

TYTÖT JA POJAT LUKIJOINA

Lukutaito ja lukuharrastuneisuus neljällä lounaissuomalaisella alakoululla

Marjaana Rajala

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Syksy 2015

TIIVISTELMÄ

Marjaana Rajala 2015. Tytöt ja pojat lukijoina. Lukutaito ja lukuharrastuneisuus neljällä lounaissaomalaisella alakoululla. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 81 s. ja 6 liitettä.

Suomalaisten nuorten lukutaito on viimeisimpien PISA-tutkimusten mukaan heikentynyt. Erityisesti poikien lukutaidon heikkeneminen on herättänyt huolta. Poikien lukutaito on peruskoulun päättövaiheessa tyttöjen lukutaitoa heikompa. Lukutaito ja lukuharrastuneisuus ovat toisiaan ruokkivia ja toisistaan riippuvaisia. Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomessa luetaan paljon, ja perinteisesti tytöt ovat olleet erityisen ahkeria ja monipuolisia lukijoita. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko tyttöjen ja poikien välinen lukutaitoero havaittavissa jo alakoululuokilla. Tämä tutkimus tarkastelee alakoulun 2.–6. luokkien oppilaiden lukutaitoa ja 6 luokan oppilaiden lukuharrastuneisuutta. Tutkimusaineisto kerättiin neljältä lounaissaomalaiselta alakoululta. Lukutaitoa kartoitettiin kansallisesti normitetun ALLU-testistön, eli Alasteen Lukutestin osatestien tuloksien yhteenlaskettujen pistemäärien pohjalta. ALLU-testistön osatestien pistemäärien summa kerättiin takautuvasti kuudensien luokkien oppilailta heidän 2.–6. luokkiensa ajalta. Tutkimuksen toisessa osiossa tarkasteltiin kuudesluokkalaisten lukuharrastuneisuutta mukailten Saarisen ja Korkiakankaan (2009) lukuharrastuneisuutta kartoittavaa kyselytutkimusta. Kyselytutkimus teetätettiin sähköisenä Webropol-kyselynä samoilla kouluilla lukutaitokartoituksen kanssa.

Tässä tutkimuksessa tyttöjen lukutaito oli ALLU-testin pistemäärien perusteella poikia parempaa. Viidennellä luokalla sukupuolten välinen lukutaitoero oli tilastollisesti merkitsevä. Myös muilla luokka-asteilla, 3. luokkaa lukuun ottamatta, oli nähtävissä tyttöjen poikia parempi lukutaito. Vertailtaessa ALLU-testituloksia eri luokka-asteilla, oli tuloksissa selvä korrelaatio eri luokka-asteiden lukutaitoa kuvaavien pistemäärien välillä. Lukutaito 2. luokalla heijastui selvästi alakoulun viimeiselle luokalle saakka.

Vaikka tytöt käyttivät kirjojen lukemiseen hieman enemmän aikaa kuin pojat, ei tyttöjen ja poikien välillä ollut havaittavissa eroja lukemisen monipuolisuudessa. Sukupuolten välillä ilmeni kuitenkin eroja luettujen kirjallisuustyyppeiden välillä. Tytöt suosivat romantiikkaa ja pojat huumoria ja erityisesti sarjakuvia. Nuoret lukevat myös samantyyppisiä kirjoja, kuten fantasiakirjoja. Luettujen lehtityyppien suhteen poikien ja tyttöjen välillä oli eroja. Pojat suosivat sarjakuva-, sanoma-, harraste- sekä tietokone- ja pelilehtiä selvästi tyttöjä enemmän. Tyttöillä puolestaan nuortenlehdet olivat suosituin lehtiryhmä. Tytöt käyttivät hieman enemmän aikaa sosiaalisessa mediassa kuin pojat, jotka puolestaan pelasivat selvästi enemmän. Tietokoneen ja älylaitteiden käytöllä ei ollut selvää yhteyttä painettujen tekstimateriaalien lukemisen kanssa. Vaikka lukuharrastuneisuudessa ei esiintynyt oleellisia eroja, oli tyttöjen lukutaito poikia parempaa jo alaluokilla. Tämän vuoksi poikien lukutaidon kehittämiseen ja lukuinnon kehittämiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota.

Asiasanat: Lukutaito, lukuharrastus, lukuharrastukseen sitoutuminen, sukupuoli

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 LUKUTAITO JA SEN KEHITTYMINEN	9
2.1 Lukutaidon määritelmiä	9
2.2 Lukutaitovalmiuksien varhainen kehittyminen	13
2.3 Lukutaitoa ennakoivat kognitiiviset valmiudet	16
2.4 Suomen kielen erityispiirteiden vaikutus luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen	19
3 KOULUIKÄISTEN LUKUHARRASTUS	23
3.1 Lukuharrastus määritelmänä	23
3.2 Lukuharrastukseen sitoutuminen	24
3.3 Koti ja kaverit lukuharrastuksen herättäjinä	26
3.4 Koulut lukuharrastukseen innoittajina	27
3.5 Sukupuolen merkitys lukuharrastuneisuuden muodostumiselle	30
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
5.1 Tutkimusmenetelmät	35
5.2 Aineiston keruu	37
5.3 Aineiston käsittely	38
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	39

6 TULOKSET	44
6.1 ALLU-testin tulokset	44
6.2 Lukuharrastuneisuuskyselyn tulokset	47
7 POHDINTA	59
LÄHTEET	64
LIITTEET	72

1 JOHDANTO

Vuoden 2012 PISA-tutkimustulokset kertovat karua kieltä heikoimmalle lukijatasolle sijoittuvien suomalaisnuorten lukutaidosta. Tuloksien mukaan peräti 30 prosenttia peruskoulunsa päättävistä suomalaisnuorista jää vaille arjessa, vapaa-ajalla, jatko-opinnoissa, työelämässä ja tietoyhteiskunnassa vaadittavaa riittävän hyvää lukutaitoa. Heikoista lukijoista suurin osa on poikia. (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013, 23, 38.) Pojat tosin harrastavat lukemista tyttöjä vähemmän (Saarinen & Korkiakangas 2009, 82), mutta silti tulokset ovat hätkähdyttäviä, onhan Suomea totuttu pitämään loistavan lukutaidon maana.

Lukutaito-osaaminen on kehittynyt maassamme tasaisesti ja tasa-arvoisesti peruskoulun syntyajoilta lähtien. Suomalaiset myös harrastavat ja arvostavat lukemista, mikä omalta osaltaan vaikuttaa suotuisasti lukutaitoon, sitä tukevaan lukuharrastuneisuuteen ja kansainvälisiin lukutaitomenestymisiin. (Moberg & Savolainen 2008, 31–32.) Lukutaidon kehittymistä peruslukutaidon ylittäväksi luetun ymmärtämisen mahdollistavaksi sujuvaksi ja hyväksi lukemiseksi pidetään keskeisenä alaluokkien aikana tavoiteltavana taitona, eli taitona, mikä mahdollistaa myös monipuolisen lukuharrastuksen kehittymisen (POPS 2004, 48–54). Lukutaidon kehittyminen motivoi lukemaan lisää ja aikaisempaa vaikeampia tekstejä, mikä kehittää lukutaitoa entisestään, jolloin lukemisesta voi muodostua lukemista ja lukuharrastuneisuutta tukeva myönteinen sykli (Torppa, Laakso & Poikkeus 2011, 135).

Lukutaito on elinikäisesti kehittyvä avaintaito, jota ilman ei nykyisessä tietoyhteiskunnassa voi pärjätä. Pelkkä mekaaninen lukutaito ei yksin riitä arjen lukutaitovaatimuksista selviytymiseen (Sarmavuori 2007, 67; Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 73). Yhteiskunnan muuttuminen, globalisaatio sekä kansainvälistyminen ja tieto- ja viestintäteknologian nopea kehittyminen ovat lisänneet lukutaidon merkitystä niin työssä, opiskelussa kuin vapaa-ajalla. Lukemisen tavat ovat muuttuneet yhteiskunnan kehittymisen myötä. Perinteisen lukemisen ja tiedonhaun rinnalle on noussut vahvasti sähköisten viestimien käyttöä vaativat digitaaliset lukutaidot. Uudenlaiset lukemisen tavat ja muodot vaativat omanlaistaan osaamista ja lukutaitoa. Ne edellyttävät luotettavan tiedon etsimisen ja tunnistamisen, tiedon tuottamisen ja arvioimisen taitoja (Lerikkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekinen, Niemi & Nurmi 2010, 117; Sarmavuori 2011a, 69–70), eli kokonaan uudenlaisia lukemisen tarpeita, tapoja ja muotoja, joihin koulujen tulisi kyetä vastaamaan.

Lukutaito on yhteydessä sekä koulussa menestymiseen, kouluviihtyvyyteen, motivaatioon kuin itsetunnon kehittymiseen. Heikko lukutaito aiheuttaa jatkuessaan häiriökäyttäytymistä ja pahimmillaan syrjäytymistä niin opinnoista kuin työelämästä. (Lyytinen 2004, 22–24.) Lukutaito on siten yhteydessä hyväosaisuuden jakautumiseen yhteiskunnassa. Myös Euroopan Komission (2012, 21) mietinnössä kiinnitetään huomiota heikon lukutaidon syrjäytymistä, työttömyyttä ja koulunkäynnin keskeyttämistä yhdistäviin tekijöihin.

Suomeen tulleiden pakolaisvirtojen myötä lukutaidon merkitys kasvaa entisestään. Ilman sujuvaa lukutaitoa, ilman hyviä luetunymmärtämisen taitoja, sekä ilman kykyä käyttää ja ymmärtää nyky-yhteiskunnan vaatimia uusia teknologisia sovelluksia, voi paitsi syrjäytyä, myös jäädä yhteiskunnallisen kehityksen ja siihen vaikuttamisen mahdollisuuksien ulkopuolelle (Perkiö 2008, 105, 113–114; Sarmavuori 2011a, 69–71). Lukutaito, ja nykyisin yhä enemmän juuri digitaalinen lukutaito toimivat myös yhteiskunnallisen menestymisen ja vallankäytön välineinä (Linnakylä 2005, 29; Perkiö 2008, 105, 113–114; Sarmavuori 2011a, 69–71), sekä merkityksellisinä tekijöinä niin yksilön oman elämän kuin valtioiden ja EU:n taloudelliselle ja sosiaaliselle

menestymiselle ja kehittymiselle (Newrly ja Veugelers 2009, 3, 8). Lukutaito-osaamisella ei siis olisi varaa heiketä, päinvastoin.

Suomessa on herännyt erityinen huoli poikien lukutaidon heikkenemisestä. PISA 2012-tutkimuksissa mitattu poikien lukutaito-osaamisen pistemäärä on pudonnut merkittävästi vuodesta 2000, jolloin suomalaiset pojat ja tytöt olivat vielä kaikkien PISA-mittauksiin osallistuneiden maiden parhaimpia lukijoita. Viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa poikien sijoitus oli pudonnut neljännelletoista sijalle. Tytöt olivat edelleen kaikkien osallistujamaiden parhaimmiston joukossa, mutta myös tyttöjen lukutaidon taso on alkanut laskea. (Kupari ym. 2013, 30–31, 38; Arffman & Nissinen 2015, 31–32.)

Vaikka suomalaisten poikien lukutaitoa voidaan pitää kansainvälisesti tarkastellen edelleen verrattain hyvänä (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen 2010, 29; Sulkunen & Nissinen 2012, 50; Kupari ym. 2013, 36), on se kuitenkin selkeästi heikompaa kuin suomalaisten tyttöjen lukutaito. Suomalaispoikien lukutaitoero tyttöihin nähden on jo runsaan puolentoista kouluvuoden mittainen, mikä on paitsi huolestuttava, myös kansainvälisesti tarkastellen varsin erikoinen ja poikkeuksellinen tulos (Sulkunen ym. 2010, 29, 32; Kupari ym. 2013, 38; Arffman & Nissinen 2015, 32). Vaikka pojilla esiintyy tyttöjä enemmän lukivaikeutta (Lyytinen 2004, 24; Ahvenainen & Holopainen 2005, 36), ei se yksistään riitä selittämään näin suurta sukupuoltenvälistä lukutaitoeroa, joka on jo uhka yhteiskunnan tasa-arvoiselle kehittymiselle (Sulkunen ym. 2010, 32). Siksi erityisesti sellaisien keinojen miettiminen, joilla pojat saataisiin houkuteltua lukuharrastuksen pariin, on tärkeää.

Lukutaidon kehittämisessä tulee ottaa kaikki keinot käyttöön. Koulujen lukutaito-opetuksen tulisi nivoutua enemmän todelliseen elämään ja sen tarpeisiin (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008, 25–27). Siksi myös erilaiset sähköisten viestimien avulla tapahtuvat digiajan lapsille ja nuorille tutut lukemisen muodot ja kontekstit, kuten WhatsApp, Instagram, blogit, tabletit, läppärit ja

älykännykät tulee huomioida kouluissa erilaisina lukemisen tapoina ja välineinä, koska tällöin myös poikia voitaisiin innostaa enemmän lukuharrastuksen pariin. Poiketen perinteisistä lukutaito-osaamisesta, verkkolukutaidossa poikien ja tyttöjen välillä ei ilmennyt eroja (Kivinen, Kaarakainen & Anttila 2014, 174).

Tämän tutkimuksen alussa paneudutaan lukutaidon määrittelemiseen ja lukutaidon kehittymisen ja siihen vaikuttavien tekijöiden kartoittamiseen. Tällä tutkimuksella halutaan selvittää, onko alakoulunsa päättävien lasten lukutaitoero yhtä sukupuolijakautunutta kuin peruskoulunsa päättävien nuorten lukutaito. Tarkoituksena on myös selvittää, mitä lapset lukevat, minkä tyyppistä kirjallisuutta he haluaisivat koulussa lukea, kuinka paljon he lukevat netissä sähköisiä materiaaleja ja onko tietokoneilla ja älylaitteilla vietetyllä ajalla yhteyttä perinteisten painettujen tekstien lukemiseen. Tässä tutkimuksessa selvitetään alakoulun 2.–6. -luokkalaisten oppilaiden lukutaitoa alakoululaisten lukutaitoa mittaavan ALLU-testistön pistemäärien pohjalta, sekä kuudensien luokkien oppilaiden lukuharrastuneisuutta, oppilaille teetetyn sähköisen Webropol-kyselyn avulla.

2 LUKUTAITO JA SEN KEHITTYMINEN

2.1 Lukutaitomääritelmiä

Lukutaito

Lukutaito on elinikäisesti kehittyvä taito, joka rikastuttaa yksilön sosiaalista ja kulttuurista elämää (Moberg & Savolainen 2008, 32). Parhaimmillaan lukeminen on taito, joka mahdollistaa ”oman ajattelun elinikäisen kehittymisen” (Sarmavuori 2011a, 71).

Oppiminen kouluissa perustuu hyvin pitkälti hyvän lukutaidon varaan. Lukutaidon yksinkertainen malli (the Simple View of Reading) tarkastelee lukutaitoa teknisenä lukutaitona, eli dekodauksena, ja luetun ymmärtämisenä, mitkä ovat toisistaan riippuvaisia (Hoover & Gough 1990, 132; Gough, Hoover & Peterson 1996, 3). Lukutaito edellyttää näiden molempien, eli automatisoituneen dekodauksen ja luetun ymmärtämisen mahdollistamaa lukutaitoa ennen, kuin lukijaa voidaan pitää lukutaitoisena (Gough ym. 1996, 3; Luukka ym. 2008, 17).

Alkuvaiheessaan lukutaito on vielä osien purkamista ja uudelleenrakentamista, sekä näiden ymmärtämiseen tähtäävää mekaanista lukemista, dekodauksista (Takala 2006, 19; Sarmavuori 2011b, 72). Dekodauksen automatisoitumisen ja sanantunnistustaitojen nopeutumisen myötä luetun ymmärtäminen, luetun tekstin muistaminen, tekstin arvioiminen, päättelemisen ja analysoiminen mahdollistuvat (Lerikkanen 2006, 28; Takala 2006, 19; Lerikkanen ym. 2010, 117). Tähän vaiheeseen edennyttä lukutaitoa

voidaan pitää hyvänä lukutaitona, eli varsinaisena lukemisena (Lerikkanen 2006, 11). Varsinainen lukeminen on ajattelua ja merkityksen antamista luetulle, eli ymmärtävää lukemista. Vasta luetun ymmärtäminen tekee lukemisesta lukemista. (Sarmavuori 2007, 67.) Kouluoppiminen pohjautuu ymmärtävän lukemisen pohjalle. Luetun ymmärtämisen merkitys ja erilaisten tekstien tuottaminen tulevat tulevaisuuden moninaistuvien lukutaitokontekstien myötä vain korostumaan (Luukka ym. 2008, 17). Siksi kouluoppimisessa tulee painottaa lukutaidon ja luetun ymmärtämisen merkitystä alaluokilta asti.

Lukutaito ei kuitenkaan ole yksinomaan lukemista. Lukutaito on myös kirjoitustaitoa (Lerikkanen 2006, 10). Laaja-alaisesti tarkasteltuna lukutaito (englanniksi literacy) kattaa lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi myös laskemisen. Literacy-käsitteellä tarkoitetaan myös sivistystä ja sellaista luku- ja kirjoitustaitoa, joka mahdollistaa opiskelun ja yhteiskuntaelämän edellyttämän lukutaidon. (Luukka 2009, 13.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) literacy on korvattu termillä tekstitaidot. Tekstitaidot tarkoittavat tekstien aika- ja paikkasidonnaisuutta ja erilaisten tekstikäytänteiden toiminallista, sosiaalista ja vuorovaikutuksellista luonnetta. Lukutaidolla tarkoitetaan näin erilaisissa konteksteissa tapahtuvia käyttökelpoisia ja tarkoituksenmukaisia tekstikäytänteitä, kuten tekstin tuottamista, hankkimista, muokkaamista, analysoimista, arvioimista ja esittämistä sekä kriittistä suhtautumista lukemaansa. (Luukka 2009, 15–18, 21.)

Monilukutaito

Perinteisten painettujen ja lineaarisesti etenevien tekstien rinnalle on noussut nyky-yhteiskunnan edellyttämiä ja sosiaalista vuorovaikutusta vaativia sähköisiä, interaktiivisia ja multimodaalisia tekstejä, joista käytetään nimitystä multimodal literacies, tai monilukutaito (Luukka 2009, 19–20). Uudessa Perusopetussuunnitelmassa (POPS 2014) lukutaitoa tarkastellaan juuri monilukutaidon näkökulmasta, eli erilaisia tekstejä eri välineillä mahdollistavia, sanallisten, kuvallisten, graafisten, auditiiivisten ja numeeristen tekstien tuottamista, tulkitsemista ja niiden kriittistä analysoimista (Luukka 2009, 19–20; POPS 2014, 20–21, 104–105, 171).

Monilukutaito on multimodaalista, eli tarkoituksenmukaista työskentelyä näiden erilaisten tekstien, kuvien, numeroiden, merkkien, graafisten esitysten ja erilaisten symbolien, äänen, liikkuvan kuvan, karttojen ja taulukoiden parissa (Luukka 2013, 3). Monilukutaito edellyttää lukijaltaan taitoa edetä verkkotekstien parissa epälineaarisesti, mikä tekee lukemisesta haastavampaa kuin lineaarisesti etenevien tekstien parissa työskentelyyn (Kivinen ym. 2014, 167–168). Tällainen lukutaito on multikulttuurista lukutaitoa, lukemisen eri yhteydet ja kontekstit sekä eri tilanteiden vaatimat erilaiset toimintatavat ja käyttötarkoitukset huomioivaa lukemista. Monilukutaito on myös monimediaista eri medioiden käyttöä ja ymmärrystä siitä, minkä median avulla tieto on tuotettu, ja missä tarkoituksessa ja yhteydessä sitä käytetään. (Luukka 2013, 3.) Se on taitoa hankkia eri viestimien avulla uutta tietoa, kykyä viestittää ja vastaanottaa erilaisia viestejä ja kykyä ilmaista itseään näiden eri viestimien avulla (Niinistö, Ruhala, Henriksson & Pentikäinen 2006, 8–9; Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 74). Monilukutaito on tulevaisuuden lukutaitoa, jonka osaaminen on yhteiskunnan kehityksen myötä ilmeistä, mitä taitoa koulujen tulee myös tasapuolisesti kyetä kehittämään.

Lukutaitomittareita

Lukutaitoa määritellään nykyisin yhä enemmän myös erilaisten kansainvälisten lukutaitomittauksien, kuten PISA-tutkimuksen (Programme for International Student Assessment), tai PIRLS-tutkimuksen (Progress in International Reading Literacy Study) näkökulmasta. PISA-tutkimuksen lukutaitomääritelmässä korostuu ymmärtävä lukutaito, tekstin käyttö- ja analysoimistaidot, tiedonhankintataidot, luetun tekstin käyttöarvot ja lukijan sitoutuminen lukemiseen itselleen asettamiinsa tavoitteisiin päästäkseen ja omia taitojansa kehittääkseen, jolloin aktiivinen osallistuminen yhteiskunnan kehittämiseen mahdollistuu (Sulkunen ym. 2010, 13; Panula 2013, 12). Tämä määritelmä kattaa funktionaalisen lukutaidon, lukemiseen sitoutumisen ja verkkolukutaidon (Leino & Nissinen 2012, 65). PISA:n lukutaitomääritelmässä lukutaidolla tarkoitetaan myös sellaisia lukutaito- ja valmiuksia, mitä työelämässä, jatko-opinnoissa ja aktiivisen kansalaisen näkökulmasta tarvitaan (Sulkunen 2013, 13). Myös neljäsluokkalaisten lukutaitoa viiden vuoden välein mittaavassa kansainvälisessä PIRLS-tutkimuksessa, missä Suomi oli ensimmäistä kertaa mukana vuonna 2011, lukutaito määriteltiin "valmiudeksi ymmärtää ja käyttää niitä kirjoitetun tekstin

muotoja, joita yhteiskunta edellyttää ja/tai yksilö arvostaa" (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, 7). Nämä molemmat lukutaitoarvioinnit korostavat näin ollen luetun tekstin ymmärtämistä ja luetun tekstin käytön merkitystä aktiivisen kansalaisen näkökulmasta.

Luetun ymmärtäminen korostuu niin ikään ALLU Ala-asteen Lukutaitotestissä (Lindeman 1998). Tässä tutkimuksessa lukutaitoa tarkastellaan nimenomaan ALLU-lukutaitotestin pohjalta. ALLU-testistön lukutaitomääritelmän mukaisesti lukutaidolla tarkoitetaan teknisesti riittävän sujuvaa ja automatisoitunutta lukutaitoa, joka mahdollistaa tekstin ymmärtämisen. Luetun ymmärtämisen edellytyksinä pidetään teknisen lukutaidon automatisoitumista, nopeaa ja tarkkaa sanantunnistustaitoa, riittävää työmuistia, hyviä kielellisiä valmiuksia ja riittävää sanavarastoa. Näiden taitojen kehittymisen ehtona pidetään lukemista kohtaan koettua kiinnostuneisuutta. (Lindeman 1998, 3–5.)

Sujuva lukutaito edellyttää kykyä sopeuttaa lukutapansa ja lukunopeutensa tekstin vaatimuksiin. Sujuvan lukutaidon myötä lukemista helpottavien strategioiden käyttö, asiasisältöjen yhdistäminen ja luetun sitominen aiempaan tietämykseen mahdollistuu. Luetun ymmärtämisen edellytyksenä on riittävä työmuisti. Luetunymmärtämiseen vaikuttavat lisäksi lukijan omat asenteet, aiempi tieto ja omaehtoinen kiinnostuneisuus käsiteltävää asiaa kohtaan, motivaatio, sekä metakognitiiviset taidot, kuten tietoisuus omaa oppimista edistävästä ja hidastavista tekijöistä sekä keinot säädellä omaa lukemistaan saavuttaakseen luetun ymmärtämistä vaativat tavoitteet. (Lindeman 1998, 3–5.) Näiden erilaisten luetunymmärtämistä tehostavien strategioiden käytön opettaminen on merkityksellistä jo alkuopetusluokilta lähtien, jotta lukutaidon ja luetunymmärtämisen olisi mahdollista kehittyä lukuharrastukseen yltävään lukutaitoon saakka.

Lukutaito mielletään varsin moniulotteiseksi lukemisen ja kirjoittamisen taidoksi, joka kattaa niin elämyksellisen lukemisen, lukemalla oppimisen, informaatiolukutaidon, kriittisen lukutaidon, intensiivisen ja ekstensiivisen lukemisen, opiskelulukemisen,

hakevan lukemisen, välineellisen lukutaidon kuin globaalin lukutaidon. Tällaista lukutaitoa Linnakylä (2005, 30–31) pitää funktionaalisenä, konteksti- ja kulttuurisidonnaisena, kriittisenä ja valtauttavana lukutaitona, eli sellaisena lukutaitona, mitä yhteiskunnassa selviäminen ja siihen aktiivisesti osallistuminen ja siihen vaikuttaminen edellyttävät. Hyvä lukutaito mahdollistaa myös lukemisestaan nauttimisen (Moberg & Savolainen 2008, 32), mikä on lukemiseen motivoitumisen ja lukuharrastuneisuus innon heräämisen kannalta keskeistä. Hyvän lukutaidon muodostuminen vaatii paljon aikaa ja toistoja. Siksi lukutaitovalmiuksien kehittämisen tulisi alkaa jo varhaislapsuudessa.

2.2 Lukutaitovalmiuksien varhainen kehittyminen

Lukutaitovalmiuksien kehittyminen alkaa ennen lapsen syntymää. Jo sikiöaikana lapsi herkistyy kuulemansa kielen sävelkululle ja rytmille (Silvén 2006, 52; Sarmavuori 2011a, 86–87). Kielellinen kehitys ja lukutaidon esivaiheet jatkuvat syntymän jälkeen lapsen ja aikuisen välisessä varhaisessa vuorovaikutuksessa. Mitä runsaampaa tuo vuorovaikutus on, sitä enemmän lapsen lukutaitovalmiudet kehittyvät. (Lerkkanen 2006, 24.) Erilaiset sormileikit, laululeikit, köröttelyt ja loruttelut, joita pienten lasten kanssa leikitään, vahvistavat näin ollen lapsen kielellisiä ja lukutaidollisia valmiuksia.

Lukutaitovalmiuksien kehittymisen kannalta on tärkeää huomioida lapsen vireystila ja lapsen omat mielenkiinnonkohteet. Myös lapsen omiin kommunikointiyrityksiin vastaaminen on merkityksellistä lukutaitovalmiuksien kehittymisen kannalta. (Silvén 2006, 54–56, 60; Torppa ym. 2011, 134–135.) Äidin ja lapsen välinen varhainen vuorovaikutus on lapsen aivojen kehittymisen ja koko sosiaaliskognitiivisen kehittymisen edellytys (Silvén 2002, 368).

Sillä, kuinka varhain lapsi oppii puhumaan, on merkitystä lukutaitovalmiuksien kehittymiselle. Lapsi jonka kanssa keskustellaan ja jolle luetaan paljon, oppii sekä kuuntelemaan että puhumaan aikaisin (Ahvenainen & Holopainen 2005, 36). Lyytinen ja Lyytinen (2007a) ovat todenneet, että tällöin jo kaksivuotiaan lapsen on mahdollista kyetä käyttämään lauserakenteiltaan, taivutusmuodoiltaan ja sanavarastoltaan kehittynyttä ja rikasta kieltä. Tämä mahdollistaa lapsen osallistumisen keskusteluihin jo varhain, mikä kasvattaa lapsen sanavarastoa entisestään. (Lyytinen & Lyytinen 2007a, 2.) Myöhäinen puhumaan oppiminen yhdistyy puolestaan lukemisen oppimisen vaikeuteen, mikäli lapsi kuuluu familiaalisen lukivaikeuden riskiryhmään (Lyytinen & Lyytinen 2007b, 3). Lukemisvaikeuksien todennäköisyys myös kasvaa, mikäli lapsella esiintyy sekä puheen tuottamisen että puheen ymmärtämisen vaikeuksia (Lyytinen & Lyytinen 2007b, 3; Lyytinen 2011, 104–105).

Samanlainen kielellisiä taitoja vahvistava vaikutus on myös kuvakirjojen lukemisilla (Lerikkanen 2006, 24; Silvén 2006, 52, 54–55; Panula 2013, 29). Kuvakirjojen lukeminen herättää lapsen tietoisuuden kirjoitetusta kielestä ja tarjoaa kokemuksia siitä, että puhetta on ylipäättään mahdollista esittää kirjoitettuna (Lerikkanen 2006, 24). Lukeminen auttaa hahmottamaan oikeaa lukusuuntaa ja kirjaimien muotoa (Takala 2006, 14; Peltomaa 2014, 29). Näin ne lapset, jotka saavat esimerkkejä ja kokemuksia kirjoista ja lukemisesta jo ennen koulua, saavat hyvät valmiudet lukutaidon kehittymiselleen.

Varhainen kirjoitettuun maailmaan tutustuminen tukee puheen oppimista, kielen kehitystä ja kuullun ymmärtämistä (Panula 2013, 30) ja tätä kautta lapsen lukutaitovalmiuksia, millä on merkitystä varsinkin familiaalisen lukiriskin omaavien lasten lukutaitovalmiuksien vahvistamisessa (Torppa ym. 2011, 135). Ääneen lukeminen kasvattaa myös lapsen sanavarastoa (Panula 2013, 30; Peltomaa 2014, 28). Niinpä jo kaksivuotiaan lapsen sanavarastosta on löydettävissä yhteys lukemisen määrän ja myöhemmän lukutaidon välillä (Silvén 2006, 54–60). Sanavaraston karttuminen mahdollistaa lukemaan opetteluun liittyvän leikkilukemisen, kielellä leikkittelyn ja riimittelyn, mitkä ovat kielen kehittymisen näkökulmasta keskeisiä

fonologiseen tietoisuuteen liitettäviä taitoja (Ahvenainen & Holopainen 2005, 93; Ketonen 2010, 21).

Sanavaraston laajuus korostuu luetun ymmärtämisessä (Ketola 2010, 16; Peltomaa 2014, 28). Mitä laajempi sanavarasto lapselle kehittyy, sitä pidempään hän jaksaa kuunnella ääneen lukemista. Mitä pidempään lapsi kuuntelee ääneen lukemista, sitä paremmaksi lapsen sanavarasto ja ääneen lukemisen kuuntelemisen jaksaminen jälleen kehittyvät (Torppa ym. 2011, 134–135; Panula 2013, 30). Sanavarasto ja ääneen lukemisen jaksaminen muodostavat näin ikään kuin myönteisen kehän, missä toisen taidon vahvistuminen kehittää toista. Myönteinen kehä muodostuu myös kaikista muista varhaislapsuudesta asti kertyneistä kielellisistä, kirjallisista ja matemaattisista kokemuksista. Mitä enemmän lapsi näitä kokemuksia saa, sitä runsaamman koko elämän ajan karttuvan kielellisten, kirjallisten ja matemaattisten valmiuksien pääoman, eli ”literacyhistorian” lapsi saa. Tämä vaikuttaa suotuisasti lapsen koko myöhempään kielitaitoon. (Sarmavuori 2011a, 20–21.)

Kielellisten taitojen kehittyminen jatkuu koko elämän ajan. Kielelliset taidot ovat keskeisiä ihmisten väliseen viestintään, vuorovaikutukseen, tiedonvälitykseen, yksilön omaan ajatteluun ja toimintaan liittyviä taitoja, joiden merkityksen ymmärtäminen on koko onnistuneen kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen edellytys (Ahvenainen & Holopainen 2005, 11; Lerkkanen 2006, 24). Foneettiseen symbolijärjestelmään perustuva kieli, eli puhuminen ja kuunteleminen muodostavat lapsen ensisijaisen kielen. Grafeemiseen symbolijärjestelmään pohjautuva kieli, eli lukeminen ja kirjoittaminen, puolestaan muodostavat lapsen toissijaisen kielen (Ahvenainen & Holopainen 2005, 11). Luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä voidaan ennakoida kognitiivisten lukutaito- ja kirjoitustaito- valmiuksien pohjalta.

2.3 Lukutaitoa ennakoivat kognitiiviset valmiudet

Kognitiivisten lukutaitovalmiuksien kehittyminen alkaa leikki-iässä ja näiden valmiuksien oppiminen korostuu erityisesti esi- ja alkuopetusvuosien aikana. Kognitiivisten lukutaitovalmiuksien edellytyksinä pidetään nykyisin sanavaraston kehittymisen lisäksi fonologista herkkyyttä ja fonologista tietoisuutta, kirjaintuntemusta ja nimeämissujuvuutta, epäsanojen toistamiskykyä ja kielellistä lyhytkestoista muistia (Puolakanaho & Ketonen 2011, 140; Peltomaa 2014, 20). Myös ongelmat näissä taidoissa ennakoivat lukutaidon kehittymistä (Puolakanaho & Ketonen 2011, 140).

Lukivalmiudet kehittyvät jatkumona fonologisen herkkyyden, eli lapsen ensimmäisten kielellisten kokemusten, kuten vauvaiän äänteiden erottelun oppimisen myötä kohti leikki-ikäisen fonologista tietoisuutta (Niemi 2007, 8; Puolakanaho & Ketonen 2011, 138; Peltomaa 2014, 20). Fonologinen tietoisuus on tietoista taitoa ja kykyä jakaa puhetta ensin sanoihin ja riimeihin, sitten sanan merkitystä pienempiin osiin, kuten tavuihin, ja lopulta vielä pienempiin osiin, eli äänteisiin (Karvonen 2005, 27; Lerkkanen 2006, 30; Puolakanaho & Ketonen 2011, 138; Peltomaa 2014, 20). Fonologisen tietoisuuden kehittymisen myötä lapsi oppii erottamaan tavuja, laskemaan niiden määriä, erottamaan ja tunnistamaan alku- ja loppuäänteitä, poistamaan sanasta tavuja ja yhdistämään äänteitä sanaksi. Leikki-ikäisen fonologisella herkkyydellä ja fonologisella tietoisuudella on todettu olevan yhteys toisen luokan lopun lukemisen tarkkuuteen ja lukemisen nopeuden sujuvuuteen kieliasultaan säännönmukaisissa kielissä, kuten suomen kielessä. (Puolakanaho & Ketonen 2011, 140–141.)

Varsinaista lukemista ennakoivina kognitiivisina taitoina, eli lukemisen edellytyksenä pidetään kirjaintuntemusta ja kirjain-äänne vastaavuuden oivaltamista (Karvonen 2005, 28; Ketonen 2010, 18; Georgiou, Torppa, Manolitsis, Lyytinen & Parrila 2012, 336–338). Kirjaimien tunnistamisen ja kirjain-äännevastaavuuksien kuulemisen on todettu ennustavan hyvin alkavaa lukutaitoa (Puolakanaho 2007, 26–27). Esiopetuksessa ilmenneellä vahvalla kirjaintuntemuksella on Leppäsen, Aunolan, Niemen ja Nurmen

(2008, 548) tutkimuksen mukaan yhteys neljännen luokan lukunopeuteen ja luetun ymmärtämiseen. Niinpä lapset, jotka tunnistavat kouluun tullessaan paljon kirjaimia, hyötyvät näistä kirjaintuntemuksellisista taidoistaan. Mitä enemmän lapset tunnistavat kirjaimia koulun alkaessa, sitä vahvempi sanantunnistustaito heille kehittyy (Puolakanaho 2007, 27; Leppänen ym. 2008, 548). Myös kirjaimien nimien oppimisen vaivattomuus on liitetty hyvin alkavaan lukutaitoon (Puolakanaho, Ahonen, Aro, Eklund, Leppänen, Poikkeus, Tolvanen, Torppa & Lyytinen 2007, 927).

Lukemaan oppimista ennakoivat myös nopean nimeämisen taidot. Nimeämisen nopeus (rapid automatized naming; RAN) on kykyä tunnistaa, palauttaa mieleen ja nimetä ääneen nopeasti erilaisia visuaalisesti ja sarjallisesti esitettyjä esineitä, asioita, värejä, nimiä, kirjaimia ja numeroita (Heikkilä & Aro 2009, 35; Ketonen 2010, 26; Siiskonen 2010, 30; Peltomaa 2014, 23). Nopean nimeämisen taitojen on todettu ennustavan lukemisen nopeutta erityisesti säännönmukaisissa kielissä (Kuikka, Lepola, Poskiparta 2006; Salmi 2008; Salmi & Torppa 2011, 131). Ennen kouluikää havaittu nimeämisen hitaus ennakoi lukivaikeuksia (Heikkilä & Aro 2009, 44; Salmi & Torppa 2011, 132).

Kognitiivisia lukivalmiuksia ennakoi lyhytkestoinen kielellinen muisti, mitä tarvitaan kirjain-äännevastaavuuksien yhdistämiseen ja muistamiseen, sanantunnistuksen nopeuteen, tekstikokonaisuuksien hahmottamiseen, luetun ymmärtämiseen ja päätelmien tekemiseen (Fischbach, Könen, Rietz ja Hasselhorn 2013; 276; Peltomaa 2014, 26). Lyhytkestoinen kielellinen muisti voidaan jakaa sanojen äännerakenteen vastaanottamiseen ja erilaiseen käsittelyyn liittyvään fonologiseen muistiin, kieliopillisiin tekijöihin liittyvään morfologiseen muistiin ja kirjoitussäännöstöön liittyvään ortografiseen muistiin (Peltomaa 2014, 25). Nämä kaikki vaikuttavat lukutaidon kognitiivisten valmiuksien kehittymiseen. Fischbach ym. (2013) katsovat, että juuri työmuistin merkitys on lukemaan oppimisen kannalta keskeinen. Ilman pitkäkestoista työmuistia kuullun äänteen ja sitä vastaavan kirjaimen sekä kirjainta vastaavan äänteen mieleen palauttaminen ja mielessä pitäminen niin kauan, että sanan muodostaminen onnistuu, ei ole mahdollista. Työmuisti vaikuttaa erityisesti lukemaan oppimisen nopeuteen ja tarkkuuteen, millä on merkitystä lukutaidon alkuvaiheen

sanantunnistukseen ja myöhemmin luetunymmärtämiseen. (Fischbach ym. 2013, 276–277.)

Lukemaan oppiminen ei ole kuitenkaan kaikille yhtä helppoa. Fonologisten taitojen hitaus, nimeämisen hitaus ja työläys, sekä esikouluiässä havaittava ikätovereita hitaampi kirjaimien pysyvä mieleen painamisen ja muistista palauttamisen hitaus ennakoivat lukemisen vaikeuksia. Erityisesti, mikäli nämä vaikeudet yhdistyvät familiaalisen lukivaikeuden riskiin (Lyytinen, Erskine, Tolvanen, Torppa, Poikkeus & Lyytinen 2006, 514). Kirjaimien pysyvän mieleen painamisen ja sieltä palauttamisen vaikeuksien on todettu ennustavan lukemisen vaikeuksia esi- ja alkuopetuksessa (Lyytinen & Lyytinen 2007a, 9) erityisesti kielialueiltaan säännönmukaisien kieliryhmien alueella, kuten suomen kielessä (Lyytinen, Erskine, Ahonen, Aro, Eklund, Guttorm, Hintikka, Hämäläinen, Ketonen, Laakso, Leppänen, Lyytinen, Poikkeus, Puolakanaho, Richardson, Salmi, Tolvanen, Torppa & Viholainen 2008, 136–137). Suurin yksittäinen tekijä suomalaislasten lukemaan oppimisen vaikeuksissa ennen kouluikää on juuri heikko kirjaintuntemus, mikä vaikeuttaa lukemissujuvuuden kehittymistä (Leppänen ym. 2008, 557). Kirjaimien nimien oppimisen vaikeudet ovat myös yhteydessä lukusujuvuuden ja luetunymmärtämisen ongelmiin riippumatta siitä, onko kyse familiaaliseen lukiriskiryhmään kuuluvista lapsista, vai ei (Lyytinen & Lyytinen. 2007b, 2; Peltomaa 2014, 23).

Ongelmat kirjain-äännevastaavuuksissa liittyvät yleensä vaikeaan lukivaikeuteen, eli dysleksiaan (Lyytinen & Lyytinen 2007b, 5). Lukivaikeuden määrittelytavasta riippuen, arviot lukivaikeuden esiintyvyydestä vaihtelevat. Lyytinen ja Erskinen (2006, 2) arvioivat lukemisen tuottavan jonkinasteisia vaikeuksia noin kahdellekymmenelle prosentille suomalaislapsista. Vaikeiksi luokiteltavia lukivaikeuksia esiintyy Lyytisen ja Erskisen (2006, 2) arvion mukaan noin kuudella prosentilla ja Ketosen (2010, 9) mukaan noin 6–10 %:lla lapsista.

Koska lukivaikeuksilla saattaa olla hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia lapsen itsetuntoon ja minäkuvaan oppijana, tulee lukuvalmiuksien kehittymiseen kiinnittää

huomiota jo ennen koulun alkua. Tämä on erityisen tärkeää niiden perheiden lasten kohdalla, joiden jommallakummalla vanhemmalla esiintyy lukivaikeutta, koska familiaalisen lukiriskin omaavilla lapsilla on yli 30 %:n riski lukivaikeuteen (Lyytinen 2011, 105). Riskiä lisää lapsen sukupuoli. Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 36) mukaan familiaalisen lukivaikeuden riski on pojilla 35–40 %:n ja tytöillä alle 20 %:n luokkaa. Tieto lukivaikeuden mahdollisuudesta olisi varsinkin alkuopetuksessa toimivalle opettajalle tärkeä, jotta hän osaisi tukea lukemaan oppimisen etenemistä riittävän tehokkaasti riittävän varhain. Lukemisen vaikeuksia voidaan auttaa ja helpottaa monin tavoin jo ennen koulun alkua. Esimerkiksi Ekapelin pelaamisella on saavutettu hyviä tuloksia (Uusitalo-Malmivaara 2007, 43; Latvala & Lyytinen 2011, 151–152). Näin myös lukivaikeuslapsilla, kuten muillakin koulunsa aloittajilla, olisi paremmat mahdollisuudet edetä ikätasonsa mukaisesti lukutaidon kehityksessään.

2. 4 Lukemaan oppimisen eteneminen ja suomen kielen erityispiirteet

Luku- ja kirjoitustaidon etenemisen katsotaan kehittyvän joko prosessinomaisesti tai vaiheittain tapahtuvana etenemisenä. Se, kuinka monen vaiheen kautta lukutaidon kehittymisen katsotaan etenevän, vaihtelee eri tutkijoilla. Høien & Lundberg (2000) ovat tarkastelleet lukutaidon varhaista kehittymistä pseudolukemisen, logografis-visuaalisen lukemisen, alfabetis-fonologisen ja ortografis-morfeemisen lukemisen vaiheiden kautta tapahtuvana etenemisenä (Høien & Lundberg 2000, 24).

Ensimmäisessä vaiheessaan, eli pseudolukemisen vaiheessa lapsi kiinnostuu kirjoitetusta kielestä ja sanojen hahmoista, sekä yhdistää tuttuja sanoja tuttuihin yhteyksiin, tunnistaa oman nimensä ja perheenjäsenten nimiä ja tuttuja logoja. Logografis-visuaalisessa vaiheessa lapsi tunnistaa jo pidempiä sanoja kirjaimien visuaalisen muodon perusteella laatimiensa muistisääntöjen perusteella. Aakkos-fonologisessa vaiheessa lapsi oppii kirjaimien muodon ja sen, kuinka kirjain äännetään. Lukutaidon kehittyminen etenee tämän jälkeen ortografis-morfologiseen vaiheeseen,

jolloin lapsi oppii tunnistamaan kokonaisia sanoja ja sanojen merkityksellisiä osia. Näiden vaiheiden myötä dekoodaaminen mahdollistuu. Eri vaiheiden läpikäymisen järjestys vaihtelee eri lapsilla, eivätkä kaikki lapset käy näitä lukutaidon kehittymisen kaikkia eri vaiheita läpi. (Høien & Lundberg 2000, 24–31.)

Tunnetuimmat luku- ja kirjoitustaidon kehityksen mallit ovat Ehrin (2005) ja Frithin (1985) mallit. He ovat kuvanneet lukutaidon kehittymistä vaiheittaisten mallien kautta tapahtuvana etenemisenä (Ehri 2005, 173; Frith 1985, 306). Molemmissa malleissa lukutaito etenee sanan visuaalisesta hahmottamisesta kohti kirjain-äännetunnistamista (Ketonen 2010, 10; Siiskonen 2010, 12; Peltomaa 2014, 14). Lukutaito rakentuu periaatteessa aina aiemman opitun päälle, eli edellisen vaiheen omaksuminen on ehtona lukutaidon seuraavaan vaiheeseen siirtymiselle ja tätä kautta varsinaisen luku- ja kirjoitustaidon saavuttamiselle (Lerkkanen 2006, 12; Siiskonen 2010, 12). Näissä kummassakin mallissa lukemaan oppimisen edellytyksenä pidetään sanan visuaalisen hahmottamisen ja äänteellisen dekodauksen oppimista (Siiskonen 2010, 12, 15). Mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon oppimisen eri vaiheita ei kielen erityispiirteistä johtuen ole aina helppoa havaita (Lerkkanen 2006, 12–13).

Lukutaidon kehittymisen eri mallit rakentuvat hyvin pitkälti sanan hahmottamisen, eli dekoodaamisen varaan, jonka perusteiden hallinta varsinkin säännönmukaisissa kielissä on nopeaa. Näiden eri mallien tuomaa tietoa voidaan hyödyntää niin lukemaan opettamisessa kuin mahdollisten lukivaikeuksien arvioimisessa ja tukemisessa, sillä lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat liittyvät yleisimmin juuri sanan dekoodaamiseen, eli tekniseen lukutaitoon. (Siiskonen 2010, 12, 18.) Lukutaidon kehittymisen nopeus ja vaivattomuus on tosin aina riippuvainen siitä kielialueesta, missä lapsi elää.

Suomen kieli on säännöllisten kielialueiden joukkoon kuuluva kieli, missä lähes jokaista foneemia on vastaamassa kyseistä äännettä vastaava grafeemi (Lerkkanen 2006, 92; Ketonen 2010, 12; Peltomaa 2014, 18). Tämä erityispiirre, eli lähes täydellinen kirjain-äännevastaavuus tekee suomen kielen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta suhteellisen helppoa verrattuna epäsäännöllisen kielialueen kieliin, kuten englannin

kieleen, missä samaa grafeemia voidaan ääntää usealla eri tavalla (Lerkkanen 2006, 92; Puolakanaho 2008, 8; Ketonen 2010, 12).

Se, kuuluuko kieli säännöllisten vai epäsäännöllisten kielien joukkoon, vaikutta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen nopeuteen ja lukemisen tarkkuuteen (Ketonen 2010, 12; Peltomaa 2014, 18). Lukutaitotaso, mihin suomalaislapset yltävät yleisesti ensimmäisen luokan keväällä, saavuttavat esimerkiksi epäsäännölliseen kielialueeseen kuuluvat englantilaislapset vasta kolmannelle luokalla (Silvén 2006, 57). Se kielialue, millä lapsi opettelee lukemaan ja kirjoittamaan saattaa näin ollen joko hidastaa tai nopeuttaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista.

Suomen kielen sanojen pituus tuo oman erityispiirteensä lukemaan opetteluun. Suomen kielen sanat ovat pitkiä ja monitavuisia. Sanojen pituus lisääntyy taivutuksien, yhdyssanojen sekä sanoihin lisättävien loppupäätteiden myötä (Silvén 2006, 50–51; Ketonen 2010, 19; Peltomaa 2014, 18–19). Sanavartalon loppuun lisättävät loppupäätteet kuormittavat työmuistia, mikä saattaa hidastaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista (Ahvenainen & Holopainen 2005, 104) ja vaikeuttaa luetun ymmärtämistä (Lerkkanen 2006, 94). Pitkien sanojen vuoksi oikean tavuttamisen taidon oppiminen on tärkeää paitsi lukemaan oppimisen, myös sanojen oikeinkirjoituksen oppimisen vuoksi (Aro 2006, 119; Lerkkanen 2006, 94; Silvén 2006, 50–51). Tavutietoisuus tehostaa lukemisen tarkkuutta ja vahvistaa luetun ymmärtämistä (Lerkkanen 2006, 94). Tämän vuoksi sanojen rytmittäminen taputtamalla on sekä esiopetus- että alkuopetusvaiheessa tärkeää.

Suurin osa suomalaislapsista oppii lukemaan ensimmäisen luokan aikana, ja yleensä heidän lukemisensa on tarkkaa jo muutamassa kuukaudessa (Puolakanaho 2008, 8; Siiskonen 2010, 17). Osa oppilaista osaa myös lukea jo kouluun tullessaan. Kielemme säännönmukaisuus mahdollistaa lukutaidon kehittymisen nopeaksi ja tarkaksi yleensä toisen luokan loppuvaiheeseen mennessä (Puolakanaho 2008, 8). Mikäli lapsen lukutaito kehittyy hitaasti, saattaa syynä olla fonologisen kehityksen hitaus,

nimeämistaitojen hitaus ja ikätasoaan heikompi kirjainten nimien muistaminen (Lyytinen ym. 2006, 136).

Se, kuuluuko kieli säännöllisten vai epäsäännöllisten kielien joukkoon, vaikuttaa siten sekä lukutaidon kehittymiseen että kielen oppimisessa ilmeneviin ongelmiin. Kielialue vaikuttaa erityisesti lukemistarkkuuden nopeuden kehittymiseen (Aro, Huemer, Heikkilä & Mönkkönen 2011a, 153). Suomalaislasten lukivaikeudet ilmenevät yleisimmin lukemisen hitautena (Aro 2006, 117; Peltomaa 2014, 37) sekä luetun ymmärtämisen vaikeutena (Leppänen 2007, 13), kun taas epäsäännölliseen kieliryhmään kuuluvilla kielialueilla, kuten englannin kielessä, lukemaan oppimisen vaikeudet ilmenevät pääsääntöisesti lukemisen epätarkkuutena (Aro, Eklund, Leppänen & Poikkeus 2011b, 96).

Sujuva lukutaito on paitsi kaiken oppimisen, myös lukutaidon kehittymistä vahvistavan lukuharrastuneisuuden edellytys. Sujuva lukutaito mahdollistaa sen innon ja kipinän, mitä lukuharrastuneisuus vaatii syntyäkseen.

3 KOULUIKÄISTEN LUKUHARRASTUS

3.1 Lukuharrastus määritelmänä

Lukuharrastus edellytyksenä pidetään riittävän hyvää ja nopeaa lukutaitoa. Lukuharrastus, kuten harrastukset yleensäkin, kumpuavat kiinnostuneisuudesta ja mielenkiinnosta, tässä tapauksessa mielenkiinnosta ja innostuneisuudesta lukemista ja lukemisen harrastamista kohtaan. Sulkusen (2013, 562) mukaan lukuharrastuneisuutta voidaan määritellä sen perusteella, millaisia kirjoja lukija lukee, ja missä, milloin ja kuinka usein hän niitä lukee. Mitä laaja-alaisemmin erilaisia tekstejä lukija omasta vapaasta halustaan lukee, ja mitä enemmän on valmis käyttämään lukemiseen omaa aikaansa, sitä selkeämmin lukemisesta on muodostunut lukijalle harrastus. Tässä tutkimuksessa lukuharrastuneisuus määritetään omaehtoiseen kirjojen ja lehtien lukemiseen käytetyn ajan ja lukemisen monipuolisuuden perusteella.

Saarinen ja Korhonen (2009) liittävät lukuharrastuksen määrittelyyn kirjojen maailmaan uppoutumisen, lukemisen tuottaman ilon, jännityksen, pelon ja kauhun, sekä erityisesti lukemisen tuottaman nautinnon. Lukeminen on harrastajalleen tietoa, vaihtelua, rentoutusta, lohdutusta, sisäistä nautintoa ja mielihyvää tuottava harrastus. Lukuharrastus voi tuottaa lukijalleen myös monenlaista hyötyä niin vapaa-aikaa kuin koulua ajatellen. Lukuharrastus ei kuitenkaan varsinaisesti tähtää hyödyn tavoitteluun, vaan on ensisijaisesti vapaaehtoista ja omaehtoista ajankulua, joka vastaa lukijan kulloisiinkin tarpeisiin. (Saarinen & Korhonen 2009, 20–23.)

Lukuharrastus edellyttää hyvää ja tarkkaa lukutaitoa, mitä omaehtoinen, toistuva ja jatkuva lukuharrastuneisuus tehokkaimmin vahvistaa (Aro ym. 2011a, 153). Lukuharrastus vaatii lukijaltaan myös sitoutumista ja pitkäjännitteisyyttä sekä pettymystensietokykyä. Siihen, miksi kiinnostus johonkin asiaan vakiintuu ja muuttuu taipumukseksi, vaikuttavat kognitiiviset tekijät, eli tavoitteet ja arvot, sekä tunnepitoiset affektiiviset tekijät, kuten onnistumisen tuntemukset, jotka mahdollistavat sen, että harrastus koetaan mielekkääksi ja palkitsevaksi. Lukuharrastumisen muotoutumiseen vaikuttaa ennen kaikkea oma kiinnostuneisuus, mielihyvän ja onnistumisen kokemukset sekä sisäinen motivaatio. (Saarinen & Korhonen 2009, 25–27.) Riittävän nopea ja sujuva lukutaito on kuitenkin lukuharrastukseen sitoutumisen ehto ja edellytys (Aro ym. 2011a, 154).

3.2 Lukuharrastukseen sitoutuminen

Lukuharrastukseen sitoutumisella (reading engagement) tarkoitetaan vapaaehtoisuuteen ja spontaanisuuteen perustuvaa lukemista, joka on vakiintunut pysyväksi ja säännölliseksi iloa ja nautintoa tuottavaksi harrastukseksi. Lukuharrastukseen sitoutumisen edellytyksenä pidetään myös lukuvalintojen monipuolisuutta. (Sulkunen & Nissinen 2014, 34.)

Lukemiseen sitoutumiseen liitetään yleinen kiinnostuneisuus kirjallisuutta ja lukemista kohtaan. Lukemiseen sitoutuminen ilmenee erityisesti lukemisen ja kirjallisuuden yleisenä arvostamisena. (Sulkunen ym. 2010, 53; Sulkunen & Nissinen 2012, 24; Sulkunen 2013, 562.) Se näyttäytyy myös luettujen kirjojen määrässä ja laadussa, sekä siinä, kuinka monipuolisesti erilaisia tekstejä lukija säännöllisesti ja aktiivisesti lukee, ja kuinka paljon lukeminen näyttäytyy lukijan arjessa ajallisesti (Sarmavuori 2007, 81; Sulkunen 2013, 562; Sulkunen & Nissinen 2014, 35–37). Positiivisen asennoitumisen lisäksi lukemiseen sitoutumisen käsitteeseen liitetään motivoituminen, omaan

lukutaitoon luottaminen sekä lukemisen opetukseen sitoutuminen (Sulkunen 2011, 45; 2013, 563).

Lukuharrastukseen sitoutuminen on positiivisessa yhteydessä paitsi lukutaitoon, myös erilaisiin lukustrategioihin ja luetunymmärtämiseen (Linnakylä & Malin 2007, 304, 306; Sulkunen 2012, 24; Sulkunen & Nissinen 2012, 53). Lukuharrastukseen sitoutuminen on sisällytetty mm. suoraan PISA:n lukutaitomääritelmään (Sulkunen ym. 2010, 53). Lukemiseen sitoutumiseen liittyvä lukemisen kognitiivinen aspekti näyttäytyy lukemisen strategioiden hyödyntämisenä ja tätä kautta lukutaidon kehittymisenä. Lukuharrastukseen sitoutunut lukija osaa säädellä erilaisia lukemisstrategioita kulloisenkin tekstin edellyttämällä ja vaatimalla tavalla, mikä kehittää lukutaitoa entisestään (Sulkunen ym. 2010, 9, 53; Sulkunen 2012, 13; Sulkunen & Nissinen 2012, 24; Säälilä 2015, 1653–1654). Lukuharrastukseen sitoutuminen vaatii syntyäkseen ennen kaikkea sisäsyntyistä motivaatiota. Sisäsyntyinen motivaatio saa lukijan lukemaan monipuolisesti erilaisia tekstilajeja, joiden lukemisessa lukija hyödyntää näitä erilaisten tekstien vaatimia strategioita (Sulkunen 2013, 562; Sulkunen & Nissinen 2014, 35–36).

Lukuharrastukseen sitoutumiseen liitetään myös lukemisen sosiaalinen aspekti, jonka tulisi näkyä myös koulussa. Tällä tarkoitetaan lukemisen sosiaalista ja vuorovaikutuksellista yhteyttä ja merkitystä, kuten sitä, että lukemiseen sitoutunut henkilö osaa keskustella lukemastaan ja hän myös mielellään keskustelee lukemastaan toisten kanssa (Sulkunen 2012, 13). Lukeminen siis yhdistää ja sen tulee saada yhdistää. Siksi kouluissa ja kodeissa tulee olla mahdollisuus luetusta kirjallisuudesta keskusteluun (Linnakylä & Malin 2007, 311).

Lukemiseen sitoutumisessa yhdistyvät siten sekä motivaatio että lukemisen kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät (Linnakylä & Sulkunen 2005, 55; Sulkunen 2012, 13). Mitä enemmän lukemiseen käyttää aikaa, ja mitä monipuolisemmin erilaisia kirjoja ja tekstejä lukee, sitä paremmaksi lukijaksi lukija kehittyy, mikä vahvistaa sekä lukuharrastuneisuutta että lukuharrastukseen sitoutumista (Egelund 2012, 17). Myös

sillä, kuinka paljon lapsuudenkodeista löytyy kirjoja, on vaikutus lukutaidon, jopa aikuisiän lukutaidon kehittymiseen asti (Ylitalo 2014), niinpä kodeilla on suuri merkitys lukuinnon herättäjänä.

3.3 Koti ja kaverit lukuharrastuksen herättäjinä

Varhaisimmat lukukokemuksensa lapset saavat kotoa. (Lerikkanen 2006, 24; Silvén 2006, 52, 54–55; Torppa ym. 2011; 134–135.) Mitä enemmän lapsuudenkodissa on luettu, ja mitä enemmän näihin lukemisiin on liittynyt lasta aktivoivaa vuorovaikutuksellisuutta, sitä todennäköisempää lasten oman lukuharrastuksen aloittaminen on (Torppa ym. 2011, 135). Mitä jokapäiväisempää perheiden arkirutiinia lukeminen lapselle on, sitä todennäköisemmin lukemisesta muodostuu lapselle säännönmukainen harrastus. Vanhempien oma lukuharrastuneisuus, luetuista kirjoista keskusteleminen yhdessä lapsen kanssa, perheiden yhteiset kirjastokäynnit ja kotoa löytyvä kirjallisuus toimivat kaikki lukemista ja lukuharrastuneisuutta vahvistavina tekijöinä. (Saarinen & Korkiakangas 1998, 45–49; Neuman, Koh & Dwyer 2008, 167; European Commission 2012, 41.) Kodit antavat lapsille näin lukemista vahvistavan mallin (Merisuo-Storm & Soininen 2013, 85), jonka vaikutus näyttäytyy positiivisesti erityisesti tyttöjen lukuharrastuksen syntymiseen (Lynn & Mikk 2009, 9). Lukuharrastuksen syntymistä ja lukuharrastukseen sitoutumista voidaan siten edesauttaa kotien antamalla malleilla.

Lukuharrastuneisuuden heräämiseen vaikuttavat myös vanhempien kykyuskomukset lapsistaan, sekä lapsen oma minäkuva itsestään oppijana ja lukijana (Lerikkanen ym. 2010, 124; Merisuo-Storm & Soininen 2013, 85–86). Vanhempien positiivinen usko ja luottamus lasten taitoihin vahvistaa lasten uskoa omiin kykyihinsä. Myös perheiden sosioekonomiset tekijät, kuten vanhempien koulutustausta ja perheiden taloudelliset ja sosiaaliset tekijät vaikuttavat lukuharrastuneisuuden kehittymiseen ja muodostumiseen (Sulkunen ym. 2010, 64; Sulkunen & Nissinen 2012, 56–57).

Myös kavereilla on vaikutus lukuharrastuksen muodostumiseen ja lukuharrastukseen sitoutumiseen. Mitä enemmän kaverit lukevat, sitä todennäköisempää oman lukuharrastuneisuuden muodostuminen on (Merisuo-Storm & Soininen 2013, 86). Kavereiden merkitys kirjojen lukemisessa ja kirjavalinnoissa myös kasvaa iän myötä (Hopper 2005, 117).

Koska kaikki lapset eivät saa lukuharrastuneisuuden mallia kodeissaan tai kavereiltaan, tulee myös koulujen ottaa enemmän vastuuta lukuharrastuksen herättämisestä. Koulujen tulee miettiä niitä keinoja, millä oppilaiden kiinnostuneisuus lukemista kohtaan saataisiin parhaiten herätettyä (Egelund 2012, 203).

3. 4 Koulut lukuharrastukseen innoittajina

Koulujen ja opettajien merkitys nousee kotien kulttuurisesta taustasta johtuvien lukuharrastuneisuuserojen tasoittajana keskeiseksi (Linnakylä & Malin 2007, 304–305). Opettajilla on todettu olevan samanlainen lukuharrastuneisuuteen sitoutumista vahvistava lukijaminävaikutus, kuin mitä lasten vanhemmilla ja kavereilla on. Myös se, kuinka vahvasti opettaja ja luokkatoverit luottavat lapsen lukutaitoon, vaikuttaa lapsen käsitykseen itsestään lukijana ja oppijana. (Merisuo-Storm & Soininen 2013, 86.) Mitä enemmän lapsen lukutaitoon luotetaan, sitä vahvemmin hän myös motivoituu lukemiseen ja lukuharrastukseen. Onnistumisen kokemuksia mahdollistava lukeminen tuottaa lukijalleen iloa, ja herättää halun lukea lisää, mikä parantaa lukutaitoa, ja saa lukijan lukemaan yhä enemmän (European Commission 2012, 41). Lukeminen on tällöin lukijalleen sisäisesti palkitsevaa, ja vain näin siitä voi muodostua harrastus (Saarinen & Korkiakangas 2009, 35). Siksi koulujen on panostettava erityisesti oppilaiden lukuinnon herättämiseen.

Lukuinto voi kummuta opettajan innostuneesti vinkkaamista kirjasuosituksista (Sarmavuori 2011a, 140), tai opettajan eläytyvästä ääneen lukemisesta (McKool & Gespass 2009, 273; Sarmavuori 2011a, 140). Onnistuneen vinkkaamisen edellytyksenä pidetään sitä, että opettaja on itse lukenut vinkkaamansa kirjat, jolloin hänen on mahdollista antaa esimerkkejä ja malleja erilaisista kyseisen kirjan lukemista helpottavista ja sujuvoittavista lukustrategioista (McKool & Gespass 2009, 273). Opettajien on tunnettava varsin laaja-alaisesti erilaista lasten- ja nuortenkirjallisuutta kyetäkseen tarjoamaan oppilailleen monenlaista ja monen tasoista luettavaa. (Linnakylä & Malin 2007, 311; Aerila & Niinistö 2014, 106.) Kirjojen vinkkaaminen ei kuitenkaan yksin riitä. Oppilaiden omaan lukemiseen on myös varattava kouluissa riittävästi ja säännöllisesti aikaa, samoin kuin sopivien ja mieluisten kirjojen ja aineistojen valintaan sekä luetusta kirjallisuudesta keskustelemiseen (McKool & Gespass 2009, 273; Aerila & Niinistö 2014, 108–109).

Lukuharrastuksen herättämisessä tulee huomioida ennen kaikkea kirjavalintojen vapavalintaisuus ja lasten ja nuorten omat mielenkiinnonkohteet. Kiinnostavaa luettavaa, huumoria, iloa, jännitystä ja tietoa tarjoavia lehtiä, kirjoja ja verkkomateriaaleja tulee olla tarjolla riittävästi (Lerikkanen ym. 2010, 125). Kouluissa luettavien kirjojen ja tekstien on oltava sopivan haastavia, ei liian helppoja eikä liian vaikeita, ja jokaisen on voitava löytää itseään kiinnostavaa ja omalle lukutaidon tasolleen sopivaa kirjallisuutta. Näin lukuilon ja lukemisen mielekkyyden kokeminen on mahdollista, ja nuorten usko itseensä lukijana voi vahvistua (Linnakylä & Malin 2007, 311; Lerikkanen ym. 2010, 125; Merisuo-Storm & Soininen 2013, 83).

Apuna sopivien kirjavalintojen etsimisessä voidaan käyttää erilaisia lukijan iänmukaisia kirjallisuusluokituksia. Sarmavuoren (2007, 2011a) kirjaharrastusluokittelut jaottelevat lukuharrastukset 4–9-vuotiaiden satukirjakauteen, 6–20-vuotiaiden sarjakuvakauteen, 9–15-vuoden paikkeille sijoittuvaan seikkailu- ja sankarikirjojen lukemisen kauteen, 7–10-vuotiaiden eläytymis- ja samastumiskauteen, sekä 9–13-vuotiaiden ahmimisikään. 10–13-vuoden paikkeille sijoittuu myös kokemuspiirin avartumisikä. (Sarmavuori 2007, 102; 2011, 105.) Tätä kirjaharrastuksen kehittymisen jaottelua voidaan käyttää hyödyksi niin kotona kuin koulussa mietittäessä lapsia ja nuoria kiinnostavia kirjallisuusgenrejä.

Lukuilon kokeminen on keskeinen tekijä koululukemisessa. Oppilailla tulee olla oikeus, aivan kuten aikuisillakin on, lukea myös viihtyäkseen ja rentoutuakseen, ei vain oppiakseen ja hyötyäkseen (Aerila & Niinistö 2014, 114). Lukemisen on tuotettava nautintoa ja mielihyvää myös koulussa. Tämän vuoksi kouluun liittyvä lukeminen ei voi eikä saa keskittyä yksinomaan läksyjen lukemiseen tai kirjojen lukemiseen läksynä (Aerila & Niinistö 2014, 114). Tämä edellyttää opettajilta tietoisuutta lukemisen nautinnon merkityksestä ja erilaisista tavoista käsitellä kirjallisuutta siten, että kirjan lukemisen ja käsittelyn on mahdollista tuottaa iloa ja mielihyvää. Erilaisia oppilaita innostavia koululukemiskokemuksia on saatu mm. alkuopetuksen Lukuinto-hankkeesta. Aerilan ja Niinistön (2014, 119–120) tutkimuksissa saatiin positiivisia tuloksia vuorovaikutuksellisesta lukemisesta ja luetun aineiston käsittelystä esimerkiksi parilukemisena ja lukuteatterina, eli lapsia ja nuoria osallistavana lukemisena. Perinteiseen kirjakuulusteluun pohjautuvan lukeminen ei sen sijaan innosta samalla tavalla lukemaan kuin osallistava lukeminen (Aerila & Niinistö 2014, 113). Lukuilon ja lukemisen tuoman nautinnon kokeminen ei mahdollistu perinteisen, suullisesti tai kirjallisesti pidettävän kirjakuulustelun keinoin. Aerilan ja Niinistön (2014, 109–111) mukaan ne ovat ennemminkin ajanhukkaa kuin perusteltuja tapoja käsitellä kirjallisuutta.

Koulun tarjoama lukemisen määrä ei kuitenkaan yksistään riitä riittävän hyvän, eli sellaisen lukutaidon kehittämiseen, joka mahdollistaisi lukuharrastuksen edellyttämän lukutaidon tason. Siksi lukutaidon kehittämisessä tarvitaan koulun lisäksi myös kotien lukutaitoa tukevia ja lukuharrastuneisuuden muodostumista vahvistavia malleja. Euroopan Komissio (European Comissio 2012, 39) korostaa lukutaidon kehittämisessä juuri kotien merkitystä lasten ”literacy-taitojen” kehittäjänä. Kotien merkityksestä lasten literacytaitojen kehittäjänä tulisivat vanhemmat myös saada nykyistä tietoisemmiksi (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, 118). Myös sukupuoli vaikuttaa lukuharrastuksen heräämiseen.

3.5 Sukupuolen merkitys lukuharrastuneisuuden muodostumisessa

Sukupuolen merkitys on todettu aiemmissa tutkimuksissa ratkaisevaksi tekijäksi lukuharrastuneisuutta tutkittaessa. Poikien lukutaito on tyttöjen lukutaitoa heikompaa (Leppänen 2007, 15; Sulkunen ym. 2010, 29, 32; Kupari ym. 2013, 38; Arffman & Nissinen 2015, 32). Poikien on myös todettu lukevan tyttöjä vähemmän. Poikien tyttöjä vähäisempi lukeminen ilmenee esimerkiksi Saarisen ja Korkiakankaan (2009, 89) nuorten lukemisharrastuneisuutta käsitelleessä tutkimuksessa, sekä Leppäsen (2007, 16) lukutaidon ja lukutottumusten pysyvyyttä ja vastavuoroisuutta käsitelleessä tutkimuksessa. Poikien lukutaito on myös yleisesti ottaen niin Suomessa kuin muissa OECD-maissa heikompaa kuin tyttöjen lukutaito (Chiu & McBride-Chang 2006, 343; Sulkunen 2010, 29; Sulkunen & Nissinen 2012, 50). Siksi erityinen huomio tulisi kiinnittää juuri poikien lukutaidon ja lukuharrastuneisuuden herättämiseen.

Suomi on erottunut PISA-tutkimuksissa paitsi loistavan lukutaidon maana, myös maana, jossa esiintyy kaikkein suurin tyttöjen ja poikien välinen lukutaitoero. Suomalaispojat ovat peruskoulun päättövaiheessa runsaan puolitoista kouluvuotta tyttöjen lukutaitoa jäljessä. Tästä johtuen suomalaisten hyvää lukutaitomainetta voidaan pitää tyttöjen ansiona. (Sulkunen ym. 2010, 13, 32; Arffman & Nissinen 2015, 31–32.) Suomalaisten tyttöjen hyvää lukutaitoa on perusteltu heidän lukuharrastuneisuudellaan, ja heidän lukumieltymyksiään voidaan pitää varsin kaikkiruokaisena. Tyttöillä sukupuoli ei myöskään rajoita lukemista ja lukuvalintoja kuten pojilla. (Linnakylä & Malin 2007, 312.) Tyttöjen suhtautuminen lukemiseen on yleensä myös poikien asennoitumista myönteisempää (Merisuo-Storm 2006, 118; Logan & Johnston 2009, 199).

Lukuharrastuneisuuden muodostumisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää onnistua välittämään lukemiseen liittyvää myönteistä asennetta niin pojille kuin tytöille. Myös molempia sukupuolia koskettavan lukemisen mallin saaminen olisi lukuharrastuneisuuden muodostumisen kannalta keskeistä. Mikäli lapset saavat lukemiseen liittyen yksipuolisesti ja pääsääntöisesti vain naispuolisia esimerkkejä, feminisoituu lukuharrastus, millä saattaa olla negatiivinen vaikutus poikien

lukuharrastusta koskeviin asenteisiin ja lukemiseen motivoitumiseen (Canadian Council of Learning 2009, 5; Merisuo-Storm & Soininen 2013, 85). Siksi lapset ja nuoret tarvitsevat lukevan miehen mallia jo kodeissaan (Merisuo-Storm & Soininen 2013, 85).

Tästä syystä lapsille ja erityisesti pojille tarjottavan lukemisen monipuolisuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Varsinkin pojille suunnatun luettavan tulee olla mahdollisimman monipuolista jo ennen kouluikää, jolloin lukemista ohjaavat sukupuoliroolit eivät ole vielä vahvistuneet (Canadian Council of Learning 2009, 5). Siksi vanhempien, erityisesti äitien, tulee kiinnittää huomiota siihen, millaista kirjallisuutta he lapsilleen suosittelevat ja tuovat kirjastosta luettavaksi, sillä vanhemmat voivat vaikuttaa lastensa lukuharrastuksen muotoutumiseen omilla kirjasuosituksillaan ja valinnoillaan. Äitien kirjasuosituksilla on Hopperin (2005, 117) tutkimuksen mukaan keskeinen vaikutus erityisesti tyttöjen kirjavalintoihin. Tosin kavereiden mielipiteiden vaikutus kasvaa iän myötä.

Myös kouluissa tulee kiinnittää huomiota lukuharrastuksen tasa-arvoiseen kehittymiseen. Se, että opettajat ovat suurimmaksi osaksi naisia, saattaa kuitenkin aiheuttaa ongelmia erityisesti eri sukupuolten motivoimisen ja lukuharrastuksen muodostumisen kannalta. Naisopettajien on esimerkiksi todettu valitsevan enemmän tytöille kuin pojille sopivia kirjoja. (Canadian Council of Learning 2009, 4; Aerila & Niinistö 2014, 114.) Tämän asian tiedostaminen saattaa tosin jo edesauttaa myös poikia kiinnostavan luettavan valitsemista. Tyttöjä suosivan kirjallisuuden valintaan vaikuttaa yleensä se, että niiden katsotaan sopivan paremmin koulujen arvomaailmaan (Aerila & Niinistö 2014, 114). Koulujen lukuinnon herättämisen tulisi kuitenkin olla tasapuolista ja tasa-arvoista. Pojat tarvitsevat erityisesti lukevan miehen malleja, joita myös koulujen tulee heille mahdollistaa (Egelund 2012, 203). Koska opettajat pääsääntöisesti ovat naisia, ehdottavat Merisuo-Storm ja Soininen (2013, 94) kouluihin lukevia miehiä, kuten lukevia muusikoita tai urheilijoita roolimalleiksi lukemaan oppilaille ääneen ja keskustelemaan heidän kanssaan kirjoista.

Vastuu lukutaidosta ja lukuinnosta ei ole yksinomaan äidinkielenopettajilla. Lukuinnon herättäminen tulee kytkeä myös muihin oppiaineisiin, kuten esimerkiksi liikuntaan tai historiaan, joita käsittelevää kirjallisuutta on runsaasti tarjolla. Näin lukemisen hyödyllisyys ja merkityksellisyys konkretisoituisivat oppilaille (Aerila & Niinistö 2014, 110.) Näin saataisiin mahdollisesti myös miehisiä lukijamalleja kirjallisuuteen innostavan opetuksen laajentuessa koskettamaan sellaisia oppiaineita, joissa yleensä on paljon miesopettajia. Tällöin myös pojat voisivat innostua lukemisesta nykyistä enemmän.

Lukuharrastuneisuuden kipinä voi syntyä perinteisen painetun kirjallisuuden lisäksi myös sähköisten viestimien kuten tietokoneiden, läppäreiden, tablettien, älykännyköiden ja niiden sovelluksien, kuten Whats Appin ym. avulla. Tietokoneen kohtuukäyttö myös tukee sekä lukutaidon että lukuharrastuneisuuden kehittymistä ja muodostumista (Linnakylä & Malin 2007, 313).

Opetushallituksen (2004) äidinkielen opetussuunnitelmassa mainitaan äidinkielenopetuksen tehtävänä olevan herättää nuorten kiinnostus kirjallisuuteen ja lukemiseen huomioimalla nuorten omat kielelliset ja kulttuuriset kokemukset (Opetushallitus 2004, 46), jollaisina sähköisiä viestimiä voitaneen pitää. Erityisesti poikien kiinnostusta lukemista kohtaan voitaisiin kehittää tietotekniikan avulla. Verkkolukemisessa poikien on myös todettu pärjäävän paremmin kuin perinteisessä lukemisessa, ja verkkolukemiseen poikien on myös todettu suhtautuvan perinteistä lukemista positiivisemmin (Leino & Nissinen 2012, 75).

Liiallisuuksiin menevä yksipuolinen tietokoneenkäyttö, kuten pelaaminen kuitenkin ennemminkin haittaa lukutaidon ja sitä tukevan lukuharrastuneisuuden kehittymistä, kuin tukee sitä. Tietokoneella eniten pelaavien on todettu olevan vähiten kiinnostuneita lukemisesta (Leino & Nissinen 2012, 72). Myönteinen asennoituminen lukemiseen on puolestaan positiivisessa yhteydessä myös verkkolukemiseen (Leino & Nissinen 2012, 72). Myös tiedon hakeminen netistä yhdistyy monipuoliseen lukemiseen, mutta tätä samaa yhteyttä ei ole todettu liittyvän pelaamiseen (Leino & Nissinen 2012, 73–74). Oppilaita on kuitenkin syytä ohjata tiedonhaun monipuoliseen etsimiseen netistä, koska

nettilukeminen voi innostaa lukemaan ja hakemaan lisää tietoa myös paperisista versioista.

Lukutaidon ja lukuharrastuneisuuden muodostumisessa koulujen tulisi nähdä kaikki lukemisen muodot, niin perinteisen painetun kirjallisuuden, kuin nettilukemisen merkityksen nuorten ”literacy-taitoja” kehittävinä (European Commission 2012, 42). Näin kouluilla olisi mahdollisuus tukea myös poikien lukutaidon ja lukuharrastuneisuuden kehittymistä, sekä jatkokoulutuspaikkojen tasa-arvoisempaa jakautumista. Perinteisen painetun kirjallisuuden arvostus on ollut kouluissamme toistaiseksi suurta, mutta tilanne tulee todennäköisesti muuttumaan uuden OPS 2014:n myötä. Lukutaidon ja sitä tukevan lukuharrastuneisuuden muodostuminen on joka tapauksessa yhteiskunnan tasa-arvoisen kehittymisen kannalta keskeinen ja merkityksellinen tekijä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tällä tutkimuksella haluttiin selvittää, onko alakoulunsa päättävien lasten lukutaitoero yhtä sukupuolijakautunutta kuin peruskoulun 9. -luokkalaisten nuorten lukutaito ja ilmeneekö sukupuolten välillä eroja lukuharrastuneisuudessa.

Lukutaitoa selvitettiin alakoulun 2.–6. luokkien oppilaiden ALLU-testistön pistemäärien perusteella, sekä 6. luokkien oppilaiden lukuharrastuneisuuteen liittyneen sähköisen Webropol-kyselyn avulla. Tarkoituksena oli selvittää kuinka paljon aikaa 6.-luokkalaiset käyttävät kirjojen, lehtien ja sähköisten materiaalien lukemiseen, ja kuinka laaja-alaista lukeminen on. Tutkimuksessa oltiin myös kiinnostuneita siitä, millainen sukupuolten välinen ero on nähtävissä perinteisessä lukuharrastuneisuudessa (kirjat ja lehdet) ja netissä ja sosiaalisessa mediassa (tietokoneilla, tableteilla ja älypuhelimilla) tapahtuvan lukemisen ja viestittelyn osalta. Lisäksi haluttiin selvittää ovatko kirjojen ja lehtien lukeminen ja tietokoneella vietetty aika kytköksissä toisiinsa.

Tutkimuskysymykset

- 1) Onko PISA–tutkimusten kaltainen sukupuolten välinen lukutaitoero havaittavissa jo alakoulun aikana ja millä luokka-asteella mahdolliset erot alkavat näkyä?
- 2) Millaisia sukupuolten välisiä eroja on nähtävissä
 - a) lukemiseen käytetyssä ajassa, ja
 - b) lukemisen laaja-alaisuudessa

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmien valinta

Tämä lukutaitoa ja lukuharrastuneisuutta kartoittava tutkimus luokitellaan kvantitatiiviseksi tutkimukseksi. Kvantitatiivisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelminä voidaan käyttää haastattelua, kyselyä, observointia, erilaisia tilastoja, valmiiksi olemassa olevia arkistoja ja erilaisia aineistoja, kuten standardoituja testejä empiirisen tutkimuksen datana. (Vilka 2007, 14, 35; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 20.) Tämän tutkimuksen ensimmäisessä osiossa hyödynnettiin valmista aineistoa, eli ALLU-lukutaitotestin luetunymmärtämisen osatestien tuloksia.

Tässä tutkimuksessa lukutaitoa, erityisesti luetun tekstin ymmärtämistä kartoitettiin kansallisesti normitetun ALLU-testistön, eli Ala-asteen Lukutestin osatestien (Lindeman 1998) tuloksien yhteenlaskettujen pistemäärien pohjalta. ALLU-testistöt sisältävät sekä sanatarkkaa että tulkitsevaa luetunymmärtämistä selvittäviä jokaiselle luokka-asteelle tarkoitettuja luetun ymmärtämisen osatestejä, joissa on kaksi luetun ymmärtämistä kartoittavaa tietotekstiä ja kertomustekstiä, sekä teknistä lukutaitoa ja sen nopeutta ja tarkkuutta kartoittavia testejä. ALLU-testistö on tarkoitettu teetetettäväksi keväisin maaliskuussa, ja testi kertoo lukijan testausajankohtaisen lukutaidon tason. (Lindeman 1998, 1–3, 9.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin samojen oppilaiden 2.–6. luokkien ajalta kerättyjen luetun ymmärtämisen osatestien yhteenlaskettujen summien pistemääriä, jotka oli muunnettu tasoryhmiksi (tasoryhmät 1-9). Tasoryhmien 1-3 lukemisen taso on alle keskitason, tasoryhmien 4-6 lukemisen taso vastaa keskitasoa ja tasoryhmien 7-9 lukemisen taso ylittää keskitason (Lindeman 1998, 13.)

Tämän tutkimuksen toisessa osiossa tarkasteltiin kuudesluokkalaisten lukuharrastuneisuutta mukailten Saarisen ja Korhokankaan (1998 ja 2009) lukuharrastuneisuutta kartoittavaa kyselytutkimusta. Kyselytutkimus on aineistonkeruuna menetelmä, joka soveltuu suurien ja laajojen kohdejoukkojen tiedonkeruun menetelmäksi. Kyselytutkimuksen kohdejoukko rajataan aina tietyin kriteerein (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 95, 130.) Tässä tutkimuksessa kohdejoukko oli rajattu koskettamaan kahden kunnan alakoulun kuudensien luokkien oppilaita.

Kyselytutkimuksen etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla saadaan kerättyä suuri määrä tietoa varsin nopeasti ja vaivattomasti, sekä sähköisessä kyselyssä myös varsin taloudellisesti (Valli 2015, 93). Sähköisen kyselyn etuna voitaneen myös pitää sitä, että sen avulla on teknisesti mahdollista saada vastaaja valitsemaan annetuista vaihtoehdoista vain yksi, se kaikkein sopivin vaihtoehto, jolloin mahdollinen tulkinnanvaraisuus siitä, mitä vastaaja tarkoittaa, jää pois. Paperikyselyssä vastaaja voi vastoin ohjeistusta valita joko useamman vaihtoehdon, tai lisätä vastauksien joukkoon kokonaan oman vaihtoehdon, mikäli valmiiksi annetut vaihtoehdot eivät ole olleet vastaajan mielestä sopivia, mikä hankaloittaa vastauksien tulkintaa. (Valli & Perkkilä 2015, 113.)

Kyselytutkimus voidaan suorittaa joko avoimena tai suljettuna kyselynä (Tähtinen ym. 2011, 20) tai niiden yhdistelmänä. Avoin kyselytutkimus mahdollistaa omasanaiset vastaukset. Suljetussa kyselyssä vastaaja valitsee annettujen vaihtoehtojen joukosta vastaukset, jotka parhaiten vastaavat hänen omia mielipiteitään tai näkemyksiään. (Vehkalahti 2008, 24–25; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130–131). Tässä kyselytutkimuksessa oli sekä suljettuja että avoimia, omasanaisten vastauksien mahdollistamia kysymyksiä.

5.2 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen kohteena olivat alakoulun 6.-luokkalaiset oppilaat ja heidän lukuharrastuneisuutensa. Tutkimus toteutettiin neljässä alakoulussa, jotka sijaitsevat Lounais-Suomessa. Oppilaiden lukutaitoa selvitettiin takautuvasti alakoulun 2.–6. luokka-asteilla teetätetyn ALLU-lukutaitotestin pistemäärien perusteella. ALLU-testistön osatestien pistemäärien summa kerättiin takautuvasti kuudensien luokkien oppilailta heidän 2.–6. luokkiensa ajalta koulujen erityisopettajien toimesta. Tulokset saatiin anonymisti sähköisenä taulukkona sukupuolen ilmaisevien T- ja P-merkintöjen kera.

Tutkimus toteutettiin huhti-toukokuussa 2015. Ensimmäisessä vaiheessa lähestyttiin kahta kaupunkikoulua ja kolmea maaseutukoulua. Sivistystoimenjohtajille, rehtoreille ja erityisopettajille lähetettiin sähköpostitse tiedustelu heidän mahdollisesta halukkuudestaan osallistua alakoulun kuudensien luokkien oppilaiden lukutaitoa ja lukuharrastuneisuutta kartoittavaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistumisen ehtona oli alakouluaijana säännöllisesti suoritettua lukutaitoa mittaavat ALLU-testistöt.

Tutkimusaikaa kouluille oli varattu kolme viikkoa. Kouluille lähetetyssä sähköpostissa oli mukana sähköinen tutkimuslupa-anomus (Liite 1) ja linkki sähköiseen lukuharrastuneisuutta kartoittavaan Webropol-kyselyyn (Liite 2).

Tutkimukseen osallistui lopulta yksi kaupunkikoulu ja kolme maaseutukoulua. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen erityisopettajat keräsivät kuudensien luokkien oppilaiden ALLU-lukutaitotestitulokset luokka-asteilla 2–6 ja lähettivät ne anonymieinä oppilaiden sukupuolen ilmaisevine tuloksina tutkijan sähköpostiosoitteeseen. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen kuudensien luokkien luokanopettajat jakoivat lukemisharrastuneisuutta kartoittavan sähköisen linkin oppilailleen ja teetättivät kyselytutkimuksen oman harkintansa mukaisesti viikkojen 18–

20 aikana. Kyselyyn vastaaminen vei noin 5–10 minuuttia vastaajien lukutaidosta riippuen. Tulokset tallentuivat automaattisesti Webropol-järjestelmään jaetun linkin kautta.

Kyselykaavakkeen 15 varsinaisen kysymyksen (Liite 2) avulla pyrittiin saamaan kuvaa tyttöjen ja poikien lukuharrastuneisuudesta ja lukumieltymyksistä ja lukutoiveista, sekä niissä esiintyvistä tyttöjen ja poikien välisistä eroista, vanhempien ja kotien lukemisharrastuneisuutta vahvistavasta vaikutuksesta. Kyselykaavakkeessa oli kysymyksiä myös tietokoneen ja internetin käyttötavoista ja käyttömääristä, joilla haluttiin tarkentaa kuvaa lukemisen eri muodoista. Nuorten tietokoneen ajankäyttöä verrattiin kirjojen ja lehtien lukemisaktiivisuuteen. Lisäksi mielenkiinnon kohteena oli se, että heijastuisiko tietokoneenkäyttö painettujen tekstien lukemiseen. Sähköinen kysely mahdollisti kysymyksien etenemisen vastausten mukaisesti. Mikäli vastaaja ilmoitti, ettei hän lue muita kirjoja kuin koulukirjoja tai opettajan määräämiä kirjoja, siirtyivät kysymykset tällöin suoraan koskemaan niitä syitä, miksi vastaaja ei lue.

5.3 Aineiston käsittely

Sekä ALLU-lukutaitotestitulokset että kyselytutkimuksen vastaukset syötettiin Excel-ohjelmaan (MS Excel 2010). Tilastoanalyysit suoritettiin SPSS-ohjelmalla (IBM SPSS 22.0). ALLU-testituloksia saatiin yhteensä 87 oppilaasta, joista tyttöjä oli 49 ja poikia 38. ALLU-testituloksia tarkasteltiin aluksi frekvenssijakaumina. Frekvenssijakaumista kävi ilmi, että khiin-neliötestiä ajatellen useissa testituloluokissa frekvenssit jäivät liian alhaisiksi (alle viiden) ja joissain testituloluokissa frekvenssi oli nolla. Tämän johdosta aineisto luokiteltiin kolmeen tasoluokkaan: pistemääriin 1–3, 4–6 ja 7–9. Tällä tavoin tarkasteltuna khiin-neliötestin käyttörajoitukset poistuivat, sillä ainoastaan yhdessä luokassa frekvenssi jäi alle viiden. Lisäksi ALLU-testiaineistosta laskettiin sukupuolittain keskiarvo ja keskiarvon keskivirhe ALLU-testituloksille luokka-asteittain. Sukupuolien välisiä eroja eri luokka-asteilla ja yli luokka-asteitten

analysoitiin myös T-testillä. Eri luokka-asteiden ALLU-testituloksen yhteyttä muiden luokka-asteitten testitulokseen analysoitiin korrelaatioanalyysillä.

Lukuharrastuneisuuskyselyyn vastasi yhteensä 95 kuudennen luokan oppilasta, joista poikia oli 44 ja tyttöjä 51. Kyselytutkimuksen kysymyksille, joissa saattoi valita vain yhden vastausvaihtoehdon, laskettiin sukupuolittain keskiarvo, keskiarvon keskivirhe sekä T-testi, jolla testattiin sukupuolten välisiä eroavaisuuksia (kysymykset 2–4, 11–16). Kysymysten 5–10, joissa saattoi valita useita eri vaihtoehtoja, vastauksille laskettiin frekvenssijakauma ja sukupuolten välisiä eroja analysoitiin T-testillä. Lisäksi näille kysymyksille laskettiin vastausvalintojen keskiarvot sukupuolittain, keskihajonta sekä T-testin p-arvo. Kirjojen lukemiseen viikossa käytetyn ajan, luettujen kirjojen lukumäärän, luettujen kirjatyyppeiden lukumäärän, lehtien lukemiseen käytetyn ajan, luettujen lehtityyppeiden lukumäärän, nettilukemiseen käytetyn ajan, somessa, eli sosiaalisessa mediassa käytetyn ajan sekä tietokoneella pelaamiseen käytetyn ajan suhdetta toisiinsa vertailtiin Pearsonin korrelaatioanalyysillä. Lisäksi tämä sama aineisto ryhmiteltiin kirjojen lukemiseen viikossa käytetyn ajan suhteen siten, että kullekin verrattavalle muuttujalle laskettiin keskiarvo kirjojen lukemisaikaryhmittäin (<1 h, 1–3 h, 4–10 h ja >10 h).

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen ensimmäinen osio pohjautui normitetun Ala-asteen lukutaitotestin (ALLU-testi) (Lindeman 1998) tuloksien pohjalle. Ala-asteen lukutesti on Suomen olosuhteisiin kehitetty testi, jonka perusteella tehdyt tulkinnat ovat päteviä ja luotettavia, sekä yleistettävissä koskemaan suomea äidinkielenään puhuvia 7–13-vuotiaita oppilaita (Lindeman 1998, 1). Koska testit on teetetty koulujen laaja-alaisen erityisopettajien toimesta ALLU-testistön ohjeiden mukaisesti, voidaan näitä tuloksia pitää luotettavina.

Tämän tutkimuksen toinen osio, eli lukuharrastuneisuutta mittaava kyselytutkimus pohjautui puolestaan Saarisen ja Korkiakankaan (1998 ja 2009) tekemien lukuharrastuneisuutta mittaavien kyselytutkimuksien pohjalle. Kyselytutkimus koostui viidestätoista varsinaisesta kysymyksestä. Avoimet vastaukset sallivat vastaajille vapauden ilmaista mielipiteensä, mutta vastausten käsitteleminen ja tulkitseminen saattaa olla aikaa vievää ja vastaukset vaikeasti tulkittavissa oltavia (Vehkalahti 2008, 24–25; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130; Valli 2015, 106).

Suljetun kyselyn etuna voidaan pitää vastauksien analysoimisen vaivattomuutta ja nopeutta (Vehkalahti 2008, 25; Valli 2015, 106). Suljetun kyselytutkimuksen avulla ei kuitenkaan saada kovin syvällisiä vastauksia, minkä vuoksi jotain tietoa voi jäädä saamatta (Vehkalahti 2008, 25; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 131). Tämän vuoksi vastausvaihtoehdoissa olisi hyvä olla mukana myös omasanainen vaihtoehto; ”muu tai mikä” (Valli 2015, 106). Näin vastauksista saadaan kattavampia kuin ilman tätä vaihtoehtoa. Myös tähän tutkimukseen liittyvään kyselytutkimukseen sisältyi tällaiset muunlaisia vastauksia ilmaisevat vaihtoehdot, jotta lasten lukuharrastuneisuudesta saataisiin kerättyä varsin kattavaa tietoa, mikä on tärkeää myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Kyselytutkimus jakautuu kahteen osa-alueeseen: itse mittaukseen ja tutkimusyksiköksi valikoitumiseen. Mittauksessa kerätään tietoa valikoituneelta tutkimusyksiköltä kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkittava asia on ensin operationalisoitava ja strukturoitava sellaiseen muotoon, että tutkimukseen osallistuvan on mahdollista ymmärtää, mitä tutkimuksessa esiintyvillä kysymyksillä ja muuttujilla tarkoitetaan, eli tutkittavien on kyettävä ymmärtämään kysymykset samalla tavoin. Tältä pohjalta kyselytutkimuksessa nimenomaan kysymysten asettelulla on erittäin keskeinen rooli tutkimuksen onnistumisen ja tarkkuuden kannalta – kuinka osuvasti ja tarkasti kysymykset kuvaavat ja luonnehtivat tutkittavaa ilmiötä, eli mittaavatko kysymykset sitä, mitä oli aikomus ja tarkoitus mitata. Tätä kutsutaan mittauksen validiteetiksi tai osuvuudeksi (Vehkalahti 2008, 40–41; Pahkinen 2012, 15). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin mukaillen Saarisen ja Korkiakankaan (1998 ja 2009) kysymyksiä ja kysymyksenasettelua. Kysymyksiä jossain määrin muotoiltiin

vastaamaan vuoden 2015 olosuhteita. Erityisesti nuorten tietotekoneiden ja älylaitteiden sekä internetin käyttöön liittyvien kysymysten osalta pyrin huomioimaan nykynuorten reaali maailman liittyen sähköisiin laitteisiin ja viestimiin. (Tässä hyödynsin omaa 7-luokkalaista tytärtäni.)

Huolellisesti harkitusta ja muovatusta kysymysasettelusta huolimatta vastaajat saattavat ymmärtää kysymykset väärin tai he epähuomiossa antavat virheellisen tiedon. Tällaisia mittavirheitä on mahdotonta täysin välttää ja niiden vaikutusta tulokseen on vaikea arvioida (Vehkalahti 2008, 22; Pahkinen 2012, 15). Lisäksi varsinaiseen mittaustapahtumaan liittyvänä virhelähteenä ovat tietojen taltiointivaiheessa tapahtuneet erilaiset syöttövirheet.

Edellisten mittaustapahtumaan liittyvien virhelähteiden lisäksi kyselytutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tutkimusyksiköksi valikoitumiseen, eli otantaan liittyvät tekijät. Kuinka hyvin tutkimukseen valikoituneet henkilöt, eli otos, edustaa tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olevaa perusjoukkoa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. (Vehkalahti 2008, 43; Tähtinen ym. 2011, 13–14.) Esimerkiksi tämän tutkimuksen perusjoukko ovat kaikki Suomen kuudesluokkalaiset oppilaat. Otanta-asetelmassa on lähestytty kuutta kotiseutuni lähialueiden alakoulua, tarkoituksena saada yhteensä noin 100 oppilasta vastaamaan lukuharrastuneisuuteen liittyvään kyselytutkimukseen. Tässä tutkimuksessa käytettyä otantaa ei voida pitää esimerkillisesti satunnaistettuna, koska siinä on lähestytty vain tietyn maantieteellisen alueen, Lounais-Suomen, kouluja. Toisaalta Suomessa koulujen ja alueiden väliset tasoerot ovat yleensä varsin pienet (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013, 59), eli siinä mielessä maantieteellisesti rajoittuneelta alueelta kootulla otoksella ei pitäisi olla kovin suurta vaikutusta tulosten edustavuuteen ja luotettavuuteen, kunhan vastaajajoukko on riittävän suuri. Tässä kyselytutkimuksessa vastauksia saatiin 95 kappaletta.

Tutkimuksen tulee myös olla toistettavissa ja tulosten tulisi olla samanlaiset riippumatta tutkimuksen tekijästä. Kuinka hyvin tässä onnistutaan, kuvaa tutkimuksen reliabiliutta,

eli tutkimuksen luotettavaa toistettavuutta (Soininen ja Merisuo-Storm 2009, 152–153). Tämä kyselytutkimus on sinänsä varsin helposti toistettavissa identtisenä tai lähes samanlaisena toisaalla ja muiden toimesta. Mahdollisen ”uusinta kyselytutkimuksen” tulosten samankaltaisuudesta tämän tutkimuksen tulosten kanssa on tietysti vaikea todeta mitään varmaa, mutta oletettavasti tulokset olisivat samansuuntaiset tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Tutkimuksen eettisyys

Tutkijan tulee noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä pyrkimällä edistämään tieteellistä tietoa mahdollisimman objektiivisesti ja informatiivisesti totuuteen ja tätä kautta luotettavuuteen pyrkien (Niiniluoto 2002, 37). Tutkimus-eettinen neuvosto on määritellyt hyvän tieteellisen toiminnan käytännöt hyvin tarkkaan. Niiden mukaan tutkijan tulee huolehtia siitä, että aineiston hankinnan, menetelmien valinnan, tutkimusprosessin, tutkimuskysymyksiä asettelun ja tuloksien julkaisun, eli koko tutkimusprosessin on oltava eettisesti hyväksyttävää, läpinäkyvää ja avointa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa korostuu vielä tutkimuseettisen sosiaalinen ja emotionaalinen puoli. Kasvatustieteellisen tutkimuksen tulee pyrkiä ihmisten hyvään ja kunnioittavaan kohteluun (Atjonen 2008, 138). Kasvatustieteellisen tutkimuksen tulee olla reilua ja oikeudenmukaista sekä niiden oikeuksia kunnioittavaa, joihin tutkimus kohdistuu (Paechter 2003, 110). Tämä vaatimus korostuu erityisesti lapsiin ja nuoriin kohdistuvissa tutkimuksissa (Atjonen 2008, 122).

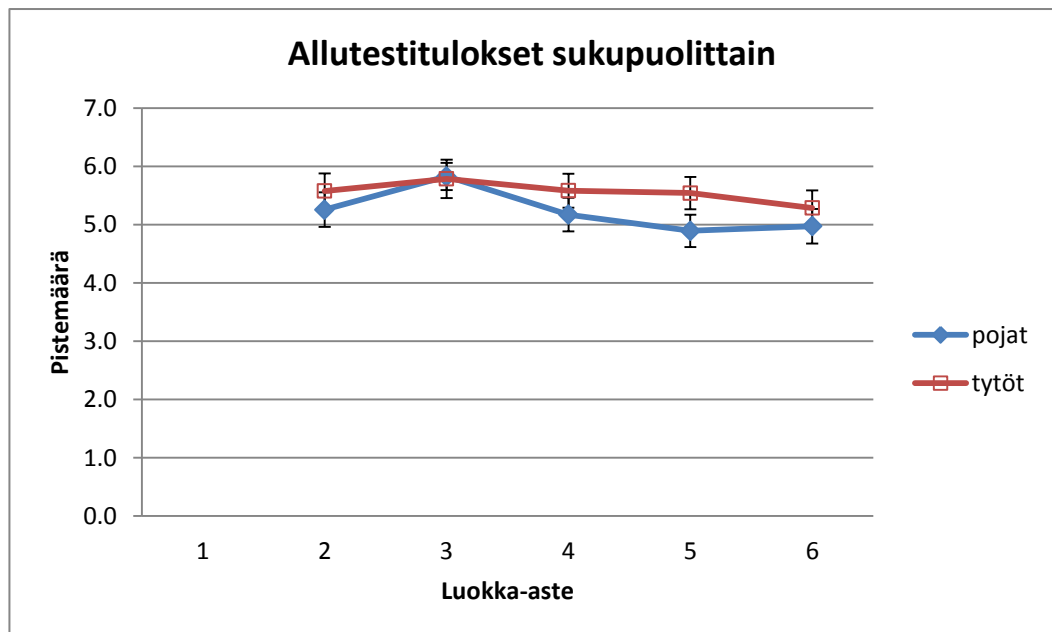
Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan hyvän tieteellisen toiminnan käytäntöjä. Kirjallinen tutkimuslupa lukutaitoaineiston käyttöön ja lukuharrastuneisuuskyselyn tekemiseen pyydettiin sivistystoimenjohtajilta ja koulujen rehtoreilta. Lukutaitotesti- ja kyselytutkimustuloksista kävi ilmi ainoastaan oppilaiden sukupuoli. Näin ollen tutkimukseen osallistuneitten oppilaiden anonymiteettiä ei loukattu. Tutkimuksen tekijänä pyrin rehellisyyteen, huolellisuuteen ja avoimuuteen niin aineiston hankinnassa, menetelmien valinnassa, tutkimusprosessissa kuin tulosten tulkinnaissa ja julkaisussa. Vaikka tutkimuksen teossa ja tulosten tulkinnaissa on pyritty

objektiivisuuteen, muokkaa tutkijan käyttämät metodit ja kiinnostuksen kohteet havaintojen ja mittaustulosten tulkintaa, minkä vuoksi tutkimus ei kuitenkaan voi koskaan olla täysin objektiivista (Aaltola 1994, 26–27). Tässä tutkimuksessa on käytetty kasvatustieteen valideja tutkimusmetodeja ja alan relevantti kirjallisuus on huomioitu teoriaosassa ja tulosten tarkastelussa. Tutkimus on ollut ulkoisista sidosryhmistä vapaata ja riippumatonta, ja myös tutkimuseettiset kysymykset on huomioitu. Tässä mielessä tutkimusta voidaan pitää läpinäkyvänä ja eettisesti hyväksyttävänä.

6 TULOKSET

6.1 ALLU-lukutaitotestin tulokset

Tässä tutkimuksessa tytöt saivat keskimäärin korkeampia ALLU-testipistemääriä kuin pojat, lukuun ottamatta kolmatta luokkaa (Kuvio 1).



KUVIO 1. ALLU-testipistemäärien keskiarvot sukupuolittain luokka-asteilla 2–6. Virhepalkit kuvaavat keskiarvojen keskivirhettä.

Khiin-neliötestin mukaan sukupuolten sijoittuminen kolmeen tasoluokkaan (1–3, 4–6 ja 7–9) ei eronnut tai poikennut toisistaan tilastollisesti merkitsevästi millään luokka-asteella. Analysoitaessa sukupuolten keskimääräistä ALLU-testipistemääriä T-testillä, niin ainoastaan 5. luokalla tyttöjen keskiarvo erosi tilastollisesti merkitsevästi pojista ($p=0.046$, taulukko1). Tyttöjen ALLU-testituloksissa oli poikia enemmän vaihtelua, tämä näkyi korkeimpina keskihajontoina (Taulukko 1).

Taulukko 1. ALLU-testitulosten keskiarvot (ka) ja keskihajonnat sukupuolittain luokka-asteilla 2–6 sekä T-testin p-arvot.

luokka-aste	pojat ka	pojat keskihajonta	tytöt ka	tytöt keskihajonta	T-testi p-arvo
2	5.3	1.75	5.6	2.01	0.228
3	5.8	1.38	5.8	2.22	0.459
4	5.2	1.71	5.6	1.94	0.155
5	4.9	1.64	5.5	1.87	0.046
6	5.0	1.75	5.3	2.04	0.223

Ikäluokkaan nähden keskimääräistä heikompien lukijoiden (tasoluokat 1–3) osuus oli luokka-asteilla 2–4 molemmilla sukupuolilla hyvin samanlainen, noin 15 %. Pojilla heikompien lukijoiden osuus oli viidennellä ja kuudennella luokalla 20 ja 25 %. Tyttöillä vastaavasti heikompien lukijoiden osuus oli viidennellä luokalla 12.5 % ja kuudennella luokalla 24 %. Heikon, tai keskimääräistä alhaisemman lukutaidon osalta tämän tutkimuksen tulokset eivät ole samansuuntaiset kuin alakouluikäisillä (Vilenius-Tuohimaa, Aunola & Nurmi 2007, 26–27) tai yläkouluikäisillä tehdyissä tutkimuksissa, joissa poikien osuus heikoista lukijoista oli selvästi tyttöjä suurempi (Kupari ym. 2013, 23; Arffman & Nissinen 2015, 31–32). Tämä eroavaisuus tuloksissa johtuu todennäköisesti otannan koosta sekä heikon lukutaidon määrittelystä. Tässä tutkimuksessa tasoluokat 1–3 kuvaavat ikäluokkaan nähden keskimääräistä heikompa lukutaitoa, ei suoranaisesti heikkoa lukutaitoa. Kaikkein alhaisimman tasoluokan eli tasoluokan 1 oppilaiden lukumäärä vaihteli sukupuolittain ja luokka-asteittain 0–2 oppilaaseen. Sukupuolten välillä ei ollut nähtävissä selviä eroja kaikkein heikoimpien lukijoiden osalta.

Laskettaessa T-testi yli luokka-asteitten, tyttöjen keskimääräinen pistemäärä oli tilastollisesti merkitsevästi poikia korkeampi (ka pojat 5.2, ka tytöt 5.6, $p=0.03$). Vaikka sukupuolten välinen lukutaitoero poikkesi tilastollisesti merkitsevästi vain 5. luokalla, tai laskettaessa yli luokka-asteiden, voidaan tuloksien katsoa olevan samansuuntaiset monien viimeaikaisten tutkimustulosten kanssa (Sulkunen ym. 2010, 29; Sulkunen & Nissinen 2012, 50; Kupari ym. 2012, 61; Kupari ym. 2013, 36), joissa tyttöjen lukutaidon on osoitettu olevan poikia parempi. Tämä sukupuolten välinen ero

lukutaidossa ei ole vain suomalainen ilmiö, vaan se ilmenee PISA- ja PIRLS-tutkimusten mukaan myös muissa maissa (Lietz 2006, 334–335; Lynn & Mikk 2009, 6–9; Stoet & Geary 2009, 3; Kupari ym. 2012, 61). Tämän aineiston perusteella ei voida todeta mitään kovin selkeää tai yksiselitteistä vastausta siihen, kasvaako tai väheneekö sukupuolten välinen lukutaitoero alaluokkien aikana (Kuva 1). Sukupuolten välinen ero lukutaidon ALLU-testipistemäärissä oli suurimmillaan 4. ja 5. luokalla, kun 3. luokalla eroa ei ollut lainkaan.

Vertailtaessa ALLU-testituloksia eri luokka-asteilla, oli tuloksissa havaittavissa selvä yhteys eri luokka-asteiden välillä (Liite 3). Tyttöillä korrelaatiokertoimet olivat hieman poikia suuremmat (Liite 3). Tulos on samansuuntainen aikaisempien tutkimuksien kanssa. Lukutaito esikoulussa ja koulun alaluokilla olivat selvästi positiivisesti yhteydessä toisiinsa (Leppänen 2007, 16; Kiuru, Aunola, Torppa, Lerkkanen, Poikkeus, Niemi, Viljaranta, Lyyra, Leskinen, Tolvanen & Nurmi 2012, 813; Vainikainen 2014, 63–64). Koska kirjaintuntemuksella ja kirjainäännevastaavudella on todettu olevan voimakas kytkös lukutaitoon alaluokilla (Ketonen 2010, 16–17; Georgiou ym. 2012, 336–338), on lukutaidon kehittymisen kannalta ensisijaisen tärkeää, että näihin lukutaitoa ennakoiviin tekijöihin kiinnitetään huomiota jo viimeistään esikoulussa. Koulutaipaleen alussa luodaan pohja ja perusta myöhemmälle oppimiselle ja myös oppilaan minäkuva ja käsitys itsestä oppijana lähtee rakentumaan oppilaan varhaisista oppimiskokemuksista (Lerkkanen ym. 2010, 124; Lyytinen 2011, 105; Merisuo-Storm & Soininen 2013, 85–86). Tällöin myönteiset oppimiskokemukset ja onnistumisen tunteet luovat oppilaassa positiivisen oppimisen kehän, joka ruokkii edelleen luku- ja oppimishalua.

6.2 Lukuharrastuneisuuskyselyn tulokset

Lukuharrastuneisuutta mitattiin seuraavilla kysymyksillä:

2. Milloin viimeksi luit kirjan?
3. Kuinka monta kirjaa luet kuukaudessa?
4. Kuinka paljon aikaa käytät viikossa kirjojen lukemiseen?
5. Minkä tyyppisiä kirjoja yleensä luet?
6. Miksi harrastan kirjojen lukemista?
7. Miksi en lue kirjoja, tai mikä rajoittaa lukemistani?
8. Minkä tyyppisiä kirjoja haluaisit koulussa luettavan?
9. Millä tavalla toivoisit kirjoja käsiteltävän koulussa?
10. Millaisia lehtiä luet?
11. Kuinka paljon käytät aikaa lehtien lukemiseen viikossa?
12. Mitä mieltä vanhempasi/huoltajasi ovat kirjojen/lehtien lukemisestasi
13. Kuinka paljon aikaa käytät viikoittain lehtien, artikkelien ja uutisten lukemiseen netissä?
14. Kuinka paljon aikaa käytät viikoittain sosiaalisessa mediassa? (Instagram, Tumblr, Facebook, WhatsApp, Twitter)?
15. Kuinka paljon aikaa käytät viikoittain pelaamiseen tietokoneella, tabletilla, älypuhelimella?
16. Mitä mieltä vanhempasi/huoltajasi ovat tietokoneen käytöstäsi?

Kirjojen lukeminen

Tässä tutkimuksessa tytöt käyttivät keskimäärin hieman enemmän aikaa kirjojen lukemiseen viikossa kuin pojat (Kysymys 4, taulukko 2). Kirjojen lukemisaktiivisuudessa ei sukupuolten välillä ollut kuitenkaan merkittäviä eroja (Kysymykset 2 ja 3, taulukko 2).

Taulukko 2. Lukuharrastuneisuuskyselyn kysymysten 2–4 ja 11–16 vastauskeskiarvot ja keskihajonnat sukupuolittain sekä T-testin p-arvo.

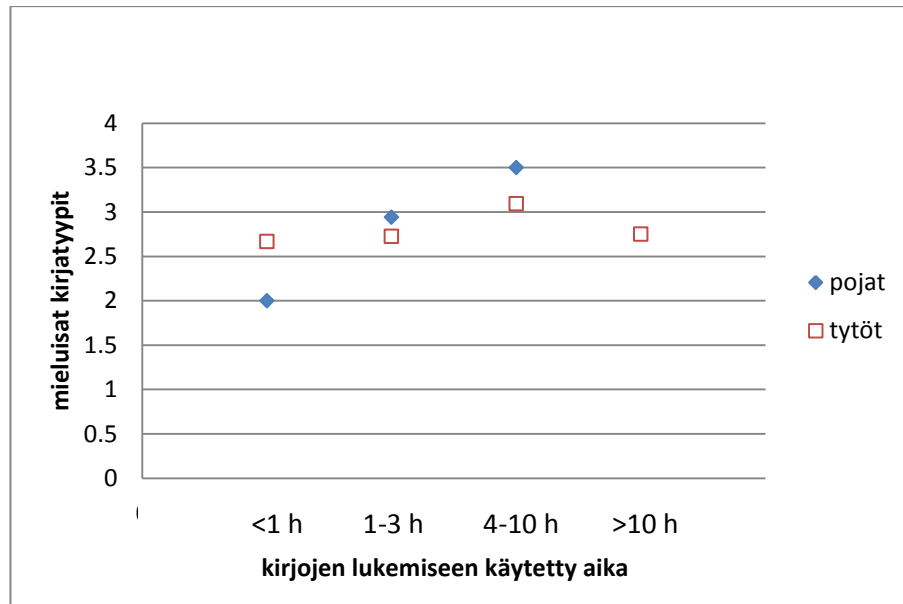
Kysymys	Pojat keskiarvo	Pojat keskihajonta	Tytöt keskiarvo	Tytöt keskihajonta	T-testi p-arvo
2	1.9	1.34	1.9	1.28	0.427
3	1.3	0.75	1.3	0.70	0.384
4	1.7	0.86	2.0	1.04	0.080
11	2.0	0.66	2.0	0.60	0.431
12	2.4	1.37	2.2	1.36	0.231
13	2.4	0.75	2.3	0.95	0.342
14	3.2	1.18	3.6	1.06	0.050
15	3.7	1.20	2.8	1.28	<0.001
16	3.1	1.79	2.9	1.91	0.305

Valtaosa kyselyyn vastanneista nuorista luki kirjoja, sillä molemmissa sukupuolissa vain kaksi vastaajaa ilmoitti, että he eivät lue lainkaan kirjoja. Tuloksissa ilmenneet erot sukupuolten välisessä lukemisharrastuneisuudessa vastaavat osittain Saarisen ja Korkiakankaan (1998 ja 2009) havaintoja. Tytöt käyttivät kirjojen lukemiseen viikossa (kysymys 4) hieman enemmän aikaa kuin pojat, mikä on samansuuntainen kuin Saarisen ja Korkiakankaan (1998, 43; 2009, 90) tuloksissa. Myös PISA- tutkimuksessa havaittiin ero tyttöjen ja poikien lukemiseen käytetyssä ajassa ja lukemisen laajuudessa, tyttöjen lukiessa poikia enemmän ja laaja-alaisemmin (Sulkunen ym. 2010, 53–55; Välijärvi 2014, 21). Tytöt myös asennoituvat yleensä lukemiseen poikia positiivisemmin (Hopper 2005, 115; Merisuo-Storm 2006, 118; Logan & Johnston 2009, 207–208; Sulkunen ym. 2010, 53). Toisaalta kysymyksien 2 (*Milloin viimeksi luit kirjan?*) ja 3 (*Kuinka monta kirjaa yleensä luet kuukaudessa?*) kohdalla sukupuolten välillä ei ilmennyt eroja (Taulukko 2), mikä eroaa Saarisen ja Korkiakankaan (1998 ja 2009) tuloksista. Kirjojen lukemiseen viikossa käytetty aika oli positiivisesti yhteydessä luettujen kirjojen lukumäärään molemmilla sukupuolilla ($r=0.33$ $p=0.04$, pojat ja $r=0.56$ $p<0.001$, tytöt. Liite 4). Tämä on sinänsä odotettu tulos. Tätä yhteyttä voidaan pitää kyselyn yhtenä luotettavuuden mittarina. Jos vastaukset näihin kahteen kohtaan olisivat menneet pahasti ristiin, voisi vastausten luotettavuuteen kohdistua epäily.

Kirjallisuustyypit

Sukupuolten välillä ilmeni eroja luettujen kirjallisuustyypien välillä. Tytöt suosivat romantiikkaa, joka oli yleisin genre tytöillä (47 %), kun taas pojilla suosituimmat genret olivat huumori (41 %) ja erityisesti sarjakuvat (73 %) (Kysymys 5, liite 5). Näissä genreissä sukupuolten välillä oli hyvin selvä tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0.001$, Liite 5). Nuoret kuitenkin myös lukevat melko samantyyppisiä kirjoja: fantasiakirjat olivat suosittuja molemmissa sukupuolissa. Pojista 34 % ja tytöistä 43 % ilmoittivat lukevansa fantasiakirjoja. Myös seikkailu-, scifi-, salapoliisi- ja tietokirjat olivat lähes yhtä suosittuja molemmissa sukupuolissa. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa näiden kirjallisuustyypien välillä (Liite 5).

Poikien ja tyttöjen välillä ei ollut eroa tarkasteltaessa heidän mieleisekseen valitsemien kirjallisuustyypien lukumäärän suhteen. Keskimäärin molemmat sukupuolet olivat valinneet noin 2.5 eri kirjallisuustyyppeä mielilukemisekseen (Liite 6). Pojilla kirjojen lukemiseen käytetty aika näyttää olevan positiivisessa yhteydessä mieluisten kirjatyyppien lukumäärän kanssa, mutta tytöillä vastaava yhteyttä ei ilmennyt (Kuvio 2). Tämän tutkimuksen tulokset siitä, minkä tyyppisiä kirjoja nuoret lukevat, ovat osittain samansuuntaiset aikaisempien tutkimusten kanssa. Sukupuolten välillä ilmeni eroja mieluisissa ja suosituissa kirjallisuusgenreissä: tytöillä romantiikka ja pojilla sarjakuvat ja huumorikirjat olivat erityisen suosittuja. Näiden osalta tulokset ovat samansuuntaisia kotimaisten tutkimustuloksien kanssa (Linnakylän ja Malin 2007, 312; Merisuo-Storm 2006, 117; Saarinen ja Korhokangas 2009, 94–96, 165). Myös englantilaistutkimuksessa (Coles & Hall 2002, 102) on nähty samansuuntaisia sukupuolten suosimia kirjallisuustyyppejä kuin mitä tässä tutkimuksessa ja aiemmissa suomalaistutkimuksissa on havaittu. Aikaisempien tutkimusten mukaan tytöt ovat lukuharrastuneisuudessaan lähes kaikkiruokaisia, kun taas poikien lukuharrastuneisuuden on todettu olevan tyttöjen lukuharrastuneisuutta rajoittuneempaa ja sukupuolisidonnaisempaa. Poikien lukuvalinnoissa korostuvat ”miehiset” kirjatyyppit, kuten jännitys-, sota- ja seikkailukirjat korostuivat, (Linnakylä & Malin 2007, 312.), kun taas tytöille on sallitumpaa lukea kaikentyyppisiä, myös pojille suunnattuja kirjoja (Saarinen ja Korhokangas 2009, 94–96, 165).



KUVIO 2. Kirjojen lukemiseen viikossa käytetyn ajan ja mieluisten kirjatyyppien lukumäärän yhteys. Mieluisten kirjatyyppien lukumäärä on laskettu ryhmittäin kirjojen lukemiseen viikossa käytetyn ajan suhteen.

Tämän kyselytutkimuksen tulokset poikkeavat selvästi Linakylän ja Malinin (2007) ja Saarisen ja Korkiankankaan (2009) tuloksista, sillä poikien lukutottumuksia ei voida pitää kovin suppeana, pelkästään yhteen tai kahteen kirjallisuustyyppiin rajoittuvana, vaan tulosten mukaan poikien lukumieltymys on yhtä laajaa kuin tyttöilläkin. Tämä kävi selvästi ilmi laskettaessa keskiarvo sukupuolittain valituille mielisille kirjallisuustyypeille (Liite 6).

Kyselytutkimuksen tulosten perusteella tytöt ja pojat lukevat melko lailla yhtä paljon ja yhtä monipuolisesti kirjoja. Tulos voi toki johtua osittain sattumasta ja/tai otantakoosta (n=95), mutta yleisellä tasolla tämän kyselytutkimuksen mukainen tulos olisi suotava ja tavoiteltava yleisemminkin koko valtakunnan tasolla, sillä Suomessa ollaan yleisesti huolissaan poikien lukemisesta: lukutaidosta sekä vapaa-ajalla tapahtuvaan lukemiseen käytetystä ajasta ja lukemisen kapea-alaisuudesta. Lukuharrastuneisuus ja lukutaito ovat tutkimusten mukaan selvästi kytköksissä toisiinsa (Egelund 2012, 17; Sulkunen & Nissinen 2014, 37). Tasa-arvoisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää, että koulut ja kodit luovat tasapuoliset mahdollisuudet molemmille sukupuolille lukutaidon sekä lukuharrastuneisuuden syntymiselle ja kehittymiselle (Egelund 2012, 203; Merisuo-

Storm & Soininen 2013, 85; Aerila & Niinistö 2014, 114). Erityisesti tulisi löytyä keinoja poikien innostamiseen lukemisen pariin.

”Miksi luen”

Molemmat sukupuolet vastasivat yleisimmän syyn kirjojen lukemiseen olevan ”luen huvikseni” (Kysymys 6, liite 5). Pojista 80 % ja tytöistä 69 % ilmoitti lukevansa hvin vuoksi (Liite 5). Tässä kohden tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=0.12$). Lukeminen rentoutumisen vuoksi sekä se, että hyvä kirja voi viedä ”seikkailuun, tulevaisuuteen, historiaan, tai minne vain” olivat myös suosittuja syitä lukea kirjoja molemmissa sukupuolissa (Liite 5). Näistä jälkimmäinen syy oli tytöillä selvästi tärkeämpi syy lukemiseen kuin pojilla ($p=0.02$, liite 5). Kodin tai kavereiden esimerkillä ei ollut mitään vaikutusta kummallakaan sukupuolella omaan lukemisharrastukseen (Kysymys 6, liite 5). Tytöt olivat keskimäärin valinneet hieman useamman syyn lukea kirjoja kuin pojat, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (Liite 6). Syyt siihen miksi nuoret lukevat ovat yhteneväiset aikaisempien tutkimusten kanssa. Aiempien tutkimuksien mukaan lukemista harrastetaan nimenomaan siksi, että lukeminen rentouttaa ja tuottaa iloa, ja erityisesti nämä syyt nousevat esiin tytöillä poikia voimakkaammin (Saarinen & Korhonen 1998, 138–139; Hughes-Hassell & Rodge, 2007, 24–25; Linnakylä & Malin 2007, 312). Hyvän kirjan tuottama tunnetila, on se siten iloa, surua, jännitystä, kauhua tai romantiikkaa on yksi tärkeimmistä ja perustavanlaatuisimmista syistä ylipäänsä lukea kirjoja. Jos lapsella tai nuorella ei ole ”sisäsyntyistä” lukemisen intoa ja paloa, on koululla ja opettajalla suuri haaste saada lapset ja nuoret innostumaan lukemisesta. Tämä siksi, että ei ole olemassa yhtä kirjaa tai kirjallisuustyyppejä, joka koskettaisi ja innostaisi kaikkia lukijoita. Kuinka löytää kutakin lasta mahdollisesti kiinnostava kirja on haastavaa, ellei mahdotonta. Kuitenkin tarjoamalla erilaisia kirjoja luettavaksi ja huomioimalla sukupuoli ja lapsen ja nuoren persoona ja mieltymykset mahdollisesti yksilötasolla voidaan löytää ehkä useammin ja useampia luokan oppilaita kiinnostavia kirjoja, kuin tarjoamalla ja edellyttämällä koko luokka lukemaan opettajan valitseman kirjan. McKoolin ja Gespassin (2009) mukaan opettajalla on vaikutusta oppilaiden lukemiseen. Aktiivisesti ja monipuolista kirjallisuutta lukevat opettajat kannustavat ja innostavat myös omia oppilaitaan lukemaan monipuolisesti. (McKool & Gespass 2009, 271.)

Se, että kodilla ja kavereilla ei ollut vaikutusta nuorten lukemiseen, poikkeaa esimerkiksi Hopperin (2005), Neumanin ym. (2008) ja Torpan ym. (2011) tutkimuksista, joiden mukaan kodeilla, ja erityisesti äidillä sekä myös kavereilla on vaikutusta lukemisvalintoihin ja lukuharrastuneisuuden muodostumiseen (Hopper 2005, 117; Neuman ym. 2008, 168; Torppa ym. 2011, 135) Myös Lynn ja Mikk (2009, 9) ovat saaneet samanlaisia tuloksia kodin merkityksestä lukuharrastuneisuuteen, erityisesti tytöillä. Perheissä, joissa luetaan paljon, ja joissa lukemista arvostetaan, saavat lapset positiivisen asenteen lukemista kohtaan (Merisuo-Storm & Soininen 2013, 85). Siksi olisi tärkeää, että vanhemmat, isovanhemmat, lapsen läheiset tai päiväkotihenkilöstö lukisivat lapselle ääneen satuja, tarinoita ja loruja. Ääneen lukeminen kehittää lapsen kielellisiä valmiuksia ja samalla herättää lapsen oman kiinnostuksen ja innostuksen satuihin ja tarinoihin ja parhaimmissa tapauksissa herättää lapsen kiinnostuksen kirjoja ja kirjoitettuja tekstejä kohtaan ja sitä kautta synnyttää kipinän kirjoja ja lukuharrastuneisuutta kohtaan.

”Miksi en lue”

Lukemista ja lukemisharrastusta rajoittavat syyt olivat molemmilla sukupuolilla melko samanlaiset (Kysymys 7, liite 5), kuten myös valittujen syiden lukumäärä (Liite 6). Suurin yksittäinen lukemista rajoittava tekijä (>50 %) oli se, että muut harrastukset vievät nuorten aikaa. Seuraavaksi yleisin syy oli, että nuoret eivät löydä itseään kiinnostavia kirjoja (Liite 5). Tältä osin tulokset ovat samansuuntaiset Saarisen ja Korhokankaan (2009,116–117) tutkimuksen kanssa. Myös amerikkalaisnuorilla muut ajanvieteaktiviteetit olivat yleisimmät syyt nuorten lukemattomuuteen (Hughes-Hassell & Rodge, 2007, 26).

Tytöistä 18 % ja pojista 5 % ilmoitti keskittymisvaikeuksien rajoittavan lukemista. Tämä oli ainut lukemisharrastusta rajoittava syy, jossa sukupuolet erosivat tilastollisesti toisistaan ($p=0.02$, Liite 5). Tässä kyselytutkimuksessa nimenomaan tytöillä keskittymisvaikeudet nousivat esiin merkittäväksi syyksi kirjojen lukemattomuudelle (Liite 5). Tämä on hieman yllättävä tulos, sillä yleensä pojilla esiintyy keskittymis- ja tarkkaavaisuushäiriöitä tyttöjä yleisemmin (Lyytinen 2004, 23). Toisaalta esimerkiksi

amerikkalaistutkimuksessa molemmista sukupuolista noin kolmannes oli ilmoittanut keskittymisvaikeudet ja lukemisvaikeudet syyksi kirjojen lukemattomuudelleen (Hughes-Hassell & Rodge, 2007, 26). Selittävä tekijä tämän kyselytutkimuksen tuloksiin sitä, että isommalla osalla tytöistä oli keskittymisvaikeuksia, saattaa johtua siitä, että tytöt olivat rehellisempiä vastatessaan keskittymisvaikeuksien rajoittavan lukemistaan toisin kuin pojat, tai sitten pojat eivät tunnista ja tunnusta keskittymisvaikeuksiaan yhtä hyvin kuin tytöt.

Koulujen kirjatarjonta

Vastaukset kysymykseen *minkälaista kirjallisuutta haluaisit lukea koulussa*, olivat pääsääntöisesti samansuuntaiset kuin vastaukset omiin lukumieltymyksiin liittyvissä kysymyksissä. Tytöt haluaisivat koulussa luettavan fantasia-, seikkailu-, salapoliisi- ja romanttisia kirjoja, kun taas pojilla selvä suosikki oli sarjakuvat ja seuraavaksi huumorikirjat (Kysymys 8, liite 5). Sukupuolet erosivat kirjatoiveissaan tilastollisesti merkitsevästi fantasia-, salapoliisi-, romantiikka- ja sarjakuvakirjojen suhteen (Liite 5). Jotta koulu innostaisi lapsia ja nuoria lukemaan, tulisi koulujen tarjoamat kirjat olla nuorille mieluisia. Klassikot ja nuorten kirjallisuuden helmet kuuluvat osaksi koulujen lukukaanonia. On sinällään hyvä ja suositeltavaa tutustuttaa lapset ja nuoret laaja-alaisesti kirjallisuuteen, mutta toisaalta myös lasten ja nuorten omia toiveita ja mieltymyksiä olisi hyvä huomioida kirjavalinnoissa. Tulisiko kirjavalinnat antaa lasten ja nuorten itsensä päätettäväksi ja vielä yksilötasolla? Vai olisiko ”sekamalli” tavoiteltavampi? Osa kirjavalinnoista voisi olla opettaja- ja osa oppilasvalintaisia. Näin toteutuisi koulun ja opettajan asettama tavoitteellisuus luettujen kirjojen ja kirjatyypien suhteen ja toisaalta oppilaat kokisivat pääsevänsä osalliseksi kirjavalintoihin ja omaan oppimiseensa.

Kirjojen käsittelytavat

Siihen, millä tavoin kuudesluokkalaiset haluaisivat käsitellä koulusta luettavaksi annettua kirjaa, olivat pääsääntöisesti melko yhteneväiset vastaukset (Kysymys 9, liite 5). Sukupuolten välillä oli kuitenkin myös joitain eroja. Poikien ja tyttöjen vastaukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi kirjaesitelmä-vaihtoehdon ($p=0.02$) sekä erityisesti

kirjakokeen osalta ($p < 0.001$) (Taulukko 2). Pojat eivät selvästikään halunneet perinteistä kirjakoetta, sillä vain 2 % oli merkannut tämän kohdan, kun taas 27 % tytöistä oli valinnut kirjakokeen (Liite 5). Tytöt olivat myös selvästi halukkaampia käsittelemään luettuja kirjoja koulussa laaja-alaisemmin kuin pojat. Keskimäärin tytöt olivat valinneet 2.1 eri tapaa käsitellä kirjoja, kun pojat taas 1.4 ($p = 0.001$) (Liite 6).

Perinteinen kirjakoekuulustelu luetusta kirjasta ei ollut poikien mieleinen vaihtoehto. Opettajan tulisikin miettiä vaihtoehtoisia tapoja käsitellä luettuja kirjoja, kuin nykyisin vallalla oleva käytäntö. Perinteinen kirjakuulustelu ennemminkin tukahduttaa lukuhalun kuin innostaa ja kannustaa lukemaan lisää (Aerila & Niinistö 2014, 109–111). Teknologian kehitys mahdollistaa uudenlaisia luetun kirjan käsittelemisen tapoja kuten videoiden ja trailereiden valmistamisen luetusta kirjasta iPadeilla, tableteilla ja älypuhelimilla. Netistä löytyy erilaisia ilmaisia editointiohjelmistoja, joiden avulla videokuvaa ja ääntä pystytään muokkaamaan ja yhdistelemään varsin helposti. Kirjasta tehdyissä lyhytelokuvissa ja trailereissa yhdistyisi myös varsin monipuolisesti uuden POPS 2014 mukaiset uudenlaiset ja erilaiset oppimistavoitteet, kuten oppilaiden aktiivisuuden, ryhmätyö- ja yhteistyötaitojen kehittäminen, tietotekniikan käyttö ja vastuullisuus, tässä tapauksessa elokuvan tai trailerin suunnittelusta, aikataulutuksesta ja toteuttamisesta.

Luetut lehtityypit

Pojat ja tytöt erosivat tilastollisesti merkitsevästi luettujen lehtityyppien suhteen. Pojat suosivat sarjakuva-, sanoma-, harraste- sekä tietokone- ja pelilehtiä selvästi tyttöjä enemmän (Kysymys 10, liite 5). Tyttöillä puolestaan nuortenlehdet olivat suosituin lehtiryhmä (75 %), kun pojista vain 5 % luki nuortenlehtiä (Kysymys 11, liite 5). Keskimäärin pojat olivat valinneet useamman lehtityypin kuin tytöt, mutta tämä ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (Liite 6). Vaikka pojat ja tytöt erosivat hieman lehtityyppien suhteen, niin molemmat käyttivät lehtien lukemiseen yhtä paljon aikaa, keskimäärin 1–3 tuntia viikossa (Kysymys 12, taulukko 2). Lehtien lukemiseen käytetty aika korreloi positiivisesti kirjojen lukemiseen käytetyn ajan kanssa tytöillä ($r = 0.30$

$p=0.04$, liite 4). Pojillakin ilmeni positiivinen korrelaatio, mutta tämä ei ollut tilastollisesti merkitsevä (Liite 4).

Kyselyssä havaittu poikien ja tyttöjen lehtienlukutottumukset ovat samansuuntaiset kuin Saarisen ja Korkiakangas (1998) tutkimuksessa, jonka mukaan pojat lukivat tyttöjä mieluummin sanomalehtiä, kun taas tytöillä puolestaan nuorten lehdet olivat suosituinta lukemista (Saarinen & Korkiakangas 1998, 111). Myös muualla kuin Suomessa tehtyjen tutkimuksien mukaan tytöt lukevat enemmän viikko- ja nuortenlehtiä kuin pojat (Hopper 2005, 118; Hughes-Hassell & Rodge, 2007, 26). Saarisen ja Korkiakangas uudemmassa (2009) tutkimuksessa ei kuitenkaan havaittu enää eroja sukupuolten sanomalehtien lukemisessa (Saarinen & Korkiakangas 2009, 98–99). Kuten tämäkin tutkimus osoitti, poikien innostus sarjakuvien lukemiseen on säilynyt muuttumattomana vuosikymmenten vaihtumisesta huolimatta (Saarinen & Korkiakangas 1998, 97; Saarinen & Korkiakangas 2009, 98). Sarjakuvien lukemisen mieluisuus ei ole vain suomalainen ilmiö, vaan samanlainen tulos näyttäytyy esimerkiksi USA:ssa (Hughes-Hassell & Rodge, 2007, 26).

Vanhempien suhtautuminen

Sukupuolten välillä ei ollut eroja siinä, kuinka he kokivat vanhempiensa suhtautuvan heidän kirjojen ja lehtien lukemiseen (Kysymys 12, taulukko 2). Pojat ja tytöt kokivat vanhempien suhtautuvan pääsääntöisesti myötämielisesti ja kannustavasti lukemiseen. Toisaalta kummallakaan sukupuolella noin kolmanneksella ei ollut käsitystä tai tietoa vanhempien suhtautumisesta heidän lukemiseen (Taulukko 3). Nämä tulokset ovat yhteneväisiä aikaisempien tutkimuksen kanssa. (Saarinen & Korkiakangas 1998, 88, 110; Saarinen & Korkiakangas 2009, 74) Nuorten tietämättömyys vanhempiensa suhtautumisesta ja mielipiteestä antaa jossain määrin huolestuttavan kuvan vanhempien mielenkiinnon vähäisyydestä nuorten harrastuksia kohtaan. Onko niin, että nykyajan vanhemmilla ei ole aikaa tai voimavaroja osoittaa kiinnostusta lasten ja nuorten vapaa-ajan tekemisiin? Vai ajattelevatko vanhemmat, että heidän ei sovi liiaksi kysellä ja kontrolloida nuorten tekemisiä? Joka tapauksessa voisi ajatella, että lukutaidon ja jatko-opintojen kannalta niinkin tärkeän asian kuin lasten ja nuorten

lukemisharrastuneisuuden kohdalla vanhempien olisi hyvä osoittaa kiinnostusta ja mielenkiintoa siihen, mitä lapset nuoret lukevat ja kuinka paljon he käyttävät lukemiseen aikaa – näihin asioihin tulisi vanhempien tuoda näkemyksensä selvästi esiin.

Taulukko 3. Oppilaiden näkemys vanhempiensa suhtautumisesta heidän lukemiseensa (Kysymys 12).

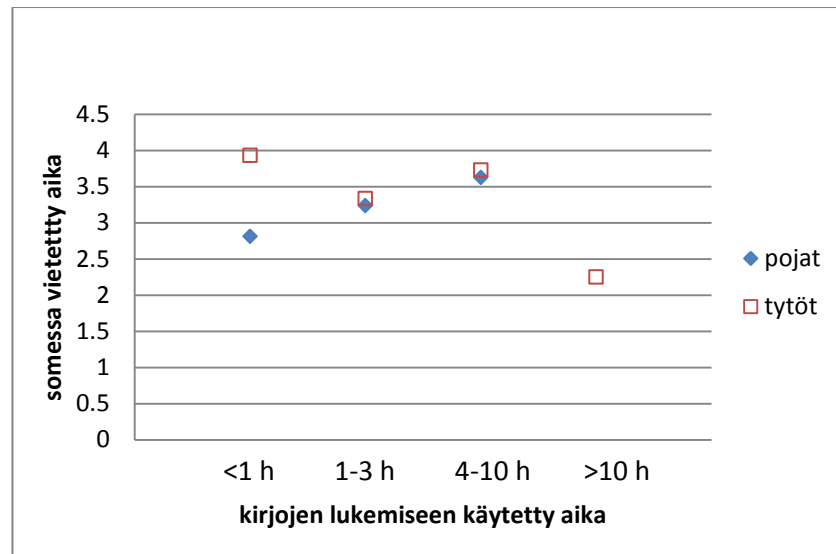
	pojat	tytöt
Kysymys 12	%	%
1 = ovat mielissään	43	51
2 = ovat sitä mieltä, että luen liian vähän ja patistavat lukemaan enemmän	14	16
3 = ovat sitä mieltä, että käytän liikaa aikaa	7	
4 = eivät ilmaise mielipidettään	36	33

Netinkäyttö

Pojat ja tytöt käyttivät yhtä paljon aikaa lehtien ja uutisten lukemiseen netissä (Kysymys 13, taulukko 2). Sen sijaan tytöt käyttivät hieman enemmän aikaa sosiaalisessa mediassa kuin pojat ($p=0.05$) (Kysymys 14, taulukko 2). Pojat taas puolestaan pelasivat selvästi tyttöjä enemmän ($p<0.001$) (Kysymys 15, taulukko 2). Tämän tutkimuksen tulokset netin huvikäytön osalta ovat hyvin samansuuntaiset aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa tuli selvästi esiin tyttöjen mieltymys sosiaaliseen kanssakäymiseen netissä ja poikien mieltymys pelaamiseen (Saarinen & Korhonen 2009, 103–104; Kaarakainen, Kivinen & Tervahartiala, 2013, 24)

Tyttöjen sosiaalisessa mediassa eli somessa viettämä aika korreloi negatiivisesti kirjojen lukemiseen käytetyn ajan kanssa ($r=-0.31$ $p=0.03$), mutta pojilla yhteys oli päinvastainen, vaikkakaan ei tilastollisesti merkitsevä (liite 4). Kun aineisto ryhmiteltiin kirjojen lukemiseen viikossa käytetyn ajan suhteen ja laskettiin somessa vietetylle ajalle keskiarvo kirjojen lukemisaikaryhmittäin, niin kaikkein eniten lukevat tytöt käyttivät kaikkein vähiten aikaa somessa ja vähiten lukevat eniten (Kuvio 3). Pojilla somessa vietetty aika ja kirjojen lukemiseen käytetty aika ovat positiivisessa yhteydessä (Kuvio 3). Pojilla tietokoneella ja mobiililaitteilla pelaaminen korreloi heikosti positiivisesti (ei tilastollisesti merkitsevästi) kirjojen lukemiseen käytetyn ajan kanssa, mutta tytöillä ei

vastaavaa yhteyttä ilmennyt (Liite 4).



KUVIO 3. Kirjojen lukemiseen viikossa käytetyn ajan ja sosiaalisessa mediassa vietetyn ajan yhteys. Sosiaalisessa mediassa vietetty aika on laskettu ryhmittäin kirjojen lukemiseen viikossa käytetyn ajan suhteen.

Sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja siinä, kuinka he kokivat vanhempiensa suhtautuvan heidän tietokoneella, somessa ja netissä viettämäänsä aikaan (Kysymys 16, taulukko 4). Pojista 32 % ja tytöistä 45 % koki, että vanhempien mielestä nuoret viettävät liikaa aikaa tietokoneella ja älylaitteilla. Toisaalta kummallakaan sukupuolella noin 40 % ei ollut käsitystä tai tietoa vanhempien suhtautumisesta heidän tietokoneella ja älylaitteilla käyttämään aikaan (Taulukko 4).

Taulukko 4. Oppilaiden näkemys vanhempiensa suhtautumisesta nuorten tietokoneella ja älylaitteilla käyttämään aikaan (Kysymys 16).

	pojat	tytöt
Kysymys 16	%	%
1 = ovat sitä mieltä, että käytän liikaa aikaa	32	45
2 = ovat mielissään	13	6
3 = kannustavat viettämään enemmän aikaa	5	
4 = vastustavat	9	8
5 = eivät ilmaise mielipidettään	41	41

Koska nuoret viettävät nykyisin paljon aikaa netissä, herättää netin käyttö huolta liiallisesta ”koneella tai netissä olemisesta”. Liiallinen tietokoneenkäyttö ja pelaaminen on todettu riskiksi lukutaidon kehittymiselle. Kohtuukäyttöön tätä riskiä ei ole todettu liittyvän. (Linnakylä & Malin 2007, 313; Leino & Nissinen 2012, 70.) Toisaalta tämän tutkimuksen tulosten mukaan poikien tietokoneen ja älylaitteiden käytöllä oli hienoinen positiivinen yhteys kirjojen lukemiseen käytetyn ajan kanssa ja tytöilläkin ainut selvä negatiivinen yhteys kirjojen lukemiseen oli sosiaalisessa mediassa vietetyllä ajalla (Liite 4). Kaiken kaikkiaan kovin vahvaa tai selkeää negatiivista yhteyttä ei esiintynyt lukemisen ja älylaitteiden sekä tietokoneiden käytön välillä (Liite 4).

Kyselyn tuloksista voi päätellä, että aktiivinen tietokoneen ja älylaitteiden käyttö ei ole automaattisesti pois painettujen tekstimateriaalin lukemisesta. Tietokoneen, netin ja älylaitteiden käyttömuodot ja -tavat ovat laajentuneet ja niillä vietetty aika on lisääntynyt voimakkaasti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Yhä nuoremmat lapset käyttävät tietokonetta, älylaitteita ja nettiä mitä moninaisimpiin käyttötarkoituksiin. Myös koulussa sähköisten oppimateriaalien ja oppikirjojen käyttö on yleistynyt viime vuosina. Lisäksi vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on nostettu esiin sähköinen oppimismateriaali ja lasten monilukutaito (POPS 2014). Meitä ympäröivä maailma on muuttunut sähköiseen muotoon. Moniluku- ja medialukutaitoja vaaditaan yhteiskunnassa pärjäämiseksi (Lerikkanen ym. 2010, 117). Erilaisten sähköisten medialähteiden käyttö saattaa innostaa etsimään lisää tietoa ja laaja-alaisemmin myös kirjoista. Perinteinen painettu materiaali tuskin häviää tai menettää kokonaan merkitystään ihan lähitulevaisuudessa, mutta kiistatta netti ja sähköisten tekstien merkitys on kasvanut ja kasvaa entisestään tulevaisuudessa (Korkeamäki 2011, 18). Tämän vuoksi koulujen ja opettajien tulee kyetä tarjoamaan lapsille ja nuorille mahdollisuus myös sähköiseen lukemiseen.

7 POHDINTA

Kuten PISA-tutkimuksissa on havaittu, tuli myös tässä tutkimuksessa esiin tyttöjen poikia parempi lukutaito. Lukutaitoero oli havaittavissa jo alakoulun alusta lähtien ja erot pysyivät suurin piirtein samanlaisina koko alakoulun ajan. Vaikka suomalaisten poikien lukutaitoa voidaan kansainvälisesti tarkastellen pitää yhä edelleen verrattain hyvänä, on poikien lukutaitoon ja sen kehittymiseen syytä kiinnittää kouluissa enenevässä määrin huomiota sukupuolten välisen eriarvoistumisen estämiseksi. Näin siksi, että varsinkin viimeisimpien PISA-tutkimusten perusteella tyttöjen ja poikien välinen lukutaitoero on kasvanut ja tämä ero on edelleen kasvamaan päin. Sukupuolten välinen lukutaitoero on myös Suomessa kansainvälisesti verrattuna poikkeuksellisen suurta.

Hyvällä lukutaidolla on merkitystä jatko-opintojen ja työelämään sijoittumisen kannalta. Hyvä lukutaito on tärkeä ja välttämätön edellytys nykyisenkaltaisessa tietoyhteiskunnassa pärjäämiselle. Jo nyt monella alalla korkeakouluopiskelijoista enemmistö on naisia. Tämä ei ole välttämättä suora seuraus sukupuolten välisistä lukutaitoeroista ala- ja yläkouluissa, mutta heijastanee yleisellä tasolla tyttöjen ja poikien suhtautumista koulunkäyntiin ja koulussa pärjäämistä.

Poikien tyttöjä hitaampi kehittyminen vaikuttaa omalta osaltaan poikien lukutaitovalmiuksien kehittymiseen koulun aloitusvaiheessa. Yhtenä vaihtoehtona, joka säännöllisin väliajoin nousee esiin, on esitetty poikien koulunaloituksen myöhentämistä, jotta poikien yleiset koulu- ja lukutaitovalmiudet olisivat samalla viivalla kuin tytöillä. Mikäli jo ennen koulun aloitusikää havaitaan viiveitä lapsen kielellisessä kehityksessä, tulisi lapsen sukupuolestaan riippumatta saada tehostettua tukea oppimiseensa riittävän varhain. Joustava koulunaloitusikä hyödyntäisi yhtäläisten oppimisvalmiuksien

saavuttamista, ja erityisesti tämä voisi tukea loppuvuodesta syntyneiden poikien kouluvalmiustaitojen kehittymistä.

Lukutaitovalmiuksien kehittäminen alkaa kotona, minkä vuoksi niiden perheiden lapset, joiden kodeissa luetaan paljon, saavat hyvät edellytykset lukutaidon kehittymiselleen. Ääneen lukeminen kehittää lapsen puheen oppimista, kielellistä kehittymistä ja sanavarastoa, millä on myönteinen vaikutus lapsen lukutaitovalmiuksien kehittymiseen. Vaikka koulu ei voi vaikuttaa lasten varhaislapsuuden aikaisten lukutaitovalmiuksien kehittymiseen, tulee koulun kuitenkin pyrkiä tasoittamaan koti- ja yksilötaustasta johtuvia lukutaitovalmiuksellisia eroja.

Koulussa, erityisesti alkuopetuksessa, tulee antaa riittävästi tilaa ja aikaa oppilaiden lukutaidon yksilölliselle edistymiselle ja kehittymiselle. Onnistuneiden lukukokemusten vuoksi oppilaille tulisi myös olla oikeus vaikuttaa siihen, millaisia kirjoja he koulussa lukevat. Oppilaiden tulisi tämän vuoksi saada lukea heitä itseään kiinnostavia kirjoja ja kirjallisuusgenrejä myös koulussa. Lukutaidon harjoittelun tulee olla monipuolista ja vaihtelevaa, oppilasta motivoivaa sekä lapsen ikätason mukaisen oppimisen tavan kuten draaman, oppimispelien ja leikin huomioivaa. Myös oppimisen vaikeuksia, kuten lukivaikeuksia tulee tukea riittävän ajoissa ja riittävän pitkään. Vain näin edeten lukutaito-osaaminen voi kehittyä, ja vain näin voidaan luoda oppilaille myönteisiä kokemuksia lukemisesta. Myönteiset lukukokemukset ovat edellytyksenä lukemiseen motivoitumiselle ja lukuinnostuksen heräämiselle.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tytöt käyttivät hieman enemmän aikaa kirjojen lukemiseen kuin pojat. Tämä on yleinen trendi aikaisempien tutkimusten perusteella. Jotta poikia saataisiin käyttämään enemmän aikaa vapaa-ehtoiseen lukemiseen, tulisi heillä olla onnistuneita ja innostavia lukukokemuksia. Tämän lisäksi poikien tulisi saada lukevan miehen roolimalleja, niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Tällä voisi olla positiivinen vaikutus poikien lukuharrastuneisuuteen.

Vaikka tytöt lukivat kirjoja hieman enemmän kuin pojat, ei tyttöjen ja poikien välillä ollut tässä tutkimuksessa havaittavissa eroja lukemisen monipuolisuudessa. Tämä on ilahduttava ja toivottava tulos, ja tilanteen soisi olevan näin laajemmaltikin. Kuitenkin monien tutkimusten mukaan poikien lukeminen ja lukemisen laaja-alaisuus on vähäisempää kuin tyttöjen. Samalla tavalla kuin poikien lukutaidon kehittymiseen, myös lukuharrastuneisuuden kehittymiseen tulee kiinnittää huomiota. Luettavan kirjallisuuden tulee olla vaativuustasoltaan, kiinnostavuudeltaan ja lukijan taidoiltaan toisiaan vastaavia. Lukemisen vaatimustason ja lukijan taitojen kohdatessa toisensa onnistuneiden lukukokemusten saaminen ja sitä kautta lukuharrastuneisuuden muodostuminen mahdollistuvat. Tämä vaatimus korostuu erityisesti lukivaikeuslasten kohdalla. Pojilla lukivaikeuksia esiintyy tyttöjä enemmän. Lukivaikeus tekee lukemisesta monin verroin haastavampaa ja työläämpää. Tämän vuoksi lukemisen vaativuustason ja lukijan taitotason tulee kohdata, jotta lukemisen mielekkyys ja lukemismotivaation herääminen olisi mahdollista.

Myös kirjavalinnoilla on merkitystä lukuharrastuneisuuden muodostumiselle. Koska suurin osa alakoulujen opettajista on naisia, tarjoavat opettajat ehkä tiedostamattaan enemmän tyttöjä kiinnostavaa kirjallisuutta luettavaksi. Koulujen tulee siksi huomioida oppilaiden omat lukumieltymykset ja tarjota luettavaksi myös poikia kiinnostavia kirjoja, kuten sarjakuvia, huumorikirjoja ja muita erityisesti poikia kiinnostavia kirjallisuustyyppisiä. Tässä tutkimuksessa oppilaiden toiveet siitä, minkälaisia kirjoja he haluaisivat koulussa lukea, vastasi suoraan heidän omia lukumieltymyksiään. Koska lukijoiden mielenkiinnon kohteet ovat erilaisia, on kaikille yhteisesti sopivien kirjojen löytyminen lukumotivaation ja lukuilon muodostumisen kannalta haastavaa. Tämän vuoksi voidaan miettiä, onko kaikilla yhteisesti ja yhtä aikaa tarjottavien kirjojen luetuttaminen kouluissa edes mielekästä.

Meitä ympäröivä maailma on muuttunut yhä enemmän sähköiseen muotoon. Lukemisen ja tiedon haun sähköistyminen ja siirtyminen yhä enemmän nettiin asettaa uudenlaisia vaatimuksia lukutaidolle. Moniluku- ja medialukutaidot ovat ehdottomana edellytyksenä yhteiskunnassa pärjäämiselle. Eri sähköisten medialähteiden käyttö saattaa innostaa nuoria etsimään tietoa laaja-alaisemmin ja ainakin reaaliaikaisemmin

kuin mitä kirjoista on mahdollista. Ne myös mahdollistavat sähköisten kirjojen lukemisen ja luettujen kirjojen monipuolisen käsittelyn nuoria itseään kiinnostavalla tavalla. Tämän vuoksi koulujen ja opettajien tulee kyetä tarjoamaan lapsille ja nuorille mahdollisuus niin nettilukemiseen kuin muuhun sähköiseen lukemiseen. Poikien innostuneisuutta tietokoneista ja älylaitteista voitaisiin hyödyntää mietittäessä keinoja poikien lukuharrastuneisuuden lisäämiseksi. Tämä voisi olla yksi mahdollinen keino saada poikia innostumaan lukemisesta, ja jolla voitaisiin yrittää pienentää tyttöjen ja poikien välistä lukutaitoeroa.

Tietokoneen liiallisen ja yksipuolisen käytön, kuten pelaamisen, on kuitenkin todettu olevan riski reaali maailmassa tapahtuvalle sosiaaliselle kanssakäymiselle, nuorten lukutaidolle ja koulumenestymiselle. Kyselyn tulosten perusteella tietokoneen ja älylaitteiden käyttö ei ole kuitenkaan automaattisesti pois ainakaan painettujen tekstimateriaalien lukemisesta. Tietokoneen, netin ja älylaitteiden käyttömuodot ja käyttötavat ovat laajentuneet ja niillä vietetty aika on lisääntynyt voimakkaasti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tietokoneella olo ei kuitenkaan välttämättä tarkoita pelaamista, vaan tietokoneita ja älylaitteita käytetään mitä moninaisimpiin käyttötarkoituksiin. Myös koulussa sähköisten oppimateriaalien ja oppikirjojen käyttö on yleistynyt viime vuosina. Esimerkiksi vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on nostettu esiin lasten monilukutaidon, johon liittyy esimerkiksi verkkomateriaalien hyödyntäminen, kehittäminen. Uudet lukemisen ja kirjoittamisen muodot, kuten esimerkiksi WATTPAD ym. vastaavanlaiset ohjelmat, tulisi huomioida mietittäessä keinoja lasten ja nuorten lukutaidon ja lukuinnon herättämiseen ja kehittämiseen. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia tuoko tietotekniikan yleistyminen ja uuden opetussuunnitelman mukaiset uudet lukemisen muodot ja tavat muutosta tyttöjen ja poikien väliseen lukutaito- ja lukuharrastuneisuuseroavaisuuteen.

Tässä tutkimuksessa, erityisesti pojilla, perinteinen kirjakuulustelu ei ollut toivottu tapa käsitellä luettua kirjaa. Kirjan käsittelyn tulisi olla elämyksellistä ja vuorovaikutuksellista lukukokemuksen jakamista toisten kanssa. Parhaimmillaan luetun kirjan käsittely innostaa muitakin lukemaan. Jotta koulujen kirjallisuusopetus olisi oppilaita motivoivaa, tulee opettajien ymmärtää, että lukuilonkokemukset kuuluvat

myös kouluun, ja että oppilaille on oikeus nauttia lukemisestaan. Tämän ilon tukahduttaa ehkä varmimmin perinteiset, kokeen tyyppiset kirjakuulustelut. Tällöin koulujen kirjallisuuskasvatus ei vastaa tavoitteitaan. NykYTEknologia mahdollistaa luettujen kirjojen monipuolisen käsittelyn lapsia ja nuoria innostavalla tavalla. Tässä nykYTEknologia tuo uusia mahdollisuuksia, kirjoja voidaan käsitellä tekemällä niistä esimerkiksi trailereita tai QR-koodivinkkauksia. Kirjallisuuskasvatukseen panostaminen vaatii opettajalta uudenlaista ajattelutapaa. Perinteiset kirjakuulustelut puolsivat aikaisemmin ehkä paikkaansa, mutta nykyään vapaa-ajanharrastusten runsaus on verottanut lukemisen mieluisuutta vapaa-ajan harrastuksena. Tämä näkyi tässäkin tutkimuksessa, sillä molemmilla sukupuolilla muut harrastukset veivät aikaa lukemiselta. Tämän vuoksi kirjallisuuskasvatuksessa tulee korostua kokemuksellisuus, elämyksellisyys, ilo sekä oppilaiden aktiivinen rooli, joita uusi opetussuunnitelma onneksi painottaa.

Lukutaito on tulevaisuuden avaintaito ja tasa-arvoisen yhteiskunnan kehittymisen edellytys. Lukutaidon vahvistaminen ja lukuharrastuksen herättäminen ei voi jäädä vain yksittäisten opettajien varaan, vaan jokaisen opettajan on alaluokilta asti nähtävä lukutaidon kehittäminen yhteiseksi tehtäväksi luokka- ja oppiaineesta riippumatta. Siksi opettajien tulee huomioida niin oppilaita itseään kiinnostavat kirjallisuusgenret ja lehtityypit kuin uudet sähköiset lukemisen tavat ja muodot lukutaitoa ja ennen kaikkea lukuharrastusta vahvistavina tekijöinä. Lukutaidon monipuolinen kehittäminen on siten jokaisen opettajan vastuulla.

Kasvatuksen tehtävänä on hyvän mahdollistaminen kasvavien elämässä. Kasvatuksen hyveen eetoksen velvoittamina opettajien tulee mahdollistaa niin tulevaisuuden lukutaitojen tasa-arvoinen oppiminen kuin koululukemisen tuottama ilo ja nautinto. Vain näin toimimalla voimme mahdollistaa lukutaidon kehittymisen ja nautintoa tuottavan lukuharrastuksen muodostumisen niin tämän päivän kuin tulevaisuuden lapsille ja nuorille.

LÄHTEET:

- Aaltola 1994. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio*. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 6/1994
- Aerila, J–A. & Niinistö, E–M. Lukuilo syntyy mukavista hetkistä, hyvästä seurasta ja kiinnostavasta kirjallisuudesta. Teoksessa K. Karasma & S–L. Rauramo (toim.) *Opetustieteen perustajan juhlakirja professori Inkeri Vikaisen satavuotismuistoksi 11.10.2014*. 106–130. Espoo: Äidinkielen Opetustieteen Seura. Saatavilla: <http://files.kotisivukone.com/aidinkielenopetustieteenseurary.kotisivukone.com/juhlakirja.pdf> Luettu 21.6.2015.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. 2. muutettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Special Data.
- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. 2013. *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: SKS.
- Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi, P. Kupari, A. K. Ahonen, I. Arffman, H. Harju-Luukkainen, K. Leino, M. Niemivirta, K. Nissinen, K. Salmela-Aro, M. Tarnanen, H. Tuominen-Soini, J. Vettenranta & R. Vuorinen (toim.) *PISA. Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Aro, M. 2006. Learning to read: The effect of orthography. Teoksessa R. M. Joshi & P.G. Aaron (toim.) *Handbook of Orthography and literacy*. NJ: Erlbaum, 531–550.
- Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. & Poikkeus, A-M. 2011b. Lukivaikeusriskin arviointi ja lukivaikeuden tunnistaminen suomen kielessä. *Psykologia* 46 (02–03), 92–98.
- Aro, M., Huemer, S., Heikkilä, R. & Mönkkönen, V. 2011a. Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykologia* 46 (02–03), 153–155.
- Atjonen, P. 2008. Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Suomen kasvatustieteellinen Seura, 113–142.
- Canadian Council of Learning. 2009. Why boys don't like to read: Gender differences in reading achievement. Saatavilla: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519285.pdf> Luettu 15.6.2015.
- Chiu, M. & McBride-Chang, C. 2006. Gender context and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading* 10 (4), 331–362.
- Coles, M. & Hall. C. 2002. Gendered readings: learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading* 25, 96–108.

- Egelund, N. 2012. Introduction. Teoksessa N. Egelund (toim.) Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading. TemaNord 2012: 501. Kööpenhamina: Pohjoismaiden ministerineuvosto, 11–21.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2), 167–188.
- European comission. 2012. EU high level group of experts on literacy. Final report 2012. Saatavissa: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf Luettu 7.2.2015.
- Fischbach, A., Könen, T., Rietz, C. S. & Hasselhorn, M. 2013. What is not working in working memory of children with literacy disorders? Evidence from a three-year-longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 27, 67–286.
- Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (toim.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Erlbaum, 301–330.
- Georgiou, G., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H. & Parrila, R. 2012. Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 25, 321–346.
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. 1996. Some observations on a simple view of reading. Teoksessa C. Cornoldi & J. Oakhill (toim.) *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1–14.
- Heikkilä, R. & Aro, M. 2009. Nopea sarjallinen nimeäminen ja oppimisvaikeudet: Onko nopealla nimeämisellä erityinen yhteys lukemiseen vai ei? *NMI-Bulletin* 19 (2), 35–47.
- Høien, T. & Lundberg, I. 2000. *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Neuropsychology and Cognition. Kluwer Academic Publishers, London.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. 1990. The Simple View of Reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127–160.
- Hopper, R. 2005. What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 113–120.
- Hughes-Hassel, S. & Rodge, P. 2007. The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51, 22–33.
- Karakainen, M-T, Kivinen, O. & Tervahartiala, K. 2013. Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. *Nuorisotutkimus* 31, 20–31.
- Karvonen, P. 2005. Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and social Research*, 270.

- Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuudeninterventio ja lukemaan oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social Research, 404.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A-L., Leskinen, E., Tolvanen, A. & Nurmi, J-E. 2012. The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology* 50, 799–823.
- Kivinen, O., Kaarakainen, M-T. & Anttila, A. 2014. Erot hypertekstien ja lineaaristen verkkotekstien opiskelutavoissa sekä luetun ymmärtämisessä. *Kasvatus* 2, 167–181.
- Korkeamäki, R-L. 2011. Millaista on oppia lukemaan ja kirjoittamaan 2000-luvulla? Teoksessa H. Mikkola, P. Jokinen & M. Hytönen (toim.) Tulevaisuuden koulua kehittämässä. Uusi teknologia haastaa ja inspiroi Oulun yliopisto, 13–18.
- Kuikka, M., Lepola, J. & Poskiparta, E. 2006. Lukutaidon ja lukemisvaikeuden ennustajat: Nopea nimeäminen, äännetietoisuus ja kirjaintietoisuus. Teoksessa: J. Lepola & M. Hannula (toim.) Kohti koulua: Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys, 95–128. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:205.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E., & Vettenranta, J. 2013. PISA12. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 20.
- Latvala, J-M. & Lyytinen, H. 2011. LukiMat ja Ekapeli – ennaltaehkäisevää tukea suomalaisille lukiriskilapsille. *Psykologia* 46 (02–03), 147–152.
- Leino, K. & Nissinen, K. 2012. Verkkolukutaito ja tietokoneen käyttö PISA 2009 - tutkimuksessa. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) Kestäkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 62–76.
- Leppänen, U. 2007. Lukutaidon ja lukutottumusten pysyvyys ja vastavuoroiset yhteydet toisella ja neljännellä luokalla. *NMI-bulletin* 17 (3), 13–18.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2008. Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction* 18, 548–564.
- Lerkkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.

- Lietz, P. 2006. A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation* 32, 317–344.
- Lindeman, J. 1998. *Ala-asteen Lukutesti: Käyttäjän käsikirja*. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- Linnakylä, P. 2005. Miten kehittää lukemiseen sitoutuneita ja strategisia lukijoita. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 34, 23–53.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus* 38 (4), 304–315.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2005. Suomalaisnuorten lukutaito- ja harrastus. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–64.
- Logan, S. & Johnston, R. 2009. Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Psychology Department University of Hull. Journal of Research in Reading* 32 (2), 199–214.
- Luukka, M. 2009. Tekstitaidot - teksteistä käytänteisiin. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.). *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: ÄOL, 13–25.
- Luukka, M. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> Luettu 12.07.2015.
- Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lynn, R. & Mikk, J. 2009. Sex differences in reading achievement. *TRAMES* 13, 3–13.
- Lyytinen, H. 2004. Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. *Koulu-sukupuoli-oppimistulokset. Opetushallitus 2004*. s. 21–29.
- Lyytinen, H. & Erskine, J. 2006. Early identification and prevention of reading difficulty. Teoksessa *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development. Saatavilla: www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/897/early-identification-and-prevention-of-reading-problems.pdf Luettu 8.6.2015.
- 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, 514–546.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Guttorm, T., Hintikka, S., Hämäläinen, J., Ketonen, R., Laakso, M-L., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A-M., Puolakanaho, A., Richardson, U., Salmi, P., Tolvanen, A., Torppa, M. & Viholainen, H. 2008. Early identification of dyslexia: results from a

prospective follow-up study of children at familial risk for dyslexia. Teoksessa G. Reid, A. Fawcett, F. Manis & L. Siegel (toim.) *The SAGE handbook of dyslexia*. London: Sage Publications Ltd, 121–146.

- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2007a. Lukivaikeuden tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet. http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeuden_tunnistaminen.pdf Luettu 15.6.2015.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2007b. Mitä auttajan on hyvä tietää, kun lapsella on lukemisvaikeuksia? <http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeudet.pdf> Luettu 15.6.2015.
- Lyytinen, P. 2011. Varhainen kielen kehitys lukemaan oppimisen ennustajana. *Psykologia* 46 (02–03), 99–107.
- McKool, S. & Gespass, S. 2009. Does Johnny’s reading teacher love to read? How teachers personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction* 48, 264–276.
- Merisuo-Storm, T. 2006. Girls and boys like to read different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (2), 111–125.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2013. Esi- ja alkuopetusikäisten poikien itsetunto, lukemisasenteet, lukemisinäkuva ja lukemisen taidot. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Raportit ja selvitykset 2013:8*. Tampere: Opetushallitus, 82–97.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2008. Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus* 39 (1), 31–38.
- Neuman, S.B., Koh, S. & Dwyer, J. 2008. CHELLO: The child/home environmental language and literacy observation. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (2), 159–172.
- Newrly, P. & Veugelers, M. 2009. How to strengthen digital literacy? Practical example of a European initiative “SPreaD”. *eLearning Papers*. N^o 12. February 2009. www.elearningpapers.eu
- Niemi, P. 2007. Lukemistutkimuksen arvoitus: opetusta hylkivät oppilaat. *NMI-Bulletin* 17 (3), 8–12.
- Niiniluoto, I. 2002. Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Niinistö, H., Ruhala, A., Henriksson, A. & Pentikäinen, L. 2006. *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. Helsinki: BTJ.
- Paechter, C. 2003. On goodness and utility in educational research. Teoksessa P. Sikes, J. Nixon & W. Carr (toim.) *The moral foundations of educational research. Knowledge inquiry and values*. Madenhead. Open university, 105–117.

- Pahkinen, E. 2012. Kyselytutkimusten otantamenetelmät ja aineistoanalyysi. Jyväskylä: JULPU.
- Panula, A-M. 2013. Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus. Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 344.
- Peltomaa, K. 2014. ”Opinkohan mä lukemaan” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 386.
- Perkiö, M. 2008. Lukutaitotutkimuksen käsittekartta. Aikuiskasvatus 28 (2), 105–116.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolakanaho, A. 2007. Early prediction of reading – Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 317.
- Puolakanaho, A. 2008. Jo 3,5-vuotiaiden fonologiset, kielelliset ja kirjaintuntemuksen taidot ennakoivat toisen luokan lopun lukemisen taitoja. NMI-Bulletin 18 (1), 8–20.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T., Poikkeus, A-M., Tolvanen, A., Torppa, A. & Lyytinen, H. 2007. Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48 (9), 923–931.
- Puolakanaho, A. & Ketonen, R. 2011. Fonologinen tietoisuus ja lukutaito. *Psykologia* 46 (02–03), 138–144.
- Saarinen, P. & Korhonen, M. 1998. Ihanaa vai pitkäväteistä: lukeminen nuorten harrastuksena. Helsinki: BTJ.
- Saarinen, P. & Korhonen, M. 2009. Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: BTJ.
- Salmi, P. 2008. Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 345.
- Salmi, P. & Torppa, M. 2011. Miten nopea nimeäminen ennakoi nopeaa lukutaitoa. *Psykologia* 46 (02–03), 131–133.
- Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetuksen perusteet. Helsinki: BTJ.
- Sarmavuori, K. 2011a. Opi ja ohjaa lukemista. Helsinki: Avain.
- Sarmavuori, K. 2011b. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetuksen perusteet. Toinen, korjattu painos. Äidinkielen Opetustieteen Seura.

- Siiskonen, T. 2010. Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social Research 386.
- Silvén, M. 2002. Origins of knowledge: learning and communication in infancy. *Learning and Instruction* 12, 345–374.
- Silvén, M. 2006. Lukutaidon varhaiset ennustajat: puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa. Teoksessa M. Takala & E. Kontu. (toim.) Luki-vaikeudesta luki- taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 47–62.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Stoet, G. & Geary, D. 2013. Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: within- and across-nation assessment of 10 years of PISA data. Saatavilla: Plos ONE 8: e57988. doi10.1371/journal.pone.0057988 Luettu 1.8.2015.
- Sulkunen, S. 2011. Suomalaisten lukutaito: ilon ja huolen aiheita. Teoksessa K. Suomi & K. Sajannes (toim.) Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Hai. 42–45.
- Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 12–33.
- Sulkunen, S. 2013. Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. *Kasvatus* 44 (5), 562–568.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA09. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010: 21. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2012. Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 46–61.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus* 45 (1), 34–48.
- Säälik, Ü. 2015. Learning strategies explaining boys' and girls' reading performance in schools with different language. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 180, 1649–1655.
- Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 13–36.
- Torppa, M., Laakso, M-L. & Poikkeus, A-M. 2011. Kasvuympäristön tekijöiden yhteys kielen ja lukutaidon kehitykseen. *Psykologia* 46 (02–03), 134–136.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Luettu 22.10.2015.

- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 20.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2007. Kolme interventiota ensiluokkalaisten lukivaikeuden kuntoutukseen. NMI-bulletin 17 (3), 43–50.
- Vainikainen, M-P. 2014. Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: A longitudinal perspective on educational equity. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher of Education Research Report 360. Helsinki: Yliopistopaino.
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloitteleville tutkijoille. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–108.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloitteleville tutkijoille. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.
- Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Vilenius-Tuohimaa, P., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2007. Luetun ymmärtämisen ja matematiikan sanallisten tehtävien osaaminen hyvillä ja heikoilla lukijoilla. NMI-Bulletin, 17 (2), 19–31.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Väljärvi, J. 2014. Osaaminen kestäväällä perustalla. Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000–2009. Opetushallitus. Muistiot 2014:1.
- Ylitalo, M. 2014. Lapsuudenkodin kirjat vaikuttavat aikuisiän lukutaitoon. Tilastokeskus: Hyvinvointikatsaus 3/ 2014. Saatavilla: http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_006.html Luettu 20.6.2015.

Liite 1 TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Hyvä sivistystoimenjohtaja ja hyvä alakoulun rehtori!

Olen Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen luokanopettajaopiskelija. Teen tutkimusta mahdollisesta sukupuolten välisestä lukutaito- ja lukuharrastuneisuus eroista. Tutkimuksessa on tarkoitus tarkastella oppilaiden sukupuolten välisiä lukutaitoeroja alakoulun toisesta luokasta kuudenteen luokkaan asti Allu -testistön tuloksien pohjalta. Lisäksi tutkimukseen liittyy kyselytutkimus kuudesluokkalaisten lukuharrastuneisuudesta. Tämän tutkimuksen taustalla on kiinnostuneisuus siitä, onko PISA-tutkimuksessa yhdeksännen luokan oppilailla esiintulleet sukupuolten väliset lukutaitoerot nähtävissä jo alakoulun aikana.

Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää kuudesluokkalaisten lukuharrastuneisuutta, lukumieltymyksiä, lukemiseen sitoutumista sekä tyttöjen ja poikien lukuharrastuneisuuden eroja. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu anonymisti sähköisenä Webropol-kyselynä. Kyselyssä oppilaat rastittavat heidän mielestään parhaiten sopivat vaihtoehdot. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 5-10 minuuttia. Tarkemmat ohjeet löytyvät jokaisen kysymyksen kohdalta.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että mahdollisimman moni oppilas osallistuisi siihen. Tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti. Vastaajia ei voida yksilöidä eikä tunnistaa tutkimuksesta. Toivon, että koulunne voisi osallistua tähän kyselyyn! Linkki kyselyyn on alla:

<https://www.webropol-surveys.com/S/5153FD1F7C7A154F.par>

Mahdolliset kysymykset pyydetään osoittamaan sähköpostiosoitteeseen:

xxxxx.xxxxxxxxx@gmail.com

tai puhelinnumeroon: 040-865xxxx

Yhteistyöterveisin!

Marjaana Rajala

Liite 2 LUKUHARRASTUNEISUUSKYSELYN KYSYMYKSET

1. Sukupuoli *

- tyttö
- poika

2. Milloin viimeksi luit kirjaa/ kirjoja? (valitse yksi vaihtoehto) *

- alle viikko sitten
- kaksi viikkoa sitten
- noin kuukausi sitten
- puoli vuotta sitten
- noin vuosi sitten
- en lue muita kirjoja, kuin koulukirjoja, tai koulussa luettavaksi annettuja (jos valitsit tämän kohdan siirry suoraan kysymykseen numero 8)

3. Kuinka monta kirjaa yleensä luet kuukaudessa? (valitse yksi vaihtoehto) * Ei koulukirjoja eikä opettajan antamaa kirjallisuutta.

- 1-2
- 3-5
- 6-8
- yli 8

4. Kuinka paljon käytät yleensä aikaa kirjojen lukemiseen viikossa? (valitse yksi vaihtoehto) *

- alle 1 h
- 1-3 h
- 4-10 h
- yli 10 h

5. Minkä tyyppisiä kirjoja yleensä luet? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot) *

- fantasia (esim. Harry Potter, Taru Sormusten Herrasta, Myyttihovi, Soturikissat ym.)
 - seikkailu (esim. Zone, Viisikko,
 - scifi (esim. Nälkäpeli, Hush hush, Varjojen kaupungit, Outolintu,
 - salapoliisi (esim. Etsivätoimisto Henkka ja Kivimutka, Neiti Etsivä)
 - rakkausromaanit (esim. Twilight, Tähtiin kirjoitettu virhe, Vampyyripäiväkirjat)
 - tietokirjat (esim. avaruudesta, luonnosta, Guinnessin ennätysten kirja, keksinnöistä, historiasta, dinosauruksista, urheilusta)
 - huumori (esim. vitsikirjat)
 - sarjakuvakirjat (esim. Aku Ankasta Don Rosan parhaat, Simpsonit, Aku Ankan taskukirjat)
 - muu
-

6. Miksi harrastan lukemista? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot) *

- luen huvikseni
 - lukeminen rentouttaa
 - hyvä kirja voi viedä seikkailuun, tulevaisuuteen, historiaan tai minne vain
 - kaveritkin lukevat
 - kotonakin luetaan
 - lukeminen on lempiharrastukseni
- lukemisesta on hyötyä koulun ja oman tulevaisuuden kannalta
- muu syy, mikä?
-

7. Miksi en lue kirjoja? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)*

- muut harrastukset vievät aikani
 - lukeminen on tylsää
 - ei löydy kiinnostavia kirjoja
 - koulussa saa lukea riittävästi
 - kirjat ovat liian pitkiä
 - kaveritkaan eivät lue
 - minun on vaikea keskittyä lukemaan kirjoja
 - lukemisesta ei ole minulle mitään hyötyä
 - kotona ei ole kirjoja
 - muu syy, mikä?
-

8. Mitä näistä kirjalajeista haluaisit/ voisit lukea koulussa? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)*

- fantasia (esim. Harry Potter, Taru Sormusten Herrasta, Myyttihovi, Soturikissat ym.)
 - seikkailu (esim. Zone, Viisikko ym.)
 - scifi (esim. Nälkäpeli, Hush hush, Varjojen kaupungit, Outolintu ym.)
 - salapoliisi (esim. Etsivätoimisto Henkka ja Kivimutka, Neiti Etsivä)
 - rakkausromaanit (esim. Twilight, Tähtiin kirjoitettu virhe, Vampyyripäiväkirjat ym.)
 - tietokirjat (esim. avaruudesta, luonnosta, Guinnessin ennätysten kirja, keksinnöistä, historiasta, dinosauruksista, urheilusta)
 - huumori (esim. vitsikirjat)
 - sarjakuvakirjat (esim. Aku Ankasta Don Rosan parhaat, Simpsonit, Aku Ankan taskukirjat)
 - muu
-

9. Millä tavalla toivoisit kirjoja käsiteltävän koulussa? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)*

- tekemällä kirjaesitelmä
 - keskustelemalla kirjan herättämistä ajatuksista luokassa yhdessä opettajan kanssa
 - tekemällä ryhmissä tietokilpailukysymyksiä kirjasta
 - tekemällä kirjasta esityksiä, esim. pantomiimi, pieniä näytelmiä
 - tekemällä kirjoista elokuvatrailereita tms.
 - kirjakoe
 - muu
-

10. Millaisia lehtiä luet? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)*

- sarjakuvia (esim. Aku Ankka, Manga, Karvinen)
 - sanomalehtiä (esim. Loimaan Lehti, Turun Sanomat Helsingin Sanomat)
 - iltapäivälehtiä (Iltalehti, Ilta Sanomat)
 - viikkolehtiä (esim. Seiska, Seura, Anna, Me Naiset)
 - ilmaisjakelulehtiä (esim. Seutu Sanomat)
 - nuorten lehtiä (esim. Demi)
 - harrastelehtiä (esim. partio, urheilu, käsityö, metsästys, puutarha)
 - tietokone- ja pelilehtiä (esim. Microbitti)
 - tiedelehdet (esim. Tiede, Tieteen Kuvalehti)
 - muu
-

en lue lehtiä

11. Kuinka paljon aikaa käytät viikossa lehtien lukemiseen? (valitse yksi vaihtoehto)*

- 0 h
- alle 1 h
- 1-3 h
- 4-6 h
- 7-10 h
- yli 10 h

12. Mitä mieltä vanhempasi/huoltajasi ovat kirjojen/lehtien lukemisestasi? (valitse yksi vaihtoehto) *

- ovat mielissään että luet, ja kannustavat lukemaan lisää
- ovat sitä mieltä, että luet liian vähän, ja patistavat lukemaan enemmän
- ovat sitä mieltä, että käytät liikaa aikaa lukemiseen
- eivät ilmaise mielipidettään

13. Kuinka paljon aikaa käytät viikoittain lehtien ja uutisten lukemiseen netissä? (valitse yksi vaihtoehto) *

- alle 1 h
- 1-3 h
- 4-10 h
- yli 10 h
- en lainkaan

14. Kuinka paljon käytät aikaa/ luet tekstejä viikoittain somessa (Instagram, WhatsApp, Tumblr., Twitter, Facebook, ym.)? (valitse yksi vaihtoehto) *

- alle 1 h
- 1-3 h
- 4-10 h
- 10-20 h
- yli 20 h
- en lainkaan

15. Kuinka paljon aikaa käytät viikoittain pelaamiseen tietokoneella, älypuhelimella, tabletilla tms. (valitse yksi vaihtoehto) *

- alle 1 h
- 1-3 h
- 4-10 h
- 10-20 h
- yli 20 h
- en lainkaan

16. Mitä mieltä vanhempasi/huoltajasi ovat tietokoneen käytöstäsi? (valitse yksi vaihtoehto) *

- ovat sitä mieltä, että käytät liikaa aikaa koneella
- ovat mielissään
- eivät ilmaise mielipidettään
- kannustavat viettämään enemmän aikaa koneella
- vastustavat

KIITOS että vastasit :)

Liite 3 a ja b

Pearssonin korrelaatiomatriisi ALLU-testituloksille luokka-asteittain a) pojat, b) tytöt.

a)	2 lk	3 lk	4 lk	5 lk	6 lk
2 lk	1.00				
p					
n	35				
3 lk	0.62	1.00			
p	<.0001				
n	35	35			
4 lk	0.69	0.64	1.00		
p	<.0001	<.0001			
n	35	35	35		
5 lk	0.65	0.56	0.57	1.00	
p	<.0001	0.0004	0.0003		
n	35	35	35	38	
6 lk	0.62	0.60	0.71	0.60	1.00
p	<.0001	0.0002	<.0001	<.0001	
n	35	35	35	38	38

b)	2 lk	3 lk	4 lk	5 lk	6 lk
2 lk	1.00				
p					
n	45				
3 lk	0.80	1.00			
p	<.0001				
n	45	47			
4 lk	0.78	0.84	1.00		
p	<.0001	<.0001			
n	45	47	48		
5 lk	0.73	0.65	0.73	1.00	
p	<.0001	<.0001	<.0001		
n	44	46	47	48	
6 lk	0.68	0.69	0.74	0.64	1.00
p	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
n	45	47	48	48	49

Liite 4 a ja b

Pearssonin korrelaatiomatriisi kirjojen, lehtien ja nettilukemiseen sekä Somessa ja tietokonepelaamiseen liittyville kysymyksille, a) pojat ja b) tytöt.

a)	Milloin viimeksi luettu kirjaa	Luettuja kirjoja kpl/kk	Kirjojen lukeminen h/vk	Lehtien lukeminen h/vk	Nettilukeminen h/vk	Some-aika h/vk	Tietokonepelaiaika h/vk
Milloin viimeksi p	1.00						
Luettuja kirjoja p	0.29 0.07	1.00					
Kirjojen lukeminen p	0.36 0.02	0.33 0.04	1.00				
Lehtien lukeminen p	0.27 0.08	0.18 0.26	0.20 0.22	1.00			
Nettilukeminen p	0.21 0.18	-0.06 0.72	0.12 0.47	0.31 0.04	1.00		
Some-aika p	0.01 0.95	-0.13 0.43	0.27 0.09	0.28 0.07	-0.21 0.19	1.00	
Tietokonepelaiaika p	0.06 0.70	0.17 0.29	0.23 0.15	0.12 0.46	-0.32 0.04	0.32 0.04	1.00

b)	Milloin viimeksi luettu kirjaa	Luettuja kirjoja kpl/kk	Kirjojen lukeminen h/vk	Lehtien lukeminen h/vk	Netti-lukeminen h/vk	Some-aika h/vk	Tietokone-peliaika h/vk
Milloin viimeksi p	1.00						
Luettuja kirjoja p	0.28 0.05	1.00					
Kirjojen lukeminen p	0.27 0.06	0.56 <.0001	1.00				
Lehtien lukeminen p	0.21 0.16	0.25 0.09	0.30 0.04	1.00			
Nettilukeminen p	0.28 0.06	-0.06 0.71	0.02 0.92	0.21 0.15	1.00		
Some-aika p	0.08 0.58	-0.22 0.14	-0.31 0.03	0.02 0.91	0.26 0.08	1.00	
Tietokonepelialiaika p	0.00 0.99	0.16 0.28	0.00 0.98	0.03 0.83	0.06 0.70	-0.03 0.85	1.00

Liite 5

Lukuharrastuneisuuskyselyn kysymysten 5-10 vastausten prosenttijakauma sukupuolittain sekä T-testin p-arvo.

Kysymys 5	Pojat	Tytöt	T-testi	Kysymys 8	Pojat	Tytöt	T-testi
	%	%	P-arvo		%	%	P-arvo
Fantasia	34	43	0.186	Fantasia	30	51	0.017
Seikkailu	25	33	0.190	Seikkailu	32	41	0.176
Scifi	20	25	0.283	Scifi	25	31	0.249
Salapoliisi	18	27	0.145	Salapoliisi	14	35	0.008
Romantiikka	2	47	<0.001	Romantiikka	2	41	<0.001
Tietokirjat	27	22	0.261	Tietokirjat	27	22	0.261
Huumori	41	24	0.035	Huumori	43	35	0.219
Sarjakuva	73	25	<0.001	Sarjakuva	77	27	<0.001
Kysymys 6				Kysymys 9			
Huvi	80	69	0.116	Kirjaesitelmä	20	39	0.024
Rentoutus	32	47	0.067	Keskustelemalla	16	27	0.090
Kirja voi viedä seikkailuun...	32	53	0.019	Tietokilpailu	34	35	0.452
Kaverit lukevat	0	0		Esitys/näytelmä	34	43	0.186
Kotona luetaan	2	0	0.142	Elokuvatrailerit	25	37	0.102
Lempiharrastus	2	8	0.115	Kirjakoe	2	27	<0.001
Kysymys 7				Kysymys 10			
Muut harrastukset	57	55	0.427	Sarjakuvat	82	63	0.020
Tylsää	27	18	0.132	Sanomalehdet	57	31	0.006
Kaverit ei lue	11	4	0.085	Iltapäivälehdet	34	29	0.315
Ei kiinnostavia kirjoja	36	43	0.253	Ilmaisjakelulehdet	14	10	0.283
Koulussa saa lukea riittävästi	18	16	0.375	Viikkolehdet	9	16	0.170
Kirjat liian pitkiä	23	18	0.271	Nuorten lehdet	5	75	<0.001
Vaikea keskittyä	5	18	0.024	Harrastelehdet	32	12	0.008
Ei hyötyä	2	2	0.459	Tietokone/pelilehdet	45	2	<0.001
Kotona ei kirjoja	5	4	0.441	Muut	2	10	0.068
				En lue lehtiä	2	2	0.459

Liite 6

Lukuharrastuneisuuskyselyn kysymysten 5-10 vastausten keskimääräiset valinnat (kpl) sukupuolittain, keskihajonta sekä T-testin p-arvo.

	pojat ka	pojat keskihajonta	tytöt ka	tytöt keskihajonta	T-testi P-arvo
Mieluisat kirjatyyppit yhteensä	2.5	1.65	2.6	1.67	0.358
Syyt miksi lukee yhteensä	1.7	1.01	2.0	1.12	0.074
Syyt miksi ei lue yhteensä	2.0	1.40	1.9	1.09	0.389
Koulusta luettavat kirjatyyppit yht	2.5	1.91	3.0	1.58	0.114
Mieluisat lehtityypit yhteensä	2.8	1.47	2.5	1.32	0.130