

**”EI OIKEE HALUA ET KUKAAN TUOMITSEE SIITÄ ET LUKEE KIRJAA”
– POIKIEN KÄSITYKSIÄ LUKEMISESTA JA SEN SOSIAALISESTA HYVÄKSYT-
TÄVYYDESTÄ**

Maisterintutkielma

Henna Repo

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos,

Jyväskylän yliopisto

2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Henna Repo	
Työn nimi – Title ”Ei oikee halua et kukaan tuomitsee siitä et lukee kirjaa” – Poikien käsityksiä lukemisesta ja sen sosiaalisesta hyväksyttävyydestä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 67 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä kahdeksasluokkalaisilla pojilla on lukemisesta ja sen sosiaalisesta hyväksyttävyydestä. Lukemiskeskustelua käydään voimakkaasti niin koulutuksen kuin yhteiskunnan tasolla ja keskeistä sille on etenkin poikien lukutaidon heikkeneminen ja lukemisen vähyys. Tällä tutkimuksella on tarkoitus tuoda esiin nuorten näkökulmaa ja tarkastella lukemista etenkin hyväksyttävyyden näkökulmasta.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Millaisia käsityksiä kahdeksasluokkalaisilla pojilla on lukemisesta? 1a. Millaisia diskursseja kahdeksasluokkalaisten poikien teksteissä rakentuu lukemisesta? 1b. Millaisia representaatioita rakentuu pojista lukijoina ja toimijoina kyseisissä teksteissä? 2. Millaisia käsityksiä pojilla on lukemisen vaikutuksesta sosiaalisesti rakentuvaan hyväksyttävyyteen vertaisryhmissä?</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu diskurssintutkimuksesta ja sosiokulttuurisesta lukemiskäsityksestä. Keskeisiä käsitteitä ovat diskurssit ja representaatiot. Aineiston analyysissa on hyödynnetty systeemis-funktionaalista kieliteoriaa.</p> <p>Aineisto koostuu kymmenestä strukturoidusti kirjoitetusta aineesta ja kolmesta kolmen hengen teemoitellusta ryhmäkeskustelusta. Tutkimuksessa on huomioitu erityisesti tutkimuksen teon eettiset periaatteet kohderyhmän sensitiivisyyden ja tietosuoja-asetusten vuoksi.</p> <p>Aineistossa rakentuu kuusi erilaista diskurssia, jotka liittyvät lukemisen määritelmään ja sille annettuun rooliin. Lukemista määritellään yksilön taitona ja ajankuluna. Eläytymisdiskurssissa kirjallisuudesta puhutaan omana maailmanaan. Lukemisen rooli rakentuu merkityksettömyys-, koulutus- ja välttämättömyysdiskurssien kautta. Pojat representoivat lukijoina koulun pakottamiksi ja kevyen luettavan ystäviksi. Toimijoina pojat ovat aktiivisia, mikä heijastelee myös lukuvälintoihin. Suhtautuminen lukemisen hyväksyttävyyteen on ristiriitaista: toisaalta lukeminen on yksinäiseksi leimaavaa, toisaalta kaikenlainen toiminta on pojille hyväksyttävää. Tuloksista voidaan päätellä, että pojille yksinolo on keskeinen omaa sosiaalista roolia määrittävä tekijä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää opetuksessa sosiaalisemman lukemisen lisäämiseksi ja mielekkäiden pedagogisten ratkaisujen kehittämiseksi.</p>	
Asiasanat – Keywords diskurssintutkimus, representaatio, lukeminen, hyväksyttävyys, pojat	
Säilytyspaikka – Depository JYX-julkaisuarkisto / Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	1
1.2 Sukupuoli, lukeminen ja koulu	3
1.3 Aiempaa tutkimusta	6
2 DISKURSSINTUTKIMUS	10
2.1 Diskurssit – sosiaalista kielenkäyttöä	10
2.2 Representaatiot todellisuuden kuvina	12
2.3 Diskursiivisesti rakentuvat käsitykset	14
3 LUKEMISEN ERILAISET VIITEKEHYKSET	17
3.1 Näkökulmia lukemiseen	17
3.2 Sosiokulttuurinen viitekehys	20
4 AINEISTO JA MENETELMÄT	24
4.1 Yleistä aineistosta	24
4.2 Ainekirjoitus	27
4.3 Ryhmäkeskustelu	28
4.4 Analyysin työkalut – metafunktiot	31
5 LUKEMISDISKURSSIT JA RAKENTUNEET REPRESENTAATIOT	34
5.1 Lukemiselle annetut määritelmät	34
5.1.1 Lukeminen yksilön taitona -diskurssi	34
5.1.2 Lukeminen ajankuluna -diskurssi	36
5.1.3 Eläytymisdiskurssi	38
5.2 Lukemisen rooli elämässä	40
5.2.1 Merkityksettömyysdiskurssi	40
5.2.2 Koulutusdiskurssi	44
5.2.3 Välttämättömyysdiskurssi	46
6 LUKEMISEN SOSIAALINEN HYVÄKSYTTÄVYYS	49
6.1 Yksinäiseksi nörtiksi leimautuminen	49
6.2 Hyväksyvä suhtautuminen	51
6.3 Ristiriita	53
7 PÄÄTÄNTÖ	55
7.1 Keskeisimmät tulokset	55

7.2 Pohdintaa ja jatkotutkimusideoita	59
LÄHTEET	63
LIITTEET	

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Lukeminen on keino olla mukana yhteiskunnassa, oppia uutta ja viihtyä. Lukeminen on kuitenkin 2010-luvulla murroksessa, kun etenkin nuorten tekstimaisema koostuu enenevässä määrin erilaisista mediateksteistä ja erilaiset ärsykkeet ja virikkeet taistelevat nykyisin ihmisen huomiosta ja ajasta. Kirjoitetusta kielestä koostuvat tekstilajit vaativat erilaista lukemisen tapaa, kun taas esimerkiksi video- ja kuvaärsykkeistä ihmisen on nopeaa ja vaivatonta saada mielihyvää. Etenkin kaunokirjallisuus vaatii syventymistä ja pysähtymistä tarinan maailmaan. Kaunokirjallisuus ei kuitenkaan pure enää etenkään poikiin. Esimerkiksi vuonna 2017 ikäryhmässä 15–19-vuotiaat vain 69 % prosenttia pojista on lukenut kirjoja viimeisen kuuden kuukauden aikana (Suomen virallinen tilasto 2019). Vastaava luku vuonna 1991 oli jopa 80 % (mp.). Kirjallisuudella on kuitenkin kyky laajentaa lukijan maailmankuvaa ja kehittää kielellistä ilmaisua.

Yleinen lukemattomuus huolestuttaa niin koulumaailmassa kuin yhteiskunnallisella tasollakin. Nyky-yhteiskunta on vahvasti tekstiorientoitunut, joten hyvät tekstitaidot ovat edellytys yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä toimimiseen. Heikko lukutaito vaikuttaa nuoren tulevaisuuteen kykenemättömyytenä hyödyntää kaikkia oppimis- ja koulutusmahdollisuuksia ja kohonneena syrjäytymisriskinä (Sulkunen & Nissinen 2012: 47). Hyvä lukutaito on yhteydessä menestymiseen myös muissa oppiaineissa ja aloilla (Brozo 2010: 12). Lukemista ja lukutaitoa tarkastellaan tutkimuksissa usein ulkoapäin, jolloin nuorten ääni ei juuri kuulu. Ymmärtääksemme lukemista paremmin, on asiaa lähestyttävä myös nuorten näkökulmasta.

Näiden tekijöiden takia pyrinkin selvittämään maisterintutkielmassani kahdeksaluokkalaisten poikien käsityksiä lukemisesta ja lukijuudesta. Etenkin nuorille hyväksytyksi tulemisen kokemus on tärkeä ja muiden mielipiteillä on väliä. Tämän takia keskeinen näkökulma tutkimuksessa onkin lukemisen vaikutus sosiaalisesti rakentuvaan hyväksyttävyyteen. Hypoteesini on, että lukeminen on jollakin tasolla yksilöä negatiivisesti luokitteleva tekijä ja vaikuttaa tätä kautta harrastuneisuuteen tai sen ilmaisemiseen. Tutkimusaiheeni pyrin kartoittamaan kahden tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäinen tutkimuskysymys jakautuu vielä kahteen alakysymykseen, joiden kautta käsitykset lukemisesta rakentuvat.

1. Millaisia käsityksiä kahdeksaluokkalaisilla pojilla on lukemisesta?

1a. Millaisia diskursseja kahdeksaluokkalaisten poikien tuottamassa aineistossa rakentuu lukemisesta?

1b. Millaisia representaatioita rakentuu pojista lukijoina ja toimijoina kyseisessä aineistossa?

2. Millaisia käsityksiä pojilla on lukemisen vaikutuksesta sosiaalisesti rakentuvaan hyväksyttävyyteen vertaisryhmissä?

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu diskurssintutkimuksesta ja lukemisteorioista. Diskurssintutkimuksen perusajatus on, että kieli on kontekstisidonnaista sosiaalista toimintaa ja todellisuutta muokkaavaa (Fairclough 1992: 3). Viitekehysten avulla pystyn tarkastelemaan puheessa ehkä tiedostamattomiakin käsityksiä ja puhetapoja lukemisesta. On kiinnostavaa, miten 2010-luvun nuoret kielentävät ajatuksiaan lukemisesta ja lukijuudesta, sillä käsitys lukemisesta on teorian tasolla monipuolistunut (ks. esim. Kauppinen 2010; Herkman & Vainikka 2012). Nuorille lukeminen saattaa kuitenkin näyttäytyä edelleen hyvin perinteisten tekstilajien ja kanavien kautta. Hyödynnän tutkimuksessa diskurssien ja representaatioiden käsitteitä, joiden avulla pyrin tarkastelemaan tutkimukseen osallistuvien nuorten todellisuutta. Nämä käsitteet määritellään tarkemmin luvussa kaksi. Diskurssien ja representaation käsitteet liittyvät tiiviisti toisiinsa, joten tutkimusasetelmassa niiden tarkastelu muodostuu rinnakkaisista tutkimuskysymyksistä.

Tarkastelen myös erilaisia lukemisen viitekehyskäsitteitä, joista painotan kuitenkin sosiokulttuurista lukemiskäsitystä tutkimukseen liittyvän sosiaalisen ulottuvuuden takia. Sosiokulttuurisessa lukemiskäsityksessä lukemista lähestytään osana sosiaalisia käytänteitä ja vuorovaikutusta, jota tuotetaan tekstikäytänteiden ja tekstitapahtumien kautta (Barton 2007: 34; Herkman & Vainikka 2012: 36). Lukemisen määritelmä rakentuu tutkimuksessa myös aineistolähtöisesti, sillä lukemisen määritelmää ei ole annettuna, jolloin oppilaat teksteissään määrittelevät sitä itse.

Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ovat ohjanneet aineiston hankintaa. Tutkimus edustaakin laadullista tapaustutkimusta, jonka avulla ei pyritä täydelliseen yleistettävyyteen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 28, 85). Tutkimuksen aineisto koostuu kymmenestä kahdeksaluokkalaisilta pojilta kerätystä strukturoidusti kirjoitetusta aineesta ja kolmesta ryhmäkeskustelusta (ks. luku 4).

Tutkimusaihe on erittäin ajankohtainen, sillä lukeminen ja lisääntyvä lukemattomuus etenkin poikien osalta on esillä niin koulutuksessa kuin tutkimuksessa. Esimerkiksi erilaisilla lukuhankkeilla ja -kampanjoilla pyritään tukemaan nuorten lukuharrastusta (ks. esim. Lukukeskus). Teema on ollut myös toistuva uutisaihe mediassa (ks. esim. Terävä 2018; Aaltonen 2019). Kuitenkin mediassa pojista luodaan kuva heikkoina lukijoina ja perinteisesti maskuliinisuuteen liittyvien piirteiden kautta (Sorri 2017). Mediassa rakentuva kuva pojista onkin suhteellisen yksinkertaistava ja kuvaa poikia yhtenäisenä joukkona.

Tutkimuksella on myös pedagogista relevanssia. Tuloksia voidaan hyödyntää koulumaailmassa, sillä ne tarjoavat mahdollisuuden purkaa negatiivisia käsityksiä ja motivoida lukemiseen oppilaslähtöisistä näkökulmista käsin. Kielenkäytön seurauksellisen luonteen vuoksi nuorten erilaisilla puhetaivoilla on siis merkitystä myös käytännön tasolla koulumaailmassa. Lukutaitotutkimuksessa on tärkeää saada esiin myös nuorten näkökulmaa, sillä he ovat aiheen asiantuntijoita. Tutkimukseen osallistuneilla nuorilla on ollut mahdollisuus jakaa kokemuksiaan ja kokea mielipiteensä merkityksellisiksi myös tutkimuksen näkökulmasta. Yhteisön sisäisen puheen tarkastelu mahdollistaa työkaluja, joiden avulla esimerkiksi vähään lukemiseen voidaan vaikuttaa tehokkaammin. Juuri lukemisen sosiaalisen aspektin tarkastelulla voidaan saavuttaa merkittävää tietoa aiheesta. Vaikka tutkimukseen osallistuvien henkilöiden määrä on vähäinen, tarjoaa se tässäkin laajuudessa merkittävää informaatiota koulukentällä vallalla olevista käsityksistä.

Nuoruuden ikävaiheessa irtaannutaan vanhemmista ja harjoitellaan itsenäisyyttä. Kaverien ja vertaisten merkitys nuoren elämässä kasvaa ja heistä tulee tärkeä tekijä oman identiteetin etsimisessä ja rakentamisessa. (MLL=Mannerheimin Lastensuojeluliitto: 2018.) Tutkimukseen osallistuvat pojat ovat 14–15-vuotiaita, joten he ovat otollinen kohderyhmä juuri hyväksynnän tarkastelulle. Sosiaalisella hyväksyttävyydellä (*social acceptance*) tarkoitetaan yksilön saamaa pidettävyyden tai pitämättömyyden astetta ryhmässä (Gifford-Smith & Brownell 2003: 237). Tutkijana oletan, että sosiaalisen hyväksyttävyyden tavoittelu on tutkimukseen osallistuville pojille jokseenkin tärkeää. Sosiaalinen hyväksyttävyys rakentuu erilaisista tekijöistä, ja tässä tutkimuksessa sitä tarkastellaankin siitä näkökulmasta, miten lukeminen sen rakentumiseen vaikuttaa. Tutkimuksessa vertaisryhmän lähtökohtana ovat suunnilleen samankäiset nuoret, joiden kanssa nuori toimii koulussa, vapaa-ajalla ja harrastuksissa. Nuori voi toki kokea vertaisuutta toisiin myös muun tekijän kuin iän kautta. Toisessa tutkimuskysymyksessä keskeistä kuitenkin on, että nuoret tarkastelevat toimintaa suhteessa henkilöihin, joilla on heille merkitystä eli heidän hyväksyntänsä koetaan tärkeäksi.

1.2 Sukupuoli, lukeminen ja koulu

Jo tutkimusasetelmassa näkyy sukupuoleen perustuva jako – puhutaan pojista ja tytöistä. Yleinen tapa jäsentää sukupuolia on juuri vastakkainasettelun kautta (Rossi 2010: 23–28). Sukupuolten vastakkainasettelun perustana voivat olla biologiset eroavaisuudet. Sukupuoli voidaan nähdä myös sosiaalisesti järjestäytyneenä ilmiönä, joka on kulttuurisidonnainen. Tällöin sukupuoli nähdään muuntuvana konstruktiona, johon tietyt ajalliset ja kontekstuaaliset käsitykset ja

arvostukset vaikuttavat. (Rossi 2010: 23.) Tässä tutkimuksessa sukupuoli nähdään juuri tällaisena kulttuurisena konstruktiona, joka rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Poikana oleminen ei ole siis vain biologiaa, vaan siihen vaikuttaa ihmisten sosiaalinen toiminta.

Tutkimuksessani sukupuolta ei nähdä myöskään täysin kaksijakoisena, vaan myös muiden sukupuolten olemassaolo tunnustetaan. Esimerkiksi aineistonkeruussa (ks. luku 4.2) on oppilaalle itselleen annettu mahdollisuus määrittellä sukupuolensa. Sukupuoleen perustuva jaottelu on tutkimuksessa keino jäsentää käsityksiä lukemisesta ja sukupuolesta. Jako tyttöihin ja poikiin on oletettavasti myös oppilaiden eräs keino luokitella yksilöitä. Teksteissä sivutaan todennäköisesti myös representaatioita pojista ja tytöistä sukupuolina, mutta keskiössä on kuitenkin lukijuuteen ja toimijuuteen liittyvät representaatiot, joiden taustamuuttuja tutkimuksen kannalta on sukupuoli.

Tutkimuksissa usein erotetaan toisistaan biologisiin perusteisiin nojaava käsitys sukupuolesta (*sex*) ja sosiaalinen sukupuoli (*gender*). Tätä kautta sukupuoliin on liitetty myös sukupuoliroolit. Sukupuoliroolit perustuvat ajatukseen sukupuolesta sosiaalisesti muutettavana ja muuttavana konstruktiona. Ne ovat opittuja toimintamalleja, joita tuotetaan toistamalla miehisiksi tai naisisiksi kulttuurisesti sukupuolittuneita tekoja, eleitä ja puhetapoja. Sex–gender-jaottelu osoittaa myös sukupuolen kulttuurisidonnaisen ja historiallisen luonteen. (Rossi 2010: 22, 26–27.) Sukupuoliroolit ovat siis ajallisesti muotoutuvia ja opittuja, mutta yksilön on mahdollista oppia niistä myös pois. Etenkin tasa-arvokeskustelussa huomiota kiinnitetään juuri sukupuolirooleihin ja niiden tuottamaan toimijuuteen. Myös lukemiseen liittyy sukupuolittuneita toimintamalleja, jotka tuottavat ja toisintavat opittuja sukupuolirooleja.

Pojista puhutaan usein yhtenäisenä ryhmänä huolipuheen kautta (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018: 8). Huolipuhe liittyy etenkin poikien tekstitaitoihin heikkenevän lukutaidon osalta. Tällaisessa huolipuhediskurssissa poikia kuvataan yhtenäisenä joukkona, jota leimaa juuri heikko lukutaito. Huolipuhe voi johtaa koulutuksessa vaatimukseen niin kutsutusta poikapedagogiikasta, jossa poikien osaamista tuetaan muun muassa poikia kiinnostavilla työtavoilla (ks. Opetushallitus 2005: 154). Sukupuolten oletettuja eroja oppimisessa voidaankin pyrkiä joko korostamaan tai häivyttämään. Nämä vastakkaiset pyrkimykset näkyvät koulussa sukupuolisenä otteena tai tyttöjä ja poikia samoin kohtelevana opetuksena. (Rossi 2010: 29.) Sukupuolitetoisella opetuksella taas tarkoitetaan yksilöllisyyden ja persoonallisuuden tunnistamista jokaisessa oppijassa. Tällöin sukupuolen häivyttämisen sijaan pyritään tunnistamaan sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita, jotta niitä voitaisiin purkaa ja rakentaa sukupuolten tasa-arvoa. Keskeistä on ymmärtää sukupuolia muokkaavia sosiaalisia ja kult-

tuurisia tekijöitä, joihin on myös mahdollista vaikuttaa. Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee olla sukupuolitietoista. (Jääskeläinen, Hautakorpi, Onwen-Huma, Niittymäki, Pirttijärvi, Lempinen & Kajander 2015: 18.)

Huolipuhediskurssissa oppimista ja sen eroja tyttöjen ja poikien välillä selitetään sukupuolesta johtuvaksi, vaikka monet yksilöön liittyvät tekijät, kuten sosioekonominen tausta ja kodin resurssit, selittävät myös lukutaitoa (ks. Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017: 33–36). Sukupuolta tarkastellaankin usein myös intersektionaalisuuden käsitteen avulla. Sillä tarkoitetaan erojen risteämistä ja yhteisvaikutusta. Sukupuolta ei siis enää nähdä riittävänä ja ainoana identiteetin ja valta-aseman rakentajana, vaan huomioon otetaan muita muuttujia, kuten yhteiskuntaluokka tai ikä. (Rossi 2010: 35.)

Huuki ym. (2018: 9) puhuvat valtautumisen kokemuksesta, jolla tarkoitetaan ahtaiden sukupuolinormien ja -roolien ylittämistä ja poikana olemisen tapojen laajentamista. Maskuliinisuuden käsitteen avulla voidaan rikkoa puhetta pojista yhtenäisenä ryhmänä ja tunnistaa erilaisia poikia ja poikuuksia (mts. 17). Maskuliinisuudet rakentuvat suhteessa paikkaan ja aikaan, jolloin niihin liittyvät rakenteet ja käytännöt ovat muuttuvia (mts. 15). Tutkittavat nuoret tuottavat siis käsityksiä maskuliinisuudesta ja sukupuolinormeista suhteessa tiettyyn ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin.

Erilaisissa instituutioissa ja yhteisöissä, kuten koulussa ja harrastusryhmissä, rakennetaan kollektiivista maskuliinisuutta (ks. Huuki ym. 2028: 14). Koulun prosesseista esimerkiksi oppikirjat ovat toimintaa ohjaavia ja näin kollektiivista maskuliinisuutta tuottavia. Karhun ja Vehkalan (2008: 54) tutkimuksessa esimerkiksi huomattiin, että miehiä kuvataan toisen luokan äidinkielen oppikirjassa aktiivisina, aggressiivisina ja järkiperaisina työelämän toimijoina. Tällaisista piirteistä rakentuu hyvin perinteinen maskuliinisuuden representaatio. Käsitykset lukemisen sosiaalisesta hyväksyttävyydestä sivuavat juuri erilaisille maskuliinisuuksille annettuja arvoja ja merkityksiä.

Kasvatus ja koulutus voidaan nähdä merkittävinä yhteiskunnallisen vallan käytänteinä, jotka sukupuolittavat yksilöitä kulttuurissa sopiviksi määriteltäviin sukupuolen esittämisen tapoihin ja rooleihin (Naskali 2010: 278). Naskalin (2010: 279) mukaan haasteena on muuttaa itsestään selvänä pidetty sukupuolittunut toiminta tarkastelun kohteeksi. Tällöin sukupuoli nähdään samanaikaisesti ruumiillisena ja sosiaalisena sekä tietoisena ja tiedostomattomana sukupuolittuneiden tapaisuuksien kimppuna (Husso & Heiskala 2016: 63). Lukemiseen liittyen esimerkiksi oletus siitä, että tytöt lukevat heppakirjoja ja pojat supersankaritarinoita, ohjaa opettajan lukusuosituksia, jolloin yksilölliset, sukupuolesta riippumattomat mieltymykset jäävät taka-alalla. Opetuksessa, oppimisympäristön luomisessa ja opetusmenetelmien valinnassa tulisi

kuitenkin huomioida oppilaiden erilaisuus, yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo (Opetushallitus 2014a: 288).

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986, 5§) määrää, että viranomaisten ja oppilaitosten on huolehdittava, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014: 18) todetaan, että opetuksen tulisi yhdenvertaisesti kannustaa tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa, lisätä tietoa sukupuolen moninaisuudesta ja tukea yksilöllisen oppimispolun rakentumista ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Opetussuunnitelma on asiakirjana näennäisesti sukupuolineutraali, sillä sukupuolen häivyttäminen opetussuunnitelmasta ei häivyttä sitä koulun todellisuudesta (Lahelma & Gordon 1999: 93). Piilo-opetussuunnitelma onkin mekanismi, jonka kautta sukupuolia ja niiden välisiä suhteita toistetaan ja uusitaan (Lahelma 1992: 56). Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan varsinaisen opetussuunnitelman ohessa oppilaille välittyviä vaikutteita, kuten opettajan asenteita (KS=Kielitoimiston sanakirja s.v. *piilo-opetussuunnitelma*). Toiminnan tasolla esimerkiksi opettajan suhtautumistapaan saattaa tietoisesti tai tiedostamatta vaikuttaa kulttuurissa sisäänrakennetut oletukset tyttöjen ja poikien ominaisuuksista (Lahelma 1992: 56; Lahelma & Gordon 1999: 95). Koska koulujärjestelmä sosiaalistaa oppilaita tietyn kulttuurin ja merkityksenantojärjestelmien jäseniksi, vaikuttaa opettajan toiminta myös poikien rakentuviin käsityksiin lukemisesta ja lukijuudesta.

1.3 Aiempaa tutkimusta

Lukemista ja lukutaitoa tutkitaan paljon niin kotimaisissa kuin kansainvälisissäkin tutkimuksissa. Esimerkiksi PISA-tutkimuksissa selvitetään nuorten lukutaitoa siitä näkökulmasta, kuinka hyvin yläkoululaiset ymmärtävät ja soveltavat lukemaansa (Vettenranta, Välijärvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen, Nissinen, Puhakka, Rautopuro & Vainikainen 2016: 15). Vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa suomalaisnuoret pärjäsivät lukutaidon arvioinnissa hyvin ollen parhaiden lukijoiden joukossa. Kuitenkaan joka kymmenes suomalaisnuori ei saavuta sellaista lukutaidon tasoa, jonka avulla voisi osallistua yhteiskuntaan ja kouluttautua ongelmitta. Tyttöjen ja poikien väliset erot lukutaidossa ovat huomionarvoiset suuret: laskennallisesti tyttöjen parempi osaaminen vastaa runsaan kouluvuoden edistymistä oppimäärän hallinnassa. (Mts. 25–27, 49.) Tältä osin poikia koskeva huolipuhe on osuvaa, mutta heikko lukutaito ja tätä kautta huoli ei koske kaikkia poikia yksilöinä. Kuitenkin poikien lukutaidon osaamisen vaihtelu on suurempaa kuin tytöillä eli ero heikosti ja parhaiten suoriutuneiden poikien välillä on tyttöjen vastaavaa suurempi (mts. 51, ks. myös Leino, Nissinen, Puhakka &

Rautopuro 2017: 15). Toisaalta myös tyttöjen lukutaitopistemäärä on ollut laskusuuntainen (Vettenranta ym. 2016: 49), vaikka kokonaisero tyttöjen hyväksi kääntyykin. PISA osoittaaakin, että lukemista ja lukutaitoa ja niihin vaikuttavia syitä ja tekijöitä on syytä tarkastella erilaisista näkökulmista. Muun muassa PISA-tutkimuksien tutkimusasetelmassa sukupuoli asetetaan yksittäiseksi taustamuuttujaksi, jolloin lukutaidon keskeinen eroja tuottava tekijä on juuri sukupuoli (ks. esim. Sorri 2017).

Lukututkimusta tehdään paljon kognitiivisesta näkökulmasta. Viitekehyksen puitteissa lukututkimusta on tehnyt esimerkiksi McGeown, Duncan, Griffiths ja Stothard (2015). He tarkastelivat tutkimuksessaan, miten motivaatio ja lukemistottumukset vaikuttavat lukemisen osa-alueisiin, kuten ymmärtämiseen ja lukunopeuteen. Tutkimuksen mukaan motivaatio ja etenkin fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen vaikuttavat positiivisesti luetun ymmärtämiseen ja tiivistämisen taitoihin. Tytöillä raportoitiin lukemismotivaation olevan suurempaa ja fiktiivisen kirjallisuuden lukemista tapahtuvan enemmän kuin pojilla. (McGeown ym. 2015: 563–564.)

Koska tutkimuksessani nousee keskeiseksi koulukonteksti, on oleellista käsitellä myös opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma ohjaa koulun toimintaa, jolloin sen sisällöt heijastelevat opetukseen. Tämä vaikuttaa esimerkiksi opettajan pedagogisten valintojen ohella siihen, miten ja millaista kirjallisuutta oppitunneilla käsitellään. Kauppinen (2010) on väitöskirjassaan tutkinut opetussuunnitelmateksteissä rakentuvia lukemiskäsityksiä, joista yksi on sosiokulttuurinen lukemiskäsitys. Opetussuunnitelmissa vallitsee samaan aikaan useita näkemyksiä lukutaidosta, jotka vuorollaan nostavat esiin tietyn lukemisen painopisteen. Opetussuunnitelmien lukemiskäsitykset ovat siirtyneet kognitiivisesta painopisteestä kohti funktionalisempia ja sosiaalisempia näkemyksiä. Sosiokulttuurinen näkemys on nostanut esiin lukemisen erilaisia käytänteitä ja yhteisöllistä luonnetta, vaikka vielä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa se ei ole painottunut. (Kauppinen 2010: 256–257.) Vuoden 2014 suunnitelmissa uutta on esimerkiksi laajalaisista osaamisen kokonaisuuksista monilukutaito, johon kuuluu tekstien käyttäminen sekä yksin että yhdessä kulttuuriset yhteydet huomioiden (Opetushallitus 2014a: 22–23). Poikien käsityksissä siis oletettavasti heijastelevat myös opetussuunnitelman kaiuttamat käsitykset.

Kognitiivisen viitekehyksen painottuminen lukututkimuksissa ja sosiokulttuurisemman tekstitaitokäsityksen näkyminen opetussuunnitelmassa perustelevat tarvetta tässä tutkimuksessakin käytetylle sosiokulttuuriselle viitekehykselle. Maisterintutkielmani avulla laajalle lukututkimuksen kentälle saadaan tietoa myös nuorten näkökulmasta. Diskurssintutkimuksen keinoin toimintaa ohjaavia puhetapoja voidaan tarkastella ikään kuin rivien välistä, jolloin saavutetaan tietoa myös piilevistä käsityksistä. Tällainen lähestymistapa voi avartaa käsitystämme lukemisesta.

Käsityksiä sukupuolesta ja tekstitaidoista on tutkittu erilaisin painotuksin. Kylä-Utsuri-Ripatti (2011) on maisterintutkielmassaan selvittänyt oppilaiden näkemyksiä muun muassa siitä, millaisia kirjoittajatyyppejä sukupuoliin liittyy. Kylä-Utsuri-Ripatin (2011: 95) mukaan oppilaat olivat valmiita asettamaan toisia kirjoittajia stereotyyppisiin muotteihin, mutta itse pyysittelivät kauempana stereotyyppisistä ajattelumalleista. Samoin kuin maisterintutkielmassani, on Kylä-Utsuri-Ripatin tutkimuksessakin ääni annettu nuorille. Käkelä (2013) taas on diskursiianalyysin keinoin tarkastellut opettajien käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta suhteessa sukupuolen rakentumiseen. Tutkimuksen mukaan opettajat puhuvat oppilaistaan pääosin sukupuolineutraalisti, vaikka puheessa rakentuukin perinteisinä ajateltuja stereotyyppisiä rooleja tytöille ja pojille kirjoittajina (Käkelä 2013: 73–78).

Moss (2007) on tutkinut etnografisia menetelmiä hyödyntäen 7–9-vuotiaiden tekstikäytänteitä brittiläisessä alakoulussa. Perinteisesti kirjallisuuden genremielitymykset tyttöjen ja poikien välillä on kuvattu annettuina, sosiaalisissa konteksteissa valmiiksi rakentuneina konstruktioina. Kaunokirjallisuutta on pidetty feminiinisenä ja tietokirjallisuutta maskuliinisenä. (Mts. 61.) Tutkimuksen mukaan heikkojen poikalukijoiden genremielitymykset selittyvät sillä, että he yrittävät peitellä osaamattomuutta ja heikko lukutaitoa. Tietokirjoista niiden vaatimaa lukutaitoa on vaikea päätellä ulkoasusta ja erilaiset tekstuaaliset keinot tukevat ymmärtämistä, joten heikot poikalukijat valitsevat tietokirjallisuutta. Genremielitymykset ovatkin lähtökohtaisesti sosiaalisesti arvoitettuja tekoja, jotka rajoittavat yksilön mahdollisuutta valita suuresta joukosta tekstejä. (Mts. 84–88.)

Kehus (2016) on maisterintutkielmassaan selvittänyt luokan- ja aineenopettajien lukemiskäsityksiä etenkin monilukutaidon näkökulmasta. Kehuksen (2016: 76) mukaan lukemiskäsitukset sijoittuvat perinteisen, osataitoja korostavan näkemyksen ja modernimman lähestymistavan välimaastoon. Laaksonen (2009) taas on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan lukemiseen liittyviä käytänteitä ja käsityksiä yhdeksäsluokkalaisten poikien keskuudessa. Poikien lukemiskäsitys on melko suppea käsittäen lukemiseksi kirjojen lukemisen, vaikka vapaa-ajalla he lukevatkin monenlaisia tekstejä. Suurin osa Laaksosen haastattelemista pojista oli sitä mieltä, että hyvästä lukutaidosta on hyötyä tulevaisuudessa. He eivät miellä lukemista erityisen tyttömäiseksi harrastukseksi, vaan selittävät lukemisen vähyyttä harrastusten paljoudella. (Laaksonen 2009: 89, 92.) Laaksosen tutkimuksessa on selkeitä yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni. Verrattavissa olevien lukemiskäytänteiden ja -käsitysten lisäksi maisterintutkielmani tuottaa kuitenkin tietoa myös sosiaalisesta ulottuvuudesta.

Diskurssintutkimuksen viitekehyksessä omaa aiheitani sivuavaa tutkimusta on tehnyt Sorri (2017), jonka maisterintutkielma käsittelee uutisteksteissä rakentuvia representaatioita tyttöistä ja pojista lukijoina. Tutkimustuloksien mukaan poikia representoidaan lähtökohtaisesti heikkoina lukijoina, jolloin ilokseen lukeva poika nähdään poikkeuksena. Pojat ja heidän lukumieltymyksensä kuvataan uutisteksteissä stereotyyppisen maskuliinisuuden kautta, mihin liitetään toiminnallisuus, teknologia ja pelaaminen. Lukutaitoa käsitellään uutisteksteissä paljolti sukupuolieron diskurssissa, jolla pyritään selittämään osaamiserot sukupuolesta johtuviksi, jolloin unohdetaan muut lukutaitoon vaikuttavat taustamuuttajat. (Sorri 2017: 116–118.) Sorri on tarkastellut representaatioita juuri ulkoapäin, mediatekstien rakentamina. Onkin relevanttia tarkastella representaatioita myös kohteen eli poikien itsensä tuottamina.

Merga (2014) taas on tutkinut vertaisryhmien vaikutusta lukemisen sosiaaliseen hyväksyttävyyteen määrällisen tutkimuksen keinoin. Tutkimus on toteutettu Australiassa lukioikäisille nuorille. Tutkimuksen mukaan kirjojen lukemisen sosiaalinen status on verrattain positiivinen. Kuitenkin nuoret, jotka määrittivät lukemisen noloksi ja sosiaalisesti ei-hyväksyttäväksi, lukevat todennäköisesti vähemmän vapaa-ajallaan. Etenkin pojat kokevat vähän lukemiseen rohkaisua kavereilta, millä olisi kuitenkin suuri vaikutus poikien lukemisen kannalta. (Merga 2014.) Mergan määrällinen tutkimusote tekee tutkimuksesta verrattain erilaisen kuin omastani. Keskeinen yhtäläisyys tutkimusten lähtökohdissa on kuitenkin lukemisen sosiaalisen hyväksyttävyyden tarkastelu. Merga on tutkimuksellaan tavoittanut yli 500 osallistujaa, jolloin siihen on relevanttia peilata myös tässä tutkimuksessa pieneltä joukolta saavutettavia laadullisia tuloksia.

2 DISKURSSINTUTKIMUS

2.1 Diskurssit – sosiaalista kielenkäyttöä

Diskurssintutkimusta tehdään monilla eri tieteenaloilla, joissa diskurssianalyysin määritelmät painottuvat eri tavoin. Diskurssintutkimuksen voidaan kuitenkin ajatella lähtevän liikkeelle tietyistä oletuksista. Ensinnäkin kielenkäyttö nähdään todellisuutta rakentavana, seurauksellisenä toimintana. Kielenkäytössä on erilaisia merkityssystemejä, jotka kilpailevat keskenään, ja joihin toimijat kiinnittyvät. Kielenkäyttö nähdään myös kontekstisidonnaisena. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993: 10, 17–18.) Nämä perusoletukset näkyvät myös tutkimusasetelmassani.

Diskurssintutkimuksessa yhdistyy kielenkäytön mikrotaso ja yhteiskunnallinen konteksti eli makrotaso. Mikro- ja makrotasot nähdään yhtäaikaista, liikkuvina ja monikerroksisina. (van Dijk 1997: 6; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 7, 19.) Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 50) havainnollistavat mikro- ja makrotasojen läsnäoloa diskurssintutkimuksessa oliolla, jonka toinen jalka on kielessä ja toinen jalka vuorovaikutuksellisessa ja ajallisessa kontekstissa. Tästä yhdistymisestä syntyy erilaisia diskursseja. Diskurssit ovatkin käytännön-, sosiaalisen ja kulttuurisen tason ilmiöitä (van Dijk 1997: 2).

Fairclough (1992: 4) kuvaa diskursseja kolmen ulottuvuuden kautta. Hän erottaa diskurssitapahtumasta varsinaisen tekstin, diskurssikäytännön ja sosiokulttuurisen käytännön, johon liittyy esimerkiksi institutionaaliset ja yhteiskunnalliset olosuhteet (Fairclough 1992: 4; Fairclough 1997: 79–86). Kriittisen diskurssintutkimuksen viitekehukseen kuuluu sekä kielitieteellisen että yhteiskuntatieteellisemmän näkökulman yhdistäminen (Pietikäinen 2000: 192; Blommaert 2005: 4), mikä liittyy Faircloughin kuvaamaan kolmanteen ulottuvuuteen. Kriittisessä diskurssianalyysissä keskeistä on vastata kysymykseen miksi. Perinteisemmän diskurssianalyysin avulla pyritään kuvaamaan kielenkäyttöä ja tarkastelemaan, miten merkitykset rakentuvat. (Luukka 2000: 152.) Tässä tutkimuksessa en tavoittele ilmiön tarkastelemista valtasuhteiden ja yhteiskunnan näkökulmasta, jolloin tutkimukseni noudattaa perinteisempää kielitieteellistä diskurssintutkimusta.

Diskurssintutkimuksen perusajatusta kielenkäytöstä sosiaalisena toimintana voidaan kutsua sosiaaliseksi konstruktivismiksi (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993: 9; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Sosiaaliseen konstruktivismiin kiinnittyvissä teorioissa painopiste on kielessä, joka rakentaa sosiaalista todellisuutta. Kieli nähdään suhteellisena, tilannesidonnaisena, seurauksellisenä, käyttäjiensä mukaisena ja keskeisenä vuorovaikutukseen liittyvänä tekijänä.

(Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Kielellä luotava tieto ja käsitykset nähdään yhteisön omaisuutena, joka rakentuu yhteisön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja erilaisten puheta-
pojen kautta (Luukka 2000: 151). Lähtökohdan periaatteiden mukaisesti myös tutkijan ja tutki-
muskohteen välinen suhde nähdään konstruktiivisena, jolloin myös tutkijan tuottama teksti on
sosiaalista todellisuutta luovaa (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999: 41).

Tutkimuksen kannalta keskeinen käsite on diskurssit, jonka määrittely tapahtuu Fair-
cloughin (1992: 3) mukaan eri tieteenaloilla ja tutkimuksissa eri tavoin. Käsitteiden määritte-
lyssä voidaan toisistaan erottaa yksiköllinen diskurssi ja moniköllinen käsite diskurssit. Näistä
termeistä diskurssi on teoreettinen lähtökohta: kielenkäyttö nähdään sosiaalisena toimintana.
Diskursseilla taas tarkoitetaan vuorovaikutuksessa käytettäviä ja tunnistettavia merkityksen-
antoja. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 27.) Foucault (2005: 143, 155) kuvaa diskurssin käsitettä
samasta muotoutumisjärjestelmästä peräisin olevaksi lausumien kokonaisuudeksi, joka voi olla
esimerkiksi taloudellinen tai luonnonhistoriallinen. Nämä eri muotoutumisjärjestelmistä peräi-
sin olevat diskurssit merkityksellistävät samaa asiaa eri näkökulmista.

Tässä tutkimuksessa diskursseilla tarkoitetaan Faircloughia (1992: 63–64) mukaillen so-
siaalisen vuorovaikutuksen muotoja, jotka kuvaavat ja muokkaavat todellisuutta, mutta myös
muokkautuvat todellisuuden mukaan. Faircloughin (2001: 18–19) mukaan kieli on sosiaalisesti
rakentuva prosessi, joka on osa yhteisöjen toimintaa. Kielen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen
suhde on siis kaksisuuntainen (Luukka 2000: 140). Lingvistiset rajoitukset ja sosiokulttuuriset
tekijät ohjaavat diskurssien rakentumista (Blommaert 2005: 4). Tutkimuksen fokus on diskurs-
seissa: tarkastelen erilaisia poikien teksteissä kielellisesti rakentuvia merkityssystemejä, jotka
ohjaavat näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön.

Sosiaaliset yhteisöt ja instituutiot synnyttävät diskursiivisia käytänteitä, jotka vaikuttavat
diskurssien muotoutumiseen kielenkäytön tasolla (Luukka 2000: 152). Diskurssit rajaavat siis
näkökulman kohteeseensa. Kielenkäytöllä rakennetaan ja esitetään erilaisia rooleja, jotka voi-
vat olla tilanteisia tai sosiaalisia konstruktioita (van Dijk 1997: 3). Tässä tutkimuksessa rooleja
voivat olla esimerkiksi oppilaan tai nuoren rooli, jotka vaikuttavat diskurssien rakentumiseen.
Lukemisesta voidaan puhua esimerkiksi koulutusdiskurssissa tai kaunokirjallisuuskurssissa,
jotka saavat näkyvyyttä ja arvostusta eri tavoin kontekstista riippuen. Diskurssijärjestyksen kä-
sitteellä kuvataankin sitä, kuinka sosiaaliset ja yhteiskunnalliset perusteet järjestävät diskurs-
seja tehden niistä hierarkkisia toisiinsa nähden (Fairclough 2001: 23–25; Pietikäinen & Mänty-
nen 2009: 58–59).

Diskurssintutkimuksessa kielikäsitys pohjaa funktionaalisuuteen: kieli on tilannesidonnaista, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvää toimintaa, joka koostuu erilaisista valinnoista. Vaikka kielellisiä valintoja ohjaavat kielijärjestelmään kuuluvat rajoitukset, tarjoaa kieli kuitenkin erilaisia tapoja ilmaista asioita. Kielellisissä valinnoissa näkyy yksilön ja yhteiskunnan normeja ja arvoja sekä kulttuurisia käytänteitä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14, 18.) Funktionaalisessa kielikäsitksessä keskeistä on siis merkitysten luominen vuorovaikutustilanteissa kielen avulla (Luukka 2000: 138). M. A. K. Hallidayn kehittälemässä systeemis-funktionaalisessa kieliteoriassa kieli nähdään funktionaalisenä, ja teorian käsitteistön avulla pystytään analysoimaan diskursseille ominaisia piirteitä (Fairclough 1992: 8–9; ks. Halliday 1994). Hyödynnänkin tässä tutkimuksessa systeemis-funktionaalista kieliteoriaa metodologisena viitekehystenä aineiston analyysissä (ks. luku 4.4).

Lähden siis liikkeelle ajatuksesta, että poikien teksteissä ilmenevä kielenkäyttö rakentaa todellisuutta. Heidän teksteissään rakentuu tietynlainen kuva toimijuudesta osana erilaisia sosiaalisia yhteisöjä ja lukemiseen liittyviä merkityssystemejä, jotka saattavat olla keskenään tai yhteiskunnallisen keskustelun kanssa kilpailevia. Tällä tarkoitan sitä, että yhteiskunnassa ja koulumaailmassa hyviä tekstitaitoja arvostetaan ja lukeminen nähdään positiivisena asiana, vaikka nuorten puheissa tällainen merkityssystemi ei välttämättä rakennu. Analyysia tehdessä otan huomioon myös kontekstin, jossa tekstit on tuotettu. Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993: 29–30) mukaan konteksti rikastuttaa aineistoa ja vaikuttaa tulkintojen suhteuttamiseen.

2.2 Representaatiot todellisuuden kuvina

Diskurssit jäsentävät merkityksiä, ja käytetyissä diskursseissa rakentuu tietynlainen kuva eli representaatio asioista. Representaatiolla tarkoitetaan esittämistä ja kuvaamista – kirjaimellisesti uudelleen esittämistä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 55–56.) Representaatiolla voidaan kontekstista riippuen tarkoittaa myös edustamista, kuvaamista, merkitsemistä tai havainnollistamista. Representaation nykymerkitystä voidaan kuvata *edustaa* verbillä, jolla viitataan jonkin toisen puolesta olemiseen. (Knuuttila & Lehtinen 2010: 10.) Kielitoimiston sanakirja (KS s.v. *representaatio*) taas määrittelee representaation mielikuvaksi tai symboliksi, joka edustaa mielen ulkopuolisessa todellisuudessa olevaa kohdetta. Pojat rakentavat siis kielenkäytöllään erilaisia diskursseja lukemisesta eli jäsentävät siihen liittyviä merkityksiä teksteissään tietystä näkökulmasta käsin. Rakentuneet diskurssit vaikuttavat siihen, millainen representaatio pojista lukijoina ja toimijoina teksteissä kuvastuu. Syntyneet representaatiot siis edustavat tosimaailman toimijoita eli poikia, mutta eivät ole niitä.

Kieli on luonteeltaan representaationaalista eli sillä voidaan ilmaista, esittää ja kuvata muun muassa tapahtumia, ajatuksia ja tunteita (Hall 1997a: 1; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 57). Representaatioiden ei ajatella olevan sellaisenaan suora esitys todellisuudesta, vaan ne rakentuvat diskurssien kautta tiettyjen merkityksien varaan. Representaatioihin vaikuttavat aikaisemmat representaatiot, joita voidaan kielenkäytössä toisintaa tai muuttaa. Representaation katsotaan kuitenkin olevan aina myös uusi ja ainutlaatuinen, sen hetkisen kontekstinsa tuotos. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 56, 62.) Representaatioissa korostuvat jaetut merkitykset, jolloin niihin kiteytyy jotakin kulttuurisesti ominaista (Vänskä 2012: 44). Tämän takia onkin kiinnostavaa tutkia nuorten tekstejä, sillä ne saattavat kaiuttaa hyvin stereotyyppisiä ja osaltaan ehkä vanhentuneita käsityksiä lukemisesta ja lukijoista. Lokeroivat representaatiot voidaan kokea negatiivisina ja loukkaavina. Esimerkiksi representaatio saamelaisista rakentuu usein saamenpuvun kautta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 62), mikä on toki tunnistettavaa, mutta osaltaan yksinkertaistavaa, sillä saamelaisuus ja saamelaiset ovat paljon muutakin. Tämän takia esimerkiksi ahtaat representaatiot pojista toimijoina voivat aiheuttaa kokemusta toiseudesta, jos yksilö ei koe representaatioita omakseen.

Representaatioilla on valtaa, sillä kielenkäytöllä on mahdollista esittää asioita tietyllä tavalla (Hall 1997c: 259). Representaatioihin liittyykin niiden arviointi ja arvottaminen. On merkittävää, mitä asioita niissä esitetään ja mitkä asiat asetetaan toissijaiseksi. Representaatioita ei voida näin ollen käsitellä absoluuttisina totuuksina, vaan niiden tulkintaan vaikuttaa yksilön lähtökohdat. (Fairclough 1997: 66–67.) Vallan käsite liittyy keskeisesti kriittisen diskurssintutkimuksen lähtökohtiin. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan käsittele aineistoa vallan näkökulmasta, sillä sen tarkastelu tuntuisi keinotekoiselta, koska aineisto on kerätty pelkästään pojilta eli heille on valmiiksi annettuna valta kuvata asioita. Fairclough (1997) kuvaakin representaatioiden vallan liittyvän etenkin tiedotusvälineisiin, joiden tarkoituksena on tuoda asioita esiin suhteellisen objektiivisesti. Koen kuitenkin representaatioiden tarkastelun tässä tutkimuksessa tärkeäksi, sillä niillä on merkitystä sosiaalisen toiminnan ja yksilön kokemuksen kannalta.

Hallin (1997b: 24–26) mukaan representaatioiden ja tosimaailman suhdetta voidaan kuvata kolmen lähestymistavan kautta: reflektiivian, intentionaalisen ja konstruktivistisen. Representaatio reflektiona tarkoittaa sitä, että merkitys on tarkoitteessa itsessään ja kieli peilaa tätä merkitystä. Intentionaalisen lähestymistavan mukaan kielenkäyttäjät määrittävät merkityksen. Konstruktivistinen teoria kuvaa representaatioita kielen sosiaalisen luonteen kautta: kielenkäyttäjät konstruoivat merkityksiä ja neuvottelevat niistä. (Hall 1997b: 25–26.) Näkökulman mukaan kieltä käytetään maailman kuvaamisen jostakin näkökulmasta käsin tietyssä sosiaalisessa

kontekstissa (Törrönen 2010: 278). Tutkimuksessani nojaankin konstruktivistiseen näkemykseen representaatioiden merkityksen synnystä.

Representaatiot syntyvät tehdyistä valinnoista, jotka määrittävät sen, mitä kuvaukseen sisällytetään tai siitä rajataan pois. Valintoja tehdään muun muassa sanaston tasolla. (Fairclough 1997: 13, 143.) Poikien kielellisiin valintoihin aineiston teksteissä vaikuttavat esimerkiksi yksilön kielelliset resurssit ja tilanteeseen liittyvät tekijät. Diskurssien ja representaatioiden kontekstisidonnaisen luonteen vuoksi (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 57) aineistolla ja sen analyysillä saavutettava kuvaus ei ole tyhjentävä katsaus tarkasteltavasta ilmiöstä. Diskurssintutkimuksella saavutetaan käsitys siitä, millaisia valintoja on tehty ja millaisen kuvan ne rakentavat tutkittavasta ilmiöstä ja toimijoista (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 71). Representaatiot kierrättävät ja uusintavat yhteiskunnan ja yhteisöjen arvoja ja tätä kautta rakentavat ymmärrystä sukupuolesta ja toimijuudesta (Paasonen 2010: 41).

Representaatiot ja merkityksenanto tapahtuvat yhteydessä kulttuuriin. Kulttuuri muodostuu yhteisistä käytänteistä ja yhteisesti ymmärrettävistä tulkinnoista maailmasta eli jaetuista merkityksistä (*shared meanings*). Kulttuurien sisällä on kuitenkin olemassa hajontaa ja erilaisia tapoja esittää asioita, joten rakentuvat representaatiot eivät ole välttämättä aina yhtenäisiä. (Hall 1997a: 1–3.) Hall (1997b: 17–19) kuvaa termillä käsite (*concept*) jokaisella olevaa näkemystä maailmasta. Kielen avulla tapahtuva merkityksien jakaminen perustuu hänen mukaansa yhteneväisiin käsitteisiin toisten ihmisten kanssa. Yhteneväisyys muodostuu saman kulttuurin jakamisesta. (Hall 1997b: 17–19.) Jaettu kulttuurimaailma siis mahdollistaa yhteisen keskustelun ja merkityksien jakamisen. Tutkimukseen osallistuvilla pojilla on oletettavasti jonkinlainen käsite, tietynlainen käsitys, mistä puhutaan, kun puhutaan sukupuolesta ja lukemisesta. Esimerkiksi käsitykseen lukemisesta on todennäköisesti vaikuttanut osallistuminen suomalaiseen peruskouluun ja sen kulttuurin omaksuminen. Kielen merkitykset rakentuvat representaatioiden avulla (Hall 1997b: 21). Representaatio yhdistää tosimaailman tarkoitteet, käsitykset ja kielen, joista yhdessä syntyy merkitys (Hall 1997b: 19). Tutkittavat representaatiot ovat siis tulosta tosimaailmassa olevien lukijoiden, tekstin tuottajan ja tutkijan käsityksien ja käytetyn kielen yhdistymisestä. Termillä käsitys pyrin kuvaamaan sekä kielellisesti rakentuvia merkityksiä että sisällöllisiä seikkoja – miten sanotaan ja mitä sanotaan.

2.3 Diskursiivisesti rakentuvat käsitykset

Fenomenografisen lähestymistavan tavoitteena on tarkastella ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Rissanen 2006). Kielitoimiston sanakirja (s.v. *käsitys*) määrittelee sen muun

muassa näkemykseksi, asenteeksi, luuloksi ja vaikutelmaksi. Käsitys on tiettyjen perusteiden pohjalta rakennettu kuva jostakin asiasta tai ilmiöstä. Se on dynaaminen konstruktio, joka on kuitenkin pysyvämpi kuin mielipide. Käsitukset ovat erilaisia henkilöstä riippuen ja niiden syntyyn vaikuttaa etenkin ihmisen kokemustausta. (Ahonen 1994: 114, 117.) Käsitusten rakentamiseen vaikuttavat ympäristöstä omaksutut, usein kulttuurisesti konventionaalituneet mallit ja käytänteet, joita on myös mahdollisuus uusintaa (Honko 2017: 216). Käsitys yhdistää yksilön ja ympäröivän maailman (Häkkinen 1996: 23–24). Käsitukset voivat pohjata niin faktaan kuin uskomuksiin ja kaikkeen siltä väliltä (Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty 2016: 3). Käsitukset ovat myös yhteydessä toimintaan. Esimerkiksi oppimiskontekstissa oppilaan henkilökohtaiset käsitukset vaikuttavat oppimiseen enemmän kuin ulkopuolelta tulevat annetut opit ja ”totuudet” (Kalaja ym. 2016: 3). Tämä selittää esimerkiksi sitä, miten vahvasti kotoa tuleva lukemisen malli vaikuttaa lapsen ja nuoren asennoitumiseen lukemista kohtaan.

Ihmisillä on paljon erilaisia käsitteitä erilaisista asioista. Käsitteiden tutkimisen kenttä onkin laaja, joten niistä tehtävä tutkimuskin on hyvin monimuotoista. Esimerkiksi Honko (2017) on tutkinut opettajan kieli- ja kielitaitokäsitteitä. Hongon (2017: 217) mukaan kielikäsitteitä voidaan tarkastella suhteellisen pysyvinä ja yksilön toimintaa ohjaavina ominaisuuksina tai muuttuvina ja kollektiivisesti muotoutuvina. Dialoginen lähestymistapa käsitteisiin yhdistää nämä kaksi periaatetta, jolloin kielikäsitteet nähdään sosiaalisesti rakentuneina yksilön ainutlaatuisen kokemusmaailman pohjalta (Honko 2017: 218). Dialoginen näkemys toimii myös lukemiskäsitteiden tutkimisessä. Lähtökohtana tutkimukseen onkin, että käsitteet ovat sosiaalisesti muotoutuneita, esimerkiksi koulun ja vertaisten vaikutuksessa, mutta niihin vaikuttaa myös jokaisen yksilöllinen kokemustausta. Esimerkiksi aineistonkeruussa olen ottanut huomioon nämä kaksi ulottuvuutta (ks. luku 4).

Varsinaisen fenomenografisen tutkimuksen fokuksessa ovat sisällölliset tavat, joiden kautta ihmiset rakentavat merkityksiä ja käsitteitä (Ahonen 1994: 116). Menetelmässä on kuitenkin erilaisia painotuksia, joiden kautta se lähentelee muita laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Fenomenografisia tutkimuskysymyksiä voidaan siis lähestyä myös diskursiivisesti. (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola, Himberg 2015.) Tässä tutkimuksessa käsitteiden nähdään rakentuvan diskursiivisesti.

Erilaiset käsitteet ovat usein haastavia tutkittavia, sillä ne voivat olla piiloisia tai keskenään epäyhtenäisiä (ks. esim. Honko 2015: 219; Kalaja ym. 2016: 10). Diskurssitutkimuksellinen lähestymistapa antaa mahdollisuuden tarkastella myös piileviä käsitteitä, jotka ilmenevät vain kielenkäytön tasolla. Käsitteiden voidaan ajatella ilmenevän diskurssien ja representaatioiden kautta, koska molempia tutkimussuuntauksia leimaa sosiaalinen rakentuneisuus.

Käsitykset ovat siis suhteellisen pysyviä, kun taas diskurssit ja representaatiot ovat enemmän tilannesidonnaisesti rakentuneita. Kielenkäyttäjä voi siis piilottaa käsityksensä tietyn tyyppisen kielenkäytön taakse ja näin tuottaa diskursseja, jotka eivät ole linjassa hänen käsityksiensä kanssa. Voinee kuitenkin olettaa, että tutkimukseen osallistuvien poikien tuottamassa aineistossa diskurssit heijastelevat myös käsityksiä. Tällöin myös piiloisemmat käsitykset tulevat näkyviin. Hyödyntämällä termiä käsitys, pystyn tarkastelemaan aineistosta sekä diskursiivisesti että sisällöllisesti rakentuvia merkityksiä lukemisesta ja sen sosiaalisesta hyväksyttävyydestä.

Tässä tutkimuksessa käsitykset määritellään siis yksilön ainutlaatuisiksi konstruktioiksi, jotka ovat rakentuneet yhteydessä ympäristöön ja kulttuuriin. Käsitys voi olla muuttuva ja kehittyvä. Oletus on, että pojilla on jonkinlaisia käsityksiä lukemisesta, vaikka he eivät olisikaan miettineet asiaa niistä näkökulmista, joita aineistonkeruussa tuodaan esiin. Käsityksiä on mielekästä tutkia, koska ne vaikuttavat näkemykseen maailmasta ja siihen, miten me siellä toimimme (ks. Kalaja ym. 2016: 212). Ei ole samantekevää, miten nuoret puhuvat lukemisesta, sillä kielenkäytöllä on seurauksia. Esimerkiksi opettajan näkökulmasta haitallisilla diskursseilla voidaan toisintaa ja ylläpitää käsitystä lukemisesta merkityksettömänä, mikä heijastuu oppilaiden toimintaan.

3 LUKEMISEN ERILAISET VIITEKEHYKSET

Lukemista tutkitaan monella tieteenalalla: muun muassa kielentutkimuksessa, kasvatustieteessä ja psykologiassa. Erilaisissa lähestymistavoissa käsitykset lukemisesta ja lukutaidosta painottuvatkin eri tavoin. (Kauppinen 2010: 75.) Teoreettisten näkökulmien moninaisuutta selittävät yhteiskunnalliset muutokset, sillä erilaiset käytänteet ovat aina kontekstisidonnaisia ja pohjautuvat ympäröivään kulttuuriin, historiaan ja diskursseihin (Holm & Pitkänen-Huhta 2012: 3). Tekstikoodin avaaminen ja tekstin ymmärtäminen, tulkinta ja arviointi ovat kuitenkin lukemisen ydintä (Linnakylä 2000: 109). Koska tutkimuksessani keskeistä on juuri lukemiseen liittyvä sosiaalinen ulottuvuus, toimii sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys viitekehyksenä tutkimukselle. Käsittelen sosiokulttuurista lähestymistapaa kuitenkin vain lukemisen näkökulmasta, jolloin kirjoittaminen rajautuu tarkastelualueen ulkopuolelle. Sosiokulttuurinen näkemys lukemiseen on lähtökohtana usein teoreettinen ja tutkimuksellinen, sillä lukijat harvoin itse tuottavat sen kaltaisia näkemyksiä lukemisesta (Herkman & Vainikka 2012: 109). Tarkastelenkin aluksi myös muita lähestymistapoja lukemiseen, sillä tekstiaineistosta rakentunee myös muihin viitekehyksiin liittyviä merkityksiä.

3.1 Näkökulmia lukemiseen

Kognitiivisessa lukemisen viitekehyyksessä lukeminen nähdään yksilön ajattelutaitona. Lukutaito nähdään koostuvan erilaisista osataidoista, jotka ovat harjoiteltavissa. Lukemisen ensimmäinen osataito on sanatarkka tai tunnistava lukeminen, joka koostuu kirjainkoodin purusta ja merkityksen hahmottamisesta. Yksilön lukutaito kuvataan yhteisenä, pysyvänä ja universaalina taitona, joka on siirrettävissä tekstilajista toiseen ja sovellettavissa kaikenlaiseen lukemiseen. (Kauppinen 2010: 76.) Lukemisessa keskeistä ovat metakognitiiviset taidot eli kyky tunnistaa omia kognitiivisia prosesseja ja arvioida etenemistä (Brown 1982: 28–29). Metakognitiiviset taidot jaetaankin yksilön tietoon omista kognitiivisista resursseistaan ja kognitiivisten tietojen ja taitojen säätelyyn. Metakognitiiviset taidot kehittyvät myös iän myötä. (Brown 1985: 501–502.) Lukemisen virheet voivat johtua juuri kyvyttömyydestä reflektoida omaa lukemista ja luetun ymmärtämistä (Brown 1982: 32–33).

Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa yhdistyvät käsitys lukijan metakognitiivisten tietojen ja taitojen hyödyllisyydestä ja lukemisen tilanteisuus. Lukeminen nähdään prosessina, jossa hyödynnetään erilaisia lukustrategioita käsillä olevan lukutehtävän mukaan. Keskeistä on tunnistaa lukutilanteeseen ja tekstiin vaikuttavia tekijöitä ja toimia niiden mukaan. (Kauppinen

2010: 122.) Lukustrategiat ovat tavoitteen mukaan harkittuja keinoja, joiden avulla lukija kontrolloi ja muokkaa pyrkimystä ymmärtää tekstiä. Kun tietyn strategian käyttö automatisoituu, siitä tulee taito. Lukutaito ja erilaiset lukustrategiat tukevat toisiaan, jolloin lukija kykenee sekä suoriutumaan lukemastaan että kehittämään osaamistaan. (Afflerbach, Pearson & Paris 2008: 368, 372.)

Funktionaalisessa viitekehyksessä lukeminen nähdään tavoitteellisena ja käytännöllisenä toimintana, joka vaihtelee tekstiympäristön, tavoitteen, välineen ja tekstin mukaan (Kauppinen 2010: 74). Lukemista hyödynnetään eri käyttötarkoituksiin, jotka luokitellaan usein yksityiskäyttöön, julkiseen käyttöön ja opiskeluun ja töihin liittyvään lukemiseen. Jaottelua ohjaavat lukutilanne ja lukemisen tarkoitus, mutta siinä näkyvät myös sosiaaliset suhteet, tekstityypit ja sisällöt. (Linnakylä 2000: 115.) Linnakylä (2000: 115–116) määrittelee funktionaalisen, toimivan lukutaidon eri käyttötarkoitusten mukaan. Tarkastelen seuraavaksi näitä kuutta lukemisen käyttötarkoitusta.

Lukeminen voi liittyä ympäristöön ja arkitöihin, jolloin lukemisella selviydytään jokapäiväisessä elämässä esimerkiksi asiointitilanteissa. Sosiaalista ja yhteiskunnallista osallistumista tukeva lukeminen tarkoittaa ihmissuhteiden ylläpitoon ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyvää lukemista. Ammatillisen lukemisen kautta selviydytään työtehtävistä ja kehitetään ammatillista osaamista. Eri ammattialojen välillä on vaihtelua esimerkiksi siinä, millaisia tekstilajeja niissä hyödynnetään. Opiskelulukemisella tarkoitetaan kouluun, työhön tai vapaa-aikaan liittyvää lukemista, jolla tavoitellaan perussivistystä tai tietoa omien kiinnostuksen kohteiden alalta. Vapaa-ajan viihdyttävään ja virkistäväseen lukemiseen vaikuttaa yksilön kiinnostuksen kohteet ja mieltymykset. Viihdyttävyyteen ja virkistävyyteen liittyy esimerkiksi ajantapaminen. Kuudes käyttötarkoitus on rituaalinen lukeminen, jolla tarkoitetaan lukijalle arvokkaan, usein uskonnollisen tekstin lukemista. (Linnakylä 2000: 115–116.) Aineistossa rakentuneita diskursseja on mahdollista peilata tähän jaotteluun lukemisen käyttötarkoituksista. Olettavasti nuoret hyödyntävät lukemista näihin erilaisiin käyttötarkoituksiin.

Perinteisesti lukeminen on siis ymmärretty yksilön taidoksi, joka saavutetaan mekaanisesti opettelemalla. Lukemista harjoitetaan, jotta saavutettaisiin lukutaito. Lukeminen käsitteenä voikin viitata joko toimintaan – lukemiseen – tai kognitiiviseen taitoon eli osaamiseen. Lukutaidolla tarkoitetaan myös laajemmin kykyä tulkita, eritellä ja hyödyntää luettua. (Herkman & Vainikka 2012: 35–36.) Tarkasteltaessa lukemista taitopohjaisesta näkökulmasta se käsitetään universaalina taitona, joka on kerran opittuna mahdollista siirtää tilanteesta toiseen.

Tekstitaitonäkökulmasta lukeminen nähdään kuitenkin tilanteiden, yhteisön ja tekstilajin mukaan muuttuvina käytänteinä (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008: 19).

Lukemiseen liitetään usein juuri painotuotteiden, kuten kaunokirjallisuuden, lukeminen (Herkman & Vainikka 2012: 36). Esimerkiksi Kielitoimiston sanakirjassa (KS s.v. *lukeminen*) lukeminen määritellään kirjan lukemiseksi. Kuitenkin etenkin muuttunut mediaympäristö on muokannut käsitystä lukemisen moninaisuudesta (Herkman & Vainikka 2012: 29). Lukemiseen liittyy siis myös kohde: se mitä luetaan. Laajan tekstikäsityksen mukaan tekstin tärkein ominaisuus on erilaisten merkitysten rakentaminen, jolloin tekstimuoto voi olla esimerkiksi liikennemerkki, musiikkivideo tai romaani (Luukka 2013: 3). Se mitä luetaan, vaikuttaakin lukemisen tapoihin (Alderson 2000: 1).

Monilukutaidon käsitteellä voidaan kuvata tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoja erilaisissa tekstitilanteissa eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla (Luukka 2013: 2; Opetushallitus 2014a: 22–23). Lukutaito ei liity enää pelkkään tekstiin ja sen ymmärtämiseen yksilötasolla, vaan erilaiset yhteisöt, osallisuus ja materiaaliset käytännöt ovat nousseet keskeisiksi. Lukutaito on laajentunut toiminnaksi moninaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja verkostoissa. Lukemisen alue on tätä myötä laajentunutkin monilukutaidoksi. (Kupiainen 2017: 214–215.)

Koska tutkimukseni kiinnittyy vahvasti koulukontekstiin, on oleellista tarkastella lukemista myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuvien kahdeksasloukkalaisten opetus on järjestetty kyseisen opetussuunnitelman mukaan seitsemänneltä luokalta lähtien (ks. Opetushallitus 2014b).

Opetussuunnitelman tasolla lukeminen ymmärretään monilukutaidon kautta laajana ilmiönä, joka läpäisee kaikki oppiaineet. Monilukutaidon merkitys nähdään yksilön kykyinä ymmärtää ympäröivää maailmaa ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta. Monilukutaidon nähdään koostuvan erilaisista lukutaidoista, joita kehitetään monipuolisesti kaikessa opetuksessa. Tekstejä käytetään, tulkitaan ja tuotetaan yksin ja yhdessä muiden kanssa. (Opetushallitus 2014a: 22.) Monilukutaidon määritelmässä korostuvat siis kulttuurinen lukutaito ja sosiaaliset käytänteet. Vaikka määritelmässä puhutaankin lukutaidoista kognitiivisen viitekehyksen tapaan, sisältää se monikollisena muotona oletuksen erilaisista kontekstisidonnaisista lukemisen taidoista.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa yläkoulussa opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä ja kirjallisuudesta. Oppilaita ohjataan rakentamaan omaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiään. Kirjallisuutta hyödynnetään luovuuden, mielikuvituksen ja kielellisen ilmaisun kehittämisessä. Keskeisiä metakognitiivisia

taitoja ovat tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen strategiat. Oppilaita kannustetaan löytämään ja valitsemaan itselle sopivaa luettavaa niin kiinnostavuuden kuin haastavuuden kannalta (Opetushallitus 2014a: 287–288). Opetuksen tarkoituksena on siis tukea yksilöä tunnistamaan ja kehittämään omaa lukijuuttaan ja auttaa löytämään sisäinen motivaatio lukemiseen. Erilaisten lukustrategioiden hyödyntäminen liittyy sosiokognitiiviseen lukemiskäsitykseen.

Lukeminen voi siis kohdistua monipuolisesti erilaisiin teksteihin, ja hyödynnänkin tässä tutkimuksessa laajaa tekstikäsitystä. Lukeminen voi siis olla muun muassa erilaisten media-tekstien, kirjojen tai pelien lukemista. Aineistonkeruussa (ks. luku 4) lukemisen määritelmä ei ole annettuna, jotta se ei liiaksi ohjaisi oppilaiden tekstejä. Tarpeen mukaan haastatteluissa voidaan kuitenkin syventää näkemystä lukemisesta.

3.2 Sosiokulttuurinen viitekehys

Lukutaitoa ja lukemista merkityksiä luovana, sosiaalisena ja kulttuurisena taitona tarkastelevaa näkökulmaa kutsutaan sosiokulttuuriseksi tekstitaitokäsitykseksi. Lukeminen nähdään tilannesidonnaisena toimintana erityyppisten tekstien kanssa. (Luukka ym. 2008: 19–20; Hamilton 2010: 8, 10.) Tekstitaitotutkimuksessa tapahtunut sosiaalinen käänne siirsi painopisteen yksilön taidoista, niiden kehityksestä ja mitattavuudesta yksilön tarkasteluun osana kieliyhteisöjä (Holm & Pitkänen-Huhta 2012: 6).

Tekstien kanssa toimiminen nähdään sosiaalisena toimintana, joka on kytköksissä erilaisiin yhteisöihin (Herkman & Vainikka 2012: 30). Bartonin (2007) käyttämä käsite *literacy* suomentuu yleensä terminä tekstitaidot (Luukka 2009: 13). Tekstitaito-käsite kuvaakin sekä luku-että kirjoitustaitoja, jotka ovat yhteydessä toisiinsa (Luukka 2009: 13). Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä tekstitaidoilla tarkoitetaan tilanteisiin ja yhteisöjen käytänteisiin sidoksissa olevaa toimintaa, kuten tuottamista ja tulkintaa, erilaisten tekstien kanssa (Luukka 2009: 15). Kun lukemista tarkastellaan sosiaalisena, yhteisöllisenä ja kulttuurisena käytänteenä, ei sitä voida pitää enää neutraalina tekstitaitona (Kauppinen 2010: 57). Perinteisesti kognitiivisesta näkökulmasta lukutaidon on ajateltu olevan kuin taitopankki, jonka voi jakaa osiin. Näitä osia voidaan erikseen opettaa ja testata. (Barton 2007: 161.) Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä osaava lukija hallitsee erilaisia tilannesidonnaisia sosiaalisia tekstikäytänteitä (Luukka 2009: 17; Herkman & Vainikka 2012: 38–39). Lukutaito ei siis ole vain mekaanista, kognitiivista osaamista, vaan se rakentuu sosiaalisesti. Teoreettisesti lukutaidon käsitteellä viitataan kognitiiviseen lukemisen viitekehukseen. Arkisessa kielenkäytössä lukutaito käsitetään useimmiten perusluku-

taidoksi, jolla tarkoitetaan mekaanista kirjainten koodaamista ja luetun ymmärtämistä (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015: 13). Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä taas puhutaan tekstitaidoista ja erilaisista tekstikäytänteistä. Tässä tutkimuksessa käytänkin käsitteitä lukeminen, tekstitaidot ja tekstikäytänteet. Lukemisella tarkoitan tiettyssä ajassa ja paikassa tapahtuvaa toimintaa tekstien kanssa. Tekstitaidoilla taas tarkoitan tilannesidonnaista tekstien tulkintaa ja tuottamista. Tekstikäytänteet määrittelen Bartonian (2007) mukailleen seuraavassa kappaleessa. Vaikka tutkimukseni keskiössä on lukeminen toimintana ja sosiokulttuurisena rakenteena, olisi lukutaidon selkeä poisrajaaminen käsittelystä keinotekoisista. Lukuharrastus on yhteydessä lukutaitoon (Sulkunen & Nissinen 2014: 34), joten uskon sen olevan myös diskursseja rakentava ja representaatioihin vaikuttava tekijä. Teoreettisella tasolla lähestyn siis lukemista sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin, mutta esimerkiksi aineistotasolla kognitiivinen viitekehys ja tätä kautta lukutaitokäsitys saattaa nousta esiin.

Barton (2007: 34) kuvaa lukemisen ja kirjoittamisen olevan sosiaalista toimintaa, jota tuotetaan tekstikäytänteiden (*literacy practice*) ja tekstitapahtumien (*literacy event*) kautta. Tekstitapahtumilla viitataan yksittäisiin tilanteisiin, joissa tekstillä on rooli osana toimintaa. Tekstikäytänteet taas muodostuvat kulttuurisesta tiedosta, jonka mukaan eri tekstitilanteissa toimitaan. (Barton 2007: 34–36.) Erilaiset tekstikäytänteet ovat siis yhteisöllisesti määrittyneitä tapoja käyttää tekstejä. Esimerkiksi iltasadun lukemiseen tekstikäytänteenä liittyy rauhoittuminen ja roolit kuuntelijana ja kertojana. Kulttuuriin sosiaalistuneet henkilöt tietävät, miten tekstikäytänteessä toimitaan. Yksittäiseen iltasatutapahtumaan voi vaikuttaa esimerkiksi valittu luettava ja osallistujien vireystaso.

Lukemiseen liittyy yksilön osaamisen lisäksi erilaisia sosiaalisia käytäntöjä ja vuorovaikutusta. Lukemaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja merkitykset rakentuvat suhteessa muuhun maailmaan. Lukemisen käyttäytymismallit rakentuvat erilaisissa toimintayhteisöissä, joissa pyritään yhteisiin tavoitteisiin tai rakennetaan omaa identiteettiä suhteessa muihin. (Herkman & Vainikka 2012: 43–44.) Esimerkiksi Anu Vartiainen Pojat lukevat pojille -kokonaisuudessa lukemisen käyttäytymismalleja on pyritty muokkaamaan mallioppimisen kautta: hankkeessa ammattiopistoa käyvät pojat lukevat alakoululaisille (Juntunen 2019). Koulumaailmassa muun muassa yhteinen lukutunti rakentaa toimintayhteisön käyttäytymismallia, jossa tavoitellaan yhteisen lukukokemuksen rakentamista. Yksilö voi kuitenkin kieltäytyä tästä toimintamallista ja tällä tavoin rakentaa omaa identiteettiään.

Lehtonen (2001: 159) kuvaa kirjallisuutta sosiaaliseksi kanssakäymiseksi, jossa suhteet rakentuvat myös tietyn kirjan lukijoiden keskuudessa. Kirjallisten valintojen avulla määritetään itseä ja muita lukijoina ja myös luettavaa määritellään ja arvotetaan suhteessa sen lukijakuntaan

(Lehtonen 2001: 159). Herkmanin ja Vainikan (2012: 44–45) mukaan lukemiseen, lukuvalintoihin ja lukukokemusten jakamiseen liittyy todellisia tai kuviteltuja suhteita, jotka rakentuvat suhteessa muihin tekstin kanssa toimiviin ihmisiin. Lukijaidentiteettiä rakennetaan suhteessa muihin joko samastumalla tiettyyn ryhmään tai erottautumalla (Herkman & Vainikka 2012: 44). Motivaatioteorioissa käsitellään yksilön päämääriä tulevan ja tavoitellun minän (*ideal self*) kautta. Ideaaliminään liitetään asioita, joita tulevaisuudessa halutaan hallita. Visio ideaaliminästä on voimakas motivaattori. (Dörnyei, Muir & Ibrahim 2014: 20.) Lukijoihin liittyvät representaatiot todennäköisesti vaikuttavat yksilön lukijaidentiteetin rakentumiseen. Yksilö joutuu pohtimaan, haluaako oman identiteettinsä osaksi representaatioiden kautta rakentuvia merkityksiä. Lukijaidentiteettiä voi rakentaa esimerkiksi lukemisen määrällä, lukutilanteiden käyttäytymismalleilla ja lukuvalinnoilla. Näiden lisäksi lukijaidentiteetti määrittyy diskursiivisesti kielenkäytön kautta.

Lukeminen on erilaista yksilön eri elämän osa-alueilla. Kaikki lukeminen ei saa samaa arvostusta, vaan merkittävää on, mihin tarkoitukseen luetaan ja ketä lukeminen palvelee. Lukemisen tarkoitus voi olla ulkopuolelta ohjattu tai itsestä lähtöisin. (Barton 2007: 37–41.) Etenkin koulukontekstissa lukemiseen liittyy vahva ulkopuolelta tuleva ohjaus, jolloin sisäistä motivaatiota ja tarkoitusta voi olla vaikea löytää. Kuitenkin esimerkiksi vapaavalintainen luettava voi lisätä yksilön kokemusta lukemisen sisäisestä tarkoituksesta. Lukeminen on osa erilaisia konteksteja, jotka asettavat erilaisia vaatimuksia, mahdollisuuksia ja toimintatapoja kommunikaatiolle (Barton, Ivanič, Appleby, Hodge & Tusting 2007: 14). Sosiokulttuuriselle lähestymistavalle keskeinen ajatus on, että lukeminen tapahtuu tiettyä tarkoitusta varten, tietyllä tavalla ja tietyssä kontekstissa (Barton ym. 2007: 17).

Lukeminen liittyy laajasti myös yksilön sosiaalisiin suhteisiin. Yksilölle rakentuu erilaisia rooleja suhteessa muihin. Roolit eivät ole pysyviä, vaan niistä neuvotellaan ja niitä haastetaan. Tietyissä rooleissa tuotetaan erilaisia tekstikäytäntöjä. (Barton 2007: 40–41.) Esimerkiksi poikien toimiminen oppilaan roolissa tuottaa tietynlaisia lukemiskäytänteitä, kuten oppikirjan lukeminen tiedonhakua varten, mikä voi olla erilainen suhteessa kaveriporukassa otettuun rooliin lukemiskäytänteitä kohtaan. Bartonin (2007: 41) mukaan ihmisille syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käsitys siitä, millaiset tekstikäytänteet ovat sopivia tietyn roolin edustajille. Tutkimukseni kannalta oleellista on juuri selvittää, millaisia rooleja ja tekstikäytänteitä tutkitavat pitävät sopivina pojille eli millaisia representaatioita niistä rakentuu. Tällainen lähestymistapa edustaa normatiivista sukupuolikäsitystä. Teorian mukaan sukupuoli nähdään normatiivisena instituutiona, jonka kautta sukupuoliroolit määrittelevät yksilön toimintaa, ja joka luo

sukupuoleen perustuvia identiteettejä ja yhdenmukaisuuden painetta yksilölle (Husso & Heiskala 2016: 61). Yhdenmukaisuutta rakennetaan siis toimimalla sukupuolelle asetettujen normien ja odotuksien mukaan.

Barton (2007: 45) toteaa, että jokaisella on erilaisia asenteita ja arvostuksia lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Asennoitumiseen vaikuttaa käsitys siitä, mitä lukeminen on, mitä sillä voi saavuttaa ja kuinka tärkeää se on. Lukeminen saa merkityksensä sosiaalisesti ja se nähdään symbolisena tekona. Käsitteet lukemisesta heijastuvat toiminnassa, jolloin esimerkiksi vanhempien suhtautuminen lukemiseen vaikuttaa heidän lapsiinsa. (Barton 2007: 45–46.) Diskursiivisuuden keinoin on mahdollista tarkastella asennoitumista pintatasoa syvemmillä ja tätä kautta löytää asennoitumiseen vaikuttavia tekijöitä. Perustavanlaatuiset kysymykset lukemisen luonteesta ja merkityksestä ohjaavat merkittävästi yksilön toimintaa.

Yksilölle kehittyvä elämänsä aikana lukemishistoria, jossa lukemisen määrä ja laatu voivat vaihdella (Barton 2007: 48–50). Opetuksen näkökulmasta yksilön sitoutumista oppimiseen voidaan tarkastella neljän eri aspektin kautta: yksilön historia, yksilön pääoma, tilannekonteksti ja tulevaisuus (Barton ym. 2007: 18–19). Poikien lukemiskäsitysten voi ajatella rakentuvan Bartonin ym. (mp.) esittelemän neljän aspektin kautta, vaikka malli ei suoraan lukemista käsitteleäkään. Yksilöllä on ainutlaatuinen historiansa, joka vaikuttaa asioihin suhtautumiseen. Henkilö tuo tiettyyn oppimistilanteeseen oppimansa käytännöt, rakentamansa identiteetin ja sosiaalisen ja kulttuurisen pääomansa. Tilannekonteksti taas vaikuttaa toimintaan mahdollistaen tai estäen tiettyjä toimintoja. Yksilöllä on myös tulevaisuuden tavoitteita ja päämääriä, jotka muokkautuvat historian ja erilaisten tilanteiden mukaan. (Mp.) Käsitys yksilön tulevaisuudesta voi vaikuttaa lukumotivaation. Yksilö peilaa tämänhetkistä lukemista siihen, voiko sitä kautta saavuttaa ideaaliminän piirteitä. Tutkimusasetelmasta johtuen aineistosta voidaan saavuttaa vain aineistonkeruuhetkellä rakentuneita käsityksiä eli tarkastella lukemista tilannekontekstin kautta. Aineistonkeruun tehtävänannot (ks. liite 2) ovat ohjanneet tarkastelemaan myös historiaa ja pääomaa, mutta on ollut nuoresta itsestä kiinni, mitä hän on halunnut tutkijalle jakaa. Tekstikäytänteillä ja -tapahtumilla on myös kulttuurinen historiansa (Barton 2007: 49). Kulttuurinen historia voi osaltaan selittää esimerkiksi tiettyjen tekstilajien arvostusta tai kirjallisuuden kaanonina.

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Yleistä aineistosta

Tämä tutkimus edustaa laadullista tapaustutkimusta. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on tuottaa syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä, jota ei kuitenkaan pyritä selittämään tyhjentävästi (Shuttleworth 2008). Laadullisessa tutkimuksessa keskiössä on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen: eläytyminen tutkimuskohteen ajatuksiin ja tunteisiin. Sillä ei pyritäkään laajaan yleistettävyyteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 28, 85.) Laadullisen tutkimuksen avulla on kuitenkin mahdollista saada merkittävää tietoa lukemiseen liittyvistä käsityksistä, jotka vallitsevat tiettyssä yhteisössä ja kontekstissa. Voidaan olettaa, että samankaltaisia diskursseja ja käsityksiä esiintyy myös muissa kouluyhteisöissä, vaikka niiden olemassaoloa ei tässä tutkimuksessa pyritä eikä pystytä todistamaan.

Tutkimuksen aineisto kattaa kymmenen ainekirjoitusta ja kolme ryhmähaastattelua. Käsitellen näitä kahta aineistotyyppiä yhtenä aineistokokonaisuutena. Kumpikin aineistotyyppi perustuu osallistujien vapaamuotoiselle ilmaisulle, jolloin niitä on mahdollista tarkastella kokonaisuutena. Diskurssianalyttinen lähtökohta vaikuttaa aineiston laajuuteen, sillä pienikin kielellinen aineisto voi tuottaa merkittäviä tuloksia (Hirsjärvi & Hurme 2000: 155). Aineisto on kerätty eräiltä eteläsuomalaisilta kahdeksaluokkalaisilta pojilta tammikuussa 2019. Kirjoitelma teetettiin koko luokalla käytännön syistä, mutta analysoitava aineisto koostuu kuitenkin vain poikien teksteistä. Luokka valikoitui tutkimukseen sijaiskontaktieni kautta. Tuttuus helpotti yhteistyötä opettajan kanssa ja tiesin ennalta, että ryhmässä on tutkimuksen kannalta riittävä määrä poikia. En ollut siis oppilaille täysin vieras henkilö, vaan olin tavannut heidät sijaisopettajan roolissa muutaman kerran. Tutkittavien valinnassa en ole kontrolloinut erilaisia yksilöihin liittyviä taustamuuttujia, vaan tiettyyn äidinkielen ja kirjallisuuden opetusryhmään kuuluminen on oppilaan suostumuksen lisäksi ratkaissut tutkimukseen osallistumisen.

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, tutkijoiden, teorioiden ja metodien yhdistämistä (Denzin 1975: 301; Tuomi & Sarajärvi 2009: 143). Denzin (1978: 301) mukaan aineistotriangulaatio koskee eri tiedonlähteen kohteiden vaihtelua, josta tulee erottaa varsinainen datan keräämismetodin triangulaatio. Eskola ja Suoranta (1998: 69–70) kuitenkin määrittelevät aineistotriangulaatioksi tutkimuksessa käytettävät useammanlaiset aineistot. Hyödyntämällä tutkimuksessa aineistotriangulaatiota eli tässä tapauksessa useammanlaista aineistoa on mahdollista tarkastella tutkittavaa ilmiötä yksilön ja ryhmän näkökulmista. Ainekirjoituksessa kir-

joittajan on mahdollista tuoda esiin henkilökohtaisia ajatuksia ja käsityksiään. Keskustelutilanteessa ryhmä rakentaa ennemminkin yhteistä käsitystä puheena olevista teemoista. Eri tuottamistavat antavat osallistujille myös mahdollisuuden ilmaista itseään eri medioiden kautta. Kirjoittamiseen liittyy suunnittelun ja korjaamisen mahdollisuus, kun puhe on todennäköisemmin spontaanimpaa. Nämä piirteet voivatkin vaikuttaa diskurssien ja representaatioiden rakentumiseen.

Tutkimuksen kohderyhmä on kahdeksasluokkalaiset pojat. Tutkimus sijoittuu koulukontekstiin sen vuoksi, että kyseinen ikäluokka on mahdollista saavuttaa koulun kautta. Lisäksi se tarjoaa yhdeksi vertaisryhmäksi saman luokan muut oppilaat, joiden kanssa nuori toimii erilaisissa lukutilanteissa. Muita vertaisryhmiä ovat esimerkiksi harraste- ja kaveriporukat. Aineistonkeruukysymyksillä nuorta ohjataan tarkastelemaan lukemista ja sen hyväksyttävyyttä juuri näissä konteksteissa. Koulukonteksti on tutkimuksessa vahvasti esillä, mikä osaltaan vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tiettyyn kulttuuriin sosiaalistuessa opitaan kyseiseen kulttuuriin liittyvät merkitykset ja niiden tulkinnat (Moilanen & Rähä 2010: 44). Koulukulttuuriin liittyy esimerkiksi lukemisen institutionaalinen ihannointi ja arvostus, jolloin oppilaat saattavat toistaa kulttuurin ohjaamana kyseistä merkitystä. Koen kahdeksasluokkalaisten olevan myös sopiva kohderyhmä sosiaalisen hyväksyttävyyden tarkasteluun (ks. luku 1). Kahdeksasluokkalaisille on ehtinyt myös muodostua lukuhistoriaa. Olen rajannut tutkimuksen käsittelemään ilmiötä vain poikien näkökulmasta, jotta tutkimus olisi laajuudeltaan kohtuullinen. Tutkimustulokset poikien heikkenevästä lukutaidosta puoltavat myös tätä rajausta.

Tutkimusluvat on haettu kaupungin sivistystoimelta, tutkimukseen osallistuvien huoltajilta ja oppilailta itseltään. Osallistujakoulun rehtorilta on kysytty suostumus tutkimuksen toteuttamiseen kyseisessä koulussa. Tutkimukseen osallistuneen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja on avustanut käytännön tehtävissä, kuten tutkimuslupien keräämisessä vanhemmilta ja laitteiden varaamisessa oppilaille. Informaation saannin edellytyksenä pidetään tutkijan ja tutkittavien välistä luottamuksellista suhdetta, joka rakentuu tutkimuksen tarkoituksen ymmärtämisestä, tietojen luottamuksellisesta ja anonyymista käsittelystä ja kiinnostuksesta tutkittavia kohtaan (Ruusuvoori & Tiittula 2017: 66). Tätä luottamuksellisuutta olen tutkijana rakentanut tutkimuksenteon läpinäkyvyydellä.

Henkilötietojen käsittely vaatii tutkittavan suostumuksen. Erilaisten tunnistetietojen keräämistä ja säilyttämistä voidaan perustella niiden tarpeellisuudella tutkimuksen kannalta. (TENK=Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: 9.) Tutkimukseni onnistunut aineistonkeruu vaati siis esimerkiksi videomateriaalin kuvaamisen, jotta oppilaiden ryhmäkeskustelua oli mah-

dollista seurata jälkikäteen. Ainekirjoitusvaiheessa oppilailta ei ole kerätty henkilötiedoksi luokiteltavia tietoja, sillä taustatietoina kysytyt sukupuoli ja ikä ovat epäsuoria tunnisteita. Ne katsotaan tässä tapauksessa anonymiksi tiedoksi, sillä henkilöä ei ole kohtuullisin keinoin niistä tunnistettavissa (ks. Aineistonhallinnan käsikirja). Kuitenkin oppilaista kerätty ääni- ja videomateriaali edustavat biometrisiä tunnisteita eli kasvokuvaa ja ääntä (ks. mp.), jotka siis laskeetaan henkilötiedoiksi. Pseudonymisoinnilla tarkoitetaan aineiston tunnisteellisten tietojen poistamista tai korvaamista peitetiedoilla (mp.). Tutkimuksen litteroitu aineisto-osuus on pseudonymisoitu eli henkilön tunnistettavuus on estetty nimimerkkejä käyttämällä. Henkilötietoja sisältäneet osuudet eli videokuva ja äänitteet on tuhottu litteraattien valmistuttua, jolloin pseudonymisesta aineistosta on tullut anonymi (ks. mp.). Tutkimuksen kannalta ei ole tarpeen säilyttää pidempään tunnisteellisiä tietoja, joten aineistoa voidaan käsitellä anonymina. Anonymia aineistoa eli ainekirjoituksia ja litteraatioita on säilytetty salasanasuojatulla henkilökohtaisella tietokoneella ja paperiversiona lukittavassa tilassa. Tutkimusaineisto tuhoetaan lopullisesti vuoden päästä tutkielman valmistumisesta.

Tutkittavien kanssa käytiin läpi tutkimusta ja siihen liittyvää tietosuojaa asiaa suullisesti ennen aineistonkeruun aloitusta. Tutkittavat saivat myöhemmin kirjallisen tietosuojailmoituksen, johon he voivat tarpeen vaatiessa palata. Käytässä tutkimukseen liittyvät asiat aluksi suullisesti läpi oppilailla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta ja tutkijana saatoivat varmistua siitä, että oppilaat ymmärtävät tutkimukseen ja tietosuojaan liittyvät asiat. Tutkittavien huomio oli myös luontevaa ohjata itse aineistonkeruuseen suullisen esityksen kuin monisivuisen asiakirjan jälkeen. Koen tutkittavilla olleen riittävät tiedot ja ymmärrys antaakseen suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen.

Tutkimuksissa voidaan määritellä haavoittuviksi ihmisryhmiksi sellaiset, jotka ovat riippuvuussuhteessa, valta-asemaltaan alisteisessa asemassa tai ulkoapäin ja hallinnollisesti oikeusasemaltaan määriteltyjä. Nuoret ja lapset luetaan kuuluviksi tähän ryhmään, joten heidän osallisuutensa tutkimuksessa edellyttää tarkempaa suunnittelua ja valmistautumista. (Luomanen & Nikander 2017: 288–291.) Myös alaikäisiä tutkittaessa noudatetaan itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuuden periaatetta (TENK 2009: 5). Toisistaan erotetaan sensitiivinen aihe ja sensitiivinen kohderyhmä (Luomanen & Nikander 2017: 291). Lähtökohtaisesti lukeminen voidaan ajatella ei-sensitiivisenä aiheena, mutta siihenkin voi liittyä esimerkiksi yksilön kokemuksia oppimisvaikeuksia ja kiusaamista, jotka muodostavat aiheesta sensitiivisen. Haavoittuvan ihmisryhmän osallistuminen tutkimukseen ei tulisi kuitenkaan olla ylisuojelevaa, sillä silloin ryhmän toimijuus ja päätösvaltaisuus ovat uhattuina (Luomanen & Nikander 2017: 292).

4.2 Ainekirjoitus

Aineistoon kuuluvia ainekirjoituksia on kymmenen. Tekstien pituuden keskiarvo ilman väilyöntejä on 921 merkkiä. Ainekirjoitusta varten varattiin aikaa 45 minuuttia eli yksi oppitunti. Ainekirjoitusaineisto on kerätty hyödyntämällä Google Forms -työkalua. Koska työkalulla ei kerätty tutkittavilta henkilötiedoiksi laskettavia asioita, on sen käyttö tietosuojan kannalta hyväksyttävää. Valitsin sähköisen palvelun hyödyntämisen siksi, että esimerkiksi oppilaan kásialan luettavuudesta ei syntyisi ongelmia. Lisäksi sähköisyys vähentää aineistonkásittelyn vaiheita, kun teksti on valmiiksi sähköiseen muotoon tuotettu.

Periaatteiltaan ainekirjoituksen tehtävänanto noudattaa kyselylle tyypillisten avoimien kysymysten periaatteita, sillä tehtävänantoon (ks. liite 2) on upotettuina kysymyksiä. Avoimet kysymykset sallivat vastaajan ilmaista itseään omin sanoin ja vastaaja pystyy nostamaan keskiöön hänelle tärkeitä asioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015: 201). Kerrontaan perustuvissa lähestymistavoissa aineistonkeruun avulla pyritään ymmärtämään toimijoita heidän itsensä tuottamien kertomusten, tarinoiden ja muisteluiden avulla (mts. 217). Kerronnallisissa aineistonkeruumuodoissa tutkittavilla onkin mahdollisuus ilmaista käsityksiään omin sanoin (Heikkinen 2001: 121).

Esseetyyppisellä ainekirjoituksella pyrin ohjaamaan vastaajaa vastaamaan laajemmin kuin pelkkään kyselyyn vastattaisiin. Koen ohjaamisen eheän tekstikokonaisuuden tuottamiseen ja kokonaisten virkkeiden muodostamiseen vähentävän sisällöltään tyhjiä vastauksia, kuten *en tiedä*, ja vaihtoehtojen väärinymmärtämistä (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015: 195). Toisaalta kirjoitustilanne voi luoda myös paineita, kun tarkoituksena on tuottaa kokonainen teksti. Tämän takia ainekirjoitus on suunniteltu strukturoidusti apukysymysten ympärille, jotta osallistujat kykenisivät keskittymään tekstin tuottamiseen sisällön ideoinnin sijaan.

Ainekirjoitus aineistonkeruumenetelmänä kuuluu yksityisten dokumenttien luokkaan, ja sen käyttö sisältää oletuksen siitä, että kirjoittaja kykenee ilmaisemaan itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009: 84). Opetushallituksen teettämässä tutkimuksessa arvioitiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa. Tyttöjen kirjoitustaidot olivat keskimäärin tyydyttävät, kun pojilla taidot olivat välttävät. Tutkimuksessa todettiin myös joka kolmannen pojan kirjoitustaitojen olevan heikot. (Lappalainen 2011: 5, 39.) Nämä tulokset huomioiden aineistotriangulaatio onkin perusteltua: suppeammankin kirjallisen tuotoksen lisäksi teemoja voidaan syventää ryhmäkeskustelussa. Tutkijana minulla ei ollut ennakkotietoa oppilaiden osaamisesta, joten aineistonkeruun lähtökohtana oli heterogeeninen ryhmä,

mikä vaikutti kirjoitusohjeen strukturoituun muotoon mutta myös oletukseen, että tutkittavat pystyvät ilmaisemaan itseään riittävästi kirjallisesti.

Kirjoitusohjeen (ks. liite 2) rakenne muotoutui tiettyjen teemojen ympärille. Yhtä teemaa käsiteltiin aina yhdessä kappaleessa. Kirjoitelman tarkoituksena oli saada tietoa henkilökohtaisemmalla tasolla kuin haastattelussa, jossa omien kokemusten jakaminen toisten kanssa voisi tuntua haastavammalta. Valitut teemat ovat harrastukset ja ajankäyttö, lukemishistoria, millainen lukija olen ja kokemukset lukemisesta. Jokaisen teemaan alapuolelle on listattu apukysymyksiä, joiden avulla oppilas pystyy tuottamaan tekstiä. Viimeisessä kappaleessa oli oppilaan mahdollisuus tuoda esiin vielä asioita, joita hän ei annettujen kysymysten puitteissa tullut käsitelleeksi.

Luokan oma äidinkielen opettaja oli tilanteessa mukana arvioimassa tuntityöskentelyä ja ylläpitämässä työrauhaa. Tunnin aluksi esittelin itseni ja tutkimukseni ja kävimme läpi tehtävänantoa. Oppilailta kerättiin tutkimuslomakkeen ensimmäisessä osiossa taustatiedot eli ikä ja sukupuoli itse määriteltynä sekä kysyttiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja aineiston käytöstä. Tutkimuksen tässä vaiheessa kerätyt taustatiedot eivät näissä olosuhteissa ole henkilötietoja. Tunnistettavuutta vähentää myös esimerkiksi se, että vastaajien ikäjakauma oli kapea eli vastaajat olivat kahdeksaluokkalaisiksi tyypillisesti 14- tai 15-vuotiaita. Analyysiluvun esimerkeissä teksteistä käytetään kirjainlyhenteitä (A–J), sillä kerättyjen taustatekijöiden avulla tekstejä ei voi eikä ole tarpeen tarkemmin yksilöidä. Koska teksti kirjoitettiin anonyymisti, kertoivat tutkimukseen osallistumisesta kieltäytyneet tunnin lopuksi nimensä minulle, jotta heitä ei haastateltaisi. Kirjoitusohjeet oppilaat saivat erillisellä paperilla.

4.3 Ryhmäkeskustelu

Ryhmäkeskusteluissa on hyödynnetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelu etenee suunniteltujen teemojen mukaan, joita voidaan käydä eri järjestyksessä haastattelusta riippuen (Hirsjärvi & Hurme 2000: 48). Keskustelussa käydään siis läpi etukäteen määrittelmiäni teemoja kysymysten avulla, mutta tilanne on keskustelunomainen ja roolini tutkijana on ollut keskustelun rakentaja ja rohkaisija (ks. esim. Pietilä 2010: 213). Tämän takia käytän tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmästä käsitettä ryhmäkeskustelu, vaikka se noudattelee pitkälti teemahaastattelun periaatteita. Haastattelurunko on esitetty liitteessä kolme.

Ryhmäkeskustelu aineistonkeruun metodina tarjoaa mahdollisuuden saada tietoa haastateltavien sosiaalisesta ympäristöstä (Hirsjärvi & Hurme 2000: 61), mikä liittyy oleellisesti tut-

kimusongelmaan. Sosiaalisella ympäristöllä tarkoitetaan tutkimuksessa etenkin nuoren vertaisista muodostuvaa ympäristöä – kavereita, luokkalaisia ja harrastusporukoita –, jolla on vaikutusta nuoren toimintaan. Ryhmäkeskustelun avulla voidaan tutkia, millaisia ajatuksia ryhmässä esitetään, miten ryhmän vuorovaikutus rakentuu ja miten ryhmä tuottaa erilaisia käsityksiä ja kuvauksia (Pietilä 2017: 111).

Ryhmäkeskusteluissa on helpompi esittää kriittisiä näkökulmia ja tarve normin mukaisiin vastauksiin vähenee yksilöhaastatteluun verrattuna, sillä keskustelussa pääosassa ei ole osallistujien henkilökohtainen elämä (Pietilä 2010: 218, 226). Koska kyseessä on kuitenkin ryhmän vuorovaikutustilanne, vaikuttavat ryhmädynamiikka ja valtahierarkiat keskusteluun (Hirsjärvi & Hurme 2000: 63). Pietilän (2017: 115) mukaan näkökulmien esiintuomiseen vaikuttaa esimerkiksi liian dominoivat ja varovaiset osallistujat sekä aiheesta harhautuva keskustelu. Vaikka keskustelua varten on valittu tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja, ei Hyvärisen (2017: 22) mukaan voida olettaa, että valitut teemat olisivat haastateltavalle läheisiä ja tärkeitä. Puolistrukturoitu lähestymistapa antaakin mahdollisuuden myös ryhmäläisille nostaa esiin heille merkityksellisiä asioita.

Tutkimushaastattelua ohjaa tietty tarkoitus ja vuorovaikutuksessa osallistujille rakentuu erilaisia rooleja. Haastattelijan rooleja ovat kysyjä ja tiedon kerääjä, kun taas haastateltavat toimivat vastaajina ja tiedon antajina. Tavalliseen keskusteluun verrattuna haastattelutilanteet ovat aina institutionaalisia, mitä korostaa esimerkiksi tilanteen tallennus. (Ruusuvoori & Tiittula 2017: 46–47.) Täyttä keskustelunomaisuutta on siis mahdotonta saavuttaa. On siis haasteellista, että keskustelutilanne voi olla yläkouluikäisille täysin uusi ja hieman jännittäväkin. Keskustelunomaisuutta haittaa myös liian hallitseviksi rakentuvat roolit, jolloin vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavien välillä ei muodostu luontevaksi. Kuitenkin etenkin ryhmäkeskusteluissa tutkijan rooli voi jäädä heikommaksi, sillä osallistujat voivat suunnata puheenvuoronsa vain toisilleen (Pietilä 2017: 114).

Keskusteluja on kolme. Ryhmäkeskustelut kestävät yhteensä noin 42 minuuttia. Haastattelut suoritettiin viikon sisällä ainekirjoituksesta äidinkielen ja kirjallisuuden tuntien aikana. Tällöin kirjoitustehtävä toimi myös lukemisen teemoihin orientoivana tehtävänä. Tekstin kirjoittaneista pojista on muodostettu kolmen hengen ryhmät ryhmäkeskusteluja varten. Ryhmien muodostamisessa olen hyödyntänyt opettajan oppilaantuntemusta. Tavoitteena on ollut ryhmät, joissa jäsenet uskaltavat tuoda oman äänensä kuuluviin ja osallistuvat asiallisesti. Toisilleen tuttujen ihmisten ryhmäkeskustelu lähtee usein helposti liikkeelle, mutta tuttuudella on myös haittoja (Pietilä 2017: 120). Pietilän (2017: 120) mukaan tuttujen ihmisten vuorovaikutus voi

rakentua ääneen lausumattomalle viestinnälle, yhteisille kokemuksille ja huumorille, joita tutkijan voi olla vaikea ymmärtää.

Keskustelut on nauhoitettu ja videoitu, jotta litteroitaessa puheenvuorot kirjataan oikein. Diskursiivisen analyysin fokus on ihmisten tilanteisessa merkityksenannossa ja puheessa toimintana (Ruusuvuori & Nikander 2017: 431), mikä vaikuttaa litterointitarkkuuteen. Litterointitarkkuuden kannalta keskeinen kysymys on, ollaanko tutkimuksessa kiinnostuttu puheen sisällöistä vai puheen tavasta (Ruusuvuori & Nikander 2016: 65). Tässä tutkimuksessa sisällön ohella keskeistä on myös puhumisen tavat, joten aineisto on litteroitu sanatarkasti (ks. esim. Aineistonhallinnan käsikirja) huomioiden tauot ja esimerkiksi naurahdukset. Keskustelut on litteroitu mukaillen Seppäsen (1997: 22–23; ks. liite 1) esittämää merkistöä, josta olen hyödyntänyt tutkimuksen tavoitteen kannalta keskeisimpiä merkintätapoja. Litteraatiosta muutetaan kaikki haastateltavan tunnistamiseen liittyvät tiedot (Ruusuvuori & Nikander 2017: 438), mikä on tehty myös tälle aineistolle.

Keskustelun alussa osallistujat ovat saaneet kirjoittaa lapulle pseudonyymien, jota tutkimuksessa käytän. Tällä tavalla olen pyrkinyt lisäämään heidän sitoutuneisuuttansa ja osoittamaan tutkimuksen luottamuksellisuutta. Seuraavassa asetelmassa on eriteltynä ryhmien jäsenet ja keskustelujen kestot:

	jäsenet	kesto (min)
Ryhmä 1	Hevonen, Paviaani & Muhammed	16:24
Ryhmä 2	Jaageri68, Seppo & Kallervo	12:31
Ryhmä 3	Wiki, Boika1234 & Jakoch	13:03

Nuoria haastateltaessa heidän motivaationsa saavuttaminen voi olla haastavaa, sillä nuoruusvaiheeseen kuuluu aikuisista etäännyminen ja erilaisia instituutioita vastaan kapinoiminen (Hirsjärvi & Hurme 2000: 132). Ennen haastattelun alkua ryhmän kanssa on käyty läpi tutkimuksen tavoitteita ja merkitystä etenkin siitä näkökulmasta, että nuorilla on mahdollisuus saada äänensä kuuluviin lukututkimuksessa. Painotin tutkittaville tilanteen luottamuksellisuutta ja kannustin osallistumaan aktiivisesti.

Ryhmäkeskustelun tarkoituksena oli saada tietoa etenkin hyväksyttävyyden näkökulmasta, mikä vaikutti teemojen valintaan. Keskustelurunko rakentui viiden teeman ympärille: lukemisen määritelmä, motivaatio, ympäristön vaikutukset, julkiset lukutilanteet ja lukeminen hyväksyttävyyden rakentajana. Kaikki haastattelut etenivät suunnilleen rungon mukaan, sillä nuoret eivät juuri tuoneet muita teemoja esiin. Haastattelutilanteessa kysyin joitakin tarkentavia kysymyksiä tai syvensin kysymyksien avulla nuorten esiintuomia ajatuksia.

4.4 Analyysin työkalut – metafunktiot

Tutkimuksessa käytetyn diskurssikäsitteen määritelmä perustuu funktionaalisiin taustaoletuksiin eli kieli nähdään sosiaalisena toimintana. Myös systeemis-funktionaalisen kieliteorian lähtökohdat ovat funktionaalisuudessa: teorian avulla pyritään kuvaamaan, mitkä ovat kielen funktiot ja millaisin keinoin ne saavutetaan (Halliday 1973: 7). Diskurssintutkimus ei sellaisenaan tarjoa johdonmukaista analyysityökalua, joten aineistoni kielellinen analyysi perustuu systeemis-funktionaalisen teorian periaatteisiin. Analyysin kannalta keskeisimmät käsitteet ovat ideationaalinen ja interpersoonainen metafunktio.

Systeemis-funktionaalisen kieliteorian ydinajatus on, että kieli on kontekstisidonnaista ja sosiaalisia merkityksiä välittävää (Halliday 1994: xii; Luukka 2000: 138). Teorian peruselementit ovat konteksti, teksti ja systeemi. Kielenkäyttö nähdään kokonaan kontekstisidonnaisena toimintana, joka saa merkityksensä tilannekontekstissa. Lauseiden tai sanojen sijaan kielen perusyksikkönä nähdään teksti. Systeemi muodostuu kielellisistä valinnanmahdollisuuksista, joita vuorovaikutukseen sosiaalistuminen ohjaa. (Luukka 2002: 90, 93, 104.) Teoria on sovellettavissa sekä puhuttuun että kirjoitettuun aineistoon, sillä molemmat tavat toimivat omien periaatteidensa mukaan: kirjoitettu teksti representoi maailmaa havaittavina objekteina ja puhuttu teksti tekoina ja tapahtumina (Luukka 2002: 101). Kuitenkaan haastatteluaineistoa ei voida lähestyä täysin samoin periaattein, sillä puheelle tyypillisiä piirteitä ovat esimerkiksi aika- ja tilannesidonnaisuus sekä dialogisuus (ks. van Dijk 1997: 4; Hakulinen 2006: 129). Keskustelussa merkitykset rakentuvat myös toisten puheenvuorojen varaan, jolloin esimerkiksi lausumat ovat syntaktisesti epätäydellisiä ja erittäin kontekstisidonnaisia. Esimerkiksi myöhemmin tässä luvussa esittelemäni prosessityypit ovat sellaisia, jotka puheessa eivät esiinny niin johdonmukaisesti kuin kirjoitetussa tekstissä. Olenkin ottanut nämä seikat huomioon analyysia tehdessäni.

Kielenkäytön kolme perustehtävää ovat maailman hahmottaminen, maailmaan osallistuminen ja tekstien rakentaminen (Luukka 2002: 102). Nämä perustehtävät toteutuvat kielessä kolmen metafunktion kautta: ideationaalisen, interpersoonaisen ja tekstuaalisen. Kyseiset funktiot ovat sisäänrakennettuina kielessä eli ne ovat läsnä kaikessa kielenkäytössä (Halliday 1973: 23, 42). Tekstuaalinen metafunktio toteutuu kielessä tekstin käyttökelpoisuutena eli tekstin rakenteen ja informaation rakentumisena (Halliday 1973: 42). Tekstuaalisen metafunktion tarkastelu ei ole tutkimuskysymyksieni kannalta oleellista, joten keskityn analyysissa seuraavaksi esiteltäviin metafunktioihin.

Ideationaalisen metafunktion tasolla kielelliset valinnat luovat todellisuutta eli representoivat sitä (Halliday 1978: 112). Tosimaailman tasolla representoituvat merkitykset voivat liittyä esimerkiksi tekijöihin, aikaan tai paikkaan (Eggins & Martin 1997: 9). Koska kielellä on ideationaalinen metafunktio, voidaan sitä käyttää kuvaamaan spesifejäkin asioita erilaisissa konteksteissa (Halliday 1973: 44). Kielen tasolla ideationaalinen metafunktio reaalistuu nimeämisen eli sisältösanojen kautta (Leckie-Tarry 1995: 72; Shore 2012: 147). Tarkoitteiden nimeäminen vaikuttaa niistä muodostuviin diskursseihin ja representaatioihin, joten tarkastelen analyysissäni nimeämistä. Ideationaalinen metafunktio toteutuu kielen tasolla myös transitiivisuutena (Halliday 1973: 39). Hallidayn (1994: 107) mukaan transitiivisuus rakentuu erilaisten prosessityyppien kautta. Näitä prosessityyppejä ovat mentaalinen, materiaallinen, relationaalinen, behavioraalinen, verbaalinen ja eksistentiaalinen prosessi (Halliday 1994: 107).

Analyysissäni keskityn materiaaliin, mentaaliin ja relationaaliin prosessityyppeihin. Materiaalisilla prosessityypeillä ilmaistaan konkreettista tekemistä (*doing*), johon liittyy tekijä tai osallistuja (Halliday 1994: 110; Eggins 2004: 215). Mentaalisilla prosesseilla ilmaistaan ajattelemista tai tuntemista. Mentaaliset prosessit voidaan edelleen jakaa kognitiivisiin, affektiivisiin ja havaitsemista ilmaiseviin prosesseihin. (Eggins 2004: 225.) Relationaalista prosessityyppiä Halliday (1994: 119) kuvaa olemisen prosesseiksi. Relationaaliset prosessit voidaan jakaa intensiivisiin *jokin on jotakin*, olosuhteellisiin *jokin on jossakin* ja omistajuudellisiin *jollakin on jotakin* (Halliday 1994: 119). Prosessityyppejä tarkastelemalla voidaankin aineistosta tarkastella sitä, miten lukemisesta puhutaan. Nähdäänkö lukeminen esimerkiksi aktiivisena tekemisenä eli materiaalisten prosessien kautta vai olemisenä ja ominaisuuksina eli suhdeprosessien kautta rakentuneena?

Interpersoonainen metafunktio sisältää asenteiden ja suhtautumisen kielellistä ilmaisua, ja siinä kiteytyy sosiaalisten roolien kielellistäminen (Halliday 1978: 112). Kielen interpersoonaisen funktion ansiosta kieltä voidaan käyttää henkilökohtaisissa ilmauksissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Halliday 1973: 44). Kielessä interpersoonaisen metafunktion tekijät näkyvät muun muassa modaalisuutena, persoonana ja kutsumaniminä (Leckie-Tarry 1995: 72). Modaalisuutta voidaan ilmaista moduksien, modaaliverbien ja tietynlaisten konstruktoiden avulla. Myös joillakin adjektiiveilla, adverbeilla ja partikkeleilla on modaalinen merkitys. (VISK=Iso suomen kielioppi määritelmät s.v. *modaalisuus*.) Modaalisuus voidaankin tässä yhteydessä ymmärtää hyvin laajasti erilaisina keinoina välittää suhtautumista (Shore 2012: 147–148). Modaalisuuden tarkastelu kattaakin tässä tapauksessa myös muunlaisten asennetta ja suhtautumista osoittavien kielenainesten tarkastelemisen. Näitä kielenaineksia ovat esimerkiksi intensiteettiä (ks. VISK § 853), kuten voimistamista tai vähättelyä, ilmaisevat valinnat. Persoonien käytön

tarkastelu osoittaa, ketkä toimintaan osallistuvat. Persoonalla viitataan vuorovaikutustilanteen osallistujaroleihin, jotka edustuvat persoonapronomineina, persoonapäätteinä, possessiivisuffikseina, nollapersoonana ja passiivina (VISK määritelmät s.v. *persoona*).

Poikien teksteissä esiintyvät diskurssit ja representaatiot kielellistyvät siis ideationaalisen metafunktion tasolla. Tekstitasolla tarkastelemiani kielen ilmiöitä ovat asioiden nimeäminen ja materiaaliset, mentaaliset ja relationaaliset prosessityypit. Interpersoonaisen metafunktion avulla aineistosta voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, miten lukemiseen suhtaudutaan ja millaisia sosiaalisia rooleja erilaisille toimijoille rakentuu. Tarkastelenkin tekstistä sekä modaalisuutta että persoonia. Modaalisuuden tarkastelun ymmärrän Shoren (2012: 147–148) tavoin laajasti, jolloin analyysin kohteena on hyvin erilaiset tavat ilmaista modaalisuutta, asenteita ja suhtautumista. Persoonaa ilmaisevien kielellisten keinojen lisäksi tarkastelen aineistossa ylipäätään sellaisia kielellisiä valintoja, joilla viitataan erilaisiin osallistujaroleihin, kuten esimerkiksi sanoilla *kaikki*, *ihmiset* ja *nuoret*. Tämän tyyppisen analyysin tavoitteena on vastata tutkimuskysymyksiini eli pyrin muodostamaan kuvan aineistossa rakentuvista käsityksistä, joita diskurssit ja representaatiot heijastavat.

Käytännössä analyysiprosessi alkoi aineistoon tutustumisella ja alustavien havaintojen tekemisellä. Kiinnitin tarkempaa huomiota tekstikohtiin, joissa käytetyt sananvalinnat tuntuivat merkityksellisiltä tutkimuskysymyksieni kannalta. Tätä kautta hahmottelin rakentuneita diskursseja ja representaatioita ja nimesin ne. Tämän jälkeen analysoin diskurssikohtaisesti tarkemmin edellä mainitsemiani ideationaalisen ja interpersoonaisen metafunktion ilmentymiä. Tämä mahdollisti diskurssien tarkemman kielellisen analyysin, jota käsittelen seuraavissa luvuissa.

5 LUKEMISDISKURSSIT JA RAKENTUNEET REPRESENTAATIOIT

Aineiston kielellinen analyysi koostuu systeemis-funktionaalisen kieliteorian metafunktioiden tarkastelusta. Käsittelen seuraavissa luvuissa aineistossa esiintyneitä diskursseja ja representatioita. Olen jäsenellyt analyysini tulosten esittelyn kahden teeman alle. Ensimmäinen teema on lukemisen määritelmät, jossa erilaisten diskurssien kautta rakennetaan käsitystä lukemisen luonteesta. Toinen teema on lukemisen rooli elämässä, jossa diskurssien kautta kielennetään lukemiselle annettuja merkityksiä ja tunteita. Lisäksi tarkastelen representatioita pojista lukijoista ja toimijoista. Representaatiot ja diskurssit liittyvät kiinteästi yhteen, joten olenkin tarkastellut rakentuneita representatioita niihin vaikuttaneiden diskurssien yhteydessä. Ainekirjoituksista poimitut tekstiesimerkit noudattavat tekstien alkuperäistä kirjoitusasua. Ainekirjoitukset on nimetty sattumanvaraisesti kirjaimilla (A–J). Haastatteluaineiston litterointi on tehty sanatarkasti ja keskustelijoista käytetään nimimerkkejä (ks. luku 4.3). Analyysissä olen käsitellyt molempia aineistotyyppäjä yhtenä aineistokokonaisuutena ja jäsentänyt analyysiluvut rakentuneiden diskurssien mukaan.

5.1 Lukemiselle annetut määritelmät

5.1.1 Lukeminen yksilön taitona -diskurssi

Lukeminen yksilön taitona -diskurssissa lukemisesta puhutaan kognitiivisena yksilön taitona. Lukeminen nähdään yksinäisenä toimintana, joka johtaa koulukontekstissa lukemisesta kirjoittamiseen. Poikien mainitsevat tekstilajit ovat perinteisiä. Aineistosta on havaittavissa kuitenkin myös tälle diskurssille vastakkaista, sosiaalisemman lukemisen diskurssia.

Poikien käyttämiä verbejä lukemisesta ovat esimerkiksi *lukea*, *sisäistää* (esimerkki 1), *ymmärtää* ja *katsoa* (2). *Lukea*-verbi on prosessityypiltään materiaallinen eli se ilmaisee konkreettista tekemistä. *Ymmärtää* ja *sisäistää* ovat kognitiivisia prosessityyppejä eli niillä viitataan kognitiivisiin toimintoihin. *Katsoa* kuuluu kahden edellisen tavoin mentaaliin prosessityyppeihin ja tarkemmin vielä havaitsemista ilmaisevaan prosessityyppiin. Näistä prosessityypeistä rakentuukin lukemisen määritelmä yksilön kognitiivisena taitona.

- 1) Kallervo: no **sisäistää** tekstiä . informaatiota
- 2) H: eli mikä teiän mielestä on lukemisen määritelmä mitä lukeminen on . ylipäättään
Wiki: no ku **kattoo** jotain tekstiä ja **ymmärtää** sen

Esimerkissä 3 kirjoittaja D rajaa kuvien lukemisen ja tulkitsemisen lukemisen ulkopuolelle, mikä ei noudattele opetuksessa pinnalla olevaa tekstikäsitystä (ks. esim. Opetushallitus 2014a: 287). Sarjakuvissa kuitenkin kuvilla on merkittävä rooli kirjoitetun tekstin ohella merkityksen muodostamisessa. Kirjoittaja kuitenkin jollakin tasolla nimittää tätä kuvien katsomista lukemiseksi, sillä mainitsee sen lukemismuistoksi.

- 3) D: Minun lapsuusmuistoja lukemisesta on, kun aloitin lukemaan Aku Ankkoja **ilman, että luin** niitä eli katsoin vain kuvat.

Esimerkissä 4 Kallervo nimeää tekstilajiksi uutiset. Myös tekstikanavat ovat perinteisiä: *kirja* ja *sanomalehdet* (4). Tekstiyhteydestä ei toki voida päätellä, tarkoittaako puhuja vain painettuja lähteitä vai myös verkkojulkaisuja. Kysymykseen mitä kaikkea luet (ks. liite 2) on suurin osa vastaajista maininnut erilaiset kirjat tai sarjakuvat. Kysymyksen sisältävä *kaikkea*-sana olisi voinut ohjata vastaajaa mainitsemaan myös paljon erilaisempia tekstilajeja. Kirjoittaja C (5) on kuitenkin laajentanut käsitystä lukemisesta ja mainitsee sosiaalisen median tekstin lukemisen kohteeksi.

- 4) H: jees . alotetaan lukemisen määritelmän miettimisellä eli mitä lukeminen teiän mielestä on
Kallervo: se et vaa lukee niinku **kirjoja** tekstiä . **uutisia** voit lukee . **sanomalehtiä** . lukee
5) C: Luen **sosiaalista mediaa** ja joskus kirjoja.

Sosiaalisempi käsitys lukemisesta rakentuu modusten ja nimeämisen kautta. Muhammed ehdottaa esimerkissä 6, että lukutunneilla voitaisiin keskustella luetusta. Kielitoimiston sanakirjan (KS s.v. *keskustella*) mukaan *keskustella* tarkoittaa muun muassa mielipiteiden vaihtamista, neuvottelua, pohtimista ja väittelemistä. Se sisältää siis oletuksen jonkun toisen kanssa vuorovaikutuksessa toimimisesta. Modaalinen konditionaali-ilmaus *me voisimme* kuvaa sitä, että kyseinen sosiaalinen toiminta ei tällä hetkellä toteudu lukutunneilla. Konditionaali kuvaa-kin asiaintilaa, joka on olemassa ajattelun tai tahdon tasolla, muttei todellisessa maailmassa (VISK § 1592). Pronominilla *me* puhuja ilmaisee persoonaa viitaten muihin luokkalaisiin eli vertaisryhmään.

- 6) Muhammed: tai sitten must tuntuu että . **vois olla** sillee et **me voitais** vaikka **keskustella** mitä siin kirjias tapahtuu . niil tunneil et vähän aikaa luetaan ja sit keskustellaan se koko tunti on vaa sitä et me ollaan **hiljaa** ja **yksin** luetaan kirjaa se on vähän tyhmää

Yksilön taito -diskurssissa lukeminen tapahtuu yksin ja hiljaa (6). Esimerkissä 7 kuvataan yksin lukemisen varmuutta rakenteella *yleensä aina*. Pronomini *toinen* ilmaisee lukemiseen osallistujaa. Jakoch viittaa esimerkissä 7 yksin oloon fyysisenä olotilana. Esimerkki voidaan

tulkita kahdella tavalla. Joko kaksi ihmistä eivät yleensä lue samaan aikaan yhtä tekstiä tai kahdella ihmisellä ei yleensä ole ylipäättään samaa tekstiä luettavana. Kummallakin tulkintatavalla lukemisesta välittyy yksinäinen kuva.

- 7) Jakoch: nii niinku . sä luet yleensä aina **yksin** et siinä **toinen** lue sun kaa sitä samaa juttua

Lukutaito ja lukemisharrastuneisuus osoitetaan yksilön taito -diskurssissa kirjoittamalla. Kun sosiaalisemmassa lähestymistavassa luetusta voitaisiin yhdessä keskustella, liittyy kognitiiviseen käsitykseen kirjoittaminen, tässä tapauksessa lukupäiväkirjan laatiminen. Rakenteella *lukemisen jälkeen* osoitetaan jotakin tapahtuvaksi myöhemmin. Esimerkissä 8 kirjoittaja käyttää sanavalintaa *heti* kuvaamaan kirjoittamisen viipymätöntä suorittamista. Esimerkissä 9 puhuja liittää ajatuksensa koskevan *aika montaa*. Esimerkissä kaikki lukemisen jälkeinen toiminta niputetaan sanan *mitään* alle. Puhekielen *vaan* merkityksessä *vain* ilmaisee rajoitusta (KS s.v. *vain*). Yhdessä *mitään* ja *vaan* korostavat puhujan toivetta keskittyä ainoastaan lukemiseen.

- 8) G: Minä lujen, koska opettajani pakottaa minut lukemaan ja en lue, koska tiedän että lukemisen jälkeen minun pitäisi **heti kirjoittaa** mitä kirjassa taphtui.
 9) Paviaani: mä veikkaan et **aika moni** ois paljon motivoituneempi lukee jos tietäs ettei pidä enää tehdä sen lukemisen jälkeen **mitään** et vois **vaan** lukee

Merisuo-Stormin (2006: 124) mukaan poikien asenteet kirjoittamista kohtaan ovat hyvin negatiiviset: kirjoittaminen kiinnostaa poikia jopa lukemista vähemmän. Tutkimuksen mukaan pojat eivät myöskään ole kiinnostuneita kirjoittamaan ilman varsinaista tarkoitusta. Lukupäiväkirjaa saatetaankin pitää tällaisena päämäärättömänä tekstilajina, joka aiheuttaa oppilaalle lisätöitä ja on tarkoitettu opettajan kontrollia varten. Kirjoitustaidot ovat yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen alueista, jotka pojat hallitsevat peruskoulun päättövaiheessa heikoimmin (Lappalainen 2011: 39). Tähän diskurssiin liittyvä kirjoittaminen ja sen näkeminen kielteisenä ja lukemista rajoittavana tekijänä on siis yhdenmukainen Merisuo-Stormin (2006) tutkimuksen kanssa.

5.1.2 Lukeminen ajankuluna -diskurssi

Lukeminen ajankuluna -diskurssissa lukeminen nähdään toimintona, jota voi tehdä muun toiminnan ohessa. Lukeminen nähdään myös keinona kuluttaa aikaa. Itse lukemiselle ei tällöin anneta suurta arvoa, vaan sillä saavutettu ajankuluttaminen nousee keskeiseksi. Lukemattomuutta selitetään juuri ajanpuutteella.

Nimeämisen kautta rakennetaan merkitystä toimintojen päällekkäisyydestä. Sanavalinnat *samalla* (10) ja *ääressä* (11) yhdistävät lukemisen ja syömisen. Kielitoimiston sanakirja (KS s.v. *aamupala, välipala, iltapala*) määrittelee kevyiksi kaikki esimerkissä 11 mainitut ateriat. Tällaisten ruokahetkien voidaan olettaa olevan suhteellisen lyhyitä, jolloin samanaikainen lukeminenkin kestää vain hetken. Lukeminen samanaikaisesti on siis mahdollista, kun toiminto kestää hetken. Esimerkiksi lounaaseen ja päivälliseen liittyy usein yhteisöllisyyttä ja vuorovai-
kutusta kavereiden tai perheen kesken, jolloin samanaikainen lukeminen olisi epäkohteliasta ja vaivalloista.

10) Jakoch: joo sillan ku syö ni voi **samalla** lukee hehe

11) I: Minä luen aamupalan, välipalan ja iltapalan **ääressä**. Myös jos on tylsää, niin luen.

Lukeminen määritellään muun muassa ajanvietteeksi (12). Esimerkissä 12 fokuspartikkeli *vain* osoittaa vähättelevää suhtautumista lukemiseen. Fokuspartikkeli *vain* ilmaisee merkitystä *ei muuta kuin* (VISK § 844). *Harrastaa*-verbillä tarkoitetaan säännöllisesti tapahtuvaa itseä kiinnostavaa toimintaa vapaa-ajalla (KS s.v. *harrastaa*), mitä lukeminen voisi siis joillekin yksilöille olla. Esimerkissä 13 vastaajat kuitenkin kieltävät lukemisen olevan harrastus, sillä he kuvaavat sitä ennemminkin vapaa-ajanviettotavaksi.

12) I: Lukeminen minulle on **vain** ajanvietettä eikä itselleni hirveän tärkeää.

13) H: aatteletteks te lukemista harrastuksena

Seppo: ei

Jaageri68: eii

H: mikä se sit ehkä enemmän ois

Kallervo: **vapaa ajanviettotapa**

Kirjoittaja J esittää lukemisen ehdoksi tylsyyden *jos*-konjunktiolla esimerkissä 14. Rakenne *ihan muuten vain* korostaa huoletonta ja päämäärätöntä lukemista. Lukeminen ei tapahdu siis itseisarvona, vaan sille asetetaan ehtoja muttei päämääriä tai tavoitteita. Aineistosta puuttuu kokonaan lukemisen elämysdiskurssi, jossa lukemista kuvattaisiin nautintona tai elämyksenä. Lukemista ei kuvata elämyksenä vapaa-ajalla eikä myöskään koulukontekstissa, vaikka yksi opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014a: 287–288) kirjallisuuden opetuksen tavoitteista on lukemiseen innostaminen ja elämysten saaminen.

14) J: Minä luen, **jos** on tylsää tai **ihan muuten vain**.

Lukeminen voi olla ajanviettotapa ainoastaan, jos henkilöllä on aikaa. Esimerkissä 15 osallistujien persoona ilmaistaan pronomiinilla *ne*. Puhuja rajaa siis itsensä ulkopuolelle tästä

joukosta. Esimerkissä on kuitenkin kaksi eri osallistujaroolia: he, joilla on vapaa-aikaa, ja he, jotka käyttävät aikansa muuhunkin kuin koulunkäyntiin ja lukemiseen.

- 15) Muhammed: **ne** joilla on enemmän vapaa aikaa tehdä jotain mitä ne haluaa ni sitte ne lukee enemmän ne joilla on vähän . tai tekee **vähän muutaki** . muutaki ku **vaa** tekee läksyjä ni sitte ne . niillä ei yleensä oo aikaa lukee

Paljon lukevilla on Muhammedin mukaan aikaa tehdä niin, kun taas *vähän muutaki* (15) tekevillä ei ole aikaa lukea. Lausumassa on vahva vastakkainasettelu läksyjä ja muita juttuja tekevien välillä. *Vain läksyjä* -ilmaus osoittaa vähättelevää suhtautumista. Vaikka *vähän* ilmaisee perusmerkitykseltään määrän pienuutta (KS s.v. *vähän*), on se tässä yhteydessä ironinen ja asettaa muun tekemisen lukemisen ja läksyjen yläpuolelle.

5.1.3 Eläytymisdiskurssi

Lukeminen määrittäytyy aineistossa pitkälti kaunokirjallisuuden lukemiseksi. Lukemiseen liittyy tällöin luettuun eläytymistä, mikä toisaalta motivoi lukemaan ja toisaalta rajoittaa poikien intoa lukea. Pojat käyttävät teksteissä lukemisesta sanavalintoja kuten *moodi* (16) ja *maailma* (17). *Moodi* on erikoislaina englannin kielen sanasta *mood* (*mielentila*), jolla kirjoittaja viittaa juuri lukemiseen liittyvään hyvään vauhtiin ja saavutettuun mielentilaan. Rakenne *päästä moodiin* kuvaa pyrkimystä edetä ja saavuttaa lukemisessa tietty tila. Verbi edustaa materiaalisia prosesseja. Kirjoittaja F kuvaa esimerkissä 17 lukemisensa syyksi kirjojen maailman. Kirjallisuus luo hänen mukaansa siis jotakin todellisuudesta eroavaa, johon voi syventyä. *Syventyä*-verbi kuvaakin kognitiivista toimintaa, jossa kirjallisuuteen uppoudutaan. Käsite esteettinen illuusio kuvaa lukemisesta aiheutuvaa miellyttävää mielentilaa, jossa lukija uppoutuu tekstin maailmaan mielikuvissa ja tunteen tasolla (Wolf 2014). Esteettinen illuusio kuvaakin hyvin tilaa, jota osa vastaajista kuvailee.

- 16) A: Vaikka pääsisin hyvään **moodin** kirjan lukemisessa, tietokoneet silti kiinnostavat enemmän.
17) F: Minä luen, koska olen kiinnostunut kirjojen **maailmasta** ja haluan **syventyä** niihin.

Kirjallisuus luo siis maailman, johon kuitenkin kaikki eivät pääse osallisiksi. Kirjoittaja C (18) selittää lukemattomuutta sillä, että ei pääse kirjan mukaan. *Maailma*-sanalla sijaan hän käyttää ilmaisua *kirjan mukaan*: kirja siis jatkaa matkaa eikä lukija koe olevansa mukana. Hän

tehostaa kielteistä suhtautumista vielä vahvistavalla *ikinä*-sanalla. Sana kertoo myös luovuttaneesta suhtautumisesta kirjallisuuden lukemiseen, sillä se sisältää liioittelua. Kirjoittaja ei kuitenkaan selitä, mitkä tekijät asiaan vaikuttavat.

18) C: En lue koska **en pääse** ikinä **kirjan mukaan**.

19) F: Yläkoulun aikan olen alkanut lukea paljon, kun **löysin** hyviä ja mielenkiintoisia kirjoja, mitä oikeasti halusin lukea.

Vastaaja F kuvaa esimerkissä 19 kirjallisuuden valintaa materiaalisella *löytää*-verbillä. Etenkin hyvä luettava on piilossa jossakin. Eläytymisdiskurssissa lukemiseen liittyy siis tietynlaista löytämisen iloa ja vaivannäköä.

Pojat representoivat aineistossa eläytymisdiskurssin kautta lukijoina, jotka valitsevat kevyttä ja nopealukuista luettavaa, johon on helppo päästä mukaan. Nimitänkin pojista lukijoina rakentuvaa representaatiota aku ankka -pojiksi, koska siinä tiivistyy poikien lukumieltymyksiä. Aku Ankka mainitaan aineistossa monesti joko lapsuuden tai nykypäivän luettavana. Sarjakuvat ovatkin olleet monelle pojalle niin kutsuttu silta lukemiseen (*entry point into literacy*), joka voi vaikuttaa myös myöhemmällä iällä luettavaan kirjallisuuteen (ks. Brozo 2010: 16). Kirjoittajat H ja I ilmaisevat lukevansa Aku Ankkaa *yleensä* (esimerkit 20 ja 21 alla) eli suurella todennäköisyydellä. Kirjoittaja H rajaa vielä lukemiskohteensa *vain* (20) Aku Ankaan. Esimerkissä 21 kirjoittaja asettaa selkeästi vastakkain sarjakuvat ja *oikeat* kirjat. Toki kyseiset sarjakuvat useimmiten ovat lehtimuodossa, mikä osittain selittää vastakkainasettelun. Kirjoittaja H:n rajausta ilmaiseva *vain* voi olla myös vähättelevä ilmaisu (KS s.v. *vain*), jolloin tekstistä välittyy vähättelevä sävy Aku Ankkoja kohtaan. Kuitenkin ilmaisu voidaan tulkita koskevan myös laajemminkin kirjallisuutta: sarjakuvat ja Aku Ankka eivät kirjoittajan mukaan olisi oikeaa kirjallisuutta. Nimeltä mainitaan myös Neropatin päiväkirja -teokset (22), jotka on kirjoitettu sarjakuvamuotoon (ks. esim. Wimpy Kid, Inc. 2019).

20) H: En yleensä lue kotona kirjoja, luen **yleensä vain** Aku Ankkaa. Luen yleensä hasukoja fantasioita ja Aku Ankkoja.

21) I: Minä luen **yleensä** Aku-Ankkoja. Joskus **oikeita** kirjoja.

22) J: Ainut kirja tällä hetkellä mistä tykkään on **Neropatin päiväkirja**, mitä saatan lukea vapaa-ajalla.

Suosittua kirjallisuutta kuvataan sanoilla *jännittävä*, *hauska*, *helppo* ja *nopealukuinen* (esimerkit 23–25 alla). Juonelta toivotaan jännittävyyttä ja ennalta-arvaamattomuutta. Ideationaalisen metafunktion tasolla nimeämisen kautta pojista rakentuu hieman pintapuolinen lukijakuva. Kirjallisuudelta kaivattu helppous ja nopeus viittaavat siihen, että kirjallisuuteen ei haluta sen enempää syventyä. Sarjakuvat ja nopealukuiset kirjat tarjoavat myös *huumoria* ja *kaikkeaa*

kivaa (25). Tutkimusten mukaan pojat valitsevatkin mieluiten luettavaksi sarjakuvia ja humoristisia tarinoita (Merisuo-Storm 2006: 117; Brozo 2010: 94–95). Sulkusen ja Nissisen (2014: 42) nuorten lukijaprofiileita käsittelevässä tutkimuksessa todettiin myös juuri sarjakuvien kiinnostavan poikia: sarjakuvien lukijat -ryhmä oli poikavaltainen ja omaksi iloksi lukeminen oli hyvin vähäistä.

- 23) Jakoch: et siin [hyvässä tarinassa] on **jännittävä** ja semmonen et sä et arvaa mitä siinä tapahtuu seuraavaks
- 24) H: Luen yleensä **hasukoja** fantasiaita ja Aku Ankkoja. Aamu tai iltapalalla. Lukeminen ei mielestäni harätä paljoa tuntemuksia tai ajatuksia. Kuvaisin itseani helppojen kirojen lukijaksi. Tykään eniten nopea kulkuisista ja helpoista kirjoista.
- 25) Paviaani: ja pojat lukee vähän tälläsii . **helpompii** jotain tämmösii . actionkirjoja Muhammed: jotain tommosii . yleensä semmoset niinku sarjakuvat ja niitä semmosii **nopeelukset** kirjat on aika kivoja ku sitte niihin pistetty huumoria . **huumoria ja kaikkee kivaa** . tytöt ehkä ottaa vähän pitemmän kirjan koska sit ne tietää et okei no ne lukee tän loppuun ja sit ne voi ehkä oppii siitä jotain

Esimerkissä 25 tyttöjen kuvataan todennäköisesti ottavat paksumpia kirjoja, koska he olettavat myös saavansa kirjan päätökseen. Tytöt suorastaan *tietävät* niin tekevänsä. Pojista muodostuvassa representaatioissa kirjojen lyhyttä selittää myös siis se, että ne on mahdollista saada luettua. Pojat kaipaavat lukemiselta viihdyttävyyttä ja hauskuutta, kun taas pidempiin kirjoihin liittyy myös oppimisen aspekti. Kaunokirjallisuus voi opettaa lukijalleen esimerkiksi luovaa ajattelua ja kehittää mielikuvitusta (Linnakylä 2000: 110).

5.2 Lukemisen rooli elämässä

5.2.1 Merkityksettömyysdiskurssi

Aineistossani pojat näkevät lukemisen useimmiten henkilökohtaisesti merkityksettömänä. Merkityksettömyysdiskurssissa lukeminen nähdään turhana eikä sen koeta tuottavan itselle iloa tai hyötyä. Lukemista vähätellään ja muut toiminnot asetetaan sen yläpuolelle.

Lukemisen merkityksettömyys näkyy sanaston tasolla muun muassa ilmaisuina *ilman voi elää* esimerkissä 26 ja *ei oo maailmanloppu* esimerkissä 27. Lukemista tarkastellaan siis suhteessa elintärkeisiin asioihin eikä lukeminen kirjoittajien mukaan sitä asemaa saavuta. Sana *maailmanloppu* (KS s.v. *maailmanloppu*) määritellään maailmankaikkeuden ja elollisen luonnon tuhoutumiseksi. *Ei ole maailmanloppu* on idiomi, joka ilmaisee vähättelevää suhtautumista

ja puheena olevan aiheen merkityksellisyyden pienentämistä. Idiomilla tarkoitetaan kiteytyntä sanaliittoa, jonka merkitystä ei voi suoraan päätellä sen osien merkityksestä (VISK määritelmä s.v. *idiomi*).

- 26) E: Lukemisella ei **oikein** ole merkitystä minulle, koska **ilman sitä voi elää** ja lukeminen ei ole koskaan erityisemmin kiinnostanut minua.
 27) I: Esimerkiksi jos en saa lukea vähään aikaan se ei ole minulle **maailmanloppu**.

Interpersoonaisen metafunktion tasolla pojat kielentävät suhtautumistaan intensiteettisanojen kautta. Pojat kuvaavat kirjoitelmissaan lukemisen merkityksen itselleen olevan vähäinen tai olematon. He käyttävät intensiteettiä ilmaisevia sanoja, kuten *oikein* (26), *kovin* (28) ja *hirveän* (29). Nämä ilmaukset kuitenkin lieventävät merkityksen ehdottomuutta. Wiki osoittaa epävarmuutta modaalisella *varmaan*-partikkelilla (ks. VISK § 1606) ja modaaliverbirakenteella *voi olla* (ks. VISK § 1566) esimerkissä 30 puhuttaessa lukemisen merkityksestä ylipäätään. Lukemisen merkityksettömyys siis tunnustetaan, mutta sitä ei julisteta täysin ehdottomana suurimmissa osissa tapauksista.

- 28) F: Lukemisella ei ole **kovin** isoa merkitystä minulle.
 29) I: Lukeminen minulle on vain ajanvietettä eikä itselleni **hirveän** tärkeää.
 30) Wiki: ei **varmaa** mikää se . tai no . **voi olla** kiinnostavaa lukee

Aineistossa on kuitenkin käytetty myös kielteistä ehdottomuutta ilmaisevaa *minkäänlaista*-sanaa (31). Kirjoittaja ei tällöin tunnista lukemisella olevan hänelle merkitystä millään elämän osa-alueella.

- 31) J: Lukemisella ei ole **minkäänlaista** merkitystä minulle.

Vastaajat ovat esiteltyissä esimerkeissä tarkastelleet lukemista omasta näkökulmastaan yksikön ensimmäisessä persoonassa. Esimerkissä 32 on ohjattu pohtimaan lukemista yleisemällä tasolla, mutta vastaajat kääntävät sen koskemaan itseä. Pojat tuntuvat ajattelevan, ettei lukemisella ole ylipäätään merkitystä, jos he itsekään eivät sitä koe merkitykselliseksi.

- 32) H: no mietitään vähän motivaatiota . mikä merkitys lukemisella on elämässä . koulumaailmassa ja ihan **ylipäätää**
 —
 Boika1234: **mulle** ei ainaska lukemisella oo paljoo merkitystä kyllä
 Jakoch: ei **mulkaa**

Esimerkissä 33 puhuja käyttää persoonaa *kukaan* merkityksessä *ei yksikään* (ks. KS s.v. *kukaan*). Asennoitumisen lukemiseen ajatellaan siis olevan kaikilla negatiivinen, sillä lukemisella

ei koeta saavutettavan mitään. Muhammedin käyttämä *enää*-sana linkittää puhehetken menneisyyteen. Ilmaisusta saa kuvan, että ennen on jaksettu lukea enemmän ja se on silloin koettu merkitykselliseksi. Kirjoittaja E kuvaakin esimerkissä 34 lukemisen olevan *yleensä* eli useimmiten turhaa, mikä jättää tilaa myös lukemisen hyödyllisyydelle.

33) Muhammed: **kukaa** ei jaksa oikee lukee **enää** . on turhan tuntusta

34) E: Lukeminen on **yleensä** minun mielestä **turhaa** ja tylsää.

Lukeminen asetetaan vastakkain muun tekemisen kanssa. Boika1234 käyttää *ehkä*-partikkelia esimerkissä 35 ironisesti kuvaamaan kirjojen toissijaisuutta suhteessa muihin vapaa-ajanviettopoihin. Vähäistä vapaa-aikaa ei haluta käyttää kirjojen parissa. Vastaaaja tekee yksikön toisen persoonan ilmauksella eli *sinä*-passiivilla (ks. Seppänen 2000) yleistyksen. Esimerkissä 36 kuvataan, kuinka harrastamattomat ihmiset ovat paljon lukevia. Lukemisen nähdään tulevan viimeisenä kaiken muun toiminnan jälkeen eikä sitä nähdä esimerkiksi harrastuksena.

35) Boika1234: tai sit jos **sul** on muutaki tekemistä . ni sit ei **ehkä** ekana tuu mieleen kirjat

36) H: joo . no millaset ihmiset lukee paljon

Seppo: ne joilla on aikaa

Jaageri68: ne jotka ei harrasta mitään

Kun lukeminen nähdään merkityksettömänä, nousevat muut harrastukset ja toiminta keskiöön. Tällöin pojista rakentuu kuva aktiivisina toimijoina. Nimitän tätä representaatiota harrastajapojat-representaatioksi. Lukeminen nähdään representaatiossa tylsänä. Kirjallisuudelta odotetaan jännitystä ja hyvää juonta. Kirjoittaja A kuvailee adjektiivilla *tylsää* (37) lukemista. Hän esittää tämän relationaalisena intensiivisenä prosessina eli jokin on jotakin. Esitystapa sisältää varmuuden lukemisen tylsyydestä, jota ajanmääre *usein* kuitenkin pehmentää. Esimerkissä 38 kirjoittaja asettaa muun tekemisen lukemisen edelle *parempaakin*-komparatiivimuodolla.

37) A: Yläkouluaikana lukeminen on vähentynyt, koska lukeminen **on usein tylsää** eikä se kiinosta

38) D: En lue yleensä, koska on **parempaakin** tekemistä.

Lukemisessa poikia kiinnostaa se, miten asiat etenevät eli toiminnallisuus. He käyttävät sanoja, kuten *tarina* ja *juoni* (esimerkit 39–40 alla). Juoni määritellään kirjallisen tuotteen tai tarinan toiminnan kuluksi (KS s.v. *juoni*). Keskeiseksi ei nouse esimerkiksi henkilöt, joihin voisi samaistua. Alakoululaisia koskevassa tutkimuksessa huomattiinkin, että pojat kiinnittävät lukiessa huomiota tarinan juonenkulkuun ja tapahtumiin, kun taas tytöt herkemmin ymmärtävät

henkilöiden persoonallisuuksia ja tunteita (Merisuo-Storm & Aerila 2016: 267). Lukemisen pitäisi tehdä vaikutus, kuten tietokonepelit ovat yhdelle vastaajista tehneet (41). Hän tuo esimerkissä 41 esiin myös sen, että kirjoissa tapahtumat on määrätty ennalta. Peleissä taas on mahdollista vaikuttaa tarinan kulkuun. Tämä rakentaakin kuvaa poikien toimijuudesta ja tarpeesta saada itse tehdä ja päättää.

- 39) Jakoch: semmonen mis on hyvä **tarina**
 H: mikä tekee hyvän tarinan
 Jacoch: et siin on jännittävä ja semmonen et sä et arvaa mitä siinä tapahtuu seuraavaks
 40) Kallervo: vaikka jos on hyvä kirja sen **juoni** voi et halua tietää miten se jatkuu se kirja
 41) A: Lukemisella on pieni vaikutus minuun koska tietokonepelit ovat tehneet **suuremman vaikutuksen** minuun. – – eikä kirjan lueminen innostanut. Eikä muuten innosta vieläkään. Tämä saattaa johtua siitä, ettei **itse saa päättää** kirjan kulkua, toisin kuin useissa peleissä joita pelaan.

Myös visuaalisuus nousee poikien vastauksissa esiin nimeämisen kautta (42–43). Visuaalisilla keinoilla, kuten kuvalla tai videolla, asiat esitetään konkreettisesti, mikä tätä kautta liittyy toiminnallisuuteen. Visuaalisia elementtejä pojille ovat esimerkiksi kirjojen kannet ja erilaiset videot. Myös luokkatilanteessa asioiden demonstrointi eri tavoin toimii harrastajapojille.

- 42) Jaageri68: no jos on vaikka joku **houkutteleva kansi** vaik jossain kirjassa ni sit se voi motivoida sua . lukeen sitä . jos sä oot kiinnostunu siitä aiheesta
 43) Muhammed: no mulle ei ainaka itelle oo mitää isoo merkitystä . emmä oikee tarvii lukemista paljon mihinkää . niinku kuitenkin jotain **videoita katon** ja . et paremmin opin vähän semmosista . mis joku **demonstroi** jotain ku se et mä **luen vaa** kirjasta jotain . varsinki niinku tunneilla . mm . onko muuta

Pojille sopivaa toimintaa kuvataan *rellestämisenä* ja *energeettisenä* (44) eli energisenä. Sanoilla kuvataan aktiivista toimijuutta. *Rellestäminen*-sanon kantasana *rellestää*-verbi on prosessityypiltään materiaallinen, johon liittyy keskeisesti tekijä eli aktiivinen toimija. Rellestämiseen liittyy myös osaltaan negatiivinen kaiku, sillä Kielitoimiston sanakirja (s.v. *rellestää*) määrittelee *rellestää*-verbin synonyymeiksi *remuta*, *mellastaa*. Puhuja kuitenkin lieventää sanon merkitystä intensiteettisanalla *vähän*. Muhammed kuvailee sopivaa toimintaa ilmaisulla *ei ainakaa nii hiljanen*. Kielelliset valinnat tuottavat käsitystä perinteisistä maskuliinisuuksista ja feminiinisyksistä, joissa pojat kuvataan riehakkaina ja tytöt rauhallisina.

- 44) H: millanen toiminta on ylipäätään hyväksyttävää pojille
 Muhammed: **vähän rellestäminen**
 Paviaani ai niinku toiminta lukemisen kannalta vai ihan
 H: ihan ylipäätään
 Paviaani: aa
 H: et minkälainen tekeminen ja toiminta et millanen pojan pitäis olla mitä sen pitäis tehdä
 Muhammed: no ei ainakaa **nii hiljanen** . vähän semmonen **energeettinen** emmä tiä

Vastaajat käyttävät vapaa-aikansa hyvin eri tavoin. Tätä parempaa tekemistä, kuten kirjoittaja D asian ilmaisee aikaisemmassa esimerkissä 38, ovat erilaiset harrastukset ja kavereiden kanssa oleminen. Tutkimukseen osallistuneet pojat harrastavat paljon erilaisia urheilulajeja, joista suurin osa on joukkuelajeja. Ainekirjoituksessa käsiteltiin poikien harrastuksia ja vapaa-ajanviettotapoja. Kaksi kymmenestä kirjoittajasta sanoi, ettei harrasta mitään (45–46).

- 45) F: Minä en harrasta mitään. -- Suhtaudun lukemiseen vapaa-ajalla hyvin ja pidän siitä **todella** paljon.
 46) I: Minä en harrasta mitään. -- Suhtaudun lukemiseen vapaa-ajalla siten, että kyllä välillä **voisi** lukea ja niin **minä** luenkin.

Heidän teksteistään välittyikin positiivinen suhtautuminen lukemiseen, kun taas harrastajajoilla suhtautuminen on negatiivista tai neutraalia. Kirjoittaja F käyttää vahvistavaa intensiteetisanana todella (45) osoittamaan erittäin positiivista suhtautumista lukemiseen. Kirjoittaja I tekee yleistyksen lukemisasenteista nollapersoonalla (VISK § 106) ja konditionaalilla voisi (46). Sen jälkeen hän vaihtaa persoonaan minäksi ja vastaa esittämänsä ehdotukseen tekemällä myönnön.

5.2.2 Koulutusdiskurssi

Koulutusdiskurssissa lukeminen liitetään osaksi koulusta suoriutumista, oppimista ja hyviä arvosanoja. Lukeminen liitetään myös sanaston laajuuteen. Pojat näkevät yhteyden lukemisen ja hyvän koulumenestyksen välillä: paljon lukevat ovat hyviä koulussa ja koulussa hyvät lukevat. Lukeminen on silloin merkityksellistä ja motivoivaa, kun sen avulla voidaan saavuttaa parempi arvosana tai oppia uutta. Rajaniemen (2018: 42) tutkimuksen mukaan poikien käsitykset lukemisesta ovat usein juuri välineellisiä, jolloin lukemisen muita hyötyjä ei nähdä. Tässä diskurssissa lukeminen on väline saada parempi arvosana.

Pojat nimeävät *koulun* (47&49) ja *opiskelun* (49) liittyvän lukemiseen. Esimerkissä 47 puhuja ilmaisee suhtautumista lukevaan joukkoon interpersoonaisen metafunktion tasolla persoonaa ilmaisevalla pronominilla *ne*, joka tarkoittaa kohteensa eli puhujalla on oletettavasti mielessä konkreettinen esimerkki. Hän myös sulkee itsensä tämän joukon ulkopuolelle, sillä pronominilla *ne*, kieliopillisesti *he*, viitataan kolmanteen osapuoleen, joka ei ole puhuja tai puhuteltava (VISK § 716). Kokemuksen perusteella hän siis väittää, että hyvin koulussa menestyvät oppilaat lukevat paljon. Esimerkissä 48 Muhammed viittaa lukemisen ja sanavaraston yhteyteen käyttämällä ilmaisua *hyvä sanakirjasto*. Hän kuitenkin esittää asiansa mahdollisuutta ilmaisevalla modaaliverbillä *voida* (ks. VISK § 1562), jolloin näiden tekijöiden suhde ei rakennu täysin vastaavaksi. Puhuja vahvistaa epäluuloista suhtautumista vielä osoittamalla oman

mielipiteensä ja vahvistamalla sanomaansa astetta ilmaisevan *niin* adverbien (KS s.v. *niin*) kautta. Lukemisesta saatava selkeä hyöty sanavaraston laajuutena on siis etenkin Muhammedin mielestä tunnistamaton tai hyvin epävarma.

- 47) H: no millaset ihmiset lukee teidän mielestä paljon
 Muhammed: **ne** jotka on hyvii **koulussa** ja niitä jota kiinnostaa lukee
 48) Muhammed: no . jos lukee paljon ni sitten **voi olla** niinku hyvä **sanakirjasto** . ja sillee parempi ymmärrys kielestä . mut ei se **mun mielest nii** paljoo vaikuta

Lukeminen nähdään keinona saavuttaa informaatiota, jota tarvitaan etenkin koulumaailmassa. Lukemisen merkitys tulee ulkoapäin annettuna: esimerkissä 49 käyttää modaalista konstruktiota *on pakko* kuvaamassa lukemisen välttämättömyyttä ja häivyttämässä persoonan. Tässä yhteydessä luettavilla kirjoilla viitataan todennäköisesti myös oppikirjoihin, joista tietoa on mahdollista saada. Wiki osoittaa epävarmaa suhtautumista lukumotivaation osatekijöihin, kun taas Jakoch on asiastaan varmempi (49). Kuitenkin esimerkissä 50 Wiki kuvaa ilman epävarmuutta lukemista tarvittavan juuri koulussa. Lukemisella nähdään olevan myös yhteys lukutaitoon ja sen harjoittamiseen (50).

- 49) Wiki: **varmaa koulu** [motivoi lukemiseen]
 H: mm
 Jakoch: **opiskelu**
 H: ja miks tai että miks se opiskelu motivoi lukemaan
 Jakoch: no koska **on pakko** niinku tietää asioista . pitää lukee niit kirjoja
 50) H: no mihin lukemista tarvitaan
 Wiki: kouluun
 Boika1234: öö harjottaa sun . lukemista hehe
 H: ni ihan sitä luku lukutaitoo
 Boika1234: nii

Lukumotivaatiota selitetään myös koulumaailmaan liittyvän arvioinnin kautta. Vastaaja käyttää esimerkissä 51 sanavalintoja *parempi arvosana* ja *hyvä arvosana*. Komparatiivinen *parempi* viittaa siihen, että lukemisen suorittamisella on mahdollista saada parempi arvosana kuin tekstiä lukematta. Lukeminen johtaa aineen kirjoittamiseen, jolla osaamista voidaan osoittaa. Muhammed vielä vahvistaa mielipidettään toistamalla sen toisessa puheenvuorossaan. Modaalinen *ei oikein* -rakenne osoittaa kuitenkin pientä epävarmuutta. Paviaani tähän tarttuukin ja toteaa myös kiinnostavan lukemisen motivoivan. Hän käyttää sanaa *tietenkin* kuvaamaan varmaa suhtautumista asiaan.

- 51) H: no . no mikä motivoi lukemiseen
 Muhammed: **parempi arvosana** . öö jostain äidinkielestä tai jostain pitää lukee tai pitää kirjottaa hyvin siit joku aine
 Paviaani: mm

Muhammed: et saa **hyvän arvosanan** . **ei oikein** muu

Paviaani: ja sit se et jos se mitä sä luet on kiinnostava ni sit se **tietenki** . paljon kivempi lukee . tai mikä sun on pakko lukee

Koulutusdiskurssissa lukemista tarkastellaan suhteellisen lyhyellä aikavälillä. Lukemisen johtaa hyvään arvosanaan kokeiden tai muiden suoritusten kautta, jotka oletettavasti tapahtuvat suhteellisen pian lukemisen jälkeen. Lukemisen yhteys kouluun ja oppimiseen nähdään, mutta esimerkiksi yhteyttä koulussa opittujen taitojen ja ylipäätään elämässä pärjäämisen välillä ei nähdä. Ajatusketju – luen, jotta pärjään koulussa, jotta pärjään elämässä – ei siis toteudu.

5.2.3 Välttämättömyysdiskurssi

Välttämättömyysdiskurssissa syy lukemiselle selitetään välttämättömyyden kautta. Lukemisen rooli nuoren elämässä on väistämätön pakko. Koulu ja opettajat nähdäänkin hallitsevina toimijoina, jotka ohjaavat poikien lukemista. Välttämättömyysdiskurssi sivuaa koulutusdiskurssia, jossa lukeminen oli väline suoriutua opinnoista. Koulutusdiskurssissa opettajien rooli on häivyttynyt taustalle, kun taas välttämättömyysdiskurssissa heidät kuvataan aktiivisina toimijoina. Henkilökohtaista suhdetta lukemiseen ei synny, sillä omaehtoinen lukeminen puuttuu.

Lukemista kuvataan nimeämisen kautta *työläänä ja pitkäkestoisena projektina* (52) eli hyvin negatiiviseen sävyyn. Kirjoittaja käyttää sanavalintaa *suuret kirjat*, jolla voidaan viitata sekä teosten paksuuteen että myös asemaan esimerkiksi klassikoina. Tällaiset kirjat aiheuttavat lukemiseen työläyden tuntua juuri joko pituutensa tai vaikeutensa takia. Nämä ovat piirteitä, jotka ovat erittäin vastakkaisia suhteessa aku ankka -poikien representaatioon. Lukemisesta tehtävät erilaiset pakolliset kirjoitelmat ja lukupäiväkirjat tuottavat nuorille stressiä ja paineita.

52) A: Yleensä lukeminen on **työläs ja pitkäkestoinen projekti** etenkin **suurilla kirjoilla**.

Aineistossa toistuu useaan kertaan sanat *pakko* ja *pakottaa* (53–56). Kielitoimiston sanakirja (s.v. *pakko*) määrittelee *pakon* ehdottomaksi, asianomaisen omaa tahtoa huomioon ottamattomaksi vaatimukseksi. *Pakottaa*-verbi kuvaa materiaalista prosessia, jolla on tekijä ja kohde. Tässä tapauksessa oppilaat ovat kohde. Tekstiyhteydestä on mahdollista päätellä tekijän olevan opettajat ja ylipäätään koulu. Joissakin tilanteissa pojat ovat maininneet pakottajina myös vanhemmat.

53) J: Nykyään en enään lue **ellei ole pakko**.

54) E: Luen silloin kun **pakotetaan**.

55) G: Mielestäni lukeminen on tylsää jos sitä **pakotetaan** tekemään.

- 56) H: joo . no millasissa paikoissa ja tilanteissa te luette
Seppo: sillonku **pakotetaan**

Useimmiten teksteistä kuitenkin välittyvä kuva pakottavasta opettajasta. Teksteissä käytetyt persoonailmaisut ovatkin passiiviin upotettu opettaja, kuten esimerkeissä 54–56, tai suoraan sanottu opettaja, kuten esimerkeissä 57–58. Opettaja myös *määrää* lukemaan tai *kertoo*, että oppilaan tulisi lukea. Lukeminen näyttäytyy siis hyvin ylhäältä ohjatulta. Lopputuloksena oppilas lukee, koska on pakko.

- 57) Muhammed: mulle se on semmosta että . se on sitä mitä pitää tehdä ku **opettaja määrää**
58) G: Luen yleensä silloin kun **opettaja kertoo**, että minun pitäisi lukea.

Pakottaminen koskee ylipäätään lukemisen lisäksi myös luettavan valintaa. Aikaisemmat kokemukset kirjallisuudesta, jota pojat eivät ole itse saaneet valita, vaikuttavat poikien tämän hetken lukemisasenteisiin. Yksilön ainutlaatuinen lukemishistoria vaikuttaakin lukemiseen suhtautumiseen (Barton ym. 2007: 18–19). Epäsopivat kirjat ovat aiheuttaneet muun muassa *huonoi fiiliksii* (59). Esimerkissä 59 vielä korostetaan adverbillä *tosi* kirjojen tylsyyttä ja sitä kautta aiheutunutta negatiivista suhtautumista. Kirjoittaja A käyttää ilmaisua *lähestyä väärästä näkökulmasta* (60), jolla viitataan epäsopivien kirjojen luetuttamiseen. Negatiiviset kokemukset saavat alkunsa siitä, että kirjamaku ei ole vielä kehittynyt. Esimerkissä 61 todetaan, että itse valittava kirja olisi aidosti kiinnostava.

- 59) Kallervo: mm . pakotetaan lukemaan niinku . **tosi** tylsii kirjoja sit ei enää tee mieli lukee . **huonoi fiiliksii** siitä
60) A: En tykkää lukea, koska alakoulussa pakotettiin lukemaan kirjoja, joista ei pitänyt, koska oikeanlaista kirjaa ei löytynyt, tai ei tiennyt mistä vielä pitää. Asiaa lähestyttiin **väärästä näkökulmasta** silloin.
61) Muhammed: jos on semmonen niinku . et saa ite valita sen kirjan just . ni sit on joku semmonen mihiin oikeesti . mikä **oikeesti kiinnostaa**

Pakottaminen johtaa poikien mukaan motivaation puutteeseen. Esimerkissä 62 Muhammed ilmaisee suhtautumistaan *minusta tuntuu* -rakenteella. Hän käyttää konditionaalista osoittamassa epävarmuutta lopputuloksesta. Lukeminen olisi *ihan jees* eli siihen suhtauduttaisiin positiivisemmin, jos lukemiseen saisi vaikuttaa itse enemmän ja luetusta ei tarvitsisi kirjoittaa mitään. Ulkoapäin tulevalle pakolle asetetaan vastakkain minä itse, jolla olisi mahdollisuus päättää itse lukemisen määrästä. Muhammed toteaa kuitenkin, että on *ihan hyvä*, että keksitään erilaisia keinoja lukemisen lisäämiseksi.

- 62) Muhammed: must tuntuu et lukeminen ois **ihan jees** jos siit ei tarvis kirjottaa mitää ja **vois** lukee nii paljon ku ite haluaa tai ei halua

H: mm

Muhammed: se on mun mielest **ihan hyvä** että yritetään pistää tyypejä lukemaa mut must tuntuu et se pakottaminen . on vähän . turhaa . mm

Välttämättömyysdiskurssi rakentaa representaatiota pakotetuista pojista. Pakotetut pojat suhtautuvat pakottamiseen negatiivisesti, mikä vaikuttaa myös lukemiseen suhtautumiseen. Davisin (2013) tutkimuksen mukaan oppilaat suhtautuvat lukemistilanteisiin negatiivisesti silloin, kun heidän autonomiaansa on rajoitettu. Valinnanvapaus motivoi oppilaita, sillä tällöin kontrolli on heillä ylhäältä tulevan käskytyksen sijaan. Autonomian antaminen oppilaille lisää heidän vaivannäköään ja sitoutumistaan. (Guthrie & Wigfield 2000: 411.) Kirjoittaja G käyttää kielteistä affektiivista verbiä *en tykkää* (63), jolla osoittaa asennoitumistaan. Myös persoonien käyttö vahvistaa käsitystä, että pojat toivovat yksilön autonomiaa. Kirjoittaja korostaa esimerkiksi pronomiinilla *itse* yksilön vapautta valita. Esimerkissä 64 viitataan pronomiinilla *kukaan* haluttomien lukijoiden joukkoon, mutta puhuja tekee myönnytyksen *jotkut*-pronomiinilla ja epävarmuuden ilmaisulla. Puhuja kyseenalaistaa sen, miksi lukutunnilla kaikkien on luettava, vaikka osa ei sitä haluaisi tehdä.

- 63) G: Suhtaudun lukemiseen vapaa-ajallani näin: jos pitää kirjoista ja **itse** haluaa lukea kirjaa se on mahatvaa, mutta **en tykkää** siitä kun koulut pakottavat oppilaita lukemaan kirjoja.
- 64) Muhammed: emmä tiiä ei **kukaan** must tuntuu et tai no **jotkut ehkä** halua lukee siin [lukutunnilla] **kaikki** ei välttämättä halua ni miks pakottaa sit
- 65) Paviaani: yleensä **koittaa ottaa** vähän vaikeemman **vaikkei haluis** mut . niinku. nii mieluummin mä ite tai sillai et . **ehkä ihan nii** haluis lukee sitä vaikeinta mut kuitenkin lukee sen et saa jonku hyvän [arvosanan]

Ulkoapäin tuleva pakko aiheuttaa tarvetta valita haastavia kirjoja, jotta saisi paremman arvosanan. Esimerkissä 65 verbiliitto *koittaa ottaa* viittaa pyrkimykseen, johon suhtautumista puhuja osoittaa alisteisella sivulauseella: *vaikkei haluaisi*. Asennoituminen vaikeisiin kirjoihin on kartelevaa: intensiteettisana *ihan* voimistaa haluamattomuutta, mutta *ehkä* lievittää sen merkitystä ja tuo epävarmuutta.

6 LUKEMISEN SOSIAALINEN HYVÄKSYTTÄVYYS

Tässä luvussa tarkastelen sitä, millaisia käsityksiä pojilla on lukemisen vaikutuksesta sosiaalisesti rakentuvaan hyväksyttävyyteen. Aineistosta on löydettävissä kaksi vastakkaista käsitysmallia, joita käsittelenkin seuraavaksi. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen näihin kahteen käsitykseen liittyvää ristiriitaisuutta.

6.1 Yksinäiseksi nörtiksi leimautuminen

Joukossa oleminen on pojille tärkeää. Tämä näkyy aineistossani esimerkiksi siten, että poikien urheiluharrastukset olivat useimmiten joukkuelajeja, kuten jalkapalloa tai jääkiekkoa. Lukemiseen taas liittyy vahvasti yksinolo. Esimerkissä 66 lukemiseen liittyvää yksinoloa vahvistetaan *vain*-partikkelilla. Lukeminen tapahtuu *nurkassa* (66), mikä lisää kuvaa sulkeutuneisuudesta. Yksinolo ja porukassa oleminen asetetaan vastakkain, jolloin lukeva ihminen on *mieluummin yksin*. Lukeva poika ei myöskään yleisesti *hengaa ulkona*. Relationaalinen *hengailla*-verbi kuvaa oleskelua ja ajanvietämistä (KS s.v. *hengailla*), mikä on tärkeä nuorten sosiaalisen kanssakäymisen muoto. Esimerkiksi nuorten kokoontumista kauppakeskuksissa voidaan kutsua hengailuksi. Lukevaa ihmistä kuvataan myös *hiljaisempana* kuin muita (66) ja *rauhallisena* (67). Boika1234 kuvaa rauhallisuutta sanavalinnoilla *paljon mitään häslinkiä* (67). Kyseessä on etenkin puhekielessä esiintyvä kieltorakenne, josta varsinainen kieltoverbi puuttuu (ks. esim. Maamies 2008). Ilmaisulla tarkoitetaan sitä, että lukeva poika ei sählää tai hosu. Etenkin harrastajapojat-representaatiossa pojista rakentui aktiivinen ja äänekkäskin kuva, johon hiljainen ja lukeva poika ei istu.

- 66) H: no mitä ajatuksia herää lukevasta pojasta
 Muhammed: no yleensä . emmä tiiä tulee semmonen mieleen että joku **istuu nurkassa** ja lukee **yksin**
 Paviaani: mm vähän sellanen **hiljasempi** . et ei paljon **hengaa** missään ulkona ja koulussaki on **vaa yksin** ja lukee siel
 Muhammed: semmonen joka tykkää olla mieluummin **yksin kun porukan kanssa**
- 67) H: no mitä ajatuksia teillä herää lukevasta pojasta ihan ylipäättään
 Jakoch: et se **tykkää olla yksin**
 Boika1234: et se on
 H: lukemiseen liittyy se yksin olo
 Jakoch: nii niinku . sä luet yleensä aina yksin et siinä toinen lue sun kaa sitä samaa juttua
 H: sulla oli jotain
 Boika1234: ööö . et se voi olla vaik **rauhallinen** tai sillee . **paljon mitää häslinkiä**

Lukeminen nähdään nörttimäisenä toimintana. Kielitoimiston sanakirja (s.v. *nörtti*) määrittelee sanan tyylin arkiseksi ja sen tarkoittavan *nahjusta, nynnyä, nössöä, (tietotekniikan) innokasta harrastajaa tai friikkiä*. Ilmauksella on siis erittäin negatiivinen sävy. Esimerkissä 68 todetaan intensiivisellä prosessityypillä lukevan ihmisen olevan *aika nörtti*. Adverbi *aika* on kontekstissaan kaksitulkinainen. Sen voi tulkita joko epävarmaksi, *melko nörtiksi*, tai vahvistavaksi, kuten *aikamoinen nörtti*. Wiki suhtautuu selkeästi epävarmasti toteamalla lukemisen olevan *ehkä vähän* nörttimäistä (69). Boika1234 vahvistaa sanottua dialogipartikkelilla *mm* (ks. VISK § 797). Lukemisen kuvataan *aina* olleen nörttimäistä eli se nähdään kulttuurisena käytänteenä. Vastauksessa mikään ei viittaa myöskään siihen, että asia olisi siitä muuttumassa. Nörttimäisyyden nähdään rakentuvan juuri yksinolosta. Tämän takia voisi päätellä myös muun yksin tekemisen saavan ehkä nörttimäisen leiman. Kirjallisuudesta on hyväksyttävää puhua negatiivisessa sävyssä eli valittamalla pakotetusta lukemisesta. Tällöin tuodaan esiin se, että lukeminen ei ole vapaaehtoista, mikä ei tällöin uhkaa nuoren omaa identiteettiä. Kirjoja pitäisi lukea määrällisesti *paljon* (68), jotta nörttimäisyys pitäisi paikkansa.

- 68) H: no miten kaveri tai harrasteporukoissa suhtaudutaan lukemiseen
 Muhammed: sä oot **aika nörtti** jos sä luet noita kirjoja **paljon** ja . ei se oikee mikää sellanen . niinku mikää kaveriporukan homma et puhutaan aina niistä kirjoista mistä luetaan . yleensä me vaa **valite-taan** et voi . vitsi pitää lukee tää kirja ja . tähän aikaan mennessä
- 69) Wiki: no **ehkä vähän** semmonen **nörttimäinen**
 Boika1234: mm
 H: mikä siit tekee nörttimäisen
 Wiki: emmä tiiä
 Boika1234: se on vaa **aina ollu**
 Jakoch: koska ne lukee yksin sillee . ne ei oo muiden seurassa

Sosiaalisen hyväksyttävyyden näkökulmasta lukeminen voi siis saada yksilön vaikuttamaan yksinäiseltä tai nörttimäiseltä muiden mielestä. Merisuo-Stormin (2006: 123) mukaan pojat pelkäävät lukemisen leimaavan pojat myös epämaskuliiniseksi. Muut voivat tuomita kirjan lukemisesta. Brozon (2010: 13) mukaan pojilla on suuri paine olla näyttämättä nörttimäiseltä tai älyköltä muiden silmissä.

Esimerkissä 70 puhuja viittaa muihin ihmisiin pronomiinilla *kukaan* eli yksikään toisista ihmisistä ei tuomitsisi. *Tuomita* tarkoittaa paheksuvan, arvostelevan lausunnon esittämistä (KS s.v. *tuomita*). Kirjan lukeminen on siis jollakin tasolla paheksuttavaa ja voi johtaa leimaan yksinäisestä pojasta. Tämä leima tulee puhujan mukaan helpommin pojalle kuin tytölle, sillä tytöille on tyypillisempää olla hiljaisempia ja yksin oleminen on ymmärrettävämpää (71). Pojat taas yleensä ovat kavereiden kanssa tekemässä erilaisia asioita. Tässäkin pojista välittyy aktiivinen kuva, sillä he ovat *tekemässä* (71) jotakin eivätkä vain esimerkiksi olemassa.

- 70) Muhammed: no on se myös se ettei . ei oikee halua et **kukaan tuomitsee** siitä et lukee kirjaa ku voi sit ite näyttää siltä **yksinäiseltä . pojalta**
 H: eli se et voi tulla sellanen tuomitseva et tuomitaan
 Muhammed: no ei se yleensä oo **iso homma** siin must tuntuu et se on vaa kukaa ei jaksa oikee lukee **enää** . on turhan tuntusta
- 71) Muhammed: yleensä tytöt on vähän hiljaisempia . enemmän . jossain porukassa tai sit ne on yksin ni sit se on enemmän ymmärrettävää se ku joku poika on yksin jossain lukee . ku yleensä pojat on jossain **kavereitten kans tekemässä**

Tarkentaessani Muhammedin vastausta esimerkissä 70 hän kuittaa sen puhumalla lukemisen yleisestä merkityksettömyydestä. Hän mitätöi tuomitsevuuden ilmaisulla *ei ole iso homma* (70). Tuomitsevuus tuntuu hänestä ehkä liian jyrkältä ilmaisulta tai aihe jollakin tavalla sensitiiviseltä. Yksinäiseksi pojaksi leimautumista saattaa vähentää myös se, että lukevia ihmisiä on nykyään ylipäättään vähemmän, kuten Muhammed ilmaisee *kukaa ei jaksa oikee lukee enää*. *Enää* viittaa tässä yhteydessä juuri siihen, että tilanne on muuttunut aikaisemmasta.

Yksinolon lisäksi myös ympäröivät ihmiset rakentavat yksilön identiteettiä. Sosiaalista hyväksyttävyyttä ja asemaa haetaan kuulumalla tai olematta kuulumatta tiettyihin viiteryhmiin. Esimerkissä 72 kuvataan välillä tapahtuvaa pakontunnetta kuulua tiettyihin ryhmiin. Hengaaaminen *tietyissä porukoissa* viittaa enemmän tarpeeseen näyttäytyä tietynlaisissa porukoissa kuin yhteenkuuluvuuden kokemukseen. Tässäkin tilanteessa *muut* eli vertaiset ovat tuomitsijan roolissa. Puhuja kuitenkin mitätöi sanomaansa osoittamalla epävarmuutta *en minä tiedä* -rakenteella.

- 72) H: eli ette tunne sellasta painetta et tietynlainen toiminta ois hyväksyttävämpää ku toinen
 Paviaani: noo ei oikee
 Muhammed: tai nii no . **joskus pitää** hengaa vähän . tietyissä porukoissa ettei . **muut tuomitse** siitä missä porukassa on . emmä tiää

Tilannekontekstin avulla tämä on kuitenkin tulkittavissa ennemminkin puhujan pyrkimykseksi edetä keskustelussa ja jättää tämä asia ikään kuin omaan arvoonsa. Sosiaalisen hyväksynnän etsintä on siis nuorille merkittävää.

6.2 Hyväksyvä suhtautuminen

Nuoret näkevät lukemisen myös yksilön henkilökohtaisena valintana, johon muilla ei ole sanomista. Pojat käyttävät sanoja *normaali* (73), *ihan fine* (75) ja *ihan hyväksyttävää* (76) kuvaamaan suhtautumista lukeviin ihmisiin. Kallervon mielestä lukeva poika on *normaali* (73) ja

Jaageri68 osoittaa mutkatonta suhtautumista olettamalla, että henkilö todennäköisesti pitää lukemisesta. Lukeminen nähdään asiana muiden joukossa. Esimerkissä 74 relationaalisella *on-*verbillä kuvataan toteavasti asian olemassaoloa. Sävyartikkeli *vaan* (VISK § 821) vahvistaa toteamusta, jolloin lukemisesta syntyy luonnollinen kuva osana elämää. Esimerkissä käytetään myös persoonaa *ihmiset*, jolla viitataan ihmisiin ylipäätään, myös poikiin.

- 73) H: no mitä ajatuksia teillä herää lukevasta pojasta . ihan ylipäätään
Kallervo: **normaali** poika
--
Jaageri68: varmaa et se **tykkää** lukemisesta
74) H: joo . no millanen imago lukemisella on ihan . ylipäätään teiän mielestä on
Kallervo: se **vaan on** asia . ihmiset lukee

Kuten Jaageri68 totesi esimerkissä 73 lukemisen olevan joidenkin mielestä mukavaa, kukaan myös Muhammed esimerkissä 75 lukemista joidenkin *lempihommana*. Suhtautuminen asiaan on neutraalia, *ihan fine*. Toisen kiinnostusta siis kunnioitetaan. Boika1234 kuvaa *ihan hyväksyttävänä* (76) lukemista sekä lukemattomuutta. Yksilön oma valinnanvapaus korostuukin.

- 75) H: no millaset ihmiset lukee teiän mielestä paljon
Muhammed: ne jotka on hyvii koulussa ja niitä jota kiinnostaa lukee . ne jotka jos se on niiden **lempi homma** mitä ne tekee ni sitten . **ihan fine** . ihan fine mulle . mitä ne tekee
76) H: no sit mä oon kiinnostunu siitä millä tavalla lukeminen vaikuttaa semmoseen hyväksynnän tunteeseen ja kokemiseen nii millanen toiminta teiän mielestä on ylipäätään hyväksyttävää pojille
Boika1234: mun mielest sillä ei oo. must se on **ihan hyväksyttävää** jos joku ei lue tai lukee

Lukemisen lisäksi myös muunlaiseen poikien toimintaan suhtauduttiin hyväksyvästi. Hyväksyttäväksi toiminnaksi nimettiin *kaikenlainen* ja *kaikki* (77). Esimerkissä 78 viitataan siihen, että on luvallista toimia yksilöllisellä tavalla: *saa tehdä mitä halua*. Sosiaaliset normit ovat puhujien mukaan hyvin laveat ja erilaisuus on hyväksyttävää. Näissä esimerkeissä ei tuoda esiin perinteiseen maskuliinisuuteen liittyviä piirteitä, vaan käsitys hyväksyttävyydestä on laaja.

- 77) Seppo: **ihan kaikenlainen** [toiminta on hyväksyttävää pojille]
Kallervo: mun mielest **kaikki on normaalia**
78) Paviaani: **saa tehdä** mitä halua
Muhammed: mjoo
H: eli ette tunne sellasta painetta et tietynlainen toiminta ois hyväksyttävämpää ku toinen
Paviaani: nooo ei oikee

Vertaisryhmissä lukemiseen ajatellaan suhtauduttavan neutraalisti tai hyväntahtoisesti ihmetellen. Joissakin kaveriporukoissa luettavaa tai esimerkiksi tietokonepelejä saatetaan suositella toisille ja muiden esimerkki on vaikuttanut omaan toimintaan. Lukeminen ei kuitenkaan tule puheeksi monenkaan pojan vertaisryhmissä. Myös Rajaniemen (2018) alakoululaisia koskevassa tutkimuksessa poikien todettiin keskustelevan lukemisesta kavereiden kanssa vähän.

Kavereiden myös ajateltiin myös olevan samankaltaisia lukijoita kuin he itse (Rajaniemi 2018: 42). Kavereiden oletetaan lukevan yhtä vähän kuin itse, jolloin lukemisen esiintuonti aiheuttaisi ihmettelyä. Esimerkissä 79 Seppo kuvaakin hypoteettista tilannetta, jolloin kaverit ihmetellen nauraisivat. Porukassa on selvästi oletus lukemattomuudesta, sillä Seppo käyttää ilmaisua *mistä lähtien*. Hän olettaa ihmettelevän suhtautumisen koskevan *kaikkia* kaveriporukansa ihmisiä. Kaveriporukoissa lukemiseen saatettaisiin suhtautua myös neutraalisti tai sivuuttavasti. Paviaani kuvaa todellista tilannetta, koska käyttää ilmaisua *yleensä jos sanoo* (80). Muiden reaktio tähän on hiljainen hyväksyntä, jonka jälkeen asia sivuutetaan. Tätä Muhammed selittää esimerkiksi 80 kiinnostuksen puutteella. *Jotain sellasta* viittaa lukemiseen, joka tässä tapauksessa siis sivuutetaan.

- 79) H: joo . no miltä se sit tuntuis jos te yhtäkkii toisitte lukemisen esiin et miten te aattelette et siihen suhtauduttais niissä [kaveriporukoissa]
 Seppo: no emmä tiiä **kaikki varmaa** vaa hetken naurais et mitä ihmettä **mistä lähtien** kukaki on luku
 80) Paviaani: no niin. **yleensä jos sanoo** et et jos on luku ni kaikki on vaa **hiljaa ja ok** ja siit ei enää puhuta kovin paljoo
 Muhammed: mm . ei oikeen ketään **kiinnosta** et sä oot jotain sellasta

Syitä tälle voi olla lukemisen yleinen merkityksettömyys, minkä takia asia ei voisi muita nuoria kiinnostaa. Toisaalta selitys voi löytyä juuri avoimesta suhtautumisesta: asia ei kiinnosta, koska se ei kuulu muille.

6.3 Ristiriita

Pojilla on siis keskenään vastakkaisia käsityksiä lukemisen sosiaalisesta hyväksyttävyydestä. Toisaalta suhtautuminen on suvaitsevaista ja yksilön valintoja kunnioittavaa. Toisaalta lukeminen nähdään kuitenkin leimaavana piirteenä, josta yksilö voidaan tuomita. Aineistosta on nähtävissä se, että omaa elämää koskevalla, henkilökohtaisella tasolla ollaan hyväksyviä ja avoimia lukevien ihmisten suhteen. Asiaa yleisemmällä tasolla tarkasteltaessa tunnustetaan yksinolon leimallisuus ja lukemiseen liittyvä negatiivinen leima. Esimerkissä 81 Kallervo kuvaa juuri tällaisella yleisellä tasolla lukemisen koulun käytävällä olevan erikoinen toimintatapa ja aiheuttavan kummastelua. Yksilön henkilökohtaisella tasolla toimintaan reagoidaan kuitenkin suhteellisen hyväksyvästi antamalla asian olla.

- 81) Kallervo: nii . kyl se ehkä vähän outoo et jos koulus vaik jossain käytävällä luetaan ni pikkasen outoo on
 H: mitä siellä sit tehdään
 Kallervo: ei sitä vaan huomioida . annetaan lukee

Yleisellä tasolla lukemisen ajatellaan siis olevan nörttimäistä ja muidenkin oletetaan ajattelevan niin, mutta omaa toimintaa sanoitettaessa mennään yksilöllisyys edellä. Tätä tulkintaa tukee myös se, että samat henkilöt ovat puhuneet sekä hyväksyvästä suhtautumisesta että leimautumisen pelosta. Tällainen käsitysten kahtiajakautuneisuus yksilön ja yleisen tason välillä näkyy myös Kylä-Utsuri-Ripatin (2011) kirjoittamiseen liittyvässä tutkimuksessa.

Aineistosta voidaan päätellä, että itse lukeminen ei ole poikien mielestä sosiaalisesti leimaavin piirre, vaan yksinolo. Pojat korostavat hyväksyttävänä toimintana juuri porukoissa olemista, hengailua ja yhdessä tekemistä. Pojat eivät pelkää niin paljoa lukevaksi pojaksi vaan yksinäiseksi pojaksi leimautumista. Kirjan lukeminen kuitenkin perinteisesti näyttää yksinäiseltä toiminnalta. Tätä yksinäisyyden leimaa voi purkaa esimerkiksi aineistossa esiin tulleen sosiokulttuurisemman diskurssin kautta.

Ainekirjoitusvaiheessa oppilailta kysyttiin, miten muiden suhtautuminen on vaikuttanut omaan lukemiseen. Kymmenestä kirjoittajasta kahdeksan ilmaisi, ettei muilla ihmisillä tai kavereilla ole ollut vaikutusta omaan lukemiseen (esim. esimerkki 82), mikä on ristiriidassa etenkin ryhmäkeskustelussa ilmi tulleiden asioiden kanssa. Kysymys on toki voinut olla hankala, jolloin vaikutuksia ei olla osattu nimetä. Kirjoittaja F taas kuvaa esimerkissä 83 vaikutusta *suurena*. Kaveriporukan esimerkki on ohjannut kirjoittajaakin lopulta pitämään lukemisesta. Aikaisempaa suhtautumista kuvataan verbillä *inhota*, johon liittyy voimakas vastenmielisyys (KS s.v. *inho*).

82) C: Minun kaverit ei ole vaikuttaneet minun lukemiseen.

83) F: Muiden suhtautuminen lukemiseen on vaikuttanut **suuresti** minuun. Ennen kaikki kaverini **inhosivat** lukemista niin sitten minäkin inhosin. Sitten pari kaveriani alkoi luke kirjoja, niin minäkin kokeilin ja se oli todella kivaa.

Näin vahvastakin tunnereaktiosta on kuitenkin kirjoittajan tapauksessa ollut mahdollista muuttaa suhtautumista. Esimerkkivaikutus on tilanteessa ollut lukemisen kannalta siis positiivinen, mutta sen takana on kuitenkin samankaltaisuuden tavoittelu muiden kanssa.

7 PÄÄTÄNTÖ

7.1 Keskeisimmät tulokset

Tässä tutkimuksessa lukemista käsiteltiin nuorten näkökulmasta. Keskeistä oli myös, miten pojat kokevat lukemisen vaikuttavan sosiaalisesti rakentuvaan hyväksyttävyyteen. Tarkastelunäkökulmana oli etenkin poikien käsitykset, sillä lukemiskeskustelua värittää huolipuhe poikien lukutaidon heikkenemisestä (ks. esim. Sorri 2017). Varsinaiset tutkimuskysymykseni olivat: 1) Millaisia käsityksiä kahdeksaluokkalaisten pojilla on lukemisesta? 1a) Millaisia diskursseja kahdeksaluokkalaisten poikien tuottamassa aineistossa rakentuu lukemisesta? 1b) Millaisia representaatioita rakentuu pojista lukijoina ja toimijoina kyseisessä aineistossa? 2) Millaisia käsityksiä pojilla on lukemisen vaikutuksesta sosiaalisesti rakentuvaan hyväksyttävyyteen vertaisryhmissä? Diskurssitutkimuksen avulla minulla oli mahdollisuus tarkastella käsityksien kielellistä rakentumista diskurssien ja representaatioiden kautta. Kahta erityyppistä aineistoa hyödyntämällä oli mahdollista tarkastella ilmiötä niin yksilön kuin ryhmänkin tuottamien tekstien kautta. Rakentuneiden diskurssien ja representaatioiden kautta poikien käsitykset lukemisesta vaikuttavat perinteisiltä, hyvin koulukontekstia kaiuttavilta. Lukemiskäsityksissä heijastuu paikoitellen negatiivinen suhtautuminen. Seuraavaksi erittelen tarkemmin, millaisista diskursseista ja representaatioista poikien käsitykset lukemisesta rakentuvat.

Pojat kuvaavat lukemiselle annettuja määritelmiä kolmen eri diskurssin kautta. Diskurssien hahmottumisessa keskeistä on ideationaalisen metafunktion tasolla tapahtuva asioiden nimeäminen ja prosessityypit. Ensiksi lukeminen yksilön taitona -diskurssissa lukeminen nähdään yksilön taitona ja perinteisinä pidettyjen tekstilajien, kuten uutisen tai sarjakuvien, kautta. Lukemista kuvattiin aineistossa kognitiivisiin prosesseihin viittaavilla prosessityypeillä. Käsitys lukemisesta mukaileekin kognitiivisen lukemisen viitekehystä (ks. Brown 1982: 28–29; Kauppinen 2010: 76). Tämä käsitys lukemisesta on todennäköisesti juuri koulukulttuurista omaksuttu. Myös Laaksonen (2009: 89) toteaa poikien lukemiskäsityksen olevan melko suppea käsittäen lukemiseksi kirjojen lukemisen. Etenkin koulukontekstissa luettuun liittyy vahvasti siitä kirjoittaminen, mikä tuntuu monesta pojasta ikävältä. Lukemismotivaatiota lisäisi tieto siitä, että lukemisen jälkeen ei tarvitsisi kirjoittaa tai tehdä mitään muuta. Tällainen näkemys on kuitenkin haasteellinen koulukontekstissa, sillä oletus on, että esimerkiksi arvioinnin näkökulmasta luettua käsitellään mielekkäillä tavoilla. Aineistossa taka-alalle jäävässä sosiaalisemman lukemiskäsityksen diskurssissa luettua toivottaisiin käsiteltävän vuorovaikutuksessa mui-

den kanssa, mikä toisi vaihtelua kirjoittamiselle. Kauppisen (2010) tutkimusten mukaan opetussuunnitelmissa on nähtävissä siirtyminen kognitiivisesta lukemiskäsityksestä kohti sosiokulttuurisempia näkemyksiä. Samaa linjaa on siis myös aistittavissa nuorten käsityksissä, vaikka kognitiivinen lukemiskäsitys on vielä painottunut. Sosiokulttuurinen lukemiskäsitys muuttunee enenevässä määrin myös käytännössä ilmeneväksi käsitykseksi (vrt. Herkman & Vainikka 2012: 109).

Toiseksi lukeminen ajankuluna -diskurssissa lukemista kuvataan keinona kuluttaa aikaa. Se nähdään myös oheistoimintona, jota voi tehdä pääasiallisemman toiminnan, kuten syömisen, yhteydessä. Lukemisesta saatava hyöty on ajankulumisen nopeuttaminen ja itsensä viihdyttäminen tylsinä hetkinä. Lukemisen käyttötarkoitus oli juuri vapaa-ajan viihdyttävä ja virkistävä lukeminen (ks. Linnakylä 2000: 116). Kuitenkaan varsinaista elämysdiskurssia ei aineistosta ole havaittavissa. Lukemattomuuden yksi selitystekijä on ajanpuute. Lukemista ei arvosteta harrastuksena, joten siihen ei myöskään haluta käyttää aikaa. Kolmanneksi eläytymisdiskurssissa kaunokirjallisuudesta puhutaan maailmana, josta kaikki eivät kuitenkaan pääse osallisiksi. Lukutaito määrittyykin kyvyksi päästä tietynlaiseen mielentilaan ja kykyyn syventyä luettavaan tekstiin.

Lukemiskäsitykset rakentuvat myös sen mukaan, millainen rooli lukemisella on poikien elämässä. Nämä roolit ja niiden merkitykset rakentuvat kolmen diskurssin kautta. Näitä diskurssieja leimaava piirre on, että lukeminen saa merkityksensä usein ulkoapäin annettuna arvioinnin ja pakon sanelemana. Lukemisen tarkoituksen ohjautuvuus ulkopuolelta vaikuttaa lukemisen saamaan arvostukseen (Barton 2007: 37–41). Koska lukemisen rooliin liittyi keskeisesti sille annetut merkitykset, rakentuivat diskurssit nimeämisen ohella pitkälti myös intersubjektivein metafunktion kautta, jolle ominaista on juuri asenteiden ja suhtautumisen kielellistäminen (ks. Halliday 1978: 112).

Ensiksi lukemisen merkitys nähdään merkityksettömyysdiskurssin kautta vähäpätöisenä ja turhana. Diskurssissa lukemisella saavutettavia hyötyjä ei tunnusteta eikä tunnusteta eikä sitä koeta henkilökohtaisella tasolla tärkeäksi. Lisäksi suhtautuminen lukemiseen on vähättelevää. Toisaalta lukemisesta puhutaan myös opiskelulukemisena (ks. Linnakylä 2000: 115–116) eli koulutusdiskurssissa. Tässä diskurssissa lukemista kuvataan välineenä laajentaa sanavarastoa ja saada hyviä arvosanoja. Lukemiseen liitetään informaation omaksuminen ja uuden oppiminen. Lukemisen ajatellaan harjoittavan myös henkilön kielitajua ja lukutaitoa. Kuitenkin suurimmaksi motivaatiotekijäksi nousee koulu ja parempien arvosanojen tavoittelu. Näiden kahden diskurssin valossa ei voida sanoa, että pojat kokisivat suoran yhteyden hyvän lukutaidon ja

tulevaisuudessa menestymisen välillä (vrt. Laaksonen 2009: 92). Tulokseen voi vaikuttaa poikien ikävaihe, jossa tulevaisuus koetaan vielä hyvin kaukaiseksi eikä lukemisen hyötyjä osata tarkastella vielä kauaskantoisesti. Laaksonen (2009) haastattelemat pojat olivatkin juuri yhdeksäsluokkalaisia, joille jatkokoulutusvalinnat ovat hyvin ajankohtaisia, joten lukemisen yhteys tulevaisuuteen oli helpommin tunnistettavissa.

Viimeiseksi välttämättömyysdiskurssissa koulu nähdään keskeisenä tekijänä poikien lukemiskäyttäytymisessä. Pojat eivät muodosta henkilökohtaista suhdetta lukemiseen, sillä lukemista ohjaa ulkoapäin tuleva pakko. Myös tässä diskurssissa luetun käsittelyä kuvataan negatiiviseen sävyyn hyvin työläänä (ks. myös Laaksonen 2009: 93). Pakottaminen on leimannut monen vastanneen pojan lukuhistoriaa, mikä heijastelee edelleen heidän lukemisasenteisiinsa.

Rakentuneiden diskurssien näkökulmat ovat vaikuttaneet aineistossa esiintyviin representaatioihin. Pojat representoivatkin aineistossa lukijoina ja toimijoina eri tavoin. Pojat representoivat perinteistä maskuliinisuutta mukailien aktiivisiksi toimijoiksi harrastajapojat-representaatioissa. Poikien rooliin kuuluu representaatioissa rellestäminen, äänekkyyks ja erilaiset fyysisiä ponnistuksia vaativat harrastukset. Myös Sorrin (2017) tutkimuksen mukaan uutisteksteissä poikia representoidaan juuri perinteisen maskuliinisuuden kautta. Harrastajapojat kokevat lukemisen useimmiten tylsäksi eikä heillä ole siihen aikaa harrastuksien vuoksi. Laaksonen (2009) haastattelematkin pojat selittävät lukemisen vähyyttä harrastuksien paljoudella. Lukemiseen motivoivia tekijöitä ovat kuitenkin jännitys ja hyvä juoni. Itsenäistä toimijuutta rakentaa turhautuminen kirjojen etenemiseen, sillä esimerkiksi pelimaailmassa on mahdollista itse päättää pelin etenemisestä.

Aku ankka -pojat representaatioissa pojat ovat lukijoina kevyen kirjallisuuden ystäviä. Aineistossa juuri Aku Ankka -sarjakuvat saivat useita mainintoja. Niissä voidaan ajatella yhdistyvän pojille mieluisat nopealukuisuus, huumori ja helppous. Aineistosta ei voida kuitenkaan tehdä johtopäätöksiä, mistä tällaiset lukumielitymykset johtuvat. Kuitenkin esimerkiksi heikko lukutaito (ks. Vettenranta ym. 2016) voi olla selittävä tekijä helppolukuisen kirjallisuuden vallinnassa. Mossin (2007) tutkimuksen perusteella heikko lukutaito voi johtaa myös pyrkimykseen peitellä sitä muilta valitsemalla kirjallisuutta, jonka haastavuutta ei voi päätellä, tai jonka tietää saavansa luettua sen helppolukuisuuden vuoksi. Sulkusen ja Kauppisen (2018) mukaan myös opettajien käsitykset oppilaiden lukumielityksistä ovat usein sukupuolittuneita ja yleistyksiin perustuvia, mikä voi osaltaan ruokkia tietynlaisten representaatioiden välittymistä myös oppilaille. Tällainen representaatio aku ankka -pojista voi johtaa poikien osalta siihen, että sopivan haastavaa kirjallisuutta ei osata tai haluta etsiä. Kuitenkin poikien suosimia huumoria, jännitystä ja hauskuutta on löydettävissä myös muusta kirjallisuudesta kuin sarjakuvista.

Pakotetut pojat -representaatioissa pojista välittyy kuva pakotettuina lukijoina, mikä heijastuu negatiiviseen suhtautumiseen lukemista kohtaan. Pakottamisen vastakohta on poikien puheessa täysi valinnanvapaus. Myös lukemiseen liittyvissä uutisteksteissä rakennetaan vaatimusta poikien vapaudesta valita oma luettavansa (Sorri 2017). Pojat kokevat tulevansa esimerkiksi pakotetuiksi valitsemaan haastavaa kirjallisuutta, jotta saisivat paremman arvosanan. Esimerkiksi Merisuo-Stormin (2006: 119) mukaan poikien suosimat sarjakuvat eivät ole yhteiskunnassamme korkealle arvostettu kirjallisuuden laji. Haitallista ei ole kuitenkaan se, että haastavan kirjallisuuden lukemisella voi saavuttaa parempia arvosanoja, vaan se, että liian haastavan kirjallisuuden lukeminen suorittamisen pakosta voi tappa lukumotivaation. Opettajan onkin hyvä peilata omia käsityksiään kirjallisuudesta ja sen arvostuksesta, jotta erilaiset tekstilajit ja aiheet tulisivat näkyviin opetuksessa. Guthrie ja Wigfieldin (2000: 411) korostama autonomia toteutuu tällaisissa tilanteissa vain näennäisesti: valittu luettava voi olla vapaavalintainen, mutta motiivi siihen tulee ulkoapäin. Opettajan näkökulmasta lukemiseen motivoiminen on haasteellista, jos pojat kokevat sen pelkästään pakon kautta.

Poikien käsitykset lukemisen sosiaalisesta hyväksyttävyydestä voidaan jakaa kahteen vastakkaiseen käsitykseen. Lukeminen nähdään ensinnäkin yksilöä leimaavana tekijänä, sillä lukeva ihminen nähdään yksinäisenä ja nörttimäisenä. Aineistossa tuli esiin eri tavoin, kuinka tärkeää nuorille ovat kaveriporukat ja yhdessäolo. Tämä selittääkin haluttomuuden leimautua lukevaksi pojaksi. Vastajaat käsittivät siis lukemisen nörttimäiseksi. Tällä käsityksellä on historialliset ja kulttuuriset juurensa, sillä vastaajat kuvasivat näin olleen aina. Nörttimäisyysdiskurssi on rakentunut vahvasti sosiaalisten perusteiden pohjalta, ja sen voikin ajatella olevan korkealla diskurssijärjestyksessä (ks. Fairclough 2001: 23–25; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 58–59). Nörttimäisyysdiskurssin rakentuminen yhä uudelleen sukupolvien kielenkäytössä on lukemisen kannalta haitallista, sillä, kuten todettua, nuoret eivät halua tulla tuomituksi. Tutkittavien mukaan pojat leimautuvat tyttöjä helpommin yksinäiseksi. Mergan (2014) mukaan pojat myös kokevat vähemmän lukemiseen rohkaisua kavereilta. Nörttimäisyyden leima ja puhumattomuus poikien kesken ylläpitävät lukemiseen liittyviä negatiivisia käsityksiä. Käsitykset ovat siitä haitallisia, että lukemisen noloksi kokevat pojat todennäköisesti lukevat vähemmän (Merga 2014).

Toisaalta kuitenkin pojat kuvaavat suhtautumisen muihin olevaan hyväksyvää. Aineistossa rakentuukin kuva Huukin ym. (2018: 9) esittelemästä poikien valtautumisesta. Käsitys hyväksyttävistä maskuliinisuuksista on tällöin laaja ja sukupuolinormeja ylittävä, sillä poi-

kuutta on mahdollisuus toteuttaa eri tavoin. Lukeminen nähdään yksilön henkilökohtaisena valintana, johon muiden suhtautuminen on neutraalia ja hyväksyvää. Tätä kautta myös lukemattomuuden ajatellaan olevan yksilön oman valinnanvapauden tulosta.

Omiin kokemuksiini pohjaten oletin lukemisen olevan jollakin tasolla yksilöä luokitteleva tekijä. Hypoteesini osoittautui osittain oikeaksi, sillä lukemiseen liitettiin nörttimäisyys ja muiden tuomintaa. Yllättävä tulos oli kuitenkin se, kuinka suuri merkitys yksinololle annetaan. Voisi siis sanoa, että poikien mielestä lukemisessa pahinta on yksinolo ja sen leimaavuus.

7.2 Pohdintaa ja jatkotutkimusideoita

Mielestäni tutkimuksessa oli mielekästä antaa ääni nuorille ja tutkia ilmiötä sitä kautta. Kohde-ryhmä oli kuitenkin myös haasteellinen. Ryhmäkeskustelussa keskustelunomaisuus jäi saavuttamatta ja pojat osoittautuivat suhteellisen vähäpuheisiksi. Asiaa voi selittää aiheen kiinnostamattomuus tai yleinen asennoituminen varsinaiseen koulutyöhön liittymättömiin asioihin. Tilanne on myös voinut olla jännittävä, jolloin kaikki eivät ole osallistuneet haluamallaan tavalla. Myös institutionaaliseen tilanteeseen liittyvät tallennuslaitteet (Ruusu vuori & Tiittula 2017: 46–47) aiheuttivat muutamassa ryhmässä alkuun varautuneisuutta, mutta uskon keskustelujen edetessä osallistujien tottuneen niihin. Pohdin ennen aineistonkeruuta, että tuttuudellani saattaisi olla vaikutusta oppilaiden suhtautumiseen, sillä he saattaisivat nähdä minut esimerkiksi opettajan ja arvioijan roolissa (vrt. Pietilä 2010: 213). Tähdensinkin tutkimusta pohjustaessani olevani aidosti kiinnostunut heidän ajatuksistaan ja ettei mukana ole arvottavia elementtejä. Koen kuitenkin tuttuuden vähentäneen juuri tilanteen institutionaalisuutta ja tätä kautta jännittävyyttä.

Varsinaisia ryhmädynamiikan haasteita tai ongelmia keskusteluissa ei ilmennyt. Lukemisen osoittautui suhteellisen neutraaliksi aiheeksi käsitellä ryhmäkeskusteluissa. Kuitenkin esimerkiksi sukupuolille sopivasta toiminnasta ja rooleista puhuttaessa aihe saattoi olla joillekin yksilöille sensitiivinen. Haastattelurungon kysymykset olivat suhteellisen abstrakteja, mikä voi olla kahdeksaluokkalaisille haastavaa. Liian konkreettiset kysymykset olisivat kuitenkin voineet olla johdatteluvia. Jouduinkin keskustelutilanteissa selittämään ja avaamaan paljon kysymyksiä, jolloin vaarana oli liika vaikuttaminen tutkijan roolissa.

Alaikäisten tutkiminen vaikuttaa tutkimuseettisten periaatteiden noudattamiseen. Erityisen tärkeää on huolehtia asiaankuuluvista tutkimusluvista ja tässä tutkimuksessa etenkin tutkittavien anonymiteetti ja sen suojaaminen nousi keskeiseksi periaatteeksi. Tutkimuksenteossa noudatettiin tietosuoja-asetusta ja tunnisteellista aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti.

Tutkittavat saivat asianmukaisen tietosuojailmoituksen, jossa esiteltiin esimerkiksi aineiston säilytystavat ja tuhoamisajankohta. Valmiista tutkielmasta ei tutkittavia voida tunnistaa. (Ks. esim. TENK 2009; Aineistohallinnan käsikirja.)

Ainekirjoitus oli metodologisena valintana toimiva, sillä sen avulla pojat tuottivat eheitä tekstejä ja tarkastelivat lukemista henkilökohtaisella tasolla ilman muiden vaikutusta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2015: 201) mukaan avoimien kysymysten etu onkin vastaajan mahdollisuus ilmaista itseään omin sanoin tuoden tekstiin itselleen merkityksellisiä asioita. Ryhmäkeskusteluissa pojat useimmiten myötäilivät toisiaan, jolloin yksittäisen ryhmän käsityksissä ei ollut paljoa variaatiota. Ryhmäkeskustelu aineistonkeruun muotona oli kuitenkin tutkimuskysymysten kannalta osuva, sillä keskusteluissa saavutettiin ilmiön tarkastelu ryhmätasolla (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000: 61). Kuitenkin ryhmissä oli paljon passiivisuutta, joka voisi korjaantua hyödyntämällä esimerkiksi parikeskusteluja. Tällöin yksilöllä olisi enemmän mahdollisuuksia osallistua keskusteluun. Hirsjärven & Hurmeen (2000: 35) kuvaama sosiaalinen korrektius eli sosiaalisesti hyväksyttävien vastauksien antaminen on saattanut vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. Aineistotriangulaatiota hyödyntämällä kuitenkin saavutettiin sille asetetut tavoitteet.

Koen aineistoa olleen riittävästi diskursiiviseen tarkasteluun maisterintutkielman laajuudessa. Koska tutkimus edustaa laadullista tapaustutkimusta, on sen avulla mahdollista saada syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (ks. Shuttleworth 2008). Hyödyntämällä systeemis-funktionaalista kieliteoriaa analyysityökaluna pyrin johdonmukaistamaan analyysiprosessia ja siitä syntyviä tulkintoja. Diskursiivinen analyysi on kuitenkin subjektiivista, sillä tutkija tekee aina tulkintoja aineistosta omista lähtökohdistaan käsin. Tutkimusaineistoa voidaan syyttää epäautenttisuudesta, sillä se on juuri tätä tarkoitusta varten kerättyä. Koen kuitenkin sen olleen ainoa mahdollisuus saada vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tulokset saattavatkin vaihdella tutkimusjoukosta riippuen. Tässä tutkimuksessa tiettyyn kouluryhmään kuuluminen oli sukupuolen lisäksi ainoa kontrolloitu muuttuja. Saadut tulokset ovat kuitenkin linjassa aiemman tutkimuksen (esim. Sorri 2017; Laaksonen 2009) kanssa.

Tämän tutkimuksen perusteella voisi sanoa, että poikien lukemista koskevalle huolipuheelle on osittain tarvetta. Poikia ei kuitenkaan ole tarpeen niputtaa yhteen, sillä tästäkin joukosta löytyi hyvin erilaisia lukijoita. Huolestuttavaa kuitenkin mielestäni on se, että niin moni poika kokee lukemisen merkityksettömäksi. Opetushallitus (2014: 288) on linjannut äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa merkittäväksi motivaatiotekijäksi asioiden merkityksellisyyden oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Tämän aineiston perusteella kuitenkin lukemista ei koeta merkitykselliseksi, joten opettajan on vaikea siihen motivoida. Opettaja ei kuitenkaan

pysty merkityksellistä suhdetta lukemiseen luomaan oppilaan puolesta, vaikka kuinka korostaisi lukemisen merkitystä oppimisessa ja yhteiskunnan jäsenenä toimimisessa. Tarvittaisiinkin keinoja, joilla tukea merkityksellisen lukemissuhteen rakentumista nuorten elämässä, jotta kohonnut syrjäytymisriski ja koulutusmahdollisuuksien kapeneminen eivät toteudu. Lukemisen määritelmä jäi tutkimuksessa pitkälti vain kaunokirjallisuuden tasolle, mikä osittain voi selittää negatiivista suhtautumista lukemiseen. Tämä kuitenkin kertoo myös poikien lukemiskäsityksistä. Ylipäätään lukemiseen, mutta myös kaunokirjallisuuden lukemiseen on tärkeää löytää motiivointikeinoja, sillä motivaation on tutkittu vaikuttavan myös lukutaitoon (ks. McGeown ym. 2015).

Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan hyödyntää käytännön opetustyössä. Vaikka kirjoitetut tekstit ovat yleinen keino osoittaa osaamista (Sulkunen & Kauppinen 2018: 146, 154), voitaisiin kirjallisuuden käsittelyyn tuoda vaihtelua kirjoittamisen sijaan. Sulkusen ja Kauppinen (2018: 154) mukaan juuri kirjoittamisen ylivalta antaa yksipuolisen kuvan niiden oppilaiden osaamisesta, joiden ilmaisu kirjallisesti on heikkoa. Samoin negatiivinen suhtautuminen kirjoittamiseen voi heijastua negatiivisena suhtautumisena myös lukemiseen, jolloin oppilaan kiinnostus ylipäätään tekstitaitoihin on kielteistä. Aineistossa pojat ehdottavat, että kirjallisuudesta voitaisiin välillä keskustella yhdessä. Keskustelun rinnalle erilaisiksi suullisia ja toiminnallisia keinoja hyödyntäviksi työtavoiksi voisi kehittää esimerkiksi vlogeja, trailereita ja dramatisointeja (ks. esim. Sulkunen & Kauppinen 2018.)

Koulun on mahdollista rakentaa myös yhteisöllistä lukemiskulttuuria. Yhteisöllisyyden luominen voi tapahtua koulussa esimerkiksi eri ikäluokkien kesken tai sen voi viedä myös koulun ulkopuolisiin yhteisöihin. Tällöin oppimisen rajoja laajennetaan verkostoitumalla ympäröivään yhteiskuntaan ja sen laajoihin oppimisympäristöihin. (Sulkunen & Kauppinen 2018: 158.) Opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) mahdollistaa myös sosiokulttuurisemman lähestymistavan hyödyntämisen lukemiseen. Yhteisöllisemmän lukemiskulttuurin rakentaminen on pojille tärkeä tekijä juuri yksinäisyyden leimalta suojautumisessa. Lukeminen eri konteksteissa voi myös lisätä ymmärrystä lukemisen merkityksestä. Myös yksilöllistetyt tavoitteet motivoivat tekstitaitojen kehittämiseen (Sulkunen & Kauppinen 2018: 160).

Opettaja voi tukea oppilaan pääsyä kirjojen maailmaan esimerkiksi sopivan haastavan luettavan etsimisellä. Tätä etsimistä ja löytämistä helpottaa juuri yksilöllistetyt tavoitteet ja oppilaantuntemus. Motivoiva luettava voikin löytyä oppilaan kiinnostuksenkohteiden kautta. Kiinnostavan luettavan etsimisessä on tärkeää huomioida yksilön lähtökohdat eikä toisintaa sukupuolittuneita käytänteitä. Tällaisia käytänteitä ovat tutkimukseen osallistuneet pojatkin ha-

vainneet. Tyttöjen kirjavalinnoille tyypillistä oli esimerkiksi kirjan haastavuus, kun pojat valitsivat useimmiten helppolukuisempaa kirjallisuutta. Myös lukemisen leimaavuuden koettiin koskevan enemmän poikia kuin tyttöjä. Tämän aineiston perusteella ei voida sanoa, miten nämä käsitykset ovat saaneet alkunsa, mutta niissä on nähtävissä sukupuolittuneisuutta. Erilaisten pedagogisten ratkaisujen takana tulisikin olla se, miten erilaisia oppijoita, ei sukupuolia, niillä voisi hyödyttää. Sukupuolitietoisessa opetuksessa sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita voidaan purkaa, ja näin ollen moninaistaa käsityksiä sukupuolesta (Jääskeläinen ym. 2015: 18).

Mekaanisen lukemisen heikkoutta ja hitautta voidaan tukea esimerkiksi ääneen lukemisella oppitunneilla. Lisäksi esimerkiksi lukukoiran (ks. esim. Sulkunen & Kauppinen 2018: 161) käyttö voi auttaa lukemisen sujuvoittamista ja lievittää lukemiseen liittyvää yksinäistä tilaa. Tutkimukseni perusteella myös opetuksen läpinäkyvyyttä on hyvä lisätä: mielekkäät perustelut lukemiselle voivat vähentää pakon tunnetta. Tämän tyyppiset tutkimukset yhdessä varsinaista lukutaitoa mittaavien tutkimusten kanssa auttavat muodostamaan kokonaiskuvaa nuorten lukemisesta.

Tässä tutkimuksessa ääni annettiin vain pojille. Olisi kuitenkin relevanttia tutkia samoista lähtökohdista myös tyttöjen käsityksiä. Käytännön syistä hallussani oli myös tyttöjen ainekirjoitukset, joissa lukemista käsiteltiin hyvin eri näkökulmista poikien teksteihin verrattuna. Tutkimusasetelman teemoja voitaisiin lähestyä myös havainnointitutkimuksen lähtökohdista käsin eli tarkastella, miten erilaiset käsitykset näkyvät käytännössä. Myös muutaman henkilön syvähaastattelut toisivat merkityksellistä tietoa lukemiskäsityksistä. Tällöin voitaisiin esimerkiksi juuri sosiaalisen hyväksynnän näkökulmasta tunnistaa niitä hetkiä, jolloin muut ovat merkittävästi vaikuttaneet yksilön toimintaan.

LÄHTEET

- Aaltonen, Satu 2019: *Rauman Lukon pelaajat kannustavat poikia lukemaan – ”Olen aina uskonut etteivät he lue yhtään kirjoja”*. – <https://yle.fi/uutiset/3-10651591> 14.4.2019.
- Afflerbach, Peter, Pearson, P. David & Paris, Scott G. 2008: Clarifying differences between reading skills and reading strategies. – *The Reading Teacher* 61 (5) s. 364–373.
- Ahonen, Sirkka 1994: Fenomenografinen tutkimus. – Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* s. 113–160. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Aineistonhallinnan käsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/> 23.2.2019.
- Alderson, J. Charles 2000: *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, David 2007: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Barton, David, Ivanič, Roz, Appleby, Yvon, Hodge, Rachel & Tusting, Karin 2007: *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse: a critical introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, Ann Lesley 1982: Learning how to learn from reading. – Judith A. Langer, M. Trika Smith-Burke (toim.), *Reader meets author/bridging the gap. A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* s. 26–54. Newark: International Reading Association.
- 1985: Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts. – Harry Singer & Robert B. Ruddell (toim.), *Theoretical models and processes of reading* s. 501–526. Newark: International Reading Association.
- Brozo, William 2010: *To be a boy, to be a reader: engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark: International Reading Association.
- Davis, Dennis S. 2013: What fifth-grade students reveal about their literacies by writing and telling narratives. – *Reading Horizons* 52 (2) s. 121–141.
- Denzin, Norman Kent 1975: *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- van Dijk, Teun Adrianus 1997: Discourse as interaction in society. – Teun Adrianus van Dijk (toim.), *Discourse as social interaction* s. 1–37. London: Sage.
- Dörnyei, Zoltán, Muir, Christine & Ibrahim Zana 2014: Directed motivational currents: Energising language learning by creating intense motivational pathways. – David Lasagabaster, Aintzane Doiz & Juan Manuel Sierra (toim.), *Motivation and foreign language learning* s. 9–30. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Eggs, Suzanne 2004: *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum.
- Eggs, Suzanne & Martin, J. R. 1997: Genres and registers of discourse. – Teun van Dijk (toim.), *Discourse as structure and proces*. s. 1–26. Online version, Sage Knowledge (PDF) 27.7.2017.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- 2001: *Language and power*. Harlow: Longman.
- Foucault, Michel 2005: *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Gifford-Smith, Mary E. & Brownell, Celia A. 2003: Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. – *Journal of School Psychology* 41 (4) s. 235–284.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. 2000: Engagement and motivation in reading. – M.L. Kamil & P.B. Mosenthal (toim.), *Handbook of reading research vol. III* s. 403–422. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hakulinen, Auli 2006: Puhutun kielen kielioppi ja koulu. – Minna Harmanen & Mari Siironen (toim.), *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 50* s. 127–136. Helsinki: Painorauma Oy.
- Hall, Stuart 1997a: Introduction. – Stuart Hall (toim.), *Representation. Cultural representations and signifying practices* s. 1–11. London: Sage.
- 1997b: The Work of Representation. – Stuart Hall (toim.), *Representation. Cultural representations and signifying practices* s. 13–74. London: Sage.
- 1997c: The spectacle of the ‘other’. – Stuart Hall (toim.), *Representation. Cultural representations and signifying practices* s. 223–290. London: Sage.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 1973: *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- 1978: *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- 1994: *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hamilton, Mary 2010: The social context of literacy. – Nora Hughes & Irene Schwab (toim.), *Teaching adult literacy. Principles and practice* s. 7–27. Maidenhead: Open University Press.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2001: Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. – Juhani Aaltola & Raine Valli

- (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* s. 116–132. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Herkman, Juha & Vainikka, Eliisa 2012: *Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2015: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holm, Lars & Pitkänen-Huhta, Anne 2012: Literacy practices in transition: setting the scene. – Anne Pitkänen-Huhta & Lars Holm (toim.), *Literacy practices in transition. Perspectives from the Nordic countries* s. 1–23. Bristol: Multilingual Matters.
- Honko, Mari 2015: Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnoissa. – *Puhe ja kieli* 34 (4) s. 215–238.
- Husso, Marita & Heiskala, Risto 2016: Institutionaalinen näkökulma sukupuoleen. – Marita Husso & Risto Heiskala (toim.), *Sukupuolikyky* s. 54–69. Helsinki: Gaudeamus.
- Huuki, Tuija, Kivijärvi, Antti & Lunabba, Harry 2018: Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. – Antti Kivijärvi, Tuija Huuki & Harry Lunabba (toim.), *Poikatutkimus* s. 8–27. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, Matti 2017: Haastattelun maailma. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvaara (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* s. 11–45. Tampere: Vastapaino.
- Häkkinen, Kirsti 1996: *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- 1999: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Juntunen, Sara 2019: Isot pojat lukidoleina. – *Opettaja* 3/2019 s. 18–20.
- Jääskeläinen, Liisa, Hautakorpi, Johanna, Onwen-Huma, Hanna, Niittymäki, Hanna, Pirttijärvi, Anssi, Lempinen, Miko & Kajander, Valpuri 2015: *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kalaja, Paula, Barcelos, Ana Maria F., Aro, Mari & Ruohotie-Lyhty, Maria 2016: Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Karhu, Tuure & Vehkala, Anna 2008: ”Mutta mehän sovimme, että sinä hoidat lapsen, kun minusta tulee rehtori.” Sukupuolistereotyytiat oppikirjassa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. – https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19535/1/URN_NBN_fi_jyu-200901271042.pdf 4.3.2019.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kehus, Henna 2016: Opettajien käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä omasta opetuksestaan monilukutaidon viitekehityksessä. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/51063> 9.4.2019.
- Knuuttila, Tarja & Lehtinen, Aki Petteri 2010: Johdanto: Representaatio – tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi. – Tarja Knuuttila & Aki Petteri Lehtinen (toim.), *Representaatio – Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi* s. 7–34. Helsinki: Gaudeamus.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012. – <http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> 8.4.2018.
- Kupiainen, Reijo 2017: Lukutaidon jälkeen? – Vesa Korhonen, Johanna Annala & Pirjo Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* s. 205–218. Tampere: Tampere University Press.
- Kupiainen, Reijo, Kulju, Pirjo & Mäkinen, Marita 2015: Mikä monilukutaito? – Tapani Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* s. 13–24. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Kylä-Utsuri-Ripatti, Pauliina 2011: *Tytöt ja pojat kirjoittajina – yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37348> 9.4.2019.
- Käkelä, Hanna 2013: *”Se ei oo pojille niin luontasta”: kirjoittamisen opetuksen ja sukupuolen rakentuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42822> 9.4.2019.
- Laaksonen, Sanna 2009: *”No ainahan siitä lukemsta jottain hyötyä on”. Yhdeksäsluokkalaiset pojat lukijoina vapaa-ajalla ja koulussa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19615> 9.4.2019.
- Lahelma, Elina 1992: *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 1992: Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. – Anne-Lise Arnesen (toim.), *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä* s. 91–106. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> 9.5.2019.

- Lappalainen, Hannu-Pekka 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Leckie-Tarry, Helen 1995: *Language & context. A functional linguistic theory of register*. Pinter: London.
- Lehtonen, Mikko 2001: *Post scriptum: kirja medioitumisen aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Leino, Kaisa, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Rautopuro, Juhani 2017: *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, Pirjo 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 107–132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lukukeskus. Lukemalla parempi maailma. – <https://lukukeskus.fi> 14.4.2019.
- Luomanen, Jari & Nikander, Pirjo 2017: Haavoittuvat haastateltavat? – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* s. 287–296. Tampere: Vastapaino.
- Luukka, Minna-Riitta 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 133–160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- 2002: M.A.K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 89–124. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2009: Tekstitaidot - teksteistä käytänteisiin. Minna Harmanen, & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörittämisessä - tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5) – <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> 1.3.2019.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maa-ilmia muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lähdesmäki, Tuuli, Hurme, Pertti, Koskimaa, Raine, Mikkola, Leena, Himberg, Tommi 2015: *Fenomenografinen analyysi. Menetelmäpolkua humanisteille*. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. – <http://www.jyu.fi/mehu> 6.3.2019.
- Maamies, Sari 2008: Mikä on aggressiivi? – *Kielikello 1/2008*. – <https://www.kielikello.fi/-/mika-on-aggressiivi-5.4.2019>.
- McGeown, Sarah P., Duncan, Lynne G., Griffiths, Yvonne M. & Stothard, Sue E. 2015: Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. – *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal* 28 (4) s. 545–569.
- Merga, Margaret K. 2014: Peer group and friend influences on the social acceptability of adolescent book reading. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (6) s. 472–482.
- Merisuo-Storm, Tuula 2006: Girls and boys like to read and write different texts. – *Scandinavian Journal Of Educational Research* 50 (2) s. 111–125.
- Merisuo-Storm, Tuula & Aerila, Juli-Anna 2016: Suomalaisten alakouluikäisten poikien lukutaito ja lukuasenteet. – Heini-Marja Pakula, Elina Kouki, Harry Silfverberg & Eija Yli-Panula (toim.), *Ainedidaktisia julkaisuja 11. Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka* s. 259–274. Turku: Turun yliopisto.
- MLL= *Mannerheimin Lastensuojeluliitto* 2018: 12–15-vuotiaan kaverisuhteet. – <https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/12-15-v/12-15-vuotiaan-kaverisuhteet/> 10.3.2019.
- Moilanen, Pentti & Rähä, Pekka 2010: Merkitysrakenteiden tulkinta. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* s. 44–67. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moss, Gemma 2007: *Literacy and gender. Researching texts, contexts and readers*. New York: Routledge.
- Naskali, Päivi 2010: Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* s. 277–288. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus 2005: Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001–2004) raportti – https://www.oph.fi/download/47267_luku-suomessa_taottua.pdf 8.5.2019.
- Opetushallitus 2014a: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet – https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 1.3.2019.
- Opetushallitus 2014b: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys. – https://www.oph.fi/download/163775_maarays_perusopetus_104_011_2014.pdf 8.5.2019.
- Paasonen, Susanna 2010: Sukupuoli ja representaatio. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* s. 39–49. Tampere: Vastapaino.
- Pietikäinen, Sari 2000: Kriittinen diskurssintutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 191–218. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, Ilkka 2010: Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskurssiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisia vuorovaikutuksen kenttänä. – Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 212–241. Tampere: Vastapaino.

- 2017: Ryhmäkeskustelu. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* s. 111–130. Tampere: Vastapaino.
- Rajaniemi, Anni Maija Sofia 2018: *Kolmasluokkalaisten ja kuudesluokkalaisten poikien lukemiseen sitoutuminen ja lukijaprofiilit*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. – <https://www.utu-pub.fi/bitstream/handle/10024/145589/RajaniemiAnniprogradu.pdf?sequence=1> 7.4.2019.
- Rissanen, Riitta 2006: 5.1 Fenomenografia. – Anita Saarinen-Kauppinen & Anna Puusniekka. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html 6.3.2019.
- Rossi, Leena-Maija 2010: Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* s. 21–38. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvoori, Johanna & Nikander, Pirjo 2016: Puheen litterointikäytännöistä eri tutkimustarkoituksiin. – Liisa Tiittula & Pirkko Nuolijärvi (toim.), *Puheesta tekstiksi. Puheen kirjallisen esittämisen alueita, keinoja ja rajoja* s. 63–86. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- 2017: Haastatteluaineiston litterointi. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* s. 427–444. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvoori, Johanna & Tiittula, Liisa 2017: Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* s. 46–83. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006: Sosiaalinen konstruktionismi. *Kvali-MOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_6.html 20.3.2018.
- Seppänen, Eeva-Leena 1995: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- 2000: Sinä ja suomalaiset: yksikön toisen persoonan yleistävästä käytöstä. *Kielikello* 3/2000. – <https://www.kielikello.fi/-/sina-ja-suomalaiset-yksikon-toisen-persoonan-yleistavasta-kaytosta> 30.3.2019.
- Shore, Susanna 2012: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa teoriassa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstiläjitutkimuksen käsikirja* s. 133–157. Helsinki: Gaudeamus.
- Shuttleworth, Martyn 2008: *Case study research design*. – <https://explorable.com/case-study-research-design> 12.10.2018.
- Sorri, Minna 2017: *Tyttö- ja poikalukijoiden representaatiot suomalaisissa uutisteksteissä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/55390?show=full> 14.4.2019.
- Sulkunen, Sari & Kauppinen, Merja 2018: ”Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan” – Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. – Antti Kivijärvi, Tuija Huuki & Harry Lunabba (toim.), *Poikatutkimus* s. 146–173. Tampere: Vastapaino.
- Sulkunen, Sari & Nissinen, Kari 2012: Heikot lukijat Suomessa. – Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.), *PISA2009 -tutkimuksen pääraportti: Kestääkö osaamisen pohja?* s. 46–61. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79125/okm12.pdf> 10.4.2019.
- 2014: Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. – *Kasvatus* 45 (1) s. 34–48.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2019: Vapaa-ajan osallistuminen. Kirjojen lukeminen 2017. 139 - Kirjojen lukeminen, 10 vuotta täyttäneet. Helsinki: Tilastokeskus http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_eli_vpa_Kirjojen_lukeminen/statfin_vpa_pxt_139.px/table/tableViewLayout2/?rxid=9567c7bd-038d-4c53-b7b4-e8f1d10f55fd 11.5.2019.
- TENK = *Tutkimuseettinen neuvottelukunta* 2009: Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. – <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> 23.2.2019.
- Terävä, Hanna 2018: *Isä! Ota kirja käteesi, niin poikasikin innostuu lukemisesta – Säännöllisen iltasadun lukeminen voi vaikuttaa merkittävästi lapsen tulevaisuuteen*. – <https://yle.fi/uutiset/3-10532482> 17.2.2019.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Törrönen, Jukka 2010: Kuvaus, näkökulma, ääni: Representaatioiden analyysi empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. – Tarja Knuutila & Aki Petteri Lehtinen (toim.), *Representaatio – Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi* s. 276–304. Helsinki: Gaudeamus.
- Vettenranta, Jouni, Välijärvi, Jouni, Ahonen, Arto, Hautamäki, Jarkko, Hiltunen, Jenna, Leino, Kaisa, Lähteinen, Suvi, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Rautopuro, Juhani & Vainikainen, Mari-Paoliina 2016: *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf> 8.10.2017.
- VISK = Hakulinen, Auli, Vilkkuna Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 24.2.2019.

- Vänskä, Annamari 2012: *Muodikas lapsuus. Lapset mainoskuvissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Wimpy Kid, Inc. 2019: Wimpy Kid.com – <https://wimpykid.com/about-the-author/> 3.4.2019.
- Wolf, Werner 2014: Illusion (Aesthetic). Peter Hühn, John Pier, Wolf Schmid ja Jörg Schönert (toim.), *The living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University. – <http://www.lhn.uni-hamburg.de/node/71.html> 7.4.2019.

LIITTEET

LIITE 1. KÄYTETYT LITTEROINTIMERKIT

H:	haastattelija
nimimerkki:	keskustelija
.	tauko
(--)	epäselvä osa
j(h)oo	sana on lausuttu nauraen
hehe	naurahdukset
[]	tutkijan tarkennukset

LIITE 2. AINEKIRJOITUSOHJE

Kirjoita aine, jossa pohdit lukemista. Anna esimerkkejä ja kerro kokemuksistasi.

Kirjoita annettujen kysymyksien pohjalta eheä teksti. Kirjoita kokonaisia virkkeitä. Anna myös esimerkkejä ja kerro kokemuksistasi.

Tekstiä ei arvioida eikä kirjoittajaa voi tunnistaa. Sisältö on tärkein.

Jätä kappalejaon merkiksi yksi tyhjä rivi (paina kaksi kertaa enter).

1. Kappale: Harrastukset ja ajankäyttö

Mitä harrastat?
Mitä teet vapaa-ajalla?
Miten suhtaudut lukemiseen vapaa-ajalla?

2. Kappale: Lukemishistoria

Miten kotona suhtaudutaan lukemiseen? Miten se näkyy?
Millaisia lapsuusmuistoja sinulla on lukemisesta?
Miten lukemistottumuksesi ovat muuttuneet yläkoulun aikana?

3. Kappale: Millainen lukija olen

Mitä kaikkea luet?
Millaisissa tilanteissa luet?
Millaisia ajatuksia ja tunteita lukeminen herättää sinussa?
Millaiseksi lukijaksi kuvailisit itseäsi?

4. Kappale: Kokemukset lukemisesta

Miksi luet tai et lue?
Millainen merkitys lukemisella on sinulle? Miksi?

Miten muiden, esimerkiksi kavereiden, suhtautuminen ja mielipiteet ovat vaikuttaneet lukemistottumuksiisi?

5. Kappale

Voit kirjoittaa tähän muita heränneitä ajatuksia, kommentteja.

LIITE 3. TEEMAHAASTATTELURUNKO

LUKEMISEN MÄÄRITELMÄ

- Mitä lukeminen on?
- Mitä asioita liitätte lukemiseen?
- Millaisissa paikoissa ja tilanteissa luette?

MOTIVAATIO

- Mikä merkitys on lukemisella? Mihin lukemista tarvitaan?
- Mikä motivoi lukemiseen?
- Mikä vähentää lukumotivaatiota?

YMPÄRISTÖN VAIKUTUKSET

- Kenen mielipiteet vaikuttavat eniten lukemiseen?
- Millaista lukemista opet / kaverit / perhe arvostavat?
- Millaisia ennakko-oletuksia muilla ihmisillä on siitä, mitä ja miten paljon luette?
- Miten kaveri-/harrasteporukoissa suhtaudutaan lukemiseen?

JULKISET LUKUTILANTEET

- Miltä lukutunnit tuntuvat? Miksi?
- Mitkä asiat ohjaavat toimintaa lukutunnilla?
- Mitä ajatuksia herää
 - lukevasta pojasta?
 - lukevasta tytöstä?
- Miten tilanteen julkisuus vaikuttaa lukemiseenne?

LUKEMINEN HYVÄKSYTTÄVYYTTÄ RAKENTAVANA

- Millainen toiminta ylipäättään on hyväksyttävää pojille?
- Millaiset ihmiset lukevat paljon?
- Mitä tytöt lukevat?
- Mitä pojat lukevat?
- Millainen imago lukemisella on?
- Miten lukemisen hyväksyttävyyys eroaa tyttöjen ja poikien välillä?
- Miten koetta lukemisen/lukeneisuuden rakentavan omaa roolia ryhmässä?