



Majonen Virva

Nuorten lukemistottumukset ja lukemismotivaatio erityisesti heikkojen lukijoiden kannalta
tarkasteltuna

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan koulutusohjelma
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Nuorten lukemistottumukset ja lukemismotivaatio erityisesti heikkojen lukijoiden kannalta tarkasteltuna (Virva Majonen)

Pro gradu -tutkielma, 63 sivua, 6 liitesivua

Huhtikuu 2020

Suomalaisnuorten lukemiseen käyttämä aika, lukemisen monipuolisuus ja kiinnostus lukemiseen ovat vähentyneet selvästi 2000-luvun aikana, mikä näkyy heikentyneenä lukutaitona. Jotta lukutaidon heikkeneminen saadaan pysäytettyä ja lukutaito uudelleen nousuun, on tärkeää kannustaa nuoria lukemaan vapaa-ajallaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella nuorten lukemistottumuksia, lukemismotivaatiota ja lukemiseen liittyviä minäpystyvyyssuunnauksia sekä niitä selittäviä tekijöitä. Tavoitteena oli myös löytää keinoja lukemismotivaation vahvistamiseen ja syitä, jotka vähentävät lukemista. Erityisenä kiinnostuksen kohteena olivat koko ikäryhmän lisäksi lukutaidoltaan heikoimmat nuoret. Tutkimus toteutettiin osana Lukihanke Pohjoinen -hanketta. Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-kyselytyökalun avulla. Tutkimusjoukko (N=196) koostui neljän pohjoissuomalaisen koulun yhdeksäsluokkalaisista oppilaista. Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin SPSS Statistics 25 -ohjelman avulla.

Tutkimustulosten mukaan 57 % nuorista luki yli puoli tuntia päivässä. Heikot lukijat (n=48) lukivat selvästi vähemmän kuin muut. Heikoista lukijoista vain 37 % luki yli puoli tuntia päivässä. Pojat lukivat selvästi vähemmän kuin tytöt. Digi- ja verkkotekstit olivat nuorille selvästi mieluisampaa luettavaa kuin perinteiset printtitekstit. Lähes kaikki nuoret, myös ne, joiden lukutaito oli heikko, lukivat päivittäin sähköpostia, muita viestejä ja sometekstejä. Kaunokirjallisuutta ja muuta painettua kirjallisuutta luettiin huomattavasti vähemmän. Vähintään kerran viikossa kaunokirjallisuutta luki 16 % kaikista nuorista ja vain 2 % heikoista lukijoista. Kaikista nuorista 61 % ja heikoista lukijoista 83 % ei lukenut kaunokirjallisuutta omasta halustaan koskaan tai tuskin koskaan. Tyttöjen lukemismotivaation keskiarvo (2,82) oli poikien keskiarvoa (2,19) suurempi. Minäpystyvyydessä ei ollut tilastollisesti merkittävää eroa tyttöjen ja poikien välillä. Sisäisen lukemismotivaation voimakkain selittäjä oli minäpystyvyys lukemisessa. Myös sukupuoli, kodin lukemisilmapiiri ja luetun ymmärtämisen taidot selittivät merkittävästi sisäistä motivaatiota. Yhdessä nämä tekijät selittivät 56 % sisäisen lukemismotivaation vaihtelusta. Minäpystyvyyden voimakkain selittäjä oli lukemisen sujuvuus. Minäpystyvyyttä selittivät merkittävästi myös kodin lukemisilmapiiri ja luetun ymmärtämisen taidot. Yhdessä nämä tekijät selittivät 37 % sisäisen lukemismotivaation vaihtelusta. Nuorten mukaan lukemaan motivoisivat kiinnostavien kirjojen parempi saatavuus, äänikirjojen kuunteleminen, lukemisesta saadut palkkiot, kannustava palaute opettajilta tai vanhemmilta ja luetuista kirjoista keskusteleminen kavereiden kanssa. Lukemista vähensivät se, että kavereiden kanssa oleminen kiinnostaa enemmän, ajan puute, kännykän ja somen viemä huomio, kiinnostavien kirjojen puute ja se, ettei lukeminen vaan kiinnosta. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että erityisesti heikkojen lukijoiden ja poikien lukemismotivaation vahvistaminen on tärkeää. Kun halutaan vahvistaa lukemismotivaatiota, on syytä kiinnittää huomiota myös minäpystyvyyteen. Heikkojen lukijoiden kohdalla myös lukutaidon kehittämiseen tähtäävät toimet ovat tarpeellisia.

Avainsanat: heikot lukijat, lukuharrastus, lukemismotivaatio, minäpystyvyys

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Lukutaidon ja lukuharrastuksen merkitys	7
2.1	Suomalaisnuorten lukutaito	7
2.2	Suomalaisnuorten lukemiseen sitoutuminen	8
2.3	Lukuharrastuksen vaikutus lukutaitoon	9
3	Lukemismotivaatio	12
3.1	Lukemismotivaation käsite	12
3.2	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	13
3.3	Lukemismotivaation ulottuvuudet	14
3.4	Motivaation merkitys lukemisessa	15
3.5	Minäpystyvyys ja sen vaikutus lukemismotivaatioon	17
3.6	Muita lukemismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä	18
4	Lukemismotivaation vahvistaminen	20
5	Tutkimuksen toteuttaminen	25
5.1	Tutkimuskysymykset	25
5.2	Tutkimusjoukon kuvaus	25
5.3	Tutkimusmenetelmä	26
5.4	Aineiston analyysimenetelmät	28
6	Tutkimustulokset	32
6.1	Nuorten lukemistottumukset	32
6.1.1	<i>Lukemiseen käytetty aika</i>	32
6.1.2	<i>Mitä nuoret lukevat</i>	34
6.2	Lukemismotivaatio ja sitä selittävät tekijät	37
6.2.1	<i>Erot lukemismotivaatiossa eri ryhmien välillä</i>	37
6.2.2	<i>Lukemismotivaatiota selittävät tekijät</i>	39
6.3	Lukemiseen liittyvä minäpystyvyys ja sitä selittävät tekijät	40
6.3.1	<i>Erot minäpystyvyydessä eri ryhmien välillä</i>	40
6.3.2	<i>Minäpystyvyyttä selittävät tekijät</i>	41
6.4	Lukemaan motivoivat tekijät	42
6.5	Lukemista vähentävät tekijät	43
7	Tutkimuksen yhteenveto	46
7.1	Tulosten yhteenveto	46
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	48
8	Pohdinta	51

1 Johdanto

Hyvä lukutaito on nykypäivänä välttämätöntä, sillä se on edellytyksenä esimerkiksi opinnoissa menestymiselle ja yhteiskuntaan osallistumiselle. Lukutaidon kehittyminen vaatii kuitenkin harjoittelua. Usein ja monipuolisia tekstejä lukevien lukutaito on tutkitusti keskimäärin parempi kuin vähemmän ja yksipuolisesti lukevien ikätoverien lukutaito (Guthrie, Wigfield & You 2012, 605). Lukeminen ei kuitenkaan näytä innostavan nuoria entiseen tapaan. Suomalaisnuorten lukemiseen käyttämä aika, lukemisen monipuolisuus ja kiinnostus lukemiseen ovat vähentyneet selvästi 2000-luvun aikana. Lukuharrastuksen väheneminen alkaakin jo näkyä nuorten lukutaidossa. Vaikka suomalaisnuoret sijoittuivatkin PISA-tutkimuksen lukutaitoverailussa edelleen hyvin, suomalaisnuorten lukutaito on viimeisen parin vuosikymmenen aikana selvästi heikentynyt ja heikkojen lukijoiden määrä lisääntynyt. (Leino ym. 2019.)

Jotta lukutaidon heikkeneminen saadaan pysäytettyä ja uudelleen nousuun, on tärkeää kannustaa nuoria lukemaan vapaa-ajallaan. Siinä tehtävässä lukemismotivaation vahvistaminen on avainasemassa. Lukemismotivaation on todettu olevan tärkein tekijä lukemiseen sitoutumisessa eli pysyvässä, omaehtoisessa, aktiivisessa ja säännöllisessä lukuharrastuksessa (Guthrie ym. 2012, 603). Erityisesti sisäinen motivaatio vaikuttaa positiivisesti vapaa-ajalla tapahtuvan lukemisen määrään (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel 2012; Troyer, Kim, Hale, Wantchekon & Armstrong 2019), luettujen tekstien monipuolisuuteen (Wigfield & Guthrie 1997; Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield 2012) sekä teknisen lukutaidon tasoon ja luetun ymmärtämiseen (McGeown, Norgzte & Warhurst 2012; Miyamoto, Pfof & Artelt 2018). Minäpystyvyyssuomuksilla puolestaan on merkittävä vaikutus lukemismotivaatioon (Schüller, Birnbaum, Kröner 2016).

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on kerätä tietoa 9.-luokkalaisten nuorten lukemistottumuksista, lukemismotivaatiosta ja lukemiseen liittyvistä minäpystyvyyssuomuksista. Tärkeää on myös löytää keinoja, joiden avulla lukemismotivaatiota olisi mahdollista vahvistaa ja syitä, mitkä vaikuttavat lukemiseen vähentävästi. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat lukutaidoltaan heikoimmat nuoret, koska heidän lukemismotivaationsa, lukemiseen liittyvät minäpystyvyyssuomuksensa ja lukemiseen käyttämä aikansa ovat aiempien tutkimusten perusteella kaikkein alhaisimmat (Guthrie ym. 2012; McGeown ym. 2012). Vaikka aihetta on tutkittu jo paljon, aihe on myös yhteiskunnallisella tasolla tärkeä ja tietoa tarvitaan siksi vielä lisää. Lukeminen ja siihen suhtautuminen muuttuu koko ajan yhteiskunnallisten ja teknologisten muutoksen mukana,

joten tietojen päivittäminen säännöllisesti on olennaista. Tällä tutkimuksella saadaan myös tietoa siitä, pätevätkö aiemmat tutkimustulokset myös pohjoissuomalaisiin 9.-luokkalaisiin. Tutkimus on osa Lukihanke Pohjoinen -hanketta.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä *heikko lukija* ja *heikon lukutaidon omaava*. Kyseisillä termeillä tarkoitetaan tässä yhteydessä yleisesti heikkojen lukijoiden eli ns. garden variety ryhmään (ks. Stanovich 1988) kuuluvien henkilöiden lisäksi muitakin henkilöitä, joilla on vaikeuksia lukemisessa. Heikoiksi lukijoiksi on määritelty tässä tutkimuksessa lukutaidolta heikoin neljännes. Joukko sisältää siten ne henkilöt, joilla on lukivaikeus, mutta sen lisäksi myös nuoria, joiden tekninen lukutaito tai luetun ymmärtämisen taidot ovat heikkoja esimerkiksi sen vuoksi, että he eivät lue tarpeeksi eikä heidän lukutaitonsa pääse siksi kehittymään. Lukemiseen liittyvästä motivaatiosta käytetään kirjallisuudessa käsitteitä lukemismotivaatio ja lukumotivaatio. Molemmilla termeillä tarkoitetaan samaa asiaa. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä lukemismotivaatio. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan puolestaan Banduran (1997, 3) määritelmän mukaisesti yksilön uskomuksia omista kyvyistään suoriutua annetusta tehtävästä.

2 Lukutaidon ja lukuharrastuksen merkitys

Aktiivinen lukeminen on avaintekijä lukutaidon kehittämisessä ja ylläpidossa. Lukemaan oppii ja lukutaito kehittyy vain lukemalla. Lukuharrastuksen väheneminen alkaa jo näkyä suomalaisnuorten lukutaidossa. Tämä luku käsittelee suomalaisnuorten tämänhetkistä lukutaitoa, lukemiseen sitoutumista ja lukuharrastuksen merkitystä lukutaidon kannalta.

2.1 Suomalaisnuorten lukutaito

Suomalaisnuoret ovat pärjanneet PISA-tutkimusten lukutaitovertailuissa erinomaisesti. Viimeisimmässäkin PISA-tutkimuksessa vuodelta 2018 suomalaisnuoret sijoituivat lukutaidossa OECD-maiden joukossa jaetulle kärkisijalle. Tilastollisesti merkitsevästi Suomea paremmin pärjäsivät vain Kiinan PSJZ-alue, joka koostuu Pekingin ja Shanghain alueesta ja kahdesta Kiinan maakunnasta, sekä Singapore. Suomalaisnuorista erinomaisia lukijoita oli 14 %, mikä on selvästi OECD-maiden keskiarvoa (ka. 9 %) enemmän. (Leino ym. 2019, 20, 23.)

Suomalaisnuorten lukutaito on PISA-tutkimusten mukaan kuitenkin huomattavasti heikentynyt 2000-luvun aikana. Suomalaisten nuorten pistemäärän keskiarvo on laskenut 26 pistettä vuodesta 2000 vuoteen 2018. Lukutaidon heikkenemisen trendi on nähtävissä myös suurimmassa osassa OECD-maita. Sen sijaan Viro, Singapore ja Kiinan Macao ovat onnistuneet nostamaan nuorten lukutaidon tasoa huomattavasti, mikä osoittaa, että lukutaidon kehittäminen on mahdollista myös maissa, joissa lukutaidon taso on hyvä. (Leino ym. 2019, 20.)

Eriyisen huolestuttavaa on heikkojen lukijoiden suuri lukumäärä ja heidän osuutensa suhteellinen kasvu. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen mukaan lähes 14 % suomalaisnuorista ei saavuta yhteiskuntaan osallistumisen ja opintojen jatkamisen kannalta riittävää lukutaitoa. Kyseisten nuorten luetun ymmärtäminen on niin heikkoa, että he eivät tunnista tekstistä pääajatusta tai osaa tehdä tekstistä edes yksinkertaisia tulkintoja. He ovat vaarassa syrjäytyä heikon lukutaitonsa vuoksi. Heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt 2,5 prosenttia vuoteen 2015 ja yli 5 prosenttia vuoteen 2009 verrattuna. (Leino ym. 2019, 23.)

Sukupuolierot näkyvät PISA-tuloksissa selvästi. Suomalaispoikien lukutaidon pistemäärä oli vuoden 2019 PISA-tutkimuksessa 52 pistettä suomalaistyttöjen pistemäärää pienempi. Tytöt olivat parempia lukijoita kaikissa vertailuun osallistuneissa maissa, mutta sukupuolten välinen

ero on Suomessa OECD-maiden suurin. Lukutaidon tasoja tarkasteltaessa vain 9 % suomalaispojista ylsi erinomaiseen lukutaitoon, kun tytöillä vastaava luku oli 20 %. Vastaavasti 20 % suomalaispojista ja 7 % suomalaistytöistä oli lukutaidoltaan heikkoja. Heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut vuoden 2009 PISA-tutkimukseen verrattuna poikien osalta 7 % ja tyttöjen joukossa 4 %. OECD-maiden keskiarvoon verrattuna Suomessa on heikkoja lukijoita kuitenkin keskimääräistä vähemmän, sillä OECD-maissa tytöistä 18 % ja pojista 28 % määritellään lukutaidoltaan heikoksi. (Leino ym. 2019, 42–43.) Keskimääräistä paremmasta tilanteesta huolimatta on tärkeää, että heikkojen lukijoiden kasvuun kiinnitetään huomiota, sillä heikon lukutaidon seuraukset voivat olla sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta vahingollisia.

2.2 Suomalaisnuorten lukemiseen sitoutuminen

Lukemisen yhteydessä käytetään käsitettä *lukemiseen sitoutuminen (reading engagement)*. Lukemiseen sitoutuminen tarkoittaa pysyvää, omaehtoista, aktiivista ja säännöllistä lukuharrastusta (Linnakylä & Malin 2007). Sitoutunut lukija on motivoitunut lukemisesta, säätelee tietoisesti lukemisstrategioitaan, haluaa ymmärtää lukemansa ja keskustelee lukemistaan teksteistä muiden kanssa (Guthrie ym. 2012, 602). Lukemiseen sitoutuminen ja sitouttaminen ovat tärkeässä asemassa, kun pyritään harjaannuttamaan lukutaitoa peruslukutaidon vakiintumisen jälkeen (Sulkunen & Nissinen 2014).

PISA-tutkimuksissa lukemiseen sitoutumista arvioidaan kolmen osa-alueen avulla: kiinnostus lukemiseen, lukemiseen käytetty aika ja lukemisen monipuolisuus. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisnuorten kielteiset asenteet lukemista kohtaan ovat selvästi lisääntyneet. Kun lukemista mieliharrastuksena pitävien nuorten määrä vuonna 2009 oli vielä 34 %, vuonna 2018 lukemista piti mieliharrastuksenaan enää 25 % nuorista. Kielteisten asenteiden kasvusta kertoo myös se, että vuonna 2018 yli puolet (51 %) nuorista ilmoitti lukevansa vain, jos on pakko. Vuonna 2009 heidän osuutensa oli 35 %. (Leino ym. 2019, 86–87.)

Poikien asenteet lukemiseen ovat vuoden 2018 PISA-tulosten mukaan selvästi tyttöjä kielteisemmät. Vain 15 % pojista määritteli lukemisen mieliharrastukseksi, kun tyttöjen kohdalla vastaava luku oli 36 %. Pojista peräti 63 % ilmoitti lukevansa vain, jos on pakko. Tytöistä näin kertoi tekevänsä 39 %. Aseenteet ovat muuttuneet kielteisemmäksi vuoden 2009 tutkimukseen verrattuna. Poikien kielteisestä suhtautumisesta lukemiseen on puhuttu jo pitkään, mutta tällä hetkellä näyttää, että tyttöjen kielteiset asenteet lisääntyvät jopa vauhdikkaammin kuin pojilla.

Kielteisyys on lisääntynyt Suomen lisäksi myös monissa muissa OECD-maissa, eniten Saksassa ja Ruotsissa. (Leino ym. 2019, 86–87.)

Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa selvitettiin myös päivittäin omaksi iloksi luettujen tekstien (esimerkiksi kirjojen, lehtien, verkkosivujen, blogien tai sähköpostiviestien) lukemiseen käytettyä aikaa. 42 % suomalaistyöistä ja 22 % suomalaispojista ilmoitti lukevansa päivittäin vähintään 30 minuuttia. Lukemiseen käytetty aika on vähentynyt huomattavasti vuoden 2000 tutkimuksesta, jolloin 62 % tytöistä ja 34 % pojista luki vähintään puoli tuntia päivässä. Erityisen huolestuttavaa vuoden 2018 tutkimuksessa on, että 31 % tytöistä ja 56 % pojista ilmoitti, että he eivät lue omaksi iloksi lainkaan. Vuonna 2000 vastaavat osuudet olivat tytöillä 10 % ja pojilla 35 %. (Leino ym. 2019, 88–89.)

Vähintään useita kertoja kuukaudessa sanomalehtiä lukevien nuorten määrä on PISA-tutkimuksen mukaan vähentynyt 75 %:sta 38 %:iin. Sarjakuvia lukevien määrä on samassa ajassa vähentynyt 60 %:sta 20 %:iin ja aikakauslehtiä lukevien määrä 65 %:sta 16 %:iin. Kaunokirjallisuutta lukevien määrä ei ole vähentynyt yhtä radikaalisti. Kun vuonna 2009 nuorista 26 % ilmoitti lukevansa kaunokirjallisuutta vähintään useita kertoja kuukaudessa, vuonna 2018 vastaava luku oli 17 %. Tietokirjallisuutta lukevien nuorten määrä on pysynyt samana, noin 16 %:ssa. (Leino ym. 2019, 89–91.)

2.3 Lukuharrastuksen vaikutus lukutaitoon

Lukuharrastuksella eli sillä, mitä ja kuinka usein henkilö lukee, on tutkimusten mukaan selvä yhteys lukutaitoon. Säännöllisesti monipuolisia tekstejä lukevien lukutaito on keskimäärin parempi kuin vähemmän ja yksipuolisesti lukevien ikätoverien lukutaito (DeNaeghel ym. 2012; Guthrie ym. 2012, 605; Linnakylä & Malin 2007; Mano & Guerin 2018; Sulkunen & Nissinen 2014). Lukuharrastus vaikuttaa myönteisesti niin tekniseen lukutaitoon, luetun ymmärtämiseen kuin sanavarastoonkin (Mol & Bus 2011). Aron ym. (2011) mukaan säännöllinen, itsenäinen lukuharrastus on luultavimmin kaikkein tehokkain keino lukemissujuvuuden parantamiseen. Myös heikot lukijat hyötyvät vapaa-ajan lukemisesta (Mol & Bus 2011). Klaudan ja Guthrien (2015) mukaan yhteys lukuharrastuksen ja lukutaidon välillä ei ole kuitenkaan heikoilla lukijoilla yhtä vahva kuin lukutaidoltaan edistyneemmällä lukijoilla. Linnakylän ja Malinin (2007) tutkimuksessa riski kuulua heikkojen lukijoiden ryhmään puolittui, jos oppilas osoitti vahvaa

sitoutumista lukemiseen. Sen sijaan heikosti lukemiseen sitoutuneilla oppilailla oli jopa kaksinkertainen riski kuulua heikkojen lukijoiden joukkoon. Lisäksi lukemiseen sitoutuminen vähensi sukupuolen ja kodin opiskelua tukevien resurssien vaikutusta lukutaitoon. (Linnakylä & Malin 2007.)

Lukemiseen sitoutumisen vahva yhteys lukutaidon tasoon käy ilmi myös uusimmasta, vuoden 2018 PISA-tutkimuksesta. Kiinnostus lukemiseen selitti 18 %, lukemiseen käytetty aika 12 % ja lukemisen monipuolisuus 10 % suomalaisnuorten lukutaitopistemäärän vaihtelusta. Analyysin perusteella jo vähäisestäkin lukemisesta (alle 30 minuuttia päivässä) on hyötyä lukutaidon kannalta. (Leino ym. 2019, 88–89.) Vahvin yhteys lukutaidon tasoon on kaunokirjallisuuden lukemisella. Vähintään useita kertoja kuukaudessa kaunokirjallisuutta lukevien nuorten lukutaidon pistemäärä oli 107 pistettä parempi kuin nuorilla, jotka lukivat kaunokirjallisuutta tuskin koskaan. Muiden tekstilajien (aikakauslehdet, tietokirjallisuus, sanomalehdet, sarjakuvat) erot olivat pienempiä, mutta nekin olivat kuitenkin tilastollisesti merkitseviä. (Leino ym. 2019, 88–92.) PISA-tutkimus osoittaa, että jo pienemmälläkin aktiivisuudella minkä tahansa edellä mainitun tekstilajin parissa on merkitystä. Olisikin siis erittäin tärkeää kannustaa nuoria lukemaan edes vähän joka päivä. Vaikka kaunokirjallisuuden yhteys lukutaitoon on selkein, muidenkaan tekstilajien merkitystä ei kannata väheksyä. Moni nuori ei välttämättä innostu kaunokirjallisuuden lukemisesta, mutta saattaa olla helpommin houkuteltavissa jonkun muun tekstilajin pariin.

Taylor (2004) korostaa, että tietokirjojen, lehtien ja verkkotekstien lukeminen lisää erityisesti poikien lukemismotivaatiota ja minäpystyvyyden tunnetta. Sulkunen ja Nissinen (2012) puolestaan esittävät, että huoli verkossa vietetyn ajan kielteisestä vaikutuksesta lukutaitoon on ainakin osin turha. Aktiivinen sähköpostin käyttö, chattailu, verkkouutisten seuraaminen, verkosta tapahtuva tiedonhaku ja keskustelufoorumeille osallistuminen pikemminkin edistävät lukutaitoa kuin uhkaavat sitä. On kuitenkin hyvä muistaa, että verkkotekstit eivät kuitenkaan usein harjoituta pitkien kirjoitettujen tekstien lukutaitoa samalla tavalla kuin mitä painetut tekstit keskimäärin. (Sulkunen & Nissinen 2012.) Monipuolisten tekstien lukeminen on hyödyllistä sekä lukemismotivaation että lukutaidon kannalta.

Lukutaidon kehittymisen lisäksi lukemisesta on paljon muutakin hyötyä. Lukeminen tarjoaa omaehtoisia oppimismahdollisuuksia, jotka voivat parhaimmillaan vastata jopa vuosien kouluoppimista (Guthrie & Wigfield 2000, 404). Lukemisen myötä edellytykset osallistua ja vaikuttaa lähiyhteisön ja yhteiskunnan tasolla paranevat. Lukemisen kautta voi kokea seikkailuja

ja tunteita, tai se voi tarjota kaivatun pakokeinon arjesta. (Leino ym. 2017, 5.) Lukemisen avulla henkilö rakentaa omaa identiteettiään ja maailmankuvaansa (Sulkunen & Nissinen 2014). Lukutaito on yhteydessä myös sosioekonomiseen tasoon ja työllisyyteen (Ritchie & Bates 2013). Heikon lukutaidon omaavilla onkin suurempi riski syrjäytyä (Sulkunen & Nissinen 2012, 47). Lukuharrastus saattaa siis parhaimmillaan olla myös syrjäytymistä ehkäisevä tekijä, jonka vuoksi se on myös yhteiskunnallisesti merkittävää.

3 Lukemismotivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan sisäistä tilaa, joka herättää, ohjaa ja ylläpitää käyttäytymistä (Woolfork, Hughes & Walkup 2008, 438). Motivaatio on tärkein tekijä lukemiseen sitoutumisessa, sillä motivaatio saa aikaan lukemista (Guthrie ym. 2012, 603). Lukemismotivaatiolla on siis keskeinen rooli, kun tavoitteena on lisätä lukemista. Tässä luvussa tarkastellaan muun muassa lukemismotivaation käsitettä ja lukemismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä.

3.1 Lukemismotivaation käsite

Guthrie & Wigfield (2000, 405) määrittelevät lukemismotivaation tarkoittavan yksilön uskomuksia, arvoja, tarpeita ja tavoitteita suhteessa lukemisen aihepiiriin, prosesseihin ja lopputulokseen. Lukemismotivaatio on moniulotteinen ilmiö, joka vaihtelee paitsi yksilöiden välillä myös lukemistehtävän mukaan. Henkilön motivaatio voi olla erilainen koulussa kuin kotona lukemiseen (De Naeghel ym. 2012), tietokirjojen kuin kaunokirjallisuuden lukemiseen (Wigfield & Guthrie 1997) tai printti- kuin digilukemiseen (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang & Meyer 2012). Ihmisiä ei siis voi suoraan luokitella henkilöihin, joiden lukemismotivaatio on vahva ja henkilöihin, joiden lukemismotivaatio on heikko, vaan aina on otettava huomioon myös konteksti, jossa lukeminen tapahtuu. Lukemismotivaatio vaikuttaa niin lukemisen monipuolisuuteen, haluun sitoutua lukemiseen kuin lukemisesta suoriutumiseenkin (Pitcher ym. 2007). Henkilö, jonka lukemismotivaatio on vahva, käyttää enemmän aikaa lukemiseen, kognitiiviseen ponnisteluun ja tekstin täydelliseen ymmärtämiseen kuin vähemmän motivoitunut lukija (Guthrie & Wigfield 2000). Vahva lukemismotivaatio on siis lukemisen kannalta olennaisen tärkeää.

Lukemiseen sitoutuminen ja lukemismotivaatio ovat käsitteinä lähellä toisiaan, mutta niitä ei pitäisi kuitenkaan sekoittaa keskenään. Lukemismotivaatio on spesifimpi termi kuin lukemiseen sitoutuminen. (Guthrie ym. 2012, 602.) Myös asenne lukemiseen (*reading attitude*) ja lukemismotivaatio ovat osittain päällekkäisiä käsitteitä, joita voi olla haastava erottaa toisistaan (McKenna ym. 2012). Schiefelen ym. (2012) mukaan lukemismotivaatio sisältää syyt lukemiseen, kun taas lukemisasenteeseen sisältyy tunteiden ilmaiseminen lukemista kohtaan. Vaikka Schiefele ym. (2012) erottavatkin käsitteet toisistaan, he toisaalta toteavat, ettei kyseisiä käsit-

teitä kuitenkin pitäisi nähdä toisistaan erillisinä. Oikeissa olosuhteissa positiivinen asenne lukemista kohtaan vaikuttaa myönteisesti sisäiseen motivaatioon, kun taas negatiivinen asenne estää motivaatiota (McKenna ym. 2012).

3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Ihmiset eivät eroa toisistaan ainoastaan motivaation tason suhteen eli kuinka motivoituneita he ovat, vaan myös motivaatio-orientaation suhteen eli minkä vuoksi he ovat motivoituneet tekemään jotakin. Motivaatiota tarkastellaankin usein sisäisen ja ulkoisen motivaation kautta. Sisäinen motivaatio tarkoittaa jonkin asian tekemistä siksi, että se on mielenkiintoista tai nautinnollista. Ulkoinen motivaatio puolestaan tarkoittaa jonkin asian tekemistä jonkin ulkoisen syyn, kuten palkkion vuoksi. (Ryan & Deci 2000a.) Sisäisesti motivoitunut henkilö lukee siis esimerkiksi siksi, että kokee lukemansa tekstin kiinnostavana, tai lukemiskokemus itsessään tuottaa myönteisiä kokemuksia esimerkiksi tarinaan uppoutumisen kautta. Ulkoisesti motivoitunut henkilö puolestaan lukee esimerkiksi saadakseen kehuja tai hyviä arvosanoja. Motivaation taso voi olla molemmilla samanlainen, mutta motivaation luonne on hyvin erilainen. (Schiefele ym. 2012.) Henkilö voi olla yhtä aikaa sekä sisäisesti että ulkoisesti motivoitunut, eli kumpikaan motivaatiopiirre ei sulje toisiaan pois (Park 2011).

Ryan & Deci (2000b) esittävät itseohjautuvuusteoriassaan (self-determination theory STD, suomenmennettu myös nimellä itsemääräytymisteoria), että sisäisen motivaation syntymiseen ja säilymiseen vaikuttavat kolmen psykologisen perustarpeen toteutuminen. Näitä perustarpeita ovat kokemukset pätevydestä (competence), autonomiasta (autonomy) ja yhteenkuuluvuudesta (relatedness). Pätevyyden kokeminen tarkoittaa, että ihminen kokee pystyvänsä suoriutumaan tehtävästä. Siihen vaikuttavat muun muassa optimaaliset haasteet ja positiivinen palaute. Autonomian kokemisella tarkoitetaan, että ihminen kokee voivansa päättää omista tekemisistään ja pystyvänsä toimimaan omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti. Kolmas tarve eli sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokeminen liittyy ihmisen tarpeeseen kokea turvallisuutta ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Näiden perustarpeiden tyydyttyminen on ihmisen hyvinvoinnin perusta. Ympäristö voi edistää tai haitata sisäisen motivaation syntymistä ja ylläpitoa sen mukaan, miten perustarpeet ympäristössä toteutuvat. (Ryan & Deci 2000b.) Lukemismotivaation kannalta perustarpeiden toteutuminen tarkoittaa käytännössä sitä, että lukemistehtävien pitää olla

lukutasolle sopivia, henkilön pitää saada itse vaikuttaa lukemiseen, kuten luettavaan materiaaliin, ja lukemisympäristön vuorovaikutussuhteiden on tärkeä olla lukemiseen kannustavia.

Motivaation yhteydessä keskitytään usein kahteen ääripäähän eli motivaatioon tai sen puuttumiseen. Yleistä on myös vastakkainasettelu sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä. Ryan ja Deci (2000a) näkevät motivaation kuitenkin huomattavasti moniulotteisempänä ilmiönä. Heidän mallissaan motivaatio on jatkumo, jossa motivaatio vaihtelee motivaation puutteesta passiiviseen tottelevaisuuteen ja aina aktiiviseen henkilökohtaiseen sitoutumiseen saakka. He jakavat motivaation amotivaatioon eli täydelliseen motivaation puutteeseen, neljään eri tyyppiseen ulkoiseen motivaatioon ja sisäiseen motivaatioon. Motivaation puute voi johtua arvostuksen puutteesta kyseistä toimintaa kohtaan, koetun kompetenssin puutteesta tai siitä, ettei henkilö usko toiminnan tuottavan haluttua lopputulosta. (Ryan & Deci 2000a.)

Ulkoisen motivaatio voi vaihdella sen suhteen, kuinka autonomista tai ulkoa päin ohjattua toiminta on. Vähiten autonomista ulkoista motivaatiota kutsutaan teoriassa *ulkoiseksi sääteleyksi* (external regulation). Jos motivaatio on ulkoisesti säädeltyä, henkilö lukee täyttääkseen jonkin ulkoapäin tulevan vaatimuksen, saadakseen palkkion tai välttääkseen rangaistuksen. Paine toimia tietyllä tapaa ei kuitenkaan tule aina ulkoa päin vaan se voi olla lähtöisin myös henkilöstä itsestään. Henkilö saattaa lukea esimerkiksi siksi, että haluaa vältellä lukemattomuudesta johtuvaa häpeää tai syyllisyyttä tai hän tavoittelee ylpeyden tunnetta, jota kokee luettuaan. Tällaista motivaatiota nimitetään *sisäistetyksi sääteleyksi* (introjected regulation). Kun henkilö lukee, koska näkee lukemisen henkilökohtaisesti tärkeänä ja samaistuu lukemisen arvoihin, kyse on *samaistetusta säätelestä* (identifies regulation). Kaikkein autonomisin ulkoisen motivaation muoto *integroitu sääteley* (integrated regulation) on kyseessä silloin, kun henkilö arvoihin samaistumisen lisäksi integroi lukemiseen liittyvät arvot osaksi omia arvojaan. Ulkoisen motivaation integroiduimmat muodot sisältävät monia sisäisen motivaation ominaisuuksia. Motivaatio on kuitenkin ulkoista, koska vaikka toiminta itsessään on vapaaehtoista ja henkilön itsensä arvostamaa, ihminen suorittaa tehtävää toiminnan tuottaman välinearvon eikä toiminnan itsensä vuoksi. (Ryan & Deci 2000a.)

3.3 Lukemismotivaation ulottuvuudet

Lukemismotivaation ulottuvuuksia on tutkittu vuosien mittaan useaan otteeseen sekä kvantitatiivisissa että kvalitatiivisissa tutkimuksissa (esim. Greaney & Neuman 1990; Guthrie, Van

Meter, McCann & Wigfield 1996; Nolen 2007; Schiefele ym. 2012; Watkins & Coffey 2004; Wigfield & Guthrie 1997). Yksimielisyyttä lukemismotivaation ulottuvuuksista ei ole kuitenkaan saavutettu. Tarkastelua vaikeuttaa myös se, että käytetty terminologia on epä johdonmukaista. Eri tutkijat käyttävät lukemismotivaatiotekijöistä omia käsitteitään, vaikka niillä tarkoitetaan hyvinkin samankaltaisia asioita (Davis, Tonks, Hock, Wang & Rodriguez 2018). Käsitteiden runsauteen vaikuttavat myös erilaiset teoreettiset lähtökohdat.

Lukemismotivaatioartikkeleissa paljon viittauksia keränneet Wigfield & Guthrie (1997) erottavat lukemismotivaatioissa 11 eri ulottuvuutta: *minäpystyvyys*, *mieltymys haastaviin tehtäviin*, *uteliaisuus*, *uppoutuminen lukemistehtävään*, *lukemisen tärkeys*, *ulkoisen tunnustuksen hakeminen*, *arvosanojen tavoitteleminen*, *kilpailullisuus*, *lukemisen ympärille rakentuva sosiaalinen vuorovaikutus*, *kuuliaisuus* ja *lukemistehtävien välttely*. Wigfield ja Guthrie kehittivät todennäköisesti eniten käytetyn (Schiefele ym. 2012) lukemismotivaatiomittarinsa *The Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)* pohjautuen näihin ulottuvuuksiin. Sen luotettavuutta motivaatiomittarina on kuitenkin alettu kyseenalaistaa ja mm. Watkins ja Coffey (2004) ovat suositelleet mittarin uudistamista.

Schiefele ym. (2012) vertasivat meta-analyysissään yhdeksää lukemismotivaation ulottuvuuksiin keskittynyttä tutkimusartikkelia ja niiden tuloksia. He esittävät, että lukemismotivaatio jakautuisi kahteen eri kategoriaan: aitoihin motivaatiokäsitteisiin ja lukemismotivaation edellytyksiin. Aitoihin motivaatiokäsitteisiin kuuluu heidän mukaansa seitsemän sisäisen ja ulkoisen motivaation ulottuvuutta: *uteliaisuus*, *uppoutuminen lukemistehtävään*, *kilpailullisuus*, *ulkoisen tunnustuksen hakeminen*, *arvosanojen tavoitteleminen*, *kuuliaisuus* ja *lukemistehtävien välttely*. Lukemismotivaation edellytyksiä ovat puolestaan *käsitys itsestä lukijana*, *lukemiseen liittyvä minäpystyvyys* ja *lukemisen tärkeys*. Jälkimmäisiä ei siis nähdä osana lukemismotivaatiota, vaan tekijöinä, jotka vaikuttavat erityisesti sisäiseen motivaatioon. (Schiefele ym. 2012.)

3.4 Motivaation merkitys lukemisessa

Tietoisuus lukemismotivaation tärkeydestä on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenten aikana ja motivaatio nähdäänkin nykyään tärkeänä osana lukemista (Becker, McElvany & Kortemburck 2010). Lukemismotivaatiolla on laajan tutkimustiedon mukaan huomattava rooli lukemiskäyttäytymisen ja lukutaidon erojen selittäjänä (Morgan & Fuchs, 2007; Stutz, Schaffner &

Schiefele 2017). Henkilö, jonka lukemismotivaatio on vahva, käyttää enemmän aikaa lukemiseen, kognitiiviseen ponnisteluun ja tekstin täydelliseen ymmärtämiseen kuin vähemmän motivoitunut lukija (Guthrie & Wigfield 2000, 406).

Erityisesti sisäisellä lukemismotivaatiolla on havaittu olevan monia myönteisiä seuraamuksia. Sisäisen motivaation on todettu vaikuttavan positiivisesti vapaa-ajalla tapahtuvan lukemisen määrään (Baker & Wigfield 1999; Becker ym. 2010; De Naeghel ym. 2012; Schiefele & Löweke 2017; Schiefele ym. 2012; Troyer ym. 2019), luettujen tekstien monipuolisuuteen (Wigfield & Guthrie 1997; Schiefele ym. 2012) sekä teknisen lukutaidon tasoon ja luetun ymmärtämiseen (Becker ym. 2010; De Naeghel ym. 2012; Miyamoto ym. 2018; Schaffner & Schiefele 2016; Schaffner, Schiefele & Ulferts 2013; Schiefele ym. 2012; Schiefele & Löweke 2017; Troyer ym. 2019). Yhteyden vahvuus vaihtelee riippuen esimerkiksi sukupuolesta, iästä, etnisestä taustasta tai siitä, onko henkilö heikko vai hyvä lukija (Schiefele ym. 2012). Stutz ym. (2017) havaitsivat sisäisen motivaation yhteyden lukutaitoon jo 1.- ja 2.-luokkalaisilla eli yhteys muodostuu jo hyvin varhain. On myös esitetty, että lukutaidon ja lukemismotivaation yhteys olisi kaksisuuntainen: lukutaito ennustaa myöhempää lukemismotivaatiota ja lukemismotivaatio ennustaa lukutaidon kehittymistä (Morgan & Fuchs 2007).

Ulkoisella motivaatiolla sen sijaan voi olla jopa negatiivinen yhteys lukemiseen määrään sekä lukutaidon ja luetunymmärtämisen tasoon (Becker ym. 2010; Schaffner ym. 2013; Schiefele & Löweke 2017; Schiefele ym. 2012; Troyer ym. 2019). Toisaalta esimerkiksi Park (2011) esittää, että ulkoinen motivaatio heikentää lukemista vain siinä tapauksessa, jos henkilön sisäinen motivaatio on yhtäaikaisesti heikko. Jos henkilöllä on korkea sisäinen motivaatio, kohtuullinen ulkoinen motivaatio ei heikennä suoritusta. Schaffnerin ym. (2013) mukaan ulkoisen motivaation negatiivinen vaikutus luetun ymmärtämiseen saattaa johtua passiivisesta lukutavasta eli siitä, että ulkoisesti motivoituneilla lukijoilla on taipumus keskittyä enemmän lukemisen ulkoiisiin seurauksiin, kuten palkkioihin ja kehuihin, kuin lukemansa tekstin ymmärtämiseen.

Jotkin viimeaikaiset tutkimukset esittävät, että lukemismotivaatio olisi yhteydessä lukutaitoon nimenomaan lukemisen määrän kautta (Becker ym. 2010; Miyamoto ym. 2018; Schaffner & Schiefele 2016; Schaffner ym. 2013). Toisin sanoen ne henkilöt, jotka ovat motivoituneita lukemiseen, lukevat määrällisesti paljon ja sen vuoksi heidän lukutaitonsa kehittyy. Toisaalta korostetaan, että pelkkä lukemisen määrän lisääminen ei yksinään riitä taitojen kehittymiseen

vaan esimerkiksi luetun ymmärtäminen edellyttää tiettyjä taitoja ja strategista osaamista, esimerkiksi kykyä päätellä uusien sanojen merkityksiä, aikaisemman tiedon aktivoimista ja lukemisenopeuden sovittamista omiin taitoihin sopivalle tasolle (De Naeghel ym. 2012; Troyer ym. 2019). Kaikissa tutkimuksissa lukemisen määrän välillistä vaikutusta ei ole kuitenkaan todettu (De Naeghel ym. 2019).

3.5 Minäpystyvyys ja sen vaikutus lukemismotivaatioon

Minäpystyvyys (self-efficacy) viittaa yksilön uskomuksiin omista kyvyistään suoriutua annetusta tehtävästä (Bandura 1997, 3). Minäpystyvyys lukemisessa voidaan siis määritellä yksilön uskomuksiksi kyvyistään suoriutua onnistuneesti lukemistehtävästä (Unrau ym. 2018). Minäpystyvyyden kanssa hyvin samankaltaisia käsitteitä ovat omiin kykyihin liittyvä minäkuva ja käsitys omista kompetensseista (Guthrie & Klauda 2014).

Minäpystyvyysuskomukset vaihtelevat pystyvyyden tason, yleisyyden ja voimakkuuden suhteen. Pystyvyyden tasolla tarkoitetaan sitä, kuinka vaativista tehtävistä yksilö kokee pystyvänsä suoriutumaan. Yleisyys puolestaan viittaa siihen, käsittävätkö pystyvyysuskomukset laajoja kokonaisuuksia vai koskevatko ne jotakin kapea-alaista toimintaa. Voimakkuudella viitataan pystyvyysuskomusten kestävyYTEEN eli siihen, kuinka helposti epäonnistumiset heikentävät pystyvyysuskomuksia. (Bandura 1977.) Minäpystyvyysuskomuksiin vaikuttavat henkilön aiemmat kokemukset omasta suoriutumisestaan, sijaiskokemukset (henkilö näkee, miten joku toinen suoriutuu kyseisestä tehtävästä), muilta ihmisiltä saatu sanallinen ja sosiaalinen palaute sekä fysiologiset ja emotionaaliset tekijät, kuten stressi, väsymys ja mieliala (Bandura 1997, 3).

Ihmisisillä on taipumus tarttua tehtäviin, joista uskovat selviytyvänsä ja vastaavasti vältellä tehtäviä, joihin eivät usko kykenevänsä (Bandura 1997, 3). Niinpä minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat voimakkaasti myös henkilön lukemismotivaatioon. Henkilöt, joilla on vahva lukemiseen liittyvä minäpystyvyys, lukevat muita useammin vapaa-ajallaan (Baker ja Wigfield 1999; De Naeghel ym. 2012; Schüller ym. 2016). He ovat myös valmiimpia sitoutumaan, sitoutuvat pidempään, osoittavat enemmän kiinnostusta ja suoriutuvat paremmin kuin ne yksilöt, jotka ovat epävarmoja kyvyistään (Bandura, 1997, 3, 37; Unrau ym. 2018). Lukemiseen liittyvillä minäpystyvyysuskomuksilla on myös vahva positiivinen yhteys luetun ymmärtämiseen (Unrau ym. 2018) sekä lukemisen sujuvuuteen (Peura ym. 2019).

Henkilöillä, joilla on lukemiseen liittyviä vaikeuksia, on ymmärrettävästi erityisen alhainen minäpystyvyys lukemisessa, ja se vähentää heidän lukemismotivaatiotaan (Guthrie ym. 2012, 625; Polycroni, Koukoura & Anagnostou 2006). Erot minäpystyvyydessä heikkojen ja hyvien lukijoiden välillä alkavat näkyä jo alakoulun ensimmäisillä luokilla (Lee & Zentall 2012; Vaknin-Nusbaum, Nevo, Brande & Gambrell 2018). Minäpystyvyys lukemisessa vaikuttaa muutenkin heikkenevän iän myötä (Smith, Smith, Gilmore ja Jameson 2012) eli nuorten minäpystyvyys on yleisesti ottaen heikompi kuin lasten. Pystyvyyssuorituskomukset saattavat vaikuttaa tehtävästä suoriutumiseen jopa enemmän kuin todelliset kyvyt (Bandura 1997, 3). Sukupuolen vaikutuksesta minäpystyvyyteen ei olla yksimielisiä. Swalanderin ja Tauben (2007) tutkimuksessa pojilla oli parempi minäpystyvyys kuin tytöillä. Smith ym. (2012) puolestaan eivät löytäneet juurikaan eroa minäpystyvyydessä sukupuolten välillä.

3.6 Muita lukemismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä

Syyt alhaiseen lukemismotivaatioon ovat moninaiset. Osa heikosti motivoituneista osaa lukea hyvin, mutta lukeminen ei vaan kiinnosta heitä (Pitcher ym. 2007). Osalla puolestaan motivaatiohaasteiden taustalla ovat lukemiseen liittyvät vaikeudet. Heidän lukemismotivaationsa on keskimäärin selvästi hyviä lukijoita alhaisempi (McGeown ym. 2012). Henkilöt, joilla on lukivaikeus, arvostavat lukemista vähemmän kuin muut ikätoverit, eivät pidä lukemista yhtä merkittävänä koulumenestykselleen tai eivät saa siitä samanlaista nautintoa kuin vertaisryhmän jäsenet (Polychroni ym. 2006). Erot hyvien ja heikkojen lukijoiden lukemismotivaatiossa alkavat näkyä jo alakoulun ensimmäisillä luokilla (Lee & Zentall 2012; Vaknin-Nusbaum ym. 2018) tai jopa ennen kouluikää (Lerkkanen ym. 2010). Onkin siis erityisen tärkeää tukea niiden lasten ja nuorten lukemismotivaatiota, joilla on lukemiseen liittyviä vaikeuksia. Heikot lukijat välttelevät lukemista, koska kokevat sen hitaana ja työläänä. Taidot eivät puolestaan kehity ilman harjoittelua. On tärkeää katkaista tämä ns. kielteinen kehä. (Sulkunen & Nissinen 2012, 60.) Kielteisen kehän katkaiseminen on haastavaa mutta se voi onnistua esimerkiksi erityisopetuksen avulla, jossa panostetaan sekä lukutaidon kehittämiseen että lukemismotivaation lisäämiseen. Lukemismotivaation lisääntymisen myötä oppilas innostuu lukemaan enemmän ja hänen taitonsa kehittyvät. Vastaavasti lukutaidon kehittyminen voi johtaa siihen, että oppilas motivoituu lukemisesta aiempaa enemmän.

Yläkouluikäisten motivoiminen lukemisen pariin voi olla haastavampaa kuin alakouluikäisten, sillä lukemismotivaatio heikkenee tyypillisesti kouluvuosien myötä (Guthrie & Wigfield 2000, 408; Kelley & Decker 2009; Lee & Zentall 2012; McKenna ym. 2012; Stutz ym. 2017; Vaknin-Nusbaum ym. 2008). Poikien lukemismotivaatio on yleensä ottaen mukana heikompi kuin tyttöjen (Baker & Wigfield 1999; De Naeghel ym. 2012; Stutz ym. 2017, Swalander & Taube 2007; Wigfield & Guthrie 1997). McKennan ym (2012) tutkimuksessakin tyttöjen lukemismotivaatio oli parempi kolmella osa-alueella: akateeminen printtilukeminen, akateeminen digilukeminen ja vapaa-ajan printtilukeminen. Pojat olivat kuitenkin motivoituneempia lukemaan digitaalisia tekstejä vapaa-ajalla. Logan ja Medford (2011) huomasivat tutkimuksessaan, että poikien sisäinen lukemismotivaatio ja minäpystyvyyssuskomukset lukemisessa olivat lähempänä heidän todellista lukutaitoaan kuin tyttöjen lukemismotivaatio ja minäpystyvyys.

Lisäksi kotitausta vaikuttaa lukemismotivaatioon. Ylemmän sosioekonomisen tason perheiden lasten lukemismotivaatio on tutkimuksen mukaan parempi kuin alemman sosioekonomisen taustan lasten. Tätä selitetään esimerkiksi sillä, että hyvin koulutetuilla vanhemmilla on usein paremmat valmiudet tukea lapsensa kognitiivista ja kielellistä kehitystä. He myös toimivat lukemisen malleina lapsilleen, koska lukevat itse paljon. Lukemista tukeva ilmapiiriin myötä myös lapselle kehittyy positiivinen asenne lukemista kohtaan. (Swalander & Taube 2007.) Kodin lukemista tukeva ympäristö on positiivisessa yhteydessä myös lukemiseen liittyvään minäpystyvyyteen (Katzir, Lesaux & Kim 2009). Sosioekonomisen taustan vaikutus on kasvanut viime vuosina myös Suomessa. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa alimman ja ylimmän sosioekonomisen neljänneksen ero lukutaidossa oli 79 pistettä, mikä vastaa laskennallisesti noin kahden kouluvuoden opintoja. Ero on valtava jatko-opintoihin hakeutumista ja niissä suoriutumista ajatellen. Heikkoja lukijoita oli alimmassa sosioekonomisessa neljännessä 21 %, kun ylimmän neljänneksen kohdalla vastaava luku oli vain 6 %. Vastaavasti erinomaiseksi lukijaksi määriteltiin vain 6 % heikoimman sosioekonomisen taustan omaavista ja 26 % ylimmän sosioekonomisen neljänneksen nuorista. Eriarvoistuminen on erittäin huolestuttavaa, vaikka sosioekonomisen taustan vaikutus on Suomessa yhä hieman pienempi kuin OECD-maissa keskimäärin. (Leino ym. 2019, 49–50.) Edes laadukas koulutusjärjestelmämme ei pysty täysin häivyttämään kotitaustan merkitystä.

4 Lukemismotivaation vahvistaminen

Nyky maailma on täynnä lukemisen kanssa kilpailevia vapaa-ajan aktiviteetteja. Haasteena onkin, miten saada nuoret motivoitumaan lukemisesta kaikkien muiden tarjolla olevien aktiviteettien keskellä. Erityisen tärkeä olisi saada lukutaidoltaan heikoimmat nuoret innostumaan lukemisesta, koska lukutaito paranee vain lukemalla.

Koska sisäisellä lukemismotivaatiolla on todettu olevan positiivinen vaikutus lukemiseen, yleisesti suositellaankin nimenomaan sisäisen lukemismotivaation vahvistamiseen tähtääviä tukitoimia ulkoiseen motivaatioon pohjautuvien keinojen sijaan (De Naeghel ym. 2012; Schaffner ym. 2013; Schiefele & Löweke 2017; Troyer ym. 2019). On siis tärkeää herättää nuoren oma halu ja kiinnostus lukemiseen sen sijaan, että lukemiseen kannustettaisiin palkkioiden tai muiden ulkoisten tekijöiden avulla. On erityisen tärkeä tukea niiden lukijoiden sisäistä motivaatiota, joilla on lukemiseen liittyviä vaikeuksia, koska sisäisellä motivaatiolla on enemmän vaikutusta heikkojen lukijoiden lukemistehtävistä suoriutumiseen kuin taitavimmilla lukijoilla (Logan, Medford & Hughes 2011). Seuraavaksi esitellään muutamia tutkimuskirjallisuudessa käsiteltyjä keinoja vahvistaa lukemismotivaatiota. Keinot on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Keinoja lukemismotivaation vahvistamiseen

Keinoja lukemismotivaation vahvistamiseen

Minäpystyvyyden tukeminen

Kiinnostavien ja ikätasolle sopivien kirjojen saatavuus

Valinnanvapaus

Yhteenkuuluvuuden tunne

Lukemaan motivoiva kouluopetus

Lukemisen hyötyjen korostaminen

Oppimiskeskeiset tavoitteet

Lukemisen mallit

Lukemispalkkiot

Kodin lukemista tukeva ilmapiiri

Minäpystyvyyden tukeminen. Sisäistä motivaatiota on mahdollista vahvistaa tukemalla nuoren minäpystyvyyssuostomusten kehittymistä myönteisempään suuntaan (Troyer ym. 2019). Mitä

useampaan minäpystyvyyteen vaikuttavaan tekijään pystytään vaikuttamaan, sitä tehokkaampaa minäpystyvyyssuskomusten muokkautuminen on (Unrau ym. 2018). Tehokkain keino näyttäisi olevan vaikuttaa suoriutumiskokemuksiin (Usher & Pajares 2008).

Suoriutumiskokemusten kehittymistä myönteiseksi voidaan tukea tehokkaita, tutkimusperusteisia lukemisstrategioita opettamalla (Guthrie & Wigfield 2000; Unrau ym. 2018). Lukemisstrategioiden käyttö edistää tekstin ymmärtämistä ja auttaa löytämään haluttua tietoa tekstistä, mikä puolestaan johtaa onnistuneisiin suoriutumiskokemuksiin ja lisää siten minäpystyvyyden tunnetta. Lukemisstrategioiden opettaminen etenkin heikoille lukijoille on tärkeää, sillä heidän tietoisuutensa erilaisista lukemisstrategioista on selvästi parempia lukijoita vähäisempää (Sulkunen & Nissinen 2012). Suoriutumiskokemuksiin voidaan vaikuttaa myös varmistamalla, että luettavien kirjojen taso vastaa nuoren lukutaidon tasoa, sillä liian vaikeaksi koetut kirjat heikentävät minäpystyvyyttä (Guthrie ym. 2012, 625). Jos nuoren luottamus suoriutua tehtävästä on heikentynyt epäonnistumisten vuoksi, lukemaan innostamisessa onnistutaan varmimminkin, jos luettava materiaali on sekä kiinnostavaa että sopivan helppoa. Kun nuori minäpystyvyyden lisääntyessä uskaltautuu lukemaan enemmän ja taidot sitä kautta kehittyvät, voidaan pikkuhiljaa siirtyä vaikeampiin ja vieraampiin teksteihin. (Sulkunen & Nissinen 2012.)

Minäpystyvyyttä voidaan vahvistaa myös sijaiskokemuksia tarjoamalla. Kun ihminen näkee toisen henkilön onnistuvan tehtävässä, se lisää hänen uskoaan omiin kykyihin suoriutua vastaavasta tehtävästä. Erityisen tehokasta tämä on vertaisryhmään kuuluvien henkilöiden kohdalla. Sijaiskokemusten avulla voidaan myös mallintaa erilaisia suoriutumista parantavia strategioita. Kun nuori havainnoi tehtävässä onnistumista, hän saa tietoa, kuinka itse toimia vastaavassa tilanteessa, ja hänen mahdollisuutensa onnistua kasvavat. Onnistumisen kokemusten myötä nuori huomaa edistyneensä ja hänen minäpystyvyytensä vahvistuu. (Schunk & Zimmerman 2007.)

Minäpystyvyyteen voidaan vaikuttaa suotuisasti myös antamalla kannustavaa palautetta nuoren suorituksista (Guthrie & Klauda 2014). Kannustava palaute voi koskea esimerkiksi jonkin lukemisstrategian käyttöä, jonka tehokkaassa hyödyntämisessä nuori on onnistunut. Myös fysiologisten ja tunteisiin liittyvien tekijöiden huomioiminen on minäpystyvyyden kannalta tärkeää. Esimerkiksi jos nuori ahdistuu lukiessaan, hän helposti ajattelee, ettei suoriudu tehtävästä. Siksi olisi pyrittävä yhdessä löytämään keinoja lieventää ahdistusta. (Unrau ym. 2018.)

Kiinnostavien ja ikätasolle sopivien kirjojen saatavuus. Sisäistä motivaatiota on mahdollista vahvistaa tukemalla nuoren uteliaisuutta eli halua tietää lisää itseä kiinnostavista aiheista sekä tekstiin uppoutumisen kokemuksia tarjoamalla (Troyer ym. 2019). Olennaista edellä mainittujen tekijöiden kannalta on ikätasolle sopivien ja kiinnostavien kirjojen saatavuus (Fletcher, Grimley, Greenwood & Parkhill 2012; Guthrie & Wigfield 2000; Ivey & Broaddus 2001; Strommen & Mates 2004; Taylor 2004). Kun tavoitteena on motivoida nuoria lukemaan, on olennaista selvittää, mistä asioista he haluavat tietää lisää ja tarjota lukemista, joka vastaa heidän kiinnostuksen kohteitaan. Kiinnostavien kirjojen myötä saavutetaan myös parhaimmillaan kokemuksia, joissa tarina vie mukanaan ja lukija eläytyy kirjan maailmaan.

Valinnanvapaus. On tärkeää, että nuoret saavat valita mitä lukevat. Valinnanvapaus vaikuttaa myönteisesti sisäiseen lukemismotivaatioon ja lukemisen arvostamiseen (Guthrie & Davis 2003; Guthrie ym. 2012, 617; Ivey & Broadus 2001; Pitcher ym. 2007). Myös itseohjautuvuusteorian mukaan autonomia eli se, että ihminen kokee voivansa päättää omista tekemisistään ja voivansa toimia omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti, vaikuttaa positiivisesti sisäisen motivaation syntymiseen ja säilymiseen (Deci & Ryan 2000a). Valinnanvapauden tärkeys liittyy etenkin koulussa tapahtuvaan lukemiseen, joka on vapaa-ajan lukemista säädellympää.

Yhteenkuuluvuuden tunne. Itseohjautuvuusteorian mukaan sisäinen motivaatio vahvistuu ympäristössä, jossa ihminen kokee turvallisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Deci & Ryan 2000a). Opettajan ja oppilaan välisen suhteen onkin todettu olevan tärkeä motivaation kannalta. Yhteistyö ja positiivinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä sekä luokan oppilaidenkin kesken lisää sekä lukemismotivaatiota että motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan ylipäätäänkin. Opettaja voi vaikuttaa lukemismotivaatioon myös kielteisesti. Opettajan antamalla negatiivisella palautteella voi olla pahimmillaan jopa tuhoisa vaikutus oppilaan lukemismotivaatioon. (Guthrie ym. 2012, 625)

Lukemaan motivoiva kouluopetus. Nuoren oman sisäisen motivaation heräämistä voidaan edistää järjestämällä aikaa itsenäiseen lukemiseen koulupäivän aikana (Krashen 2005; Schüller ym. 2016). Myös parilukemisesta on saatu hyviä tuloksia motivaation vahvistamisessa (Guthrie & Klauda 2004; Monteiro 2013). Keskustelu luetuista kirjoista lisää kiinnostusta lukemista kohtaan, joten myös siihen kannattaa varata koulussa aikaa. Lisäksi opettaja voi motivoida oppilaitaan suosittelemalla heille kirjoja, joiden lukemisesta hän arvelee oppilaidensa innostuvan. Hyvä tapa on myös aktivoida ikätovereita suosittelemaan kirjoja toisilleen. (Fletcher ym. 2012;

Ivey & Broaddus 2001; Pitcher ym., 2007.) Opettaja voi myös lukea kirjoja ääneen luokassa ja lisätä siten kiinnostusta lukemista kohtaan (Fletcher ym. 2012).

Nuori tarvitsee koulun tukea lukemismotivaation vahvistamiseen etenkin silloin, kun kodin ilmapiiri ei kannusta lukemiseen. Lukemiseen innostaminen sisältyy myös opetussuunnitelman tavoitteisiin (Opetushallitus 2016, 104, 160, 287). Hyvän kouluopetuksen ja pedagogiikan avulla on mahdollista tasoittaa epäedullisen kotitaustan merkitystä (Sulkunen & Nissinen 2014). Koska kaikissa kodeissa lukemaan innostaminen ei ole itsestään selvää, on tärkeää, että lukemisen tärkeydestä puhutaan esimerkiksi vanhempainilloissa ja muissa tapaamisissa vanhempien kanssa.

Lukemisen hyötyjen korostaminen. Lukemismotivaation vahvistamisen kannalta on olennaista painottaa lukemisen tärkeyttä ja sen avulla saavutettavia hyötyjä. Kun nuoret tiedostavat mihin he lukemisen avulla saavutettavia taitoja tarvitsevat, se lisää heidän arvostustaan lukemista kohtaan. (Guthrie & Klauda 2014.) Nuoret eivät tiedä lukemisen myönteisistä vaikutuksista, joten heidän kanssaan on tärkeä keskustella asiasta. Itseohjautuvuusteorian oppien mukaan nuori voi sisäistää lukemisen tärkeyden ja siihen liittyvät arvot osaksi omia arvojaan samaistetun tai integroidun säätelyn kautta (ks. Deci & Ryan 2000a) ja motivoitua näin lukemiseen.

Oppimiskeskeiset tavoitteet. Lukemismotivaation on todettu lisääntyvän tilanteissa, joissa korostetaan oppimiskeskeisiä tavoitteita verrattuna tilanteeseen, joissa korostetaan suoriutumiskeskeisiä tavoitteita. Oppimiskeskeisillä tavoitteilla tarkoitetaan esimerkiksi tekstin ymmärtämistä tai uuden tiedon linkittämistä jo olemassa olevaan tietoon. Esimerkki suoriutumiskeskeisyydestä on puolestaan kilpailu toisia vastaan. (Guthrie & Davis 2003). On siis tärkeää keskustella oppimiskeskeisten tavoitteiden tärkeydestä nuorten kanssa ja varmistaa, että lukemistilanteissa vallitsee oppimis-, ei suoriutumiskeskeisyys.

Lukemisen mallit. Lukemismotivaation kehittymisen kannalta on tärkeää, että nuoren lähipiirissä on ihmisiä, jotka ovat innostuneet lukemisesta ja jotka toimivat hyvinä lukemisen malleina nuorelle. Hyvänä esikuvana lukemisessa voi toimia vanhempi, opettaja, ystävä tai kuka tahansa muukin oppilaan arvostama henkilö. Itseohjautuvuusteorian mukaan yksilö saattaa omaksua arvostamansa henkilön tärkeinä pitämiä arvoja tai tavoitteita osaksi omia arvojaan (Ryan & Deci 2000). Vaikka nuori ei kokisikaan lukemista sisäisesti nautinnollisena tai palkitsevana, hän käyttää aikaa lukemiseen, koska hän on arvostamansa henkilön kautta ymmärtänyt lukemisen olevan tärkeää tulevaisuutensa kannalta (Guthrie & Davis 2003).

Lukemispalkkiot. Vaikka yleensä lukemismotivaation tukemisessa korostetaan sisäisen motivaation lisäämiseen tähtääviä keinoja, joissakin tilanteissa myös ulkoisilla palkkioilla voidaan vaikuttaa suotuisasti lukemismotivaatioon. Lukemiseen liittyvät keuhut tai muut palkkiot voivat oikein käytettynä lisätä lukemisen määrää ja lukemiseen liittyvää minäpystyvyyden tunnetta. Toimiakseen keuhujen on oltava vilpittömiä ja spesifisiä. Ulkoisten palkkioiden käytössä täytyy kuitenkin varovainen. Ulkoisiin palkkioihin keskittyvä ympäristö saattaa saada oppilaan arvostamaan vain ulkoiseen motivaatioon liittyviä tekijöitä, ja sisäinen motivaatio lukemiseen voi siten vähentyä. (Guthrie & Wigfield 2000, 414–415.)

Kodin lukemista tukeva ilmapiiri. Kodin tai muun kasvu ympäristön lukemista arvostava ilmapiiri vaikuttaa myönteisesti lukemismotivaatioon (Baker 2003; Sulkunen & Nissinen 2014, 47; Torppa, Laakso & Poikkeus 2011). Sen lisäksi, että kotona on saatavilla kiinnostavia, ikään sopivia kirjoja ja että vanhemmat toimivat hyvinä lukemisen malleina, on tärkeää, että kotona varataan tietoisesti aikaa lukemisharrastusta varten ja luetuista kirjoista keskustellaan perheen kesken. Pienelle lapselle on tärkeä lukea kirjoja ääneen, sillä se lisää lapsen kiinnostusta lukemista kohtaan. (Strommen & Mates 2004.) Tutkimuksen mukaan kuitenkin vain noin neljäsosa vanhemmista lukee säännöllisesti kirjoja alle kouluikäisille lapsilleen (Kupari, Sulkunen, Vetenranta & Nissinen 2012, 88). Jos nuorille on luettu, kun he olivat lapsia, on heidän suhtautumisensa lukemiseen todennäköisesti myönteisempää, sillä kotoa saatu malli kantaa pitkälle. Lukemista tukeva kasvu ympäristö voi parhaimmillaan vaimentaa geneettisestä riskistä johtuvia lukemaan oppimisen vaikeuksia jopa merkittävästi (Lyytinen, Ahonen, Leiwo & Lyytinen 2011).

Lukemismotivaation vahvistamiseen on siis olemassa runsaasti erilaisia keinoja. Koska motivaation heikkeneminen alkaa jo varhain, olisi tärkeää, että lukemismotivaation vahvistamiseen suunnatut interventiot aloitettaisiin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Riittävän ajoissa aloitetut tukitoimet voivat parhaimmillaan ehkäistä motivaation laskua, joka on yleistä yläkouluun siirryttäessä (Schiefele & Löweke 2017). Lukemismotivaation vahvistamisen lisäksi on tärkeää, että tukea suunnataan myös lukutaidon parantamiseen (Lee & Zentall 2012; Morgan & Fuchs 2007). Interventiot, joissa lukemisen kehittämiseen on yhdistetty motivaatiotukea, ovat tuottaneet parempia tuloksia kuin pelkkä taitojen harjoittelu myös heikkojen lukijoiden kohdalla (Berkeley, Mastropieri & Scruggs ym. 2011; Wolters, Barnes & Kulesz 2017; Zentall & Lee 2012). Näyttöön perustuvia tutkimuksia tarvitaan kuitenkin etenkin nuorten osalta lisää.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä tietoa nuorten lukemistottumuksista, lukemismotivaatiosta ja lukemiseen liittyvistä minäpystyvyyssuskomuksista. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat lukutaidoltaan heikoimmat nuoret, koska heidän lukemismotivaationsa, lukemiseen liittyvät minäpystyvyyssuskomuksensa ja lukemiseen käyttämänsä aika ovat aiempien tutkimusten perusteella kaikkein alhaisimmat (Guthrie ym. 2012; McGeown ym. 2012). Tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusotetta. Tutkimus toteutettiin osana Lukihanke Pohjoinen –hanketta. Kyseessä on kaksivuotinen (2018–2020) hanke, joka tavoitteena on vahvistaa nuorten lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Myös lukemismotivaation herättäminen ja lukemaan innostaminen ovat osa hankkeen tavoitteita.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä ja kuinka paljon 9.-luokkalaiset nuoret lukevat? Miten heikot lukijat eroavat tavanomaista lukijoista? Onko sukupuolten välillä eroa lukemisen määrän suhteen?
2. Millainen on 9.-luokkalaisten nuorten lukemismotivaatio ja lukemiseen liittyvä minäpystyvyys ja miten erilaiset ryhmät poikkeavat toisistaan lukemismotivaatioltaan ja minäpystyvyydeltään?
3. Mitkä tekijät selittävät 9.-luokkalaisten lukemismotivaatiota ja lukemiseen liittyviä minäpystyvyyssuskomuksia?
4. Miten 9.-luokkalaisten nuorten lukemismotivaatiota olisi mahdollista vahvistaa ja eroavatko lukutaidoltaan heikoimmat lukijat tavanomaisista lukijoista?
5. Mitkä tekijät vähentävät 9.-luokkalaisten nuorten lukemista ja eroavatko lukutaidoltaan heikoimmat lukijat tavanomaisista lukijoista?

5.2 Tutkimusjoukon kuvaus

Tutkimusjoukko (N=196) koostui neljän pohjoissuomalaisen koulun oppilaista. Kyseiset koulut toimivat Lukihanke Pohjoinen -hankkeen pilottikouluina. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat kyselyyn vastatessaan 9. luokalla. Osallistujien keskimääräinen ikä kyselyyn vastatessa oli noin 15,5 vuotta (s=0.33). Tyttöjä (n=92) oli 47 prosenttia vastanneista ja poikia

(n=104) 53 prosenttia. Vastaajista 68 prosenttia (n=133) kävi kaupunkikoulua ja 32 prosenttia oppilaista (n=63) kävi maaseutukoulua.

Vastaajista 26 % (n=50) kertoi saaneensa erityisopetusta ainakin joskus yhdeksännen luokan aikana. Kuudella prosentilla (n=11) oli ainakin yksi oppiaine yksilöllistetty. Vastanneista 13 % (n=25) kertoi, että lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen oli sujunut hitaammin kuin muilla. Tutkittavista 97,5 % (n=191) ilmoitti, että heidän kotikielensä oli suomi.

5.3 Tutkimusmenetelmä

Aineisto kerättiin Internet-pohjaisen Webropol-kyselytyökalun avulla. Ennen kyselylomakkeen laatimista perehdyttiin aiheen teoriataustaan ja erilaisiin lukemismotivaatiokyselyihin, jotta käsitteiden operationalisointi onnistuisi mahdollisimman hyvin. Hankkeella oli omat toiveensa kyselylomakkeen sisältöön liittyen, jotka otettiin huomioon kyselylomaketta laadittaessa. Lukemismotivaatioon liittyvissä kysymyksissä päätettiin keskittyä pääasiassa sisäistä lukemismotivaatiota mittaaviin kysymyksiin, koska nimenomaan sisäisellä motivaatiolla on todettu olevan positiivinen vaikutus lukemiseen (Schiefele ym. 2012; Troyer ym. 2019). Osa kysymyksistä esitettiin käänteisinä, esimerkiksi ”*lukeminen on minusta vaikeaa*”, koska sen katsotaan parantavan kyselyn luotettavuutta (Metsämuuronen 2006, 104). Ennen varsinaisen kyselyn toteuttamista kyselylomaketta pilotoitiin kahdellakymmenellä kahdeksaluokkaisella oppilaalla. Pilotointikokemusten perusteella lomake todettiin sellaisenaan toimivaksi.

Schiefele ym. (2012) ja Schüller ym. (2016) painottavat, että lukemismotivaatiotutkimuksissa pitää selvästi erottaa toisistaan omaehtoinen lukeminen ja lukeminen koulua varten, sillä lukemismotivaatio voi vaihdella eri konteksteissa. Tässä tutkimuksessa päätettiin keskittyä vapaa-ajalla tapahtuvaan omaehtoiseen lukemiseen, joten tutkittavia ohjeistettiin sekä kysymyslomakkeessa että suullisesti vastaamaan kysymyksiin vapaa-ajan lukemisensa pohjalta. Lukemiseksi määriteltiin perinteisten printtitekstien ja verkkotekstien lisäksi myös esimerkiksi tekstiviestien, somekanavien ja muiden viestien lukeminen, sillä McKennan ym. (2012) suositusten mukaisesti myös ne pitää laskea vapaa-ajan lukemiseen. He perustelevat kantaansa sillä, että digitaalinen ympäristö mahdollistaa nuorten motivoimisen lukemiseen. Schiefelen ym. (2012) mukaan tutkittaessa lukemisen määrää on tärkeä erottaa erityyppisten tekstien (esim. kirjat, sarjakuvat, lehdet, verkkotekstit) lukeminen toisistaan. Siksi tässä tutkimuksessa nuoria pyydettiin

lukemiseen käytetyn kokonaisajan lisäksi erittelemään, kuinka usein he lukevat eri tyyppisiä tekstejä.

Kyselylomakkeessa oli yhteensä 58 kysymystä. Vaikka kysymyksiä oli paljon, niihin vastaaminen oli suhteellisen nopeaa. Aikaa kyselyn täyttämiseen kului useimmilla tutkittavilla alle puoli tuntia. Suurin osa kysymyksistä oli monivalintakysymyksiä, mutta joukossa oli myös sekamuotoisia- ja avoimia kysymyksiä. Sekamuotoisista kysymyksissä annettujen vaihtoehtojen lisäksi oli valittavissa kohta *muu, mikä?* Lisäksi kyselyssä oli mukana vastaajan taustaan liittyviä kysymyksiä, kuten sukupuoleen, vanhempien koulutustaustaan, erityisopetustaustaan ja kodin lukemisilmapiiriin liittyviä kysymyksiä. Koska kysely oli laaja, tässä tutkielmassa hyödynnetään vain osaa kyselyn aineistosta. Pyrkimyksenä oli kuitenkin hyödyntää kerättyä tietoa mahdollisimman kattavasti. Tässä tutkimuksessa hyödynnetyt kysymykset ovat tutkimuksen liitteenä (liite 1).

Lukemistottumuksia selvitettiin pyytämällä nuoria arvioimaan, kuinka paljon aikaa he käyttävät erilaisten tekstien lukemiseen erikseen sekä kaikkeen vapaa-ajan lukemiseen yhteensä. Lukemismotivaatiota ja lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä selvitettiin väittämillä (esimerkiksi *syvennyn usein lukemiseen niin, että unohdan ajankulun tai lukeminen on minulle helppoa*), joihin tutkittavat vastasivat 4-portaisen Likertin asteikon avulla (*täysin eri mieltä – jokseenkin eri mieltä – jokseenkin samaa mieltä – täysin samaa mieltä*). Lisäksi vastaajia pyydettiin arvioimaan, lisäisivätkö luetellut tekijät tutkittavan motivaatiota lukemiseen merkittävästi, jonkin verran vai ei ollenkaan. Tekijät tähän kyselyosioon poimittiin lukemismotivaatiota käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta, jossa ne oli esitetty lukemismotivaatiota vahvistavina tekijöinä. Lisäksi vastaajia pyydettiin arvioimaan, vähentävätkö luetellut tekijät heidän lukemistaan tällä hetkellä merkittävästi, jonkin verran vai ei ollenkaan.

Kaikki vastaukset kerättiin joulukuussa 2018. Oppilaat vastasivat kyselyyn äidinkielen tunnilla osana koulutyötä. Jokaisella oli käytössään oma kannettava tietokone. Tutkimuksen tekijä oli itse paikalla kaikkia kyselyä ohjaamassa ja valvomassa niiden sujumista. Tutkittaville annettiin mahdollisuus kysyä, jos jokin kysymys oli epäselvä. Näin pyrittiin varmistamaan, että tuloksiin ei tulisi virheitä väärinymmärrysten vuoksi. Tutkimusluvat oli kerätty Lukihanke Pohjoisen toimesta. Niiden oppilaiden, jotka eivät olleet antaneet lupaa tietojensa käyttöön, vastaukset poistettiin ennen analysoinnin aloittamista.

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukolla oli tehty luku- ja kirjoitustaitoa mittaavat seulontatestit syksyllä 2018. Testinä käytettiin yläkouluun tarkoitettua YKÄ – luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmää (Lerikkanen, Eklund, Löytynoja, Aro & Poikkeus 2018). Kyseisiä testituloksia hyödynnettiin myös tässä tutkimuksessa, jotta tutkittavat saatiin jaoteltua lukutaidon tason perusteella. Tasoluokittelu tehtiin erikseen lukemisen sujuvuuden ja luetun ymmärtämisen osalta. Lukemisen sujuvuutta ja luetun ymmärtämistä ei niputettu yhteen, koska lukemisen sujuvuudessa ja luetun ymmärtämisen kohdalla on kyse eri tekijöistä. Lukeminen saattaa olla sujuvaa, mutta luetun ymmärtäminen heikkoa ja päinvastoin. YKÄ-testin kirjoitustaitoa mittaavaa testiosiota ei hyödynnetty, sillä tämä tutkimus keskittyy lukemiseen.

Tasoluokittelu tehtiin, jotta lukutaidoltaan heikoin neljännes saatiin erotettua omaksi ryhmäkseen ja verrattua, miten he eroavat muista tavanomaisiksi lukijoiksi luokitelluista nuorista. Useimmissa analyysiosioissa lukutaidon mittarina käytettiin lukemisen sujuvuutta. Joissakin analyysiosioissa nuoria luokiteltiin myös luetun ymmärtämisen taitojen perusteella. Varianssi-analyysia varten luokkia tehtiin kolme: heikot lukijat, keskitason lukijat ja erinomaiset lukijat. Nuoret vastasivat tutkimukseen omalla nimellään, jotta luku- ja kirjoitustaidon testin tulokset oli mahdollista yhdistää oikeaan vastaajaan. Anonymiteetin turvaamiseksi nimet poistettiin aineistosta saman tien, kun testitulokset oli yhdistetty. Testitulokset puuttuivat kolmelta vastaajalta, joten heidän vastauksiaan ei ole huomioitu analyyseissa, joissa vastaajat on luokiteltu lukutaidon perusteella.

5.4 Aineiston analyysimenetelmät

Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu kvantitatiivisia eli määrällisiä menetelmiä käyttäen. Aineiston analysointiin käytettiin IBM SPSS Statistics 25 -ohjelmaa. Aineisto saatiin siirrettyä SPSS-ohjelmaan Webropol-työkalusta, mutta aineistoa oli tarpeen järjestää manuaalisesti ennen kuin analysoinnin aloittaminen oli mahdollista. Esimerkiksi muuttujien nimiä muokattiin ja ne järjesteltiin helpommin käsiteltäviksi. Luku- ja kirjoitustaidon testin tulokset siirrettiin aineistoon käsin.

Aineiston analysointiin käytettiin suoria jakaumia, ristiintaulukointia, yhdensuuntaista varianssianalyysia, regressioanalyysia ja pääkomponenttianalyysia. Ristiintaulukoinnin avulla selvitettiin heikoimpien ja muiden lukijoiden mahdollisia eroja lukemistottumuksissa ja lukemismo-

tivaatiota vahvistavissa ja lukemista vähentävissä tekijöissä. Varianssianalyysin perusteella selvitettiin, erosiko eri kriteereillä jaettujen ryhmien sisäinen lukemismotivaatio ja minäpystyvyys lukemisessa toisistaan. Regressioanalyysin perusteella määriteltiin tekijöitä, jotka selittävät sisäistä lukemismotivaatiota ja lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä tässä aineistossa.

Tulosten analysoinnin helpottamiseksi osa muuttujista yhdistettiin summamuuttujiksi. Summamuuttujien muodostamisen pohjana käytettiin pääkomponenttianalyysia. Pääkomponenttianalyysi kuuluu faktorianalyysiperheeseen ja sen tarkoituksena on löytää muuttujista jotain sellaista yhteistä, jonka perusteella muuttujat voidaan yhdistää toisiinsa teoriassa ja käytännössä toimivalla tavalla (Metsämuuronen 2006, 618). Pääkomponentin ominaisarvoksi määriteltiin vähintään yksi Metsämuuronen suosituksen (2006, 621) mukaisesti ja rotaatiomenetelmäksi valittiin Direct Oblimin. Lukemismotivaatiota mittaavista muuttujista muodostui analyysin perusteella kaksi pääkomponenttia, joiden selitysosuudet olivat 50 % (pääkomponentti 1) ja 14 % (pääkomponentti 2). Pääkomponentille 1 latautui yhdeksän muuttujaa ja pääkomponentille 2 kuusi muuttujaa. Pääkomponentit ja latausarvot ovat nähtävissä taulukossa 2.

Taulukko 2. Pääkomponenttianalyysin perusteella muodostuneet pääkomponentit ja niille latautuneiden muuttujien latausarvot

	Pääkomponentti 1	Pääkomponentti 2
Lukeminen on mielestäni rentouttavaa	.856	
Minulla on suosikkiaihteita, joista tykkään lukea	.725	
Pidän haastavan tekstin lukemisesta	.496	
Jos kirja on mielenkiintoinen, en välitä, vaikka se olisi haastavaa luettavaa	.641	
Syvennyn usein lukemiseen niin, että unohdan ajankulun	.778	
Lukeminen vapaa-ajalla on mielestäni tärkeää	.853	
Ilahtuisin, jos joku antaisi minulle kirjan lahjaksi	.841	
Haluaisin lukea enemmän	.798	
Minusta lukeminen on tylsää	-.810	
Lukeminen on minulle helppoa		-.882
Lukeminen on minusta vaikeaa		.873
Kuulun luokkani parhaimpiin lukijoihin		-.668
Lukeminen on minulle vaikeampaa kuin monelle luokkatoverilleni		.853
Opettajani pitävät minua hyvänä lukijana		-.572
Muut oppilaat pitävät minua hyvänä lukijana		-.614

Pääkomponentille 1 latautuneet muuttujat yhdistettiin summamuuttujaksi *sisäinen lukemismotivaatio* ja pääkomponentille 2 latautuneet muuttujat summamuuttujaksi *minäpystyvyys lukemisessa*. Summamuuttujien sisäisen johdonmukaisuuden varmistamiseksi laskettiin vielä summamuuttujien Cronbachin alfa -arvot. Summamuuttujan *sisäinen lukemismotivaatio* Cronbachin alfaksi saatiin 0,924 ja summamuuttujan *minäpystyvyys lukemisessa* Cronbachin alfaksi 0,881.

Yleensä ottaen pidetään toivottavana, että luku olisi yli 0,7 (Heikkilä 2014, 178.). Tässä tapauksessa arvot ylittävät suosituksen selvästi, joten molempien summamuuttujien sisäistä johdonmukaisuutta voidaan pitää hyvinä. Muuttujien tarkempi tarkastelu osoitti, että muuttujan *Minulla on suosikkiaiheita, joista tykkään lukea* poistaminen olisi nostanut summamuuttujan *sisäinen lukemismotivaatio* Cronbachin alfan 0.925:een mutta koska ero oli niin pieni, kyseinen muuttuja päätettiin pitää mukana summamuuttujassa. Summamuuttujassa *minäpystyvyys lukemisessa* kaikkien kysymysten mukana pitäminen oli myös perusteltua, sillä minkä tahansa kysymyksen poistaminen olisi heikentänyt Cronbachin alfaa. Muuttujien jakaantuminen näihin kahteen pääkomponenttiin on perusteltavissa myös lukemismotivaatioteorian kautta. Vaikka esim. Guthrie ja Wigfield (1997) pitävät minäpystyvyyttä lukemismotivaation osa-alueena, Schiefele ym. (2012) esittävät, että lukemiseen liittyvät minäpystyvyyssuositukset eivät ole lukemismotivaation osa-alue, vaan minäpystyvyys lukemisessa on pikemminkin lukemismotivaation edellytys.

Myös kodin lukemisilmapiiriä mittaavat kysymykset yhdistettiin summamuuttujaksi. Pääkomponenttianalyysi vahvisti, että muuttujat latautuivat kaikki samalle pääkomponentille. Cronbachin alfaksi saatiin 0,719. Vaikka alfa-arvo jäi pienemmäksi kuin kahden edellisen summamuuttujan alfa-arvo, ylittää se kuitenkin suosituksen 0,7 (Heikkilä 2014, 178). Sisäinen johdonmukaisuus todettiin siten tarpeeksi hyväksi, ja muuttujista muodostettiin summamuuttuja *kodin lukemisilmapiiri*. Pääkomponentin latausarvot ovat nähtävissä taulukossa 3.

Taulukko 3. Pääkomponentin kodin lukemisilmapiirin latausarvot

Pääkomponentti 1	
Kun olin lapsi, vanhempani lukivat minulle usein	.548
Perheessäni harrastetaan lukemista	.846
Perheessäni keskustellaan luetuista kirjoista	.642
Äitini lukee usein	.691
Isäni lukee usein	.672

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään kyselyn tuloksia, joilla vastataan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Koska tässä tutkimuksessa heikkojen lukijoiden erot muihin ovat erityisen tarkastelun kohteena, heikkojen lukijoiden tuloksia verrataan tavanomaisiin lukijoihin eli nuoriin, joiden lukutaito on keskitasoa tai erinomainen, aina kun se on tarkoituksenmukaista. Ensiksi tarkastellaan nuorten lukemistottumuksia eli sitä, kuinka paljon nuoret käyttävät aikaa lukemiseen yhteensä sekä erilaisiin lukemisen lajeihin eriteltyinä.

Toiseksi tuloksissa tarkastellaan nuorten sisäistä lukemismotivaatiota, lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä sekä niissä olevia eroja eri ryhmien välillä. Kolmanneksi tutkimuksen kohteena ovat sisäistä lukemismotivaatiota ja lukemiseen liittyviä minäpystyvyyssuskomuksia selittävät tekijät ja niiden voimakkuus. Lopuksi esitellään, mitkä tekijät nuorten mukaan lisääisivät heidän motivaatiotaan lukemiseen ja mitkä tekijät vähentävät heidän tämänhetkistä lukemistaan. Tutkimustuloksista tärkeimmät käsitellään tekstissä. Kattavammin tutkimustuloksia esitellään taulukoiden ja kuvioiden avulla.

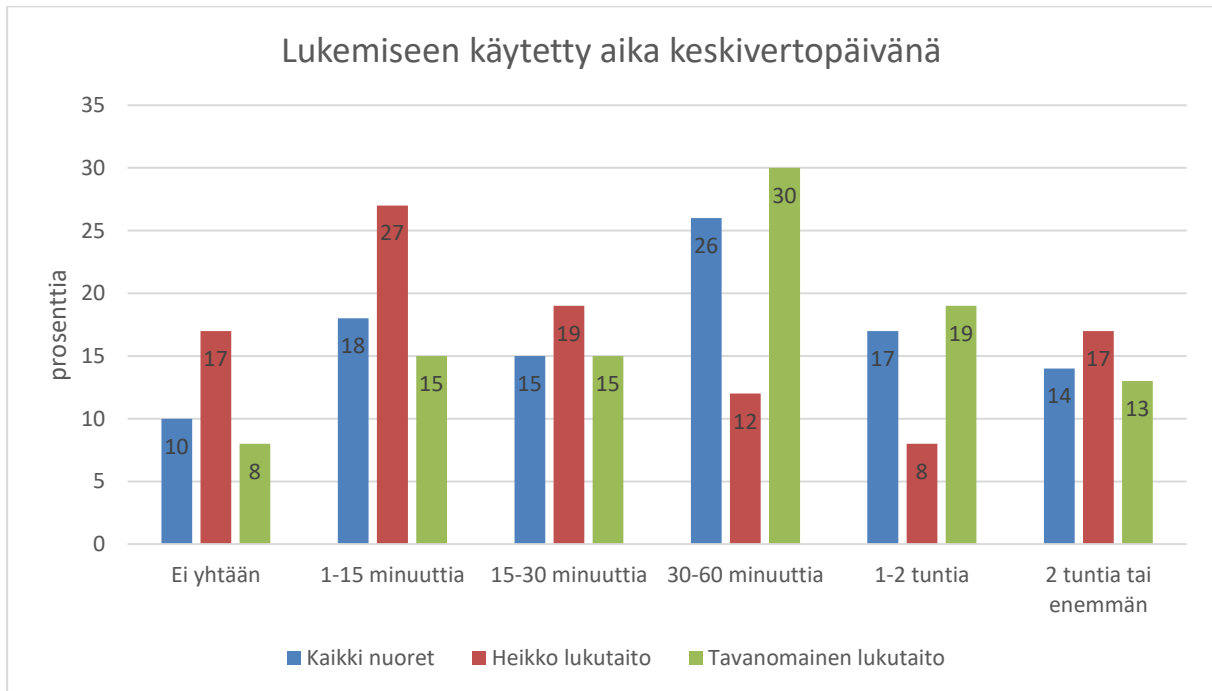
6.1 Nuorten lukemistottumukset

6.1.1 Lukemiseen käytetty aika

Vastaajilta kysyttiin kuinka paljon aikaa he käyttävät omasta halusta tapahtuvaan lukemiseen keskiwertopäivänä. Tulosten analysointia varten vastaajat jaettiin kahteen ryhmään YKÄ luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmän lukemisen sujuvuutta mittaavien testiosioden yhteenlasketun pistemäärän perusteella. Heikoin neljännes (n=48) määritettiin ryhmään *heikko lukutaito* ja loput vastaajat (n=145) ryhmään *tavanomainen lukutaito*. Lisäksi tarkasteltiin kaikkien nuorten vastauksia yhdessä.

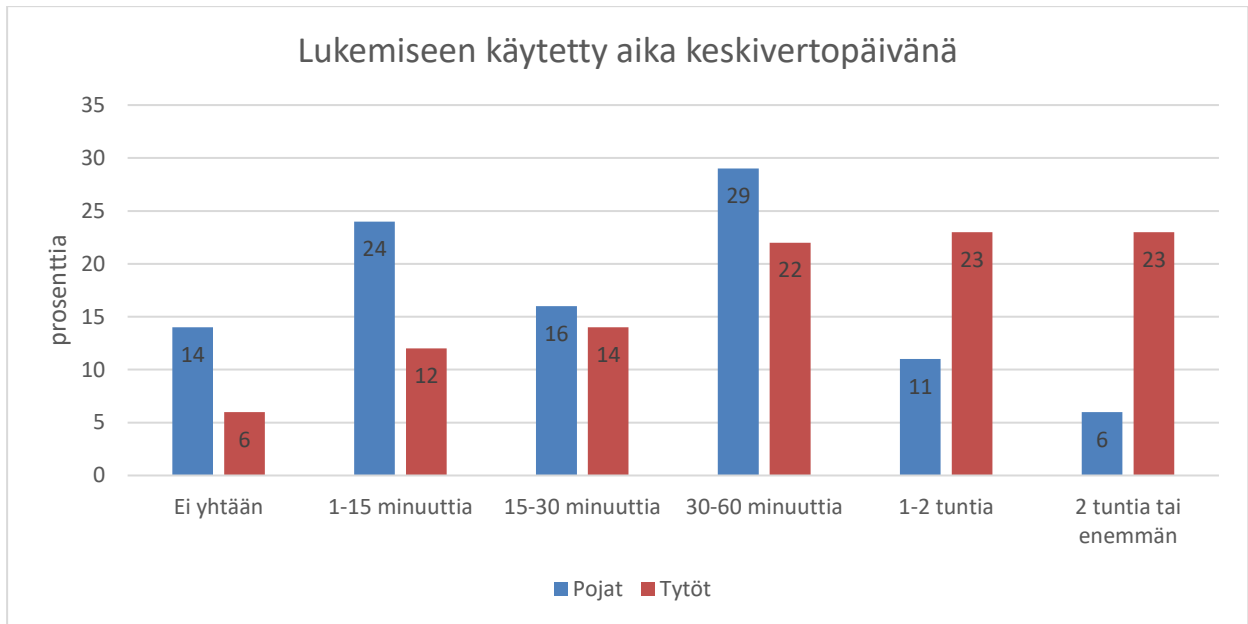
Ensiksi tarkasteltiin nuorten lukemiseen käyttämää aikaa. Nuorista 43 % nuorista luki alle puoli tuntia päivässä ja 57 % yli puoli tuntia päivässä. Nuorista 10 % ilmoitti, ettei lue päivän aikana edes yhtä minuuttia. Todella paljon eli yli 2 tuntia päivässä lukevien osuus oli 14 %. Heikon lukutaidon omaavista puolestaan 63 % luki alle puoli tuntia ja 37 % yli puoli tuntia päivässä. Heikoista lukijoista peräti 17 % ilmoitti, ettei lue edes minuuttia päivän aikana, mutta toisaalta 17 % luki paljon eli 2 tuntia tai enemmän päivittäin. Tavanomaisen lukutaidon omaavista 38 %

luki alle puoli tuntia päivässä ja 62 % yli puoli tuntia päivän aikana. Heistä 8 % ei lue oman ilmoituksensa perusteella yhtään päivän aikana ja 13 % luki yli 2 tuntia. Khiin neliö -testin mukaan lukutaidoltaan heikoin neljännes erosi päivittäiseen lukemiseen käytetyn ajan suhteen tilastollisesti merkitsevästi tavanomaisesti lukevista nuorista ($\chi^2(5, 193) = 13,65, p < 0,05$) eli ne nuoret, joiden lukutaito oli heikko, käyttivät keskimäärin vähemmän aikaa päivittäiseen lukemiseen kuin ne nuoret, joiden lukutaito on tavanomainen. Tarkemmat tulokset ovat nähtävissä kuviossa 1.



Kuvio 1. Lukemiseen käytetty aika keskivertopäivänä lukutaidon mukaan ryhmiteltyinä

Lukutaidon lisäksi tarkasteltiin sukupuolen vaikutusta lukemiseroihin. Pojista ($n=104$) 54 % luki alle puoli tuntia päivässä, kun tytöillä ($n=92$) vastaava luku oli 32 %. Yli puoli tuntia lukevia poikia oli 46 %. Tytöistä yli puoli tuntia luki 68 %. Pojista 14 % ja tytöistä vain 6 % ilmoitti, ettei lue lainkaan keskivertopäivänä. Tytöistä 23 % ilmoitti lukevansa yli 2 tuntia päivässä, kun poikien kohdalla vastaava luku oli 6 %. Tytöt lukivat siis selvästi poikia enemmän. Sukupuolten välinen ero oli Khiin neliö -testin mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä ($\chi^2(5, 196) = 21,31, p < 0,01$). Tarkemmat tulokset ovat nähtävissä kuviossa 2.



Kuvio 2. Tyttöjen ja poikien lukemiseen käyttämä aika keskiwertopäivänä

6.1.2 Mitä nuoret lukevat

Vastaajilta kysyttiin, kuinka usein he lukevat erilaisia tekstejä. Samoin kuin lukemisen ajan analyysissa, vastaajat jaettiin kahteen ryhmään lukemisen sujuvuutta mittaavien testiosioiden yhteenlasketun pistemäärän perusteella. Heikoin neljännes (n=48) määritettiin ryhmään *heikko lukutaito* ja loput vastaajat (n=145) ryhmään *tavanomainen lukutaito*. Lisäksi tarkasteltiin kaikkien vastauksia yhdessä. Kyselytulokset ovat nähtävissä taulukossa 4.

Joka päivä tai lähes joka päivä luettiin sähköpostia tai muita viestejä, kuten WhatsApp-viestejä (91,4 % nuorista), somekanavia, kuten Twitteriä ja Instagramia (87,8 % nuorista) ja ohjelmien ja elokuvien tekstityksiä (52 % nuorista). Myös ne, joiden lukutaito oli luokiteltu heikoksi, lukivat kyseisiä tekstejä säännöllisesti. Heikoista lukijoista 85,4 % ilmoitti lukevansa päivittäin tai lähes päivittäin sähköpostia tai muita viestejä, 75 % somekanavia ja 47,9 % ohjelmien ja elokuvien tekstityksiä. Tavanomaisen lukutaidon omaavista päivittäin tai lähes päivittäin sähköpostia tai muita viestejä luki 93,1 %, somekanavia 92,4 % ja tekstityksiä 53,8 %. Kaikissa ryhmissä vain harva vastasi, ettei lue kyseisen tyyppisiä tekstejä koskaan tai tuskin koskaan.

Taulukko 4. Erilaisten tekstien lukeminen lukutaidon tason mukaan ryhmiteltyinä

Lukemisen kohde	Ryhmä	En koskaan	Tuskin koskaan	Muutaman kerran vuodessa	Kerran tai kaksi kuukaudessa	Kerran tai kaksi viikossa	Joka päivä tai lähes joka päivä	Keski arvo
Kaunokirjallisuus	Heikko lukutaito	54,2 %	29,2 %	10,4 %	4,2 %	0,0 %	2,1 %	1,73
	Tavanomainen lukutaito	35,2 %	18,6 %	14,5 %	11,0 %	10,3 %	10,3 %	2,74
	Kaikki	40,3 %	20,9 %	13,8 %	9,2 %	7,6 %	8,2 %	2,47
Tietokirjallisuus	Heikko lukutaito	45,8 %	20,8 %	14,6 %	10,4 %	6,3 %	2,1 %	2,17
	Tavanomainen lukutaito	22,8 %	29,7 %	26,9 %	10,3 %	7,6 %	2,8 %	2,59
	Kaikki	28,6 %	27,0 %	24,0 %	10,2 %	7,6 %	2,6 %	2,49
Elämäkerrat	Heikko lukutaito	60,4 %	18,8 %	10,4 %	8,3 %	2,1 %	0,0 %	1,73
	Tavanomainen lukutaito	39,3 %	35,2 %	19,3 %	3,4 %	2,1 %	0,7 %	1,96
	Kaikki	44,9 %	30,6 %	17,4 %	4,6 %	2,1 %	0,5 %	1,90
Sarjakuvat	Heikko lukutaito	31,3 %	14,6 %	27,1 %	14,6 %	10,4 %	2,1 %	2,65
	Tavanomainen lukutaito	17,9 %	23,4 %	22,1 %	18,6 %	13,1 %	4,8 %	3,00
	Kaikki	21,4 %	21,9 %	23,0 %	17,4 %	12,2 %	4,1 %	2,89
Aikakauslehdet	Heikko lukutaito	50,0 %	22,9 %	8,3 %	12,5 %	6,3 %	0,0 %	2,02
	Tavanomainen lukutaito	27,6 %	25,5 %	20,7 %	17,9 %	6,2 %	2,1 %	2,56
	Kaikki	33,7 %	24,5 %	17,9 %	16,3 %	6,1 %	1,5 %	2,41
Sanomalehdet	Heikko lukutaito	20,8 %	25,0 %	22,9 %	18,8 %	8,3 %	4,2 %	2,81
	Tavanomainen lukutaito	13,8 %	12,4 %	23,4 %	29,7 %	14,5 %	6,2 %	3,37
	Kaikki	15,8 %	15,8 %	23,0 %	26,5 %	13,3 %	5,6 %	3,22
Ohjelmien ja elokuvien tekstitykset	Heikko lukutaito	4,2 %	0,0 %	10,4 %	10,4 %	27,1 %	47,9 %	5,00
	Tavanomainen lukutaito	2,1 %	3,4 %	3,4 %	10,3 %	26,9 %	53,8 %	5,18
	Kaikki	2,5 %	2,5 %	5,1 %	10,7 %	27,0 %	52,0 %	5,13
Sähköposti tai muut viestit esim. WhatsApp	Heikko lukutaito	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2,1 %	12,5 %	85,4 %	5,83
	Tavanomainen lukutaito	0,7 %	0,7 %	0,7 %	0,0 %	4,8 %	93,1 %	5,87
	Kaikki	0,5 %	0,5 %	0,5 %	0,5 %	6,6 %	91,4 %	5,86
Somekanavat esim. Twitter, Instagram, Facebook	Heikko lukutaito	6,3 %	0,0 %	2,1 %	4,2 %	12,5 %	75,0 %	5,42
	Tavanomainen lukutaito	0,7 %	0,7 %	0,0 %	2,1 %	4,1 %	92,4 %	5,86
	Kaikki	2,6 %	0,5 %	0,5 %	2,5 %	6,1 %	87,8 %	5,72
Lehtien verkkosivustot	Heikko lukutaito	12,5 %	20,8 %	4,2 %	10,4 %	33,3 %	18,8 %	3,88
	Tavanomainen lukutaito	15,9 %	9,7 %	7,6 %	19,3 %	29,0 %	18,6 %	3,92
	Kaikki	15,8 %	12,2 %	7,1 %	16,9 %	29,6 %	18,4 %	3,87
Blogikirjoitukset	Heikko lukutaito	54,2 %	25,0 %	8,3 %	10,4 %	0,0 %	2,1 %	1,83
	Tavanomainen lukutaito	32,4 %	22,8 %	20,0 %	15,9 %	6,9 %	2,1 %	2,48
	Kaikki	38,3 %	23,0 %	17,4 %	14,3 %	5,1 %	2,0 %	2,31
Tietotekstit Internetistä	Heikko lukutaito	4,2 %	2,1 %	18,8 %	31,3 %	37,5 %	6,3 %	4,15
	Tavanomainen lukutaito	2,1 %	4,1 %	6,2 %	31,7 %	40,0 %	15,9 %	4,51
	Kaikki	3,0 %	3,6 %	9,2 %	31,1 %	38,8 %	14,3 %	4,42
Joku muu	Heikko lukutaito	54,2 %	12,5 %	12,5 %	8,3 %	8,3 %	4,2 %	2,17
	Tavanomainen lukutaito	34,5 %	9,7 %	9,0 %	10,3 %	16,6 %	20,0 %	3,25
	Kaikki	39,8 %	10,2 %	10,2 %	9,7 %	14,3 %	15,8 %	2,96

Kaunokirjallisuutta luki joka päivä tai lähes joka päivä 8,2 % kaikista nuorista. Nuorista 7,6 % ilmoitti lukevansa kaunokirjallisuutta kerran tai kaksi viikossa. Nuorista, joiden lukutaito oli määritelty heikoksi, kaunokirjallisuutta luki joka päivä tai lähes joka päivä vain 2,1 % ja kerran

tai kaksi viikossa 0 %. Tavanomaisen lukutaidon omaavista kaunokirjallisuutta päivittäin tai lähes päivittäin luki 10,3 %. Toiset 10,3 % ilmoitti lukevansa kaunokirjallisuutta kerran tai kaksi viikossa. Kaikista nuorista 61,2 % ilmoitti, ettei lue kaunokirjallisuutta koskaan tai tuskin koskaan. Heikoista lukijoista peräti 83,4 % ei lukenut kaunokirjallisuutta koskaan tai tuskin koskaan. Tavanomaisen lukutaidon omaavistakin yli puolet (53,8 %) ilmoittui, että ei lue kaunokirjallisuutta koskaan tai tuskin koskaan.

Tietokirjallisuutta luki joka päivä tai lähes joka päivä vain 2,6 % kaikista nuorista. Nuorista 7,6 % ilmoitti lukevansa tietokirjallisuutta kerran tai kaksi viikossa. Nuorista, joiden lukutaito oli määritelty heikoksi, tietokirjallisuutta luki joka päivä tai lähes joka päivä vain 2,1 % ja kerran tai kaksi viikossa 6,3 %. Sarjakuvia kaikista nuorista päivittäin tai lähes luki 4,1 % ja kerran tai kaksi viikossa 12,2 %. Heikoista lukijoista sarjakuvia luki päivittäin tai lähes päivittäin 2,1 % ja kerran tai kaksi viikossa 10,4 %. Kaikista nuorista 5,6 % luki sanomalehtiä päivittäin tai lähes päivittäin ja 13,3 % kerran tai kaksi viikossa. Heikoista lukijoista sanomalehtiä päivittäin tai lähes päivittäin luki 4,2 % ja kerran tai kaksi viikossa 8,3 %. Kaikista nuorista aikakauslehtiä luki 1,5 % ja kerran tai kaksi kertaa viikossa 6,1 %. Heikoilla lukijoilla vastaavat prosenttiluvut olivat 0 % ja 6,3 %.

Koska kaikki lukemiskategoriat eivät täyttäneet Khii neliö -testin ehtoa, jonka mukaan enintään 20 % teoreettista solufrekvensseistä saa olla pienempiä kuin 5, riippumattomuustestiksi valittiin Fisherin tarkka testi, jota voidaan käyttää silloin kun Khiin neliö -testin oletukset eivät ole voimassa (Tähtinen, Laakkonen, Bronberg 2011, 138). Fisherin tarkan testin mukaan tilastollisesti merkitseviä eroja heikkojen ja tavanomaisten lukijoiden välillä oli kategorioissa *kaunokirjallisuus* ($p < 0,01$), *elämäkerrat* ($p < 0,05$), *somekanavat* ($p < 0,05$), *blogikirjoitukset* ($p < 0,05$) ja *muu lukeminen* ($p < 0,05$). Tavanomaisen lukutaidon omaavat lukivat kaikkia näitä tekstejä heikkoja lukijoita enemmän. Muissa kategorioissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja heikoiksi ja hyviksi lukijoiksi määriteltyjen nuorten välillä.

6.2 Lukemismotivaatio ja sitä selittävät tekijät

Tutkimukseen osallistuneiden nuorten sisäistä lukemismotivaatiota mitattiin yhdeksällä kysymyksellä, joista muodostettiin faktorianalyysin perusteella summamuuttuja *sisäinen lukemismotivaatio*. Sisäisen lukemismotivaation eroja vertailtiin eri ryhmien välillä. Lopuksi selvitettiin vielä, mitkä tekijät selittävät sisäistä lukemismotivaatiota ja millainen selitysaste tekijöillä on yhdessä ja erikseen. Eri ryhmien välisiä lukemismotivaation eroja ja niitä selittäviä tekijöitä esitellään tässä alaluvussa.

6.2.1 Erot lukemismotivaatiossa eri ryhmien välillä

Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tutkittiin, miten erilaiset ryhmät erosivat toisistaan sisäisen motivaation osalta ja olivatko erot tilastollisesti merkitseviä. Sukupuolen perusteella muodostui luonnollisesti kaksi ryhmää. Seuraavien taustatekijöiden osalta muodostettiin kolme ryhmää: lukemisen sujuvuus, luetun ymmärtäminen, minäpystyvyys ja kodin lukemisilmapiiri. Ryhmät muodostettiin siten, että kussakin osa-alueessa heikoimmat pisteet saanut neljännes (noin 25 %) muodosti yhden ryhmän, korkeimmat pisteet saanut neljännes (noin 25 %) muodosti toisen ryhmän ja näiden ryhmien väliin jääneet henkilöt (noin 50 %) muodostivat kolmannen ryhmän. Pisteiden jakautumisen vuoksi ryhmien koot kuitenkin vaihtelevat jonkin verran edellä esitetystä. Vanhempien koulutustausta oli jo kysymyksen muodostamisvaiheessa jaettu kuuteen eri ryhmään (peruskoulu, lukio, ammatillinen oppilaitos, ammattikorkeakoulu/opistoaste, joku muu). Näitä valmiita ryhmiä käytettiin vanhempien koulutustaustan vaikutusta analysoitaessa. Post hoc -vertailussa käytettiin Metsämuurosen (2006, 779) suositusten mukaan Bonferroni-kerrointa, jos ryhmien varianssit olivat yhtä suuria ja Tamhanen T2-testiä, jos ryhmien variansseissa oli eroa.

Kaikkien oppilaiden (N=196) sisäisen lukemismotivaation keskiarvo tämän kyselyn perustella oli 2,59 (s=0,78). Tyttöjen (n=92) lukemismotivaation keskiarvo 2,82 (s=0,70) oli selvästi poikien (n=104) keskiarvoa 2,19 (s=0,73) suurempi. Yksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella sukupuolten välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä $F(1, 194) = 36,86, p < 0,001$.

Nuorten, joiden lukemisen sujuvuus oli heikkoa, (=48) sisäisen lukemismotivaation keskiarvo oli 2,12 (s=0,54), keskitason lukijoiden (n=96) keskiarvo 2,46 (s=0,84) ja erinomaisten lukijoi-

den (n=49) keskiarvo 2,91 (s=0,67). Lukemisen sujuvuuden vaikutus sisäiseen lukemismotivaatioon oli tilastollisesti erittäin merkitsevä $F(2, 190) = 14,21, p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että kaikki ryhmät poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi $p < 0,05$. Mitä sujuvampaa lukeminen oli, sitä parempi lukemismotivaatio nuorella oli.

Niillä nuorilla, joiden luetun ymmärtämistäidot olivat heikot (n=46), sisäinen lukemismotivaation keskiarvo oli 2,07 (s=0,68). Nuorilla, joilla luetun ymmärtäminen oli keskitasoa (n=100), sisäisen lukemismotivaation keskiarvo oli 2,42 (s=0,78). Nuorilla, joilla oli erinomaiset luetun ymmärtämisen taidot (n=47), keskiarvo oli 3,04 (s=0,61). Tekstin ymmärtämisen vaikutus sisäiseen lukemismotivaatioon oli tilastollisesti erittäin merkitsevä $F(2, 190) = 22,63, p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että kaikki ryhmät poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi $p < 0,05$. Mitä paremmat luetun ymmärtämisen taidot nuorella oli, sitä parempi oli myös lukemismotivaatio.

Niiden nuorten, joiden minäpystyvyys oli heikko (n=46), sisäisen lukemismotivaation keskiarvo oli 1,90 (s=0,52). Jos minäpystyvyys oli keskitasoa (n=115), keskiarvo oli 2,49 (s=0,75). Jos minäpystyvyys oli vahva (n=35), keskiarvo oli 3,24 (s=0,48). Minäpystyvyyden vaikutus sisäiseen lukemismotivaatioon on tilastollisesti erittäin merkitsevä $F(2, 193) = 36,89, p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että kaikki ryhmät poikkesivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi $p < 0,001$. Mitä vahvempi minäpystyvyys nuorella oli lukemisessa, sitä parempi oli hänen lukemismotivaationsa.

Niiden nuorten, joiden kodin lukemisilmapiiri ei ollut lukemiseen kannustava (n=50), sisäisen lukemismotivaation keskiarvo oli 1,95 (s=0,63). Jos ilmapiiri oli keskitasoa (n=103), sisäisen motivaation keskiarvo oli 2,51 (s=0,70). Jos nuoren kodissa oli lukemiseen kannustava ilmapiiri (n=43), sisäisen lukemismotivaation keskiarvo oli 3,05 (s=0,78). Kodin lukemisilmapiirin vaikutus sisäiseen lukemismotivaatioon oli tilastollisesti erittäin merkitsevä $F(2, 193) = 29,98, p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että kaikki ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi $p < 0,001$. Mitä kannustavampi kodin ilmapiiri oli lukemiseen, sitä parempi lukemismotivaatio nuorella oli.

Äidin koulutustausta vaikutti tilastollisesti merkitsevästi sisäiseen lukemismotivaatioon $F(5, 190) = 9,52, p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että kuitenkin vain äidin yliopistotason tutkinnon vaikutus kaikkiin muihin koulutusryhmiin verrattuna oli tilastollisesti merkitsevä $p < 0,05$ eli nuoren lukemismotivaatio oli korkeampi, jos äidillä oli yliopistotason koulutus. Muiden

ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Myös isän koulutustausta vaikutti tilastollisesti merkitsevästi sisäiseen lukemismotivaatioon $F(5, 190) = 4,75, p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että ero oli tilastollisesti merkitsevä vain yliopistotason tutkinnon ja ammatillisen koulutuksen, yliopistotason tutkinnon ja muun koulutuksen sekä ammattikorkeakoulutason tai opistotason koulutuksen ja muun koulutuksen välillä, $p < 0,05$. Muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

6.2.2 Lukemismotivaatiota selittävät tekijät

Regressioanalyysin avulla selvitettiin sisäistä lukemismotivaatiota selittäviä tekijöitä ja niiden voimakkuutta. Regressiomalliin valittiin selittäviksi muuttujiksi koettu minäpystyvyys lukemisessa, lukemisen sujuvuus, luetun ymmärtäminen, sukupuoli ja kodin lukemisilmapiiri. Valinnat pohjautuvat varianssianalyysin tuloksiin sekä aikaisempiin tutkimustuloksiin lukemismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä.

Kaikki selittäjät lisättiin ensin regressiomalliin yksi kerrallaan ja havaittiin, että ne kaikki selittivät yksin lisättyinä sisäistä motivaatiota tilastollisesti merkitsevästi. *Minäpystyvyyden* ($\beta = .574, p < 0,001$) selitysaste oli korkein ($R^{2a} = 0.326$) eli se yksinään pystyi selittämään 33 % sisäisen motivaatio vaihtelusta. *Kodin lukemisilmapiiri* ($\beta = .574, p < 0,001$) selitti 30 % ($R^{2a} = 0.297$), *luetun ymmärtäminen* ($\beta = .471, p < 0,001$) 22 prosenttia ($R^{2a} = 0.218$), *sukupuoli* ($\beta = -.316, p < 0,001$) 16 prosenttia ($R^{2a} = 0.155$) ja *lukemisen sujuvuus* ($\beta = .357, p < 0,001$) 12 prosenttia ($R^{2a} = 0.123$) sisäisen lukemismotivaation vaihtelusta.

Tilanne kuitenkin muuttui jonkun verran, kun kaikki selittäjät lisättiin regressioanalyysiin yhtä aikaa. Lukemisen sujuvuus ei analyysin mukaan enää selittänyt sisäistä lukemismotivaatiota tilastollisesti merkitsevästi. Niinpä lukemisen sujuvuus päätettiin poistaa mallista. Tulokseksi saatiin malli, jonka mukaan sisäistä lukemismotivaatiota selittäviä muuttujia tässä aineistossa ovat vahvuusjärjestyksessä *minäpystyvyyssuskomukset* ($\beta = .387, p < 0,001$), *sukupuoli* ($\beta = -.316, p < 0,001$), *kodin lukemisilmapiiri* ($\beta = .290, p < 0,001$) ja *luetun ymmärtäminen* ($\beta = .130, p < 0,05$). Mallin selitysaste oli kohtuullisen hyvä ($R^{2a} = 0.561$). Minäpystyvyyssuskomukset, sukupuoli, kodin lukemisilmapiiri ja luetun ymmärtämisen taidot kykenivät siis yhdessä selittämään 56 % sisäisen lukemismotivaation vaihtelusta ($p < 0,001$).

6.3 Lukemiseen liittyvä minäpystyvyys ja sitä selittävät tekijät

Tutkimukseen osallistuneiden nuorten lukemiseen liittyviä minäpystyvyysuskomuksia mitattiin kuudella kysymyksellä, joista muodostettiin faktorianalyysin perusteella summamuuttuja *minäpystyvyys lukemisessa*. Minäpystyvyyden eroja vertailtiin eri ryhmien välillä. Lopuksi selvitetiin vielä, mitkä tekijät selittävät minäpystyvyyttä ja millainen selitysaste tekijöillä on yhdessä ja erikseen. Minäpystyvyyden erot ja eroja selittävät tekijät esitellään tässä alaluvussa.

6.3.1 Erot minäpystyvyydessä eri ryhmien välillä

Varianssianalyysin perusteella tutkittiin, miten erilaiset ryhmät eroavat toisistaan minäpystyvyyden osalta ja ovatko erot tilastollisesti merkitseviä. Ryhmäjako muodostettiin samalla tavalla kuin sisäisen lukemismotivaation varianssianalyysissa. Minäpystyvyyden perusteella luokitellun ryhmän tilalle lisättiin ryhmä, joka luokiteltiin sisäisen lukemismotivaation perusteella.

Kaikkien oppilaiden (N=196) lukemiseen liittyvien minäpystyvyysuskomusten keskiarvo tämän kyselyn perustella oli 2,97 (s=0,70). Tyttöjen (n=92) minäpystyvyyden keskiarvo 3,01 (s=0,72) on hieman poikien (n=104) keskiarvoa 2,93 (s=0,68) suurempi. Yksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella sukupuolten välinen ero ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä.

Nuorten, joiden lukemisen sujuvuuden taso oli heikko (=48), minäpystyvyyden keskiarvo oli 2,39 (s=0,72), keskitason lukijoiden (n=96) keskiarvo 3,03 (s=0,60) ja erinomaisten lukijoiden (n=49) keskiarvo 3,42 (s=0,45). Lukemisen sujuvuuden vaikutus lukemiseen liittyvään minäpystyvyyteen on tilastollisesti erittäin merkitsevä $F(2, 190) = 36,72, p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että kaikki ryhmät poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi $p < 0,01$. Toisin sanoen mitä sujuvampaa nuoren lukeminen oli, sitä vahvempi minäpystyvyys hänellä oli.

Niillä nuorilla, joiden luetun ymmärtämistäidot olivat heikot (n=46), minäpystyvyyden keskiarvo oli 2,60 (s=0,72). Nuorilla, joiden luetun ymmärtäminen oli keskitasoa (n=100), minäpystyvyyden keskiarvo oli 2,93 (s=0,69). Nuorilla, joilla oli erinomaiset luetun ymmärtämisen taidot (n=47), keskiarvo oli 3,40 (s=0,45). Luetun ymmärtämisen vaikutus minäpystyvyyteen oli tilastollisesti erittäin merkitsevä $F(2, 190) = 18,45 p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että kaikki ryhmät poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi $p < 0,05$. Mitä paremmat luetun ymmärtämisen taidot nuorella oli, sitä vahvempi oli minäpystyvyys lukemisessa.

Nuorten, joiden sisäinen lukemismotivaatio oli matala, (n=49), minäpystyvyyden keskiarvo oli 2,48 (s=0,67). Nuorilla, joiden sisäinen lukemismotivaatio oli keskitasoa (n=98), minäpystyvyyden keskiarvo oli 2,96 (s=0,63). Nuorilla, joiden sisäinen lukemismotivaatio oli korkea (n=49), minäpystyvyyden keskiarvo oli 3,47 (s=0,47). Sisäisen lukemismotivaation vaikutus minäpystyvyyteen oli tilastollisesti erittäin merkitsevä $F(2, 190) = 32,88$ $p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että kaikki ryhmät poikkesivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi $p < 0,001$. Mitä parempi lukemismotivaatio nuorella oli, sitä vahvempi oli hänen minäpystyvyytensä.

Niiden nuorten, joiden kodin lukemisilmapiiri ei ollut lukemiseen kannustava (n=50), minäpystyvyyden keskiarvo oli 2,54 (s=0,68). Jos ilmapiiri oli keskitasoa (n=103), minäpystyvyyden keskiarvo oli 3,03 (s=0,65). Jos nuoren kodissa oli vahva lukemiseen kannustava ilmapiiri (n=43), minäpystyvyyden keskiarvo oli 3,31 (s=0,58). Kodin lukemisilmapiirin vaikutus minäpystyvyyteen lukemisessa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä $F(2, 193) = 17,51$, $p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että vain kodin lukemisilmapiiriltään ei kannustava -ryhmä erosi muista ryhmistä tilastollisesti erittäin merkitsevästi $p < 0,001$. Sen sijaan niiden ryhmien, joiden kodin lukemista tukeva ilmapiiri oli keskitasoa tai vahva, välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Äidin koulutustausta vaikutti tilastollisesti merkitsevästi minäpystyvyyteen lukemisessa $F(5, 190) = 7,19$, $p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että ero oli tilastollisesti merkitsevä yliopistotason tutkinnon ja kaikkien muiden paitsi ammattikorkeakoulutasoisen/opistoasteen koulutuksen välillä sekä ammattikorkeakoulutasoisen/opistoasteen koulutuksen ja peruskoulutasoisen tai muun koulutuksen välillä, $p < 0,05$. Isänkin koulutustausta vaikutti tilastollisesti merkitsevästi minäpystyvyyteen lukemisessa $F(5, 190) = 5,85$, $p < 0,001$. Post hoc -vertailussa havaittiin, että ero oli tilastollisesti merkitsevä ainoastaan isän yliopistotason koulutuksen ja ammatillisen tai muun koulutuksen välillä, $p < 0,05$. Korkeampi koulutus vaikutti minäpystyvyyteen vahvistavasti.

6.3.2 Minäpystyvyyttä selittävät tekijät

Regressioanalyysin avulla selvitettiin minäpystyvyyssuskomuksia selittävien tekijöiden voimakkuutta. Regressiomalliin valittiin selittäviksi muuttujiksi lukemisen sujuvuus, luetun ym-

märtäminen ja kodin lukemisilmapiiri. Kaikki selittäjät lisättiin ensin regressiomalliin yksi kerrallaan. Havaittiin, että ne kaikki selittivät yksin lisättyinä minäpystyvyyttä tilastollisesti merkitsevästi. *Lukemisen sujuvuuden* ($\beta = .525$, $p < 0,001$) selitysaste oli korkein ($R^{2a} = 0.271$) eli se yksinään pystyi selittämään 27 % minäpystyvyyssuhteiden vaihtelusta. *Luetun ymmärtäminen* ($\beta = .422$, $p < 0,001$) selitti 17 prosenttia ($R^{2a} = 0.174$) ja *kodin lukemisilmapiiri* ($\beta = .416$, $p < 0,001$) toiset 17 prosenttia ($R^{2a} = 0.169$) minäpystyvyyden vaihtelusta.

Seuraavaksi kaikki kolme selittäjää lisättiin regressiomalliin yhtä aikaa niiden yhteisvaikutuksen selvittämiseksi. Tulokseksi saatiin malli, jonka mukaan lukemiseen liittyviä minäpystyvyyssuhteita tässä aineistossa ovat vahvuusjärjestyksessä *lukemisen sujuvuus* ($\beta = .385$, $p < 0,001$), *kodin lukemisilmapiiri* ($\beta = .259$, $p < 0,001$) ja *luetun ymmärtäminen* ($\beta = .150$, $p < 0,05$). Mallin selitysaste oli kohtuullinen ($R^{2a} = .367$). Lukemisen sujuvuus, kodin lukemisilmapiiri ja luetun ymmärtäminen kykenivät siis yhdessä selittämään lähes 37 % minäpystyvyyden vaihtelusta ($p < 0,001$).

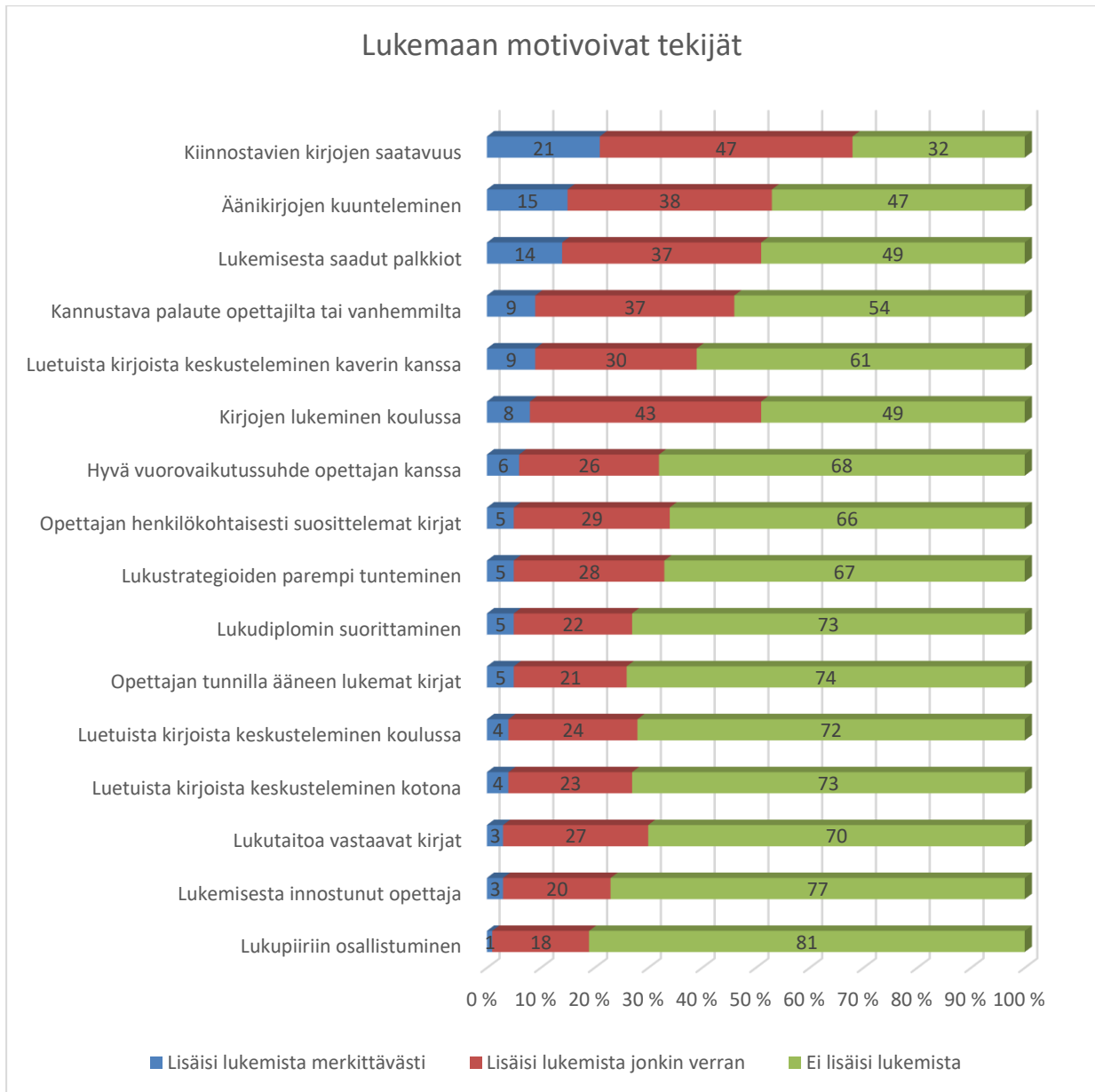
6.4 Lukemaan motivoivat tekijät

Nuorilta kysyttiin mitkä tekijät toteutuessaan innostaisivat ja motivoisivat heitä lukemaan enemmän vapaa-ajalla. Vastausvaihtoja oli kolme: *lisäisi lukemista merkittävästi*, *lisäisi lukemista jonkin verran* ja *ei lisäisi lukemista*. Kyselyn tulokset (kaikki vastaajat, $N=196$) ovat nähtävissä kuviossa 3.

Eniten lukemiseen motivoisi nuorten mukaan kiinnostavien kirjojen parempi saatavuus, mikä lisäisi lukemista joko merkittävästi tai jonkin verran 68 prosentin mielestä. Toiseksi eniten mainintoja sai äänikirjojen kuunteleminen, mikä lisäisi lukemista 53 prosentin mukaan. Lukemisesta saadut palkkiot kannustaisivat lukemaan 51 prosentin mielestä. Nuorista 46 prosenttia nuorista oli sitä mieltä, että kannustava palaute opettajilta tai vanhemmilta motivoisi lukemaan enemmän. Luetuista kirjoista keskusteleminen kavereiden kanssa toimisi motivointikeinona 39 prosentille nuorista.

Heikkojen lukijoiden vastaukset erosivat Khiin neliö -testin mukaan tavanomaisista lukijoista tilastollisesti merkitsevästi muuttujien *kiinnostavien kirjojen parempi saatavuus* ($\chi^2(2, 193) = 8,03$, $p < 0,05$), *kirjojen lukeminen koulutunneilla* ($\chi^2(2, 193) = 9,83$, $p < 0,01$) ja *luetuista kirjoista keskusteleminen kavereiden kanssa* ($\chi^2(2, 193) = 9,93$, $p < 0,01$) kohdalla. Kyseiset

tekijät innostaisivat selvästi enemmän niitä nuoria, joiden lukemisen sujuvuus on hyvä kuin nuoria, joiden lukemisen sujuvuus on heikko.

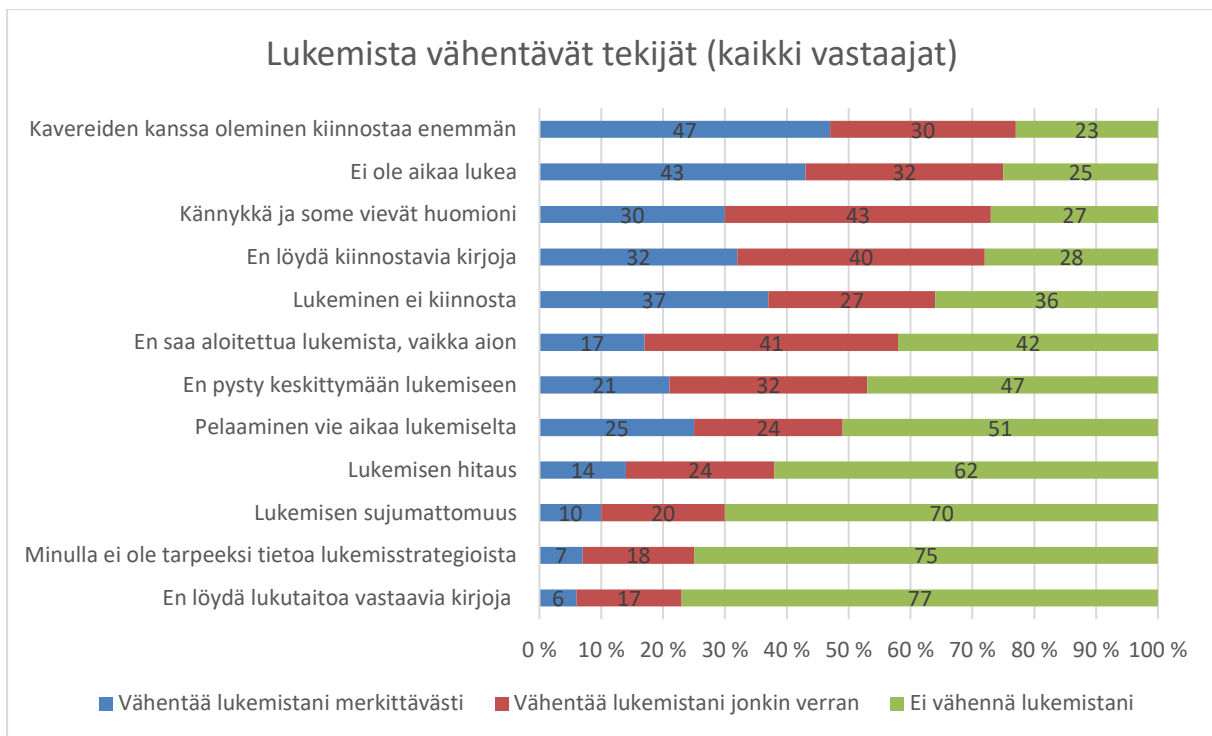


Kuvio 3. Lukemaan motivoivat tekijät ja niiden vaikutus lukemiseen

6.5 Lukemista vähentävät tekijät

Nuorilta kysyttiin myös, mitkä tekijät vähentävät heidän lukemistaan vapaa-ajalla. Vastausvaihtoehtoiksi annettiin *ei vähennä lukemistani*, *vähentää lukemistani jonkin verran* ja *ei vähennä lukemistani*. Kyselyn tulokset (kaikki vastaajat, N=196) ovat nähtävissä kuviossa 4.

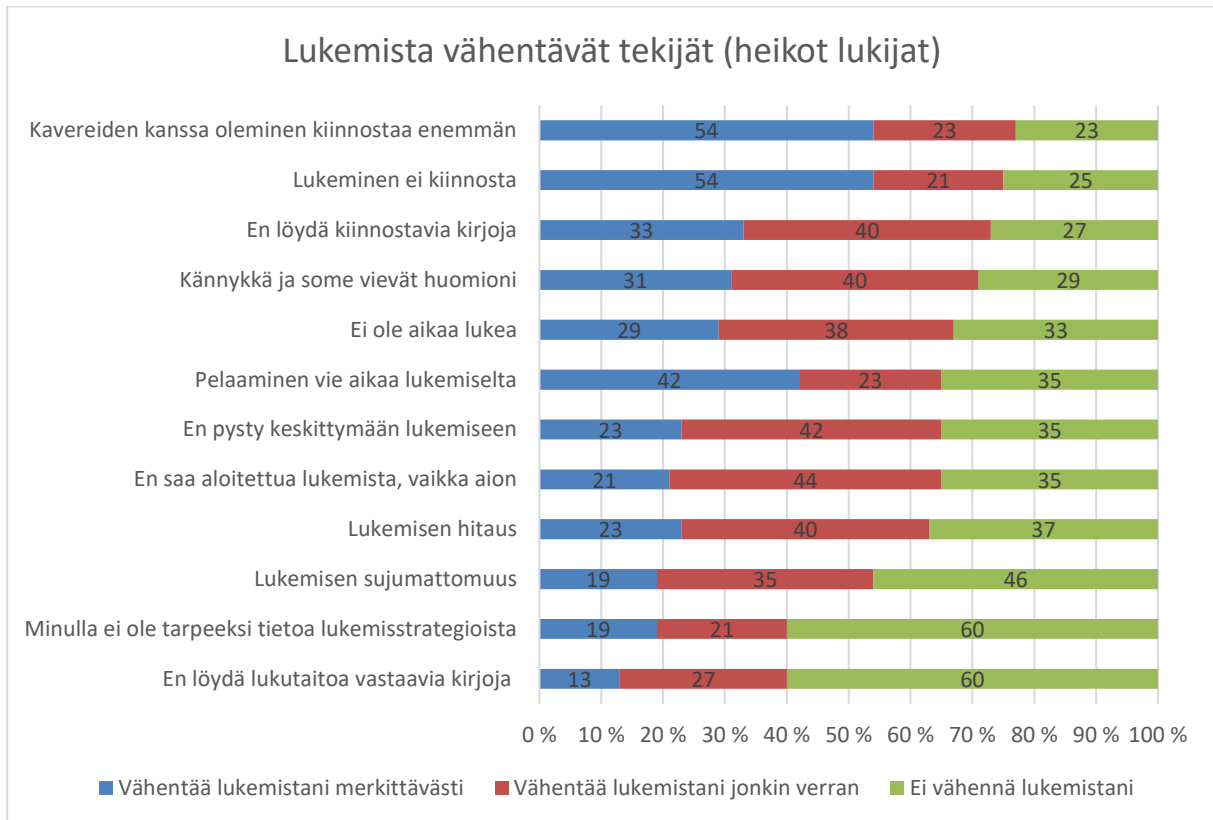
Eniten lukemista vähensi joko merkittävästi tai jonkin verran se, että kavereiden kanssa oleminen kiinnostaa enemmän kuin lukeminen. Tätä mieltä oli 77 % vastaajista. Toiseksi merkittävien lukemista vähentävä tekijä oli, ettei ole aikaa lukea. Se vaikuttaa lukemiseen vähentävästi 75 prosentin mielestä. Nuorista 73 % kertoi kännykän ja somen vievän huomion ja 72 % ei löydä kiinnostavia kirjoja. 64 % nuorista vastasi, että lukemista vähentää se, ettei lukeminen vaan yksinkertaisesti kiinnosta heitä.



Kuvio 4. Lukemista vähentävät tekijät ja niiden vaikutus lukemiseen (kaikki nuoret)

Kun tarkasteltiin, miten heikkojen lukijoiden vastaukset poikkesivat tavanomaisten lukijoiden vastauksista, huomattiin joitakin eroja. Niiden nuorten, joiden lukemisen sujuvuus oli heikko, vastaukset erosivat Khiin neliö -testin mukaan tavanomaisista lukijoista tilastollisesti merkitsevästi muuttujien *en löydä lukutaitoani vastaavia kirjoja* ($\chi^2(2, 193) = 10,64, p < 0,01$), *minulla ei ole tarpeeksi tietoa lukemisstrategioista*, ($\chi^2(2, 193) = 15,79, p < 0,001$), *lukemisen hitaus* ($\chi^2(2, 193) = 15,77, p < 0,001$), *lukemisen sujumattomuus* ($\chi^2(2, 193) = 18,68, p < 0,001$), *pelaaminen vie aikaa lukemiselta* ($\chi^2(2, 193) = 9,66, p < 0,01$) ja *lukeminen ei kiinnosta* ($\chi^2(2, 193) = 7,66, p < 0,05$) kohdalla. Kaikki muut tekijät vähentävät lukemista enemmän heikkojen kuin tavanomaisten lukijoiden kohdalla paitsi lukemisen kiinnostavuus, joka vähentää enem-

män tavanomaisten kuin heikkojen lukijoiden lukemista. Koska heikot lukijat vaikuttivat poikkeavan muista vastaajista suhteellisen paljon, heidän vastauksiaan tarkastellaan erikseen graafisesti. Heikkojen lukijoiden vastausten jakautuminen on nähtävissä kuviossa 5.



Kuvio 5. Lukemista vähentävät tekijät ja niiden vaikutus lukemiseen (heikot lukijat)

7 Tutkimuksen yhteenveto

Tämä luku sisältää yhteenvedon tutkimuksen tuloksia. Tutkimustuloksia tarkastellaan tutkimuskysymys kerrallaan. Toisessa alaluvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä.

7.1 Tulosten yhteenveto

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin, mitä ja kuinka paljon 9.-luokkalaiset nuoret lukevat. Erityisesti haluttiin selvittää, eroavatko heikot lukijat tavanomaisista lukijoista ja onko sukupuolten välillä eroja lukemisen määrän suhteen. Kaikkia nuoria tarkasteltaessa kävi ilmi, että yli puolet nuorista (57 %) luki oman ilmoituksensa mukaan yli puoli tuntia päivässä ja alle puolet (43 %) alle puoli tuntia päivässä. Ei lainkaan lukevien osuus oli kymmenesosa (10 %) ja todella paljon lukevien osuus reilu kymmenesosa (14 %) ikäluokasta. Lukutaidoltaan heikoksi määritellyt lukevat tilastollisesti merkittävästi vähemmän kuin lukutaidoltaan tavanomaiseksi määritellyt lukijat. Heistä lähes kaksi kolmasosaa (63 %) luki alle puoli tuntia ja vain reilu kolmasosaa (37 %) yli puoli tuntia päivässä. Heikoista lukijoista lähes viidennes (17 %) ei lukenut ollenkaan, mutta toisaalta toinen viidennes (17 %) luki todella paljon. Pojat lukivat selvästi vähemmän kuin tytöt. Pojista yli puolet (54 %) luki alle puoli tuntia päivässä, kun tytöistä niin teki noin kolmasosa (32 %). Pojista 14 % ja tytöistä 6 % ei lukenut lainkaan keskivertopäivänä. Tytöistä 23 % luki vähintään 2 tuntia päivässä, kun poikien kohdalla vastaava luku oli 6 %.

Tutkimustuloksista selvisi, että digi- ja verkkotekstit vaikuttavat olevan tämän päivän nuorille selvästi mieluisampaa luettavaa kuin perinteiset printtitekstit, kuten esimerkiksi kaunokirjallisuus. Lähes kaikki nuoret, myös ne, joiden lukutaito oli heikko, kertoivat lukevansa päivittäin sähköpostia tai muita viestejä, esimerkiksi WhatsApp-sovelluksesta sekä erilaisten someteks-tejä. Kaunokirjallisuutta ja muuta painettua kirjallisuutta luettiin huomattavasti vähemmän. Säännöllisesti eli vähintään kerran viikossa kaunokirjallisuutta luki vain 16 % nuorista. Lähes kaksi kolmasosaa nuorista (61,2 %) ilmoitti, ettei lue kaunokirjallisuutta omasta halustaan koskaan tai tuskin koskaan. Heikon lukutaidon omaavat nuoret erosivat tavanomaisen lukutaidon omaavista vain kaunokirjallisuuden, elämäkertojen, somekanavien, blogikirjoitusten ja muiden

tekstien lukemisen suhteen. Heillä näiden tekstien lukeminen oli vähäisempää. Huomionarvoista oli, että vain 2,1 % heikoista lukijoista luki kaunokirjallisuutta vähintään kerran viikossa ja 83,4 % ei lukenut kaunokirjallisuutta koskaan tai tuskin koskaan.

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin, millainen on 9.-luokkalaisten nuorten lukemismotivaatio ja lukemiseen liittyvä minäpystyvyys ja miten erilaiset ryhmät poikkeavat toisistaan lukemismotivaatioiltaan ja minäpystyvyydeltään. Tulosten mukaan nuorten sisäisen lukemismotivaation keskiarvo oli 2,59. Tyttöjen lukemismotivaation keskiarvo oli poikien keskiarvoa suurempi. Heikoin lukemismotivaatio oli heikon minäpystyvyyden omaavilla nuorilla ja paras motivaatio nuorilla, joiden minäpystyvyys oli vahva. Taustatekijöiden (lukemisen sujuvuus, luetun ymmärtäminen, minäpystyvyys ja kodin lukemisisilmapiiri) mukaan kolmeen tasoon (heikko, keskitaso, erinomainen) luokitellut ryhmät poikkesivat kaikki toisistaan sisäisen motivaation suhteen. Vanhempien koulutustaustalla oli jonkun verran merkitystä, mutta eroja oli vain muutamien ryhmien välillä.

Lukemiseen liittyvän minäpystyvyyden keskiarvo oli 2,95. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa minäpystyvyydessä. Heikoin minäpystyvyys oli niillä nuorilla, joiden lukemisen sujuvuuden taso oli heikkoa. Vahvin minäpystyvyys puolestaan oli nuorilla, joiden sisäisen motivaation taso oli korkea. Taustatekijöiden (lukemisen sujuvuus, luetun ymmärtäminen ja sisäinen lukemismotivaatio) mukaan kolmeen tasoon (heikko, keskitaso, erinomainen) luokitellut ryhmät poikkesivat kaikki toisistaan minäpystyvyyden suhteen. Ryhmässä, joka oli luokiteltu kodin lukemisisilmapiirin suhteen, vain ne nuoret, joiden koti oli lukemisisilmapiiriltään heikoin, poikkesivat muista nuorista minäpystyvyyden suhteen. Vanhempien koulutustaustalla oli jonkun verran merkitystä minäpystyvyyteen, mutta eroja oli vain muutamien ryhmien välillä.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitettiin, mitkä tekijät selittävät 9.-luokkalaisten lukemismotivaatiota ja lukemiseen liittyviä minäpystyvyysuskomuksia. Sisäisen motivaation voimakkain selittäjä oli minäpystyvyys lukemisessa. Myös sukupuoli, kodin lukemisisilmapiiri ja luetun ymmärtämisen taidot selittivät sisäistä motivaatiota. Yhdessä nämä tekijät selittivät 56 % sisäisen lukemismotivaation vaihtelusta. Lukemisen sujuvuus selitti sisäistä motivaatiota yksinään, mutta ei enää sen jälkeen, kun malliin lisättiin minäpystyvyys. Minäpystyvyyden voimakkain selittäjä oli lukemisen sujuvuus. Myös kodin lukemisisilmapiiri ja luetun ymmärtämisen

taidot selittivät minäpystyvyyttä. Yhdessä nämä tekijät selittivät 37 % sisäisen lukemismotivaation vaihtelusta.

Neljäntenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin, miten 9.-luokkalaisten nuorten lukemismotivaatiota olisi mahdollista vahvistaa ja eroavatko lukutaidoltaan heikoimmat lukijat tavanomaisista lukijoista. Eniten lukemiseen motivoisivat nuorten mukaan kiinnostavien kirjojen parempi saatavuus, äänikirjojen kuunteleminen, lukemisesta saadut palkkiot, kannustava palaute opettajilta tai vanhemmilta ja luetuista kirjoista keskusteleminen kavereiden kanssa. Kiinnostavien kirjojen parempi saatavuus, kirjojen lukeminen koulutunneilla, luetuista kirjoista keskusteleminen kavereiden kanssa motivoisivat enemmän niitä nuoria, joiden lukemisen sujuvuus on tavanomainen, kuin niitä, joiden lukemisen sujuvuus on heikko. Tässä tutkimuksessa ei löytynyt keinoja, jotka motivoisivat heikkoja lukijoita enemmän kuin tavanomaisen lukutaidon omaavia nuoria. Heikot lukijat erosivat muista siten, että kiinnostavien kirjojen parempi saatavuus, kirjojen lukeminen koulutunneilla ja luetuista kirjoista keskusteleminen kavereiden kanssa innostaisivat heikkoja lukijoita vähemmän kuin niitä nuoria, joiden lukemisen sujuvuus on hyvä.

Viidentenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin, mitkä tekijät vähentävät 9.-luokkalaisten nuorten lukemista ja eroavatko lukutaidoltaan heikoimmat lukijat tavanomaisista lukijoista. Eniten lukemista vähensivät se, että kavereiden kanssa oleminen kiinnostaa enemmän, ajan puute, kännykän ja somen viemä huomio, kiinnostavien kirjojen puute ja se, ettei lukeminen vaan kiinnosta. Lukutaitoa vastaamattomat kirjat, tiedonpuute lukemisstrategioista, lukemisen hitaus, lukemisen sujumattomuus ja pelaamisen viemä aika vähensivät lukutaidoltaan heikoimpien lukemista enemmän kuin tavanomaisten. Tavanomaisten lukijoiden kohdalla se, ettei lukeminen kiinnosta, vähensi lukemista enemmän kuin heikoilla lukijoilla.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Validiteetilla tarkoitetaan, kuinka hyvin tutkimus mittaa sitä, mitä sen on tarkoitus mitata ja kuinka hyvin tutkimustulos on yleistettävissä perusjoukkoon. Reliabiliteetti viittaa puolestaan tutkimuksen toistettavuuteen eli kuinka samanlaisia tai erilaisia tuloksia toistomittauksissa saataisiin. (Metsämuuronen 2006, 66.)

Tämän tutkimuksen ulkoista validiteettia heikentää se, että tutkimusjoukko ei ollut sattumanvaraisesti valittu vaan tutkimus toteutettiin hankkeessa mukana olevilla pilottikouluilla. Validiteettia kuitenkin parantaa, että kouluja oli yhden sijaan neljä, ne olivat ns. tavallisia suomalaisia peruskouluja ja koulut edustivat sekä kaupunki- että maaseutukouluja. Myös aineiston koko (N=196) oli kohtuullinen. Tutkimuksen tuloksia voidaan siten pitää vähintäänkin suuntaa antavina. Positiivista on myös se, että kato jäi vähäiseksi, sillä suurin osa koulujen yhdeksäsluokkalaisista vastasi kyselyyn, kun se tehtiin koulutunnin aikana.

Tutkimuksen sisäistä validiteettiä on pyritty lisäämään tutustumalla aiheen aiempaan tutkimukseen ennen oman kyselylomakkeen tekoa ja varmistamalla, että kysymykset kattavat mahdollisimman laajasti lukemismotivaation ja minäpystyvyyden osatekijöitä. Faktorianalyysissä kysymys, jonka oli ajateltu mittaavan minäpystyvyyden kannalta olennaisia fysiologisia ja emotionaalisia tekijöitä (*”lukeminen on mielestäni rentouttavaa”*), latautui kuitenkin odotusten vastaisesti samalle faktorille sisäistä motivaatiota ilmentävien tekijöiden kanssa. Se, että kysymys ei tässä tutkimuksessa mitannutkaan oletetusti minäpystyvyyttä oli odotusten vastaista, sillä vastaavaa kysymystä on käytetty minäpystyvyyden fysiologisten ja emotionaalisten tekijöiden mittarina muissa tutkimuksissa (esim. Henck, Marinak & Melnick 2012). Vaikka minäpystyvyyden fysiologiset ja emotionaaliset tekijät jäivät tässä tutkimuksessa kattamatta, kolmea muuta minäpystyvyyden osatekijää mittaavat kysymykset olivat kokemuksen mukaan onnistuneita.

Sisäistä validiteettia lisää se, että mittari pilotoitiin ennen varsinaista testaamista. Pilotoinnin yhteydessä testattiin ymmärtävätkö nuoret, mitä kysymyksillä tarkoitetaan, jaksavatko he vastata kaikkiin kysymyksiin huolellisesti ja muutenkin tarkkailtiin kyselyn sujumista. Tutkimuksen tekijä oli itse mukana myös kaikissa aineistonkeruutilanteissa varmistamassa, että kaikki sujuu hyvin. Nuorille annettiin myös mahdollisuus kysyä, jos he eivät ymmärtäneet jotain kohtaa. Käytettäessä kyselylomakkeita aineistonkeruutapana ei ole kuitenkaan mahdollista täysin varmistua, että kaikkiin kysymyksiin vastataan huolellisesti ja että kaikki ymmärtävät kysymykset samalla tavalla. Osa nuorista saattoi vastata kysymyksiin ylimalkaisesti, vaikka he eivät sitä ulospäin näyttäneetkään. Kaikki nuoret eivät myöskään välttämättä kysyneet heitä askaruttavia kysymyksiä.

Se, että tulokset tuotiin suoraan kyselytyökalusta analysointiohjelmaan, vähensi mahdollisten kirjausvirheiden mahdollisuutta. Aineisto käytiin huolellisesti läpi ennen analysoinnin aloittamista ja varmistettiin, että tietojen siirto oli sujunut ilman ongelmia.

Reliabiliteettia lisää mittareiden sisäinen konsistenssi. Summamuuttujan *sisäinen lukemismotivaatio* Cronbachin alfa-arvo oli 0,924, summamuuttujan *minäpystyvyys lukemisessa* Cronbachin alfa-arvo 0,881 ja summamuuttujan *kodin lukemisilmapiiri* Cronbachin alfa-arvo 0,719. Alinkin alfa-arvo ylittää suositusten alarajan, kaksi muuta muuttujaa ovat selvästi suositusrajaa ylempiä. Tutkimuksen tulokset ovat suurelta osin aiempia tutkimustuloksia vastaavia, mikä sekin viittaa tutkimuksen reliabiliuteen.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella yhdeksäsluokkalaisten nuorten lukemistottumuksia, lukemismotivaatiota ja lukemiseen liittyviä minäpystyvyyssuskomuksia sekä niitä selittäviä tekijöitä. Tavoitteena oli myös selvittää, mitkä tekijät tukevat ja mitkä puolestaan vähentävät lukemista. Erityisen huomion kohteena olivat koko ikäryhmän lisäksi lukutaidoltaan heikoimmat nuoret.

Tutkimustulos, jonka mukaan pojat lukivat keskimäärin selvästi tyttöjä vähemmän, on yhteneväinen aikaisempien tutkimusten kanssa (Leino ym. 2019; Logan & Johnston 2009). Mahdollisia syitä poikien vähäisemmän lukemisen määrän taustalla voi olla esimerkiksi poikien tyttöjä heikompi lukutaito (Leino ym. 2019) tai sukupuolten väliset erot kiinnostuksen kohteissa. Tässä tutkimuksessa molempien sukupuolten päivittäin lukemiseen käyttämä aika oli kuitenkin selvästi suurempi kuin esimerkiksi vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa. Kun PISA-tutkimuksessa 42 % suomalaistyöistä ja 22 % suomalaispojista ilmoitti lukevansa vähintään puoli tuntia päivässä (Leino ym. 2019), tässä tutkimuksessa vastaavat luvut olivat 68 % ja 48 %. Ero saattaa johtua ainakin osin lukemisen määrittelyn eroista. Vaikka PISA-tutkimuksessa-kin huomioitiin kaunokirjallisuuden ja tietokirjojen lukemisen lisäksi myös lehtien, verkkosivujen, blogien ja sähköpostiviestien lukeminen, tässä tutkimuksessa lukemiseksi määriteltiin myös esim. WhatsApp-viestit, erilaiset somekanavat ja ohjelmien ja elokuvien tekstitykset. McKenna ym. (2012) esittävät, että myös näiden niin sanottujen digitekstien lukeminen pitää laskea osaksi vapaa-ajan lukemista.

Myös tekstilajeittain eriteltyinä vähintään joka kuukausi sanomalehtiä, sarjakuvia, aikakauslehtiä, kaunokirjallisuutta ja tietokirjallisuutta lukevien osuudet olivat tässä tutkimuksessa PISA-tutkimusta suurempia (vrt. Leino ym. 2019). Tässä tutkimuksessa mukana olleet nuoret vaikuttavat lukevan siis hieman keskimääräistä enemmän. PISA-tuloksiin vertaaminen on mielekästä siksi, että samoin kuin tämä tutkimus, myös se tehdään 15-vuotiaille nuorille. Uusin PISA-aineisto on kerätty vain puolisen vuotta ennen tämän tutkimuksen ajankohtaa, joten tulokset ovat myös ajallisesti vertailukelpoisia.

Tulos, jonka mukaan lukutaidoltaan heikoksi määritellyt lukijat lukivat selvästi vähemmän kuin ne nuoret, joiden lukutaito on parempi, on aiempien tutkimustulosten mukainen (Mol & Bus

2011). Vähäisen lukemismäärän vuoksi taidot eivät pääse kehittymään, sillä lukutaidon parantuminen vaatii harjoittelua (Guthrie ym. 2012, 605). Olisi siis tärkeää panostaa siihen, että erityisesti heikot lukijat innostuisivat lukemaan enemmän. Vaikka tässä tutkimuksessa heikkojen lukijoiden prosenttiosuus oli ylimmän luokan eli kaksi tuntia tai enemmän päivittäin lukevien joukossa suurempi kuin tavanomaisten lukutaidon omaavien, tämän tutkimuksen perusteella ei voida tehdä johtopäätöstä, että heikot lukijat olisivat todella paljon lukevien joukossa yliedustettuina, vaan tulos johtuu muutamien heikosta lukutaidosta huolimatta paljon lukevien nuorten vaikutuksesta tuloksiin. On kuitenkin ilahduttavaa huomata, että paljon lukevien nuorten joukossa on myös heikomman lukutaidon omaavia nuoria.

Tässä tutkimuksessa osa nuorista ilmoitti, etteivät lue minuuttiakaan keskivertopäivän aikana. Pitcherin ym. (2007) tutkimuksessa osa tutkittavista vastasi, ettei lue juuri lainkaan, mutta tarkemmassa haastattelussa kävi kuitenkin ilmi, että he saattoivat lukea paljonkin. He eivät vaan sisällyttäneet lukemiseen lehtien lukemista tai muuta vastaavaa vapaa-ajan lukemista. Samasta ilmiöstä saattaa olla kyse tässäkin tutkimuksessa, vaikkakin nuoria kehoitettiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin kaikki vapaa-ajan lukemisensa huomioiden. Kysymyksen yhteyteen ei kuitenkaan laitettu erikseen muistutusta huomioida kaikki lukeminen, joten voi olla, etteivät kaikki nuoret sitä välttämättä tehneet.

Tämä tutkimus osoittaa, että vaikka usein puhutaan, etteivät nuoret nykypäivänä lue juuri ollenkaan, se ei pidä paikkansa. Nuoret lukevat päivittäin kohtuullisen paljon, mutta lukemisen pääasiallisena kohteena ovat painettujen tekstien sijaan erilaiset digi- ja verkkotekstit. Lähes kaikki nuoret, myös heikot lukijat, lukevat niitä päivittäin. Vapaa-ajan lukemisen uudelleen määrittelyllä myös tämä uudentyypinen lukeminen saadaan näkyväksi.

Vaikka tietokoneen ja digilaitteiden käytön ei ole todettu uhkaavan lukutaitoa, lyhyet verkko- ja digitekstit eivät harjoituta lukutaitoa samaan tapaan kuin painetut tekstit keskimäärin (Sulkunen & Nissinen 2012). Selkein yhteys lukutaitoon on kaunokirjallisuuden lukemisella (Leino ym. 2019). Siksi olisi tärkeä pohtia, miten nuoret saataisiin jälleen innostumaan myös kaunokirjallisuuden ja muiden pidempien tekstien lukemisesta. Nuorten motivaatio lukea kaunokirjallisuutta on huolestuttavan heikko. Kaksi kolmasosaa kaikista nuorista ja peräti neljä viidesosaa heikon lukutaidon omaavista nuorista ei lue tämän tutkimuksen mukaan kaunokirjallisuutta koskaan tai tuskin koskaan. Nuorten motivoiminen kaunokirjallisuuden lukemiseen on

todennäköisesti yksi tärkeimmistä avaintekijöistä lukutaidon laskun pysäyttämiseen ja sen saamiseen uudelleen nousuun. Samalla on kuitenkin syytä huomioida, että erityisesti pojat saattavat innostua helpommin esimerkiksi tietokirjojen, lehtien ja verkkotekstien lukemisesta (Taylor 2004) ja myös muulla kuin kaunokirjallisuuden lukemisella on merkitystä lukutaidon kannalta, vaikka yhteys ei olekaan yhtä selvä kuin kaunokirjallisuuden lukemisella (Leino ym. 2019). On siis pääasia saada nuoret lukemaan edes jotain.

Tämän tutkimuksen mukaan minäpystyvyydellä on voimakas vaikutus sisäiseen lukemismotivaatioon. Tutkimustulos on aiempien tutkimusten mukainen (De Naeghel ym. 2012; Guthrie ym. 2012; Schüller ym. 2016). Ihmiset ovat motivoituneita tekemään niitä asioita, joista uskovat selviytyvänsä ja välttelevät tehtäviä, joihin eivät usko kykenevänsä (Bandura 1997, 3). Kun pyrkimyksenä on lisätä lukemismotivaatiota, onkin syytä kiinnittää huomiota myös nuoren minäpystyvyyden tasoon ja pyrkiä tarvittaessa vaikuttamaan siihen myönteisesti. Jos minäpystyvyys on heikko, saattaa olla, ettei millään muilla motivointikeinoilla ole toivottua vaikutusta. Minäpystyvyyden vahvistamisessa tehokkainta on nuoren omiin suoriutumiskokemuksiin vaikuttaminen (Usher & Pajares 2008), joten on tärkeä pohtia keinoja, jotka auttaisivat nuorta suoriutumaan paremmin. Suoriutumiskokemuksiin myönteisesti vaikuttavat esimerkiksi lukemisstrategioiden opettaminen (Unrau ym. 2018) ja lukutaidon tasolle sopivat kirjat (Guthrie ym. 2012). Selkokirjat voivat olla hyvä vaihtoehto nuorille, jotka kokevat tavalliset kirjat liian haastavana luettavana.

Lukemisen sujuvuus selitti tässä tutkimusta sisäistä lukemismotivaatiota yksinään, mutta se ei selittänyt lukemismotivaatiota enää siinä vaiheessa, kun malliin lisättiin minäpystyvyys. Minäpystyvyyttä puolestaan selitti kaikista voimakkaimmin lukemisen sujuvuus. Lukemisen sujuvuuden on havaittu selittävän minäpystyvyyttä myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Aro ym. 2018). Saattaa siis olla, että lukemisen sujuvuus jäi mallista pois, koska sen vaikutus selittyy jo minäpystyvyyden kautta. Luetun ymmärtäminen sen sijaan jäi selittäjäksi malliin minäpystyvyyden lisäämisen jälkeenkin. Se saattaa selittyä sillä, että se sen selitysosuus minäpystyvyydestä ei ollut yhtä voimakas kuin lukemisen sujuvuuden. Aihetta olisi tärkeä tutkia lisää.

Tulos, jonka mukaan tyttöjen lukemismotivaatio oli parempi kuin poikien (De Naeghel ym. 2012; Stutz ym. 2017, Swalander & Taube 2007), on yhdenmukainen aiempien tutkimusten kanssa. On siis erityisen tärkeä kohdistaa tukea nimenomaan poikien lukemismotivaation tukemiseen. Aiemmat tutkimukset sukupuolen vaikutuksesta minäpystyvyyteen ovat ristiriitaisia

(Swalander & Taube 2007; Smith ym. 2012). Tässä tutkimuksessa sukupuoli ei ollut vaikutusta minäpystyvyyteen. Kodin lukemisilmapiiri havaittiin voimakkaaksi sisäisen lukemismotivaation ja minäpystyvyyden selittäjäksi. Kodin lukemiseen kannustavan ilmapiirin on myös aiempien tutkimusten mukaan todettu selittävän sekä lukemismotivaatiota (Swalander & Taube 2007) että minäpystyvyyttä (Katzir ym. 2009). On siis tärkeää, että lukemiseen innostaminen ja lukemisen malli lähtevät jo kotoa. Onneksi laadukkaalla kouluopetuksella voidaan kuitenkin tasoittaa kotitaustan merkitystä (Sulkunen & Nissinen 2014).

Tässä tutkimuksessa heikoiksi lukijoiksi määriteltiin lukemisen sujuvuudeltaan heikoin neljännes. Samoin muiden taustatekijöiden kohdalla alimpaan ryhmään luokiteltiin noin 25 % nuorista. Useissa aiemmissä tutkimuksissa heikoiksi on määritelty suhteellisesti pienempi osuus tutkittavasta joukosta. Väljempi määrittelyn kautta tarkoituksena oli selvittää, eroavatko heikot tilastollisesti merkitsevästi muista myös silloin, kun heikkoihin sisällytetään todella heikkojen lisäksi myös ne, joiden taito tai muu luokittelun perusteena oleva taustatekijä on erittäin heikon sijaan melko heikko. Tämän tutkimuksen mukaan erot ovat nähtävissä myös silloin, kuin luokittelu on väljempää.

Tässä tutkimuksessa esitetyt lukemismotivaatiota vahvistavat tekijät antavat vinkkejä, milläsiin käytännön asioihin lukemismotivaation vahvistamiseen kohdistuvissa toimissa kannattaa keskittyä. Jo pelkästään se, että nuorten mukaan lukemismotivaatiota lisääviä tekijöitä on olemassa, antaa toivoa. Monet asioista, jotka nuorten mukaan lisääisivät heidän lukemismotivaatiotaan, ovat suhteellisen helppoja toteuttaa koulussa tai muissa arjen ympäristöissä. Jo pelkästään se, että nuorille tarjotaan heitä kiinnostavia kirjoja, annetaan lukemista koskevaa kannustavaa palautetta ja kannustetaan keskustelemaan lukemistaan kirjoista, voi lisätä nuoren lukemista huomattavasti. Myös äänikirjat motivoivat tämän tutkimuksen mukaan nuoria. Vaikka ne eivät ehkä kehitä lukutaitoa samaan tapaan kuin perinteiset kirjat, saattavat ne madaltaa nuoren kynnystä tarttua myös perinteiseen kirjaan, kun nuori on päässyt lukemisen maailmaan sisälle.

Nuorten mukaan palkkioiden tarjoaminen lisäisi heidän motivaatiotaan. Palkkioiden käyttämisessä täytyy kuitenkin asiantuntijoiden mukaan olla varovainen, sillä ne saattavat vaikuttaa negatiivisesti sisäiseen motivaatioon ja saada nuoret arvostamaan vain ulkoiseen motivaatioon pohjautuvia syitä lukemiseen (Guthrie & Wigfield 2000, 414–415).

Lukemismotivaatiota vahvistavia tekijöitä kysyttäessä lukupiiriin osallistuminen jäi viimeiselle sijalle. Se ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että lukupiiriin osallistuminen ei motivoi nuoria lainkaan. Voi olla, että nuoret eivät tiedäneet, mitä lukupiirillä tarkoitetaan eikä heillä välttämättä ollut kokemusta lukupiiriin osallistumisesta. Lukupiiri-käsite olisi ehkä kannattanut selittää auki kyselyssä, sillä se on oletettavasti monille nuorille outo.

Tämän tutkimuksen mukaan lukemista vähentää usein se, että joku muu asia kiinnostaa enemmän kuin lukeminen. Nuoret myös kokevat, ettei lukemiselle jää aikaa. Kiinnostavien kirjojen puute, mikä nuorten mukaan lisää eniten heidän lukemismotivaatiotaan, nousee esiin merkittävänä tekijänä myös lukemista vähentävistä tekijöistä kysyttäessä. Heikot lukijat erosivat muista siinä, että he toivat esiin enemmän lukutaitoon liittyviä tekijöitä, kuten lukutaitoa vastaamattomat kirjat, tiedonpuutteen lukemisstrategioista sekä lukemisen hitauden ja sujumattomuuden. Näihin tekijöihin on siis syytä kiinnittää huomiota niiden nuorten kohdalla, joilla on lukemiseen liittyviä vaikeuksia. Laadukas ja riittävästi resursoitu erityisopetus on tässä avainasemassa. On tärkeää, että myös ne nuoret, joiden lukutaito on heikko ja joiden luottamus omaan lukutaitoon on sitä kautta heikentynyt, saisivat positiivisia kokemuksia lukemisesta. Huomionarvoista on, että heikot lukijat eivät kuitenkaan eronneet tavanomaisista lukijoista, kun lukemisstrategioiden parempaa tuntemista tai lukutaidolleen sopivampien kirjojen saatavuutta kysyttiin lukemismotivaatiota lisäävinä tekijöinä. He siis tunnistivat näiden puutteiden vaikuttavan omaan lukemiseensa, mutta eivät kuitenkaan itse kokeneet muita voimakkaampaa tarvetta näiden tekijöiden parantamiseen.

Lukutaidon ja lukemismotivaation heikkenemiseen on kiinnitetty viime vuosina paljon huomiota yhteiskunnallisessa keskustelussa. Lukutaidon ja lukemismotivaation kehittämisen tukemiseen keskittyviä hankkeita (esimerkiksi valtakunnalliset Lukuklaani ja Lukuliike) onkin voinut ilahduttavan runsaasti. Myös Lukihanke Pohjoinen, jonka yhteydessä tämä aineisto on kerätty, on ollut osaltaan tukemassa nuorten lukutaitoa ja lukemismotivaatiota. Yhteiskunnallista keskustelua ja lukemiseen keskittyviä hankkeita tarvitaan myös jatkossa.

Koska lukemismotivaatio alkaa heiketä jo alakoulun aikana (Lee & Zentall 2012; McKenna ym. 2012; Vaknin-Nusbaum ym. 2008), on olennaista, että lukemismotivaation vahvistamiseen kiinnitetään huomiota mahdollisimman aikaisin. Koskaan ei kuitenkaan kannata ajatella, että on liian myöhäistä. Tämä tutkimus vahvistaa, että keinoja vahvistaa lukemismotivaatiota on

olemassa. Sujuva lukutaito on edellytys nykypäivän yhteiskunnassa pärjäämiselle. Siksi lukemiseen kannustavan ja lukemismotivaatiota ruokkivan ympäristön luomiseen kannattaa panostaa, koska lukutaito paranee monipuolista lukemismateriaalia lukemalla.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että lukemismotivaation vahvistaminen on erityisen tärkeää poikien ja heikkojen lukijoiden kohdalla. Pojat ja heikon lukutaidon omaavat nuoret lukevat vähemmän kuin muut, joten heidän lukutaitonsa ei myöskään pääse kehittymään toivotulla tavalla. Kaikista huonoimmassa asemassa ovat pojat, joiden lukutaito on heikko. Heikkojen lukijoiden tukitoimissa on erityistä huomiota syytä kiinnittää minäpystyvyyden vahvistamiseen, sillä se on yleensä ottaen heikompi kuin muilla ja saattaa olla merkittävä syy vähäiseen lukemiseen. Lukemismotivaation ohella myös lukutaidon kehittäminen on tärkeää. Luki-tukea kannattaa kohdentaa erityisesti lukemisen sujuvuuden parantamiseen. Tukitoimissa on olennaista myös yksilöllisyys. On tärkeää selvittää, mitkä ovat syyt kyseisen henkilön motivoitumattomuuden taustalla ja pyrkiä vaikuttamaan juuri niihin. Lisäksi on tärkeää sitouttaa vanhempia, opettajia ja muita nuoren lähipiirin henkilöitä lukemiseen innostamiseen. Sitä varten on levitettävä tietoa lukemisen ja lukutaidon merkityksestä sekä keinoista tukea lukemismotivaatiota ja lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä.

Tärkeitä jatkotutkimusaiheita on paljon. Tietoa lukemismotivaatiosta ja sen vahvistamisesta tarvitaan yhä lisää. Erityisen mielenkiintoinen on minäpystyvyyssuskomusten ja lukemisen sujuvuuden suhde lukemismotivaatioon. Sekä minäpystyvyydellä että lukemisen sujuvuudella on aiemmissa tutkimuksissa todettu selvä yhteys lukemismotivaatioon, mutta niitä on harvemmin tutkittu yhdessä. Olisi myös tärkeä löytää lisää erilaisia konkreettisia lukemismotivaation vahvistamisen keinoja tueksi opettajille, vanhemmille ja muille lasten ja nuorten kanssa tekemisessä oleville. Olennaista tutkimuksissa on huomioida myös erilaiset taustatekijät, kuten sukupuoli, ikä ja lukutaidon taso, jotka saattavat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Lähteet

- Aro, M., Huemer, S., Heikkilä, R. & Mönkkönen, V. (2011). Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykiologia*, 46 (2–3), 153–155.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452–477.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (1), 87–106.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York: W.H. Freeman & Company.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 773–785.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (1), 18–32.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W. & Rodrigues, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39, 121–187.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- De Naeghel, J., Van Keer H., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1006–1021.
- Fletcher, J., Grimley, M., Greenwood, J. & Parkhill, F. (2012). Motivating and improving attitudes to reading in the final years of primary schooling in five New Zealand schools. *Literacy*, 46 (1), 3–16.
- Greaney, V., & Neuman, S. B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 172–195.

- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through and engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (1), 59–85.
- Guthrie, J. T. & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49 (4), 389–416.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., & Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306–332.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Teoksessa: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) *Handbook of reading research: Volume 3*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 403–422.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. Teoksessa: S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 601–634.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. (9. uud. p.). Helsinki: Edita.
- Henck, W. A., Marinak, B., A. & Melnick, S. A. (2012). Measuring the Reader Self-Perceptions of Adolescents. Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (4), 311–320.
- Ivey, G. & Broaddus, K. (2001). ”Just plain reading”: A survey of what makes children want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 56, 350–377.
- Katzir, T., Lesaux, N. K. & Kim, Y.-K. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading & Writing*, 22, 261–276.
- Kelley, M. J. & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. *Reading Psychology*, 30, 466–48.
- Klauda, S.L. & Guthrie, J.T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading & Writing*, 28, 239–269.
- Krashen, S. (2005). Is in-school free reading good for children? Why the National Reading Panel Report is still wrong. *Phi Delta Kappan*, 86, 444–447.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. (2012). *Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Lee, J. & Zentall, S. S. (2012). Reading motivational differences among groups: Reading disability (RD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), RD+ADHD and typical comparison. *Learning and Individual Differences*, 22, 778–785.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen J., Lintuvuori M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). Pisa 18. Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lerkkanen, M.-K., Eklund, K., Löytynoja, H., Aro, M. & Poikkeus, A.M. (2018). YKÄ – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä yläkouluun. Niilo Mäki Instituutti.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41 (2), 116–128.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2007). Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus*, 38 (4), 304–315.
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32 (2), 199–214.
- Logan, S. & Medford (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53 (1), 85–94.
- Logan, S., Medford E. & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124–128.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Leiwo, M. & Lyytinen, P. (2011). Suomalaislasten lukivaikeuden pitkittäistutkimus syntymästä kouluikään. *Psykologia*, 46 (02-03), 86–91.
- Mano, Q. & Guerin, J. (2018). Direct and indirect effects of print exposure on silent reading fluency. *Reading & Writing*, 31, 483–502.
- McGeown, S. P., Norgate R. & Warhurst A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54 (3), 309–322.

- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47 (3), 283–306.
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos (3. laitos, 2. korj. p.). Helsinki: International Methelp.
- Miyamoto, A., Pfof, M. & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41 (1), 176–196.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read. A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267–296.
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34, 301–335.
- Morgan, P.L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73 (2), 165–183.
- Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25 (2/3), 219–270.
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21, 347–358.
- Peura, P., Aho, T., Viholainen, H., Räikkönen, E., Usher, E. L., Sorvo, R. & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, 73, 67–78.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K, DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinisingh K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R. & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (5), 378–396.
- Polychroni, F., Koukoura, K. & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 415–430.
- Ritchie, S. J. & Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science*, 24, 1301–1308.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48 (4), 369–385.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2016). The contributions of intrinsic and extrinsic reading motivation to the development of reading competence over summer vacation. *Reading Psychology*, 37, 917–941.
- Schiefele, U. & Löweke, S. (2017). The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53 (4), 405–431.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427–463.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (1), 7–25.
- Schüller, E. M., Birnbaum, L. & Kröner, S. (2016). What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire. *Reading Research Quarterly*, 52 (2), 161–175.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and individual differences*, 22, 202–205.
- Strommen, L. T. & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (3), 188–200.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (10), 590–604.
- Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. (2017). Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students. *Journal of Research in Reading*, 40 (4), 439–461.

- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2012). Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja? Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 46–61.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2014). Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus*, 45 (1), 34–48.
- Swalander, L. & Taube, K. (2017). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 206–230.
- Taylor, L. T. (2004). "Not just boring stories": Reconsidering the gender gap for boys. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (4), 290–298.
- Torppa, M., Laakso, M.-L. & Poikkeus, A.-M. (2011). Kasvuympäristön tekijöiden yhteys kielten ja lukutaidon kehitykseen. *Psykologia*, 46 (02-03), 134–136.
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon K., A. & Armstrong C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading & Writing*, 32, 1197–1218.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2011). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turku: Turun yliopisto.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J. & Muraszewski, A. K. (2018). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 88 (2), 167–204.
- Usher, E.L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751–796.
- Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S. & Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41 (3), 434–454.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 110–118.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420–432.
- Wolters, C. A., Barnes, M. A., Kulesz, P. A, York, M. & Francis, D. J. (2017). Examining a motivational treatment and its impact on adolescents' reading comprehension and fluency. *The Journal of Educational Research*, 110 (1), 98–109.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). Psychology in Education. Harlow: Longman

Zentall, S. S. & Lee, J. (2012). A reading motivation intervention with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, ADHD, and typical comparisons: “Clever is and clever does”. *Learning Disability Quarterly*, 35 (4), 248–259.

Liite 1

Tässä tutkimuksessa hyödynnetyt lukemismotivaatiokyselyn kysymykset:

Kun olin lapsi, vanhempani lukivat minulle usein

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

Perheessäni harrastetaan lukemista

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

Perheessäni keskustellaan luetuista kirjoista

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

Äitini lukee usein

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

Isäni lukee usein

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

Miten usein luet seuraavanlaisia tekstejä vapaa-ajallasi

- Kaunokirjallisuutta
- Tietokirjallisuutta

Elämäkertoja
Sarjakuvia
Aikakauslehtiä
Sanomalehtiä
Ohjelmien ja elokuvien tekstityksiä
Sähköpostia tai muita viestejä esim. WhatsApp
Tekstejä somekanavista esim. Twitter, Instagram, Facebook
Lehtien verkkosivustoja
Blogikirjoituksia
Tietotekstejä netistä esim. etsit tietoa Wikipediasta tai muilta sivustoilta
Luet jotain muuta

En koskaan
Tuskin koskaan
Muutaman kerran vuodessa
Noin kerran tai kaksi kuukaudessa
Noin kerran tai kaksi viikossa
Joka päivä tai lähes joka päivä

Kuinka paljon aikaa käytät omasta halustasi tapahtuvaan lukemiseen keskivertopäivänä?

En yhtään
Noin 1-15 minuuttia
Noin 15-30 minuuttia
Noin 30 minuuttia – 1 tuntia
Noin 1 – 2 tuntia
Noin 2 tuntia tai enemmän

Lukeminen on minulle helppoa

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä
Jokseenkin samaa mieltä
Täysin samaa mieltä

Ilahtuisin, jos joku antaisi minulle kirjan lahjaksi

Täysin eri mieltä
Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Kuulun luokkani parhaimpiin lukijoihin

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Lukeminen vapaa-ajalla on mielestäni tärkeää

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Opettajani pitävät minua hyvänä lukijana

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Pidän haastavan tekstin lukemisesta

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Haluaisin lukea enemmän

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Lukeminen on minulle vaikeampaa kuin monelle luokkatoverilleni

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Minusta lukeminen on tylsää

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Syvennyn usein lukemiseen niin, että unohdan ajankulun

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Lukeminen on minusta vaikeaa

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Lukeminen on mielestäni rentouttavaa

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Muut oppilaat pitävät minua hyvänä lukijana

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Jos kirja on mielenkiintoinen, en välitä, vaikka se olisi haastavaa luettavaa

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Minulla on suosikkiaihteita, joista tykkään lukea

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

Mikä innostaisi ja motivoisi sinua lukemaan enemmän vapaa-ajalla?

Kiinnostavien kirjojen parempi saatavuus

Se, että löytäisin lukutaitoni tasolle paremmin sopivia kirjoja

Lukemistapojen ja strategioiden parempi tunteminen

Kannustava palaute opettajilta tai vanhemmilta

Hyvä vuorovaikutussuhde opettajan kanssa

Lukudiplomin suorittaminen koulussa

Lukupiiriin osallistuminen

Kirjojen lukeminen koulutunneilla

Lukemisesta innostunut opettaja

Opettajan minulle henkilökohtaisesti suosittelemat kirjat

Opettajan tunnilla ääneen lukemat kirjat

Lukemisesta saadut palkkiot

Luetuista kirjoista keskusteleminen koulussa

Luetuista kirjoista keskusteleminen kavereiden kanssa

Luetuista kirjoista keskusteleminen kotona

Äänikirjojen kuunteleminen

Ei lisäisi lukemistani

Lisäisi lukemistani jonkin verran

Lisäisi lukemistani merkittävästi

Mitkä seuraavista tekijöistä vähentävät lukemistasi vapaa-ajalla?

Minulla ei ole aikaa lukea

En löydä lukutaitoni tasoa vastaavia kirjoja

En löydä minua kiinnostavia kirjoja

Minulla ei ole tarpeeksi tietoa lukemisstrategioista

Lukemisen hitaus

Lukemisen sujumattomuus

En pysty keskittymään lukemiseen
Kännykkä ja some vievät huomioni
Kavereiden kanssa oleminen kiinnostaa enemmän kuin lukeminen
Pelaaminen vie aikaa lukemiselta
En saa aloitettua lukemista, vaikka aion
Lukeminen ei kiinnosta
 Ei vähennä lukemistani
 Vähentää lukemistani jonkun verran
 Vähentää lukemistani merkittävästi

Lisäksi hyödynnettiin erilaisia vastaajien taustaan liittyviä kysymyksiä.