12 (1.30)	2.47 (1.38)	3.20 (1.47)	2.31 (0.87)	2.87 (1.19)	.004	.049	.019	
4. Aikakauslehtiä	tytöt	2.79 (1.34)	2.86 (1.32)	3.73 (1.28)	3.77 (0.97)	3.12 (1.17)	34.99***	1.70	1.70	-
	pojat	2.05 (1.28)	2.17 (1.20)	2.21 (1.25)	2.06 (1.12)	2.53 (0.99)	.159	.035	.035	
5. Tekstejä netissä	tytöt	3.14 (1.56)	3.26 (1.29)	3.19 (1.25)	4.09 (1.07)	3.75 (1.07)	1.06	3.79**	2.27	2<6
	pojat	2.57 (1.47)	3.06 (1.16)	3.79 (1.31)	3.06 (1.29)	4.00 (1.00)	.006	.075	.047	
6. Sähköpostia tai muita viestejä	tytöt	3.63 (1.42)	3.96 (1.15)	3.71 (1.38)	4.30 (0.64)	4.53 (1.18)	0.29	7.46***	3.17*	-
	pojat	2.67 (1.47)	4.22 (1.11)	4.47 (0.83)	4.19 (1.17)	4.13 (1.06)	.002	0.136	.063	
7. TV-ohjelmien tekstityksiä	tytöt	3.64 (1.16)	3.91 (0.85)	3.95 (0.84)	4.48 (0.59)	4.13 (1.09)	0.37	5.39***	1.19	2<5,2<6
	pojat	3.42 (1.41)	3.94 (1.16)	4.53 (0.74)	4.25 (0.68)	4.40 (0.74)	.002	.024	.024	

Huom. sp=sukupuoli, lk=luokka, \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ ,  $\eta_p^2$  = osittais-eetan neliö, lkScheffe=ANOVA jälkivertailu luokille

LIITE 6. Oppilaiden lukumotivaatioarvioinnit. Keskiarvot ja keskihajonnat luokiteltuna sukupuolen ja luokan mukaan.

		Luokka					ANOVA			
		2. lk	3. lk	4. lk	5. lk	6. lk	F (sp)	F (lk)	F (sp x lk)	lk Scheffe
		$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\eta_p^2$	$\eta_p^2$	$\eta_p^2$	
1. Lukumotivaatio	tytöt	4.05 (0.70)	4.19 (0.52)	4.30 (0.48)	4.1 (0.65)	3.68 (0.70)	12.90***	1.42	1.06	
	pojat	3.89 (0.74)	3.59 (0.89)	3.74 (0.58)	3.64 (0.59)	3.61 (0.78)	.073	.034	.025	-

Huom. sp=sukupuoli, lk=luokka, \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ ,  $\eta_p^2$  = osittais-etaan neliö, lkScheffe=ANOVA jälkivertailu luokille

LIITE 7. Oppilaiden arvioinnit siitä, kuinka taitavina lukijoina he pitävät itseään. Keskiarvot ja keskihajonnat luokiteltuna sukupuolen ja luokan mukaan.

		Luokka					ANOVA				
		2. lk	3. lk	4. lk	5. lk	6. lk	F (sp)	F (lk)	F (sp x lk)	lk Scheffe	
		$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)	$\eta_p^2$	$\eta_p^2$	$\eta_p^2$		
1.	Kuinka taitava lukija olen (asteikko 1-10)	tytöt	7.72 (1.93)	7.78 (2.04)	7.73 (1.45)	7.61 (1.7)	6.76 (1.92)	0.03	1.94	1.36	
		pojat	7.71 (2.18)	8.17 (2.12)	6.36 (1.99)	7.88 (1.78)	7.25 (2.05)	.000	.039	.028	-

Huom. sp=sukupuoli, lk=luokka, \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ ,  $\eta_p^2$  = osittais- $\eta^2$  neliö, lkScheffe=ANOVA jälkivertailu luokille



