

Hanna Rahkonen

LUKEVATKO POJATKIN?

Laadullinen tutkimus poikien suhtautumisesta lukemiseen ja lukutaitoon

TIIVISTELMÄ

Hanna Rahkonen: Lukevatko pojatkin? Laadullinen tutkimus poikien suhtautumisesta lukemiseen ja lukutaitoon
Kandidaattitutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettaja
Joulukuu 2020

Tämä tutkimus on syntynyt tarpeesta löytää syitä suomalaisten nuorten lukutaidon tasoerojen taustalla. Useat tutkimukset osoittavat poikien lukutaidon olevan merkittävästi heikompaa kuin tyttöjen, mutta syitä tämän taustalla ei ole juurikaan etsitty. Tämä tutkimus keskittyy poikien näkemyksiin ja kokemuksiin lukutaidon tasoeron jakautumisesta. Tutkimuksen teoriataustana toimii lukemisen ja lukutaidon termit sekä luonnollisesti sukupuolen määrittely. Tutkimuksen perimmäinen tavoite oli löytää syyt lukutaidon tasoeron taustalla, jotta tasoeroa voidaan kaventaa ja poistaa.

Tutkimusaineisto kerättiin lomakekyselyllä ja teemahaastattelulla yläkouluikäisiltä sekä 6-luokkalaisilta pojilta. Aineisto koostuu neljänkymmenen pojan vastauksista ja sitä analysoidaan sisällönanalyysin menetelmin, apuna teemoittelu ja kvantifointi.

Suurin osa pojista on havainnut sukupuolten välistä lukutaidon tasoeroa, joko itse kokien tuon tasoeron tai havaitsemalla sen olemassaoloa ympäristössään. Poikia kannustetaan kyllä lukemaan, ja pojat myös keskimäärin pitävät lukemisesta, mutta silti moni muu asia menee lukemisen edelle. Näitä sukupuolten välisiä lukutaidon tasoeroja pojat selittivät esimerkiksi biologisin tai ajankäytöllisin syin. Vaikka pojat näkivät ja havaitsivat lukutaidon tasoeron arjessaan, he silti pitivät itseään keskimääräisesti hyvänä tai vähintään keskivertona lukijana, miettiessään omaa lukutaitoaan ja sen tasoa.

Avainsanat: lukeminen, lukutaito, sukupuoli, pojat

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | | |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA | 5 |
| 2.1 | Lukeminen..... | 5 |
| 2.2 | Lukutaito..... | 7 |
| 2.3 | Sukupuoli | 9 |
| 3 | TUTKIMUSONGELMAT | 11 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 12 |
| 4.1 | Aineiston keruu | 12 |
| 4.1.1 | <i>Lomakehaastattelu</i> | 13 |
| 4.1.2 | <i>Teemahaastattelu</i> | 16 |
| 4.2 | Aineiston analyysi | 17 |
| 5 | TUTKIMUSTULOKSET | 19 |
| 5.1 | Poikien määritelmä lukemiselle..... | 19 |
| 5.2 | Mitä pojat lukevat | 20 |
| 5.3 | Lukemisen määrä ja harrastuneisuus..... | 21 |
| 5.4 | Lukemisen herättämät tunteet | 22 |
| 5.5 | Kokemus valtakunnallisista sukupuolten välisistä lukutaidon tasoeroista | 23 |
| 5.6 | Poikien kokemus omasta lukutaidosta..... | 24 |
| 5.7 | Lukemiseen kannustaminen | 25 |
| 5.8 | Ääneen lukeminen | 26 |
| 6 | JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA | 27 |
| 6.1 | Miten pojat kokevat lukemisen ja sen merkityksen?..... | 27 |
| 6.2 | Kannustetaanko poikia lukemaan? | 29 |
| 6.3 | Miten pojat kokevat sukupuolten välisen tasoeron lukutaidossa? | 30 |
| 7 | LOPUKSI | 33 |
| | LÄHTEET | 35 |
| | LIITTEET | 39 |
| | Liite 1: Lomake | 39 |

1 JOHDANTO

Lukutaito on edellytys nyky-yhteiskunnassa toimimiselle. Lukukeskuksen (2020) mukaan lukutaito on demokratian toteutumisen edistäjä, sosiaalisen identiteetin vahvistaja ja yhteiskunnallisen tasa-arvon mahdollistaja (Merisuo-Storm & Soininen, 2013). Suomalaisten nuorten lukutaito on kansainvälisesti korkeatasoista, ja on ollut sitä jo pitkään. Mutta samaan aikaan, kun suomalaisten lukutaito on kansainvälisesti korkeatasoista ja hyvien lukijoiden määrä pysyy samana, heikompien lukijoiden määrä kasvaa (Leino, 2019). Lukutaitoa tutkittaessa on ilmennyt suomalaisten nuorten sukupuolten välistä merkittävää taitoeroa (esim. Leino ym. 2017 ; Kauppinen & Marjanen, 2020).

Tämä on erityisen kiinnostavaa siksi, että näin ei ole aina ollut. Kun menään ajassa taaksepäin, ovat asiat olleet lukutaidon ja sukupuoliroolien kanssa päinvastoin. Lukeminen ja lukutaito ovat olleet harrastus ja taito, joka on lähtökohtaisesti suotu ainoastaan pojille. Tytöt eivät ole päässeet lukemaan, saatikka oppineet koko lukutaitoa. Tytöt ja naiset ovat päässeet kirjallisuuden piiriin historian näkökulmasta hitaasti. Onkin mielenkiintoista pohtia, miksi ja milloin pojat ovat tippuneet heikompaan asemaan kirjallisuuden ja lukutaidon saralla.

Tässä kandidaatintutkimuksessa lähdetään syventymään poikien suhtautumisiin lukemisesta ja lukutaidosta. Tämä tutkimus ei pyri toistamaan jo aiempia tehtyjä tutkimuksia sukupuolten välisistä eroista, vaan tämä keskittyy löytämään syitä näiden erojen taustalla. On selvitettävä, miksi poikien lukutaito on heikommalla tasolla kuin tyttöjen, ja miksi pojat lukevat vähemmän. Sukupuolten välisen lukutaidon taitoerojen syiden kartoitus on tärkeää, jotta pystytään poistamaan tai vähintäänkin kaventamaan näitä olemassa olevia eroja. Lukutaito ei saa eriarvoistua.

Heti tutkimuksen alussa avataan lukemisen, lukutaidon ja sukupuolen käsitteet. Tämän jälkeen esitellään tutkimusongelma ja -kysymykset, joista siirrytään aineistoon ja sen analysointiin. Aineiston pohjalta kerrotaan johtopäätökset ja pohdinta. Lopuksi mietitään tutkimuksen merkityksellisyyttä.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Lukeminen

Lukeminen on yhteydessä lukutaidon tasoon (Leino ym., 2017, s. 27). Onkin siis relevanttia tutkia lukemista, kun tutkitaan lukutaidon tasoa, tuloksia tai syitä lukutaidon tasoerojen taustalla. Lukemisen ja lukutaidon käsitteet kulkevat siis käsi kädessä. Koska lukemisen käsite määrittelee lukutaitoa, tämä tutkimus aloitetaan lukemisen määrittelemisellä. Lukeminen ei ole pelkästään viihdettä tai tapa rentoutua, vaan se ennen kaikkea kehittävää toimintaa. Lukeminen äkkiseltään saattaa vaikuttaa helposti määriteltävältä termiltä, mutta asia ei ole niin yksinkertainen. Lukemisen termiä käytetään monin eri tavoin niin arjessa kuin tutkimuksissakin, ja lukemisella voidaan viitata moneen erikaltaiseen aspektiin.

Kun mietitään lukemista verbinä, se kattaa kaiken toiminnan, missä tapahtuu lukemiseen vaadittavien merkkien tulkintaa. Verbinä lukeminen on päivittäisen puheemme arkisanastoa, ja tätä verbiä käytetään aina kirjojen lukemisesta kasvun ilmeiden lukemiseen asti. Lukeminen verbinä on siis laaja ja monitulkintainen. Lukemista voidaan lähestyä myös ilmiönä. Lukeminen ilmiönä on kaikkea, missä tulkitaan erilaisia kuvioita, mitkä muodostavat jonkun tarkoituksen. Tällaisia kuvioita ovat esimerkiksi kirjaimet, numerot, kuvat, digiaineistot ja monet muut vastaavat. Tutkimuksia tehdessä emme voi kuitenkaan luottaa arkikielen tuomaan illuusioon lukijoiden yhtenäisestä konsensuksesta jostakin termistä tai ilmiöstä, vaan täytyy se määritellä näkyvästi.

Aloitetaan miettimällä lukemista historian kontekstissa. Historiassa lukeminen ei ole ollut yhtä mahdollista tai avointa kaikille, mitä se tänä päivänä on – ainakin meillä Suomessa. Monet erilaiset tekijät vaikuttivat ennen ihmisten mahdollisuuksiin lukea, osallistua keskusteluun lukemisesta tai ylipäättänsä lukemiseen oppimisesta. Esimerkiksi 1700-luvun lukupiireihin ei ollut mahdollista osallistua, ellei ollut mies, valkoihoinen tai yläluokkainen (Mikkonen, 2011, s.

13). Puhumattakaan 1700-lukua edeltäneistä ajoista, jolloin naiset eivät olleet yhtä varteen otettavia toimijoita kirjallisuuden piirissä miehiin verrattuna. Suomessa vielä 1800-luvulla sääty vaikutti pitkälti lukemisen ja kirjoittamisen mahdollisuuksiin (Pentikäinen ym., 2017, s. 4). Historiaan mahtuu siis myös lukemisen kentällä tapahtuvaa sortamista, erilaisten tekijöiden verukkeilla. Ja näistäkin tekijöistä yksi merkittävä eriarvoistava tekijä on ollut juuri tässäkin tutkimuksessa käsiteltävä sukupuoli. Sukupuolten välinen sorto on kuitenkin vähentynyt ajan kuluessa, ja tähän yksi vaikuttava tekijä on ollut feministiset liikkeet ja feministinen kirjallisuus. Feminismin perimmäinen tarkoitus on naisten ja miesten yhtäläisten mahdollisuuksien ja oikeuksien mahdollistaminen (Korvenala, 2018, s. 9). Mutta nyt kun sukupuolten välistä sortoa on entistä vähemmän, onkin mielenkiintoista miettiä, miksi lukeminen ja lukutaidon taso on kääntynyt pääläelleen tyttöjen ja naisten eduksi.

Lukemaan oppii vain lukemalla, ja toisia lukeminen kiinnostaa enemmän kuin toisia. Kannustamisella on tästä riippumatta jokaisen kohdalla suuri merkitys lukemisessa ja siihen oppimisessa – niin lukutaidon kuin harrastuneisuudenkin kannalta. Opetussuunnitelmat ovat jo pitkään sisältäneet kirjallisuuden ja lukemisen teemoja, ja lopulta vuonna 1998 äidinkielen oppiaineeseen lisättiin kirjallisuus (Suojala, 2016, s. 170). Eli äidinkielen oppiaineesta tuli äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine. Tämä oppiaine ja siitä kirjatut asiat koulutusta ohjaavassa asiakirjassa, eli opetussuunnitelmassa, vahvistaa koulun roolia instituutiona lukemiseen kannustamisessa. Tämä tietysti realisoituu näkyvimmin opettajan lukemiseen kannustamisena. Koulun opetuksen kulmakiviä ovat lukemisen ilo, lukijan näkemykset ja ajatukset koetusta sekä kokemuksen jakaminen muiden kanssa. Lukemisen innostukseen vaikuttavia tekijöitä ovatkin aiemmat myönteiset kokemukset lukemisesta, sosiaalinen vuorovaikutus, teosten saatavuus ja omat valinnanmahdollisuudet. (Suojala, 2016, s. 171). Opettaja, aivan kuten kuka tahansa muukin henkilö, voi kannustaa lukemiseen myös ääneen lukemisella, ja tämä äänen lukeminen on merkittävää lukemisen motivaation kannalta. Ennen kaikkea lapselle tärkeiden ihmisten tulisi lukea hänen kanssaan, sillä näin he tukevat lapsen lukutaidon kehitystä. (Suojala, 2016, s. 175).

Lukeminen voidaan määritellä monenlaisten eri ulottuvuuksien avuin. Hii-denmaa (2018) jaottelee lukemiseen vaikuttaviksi tekijöiksi seuraavat: luettavan

alusta (painettu, digitaalinen), merkitysjärjestelmä (infograafit, tekstit, emoji, numerot), tarkoitus (oppiminen, huvi), luettavan valmius/siihen osallistuminen (vuorovaikutuksellisuus), lukemisen käsittely (lukeeko vai myös tuottaa itse) ja miten lukija suhtautuu lukemaansa (kriittisesti, myötäsukaisesti). Koska lukeminen on mahdollista määritellä useilla eri tavoilla, tässä tutkimuksessa tullaan kysymään suoraan pojilta, miten he määrittelevät ja luokittelevat lukemisen. Tämän avulla voidaan tulkita poikien suhdetta lukemiseen ja saada hyödyllistä tietoa tämän tutkimuksen kannalta.

2.2 *Lukutaito*

Lukutaito on taito, jota ilman ei pärjää nyky-yhteiskunnassa. Se on perustaito, joka luo pohjan yhteiskunnassa toimimiselle. Lukutaitoa tarvitaan yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumiseen, opinnoissa etenemiseen ja tämän myötä työelämään. Lukutaidon avulla mahdollistuu oppiminen, identiteetin rakentuminen ja ylipäättään itsensä kehittäminen. (Leino ym., 2017, s. 5). Lukutaidon merkitys on siis kiistatta suuri. Vastapainoisesti mikäli lukutaito on heikko, nämä edellä mainitut asiat kärsivät. Ihminen voi esimerkiksi syrjäytyä jatko-opinnoista tai työelämästä lukutaidon heikkouden vuoksi (Leino, 2019).

Lukutaitoa terminä käytetään monin eri tavoin eri konteksteissa, aivan kuten yllä kuvattua lukemisenkin termiäkin. Kupiainen ja Sintonen (2009) kuvaavat lukutaidon termin kärsineen inflaation, sillä sen käsite on laajentunut ja jakautunut moneen eri kategoriaan. He selittävät tätä inflaatiota sen avulla, kuinka kirjoitetun tekstin lisäksi voidaan lukea vaikkapa vaatekuvista, sisustusta tai kuvia erilaisina merkkeinä, jotka rakentavat ja välittävät merkityksiä. Tämä siis haastaa perinteistä lukutaidon käsitettä, johon vielä joskus lukeutui vain rajattu alue kirjoitetun kielen lukemisesta. Vaikka lukutaidon käsite on nykyään laaja ja moniulotteinen, vain harva arkipäivän teksti avaa tätä käsitettä. Esimerkiksi kun sanomalehdissä tai sosiaalisessa mediassa puhutaan lukutaidosta, ei avata termiä lainkaan vaan oletetaan lukijoilla ja kansalla olevan yhteinen konsensus sanan tarkoituksesta. Aivan kuten yllä selitetystä lukemisestakin. Tieteen kentällä taas asia tuntuu olevan täysin päinvastoin, sillä lukutaidon tutkimus ja määrittely on kasvanut räjähdysmäisesti (Hiidenmaa, 2018, s. 1).

Lukutaitoa voidaan käsitellä sellaisenaan, tai sen voidaan pirstaloida erilaisiin lukutaidon käsitteisiin. Nykypäivänä tutkimuksissa lukutaidosta puhuttaessa ei kohdatakaan enää yhtä perinteistä lukutaitoa, vaan useita lukutaitoja (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2017 s. 205). Eri tutkijat ovat tehneet erilaisia lukutaitojen jakoja. Nostetaan esimerkiksi Colin Lankshearin ja Michele Knobelin laatimat lukutaidon kolme tasoa, jotka ovat operatiivinen eli tekninen lukutaito, kulttuurinen eli sosiaalisten käytäntöjen hahmottaminen lukutaidossa ja kriittinen eli tekstin käsittäminen sosiaalisesti konstruktiksi eli yhteisölliseksi rakentumiseksi (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 55).

Toisaalta taas esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) puhutaan monilukutaidosta, joka kattaa tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen. Lähtökohtana monilukutaidossa on oppilaiden ymmärrys monimuotoisista kulttuurisista viestinnän muodoista, ja se perustuu ennen kaikkea laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Tätä monilukutaitoa kehitetään kaikissa oppiaineissa, ja opetussuunnitelma painottaakin rikasta tekstiympäristöä, pedagogiikkaa ja ilmiölähtöistä oppimista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 21). Vaikka itse terminä monilukutaito antaa ymmärtää puhuttavan yksinomaan taidosta, on kyseessä ennen kaikkea osaamiskokonaisuus, joka kattaa laajemman sivistysperustaisen alueen – tiedot, taidot, arvot, asenteet ja kokonaisuuden (Kupiainen ym., 2015, s. 15).

Lukutaito on niin laaja käsite, että jo siitä itsestään saisi kokonaisen tutkimuksen tai opinnäytetyö. Mutta kun on kyseessä näin suppea opinnäytetyö, on vain perusteltua rajata teoriataustaa tutkimukselle relevantisti. Tämä tutkimus kuitenkin tunnistaa lukutaidon monimuotoisuuden ja sen, kuinka monet lukutaidon termit ja käsitteet jäävät käsittelemättä. Tällaisia ovat esimerkiksi globaali lukutaito, kulttuurin lukutaito, tietokonelukutaito, teknologinen lukutaito, informaatilukutaito, medialukutaito, mainonnan lukutaito, verkkolukutaito, kuvanlukutaito ja visuaalinen lukutaito (Kupiainen ym., 2015, s. 14).

Mikä lukutaidon teorioista on siis validein? Kattaako monilukutaito kaikki lukutaidon käsitteet alleen? Vai onko lukutaito nimenomaan operatiivisesta, kulttuurisesta ja kriittisestä lukutaidosta koostuva kokonaisuus? Vai onko lukutaito yksinkertaisesti kattotermi kaikille näille haaraumille? Oli niin tai näin, lukutaito ei enää nyky-yhteiskunnassa kiinnity yksilötason tekstin ymmärtämiseen ja teks-

tiin, vaan osallisuuteen, yhteisöihin ja materiaalsiin käytäntöihin (Kupiainen, 2017, s. 214). Käsitettiin lukutaitoa siis mistä näkökulmasta vain, tai millä termeillä vain, on lukutaito kiinni lukemisessa ja luetun käsittelemisessä. Tämä tutkimus nojaa aiemmin esiteltyyn Colin Lankshearin ja Michele Knobelin lukutaidon kolmeen tasoon, jotka ovat operatiivinen, kulttuurinen ja kriittinen lukutaito (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 55)

2.3 Sukupuoli

Yksi sukupuolten välisten taitoerojen tarkastelun suurimmista haasteista on sukupuolen määrittely. On tärkeää tiedostaa sukupuolten moninaisuus, eikä dikotomista jakoa sukupuoleen voi yksiselitteisesti tehdä. Dikotominen jako on ennen kaikkea yhteiskunnallinen, kulttuurista opittu ja vain biologisen puolen huomioiva (Törrönen, 2018, s. 6). Dikotomisuu den olemassaolo ei kuitenkaan suoraan tarkoita sen olevan oikea tapa sukupuolen määrittelylle. Vaikka tyttöjen ja poikien kahtiajako perustellaan usein biologisen sukupuolen myötä, jää jo tässä perustelussa huomioimatta intersukupuolisuus. Lisäksi yhteiskunta ja kulttuuri elää. Nykymaailma pyrkii tarkastelemaan kriittisesti opittua dikotomista sukupuolimallia. Sukupuolta voidaan ja sitä täytyy tarkastella monesta eri näkökulmasta. Sitä voidaan tarkastella biologisesta, koetusta ja/tai eletystä sukupuolesta, tai toimijuuden kautta - roolina, tekemisenä, tyylinä, tapana tai olemuksena. Se miten sukupuoli vaikuttaa toimijuuteen riippuu siitä, miten sukupuoli käsitetään. (Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, s. 16—17.)

Tutkimukset, jotka ovat tarkastelleet lukutaitoa, ovat lähes poikkeuksetta jakaneet oppilaat juuri dikotomisesti, tyttöihin ja poikiin. Tämä ei ole yllättävää, sillä koulu ja koulumaailma usein luo tällaista jakoa vahingossakin (ks. Jauhiainen 2009). Tässä luokittelussa piilee kuitenkin paljon ongelmia, sillä sukupuolta ei ole hedelmällistä jakaa näin – se jättää osan oppilaista ulkopuolelle tai pakottaa sellaisiin lokeroihin, joihin he eivät kuulu. Mutta koska aiemmat tutkimukset jakautuvat dikotomiseen sukupuolijakoon, täytyy tämän tutkimuksen tehdä sama. Kyseinen tutkimus nimittäin pyrkii löytämään taustat aiempien tutkimustulosten takana. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeä huomio on, että tutkittaessa poikien kokemuksia ei voida ylhäältä määrittää ketään pojaksi. Tutkimukseen osallistuvat siis

olivat itse vapaaehtoisesti mukana tutkimuksen aineistoon vastaamisessa, toden itse itsensä pojiksi.

Lukutaito ei kuitenkaan ole ainut asia, missä poikien koetaan olevan tyttöjä heikompia. Myös koulumenestys ylipäätään koetaan pojilla heikommaksi kuin tyttöillä, ja tämä kokemus on saanut varmistavia tutkimustuloksia. Näistä sukupuolten välisistä taitoeroista nouseekin julkisuuteen näkyvää huolta, ja tämä samainen huoli on yksi tämän tutkimuksen toteutuksen syistä. Tyttöjen ja poikien koulumenestyksen eroja tarkastellaan erilaisista näkökulmista, toiset näkevät sen horjumattomana faktana, toiset taas koulun, opettajien ja heidän pedagogiikkansa aikaansaannoksista. (Lahelma, 2009, s. 136—137.)

Tutkimuksen kannalta on tärkeää huomioida, että sukupuoli yksinään ei määritä taitoeroja lukutaidossa. Siihen vaikuttavat myös esimerkiksi kotitausta, perherakenne ja opetuskieli (ks. (esim. Leino ym. 2017 ; Kauppinen & Marjanen, 2020). Sukupuoli on vain yksi tarkasteltava muuttuja muiden muuttujien joukossa.

3 TUTKIMUSONGELMAT

Lukutaitoa on tutkittu paljon, ja on todettu suuriakin eroja sukupuolten välisessä osaamisessa. Suomessa sukupuolten välinen taitoero on ollut OECD-maiden suurin jo vuodesta 2000 lähtien (Leino 2019). Vaikka tämä lukutaidon tasoero on ollut selvillä jo lähes kahdenkymmenen vuoden ajan, ei ole juurikaan keskitytty tutkimaan näiden sukupuolten välisten erojen syitä, lähtökohtia tai mahdollisuuksia erojen poistamiseen. Jotta voidaan ymmärtää, mistä nämä taitoerot sukupuolten välillä johtuvat, ei riitä pelkkä erojen toteaminen. Niiden syitä tulee tutkia. Tämä tutkimus pyrkii juuri tähän, eli näiden taitoerojen lähtökohtien tutkimiseen. Poikien lukutaito on tyttöjen lukutaitoa heikompaa. Miksi näin on? Nyt annetaan ääni pojille ja kysytään heiltä itseltään kokemuksia lukemisesta, lukemiseen kannustamisesta ja lukutaidosta.

Varsinaiset tutkimuskysymykset ovat:

Miten pojat kokevat lukemisen ja sen merkityksen?

Kannustetaanko poikia lukemaan?

Miten pojat kokevat sukupuolten välisen tasoeron lukutaidossa?

Tutkimuskysymysten avulla pyritään saavuttamaan tutkimuksen tavoite, joka on selvittää poikien kokemusten ja näkemysten avulla syitä poikien vähäisen lukemisen ja valtakunnallisesti tyttöjä heikomman lukutaidon taustalla. Tutkimusongelmien ratkominen mahdollistaa poikien lukuinnostuksen lisäämistä, lukutaidon parantamista ja näin sukupuolten välisen taitoeron poistamista.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus on laadullinen tutkimus, sillä laadulliselle tutkimukselle on perinteistä tutkittavien näkökulma sekä ilmiö- ja aineistolähtöisyys (Eskola & Suoranta, 1998, s. 1). Aineisto kerättiin lomake- ja teemahaastatteluin, jonka jälkeen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Seuraavaksi käydään läpi tutkimuksen toteutus vaihe vaiheelta, sekä perustellaan vaiheita.

4.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin lomake- ja teemahaastatteluilla, jotka kohdennettiin yläkouluikäisille ja 6-luokkalaiselle pojille. Lomakehaastattelun kyselylomake oli digitaalisella Forms-alustalla, ja linkki lomakkeeseen välitettiin sähköpostitse äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kautta oppilaille. Opettajat mahdollistivat luokkansa pojille kyselylomakkeeseen vastaamiseen aikaa oppitunnilla, joten ympäristö lomakekyselyn huolelliseen vastaamiseen oli motivoiva. Lomake sisälsi 14 avointa kysymystä, eikä niihin vastaamiseen ollut aikarajaa. Ennen aineiston keruuta huolehdittiin tutkimusluvasta sekä tutkimukseen vastanneiden suostumuksesta. Aineistoa käsiteltäessä huomioitiin kysymyksiin vastanneiden anonymiteetti sekä hyvä tutkimusetiikka.

Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 40 poikaa, joista 17 oli 6-luokkalaisia, 15 oli 7-luokkalaisia ja kahdeksan oli 9-luokkalaisia. Teemahaastattelut toteutettiin ryhmähaastattelumuodossa, ja teemahaastatteluihin osallistui yhteensä kaksikymmentä henkilöä, joista 12 oli 7-luokkalaisia ja kahdeksan 9-luokkalaisia. Teemahaastattelut toteutettiin pääsääntöisesti kolmen hengen ryhmissä, ja ryhmiä oli yhteensä seitsemän. Yksi näistä seitsemästä ryhmästä oli kahden hengen ryhmä. Teemahaastatteluun osallistuneet olivat vastanneet myös kyselylomakkeeseen, joten yhteensä tutkimukseen osallistui 40 poikaa. Tämä molempiin tai

vain toiseen haastatteluun osallistuminen huomioidaan aineiston analyysissä siten, että kyselylomakkeen ja teemahaastattelun vastauksia tulkitaan rinnakkain, toisiaan täydentäen.

4.1.1 Lomakehaastattelu

Lomakehaastattelu ei ole tyypillisin laadullisen tutkimuksen aineistokeruutapa, mutta mahdollinen sellainen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3.1.1). Lomakehaastattelu oli toinen tätä tutkimusta varten valittu aineistonkeruutapa, ja se varjeli tutkimuksen onnistumista koronapandemian aikana. Kyselylomakkeella (liite 1) kerätyn aineiston haasteeksi voi kuitenkin näyttäytyä kirjallisten vastausten tuottaminen, mikäli otoksen poikien lukeminen on vähäistä ja lukutaitoa heikkoa. Näin ollen kyselylomake ei välttämättä tuota haluttua laadulliseen tutkimukseen soveltuvaa aineistoa. Tätä ennaltaehkäistiin keräämällä aineistoa myös teemahaastatteluin.

Lomake oli jaettu kymmeneen osioon ja se sisälsi yhteensä 14 kysymystä. Kaikki kysymykset olivat avoimia, eikä vastauksiin ollut merkkirajaa tai määriteltyä vastausaikaa. Useat näistä 14:sta kysymyksestä oli yksinään omassa osiossaan, mutta muutama kysymys oli nivottu tarkoituksenmukaisesti saman osion alle. Seuraavaksi esitellään kysymysosiot ja niiden sisältämät kysymykset sekä perustellaan, miksi aineisto on kerätty näillä kysymyksillä. Lomakehaastattelussa onkin erityisen tärkeää, että jokainen kysymys on perusteltu ja tarkoituksenmukainen tutkimuksen kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3.1.1).

”Millä luokka-asteella olet?” -kysymyksen tarkoitus oli varmistaa, että kyselylomakkeeseen vastaaja on tutkimuksen otokseen haluttua ikäluokkaa. Koska lomake jaettiin linkin kautta, voi linkki päätyä kenelle tahansa vastaanottajalle. Tällä kysymyksellä siis varmistettiin kyselyyn vastaajan olevan tutkimuksen kohderyhmään kuuluva. Kyselyn kohderyhmänä oli yläkouluikäiset ja 6-luokkalaiset pojat, sillä myös PISAn ja Karvin; Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päätösvaiheessa 2019 tutkimukset ovat tutkineet yläkouluikäisten lukutaitoa, ja tämän tutkimuksen tarve kumpuaa pitkälti näistä aiemmista tutkimuksista.

”Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa lukeminen/miten sinä määrittelet lukemisen?” ja ”Millaisten tekstien lukeminen kuuluu mielestäsi lukemisen piiriin?” kysymykset olivat toisen osion kysymykset. Kuten teoriataustassa kartoitettiin, lukemisen määrittely ei ole yksinkertaista. Siksi nämä kysymykset aloittavat kyselylomakkeen. Pyritään selvittämään, mitä lukeminen on pojille. Ensimmäinen kysymys kysyy suoraan asiaa, toinen tukee ensimmäistä kysymystä ja pyrkii laajentamaan vastausta. Kupiainen ja Sintonen (2009) pohtii, kuinka lukutaidon käsite on kärsinyt inflaatiota, koska lukutaitoa voidaan tulkita kovin monipuolisesti. Samankaltainen inflaatio on tapahtunut myös lukemisen kanssa, sillä myös lukemisen käsite on monipuolisesti tulkittavissa. Siksi pojat itse saavat määritellä lukemisen, joka samalla myös täydentää lukemisen merkityksen hahmottamista pojilla.

”Luettele tähän alle, mitä kaikkea luet esimerkiksi päivän tai viikon aikana. Mainitse esimerkkejä!” Tällä selvitettiin, millaisia tekstejä pojat lukevat. Jotta lukutaito voi olla sujuvaa, tarvitaan siihen erilaisten tekstien lukemista (OPH, 2020). Kysymys ei kuitenkaan pyri selvittämään pelkästään erilaisten tekstien monipuolisuutta, koska tekstit mitä luetaan kertovat enemmänkin. Tekstit voivat mahdollisesti kertoa, onko lukeminen teosten lukemista vai selaamista, mahdollisesti pakotettua lukemista kuten esimerkiksi läksyt ja niin edelleen. Mutta tärkein aspekti tällä kysymyksellä on selvittää, miten erilaisia tekstejä pojat lukevat oman tulkinsa mukaan tai lukevatko ylipäänsä.

”Miten paljon luet? Kerro vastaus esimerkiksi: muutaman kerran päivässä, kerran viikossa, kerran tai kaksi kuukaudessa.” Tämä kohta pyrkii selvittämään, miten paljon pojat lukevat. Kysymys on muotoiltu siten, että ei voisi tulla sellaisia ajan määritelmiä, joita ei voida tulkita. Vastatun määrän kautta selvitetään, onko lukeminen säännöllistä vai epäsäännöllistä, sillä lukemisen harrastuneisuus ja lukemisaktiivisuus vaikuttavat hyvän lukutaidon saavuttamiseen (OPH, 2020).

”Millaisia tunteita lukeminen sinussa herättää?” pyrkii selvittämään, millaisia kokemuksia pojilla on lukemisesta: positiivisia, negatiivisia, molempia tai ehkä neutraaleja? Kysymyksellä halutaan selvittää nimenomaan lukemisprosessin herättämiä tunteita, ei luetun sisällön herättämiä tunteita. Toisaalta myös tärkeässä roolissa on lukemansa herättämät tunteen, sillä lukeminen näyttäytyy mahdollisuutena tunteiden tulkintaan, tunnistamiseen ja ymmärtämiseen (Pahkinen, 2002, s. 9—10). Osion kannalta olennaisinta on lukemisen mielekkyyks itsensä

prosessina, mutta myös kaikista lukemisen herättämistä tunteista on tutkimuksen kannalta hyötyä.

”Miksi mielestäsi pojat ovat heikompia lukijoita kuin tytöt?” Tässä osiossa kysytään suoraan, minkä takia pojat uskovat tällaisen eron olevan olemassa – jos ylipäätään uskovat. Ennen kysymystä tutkimukseen osallistujille on tuotu ilmi, että kysymyksen taustalla on tutkimustulokset lukutaidosta ja niiden osoittama valtakunnallinen tasoero. Siksi kysymys on muotoiltu näin. Olennaista ei siis ole, ovatko vastaajat kysymyksen asettelun kanssa samaa mieltä. Tärkein tulos onkin, miten he itse kokevat asian ja millä tavalla he reagoivat tähän kerrottuun tulokseen.

”Miten kuvailisit omaa lukutaitoasi?” selvittää kokevatko pojat itse olevansa heikompia lukijoita kuin tytöt, tai ilmeneekö tutkimustulosten näyttämät kansalliset tasoerot lukutaidossa poikien arjessa. Tietenkin tämän kysymyksen vastauksia analysoitaessa tulee muistaa, että kuvailtu ja koettu lukutaito eivät yksiselitteisesti ole aito lukutaidon taso, mutta se ei olekaan tämän tutkimuksen kannalta relevantti. Tärkein tieto on, kokevatko pojat olevansa heikommalla tasolla kuin tytöt, niin kuin valtakunnalliset tulokset keskimääräisesti osoittavat poikien olevan.

”Onko sinua kannustettu lukemaan?” ja ”Kuka/ketkä ovat kannustaneet sinua lukemaan?” kysymykset ovat samassa osiossa, sillä molemmat käsittelevät lukemiseen kannustamista. Näillä selvitetään, onko poikia kannustettu lukemaan, ketkä ovat kannustaneet ja miten. Muiden tuella on merkitystä lukutaitoon. Esimerkiksi vanhemmilla on suuri merkitys lukutaitoon ja myönteinen suhtautuminen siihen syntyy, mikäli vanhemmat tarjoavat kannustavan ympäristön. (Leino ym., 2017, s. 34.) Vanhempien tuen lisäksi myös kasvatuksen ammattilaisten tuella on suuri vaikutus. Lukukeskus (2020) painottaa esimerkiksi opettajien vaikutusta lukuharrastuneisuuteen, sillä heidän vaikutuksensa on lähes yhtä vahva, kuin vanhempien ja vaikkapa kavereiden vaikutus (Leino ym., 2017).

”Luetaanko sinulle tai onko sinulle joskus luettu?”, ”Kuinka usein sinulle on luettu?” ja ”Kuka/ketkä ovat sinulle lukeneet” kysymykset ovat samassa osiossa, sillä ne kaikki kartoittavat yhtä lukemiseen kannustamisen ja lukutaidon kehittämisen puolta, nimittäin ääneen lukemista. Näillä kysymyksillä etsitään vastaukset siihen, onko pojille luettu, ketkä sen ovat tehneet ja kuinka aktiivisesti. Yhteisillä

ääneen luetuilla lukuhetkillä varhaislapsuudessa on suuri merkitys lukuinnon heittämisessä ja lukutaitoon vaikuttamisessa (Lerkkanen, Salminen & Pakarinen, 2018). Ääneen lukemisen vaikutus ei kuitenkaan jää pelkkään varhaislapsuuteen, koska kuten yllä jo sanallistettiin, on kannustamisella ja tuella suuri merkitys.

”Vastauksiani saa käyttää tutkimukseen.” on viimeisen osion kohta. Tällä varmistetaan, että kyselyyn vastaaja on varmasti tietoinen vastausten tutkimuskäytöstä. Kyselylomakkeen alussa sanallistettiin kyseessä olevan tutkimus, jonka vastauksia tullaan käyttämään tutkimukseen. Lomake kuitenkin sisältää useita kysymysosioita, ja hyvän tutkimusetiikan mukaisesti halutaan tutkimukseen osallistuvien olevan täysin tietoisia lomakkeen käyttötarkoituksesta.

4.1.2 Teemahaastattelu

Kyselylomakkeen rinnalle valittiin teemahaastattelu, joka toteutettiin pienryhmissä eli ryhmähaastatteluina. Kyselylomake yksinään olisi voinut luoda aineiston kattavuuteen ongelman, mikäli heikon lukutaidon omaavat vastaajat eivät olisi kyenneet tuottamaan tarpeeksi analysoitavaa tekstiä. Teemahaastatteluilla ennaltaehkäistiin tällaista mahdollista ongelmaa, sillä haastattelutilanteessa haastattelija pystyy kannustamaan haastateltavia laajempiin vastauksiin esimerkiksi jatkokysymyksiä avuin. Teemahaastattelussa oli samat kysymykset kuin kyselylomakkeessa, mutta teemahaastattelulle ominaisesti asetelma oli puolistrukturoitu, eli tarvittaessa pystyttiin tarkentamaan tai syventämään haastattelukysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3.1.1). Teemahaastattelun tarkentavat tai syventävät kysymykset kuitenkin nojautuivat aina kyselylomakkeen kysymyksiin, eli huolellisesti mietittyjen kysymysten tarkoituksenmukaisuuteen.

Teemahaastattelun toteuttaminen ryhmähaastatteluina valikoitui menetelmäksi, jotta haastateltavat saisivat toisiltaan tukea haastattelutilanteessa ja näin aineisto olisi mahdollisimman kattava. Toisaalta ryhmähaastattelu voi vaikuttaa aineistoon myös kielteisellä tavalla, mikäli muiden mielipiteet vaikuttavat jonkun ulosantiin. Ryhmähaastattelussa on myös päätettävä, onko tilaisuus nimensä mukaisesti haastattelu vai pyritäänkö siinä keskustelumaisempaan tilanteeseen. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 3) Tämän tutkimuksen haastattelutilanne oli nimen-

omaan haastattelu, missä jokaisen tuli vastata jokaiseen kysymykseen Silti samanaikaisesti kannustettiin keskustelemaan ilmapöytäkirjaan, missä sai reagoida toisten vastauksiin kompaten tai ollen eri mieltä. Myös nämä reaktiot antavat tärkeää aineistoa. Teemahaastattelut pidettiin vastaajien koululla rauhallisessa ja suljetussa tilassa. Kaikki teemahaastattelut nauhoitettiin, jotta haastattelun myötä saatu aineisto olisi luotettava ja tarkka, eikä pohjautuisi haastattelijan muistin vaaraan.

4.2 Aineiston analyysi

Aineistolähtöiselle analyysille ominaisesti tämä tutkimus pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden, joka ei seuraa mitään teoreettista mallia analyysissä. On tärkeää kuitenkin tunnistaa, että ei ole olemassa objektiivisia havaintoja, vaan tutkimusasetelma, käsitteet ja menetelmät vaikuttavat tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 4.2.) Tämän tutkimuksen teoriatausta siis rakentaa ja tukee aineiston analyysia. Sisällönanalyysissäni hyödynnän piirteitä kvantifoinnista ja teemoittelusta tukena aineistolähtöiselle sisällönanalyysille. Tämä on perusteltua, sillä harvoin mitään aineiston analyysitapaa pystytäänkään käyttämään yksinään - eri analyysitavat kietoutuvat yleensä toisiinsa. Kvantifoimisella saa selkeän ja yksinkertaisen tuntuman aineistoon, mutta siihen ei kannata tukeutua yksinään tai jättää analysointia siihen - muuten saattaa jäädä oleellisia asioita aineistosta hyödyntämättä. Siksi kvantifoimista käytetään usein aineiston alustavaan hahmottamiseen. On kuitenkin tärkeä huomioida, että jo kvantitatiivisen analyysin numerotuloksilla voidaan saada merkittäviäkin tutkimustuloksia. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 4.) Teemoittelu tukee myös tämän tutkimuksen sisällönanalyysia, sillä tässä etsitään samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, jotka ryhmitellään ja teemoitellaan luokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 4.4.).

Kyselylomake oli auki ja teemahaastattelut pidettiin syyskuussa 2020. Aineiston keruun jälkeen aineistoa lähdettiin analysoimaan. Analysointia varten aineisto täytyi saada analysoitavaan muotoon, joka tarkoittaa teemahaastatteluiden kirjallista muotoa. Kyselylomakkeen aineisto oli analysoitavissa sellaisenaan, mutta teemahaastattelun ääninauhat tuli litteroida kirjalliseen muotoon. Haastatteluiden kestot olivat kymmenestä minuutista 25 minuuttiin, keskimäärin 15 mi-

nuuttia. Aineiston litterointiin kului noin kaksi työpäivää. Kun koko aineisto oli kirjallisessa muodossa, jaoteltiin aineisto kysymyksittäin. Tämän jälkeen aloitettiin itse analysointi tarkastelemalla molempia haastatteluaineistoja kokonaisuuksina. Vasta kun aineistoon oli paneuduttu kunnolla, lähdettiin tekemään varsinaista näkyvää analyysia.

Kyselylomakkeen ja teemahaastattelun aineistoja käsiteltiin rinnakkain, kysymys kerrallaan. Ensin analysoitiin kyselylomakkeen kysymyksiä, sillä sen tuotama aineisto oli määrällisesti laajempaa ja sisällöltään yksinkertaisempaa. Kyselylomakkeeseen tulleet vastaukset olivat lyhyitä ja napakoita. Huomioitavaa on, että toisinaan kyselylomakkeen vastauksia ei voinut hyödyntää tutkimuksen kannalta, mikäli kysymyksestä oli vahingossa vastattu ohi tai vastaaja ei tarkoituksemukaisesti ollut vastannut lainkaan. Tällaiset tapaukset on tuotu analyysissä selkeästi näkyville. Kun kyselylomakkeen vastaukset oli käsitelty, siirryttiin teemahaastattelun vastauksiin. Niistä vastapainoisesti saatiin kattavat vastaukset, sillä haastattelija pystyi ohjaamaan keskustelua runsaamman aineiston puoleen. Lisäksi teemahaastattelussa ei tullut lainkaan vastauksia, joita ei olisi voinut hyödyntää tutkimuksen kannalta. Mikäli haastattelutilanteessa joku vastasi ohi kysymyksen, pystyi haastateltava tarkentamaan kysymyksen oikeaksi tai kannustamaan vastaukseen, jos haastateltava meinasi olla epävarma.

Kysymysosio kerrallaan ryhmiteltiin samankaltaisuuksia erilaisten teemojen alle. Teemat tuodaan näkyväksi tutkimustuloksissa, sillä jokaisesta kysymyksestä nousi omat teemansa. Teemoitteluiden jälkeen laskettiin näiden teemaryhmien esiintyneisyyden määrä, eli kvantifoitiin tuloksia. Koska aineisto käsiteltiin kysymysosio kerrallaan, myös tulokset esitetään tässä tutkimuksessa kysymysosio kerrallaan.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Poikien määritelmä lukemiselle

Tutkimustulosten tarkastelu etenee kronologisesti aina ensimmäisestä osiosta viimeiseen osioon. Ensimmäinen osio sisälsi kysymykset: ”Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa lukeminen/miten sinä määrittelet lukemisen?” ja ”Millaisten tekstien lukeminen kuuluu mielestäsi lukemisen piiriin?”. Aineistosta nousi esille lukemisen ymmärtäminen prosessina. Lukemista ei koettu pelkkänä yksinkertaisena tekemisenä, vaan lukemisen nähtiin sisältävän tulkintaa, tekstin ymmärtämistä ja prosessointia. Tämä näkemys korostui vahvemmin teemahaastatteluissa, joissa 14/20 koki lukemisen näin. Kyselylomakkeen vastaajista taas lähes neljäsosa näki asian näin (9/40). Kyselylomakkeen vastauksissa korostui lukemisen kokeminen verbin kautta, yksinkertaisena tekona (26/40), mikä taas oli harvinaisempi kokemus teemahaastatteluissa (4/20). Kun lukemista kuvattiin tällä tavalla tekemisenä, verbinä, sisälsivät monet kuvailut esimerkkejä lukemisen kohteesta, kuten ”ihan vaan lukee jotain, vaikka kirjaa”.

Lukemisen piiriin koettiin kuuluvan monenlaisten tekstien. Taulukko 1 hahmottaa näitä esiin nousseita tekstejä ja niiden jakaumia. Sekä teemahaastatteluiden että kyselylomakkeen vastauksista nousi esille, että lukemisen piiriin koetaan kuuluvan ennen kaikkea kaiken tekstin lukeminen. Oli mainittu kaiken tekstin kattavan lukemisen tai ei, niin sen rinnalle nostettiin toisinaan esimerkkejä lukemisen piiriin kuuluvista teksteistä, havainnollistamaan. Mainintoja nousi kirjoista, uutisista, sanomalehdistä, aikakauslehdistä, sarjakuvista, viesteistä ja sosiaalisesta mediasta. Myös kerran mainittiin molemmissa haastatteluissa kuvat, katse, eleet, äänet ja puhe. Kyselylomakkeen vastaajista muutama luokitteli lukemisen piiriin kuuluvat tekstit genrejen kautta, kuten tietotekstit (3/40), fantasiatekstit (3/40), toiminta & seikkailu (2/40) sekä komediatekstin (1/40). Teemahaastattelussa tällaista ei ilmennyt, yhtä lukuun ottamatta. Kyselylomakkeen vastaajista 2/40 ker-

toi, ettei osaa vastata ja 2/40 vastasi kysymyksestä ohi, kertoen millaisia tunteuksia lukeminen heissä herättää. Näin ollen 4/40 kyselylomakkeen vastaajista ei antanut tutkimuksen kannalta olennaista tietoa.

TAULUKKO 1. Lukemisen piiriin luokiteltavat tekstit, jotka nousivat aineistosta

| | Teema- haastattelu (N=20) | Ryhmä- haastattelu (N=40) |
|-------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Kaikki teksti | 7 | 15 |
| Kirjat | 13 | 18 |
| Uutiset, sanoma- ja aikakauslehdet | 13 | 7 |
| Sarjakuvat | 3 | 3 |
| Tekstiviestit & sosiaalinen media | 2 | 2 |
| Kaikki paitsi tekstiviestit & sosiaalinen media | 4 | 2 |

5.2 Mitä pojat lukevat

Seuraavassa kysymysosiossa oli kohta: ”Luette tähän alle, mitä kaikkea luet esimerkiksi päivän tai viikon aikana. Mainitse esimerkkejä!” Aineistosta kirjat nousivat selkeästi luetuimmaksi objektiksi. Mielenkiintoinen seikka kuitenkin oli, että kirjat muista objekteista poiketen sisälsivät tarkentavia lisäsanoja, ja vieläpä usein niiden merkitystä alentavana. Tällaisia olivat muun muassa painotus siitä, että lukee lähinnä vain koulukirjoja tai koulussa määrättyjä kirjoja (6/20 & 4/40), tai painotus kirjojen vähäisestä lukemisesta, sanoin ”joskus”, ”toisinaan” tai muuta ajallisesti vähäistä määrää osoittavaa (7/20 ja 6/40). Samanlainen ilmiö ilmeni puhuttaessa tekstiviesteistä ja sosiaalisesta mediasta, mutta päinvastaisena. Tällöin mukana oli mainintoja esimerkiksi päivittäisestä lukemisesta, omaehtoisesta selaamisesta, tai mainittiin rinnakkain muu lukemisen kohde, jota vastaaja taas sanallisti tekevänsä vähemmän kuin somen selaamista (12/20 & 9/40). Muiden vastausten yhteydessä ei havaittu tällaisia toistuvia teemoja, vaan ne oli kerrottu luettelon omaisesti. Taulukko 2 kuvastaa poikien lukemisen kohteiden jakaumaa.

TAULUKKO 2. Mitä aineiston pojat lukevat?

| | Teema- haastattelu (N=20) | Lomake- haastattelu (N=40) |
|------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Kirjoja | 16 | 26 |
| Uutisia, sanoma- ja aikakauslehtiä | 7 | 17 |
| Sarjakuvia | 6 | 8 |
| Tekstiviestit ja sosiaalinen media | 12 | 9 |
| Pelit | 4 | 2 |

Teemahaastattelussa mainittiin myös kerran äänikirjasovellus, arvostelut ja ”perusteksti mihin törmää, vaikka jonkun kaupan nimi”. Kyselylomakkeen vastauksista nousi kerran seuraavat asiat: käyttöohjeet, mainokset, telkkarin tekstitys, ”puhetta, tekstiä, kuvia, eleitä, ilmeitä ja piirteitä ”ja yksi oli vastannut, että ei lue mitään. Yhtä kaikista lomakevastausta ei voinut tulkita, sillä se ei ollut vastannut lainkaan kysymykseen.

5.3 Lukemisen määrä ja harrastuneisuus

Seuraavassa osiossa tarkasteltiin lukemisen määrää kysymällä: ”Miten paljon luet? Kerro vastaus esimerkiksi: muutaman kerran päivässä, kerran viikossa, kerran tai kaksi kuukaudessa.” Tämän kysymyksen kohdalla tapahtui aiempiin kysymyksiin verrattuna paljon hajontaa. Siinä missä teemahaastattelussa jokainen (20/20) kertoi lukevansa päivittäin jotain, kuten läksyjä (6/20), uutisia (7/20) tai sosiaalista mediaa (12/20), kyselylomakkeeseen vastanneista päivittäin lukee vain 15/40. Asia, joka ilmeni kummassakin haastattelussa, oli että tämä päivittäin luettava asia on usein jotain muuta kuin kirjoja (5/20 & 15/40). Tällainen päivittäin luettava asia oli esimerkiksi uutiset, tekstiviestit tai koululäksyt. Teemahaastattelussa nousi esille, että moni kyllä haluaisi lukea enemmän kirjoja, mutta aika ei riitä aktiiviseen lukemiseen (6/20).

Kirjat olivat ainoa tekstityyppi, mikä nousi tämän kohdan vastauksissa vahvasti ja selkeästi esille, niin teemahaastatteluissa kuin kysymyslomakkeen vastauksissa. Vaikka kirjat eivät luonnollisesti ole ainoa luettava asia. Tämä kirjoihin

näin paljon viittaaminen voi tietysti johtua siitä, että sekä kyselylomake että teemahaastattelut toteutettiin kouluympäristössä äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilta. Kyselylomakkeeseen vastanneista 14/40 määritteli lukevansa paljon, 9/40 eivät juuri ollenkaan tai hyvin vähäisesti ja 11/40 kohtalaisesti. Paljon lukevat lukevat joko päivittäin tai lähes joka päivä, vähäisesti lukevat kerran viikossa tai vähemmän ja kohtalaisesti lukevat tältä väliltä. Kyselylomakkeeseen vastanneista yksi vastasi, että ei lue laisinkaan ja kaksi ei osannut vastata, paljonko lukevat.

5.4 Lukemisen herättämät tunteet

Seuraavassa osiossa kysyttiin ”Millaisia tuntemuksia lukeminen sinussa herättää?”. Lukeminen herätti selkeästi enemmän positiivisia kuin negatiivisia tuntemuksia. Jakauma meni siten, että teemahaastatteluissa 13/20 vastasi lukemisen herättävän positiivisia tuntemuksia ja kyselylomakkeeseen vastanneista 16/40. Negatiivisia tuntemuksia heräsi 6/20 ja 5/40 vastaajista. Teemahaastatteluissa avattiin syitä negatiivisten tunteiden taustalla, mitä taas ei tapahtunut lainkaan kyselylomakkeen vastauksissa. Teemahaastatteluissa ilmeni, että negatiiviset tunteet heräävät pakotetusta lukemisesta tai tietynlaisesta tyyllilajista, kuten surullisesta tai sellaisesta tyyllilajista, mistä ei itse tykkää. Nämä teemoitellut negatiiviset kuin positiiviset tuntemukset olivat selkeästi kategorisoitavissa vastauksista näihin teemoihin. Kaikki tuntemukset eivät kuitenkaan olleet yhtä helposti teemoiteltavissa kuin nämä, ja seuraavaksi käsitellään niitä tuntemuksia.

Teemahaastattelussa 7/20 mainitsi tuntemuksia, joita ei yksiselitteisesti voi määritellä positiiviseksi tai negatiiviseksi. Tällaisia tuntemuksia olivat muun muassa samaistuminen, viisastuminen, rauhallisuus ja kuvittelu. Yksi näistä vastaajista sanallisti suoraan, että lukeminen ei niinkään herätä voimakkaita tuntemuksia: ”Voimakkaat tunteet yleensä jää sivummalle lukemisessa, mutta niinku... mulla on tosi helppo eläytyä lukemiseen ja niinku uppoutua siihen kirjaan.” Samankaltaisia tuntemuksia esiintyi kyselylomakkeen vastauksissa, sillä 9/40 olivat määrittelemättömissä positiiviseen tai negatiiviseen. Tällaisia olivat ihmettely, miettiminen, rauhoittuminen, jännitys, kiinnostus ja hämmennys. Lisäksi joku oli vastannut ”kaikkia tunteita”, joka oikeastaan kattaa sisälleen niin positiiviset, negatiiviset kuin määrittelemättömätkin tunteet.

Aineistosta nousi myös muutama näkemys siitä, että lukeminen ei herätä lainkaan tuntemuksia (3/20 ja 7/40). Teemahaastattelussa tätä neutraaliutta perusteltiin siten, että lukeminen prosessina ja itsessään ei herätä tuntemuksia, mutta luetun tekstin sisältö herättää. Kyselylomakkeen vastauksissa syitä ei oltu avattu. Teemahaastattelussa yli puolet olivat sitä mieltä, että tuntemuksiin vaikuttaa se, mitä lukee (12/20). Tällaista ei ilmennyt lainkaan kyselylomakkeen vastauksista. Kyselylomakkeeseen vastanneista jopa 7/20 ei osannut vastata kysymykseen.

5.5 Kokemus valtakunnallisista sukupuolten välisistä lukutaidon tasoeroista

Seuraavassa osiossa pohdittiin, ”Miksi mielestäsi pojat ovat heikompia lukijoita kuin tytöt?”. Tämä kohta pohjustettiin kertomalla, että on olemassa valtakunnallisia tutkimustuloksia sukupuolten välisistä lukutaidon tasoeroista, ja tutkimusten mukaan pojat ovat keskimäärin heikompia lukijoita kuin tytöt. Kyselylomakkeeseen vastanneista 7/40 kertoi, etteivät koe poikien olevan heikompia kuin tyttöjen. 28/40 oli joko itse havainneet tai kokeneet tällaista, ja spekuloidivat mahdollisia syitä tämän taustalla. 5/40 ei osannut vastata kysymykseen lainkaan. Teemahaastattelussa yksi ei osannut vastata. Kun mietitään näitä kaikkia ketkä eivät osanneet vastata kysymykseen, ei voida tietää, tarkoittaako vastaamattomuus sitä, että he eivät ymmärtäneet kysymystä vai sitä, että heillä ei ollut minkäänlaisia kokemuksia puoleen tai toiseen. Teemahaastattelussa 11/20 pojista kertoi, että olivat havainneet tällaista tutkittua lukutaidon tasoeroa omassa elämässään. Loput 7/20 uskoivat lukutaidon tasoeroon, vaikka eivät itse olleetkaan kokeneet sitä elämässään. Silti hekin spekuloidivat mahdollisia syitä lukutaidon tasoeroille.

Suurin osa vastauksista tyttöjen ja poikien lukutaidon tasoeroon liittyi poikien mukaan ajankäytöllisiin syihin (12/40 & 8/20). Kyselylomakkeeseen vastanneista 5/40 sanoi pojilla olevan muuta tekemistä kuin lukeminen ja 7/40 sanoi poikien käyttävän aikansa muuhun, kuten videopelien pelaamiseen (6/40) tai harrastuksiin (1/40). Yksi kyselylomakkeeseen vastanneista myös totesi pojilla olevan vähemmän vapaa-aikaa kuin tytöillä. Teemahaastattelussa 6/20 sanoi, että pojilla ei ole aikaa (4/20) tai he käyttävät aikansa mieluummin johonkin muuhun (2/20), kuten peleihin, kavereiden kanssa olemiseen tai liikuntaan.

Poikien vastauksista nousi myös esille kiinnostuksen puute, sukupuolten väliset erilaiset ominaisuudet ja lukemisen määrä vaikuttavina tekijöinä lukutaidon tutkittuihin eroihin. Kyselylomakkeeseen vastanneista 5/40 sanallisti, että poikia ei kiinnosta lukeminen. Yksi näistä vielä vahvisti tämän toteamalla, että ”pojilla on elämä”. Teemahaastattelussa 8/20 sanoi erojen johtuvan siitä, että poikia ei vain kiinnosta lukeminen. Aineistosta nousi myös esille, että pojat lukevat vähän tai vähemmän kuin tytöt (3/40 & 4/20), jonka takia poikien lukutaitokin on heikompi.

Pojat myös esittelivät syyksi sukupuolten välisiä biologisia eroja (7/40 & 9/20), eli tyttöjen koettiin olevan lahjakkaampia lukutaidon kanssa erilaisten biologisten ominaisuuksien takia. Tällaisia ominaisuuksia olivat parempi keskittymiskyky (4/40 & 3/20), rauhallisuus (2/40), laajempi sanavarasto (1/40 & 2/20), motivaatio (1/20) tai ihan ylipäätään joku psykologiseen paremmuus, jota ei osattu sanallistaa (2/20). Yksi mahdollinen eron taustasy, mikä nousi vain teemahaastatteluissa esille, oli kannustamisen vaikutus lukemiseen. Teemahaastatteluissa jopa 4/20 uskoi, että poikia ei kannusteta lukemaan yhtä paljoa kuin tyttöjä. Lisäksi teemahaastatteluissa kävi ilmi selkeästi, oliko kokenut tai havainnut tällaista tutkimustulosta omassa elämässään - 11/20 vastasivat kokeneensa ja havainneensa.

5.6 Poikien kokemus omasta lukutaidosta

Seuraavassa osiossa pojat pääsivät pohdiskelemaan omaa lukutaitoaan kysymyksellä: ”Miten kuvailisit omaa lukutaitoasi?” Vastaukset olivat melko yksiselitteisiä. Suurin osa pojista piti lukutaitoaan keskivertona (16/40 & 7/20). Lähes yhtä moni piti lukutaitoaan hyvänä (15/40 & 7/20) ja kyselylomakkeeseen vastanneista 5/40 piti lukutaitoaan erittäin hyvänä. Harva vastaaja piti lukutaitoaan heikkona (2/40 & 6/20).

Teemahaastatteluissa heikkona lukijana itseään pitävistä pojista puolet (3/6) kertoivat heikosta lukutaidosta huolimatta pärjäävänsä keskivertaisen hyvin muiden mukana, eli perustelivat ettei heikosta lukijuudesta ole haittaa. Yksi kyselylomakkeeseen vastanneesta, joka luokitteli itsensä keskiverroksi lukijaksi,

kertoi että poikien keskuudessa hänellä on hyvä lukutaito, mutta tyttöjen näkökulmasta keskiverto. Kyselylomakkeen vastauksista yhtä ei voinut tulkita, sillä siinä oli vastattu ohi kysymyksen ja kerrottu mielipide lukemisesta lukutaidon sijaan.

Vastauksia tulkittaessa on tärkeä huomioida, että kokemus omasta lukutaidosta on subjektiivinen, eikä se anna absoluuttista totuutta. Mutta kuten jo kyselylomakkeen kysymyksiä esiteltäessä kävi ilmi, ei tällä kysymyksellä pyrittykään selvittämään vastaajien lukutaidon tasoa, vaan kokemusta siitä, millaisella tasolla he uskovat lukutaitonsa olevan. Mielenkiintoinen huomio vastauksissa oli, että lukutaito sanallistettiin muutamaan otteeseen lukemisnopeuteen (3/40 & 3/20), eli niin sanottuun tekniseen eli operatiiviseen lukutaitoon.

5.7 Lukemiseen kannustaminen

Seuraava kysymysosio sisälsi kaksi kysymystä, joita lähdemme tarkastelemaan yksi kerrallaan. Ensimmäinen kysymys oli ”Onko sinua kannustettu lukemaan?” Tähän oli yksiselitteiset vastaukset – joko on tai ei ole kannustettu. Teemahaastattelun kaikki kaksikymmentä olivat saaneet jonkinlaista kannustamista lukemiseen, samoin kun kyselylomakkeeseen vastanneista suurin osa (32/40) oli saanut. Kyselylomakkeeseen vastanneista 5/40 eivät olleet varmoja, oliko heitä kannustettu. 1/40 kertoi, että ei ollut saanut lainkaan kannustusta ja 1/40 kertoi lukemansa ilman kannustusta, mutta ei kertonut oliko häntä koskaan kannustettu. Teemahaastatteluissa kävi ilmi, että 5/20 kannustuksesta on ollut vähäistä tai puolivillaista, kun taas kyselylomakkeen vastauksissa ei tullut määrällisiä tietoja laisinkaan.

Seuraava kysymys oli ”Kuka/ketkä ovat kannustaneet sinua lukemaan?” Selkeästi vanhemmat ja heidän kannustuksensa oli yli muiden (34/40 & 19/20). Toiseksi eniten oli kannustanut opettajat (14/40 & 7/20). Lisäksi mainintoja oli sisaruksista (3/40), isovanhemmista (2/20) ja kavereista (1/40). Teemahaastatteluissa nousi ensimmäisessä haastattelussa jatkokysymys – olihan kyseessä puolistrukturoitu haastattelu, ja se kysyttiin lopulta jokaiselta teemahaastatteluryhmältä. Kysymys kuului, miten vastaajia oli kannustettu lukemaan. 7/20 vastasi, että kannustaminen on ollut sanallista, 5/20 kertoi kannustamisen tapahtuneen jonkinlaisten projektien tai haasteen kautta, 4/20 tapauksessa vanhemmat tai opettajat olivat suositelleet hyviä kirjoja, 4/20 vanhemmat ostivat tai lainasivat

lapsilleen kirjoja, 2/20 oli saanut perustelun sille, miksi kannattaa lukea ja mitä lukeminen kehittää sekä 1/20 oli kannustettu rahallisesti.

5.8 Ääneen lukeminen

Viimeinen varsinainen kysymysosio sisälsi kolme kysymystä: ”Luetaanko sinulle tai onko sinulle joskus luettu?”, ”Kuinka usein sinulle on luettu?” ja ”Kuka/ketkä ovat sinulle lukeneet”. Ensimmäisenä tarkasteltiin, onko vastaajille luettu ääneen. Lähes jokaiselle on (38/40 & 20/20) oli luettu. Kun analysoidaan ketkä ovat lukeneet pojille, nousee samat tekijät esille kuin kannustamisessakin. Vanhemmat olivat lukeneet selkeästi eniten (34/40 & 18/20). Lähes kaikissa näistä vastauksista oli mainittu vanhemmat yhdessä. Kyselylomakkeeseen vastanneista 2/40 mainitsi yksinään äidin, ja teemahaastatteluissa äiti ja isä olivat molemmat mainittuna kerran erikseen ilman toista. Opettaja tulee seuraavana merkittävänä vaikuttajana ääneen lukemisessa (6/40 & 6/20). Lisäksi mainintoja oli päiväkodin ohjaajista (1/40 & 1/20), sukulaisista (6/40 & 2/20), kavereista (2/40) sekä äänikirjoista (2/20). Teemahaastatteluissa lukemisen määrää oli vaikeampi hahmottaa, sillä usein vastaukset kertoivat enemmänkin tilanteista, lukijoista tai mihin asti heille on luettu. Kyselylomakkeiden vastauksista ilmeni lukemisen määrä selkeämmin ilmi. 16/40 oli luettu joka ilta tai lähes joka ilta, 7/40 toisinaan ja 4/20 harvoin. Ilta-aika nousi esille teemahaastatteluissa, sillä jopa puolet (10/20) mainitsi lukemisen tapahtuneen ilta-aikaan. Kyselylomakkeeseen vastanneista 12/40 ilmaisi lukemisen tapahtuneen vastaajien varhaislapsuudessa, kun taas teemahaastatteluissa jokaisen kohdalla kävi tämä asia ilmi. Teemahaastatteluissa kuitenkin ilmeni lukemisen jatkuneen joillakin vielä varhaislapsuuden jälkeenkin, aina alakouluun saakka (10/20).

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Analysoin aineistoa ilman teoreettista mallia, mikä onkin aineistolähtöiselle sisälönanalyysille ominaista. Johtopäätöksissä ja pohdinnassa otetaan kuitenkin rinnalle luonnollisesti aiempaa teoriataustaa. Johtopäätökset ja pohdinta esitellään varsinaisten tutkimuskysymysten kautta, jotka olivat: miten pojat kokevat lukemisen ja sen merkityksen, kannustetaanko poikia lukemaan ja miten pojat kokevat sukupuolten välisen tasoeron lukutaidossa?

6.1 Miten pojat kokevat lukemisen ja sen merkityksen?

Lukeminen merkitsi erilaisia asioita pojille. Toisille se oli sanansa mukaisesti yksinkertaista, operationaalista eli teknistä tekemistä (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 55). Toiset taas käsittivät lukemisen kokonaisena prosessina, johon kuului teknisen lukemisen lisäksi myös lukemansa prosessointi ja ymmärtäminen – eli otettiin mukaan se, kuinka lukemisen rinnalla kulkee automaattisesti lukutaito. Tämä taas viittaa myös kulttuuriseen sekä kriittiseen lukemiseen ja lukutaitoon. Lukemisen piiriin kuuluvien teosten määrittely oli abstraktia, sillä pojat ymmärsivät kuinka paljon tekstiä ympäröivä maailma sisältää. Siksi koettiin vaikeaksi sanallistaa lukemiseen kuuluvat tekstit sen kummemmin, kuin että kaikki teksti luokiteltiin lukemisen piiriin. Esimerkkeinä käytettiin usein kyllä konkreettisia teoksia, mutta se tapahtui lähtökohtaisesti vain abstraktiuden rinnalla, konkretisoivana esimerkkinä. Siinä missä useat pojat kokivat kaiken tekstin olevan lukemista, toiset kokivat vain tietynlaisten ja tietyn tarkoitusten omaavien tekstien kuuluvan lukemisen piiriin. Hiidenmaan (2018) erittelemiä lukemisen eri ulottuvuuksia tuli ilmi reippaastikin, mutta pojat itse eivät osanneet sanallistaa niitä näihin ulottuvuuksiin. Mutta pojat kuitenkin luettelivat eri alustoilta (digitaalista ja painettua), merkitysjärjestelmiltä (kuvia, emojiilta, tekstiä) ja tarkoitukselta (opiskelu, huvi) löytyviä lukemisia.

Lukeminen merkitsi jokaiselle vähintäänkin sen verran, että jokainen luki jotain - oli se sitten omasta tahdosta tai vaikkapa koulumaailman tuoman pakollisuuden myötä. Samat asiat nousivat tuolta Suojalan (2006) artikkelista, missä yhdeksi lukumotivaatioon vaikuttavaksi tekijäksi nostettiin luettavan vapaavalintaisuus, minkä pojat olivat itsekin huomanneet. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että koulumaailman pakolliseen lukemiseen lisättäisiin vapaavalintaisuuden aspektia niin paljon kuin mahdollista. Tätä aspektia löytyy jo koulumaailmasta, mutta kehittämisen varaa vielä on, sillä tämä nousi aineistossa vahvasti esille. Vapaavalintaisuuden myötä koulumaailmassa tapahtuva lukeminen ja siihen kannustaminen voisi vieläkin vahvemmin toimia vapaa-ajan lukumotivaatiota tukevana.

Poikien vastauksista välittyi ymmärrys lukemisen ja lukutaidon tärkeydestä ja yhteydestä yhteiskunnalliseen pärjäämiseen. Pojat siis tiedostivat, kuinka suuri tekijä lukutaito on yhteiskunnassa toimimisen kannalta. Vastauksissa ei konkreettisesti tuotu esille, mitä ongelmia ihmisellä voi yhteiskunnallisella tasolla nousta heikon lukutaidon myötä, vaan asiaa katsottiin positiivisen kautta. Mitä parempi lukutaito, sitä paremmat mahdollisuudet pärjätä.

Lukeminen koettiin pitkälti positiiviseksi ja neutraaliksi, mutta enemmän positiiviseksi. Negatiivisia tuntemuksia ei ollut yhtä paljon, mutta merkittävä huomio kuitenkin on, että niitäkin koettiin. Kaikille ei ollut helppoa sanallistaa miltä lukeminen tuntuu. Tämä korostui ennen kaikkea kyselylomakkeen vastauksissa, joissa vastaajat eivät välttämättä voineet tukeutua kehenkään. Silti on tärkeä miettiä sitä, miksi niitä tuntemuksia ei osata sanallistaa – eikö lukeminen yksinkertaisesti herätä minkäänlaisia tuntemuksia? Vai eikö löydy oikeanlaisia sanoja sen kuvailuun? Vai onko vaikea sanallistaa, kun eri lukeminen vaikuttaa eri tavoin? Tai ehkä lukee niin vähän ja harvoin, että ei oikein tiedä. Tässä vaiheessa ei voida kun spekuloida syitä tämän taustalla. Mutta kun tuntemuksia osattiin sanallistaa, ymmärrettiin luetun sisällön vaikuttavan lukemisen herättämiin tunteisiin, joita esiintyi aivan laidasta laitaan. Suurin osa pojista oli sitä mieltä, että lukemalla tekstillä on väliä tunteisiin.

6.2 Kannustetaanko poikia lukemaan?

Kannustamisella on lähtökohtaisesti myönteinen vaikutus lukemiseen ja lukutaitoon. On tärkeä huomio, että varhaislapsuudessa lukutaidon kehittäminen on erilaista kuin vaikkapa peruskoulussa tai vielä sitäkin myöhemmin. Lukutaidon kehittäminen on kuitenkin mahdollista läpi ihmisen elämän, aina sieltä varhaislapsuudesta asti. Varhaislapsuudessa yksi erinomainen lukutaidon tukemisen väylä on ääneen lukeminen, jota tutkittiin omana kysymysosionaan. Moni poika oli saanut varhaislapsuudessaan kannustusta ääneen lukemisen kautta. Eniten tätä kannustamista ja ääneen lukemista oli tehneet vanhemmat, mutta lisäksi muut sukulaiset sekä opetus- ja kasvatustalon työntekijät. Suojala (2016) painottaakin, että lapselle tärkeiden ihmisten lukeminen parantaa lapsen lukutaidon kehitystä. Lapselle tärkeitä ihmisiä ovatkin usein perhe, sukulaiset sekä opetus- ja kasvatustalon työntekijät, joten he ovat tärkeässä asemassa lukutaitoon kannustamisessa.

Ääneen lukeminen ei ollut yksinään varhaislapsuuteen sijoittuvaa, vaan osalle pojista tämä kannustamisen muoto jatkui aina alakouluun saakka. Toiset olivat kokeneet ääneen lukemista vielä alakoulun lopulla tai yläkoulussa, esimerkiksi kavereiden tai äänikirjojen myötä. Suurimmalle osalle ääneen lukeminen oli kuitenkin jäänyt sinne varhaislapsuuteen, vaikka ääneen lukemisella on positiivista vaikutusta vielä varhaislapsuuden jälkeenkin. Opettajien, perheenjäsenten ja muun lähipiirin tuleekin tiedostaa mahdollisuus ääneen lukemisessa myös varhaislapsuuden ja ylipäättään lapsuuden jälkeen.

Kaikki kannustaminen ei automaattisesti tue lukemista tai lukutaitoa. Lukemiseen kannustamisessa tehokkainta on myönteinen kannustaminen ja pakonomaisuuden välttäminen. Tärkeä rooli kannustamisessa on esimerkiksi vanhemmillä ja opettajilla. (Ripatti & Saure, 2002, s.111—112). Eniten kannustamista oli tapahtunut vanhempien ja opettajien toimesta. Lisäksi kannustanut oli myös jonkin verran muut sukulaiset ja kaverit. Kaikki pakonomainen lukeminen koettiin negatiivisemmassa valossa kuin vapaaehtoinen lukeminen, joka tukee positiivisen kannustuksen olevan tehokkaampaa. Kannustamisessa ilmeni myös monia

erilaisia keinoja, kuten kirjasuosittelu, kirjojen osto ja lainaus sekä erilaiset haasteet. Eniten kannustamista oli kuitenkin tehty sanallisesti, joka ei ole yhtä toimiva keino kuin vaikkapa esimerkillä näyttäminen tai muu kannustaminen.

Kannustaminen on yksi avainsanoista, kun puhutaan poikien kansallisen lukutaidon tason parantamisesta. Lukutaitoa kehitetään lukemalla ja opettelemalla, jolloin kasvatuksellinen tuki on tärkeää. Lukutaidon motivaatioon on mahdollista vaikuttaa niin positiivisesti kuin negatiivisestikin, ja on tärkeä tiedostaa omat mahdollisuudet ja keinot niin opettajana kuin sukulaisenaakin. Tuloksista voimmekin huomata, että kannustamista kyllä tapahtuu monipuolisesti, mutta onko se tehokkainta mahdollista? Mitä voisimme vielä tehdä, jotta kannustaisimme poikia lukemaan ja kehittymään lukutaidon kanssa vieläkin enemmän? Ennen kaikkea tärkeää on pyrkiä tuottamaan pojille positiivisia lukukokemuksia esimerkiksi vapaa- valintaisuuden, myönteisten kokemusten tai sosiaalisen vuorovaikutuksen muodossa.

6.3 Miten pojat kokevat sukupuolten välisen tasoeron lukutaidossa?

Vaikka tutkimustulokset kertovat poikien ja tyttöjen lukutaidon tasoeroista, ei tämä tietenkään näyttäydy arkielämässä samalla tavalla kuin tilastoissa. Kaikki pojat eivät ole havainneet arjessa tai yhteiskunnassa eroa poikien ja tyttöjen lukutaidon tasoeroissa, mutta silti suurin osa pojista on havainnut eroja. Eli tutkimustulokset heijastelevat kyllä arkeen, mutta eivät vain samalla tasolla kuin tutkimustulosten merkitsevyydessä. Suurimpina selittävinä tekijöinä tyttöjen kansalliseen parempaan lukutaitoon koettiin tyttöjen laajempi kiinnostus, ajankäyttö ja biologiset syyt.

Kun lähdetään purkamaan poikien vastauksia, on tässäkin vaiheessa tärkeää painottaa vastauksien kokemuspohjaisuutta. Johtopäätöksissä ja pohdinnassa voidaan tuoda näkyväksi poikien vastausten takana piilevät faktat ja fiktiot. Esimerkiksi kun pojat selittävät erojen johtuvan siitä, että tytöillä on enemmän aikaa, niin sehän ei tietystikään pidä paikkaansa. Kaikilla maailman ihmisillä on saman verran käytettävissä aikaa, ajan kontekstin mukaisesti 24 tuntia vuorokaudessa ja 365 päivää vuodessa. Toisaalta kun puhutaan biologisista syistä, niin niitä ei voidakaan yhtä helposti selittää faktaksi tai fiktioksi. Oli erot mitkä tahansa,

ei niiden tarvitse olla eroja. Lisäksi vastauksissa on kolmas ulottuvuus, joka pohjaa siihen, että jonkun tänä päivänä olemassa olevan faktan ei tarvitse olla fakta tulevaisuudessa. Esimerkiksi pojat toivat ilmi, että tyttöjä kannustetaan enemmän lukemaan ja siksi he ovat parempia lukutaidossa. Se voi olla tällä hetkellä fakta, mutta sen ei tarvitse olla sitä aina. Se ei ole absoluuttinen totuus, vaan vallitseva asia. Samoin kuin vaikkapa toinen vastauksista nousut asia siitä, kiinnostaa enemmän muu tekeminen. Kiinnostus syntyy monista eri tekijöistä ja kiinnostuksen kohteet muuttuvat henkilön kasvun ja ympäristön myötä. Ympäristöön voidaan vaikuttaa. Ja kun puhutaan tällaisista ilmiöistä sekä yleisistä tilastoista, täytyy muistaa että vaikka suurin osa kokisi jotain, niin kaikki eivät luonnollisestikaan koe samoin.

Yksi pojista nosti poikien kansallisesti heikomman lukutaidon syyksi sen, että ”pojilla on elämä”. Tämä implikoi negatiiviseen sävyyn lukemista ja lukutaidon ylläpitämistä. Vaikka vain yksi antoi näin kärkkään vastauksen, tämän vastauksen tueksi voidaan nostaa esimerkiksi populaarikulttuurin nuorille suunnatut teokset. Ne usein representoivat lukemisen ja kirjat ylipäättään nörtin karikatyyriin. Tämä on tärkeä huomio, kun mietitään eroja tyttöjen ja poikien lukutaidon tasoeron taustalla – se miten yhteiskunta, media ja populismi ulosantaa lukemista ja lukutaitoa. Tämän tutkimuksen fokus ei kuitenkaan ole siinä.

Pojat tarkastelivat myös omaa lukutaitoaan oman kokemuksensa myötä. Useassa tapauksessa ilmeni, että lukutaito koettiin operatiivisena eli teknisenä lukutaitoa eikä välttämättä lukutaitona kokonaisuudessa. Tekninen lukutaito tai mekaaninen lukeminen voidaan nähdä joko lukemisen nopeutena tai vaihtoehtoisesti ajallisesti riippumattomana, mutta epätarkkana lukemisena (Husu 2002, 92–93). Moni vastaaja vertasikin omaa lukutaitoaan lukunopeuteen, eli pelkkään tekniseen lukutaitoon. Tämä ei kuitenkaan kerro kaikkea koko lukutaidosta. Olenainen huomio oli, että vaikka moni oli havainnut lukutaidossa tyttöjen olevan poikia parempia, pitivät pojat omaa lukutaitoa enimmäkseen hyvänä. Eli vaikka tutkimustulosten näyttämää ilmiötä olisikin havaittu, ei itse koettu olevansa osa sitä. Tämä on tietysti positiivinen asia, että omaa lukutaitoa ei koeta negatiivisesti. Negatiiviset tuntemukset eivät edesauta lukuintoa tai lukutaidon kehittämisen motivaatiota. On hyvä kuitenkin tiedostaa, että pojat eivät välttämättä osanneet reflektoida omaa lukutaitoaan kokonaisuutena. Jos lukutaito käsitetään yksipuolisena, voi sen kehittäminen olla haastavaa. Näin ollen mikäli tietoisesti haluaa

parantaa oma lukutaitoaan, tulisi olla tietoinen lukutaidon eri aspekteista. Olisiko vastuu tässä koululla ja opettajilla, joiden pitäisi tehdä myös oppilaille näkyväksi se, mitä lukutaito kokonaisuudessaan on, miksi se on tärkeä taito ja miksi sitä tulisi kehittää? Lukutaito kuitenkin on vaatimus yhteiskunnassa toimimiselle, aivan kuten pojat itsekin sen tietävät. Oli vastuu tästä kenellä tahansa, on tärkeä tuoda lukutaidon kokonaisuus näkyväksi kaikille. Mutta myös ennen kaikkea pojille, joiden lukutaito on kansallisesti heikompaa ja jota tulisi kehittää.

7 LOPUKSI

On fakta, että monenlaiset eri tekijät vaikuttavat lukutaitoon ja sen tasoon. Siksi on tärkeää tutkia näitä tekijöitä - jotta pystytään poistamaan negatiivisesti vaikuttavien tekijöiden vaikutukset lukutaidon tasoon. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu lukutaitoon vaikuttavaa tekijää sukupuolta, ja ennen kaikkea poikia. Tämä siksi, että Suomessa pojilla on valtakunnallisesti heikompi lukutaidon taitotaso kuin tytöillä. Kun tutkitaan lukutaitoon vaikuttavista tekijöistä sukupuolta, on toistaiseksi tehtyjen tutkimusten kenttä ollut sukupuolijaottelu dikotomista ja biologista. Tämä luonnollisesti vaikuttaa tutkimuksiin ja sen tuloksiin. Onkin syytä miettiä, olisiko aiheellista laajentaa tutkimuksissa näkemys nykypäivää ja -tiedettä koskeviksi. Kun jatkossa tuotetaan minkäänlaisia uusia tutkimuksia lukutaidoista liittyen sukupuoleen, tulisi tutkimuksen tunnistaa kaikki sukupuolet, jotta saadaan relevantteja tutkimustuloksia. Lisäksi tärkeä huomio aikaisemmista tutkimuksista on se, että useat laajat kvantitatiiviset tutkimukset, kuten vaikka PISA, löytävät näitä eroja tutkiessaan nimenomaan suuria joukkoja. Tällöin yksilöittäin löytyy varmasti variaatioita.

Palattaessa tähän tutkimukseen sekä aikaisempiin tutkimuksiin, joiden tuloksista tämänkin tutkimuksen tarve syntyi, on olennaista miettiä tämän tutkimuksen hyötyä lukutaidon kentällä. Tutkimus on tärkeä, koska sen avulla avattiin poikien näkökulmaa omasta lukemisesta ja lukutaidosta sekä tyttöjen ja poikien välistä lukutaidon tasoeroa. Näistä näkökulmista työstettiin mahdollisia kehitysideoita ja huomioitavia osa-alueita lukutaidon kentällä, joista on relevanttia hyötyä lukutaidon kehittämisessä. Jatkotutkimuksena voisi olla hyödyllistä selvittää tyttöjen näkökulmaa samasta asiasta, tai tehdä vertailevaa tutkimusta tyttöjen ja poikien kokemuksista, niiden samanlaisuuksista ja eroista sekä mahdollisista yhteyksistä lukutaidon tasoon. Ylipäättään tutkimusta lukutaidon tasoerojen selittävästä tekijöistä on vähän, kun taas tilastotietoa paljon. Olisikin siis tärkeää lähteä tutkimaan enemmän syitä tämän taustalla, eikä vain kerta toisensa jälkeen tutkia, paljonko erilaiset tekijät vaikuttavat lukutaidon tasoon.

Lopuksi palataan pohtimaan tämän tutkimuksen tutkimuksen eettistä puolta. Aineistoa kerätessä hyvästä tutkimuseetiikasta on pidetty huolta, kuten aineiston keruusta kirjoittaessa jo ilmaistiin. Tutkittavien anonymiteetistä on huolehdittu ja tutkimustuloksia on käsitelty avoimesti. Tutkimusluvista on huolehdittu ja ne ovat kunnossa. Tutkimus noudattaa kaiken kaikkiaan Tampereen yliopiston mukaisia hyvän tieteen käytäntöjä, mikä mahdollistaa tutkimuksen tulosten luotettavuuden ja eettisesti hyväksyttävän tutkimustoiminnan (Tampereen yliopisto, 2020).

LÄHTEET

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. *Vastapaino, Tampere 1998*

Hiidenmaa, Pirjo. (2018) Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä, 2018-06-19, Vol.122 (2)*

Husu, Milja. (2002) ”Ymmärrätkö ja muistatko lukemasi? Ymmärtävän lukemisen harjoittelua ammatillisessa koulutuksessa” Teoksessa Lukuhaastetta koko elämä, Inovaara, M. & Malmio, A. (toim.) *Helsinki 2002: Äidinkielen opettajain liitto*

Jauhiainen, Annukka. (2009) ”Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus” Teoksessa Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa, Ojala, H., Palmu, t. & Saarinen, J. (toim.) *Tampere 2009: Vastapaino*

Koulutuksen tutkimuslaitos KTL (2020) Koulutuksen tutkimuslaitoksen kotisivut osoitteessa <https://ktl.jyu.fi/fi/pisa/arviointialueet/>

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015) ”Mikä monilukutaito?” Kaartinen, Tapani (toim.) Tampereen yliopiston normaalikoulu. Julkaistu verkossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>

Korvenala, Teija. (2018) Feminismi ja feministinen kirjallisuudentutkimus kotimaisessa ja käännetyssä kaunokirjallisuudessa. *Opinnäytetyö, Oulun ammattikorkeakoulu.*

Lahelma, Elina. (2009) ”Työt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä” Teoksessa Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa, Ojala, H., Palmu, t. & Saarinen, J. (toim.) *Tampere 2009: Vastapaino*

Leino, Ahonen, Hienonen, Hiltunen, Lintuvuori, Lähteinen, Lämsä, Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, Pulkkinen, Rautopuro, Sirén, Vainikainen & Vetteranta. (2019) Pisa 18 ensituloksia; Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Julkaistu verkossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf>

Leino, Kaisa (2019) Seminaari koulutuksen asiantuntijoille 3.12.2019. *Opetus- ja kulttuuriministeriö*.

Leino K., Nissinen K., Puhakka E. & Rautopuro J. (2017) Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä 2017: Koulutuksen tutkimuslaitos. Julkaistu verkossa: <https://kti.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>

Lerkkanen, M.-K., Salminen, J., & Pakarinen, E. (2018) Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, 2018 (1-2), 20-26.

Lukukeskus-Läscentrum ry. (2020) Lukukeskus-Läscentrum ry:n kotisivut osoitteessa <https://lukukeskus.fi/> 10 faktaa lukemisesta <https://lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta/>; 5 faktaa lukemisesta <https://lukukeskus.fi/5-faktaa-lukemisesta/>

Mikkonen, Anu. (2011) ”Lukupiirin lumous – lukemisen sosiaalinen ulottuvuus lukupiireissä.” Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto. Pysyvä osoite: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/82412>

- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009) "Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen." Teoksessa Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa, Ojala, H., Palmu, t. & Saarinen, J. (toim.) *Tampere 2009: Vastapaino*
- Opetushallitus OPH (2020) kotisivut osoitteessa <https://www.oph.fi/fi> Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta>
- Pahkinen, Tuula. (2002) "Lukeminen elämässä selviytymisvälineenä" Teoksessa Lukuhaastetta koko elämä, Inovaara, M. & Malmio, A. (toim.) *Helsinki 2002: Äidinkielen opettajain liitto*
- Pentikäinen, J., Routarinne, S., Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M. & Kulju, P. (2017) "Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt." Teoksessa Kehittämisen palat, yhteisöjen salat : näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. *Tampere University Press 2017*
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014) *Helsinki: Opetushallitus.*
- Ripatti, M. & Saure, A. (2002) "Lukuhaaste 7.-9.-luokkalaisille – lukutaitoa kehittämään, käyttämään ja näyttämään" Teoksessa Lukuhaastetta koko elämä, Inovaara, M. & Malmio, A. (toim.) *Helsinki 2002: Äidinkielen opettajain liitto*
- Suojala, Marja. (2006) "Kirjojen lukijaksi koulussa" Teoksessa Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.) *Keuruu 2006: Otavan Kirjapaino Oy*
- Tampereen yliopisto. (2020) *Hyvä tieteellinen käytäntö.* <https://www.tuni.fi/fi/tutkimus/vastuullinen-tiede/hyva-tieteellinen-kaytanta#expander-trigger--428b6d33-c50a-4a9e-a140-a6ec925b7d6a>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi uudistettu laitos. *Kustannusosakeyhtiö Tammi 2018, Helsinki*

Törrönen, Tiia. (2018) ”Sukupuoli ja seksuaalisuus viidennen luokan seksuaalikasvatuksessa.” *Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.*
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103425>

LIITE 1

Kysely: Poikien suhtautuminen lukemiseen

Teen kandidaatintutkimusta poikien lukemisesta. Tämän kyselyn vastauksista koostuvaa aineistoa tullaan käyttämään tässä kandidaatintutkielmassa. Vastaukset tullaan käsittelemään anonymiteettia kunnioittaen sekä hyvän tutkimuksen tutkimusetiikkaa noudattaen. Tämä tarkoittaa sitä, että vastauksia käytetään tutkimuksessa nimettömästi, eikä yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa.

Lue huolellisesti kysymykset ja vastaa niihin mahdollisimman laajasti. Kyseessä on laadullinen tutkimus, joten pitkät vastaukset ovat toivottavia. Vastauksissa ei ole merkkirajaa. Kyselyyn vastaamiseen menee noin 10 minuuttia. Kysely sisältää 14 kysymystä ja kysymykset on jaettu kymmeneen osioon.

OSIO 1

Millä luokka-asteella olet?

OSIO 2

Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa lukeminen/miten sinä määrittelet lukemisen?

Millaisten tekstien lukeminen kuuluu mielestäsi lukemisen piiriin?

OSIO 3

Luette tähän alle, mitä kaikkea luet esimerkiksi päivän tai viikon aikana. Mainitse esimerkkejä!

OSIO 4

Miten paljon luet? Kerro vastaus esimerkiksi: muutaman kerran päivässä, kerran viikossa, kerran tai kaksi kuukaudessa.

OSIO 5

Millaisia tuntemuksia lukeminen sinussa herättää?

OSIO 6

Miksi mielestäsi pojat ovat heikompia lukijoita kuin tytöt?

OSIO 7

Miten kuvailisit omaa lukutaitoasi?

OSIO 8

Onko sinua kannustettu lukemaan?

Kuka/ketkä ovat kannustaneet sinua lukemaan?

OSIO 9

Luetaanko sinulle tai onko sinulle joskus luettu?

Kuinka usein sinulle on luettu?

Kuka/ketkä ovat sinulle lukeneet

OSIO 10

Vastauksiani saa käyttää tutkimukseen? (kyllä)