



SARI SULKUNEN – KARI NISSINEN

Suomalaisnuorten lukijaprofiilit

Sulkunen, Sari – Nissinen, Kari. 2014. SUOMALAISNUORTEN LUKIJAPROFIILIT. Kasvatus 45 (1), 34–48.

Artikkelissa kuvataan suomalaisnuorten lukijaprofiileita lukemiseen sitoutumisen (engl. reading engagement) näkökulmasta. Lukemiseen sitoutumisella tarkoitetaan käytännössä pysyvää, omaehtoista, aktiivista ja säännöllistä luku-harrastusta, ja se on yksi selvimmistä lukutaidon tason selittäjistä. Artikkelissa suomalaisnuoria profiloidaan ryhmittelemällä heitä omaehtoisen lukemisen monipuolisuuden ja aktiivisuuden perusteella. Löydettyjä ryhmiä kuvataan erilaisten taustatekijöiden suhteen. Tutkimus perustuu PISA 2009 -arviointia varten kerättyyn aineistoon, joka on edustava otos suomalaisista 15-vuotiaista koululaisista. Lukijaryhmien profiloinnissa sovelletaan hierarkkista ryhmittelyanalyysiä, jossa havaintojoukosta etsitään sisäisesti mahdollisimman homogeenisiä mutta toisistaan mahdollisimman paljon poikkeavia ryhmiä käytettävissä olevien tietojen perusteella. Artikkelin tarkoitus on kuvata, millaisiin lukijaryhmiin nuoret jakautuvat ja millaisia tekstejä eri ryhmät suosivat. Lopuksi artikkelissa pohditaan ryhmittelyn pohjalta erilaisten tekstien lukemiseen sitoutumisen ja lukutaidon tason välistä yhteyttä. Huomiota kiinnitetään myös oppilaiden kotitaustaan ja asenteisiin liittyvien taustatekijöiden merkitykseen eri lukijaryhmien lukutaidon kehittymiselle.

Asiasanat: lukutaito, PISA-tutkimus, lukutottumukset, nuoret

Johdanto

Lukuharrastus – mitä ja kuinka usein luetaan – on yhteydessä lukutaitoon. Yksi suomalaisnuorten PISA-arvioinnin hyvien lukutaitotulosten taustalla oleva tekijä onkin ollut nuorten monipuolinen lukuharrastus, ja kaikissa arviointiin osallistuneissa maissa usein ja monipuolisesti lukevilla on keskimäärin parempi lukutaito kuin harvemmin ja yksipuolisemmin lukevilla ikätovereillaan (Egelund

2012; Linnakylä 2002; OECD 2010a; Roe & Taube 2012; Sulkunen ym. 2010). Suomalaisnuorten lukuharrastus on kuitenkin PISA 2009 -tutkimuksen tulosten mukaan vähentynyt, kun verrataan vuoden 2000 tuloksiin: Painettujen tekstien lukemisaktiivisuus on laskenut ja tekstivalikoima yksipuolistunut. Lisäksi omaksi ilokseen päivittäin lukevien nuorten osuus on vähentynyt ja nuorten yleinen kiinnostus lukemista kohtaan on nyt vaimeampaa.

Tämä heijastuu myös suomalaisnuorten lukutaitoon, joka PISA-arvioinnin mukaan on vuosituhannen vaihteesta heikentynyt hieman, joillakin lukemisen osa-alueilla jopa merkittävästi. (OECD 2010b; Sulkunen ym. 2010; Sulkunen 2012.) Myös muissa Pohjoismaissa nuorten lukuharrastus on viimeisimpien PISA-tulosten mukaan vähentynyt, ja ruotsalaistettuja lukuun ottamatta kaikkien pohjoismaisten nuorten joukossa omaksi ilokseen lukevia nuoria on aiempaa vähemmän. (Roe & Taube 2012.)

Viime vuosikymmenten nopean teknologisen muutoksen myötä kaikenikäisten lukijoiden tekstimaailmat ja -käytänteet ovat muuttuneet. Uusmediat ja verkkotekstit ovat nyt kiinteä osa arkipäivää, erityisesti nuorilla (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Niin sähköisten kuin painettujenkin tekstien lukijoina nuoret suosivat viihteellisiä sisältöjä ja harjaantuvat esitystavoiltaan multimodaalisten eli useita merkityksenantokeinoja hyödyntävien tekstien tulkitsijoiksi ja käyttäjiksi (Leino & Nissinen 2012; Luukka ym. 2008). Lukuharrastuksesta ei voikaan enää puhua sisällyttämättä siihen myös verkkotekstien lukemista. Verkkolukemisellakin on myönteinen yhteys lukutaidon tasoon (Roe & Taube 2012; Sulkunen ym. 2010), mutta tuo yhteys on selvästi heikompi kuin painettujen tekstien lukemisella. Näyttääkin siltä, että nuoret sisällyttävät tekstimaailmaansa sellaisia viihteellisiä verkkotekstejä, joissa kirjoitetulla kielellä on määrällisesti vähäisempi rooli kuin monissa painetuissa teksteissä. Tällaiset verkkotekstit eivät tarjoa lukijoille samanlaisia mahdollisuuksia harjoittaa pitkien *kirjoitettujen tekstien* lukutaitoa kuin monet painetut tekstit. Näiden tekstien lukeminen ja tulkitseminen harjoittaa toki monia muita taitoja, kuten multimodaalisten merkityskokonaisuuksien tulkintaa, sisällön kriittistä arviointia ja navigointia verkkoympäristössä (Coiro 2007; Leino & Nissinen 2012).

Lukuharrastuksen ja lukutaidon yhteys ei ole ainoa syy sille, että tutkimuksessa ja opetuksessa on korostettu lukuharrastuksen tär-

keyttä niin lasten ja nuorten vapaa-aikana kuin koulussakin. Kaikentyyppinen lukemisen tarjoaa rajattomat mahdollisuudet oppia uusia asioita, osallistua ja vaikuttaa yhteisöissä, eläytyä tarinoihin ja uusiin maailmoihin sekä saada rakennusaineita oman identiteetin ja maailmankuvan rakentamiseen (Kauppinen 2010; Langer 1995; OECD 2009, 2010a). Nämä painotukset ovat sisältyneet muun muassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussuunnitelman perusteisiin, joissa todetaan esimerkiksi jo vuosiluokkien 3–5 osalta, että ”kirjallisuuden lukemisella ja monipuolisella kirjoittamisella on näinä vuosina itseisarvoa, mutta niillä tuetaan myös oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä” (POPS 2004, 43).

Tässä artikkelissa luodaan PISA 2009 -aineiston pohjalta kokonaiskuvaa suomalaisnuorten lukemiseen sitoutumisesta eli lukuharrastuksesta ja kiinnostuksesta erilaisten tekstien lukemista kohtaan. Lukuharrastusta kuvataan lukemismateriaalien monipuolisuuden ja lukemisaktiivisuuden näkökulmasta sekä tarkastelemalla sitä, millaisia lukijaryhmiä aineistosta voidaan muodostaa ja millaisia tekstejä eri ryhmät suosivat. Tuloksia suhteutetaan aiempaan vastaavanlaiseen tutkimukseen, joka perustuu vuoden 2000 PISA-aineistoon (Leino, Linnakylä & Malin 2004). Artikkelissa selvitetään myös, millainen tekstimaailma on suotuisin lukutaidon kehittymisen kannalta. Lisäksi tarkastellaan erilaisten taustatekijöiden, kuten sukupuolen, kotitautan ja nuorten omien lukemiskäytänteiden, yhteyttä lukijaprofiileihin.

Lukemiseen sitoutuminen

Tutkimuskirjallisuudessa lukuharrastus kiinnittyy *lukemiseen sitoutumiseen* (engl. reading engagement) (esim. Guthrie & Wigfield 2000), jolla käytännössä tarkoitetaan omaehtoista, monipuolista, aktiivista ja säännöllistä lukuharrastusta (Guthrie ym. 2004; Linnakylä & Malin 2007). Käsitteellisesti lukemiseen sitoutuminen sitoo yhteen lukemisen kognitiivisen

ja sosiaalisen ulottuvuuden sekä motivaation: sitoutunut lukija on motivoitunut lukemaan monipuolisesti eri tarkoituksia varten, käyttää erilaisia luetunymmärtämisen strategioita, rakentaa ymmärrystään tekstistä sujuvasti sekä jakaa lukemaansa yhteisö(i)ssään (Guthrie ym. 1996; Guthrie & Wigfield 2000). Sitoutunut lukija lukee usein muita intensiivisemmin, tekstiin uppoutuen, mikä johtuu vahvasta motivaatiosta lukea. Motivaatio onkin lukemiseen sitoutumisen keskeisin elementti, sillä se saa aikaan haluttua toimintaa eli lukemista ja on perusta kognitiivisten tavoitteiden ja lukemisen strategioiden yhteen sovittamiselle (Guthrie ym. 1996; Guthrie & Wigfield 2000).

Baker ja Wigfield (1999; myös Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles 2007) ovat todenneet, että lukemismotivaatio on moniulotteinen ilmiö, jossa yhdistyvät nuoren oma luottamus lukutaitoonsa ja lukemistehtävästä selviytymiseen (luottamus lukemistehtävästä suoriutumiseen eli self-efficacy, mieltymys haastaviin tehtäviin, lukemistehtävien välttely), lukemisen tarkoitus (uteliaisuus tai kiinnostus, uppoutuminen lukemistehtävään, ulkoisen tunnustuksen hakeminen, arvosanojen tavoitteleminen, kilpailullisuus) sekä lukemisen sosiaalinen ulottuvuus (lukemisen ympärille rakentuva vuorovaikutus muiden kanssa). Näistä tekijöistä erityisesti luottamus lukemistehtävästä suoriutumiseen, mieltymys haastaviin tehtäviin, kiinnostus, uppoutuminen lukemistehtävään sekä lukemisen sosiaalisuus ovat voimakkaasti yhteydessä lukemisen määrään ja siten myös lukemiseen sitoutumiseen. Sosiaalisuus ei kuitenkaan ole välttämätön piirre lukemiseen sitoutumisessa, sillä osalla aktiivisista lukijoista vuorovaikutus muiden kanssa ei ole luontainen osa lukuharrastusta (Guthrie ym. 2007).

Sitoutuminen lukemiseen on keskeinen välittävä tekijä myös lukemismotivaation ja lukutaidon välistä yhteyttä selitettäessä (Guthrie ym. 2007; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox 1999): Hyvät lukijat ovat motivoituneita, koska saavat onnistumisen kokemuksia lukemistilanteissa. Tämä taas johtaa siihen, että nämä

lukijat lukevat entistä enemmän. Heikosti motivoituneilla lukijoilla ei sen sijaan ole tarpeeksi pontta lukea niin paljon ja niin uppoutuneesti, että heidän lukemisen ymmärtämisen taitonsa kehittyisivät (Guthrie ym. 2007).

Lukemiseen sitoutuminen, kuten lukemismotivaatiokin, voi vaihdella eri aikoina. Tutkimusten mukaan erityisesti koululukemiseen sitoutuminen heikkenee alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Sisäinen lukemismotivaatio heikkenee, jolloin lukemista ei luonnehdi enää kiinnostus, lukemistehtävään uppoutuminen ja mieltymys haastaviin lukemistehtäviin, vaan lukijoita motivoivat entistä enemmän ulkoiset seikat, kuten hyvien arvosanojen tavoittelu. Heikoilla lukijoilla tämä tapahtuu muita nopeammin. (Guthrie & Davis 2003; myös McKenna, Kear & Ellsworth 1995; Wigfield ym. 1997.)

Lukemiseen sitoutuminen ja sitouttamisen ovatkin keskeisiä tekijöitä opetuksessa, joka pyrkii harjaannuttamaan lukutaitoa ja tukemaan sen kehitystä myös sen jälkeen, kun peruslukutaito on jo vakiintunut. Lukemiseen sitoutuminen toimii välittäjänä opetuksen ja lukutaidon kehittymisen välillä (Guthrie & Davis 2003; Guthrie & Wigfield 2000; ks. myös Alvermann 2002): Opetuksen ja siihen liittyvien tekijöiden vaikutus lukutaitoon riippuu lukemiseen sitoutumisen tasosta. Opetuksellisten ratkaisujen innoittama jatkuva sitoutuminen – säännöllinen ja monipuolinen lukeminen – kehittää lukutaitoa. Samalla myös oppilaiden lukemiskäytänteet ja luetun sisältöihin perustuva tietopohja vahvistuvat. Näin sitoutuneet lukijat saavat usean kouluvuoden edestä mahdollisuuksia oppia ja kehittää lukutaitoaan (Guthrie & Wigfield 2000). Motivoiva ja lukemaan sitoutumista edistävä opetus on avainasemassa sekä rakennettaessa myönteistä asennetta lukemista kohtaan että kehitettäessä lukutaitoa.

Lukemiseen sitoutuminen PISAn lukutaidon arvioinnissa

Koska lukemiseen sitoutuminen on niin keskeinen tekijä lukutaidon tason taustalla, sisältyy se poikkeuksetta myös lukutaidon arviointeihin. PISA-arvioinneissa lukemiseen sitoutuminen eri ulottuvuuksineen on ollut mukana alusta saakka, ja vuoden 2009 arvioinnissa sen painoarvo oli entistä suurempi, sillä tuolloin se sisällytettiin myös lukutaidon määritelmään. Tällä haluttiin korostaa sitä, että lukutaitoinen henkilö paitsi osaa lukea myös arvostaa lukemista, suhtautuu siihen myönteisesti ja lukee aktiivisesti erilaisia tekstejä ja ettei lukemiseen sitoutuminen ole ainoastaan lukutaidon keskeinen taustatekijä, vaan sillä on – tai pitäisi olla – merkittävä rooli jokaisen arjessa. Lukutaito on PISA-arvioinneissa nyt määritelty funktionaalista lukutaitokäsitystä (ks. Kauppinen 2010) heijastaen kirjoitettujen tekstien ymmärtämisenä, käyttönä ja arviointina sekä *niiden lukemiseen sitoutumisena* lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi (OECD 2009, 23; myös Sulkunen 2012).

PISAn lukutaidon arvioinnissa nuorten sitoutumista lukemiseen tarkastellaan kolmesta eri näkökulmasta, joista on kerätty tietoa arviointiin osallistuneiden oppilaiden täyttämien taustakyselyjen avulla (OECD 2009; ks. myös Sulkunen ym. 2010; Sulkunen 2012):

- kiinnostus lukemiseen: kuinka mielellään nuoret lukevat omaksi ilokseen kouluajan ulkopuolella, missä määrin he kokevat kontrolloivansa luettavan valintaa ja lukemiskäytäntöitään sekä missä määrin lukeminen on heille sosiaalista toimintaa
- lukemiseen käytetty aika: kuinka paljon nuoret käyttävät aikaa omaksi ilokseen lukemiseen päivittäin kouluajan ulkopuolella
- lukemisen monipuolisuus: kuinka usein nuoret lukevat erilaisia painettuja ja sähköisiä tekstejä omasta halustaan.

Tässä artikkelissa keskitytään lukemisen monipuolisuuteen. Nuorilta on kysytty, kuinka aktiivisesti he lukevat sanoma- ja aikakauslehtiä, sarjakuvia, tieto- ja kaunokirjallisuutta sekä käyttävät erilaisia verkkotekstejä. Kiinnostus lukemista kohtaan sekä omaehtoiseen lukemiseen käytetty aika ovat mukana lukijaryhmiä luonnehtivina taustamuuttujina.

Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät

Käytetty tutkimusaineisto on kerätty vuoden 2009 PISA-tutkimusta varten. Aineisto on edustava otos 15-vuotiaista suomalaiskoulu-laisista. Lähes kaikki aineiston oppilaat olivat peruskoululaisia; lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa opiskeli vain 0,4 prosenttia otokseen valituista oppilaista. Toteutuneessa otoksessa oli kaikkiaan 5810 oppilasta. Ryhmittelyanalyysiä varten aineistosta poistettiin ne oppilaat, joilla oli puuttuvia tietoja tarkasteltavissa muuttujissa. Analysoitavan aineiston kooksi jäi tällöin 5689 oppilasta.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin PISA 2009 -aineiston sisältämien tietojen perusteella

- 1) millaisia lukijaryhmiä aineistosta hahmotuu lukemismateriaalien monipuolisuuden ja lukemisaktiivisuuden näkökulmasta
- 2) miten saadut lukijaryhmät eroavat toisistaan taustamuuttujien perusteella
- 3) millainen yhteys lukemiseen sitoutumisella on lukutaitoon ja muihin oppimistuloksiin.

Koululaisten profiloinnissa sovellettiin hierarkkista ryhmittely- eli klusterianalyysiä. Klusterianalyysissä havaintojoukosta etsitään sisäisesti mahdollisimman homogeenisiä mutta toisistaan mahdollisimman paljon poikkeavia osaryhmiä, ns. klustereita, käytävissä olevan datan perusteella. Klusterien lukumäärää ei kiinnitetä etukäteen, vaan se määrätään sen mukaan, kuinka monta olennaisesti toisistaan poikkeavaa klusteria aineistosta on luontevasti löydettävissä. Ryhmittelyyn on olemassa vaihtoehtoisia menetelmiä, jotka voivat johtaa erilaisiin lopputuloksiin. Suuren ha-

vaintomäärän vuoksi klusterointi suoritettiin tässä tutkimuksessa kaksivaiheisesti: K-means-menetelmällä (Anderberg 1973; Everitt 1980) muodostettiin 20 alustavaa klusteria, joille sen jälkeen tehtiin varsinainen hierarkkinen ryhmittely Wardin menetelmällä (Chatfield & Collins 1980) käyttäen klusterien poikkeavuuden mittana neliöityä euklidisia etäisyyksiä. Muitakin menetelmiä ja etäisyysmittoja kehitettiin, mutta valitulla lähestymistavalla saatiin tulkinnallisesti selkeimmät klusterit.

Oppilaiden profiloinnissa käytettiin kuutta erilaisten tekstien lukemisaktiivisuutta mitaavaa PISA-tutkimuksen oppilaskyselystä saatua muuttujaa. Nämä olivat aikakauslehtien, sarjakuvien, kaunokirjallisuuden, tietokirjallisuuden, sanomalehtien sekä verkkotekstien lukeminen. Verkkotekstien lukemiseen sisällytettiin tässä verkkouutisten lukeminen sekä tietojen etsiminen verkosta oppimistehtävää varten, ja verkkoviestintä jätettiin tästä analyysistä pois. Se ja eräät funktioltaan viihteellisemmät verkkotekstien käyttötavat sisällytettiin tietotekniikan viihdekäyttöön, joka oli yksi tarkastelluista taustatekijöistä.

Painettujen tekstien lukemisaktiivisuutta mitattiin viisiportaisella asteikolla: 1 = *en koskaan tai tuskin koskaan*, 2 = *muutaman kerran vuodessa*, 3 = *noin kerran kuussa*, 4 = *useita kertoja kuussa* ja 5 = *useita kertoja viikossa*. Verkkotekstien lukemisaktiivisuuden asteikko oli myös viisiportainen, mutta se poikkesi sisällöltään edellisestä hieman: 1 = *en tiedä mitä tarkoittaa*, 2 = *en koskaan tai tuskin koskaan*, 3 = *useita kertoja kuussa*, 4 = *useita kertoja viikossa* ja 5 = *useita kertoja päivässä*.

Lukijaryhmiä luonnehtivina taustamuuttujina käytettiin valittua joukkoa PISAn oppilaskyselylomakkeesta saatuja muuttujia, muun muassa oppilaiden kiinnostusta lukemista kohtaan, omaehtoiseen lukemiseen käytettyä aikaa, tietotekniikan käytön aktiivisuutta, kirjaston käyttöä sekä kodin vaurautta. Lisäksi tarkasteltiin eri lukijaryhmien keskimääräisiä oppimistuloksia niin lukutaidossa kuin matematiikan ja luonnontieteiden osamisessakin.

Ryhmien välisiä eroja niin oppimistuloksissa kuin taustamuuttujissakin testattiin sovitamalla aineistoon lineaarisia monitasomalleja, joissa ryhmää käytettiin varianssianalyysin tapaan kategorisena selittävänä muuttujana. Suuren otoskoon vuoksi pienetkin keskiarvot tulivat tilastollisesti merkitseviksi. Näin ollen lähes kaikki ryhmäkeskiarvot erosivat koko aineiston keskiarvoista merkitsevästi. Havainnollisuuden lisäämiseksi on taulukoissa 2–5 koko aineiston keskiarvoa suuremmat ryhmäkeskiarvot korostettu lihavoimalla.

Suomalaisnuorten lukijaryhmät

Yleiskatsaus

Wardin klusterointimenetelmää käyttäen nuoret jaettiin eri tekstien lukemisaktiivisuuden perusteella seitsemään ryhmään, jotka esitellään tässä luvussa. Taulukosta 1 nähdään saatujen ryhmien prosenttiosuudet koko oppilasaineistossa sekä tyttöjen ja poikien keskuudessa. Tyttöjen ja poikien jakautumisessa lukijaryhmiin on selviä eroja. Ryhmä 1 (monipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat) oli tyttöjen joukossa suurin, ja muihin ryhmiin tytöt jakautuivat suhteellisen tasaisesti pientä ryhmää 7 (lukemista karttavat) lukuun ottamatta. Poikien joukossa suurimmat ryhmät olivat 3 ja 6 (monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat ja sarjakuvien lukijat), ryhmään 1 kuului vain yksi poika kymmenestä.

Taulukossa 2 on esitelty kunkin ryhmän lukemisaktiivisuus erityyppisten tekstien osalta. Taulukosta 2 näkyvät myös koko aineiston keskimääräinen lukemisaktiivisuus sekä ryhmien keskimääräisen lukemisaktiivisuuden keskihajonta. Taulukossa näkyvät lukuarvot noudattavat kyselylomakkeen asteikkoa. Muistettakoon, että verkkotekstien käyttöaktiivisuuden asteikko erosi muista, joten verkkoteksteissä lukuarvo 3 tarkoittaa useita kertoja kuussa tapahtuvaa lukemista, kun muissa teksteissä se vastaa noin kerran kuussa tapahtuvaa lukemista.

Taulukosta 2 nähdään, että kokonaisuutena

TAULUKKO 1. Seitsemän lukijaryhmän osuudet tyttöjen ja poikien keskuudessa sekä koko oppilasaineistossa

Ryhmä	%-osuus tytöistä	%-osuus pojista	%-osuus koko aineistosta	Poikien %-osuus ryhmässä
1. Monipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat	28	10	19	25
2. Yksipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat	13	5	9	29
3. Monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat	14	26	21	65
4. Lehti- ja verkkotekstien keskimääräiset lukijat	16	11	13	39
5. Lehtitekstien aktiiviset lukijat	14	17	15	54
6. Sarjakuvien lukijat	11	24	18	70
7. Lukemista karttavat	4	7	5	66
Yhteensä	100	100	100	50

TAULUKKO 2. Erityyppisten tekstien lukemisaktiivisuus lukijaryhmissä

Ryhmä	Aikakaus- lehdet	Sarja- kuvat	Kauno- kirjall.	Tieto- kirjall.	Sanoma- lehdet	Verkko- tekstit
1. Monipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat	4,3	4,1	4,4	3,0	4,3	3,2
2. Yksipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat	3,2	2,6	4,1	2,8	3,8	3,1
3. Monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat	4,2	4,5	2,4	2,9	4,6	3,4
4. Lehti- ja verkkotekstien keskimääräiset lukijat	3,9	1,9	1,9	2,2	4,1	3,1
5. Lehtitekstien aktiiviset lukijat	4,3	3,8	1,7	1,6	4,7	3,1
6. Sarjakuvien lukijat	2,7	4,3	1,7	1,9	3,3	2,8
7. Lukemista karttavat	2,1	2,0	1,3	1,5	2,6	2,7
Koko aineiston keskiarvo	3,7	3,6	2,6	2,4	4,1	3,1
Ryhmien välinen keskihajonta	0,9	1,1	1,2	0,6	0,8	0,2

suomalaisnuoret lukevat useimmin sanomalehtiä (keskiarvo 4,1) sekä toisaalta verkkotekstejä, jonka keskiarvo 3,1 vastaa suurin piirtein yhtä aktiivista, useammin kuin useita kertoja kuukaudessa tapahtuvaa lukemista. Kokonaisuutena vähäisintä on painetun tieto- ja kaunokirjallisuuden lukeminen. Ryhmien välisellä keskihajonnalla mitattuna lukijaryhmiä erottelevat selvimmin kaunokirjallisuuden ja sarjakuvien lukeminen, joiden lukemisaktiivi-

suudessa hajonnat ovat suurimmat. Kaunokirjallisuutta ja sarjakuvia luetaan joissakin ryhmissä hyvin aktiivisesti (kaunokirjallisuutta ryhmässä 1, sarjakuvia ryhmässä 3) ja toisissa hyvin vähän (kaunokirjallisuutta ryhmässä 7, sarjakuvia ryhmässä 4). Sen sijaan verkkotekstien käyttö ei erottele lukijaryhmiä juuri lainkaan: hajonta on hyvin pientä, ja paria pientä poikkeusta lukuun ottamatta kaikkien ryhmien verkkotekstien käyttöaktiivisuus on

lähes samalla tasolla. Toki ryhmien sisälläkin on hajontaa, eikä verkkotekstien käyttöaktiivisuudesta tässä yhteydessä näy, miten verkkotekstien käyttö eriytyy sisällöllisesti verkkouutisten ja tiedonhaun kesken.

Seuraavaksi tarkastellaan kutakin lukija-ryhmää tarkemmin. Erityyppisten tekstien lukemisaktiivisuuden lisäksi huomiota kiinnitetään ryhmiä erotteleviin keskeisiin taustamuuttujiin. Lopuksi vastataan kysymykseen siitä, millainen lukijaprofiili on suotuisin lukutaidon ja matematiikan ja luonnontieteiden oppimistulosten kannalta.

Ryhmä 1: Monipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat

Tähän ryhmään sijoittui noin viidennes PISA-arviointiin osallistuneista nuorista. Peräti kolme neljästä siihen sijoittuneesta oli tyttöjä (taulukko 1). Tyttöjen keskuudessa se oli ryhmistä suurin: tytöistä 28 prosenttia kuului siihen. Lukemisprofiililtaan ryhmä oli hyvin aktiivinen, sillä ryhmään kuuluvat lukivat keskimääräistä enemmän kaikkia painettuja tekstejä (taulukko 2). Verkkotekstien käyttöaktiivisuus oli tässä ryhmässä lähellä keskimääräistä.

Verrattuna muihin lukijaryhmiin tämän ryhmän vahvuutena oli kaunokirjallisuuden lukeminen, sillä sitä luettiin kaikkein aktiivisimmin juuri tässä ryhmässä. Ryhmään kuuluvat käyttivätkin reilusti aikaa lukemiseen, sillä peräti 79 prosenttia ryhmään kuuluvista ilmoitti lukevansa omaksi ilokseen vähintään puoli tuntia ja 43 prosenttia yli tunnin päivässä (taulukko 3). Nämä luvut ovat huomattavasti yli keskimääräisen tason. Ryhmään kuuluvia luonnehditaan *monipuolisiksi kaunokirjallisuuden suosijoiksi*.

Oppilaiden lukemista koskevat asenteet olivat tämän ryhmän lukijoiden keskuudessa hyvin myönteiset ja kaikista ryhmistä myönteisimmät (taulukko 4), sillä kiinnostus lukemiseen oli ryhmässä peräti yhden hajonnan verran keskimääräistä korkeampi. Tämän ryhmän nuoret käyttivät kirjaston palveluita kaikkein aktiivisimmin, mutta tietotekniikan käyttö viihdetarkoituksiin (pelaamiseen, sähköpostin käyttöön, chattailuun, musiikin, elokuvien ja pelien lataamiseen, virtuaaliyhteisöihin osallistumiseen sekä huvikseen surffailuun ja omien verkkosivujen tai blogin ylläpitämiseen) oli keskimääräistä vähäisempää. Kaiken kaikkiaan monipuoliset kaunokirjalli-

TAULUKKO 3. Omaksi iloksi lukemiseen käytetty aika (tuntia/päivä) lukijaryhmissä: eri ryhmiiin kuuluvien oppilaiden prosenttiosuudet

Ryhmä	En lue omaksi ilokseni (%)	Alle 0,5 tuntia (%)	0,5–1 tuntia (%)	Yli 1 tunti (%)	Yht. (%)
1. Monipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat	1,9	19,3	35,6	43,3	100
2. Yksipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat	5,6	27,0	29,1	38,2	100
3. Monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat	26,8	44,8	19,9	8,5	100
4. Lehti- ja verkkotekstien keskimääräiset lukijat	47,7	34,9	12,1	5,3	100
5. Lehtitekstien aktiiviset lukijat	49,3	39,9	7,7	3,1	100
6. Sarjakuvien lukijat	50,0	31,6	11,6	6,8	100
7. Lukemista karttavat	74,7	16,9	4,4	4,0	100
Koko aineisto	32,9	32,5	18,5	16,1	100

suuden suosijat ovat hyvin sitoutuneita lukemiseen, sillä he lukevat monipuolisia materiaaleja aktiivisesti sekä suhtautuvat lukemiseen erittäin myönteisesti.

Ryhmä 2: Yksipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat

Toinen lukijaryhmä muistuttaa monella tavalla ensimmäistä ryhmää. Ryhmiä erottelee lähinnä lukemisen monipuolisuus. Lukijaprofiililtaan ryhmät olivat samanlaisia sikäli, että kaunokirjallisuutta luettiin selvästi keskimääräistä aktiivisemmin (taulukko 2). Myös tietokirjallisuuden lukemisaktiivisuus oli kummasakin ryhmässä keskimääräistä korkeampi ja verkkotekstien lukeminen keskimääräistä. Lisäksi tämäkin ryhmä oli hyvin tyttövaltainen, sillä 71 % ryhmään sijoittuneista oli tyttöjä (taulukko 1). Kokonaisuudessaan ryhmä oli kuitenkin monipuolisia kaunokirjallisuuden suosijia pienempi, sillä nuorista vain 9 prosenttia sijoittui tähän ryhmään.

Ensimmäisen ryhmän ohella tämä ryhmä oli ainoa, jonka enemmistö (67 %) ilmoitti lukevansa omaksi ilokseen vähintään puoli tuntia päivässä (taulukko 3). Lukemiseen suhtauduttiin tässä ryhmässä keskimääräistä myönteisemmin, vain hieman ensimmäistä ryhmää vaisummin (taulukko 4). Myös kirjaston palveluiden käyttö oli keskimääräistä selvästi aktiivisempaa.

Erot ryhmien 1 ja 2 lukemisprofileissa ilmenevät siten, että painettujen mediatekstien eli sanoma- ja aikakauslehtien sekä sarjakuvien lukijoina tämän ryhmän nuoret olivat keskimääräistä passiivisempia (taulukko 2), minkä vuoksi lukemisen monipuolisuutta kuvaava indeksi oli vain keskitasoa (taulukko 4). Tietotekniikan viihdekäyttö oli vielä ensimmäistäkin ryhmää vähäisempää. Tämän ryhmän nuoria voikin luonnehtia *yksipuolisiksi kaunokirjallisuuden suosijoiksi*, mikä heijastaa myös keskeisintä eroa tämän ja ensimmäisen ryhmän – monipuolisten kaunokirjallisuuden suosijoiden – välillä. Tämä ryhmä on sangen sitoutunut lukemiseen, mutta luettavien teks-

tien valikoima ei ole yhtä monipuolinen kuin ensimmäisellä ryhmällä. Suhtautuminen lukemiseen on kuitenkin hyvin myönteistä.

Ryhmä 3: Monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat

Kolmanteen lukijaryhmään sijoittui viidennes nuorista, ja aiemmista ryhmistä poiketen ryhmä oli poikavaltainen. Ryhmään sijoittuneista 65 prosenttia oli poikia, ja kaikista pojista joka neljäs sijoittui tähän ryhmään (taulukko 1). Ryhmä poikkesi lukijaprofiililtaan selvästi kahdesta edellisestä ryhmästä, sillä kaunokirjallisuuden lukeminen oli selvästi niitä vähäisempää, alle keskimääräistä tasoa (taulukko 2). Sen sijaan tässä ryhmässä luettiin kaikkia muita painettuja tekstejä sekä verkkotekstejä merkitsevästi keskimääräistä aktiivisemmin. Tämän vuoksi myös lukemisen monipuolisuutta kuvaava indeksi oli tällä ryhmällä yksipuolisia kaunokirjallisuuden suosijoita suurempi ja merkitsevästi keskimääräistä korkeampi (ks. taulukko 4). Lukemisprofiilinsa perusteella ryhmän nuoria voi luonnehtia *monipuolisiksi kaunokirjallisuuden kaihtajiksi*.

Tämän ryhmän jäsenistä vain 28 prosenttia ilmoitti lukevansa vähintään puoli tuntia päivässä omaksi ilokseen (taulukko 3). Tämä osuus on merkittävästi pienempi kuin kahdessa edellisessä tyttövaltaisessa ryhmässä. Toisaalta tämä ryhmä eroaa muista jäljellä olevista ryhmistä siinä, että ryhmään kuuluu selvästi enemmän edes hiukan omaksi ilokseen päivittäin lukevia oppilaita kuin oppilaita, jotka eivät lue lainkaan. Seuraavissa ryhmissä joko selvä enemmistö (ryhmässä 7) tai likimain puolet vastaajista (ryhmissä 4–6) ilmoitti, ettei lue omaksi ilokseen lainkaan.

Ryhmään sijoittuneiden nuorten asenne lukemista kohtaan oli keskimääräistä kielteisempi (taulukko 4), mutta kirjaston palveluita ryhmä käytti silti keskimääräistä enemmän. Tietotekniikan viihdekäyttö oli tässä ryhmässä tilastollisesti merkitsevästi keskimääräistä runsaampaa ja kaikista ryhmistä runsainta.

Tämäkin ryhmän nuoret ovat kohtuullisen sitoutuneita lukemiseen, vaikka kaihtavatkin kaunokirjallisuutta toisin kuin kaksi edellistä ryhmää. Lukemiseen sitoutumista heikentää kuitenkin keskimääräistä kielteisempi suhtautuminen lukemiseen.

Ryhmä 4: Lehti- ja verkkotekstien keskimääräiset lukijat

Neljänteen lukijaryhmään sijoittui 13 prosenttia nuorista. Ryhmä oli tyttövaltainen, sillä kuusi kymmenestä siihen sijoittuneesta oli tytöjä (taulukko 1). Lukemisprofiililtaan ryhmä oli aiempia ryhmiä passiivisempi: kaunokirjallisuutta ja erityisesti sarjakuvia luettiin huomattavan vähän (taulukko 2), ja kaikkia muita painettuja tekstejä sekä verkkotekstejä hyödynnettiin keskimääräisesti. Lukemisen monipuolisuutta kuvaava indeksi (ks. taulukko 4) olikin keskimääräistä alhaisempi ja selvästi alhaisempi kuin edellisellä ryhmällä. Aikakaus- ja sanomalehtiä luettiin kuitenkin keskimäärin useita kertoja kuussa, samoin verkkotekstejä. Ryhmää voi luonnehtia *lehti- ja verkkotekstien keskimääräisiksi lukijoiksi*.

Lähes puolet ryhmän jäsenistä ilmoitti, ettei lue omaksi ilokseen lainkaan (taulukko 3). Tämä osuus oli tyttövaltaisten ryhmien suurin. Ryhmäläisten asenteet lukemista kohtaan olivatkin keskimääräistä merkitsevästi kielteisemmät (taulukko 4). Sekä kirjaston palveluiden hyödyntäminen että tietotekniikan viihdekäyttö olivat keskitasoa vähäisempää. Kaikkiaan ryhmän lukemisen yksipuolisuus ja suhteellinen passiivisuus sekä kielteinen suhtautuminen lukemiseen heikentävät ryhmän lukemiseen sitoutumista selvästi.

Ryhmä 5: Lehtitekstien aktiiviset lukijat

Viidenteen ryhmään sijoittui 15 prosenttia nuorista, ja heistä hieman yli puolet oli poikia (taulukko 1). Lukemisprofiilissaan tämä ryhmä suosi sanoma- ja aikakauslehtitekstejä (taulukko 2), joita luettiin aktiivisimmin. Verkkotekstien hyödyntäminen oli keskitasoa,

mutta sekä kauno- että tietokirjallisuutta luettiin huomattavan vähän. Sekä lehtitekstien että erityisesti sarjakuvien lukemisaktiivisuus oli neljättä ryhmää aktiivisempaa, minkä vuoksi myös lukemisen monipuolisuutta kuvaava indeksi (taulukko 4) oli edellistä ryhmää korkeampi, vaikkakin koko aineiston keskitasoa alhaisempi. Toisaalta tämä ryhmä luki varsinkin tietokirjallisuutta edellistä ryhmää vähemmän. Tätä ryhmää voi luonnehtia *lehtitekstien aktiivisiksi lukijoiksi*.

Myös tässä ryhmässä likimain puolet vastaajista ilmoitti, ettei lue päivittäin omaksi ilokseen (taulukko 3). Ryhmään sijoittuneiden nuorten kiinnostus lukemista kohtaan oli keskimääräistä selvästi kielteisempi (taulukko 4). Kirjaston palveluita ryhmäläiset käyttivät keskimääräistä vähemmän mutta tietotekniikan viihdekäyttäjinä he olivat keskitasolla. Tämän ryhmän sitoutumista lukemiseen vahvistaa aktiivinen lehtien lukeminen, vaikka lukemisprofiili on muuten passiivinen ja suhtautuminen lukemiseen kielteistä.

Ryhmä 6: Sarjakuvien lukijat

Kuudenteen lukijaryhmään sijoittui vajaa viidennes nuorista, joten ryhmä oli lähes yhtä iso kuin kolmas (monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat) ja ensimmäinen (monipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat) lukijaryhmä. Tämä ryhmä oli poikavaltainen, sillä 70 prosenttia ryhmään sijoittuneista oli poikia, ja kaikista pojista ryhmään sijoittui noin joka neljäs (taulukko 1). Lukijaprofiililtaan ryhmä oli hyvin passiivinen (taulukko 2): vain sarjakuvia luettiin keskimääräistä aktiivisemmin, verkkotekstien käyttöaktiivisuus oli lähellä keskitasoa ja kaikkien muiden tekstien lukeminen oli verraten vähäistä. Sanomalehtiä ryhmän jäsenet lukivat sentään keskimäärin noin kerran kuussa. Ryhmää luonnehditaan *sarjakuvien lukijoiksi*.

Puolet ryhmään sijoittuneista ilmoitti, ettei lue omaksi ilokseen lainkaan. Tosin tässä ryhmässä oli hieman edellisiä ryhmiä enemmän sellaisia, jotka lukevat omaksi ilokseen päivit-

täin puoli tuntia tai enemmän (taulukko 3). Oletettavasti kyse tällöin on suurelta osin sarjakuvien lukemisesta.

Ryhmän lukemisen monipuolisuutta ja kiinnostusta lukemiseen kuvaavat indeksit olivat alhaisia ja selvästi keskitason alapuolella (taulukko 4). Kirjaston palveluiden käyttö oli tässä ryhmässä vähäistä ja tietotekniikan viihdekäyttö keskimääräistä. Näiden perusteella voidaan sanoa, että ryhmän lukemiseen sitoutuminen on heikkoa.

Ryhmä 7: Lukemista karttavat

Seitsemäs lukijaryhmä oli pieni, sillä vain 5 prosenttia nuorista sijoittuu siihen. Ryhmä oli poikavaltainen, sillä siihen sijoittuneista 66 prosenttia oli poikia (taulukko 1). Ryhmä koostui hyvin passiivisista lukijoista, sillä kaikkia tekstejä – myös verkkotekstejä – luettiin ryhmässä selvästi keskimääräistä vähemmän (taulukko 2). Jopa sanomalehtiä, joita yleensä luetaan suhteellisen usein, luettiin tässä ryhmässä harvemmin kuin kerran kuussa. Kaunokirjallisuutta ryhmässä luettiin tuskin lainkaan. Verkkotekstien käyttökin oli rajallista, sillä niitä hyödynnettiin harvemmin kuin useita kertoja kuussa. Ryhmää voikin luonnehtia *lukemista karttavaksi*.

Tulokset osoittivat, että tämä ryhmä ei ole sitoutunut lukemiseen: 75 prosenttia ryhmän jäsenistä ilmoitti, ettei lue lainkaan omaksi ilokseen (taulukko 3). Lisäksi niin kiinnostus lukemista kohtaan, lukemisen monipuolisuus kuin kirjastopalveluiden käyttökin olivat tässä ryhmässä kaikista vähäisintä (taulukko 4). Sen sijaan tietotekniikan viihdekäyttö oli tässä ryhmässä vasta neljänneksi vähäisintä vaikkakin selvästi keskimääräistä vähäisempää.

Lukijaryhmien kotitausta

Entä millainen yhteys lukijaprofileilla on nuorten kotitaustaan? Oppilaiden kotitautaa on PISA-arvioinnissa mitattu kokonaisvaltaisesti ESCS-indeksillä, joka yhdistää kodin vaurauden, kulttuurisineet, koulutukselliset

resurssit ja kirjojen lukumäärän sekä vanhempien ammattiaseman ja koulutustason. Taulukosta 4 näkyy, että lukemiseen sitoutuminen on yhteydessä oppilaan kotitaustaan. Sitoutuneimmissa lukijaryhmissä (monipuoliset ja yksipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat, monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat) kodin taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista taustaa kuvaava indeksi oli keskimääräistä korkeampi. Vastaavasti vähiten sitoutuneissa ryhmissä, kuten lukemista karttavien, sarjakuvia lukevien sekä aktiivisesti pelkkiä lehtitekstejä lukevien keskuudessa, kokonaisvaltaisesti kotitautaa kuvaava indeksi oli keskitasoa matalampi.

Tarkasteltaessa erikseen ESCS-indeksiin sisältyviä tekijöitä, kuten kodin kulttuurisineiden määrää ja vaurautta, voi saada eritellympää tietoa sitoutumiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Kodin kulttuuri-ilmapiiiriä heijastavien kulttuurisineiden määrä oli lineaarisesti yhteydessä lukemiseen sitoutumiseen, mutta kodin materiaalisella vauraudella tällaista yhteyttä ei näyttänyt olevan. Lähes kaikkien lukijaryhmien vauraus oli samaa keskimääräistä tasoa. Ainoastaan yksipuolisten kaunokirjallisuuden suosijoiden kotien vauraus oli keskitasoa alempi. Lukemiseen sitoutumista tukevan kotiympäristön näkökulmasta kodin kulttuuria arvostava ilmapiiiri on tämän mukaan vaurautta olennaisempi tekijä (ks. myös Sulkunen & Nissinen 2012).

Lukemista koskevat asenteet olivat myönteisimpiä lukemiseen sitoutuneissa ryhmissä. Näissä ryhmissä myös suhtauduttiin kouluun myönteisemmin kuin muissa ryhmissä. Heikoimmin lukemiseen sitoutuneet sarjakuvien lukijat sekä lukemista tyystin karttavat olivat kuitenkin ainoat ryhmät, joissa koulunkäynnin merkitys koettiin keskimääräistä heikompana. Koulunkäynnin merkitys aikuiselämään valmentajana koettiin sitä suurempana, mitä sitoutuneemmasta ryhmästä oli kyse (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Lukijaryhmien taustatekijöiden¹ keskiarvot

Ryhmä	ESCS	Kulttuu- riesneet	Vau- raus	Kiinnostus lukem.	Lukem. moni- puoli- suus	Koulun merkitys	Kirjas- ton käyttö	Tietot. viih- dek.
1. Monipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat	0,54	0,24	-0,08	1,09	1,37	0,22	0,38	0,04
2. Yksipuoliset kaunokirjallisuuden suosijat	0,44	0,13	-0,21	0,95	0,45	0,20	0,29	-0,04
3. Monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat	0,35	-0,09	-0,00	-0,02	0,92	0,06	0,02	0,27
4. Lehti- ja verkko- tekstien keskim. lukijat	0,30	-0,25	-0,03	-0,35	-0,06	-0,04	-0,15	0,05
5. Lehtitekstien aktiiviset lukijat	0,18	-0,35	0,01	-0,44	0,37	-0,07	-0,22	0,14
6. Sarjakuvien lukijat	0,14	-0,52	-0,09	-0,48	-0,08	-0,27	-0,29	0,16
7. Lukemista karttavat	-0,05	-0,87	-0,09	-0,92	-1,23	-0,50	-0,52	0,06
Koko aineisto	0,31	-0,18	-0,06	0,05	0,46	-0,01	-0,03	0,12

¹ Taulukon vertailuluvut ovat useiden muuttujien perusteella muodostettuja jatkuvia indeksimuuttujia, joiden OECD-maiden keskiarvoksi on asetettu 0 ja hajonnaksi 1. Indeksien positiiviset arvot kertovat tällöin OECD-maiden keskiarvoa paremmasta tilanteesta ja negatiiviset arvot keskittasoa heikommasta tilanteesta. Nämä indeksit ovat käyttökelpoisia vertailtaessa eri oppilasryhmiä toisiinsa. Indeksimuuttujien muodostamisesta ja niiden sisällöstä tarkemmin OECD 2010a, s. 110–112 ja OECD 2010c, s. 170.

Lukijaprofiilin yhteys osaamiseen

Taulukosta 5 voidaan nähdä, millainen yhteys lukemiseen sitoutumisen ja lukutaidon sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisen välillä on. Korkeimman lukutaidon saavuttivat kaunokirjallisuutta suosivat tyttövaltaiset ryhmät, joiden käytänteet ja asennoituminen osoittivat sitoutumista lukemiseen. Myös poikavaltainen ryhmä, jossa kaunokirjallisuutta lukuun ottamatta oli sitouduttu lukemaan monipuolisesti erilaisia tekstejä, saavutti kansallista lukutaidon keskiarvoa vastaavan tason. Lisäksi ne lukijaryhmät, joissa luettiin lehti- ja verkkotekstejä, saavuttivat kohtuullisen hyvän lukutaidon. Sarjakuvia pääasiassa lukeva ryh-

mä saavutti lukutaidon, joka oli vielä tyydyttävä PISAn suoritustasoihin suhteutettuna, vaikka sitoutuminen lukemiseen olikin heikkoa. Sen sijaan lukemista karttavan ryhmän lukutaito oli välttävä (Sulkunen ym. 2010). Tämä vahvistaa jo aiemmista tutkimuksista tuttua käsitystä lukemiseen sitoutumisen ja lukutaidon välisestä yhteydestä (Linnakylä 2002; OECD 2010a; Sulkunen ym. 2010; Egelund 2012; Roe & Taube 2012): mitä aktiivisemmin ja monipuolisemmin luetaan, sitä parempi lukutaito keskimäärin on.

Samankaltainen yhteys on havaittavissa myös matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa ja lukijaprofiileissa. Ainoan poikkeuksen muodostaa se, että lehtitekstien ak-

TAULUKKO 5. Lukijaprofiilin yhteys osaamiseen PISA 2009 -arvioinnissa

Lukijaprofiili	Lukutaidon keskiarvo	Matematiikan keskiarvo	Luonnontieteiden keskiarvo
1. Monipuoliset kaunokirjallisuuden suositajat	593	578	606
2. Yksipuoliset kaunokirjallisuuden suositajat	571	554	581
3. Monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat	539	552	564
4. Lehti- ja verkkotekstien keskimääräiset lukijat	523	523	532
5. Lehtitekstien aktiiviset lukijat	520	531	539
6. Sarjakuvien lukijat	504	521	528
7. Lukemista karttavat	461	488	489
Kansallinen keskiarvo	536	541	554

tiiviset lukijat saavuttivat matematiikassa ja luonnontieteissä korkeamman osaamistason kuin lehti- ja verkkotekstien keskimääräiset lukijat.

Pohdintaa

Suomalaisnuorten lukijaprofiilien analyysi osoittaa, että nuoret eivät suinkaan ole yhtenäinen ryhmä lukemiseen liittyvien käytänteiden näkökulmasta. Vaikka suomalaisnuoret keskimäärin lukevat aktiivisesti monipuolisia tekstejä ja erottuvat täten kansainvälisessä vertailussa edukseen (esim. Egelund 2012; Linnakylä 2002; OECD 2010a), on meilläkin vähän ja yksipuolisesti lukevia ryhmiä. Kahteen passiivisimpaan lukijaryhmään – sarjakuvien lukijoihin ja lukemista karttaviin – sijoittuikin 23 prosenttia nuorista: 15 prosenttia tytöistä ja 31 prosenttia pojista. Toisaalta suuri osa suomalaisnuorista lukee monipuolisesti ja aktiivisesti, sillä suurimmat lukijaryhmät olivat monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat sekä monipuoliset kaunokirjallisuuden suositajat. Näihin sijoittui yhteensä 40 prosenttia suomalaisnuorista: 42 prosenttia tytöistä ja 36 prosenttia pojista. Poikien suuri osuus passiivisimmissa lukijaryhmissä heijastaa, ja osaltaan myös selittää, suomalaispoikien tyt-

töjä huomattavasti heikompaa keskimääräistä lukutaidon tasoa (OECD 2010c; Sulkunen ym. 2010; Sulkunen & Nissinen 2012). PISAssa arvioitu lukutaito on kuitenkin kirjoitettujen – käytännössä painettujen – tekstien lukutaitoa, sillä Suomessa verkkolukemisen arviointi ei sisällynyt vuoden 2009 tutkimukseen. Verkkolukutaidossa (ja verkkolukemiseen sitoutumisessa) sukupuoliero voi olla selvästi pienempi (OECD 2011).

Lukijaryhmiä erottelivat toisistaan eniten kaunokirjallisuuden ja sarjakuvien lukeminen. Tyttövaltaisissa ryhmissä 1 ja 2 (monipuoliset ja yksipuoliset kaunokirjallisuuden suositajat) kaunokirjallisuuden lukemiseen sitoutuminen oli erittäin vahvaa, kun taas muissa lukijaryhmissä se oli vähäisempää. Tämä näkyi selvästi omaehtoiseen lukemiseen käytetyssä ajassa. Ryhmissä 1 ja 2 yli puoli tuntia päivässä luki vähintään kaksi kolmesta, kun taas kaikissa muissa ryhmissä yhtä paljon lukevia oli parhaimmillaankin vain runsas neljännes. Myös sarjakuvien lukemiseen sitoutuminen erotteli ryhmiä vahvasti. Keskimääräistä enemmän sarjakuvia lukivat monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat, sarjakuvien lukijat ja monipuoliset kaunokirjallisuuden suositajat, jotka lukivat monipuolisesti kaikenlaisia tekstejä. Näistä kaksi ensimmäistä ryhmää ovat poika-

valtaisia. Kaunokirjallisuuden ja sarjakuvien lukeminen on selvästi sukupuolittunut.

Verkkotekstien lukeminen sen sijaan ei erotellut tässä tutkimuksessa ryhmiä juuri lainkaan, sillä niitä luettiin jokaisessa ryhmässä lähes yhtä paljon. Tämä tulos poikkesi Leinon, Linnakylän ja Malinin (2004; myös Leino 2007) vastaavanlaisesta ryhmittelyanalyysistä, joka perustui vuoden 2000 PISA-aineistoon. Siinä verkkotekstien käyttö oli yksi keskeisimmistä eri lukijaryhmiä erottelevista tekijöistä ja aktiivisimmat verkkotekstien lukijat muodostivat oman ryhmänsä. Tutkimusten välinen ero kuvaa verkkolukemisen nopeaa yleistymistä Suomessa: vajaassa vuosikymmenessä lähes koko 15-vuotiaiden ikäluokka on siirtynyt käyttämään verkkotekstejä. Lisäksi Leinon ym. (2004) tutkimuksessa erilaisia verkon käyttötapoja ei ollut yhdistetty, vaan ne kaikki olivat analyysissä omina kategorioinaan. Nykyisessä tutkimuksessa verkkotekstien lukeminen sisälsi vain verkkouutisten lukemisen ja oppimistehtäviin liittyvän tiedonhaun, joihin voi liittyä suhteellisen runsaasti kirjoitetun tekstin lukemista. Sen sijaan esimerkiksi verkkopelien pelaaminen ja nuorten suosimat sosiaalisen median toiminnot sisältyvät tietotekniikan viihdekäyttöön, joka oli yksi tarkastelluista taustatekijöistä.

Tämäkin tutkimus osoitti, että PISA-tutkimuksessa parhaimman lukutaidon saavuttavat nuoret lukevat kaunokirjallisuutta. Myös lukemisen monipuolisuus on yhteydessä kirjoitettujen tekstien hyvään lukutaitoon. Sen sijaan ryhmissä, joissa lukemisaktiivisuus on vähäisempää ja luettava materiaali yksipuolisempaa, lukutaidon taso on muita alhaisempi. Huomattava kuitenkin on, että jopa sarjakuvien lukijat voivat saavuttaa tyydyttävän – OECD:n keskitasoa olevan – lukutaidon tason. Sen sijaan täysin lukemista karttavilla nuorilla, jotka eivät ole lainkaan sitoutuneita lukemiseen, keskimääräinen lukutaito on PISAn suoritustasoasteikolla vain välttävä. Yhteys lukemaan sitoutumisen ja lukutaidon välillä on kuitenkin kaksisuuntainen, eikä ainakaan yksisuuntaisesta kausaalisuhteesta voida puhua:

hyvät lukijat lukevat mielellään ja aktiivisesti ja siten harjoittavat lukutaitoaan, kun taas heikot lukijat lukevat vähemmän eikä heillä ole tällöin samanlaisia mahdollisuuksia harjoittaa lukutaitoaan (Guthrie & Wigfield 2000).

Lukijaryhmien taustatekijöiden tarkastelu paljasti, että lukemiseen sitoutuminen, hyvät taidot ja suotuisat taustatekijät – tai vastavasti lukemisen karttaminen, heikot taidot ja epäsuotuisat taustatekijät – kasautuvat. Oppilaan omista asenteista kiinnostus lukemista kohtaan oli keskimäärin sitä myönteisempi, mitä aktiivisemmin hän luki ja mitä paremmat olivat taidot ja osaaminen; sama koski koulun merkitystä aikuiselämään valmentajana ja kirjaston palveluiden käyttöä. Tietotekniikan viihdekäytössä aktiivisin ryhmä oli monipuoliset kaunokirjallisuuden kaihtajat, mikä osoittaa, että painettujen tekstien ja verkkouutisten aktiiviset lukijat voivat olla aktiivisia myös viihhteellisten verkkotoimintojen parissa. Parhaimman lukutaidon saavuttavissa lukijaryhmissä myös kotitautaan liittyvät taustatekijät, ennen kaikkea kodin kulttuuri-ilmapiiiri, olivat suotuisia. Näiden tekijöiden roolia ja niiden yhteyttä oppimistuloksiin ei voikaan ohittaa: kodin taloudellisen ja sosiaalisen aseman on kiistatta todettu selittävän oppimistuloksia, vaikka selitysosuus onkin Suomessa monia muita maita pienempi (esim. Linnakylä & Malin 2007; Sulkunen ym. 2010; Sulkunen & Nissinen 2012).

Tässä tutkimuksessa kodin materiaallinen vauraus vaihteli eri ryhmien välillä vain vähän. Vauraus ei näytä Suomessa olevan keskeinen lukutaidon tasoon eikä lukemiseen sitoutumiseen yhteydessä oleva sosioekonominen tekijä. Tämä saattaa osin selittyä vaurauden mittaamisen tavalla: Oppilailta kysyttiin PISAn taustakyselyssä kodin vaurautta osoittavien esineiden, esim. astianpesukoneen, tietokoneen tai auton, omistamisesta tai niiden määrästä (OECD 2010c, 170). Sekä korkean että matalan elintason maissa vaurauden mittana hyvin toimivia esineitä on ollut vaikea löytää. Suomessa kotien väliset erot näiden esineiden omistamisessa olivat verraten pie-

niä. Kokonaisvaltaisempi oppilaan kotitaustaa kuvaava mittari onkin PISA:ssa myös käytetty ESCS-indeksi, joka yhdistää kodin taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen aseman. ESCS-indeksi oli suotuisin aktiivisimmin ja monipuolisimmin lukevien ja hyvän osaamistason saavuttavissa ryhmissä, ja sen yhteys lukutaitoon oli tässä tutkimuksessa likimain lineaarinen. Kotitaustaa kuvaavista tekijöistä voimakain yhteys lukutaitoon oli kuitenkin kodin kulttuuriesineiden määrässä heijastuvalla kulttuuria arvostavalla ilmapiirillä. Myös tämä yhteys oli hyvin suoraviivainen. (Ks. myös Sulkunen & Nissinen 2012.)

Millainen kuva tästä kaikesta sitten piirtyy lukemiseen sitoutumisen, lukutaidon ja keskeisten kotitaustaan ja oppilaiden asenteisiin liittyvien tekijöiden välisestä suhteesta? Lukemiseen sitoutuminen – niin monipuolinen lukeminen kuin siihen myönteisesti suhtautuminenkin – toimii välittäjänä kotitaustan ja muiden ympäristötekijöiden sekä lukutaidon välillä. Mekanismi on samankaltainen kuin lukemiseen sitoutumisen, lukemisen opetuksen ja lukutaidon välillä (Guthrie & Davis 2003; Guthrie & Wigfield 2000). Näin ollen kodin ja muun kasvuympäristön lukemista ja kulttuuria arvostava ilmapiiri konkretisoituu parhaimmillaan lukemiseen sitoutumisena, jolla puolestaan on myönteinen ja luonnollinen yhteys lukutaitoon, sillä lukutaito harjaantuu sitä monipuolisesti ja aktiivisesti käytettäessä. Jos kodin arvostukset ja ilmapiiri eivät tue lukemiseen sitoutumista, voi jokainen toki omien asenteidensa ja käytänteidensä avulla kehittää osaamistaan. Tällöin tarvitaan kuitenkin tukea noille asenteille ja käytänteille jostain muualta, esimerkiksi kouluopetuksesta. Lukutaidon kehittymisen kannalta hedelmällisin oppimisympäristö onnistuu pedagogisten ratkaisujen avulla innoittamaan oppilaita sitoutumaan lukemiseen, jolloin oppilailla on mahdollisuus kehittää lukutaitoaan. Näin voidaan tasoittaa oppimiselle epäsuotuisan kotitaustan vaikutusta yksilön oppimistuloksiin. Haasteellisinta tämä työ on lukemista karttavien kohdalla.

Lähteet

- Alvermann, D. 2002. Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research* 34 (2), 189–208.
- Anderberg, M. R. 1973. *Cluster analysis for applications*. New York: Academic Press.
- 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.
- Chatfield, C. & Collins, A. J. 1980. *Introduction to multivariate analysis*. Lontoo: Chapman & Hall.
- Coiro, J. 2007. Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut.
- Egelund, N. 2012. Introduction. Teoksessa N. Egelund (toim.) *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. TemaNord 2012:501. Kööpenhamina: Pohjoismaiden ministerineuvosto, 11–21.
- Everitt, B. S. 1980. *Cluster analysis*, Second Edition. London: Heineman.
- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. 2003. Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly* 19 (1), 59–85.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. 2007. Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology* 32 (3), 282–313.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Dacey McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. & Mitchell, A. M. 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 (toim.) *Handbook of reading research*, Vol. III. Mahwah, NJ: Erlbaum, 403–422.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. & Tonks, S. 2004. Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology* 96 (3), 403–423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. 1999. Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading* 3 (3), 231–256.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä Studies in Humanities 141.
- Langer, J. 1995. *Envisioning literature*. Newark: International Reading Association.
- Leino, K. 2007. ICT and literacy change in Finnish adolescents' reading culture. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arff-

- man (toim.) Finnish Reading Literacy. When quality and equity meet. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 267–280.
- Leino, K., Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Finnish students' multiliteracy profiles. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (3), 251–270.
- Leino, K. & Nissinen, K. 2012. Verkkolukutaito ja tietokoneen käyttö PISA 2009 -tutkimuksessa. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) *Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2012: 12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 62–77.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus* 38 (4), 304–315.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maa maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. 1995. Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly* 30, 934–956.
- OECD 2009. *PISA 2009 Assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. Pariisi: OECD.
- OECD 2010a. *PISA 2009 Results: Learning to learn. Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Pariisi: OECD.
- OECD 2010b. *PISA 2009 Results: learning trends. Changes in student performance since 2000 (Volume V)*. Pariisi: OECD.
- OECD 2010c. *PISA 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Pariisi: OECD.
- OECD 2011. *PISA 2009 results: Students on-line: Digital technologies and performance (Volume VI)*. Pariisi: OECD.
- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Roe, A. & Taube, K. 2012. "To read or not to read – that is the question." Reading engagement and reading habits in a gender perspective. Teoksessa N. Egelund (toim.) *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. TemaNord 2012:501. Kööpenhamina Pohjoismaiden ministerineuvosto, 45–74.
- Sulkunen, S. 2012. *Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000*. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) *Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2012: 12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 12–33.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2012. *Heikot lukijat Suomessa*. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) *Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2012: 12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 46–61.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. *PISA09. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2010: 21. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. 1997. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology* 89 (3), 451–469.

Saapunut toimitukseen 18.12.2012

Hyväksytty julkaistavaksi 27.10.2013