

”No ainahan siitä lukemisesta jottain hyötyä on”

Yhdeksäsluokkalaiset pojat lukijoina vapaa-ajalla ja koulussa

Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Tammikuussa 2009

Sanna Laaksonen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Laaksonen Sanna Maria	
Työn nimi – Title ”No ainahan siitä lukemisesta jottain hyötyä on” Yhdeksäsluokkalaiset pojat lukijoina vapaa-ajalla ja koulussa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Tammikuu 2009	Sivumäärä – Number of pages 100 sivua liitteinen
Tiivistelmä – Abstract <p>Pro gradu -työssäni tutkin 9.-luokkalaisten poikien lukemisen käytänteitä vapaa-ajalla ja koulussa. Tarkoitukseni oli selvittää, mitä 9.-luokkalaiset pojat lukevat vapaa-ajallaan ja koulussa sekä millaisia käsityksiä heillä on lukemisesta. Lisäksi tavoitteenani oli selvittää, millainen lukemiskäsitys pojilla on, eli millaisten tekstien lukemista he pitävät lukemisena. Työssäni käsitän lukemiseksi sekä perinteisten painettujen tekstien että uusmedian tekstien lukemisen. Lukemista tarkastelen sosiaalisesta näkökulmasta, jonka mukaan lukeminen on sosiaalinen käytäntö, johon vaikuttaa yksilön ominaisuuksien lisäksi myös ympäröivä kulttuuri.</p> <p>Tutkimukseni on haastattelututkimus, jonka informantteina on yhdeksän yhdeksäsluokkalaista poikaa. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina lokakuussa 2008. Aineiston analysoinnissa käytin laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä.</p> <p>Haastattelemieni 9.-luokkalaisten poikien lukemiskäsitys näyttää olevan melko suppea. Lukemiseksi mielletään lähinnä perinteisten painettujen tekstien ja ennen kaikkea kaunokirjallisuuden lukeminen. Pojat kuitenkin näyttävät vapaa-ajallaan lukevan kaiken kaikkiaan melko monipuolisesti. Luettavien tekstien joukossa on niin perinteisiä painettuja tekstejä kuin uusmediankin tekstejä. Äidinkielen tunneilla puolestaan luetaan pääasiassa oppikirjassa olevia tekstejä ja kaunokirjallisuutta. Uusmedian tekstejä ei juurikaan lueta. Suurin osa pojista on sitä mieltä, että hyvästä lukutaidosta on heille tulevaisuudessa hyötyä. Lehtien ja uusmedian lukemisesta nähdään olevan enemmän hyötyä kuin kaunokirjallisuuden lukemisesta. Äidinkielen tunneilla luettavia tekstejä pojat pitävät hyödyllisinä, mutta eivät kovin kiinnostavina. Vapaa-ajallaan pojat eivät juurikaan lue samanlaisia tekstejä kuin äidinkielen tunneilla luetaan.</p> <p>Haastattelemiani pojat voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen mukaan, kuinka paljon ja monipuolisesti he lukevat erilaisia tekstejä. Nämä kolme ryhmää ovat <i>yksipuoliset lukijat</i>, <i>monipuoliset verkkotekstien lukijat</i> ja <i>monipuoliset lukijat</i>. Yksipuolisiin lukijoihin sijoittuu haastattelemistani pojista kolme. Tässä ryhmässä luetaan melko vähän ja yksipuolisesti niin perinteisiä painettuja tekstejä kuin verkkotekstejäkin. Monipuolisiin verkkotekstien lukijoihin pojista sijoittuu neljä. Tässä ryhmässä perinteisten painettujen tekstien lukeminen on melko vähäistä, mutta verkkotekstejä luetaan melko paljon ja monipuolisesti. Ainoastaan kaksi poikaa sijoittuu monipuolisten lukijoiden ryhmään. He lukevat melko paljon ja monipuolisesti niin perinteisiä painettuja tekstejä kuin verkkotekstejäkin.</p> <p>Haastattelemieni poikien tekstimaailmaan kuuluu siis vapaa-ajalla olennaisesti internet ja siellä olevat tekstit. Koulussa näitä tekstejä ei poikien mukaan kuitenkaan juuri lueta. Se, että koulussa luettavat tekstit eivät kiinnosta poikia, antaa ajattelemisen aihetta opettajille. Lukemisesta innostutaan ja siihen motivoitutaan yleensä paremmin, jos luettavat tekstit kiinnostavat lukijaa henkilökohtaisesti ja ovat lukijalle läheisiä.</p>	
Asiasanat – Keywords lukeminen, lukuharrastus, pojat, poikapedagogiikka, äidinkielen opetus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muuta tietoa – Additional information	

1. JOHDANTO 1

- 1.1. Tutkimuksen taustaa 1*
- 1.2. Tutkimuskysymykset 4*
- 1.3. Aineisto ja menetit 6*
 - 1.3.1. Laadullinen tutkimus 6*
 - 1.3.2. Aineisto 7*
 - 1.3.3. Laadullinen sisällönanalyysi 9*

2. LUKEMINEN 11

- 2.1. Näkökulmia lukemiseen 11*
- 2.2. Lukemisen kontekstit 19*
 - 2.2.1. Vapaa-aika 19*
 - 2.2.2. Koulu 28*
 - 2.2.3. Vapaa-ajan ja koulun tekstikäytänteiden yhdistäminen 35*

3. POJAT JA LUKEMINEN 39

- 3.1. Nuorten lukutaidon taso ja sukupuolten väliset erot 39*
- 3.2. Poikapedagogiikka 41*

4. LUKEMISEN KÄYTÄNTEET 49

- 4.1. Vapaa-ajalla 49*
 - 4.1.1. Mitä luetaan? 49*
 - 4.1.2. Missä luetaan? 52*
 - 4.1.3. Mihin tarkoitukseen luetaan? 54*
- 4.2. Koulussa 56*

5. KÄSITYKSET LUKEMISESTA 59

- 5.1. Käsitukset lukemisesta yleensä 59*
 - 5.1.1. Kaunokirjallisuuden lukeminen 59*
 - 5.1.2. Uusmedian tekstien lukeminen 60*
 - 5.1.3. Lukeminen ja hyöty 63*
 - 5.1.4. Lukeminen ja sukupuoli 66*
 - 5.1.5. Lukeminen ja taustat 68*
- 5.2. Käsitukset äidinkielen tunneilla lukemisesta 71*
 - 5.2.1. Tekstien kiinnostavuus 71*
 - 5.2.2. Tekstien hyödyllisyys 74*
 - 5.2.3. Millaisia tekstejä äidinkielen tunneilla haluttaisiin lukea? 75*

6. LUKIJARYHMÄT 80

7. PÄÄTELMÄ JA POHDINTAA 89

LÄHTEET

LIITTEET 1–2

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen taustaa

Lukeminen on taito, jonka hallinta on nykyään lähes välttämätöntä. Jo yhden päivän aikana ihminen kohtaa lukemattoman määrän erilaisia tekstejä: lehtitekstejä, mainostekstejä, reseptejä, listoja, varoituksia, televisiotekstejä ja nettitekstejä. Listaa ihmisen päivittäin kohtaamista teksteistä voisi jatkaa pitkälle. Erilaisten ja jatkuvasti muuttuvien tekstien vastaanottaminen ja tulkitseminen edellyttävät toimivaa lukutaitoa.

Suomalaisnuorten lukutaidosta on käyty viime vuosina julkisuudessa paljon keskustelua. PISA-kokeissa menestymisen jälkeen kouluissamme on riittänyt ulkomaalaisia vierailijoita, jotka tahtovat tutustua suomalaiseen koulujärjestelmään, joka tuottaa huipputasoisia oppilaita niin lukutaidossa kuin matematiikassa ja luonnontieteessäkin. Vuosina 2000 ja 2003 tehdyissä PISA-tutkimuksissa suomalaisnuorten lukutaito oli OECD-maiden paras ja kansainvälisesti verrattuna myös suhteellisen tasainen (Linnakylä & Sulkunen 2002: 22, Linnakylä & Sulkunen 2005: 40). Tästä huolimatta parhaimpien ja heikoimpien lukijoiden välillä oli kumpanakin vuonna huomattava ero. Erityisen selvä ero oli sukupuolten välillä – tyttöjen suoritukset lukutaidossa olivat poikien suorituksia parempia molempina vuosina (Linnakylä ym. 2002: 74, Linnakylä ym. 2005: 106). PISA 2006-tutkimuksen ensitulosten mukaan poikien ja tyttöjen suoritusten ero lukutaidossa on kasvanut entisestään (Arinen & Karjalainen 2007). Tutkimuksissa kävi myös ilmi, että poikien sitoutuminen lukuharrastukseen oli alhaisempi kuin tyttöillä, ja tämän nähtiin selvästi olevan yhteydessä poikien lukutaidon tasoon (Linnakylä ym. 2005: 107). Sekä PISA 2000- että PISA 2003 - tutkimusten yhteydessä havaittiin, että erityisen suuri vaikutus lukutaidon tasoon näytti olevan vapaa-ajan lukuaktiivisuudella ja erityisesti kaunokirjallisuuden lukemisella. Ne oppilaat, jotka lukivat vapaa-ajallaan paljon ja erityisesti kaunokirjallisuutta, saavuttivat lukutaitokokeissa parhaimmat pistemäärät. (Väljærvi ym. 2002: 15–16, Väljærvi ym. 2007: 27–28.)

Useiden tutkimusten mukaan kaunokirjallisuuden lukeminen on yleisemmin tyttöjen kuin poikien harrastus (esim. Luukka ym. 2000, Luukka ym. 2008, Linnakylä ym. 2004). Jos lukuharrastuksen herättäminen kuitenkin voisi olla yksi ratkaisu tyttöjen ja poikien lukutaitojen välisen kuilun kaventamiseen, jotakin olisi tehtävä, jotta myös pojat innostuisivat lukemisesta. Kouluilla ja opettajilla on suuri vastuu lukuinnostuksen herättäjänä. Oppilasta itseään kiinnostavat tekstit houkuttelevat lukemaan, joten ei ole aivan sama, millaisia tekstejä

oppilaille tarjotaan luettavaksi. Sulkunen (2007b: 193–194) toteaakin, että avainsana heikkojen lukijoiden – jotka usein ovat poikia – tukemiseen voisi olla koulussa luettavien tekstien autenttisuus. Lukijan omaan kokemusmaailmaan liittyvät ja lukijaa kiinnostavat tekstit motivoivat lukemaan ja helpottavat lukemiseen sitoutumista ja näin ollen kehittävät lukutaitoa, jota jokapäiväisessä elämässä tarvitaan. Yhtä lukijaa kiinnostava teksti ei välttämättä kuitenkaan kiinnosta toista, ja erityisesti tyttöjä ja poikia kiinnostavat usein erilaiset ja eriaiheiset tekstit (Merisuo-Storm 2007).

Jotta oppilaille pystytään tarjoamaan luettavaksi tekstejä, jotka herättävät lukuinnostusta tai ylläpitävät sitä, on olennaista tietää, millaisia tekstejä oppilaat lukevat koulumaailman ulkopuolella ja millaiset tekstit he kokevat mielenkiintoisiksi. Lisäksi on hyvä tietää, millaisia käsityksiä tekstimieltymysten taustalla vaikuttaa. Nuorten tekstimaailmoja, lukuharrastusta ja mediankäyttöä onkin Suomessa tutkittu lomakekyselyiden (esim. Luukka ym. 2001, Luukka ym. 2008) avulla, ja niiden perusteella voidaan todeta, että pojat eivät juurikaan lue perinteisiä painettuja tekstejä. Eri medioiden kyllästävässä maailmassa he eivät kuitenkaan voi välttyä lukemiselta. Päinvastoin – myös pojat lukevat päivittäin jopa useiden tuntien ajan surffaillessaan netissä, katsoessaan elokuvia tai pelatessaan videopelejä. Sen sijaan poikien asenteet perinteisten painettujen, erityisesti kaunokirjallisten, tekstien lukemista kohtaan ovat usein negatiivisia. Merisuo-Stormin (2003: 36) ja Brozon (2002: 13) mukaan pojat saattavatkin pitää lukemista uhkana maskuliinisuudelle ja siksi välttelevät lukemista. Pojat eivät siis välttämättä pidä lukemista miehisenä harrastuksena ja pelkäävät, että lukeva poika näin ollen leimautuu tyttömäiseksi tai nörtiksi.

Koulussa luettavat tekstit muokkaavat usein oppilaan käsitystä lukemisesta ja sen mielekkyydestä. Jos oppilas saa koulussa luettavakseen kiinnostavan kirjan, saattaa olla, että hän tarttuu kirjaan myös joskus vapaa-ajallaan. Jos oppilas taas kokee, että koulussa ei koskaan lueta kiinnostavia kirjoja, hän saattaa menettää lukemismotivaationsa kokonaan. Opettajan olisi siis todella syytä miettiä, millaisia tekstejä kullekin oppilaalle tarjoaa luettavaksi. Tärkeää on myös pohtia omia teksti- ja oppimateriaalivalintojaan siltä kannalta, ovatko ne molempia sukupuolia kiinnostavia ja muuttaa niitä tarvittaessa sellaisiksi. Poikien lukuharrastuksen kannalta juuri koulussa luettavien tekstien kiinnostavuus on tärkeää, koska pojat eivät vapaa-ajallaan useinkaan lue yhtä paljon kuin tytöt. Niinpä koulu on monelle oppilaalle lähes ainoa paikka, jossa lukuharrastus voi syntyä.

Nuorten lukemisharrastuksella tarkoitetaan lukemista, joka tapahtuu vapaa-ajalla ja joka ei liity kouluun. Se on siis jotakin muuta, kuin koulukirjojen lukemista. Lukuharrastuksen ei myöskään tarvitse tuottaa tietoa tai olla erityisen hyödyllistä. Toki se voi samalla olla sitä,

mutta tiedon kartuttaminen tai hyöty eivät ole itse lukemisen tarkoituksia. Lukemisharrastukseen liittyy myös itsenäisyys: lukeminen ei ole kenenkään muun ohjeistamaa, ja luettavan, lukuajan ja paikan voi yleensä valita itse. Lukemisharrastuksella voi olla useita eri funktioita: voidaan lukea ajankuluksi, vaihtelun saamiseksi, elämyksien hankkimiseksi tai rentoutuakseen. Lisäksi lukemisesta voidaan hakea lohtua tai ratkaisuja erilaisiin elämäntilanteiden tuomiin ongelmiin. Lukemisella voidaan myös tavoitella lisätietoa vaikkapa omasta harrastuksesta. (Saarinen & Korhonen 1997: 12–13.)

Lukuharrastuksen kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät. Yksilön ominaisuuksista lukuharrastuksen kehittymiseen voivat vaikuttaa kognitiiviset tekijät, persoonallisuustekijät sekä sukupuoli ja ikä. Kognitiivisista tekijöistä esimerkkinä voidaan mainita yksilön kielellinen kehitys: heikko lukutaito ei motivoi lukemaan. Persoonallisuustekijöistä esimerkiksi se, kuinka päämääräorientoitunut yksilö on, vaikuttaa siihen, kuinka paljon hän lukee. Persoonallisuustekijöistä myös harrastukset vaikuttavat lukuharrastuksen syntyyn. Ne voivat joko täydentää tai rajoittaa lukuharrastusta. Sukupuolen ja iän vaikutus lukuharrastukseen näkyy jo suhtautumisessa vapaa-ajan lukemiseen: nuoremmassa iässä asenne vapaa-ajan lukemiseen on yleensä molemmilla sukupuolilla melko positiivinen, mutta iän karttuessa sekä tyttöjen että poikien asenne huononee. Kuitenkin tyttöjen asenne vapaa-ajan lukemista kohtaan säilyy positiivisempänä kuin pojilla. Tyttöjen ja poikien lukuharrastus on yleensä erilaista niin määrällisesti kuin laadullisestikin: tytöt lukevat poikia enemmän ja ovat kiinnostuneita osittain erilaisista aihepiireistä. Iän karttuessa molemmilla sukupuolilla lukemisen määrä vähenee. (Saarinen & Korhonen 1997: 43–44.)

Myös se, millainen ympäristö lapsella on, vaikuttaa yhdessä yksilöllisten tekijöiden kanssa lukuharrastuksen syntyyn. Esimerkiksi kodin ja päiväkodin merkitys lukuharrastuksen syntymisessä on merkittävä: kotona ja päiväkodissa opitaan huomaamatta paljon taitoja, joita tarvitaan ennen kuin voidaan edes puhua lukuharrastuksen syntymisestä. Tällaisia ovat esimerkiksi kielen alkeistaidot, kuten äänteiden tuntemus, joita tarvitaan lukemaan oppimisessa. Äänteiden tuntemus kehittyy esimerkiksi vanhempien kanssa leikkävissä yksinkertaisissa äänneleikeissä, joissa toistellaan eri äänneitä. Kotona lapselle kehittyy yleensä myös kiinnostus lukemiseen ja lukemisen taju, käsitys siitä, mitä lukeminen on ja mihin sitä käytetään. Lapsen kiinnostus lukemiseen ja myönteinen asenne lukemista kohtaan heräävät tehokkaimmin, jos lukeminen liittyy kotona luontevasti jokapäiväiseen elämään. Kotona on esimerkiksi hyvä olla esillä kirjoja ja lehtiä, ja lapselle on tärkeää lukea muulloinkin kuin illalla. Se, että lapsella on omia kirjoja ja hän saa niitä lahjaksi, opettaa arvostamaan kirjoja. Lapsi on tärkeää ottaa mukaan arjen lukutilanteisiin, kuten

ruokaohjeiden, ostoslistojen ja liikennemerkkien tai muiden määräysten lukemiseen. Tämä kehittää tajuja siitä, mihin lukemista tarvitaan. Myös se, että vanhemmat ottavat lapsen mukaan keskusteluihin, ovat kiinnostuneita siitä, mitä lapsi lukee ja auttavat häntä kirjavalinnoissa edesauttaa lukuharrastuksen syntymistä. Erityisen tärkeää on se, että vanhemmat lukevat myös itse ja luovat kotiin lukemista arvostavan ja tukevan ympäristön. (Saarinen & Korkiakangas 1997: 45–48.)

Koulussa etenkin ensimmäisten vuosiluokkien tavoitteena on oppia lukemaan. Koululla on kuitenkin myös tärkeä tehtävä oppilaan lukuharrastuksen herättäjänä. Opettajan tulisi osata tarjota jokaiselle oppilaalle mielenkiintoista ja sopivantasoisia lukemista sekä lukea oppilaille ääneen ja tarjota heille mahdollisuuksia ja aikaa lukea. Lapsen täytyisi oppia tuntemaan lukeminen omakohtaisesti tärkeäksi ja oppia nauttimaan lukemisesta eikä lukea vain palkkion tai arvosanan toivossa. (Saarinen & Korkiakangas 1997: 51–52.)

Lukuharrastuksesta puhuttaessa täytyy muistaa se, että vaikka usein eri ryhmien, kuten sukupuolen ja eri-ikäisten, kesken löytyy yhtäläisyyksiä ja eroja, niitä on myös ryhmien sisällä. Lukuharrastus on siis lopulta aina yksilöllistä: on paljon lukevia poikia ja vähän lukevia tyttöjä samoin kun eri tahtiin lukemaan oppivia lapsia. Motivaatio lukemiseen syntyy kuitenkin jo varhain ja kehittyy kotona, päiväkodissa ja koulussa mieluisten lukukokemusten kautta. Lukuharrastuneisuutta pitää yllä puolestaan kiinnostuneisuus. Nuoret lukevat mielellään aiheista, jotka heitä henkilökohtaisesti kiinnostavat ja joilla on heille merkitystä. (Saarinen & Korkiakangas 1997: 179–182.)

1.2. Tutkimuskysymykset

Tässä työssä tutkin yhden keskisuomalaisen koulun yhden yhdeksännen luokan poikien lukemisen käytänteitä koulussa ja vapaa-ajalla sekä sitä, millaisia käsityksiä heillä on yleensä lukemisesta sekä äidinkielen tuntien yhteydessä tapahtuvasta lukemisesta ja siellä luettavista teksteistä. Lisäksi kiinnostavaa on selvittää, mieltävätkö pojat lukemiseksi ainoastaan niin sanotun tavanomaisen lukemisen (kirjat ja lehdet ym.) vai myös kaiken sen, mitä he lukevat esimerkiksi tietokoneelta. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineistonkeruumenetelmänä on käytetty temahaastattelua. Haastattelujen informanteina on yhdeksän yhdeksäsluokkalaista poikaa. Kuvaan aineistonkeruuta ja tutkimusmetodeja tarkemmin luvussa 1.3.

Tutkimukseni tavoitteena ei ole selvittää yksityiskohtaisesti poikien mediankäyttöä tai lukutottumuksia, koska niistä on jo saatu paljon tietoa kyselytutkimuksissa. Sen sijaan

tavoitteenani on pureutua lukemisen käytänteisiin hieman kyselytutkimusta syvemmin ja saada tietoa niistä käsityksistä, joita pojilla on lukemista kohtaan ja jotka mahdollisesti vaikuttavat heidän lukemistottumuksiinsa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millainen on 9.-luokkalaisten poikien lukemiskäsitys? Mitä lukeminen heidän mielestään on? Millaisten tekstien lukemista he pitävät lukemisena?
- Millaiset ovat 9.-luokkalaisten poikien lukemisen käytänteet äidinkielen tunneilla ja vapaa-ajalla?
- Millaisia käsityksiä pojilla on lukemisesta?
- Millaisia käsityksiä pojilla on äidinkielen tunneilla tapahtuvasta lukemisesta?

Aihe kiinnostaa minua, koska tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana olen yksi linkki oppilaiden lukuinnostuksen heräämiseen ja tätä kautta parempaan lukutaitoon. Erityisesti minua kiinnostaa juuri poikien lukuinnostuksen herättäminen, koska jo lyhyiden opettajan sijaisuuksien aikana olen havainnut sen tosiasian, että useampaa poikaa lukeminen ei juurikaan kiinnosta. Hyvää lukutaitoa tarvitaan sekä opiskelu- että työelämässä, joten on tärkeää taata myös pojille mahdollisuus innostua lukemisesta ja kehittyä hyväksi lukijaksi. Jotta tähän päästäisiin, tulee opettajan olla tietoinen siitä, millaiset tekstit motivoivat poikia lukemaan ja millaisia käsityksiä pojilla on lukemisesta – näkevätkö pojat lukemisesta ja hyvästä lukutaidosta olevan hyötyä tulevaisuudessa, mitä he ajattelevat nimenomaan poikien lukemisesta, kiinnostavatko äidinkielen tunneilla luettavat tekstit poikia tai ovatko ne heidän mukaansa hyödyllisiä? Haastatteluissa kyselinkin pojilta muun muassa näitä kysymyksiä.

Uskon, että tämäntyypisestä tutkimuksesta tulee olemaan minulle hyötyä tulevassa työssäni äidinkielen opettajana. Jokaisella opettajalla – niin myös minulla – on omat yksilölliset tekstimieltymyksensä, jotka vaikuttavat oppitunneilla luettavien tekstien ja oppimateriaalien valintaan. Uskonkin, että tutkimuksen teon jälkeen pystyn ottamaan tekstivalinnoissani paremmin huomioon sukupuolten väliset mieltymyserot ja näin tarjoamaan lukemaan innostavia tekstejä myös pojille. Aina opettaja ei voi kuitenkaan valita tekstejä pelkästään oppilaiden kiinnostuksen mukaan, koska oppilaita tulee tutustuttaa monenlaisiin teksteihin. Näissä tapauksissa opettajan on hyvä tunnistaa, millaiset käsitykset oppilaiden lukemistottumuksiin mahdollisesti vaikuttavat. Omalla toiminnallaan ja esimerkiksi keskustelemalla oppilaiden kanssa näistä käsityksistä opettaja saattaa saada joitakin kielteisiä

käsityksiä muokattua myönteisemmiksi ja oppilaat motivoitumaan myös vähemmän kiinnostavien tekstien lukemiseen.

1.3. Aineisto ja metodit

1.3.1. Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa selvitän, millaiset ovat yhden keskisuomalaisen yhdeksännen luokan poikien lukemisen käytänteet ja millaisia käsityksiä heillä on lukemisesta ja sen hyödyllisyydestä. Tarkoitukseni ei siis ole luoda yleistettävää kuvaa aiheesta, vaan ennemminkin päästää juuri näiden yhdeksän pojan äänet kuuluville.

Käsitteitä laadullinen, kvalitatiivinen ja pehmeä tutkimus käytetään usein toistensa synonyymeina, joista varsinkin viimeksi mainittu antaa kuvan siitä, että laadulliset tutkimukset eivät olisi yhtä tieteellisiä kuin tilastolliset (kvantitatiiviset) tutkimukset. Usein laadullinen tutkimus on asetettu myös vastakohtaksi tilastollisille menetelmille. Tällaiset arvoasetelmat ja vastakkainasettelu ovat kuitenkin turhia, koska perimmiltään kyse on siitä, millaista tutkimusta tehdään ja millainen tutkimusote kyseiseen tutkimukseen on kaikkein sopivin. Yksinkertaisimmillaan laadullinen tutkimus on aineiston kuvausta, kun taas tilastollinen tutkimus esittää aineistonsa määrällisesti lukuina. Laadullisen aineiston kuvauksessa voidaan kuitenkin myös käyttää tilastollisia menetelmiä. (Eskola & Suoranta 1998: 13–14.) Tässä tutkimuksessa tilastollisia menetelmiä ei käytetä, koska aineiston pienuuden takia se ei olisi relevanttia.

Laadullisen tutkimuksen aineisto on yleensä tekstiaineistoa. Se voi olla joko valmis teksti (päiväkirja, omaelämäkerta, kirje tms.), joka on tuotettu tutkijasta riippumatta tai vaikkapa litteraatio haastattelusta, jossa tutkija on itse ollut haastattelijana. (Eskola & Suoranta 1998: 15.) Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko on usein melko pieni. Tutkimuksessa ei siis pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan jonkin ilmiön tai tapahtuman tarkkaan kuvaamiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan. Aineiston rajaaminen saattaa tuottaa laadullisen tutkimuksen tekijälle ongelmia. Yksi tapa rajata aineistoa on saturaatio eli kylläntyminen. Kun aineisto alkaa toistaa itseään, eikä siinä ilmene enää tutkimuksen kannalta mitään uutta, aineistoa on riittävästi. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 87, 89)

Laadullisen tutkimuksen aineisto pyritään analyysillä tiivistämään niin, että sen informaatioarvo säilyy mahdollisimman hyvin. Analyysi selkeyttää aineistoa ja pyrkii luomaan sen avulla uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998: 137.) Paljon

käytetty laadullisen aineiston analyysimenetelmä on sisällönanalyysi, josta kerron lisää luvussa 1.3.3.

1.3.2. Aineisto

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin tutkimukseeni teemahaastattelun. Tutkimukseni tavoitteena on syventää lomakekyselyillä jo saatua tietoa poikien lukemisen käytänteistä, ja haastattelu antaa tähän oivan mahdollisuuden. Haastattelussa pystytään suuntaamaan tiedonhankintaa haluttuun suuntaan ja saamaan esiin haastateltavien käsityksiä valitusta aiheesta. Haastattelun avulla on siis mahdollista saada syvempää tietoa tutkittavasta asiasta, ja haastateltavalla on tilaisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 34.)

Tutkimushaastattelut eroavat toisistaan strukturointiasteen eli sen perusteella, kuinka tarkasti kysymykset on suunniteltu etukäteen ja miten tutkija toimii haastattelutilanteessa. Haastattelut voidaan yksinkertaisimmillaan jakaa kahteen eri haastattelutyypin: strukturoituun lomakehaastatteluun ja kaikkiin muihin haastattelutyyppeihin. Nämä lomakehaastattelun ulkopuolelle jäävät haastattelutyypit voidaan puolestaan luokitella puolistrukturoituihin haastatteluihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelukysymykset ovat ennalta määrättyjä, ja ne esitetään yleensä tietyssä järjestyksessä, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole laadittu ennalta. Strukturoimattomassa eli avoimessa haastattelussa keskustelu etenee luonnollisesti asiasta toiseen ilman ennalta määrättyä haastattelurunkoa. Tällainen haastattelu muistuttaa yleensä hyvin paljon tavallista keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 43–45, Eskola & Suoranta 1998: 86.)

Haastattelumuodoksi valitsin juuri teemahaastattelun, koska halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden puhua melko vapaasti ja tuoda esille omia käsityksiään ja mielipiteitään aiheesta. Vaikka teemahaastattelussa haastateltavan kanssa voidaankin puhua vapaamuotoisesti, haastatteluun etukäteen määritellyt teemat kuitenkin varmistavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa puhutaan samaan aihepiiriin liittyvistä asioista (Eskola & Suoranta 1998: 86–87).

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, mutta tyypillisesti kuitenkin lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua (Hirsjärvi & Hurme 2001: 48). Käytännössä tekemäni teemahaastattelut olivat kuitenkin lopulta melko strukturoituja, koska jokainen haastattelu noudatti melko tarkasti etukäteen tekemääni haastattelurunkoa, jossa

teemojen alle oli koottu apukysymyksiä helpottamaan haastattelun kulkua. Kysymysten muoto ja järjestys sekä teemojen laajuus kuitenkin vaihtelivat haastattelusta toiseen. Eskolan ja vastamäen (2001: 36) mukaan tämä onkin tyypillistä teemahaastatteluille.

Eskolan ja Vastamäen (2001: 33–34) mukaan olennaista haastattelun teemojen valinnassa on muistaa tutkimusongelma. Siispä tässäkin tutkimuksessa tutkimuskysymykset ohjasivat hyvin pitkälti haastattelun teemojen valintaa. Lopulta haastattelujen teemoiksi muodostuivat 1) lukemiskäsitys ja vapaa-ajan lukeminen, 2) lukeminen koulussa sekä 3) lukemisharrastus ja siihen vaikuttavat tekijät (ks. liite 2).

Haastattelujen informanteina oli yhdeksän erään keskisuomalaisen koulun, erään yhdeksännen luokan poikaa. Valitsin juuri yhdeksäsluokkalaiset pojat siksi, että alkusysäyksenä tutkimukselleni ovat olleet muun muassa PISA:n ja OPH:n lukutaitotestit, jotka on myös tehty yhdeksänsien luokkien oppilaille. Lisäksi uskon, että yhdeksäsluokkalaiset ovat ehtineet peruskoulun yläluokkien aikana luoda oman käsityksensä lukemisesta ja siitä, mikä heitä motivoi tai ei motivoi lukemaan ja näin ollen osaavat tuoda haastatteluissa esille omat näkemyksensä asiasta.

Ennen haastatteluja kävin oppitunnilla kertomassa pojille, mistä tutkimuksessani on kyse, jotta mahdollisimman moni luokan pojista motivoituisi osallistumaan haastatteluun. Haastateltavien vanhemmilta kysyttiin myös luvat haastattelujen toteuttamiseen (ks. liite 1). Oppilaille ja heidän vanhemmilleen tehtiin myös selväksi, että kenenkään haastateltavan henkilöllisyys ei tule esille tutkimuksessa, vaan tutkittavien nimet muutetaan ja kaikki henkilöllisyyden paljastumisen mahdollistavat tekijät jätetään mainitsematta tutkimuksessa. Analyysiosassa kutsunkin poikia keksimilläni pseudonyymeillä, jotka ovat Jere, Niko, Simo, Antti, Toni, Roope, Iiro, Kalle sekä Eemeli. Analyysiosan litteroiduissa haastatteluesimerkeissä käytän haastattelijasta lyhennettä H ja pojista kunkin nimen alkukirjainta.

Tarkoitukseni oli saada kaikki haastateltavat pojat samalta yhdeksänneltä luokalta, jotta haastatteluaines olisi mahdollisimman heterogeenistä. Aluksi siis rekrytoin haastatteluun ainoastaan yhden yhdeksännen luokan poikia, ja painotin sitä, että toivomukseni olisi, että mahdollisimman moni pojista osallistuisi haastatteluun. Tällä pyrin välttämään sen, että haastatteluun suostuu ainoastaan niin sanottuja motivoituneita lukijoita. Tarkoitukseni oli rekrytoida haastateltavia myös joltain toiselta yhdeksänneltä luokalta, mikäli en saisi ensimmäisen luokan pojista tarpeeksi haastateltavia. Onnekseni sain kaikki haastateltavat heti samalta luokalta ja haastateltavien joukossa oli sekä poikia, jotka lukevat paljon että niitä, joita lukeminen ei niinkään kiinnosta.

Haastattelut toteutettiin kolmen koulupäivän aikana yksilöhaastatteluina. Yksilöhaastatteluihin päädyin, jotta mahdolliset kavereiden mielipiteet eivät vaikuttaisi haastateltavien vastauksiin, vaan haastateltavat pystyisivät vastaamaan mahdollisimman rehellisesti ja puhumaan aiheesta mahdollisimman vapaasti. Kaikki yhdeksän haastattelua olivat nauhoitukseltaan ja äänentoistoltaan onnistuneita ja kaikissa on tutkimukseni kannalta käyttökelpoista ja olennaista tietoa, joten kaikki haastattelut sisältyvät siis tutkimusaineistooni. Haastattelujen kestot vaihtelevat kymmenen ja kahdenkymmenen minuutin välillä. Yhteensä nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi 2 tuntia 48 minuuttia, joka vastaa noin 55 sivua litteroitua tekstiaineistoa. Haastattelut on litteroitu puolikarkeasti niin, että litteraatiossa näkyy se, mitä haastattelija ja haasteltava puhuvat. Lisäksi olen merkinnyt päällekkäispuhunnat []-merkeillä ja tauot pisteinä. Tarkempaa litterointia ei tutkimukseni kannalta ole tarpeellista tehdä, koska en varsinaisesti tutki kieltä.

1.3.3. Laadullinen sisällönanalyysi

Haastatteluaineiston analyysissa käytän laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä. Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa yksittäistä metodia tai väljää teoreettista kehystä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002: 93).

Sisällönanalyysissä aineiston rajausta ohjaavat tutkimuskysymykset. Niiden avulla päätetään, mitä aineistosta etsitään ja mistä ollaan kiinnostuneita. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 94–95.) Omassa työssäni aineiston rajaus tapahtui käytännössä jo teemarunon teon yhteydessä, sillä teemaruuko tehtiin tutkimuskysymysten pohjalta, ja kaikki haastattelut noudattelivat tekemääni runkoa. Aineistossani ei siis ollut juurikaan mitään, mitä olisi tarvinnut rajata pois ennen analyysivaihetta.

Tuomen ja Sarajärven (2002: 94–95) mukaan teemahaastattelun avulla kerättyä aineistoa on hyvä järjestellä analysoimalla sitä teemoittain. Käytännössä toiminkin niin, että litteroituani haastattelut aloin ryhmitellä tekstiaineistoa teemojen ja teemojen alla olevien apukysymysten avulla.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriasidonnaiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissä ei ole etukäteen sovittuja analyysiyksiköitä, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimustehtävän mukaisesti. Se, mitä esimerkiksi aikaisempien tutkimusten perusteella tiedetään, ei siis saisi vaikuttaa analyysin tekoon. Käytännössä puhdas aineistolähtöisyys on mahdotonta, sillä mikään tutkimus ei ole täysin objektiivista, ja jo valitut käsitteet ja metodit ohjaavat analyysiä.

Teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä on teoreettisia kytkentöjä, jotka voivat toimia apuna analyysissä. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi ei kuitenkaan pohjautu täysin teoriaan, vaan esimerkiksi analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Teorialähtöinen analyysi puolestaan nojaa täysin johonkin tiettyyn teoriaan, jonka mukaan esimerkiksi tutkimuksessa kiinnostavat käsitteet. Usein tämäntyyppisissä analyyseissa aineiston avulla pyritään testaamaan jotain olemassa olevaa teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 97–99.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset muotoutuivat aiempien tutkimusten ja omien ennakkotietojeni pohjalta, ja aineiston analyysi eteni puolestaan tutkimuskysymysten mukaisesti.

Tiivistettynä sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä järjestämällä aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon. Aineiston analyysin jälkeen tutkittavasta ilmiöstä pystytään tekemään luotettavia johtopäätöksiä ja tuottamaan uutta tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 97–99.) Käytännössä toimin siten, että käytyäni koko aineiston läpi ja ryhmiteltyäni sen tutkimuskysymysten mukaisiin ryhmiin aloin kirjoittaa haastatteluaineistoa auki. Tämän jälkeen aloin tehdä löydöksistäni tulkintoja ja yhdistää niitä teoriaan.

2. LUKEMINEN

2.1. Näkökulmia lukemiseen

Lukemisen tutkimukseen ovat vaikuttaneet useat eri tieteenalat, kuten kielitiede, sosiologia ja psykologia. Tutkimussuuntaukset voidaan jakaa kognitiiviseen, sosiokognitiiviseen ja sosiaaliseen suuntaukseen, jotka kaikki määrittelevät lukemisen eri tavoin. (Pitkänen-Huhta 1999: 260.)

Lukemisen **kognitiivisen suuntauksen** mukaan lukeminen on yksilön prosessi, osa yksilön kognitiivista kehitystä. Sen mukaan lukeminen koostuu komponenteista, joita voidaan tarkastella toisistaan erillisinä ja joita voidaan liittää toisiinsa lukemisen kehittyessä. Lukeminen nähdään siis teknisenä taitona, jota voidaan kehittää ja mitata. Sen mukaan mittausten tulokset ovat myös yleistettävissä tilanteesta toiseen. Konteksti jätetään siis kognitiivisessa lähestymistavassa lähes huomiotta. Tutkittaessa lukemista ja kirjoittamista kognitiivisen lähestymistavan mukaisesti suullinen ja kirjallinen esitys erotetaan toistaan ja lukemista ja kirjoittamista sekä kuuntelemista ja puhumista pidetään toisistaan erillisinä taitoina. (Pitkänen-Huhta 1999: 261–262.)

Kognitiivinen suuntaus voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen mukaan, millaisena lukuprosessi niissä nähdään. Bottom-up-mallit näkevät lukuprosessin lähinnä kirjainten muodon muuttamisena merkitykseksi. Lukeminen on lineaarinen prosessi, jossa lukija etenee kirjain kirjaimelta ja sana sanalta kohti tekstin merkitystä, jota ei kyseenalaisteta. Tekstin merkitys siis sisältyy tekstissä oleviin kirjaimiin ja sanoihin. Bottom-up-malleissa lukija on passiivinen vastaanottaja. (Pitkänen-Huhta 1999: 262–264.)

Top-down-malleissa merkitys ei puolestaan ole kielen muodoissa eikä rakennu tekstissä olevista merkeistä. Tekstin merkitys on sen sijaan piilossa tekstin syvärakenteessa pintarakenteen alla, ja lukijan tavoitteena on löytää se. Lukijan tulkinnoille ei siis kuitenkaan jätetä juurikaan mahdollisuuksia, koska mallin mukaan kirjoittaja on laittanut merkityksen tekstiin ja lukijan tehtävä on tavallaan rakentaa se uudelleen. (Goodman 1970: 20, 23). Toisin kuin bottom-up-malleissa, top-down-malleissa lukijan rooli on kuitenkin keskeinen, sillä hänen aikaisemmat tietonsa kielestä ja maailmasta ohjaavat lukuprosessia ja tekstin merkityksen etsimistä. (Pitkänen-Huhta 1999: 265.)

Interaktiivisten mallien mukaan lukija käyttää lukuprosessissaan sekä tekstiä että omia taustatietojaan, ja lukeminen on niihin liittyvien prosessien interaktiota. Interaktiiviset

mallit siis yhdistävät osittain bottom-up- ja top-down-mallien periaatteita. Merkitys rakentuu interaktiivisissa malleissa hyvin samalla tavalla kuin top-down-malleissa: se on tekstin kirjoittajan asettama ja se on löydettävissä tekstin syvärakenteesta. Lukijan rooli on myös hyvin samanlainen, mutta hieman aktiivisempi kuin top-down-malleissa: prosessit tapahtuvat lukijassa, mutta lukijalla on mahdollisuus kontrolloida prosessejaan esimerkiksi keskittymällä vaikeaan asiaan paremmin tai liittämällä tuttuun asiaan taustatietojaan aiheesta. Lukija ei kuitenkaan tulkitse tekstin merkityksiä yksilöllisesti. (Pitkänen-Huhta 1999: 266–267.)

Sosiokognitiivinen suuntaus puolestaan laajentaa hieman näkökulmaansa lukemiseen ja kirjoittamiseen. Sen mukaan yksilö on sekä kognitiivinen että sosiaalinen olento, joka toimii kontekstissa. (Pitkänen-Huhta 1999: 272.) Lukeminen ei siis ole vain kognitiivinen prosessi – siihen vaikuttavat yksilön kognitiivisten taitojen ja ominaisuuksien lisäksi myös sosiaaliset suhteet ja ympäristö (Wallace 1992: 43). Kognitiivisen suuntauksen tavoin myös sosiokognitiivinen lähestymistapa korostaa yksilön asemaa lukutapahtumassa, vaikka sen mukaan ympäristö vaikuttaakin yksilön kautta lukutapahtumaan. Lukemista ei siis ymmärretä tilanteesta riippumattomana, aina samanlaisena tapahtumana. Kognitiivisen suuntauksen tapaan myös sosiokognitiivisessa lähestymistavassa puhuminen ja kuunteleminen sekä lukeminen ja kirjoittaminen pidetään erillään. Lukeminen ja kirjoittaminen liittyvät kuitenkin sen mukaan toisiinsa, koska niitä yhdistää teksti, jolla on aina sekä kirjoittaja että lukija. (Pitkänen-Huhta 1999: 272.)

Sosiokognitiiviseen suuntaukseen kuuluvien transaktionaalisten mallien mukaan tekstin merkitys syntyy vuorovaikutuksessa tekstin ja lukijan välillä. Lukija tuo lukutapahtumaan mukanaan aiemmat kokemuksensa ja tietonsa, ja tekstillä taas on omat ominaisuutensa ja kontekstinsa, jotka vaikuttavat lukutapahtumaan. (Rosenblatt 1988: 4.) Tekstin merkitystä ei pidetä aina samana ja muuttumattomana, vaan eri lukijat voivat löytää tekstistä eri merkityksen. Transaktionaalisissa malleissa lukijalla on aktiivinen rooli, hän on kontekstissa toimiva yksilö. (Pitkänen-Huhta 1999: 273–274.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lukemista **sosiaalisesta näkökulmasta**. Tämä, nykyään lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksessa vallalla oleva, laajempi lukemis- ja kirjoittamisnäkemys korostaa lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta. Sen mukaan lukemisen ja kirjoittamisen taidot eivät enää ole yksilöllisiä prosesseja, vaan paremminkin kulttuurisia tekstikäytänteitä, joihin kasvetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Luukka 2003a: 15, Pitkänen-Huhta 1999: 278.) Sosiaalinen näkökulma ei tee selvää eroa lukemisen ja kirjoittamisen välille, mutta niitä voidaan silti

tarkastella erillisinä ilmiöinä (Pitkänen-Huhta 1999: 277). Näin tehdään tässäkin tutkimuksessa.

Yksi olennainen ero lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksen eri suuntausten välillä on siinä, kuinka ne näkevät merkityksen rakentumisen. Kun kognitiivisten suuntausten mukaan tekstin merkitys on lukijasta ja kontekstista riippumatta aina sama, sosiaalisten suuntausten mukaan tekstin merkitys riippuu nimenomaan tilanteesta ja lukijan tarkoituksesta. Tekstin merkitys on siis sosiaalinen. Laajempi sosiaalinen yhteisö ja sen käytännöt, arvot ja asenteet ohjaavat merkityksen syntymistä. Sosiaalisten mallien mukaan lukeminen on aktiivista toimintaa ja lukija on aktiivinen prosessoija ja yhteisössä toimija. (Pitkänen-Huhta 1999: 277–280.) Omassa tutkimuksessani sosiaalinen lukemiskäsitys näkyy ajatuksena siitä, että poikien lukemistottumusten muodostumiseen vaikuttavat esimerkiksi perhekulttuuri ja sen näkemykset lukemisesta.

1980-luvulta lähtien lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksen yksi päähaara onkin ollut sosiaaliseen suuntaukseen kuuluva **literacy-tutkimus**, joka näkee lukemisen ja kirjoittamisen yksilön kognitiivisten taitojen sijasta sosiaalisina käytänteinä (Barton & Hamilton 2000: 7). Suomen kielessä sanalle *literacy* ei ole suoraa vastinetta, mutta usein se on käännetty **tekstitaidoksi**. Englanninkielisellä literacy-termillä tarkoitetaan kaikkea yhteiskunnassa tapahtuvaa tekstiin liittyvää toimintaa, kuten lukemista, kirjoittamista tai puhumista, ja myös suomenkielinen tekstitaito-termi pitää sisällään nämä kaikki. Sosiaalinen lukemistutkimus ottaa huomioon tilanteen ja kulttuurin vaikutuksen lukemistapahtumaan eikä yleensä erota lukemista ja kirjoittamista selvästi toisistaan. Suulliset ja kirjalliset taidot eivät ole enää keskiössä, vaan pikemminkin toimiminen sosiaalisessa ympäristössä (Pitkänen-Huhta 1999: 277–278). Tekstitaidot ovat siis sosiaalisia ja sijaitsevat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Barton & Hamilton 1998: 3).

Barton (1994: 31) käyttää ekologista metaforaa määritellessään tekstitaitoja. Kuten erilaisia eliö- ja kasvilajeja, maailmassa on myös lukematon määrä eri kieliä, kielimuotoja sekä kielenkäyttötapoja. Kielen vaihtelu on siis suurta. Bartonin mukaan luonnonvalintaa voidaan verrata kielten tai erilaisten tekstikäytänteiden vaihtumiseen tai häviämiseen. Jotkut kielet tai tekstikäytänteet saavat valtaa ja jotkut taas häviävät lähes kokonaan. Uusia tekstikäytänteitä syntyy, ja vanhat hautautuvat näiden alle. Jos pieniä kieliä tai vähän käytettyjä tekstikäytänteitä ei suojella, vaarana on liiallinen yhdenmukaistuminen. Barton (1994: 32) toteaa, että tekstitaitojen rinnastaminen luonnon ekologiaan auttaa ymmärtämään tekstitaitojen kiinteää yhteyttä sosiaaliseen elämään, historialliseen taustaan,

kieleen ja oppimiseen. Kuten jonkin kasvilajin elämään vaikuttavat maaperä ja ilmasto, konteksti vaikuttaa samalla tavalla erilaisten tekstitaitojen olemassaoloon.

Tekstitaitoteorian kaksi peruskäsitettä ovat **tekstitilanteet** ja **tekstikäytänteet**. Myöhemmin tutkimukseni analyysiosassa käytän käsitteitä lukemistilanteet ja lukemisen käytänteet, koska tutkimuksessani tarkastelen nimenomaan lukemista. Barton (1994: 37) painottaa, että tullakseen tekstitaitoiseksi on oltava tietoinen erilaisista tilanteista, joissa lukeminen tai kirjoittaminen ovat läsnä. Tekstitilanteet ovat jokapäiväisiä tapahtumia, joissa tekstillä on keskeinen rooli. Ne ovat suoraan havaittavissa olevia tapahtumia, joissa toiminnan keskiössä on usein jokin teksti ja siitä keskustelu. Esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisten pojan jokapäiväisiä tekstitilanteita voivat olla vaikkapa verkkolehden lukeminen tai internetin keskusteluforumille kirjoittaminen. Tekstitilanteet voivat siis sisältää joko tekstin vastaanottamista tai tuottamista.

Tekstikäytänteet taas ovat yleisiä kulttuurisia tapoja käyttää kieltä tai toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa. Yksinkertaisimmillaan ne ovat sitä, mitä ihmiset tekevät teksteillä; miksi 9.-luokkalaisten poika kirjoittaa keskusteluforumille ja millä tavalla hän sinne kirjoittaa tai miksi hän lukee verkkolehteä ja kuinka hän tulkitsee lukemansa.

Tekstikäytänteet koostuvat arvoista, asenteista, tunteista ja kulttuurisesta tietoisuudesta, jotka yksilö tuo mukanaan lukemis- tai kirjoitustapahtumaan, ja niiden vaikutuksesta yksilö toimii tilanteessa tietyllä tavalla. Esimerkiksi se, millaista kirjallisuutta yksilö arvostaa, vaikuttaa kirjavalintaan. Yksilöllisten arvostusten lisäksi myös yhteisö vaikuttaa lukemis- ja kirjoitustapahtumaan. Toisin kuin tekstitilanteet, vahvan ideologisen taustansa takia tekstikäytänteet eivät ole suoraan havaittavissa. Puhuttaessa tekstitilanteista ja niissä toteutettavista tekstikäytänteistä korostuu näkemys tekstitaitojen tilanteisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta. Eri tekstitilanteissa tekstikäytänteet ovat erilaisia, ja tavat vastaanottaa, tuottaa ja tulkita vaihtelevat tilanteesta ja kontekstista toiseen. Ei siis ole olemassa yhtä ainoa tekstitaitoa, vaan pikemminkin erilaisia tekstitaitoja. Esimerkiksi tietokoneen käyttö vaatii erilaisia tekstitaitoja kuin vaikkapa perinteisen kirjeen kirjoittaminen, ja erilaisissa työyhteisöissä käytetään omanlaistaan kieltä ja tekstejä. Myös liikuttaessa kielestä ja kulttuurista toiseen tarvitaan erilaisia tekstitaitoja. (Barton 1994: 36–38, 47–48, Barton & Hamilton 1998: 6–7.)

Tekstitaitojen kontekstisidonnaisuus näkyy vahvasti myös koulumaailmassa, jossa tekstitilanteet ovat usein hyvin perinteisiä ja tietynlaiset tekstikäytänteet ovat vallalla. Koulussa luettavat tekstit ovat usein narratiivisia, ja esimerkiksi koulumaailman ulkopuolella hyvinkin usein käytettyjä tekstejä, kuten lomakkeita, ei juurikaan opetuksessa käytetä (ks.

Luukka ym. 2008). Näihin päiviin asti koulukirjoittamisessa ainekirjoittamisen konventioiden hallintaa ja kaunokirjallisuuden lukemista onkin arvostettu enemmän kuin vaikkapa koulumaailman ulkopuolisten tekstien lukemista tai kirjoittamista. Usein koulun tekstikäytänteet siis eroavat melko paljon nuorten arjen tekstikäytänteistä.

Myöskin laajemmat sosiaaliset suhteet vaikuttavat yksilöiden tekstikäytänteisiin. Erilaiset tilanteet ja toiminnat asettavat yksilölle erilaisia vaatimuksia. Eri tilanteissa yksilö siis toimii tietyn roolin kautta ja tuo esille tiettyä identiteettiä. Se voi liittyä rotuun, sukupuoleen, luokkaan, perhesuhteisiin tai vaikkapa yhteiskunnalliseen asemaan. Erilaisissa tilanteissa yksilö yleensä tuntee roolinsa ja tietää, kuinka hänen tulee tätä rooliaan toteuttaa. Vanhemmat esimerkiksi tietävät, mitä tarkoittaa olla vanhempi ja kuinka vanhemman roolissa tulee toimia. Roolit eivät kuitenkaan ole pysyviä, sillä tiettyyn rooliin asettuminen tapahtuu yleensä neuvottelun ja hyväksynnän kautta. Yhdessä tilanteessa yksilöllä saattaa olla enemmän kuin yksi rooli, ja eri roolit saattavat olla joskus ristiriidassa keskenään. Esimerkiksi perheen sukupuoliroolit vaikuttavat siihen, miten erilaisissa perheen tekstitilanteissa toimitaan. Usein perheen äiti esimerkiksi auttaa lasta lukemiseen liittyvissä kotitehtävissä, kun taas isä matematiikkaan liittyvissä tehtävissä. Äiti voi olla myös se, joka lukee lapsille ääneen, kun taas isän rooliin se ei välttämättä kuulu lainkaan. (Barton 1994: 41.) Perheissä vallitsevat sukupuoliroolit siirtyväkin usein sukupolvelta toiselle. Jos esimerkiksi perheen isä on aktiivinen lukija, todennäköisesti myös perheen pojalle kehittyy positiivinen asenne lukemista kohtaan.

Koska tekstitaidot ovat osa kulttuuria, niillä on myös historia. Lukemisen ja kirjoittamisen käytänteet muuttuvat sitä mukaa, kun maailma ympärillämme muuttuu. Tekstitaitojen historia ei liity ainoastaan yhteiskunnan historiaan, vaan myös jokaisen ihmisen omilla tekstitaidoilla on historiansa. Jokaisen yksilön omassa historiassa on useita tekstitilanteita, joista hän on rakentanut oman käsityksensä lukemisesta ja kirjoittamisesta. Esimerkiksi se, millaisiin tilanteisiin lukeminen on yksilön lapsuudessa liittynyt, vaikuttaa todennäköisesti yksilön myöhempään lukutottumukseen. Myös esimerkiksi se, kuinka vanhemmat ovat suhtautuneet lukemiseen, vaikuttaa yksilön lukemisen käytänteisiin. (Barton 1994: 49, 51, Barton & Hamilton 1998: 10–12.)

Tarkasteltaessa tekstitaitojen historiaa yhteiskunnallisessa valossa voidaan todeta, että tiedon, oppimisen ja lukutaidon vaatimukset ovat muuttuneet uusien teknologioiden nopean muutoksen myötä (Linnakylä 2000: 125). Lukutaitoa ei tarkastella enää vain lapsuudessa opittuna peruslukutaitona, eli taitona lukea ja ymmärtää lukemaansa, vaan elinikäisen oppimisen, työnteon ja aktiivisen kansalaisuuden avaintaitona. Teknologian

kehittymisen aiheuttamat yhteiskunnan, työelämän ja oppimisvaatimusten muutokset vaativat jatkuvaa uuden oppimista ja tätä kautta funktionaalista eli toimivaa lukutaitoa. Siihen kuuluu perinteisen lukutaidon lisäksi taito vastaanottaa ja tulkita uuden teknologian mukanaan tuomia tekstejä. Tekstien vastaanottamiseen ja tulkitsemiseen liittyy olennaisesti myös kriittinen lukutaito, taito arvioida kriittisesti tekstiä ja sen alkuperää. Lukutaitoa pidetään myös yhteiskuntaan sosiaalistumisen ja aktiivisen kansalaisuuden avaintaitona. Toisaalta lukutaito voi olla myös valloittavaa: lukutaitoinen ihminen voi valita itse luettavansa ja löytää tietoa, jota kukaan muu ei tuo esille, ja opiskella uutta. (Linnakylä 2000: 107–108, 110.)

Perinteisten painettujen tekstien lukemisessa tarvittavat taidot eivät siis enää yksinään riitä luettaessa uusien teknologioiden mukanaan tuomia tekstejä. Lukutaito on toki edelleen tiedon etsimistä, tulkintaa ja arviointia ja edelleen käytössä on useita tuttuja tekstityyppejä, mutta silti toimivaan lukutaitoon vaaditaan nyky maailmassa paljon muutakin. (Leino 2007: 270.) Lukutaitoon sisältyy nykyään peruslukutaidon lisäksi moninaisia taitoja: esimerkiksi verkkotekstejä luettaessa tietotekniikan käytön perustaidot, kuvanlukutaidot ja multimediaisten tekstien tulkintataidot ovat olennaisia. Nykylukija tarvitsee myös tietoverkossa liikkumisen, tiedon etsimisen ja kommunikoinnin valmiuksia. Verkkotekstejä lukiessa nopean, silmäilevän sekä valikoivan ja kriittisen lukemisen taidoilla on suuri rooli, koska lukijan tehtävänä on hahmottaa kokonaiskuva ja valita, mitä hän haluaa tekstimassasta lukea ja mitä tietoa etsiä. (Linnakylä 2000: 125–126, Hankala 2007: 251.) Verkkolukutaitoon liittyykin vahvasti taito tehdä valintoja ja arvioida tekstin luotettavuutta ja lähdettä – luettaessa verkkotekstejä kriittisen lukemisen taidot ovat siis erityisen tärkeitä (Leino 2007: 271).

Uusista lukutaidoista käytetään monia erilaisia määritelmiä: puhutaan verkkolukutaidosta, tietokonelukutaidosta, medialukutaidosta ja kuvanlukutaidosta. Hyvä yläkäsite kaikille uuden teknologian mukanaan tuomille lukutaidoille on **monilukutaito** (multiliteracies), jota Cope & Kalantzis (2000: 5–6) käyttävät. Tällä he viittaavat siihen, että nyky maailmassa tiedon ja kommunikaation välityskanavat ovat yhä monimuotoisempia ja niiden hallintaan tarvitaan useita erilaisia lukutaitoja. Näihin uusiin lukutaitoihin eivät liity ainoastaan monet erilaiset tekstit, vaan myös yhä moninaisemmat kielimuodot ja kielet. Uudet viestintävälineet muokkaavat tapaamme käyttää kieltä, ja teknologian muutos aiheuttaa myös kielten rajojen rikkoutumista. Syntyy uusia kielimuotoja eri tilanteissa käytettäväksi.

Uuden teknologian tekstit poikkeavat monella tavalla perinteisistä painetuista teksteistä. Yksi perustava ero uusien ja perinteisten tekstien välillä on merkitysten rakentuminen. Uusissa teksteissä merkitykset rakentuvat **multimodaalisesti**: kirjoitettu kieli

yhdistyy kuvaan, ääneen ja erilaisiin grafiikoihin. Näin tapahtuu esimerkiksi internetsivustoilla, jotka poikkeuksetta ovat multimodaalisia. (Cope & Kalantzis 2000: 5–6.)

Toisin kuin perinteiset tekstit, uudet tekstit eivät enää useinkaan jäsenny lineaarisesti, vaan linkittyvät hypertekstinä eli kerroksina, reitteinä ja polkuina, joita lukija voi seurata haluamallaan tavalla. Teksti ei siis enää ole valmiiksi lukijaa varten tehty, vaan lukija voi itse päättää, mistä lukemisen aloittaa ja mihin sen lopettaa. Verkkotekstejä luetaankin vain harvoin alusta loppuun, vaan tyypillistä on useiden tekstipätkien rinnakkainen silmäily tai peräkkäinen lukeminen. (Linnakylä 2000: 127–129.) Juonellisten tekstien rinnalle on syntynyt siis joukko avoimempia tekstejä, joiden kirjoittamiseen ja lukemiseen tarvitaan erilaisia taitoja kuin perinteisten tekstien kanssa toimimiseen (Luukka 2003b: 115).

Nykyteksteissä sanojen, virkkeiden ja lauseiden rinnalla on kuvaa, liikettä ja ääntä. Kuvalla on muutenkin suurempi rooli kuin aiemmin: kuva ei enää ole pelkkä koriste vaan merkitystä kantava tekstin osa. Uudenlaiset tekstit ja tekstiympäristöt vaativat myös erilaisia tekstikäytänteitä. Tekstejä käytetään yhä useammin yhdessä muiden kanssa. (Luukka 2003b: 115–116.) Verkkolukemiseen liittyykin usein vuorovaikutuksen mahdollisuus. Verkkotekstien kirjoittaja on tavallaan lähempänä lukijaa kuin tavallisten painettujen tekstien kirjoittaja, koska verkkotekstin lukijalla on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa kirjoittajan kanssa. Hän voi esimerkiksi kommentoida tekstiä tai lähettää kirjoittajalle kysymyksiä. Tekstin tuottajan ja vastaanottajan roolit siis tavallaan limittyvät, kun lukija voi tuoda tekstiin omat näkemyksensä. Verkossa julkaisukynnys on alhainen, joten kenellä tahansa on mahdollisuus julkaista omia tuotoksiaan. Tämän vuoksi lukijan tehtävänä onkin itse luoda merkitys verkossa olevasta materiaalista ja arvioida sen luotettavuutta ja tarkoituksiperiä. Verkossa olevaa tietoa ei ymmärretä tieteellisesti todistetuksi, vaan kontekstuaaliseksi, tarkoitusta, tarvetta ja käyttäjää palvelevaksi. (Linnakylä 2000: 127–129.)

Tietoyhteiskunnan muutos on tuonut mukanaan paljon uudenlaisia tekstejä, ja samalla lukutaidon vaatimukset ovat kasvaneet. Esimerkiksi verkkotekstit ovat yhä suurempi osa ihmisten jokapäiväistä elämää, ja varsinkin nuoret ovat ahkeria verkkotekstien lukijoita. Tekstikäsitteiden laajeneminen näkyy myös peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa, joka nojaa laajaan tekstikäsitteeseen: *Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitte: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä* (POPS 2004: 23). Nuorten muuttuva tekstimaailma on siis otettu huomioon ainakin opetussuunnitelmassa. Sen mukaan kouluissa tulisi opettaa taitoja, joita uusien tekstien lukemisessa ja tulkinnessa tarvitaan.

2.2. Lukemisen kontekstit

2.2.1. Vapaa-aika

Erilaiset mediat ovat merkittävä osa nykynuorten vapaa-ajan tekstimaailmaa. Kodeista löytyy yhä erilaisempia medialaitteita, ja erilaisten medioiden parissa kulutetaan päivittäin paljon aikaa. Näin ollen nuoret myös huomaamattaan lukevat yhä enemmän erilaisia mediatekstejä. Nuorten tekstikäytänteitä on selvitetty erilaisissa tutkimuksissa sekä Suomessa että ulkomailla. Suomalaisnuorten lukuharrastusta ja mediankäyttöä on selvitetty kyselylomakkeilla kansainvälisten PISA-tutkimusten yhteydessä sekä Mediat nuorten arjessa - tutkimushankkeessa. (Luukka ym. 2001.) Viimeisimpiä nuorten tekstikäytänteitä ovat tarkastelleet Luukka ym. (2008) ToLP-tutkimushankkeessaan. Australialaisten nuorten tekstikäytänteitä ovat tutkineet muissa Josephine Ryan (2005) sekä Jackie Manuel ja Dennis Robinson (2003).

Vuoden 2000 PISA-tutkimuksen yhteydessä selvitettiin suomalaisnuorten lukijaprofiileja eli sitä, millaisiin lukijaryhmiin suomalaisnuoret jakautuvat sen perusteella, mitä ja kuinka aktiivisesti he lukevat. Tutkimuksessa lukumateriaali rajattiin ainoastaan painettuihin teksteihin ja mediankäyttöä tarkasteltiin erikseen. (Linnakylä 2003.)

Valtaosa suomalaisnuorista sijoittui *erilaisten lehtien ja sarjakuvien säännöllisiin lukijoihin*. Tässä ryhmässä suurin osa luki säännöllisesti sanomalehtiä, aikakauslehtiä ja sarjakuvalehtiä. Lisäksi noin puolet heistä ilmoitti lukevansa joskus kaunokirjallisuutta tai tietokirjallisuutta. Säännöllisesti kaunokirjallisuutta lukevien osuus oli noin 30 %. *Sanoma- ja aikakauslehtiä aktiivisesti lukevien* ryhmään nuorista kuului 14 %. Heistä suurin osa luki aktiivisesti sekä sanoma- että aikakauslehtiä. Muita tekstejä he lukivat vain joskus. Puolet tästä ryhmästä ilmoitti, ettei koskaan lue kirjoja tai sarjakuvia. *Sekä kirjoja että lehtiä aktiivisesti lukevien* ryhmään suomalaisnuorista sijoittui vain 12 %. Tästä ryhmästä suurin osa ilmoitti lukevansa säännöllisesti sekä kirjoja että sanoma- ja aikakauslehtiä. *Yksipuolisesti aikakauslehtiä lukevien* ryhmään suomalaisista nuorista sijoittui 7 %. Tästä ryhmästä suurin osa luki säännöllisesti vain aikakaus- ja viikkolehtiä, mutta noin puolet ei lukenut vapaa-ajallaan vapaaehtoisesti lainkaan sanomalehtiä, sarjakuvia tai kirjoja. Tuloksista voidaan päätellä, että suomalaiset nuoret ovat melko aktiivisia erilaisten lehtien ja lyhyiden tekstien lukijoita, mutta pitkien tekstien, kuten kaunokirjallisuuden, lukeminen ei ole suomalaisnuorten keskuudessa yleistä. (Linnakylä 2003: 168, 170–171.)

Tutkimuksen perusteella tyttöjen ja poikien lukumielitymukset näyttäytyivät osittain erilaisina. Monipuolisimmin erilaisia tekstejä lukevista nuorista enemmistö oli tyttöjä, kun taas erilaisia lehtiä ja sarjakuvia säännöllisesti lukevista nuorista suurempi osa oli poikia. (Linnakylä 2003: 175, 178.)

Vuosituhanen vaihteessa nuorten mediankäyttöä tutkivat Luukka ym. (2001). Tutkimuksessaan he tarkastelivat kahden eri ikäryhmän, 13–15-vuotiaiden ja 17–19-vuotiaiden, tyttöjen ja poikien mediankäyttöä. Jo tuolloin nuorilla oli kodeissaan käytettävänä monia erilaisia medialaitteita. Tästä huolimatta televisio näytti olevan nuorten keskuudessa kuitenkin kaikkein käytetyin media. Käytännössä kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret sanoivat katsovansa televisiota lähes päivittäin. Muita useita kertoja viikossa käytettäviä medioita olivat levyt, sanomalehdet ja puhelin. Aikakauslehdet ja internet taas jäivät viikoittain käytettäviksi, ja kirjoja, pelejä ja sähköpostia käytettiin vielä harvemmin. Voidaan siis todeta, että vanhat mediat olivat vallalla nuorten media-arjessa vielä vuosituhanen vaihteessa. (Luukka ym. 2001: 264–265.)

Nuorempien tyttöjen maailmaan kuului muita vastaajaryhmiä selvemmin kirjallinen mediakulttuuri. Vapaa-ajallaan he lukivat säännöllisemmin ja määrällisesti enemmän kirjoja kuin muut vastaajaryhmät. 30 % heistä luki kirjoja vähintään neljä kertaa viikossa ja 16 % lähes päivittäin. Myös aikakauslehtiä nuoremmat tytöt lukivat muita vastaajaryhmiä useammin: 84 % heistä ilmoitti lukevansa aikakauslehtiä vähintään kerran viikossa. Sanomalehtiä tässä vastaajaryhmässä luettiin puolestaan melko vähän, mutta television katseluun sitä vastoin käytettiin paljon aikaa. Interaktiivisuus ja yhteydenpito kuvaavat hyvin nuorempien tyttöjen mediankäyttötapoja vuosituhanen vaihteessa: internetiä käytettiin puhelimen tapaan nimenomaan yhteydenpitoon, ei niinkään esimerkiksi tiedonhankintaan tai nettisivuilla surffailuun. Tietokonepelejä pelattiin myös suhteellisen vähän. (Luukka ym. 2001: 258–259.)

Myös vanhempien tyttöjen mediamaailmaan kuuluivat selvästi kirjoitetut tekstit. Tietokonepelejä pelattiin tässä vastaajaryhmässä kaikkia muita ryhmiä vähemmän ja tietokonetta käytettiin etupäässä kirjoittamiseen ja internet-yhteyksiin. Internetin käyttäjinä vanhemmat tytöt olivat sen sijaan kaikkein aktiivisimpia; internetiä käytettiin muun muassa tiedonhakuun, uutisten lukuun ja sähköpostin käyttöön. Vanhemmat tytöt lukivat myös kaikista vastaajaryhmistä aktiivisimmin aikakauslehtiä. Sen lisäksi he lukivat paljon kirjoja ja sanomalehtiä. (Luukka ym. 2001: 260–261.)

Nuoremmat pojat pelasivat kaikista vastaajaryhmistä aktiivisimmin tietokone- ja konsolipelejä. Kolmannes heistä pelasi tietokone- tai konsolipelejä lähes päivittäin ja kolme

neljästä vähintään kerran viikossa. Nuoret pojat käyttivät kaikista vastaajaryhmistä monipuolisimmin tietokoneen erilaisia toimintoja. Internet sinänsä ei kiinnostanut heitä tiedonhaku- tai yhteydenpitovälineenä, vaan internetissä pelattiin pelejä tai sieltä imuroitiin tiedostoja. Kaikista ryhmistä eniten nuoria poikia kiinnostivat kuva ja ääni, ja näitä asioita he arvostivat myös nettisivuilla. Kirjoitetut tekstit eivät sen sijaan juurikaan viehättäneet tätä vastaajaryhmää: kirjoja, sanomalehtiä ja aikakauslehtiä luettiin kaikista vastaajaryhmistä vähiten. Noin puolet nuoremmista pojista kertoi lukevansa kirjoja kerran kuukaudessa tai harvemmin. Ainoa kirjallinen media, joka nuoria poikia kiinnosti muita ryhmiä enemmän, olivat sarjakuvat. 85 % heistä ilmoitti lukevansa sarjakuvia vähintään kerran viikossa ja 28 % lähes päivittäin. (Luukka ym. 2001: 262.)

Kaikista vastaajaryhmistä vanhemmilla pojilla oli eniten käytössään erilaisia medialaitteita, ja tietokonetta heistä 38 % käytti noin joka toinen päivä. Vanhemmat pojat pelasivat tietokoneella selvästi nuoria poikia vähemmän. Internetiä he sen sijaan käyttivät nuorempiaan enemmän. Internetissä he selailivat sivustoja, käyttivät sähköpostia ja pelasivat jonkin verran. Muita vastaajaryhmiä aktiivisemmin vanhemmat pojat lukivat verkkolehtiä ja sanomalehtiä sekä katsoivat televisiosta uutisia. Nuorempia poikia selvästi aktiivisemmin vanhemmat pojat lukivat myös kirjoja ja aikakauslehtiä, mutta eivät kuitenkaan yltäneet tässä tyttöjen tasolle. Kertomakirjallisuuden sijaan vanhemmat pojat lukivat mieluummin tietokirjallisuutta. (Luukka ym. 263–264.)

Vaikka kyselyyn vastanneilla nuorilla näytti olevan suhteellisen hyvät mahdollisuudet käyttää uusmediaa, internetin käyttö oli vielä vuosituhannen vaihteessa jokapäiväinen asia vain yhdelle kymmenestä nuoresta. Heistä 38 % käytti internetiä viikoittain ja loput sitäkin harvemmin. Mahdollisuus käyttää kotona tietokonetta ja internet-yhteyttä, näytti olevan yhteydessä käytön määrään ja aktiivisuuteen. Niillä nuorilla, joilla oli käytössään kotikone, tietokoneen ja internetin käyttö oli säännöllisempää kuin niillä, jotka joutuivat käyttämään oppilaitoksen tai kirjaston koneita. (Luukka ym. 2001: 265.)

Luukka ym. (2001: 266, 268) toteavat, että yksi selvimmistä tyttöjen ja poikien mediankäyttöä erottavista tekijöistä oli kuvan ja kirjoitetun tekstin kuluttaminen ja arvostaminen. Pojat käyttivät tyttöjä enemmän uusmediaa, ja heillä oli myös tyttöjä enemmän medialaitteita omassa käytössään. Pojilla oli siis käytännössä paremmat mahdollisuudet käyttää mediaa säännöllisesti. Tytöt puolestaan lukivat kirjoja ja aikakauslehtiä enemmän kuin pojat. Kummallekin sukupuolelle tietokone näytti olevan sosiaalisen yhteydenpidon ja yhdessäolon väline: tytöt olivat innokkaita sähköpostin käyttäjiä ja erilaisiin

verkkokeskusteluihin ja chatteihin osallistujia, pojat taas pelasivat yhdessä joko internetin välityksellä tai konkreettisesti samassa tilassa.

Sanomalehtien lukemisessa erottava tekijä oli sen sijaan ikä, ei niinkään sukupuoli. Vanhemmat vastaajat lukivat sanomalehtiä aktiivisemmin kuin nuoret. Suurimmalle osalle kaikista vastaajista tuli kotiin ainakin jokin sanomalehti, ja niitä luettiin tai ainakin selailtiin kohtuullisen aktiivisesti. Aikakauslehdistä tytöt lukivat naistenlehtiä, romantiikkaa ja nuortenlehtiä, pojat tekniikkaan, tietotekniikkaan ja urheiluun liittyviä lehtiä. Sarjakuvasuosikki oli Aku Ankka. Sanomalehtien verkkoversioita luettiin vähän. Uutisia seurattiin siis edelleen perinteisten medioitten, kuten sanomalehden ja television välityksellä. (Luukka ym. 2001: 267.)

Oman tutkimukseni kannalta olennaisimmat tulokset Luukan ym. (2001) tutkimuksessa ovat 13–15-vuotiaiden poikien lukemiseen liittyvät seikat. Luukan ym. mukaan tämänikäiset pojat käyttivät vuosituhannen vaihteessa tietokonetta monipuolisesti. Erityisesti he pelasivat paljon tietokone- ja konsolipelejä. Tiedostojen lataamisen lisäksi internetissä suosittua oli myös pelaaminen. Tämänikäiset pojat eivät puolestaan lukeneet juurikaan kirjallisia medioita. Noin puolet luki kaunokirjallisuutta kerran kuukaudessa tai harvemmin.

Erilaisten medialaitteiden kehittyminen on nykyään nopeaa, ja siksi myös nuorten tekstimaailma ja media-arki muuttuvat jatkuvasti. Mediat nuorten arjessa - tutkimushanke (Luukka ym. 2001) toteutettiin vuosituhannen vaihteessa ja ToLP-hanke puolestaan noin seitsemän vuotta myöhemmin. Voidaankin kysyä, onko nuorten media-arjessa tapahtunut muutosta kuluneiden vuosien aikana. Luukan ym. (2008: 148) mukaan nuorten media-arki on nykyäänkin hyvin monipuolinen: siihen kuuluu sekä printtimedioita että audiovisuaalisia medioita ja uusmedioita. ToLP-hankkeessa selvitettiin nuorilta muun muassa, mitä eri medioita nuoret olivat käyttäneet kuluneen vuoden aikana ja missä.

Kotona valtaosa nuorista kertoi lukeneensa kuluneen vuoden aikana erilaisia printtimedioita, kuten sanomalehtiä, iltapäivälehtiä, aikakauslehtiä ja sarjakuvalehtiä. Koulussa printtimedioiden käyttö oli nuorten mukaan vähäistä verrattuna kotikäyttöön. Noin puolet nuorista oli käyttänyt erilaisia printtimedioita myös kodin tai koulun ulkopuolella. Tytöt olivat lukeneet kuluneen vuoden aikana poikia enemmän sanoma-, aikakaus- ja iltapäivälehtiä, ja vastaavasti pojat olivat lukeneet tyttöjä enemmän sarjakuvia. (Luukka ym. 2008: 148.)

Koulussa kaunokirjallisuutta luettiin yleisesti enemmän kuin kotona. 45 % nuorista kertoi lukeneensa kuluneen vuoden aikana kaunokirjallisuutta kotona ja 66 % ilmoitti tehneensä näin koulussa. Myöskin tietokirjallisuutta luettiin yleisemmin koulussa.

Kaunokirjallisuuden lukemisessa ero tyttöjen ja poikien välillä oli merkittävä: tytöistä huomattavasti suurempi osa kertoi lukeneensa kaunokirjallisuutta kuluneen vuoden aikana. (Luukka ym. 2008: 149.)

Jos kaunokirjallisuutta luetaan enemmän koulussa kuin vapaa-ajalla, näyttää audiovisuaalisten medioiden käyttö kuuluvan tiiviisti juuri vapaa-aikaan. Valtaosa nuorista oli katsonut televisota ja elokuvia kuluneen vuoden aikana sekä kotona että muualla. (Luukka ym. 2008: 150.)

Luukan ym. (2008) tutkimuksessa selvitettiin myös nuorten median parissa päivittäin viettämää aikaa. Sanomalehtien lukemiseen yli puolet nuorista vastasi käyttävänsä päivittäin vain vähän aikaa eli muutamia minutteja päivässä. Myöskin aikakauslehtien parissa vietetty aika oli yleisesti melko vähäistä. Tytöistä lähes puolet kertoi lukevansa aikakauslehtiä jonkin verran eli noin puolesta tunnista tuntiin päivässä, kun pojista lähes kolmannes kertoi, ettei lue lainkaan aikakauslehtiä. Tytöistä yli puolet ja pojista 38 % ilmoitti, ettei lue harrastelehtiä lainkaan. Pojista kuitenkin lähes kolmasosa kertoi, että käyttää harrastelehtien lukemiseen päivittäin jonkin verran aikaa, ja 3 % kertoi käyttävänsä niiden lukemiseen jopa melko paljon aikaa eli noin kaksi tuntia päivässä. Myös sarjakuvien lukemiseen pojat käyttävät aikaa tyttöjä enemmän. (Luukka ym. 2008: 153–154.)

Printtimedioihin ei siis käytetä päivittäin kovin paljoa aikaa, mutta audiovisuaaliseen mediaan käytetty aika on huomattavasti suurempi. Esimerkiksi tytöistä 34 % ja pojista 30 % kertoi käyttävänsä television katseluun päivittäin melko paljon aikaa. Kaikista nuorista 15 % kertoi käyttävänsä television katseluun päivässä aikaa paljon eli yli kolme tuntia. (Luukka ym. 2008:154–155.)

Tytöistä 42 % ja pojista jopa 62 % ei lue lainkaan vapaa-ajallaan kaunokirjallisuutta. Kolmannes tytöistä kertoi lukevansa kaunokirjallisuutta päivittäin puolesta tunnista tuntiin. Tytöissä oli myös poikia enemmän niitä, jotka käyttivät tyypillisenä arkipäivänä kaksi tai jopa kolme tuntia aikaa kaunokirjallisuuden lukemiseen. Pojat käyttävät kuitenkin hieman enemmän aikaa harrastekirjojen lukemiseen kuin tytöt. Valtaosa oppilasta kertoi, että lukee tyypillisenä arkipäivänä tietokirjoja vain vähän tai ei lainkaan. Oppikirjojen lukemiseen puolestaan yli puolet pojista käyttää päivittäin aikaa vain vähän tai ei lainkaan, kun taas tytöistä puolet kertoi lukevansa oppikirjoja päivittäin jonkin verran. Melko paljon ja paljon oppikirjojen lukemiseen käyttää aikaa suurempi osa tytöistä kuin pojista. (Luukka ym. 2008: 156–157.)

37 % tytöistä ja noin kolmannes pojista kertoi käyttävänsä Messengerin, Skypen tai IRC:n parissa päivittäin jonkin verran aikaa. Melko paljon tai paljon niiden parissa aikaa

viettäviä on puolestaan kaikista vastaajista lähes 40 %. Heidän joukossaan on enemmän tyttöjä kuin poikia. Tyypillisesti www-sivuja käytettiin jonkin verran, mutta erillinen paljon käyttävien ryhmä tulee esille tässäkin tutkimuksessa: 18 % pojista ja 11 % tytöistä vastasi käyttävänsä tyypillisenä arkipäivänä paljon aikaa nettisivujen selailuun. Tietokonepelejä puolestaan viidennes pojista ja vain muutama prosentti tytöistä kertoi pelaavansa tyypillisenä arkipäivänä paljon. 22 % tytöistä ja 32 % pojista kertoi pelaavansa tietokonepelejä jonkin verran. 60 % tytöistä ja 15 % pojista ei pelaa tietokonepelejä lainkaan. (Luukka ym. 2008: 157–158.)

Eniten nuoret käyttävät internetiä chattaamiseen ja nettisivuilla surffailuun. Tytöistä 76 % ja pojista 67 % kertoi käyttävänsä Messengeriä, Skypeä ja IRC:tä usein. Usein verkkosivuja kertoi selailevansa 66 % nuorista ja joskus 27 %. Hieman useammin verkkosivuja selailevat pojat. Sähköpostia internetissä usein kertoi käyttävänsä noin puolet ja joskus noin kolmannes nuorista. Tytöt käyttävät sähköpostia hieman poikia useammin. Internetiä käytetään myös tiedostojen lataamiseen, jota tyttöjä useammin tekevät pojat. Yli puolet pojista ja noin kolmannes tytöistä vastasi lataavansa tiedostoja usein. Pelaaminen internetissä jakautuu melko tasaisesti ryhmiin: Reilu kolmannes nuorista pelaa internetissä usein, miltei kolmannes joskus, lähes 16 % puolestaan ei koskaan ja 21 % harvoin. Pojista noin 57 % vastasi pelaavansa internetissä usein, noin 28 % joskus ja vain noin 15 % harvoin tai ei koskaan. Tytöistä puolestaan noin 28 % ilmoitti käyttävänsä joskus internetiä pelaamiseen. 59 % heistä puolestaan käyttävät internetiä pelaamiseen harvoin tai eivät koskaan. Kolmannes nuorista ei lue koskaan internetissä verkkolehtiä. Tytöistä näin ilmoitti 33 % ja pojista 26 %. Tytöistä 35 % ja pojista 30 % ilmoitti lukevansa verkkolehtiä harvoin. Joskus niitä kertoi lukevansa 24 % tytöistä ja 28 % pojista. (Luukka ym. 2008: 162–163.)

Internet näyttää kyselyn perusteella olevan nuorille ennen kaikkea paikka sosiaaliseen vuorovaikutukseen, sillä suosituimpia sivustoja nuorten mukaan ovat erilaiset nettiyhteisöt ja yhteydenpitosivustot. (Luukka ym. 2008: 164.)

Luukka ym. (2008) selvittivät tutkimuksessaan myös tarkemmin sitä, millaisia eri tekstejä nuoret lukevat vapaa-ajallaan. Tässä kohtaa eri tekstejä ei luokiteltu medialähtöisesti vaan tekstilähtöisesti, eli tekstejä on saatettu lukea useissa eri medioissa. Suurimmalle osalle nuorista sarjakuvat on luetuin mediateksti: 42 % kertoi lukevansa niitä usein ja noin kolmannes joskus. 71 % nuorista pitää Aku Ankkaa suosituimpana sarjakuvana. Tytöistä yli puolet mainitsi lukevansa nuortenlehtien juttuja usein ja noin kolmannes ilmoitti tekevänsä näin joskus, kun taas suurin osa pojista ei juurikaan lue nuortenlehtiä. Noin kolmannes nuorista kertoi lukevansa joskus yleisönosastokirjoituksia ja sama määrä kertoi

lukevansa niitä harvoin. Noin neljännes tytöistä ja viidennes pojista puolestaan kertoi, ettei lue yleisönosastokirjoituksia koskaan. 42 % nuorista kertoi vapaa-ajallaan lukevansa uutisia joskus ja reilu kolmannes kertoi lukevansa niitä usein. Sanomalehden pääkirjoituksia nuoret lukevat vapaa-ajallaan pääasiallisesti joskus. Näitä tekstejä pojat lukevat jonkin verran vähemmän kuin tytöt. (Luukka 2008: 170–171.)

Tietokirjallisia tekstejä nuoret lukevat tutkimuksen mukaan vapaa-ajallaan pääsääntöisesti harvoin tai joskus. Tietokirjallisten tekstien joukkoon kuuluu monentyyppisiä tekstejä aina varsinaisista tietokirjoista ohjeisiin ja oppaisiin. Vapaa-ajallaan nuoret lukevat myös oppikirjoja ja oppimateriaaleja: kuitenkin kolmas osa oppilaista lukee niitä vapaa-ajallaan harvoin ja noin 39 % joskus. Usein oppikirjoja vapaa-ajallaan lukee tytöistä neljännes ja pojista vain 12 %. Tässä saattaa olla tulkinnallisia eroja siitä, mielletäänkö koulun tekstit vapaa-ajan teksteiksi. (Luukka ym. 2008: 171.)

Eniten tyttöjen ja poikien lukemiskäytänteitä jakavat kaunokirjalliset tekstit: Pojista kolmannes ei lue fiktiivisiä tekstejä vapaa-ajallaan koskaan, ja noin kolmannes lukee niitä harvoin. Tytöistä puolestaan viidennes ei lue niitä koskaan vapaa-ajallaan. Tytöistä 38 % ilmoitti lukevansa nuortenkirjoja joskus ja 37 % usein. Fantasiakirjat puolestaan näyttävät olevan suosittuja kaikkien nuorten keskuudessa: tytöistä neljännes ja pojista viidennes kertoi lukevansa niitä usein. Tutkimuksessa tyttöjen lukuharrastus näyttäytyy huomattavasti aktiivisempänä kuin poikien. Tytöistä 46 % kertoi lukeneensa kuluneen vuoden aikana 1–2 kirjaa, pojista näin kertoi tehneensä 35 %. Tytöistä puolestaan noin neljännes ja pojista viidennes kertoi lukeneensa kuluvan vuoden aikana 3–5 kirjaa. Pojista neljännes ei näytä lukeneen yhtään kirjaa. (Luukka ym. 2008: 172–173.)

Vielä vuosituhaten vaihteessa nuorten arjessa uusmedioita säännöllisemmin käytettiin niin sanottuja vanhoja medioita, kuten televisiota, sanomalehtiä ja puhelinta. Televisio olikin nuorten keskuudessa kaikista käytetyin media. Nykyäänkin nuoret käyttävät paljon aikaa television katseluun. Uusmediat ovat kuitenkin nykyään vahvemmin läsnä nuorten media-arjessa kuin ne olivat vielä vuosituhaten vaihteessa. Nykyään internet on nuorille päivittäin käytettävä media, mutta sitä se ei ollut vielä vuosituhaten vaihteessa, jolloin suurin osa nuorista käytti internetiä vain viikoittain tai harvemmin. Tietokoneen asema sosiaalisen yhteydenpidon välineenä ei sen sijaan ole muuttunut: vuosituhaten vaihteessa nuoret käyttivät tietokonetta verkossa kavereiden kanssa keskustelemiseen tai yhdessä pelaamiseen ja niin tekevät nykyäänkin. Vuosituhaten vaihteessa kaunokirjallisuuden lukeminen oli nuorten keskuudessa vähäistä, ja tytöt lukivat kaunokirjallisuutta enemmän kuin pojat. Nykyään tilanne on sama.

Tutkimusten mukaan median tekstit ja erityisesti internet kuuluvat siis vahvasti suomalaisten nuorten media-arkeen, ja internetissä vietetään päivittäin melko paljon aikaa. Mutta mikä nuoria internetissä viehättää? Kaisa Leino (2006: 545–547) tutki 2000-luvun alussa nuorten käsityksiä internetin hyödyistä ja haittapuolista. Hänen mukaansa nuoria viehättää internetissä sen nopeus ja nopea päivittyvyys, nopea ja helppo tiedonhaku, sosiaalisten suhteiden helppo luominen ja ylläpito, mahdollisuus anonyymisyyteen sekä globaalisuus ja mahdollisuus vieraiden kielten oppimiseen. Lisäksi nuorten mukaan internet on hyödyllinen väline, koska se mahdollistaa monien asioiden hoitamisen kotoa käsin mihin vuorokauden aikaan tahansa. Nuorten mukaan parasta internetissä on kuitenkin rajaton määrä tietoa ja erilaisia viihdykkeitä.

Nuorten mielestä internetin huonoja puolia ovat muun muassa pornografia, propaganda ja huumeiden käyttöä edistävät sivustot. Myös kaupallisuus ja internetissä mahdollisesti leviävät virukset ovat nuorten mielestä ongelmallisia. Jotkut nuoret ovat huolissaan myös plagioinnista. Lisäksi nuorten mielestä internetin haittapuoliin – samoin kuin hyviinkin puoliin – lukeutuu anonyymiteetti, joka saattaa aiheuttaa sitä, että ihmiset luovat vääriä identiteettejä ja käyttävät niitä väärin. Myöskin se, että internetin käyttö saattaa kouruttaa ihmisen ja kaventaa hänen sosiaalista elämäänsä, huolestuttaa nuoria (Leino 2006: 548–549.)

Leinon (2006: 553, 554) mukaan nuorilla on paljon tietoa internetin vaaroista, mutta huolestuttavaa on se, että hyvin harva nuori mainitsi vakavaksi ongelmaksi sen, että internetissä on paljon väärää ja epäluotettavaa tietoa, johon netin käyttäjän tulisi suhtautua kriittisesti ja lähteen luotettavuutta arvioiden. Leino kysyykin, onko todella niin, että nuoret tutkivat internetissä olevaa tietoa kyseenalaistamatta sen luotettavuutta tai ajantasaisuutta, vai ovatko nämä tiedon luotettavuuteen liittyvät asiat nuorille niin itsestään selviä, etteivät useimmat nuoret edes mainitse niitä. Hänen mukaansa vanhempien ja opettajien tuleekin kiinnittää erityistä huomiota nuoren opastamiseen internetiin liittyvissä eettisissä ja moraalisisissa asioissa ja tiedon luotettavuudessa. Opetuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas oppii tiedostamaan, miten internetissä tulee toimia ja miten siellä julkaistuun tietoon tulee suhtautua.

Ulkomailla nuorten tekstikäytänteitä ovat tutkineet esimerkiksi australialaiset Josephine Ryan (2005) sekä Jackie Manuel ja Dennis Robinson (2003). Ryanin haastattelututkimukseen osallistui 53 nuorta, jotka olivat iältään 14–16-vuotiaita. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia tekstejä nuoret valitsevat luettavakseen vapaa-ajallaan. Tutkimuksessa kolme seikkaa nousivat merkittäviksi: 1) tekstit, joista nuoret nauttivat, ovat

erittäin monimuotoisia 2) sukupuoli vaikuttaa suuresti nuorten suhtautumiseen teksteihin 3) sosioekonominen ja kielellinen tausta vaikuttavat myös merkittävästi lukemisen käytänteisiin. (Ryan 2005: 39.)

Kaksi kolmasosaa haastateltavista kertoi lukevansa kirjoja säännöllisesti hovin vuoksi, mutta ei kuitenkaan kovin usein. Aktiivisista lukijoista (25 %) enemmistö oli tyttöjä. Suurin osa vastaajista kuului siis joukkoon, jotka eivät lue usein, mutta lukevat mielellään, kun löytävät jotain sopivaa luettavaa. Koulussa luettavat tekstit eivät yleensä kuulu tähän joukkoon, mikä kertoo jälleen koulun ja vapaa-ajan tekstien välisestä kuilusta. Tietokone vie monien, erityisesti poikien, lukemiseen käytettävää aikaa. Usein tähän joukkoon kuuluvat lukevat kuitenkin paljon ja sujuvasti esimerkiksi tietokonelehtiä, mutta eivät useinkaan pidä sitä lukemisena. (Ryan 2005: 40–41.)

Manuellin ja Robinsonin (2003) tutkimukseen osallistui 69 12–15-vuotiasta nuorta. Tutkimuksessa selvitettiin nuorten lukuvalintoja ja -tapoja sekä koulumaailmassa että vapaa-ajan kontekstissa. Erityisesti kiinnostuksen kohteena oli sukupuolten välinen ero lukuvalinnoissa ja -tavoissa. Tutkimus haastaa yleisen oletuksen siitä, että pojat eivät lue. Ainoastaan hyvin pieni osa niin pojista kuin tytöistäkin sijoittui niiden joukkoon, jotka eivät lue lainkaan. Lähes 50 % pojista ilmoitti lukevansa enemmän kuin kaksi tuntia päivässä, kun vastaava luku oli tytöillä noin 40 %. Yli neljä tuntia päivässä lukevia oli pojista lähes yhdeksän prosenttia, kun taas tytöistä tähän ryhmään ei sijoittunut yksikään. Tuloksessa on oletettavasti mukana myös vapaa-ajalla luettavat kouluun liittyvät tekstit, mikä osaltaan selittää suurta lukemiseen käytettävää aikaa. Myös oletamus siitä, että pojat eivät mielellään lue fiktiota, kumoutui Manuellin ja Robinsonin tutkimuksessa. Yli 40 % sekä pojista että tytöistä ilmoitti, että suosivat vapaa-ajan lukemisessaan kaikkein mieluiten juuri fiktiivisiä tekstejä. Joitakin odotettavissa olevia eroja poikien ja tyttöjen lukumielityksissä oli kuitenkin havaittavissa. Esimerkiksi runoja suosivat enemmän tytöt kuin pojat. Sekä pojilla että tytöillä kolmen suosituimman kirjallisuuden lajityypin joukossa olivat fantasia, toiminta ja mysteerit, ainoastaan suosituimmuusjärjestys erosi. Jos kaikki mainitut lajityypit otetaan huomioon, oli sukupuolten välillä havaittavissa selvempi ero: pojat suosivat selvästi tyttöjä enemmän rikostarinoita, elämäkertoja sekä scifiä, kun taas tytöt oletetusti suosivat poikia enemmän klassikoita, rakkaustarinoita ja matkakertomuksia. Sekä tytöistä että pojista lähes puolet kertoivat käyttävänsä tietokonetta ainakin tunnin päivässä. Ainoastaan yli neljä tuntia päivässä tietokonetta käyttävistä nuorista merkittävästi suurempi osa oli poikia kuin tyttöjä. (Manuel & Robinson 2003: 66–73.)

Pelkästään Ryanin (2005) ja Manuelin ja Robinsonin (2003) tutkimusten perusteella on hankalaa verrata suomalaisten ja ulkomaalaisten nuorten tekstikäytänteitä, sillä jo tutkimusasetelmat eroavat toisistaan. Voidaan kuitenkin todeta, että ainakin tietokoneen käyttö näyttää olevan suomalaisia ja ulkomaalaisia nuoria yhdistävä tekijä. Sekä tytöt että pojat käyttävät tietokonetta päivittäin ainakin jonkin verran, mutta varsinkin hyvin paljon tietokonetta päivittäin käyttävistä suurempi osa on poikia. Myöskin fantasiakirjallisuus näyttää olevan suosittua niin suomalaisten kuin ulkomaalaistenkin nuorten keskuudessa.

2.2.2. Koulu

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetussuunnitelma korostaa yhteisöllistä näkemystä kielestä. Sen mukaan yhteisön jäsenyys edellyttää yhteisön kielenkäyttötapojen hallitsemista. Opetuksen tulee tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen lukemiseen, kirjoittamiseen ja viestintään. Tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja vastuullinen viestijä ja lukija. (POPS 2004: 23.)

Perusopetuksen alaluokkien opetussuunnitelmassa lukemisen rooli on suuri: lukutaidon saavuttaminen on ensimmäisten vuosiluokkien yksi tärkeimmistä haasteista. Ensimmäisellä vuosiluokalla lukemista opetellaankin lähinnä teknisen lukutaidon näkökulmasta, mutta vähitellen lukemisen ymmärtäminen ja erilaisten kontekstien vaikutus lukutapahtumaan alkaa olla yhä suuremmassa roolissa. (POPS 2004.)

Perusopetuksen yläluokkien (vuosiluokat 6–9) äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa lukemista sellaisenaan ei enää käsitellä kovin paljon. Pikemminkin puhutaan tekstitaidoista, joihin myös lukeminen sisältyy. Opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen yläluokilla äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä onkin laajentaa oppilaan tekstitaitoja tuttujen arkipäivän tekstien hallinnan taidoista kohti uusien, oppilaalle vieraiden tekstilajien vaatimuksia. Opetuksen tavoitteena on muun muassa harjaantua aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi, kehittää tekstityyppien ja -lajien tuntemusta ja oppia ennakoimaan, millaista lukutapaa tekstilaji ja tavoite edellyttävät. Tavoitteena on myös monipuolistaa lukuharrastusta ja syventää kirjallisuudentuntemusta. (POPS 2004: 28–29.)

Lukemisen osalta opetussuunnitelman sisällöissä mainitaan muun muassa silmäilevän, etsivän sekä sana- tai asiatarakan lukutavan valinta ja lukuprosessin hallinnan varmentaminen. Lisäksi opetuksen sisältöihin tulisi kuulua lukukokemuksen jakamista, kaunokirjallisten tekstien tulkintaa, erilaisten tekstityyppien ja ympäröivässä kulttuurissa

keskeisten tekstilajien tarkastelua, kirjallisen yleissivistuksen pohjan luomista sekä yhteisten ja vapaavalintaisten kokonaisteosten ja erilaisten lyhyiden tekstien lukemista ja käsittelyä. (POPS 2004: 29–30.)

Arvosanalle 8 asetettujen kriteereiden mukaan oppilaan tulee lukea erilaisia tekstejä, myös mediatekstejä, tarkoituksenmukaista lukutapaa käyttäen. Hänen tulee tietää, että tekstin tekijä ja tarkoitus vaikuttavat tekstin sisältöön, muotoon ja ilmaisuun ja hänen tulee pystyä tekemään havaintoja tekstin visuaalisista ja auditiivisista keinoista sekä kielen keinoista. Lisäksi hän on saavuttanut lukutaidon, joka riittää kokonaisten kirjojen lukemiseen, löytää itseään kiinnostavaa lukemista, pystyy jakamaan lukukokemuksensa toisten kanssa ja on lukenut sovitun määrän sekä ulkomaisia että kotimaisia kokonaisteoksia sekä lisäksi runoja, novelleja, satuja, tarinoita ja näytelmiä. (POPS 2004: 31–32.)

Äidinkielen opetuksessa lukemisen funktio on siis kaksijakoinen: toisaalta opetuksen tehtävä on kiinnostuttaa oppilas lukemisesta ja tarjota hänelle mahdollisuuksia elämykselliseen lukemiseen ja toisaalta taas harjaannuttaa oppilas mahdollisimman tarkkaan ja erittelevään, tulkitsevaan ja kriittiseen lukemiseen. Erityisesti kaunokirjallisten teosten lukemisella pyritään tarjoamaan oppilaille lukuelämyksiä.

Katri Sarmavuori (2007: 71–72) jakaa lukemisen viiteen eri lajiin: lukemaan oppimiseen, lukemalla oppimiseen, hakevaan lukemiseen, elämykselliseen lukemiseen ja välineelliseen lukutaitoon. Ensimmäisten kouluvuosien aikana painotetaan erityisesti lukemaan oppimista, opetellaan lukemistekniikkaa ja pyritään lukunopeuden lisääntymiseen ja lukemisen automatisoitumiseen. Näiden taitojen kehittymisen kautta saavutetaan lukemalla oppiminen, jota koulussa tarvitaan lähes jokaisessa koulun oppiaineessa. Lukemalla oppiminen sisältää lukustrategioitten käyttämisen, kuten tekstin jäsentelyn, muistiinpanojen tekemisen ja asioitten kertaamisen. Myös hakevan lukemisen taidolla on käyttöä koulussa esimerkiksi erilaisten hakuteosten käytössä, mutta sitä tarvitaan paljon myös arkielämässä esimerkiksi karttoja tai aikatauluja luettaessa. Myös elämyksellisen lukemisen oppiminen on yksi koululukemisen tavoitteista. Elämyksellinen lukeminen sisältää harraste-, ajanviete- ja huvilukemisen. Viides lukemisen laji Sarmavuoren mukaan on välineellinen lukutaito, joka on muun muassa teknisten välineiden ohjeiden lukemista, tietotekniikan hallintaa, medialukutaitoa ja hypertextien lukemista.

Koulussa lukeminen voi olla monenlaista yhdessä lukemista – aina lukemisen ei siis tarvitse olla hiljaa itsekseen lukemista. Tekstiä voidaan lukea vaikkapa ääneen pala palalta ja keskustella yhdessä luetusta tai prosessoida sitä muuten. Oppimiseen ja persoonallisuuden kehittämiseen johtava lukeminen vaatii Sarmavuoren (1998: 72) mukaan neljä vaihetta. Nämä

vaiheet ovat ensilukeminen, aktiivinen lukeminen, produsoiva lukemien sekä opitun käyttö ja hyödyntäminen. Ensilukemisen vaiheessa aktivoidaan oppilaan aikaisemmat tiedot aiheesta ja pohditaan tekstin tavoitteita, vaatimuksia ja tehtävän edellyttämiä asioita. Aktiivinen lukeminen puolestaan sisältää tekstin alleviivausta, pääideoiden löytämistä ja tiivistämistä. Produsoivan lukemisen vaiheessa luettua tulkitaan ja siihen yhdistetään omia kokemuksia ja tietoja. Näiden vaiheiden jälkeen opittua voidaan käyttää ja hyödyntää vaikkapa muita tekstejä luettaessa. Se, mitä tekstistä opitaan, riippuu siitä, millaisia tavoitteita, vaatimuksia ja strategioita lukijalla on. Tulkintojen tekeminen tekstistä ja tekstin merkityksen löytäminen riippuu siitä, kuinka lukijan skeemat ja toisaalta tekstin koodit kohtaavat toisensa. (Sarmavuori 2007: 90.)

Motivaatio lukemiseen muodostuu pitkälti onnistumisenkokemuksista. Lukemisen opettamisessa onkin tärkeää lähteä liikkeelle lukijan tarpeista, kiinnostuksesta ja lukutaidon tasosta, jotta onnistumisen kokemuksia voisi syntyä. Motivoitunut lukija myös sitoutuu lukemiseen – hän lukee henkilökohtaisen tarkoituksen vuoksi. Oppimisympäristö voi tukea lukumotivaatiota ja tätä kautta lukemiseen sitoutumista. Oppilaan tieto- ja kokemusmaailma on aina mukana lukutapahtumassa – niiden avulla hän ymmärtää tekstejä. Tieto- ja kokemusmaailmansa lisäksi oppilas tuo lukutapahtumaan myös motivaationsa, jotka koulussa olisi osattava liittää koulun toimintoihin ja lukutapahtumiin. Jos tämä onnistuu, oppilaasta tulee sitoutunut lukija. Jos taas oppilaan omat motiivit eivät toteudu lukutapahtumassa, lukemiseen sitoutumista ei pääse syntymään. (Lehtonen 1998: 72–73, 75–76.)

Lukemiseen sitoutuva toiminta perustuu lukumotivaatioon, käsitteelliseen ymmärtämiseen, strategiseen oppimiseen ja yhteistoimintaan. Nämä neljä peruselementtiä toteutuvat opetuksessa seitsemän eri oppimisympäristön piirteen avulla. Sitoutunut oppimisympäristö on havainnoiva, käsitteellistävä, itseohjautuva, strateginen, yhteistyötä tekevä, itseään ilmaiseva ja johdonmukainen. Havainnollisuus tarkoittaa sitä, että lukemista ennen oppilaat havainnoivat todellisen maailman jotakin ilmiötä ja tätä kautta kiinnostuvat siitä. Käsitteellistämällä havainnoidut asiat, oppilaat saavat syvempää tietoa ilmiöstä. Tämä auttaa edelleen motivoitumisessa. Itseohjautuvuus mahdollistaa yksilöllisen lukutaidon käyttämisen. Oppilaille voidaan tarjota valinnanmahdollisuuksia esimerkiksi lukumateriaalin, -tavan ja -paikan suhteen. Strategisuus puolestaan sisältää esimerkiksi oikeiden lukemisen strategioiden opetteluun ja oppimiseen. Yhteistoiminnallisuudella oppimistilanteissa oppilaat saavat puolestaan pohtia ryhmässä opittavaa asiaa – käsitteellinen oppiminen kiihtyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppilaille tulisi järjestää myös aikaa itseilmaisulle,

omakohtaisesta kiinnostuksesta nousevien tuotosten tekemiselle. Tämä edistää osaltaan pitkäkestoista motivaatiota lukemiseen. Kaiken toiminnan on lisäksi oltava johdonmukaista aina havaintojen teosta tuotosten arviointiin. Sitoutuva työskentely edellyttää myös jatkuvaa itsearviointia, sillä se syventää ja laajentaa oppimista. (Lehtonen 1997: 76–83.)

Oppilaiden lukuharrastuksen herättäminen on yksi koululukemisen tavoitteista. Keskustelua on kuitenkin käyty siitä, annetaanko koulussa tilaa omaehtoiselle lukemiselle. On jopa väitetty, että koulu ei tue lukuharrastuksen kehittymistä tai jopa tappaa sen. Se, kuinka esimerkiksi kaunokirjallisuutta käsitellään, vaikuttaa paljon lukuelämykseen. Kaikki oppilaat eivät pidä kaikista menetelmistä, joilla kaunokirjallisuutta käsitellään. Saarisen ja Korkiakankaan (1997: 185–187) mukaan esimerkiksi opettajakeskeiset menetelmät ovat usein sellaisia, joista oppilaat eivät pidä. Vastaavasti oppilaat usein pitävät oppilas- ja yksilökeskeisistä menetelmistä. Saarinen ja Korkiakangas painottavat, että mahdollisuus osallistua opetukseen kuuluvien kirjojen valintaan motivoi oppilaita lukemaan. Myös mahdollisuus osallistua omista lähtökohdista käsin luetusta käytyyn keskusteluun, mahdollisuus kertoa omia ja kuulla kavereitten mielipiteitä luetusta, on tärkeää. Saarinen ja Korkiakangas muistuttavat myös, että nuoria itseään lähellä olevat aiheet ja kieli innostavat usein enemmän lukemaan, kuin esimerkiksi vanhat klassikot, joihin oppilaita tosin jossain vaiheessa täytyy tutustuttaa. Johdatuksena klassikoiden lukemiseen olisi hyvä käyttää hieman kevyempää kirjallisuutta, jonka kautta ovet kirjallisuuden maailmaan saattaisivat avautua nuorelle hieman helpommin. Jos yksi koululukemisen tavoite on herättää lukuharrastus ja taata sen jatkuminen myös koulun jälkeen, Saarisen ja Korkiakankaan mukaan opetuksessa on hyvä ottaa huomioon harrastuksen määrittely. Heidän mukaansa harrastus on vapaaehtoista, itsenäistä, sisältää valinnanvapauden, on leikinomaista, mieluisaa ja omien tavoitteiden mukaista. Kirjallisuudenopetusta harrastuneisuuden herättäjänä voidaan arvioida näiden tavoitteiden toteutumisen kannalta.

Sisko Nampajärvi (2002: 49–52) kirjoittaa äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa julkaistussa artikkelissaan, että fiktiivisen kaunokirjallisuuden lukeminen on nykyään monelle oppilaalle hankalaa, ja siksi he usein valitsevatkin mieluummin luettavakseen tositarinoita ja faktaa. Fiktiivinen kirjallisuus kuitenkin ruokkii mielikuvitusta, alitajuntaa ja ajattelutaitoja, ja siksi sitä on tarjottava nuorille luettavaksi. Tällä opettaja voi Nampajärven mukaan perustella kaunokirjallisuuden lukemisen välttämättömyyttä vastahakoisille oppilaille. Koska lyhyiden faktatekstien lukeminen ei tuota yleensä oppilaille ongelmia, yksi tapa houkutelaa oppilaita fiktiivisten tekstien maailmaan on lähteä liikkeelle faktasta. Nampajärven mukaan liikkeelle voidaan lähteä joistakin ajankohtaisista aiheita

sisältävien lehtitekstien lukemisesta ja avaamisesta, jonka jälkeen siirrytään samoista aiheista kertovien kirjojen lukemiseen ja käsittelyyn. Lopuksi aiheesta voidaan kirjoittaa vielä omakohtainen teksti. Nampajärven mukaan lukeminen usein helpottuu, kun fiktiivisiä tekstejä on ensin pohjustettu faktalla.

Lukuharrastuksen herättämisen lisäksi mediakasvatus ja medialukutaidon opettaminen ovat haasteita kouluille. Erilaisia mediatekstejä tulisikin lukea ja käsitellä osana kaikkien oppiaineiden opetusta. Nuoret käyttävät vapaa-ajallaan paljon erilaisia medialaitteita ja voidaan jopa todeta, että mediasta on tullut yksi nuorten suurimmista kasvattajista. Taito käyttää tietokonetta on avannut nuorille mahdollisuuden käyttää ja hallita suurta tietomäärää, mutta tiedonhallintataidot kuitenkin vaikuttavat siihen, kuinka onnistuneesti näitä tietoja hyödynnetään. Jotta oppilaita pystytään ohjaamaan vastuulliseen ja onnistuneeseen mediankäyttöön, koulun on pysyttävä mukana teknologian ja tekstien kehityksessä ja tunnettava oppilaiden tekstimaailma. Näin koulun ja arjen tekstien välille ei synny liian suurta kuilua. Opetukseen tulisikin siis sisällyttää tavallisten tekstien rinnalle myös elektronisia tekstejä, jotka tukevat monilukutaitoa, jota nuoret myöhemmässä opiskelu- ja työelämässä tulevat tarvitsemaan. (Luukka 2003b: 118, Leino 2007: 277, Leino 2006: 541.)

Kotilainen (1999: 36) määrittelee medialukutaidon yläkäsitteeksi kaikkien eri viestimien ja niiden mediatekstien lukutaidolle. Hänen mukaansa medialukutaitoa tarvitaan niin sanallisissa, kuvallisissa kuin äänellisissäkin mediateksteissä sekä niiden yhdistelmissä. Medialukutaito kattaa siis sekä perinteisen median, kuten sanomalehden, että uusmedian, kuten internetin. Kotilaisen mukaan voidaan puhua myös esimerkiksi audiovisuaalisesta lukutaidosta tai elektronisten tekstien lukutaidosta. Nämä yksittäisiin viestimiin liitetyt lukutaidot ovat kuitenkin Kotilaisen mukaan osa medialukutaitoa ja rinnasteisia keskenään.

Medialukutaito on yksilön henkilökohtainen valmius ja sitä voidaan kehittää. Medialukutaidon peruselementtejä ovat tuotannon-, ilmaisun- ja vastaanoton strategiat, joiden hallintaa voidaan harjoitella oppimistilanteissa. Tuotannon näkökulmasta jotakin mediaa tai sen yksittäistä esitystä voidaan tarkastella esimerkiksi pohtimalla, miten kuvaa, ääntä ja tekstiä valitaan, rajataan ja muokataan juuri tässä esityksessä tai mediassa. Ilmaisun näkökulmasta voidaan taas tarkastella audiovisuaalisen kerronnan rakenteita ja muotoja, eli sitä, miten äänen, kuvan ja tekstin yhdistelmiä käytetään esityksessä. Vastaanoton näkökulmasta yksittäistä mediaa tai sen esitystä tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota siihen, millä eri tavoilla kyseinen media tai esitys on tulkittavissa. Mediakasvatuksen näkökulmasta tavoitteena on siis kasvattaa oppilaasta medialukija, joka osaa käyttää mediatekstejä eritellen,

eläytyen, arvioiden ja soveltaen. Lisäksi taitava medialukija osaa myös tuottaa uusia mediatekstejä tarpeittensa mukaan omaksi ilokseen tai hyödykseen. (Kotilainen 1999: 36–37.)

Koululukemisen tehtävä on siis laajentunut erilaisten medialaitteiden kehityksen ja uusien lukutaitojen syntymisen myötä. Opettajan on oltava hyvin perillä siitä, mitä nuoret vapaa-ajallaan tekevät ja millaisia medialaitteita he käyttävät, jotta hän pystyy ottamaan opetuksessaan ja lukumateriaalin valinnassaan huomioon jatkuvasti muuttuvat lukemisen vaatimukset.

Luukka ym. (2008) tutkivat ToLP-hankkeessaan myös äidinkielen opetuksessa käytettäviä oppimateriaaleja ja tunneilla luettavia tekstejä niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta. Opettajien vastausten perusteella voidaan todeta, että kaunokirjallisuudella on vankka asema äidinkielen opetuksessa. Opettajien mukaan oppilaat lukevat tunneilla selvästi muita tekstejä useammin kaunokirjallisia tekstejä ja erilaisia tarinoita. 89 % kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti, että oppilaat lukevat kaunokirjallisia tekstejä usein ja loput ilmoittivat, että näin tehdään vähintään joskus. 65 % opettajista ilmoitti tunneilla luettavan usein myös kertomuksia ja tarinoita ja 32 % ilmoitti niitä luettavan vähintään joskus. Myös tietotekstejä luetaan oppitunneilla opettajien mukaan melko paljon: 46 % opettajista oli sitä mieltä, että niitä luetaan usein ja sama osuus opettajista puolestaan ilmoitti, että niitä luetaan ainakin joskus. (Luukka ym. 2008: 88–89.)

Selvästi harvemmin oppitunneilla luetaan opettajien mukaan pohtivia ja kantaaottavia tekstejä: 59 % opettajista arvioi oppitunneilla luettavan pohtivia tekstejä joskus ja 34 % arvio näin tehtävän usein. 66 % opettajista oli sitä mieltä, että vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä luetaan joskus ja 28 % puolestaan oli sitä mieltä, että näin tehdään usein. Mediateksteistä uutiset ovat puolestaan opettajien mukaan useammin luettuja tekstejä kuin mainokset. 26 % opettajista kertoi uutistekstejä luettavan oppitunneilla usein ja 64 % kertoi niitä luettavan ainakin joskus. Mainostekstejä 60 % opettajista arvioi puolestaan luettavan joskus ja 32 % harvoin. (Luukka ym. 2008: 89.)

Sarjakuvien lukeminen on opettajien mukaan oppitunneilla vähäistä: 51 % opettajista oli sitä mieltä, että niitä luetaan harvoin ja 41 % kertoi niitä luettavan joskus. Lomakkeita ja taulukoita oppitunneilla ei lueta opettajien mukaan puolestaan juuri lainkaan. Oppilaiden omia tekstejä käytetään opettajien mukaan oppimateriaalina vain harvoin. Noin puolet opettajista arvioi oppilaiden lukevan oppitunneilla joskus itse valitsemaansa tekstejä ja vain 13 % opettajista arvioi näin tehtävän usein. (Luukka ym. 2008: 89.)

Oppilaiden näkemykset äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla luettavista teksteistä poikkeavat hieman opettajien näkemyksistä. Usein luettujen tekstien lista on

oppilaiden mukaan melko samanlainen kuin opettajien arvioiden mukaan. Kaunokirjalliset tekstit, tarinat ja tietotekstit ovat myös oppilaiden mielestä eniten luettuja tekstilajeja, jos oppilaiden vastauksissa yhdistetään vaihtoehdot usein ja joskus. Opettajista tosin 89 % arvioi kaunokirjallisia tekstejä luettavan usein, kun oppilaista näin teki ainoastaan 23 %. Sekä opettajien että oppilaiden mukaan harvoin luettavia tekstejä ovat sarjakuvat, lomakkeet ja taulukot. Oppilaiden näkemys poikkeaa kuitenkin opettajien näkemyksestä siinä, kuinka usein oppilaiden itse valitsemissa teksteissä luetaan oppitunneilla. Kun opettajista 65 % arvioi oppitunneilla luettavan vähintään joskus oppilaiden itse valitsemissa teksteissä, oppilaista ainoastaan 37 % oli samaa mieltä. (Luukka ym. 2008: 91–92.)

Tulokset osoittavat siis sen, että narratiiviset tekstit ovat vallassa opettajien valitessa lukumateriaalia oppitunneille. Poikien lukuinnostuksen kannalta tämä ei ole erityisen hyvä asia, sillä juuri narratiiviset tekstit ovat usein niitä, jotka eivät erityisesti kiinnosta poikia. Mielenkiintoista on myös se, että koulussa luettavien tekstien autenttisuutta pidetään yhtenä mahdollisena lukuinnostuksen herättäjänä (ks. Sulkunen 2007), mutta silti opettajien ja oppilaiden mukaan oppilaille autenttisia, itse valittuja tekstejä ei lueta oppitunneilla ainakaan usein.

Jos äidinkielen tunneilla luettavat tekstit painottuvat kaunokirjallisiin teksteihin, tarinoihin ja tietoteksteihin, opetuksessa käytettävät materiaalit ovat myös varsin perinteisiä: Opettajista 88 % kertoi käyttävänsä opetuksessaan usein kaunokirjallista teosta ja 76 % oppikirjaa. Noin puolet opettajista kertoi käyttävänsä usein myös kalvoja ja monisteita. Opettajien mukaan erilaisia painettuja mediatekstejä, kuten sanomalehtiä ja aikakauslehtiä, käytetään tyypillisesti vain joskus. Opettajista 60 % kertoi käyttävänsä joskus sanomalehtiä ja usein niitä ilmoitti käyttävänsä 32 %. Aikakauslehtiä taas 23 % opettajista kertoi käyttävänsä joskus ja noin neljäsosa harvoin. Yli puolet opettajista ei käytä koskaan opetuksessaan äänitteitä. Videoita 35 % opettajista kertoi käyttävänsä vain harvoin tai ei koskaan. Neljännes opettajista ei käytä koskaan erilaisia opetusohjelmia tai -pelejä ja yli puolet opettajista käyttää niitä vain harvoin. 3 % opettajista kertoi käyttävänsä verkossa olevia opetusmateriaaleja usein. 44 % kertoi käyttävänsä niitä harvoin ja 17 % opettajista ei käytä niitä koskaan. Lähes puolet opettajista kertoi kuitenkin käyttävänsä opetuksessaan muita www-sivuja ainakin joskus. Usein niitä kertoi käyttävänsä kuitenkin vain 6 %. Oppilaiden vapaa-ajalla tuottamia tai lukemia tekstejä ei juuri käytetä opetusmateriaalina: Yli puolet opettajista kertoi niitä käytettävän harvoin tai ei lainkaan. Usein niitä kertoi käyttävänsä vain 9 % opettajista. Yleisimmin oppimateriaaleina käytetään siis painetussa muodossa olevia opettajien itse tuottamia tai oppikirjantekijöiden tekemiä materiaaleja. (Luukka ym. 2008: 80–81.)

Oppilaiden näkemykset siitä, millaisia oppimateriaaleja opetuksessa käytetään olivat hyvin yhteneviä opettajien näkemysten kanssa. Myös heidän mukaansa useimmiten opetuksessa käytetään kirjoja, kalvoja tai monisteita ja vain harvoin audiovisuaalisia materiaaleja ja verkkomateriaaleja. Yleisesti oppilaat kuitenkin ilmoittivat lähes kaikkia materiaaleja käytettävän harvemmin kuin opettajien mielestä. Esimerkiksi vain neljäsosa oppilaista oli sitä mieltä, että kaunokirjallisia teoksia käytetään opetuksessa usein, kun opettajista tätä mieltä oli 88 %. Suurin osa oppilaista oli myös sitä mieltä, että verkossa olevia materiaaleja tai heidän omia tekstejään käytetään opetusvälineenä harvoin tai ei lainkaan. (Luukka ym. 2008: 82–83.)

Opettajien ja oppilaiden vastausten perusteella äidinkielen opetus näyttäisi ainakin yhdellä osa-alueella olevan linjassa opetussuunnitelman kanssa. Opetussuunnitelman mukaan äidinkielen opetuksen tavoitteena on monipuolistaa lukuharrastusta ja syventää kirjallisuudentuntemusta. Tähän tavoitteeseen näytetään opetuksessa pyrittävän, sillä juuri kaunokirjallisia tekstejä oppitunneilla luetaan opettajien mukaan paljon. Aivan kaikki ei kuitenkaan näytä vastaavan ihanteita. Opetussuunnitelman mukaan äidinkielen opetuksen sisältöihin tulee kuulua erilaisten tekstityyppien ja ympäröivässä kulttuurissa keskeisten tekstilajien tarkastelua, mutta opettajien mukaan esimerkiksi erilaisia painettuja mediatekstejä käytetään tyypillisesti vain joskus. Lisäksi puolet opettajista käyttää verkkosivuja opetuksessaan ainoastaan harvoin tai eivät lainkaan. Eivätkö verkossa olevat tekstilajit siis opettajien mielestä vielä ole kulttuurissamme keskeisiä? Se, että oppilaat saavat itse osallistua oppitunneilla luettavien tekstien valintaan, motivoi Saarisen ja Korhokankaan (1997) mukaan lukemaan. Koulussa olisi siis hyvä lukea oppilaiden itse valitsemia tekstejä. Opettajista kuitenkin vain pieni joukko mainitsee käyttävänsä opetuksessaan usein oppilaiden itse valitsemia tekstejä. Noin puolet arvioi tekevänsä näin joskus, joten suuri joukko opettajista ei käytä oppilaiden itse valitsemia tekstejä opetuksessa koskaan. Opetussuunnitelman asettamat ihanteet ja tutkijoiden kehittäneet mallit eivät siis ainakaan ToLP-hankkeen tulosten mukaan tunnu toteutuvan opetuksessa erityisen hyvin.

2.2.3. Vapaa-ajan ja koulun tekstikäytänteiden yhdistäminen

Bartonin ja Hamiltonin (1998: 152, 156–157) mukaan on olemassa kahdenlaista lukemista: toisessa lukeminen on tunnistettavasti tekemisen keskiössä, toisessa tekeminen tähtää johonkin muuhun päämäärään kuin lukemiseen, ja lukeminen on lähinnä väline. Esimerkkinä

ensimmäisestä lukemisesta käy vaikkapa kirjan tai lehden lukeminen, jolloin lukijalla on vahva käsitys siitä, että hän lukee. Tämäntyyppinen lukeminen on usein yhteydessä vapaa-aikaan ja henkilökohtaisiin mieltymyksiin siitä, mitä haluaa lukea ja mitä ei. Toisentyyppisessä lukemisessa lukeminen sinänsä on sivuseikka, eikä lukija välttämättä edes miellä lukevansa, vaan ajattelee tekevänsä jotain aivan muuta. Tällaista lukemista tapahtuu esimerkiksi tarkasteltaessa kalenteria tai muistilappuja, katseltaessa mainoksia tai hoidettaessa asioita internetissä. Kuten kaikissa näissä, myös monissa muissa arkipäivän toiminnoissa tapahtuu huomaamatta lukemista. Näissä toiminnoissa lukeminen on muutakin kuin tekstikoodin avaamista – se on esimerkiksi kuvanlukua ja tulkintaa, erilaisten kaavioiden ja aikataulujen ymmärtämistä ja vaatii usein monien erilaisten symbolien ymmärtämistä.

Opettamista ja oppimista tapahtuu siis monessa muussakin paikassa kuin koulussa. Oppilaat omaksuvat tietoa tiedostamattomasti esimerkiksi kotona ja harrastuksissa ja osallistuvat vapaa-ajallaan useisiin erilaisiin tekstitilanteisiin, joissa tekstikäytänteet ovat usein hyvin erilaisia kuin koulumaailmassa. Yhtenä keinona parantaa nuorten kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan voidaankin nähdä vapaa-ajan ja koulun tekstikäytänteiden yhdistäminen tai ainakin niiden välisen kuilun kaventaminen. Koulun teksteistä monet kulkevat kotiin kotitehtävien muodossa, mutta liittämällä opetukseen kodin ja vapaa-ajan tekstejä, saataisiin tekstitaitojen omaksumiseen mukaan oppilaiden oma kokemusmaailma. (Pahl & Rowsell 2005: 49.) Kotikontekstissa nuoren tekstimaailma on usein hyvin multimodaalinen: tehdessään kotitehtäviä, saattaa nuori samanaikaisesti kuunnella musiikkia, surffailla internetissä tai pitää yhteyttä ystäviinsä sähköpostin, Messengerin tai tekstiviestien välityksellä. Kodin tekstikäytänteet saattavat siis olla hyvinkin erilaisia kuin koulun tekstikäytänteet, mutta silti yhdistettävissä kouluopetukseen. Esimerkiksi kotona käytettävä kieli voi olla eri kuin koulussa käytettävä kieli, ja kodin kulttuuri voi olla valtakulttuurista eroava, mutta juuri tätä kulttuurista eroavaisuutta voidaan käyttää hyväksi kouluopetuksessa. (Pahl & Rowsell 2005: 50–54.)

Kodin ja koulun tekstikäytänteiden yhdistämisessä vanhempien rooli on merkittävä. He voivat kaventaa kuilua kodin ja koulun tekstikäytänteiden välillä tarjoamalla tukea lastensa tekstitaitojen kehittymiselle kotona. Yhtenä merkittävämpänä keinona lapsen tekstitaitojen tukemiseksi kotikontekstissa pidetään kirjojen lukemista. Koulusta voidaan esimerkiksi lähettää lapsen mukana kirja kotona luettavaksi, ja lukemisen jälkeen vanhempien tehtävä on raportoida kouluun, kuinka lukeminen on sujunut. (Pahl & Rowsell 2005: 55.)

Yhden mallin lasten tekstitaitojen tukemiseksi kotona tarjoavat Peter Hannon, Cathy Nutbrown ja Jo Weinberger (1997). Heidän kehittämiensä ORIM-mallin mukaan on

tärkeää, että vanhemmat tarjoavat lapsilleen mahdollisuuksia (opportunities) tekstitaitojen kehittymiseen. Näillä mahdollisuuksilla tarkoitetaan muun muassa sitä, että kotona on riittävästi tarjolla esimerkiksi kirjoja ja kirjoitusvälineitä, joilla lapsi voi kehittää tekstitaitojaan. Mallin mukaan vanhempien tulee antaa lapsilleen myös tunnustusta (recognition) eli arvostaa ja kuunnella sitä, mitä lapsi tekee tekstien parissa sekä olla lapsen kanssa vuorovaikutuksessa (interaction) eli auttaa lasta lukemisessa tai kotitehtävien teossa ja yleensäkin kaikissa lasta kiinnostavissa teksteihin liittyvissä asioissa. Mallin mukaan vanhempien on lisäksi tärkeää omalla toiminnallaan tarjota lapselle esikuva (model) lukemisesta ja kirjoittamisesta. Tämä ei tarkoita pelkästään kirjojen lukemista, vaan sitä, että lapsi näkee malleja myös arkipäivän askareisiin liittyvistä tekstikäytännöistä, kuten ostoslistan kirjoittamisesta. (Pahl & Rowsell 2005: 55–56.)

On tärkeää, että molemmat vanhemmat toimivat lapselle ja nuorelle lukevina esikuvina. Nuorten lukijaidentiteetti näyttää nimittäin olevan vahvasti yhteydessä heidän sukupuoli-identiteettiinsä, jonka muotoutumiseen puolestaan vaikuttavat esimerkiksi perheen käytännöt. Usein paljon lukevien tyttöjen äidit lukevat myös paljon, mutta isien ja näinollen myöskään poikien harrastuksena lukemista ei pidetä. (Ryan 2005: 41, 43.)

Hughes-Hasselin ja Rodgen (2007: 28–31) mukaan olennaista nuorten lukemisen opettamisessa ja lukemissinnostuksen herättämisessä on tarjota oppilaille luettavaksi sellaisia tekstejä, joita he suosivat myös vapaa-ajallaan. Tällaisia ovat esimerkiksi sarjakuvat, aikakauslehdet ja internetissä olevat tekstit. Opettajan tulisi siis laajentaa tekstikäsitystään niin, että myös tällaiset tekstit otetaan mukaan opetukseen. Hughes-Hasselin ja Rodgen mukaan aikuiset viestittävät usein, että oikeaa lukemista on vain kirjojen lukeminen. Tällainen ajattelutapa pitäisi siis unohtaa ja hyväksyä lukumateriaaliksi myös hieman kevyemmät tekstit. Opettajan on lisäksi tärkeää olla perillä siitä, mistä nuoret ovat kiinnostuneita: millaisia idoleita heillä on tai mitä he harrastavat. Näin opettaja pystyy tarjoamaan oppilailleen luettavaa, josta he ovat aidosti kiinnostuneita. Hughes-Hassel ja Rodge painottavat myös, että oppilaille tulisi antaa aikaa lukea koulupäivän aikana. Varsinkin sellaiset oppilaat, jotka joutuvat esimerkiksi käymään töissä koulupäivän jälkeen, eivät yleensä ehdi lukea muulloin kuin koulussa. Kouluissa täytyisi lisäksi muistaa, että investoiminen koulukirjastoon hyödyttää koulun jokaista oppilasta. Hyvällä koulukirjastolla on suuri merkitys oppilaan lukuinnostuksen heräämisessä. Opettajan olisi myös hyvä tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa. Vanhemmat voivat olla esimerkiksi mukana oikeanlaisten oppilaita kiinnostavien tekstien etsimisessä ja toimia tavallaan agentteina koulun ja oppilaiden vapaa-ajan

tekstikäytänteiden välillä. Tärkeä seikka Hughes-Hasselin ja Rodgen mukaan on myös se, että opettaja on itse henkilökohtaisesti kiinnostunut lukemisesta ja myös näyttää sen oppilaille.

3. POJAT JA LUKEMINEN

3.1. Nuorten lukutaidon taso ja sukupuolten väliset erot

Nuorten oppimistuloksia eri kouluaineissa arvioidaan sekä kansallisesti että kansainvälisesti säännöllisin väliajoin. Kansalliset arvioinnit ovat yleensä Opetushallituksen teettämiä ja kansainvälisesti nuorten oppimistuloksia arvioi muun muassa PISA-ohjelma. Opetushallitus teettää arviointeja eri luokka-asteille, kun taas PISA-ohjelma arvioi 15-vuotiaiden nuorten osaamista eri oppiaineissa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointeja peruskoulun päättövaiheessa oleville nuorille on järjestetty vuodesta 1999 alkaen joka toinen vuosi.

Vuonna 2003 tehdyssä oppimistulosten arvioinnissa 9.-luokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen yleistaso oli tyydyttävä. Keskimäärin oppilaat saivat 61 % enimmäispistemäärästä. Tyttöjen ja poikien osaamisen yleistasossa oli selvä ero: tytöillä se oli tyydyttävä ja pojilla kohtalainen. Vuoden 2003 arvioinnissa ei arvioitu varsinaisesti lukemista, vaan arvioinnin kohteena oli kirjallisuus ja tekstintuntemus. Osiossa arvioitiin muun muassa oppilaiden tietoja kirjaston luokitusjärjestelmästä, suomalaisista kirjailijoista, kirjallisuuden termeistä, mainonnasta sekä erilaisista tekstilajeista. Yleistasoltaan kirjallisuuden ja tekstien tuntemus oli tyydyttävää. Keskimäärin oppilaat saivat 63 % enimmäispistemäärästä. Tytöt saivat 65 % enimmäispistemäärästä ja pojat 61 %. (Lappalainen 2004: 51, 75–77.)

Myös vuoden 2005 arvioinnin mukaan 9.-luokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen yleistaso oli tyydyttävä: keskimäärin oppilaat saivat kokeen enimmäispistemäärästä 61 %. Tytöt menestyivät kokeessa kauttaaltaan poikia paremmin. Vuoden 2003 arviointiin verrattuna ero poikien ja tyttöjen tulosten välillä oli entisestään kasvanut: keskimäärin tytöt saivat kokeen enimmäispistemäärästä 69 % ja pojat 54 %. Kaikilla kokeen osa-alueilla tyttöjen ja poikien välinen ero oli tilastollisesti merkittävä. Lukemisen ja kirjallisuuden tehtävissä tyttöjen tulokset olivat keskimäärin 12 % parempia kuin pojilla. (Lappalainen 2006: 39, 45.) Pojista 15 % sai lukemisen ja kirjallisuuden tehtävistä heikon tuloksen ja vain 13 % ylsi kiitettävään tulokseen. Tytöistä puolestaan 4 % jäi heikkoon tulokseen ja 36 % ylsi kiitettävään. (Lappalainen 2006: 47–48.)

Kansainvälinen PISA-tutkimusohjelma arvioi 15-vuotiaiden nuorten oppimistuloksia matematiikassa, luonnontieteissä, lukutaidossa ja ongelmanratkaisussa. Ensimmäinen PISA-tutkimus toteutettiin vuonna 2000, toinen 2003 ja kolmas,

raportointivaiheessa oleva, vuonna 2006. PISA on OECD-maiden yhteishanke, johon osallistuu myös OECD-maiden ulkopuolisia maita. (Väljærvi 2005: 1–2.)

PISA-tutkimuksessa lukutaidon määritelmä on mekaanista peruslukutaitoa laajempi. Lukutaito ymmärretään laajasti taidoksi, joka edistää yhteiskunnassa toimimista ja elinikäistä oppimista. Päähuomio on luetunymmärtämisessä ja erilaisissa jokapäiväiseen elämään liittyvissä teksteissä, joita täytyy pystyä vastaanottamaan, tulkitsemaan ja arvioimaan erilaisten tilanteiden asettamien vaatimusten mukaan. PISA-tutkimuksessa tekstit ymmärretään kirjoitetuiksi teksteiksi, mutta ne voivat olla sekä perinteisiä kirjoitettuja tai painettuja tekstejä että uuden median mukanaan tuomia sähköisiä tekstejä. (Linnakylä & Sulkunen 2005: 37, Linnakylä 2003, 75.)

Sekä vuonna 2000 että vuonna 2003 tehdyissä PISA-tutkimuksissa suomalaisnuorten lukutaito oli kaikista tutkimukseen osallistuneista maista paras ja myös suhteellisen tasainen: tulosten keskihajonta oli Suomessa vuonna 2000 OECD-maiden pienimpiä ja vuonna 2003 OECD-maiden pienin (Linnakylä & Sulkunen 2002: 22, Linnakylä & Sulkunen 2005: 40).

Lukutaidon tason vaihtelua PISA-kokeessa kuvaa hyvin oppilaiden sijoittuminen viidelle suoritustasolle. Vuoden 2003 PISA-kokeessa jokaisessa osallistujamaassa oli oppilaita, jotka ylsivät huippulukutaidon tasolle, mutta myös niitä, jotka jäivät heikon lukutaidon tasolle tai jopa sen alapuolelle. Vaikka suomalaisnuorten lukutaito havaittiin kokeessa tasaiseksi ja parhaiden ja heikoimpien lukijoiden välinen ero oli Suomessa pienempi kuin muissa OECD-maissa, oli ero Suomessakin merkittävä. Ylimmälle eli huippulukutaidon tasolle ja toiseksi ylimmälle eli erinomaisen lukutaidon tasolle suomalaisnuorista ylsi yhteensä 48 %. Kaikkien OECD-maiden keskiarvo näillä tasoilla oli 29 %. Kolmannelle eli hyvän lukutaidon tasolle suomalaisnuorista sijoittui 32 %, kun OECD-maiden keskiarvo tällä tasolla oli 29 %. Toiselle suoritustasolle eli tyydyttävän lukutaidon tasolle suomalaisnuorista jäi 15 % OECD-maiden keskiarvon ollessa tällä tasolla 23 %. Alimmalle eli heikon lukutaidon tasolle suomalaisnuorista jäi 5 % ja heikoimman tason alapuolelle 1 %. OECD-maiden nuorista alimmalle tasolle jäi keskimäärin 12 % ja alimman tason alapuolelle jopa 7 %. Heikkojen lukijoiden, eli ensimmäiselle suoritustasolle tai sen alle jääneiden nuorten, osuus oli Suomessa kaikkien osallistujamaiden pienin. Tulosten pohjalta voidaan siis todeta, että vuonna 2003 suomalaisnuorten lukutaito oli kansainvälisesti verrattuna erittäin korkeatasoista. Vähintään erinomaiseen lukutaitoon eli neljännelle tai viidennelle suoritustasolle suomalaisnuorista ylsi siis lähes puolet (48 %). (Linnakylä & Sulkunen 2005: 40, 46 - 51.)

Vaikka suomalaisnuorten lukutaito näyttäytyykin tutkimuksissa tasaisena, sukupuolten välillä on suuri ero. Tyttöjen lukutaidon taso on huomattavasti poikien tasoa korkeampi: sekä vuonna 2000 että vuonna 2003 kaikissa OECD-maissa tyttöjen lukutaidon taso oli korkeampi kuin poikien, mutta Suomessa tyttöjen ja poikien välinen ero oli kaikkien maiden kärkiluokkaa (Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002: 74).

Vuoden 2003 tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välinen ero OECD-maissa oli keskimäärin 34 pistettä, kun se Suomessa oli 44 pistettä. Suomessa sukupuoliero oli vuonna 2003 OECD-maiden neljänneksi suurin, vaikka se olikin kaventunut edellisestä, vuoden 2000 PISA-tutkimuksesta, jolloin sukupuoliero oli kaikista OECD-maista suurin. Vuonna 2003 Suomessa tytöt sijoituivat tavallisimmin neljännelle eli erinomaisen lukutaidon tasolle ja pojat kolmannelle eli hyvän lukutaidon tasolle. Vaikka poikien pistemäärien keskiarvo olikin merkittävästi tyttöjen pistemäärien keskiarvoa matalampi, on muistettava, että suomalaispoikien lukutaito oli silti kaikkien OECD-maiden toiseksi paras. Sukupuolieroa havainnollistaa selvästi tyttöjen ja poikien sijoittuminen eri suoritustasoille. Suomessa alimmalle eli heikon lukutaidon tasolle tai sen alle jäi pojista 9 % ja tytöistä vain 2 %. Vastaavasti huippulukijoita tytöistä oli peräti 21 % ja pojista vain 9 %. (Linnakylä ym. 2005: 106 - 107.)

Sekä PISA 2000- että PISA 2003 -tutkimuksissa kaikista vahvin yhteys hyvään lukutaitoon nähtiin olevan oppilaan omalla lukemisinnostuneisuudella, lukemisaktiivisuudella, lukemiseen asennoitumisella ja lukuharrastukseen sitoutuneisuudella. Aktiiviset ja innostuneet, lukemiseen sitoutuneet nuoret siis menestyivät lukutaitoa mittaavassa kokeessa parhaiten. Suuri vaikutus hyvän lukutaidon saavuttamiseen näytti olevan vapaa-ajan lukuaktiivisuudella ja erityisesti kaunokirjallisuuden lukemisella. Eniten kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan lukevat pärjäsivät parhaiten lukutaitokokeessa. Myös sanoma- ja aikakauslehtien ja sähköisten tekstien lukemisella oli melko vahva yhteys lukutaitoon. Lukemisaktiivisuuden ja lukemiseen sitoutumisen jälkeen seuraavaksi vahvin yhteys hyvään lukutaitoon oli perhetaustalla. Aktiivisen lukemisen ja lukemiseen sitoutumisen nähtiin kuitenkin olevan niin vahvasti yhteydessä lukutaitoon, että ne kompensoivat myös perhetaustan vaikutusta. (Linnakylä & Sulkunen 2005: 56–59, Välijärvi ym. 2002: 15–16, Välijärvi ym. 2007: 27–28.)

3.2. Poikapedagogiikka

Poikien kielteinen asenne äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun sekä vähäinen kiinnostus lukemiseen ja tämän vaikutus lukutaitoon on huolestuttanut monia kasvattajia. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelmassakin (POPS 2004) korostetaan tasa-arvoisia mahdollisuuksia oppia, poikien lukemisen taso on huonompaa kuin tyttöillä.

Opetushallituksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointien ohella on kartoitettu myös oppilaiden asennetta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan. Vuonna 2003 peruskoulun päättövaiheessa olevista oppilaista 69 % piti oppiainetta hyödyllisenä. Poikien ja tyttöjen välinen ero oli kuitenkin merkittävä: 80 % tytöistä koki oppiaineen hyödylliseksi, kun pojista koki näin ainoastaan 57 %. Kiinnostavana oppiainetta piti ainoastaan 38 % oppilaista, ja tässäkin tyttöjen käsitys oli selvästi myönteisempi (tytöt 52 %, pojat 25 %). Tytöistä 61 % ja pojista vain 26 % kertoi opiskelleensa mielellään oppiainetta. Tytöistä 72 % uskoi tarvitsevansa äidinkielen ja kirjallisuuden taitoja myöhemmässä elämässään, kun pojista näin uskoi vain 46 %. (Lappalainen 2004: 37, 49.)

Myös vuonna 2005 peruskoulun päättävien asenteissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan sukupuolten välillä oli suuria eroja. Kiinnostavana oppiainetta piti 50 % tytöistä ja 24 % pojista. Hyödyllisenä tulevaisuutta ajatellen oppiainetta piti 72 % tytöistä ja 50 % pojista. 60 % tytöistä ja vain 28 % pojista kertoi opiskelleensa mielellään äidinkieltä ja kirjallisuutta. Tytöistä 60 % ja pojista 32 % kertoi pitäneensä äidinkielen ja kirjallisuuden tunteista. Vertailtaessa eri koulujen tuloksia havaittiin, että selkeimmin tuloksiin oli yhteydessä se, miten hyödyllisenä oppilaat olivat pitäneet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta tulevaisuutta ajatellen. Keskimäärin hyviin tuloksiin päästiin kouluissa, joiden oppilailla oli selkeä käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä. (Lappalainen 2006: 34, 65.)

Vuoden 2005 äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointiin osallistuneiden oppilaiden osaamista äidinkielessä ja kirjallisuudessa arvioitiin jo vuonna 2002 oppilaiden ollessa 6. luokalla (Lappalainen 2003). Tämä antaa mahdollisuuden tarkastella sitä, millaisia muutoksia oppimistuloksissa ja asenteissa äidinkielen oppiainetta kohtaan on tapahtunut perusopetuksen 6. ja 9. vuosiluokkien välillä. Asiaa tutkineen Jari Metsämuurosen (2006: 62) mukaan asenteet muuttuivat kaikilla äidinkielen osa-alueilla yleisesti negatiivisemmiksi ylempien luokkien aikana. Kokonaisasenne äidinkielen oppiainetta kohtaan heikkeni 6 %, äidinkielen kokeminen hyödylliseksi 8 %, äidinkielestä pitäminen 6 % ja itsensä kokeminen hyväksi äidinkielessä niin ikään 6 %. Tähän ainoa pätevä syy näyttää olevan murrosikä. Tyttöjen asenteet oppiainetta kohtaan muuttuivat ylempien luokkien aikana 5 % positiivisemmaksi kuin pojilla.

Tuloksista selviää myös, että lähtötasoltaan heikoissa kouluissa heikkojen tyttöjen osaaminen muuttui positiivisemmaksi ja toisaalta lähtötasoltaan heikoissa kouluissa parhaiden poikien osaaminen muuttui noin 10 % positiivisemmaksi kuin lähtötasoltaan hyvissä kouluissa. Lähtötasoltaan heikoimmista kouluissa oppilaiden mukaan luettiin oppikirjaa ja tehtiin siitä tehtäviä sekä tehtiin projekteja ja käytettiin tietokonetta ja internetiä. Työtavat olivat siis hyvin konkreettisia ja heikkoja oppilaita tukevia. Lähtötasoltaan parhaimmissa kouluissa taas oppilaiden mukaan pidettiin suullisia esityksiä, tehtiin ryhmätöitä ja tarkastettiin kotiläksyjä. Menetelmät olivat siis lähtötasoltaan parhaissa kouluissa sellaisia, jotka eivät välttämättä tue heikkoja oppilaita. Tulosten valossa voidaan todeta, että heikkojen oppilaiden oppimista mahdollistavat ja tukevat käytännönläheiset oppimismenetelmät saattaisivat olla tehokkaita myös hyvien poikien opettamisessa. (Metsämuuronen 2006: 64).

Tulokset antavat ajattelemisen aihetta opettajille: jos äidinkielen tunneilla on osattu opettaa asioita kiinnostavasti ja niin, että oppilaat kokevat hyötyvänsä niistä myös jatkossa koulumaailman ulkopuolella, saavuttavat oppilaat paremmat taidot muun muassa lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä kielitiedossa. Brozon (2002: 11–13, 154) mukaan erityisesti poikien lukemaan motivointi on tärkeää. Pojat menestyvät yleisesti koulussa huonommin kuin tytöt, ja varsinkin poikien lukutaito on heikompi kuin tyttöillä. Pojille kehittyy tyttöjä todennäköisemmin oppimisvaikeuksia, jotka edelleen vaikeuttavat koulussa menestymistä. Tyttöjä useammin pojat jäävät myös vaille jatko-opiskelupaikkaa. Menestyäkseen opinnoissaan pojat kuitenkin tarvitsevat hyvää lukutaitoa, sillä hyvä lukija saavuttaa paremmat tulokset kaikissa kouluaineissa. Hyvä lukutaito puolestaan ei kehity, mikäli ei lue. Lukemisen suhteen pojat ajautuvat usein negatiiviseen kierteeseen: Ikätovereiden paine ei kannusta poikia lukemaan, koska lukeminen ei ole harrastuksena järin muodikas. Puolestaan siitä, ettei lue, seuraa usein osaamattomuuden tunne, joka puolestaan johtaa piittaamattomuuteen lukemisen suhteen. Tämä taas vaikuttaa negatiivisesti poikien lukutaitoon. Pohdittaessa sitä, kuinka pojat saataisiin innostumaan äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelusta ja lukemisesta, esille on nostettu **poikapedagogiikan** käsite. Tällä tarkoitetaan opetusmateriaaleja ja käytänteitä, jotka innostaisivat nimenomaan poikia äidinkielen opiskelun ja lukemisen pariin.

Koulun ja opettajien rooli nuoren lukuinnostuksen herättäjänä onkin merkittävä. Koulussa nuori viettää suuren osan päivistään ja erityisesti koulukontekstissa nuori joutuu lukemaan paljon erilaisia tekstejä. Koulussa luettavat tekstit eivät kuitenkaan usein kiinnosta poikia. Lukeminen ja erityisesti koululukeminen nähdään uhkana maskuliinisuudelle. Lukeva poika leimautuu helposti tyttömäiseksi tai nörtiksi. Luokan ja kaveripiirin ilmapiirit

vaikuttavat siis usein poikien lukemiseen. (Brozo 2002.) Pojat tuovat lukemisen ja lukuvalintojensa avulla esille maskuliinisuuttaan ja siksi vetävätkin usein tiukasti rajan tyttöjen kirjojen ja poikien kirjojen välille (Dutro 2002: 25). Olennaista poikien lukemaan innostamisessa onkin se, millaisia tekstejä opettaja tarjoaa pojille luettavaksi.

Pojat lukevat mielellään erilaisia tekstejä kuin tytöt. Esimerkiksi narratiiviset fiktiiviset kertomukset viehättävät usein tyttöjä, mutta pojat eivät niistä yleensä innostu. Pojat sen sijaan suosivat mieluummin tekstejä, joilla on jokin tarkoitus, kuten esimerkiksi tiedon välittäminen. Aiheet, joista pojat ovat henkilökohtaisesti kiinnostuneita, innostavat heitä lukemaan. Pojille koululukeminen ja vapaa-ajan lukeminen ovatkin usein vastakohtia. Koululukeminen ei liity heidän kiinnostuksenkohteisiinsa, ja luettavat tekstit ovat usein liian pitkiä ja vaikeita. Monet koululukemista vierastavat pojat lukevat kuitenkin monipuolisesti vapaa-ajallaan. He ovat jatkuvasti tekemisissä erilaisten tekstien kanssa ja lukevat esimerkiksi tietokirjoja, lehtiä ja tekstiä internetsivuilta. Vapaa-ajalla lukeminen linkittyykin lähes aina poikien omiin kiinnostuksenkohteisiin, ja vapaa-ajalla luettavat tekstit ovat usein lyhyitä kappaleita, kuten esimerkiksi internetissä. Vapaa-ajallakin saatetaan lukea haastavia tekstejä, mutta pojat kokevat osaavansa lukea niitä, sillä he lukevat niitä vapaaehtoisesti. Koulussa luetaan useimmiten kirjaa, vapaa-ajalla puolestaan lukemista sisältyy monien erilaisten medioitten käyttöön. (Merisuo-Stormin 2003: 36, 2006: 113–114.) Tämä tulee esille myös ToLP-projektin, Mediat nuorten arjessa -hankkeen ja PISA-tutkimusten tuloksissa, joita esitellään luvussa 2.2.1.

Jotta lukeminen koettaisiin kiinnostavaksi ja tärkeäksi, lukemisen opetus olisikin hyvä liittää oppilaiden harrastuksiin. Tärkeää on siis laajentaa lukemisen määritelmää siihen, mitä pojat jo tekevät lukemisen parissa koulumaailman ulkopuolella ja sisällyttää lukemiseen aiheita, joista pojat ovat kiinnostuneita. (Taylor 2005: 292–294, 296; Brozo 2002: 77–78.) Oppimateriaalien valinnassa onkin viime aikoina alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota tekstien autenttisuuteen, jota pidetään yhtenä keinona parantaa lukemiseen sitoutumista ja lukemisesta innostumista. Sulkunen (2007a: 193) määrittelee autenttiset tekstit teksteiksi, jotka vastaavat todellista elämää eli ovat todellisen elämän tekstejä. Autenttiset tekstit ovat lisäksi laadittu todellisia tilanteita varten, eivät ainoastaan opetuksellisiin tarkoituksiin ja ovat merkityksellisiä, relevantteja ja tyypillisiä lukijan kokemuspöyrissä sekä kiinnostavat lukijaa. Lukija siis viime kädessä itse määrittelee, mitkä tekstit ovat hänelle autenttisia. Yhdelle lukijalle autenttinen teksti ei välttämättä ole autenttinen toiselle.

Sulkunen (2007b: 176) painottaakin, että vaikka jokaisella ihmisellä on yksilöllisiä tekstimieltymyksiä, voidaan selvästi havaita sukupuoltenväliset erot

lukuinnostuksessa ja tekstimaailmoissa. Sulkusen mukaan tämä on asia, johon tulisi kiinnittää huomiota suunniteltaessa opetusta niin, että se olisi motivoivaa kummallekin sukupuolelle. Pojat tarvitsevat hänen mukaansa positiivisia oppimiskokemuksia saavuttaakseen paremman itseluottamuksen sekä oppimisen ja lukemisen ilon. Avain poikien positiivisten lukukokemusten lisäämiseen on laajempi lukemis- ja tekstikäsitys. Koulun tekstimaailma on usein lähempänä tyttöjen tekstimaailmaa, ja siksi myös tyttöjen innostus koululukemista kohtaan on suurempi kuin poikien.

Sulkusen (2007b: 176) mukaan koulussa luettavat tekstit eivät ole autenttisia pojille erityisesti sen takia, että he eivät näe niistä olevan hyötyä koulun ulkopuolella. Pojat lukevat mielellään tekstejä, joista he saavat tietoa tai kokevat muuten hyötyvänsä niistä. Siksi olisikin tärkeää, että koulun tekstikäsitystä laajennettaisiin niin, että siihen sisältyisi myös niin sanottuja oikean elämän tekstejä. Tästä eivät hyötyisi ainoastaan pojat, vaan tätä kautta myös tytöt saisivat mahdollisuuden kehittää tekstitaitoja, joita tarvitaan koulumaailman ulkopuolella. Esimerkiksi elektroniset tekstit ovat sellaisia, joita opetuksessa kannattaisi käyttää enemmän. Sulkusen mukaan teksti- ja tekstitaitokäsityksen laajentamisella kouluissa on monta hyödyllistä vaikutusta: Se lisää poikien sitoutumista lukemiseen, laajentaa heidän näkemystään lukemisesta ja kasvattaa heidän itseluottamustaan lukijoina. Lisäksi autenttisten, tosielämän tekstien käyttäminen opetuksessa valmentaa nuoria tosielämän vaatimukseen, eikä pelkästään koulussa vaadittaviin taitoihin.

Pelkkä kirjallisuuskäsityksen laajentaminen tai autenttisten tekstien valitseminen lukumateriaaliksi ei kuitenkaan yksinään riitä innostamaan poikia lukemaan. Opettajan on myös tarpeen lähestyä opettamista uudesta näkökulmasta ja kehitellä juuri poikien tarpeisiin sopivia opetusmenetelmiä, kuten tekemällä oppimista, ongelmanratkaisua tai interaktiivista oppimista. Esimerkiksi tunteista keskustelemisen pojat kokevat epämiellyttäväksi ja feminiiniseksi. Opetuksen tulisikin sisältää aktiviteetteja, joissa pojat voivat tuntea varmuutta ja onnistumista. Esimerkkinä tästä voisi olla vaikkapa poikien oma kirjakerho, joka tarjoaa pojille mahdollisuuden saada vinkkejä kirjavalintoihin ja keskustella heidän omista kiinnostuksenkohteistaan ja ideoistaan lukemisen suhteen. Tällaisessa kirjakerhossa jokainen poika lukee, joten kenenkään ei tarvitse pelätä leimautumista. Kirjakerho voi toimia koulussa esimerkiksi samaan aikaan, kuin vastaava tyttöjen kirjakerho toimii, tai kouluajan ulkopuolella. (Taylor 2005: 293–296.)

Myös Brozo (2002: 89–91) esittelee kirjassaan käytänteitä, joiden avulla luodaan pojille mahdollisuuksia hyviin lukukokemuksiin. Yksi tällainen on *book talks*, joka voitaisiin ehkä suomentaa kirjavinkkaukseksi, jota suomalaisissa kirjastoissa ja kouluissa toisinaan

toteutetaankin. Kirjavinkkauksessa kirjasta esitellään pieni jännittävä kohtaus, jonka avulla kuulija pyritään saamaan kiinnostumaan kirjasta. Tällainen vinkkaus on Brozon mukaan tärkeää, koska yksi suurimmista syistä tarttua kirjaan on se, että joku suosittelee kirjaa henkilökohtaisesti. Varsinkin, jos vinkkaaja on aikuinen mies, pojat saavat positiivisen mallin lukemisesta. Toinen Brozon esittelemä mielenkiintoinen tapa, jolla poikien innostuminen kirjoista saattaa helpottua, on luoda koululuokkaan tai -kirjastoon erityinen poikien hylly, johon on koottu kirjallisuutta, josta pojat todennäköisesti voisivat olla kiinnostuneita. Brozon mukaan pojat lukevat harvoin vapaavalintaisia kirjoja, koska pelkäävät, että heidän valitsemansa kirja leimataan tyttöjen kirjaksi. Tällainen hylly siis tekee lukemisen tavallaan turvallisemmaksi pojille, koska kaikki hyllyssä olevat kirjat on jo nimetty poikien kirjoiksi. Tällöin pojille jää lisäksi mahdollisuus valita itseään kiinnostava kirja. valinnanvapauden merkitystä lukemiseen innostamisessa ei siis pitäisi unohtaa, sillä se, että oppilas saa halutessaan itse osallistua lukumateriaalin valintaan, motivoi usein lukemaan (Ryan 2005: 44–45).

Erityisesti pojat ja kaunokirjallisuuden opetus koetaan usein vaikeaksi yhtälöksi, koska pojat eivät yleensä ole järin kiinnostuneita kaunokirjallisuuden lukemisesta. Pollarin (2004: 244–247) mukaan poikien kirjallisuustunnit pitäisi aloittaa niin, ettei kenenkään tarvitse tuntea häpeää siitä, että on lukenut elämänsä aikana vain vähän, jos lainkaan kirjoja. Ennemmin pitäisi korostaa sitä, että lukemisen voi aloittaa aina. Myös Pollarin mukaan on tärkeää korostaa oppilaan valinnanvapautta tai ainakin tunnetta siitä hänen valitessaan luettavaa. Pollari kertoo ohjaavansa poikia valitsemaan itselleen sopivaa luettavaa antamalla pojille kirjalistan, jossa on teoksia, jotka hän on myös itse lukenut ja luetuttanut aikaisemmin muilla oppilailta. Tämän jälkeen hän kertoo oppilaille, millainen oppilas on edellisen kerran lukenut kirjan ja mitä tämä on kirjasta pitänyt. Lisäksi hän kertoo, mitä itse on pitänyt kirjasta ja tarjoilee kirjasta mahdollisimman jännittäviä juonenkäänteitä paljastamatta kuitenkaan liikaa, jotta oppilaat innostuisivat kirjasta. Juuri tätä voidaan kutsua kirjavinkkaukseksi, jonka myös esimerkiksi Brozo (2002) mainitsee yhtenä keinona esitellä pojille sopivaa luettavaa. Pollarin mukaan olennaista ei ole luettavan kirjan sivumäärä vaan tarina – joku lukee pitkän romaanin, joku toinen taas päättyy valitsemaan muutamia lyhyitä novelleita. Joskus kirjan valinta voi olla vaikeaa, mutta Pollarin mukaan ainakin hyvä huumori kiinnostaa yleensä kaikkia poikia.

Pollari (2004: 248) painottaa, että sen jälkeen, kun lukemisesta on tullut tiiviisti opiskeluun liittyvä osa, voidaan alkaa synnyttää elinikäistä kiinnostusta tarinoihin ja myös harjoittaa tarinoiden kirjallisuustieteellisempää arviointia. Vaikka kirjallisuuden opetus onkin

hyvä aloittaa oppilaita henkilökohtaisesti kiinnostavista kirjoista, täytyy Pollarin mukaan peruskoulussa kuitenkin myös oppia lukemaan kirjoja ja erittelemään lukemaansa ilman vahvaa henkilökohtaista kiinnostusta. Tähän pääsemiseksi on kuitenkin ensin täytynyt lukea tarinoita, jotka ovat herättäneet inspiraation lukemiseen.

Yksi syy poikien vähäiseen lukemiseen saattaa piillä myös tekstikäytänteiden sukupuolittuneisuudessa. Kaikissa tilanteissa, joissa lukeminen tai kirjoittaminen ovat läsnä, tekstikäytänteet vaihtelevat sukupuolen mukaan. Sukupuolittuneisuutta pidetään myös usein vahvasti yllä niin kotona kuin koulussakin: tytöille ja pojille esimerkiksi luetaan usein jo lapsena erilaisia kirjoja, ja lukemisen malli tulee usein perheen äidiltä tai naispuoliselta opettajalta. Poikalapsella ei välttämättä ole lainkaan mallia lukevasta miehestä. (Barton 1994: 79.) Vaikka jokaisella ihmisellä on toki omat yksilölliset käsityksensä lukemisesta ja tapansa lukea, kulttuuri vahvistaa usein tekstikäytänteiden sukupuolittuneisuutta. Moni poika ja tyttö luo jo hyvin nuorena vahvan käsityksen siitä, kuinka heidän tulee käyttäytyä tietyissä sosiaalisissa tilanteissa tuodakseen uskottavasti esiin omaa sukupuoltaan. Vaikka moni käsitys on kiinnittynyt nuoreen hyvinkin syvästi, vanhemmilla ja opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaisen kuvan nuori rakentaa sukupuolesta ja sille ominaisesta käyttäytymisestä esimerkiksi lukemista kohtaan. (Manuel & Robinson 2003: 74–75.)

Tekstitaitojen sukupuolittuneisuuden purkamisen ja poikien lukuinnostuksen heräämisen kannalta poikien olisikin tärkeää nähdä malleja lukevista miehistä. Jos kotona sellaista ei ole, opettaja voi esimerkiksi kutsua koululuokkaan vierailulle miehen, joka harrastaa lukemista. Vierailija voi esimerkiksi lukea oppilaille ääneen lempikirjojaan tai keskustella oppilaiden kanssa kirjoista ja lukemisen hyödyistä. Näin oppilaat saavat elävän mallin aidosti lukemisesta kiinnostuneesta miehestä ja näkevät, että lukeminen ei ole pelkästään naisten juttu. (Brozo 2002: 95–97, Merisuo-Storm 2003: 36.)

Ympäristön merkitys poikien lukemisen tukemisessa on siis tärkeä. Perheen lukemiskulttuuri vaikuttaa usein vahvasti siihen, millainen lukija pojasta – tai nuoresta yleensä – kasvaa. Julie Hamston ja Kristina Love (2003: 44) ovat tutkineet poikien tekstikäytänteitä keskittymällä tutkimuksessaan erityisesti hyvien ja lukemiseen sitoutuneiden poikien tekstikäytänteisiin. Erityistä huomiota he kiinnittivät ohjattuun osallistumiseen (guided participation) sekä siihen, kuinka lukeminen kulttuurisena käytänteenä on näkynyt näiden poikien kasvatuksessa. Tutkimuksessaan Hamston ja Love siis selvittivät muun muassa sitä, mikä on perheen rooli lukemisen käytänteiden arvostuksessa, kuinka molemmat vanhemmat ovat ohjanneet poikiaan lukemisen käytänteissä ja mitkä perheen käytänteet säilyttävät poikien kiinnostuksen lukemiseen.

Jo ennen kouluikää lapsi on osallisena monissa erilaisissa kulttuurisesti rakentuneissa tekstiilanteissa: hänelle luetaan nukkumaan mentäessä, hän on saanut ja antanut kirjoja lahjaksi ja hän on katsellut ja kuunnellut toisten lukemista. Lapsi siis sosiaalistuu lukemiseen jo ennen kouluikää. Tällaista ihmisten välistä toimintaa, joka pitää sisällään yhteisiä lukemisen käytänteitä Hamston ja Love kutsuvat ohjatuksi osallistumiseksi. (Hamston & Love 2003: 45.)

Tutkimuksessaan Hamston ja Love (2003) löysivät neljä selvää ohjatun osallistumisen muotoa, joilla vanhemmat tai huoltajat tukivat poikia lukemisessa. Ensimmäinen ohjatun osallistumisen muoto oli sukupolvien välinen tuki (intergenerational), joka käytännössä tarkoittaa esimerkiksi perinteitä, jotka siirtyvät sukupolvelta toiselle. Tällaisia ovat muun muassa kirjojen antaminen lahjaksi tai ylipäättään kirjojen arvostaminen. Toinen ohjatun osallistumisen muoto oli interpersonaalinen tuki, joka tarkoittaa käytännössä vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja keskustelua lukemisesta. Tähän vuorovaikutuksen rakentamiseen kuului myös esimerkiksi iltasatujen lukeminen. Kolmas lukemista tukeva ohjatun osallistumisen muoto Hamstonin ja Loven mukaan on yhteinen lukemiseen liittyvä toiminta (collaborative). Tällaisia toimintoja olivat esimerkiksi kirjakaupoissa ja kirjastoissa käynti, lukeminen pojalle ja pojan kanssa sekä kuunteleminen, kun poika lukee. Neljäs ohjatun osallistumisen muoto on täsmällinen ohjaus (explicit guidance), joka on esimerkiksi suoraa lukemisen tai lukemisstrategioitten opettamista. Hamstonin ja Loven mukaan vanhempien kuvaukset ohjatusta osallistumisesta vahvistavat sitä näkemystä, että lukemista ylläpitävät kulttuuriset käytänteet auttavat poikia sitoutumaan lukemiseen. (Hamston & Love 2003: 49–52, 55.)

Poikapedagogisia, erityisesti poikien lukuinnostusta parantavia keinoja on siis olemassa, ja niitä voidaan soveltaa käytäntöön sekä koulussa että kotona. Opetuksessa tärkeää olisi siis panostaa lukumateriaalien valintaan ja ottaa huomioon tyttöjen ja poikien erot lukumieltymyksissä. Koulussa lukeminen olisi siis hyvä liittää siihen, mitä oppilaat muutenkin vapaa-ajallaan tekevät, mistä ovat kiinnostuneita ja minkä kokevat hyödyllisiksi. Opettajan olisi siis syytä panostaa lukumateriaalivalinnoissaan tekstien autenttisuuteen. Lisäksi opetusmenetelmien tulisi olla sellaisia, joissa pojat voivat kokea onnistumisen elämyksiä ja tätä kautta kiinnostua lukemisesta. Poikien lukemisen kannalta tärkeää olisi myös se, että kodin lukemiskulttuuri olisi lukemista tukeva. Pojan olisi hyvä saada jo kotoa malli lukevasta miehestä. Vanhempien tulisi osallistua poikien lukemiseen liittyviin toimintoihin ja huolehtia siitä, että kotona on saatavilla lukumateriaaleja. Poikapedagogiset keinot eivät hyödytä pelkästään poikia, vaan niistä hyötyvät myös tytöt, joten poikapedagogisia keinoja voi

huoletta käyttää myös ryhmissä, joissa on sekä tyttöjä että poikia ja soveltaa käytettäväksi kotona myös tyttöjen lukuinnostuksen tukemiseen.

4. LUKEMISEN KÄYTÄNTEET

4.1. Vapaa-ajalla

Vapaa-ajan lukemisen käytänteitä tutkin kysymällä pojilta, mitä he lukevat vapaa-ajallaan, mihin tarkoitukseen he lukevat ja missä he yleensä lukevat vapaa-ajallaan. Tämä antaa mahdollisuuden tarkastella myös poikien lukemiskäsitystä eli sitä, mitä he pitävät lukemisena. Lukemiskäsitystä selvittelin siis sen avulla, mitä pojat vastaavat ensimmäisenä kysyttäessä, lukevatko pojat vapaa-ajallaan ja jos lukevat, niin mitä. Muutoin tämänikäisten poikien lukemiskäsitystä olisi ollut melko hankala tutkia, sillä lukemisen käsite on melko abstrakti, ja uskonkin, että olisi ollut turhaa kysyä haastateltavilta suoraan, mitä lukeminen heidän mielestään on.

Lukemiseksi lasken tässä sekä perinteisten painettujen tekstien lukemisen että uusmedian tekstien lukemisen. Haastatteluissa en kysellyt tarkasti eri tekstilajien lukemista vaan selvittelin lukemista lähinnä lukumateriaalien suhteen. Esimerkiksi sanomalehtien lukemista en siis erottele sen mukaan, mitä tekstejä pojat sanomalehdestä lukevat vaan selvitän yleisesti sitä, lukevatko pojat sanomalehtiä vai eivät.

4.1.1. Mitä luetaan?

Poikien lukemiskäsitys tuntuu olevan melko suppea. Viisi poikaa kertoo lukevansa ainakin jonkin verran vapaa-ajallaan. Kysyttäessä, mitä he lukevat vastaus on lähes poikkeuksetta kirjat. Lähes jokainen kuitenkin myöhemmin haastattelun kuluessa kertoo lukevansa jonkin verran lehtiä ja käyttävänsä aktiivisesti tietokonetta. Ainoastaan yksi haastateltava mieltää jo haastattelun alussa myös lehtien lukemisen lukemiseksi. Tämä tulee esille esimerkissä 1, jossa haastateltavalta kysytään, käyttääkö hän vapaa-aikaansa lukemiseen, ja haastateltava vastaa lukevansa lehtiä mutta ei kirjoja.

Esimerkki 1.

H: joo. et se netti on semmonen mitä sit teet jos se ei oo mitään muuta tekemistä tota käytätkö yleensä lukemiseen vapaa-aikaa
 J: no joitain lehtiä mutta ei hirveesti kirjoja

Loput neljä poikaa kertovat, etteivät käytä vapaa-aikaansa lukemiseen. Heistäkin kuitenkin lähes jokainen kertoo lukevansa ainakin jonkin verran lehtiä ja käyttävänsä tietokonetta. Myös he siis mieltävät lukemisen haastattelun alussa hyvin pitkälti kirjojen lukemiseksi ja erityisesti kaunokirjallisten teosten lukemiseksi, kuten esimerkissä 2.

Esimerkki 2.

H: [joo] okei mites sit käytätkö vapaa-aikaa ikinä lukemiseen
 T: harvemmin
 H: harvemmin. miks
 T: no ku ei mun mielest semmoset tylsät semmoset näin paksut romaanit mis on vaan jotain Robert-rakas- jotain semmost oikein tylsää mut jos se on jotain semmost mikä itteä niinku kiinnostaa ja paljon isoja kuvia ja niinku tekstit on semmosii ...

Esimerkki 3.

H: joo. harrastatko lukemista. tai käytätkö yleensäkkään aikaa kotona lukemiseen
 N: een en minä
 H: no minkä takia et
 N: eh en minä oikeen oo kiinnostunu siitä

Pojat siis tuntuvat mieltävän lukemiseksi lähinnä kirjojen lukemisen. Jos he siis eivät ole kiinnostuneita kirjojen lukemisesta, he eivät myöskään koe käyttävänsä vapaa-aikaansa lukemiseen, vaikka käyttäisivätkin tietokonetta ja lukisivat lehtiä.

Myöhemmin haastattelujen kuluessa kaikki haastateltavat kuitenkin myöntävät sen, että tosiasiassa lukevat vapaa-ajallaan useimmiten melko paljon, jos lukemiseksi lasketaan myös muu kuin kirjojen lukeminen. Yleisesti poikien vapaa-ajan lukeminen näyttäytyy siis melko monipuolisena. Vapaa-ajalla luettavien tekstien joukossa on painetuista teksteistä niin kaunokirjallisuutta, sanomalehtiä, aikakauslehtiä, sarjakuvalehtiä, harrastelehtiä kuin tietokirjojakin. Tietokirjallisuuden lukeminen on kuitenkin hyvin vähäistä, sillä ainoastaan yksi poika mainitsee joskus lukevansa tietokirjoja. Sanoma- ja aikakauslehtiä jokainen haastattelemani poika kertoo lukevansa ainakin toisinaan. Sanomalehdistä, joita pojat lukevat, nimeltä mainitaan Helsingin Sanomat, Keski-suomalainen, Maaseudun tulevaisuus ja paikallislehti Viiden kunnan sanomat sekä ilmaisjakelulehti Ykköset. Poikien lukemista aikakauslehdistä nimeltä mainitaan ainoastaan Tiede-lehti. Poikien lukemista harrastelehdistä

nimeltä mainitaan Soundi, Jääkiekkolehti ja Koneviesti. Sarjakuvalehdistä puolestaan ainoa, joka mainitaan nimeltä on Aku Ankka. Kaksi poikaa kertoo työskentelevänsä vapaa-ajallaan kotona tai sukulaisilla. Heistä toinen mainitseekin lukevansa Koneviestilehteä, joka liittyy hänen työhönsä metsäkoneiden parissa.

Kaunokirjallisuuden lukeminen jakaa poikia: joukosta löytyy niitä, jotka eivät vapaa-ajallaan lue kaunokirjallisuutta, niitä, jotka lukevat kaunokirjallisuutta satunnaisesti ja niitä, jotka lukevat sitä melko paljon. Kaikki ne pojat, jotka kertoivat lukevansa kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan ainakin toisinaan, lukevat mielellään fantasiakirjallisuutta. Erityisesti Harry Pottereita tuntuivat lukevan myös ne, jotka eivät kovin paljon muuta kaunokirjallisuutta lue. Tämä näkyy muun muassa esimerkissä 4. Muita kirjallisuuden genrejä, joita pojat mainitsevat lukevansa mielellään ovat sotakirjat, dekkarit ja elämäkerrat.

Esimerkki 4.

H: no käytätkö yleensä vapaa-aikaa lukemiseen

A: no kyllä välillä silleen

H: mitä sää luet

A: no kokeisiin lukee ja kyllä mä nyt jotain Harry Pottereita oon lukenu ja

H: jonkun verran siis ihan kaunokirjallisuutta

A: joo

H: onks se yleensä niinku just semmosta fantasiaa tai jotain tämmöstä vai luetko muutakin

A: no en mä oikeastaan oo lukenu kun näitä Harry Pottereita ja Aku Ankkaa

Uusmedian teksteistä pojat lukevat verkkolehtiä ja foorumeita, käyttävät Messengeriä, IRC-galleriaa, Skypeä, YouTubea ja pelaavat internetissä pelejä. Internetissä pelaaminen ei kuitenkaan ole erityisen suosittua, sillä ainoastaan kaksi poikaa mainitsee pelaavansa joskus, mutta harvoin, internetissä. Myöskin tietokone- ja konsolipelien pelaaminen on melko vähäistä, sillä ainoastaan kaksi poikaa kertoo toisinaan pelaavansa jommallakummalla. Pelien vähäinen suosio haastattemieni poikien keskuudessa on sinänsä yllättävää, sillä lomaketutkimusten mukaan nimenomaan pelit kuuluvat vahvasti poikien mediamailmaan. Esimerkiksi Mediat nuorten arjessa -tutkimushankkeeseen vastanneista 13–15-vuotiaista pojista 30 % vastasi pelaavansa tietokone- tai konsolipelejä päivittäin ja kolme neljästä vähintään kerran viikossa (Luukka ym. 2001).

Kaiken kaikkiaan haastatteluista on siis löydettävissä suuri joukko erilaisia tekstejä, joita pojat vapaa-ajallaan lukevat. Kaikkia haastattemieni poikia näyttää kuitenkin erityisesti yhdistävän internetin yhteydenpitokanavat: yhtä lukuun ottamatta kaikki pojat

käyttävät IRC-galleriaa, Skypeä tai Messengeriä. Esimerkit 5 ja 6 ovat kuvaavia esimerkkejä siitä, mitä haastattelemani pojat hyvin usein tietokoneella tekevät.

Esimerkki 5.

E: no mesetän ja galleriassa istun

Esimerkki 6.

H: mitä sää niinku muuta teet ku seuraat jotain uutisia siellä koneella

I: kai se on se mese ja sitte ... ircci

Yhteydenpitokanavien suosio nuorten – niin poikien kuin tyttöjenkin – keskuudessa on havaittu myös kyselytutkimuksissa. Esimerkiksi ToLP-tutkimukseen osallistuneista tytöistä 37 % ja pojista noin kolmannes kertoi käyttävänsä Messengerin, Skypen tai IRC:n parissa päivittäin ainakin jonkin verran aikaa. Kaikista nuorista 40 % kertoi käyttävänsä niihin päivittäin melko paljon tai paljon aikaa. (Luukka ym. 2008.)

Yleiskuvaltaan haastattelemieni poikien vapaa-ajan tekstimaailma näyttäytyy yhtä monipuolisena kuin kyselytutkimuksiin (esim. Luukka ym. 2001 ja Luukka ym. 2008.) vastanneiden nuorten tekstimaailma: Vapaa-ajalla luetaan monipuolisesti niin painettuja kuin uusmedianakin tekstejä. Uusmedian tekstejä luetaan kuitenkin enemmän kuin perinteisiä painettuja tekstejä.

4.1.2. Missä luetaan?

Pääasiassa haastattelemani pojat lukevat vapaa-ajallaan kotona. Yleisesti tietokonetta käytetään kotona, ja näin ollen uusmedian tekstien lukeminenkin tapahtuu poikien mukaan pääsääntöisesti kotona. Tietokone- tai konsolipelejä voidaan sen sijaan pelata joko kavereiden luona, jolloin pelataan fyysisesti samassa tilassa, tai verkon välityksellä, jolloin kukin osallistuu peliin kotonaan oman tietokoneensa äärellä, kuten esimerkissä 7 tulee esille.

Esimerkki 7.

H: pelaatteks te sillain niinku yhdessä sillain samassa tilassa vai sillain että toinen on jossain (-)

E: [siis] sillain niinku ihan toinen on vaan kotonaan ja

H: [et niinku verkon välityksellä]

E: niin jutellaan Skypen kautta ja (-)

Yksi poika mainitsee käyttävänsä internetiä myös työpaikalla. Kirjoja ja lehtiä pojat kertovat lukevansa pääasiassa kotona, mutta myös matkalla lukeminen mainitaan.

4.1.3. Mihin tarkoitukseen luetaan?

Haastattelujen perusteella pojat lukevat moneen eri tarkoitukseen. Lukemisen tarkoitus vaihtelee sen mukaan, mitä tekstiä luetaan. Ne pojat, jotka kertovat lukevansa vapaa-ajallaan kaunokirjallisuutta edes joskus, kertovat lukevansa sitä silloin, kun ei ole muuta tekemistä tai silloin, kun haluavat rentoutua. Jos kaunokirjallisuutta siis luetaan, sitä luetaan ajanviete- tai rentoutumistarkoituksessa.

Esimerkki 8.

H: Joo. Tota ku sanoit, että luet kuitenkin jonkun verran tommosta fantasiaa ja muuta niin, minkä takia sää yleensä luet?

R: Jos ei oo muuta tekemistä.

H: Niin et se on semmonen niinku ajanviete.

R: Ajanviete.

Esimerkki 9.

H: joo tota minkä takia sää yleensä niinku luet

E: no. en määhän tiää

H: tai mikä [sii]

E: [no] se on niinku.. rentouttaa tavallaan että ei niinku. jos ei niinku jaksa mitään muuta tehdä niin se niinku mukavasti sillein niinku rentouttaa. siinä on niinku semmonen oma vie[hätyksensä]

Harrastelehtien lukemisen tarkoitus voidaan nähdä kahdella tavalla. Niiden lukeminen voidaan varmasti nähdä tietynlaisena ajanvietteenä, koska yleensä lukemiseen houkuttaa juuri kiinnostuneisuus aiheesta. Toisaalta harrastelehtien lukeminen voidaan nähdä myös tiedonhankintana omasta harrastuksesta. Harrastelehtien lukemisen suosio poikien keskuudessa voisikin selittyä juuri sillä, että niiden lukemisesta pojat hyötyvät jotenkin. Harrastelehdistä pojat saavat siis tietoa omaan harrastukseensa liittyvistä asioista, ja tämä motivoi heitä lukemaan niitä.

Esimerkki 10.

H: tai jotain harrastuslehtiä

R: no jääkiekkolehen luen aina

H: joo

R: tai niitä tulee kaks. kiekkolehti ja jääkiekkolehti

Esimerkki 11.

H: entäs sitte jotain aikakauslehtiä tai harrastelehtiä

T: no kyl mä joskus niitäkin et [(-)]

H: [tuleeks] sulle Soundia tai jotain
 semmos[ta]
 T: [si]tä mä
 oon luku mut ei se mulle tuu

Yksi syy, miksi luetaan, yhdistää kaikkia haastattemiani poikia. Kaikki pojat lukevat ainakin saadakseen tietoa, vaikka lukeminen sinänsä ei juuri kiinnostaisikaan. Painetuista teksteistä tiedonhankintamielessä käytetään yleisimmin sanomalehteä tai harrastelehteä – yksi poika mainitsee myös työhön liittyvän lehden.

Esimerkki 12.

I: no kyllä mä Keski-suomalaisen luen ja Maaseudun tulevaisuuden ja jottain semmosta
 H: joo. minkä takia sää yleensä luet niitä
 I: no en minä tiä. se on mukava lukkea. tietoa sieltä saa

Tietoa hankitaan vain harvoin tietokirjoista. Sitä vastoin jokainen poika kertoo joskus hakevansa tietoa internetistä. Tällöin luetaan joko uutisia verkkolehdistä tai muuta tietoa esimerkiksi Wikipediasta. Yksi poika kertoo myös käyttävänsä YouTubea nimenomaan tiedonhankintamielessä: hän katselee videoita, joissa opetetaan kitaransoittoa. (ks. esimerkki 14.)

Esimerkki 13.

H: no entäs sitte mistä yleensä etit tietoa
 A: no siis jostain Wikipediasta netistä
 H: eli netistä yleensä melkein aina. käytätkö tietokirjoja
 A: no en hirveesti kyllä

Esimerkki 14.

A: no niissä on aina kaikkea YouTubessa hauskoja juttuja ja sit siel on kaikkea esimerkiks jos soittaa kitaraa ni siel on kaikkia opetusvideoita
 H: niin aivan että sää käytät sitä myös ihan semmoseen niinku oppimiseen. opettelet sit sen avulla

Internetissä lukemista käytetään tiedonhankinnan lisäksi lähinnä yhteydenpitoon ja muuhun ajanvietteeseen. Pojat pitävät yhteyttä kavereidensa kanssa IRC-gallerian, Messengerin ja Skypen välityksellä. Yhteydenpidoksi voidaan laskea myös verkkokeskustelujen lukeminen ja niiden kommentoiminen. Haastattemistani pojista ainoastaan yksi ei käytä internetissä mitään yhteydenpitoon tarkoitettua toimintoa. Yhteydenpito internetin välityksellä on siis lähes kaikkia haastattemiani poikia yhdistävä tekijä.

Esimerkki 15.

H: mitä sää niinku muuta teet ku seuraat jotain uutisia siellä koneella
 I: kai se on se mese ja sitte...ircci
 H: nii irc-galleria vai
 I: nii irc-galleria

Esimerkki 16.

H: tota mitä muuta sää sit teet sillä tietokoneella kun niitä uutisii tai muuta tällasii seurailet
 R: galleriassa ja mesessä juttelen kavereitten kanssa

Esimerkki 17.

H: et mesettele joo. mut galleria .. miks se galleria on semmonen niinku missä sää oot. mitä siel on mielenkiintosta
 N: en minä tiää ... kattoo aina onko kaverit kommentoinu mittään
 H: niin. siellä voi niinku vähän jutella kavereitten kanssa. pitää yhteyttä
 N: ymm

Ne pojat, jotka pelaavat tietokone- tai konsolipelejä, kertovat pelaavansa niitä lähinnä viihdetarkoituksessa, kuten esimerkistä 18 voi huomata.

Esimerkki 18.

H: joo okei. tota mikä sua niissä peleissä nimenomaan kiinnostaa. mikä niissä on niinku hienoa
 K: no se on silläläilla vähän niinku että voi ottaa irti arjesta. että voi ottaa niinku ... vähän niinku rentoutua
 H: niin joo
 K: silläläilla että eihän se nyt periaatteessa. mutta se on semmosta ajanvietettä niinku
 H: niin
 K: rentoutumista. että voi huvikseen niinku vähän pelata

Haastattelemani pojat lukevat siis vapaa-ajallaan lähinnä viihtyäkseen, saadakseen tietoa tai pitääkseen yhteyttä kavereihinsa. Nämä kolme seikkaa ovat tulleet esille myös kyselytutkimuksissa (esim. Luukka ym. 2008 ja Luukka ym. 2001).

4.2. Koulussa

Vaikka koulussa äidinkielen tunneilla kaikki pojat oletettavasti lukevat samoja tekstejä, koska ovat samalla luokalla, poikien vastaukset ovat vaihtelevia. Tämä voidaan selittää sillä, että

jokaisella pojalla on omat mielikuvansa äidinkielen tunneilla luetuista teksteistä – yksi muistaa yhden tekstin ja toinen puolestaan toisen. Tässä esittelenkin koonnin kaikkien poikien vastauksista kysymykseen, mitä tekstejä koulussa äidinkielen tunneilla luetaan.

Pojat näyttävät olevan sitä mieltä, että eniten äidinkielen tunneilla luetaan oppikirjassa olevia tekstejä, ja asiasisällöissä edetään lähinnä kirjan mukaan, kuten esimerkissä 19 tulee esille. Kiinnostavaa on myös se, että sekä esimerkissä 19 että esimerkissä 20 haastateltavat ovat nostaneet esiin erityisesti oppikirjoissa olevat murteisiin liittyvät tekstit. Voidaankin miettiä, ovatko nämä jääneet poikien mieleen erityisen tylsinä teksteinä vai mielletäänkö ne niin vahvasti äidinkielen opetukseen liittyviksi teksteiksi, että ne tulevat helposti mieleen. Toisaalta voidaan myös pohtia, kuinka selkeä kuva pojilla on siitä, mitä oppitunneilla luetaan. Tämä tulee esille esimerkissä 20, jossa haastateltavalla tuntuu olevan hankaluuksia kuvata, millaisia tekstejä oppitunneilla luetaan.

Esimerkki 19.

E: sitte oli tota noinni nyt on justiin näitä murrejuttuja eri murteilla on kaikkia
 H: [tekstejä]
 E: [vähän] niinku sen kirjan aiheitten mukaan että mitä on siellä

Esimerkki 20.

H: okei. no minkälaisia tekstejä siellä sitte luetaan. äikäntunneilla
 S: no kaikkia tämmösiä typeriä. no ei typeriä mutta sillälaila ... no äidinkieleen liittyviä tällasia murre ja muita muita hommeleita tällasia

Oppikirjan tekstien lisäksi äidinkielen tunneilla luetaan poikien mukaan muissa kirjoissa olevia kaunokirjallisia tekstejä. Kaunokirjallisia tekstejä luetaan joko novelleina, kokonaisina teoksina tai katkelmina jostakin kaunokirjallisesta teoksesta.

Esimerkki 21.

H: tota mitä tekstejä yleensä luetaan siellä äikän tunneilla
 A: jotain novelleja

Esimerkki 22.

H: joo. no entäs sitte minkälaisia muita tekstejä ku oppikirjatekstejä ni äikän tunneilla käsitellään
 K: ihan kirjoja. joskus on luettu joku kirja ja kirjoitettu siitä joku pieni esitelmä minkä oikeastaan periaatteessa vaan opettaja on lukenu

Joskus äidinkielen tunneilla luetaan poikien mukaan myös lehtitekstejä, kuten sanomalehdestä otettuja uutisia, joita opettaja on tuonut tunnille. Kaikki pojat olivat sitä mieltä, että äidinkielen tunneilla ei juurikaan käsitellä audiovisuaalisia tekstejä, kuten verkkotekstejä.

Esimerkki 23.

H: niinpä. no entäs sitte niinku nettitekstejä tämmösiä niinku jotain verkosta otettuja. luetteko vaikka suoraan niinku verkossa jotain esimerkiks uutisia tai nettilehtiä tai...

E: [no ei ku]
totanoinni äikänluokassa ei oikein tuota konetta oo ni siellä ei pahemmin lueta mutta mun mielestä ei oo luettu kuitenkaan totanoinni sillein netissä mitään

H: nii. ettekä oo käsitelty sillain esimerkiks että sieltä on opettaja tulostanu vaikka jotain verkkokeskusteluja tai jotain foorumitekstejä tai...

E: ei oo mun mielestä ei oo ollu kertaakaan. en ainakaan muista että olis

Yksi poika mainitsee kuitenkin, että joskus tehtävänä on ollut pitää mediapäiväkirjaa, mutta varsinaisesti internetissä olevia tekstejä ei olla käsitelty. Esimerkki 24 kuvaa hyvin sitä, mikä tuntuu olevan haastattelemieni poikien ensimmäinen mielikuva äidinkielen tunneilla luetuista teksteistä – lähinnä luetaan oppikirjaa ja muita kirjoja.

Esimerkki 24.

I: no mitä siellä kirjassa sattuu olemaan ja joskus jotaki kirjoja

Luukan ym. (2008) tutkimuksen mukaan opettajat käyttävät äidinkielen tunneilla lukumateriaalina useimmiten oppikirjaa ja jotakin kaunokirjallista teosta. Tässä tutkimuksessa tulokset ovat siis samansuuntaisia: poikien mukaan äidinkielen tunneilla luetaan yleensä oppikirjassa olevia tekstejä sekä kaunokirjallisuutta.

5. KÄSITYKSET LUKEMISESTA

5.1. Käsitukset lukemisesta yleensä

Se, millaisia käsityksiä lukemisesta on, mitä lukemisesta siis ajatellaan, saattaa vaikuttaa lukemistottumuksiin. Siksi haastatteluissa selvitin myös sitä, millaisia käsityksiä pojilla on kaunokirjallisuuden lukemisesta ja sähköisten tekstien lukemisesta ja mitä hyötyä lukemisesta heidän mielestään on. Lisäksi selvitin poikien käsityksiä lukemisesta nimenomaan poikana: Mitä pojat ajattelevat tutkimuksista, joissa tyttöjen lukutaito on todettu poikien lukutaitoa paremmaksi, ja mistä he uskovat tyttöjen paremman lukutaidon johtuvan. Koetaanko lukeminen tyttöjen jutuksi ja mikä poikia itseään tai poikia yleensä innostaisi lukemaan enemmän. Lisäksi selvitin, onko pojilla lukemista harrastavia kavereita, lukevatko vanhemmat ja mitä pojat uskovat vanhempien ajattelevan lukemisen hyödyllisyydestä. Perhetaustojen yhteydessä selvittelin myös muita kodin lukutottumuksiin liittyviä asioista, kuten sitä, tilataanko kotiin lehtiä, luettiin poijille lapsena kirjoja ja ostetaanko heille lahjaksi kirjoja.

5.1.1. Kaunokirjallisuuden lukeminen

Viisi poikaa yhdeksästä on sitä mieltä, että kaunokirjallisuuden lukeminen on mukavaa ajanvietettä. Kirjoja luetaan silloin, kun ei ole muuta tekemistä tai halutaan rentoutua. Lähes kaikki, joiden mukaan lukeminen on mukavaa ajanvietettä, ovat myös niitä, jotka lukevat vapaa-ajallaan kaunokirjallisuutta ainakin jonkin verran.

Esimerkki 25.

H: joo. tota minkä takia sää yleensä niinku luet

E: no.. en mä tiiä

H: tai mikä [siinä]

E: [no se on] niinku.. rentouttaa tavallaan. että ei niinku. jos ei niinku jaksakaan mitään muuta tehdä niin se niinku mukavasti sulle niinku rentouttaa. siinä on niinku semmonen oma [viehätyksensä]

H: [niin] semmonen ajanviete

E: joo

Niistä pojista, joiden mukaan kaunokirjallisuuden lukeminen on mukavaa ajanvietettä, yksi ei silti juurikaan lue vapaa-ajallaan kaunokirjallisuutta ajan puutteen vuoksi tai sen takia, ettei yleensä saa aloitettua kokonaisen kirjan lukemista. Esimerkistä 26 voidaankin päätellä, että

luettavat kirjat ovat ehkä liian pitkiä tai lukeminen saatetaan kokea työlääksi, ja sen takia lukemista vältellään.

Esimerkki 26.

H: joo. tota miks et sitten kauheesti kirjoja lue
 J: no ei jotenkin oo aikaa tai silleen että ei jotenkin jaksa alottaa koskaan kirjoja
 H: niin mut sua kuitenkin ihan silleen kiinnostais. tai et se on ihan mukavaa sitte ku luet
 J: joo

Kolme poikaa puolestaan on sitä mieltä, että kaunokirjallisuuden lukeminen ei kiinnosta, eivätkä he siksi käytä vapaa-aikaansa lukemiseen.

Esimerkki 27.

H: joo. harrastatko lukemista. tai käytätkö yleensäkään aikaa kotona lukemiseen
 N: een ... en minä
 H: no minkä takia et
 N: eh ... en minä oikeen oo kiinnostunu siitä

5.1.2. Uusmedian tekstien lukeminen

Suurin osa pojista kertoo lukevansa uutisia useimmiten internetistä. Lähes kaikilla on melko selvä käsitys siitä, mikä internetistä tekee heidän mielestään paremman uutiskanavan esimerkiksi sanomalehteen verrattuna: internetistä on helppo lukea uutisia milloin tahansa, tiedot päivittyvät internetiin nopeasti ja uutiset on kätevä lukea samalla, kun muutenkin käyttää internetiä. Internetin suuri uutisvalikoima viehättää myös poikia. Poikien vastaukset mukailevat Leinon (2006) tutkimuksessaan saamia vastauksia siitä, mikä nuoria internetissä viehättää.

Esimerkki 28.

H: mikä sun mielestä siitä netistä sitte tekee semmosen niinku tavallaan paremman uutiskanavan ku esimerkiks jotkut sanomalehet tai
 J: no ainakin sinne voi mennä ihan millon vaan, että se on jotenki helpompi

Esimerkki 29.

H: joo okei. no tota mikä sun mielestä tekee netistä esimerkiksi paremman tai erilaisen uutiskanavan verrattuna sanomalehteen. onks niissä niinku jotain semmosta eroa sun mielestä

I: kai se vähän erilainen. kai siellä päivittyy tiedot vähän nopeammin

Myöskin parhaasta tiedonhakukanavasta pojilla on selkeä kuva. Jokainen kertoo hakevansa tietoa useimmiten internetistä, eikä tietokirjoja käytä juuri kukaan. Nuorten vähäinen tietokirjallisuuden lukeminen tuli esille myös esimerkiksi Luukan ym. (2008) tutkimuksessa. Internetin eduksi tiedonhaussa nähdään ennen kaikkea laaja tietomäärä, nopeus ja helppous. Kirjojen selailu nähdään puolestaan vaikeana ja hitaana. Ainoastaan yksi pojista mainitsee hakevansa tietoa myös kirjasta, jos kirja on helposti saatavilla. Saatavuus ja saavutettavuus ovatkin tärkeitä kriteereitä siinä, kuinka paljon erilaisia kirjoja luetaan ja kuinka paljon tietokonetta käytetään. Jos siis esimerkiksi tietokirjoja on helposti saatavilla niitä käytetään todennäköisesti enemmän. Tämä näkyy hyvin seuraavassa esimerkissä:

Esimerkki 30.

H: joo. no entäs sitte jos etit tietoa ihan jotain muuta tietoa ni mistä etit sitä yleisimmin

E: no sekin on aikalaila nettiin [menee mutta]

H: [nii]

E: riippuu [vähän]

H: [minkä] takia netistä

E: no nopein ehkä

H: nii

E: sillein että totanoinni löytää helpoimmin mutta sitten on taas jotain semmosia niinku että jos ei löyvä niin sitte on niinku jostain kirjoistaki ku meilläki on niitä jokun verran niin löytää sitten kanssa. se on vähän niinku että jos niinku kirja on lähempänä niin sitte tietty kirja tai siis sillein niin

H: niin. mikä siitä netistä tekee sitte ehkä vähän semmosen paremman muu ku se että tai mikä tekee niinku erilaiset tiedonhakulähteenä kirjasta ja netistä

E: no [ehkä se niinku]

H: [onk se nopeus]

E: yksinkerta- tai siis sillein niinku googleen vaikka kirjottaa jotain mitä haluaa hakea niin siis se aika sillein niinku yksinkertaisesti löytää jos alkaa [jostain]

H: [nii ja helppoo]

E: nii. kirjasta ettimään niin siinä on aika paljon hakemista ja pläräystä ja tommost

Vaikka pojat lukevatkin paljon verkossa olevia tekstejä, sähköisten kirjojen lukemista pojat eivät pidä mielekkäänä: jos kaunokirjallisuutta luetaan, sitä luetaan mieluummin kirjasta kuin näytöltä. Kirjassa oleva teksti houkuttaa poikien mielestä lukemaan paremmin kuin näytöllä oleva teksti, kuten esimerkeissä 31 ja 32 käy ilmi.

Esimerkki 31.

H: no entäs sit jos ajatellaan niinku tavallista kirjaa ja sit vaikka jotain nettisivua niin mitä niinku erilai- erilaisuuksia sun mielestä niinku niissä on

E: tavallisessa kirjassa ja nettisivussa

H: niin

E: no siis. no tekstihän on kirjassa aina semmosta niiku enemmän. semmosta niinku kuvainnollisempaa. se on semmosta koukuttavampaa lukea tai siis tälle

Esimerkki 32.

K: no mä en oikeen tiiä. siel on vaan niin niinku monenmoista tietoa ja kaikkea semmosta vaikka mielummin että mä kyllä mä mielummin niinku kirjaa luen ihan kirjana ku että mä lukisin [sitä]

H: [ku] vaikka nettikirjaa lukisit

K: niin. että kyllä kirja on niinku siinä se. enemmän kirja on kirjana.

Pojista ainoastaan kaksi kertoo pelaavansa tietokone- tai konsolipelejä. Kummankin mielestä pelien pelaaminen on rentouttavaa, ja siinä pääsee irti arjesta. Toinen heistä kertoo pelaavansa lähinnä urheiluaiheisia pelejä ja on sitä mieltä, että niiden pelaamisesta ei juuri opi mitään. Toisaalta hänen mielestään toisenlaisten pelien pelaamisesta voi oppia paljonkin asioita, kuten esimerkiksi kieltä. Toinen aktiivisesti pelaavista pojista kertoo pelaavansa lähinnä seikkailupelejä tai pelejä, joissa mukana kulkee jonkinlainen tarina. Myös hänen mukaansa se, mitä peleistä voi oppia, riippuu hyvin paljon pelistä. Hänen mukaansa peleistä voi oppia ainakin kieltä.

Esimerkki 33.

E: niin no siis no tota noin ni oppihaan niissä vaikka kuinka paljon. kieltähän niistä oppii aika paljon. tai siis sillein ku englanniks on suurin osa siis näitä

Esimerkki 34.

K: no vähän kyllä riippuu mutta että ehkä nyt just englannin kieltä jos englanninkielisiä pelejä pelaa niin ehkä siinä voi sitä oppia

H: kielitaitoa

K: mutta ei hirveästi mittään. tai riippuu tietysti vähän pelistä.

5.1.3. Lukeminen ja hyöty

Kaunokirjallisuuden ja vastaavasti lehtien ja uusmedian tekstien lukemisen hyödyistä pojilla näyttää olevan selkeä käsitys. Lähes kaikkien mielestä on hyödyllisempää lukea monipuolisesti lehtiä ja uusmedian tekstejä kuin kaunokirjallisuutta. Vastauksissa ei kuitenkaan tule ilmi niinkään kieleen tai tekstitaitoihin liittyvät seikat, vaan lähinnä tiedon saaminen ja uusien asioiden oppiminen. Poikien mielestä siis lehtien ja uusmedian tekstien lukeminen on hyödyllisiä siksi, että niistä oppii uutta tietoa. Vastaavasti kaunokirjallisuuden lukemisesta ei tällaista hyötynäkökulmaa löydetty. Tämä näyttää liittyvän taas vahvasti poikien tiedonjanoon ja hyötyajatteluun. Lukeminen, josta oppii konkreettisesti jotakin tietoa, on hyödyllistä ja tärkeää ja innostaa lukemaan. Tämä tulee esille esimerkissä 35.

Esimerkki 35.

I: kai siitä on enempi hyötyä siitä lehistä ja siitä netistä .. niistä tiedoista ja niistä uutisista

Mielenkiintoista on kuitenkin huomata, että niiden kahden pojan mielestä, jotka lukevat vapaa-ajallaan melko aktiivisesti kaunokirjallisuutta, sekä kaunokirjallisuuden että lehtien ja uusmedian tekstien lukemisesta on yhtä paljon hyötyä. Toinen heistä muotoilee asian näin:

Esimerkki 36.

E: no kielellisesti ehkä se on siellä niinku kaunokirjallisuuden jos haluaa niinku kieltä kehittää ja tommosta mutta... en mä osaa eiköhän se oo sillein niinku lehessäkin niin se on kuitenkin niinku kokoajan yleiskieltä tai sillein niinku.. kyllä siitä ihan samanlainen hyöty luulis olevan

H: [niiin,]

E: [että] kirjasta sillein niinku enemmän tulee luettua kirjasta tai ku lukee kirjaa... ja sitä tekstiä siis niinku sisäistää ehkä vähän paremmin

Hänen mukaansa kaunokirjallisuuden lukemisen hyöty on nimenomaan siinä, että sen avulla voi oppia hyvää kieltä. Toisaalta hän pohtii hyvin sitä, että nykyään myös sanomalehtien kielen tulisi olla hyvää yleiskieltä, joten myös lehtien lukeminen kehittää kieltä.

Haastatteluissa kysyin pojilta myös sitä, mitä hyötyä he ajattelevat hyvästä lukutaidosta olevan tulevaisuudessa opinnoissa tai työelämässä. Samassa yhteydessä kysyin myös poikien tulevia suunnitelmia, eli aikovatko pojat mennä peruskoulun jälkeen lukioon vai ammatilliseen oppilaitokseen. Kolme poikaa tietää varmasti suuntaavansa ammatillisiin

opintoihin ja neljä lukioon. Kahdella jatkosuunnitelmat ovat oppilaitoksen valinnan suhteen vielä avoimia.

Seitsemän poikaa yhdeksästä on sitä mieltä, että hyvästä lukutaidosta todennäköisesti on hyötyä tulevilla opinnoilla. Aivan kaikki eivät kuitenkaan osaa mainita, millaista hyötyä siitä olisi. Kaikki neljä lukioon suuntaavaa poikaa näkee hyvästä lukutaidosta olevan hyötyä tulevaisuudessa. Heistä kolme mainitsee, että juuri lukio-opinnoissa hyvästä lukutaidosta tulee varmasti olemaan hyötyä. Heidän mukaansa hyvä lukutaito auttaa erityisesti luetunymmärtämisessä, tiedonhankinnassa ja tehtävänantojen ymmärtämisessä.

Esimerkki 37.

E: ja siis justiin kaikki nää koulussa nimenomaan jos niinku lukiossa alkaa tulla tämmösiä niinku että on pitempää tehtävänantoa niin siinä että sen niinku nopeemmin siis ymmärtää sen tehtävän ja saa siitä selvää

Esimerkki 38.

J: no jos aikuisena pitää lukea enemmän

J: no varmaan sillein että pitää lukea aika paljon siellä ja silleen että sitte ymmärtää ne tekstit paremmin

Hyötynäkökulmassa tuntuu siis korostuvan ennen kaikkea koululukeminen. Pojat ovat sosiaalistuneet koulun lukemiskäsitykseen ja näin ollen pitävät hyvää lukutaitoa hyödyllisenä erityisesti koulumaailmassa.

Varmasti ammatillisiin opintoihin suuntaavista pojista kaksi on sitä mieltä, että lukemisesta tulee olemaan hyötyä tulevaisuudessa. Toinen heistä ei osaa kuvailla, mitä hyötyä lukemisesta olisi, ja toisen näkemys lukemisen hyödyllisyydestä on hyvin käytännönläheinen – lukemista tarvitaan siihen, että pystyy ottamaan selvää asioita, joita ei tiedä.

Esimerkki 39.

I: jos ei jottain asioita tiiä niin pakkohan se on jotenkin selvittää ne

Varmasti ammatillisiin opintoihin suuntaavista pojista yksi puolestaan on sitä mieltä, että lukemisesta ei juurikaan ole hänelle hyötyä jatkossa. Esimerkissä 40 näkyy, että hän perustelee näkemyksensä sillä, että ammatissa, johon hän tulee valmistumaan, ei tarvita peruslukutaitoa kummoisempaa lukutaitoa.

Esimerkki 40.

S: no en minä. en mää oikein. jos mää tuota maataloutta ruppean harjottamaan niin eihän siinä oikein periaatteessa tarvita kovin hirveitä lukutaitoa

Niistä pojista, joiden jatkosuunnitelmat eivät vielä ole varmoja, toinen on sitä mieltä, että hyvästä lukutaidosta ei juuri tule olemaan hänelle hyötyä varsinkaan, jos aikoo suunnata ammatilliseen koulutukseen. Toisen mielestä taas hyvästä lukutaidosta tulee olemaan hyötyä ainakin siinä, että tottuu lukemiseen ja pystyy keskittymään jatkossakin pitkien tekstien lukemiseen. Esimerkissä 41 tulee esille myös hänen ajatuksensa siitä, että lukemisessa asenne on usein se, mikä ratkaisee.

Esimerkki 41.

T: semmosta hyötyä että pystyy oikeesti jos mä nyt keskityn siihen lukemiseen ja ni sit mä pystyn sielläkin (--) ottaa sen asian silleen niinku

Kaikkiaan yhdeksästä haastateltavasta neljän vastauksissa näkyy ajatus siitä, että lukiossa hyvästä lukutaidosta on enemmän hyötyä kuin ammatillisissa opinnoissa ja tietyissä ammateissa enemmän kuin toisissa. Niistä ammateista, joissa hyvästä lukutaidosta on poikien mielestä hyötyä, mainitaan opettaja ja puolestaan niistä, joissa erityisen hyvää lukutaitoa ei heidän mielestään tarvita, mainitaan musiikkiin ja maatalouteen liittyvät ammatit.

Esimerkki 42.

R: no ohan siitä joissain ammateissa mutta tuskin niissä joihin mää oisin ehkä lähössä

Esimerkki 43.

H: ymm se on ihan totta. no entäs sitte työelämässä. luuletko että

T: no jos mä hankin semmosen duunin missä oikeesti tarvii semmosta ni kyllä sitte

H: joo

Vastauksissa tulee myös jälleen esille se, että pojat näkevät lukemisen ja lukutaidon käsitteet hyvin kapeasti. He ajattelevat, että käytännönläheisissä ammateissa tai ammattiopinnoissa, jotka tähtäävät käytännön ammattiin, ei tarvita lukutaitoa. Tosiasiassa nykyään hyvää lukutaitoa, ja ennen kaikkea erilaisia lukutaitoja, tarvitaan lähes ammatissa kuin ammatissa. Esimerkiksi tietokoneen käyttö on myös ammattiopinnoissa ja monessa ammatissa lähes

välttämätöntä, ja monissa kädentaitoja vaativassa ammatissa erilaisten ohjeiden lukeminen ja oikein tulkitseminen on enemmän kuin tärkeää. Yksi haastattelemistani pojista näkee lukemisesta myös tämän puolen (ks. esimerkki 44).

Esimerkki 44.

I: no jos joku kone jumahtaa ja yöllä joskus puolen yön aikaan niin eihän sitä voi kellekkään soittaa ja kysyä niin onhan se [pakko]
 H: [pak]ko vaan ite selvittää
 lukemalla
 I: niin

5.1.4. Lukeminen ja sukupuoli

Haastatteluissa tiedustelin myös poikien suhdetta lukemiseen nimenomaan miehisestä näkökulmasta. Haastattelemistani pojista yksikään ei ainakaan suoraan tunnusta ajattelevansa, että lukeminen olisi jollain tapaa tyttömäinen harrastus tai lukemista pidettäisiin sopimattomana pojille. Sen sijaan vastauksissa kysymykseen, miksi poikien mielestä tyttöjen lukutaito on tutkimusten mukaan poikien lukutaitoa parempi, havaittavissa on jonkintasoista sukupuolittuneisuutta. Lähes kaikkien poikien vastauksissa tulee esille se, että heidän mielestään tyttöjen parempi lukutaito johtuu siitä, että tytöt lukevat enemmän kuin pojat. Kaksi poikaa löytää myös kirjoittamisen ja lukemisen välisen yhteyden – he ovat sitä mieltä, että tyttöjen parempi lukutaito saattaa johtua myös siitä, että tytöt ovat lapsesta saakka kirjoittaneet enemmän kuin pojat ja olleet enemmän tekemisissä tekstien kanssa.

Esimerkki 45.

E: mää veikkaisin että se on jossain tämmösessä että tytöt niinku on pienestä asti tai siis jotenki en mää tiää että niinku kaikilla mutta siis jotku ni kirjottanu tyliin jotain päiväkirjaa tai sit muuten vaan kirjutellu kaikkee jotain niinku runoa tai tommosta siis mutta kirjutellu kuitenkin enemmän ja sitte lukenu ehkä. ehkä kuitenkin enemmän ku pojat
 H: tavallaan niinku ai et tytöt ois kasvatettu siihen jo ehkä enemmän vai
 E: no tai siis en mää tiää kasvatettu mutta.. nii en mää osaa [oikein]
 H: [niin] mut se ehkä johtuu just siitä [että]
 E: [mut] siis kuitenkin joku tommonen et on enemmän niinku tekstin ja kielen kanssa tekemi[sissä]
 H: [tekemis]issä nii

Siihen, miksi tytöt lukevat enemmän kuin pojat, on lähes kaikilla yhteinen mielipide: poikien mielestä tytöillä ei ole niin paljon aikaa vieviä harrastuksia, kuten urheiluharrastuksia, ja siksi

tytöt ehtivät lukemaan paljon (ks. esimerkki 46). Osassa vastauksista tulee myös esille se, että tytöt lukevat enemmän kuin pojat, koska tyttöjä kiinnostaa lukeminen enemmän (ks. esimerkki 47).

Esimerkki 46.

R: lukisko sitte tytöt enemmän tai
 H: niin se voi johtua ehkä siitä mutta minkä takia ne tytöt sitte lukee enemmän. kai siihenkin on joku syy. osaatko yhtään sanoa tai onks mielessä mitään semmosta
 R: no meiänki luokalla on semmosia tyttöjä jotka ei oikein harrasta niinku mitään niin sit niillä on enemmän aikaa

Esimerkki 47.

I: no kai ne tytöt on parempia lukemaan ku niitä kiinnostaa se
 H: ai et se johtuu siitä että niitä niinku kiinnostaa se lukeminen
 I: niin ja niillä ei kai oo semmosta harrastusta mitä ne niinku (--) kai ne tykkää vaan vaan lukkea
 H: senkö takia poikia ei kiinnosta lukeminen koska
 I: niin
 H: koska niillä on muita harrastuksia
 I: niin varmaanki

Vaikka moni poika on sitä mieltä, että tytöt lukevat poikia enemmän, koska heillä on enemmän aikaa, vain yksi poika vastaa, että mikäli harrastuksilta jäisi enemmän aikaa, saattaisi hän lukea enemmän vapaa-ajallaan. Suurin osa pojista on sitä mieltä, että kiinnostavien kirjojen löytäminen saisi heidät innostumaan lukemisesta enemmän. Yhden pojan mukaan kiinnostavat aiheet olisivat tällaisia (ks. esimerkki 48):

Esimerkki 48.

H: niin. no miten sut sais enemmän innostumaan lukemisesta tai pojat yleensä
 I: en minä tiä. tehtäis semmosia poikien kirjoja
 H: niin enemmän semmosia kirjoja mitkä niinku kiinnostais
 I: niin
 H: joo se vois olla. minkalaisia ne kirjat ois
 I: niissähän pittää jottain härskiä olla niin kyllähän niitä sitte lukkee
 H: ((nauraa)) mut nii...härskiä... mitä muuta asioita vis olla nyt ku päästiin tähän aiheeseen niin sit sellasii mistä pojat sitte innostuis
 I: en minä tiä. ni kai jottai autojuttuja tai mopoja tai kevari tai jottain semmosia
 H: siis aiheita
 I: niin

Myös uskomus kaunokirjallisuuden feminiinisyydestä ja romanttisuudesta tulee esille. Tämä näkyy esimerkissä 2 (sivulla 49), jossa haastateltava mainitsee, että ei juurikaan lue vapaa-ajallaan, koska häntä ei kiinnosta lukea paksuja romanttisia romaaneita.

Yksi pojista ilmoittaa, ettei häntä saisi inostumaan lukemisesta mikään – etteivät edes kiinnostavat aiheet. Yksi paljon vapaa-ajallaan lukeva poika puolestaan tuo esille huomionarvoisen seikan. Hänen mukaansa se, että pojat eivät lue, on kiinni ainoastaan kielteisestä asenteesta. Hän on sitä mieltä, että jokainen voi innostua lukemisesta, kun vaan lukee.

Esimerkki 49.

H: miten luulet että pojat sais innostumaan lukemisesta koska tutkimustulos on myös se että tytöt lukee paljon enemmän vapaa-ajallaan niinku teiän ikäset tytöt ku pojat niin mikä sais pojat innostumaan lukemisesta. sää oot ite innostunu kyllä mutta tota niinku yleensä

E: tota en mä kyllä oikeen osaa sanoa että ei siihen sillein niinku mitään ehkä kauheen semmosta nopeeta semmosta niinku konstia oo mutta siis lähinnä pitäs niinku varmaan justiin koulussa luetuttaa niinku että sen tajuais että niissä kirjoissa niinku on oikeesti että ne on ihan siis sillein niinku jänniä lukea että

H: niin et sais sen asenteen muuttumaan vähän erilaiseks

E: niin. se oli meilläkin nyt kun luettiin tässä kasillako me nyt niinku luettiin viimeks kirja tässä näin niin sano aika sillein monta poikaa että oli sillein niinku ihan mukava lukea

5.1.5. Lukeminen ja taustat

Kun lukemista tutkitaan sosiaalisesta näkökulmasta, eli nähdään lukeminen sosiaalisina käytänteinä, on tärkeää selvittää myös lukemiseen vaikuttavia taustatekijöitä. Siispä koin tärkeäksi kysellä pojilta myös heidän näkemyksiään kavereiden ja perheen lukemisesta sekä kodin lukemateriaalista. Myös tutkimuksessa on käynyt ilmi, että lukemista ylläpitävät kulttuuriset käytänteet auttavat nuoria sitoutumaan lukemiseen (esim. Hamston & Love 2003).

Ainoastaan yksi paljon lukeva poika osaa suoralta kädeltä vastata hänellä olevan paljon kavereita, jotka lukevat vapaa-ajallaan melko paljon samantyyllisiä tekstejä kuin hän itse. Kaikki muut epäroivät hieman vastauksissaan, ja osa ei tunnu olevan ollenkaan tietoisia siitä, lukevatko heidän kaverinsa ja mitä he lukevat. Lukemisesta ei siis juurikaan keskustella kaveriporukoissa.

Esimerkki 50.

H: Jaa-a. No onks sulla semmosii kavereita, jotka lukee vapaa-ajallaan?

S: No en minä tiiä, ei oo tullu ikkään kysytyä.

H: Ai ei oo tullu juteltua kauheasti lukemisesta?

S: Niin

Suurin osa pojista olettaa, että kaverit lukevat jonkin verran, mutta eivät kovin paljoa – saman verran ja samankaltaisia tekstejä kuin he itse. Vastauksista saattaa jo olettaa, että yleisesti pojat eivät juurikaan keskustele kirjoista tai lukemisesta. Ainoastaan kaksi poikaa, hekin paljon lukevia, kertovat joskus juttelevansa kavereitten kanssa lukemisesta.

Esimerkki 51.

H: niinpä. onks sulla sellasii kavereita jotka lukee niinku vapaa-ajallaan
 E: on siis tiään vaikka kuinka pal[jon]
 H: [lukeek] ne samanlaisia tekstejä kun sä
 E: joo ja siis aika sillein sitte jotain Remestä lukee ja
 H: joo. no onks kaverit sulle suositellu joskus jotain kirjaa. jonka sitte oot vaikka luku
 E: öö en ainakaan sillain ihan äkkiseltään muista että sillein kauheesti että niinku tavallaan tulee enemmän sit jos tulee juteltua ni tulee niinku puhuttua niistä että joo se oli ihan sillein niinku hyvä kirja mutta ei sitte sellasta ihan niinku suosittelua kyllä

Vanhempien lukemistottumukset näyttävät olevan ainakin jonkin verran yhteydessä haastattelemieni poikien lukemiseen. Ne kaksi poikaa, jotka itse ovat aktiivisia lukijoita kertovat, että myös heidän vanhempansa, tai ainakin toinen vanhemmista, lukee vapaa-ajallaan paljon (ks. esimerkki 52). Näiden kahden pojan näkemyksen mukaan vanhemmat pitävät lukemista hyvänä ja hyödyllisenä harrastuksena. Molemmille pojille on myös luettu lapsena kirjoja.

Esimerkki 52.

H: joo. okei. no entäs sitte lukee- lukeeko sun vanhemmat
 K: lukee. äiti lukee siis oikeesti melkein koko ajan silleen illalla esimerkiks ni joka ilta jonkun verran
 H: joo
 K: voi olla että viikossa muutaman kirjan ja silleen

Myöskin niistä neljästä pojasta, jotka lukevat ainakin jonkin verran vapaa-ajallaan, mutta lähinnä lehtiä, kolme kertoo, että myös vanhemmat tai ainakin äiti lukee aktiivisesti kirjoja vapaa-ajallaan. Myös heidän mukaansa vanhemmat näkevät, että lukemisesta on hyötyä. Kaikille näistä neljästä pojasta on myös luettu lapsena kirjoja.

Esimerkki 53.

H: joo tota entäs sun vanhemmat lukeeks ne
 T: no ainaki luki. tai no meidän äiti lukee tosi paljon. et se oikeesti lainaa kirjastosta ja sit siel on kauhee (-)

Yksi poika, joka itse lukee vapaa-ajallaan jonkin verran on sitä mieltä, että hänen vanhempansa eivät juurikaan lue vapaa-ajallaan. Hänen mukaansa kuitenkin ainakin äiti pitää lukemista hyödyllisenä harrastuksena ja kehottaa toisinaan poikaa lukemaan. Hänelle myös luettiin lapsena kirjoja ja tuotiin niitä kirjastosta. Kuten esimerkissä 54, monen pojan mukaan vanhemmat toivat heille lapsena kirjastosta kirjoja luettavaksi, mutta eivät tee tätä enää. Tämä on huomionarvoinen seikka, sillä se, että vanhemmat tarjoavat kirjoja luettavaksi, tukee lukuharrastusta vielä nuoruusiässäkin. Kirjojen tuomista kirjastosta ei siis pitäisi jättää ainoastaan lapsuuteen. Tämä tukee varsinkin sellaisten nuorten lukemista, jotka eivät itse aktiivisesti lue vapaa-ajallaan.

Esimerkki 54.

H: tota no entäs sitten lukeeks sun vanhemmat tai onks sulla sisaruksia jotka lukee

R: vanhemmat ei ainakaan mutta pikkusisko lukee jotain sellasia

--

H: tota mitä sää luulet että sun vanhemmat niinku aattelee lukemisesta että pitääks ne sitä hyödyllisenä harrastuksena vai ei

R: pitää ne. tai ainakin äiti

H: onks ne kehottanu sua sanonu sulle joskus että voisit vaikka lukee jotain kirjoja tai

R: niin tai sitte aina ku joskus kyssyy et mitä tekis niin äiti suunnilleen aina se ehottaa että mee lukemaan

H: ((nauraa)) no niin se onki ihan hyvä ehotus. tota onks ne kantanu sulle vaikka kirjastosta kirjoja joskus joita voisit lukea tai vieny sua kirjastoon pienenä

R: joskus sillon pienenä

H: joo. tota luettiin sulle pienenä kirjoja

R: joo

Myös ne kolme poikaa, jotka eivät juurikaan lue kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan kertovat, etteivät myöskään heidän vanhempansa juurikaan lue vapaa-ajallaan. Tässä ryhmässä pojat eivät myöskään oikein tiedä, pitävätkö vanhemmat lukemista hyödyllisenä tai ylipäätään, millaisena vanhemmat lukemista pitävät.

Esimerkki 55.

H: No tota entäs sun vanhemmat tai sisarukset, lukkeeko ne kotona?

S: No isoveli lukoo pikkusen jotakin autokirjoja.

H: No vanhemmat ei lue kauheesti?

S: Ei. Verolappuja.

H: Verolappuja lukee. Mitä sää luulet, että ne aattelee lukemisesta ylipäätään, että onks siitä jotain hyötyä?

S: En minä oikeen tiä.

H: No onks vanhemmat joskus kehottanu sua lukemaan, sanonu sulle, että nyt kannattas...

S: Eei.

H: No onks ne kantanu sulle kirjastosta kirjoja joskus?

S: Ei.

Tässä ryhmässä vanhemmat eivät myöskään ole juuri kehottaneet poikia lukemaan, mutta kaikki kertovat kuitenkin, että vanhemmat ovat lukeneet heille lapsena kirjoja. Kaksi heistä kertoo myös, että vanhemmat ovat tuoneet heille kirjastosta kirjoja lapsena ja yhdelle jopa vanhempanakin.

Kysellessäni vanhempien lukemistottumuksia en varsinaisesti kysellyt erikseen äidin ja isän lukemistottumuksia. Poikien vastauksista heijastuu kuitenkin se, että isät eivät todennäköisesti kotona lue ainakaan kovin näkyvästi. Lähes kaikki, jotka vastaavat, että kotona kyllä luetaan kirjoja, vahvistavat nimenomaan, että äiti ainakin lukee. Isän rooli lukijana ei tule esille yhdessäkään vastauksessa ainakaan suoranaisesti.

Muita tekstejä kotona kyllä luetaan. Kaikkien haastattelemieni poikien koteihin tilataan sanomalehtiä, kuten Keskisuomalaista, Helsingin Sanomia, Maaseudun tulevaisuutta ja Viidenkunnansanomiam. Aikakauslehdistä pojat mainitsevat kotiin tilattavan ainakin Tiedelehteä, Oho-lehteä, Apua ja Seiskaa. Harrastelehdistä pojat kertovat kotiin tulevan Soundia ja Jääkiekkolehteä. Työhön liittyvistä lehdistä kotiin tulevaksi mainitaan Koneviesti. Sarjakuvalehdistä kotiin tulee Aku Ankkaa ja nuortenlehdistä Demiä ja Suosikkia.

5.2. Käsitukset äidinkielen tunneilla lukemisesta

Sen lisäksi, että selvitin poikien käsityksiä lukemisesta yleensä, selvitin myös sitä, mitä mieltä he ovat äidinkielen tunneilla lukemisesta. Kyselin, mitä mieltä pojat ovat luettavien tekstien kiinnostavuudesta ja hyödyllisyydestä ja toisaalta millaisia tekstejä pojat haluaisivat äidinkielen tunneilla lukea ja pitävätkö he tärkeänä esimerkiksi uusmedian tekstien lukemista.

5.2.1. Tekstien kiinnostavuus

Poikien vastaukset äidinkielen tunneilla luettavien tekstien kiinnostavuudesta vahvistavat muun muassa Merisuo-Stormin (2003) näkemystä siitä, että äidinkielen tunneilla luettavat tekstit eivät juuri kiinnosta poikia. Yhdeksästä haastattelemastani pojasta kahdeksan on sitä mieltä, että äidinkielen tunneilla luettavat tekstit, varsinkaan oppikirjoissa olevat tekstit, eivät ole erityisen kiinnostavia. Heidän mielestään ennen kaikkea tekstien aiheet ovat tylsiä ja tekstit ovat muutenkin pitkäväteisiä ja vanhoja.

Esimerkki 56.

H: no mut tota miks ne ei. miks ne ei niinku kiinnosta sua
 J: en mä tiiä. ne on semmosta aika.. tai semmosta jos jostain kirjastakin luetaan niin se
 H: oppikirjasta
 J: niin. tai siis en mä tiiä ei meillä niin paljon muusta lueta niin se että ne on vähän semmosii vanhoja
 H: niin teillä taitaa olla vielä aika vanha kirja
 J: joo

Sen sijaan tekstit, jotka opettaja on itse tuonut tunnille, ovat poikien mukaan yleensä kiinnostavampia kuin oppikirjan tekstit.

Esimerkki 57.

H: joo no entäs sit jos opettaja tuo jonkun ihan vaikka jonkun lehestä ottamansa tekstin. niin onks ne aiheet semmosii et nekiinnostaa vai onks nekin vähän sillein et no nää nyt on vähän tämmösii
 A: no kyllä ne jos se yleensä tuo jotain lehestä ni se on kiinnostavaa kuitenkin

Tässä tapauksessa opettajan tekstivalinnat ovat olleet siis onnistuneempia kuin oppikirjan tekstit. Toisaalta esimerkistä 58 voi päätellä myös sen, että oppikirja, jota pojat käyttävät, on todennäköisesti melko vanha, ja siksi oppikirjan tekstit eivät oppilaiden mielestä enää kohtaa heidän omaa maailmaansa.

Esimerkki 58.

H: aiheet nimenomaan. no entäs sitten jos äikän opettaja on vaikka tuonu jonkun tekstin tunnille et se ei oo semmonen mikä on kirjassa ni onks ne sitte yleensä mielenkiintosisia
 R: no on ne ainakin mielenkiintoisempia kun ne oppikirjan tekstit
 J: niin. tai siis en mä tiiä ei meillä niin paljon muusta lueta niin se että ne on vähän semmosii vanhoja

Ainoastaan yksi yhdeksästä haastattelemastani pojasta on sitä mieltä, että äidinkielen tunneilla luettavat tekstit ovat sinänsä mielenkiintoisia. Hänen mielestään lähes kirja kuin kirja houkuttaa lukemaan, jos sitä vaan alkaa lukea ja se, miksi poikia ei yleisesti äidinkielen tunneilla luettavat tekstit kiinnosta, johtuu hänen mukaansa lähinnä asenteesta.

Esimerkki 59.

E: mutta sit taas jotain kirjaa luetaan niin siinä kyllä yleensä on vaihtoehtoja. sitte joskus on ollu sillein et kaikilla on sama kirja mutta ei sillä mitään väliä oo että kyllä niihin sillain ku alkaa lukemaan niin jää koukkuun

H: niin. no mut jos ajatellaan nyt vaikka niinku niitä äikäkirjojen tekstejä niin mistä sä luulet että ku monet pojat on sitä mieltä että ne tekstit ei kiinnosta heitä tai että [ne on semmo]sia tyttöjen tekstejä ni mistä se johtuu

E: [niin no se on]

H: sun mielestä

E: no siitä omasta asenteesta millä on siihen koko opiskeluun niinku että tota noinni jos on sillä asenteella että ei kiinnosta koko juttu ni sillan ei varmaan kiinnosta se teksti

Brozon (2002) mukaan koulussa suositaan usein narratiivisia tekstejä, jotka innostavat tyttöjä lukemaan, mutta eivät niinkään poikia. Tiedustellessani pojilta, kiinnostavatko äidinkielen tunneilla luettavat tekstit heidän mielestään enemmän tyttöjä kuin poikia tai ovatko tekstien aiheet jotenkin tyttömäisiä, poikien mielipiteet jakaantuvat kahtia. Useimpien mielestä asiaa on hankala arvioida, mutta useimmissa vastauksissa, kuten myös esimerkissä 60. kuitenkin tulee esille se, että asian oletetaan olevan näin.

Esimerkki 60.

H: niin mut luuleksää että ne on semmosia että ne kiinnostais enemmän tyttöjä ku poikia

K: kyllä määhän vähän veikkaan mutta en määhän kyllä ihan takkuuseen mee että

Muutama poika on puolestaan sitä mieltä, että vaikka äidinkielen tunneilla luettavat tekstit eivät kiinnosta kovinkaan paljon poikia, ei se myöskään tarkoita sitä, että ne kiinnostaisivat tyttöjä yhtään enempää.

Esimerkki 61.

J: no ei oo mun mielestä niin

H: ei oo. sua siis ihan kiinnostaa tai siis kiinnostaako sua yleensä ne tekstit mitä luetaan tunnilla

J: no ei nyt kiinnosta mutta ei ne mun mielestä kiinnosta tyttöjä yhtään enempää kun poikia

5.2.2. Tekstien hyödyllisyys

Yleisesti ottaen pojat tuntuvat näkevän äidinkielen tunneilla luettavat tekstit jokseenkin hyödyllisinä. Hyödyllisyys näyttää kuitenkin rajoittuvan poikien näkemyksissä melko pintapuolisiin seikkoihin – yksikään ei esimerkiksi mainitse sitä, että äidinkielen tunneilla eri tekstien lukeminen auttaisi uusien tekstilajien vastaanottamisessa, tulkitsemisessa tai tuottamisessa. Pojat näyttävät ajattelevan, että koulussa luettavista teksteistä on hyötyä ennen kaikkea silloin, kun tekstin aihe on sellainen, joka tuo uutta tietoa. Äidinkielen tunneilla luettavien tekstien aiheet eivät välttämättä aina ole tällaisia, kuten esimerkissä 62 tulee esille. Sen sijaan poikien näkemyksen mukaan äidinkielen tunneilla luettavista teksteistä voi oppia uusia sanoja, kielioppisääntöjä ja saada tietoa.

Esimerkki 62.

H: no minkäläistä hyötyä luulet että näistä koulussa luettavista teksteistä olis jatkossa. näistä äikän tunneilla luettavista nimenomaan
 A: no en mä o oikeen niistä tiiä ku nei ei yleensä oo semmosia aiheita että mistä oppis kauheesti mitään
 H: niin
 A: no ehkä niistä tehtävistä mitä sitte tehään yleensä niistä teksteistä
 H: niin. tavallaan vois oppia ylipäättään ei välttämättä siitä aiheesta mutta voisiko oppia niinku jotain muuta siitä
 A: no ... niin no ehkä jotain kielioppiasioita

Ainoastaan yksi poika löytää lukemisen ja kirjoittamisen yhteyden – kuten esimerkissä 63 tulee esille, hänen mukaansa äidinkielen tunneilla luettavat tekstit saattavat jatkossa auttaa kirjoittamisessa. Yksi pojista mainitsee myös, että äidinkielen tunneilla luettavat tekstit tavallaan avartavat näkemystä teksteistä.

Esimerkki 63.

H: et aina käsitellään jotenkin. joo. tota minkäläistä hyötyä attelet että näistä äikän tunneilla luettavista teksteistä vois olla jatkossa sulle
 J: no varmaan niihin aineitten kirjottamiseen on paljon tai on niitä voi olla helpompi tai silleen
 H: se o ihan totta nimittäin kyllä jos paljon lukee niin pystyy kirjottamaankin paljon paremmin

5.2.3. Millaisia tekstejä äidinkielen tunneilla haluttaisiin lukea?

Jos äidinkielen tuntien yhteydessä tulee lukea jokin kokonainen kaunokirjallinen teos, valinnanvapautta on lähes jokaisen pojan mielestä rajoitettu jotenkin, kuten siten, että kirjat tulee valita tietystä opettajan antamasta kirjalistasta tai aihepiiristä. Jos teoksen saa valita aivan vapaavalintaisesti, se täytyy yleensä aina hyväksyttäväksi opettajalla. Poikien mukaan teoksia, joita ei yleensä saa valita luettavaksi, ovat sarjakuvat, lastenkirjat tai muuten liian lyhyet kirjat, väkivaltaiset tai seksiä korostavat kirjat sekä kirjat, jotka ovat opettajan mielestä liian tuttuja elokuvien kautta tai sellaiset, jotka oppilas on todennäköisesti lukenut aiemminkin.

Esimerkki 64.

H: mikä on semmonen tai onks semmosii kirjoja joita ei sitte sais valita
 T: ai et onko ylipäättään semmosii
 H: nii. tai opettaja sanoo jos meet näyttää et voinko lukee tän ni minkälainen kirja on semmonen jost se sanoo että et saa
 T: no ehkä varmaan joku tommonen oikeen jossa mässäilläään kaikilla verijutuilla ja sit semmost oikein aikuisten semmost ni (-)
 H: nii. jotkut aiheet on semmosii
 T: nii aivan

Tässä yhteydessä kysyin pojilta myös sitä, millaisia kirjoja he yleensä valitsevat, jos koulussa täytyy valita jokin kokonainen kaunokirjallinen teos luettavaksi tunnilla tai kotona. Yleisimmin pojat kertovat valitsevansa joko fantasiakirjan tai dekkarin. Yksi poika kertoo valitsevansa usein jonkin sotakirjan ja yksi taas jonkun muusikon tai bändin elämäkerran. Yksi taas kertoo, että mieluiten valitsisi luettavakseen sarjakuvan.

Esimerkki 65.

H: minkälaisen kirjan yleensä ite valihet sillon ku on niinku tämmönen vapaavalintainen
 K: no mää valitsisin varmaan tämmösen niinku fantasiakirjan jos se on mahdollista
 H: jos on mahdollista niin
 K: tai sitte joku dekkari ehkä

Fantasiakirjallisuuden suosio poikien keskuudessa on mielenkiintoinen asia, sillä kuten jo aikaisemmin on käynyt ilmi, pojat lukevat mielellään faktatietoa ja tekstejä, joista heille on konkreettista hyötyä. Silti fantasiakirjallisuus viehättää poikia.

Poikien mukaan koulussa ei yleensä lueta kirjoja ilman, että niitä käsitellään jotenkin. Osan mielestä luetun käsittely koulussa on mukavaa, toisten mielestä taas tylsää. Yksi pojista on sitä mieltä, että luettua on hyvä käsitellä opettajan kanssa kahden kesken, mutta esimerkiksi esitelmän pito koko luokalle on ikävää.

Esimerkki 66.

H: Joo okei. Tota tossa äsken sanoitkin siitä, että yleensä siitä kirjasta tehään aina joku esitelmä, niin mitä mieltä oot siitä sitte, että aina niitä kirjoja analysoidaan tai tehään niistä jotakin?

K: No eiköhän se oo ihan hyvä sillälaillla, että käyään läpi vähän sitä, että minkälaista se on ollu. Mun mielestä on vaan parempi, että opettajan kanssa sillälaillla kahen kesken tai sillälaillla, että opettaja lukee sen, mitä sää oot tehny, että.

H: Nii ettei tarvii kaikkien kesken.

K: Niin se on mun mielestä silein.

Kaunokirjallisuuden käsittely on usein omien tuntemusten erittelyä ja tulkintojen tekemistä, eikä varmoja vastauksia välttämättä ole. Muun muassa Taylorin (2005: 295) mukaan pojat kokevat usein omista tuntemuksistaan puhumisen epämiellyttävänä ja tuntevat epävarmuutta joutuessaan tekemään niin. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että pojat eivät pidä lukemisesta ja erityisesti luetun käsittelystä.

Luetun käsittelyä suurin osa pojista pitää kuitenkin hyödyllisenä tai ainakin välttämättömänä. Poikien vastauksista käy ilmi, että heidän mielestään kirjojen käsittely auttaa huomaamaan, kuka on lukenut kirjan oikeasti ja kuka ei. Lisäksi luetun käsittely testaa heidän mukaansa myös sitä, onko tekstin ymmärtänyt vai ei ja avaa uusia näkökulmia luettuun. Kiinnostavaa on se, että pojat tavallaan suhtautuvat koulussa kaunokirjallisuuden lukemiseen samalla tavalla kuin läksyihin tai kokeisiin. Kaunokirjallisuuden käsittely on siis tavallaan koe tai läksyjen kuulustelu, jossa katsotaan, kuka on lukenut läksynsä ja kuinka hyvin asia on ymmärretty.

Esimerkki 67

H: mitäs mieltä oot siitä, että, luetaanko siis koulussa kirjoja sillain ikinä, että niitä ei mitenkään analysoitais tai tehtäis niistä esitelmää tai muuta tämmöstä?

A: No ei kyllä.

H: Pitäskö sun mielestä tehä sillein?

A: No ei koska ei siitä oo varmaan sitte, tai onhan siitä hyötyä, mutta sillain varmaan testataan, että onko ymmärtäny sen.

Esimerkki 68.

E: no siis ohan se nyt tota noinniin ihan hyvä että sillein ja sit tota noinniin jos siinä on jotain mitä ei oo niinku vaikka ihan ite sisäistänyt ja sitte kuitenkin ihan sillein vähän niinku näkee mitä muut ajattelee siitä

H: Niin. No luetaanks koulussa ikinä sillein, et vaan luetaan, et ei tarvi niinku aina käsitellä?

E: Öö.. ei mulla ainakaan tuu mieleen...

H: Niin et useinmmiten käsitellään.

E: Et aina on sillen, et jotenki ees käsitellään.

H: Pitäskö sun mielestä sillein, et joskus sais vaan lukee lukemisen ilosta?

E: No siis en mä tiiä sehän menee siis sillein, et se ois niinku enemmän vapaa-ajalla lukemista ja sitten kun toisaalta jotku ei varmaan niinku siis näistä oppilaista niin ei niinku lue sitä sitte, jos ei sitä käsitellä. Sillä tavallaan sitte valvotaan kanssa sitä, että niinku luetaan se, ku pitää tehdä joku kirja-analyysi tai joku tämmönen.

Toisaalta jokainen haastattelemani poika on sitä mieltä, että joskus äidinkielen tunneilla olisi hyvä saada lukea ilman, että luettua käsiteltäisiin. Harvalla on kuitenkin kovin hyviä perusteluita sille, miksi näin pitäisi tehdä. Yleisin perustelu on, että lukutunnit olisivat kivoja ja toisivat vaihtelua koulupäivään. Yksi oppilas löytää kuitenkin asiasta myös sen puolen, että koulussa lukeminen lukemisen ilosta saattaisi innostaa lukemaan muulloinkin (ks. esimerkki 69).

Esimerkki 69.

T: et jos ois just semmonen kirja mikä innostais ni sehän vois niinku innostaa lukemaan kirjoja niinku enemmän

Yrittäessäni selvittää sitä, millaisia tekstejä pojat sitten tahtoisivat lukea äidinkielen tunneilla, pyysin heitä mainitsemaan yhden tekstin, jonka he mieluiten toisivat kouluun äidinkielen tunnilla luettavaksi. Tässä tapauksessa tekstiksi laskettiin niin painetut kuin uusmedianakin tekstit. Varsinaiset multimodaalisia tekstejä pojat eivät ehkä osanneet hahmottaa teksteiksi, sillä yksikään ei valitse esimerkiksi peliä tai elokuvaa. Kolme poikaa ilmoittaa haluavansa tuoda äidinkielen tunnilla luettavaksi tekstin harrastelehdestä, kaksi poikaa puolestaan ilmoittaa mieluiten lukevansa äidinkielen tunnilla Aku Ankkaa ja yksi lehtijuttua tai artikkelia jostakin onnettomuudesta. Yksi pojista on sitä mieltä, että toisi mieluiten tunnille luettavaksi jonkin internetissä olevan foorumitekstin, jota seuraa muutenkin vapaa-ajalla (ks. esimerkki 70), ja ainoastaan yksi ilmoittaa haluavansa mieluiten lukea äidinkielen tunnilla katkelmaa kaunokirjallisuudesta. Tässäkin tapauksessa kaunokirjallinen teos olisi fantasiakirja Taru sormusten herrasta.

Esimerkki 70.

E: no jos niinku itekseen haluais lukea niin todennäköisesti.. siis se ois justiin joku netistä joku tämmönen niinku ite joku foorumi missä tulee käytyä ja sieltä luettua kaikkea juttua mitä on

Esimerkki 71.

A: no se vois no jos on joku kiinnostava artikkeli ni se ois (--)

H: joo. kiinnostava. kiinnostavasta aiheesta

A: joo.

H: mistä aiheesta se olis sillon

A: no en mä tiä jostain musiikista

Kaikki pojat ovat sitä mieltä, että uusmedian tekstejä tulisi käsitellä äidinkielen tunneilla ainakin joskus. Harva pojista kuitenkaan osaa mainita yhtään kovin pätevää perustetta niiden käsittelylle. Yleisin peruste on se, että verkkotekstien käsittely olisi hauskaa ja toisi vaihtelua äidinkielen tunteihin. Kaksi poikaa perustelee verkkotekstien käsittelyä sillä, että verkossa olevat tekstit eivät välttämättä ole vielä kaikille tuttuja, ja tämän takia niihin olisi hyvä tutustua. Yksi on sitä mieltä, että verkkotekstien käsittely äidinkielen tunneilla hyödyttäisi erityisesti niitä, jotka eivät vielä osaa käyttää internetiä kovin hyvin.

Esimerkki 72.

H: pitäskö sun mielestä semmosia käsitellä kanssa. koska ne on kanssa siinähan tapahtuu sitä lukemista kanssa

J: ymm. pitäs varmaan

H: niinku minkälaista tavallaan hyötyä siitä vois olla

J: no silleen et näkis mikälaisia tekstejä sielläkin on että se ei oo pelkästään niitä lehtiä ja kirjoja

Yhden pojan mukaan verkkotekstien käsittely äidinkielen tunneilla voisi parantaa tiedonhakutaitoa. Ainoastaan yksi poika mainitsee kriittiseen ja arvioivaan lukutaitoon liittyvän seikan: hänen mukaansa verkkotekstejä käsiteltäessä voi verrata verkossa kirjottamista ja vaikkapa koulussa kirjoittamista.

Esimerkki 73.

E: voihan siitä sitten niinku tavallaan verrata että miten kirjottaa sitte niinku netissä tai tälleen muille ku siihen sitten tavallaan kun ainetta kirjottaa ni tommosta että miten erilaista se on

Yhdeksästä pojasta kaksi vastaa lukevansa vapaa-ajalla samanlaisia tekstejä kuin koulussa äidinkielen tunneilla luetaan, ja yhden mukaan näin tapahtuu joskus, mutta se on yleensä sattumaa. Kaikki muut ovat sitä mieltä, että eivät lue juurikaan vapaa-ajalla samanlaisia tekstejä kuin äidinkielen tunneilla.

Esimerkki 74.

H: niin. joo se on ihan totta. sit vielä noista koulun teksteistä tai mitä äikän tunneilla yleensä luette käsittelette niin käytätkö tai luetko samanlaisia tekstejä vapaa-ajalla

K: no niinku yleensä en

H: yleensä et

K: mutta joskus voi tietysti olla että siellä on joku juttu mistä mä oon niinku kiinnostunu

Haastattelemini poikien mukaan äidinkielen tunneilla luettavat tekstit eivät siis ole kovin kiinnostavia. Pojat kuitenkin pitävät niitä melko hyödyllisinä. Erilaiset lehtitekstit tuntuvat olevan poikien mielestä sellasia, joita äidinkielen tunneilla haluttaisiin lukea enemmän. Myös uusmediaa haluttaisiin käsitellä enemmän.

6. LUKIJARYHMÄT

Kun tarkastellaan sitä, mitä kukin haastattelemistani pojista vapaa-ajallaan yleensä lukee ja millaisia lukemistilanteita heillä vapaa-ajallaan on, heistä alkaa hahmottua kolme erilaista lukijaryhmää. Vaikka jokaisen pojan lukeminen näyttäytyy yksilöllisenä, pojat voidaan jakaa yksinkertaistettuihin ryhmiin sen mukaan, kuinka usein ja millaisia painettuja tekstejä he lukevat ja kuinka monipuolisesti he esimerkiksi käyttävät internetiä. Olen nimennyt nämä kolme ryhmää seuraavasti: *yksipuoliset lukijat*, *monipuoliset verkkotekstein lukijat* sekä *monipuoliset lukijat* (ks. kuviot 1–3).

Lukijaryhmiin voidaan yhdistää myös lukemiskäsityksistä se, mitä kaunokirjallisuuden lukemisesta ajatellaan, mitä hyötyä hyvästä lukutaidosta nähdään olevan tulevaisuudessa ja miten kodin lukemiskulttuuri tukee lukemista. Kaikille haastattelemilleni pojille on luettu lapsena kirjoja, ja kaikkien kotona on saatavilla luettavia tekstejä, esimerkiksi lehtiä ja kirjoja. Siihen kuinka hyvin kodin lukemiskulttuuri on tukenut poikien lukemista, vaikuttaa kuitenkin ennen muuta se, lukevatko poikien vanhemmat, mitä vanhemmat poikien mielestä ajattelevat lukemisesta ja kehottavatko he poikia lukemaan. Näiden asioiden suhteen pojat näyttävät eroavan toisistaan.

Poikien käsitykset lukemisesta eroavat melko paljon sekä kaikkien poikien välillä että lukijaryhmien sisällä. Ei siis voida todeta, että esimerkiksi kaikilla yksipuolisilla lukijoilla olisi negatiivinen asenne lukemista kohtaan. Joitain samanlaisia käsityksiä lukemisesta on kuitenkin havaittavissa myös lukijaryhmien sisällä. Selvin ryhmittymä on nähtävissä monipuolisten lukijoiden ryhmässä, sillä niillä kahdella pojalla, jotka kuuluvat tähän ryhmään, on lähestulkoon täysin samanlaiset käsitykset lukemisen hyödyllisyydestä. Myös vanhempien lukemistottumukset näyttäytyvät samanlaisina.

Haastateltavista kolme – Jere, Niko ja Simo – sijoittuvat **yksipuolisten lukijoiden ryhmään** (ks. kuvio 1). Tässä ryhmässä sekä painettujen tekstien että uusmedian tekstien lukeminen on melko yksipuolista. Kaikki kolme kertovat, etteivät juuri lainkaan lue kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan. Sanomalehtiä kaikki kolme sen sijaan kertovat lukevansa ainakin joskus. Simo ja Jere mainitsevat lukevansa jonkin verran myös harrastelehtiä ja aikakauslehtiä. Simoa kiinnostavat erityisesti mönkijä- ja krossipyörälehdet, jotka liittyvät hänen harrastukseensa. Kaikki kolme käyttävät tietokonetta melko yksipuolisesti lähinnä tiedonhankintaan. Niko ja Jere kertovat lukevansa uutisia internetin verkkolehdistä. Simo puolestaan kuuntelee uutisia yleensä radiosta, jos jostain niitä ylipäättään kuuntelee. Tästä

ryhmästä kaikkein yksipuolisimpana painettujen tekstien ja sähköisten tekstien lukijana näyttäytyy Simo, jonka vapaa-aika kuluu haastattelun perusteella töitä tehden. Simon internetin käyttöä kuvaakin hyvin seuraava esimerkki:

Esimerkki 75.

H: no. jos nyt joskus kuitenkin käytät sitä nettiä kotona ni mitkä on ne verkkosivut minne sää yleensä meet sitte ensimmäisenä vaikka tai onks mitään semmosta tyypillisintä
S: no eipähän sitä. mää kahtelen sitä mitä mää tarviin enkä mää muualla melekeen käykkään

Jere kertoo käyvänsä joillakin internetin keskustelufoorumeilla, ja Niko käyttävänsä IRC-galleriaa. Simo puolestaan mainitsee joskus pelaavansa konsolipelejä, mutta ei sanojensa mukaan kuitenkaan tee sitä usein. Näistä kolmesta pojasta yksikään ei käytä Messengeriä, ja kuten jo mainittiin, ainoastaan Niko käyttää IRC-galleriaa. Myös Nikon ja Jeren melko yksipuolinen internetin käyttö tulee esille esimerkeissä 76 ja 77.

Esimerkki 76.

H: mitä muuta sää teet sitte sillä tietokoneella vapaa-aikana kun niitä uutisia tai semmosii. mitä on semmosii nettisivuja missä käyt tai mitä niinku
N: no ei siel oo ku tuo IRC-galleria
H: niin galleriassa oot
N: joo
H: entäs sitten mesetteletkö
N: eei minulla oo sellasta
H: et mesettele. joo. mut galleria
--
H: joo. tota. no onko jotain semmosii verkkosivuja missä käyt... mikä on vaikka jos aatellaan että kotona oot netissä ja. tai meet sinne nettiin ni mikä on semmonen ensimmäinen verkkosivu mihin yleensä meet
N: no se on se IRC-galleria

Esimerkki 77.

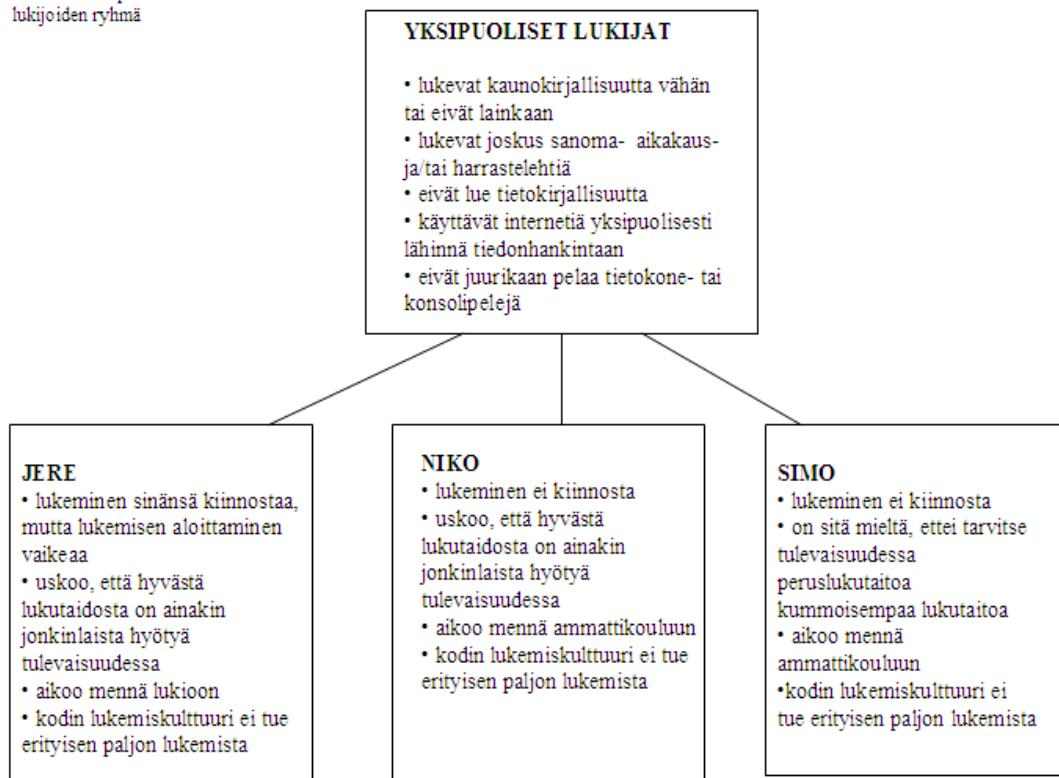
H: joo tota mitä sää niinku muuta teet sillä tietokoneella vapaa-aikanas kun niinku niitä uutisia ni siellä netissä tai niinku
J: no joillaki keskustelusivuilla ja ... en mä nyt hirveesti sillein koneella muuten oo
H: nii et foorumeilla ja. käytätkö jotain niinku IRC-galleriaa, meseä
J: en
H: foorumit ja tämmöset. tota entäs sit pelaatko netissä mittään
J: en

Tarkastellessani tätä yksipuolisten lukijoiden ryhmää siltä kannalta, millaisena harrastuksena ryhmän pojat pitävät lukemista, mitä hyötyä he näkevät siitä olevan jatkossa, millaiset ovat poikien tulevaisuuden opiskelusuunnitelmat ja tukeeko kodin lulemiskulttuuri lukemista,

huomasin, että ainoa kaikille kolmelle pojalle yhteinen tekijä on se, että vanhemmat eivät poikien mukaan juurikaan käytä vapaa-aikaansa lukemiseen. Pojat eivät myöskään tiedä, pitävätkö vanhemmat lukemista hyödyllisenä vai eivät. Vanhemmat eivät poikien mukaan myöskään juuri koskaan kehota heitä lukemaan. Nikoa ja Simoa lukeminen ei juuri kiinnosta, kun taas Jeren asenne lukemiseen on hieman positiivisempi: hän pitää sinänsä lukemista mukavana ajanvietteenä, mutta ei silti saa vapaa-ajallaan aloitettua kirjojen lukemista. Niko ja Jere pitävät lukutaitoa hyödyllisenä tulevaisuuden kannalta, kun taas Simo ei näe hyötyvänsä hyvästä lukutaidosta tulevaisuudessa. Näistä kolmesta pojasta Jere suunnittelee menevänsä peruskoulun jälkeen lukioon, ja Niko ja Simo aikovat jatkaa opintojaan ammatillisessa oppilaitoksessa.

Kuviossa 1 näkyy tiivistettynä yksipuolisten lukijoiden ryhmän lukemisen käytänteet ja käsitykset lukemisesta.

Kuvio 1. Yksipuolisten lukijoiden ryhmä



Pojista neljä, eli Toni, Antti, Roope ja Iiro, sijoittuvat **monipuolisten verkkotekstien lukijoiden ryhmään** (ks. kuvio 2). Tässä ryhmässä kaunokirjallisia tekstejä luetaan melko vähän ja satunnaisesti, mutta verkkotekstejä sen sijaan luetaan melko monipuolisesti. Pojat

esimerkiksi lukevat verkossa uutisia ja pitävät verkon välityksellä yhteyttä kavereihinsa. Tämän ryhmän pojat eivät kuitenkaan pelaa tietokone- tai konsolipelejä juuri lainkaan.

Kaunokirjallisuutta näistä neljästä pojasta kaikki lukevat joskus tai harvemmin. Pojista Antti ja Iiro mainitsevat lukevansa muun muassa Harry Pottereita, kun taas Toni ja Roope eivät osaa määritellä millaista kirjallisuutta lukevat. Toni, Antti ja Iiro kertovat lukevansa sanomalehtiä jonkin verran tai ainakin selailevansa niitä. Roope puolestaan sanoo lukevansa sanomalehteä ainoastaan silloin, jos tietää siellä olevan juttua hänen jääkiekkoharrastuksestaan. Toni, Antti ja Roope kertovat lukevansa myös omaan harrastukseensa liittyviä lehtiä. Kuten esimerkissä 78. tulee esiin, tässä lukijaryhmässä etenkin omaan kiinnostuksenkohteeseen liittyvät tekstit innostavat poikia lukemaan, vaikka painettujen tekstien lukeminen ei heitä sinänsä kovin paljoa muuten kiinnostaisikaan.

Esimerkki 78.

H: joo okei. tota entäs luetko lehtiä
 R: viispiikkisen aina silloin ku siinä on meiän pelistä juttua mutta en muuten
 H: joo. entäs jotain Keski-suomalaista tai muita sanomalehtiä
 R: en oikeastaan.
 H: No entäs aikakauslehtiä
 R: joskus
 H: minkalaisia
 R: ööö ... mitähän tuohon nyt sanois
 H: tai jotain harrastuslehtiä
 R: no jääkiekkolehen luen aina
 H: joo
 R: tai niitä tulee kaks. kiekkolehti ja jääkiekkolehti

Näistä neljästä pojasta Toni, Antti ja Roope kertovat myös lukevansa uutisia pääosin internetistä. Iiro puolestaan kertoo lukevansa uutisia ainoastaan satunnaisesti internetistä. Hän lukee uutiset yleensä sanomalehdestä, katselee niitä televisiosta tai kuuntelee radiosta. Kaikki neljä poikaa kertovat etsivänsä tietoa aina yleensä internetistä. Toisin kuin edellisessä lukijaryhmässä kaikki tämän ryhmän pojat kertovat myös käyttävänsä Messengeriä, IRC-galleriaa ja You Tubea. Yksikään tämän ryhmän pojista ei kuitenkaan juuri pelaa tietokoneella tai pelikonsoleilla.

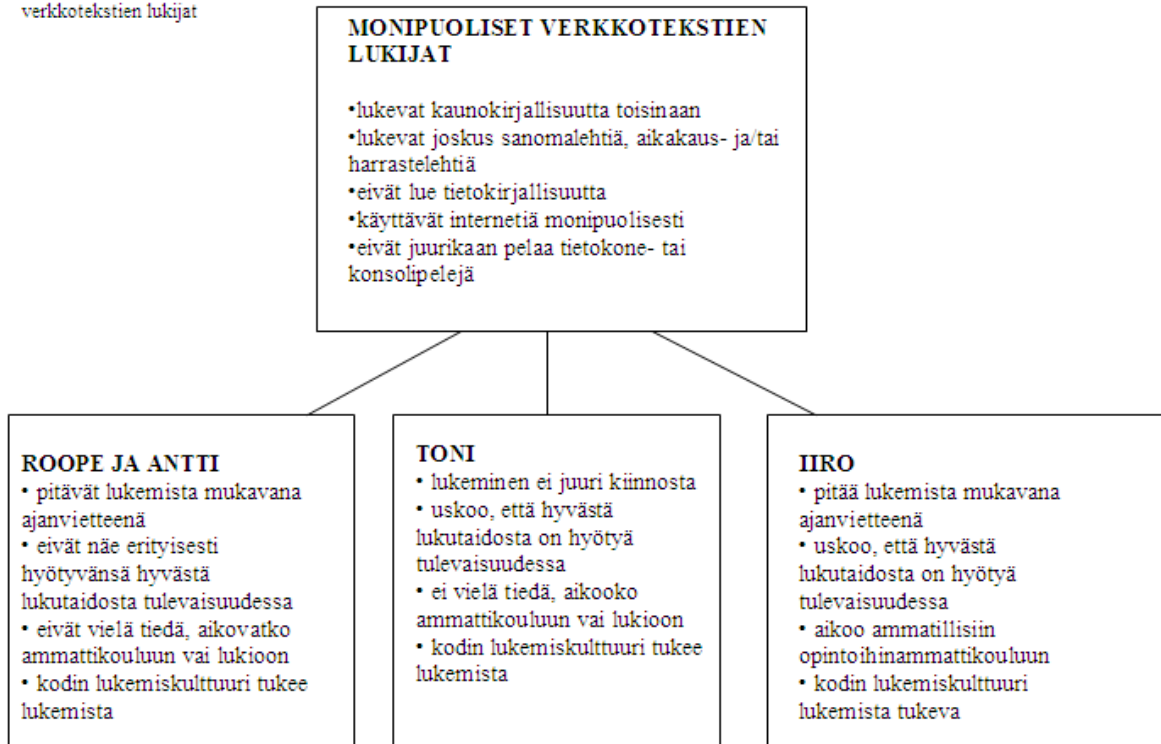
Tässä monipuolisesti verkkotekstejä lukevien ryhmässä Roopen ja Antin käsitykset lukuharrastuksesta ja lukemisen hyödyllisyydestä näyttävät hyvin samanlaisina: molemmat pitävät lukemista mukavana ajanvietteenä, mutta eivät usko hyvästä lukutaidosta olevan erityistä hyötyä tulevaisuudessa. Kumpikaan näistä pojista ei vielä osaa sanoa, aikooko

suunnata peruskoulun jälkeen lukioon vai ammatilliseen koulutukseen. Sekä Roopen että Antin perheissä vanhemmista ainakin toinen lukee kirjoja vapaa-ajallaan. Kummatkin pojat ovat sitä mieltä, että vanhemmat pitävät lukemista hyödyllisenä harrastuksena ja ovatkin joskus kehottaneet poikiaan lukemaan.

Tässä ryhmässä myös Iiro pitää lukemista mukavana ajanvietteenä. Hän myös uskoo, että hyvästä lukutaidosta on hänelle hyötyä tulevaisuudessa – Iiro suunnittelee jatkavansa peruskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen. Myös Iiron perheessä ainakin toinen vanhemmista lukee kirjoja vapaa-ajallaan, ja Iiro myös uskoo, että vanhempien mielestä lukemisesta on hyötyä. Joskus häntä kehoitetaan kotona myös lukemaan. Tämän ryhmän pojista Tonia lukeminen kiinnostaa kaikkein vähiten, mutta Toni kuitenkin uskoo, että hyvästä lukutaidosta on hänelle hyötyä tulevaisuudessa. Hän ei kuitenkaan ole vielä varma, aikooko mennä peruskoulun jälkeen lukioon vai ammatilliseen koulutukseen. Toninkin vanhemmista ainakin toinen lukee kirjoja vapaa-ajallaan, ja Toni uskoo, että vanhemmat pitävät lukemista hyödyllisenä harrastuksena. Äiti kehottaa Tonin mukaan häntäkin toisinaan lukemaan enemmän.

Kuvioon 2 on koottu monipuolisten verkkotekstien lukijoiden ryhmän lukemisen käytänteet ja käsitykset lukemisesta.

Kuvio 2. Monipuoliset verkkotekstien lukijat



Haastattelemistani pojista kaksi sijoittuu **monipuolisten lukijoitten ryhmään** (ks. kuvio 3). Kalle ja Eemeli näyttäytyvät haastattelujen perusteella melko aktiivisina ja monipuolisina lukijoina – he lukevat monipuolisesti sekä painettuja tekstejä että uusmedian tekstejä. Kumpikin kertoo lukevansa melko paljon kaunokirjallisuutta ja erityisesti fantasiakirjallisuus viehättää heitä, sillä molemmat mainitsevat lukeneensa muun muassa Harry Pottereita. Eemeli mainitsee myös pitävänsä dekkareista.

Esimerkki 79.

H: minkalaisia kirjoja sää luet yleensä
 E: no potterit oon lukuun varmaan kymmenen kertaa kaikki
 H: niin fanta[siaa]
 E: [joo]
 H: [ootko]
 E: [mutta siis] jotain dekkaria tai tommosta niin ne on siis kanssa ihan mielenkiintosisia

Molemmat pojat kertovat lukevansa melko usein sanomalehtiä. Molemmat pojat kertovat lukevansa myös jonkin verran aikakaus- tai harrastelehtiä. Niistä Kalle mainitsee Aku Ankan ja Tiede-lehden ja Eemeli jääkiekkoon liittyvän harrastelehden. Eemeli mainitsee lukevansa joskus myös jääkiekkoharrastukseen liittyvää tietokirjallisuutta – muutoin molemmat lukevat tietokirjallisuutta vähän.

Nämä kaksi poikaa käyttävät internetiä aktiivisesti. Pojat kertovat lukevansa internetissä uutisia verkkolehdistä sekä hakevansa tietoa. Tietoa he kertovatkin etsivänsä yleisimmin juuri internetistä. Myös uutisia pojat kertovat seuraavansa yleisimmin internetistä, mutta kertovat seuraavansa niitä myös televisiosta ja lehdistä.

Esimerkki 80.

H: joo. tota no jos nyt maailmalla tapahtuu jotain ihmeellistä tai nyt vaikka Suomessa ku oli viime viikolla se kouluammuskelujuttu ni mistä sää yleensä seuraat uutisia tai niitä tapahtumia
 K: no lähinnä netistä jos tota semmosia rupee lukemaan ku sieltä löytyy ehkä paljon nopeemmin jos suoraan sanoo
 H: nii mikä siinä on niinku. onks se sit netti niinku yleensäkin aina semmonen mitä sää mistä sää seuraat uutisia
 K: no oikeestaan joo [mutta]
 H: [pääasiassa]
 K: pääasiassa joo. mutta että kyllä mää lehestäki niitä ihan sillälaililla luen että

Esimerkki 81.

H: no tota mistä yleensä niinku uutisia seuraat sitte

E: no... telkkari ja netti on niinku varmaan ne mistä niinku ne tulee nopeiten niinku seurattuu että netti on se mistä tulee kaikkein nopeiten

Molemmat pojat käyttävät internetiä ja tietokonetta myös muuhun kuin uutisten lukuun ja tiedonhankintaan. Kalle kertoo käyttävänsä Messengeriä, katselevansa You Tubesta videoita ja kuuntelevansa musiikkia sekä pelaavansa internetissä. Eemeli kertoo myös käyttävänsä Messengeriä, mutta myös IRC-galleriaa ja Skypeä. Poikia yhdistää myös tietokoneella pelaaminen, jota tehdään yhdessä kavereitten kanssa – ei kuitenkaan samassa tilassa vaan verkon välityksellä. Eemeli kertoo kuitenkin pelaavansa tietokonepelejä enemmän pelikonsolilla jääkiekkoaiheisia pelejä. Tämä näyttääkin olevan poikia erottava tekijä. Kallea jääkiekkopelit eivät niinkään kiinnosta, vaan hän pitää enemmänkin peleistä, joissa on jokin tarina.

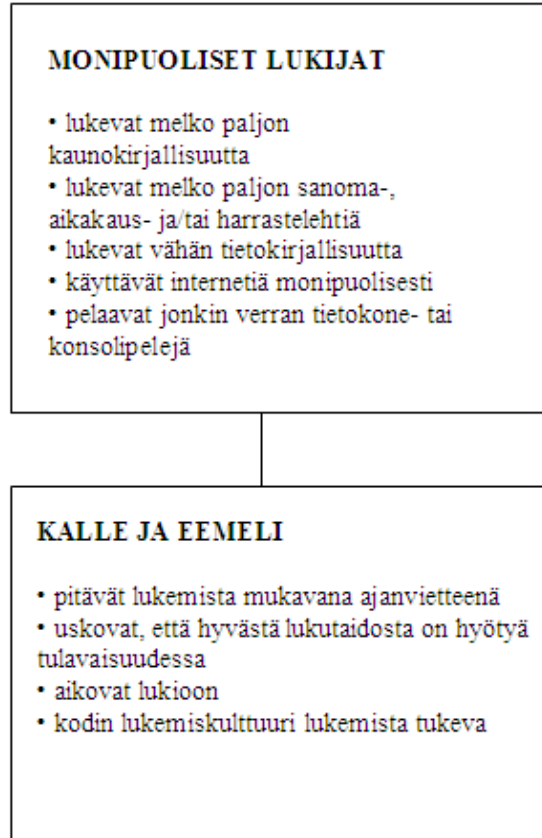
Esimerkki 82.

H: niin minkälaisia pelejä sää yleensä pelaat
 K: kaikenmoisia oikeastaan ei siinä oo mitään semmosta
 H: onko semmosii pelejä mistä löytyy esimerkiks joku tarina [mo]nestihan peleistä
 K: [on]han niitä
 H: jotain seikkailupelejä
 K: joo. on niissä aika monissa että ei se oikeastaan semmonen peli missä ei oo mittään ideaa tai tarinaa ni ei se oo oikein mun mieleen sitte
 H: nii. joku semmonen jääkiekkopeli tai semmonen
 K: ei niitä mää en. ei oikein urheilupelit sillein

Kallen ja Eemelin näkemykset lukuharrastuksesta, lukutaidon hyödyllisyydestä, tulevaisuuden opinnoista ja perheen lukemiskulttuurista ovat lähes täysin yhteneviä. Molemmat pitävät lukemista mukavana ajanvietteenä ja uskovat hyötyvänsä hyvästä lukutaidosta tulevaisuudessa. Kummatkin pojat aikovat jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen lukiossa. Molempien kotona lukemiskulttuuri näyttäytyy lukemista tukevana: vanhemmat lukevat kirjoja vapaa-ajallaan ja pitävät lukemista hyödyllisenä harrastuksena. Kallea on kotona kannustettu lukemaan, kun taas Eemeli ei muista, että varsinaista suoraa lukemaan kehottamista olisi tapahtunut. On toki mahdollista, että vanhempien ei ole tarvinnut tehdä sitä, koska poika lukee muutenkin.

Kuvioon 3 on koottu monipuolisten lukijoiden ryhmän lukemisen käytänteet ja käsitykset lukemisesta.

Kuvio 3. Monipuoliset lukijat



Tarkasteltaessa eri lukijaryhmiä voidaan miettiä, onko kodin lukemiskulttuurilla ollut vaikutusta siihen, kuinka aktiivisesti pojat lukevat vapaa-ajallaan niin painettua kuin sähköistäkin tekstiä. Vähiten ja yksipuolisimmin lukevien ryhmässä yhdenkään pojan vanhemmat eivät ainakaan poikien omien sanojen mukaan lue vapaa-ajallaan kovin paljon. Puolestaan ainakin jonkin verran vapaa-ajallaan lukevien poikien mukaan vanhemmat, tai ainakin ainakin toinen heistä, lukee vapaa-ajallaan. Lisäksi kaikki nämä pojat ovat sitä mieltä, että vanhemmat pitävät lukemista hyödyllisenä harrastuksena. Toisaalta taas vähän lukevat pojat eivät edes oikein tiedä, millaisena harrastuksena heidän vanhempansa lukemista pitävät. Kenties näiden poikien kodeissa lukemisesta ei yleensä edes keskustella, koska vapaa-ajalla lukeminen ei kuulu perheen toimintoihin. Tulos ei toki ole yleistettävissä, koska vähän lukevia poikia on aineistossani ainoastaan kolme, mutta ehkä tämä antaa silti ajattelemisen aihetta myös vanhemmille. Jos kotona lukemista ei tueta, lapsesta ei kasva aktiivista lukijaa, ja tämän takia hänen lukutaitonsa saattaa jäädä huonommaksi kuin niiden, jotka lukevat paljon. Opettajan olisi siis hyvä esimerkiksi vanhempainilloissa muistuttaa vanhempia roolistaan nuorten lukuharrastuksen kehittymisessä ja antaa vinkkejä siihen, kuinka vanhemmat voivat

tukea

nuoren

lukuharrastusta.

7. PÄÄTELMIÄ JA POHDINTAA

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata, mitä 9.-luokkalaiset pojat lukevat vapaa-ajallaan ja äidinkielen tunneilla ja millaisia käsityksiä heillä on lukemisesta. Tarkoitukseni ei ollut luoda yleistettävää kuvaa asiasta, vaan ennen kaikkea päästää juuri haastattelemieni yhdeksän pojan äänet kuuluviin. Tässä onnistuinkin mielestäni melko hyvin.

Haastattelemien yhdeksäsluokkalaisten poikien lukemiskäsitys on melko suppea. Pääasiassa he mieltävät lukemiseksi ainoastaan kirjojen lukemisen. Myös tässä tulee esille jo monta kertaa mainittu seikka: kasvattajien ja opettajien olisi hyvä laajentaa käsitystään koululukemisesta ja koulussa luettavista teksteistä (esim. Sulkunen 2007b, Merisuo-Storm 2003, Taylor 2005). Jos kasvattajat ja opettajat laajentaisivat lukemis- ja tekstikäsitystään, myös nuoret todennäköisesti mieltäisivät helpommin lukemiseksi myös kaiken sen, mitä esimerkiksi lukevat internetissä. Kuten Hughes-Hassel ja Rodge (2007) mainitsevat, aikuiset viestittävät usein nuorille, että oikeaa lukemista on vain kirjojen lukeminen. Ehkä se, että kasvattajat ja opettajat korostaisivat enemmän muunkin kuin kaunokirjallisuuden lukemisen hyötyjä, loisi useammalle oppilaalle mahdollisuuden kokea onnistumista lukemisessa. Sulkunen (2007a) painottaakin, että erityisesti pojat tarvitsisivat positiivisia oppimis- ja lukukokemuksia, jotta heille kehittyisi lukemisen suhteen parempi itseluottamus. Tätä kautta pojat voisivat myös löytää lukemisen ilon.

Kaiken kaikkiaan haastattelemanani pojat lukevat vapaa-ajallaan monenlaisia tekstejä. Luettavien tekstien joukossa on niin kaunokirjallisuutta, perinteisiä painettuja mediatekstejä kuin uusmedianakin tekstejä. Vaikka jokaisen pojan lukemisaktiivisuus ja lukemismieltymykset ovat yksilöllisiä, heidät voidaan kuitenkin jakaa karkeasti kolmeen lukijaryhmään sen mukaan, mitä ja miten paljon he lukevat. Nämä kolme lukijaryhmää ovat yksipuoliset lukijat, monipuoliset verkkotekstien lukijat sekä monipuoliset lukijat. Monipuolisten lukijoiden ryhmässä luetaan melko paljon sekä perinteisiä painettuja tekstejä että uusmedian tekstejä. Tähän ryhmään haastattelemistani yhdeksästä pojasta sijoittui ainoastaan kaksi. Pojista neljä sijoittui monipuolisten verkkotekstien lukijoiden ryhmään. Tässä ryhmässä internetissä olevia tekstejä luetaan monipuolisesti ja melko paljon, mutta perinteisten painettujen tekstien lukeminen on melko vähäistä. Yksipuolisten lukijoiden ryhmässä sekä uusmedian tekstejä että perinteisiä painettuja tekstejä luetaan yleisesti melko vähän. Tähän ryhmään pojista sijoittui kolme.

Tarkastellessani poikien käsityksiä lukemisesta lukijaryhmittäin, vanhempien lukemistottumukset näyttävät olevan yhteydessä poikien lukemistottumuksiin. Yksipuolisten lukijoiden ryhmään kuuluvien poikien vanhemmat eivät juurikaan lue vapaa-ajallaan, ja lukemiskulttuuri kotona ei muutenkaan tue kovin hyvin lukemista. Sen sijaan sekä monipuolisten verkkotekstien lukijoiden että monipuolisten lukijoiden ryhmään kuuluvien poikien vanhemmista ainakin toinen lukee vapaa-ajallaan ja kodin lukemiskulttuuri on lukemista tukeva. Myös Hamston ja Love (2003) havaitsivat tutkimuksessaan, että aktiivisten lukijoiden ja lukemiseen sitoutuneiden poikien kotona lukemiskulttuuri oli lukemista tukeva. Heidän mukaansa vanhemmat voivat tukea lastensa lukemista esimerkiksi osallistumalla lastensa kanssa lukemista sisältäviin toimintoihin ja pitämällä huolta, että kotona on tarjolla lasta kiinnostavaa luettavaa.

Kaunokirjallisuuden lukeminen jakaa selvästi haastattelemiani yhdeksää poikaa. Heidän joukostaan löytyy niitä, jotka lukevat vapaa-ajallaan paljon kaunokirjallisuutta, niitä, jotka lukevat sitä toisinaan ja niitä, jotka eivät ainakaan omien sanojensa mukaan lue kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan koskaan. Mielenkiintoista on se, että kaikki pojat, jotka kertovat lukevansa ainakin joskus vapaa-ajallaan kaunokirjallisuutta, lukevat mielellään fantasiakirjallisuutta. Etenkin Harry Potterit ovat kirjoja, jotka mainitaan usein. Kaunokirjallisuutta pojat kertovat lukevansa silloin, kun ei ole muuta tekemistä tai kun halutaan rentoutua, ja yleisimmin sitä luetaan kotona. Myös Luukka ym. (2008) huomasivat tutkimuksessaan fantasiakirjallisuuden suosion: fantasiakirjallisuus viehättää heidän mukaansa sekä tyttöjä että poikia. Nuorten kiinnostusta fantasiakirjallisuutta kohtaan tulisikin koulussa käyttää hyväksi ja tarjota nuorille luettavaksi muutakin fantasiaa kuin Harry Pottereita, joita suurin osa nuorista on jo lukenut. Fantasiakirjallisuuden kirjo on kuitenkin melko laaja, joten sieltä löytyy varmasti mielenkiintoista luettavaa monelle oppilaalle.

Lehtien lukeminen yhdistää kaikkia yhdeksää haastattelemaani poikaa. Jokainen lukee lehtiä vapaa-ajallaan ainakin jonkin verran. Erityisesti harrastelehtiä pojat lukevat mielellään – niitä lukevat myös ne, jotka eivät muutoin erityisen paljon lue painettuja tekstejä. Harrastelehtiä lukevat pojat ovat oletettavastikin niitä, jotka harrastavat aktiivisesti jotakin, tässä tutkimuksessa joko urheilua tai musiikkia. Harrastelehtiä paljon lukevat pojat eivät lue kovin paljon kaunokirjallisuutta. Harrastus voi viedä osaltaan aikaa kaunokirjallisuuden lukemiselta, jota ei pidetä niin hyödyllisenä kuin harrastelehtien lukemista.

Suomalaisnuoret ovat myös muiden tutkimusten valossa melko aktiivisia lehtien lukijoita. Esimerkiksi PISA-tutkimuksen yhteydessä tehdyssä suomalaisnuorten lukijaprofiilien tarkastelussa havaittiin, että suurin osa suomalaisnuorista kuului erilaisten

lehtien ja sarjakuvien säännöllisiin lukijoihin (Linnakylä 2003). Luukan ym. (2008) tutkimuksessa puolestaan kolmannes tutkimukseen osallistuneista pojista kertoi käyttävänsä harrastelehtien lukemiseen päivittäin jonkin verran aikaa. Saarisen ja Korkiakankaan (1997) mukaan nuorta itseään lähellä olevat aiheet ja kieli innostavat usein nuorta lukemaan. Harrastelehdet voisivatkin tarjota opettajille mahdollisuuden löytää kiinnostavaa lukemista nimenomaan pojille. Jos opettaja tietää, mitä oppilas harrastaa tai mistä hän on kiinnostunut, hänen on helppo tarjota oppilaalle luettavaksi tekstejä aiheesta, josta oppilas on henkilökohtaisesti kiinnostunut. Tällaiset tekstit saattaisivat parantaa oppilaan lukumotivaatiota ja asennetta koululukemista kohtaan.

Internetin kuulumisen vahvasti nuorten mediamaailmaan huomasivat Luukka ym. (2008) ToLP-projektissaan. Tässäkin tutkimuksessa internet näyttää kuuluvan vahvasti poikien mediamaailmaan – myös ne pojat, jotka kuuluivat yksipuolisten lukijoiden ryhmään, käyttävät internetiä ainakin jonkin verran vapaa-ajallaan. Haastattelemistani pojista lähes kaikki käyttävät internetissä ainakin jotakin sosiaaliseen yhdessäoloon ja yhteydenpitoon liittyvää toimintoa, kuten Messengeriä, Skypeä tai IRC-galleriaa. Internetiä käytetään yhteydenpidon lisäksi myös tiedonhankinta- ja viihdetarkoituksessa, ja poikien mukaan yleisin internetin käyttöympäristö on koti.

Äidinkielen tunneilla poikien mukaan luetaan yleisimmin oppikirjan tekstejä sekä kaunokirjallisuutta. Uusmedian tekstejä käsitellään äidinkielen tunneilla harvoin. Tulokset ovat samansuuntaisia Luukan ym. (2008) ToLP-projektin tulosten kanssa. Tutkimuksessa havaittiin, että suuri osa opettajista käyttää harvoin tai ei koskaan internetissä olevia oppimateriaaleja. Tässä tutkimuksessa vähäinen uusmedian käyttö opetuksessa ei välttämättä johdu pelkästään opettajan toiminnasta, vaan todennäköisesti myös hyvin paljon siitä, millaiset mahdollisuudet koulussa on käyttää tällaisia tekstejä. Luukan ym. tutkimuksessa puolet opettajista ilmoitti käyttävänsä muita www-sivuja oppimateriaalina ainakin joskus. Herääkin kysymys siitä, mitä tekee toinen puoli opettajista? He käyttävät internetiä oppimateriaalina siis harvoin tai eivät koskaan. Ehkä opettajien olisi aika tuulettaa omia opetustapojaan, oppimateriaalejaan ja koulussa luettavia tekstejä. Internet on täynnä erilaisia tekstejä. Internetistä löytyy myös varmasti kaikki samat tekstilajit, jotka löytyvät esimerkiksi oppikirjasta tai sanomalehdestä – ehkä niiden lukeminen siellä, missä nykynuoret kaiken muunkin tekevät, saattaisi motivoida heitä lukemaan kyseisiä tekstejä myös painettuina. Samalla oppilaiden kanssa voisi keskustella vaikkapa internetissä olevien tekstien luotettavuudesta. Oppilaita ei tule vieraannuttaa perinteisistä teksteistä, mutta hieman

useammin internetiä oppimateriaalina tai lukupaikkana käyttävä opettaja saattaisi saada oppilaat motivoitumaan paremmin äidinkielen opiskeluun ja lukemiseen.

Koska internet hallitsee vahvasti nykynuorten mediamaailmaa, voidaankin todeta, että monet internetissä olevat tekstit ovat nykynuorille niin sanottuja oikean elämän tekstejä, joita Sulkusen (2007b) mukaan tulisi sisällyttää opetukseen. Esimerkiksi verkkotekstit siis puolustavat paikkaansa opetuksessa sillä, että ne vastaavat viime aikoina pinnalla olleeseen oppimateriaalien autenttisuuden vaatimukseen. Lukijaa kiinnostavat lukijan todelliseen kokemuspiiriin kuuluvat ja lukijalle merkitykselliset tekstit innostavat lukemaan.

Haastattelemanani pojat pitävät monipuolisen lehtien ja uusmedian lukemista hyödyllisempänä kuin kaunokirjallisuuden lukemista. Lehtien ja uusmedian lukemisen hyödyt pojat näkevät kuitenkin melko pintapuolisesti lähinnä tiedon saamisena. Suurin osa pojista on sitä mieltä, että hyvästä lukutaidosta tulee olemaan heille hyötyä tulevaisuudessa. Ainoastaan kaksi poikaa ei näe siitä olevan hyötyä. Tulevaisuuden opiskelusuunnitelmat näyttävät olevan ainakin jollain tavalla yhteydessä siihen, nähdäänkö hyvästä lukutaidosta olevan hyötyä jatkossa. Pojat tuntuvat ajattelevan, että ammattiopinnoissa tai tietyissä käytännön taitoa vaativissa ammateissa hyvällä lukutaidolla ei ole juuri merkitystä. Tämä huomio on sinänsä huolestuttava, ja onkin syytä pohtia, mistä tällainen ajattelu juontaa juurensa. Todennäköisesti se on lähtöisin ajalta, jolloin perusammatteihin, kuten maanviljelyyn, ei tarvittu välttämättä edes koulutusta, joten lukutaidollakaan ei ollut kovin suurta merkitystä ammatin harjoittamisen kannalta. Maailma kuitenkin muuttuu ja lukutaidon vaatimukset sen mukana. Tällainen vanhakantainen ajattelutapa olisi siis hyvä muuttaa ja painottaa oppilaille, että nykyään jokainen tarvitsee jonkinlaista lukutaitoa. Lähes jokaisella koulutuslalla esimerkiksi tietokoneenkäyttötaito on nykyään välttämätöntä. Usein hyvä lukutaito on myös käytännön ammateissa toimimisen edellytys.

Muiden muassa Merisuo-Stormin (2003) ja Borzon (2002) mukaan pojat saattavat pitää lukemista uhkana maskuliinisuudelle ja välttelevät siksi lukemista. Tästä haastattelemanani pojat olivat kuitenkin eri mieltä. Heistä yksikään ei miellä lukemista tyttömäiseksi harrastukseksi. Kuitenkin lähes kaikki löytävät yhteyden tyttöjen aktiivisen lukemisen ja paremman lukutaidon välillä. Pojat ovat myös sitä mieltä, että pojat lukevat yleisesti tyttöjä vähemmän siksi, että heillä on enemmän harrastuksia kuin tytöillä. Heidän mukaansa siis muut harrastukset vievät aikaa lukemiselta. Pojat ovat melko yksimielisiä myös siitä, että kiinnostavat aiheet innostaisivat heitä lukemaan. Tähän tulokseen on tullut monen muun tutkijan tavoin esimerkiksi Taylor (2005).

Poikien mielestä äidinkielen tunneilla luettavat tekstit eivät ole kovin kiinnostavia, sillä niiden käsittelemät aiheet ovat yleensä melko tylsiä. Toisaalta pojat pitävät niiden lukemista jokseenkin hyödyllisenä. Jos pojat saisivat itse valita, he lukisivat äidinkielen tunneilla mieluiten sarjakuvia ja fantasiakirjallisuutta, harrastelehteä tai ylipäättään jotakin omaan harrastukseensa liittyvää tekstiä.

Pojista lähes kaikki mainitsevat, että äidinkielen tunneilla olisi mukava joskus lukea pelkästään lukemisen ilosta. Kovin pätevästi pojat eivät osaa väitettään perustella, eikä monikaan osaa kertoa, millaista hyötyä lukemisesta vain lukemisen ilon vuoksi olisi. Ehkä äidinkielen tunneilla kuitenkin todella tulisi joskus lukea ilman, että luettua tarvitsisi käsitellä sen syvemmin. Tätä kautta joku saattaisi löytää kiinnostavan kirjan ja saada kipinän myös vapaa-ajalla lukemiseen. Toki opetussuunnitelmat määräävät hyvin pitkälti sen, mitä kaikkea opetukseen tulisi sisällyttää, mutta opettajalla on kuitenkin mahdollisuus valita mihin käyttää aikaa ja kuinka paljon. Nykyisen opetussuunnitelman mukaan yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteista on kiinnostuttaa oppilas kirjallisuudesta (POPS 2004). Joidenkin oppilaiden kiinnostus saattaa kuitenkin loppua siihen, että luettua käsitellään aina jollakin tavalla. Joskus siis lukemisen tavoitteena voisi olla vain lukuilo ja kiinnostuminen kirjallisuudesta, ei kirjallisuusanalyysin tekeminen tai omien lukukokemusten pohdiskelu. Äidinkielen tunneilla olisikin hyvä käyttää enemmän aikaa lukemiseen, etenkin kaunokirjallisuuden lukemiseen. Tämä hyödyttäisi varsinkin niitä oppilaita, joilla muut harrastukset vievät vapaa-ajalla lukemiseen käytettävää aikaa. Monella oppilaalla, jonka vapaa-aika kuluu esimerkiksi urheiluharrastuksen merkeissä ei siis ole oikeastaan edes mahdollisuutta innostua lukemisesta, koska he eivät vapaa-ajallaan ehdi tarttua kirjaan. Tämä voitaisiin mahdollisesti korjata sillä, että koulussa olisi enemmän aikaa lukemiselle.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä oli melko haastava, varsinkin kun haastateltavina olivat teini-ikäiset pojat. Yhtenä haastattelun teemana oli poikien käsitykset lukemisesta, ja abstraktiutensa takia varsinkin tähän teemaan liittyneet kysymykset olivat monelle haastateltavalle vaikeita. Tämä näkyy hyvin esimerkissä 83. Siinä haastateltavalle on esitetty väite, että opettajat luetuttavat usein äidinkielen tunneilla tekstejä, jotka eivät kiinnosta poikia, ja haastateltavaa on pyydetty kertomaan mielipiteensä asiasta. Haastateltava osaa kyllä tuoda esille mielipiteensä, mutta perustelujen keksiminen tuottaa hankaluuksia.

Esimerkki 83.

N: oon määhän kyllä samaa mieltä
 H: sää oot ihan samaa mieltä
 N: oon

H: no miks ne ei kiinnosta poikia ne tekstit
N: en tiää kyllä

Tämän takia en ehkä kaikkien haastateltavien kanssa päässyt tiettyihin teemoihin aivan tarpeeksi syvälle, ja toisinaan poikien vastaukset jäivät melko pinnallisiksi. Silti mielestäni osa pojista pystyi kuvaamaan käsityksiään lukemisesta ja sen hyödyllisyydestä melko analyttisesti. Haastatteluissa huomasin etenkin sen, että ne pojat, jotka vapaa-ajallaan lukevat paljon, pystyvät pohtimaan lukemista paljon syvällisemmin kuin ne, jotka eivät vapaa-ajallaan lue paljon tai lukevat hyvin yksipuolisesti. Voidaan siis varmasti ajatella, että lukeminen kehittää osaltaan myös ajattelun, päättelyn ja perustelun taitoja. Vaikka osa haastattelemistani pojista ei osannut tuoda kovin monipuolisesti esille ajatuksiaan lukemisesta, mielestäni oli hyvä, että haastateltavien joukossa oli sekä vähän että paljon lukevia poikia. Tämä takasi sen, että sain esille ainakin jollain tasolla niin vähän kuin paljon lukevienkin mielipiteitä lukemisesta.

Tutkimuksessani poikien lukemisesta ei tullut esille kovin paljon asioita, joita en olisi osannut ennakkotietojeni perusteella olettaa. Monet tutkimukseni tuloksista ovat hyvin samansuuntaisia kuin aiempienkin tutkimusten tulokset. Silti koen, että oli tärkeää selvittää poikien käsityksiä lukemisesta juuri haastatteleamalla ja antaa pojille mahdollisuus tuoda esille omia mielipiteitään esimerkiksi äidinkielen tunneilla luettavista materiaaleista. Haastatteleamalla poikien oma ääni pääsee paremmin kuuluviin kuin vaikkapa lomakekyselyissä.

Henkilökohtaisesti koen hyötyneni tutkimuksen teosta paljon. Tutkimusprosessin aikana olen entistä enemmän alkanut pohtia tulevaa työtäni äidinkielen opettajana ja rooliani nuorten lukuinnostuksen heräämisessä ja ylläpitämisessä. Uskon, että ohjatessani nuoria lukemaan tulen kiinnittämään mahdollisimman paljon huomiota tekstivalintoihini, jotta jokaisella oppilaalla olisi koulussa ainakin joskus mahdollisuus lukea heitä itseään kiinnostavia tekstejä ja tätä kautta päästä sisälle lukemisen innostavaan maailmaan. Tätä en välttämättä pitäisi aivan niin tärkeänä, mikäli tutkimukseni aihe olisi ollut jokin muu. Vaikka tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia 9.-luokkalaisia poikia, enkä siihen ole tällaisella tutkimusasetelmalla pyrkinytkään, tulokset vahvistavat monelta osin aiempien tutkimusten tuloksia nuorten poikien lukemisen käytänteistä.

Tutkimusta tehdessäni ja tätä tutkimusraporttia kirjoittaessani mieleeni on pälkähdellyt monia kysymyksiä, joihin tämä tutkimus ei anna vastauksia, mutta joita olisi mielenkiintoista tutkia. Tässä tutkimuksessa käsitelin poikien lukemista poikien omasta

näkökulmasta. Mielenkiintoista olisikin tutkia poikien lukemista myös opettajien näkökulmasta ja selvittää äidinkielen opettajien näkemyksiä siitä, ottavatko he opetuksessaan huomioon sukupuolten väliset erot esimerkiksi tekstimieltymyksissä ja millä eri tavoilla he sen tekevät. Mielenkiintoista olisi tutkia myös poikien lukemista vanhempien näkökulmasta ja selvittää, tukevatko vanhemmat omasta mielestään lapsiaan samalla tavalla lukemisessa huolimatta lapsen sukupuolesta. Suomalaisessa kulttuurissa voisi myös tutkia Hamstonin ja Loven (2003) tapaan sitä, miten hyvien ja lukemisesta kiinnostuneiden poikien vanhemmat ovat tukeneet lapsiaan lukemisen suhteen. Poikien lukuharrastuksen ja lukutaidon kehittäminen on tärkeää ja jatkotutkimuksen tarvetta siis olisi paljon. Tarvitaan tietoa niin pojilta itseltään kuin heidän opettajiltaan ja vanhemmiltaan, jotta kouluissa ja kodeissa voitaisiin entistäkin paremmin ottaa huomioon sukupuolen vaikutus lukuharrastukseen ja lukutaitoon.

LÄHTEET

- ARINEN, PEKKA – KARJALAINEN, TOMMI 2008: *PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta*. Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus. Helsingin yliopisto.
- BARTON, DAVID 1994: *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, DAVID – HAMILTON, MARY 1998: *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- 2000: *Situated literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- BROZO, WILLIAM G. 2002: *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark: International reading association.
- COPE, BILL – KALANTZIS, MARY 2000: *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future*. London: Routledge.
- DUTRO, ELIZABETH 2003: "Us boys like to read football and boy stuff": Reading masculinities, performing boyhood. – *Journal of Reading Research*. 34 (4) s. 465–500.
- ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino.
- ESKOLA, JARI – VASTAMÄKI, JAANA 2001: *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. – Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. s. 24–42. Jyväskylä: PS-kustannus.
- GOODMAN, KENNETH S. 1970: The reading process. – Frederick V. Gollasch (toim.), *Language and Literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman 1: Process, theory, research* s. 19–31. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- HAMSTON, JULIE – LOVE, KRISTINA 2003: Reading relationships: Parents, boys and reading as cultural practice. – *Australian Journal of Language and Literacy* 26 (3) s. 44–57.
- HANKALA, MARI 2007: From traditional literacy to media literacy: How to bring up media literate citizens? – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish Reading Literacy. When quality and equity meet* s. 249–268. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2001: *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- HUGES-HASSEL, SANDRA – RODGE, PRADNYA 2007: The Leisure Reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51 (1) s. 22–33.
- JULKUNEN, MARJA-LIISA 1993: *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo: WSOY.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2003: *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. luokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- 2004: *Kerroin kaiken tietämäni: perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- 2006: *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Helsinki: Opetushallitus.

- LEHTONEN, HELEENA 1998: *Lukemalla avaraan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.
- LEINO, KAISA 2006: Reading the Web – Students’ Perceptions about the Internet. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (5) s. 541–557.
- – – – 2007: ICT and literacy change in Finnish adolescents’ reading culture. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish Reading Literacy. When quality and equity meet* s. 269–280. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* s. 107–132. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- – – – 2004: Nuorten lukijaprofiilit. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkenen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofileja. PISA 2000* s. 167–184. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – SULKUNEN, SARI 2002: Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 9–38. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- – – – 2005: Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. – Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (toim.), *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. s. 37–64. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – KUPARI, PEKKA – REINIKAINEN, PASI 2002: Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 73–87. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – KUPARI, PEKKA – TÖRNROOS, JUKKA – REINIKAINEN, PASI 2005: Sukupuolierot lukutaidossa matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa sekä ongelmanratkaisussa. – Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (toim.), *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. s. 105–114 Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2003a: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen 2003: *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVIII.
- – – – 2003b: Tulevaisuuden tekstitaitureita. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen 2003: *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVIII.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – Hujanen, Jaana – Lokka, Antti – Modinos, Tuija – Pietikäinen, Sari – Suoninen, Annikka 2001: *Mediat nuorten arjessa. 13 – 19-vuotiaiden nuorten mediankäytöt vuosituhatosen vaihteessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN A. 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- LÖTJÖNEN, SEIJA – PISKONEN, HELENA – SORJONEN, MINNA 2004: Onnistumisen elämyksiä kirjallisuuden opetukseen. – Pirjo Linnakylä, Inga Arffman & Sari Sulkunen (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* s. 239–242. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- KOTILAINEN, SIRKKU 1999: Mediakasvatuksen monet määritelmät. – Sirku Kotilainen, Mari Hankala & Ullamaija Kivikuru (toim.), *Mediakasvatus* s. 31–42. Helsinki: Edita
- MANUEL, JACKIE & ROBINSON, DENNIS 2003: Teenage boys, teenage girls and books: Re-viewing some assumptions about gender and adolescents' reading practices. – *English Teaching: Practice and Critique* 2 (2) s. 66–67.
- MERISUO-STORM, TUULA 2003: Pojatkin voivat innostua lukemisesta ja kirjoittamisesta. *Virke* 4/2003: ÄOL.
- 2006: Girls and Boys Like to Read Different Texts. – *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50 (2) s. 111–125.
- METSÄMUURONEN, JARI 2006: *Oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien luokkien aikana. Kahden oppiaineen (Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä modersmål och litteraturin) näkökulma*. Helsinki: Opetushallitus.
- NAMPAJÄRVI, SISKO 2002: Vaikea fiktiö? – Minna Inovaara & Anna Malmio (toim.), *Lukuhaastetta koko elämä*. s. 45–54. *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI*. Helsinki: ÄOL.
- PAHL, KATE & ROWSELL, JENNIFER 2005: *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Chapman.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. – Kari Sajavaara & Anne Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 259–288. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- POLLARI, JORMA 2004: Poikien kirjallisuustunnit – ikuista kiirastulta? – Pirjo Linnakylä, Inga Arffman & Sari Sulkunen (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* s. 243–248. Jyväskylä: Koulutuskenttätutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
- ROSENBLATT, LOUISE M. 1988: *Writing and reading: the transactional theory*. Technical Report No. 13. Berkeley, Pittsburgh: Center for the Study of Writing. University of California and Carnegie Mellon University.
- RYAN, JOSEPHINE 2005: Young people choose: Adolescents' text pleasures. – *Australian Journal of Language and Literacy* 28 (1) s. 38–47.
- SAARINEN, PIRKKO & KORHAKANGAS, MIKKO 1997: *Ihanaa vai pitkäväteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu oy.
- SARMAVUORI, KATRI 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ-kustannus.
- SULKUNEN, SARI 2007a: *Text authenticity in international reading literacy assessment : focusing on PISA 2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2007b: Authentic Texts and Finnish Youngsters: A Focus on Gender. – Pirjo Linnakylä & Inka Arffman (toim.), *Finnish Reading Literacy. When quality and equity meet* s. 175–189. Jyväskylä: Koulutuskenttätutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

- TAYLOR, DONNA LESTER 2005: "Not just boring stories": Reconsidering the gender gap for boys. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48 (4) s. 290–298.
- TUOMI, JOUNI & SARAJÄRVI, ANNELI 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Tammi.
- VÄLIJÄRVI, JOUNI 2005: Suomalainen peruskoulu kansainvälisessä vertailussa. – Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (toim.), *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto
- VÄLIJÄRVI, JOUNI – LINNAKYLÄ, PIRJO – KUPARI, PEKKA – REINIKAINEN, PASI – ARFFMAN, INGA 2002: *The finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000*. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- VÄLIJÄRVI, JOUNI – KUPARI, PEKKA – LINNAKYLÄ, PIRJO – REINIKAINEN, PASI – SULKUNEN, SARI – TÖRNROOS, JUKKA – ARFFMAN, INGA 2007: *The finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003*. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- WALLACE, C. 1992: *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

LIITE 1

TIEDOTE 9B-LUOKKALAISTEN VANHEMILLE

Hei!

Olen Jyväskylän yliopiston suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelija ja teen tällä hetkellä opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkimusta. Tutkimukseni aihe on 9. luokkalaisten poikien lukemisen käytänteet ja niiden takana vaikuttavat motiivit. Käytännössä tutkin siis sitä, mitä 9.-luokkalaiset pojat lukevat koulussa ja vapaa-ajallaan ja millaiset asenteet lukemista kohtaan vaikuttavat siihen, mitä ja miten paljon he lukevat. Aihe on ajankohtainen, sillä uusimpien tutkimusten mukaan poikien asenteet lukemista kohtaan ovat negatiivisempia kuin tyttöillä. Tutkimuksellani pyrin saamaan vastauksia muun muassa siihen, millaisia tekstejä esimerkiksi koulussa tulisi luetuttaa, jotta ne kiinnostaisivat myös poikia.

Tarkoitukseni on kerätä aineistoa haastattelemalla Laaksolan koulun 9B-luokan poikia. Haastattelut tehdään äidinkielen oppituntien aikana, ja yhden oppilaan haastattelu kestää noin 15 minuuttia. Jotta haastatteluaineistoa olisi helpompi analysoida, haastattelut nauhoitetaan.

Nauhoitettuja haastatteluja käytetään ainoastaan tutkimus- ja opetustarkoituksiin Jyväskylän yliopistossa suomen kielen laitoksessa. Haastateltujen oppilaiden nimet eivät tule missään vaiheessa julki, ja mitään tunnistamista mahdollistavia tietoja ei julkaista tutkimusraportissa.

Rehtori on antanut suostumuksensa haastattelujen toteuttamiselle ja käytännönjärjestelyistä sovitaan äidinkielen opettajan kanssa. Haastattelut toteutetaan viikon 40 aikana. Pyydän, että täytätte sivun alareunassa olevan lomakkeen ja palautatte sen oppilaan mukana äidinkielen opettajalle **18.9.** mennessä. Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin

Sanna Laaksonen
044 3006850
smlaakso@jyu.fi

Tutkimusaineiston keruulupa

Kyllä, lastani saa haastatella ja haastatteluaineistoa saa käyttää tutkimusaineistona.

Lastani ei saa haastatella.

Päiväys

Vanhemman allekirjoitus

Oppilaan nimi

LIITE 2

HAASTATTELURUNKO

1. LUKEMISKÄSITYS ja VAPAA-AJAN LUKEMINEN

- Mitä teet vapaa-ajallasi? Millaisia harrastuksia sinulla on?
- Käytätkö vapaa-aikaasi lukemiseen? Jos käytät, niin mitä, miksi ja missä luet? Jos et käytä, niin miksi? (kaunokirjallisuus, tietokirjallisuus, lehdet? millaiset, miksi?)
- Jos Suomessa tai maailmalla tapahtuu jotain mullistavaa (esim. kouluammuskelu), mistä seuraat tapahtumien kulkua? Mistä seuraat yleensä uutisia? Miksi? Mikä mielestäsi tekee esim. netistä paremman uutiskanavan verrattuna sanomalehteen?
- Mistä etsit yleisimmin tietoa? Miksi?
- Entä tietokoneen käyttö ja internetissä surffailu? Siellähän tapahtuu myös lukemista? Mitä muuta teet tietokoneella vapaa-aikanasi? Miksi, missä ja kenen kanssa?
- Jos käytät kotona nettiä, mihin verkkosivuille menet yleensä ensimmäisenä? Millaiset asiat käyttämälläsi verkkosivuilla kiinnostavat sinua? Mihin kiinnität huomiota? Millä perusteella luet sieltä jotakin? Millaista verkossa lukeminen mielestäsi on? Luetko verkossa pitkiä tekstejä?
- Entä tietokonepelit, elokuvat tai vaikka musiikkivideot, käytätkö tai katsotko niitä? Missä pelaat pelejä ja kenen kanssa? Mikä tekee niistä mielenkiintoisia? Oletko oppinut jotakin peleistä? Mitä niistä voisi oppia?
- Mikä tekee niistä erilaisia verrattuna tavalliseen esim. kirjassa olevaan tekstiin?

2. KOULULUKEMINEN

- On väitetty, että varsinkin äidinkielen tunneilla opettajat luetuttavat oppilailla tekstejä, jotka kiinnostavat pääasiassa tyttöjä. Mitä mieltä olet tästä? Miksi tekstit eivät kiinnosta poikia?

- Millaisia tekstejä tunneilla luetaan? Kaunokirjallisuutta, lehtitekstejä, nettitekstejä? Oppikirjatekstejä? Kiinnostavatko tekstien aiheet yleensä sinua? Miksi eivät? Millaisia ne ovat? Luetko vapaa-ajallasi samantyyppisiä tekstejä?
- Saako koulussa luettavia kirjoja valita itse? Jos saa valita, niin rajoitetaanko valinnanvapautta jotenkin vai onko ihan minkä tahansa kirjan lukeminen todella sallittua? Millaista kirjaa ei esimerkiksi saa valita? Millaisia kirjoja valitset itse yleensä? Millaisia kirjoja haluaisit valita?
- Jos saisit valita yhden tekstin (kirja, artikkeli, nettiteksti...) luettavaksi äidinkielen tunnille, mikä se olisi? Millainen? Miksi?
- Usein koulussa luetaan jokin kirja ja tehdään siitä jonkinlainen esitelmä tai analysoidaan sitä jotenkin? Mitä mieltä olet tästä? Luetaanko koulussa joskus kirjoja vaan lukemisen ilosta, eikä aleta analysoida sitä? Pitäisikö? Miten haluaisit, että luettuja tekstejä käsiteltäisiin?
- Mikä koulun lukukokemus on jäänyt mieleen? Joku kiinnostava tai todella tylsä kirja esimerkiksi?
- Millaista hyötyä luulet koulussa luettavista teksteistä olevan jatkossa?
- Käsitelläänkö äidinkielen tunneilla nettitekstejä tai muita audiovisuaalisia tekstejä? Pitäisikö käsitellä, miksi?
- Jotkut opettajat saattavat ajatella, että vain kaunokirjallisuuden lukeminen on lukemista ja siksi koulussa luetaankin usein enemmän romaaneja, novelleja ja runoja. Mitä mieltä olet tästä? Kummasta mielestäsi on enemmän hyötyä, kaunokirjallisuuden vai esimerkiksi lehtitekstien tai erilaisten audiovisuaalisten tekstien lukemisesta? Miksi? Millaisia taitoja voi mielestäsi oppia muiden kuin kaunokirjallisten tekstien lukemisesta?

3. LUKEMISHARRASTUS JA SIIHEN LIITTYVÄT TEKIJÄT?

- Monissa lukutaitotutkimuksissa on huomattu, että suomalaiset pojat ovat maailman kärkiluokkaa lukemisessa, mutta silti tytöt ovat vielä huomattavasti paljon poikia parempia. Oletko kuullut tästä? Mitä ajattelet tästä? Mistä se johtuu?
- Usein väitetään, että lukeminen on tyttöjen juttu tai nörttien hommaa. Mitä mieltä olet tästä? Eikö lukemisesta ole mielestäsi hyötyä? Miten niin?

Tutkimusten mukaan eniten lukemista vapaa-ajallaan harrastavat pärjäävät parhaiten lukutaitotesteissä....

- Tytöt lukevat vapaa-ajallaan paljon enemmän kuin pojat. Miten sinut saa/saisi innostumaan lukemisesta? Miten poikia yleensä voisi innostaa lukemaan?
- Lukevatko kaverit vapaa-ajallaan? Mitä he lukevat? Ovatko kaverit suositelleet sinulle joskus jotain kirjaa tai lehteä? Otitko vinkistä vaarin?
- Lukevatko vanhempasi tai sisaruksesi vapaa-ajallaan? Mitä luulet heidän ajattelevan lukemisesta? Ovatko vanhemmat kehottaneet sinua joskus lukemaan? Kantaneet sinulle kirjastosta kirjoja tms?
- Millaisia kirjoja sinulle luettiin lapsena? Kuka sinulle luki lapsena kirjoja ja missä? Muistatko, mikä oli ensimmäinen kirja, jonka luit itse?
- Saatko lahjaksi kirjoja? Kuka niitä ostaa?
- Tilataanko kotiin lehtiä? Mitä lehtiä? Mikä kotiin tulevista lehdistä voisi olla sellainen, jonka lukisit aina heti sen tultua?
- Muistuuiko mieleen joku kiinnostava vapaa-ajan lukukokemus? Kirja tai joku netissä oleva teksti esimerkiksi...
- Uskotko, että tulevaisuudessa hyvästä lukutaidosta on sinulle hyötyä? Millaista hyötyä?
- Millaisia suunnitelmia sinulla on peruskoulun jälkeiselle ajalle? Aiotko mennä lukioon vai ammatilliseen koulutukseen? Onko sinulla mielessä jokin tietty ammattihaave? Mitä hyötyä hyvästä lukutaidosta voi olla kyseisessä työssä?