



Hanni Elli

Suomalaisnuorten heikentynyt lukutaito: syitä ja seurauksia

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Suomalaisnuorten heikentynyt lukutaito: syitä ja seurauksia (Elli Hanni)

Kandidaatintutkielma, 41 sivua

Huhtikuu 2024

Suomalaisnuorten lukutaidon heikentyminen on ongelma, joka on ollut paljon esillä mediassa ja julkisessa keskustelussa. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä taustasyitä suomalaisnuorten heikon lukutaidon taustalta voidaan löytää ja millaisia seurauksia heikko lukutaito voi oppilaan koulunkäynnin kannalta aiheuttaa. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, tarkemmin integroivana kirjallisuuskatsauksena. Tutkielma hyödyntää sekä aiempaa suomalaista että kansainvälistä tutkimusta aiheesta. Aineistonkeruussa olen hyödyntänyt esimerkiksi Oula-Finna -palvelua, EBSCO- ja ProQuest-tietokantoja sekä Google Scholaria.

Tutkielman tulosten mukaan lukutaidon tasoon vaikuttavat oppilaan motivaatio, harrastuneisuus, kotitausta, mahdollinen maahanmuuttajatausta ja sukupuoli. Sisäisesti motivoituneet oppilaat sitoutuvat lukemiseen ja lukevat myös vapaa-ajallaan. Motivoituneiden oppilaiden asenne lukemista kohtaan on myönteinen. Myös harrastuneisuus selittää merkittävästi oppilaiden välisiä eroja lukutaidossa. Monipuolinen vapaa-ajan lukuharrastus on yhteydessä hyvään lukutaitoon. Tytöt ovat usein motivoituneita ja harrastavat lukemista selvästi poikia enemmän. Suomessa pojat ovat yliedustettuina heikkojen lukijoiden joukossa ja sukupuolten välinen ero on OECD-maiden kärkipäästä. Lisäksi oppilaan heikko sosioekonominen tausta on yhteydessä heikkoon lukutaitoon. Myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät Suomessa heikosti lukutaidossa ja ero muihin nuoriin on Pohjoismaiden suurin.

Lukutaito on koulun näkökulmasta tärkeä taito, sillä kaikki oppiaineet edellyttävät sujuvaa lukutaitoa. Heikko lukutaito on yhteydessä heikkoon minäpystyvyyteen, mikä vaikuttaa kielteisesti oppilaan koulumenestykseen. Heikot lukijat menestyvät usein heikommin myös muissa kouluaineissa. Lukutaidolla on tärkeä rooli oppilaan koulupolun ja yhteiskunnassa toimimisen kannalta. Tutkielman tuloksista voidaan havaita, että lukutaitoon liittyy Suomessa epätasa-arvoa, joka ilmenee sosioekonomisen taustan vaikutuksena, sukupuolieroina ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden muita heikompana menestyksenä. Koulun lisäksi myös kodilla on tärkeä asema lukutaidon rakentajana. Lukutaidon heikentyminen on yhteiskunnallinen ongelma, johon tulisi puuttua yhteiskunnallisella tasolla.

Avainsanat: lukutaito, heikko lukutaito

The weakening of reading skills among Finnish youth is a problem that has received a lot of attention in the media and public discourse. The aim of this thesis is to investigate the underlying reasons for the poor reading skills among Finnish youth and the potential consequences that weak reading skills may have on a student's academic performance. The study is conducted as a descriptive literature review, specifically an integrative literature review. I conduct the study by utilizing previous Finnish and international research on the topic. In data collection, I have utilized services such as Oula-Finna, EBSCO, and ProQuest databases, as well as Google Scholar.

According to the results of the study, factors influencing the level of reading skills include the student's motivation, involvement in hobbies, family background, possible immigrant background, and gender. Internally motivated students commit to reading and also read in their leisure time. The attitude of motivated students towards reading is positive. Involvement in hobbies significantly explains differences in reading skills among students. Diverse leisure-time reading habits are associated with good reading skills. Girls are often motivated and engage in reading significantly more than boys. In Finland, boys are overrepresented among weak readers, and the gender gap is among the highest in OECD countries. A student's weak socioeconomic background is associated with poor reading skills. Also, immigrant-background students perform poorly in reading skills in Finland, with the difference from other youth being the largest in the Nordic countries.

All school subjects require fluent reading skills. Weak reading skills are associated with low self-efficacy, which negatively affects a student's academic performance. Weak readers often perform worse in other school subjects as well. Reading skills play an important role in a student's academic path and functioning in society. The results of the study indicate that there is inequality related to reading skills in Finland, which manifests through the influence of socioeconomic background, gender differences, and poorer performance among students with immigrant backgrounds. Home environment also plays a significant role in building reading skills. The problem of weakening reading skills should be addressed at the societal level.

Keywords: reading skills, weak readers

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Tutkielman lähtökohdat.....	6
2.1	Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	6
2.2	Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu.....	7
3	Tutkielman teoreettiset käsitteet	10
3.1	Lukutaito	10
3.2	Heikot lukijat.....	12
4	Heikkoon lukutaitoon vaikuttavat tekijät	15
4.1	Motivaatio	15
4.2	Harrastuneisuus	18
4.3	Kotitausta.....	20
4.3.1	<i>Maahanmuuttajatausta.....</i>	<i>22</i>
4.4	Sukupuoli.....	24
5	Heikon lukutaidon vaikutukset koulunkäyntiin	27
5.1	Minäpystyvyys	27
5.2	Koulumenestys	29
6	Johtopäätökset ja pohdinta.....	31
	Lähteet	34

1 Johdanto

“Suomen Pisa-menestys romahti: lukutaidossa suurempi muutos kuin koskaan aiemmin”, uutisoi Yle joulukuussa 2023 (Yle, 5.12.2023). Viime vuosina lukutaidon heikentyminen on puhuttanut ihmisiä paljon mediassa ja julkisessa keskustelussa. Uutisotsikot, PISA-tulokset ja opettajien huoli nuorten lukutaidosta synnyttivät ajatuksen tutkielmani aiheesta: miksi suomalaisnuorten lukutaito heikkenee? Tässä tutkielmassa pyrin löytämään syytä siihen, miksi nuorten lukutaito Suomessa näyttää heikentyneen ja millaisia seurauksia heikosta lukutaidosta voi koulunkäynnin näkökulmasta aiheutua.

Lukutaitoa voidaan pitää keskeisenä avaintaitona usealla elämänalueella, sillä se mahdollistaa esimerkiksi opiskelun, palveluiden saamisen, etuuskien hakemisen ja veroilmoituksen täyttämisen (Sulkunen, 2019, 55). Sekä koulunkäynnin että yhteiskunnan toimintaan osallistumisen kannalta lukutaito vaikuttaakin olevan yksi merkittävimmistä taidoista. Jo alakoulussa äidinkielen lisäksi myös muut oppiaineet vaativat oppilailta hyvää lukutaitoa. Koulussa käytettävät oppikirjat perustuvat ennako-oletukseen siitä, että oppilas osaa lukea. Vaikkapa kolmannen luokan ympäristöopin kirjoja tarkastellessa voidaan havaita, että ne edellyttävät oppilaalta taitoa lukea jo pitkiäkin tekstikappaleita. Yläkouluun ja toiselle asteelle siirryttäessä lukutaidon merkitys korostuu edelleen. Peruslukutaidon lisäksi oppilaalta odotetaan monilukutaitoa sekä kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa.

Tutkimukset osoittavat, että maailmanlaajuisesti Suomi on edelleen lukutaidon ja koulutuksen kärkimaita, mutta heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt ja PISA-tulokset lukutaidossa laskevat (Launis & Mäkikalli, 2020; Leino ym., 2021). Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, mikä heikon tason lukijoita yhdistää ja mitkä tekijät lisäävät heikon lukutaidon riskiä. Tutkielmani alussa pohdin myös sitä, miten heikkoa lukutaitoa voidaan määritellä ja millaisia taitoja heikon tason lukijalla on tai ei ole.

Lukutaidon heikentymisen ajankohtaisuus tekee tutkielmani aiheesta tärkeän. Lisäksi lukutaidon merkitys yhteiskunnallisena ja koulukäynnin kannalta kriittisenä taitona alleviivaa sitä, miksi lukutaidon heikentymistä on syytä tutkia. Toivon, että tutkielmani tarjoaa lukijalle syvempää ymmärrystä siitä, mitkä kaikki tekijät ovat yhteydessä lukutaidon tasoon. Lisäksi tutkielmallani haluan korostaa sitä, kuinka merkityksellinen taito lukutaito sekä koulutuksellisella että yhteiskunnallisella tasolla on.

2 Tutkielman lähtökohdat

Esittelen tässä luvussa tutkielmani tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Lisäksi syvennyn käsittelemään valitsemaani tutkimusmenetelmää, kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Esittelen lyhyesti myös tutkielmani aineistonkeruuseen liittyviä vaiheita ja menetelmiä.

2.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tavoitteena on saada tietoa siitä, millaisia syitä kouluikäisten heikon lukutaidon taustalla on ja millaisia seurauksia heikosta lukutaidosta voi aiheutua oppilaan koulunkäynnin näkökulmasta. Tarkoitukseni onkin selvittää, millaiset tekijät ovat vaikuttaneet erityisesti suomalaisten kouluikäisten lukutaidon heikentymiseen viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Lisäksi tavoitteenani on saada selville, millaista haittaa heikosta lukutaidosta voi aiheutua esimerkiksi muun oppimisen ja koulunkäynnin kannalta.

Erilaisten aineistojen pohjalta ja niitä yhdistelemällä haluan tarkastella lukutaitoa useista eri näkökulmista. Tavoitteenani on myös yhdistää jo olemassa olevaa tietoa nykypäivän koulu maailmaan ja sen kontekstiin mahdollisimman ajankohtaisen katsauksen luomiseksi. Myös Kallion (2006) ja Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksessa olennaista onkin tehdä päätelmiä aiempien tutkimusten olennaisista sisällöistä. Lisäksi kirjallisuuskatsaus mahdollistaa laajan aineiston käsittelyn ja tiivistämisen samalla uutta tietoa tuottaen (Salminen, 2011). Yhtenä tavoitteenani onkin tutustua mahdollisimman laajasti erilaisiin aineistoihin, joiden pohjalta toteutan tutkielmani.

Selvittäessäni kouluikäisten heikon lukutaidon taustasyitä pyrin lisäksi löytämään ja tunnistamaan esimerkiksi opetukseen tai kasvatukseen liittyviä mahdollisia ongelmia, jotka osakseen voivat vaikuttaa lukutaidon tasoon. Salmisen (2011) mukaan yksi kirjallisuuskatsauksen tavoite onkin myös tunnistaa tutkittavaan aiheeseen liittyviä ongelmia. Näiden tutkielmalle asettamieni tavoitteiden pohjalta lähdin myös määrittelemään tutkimuskysymykseni. Sen lisäksi, että koen tärkeäksi selvittää syitä kouluikäisten heikentyneen lukutaidon taustalla, olen kiinnostunut myös siitä, millaisia seurauksia heikko lukutaito voi oppilaan koulupolulla aiheuttaa. Pohdinnan jälkeen tutkielmani tutkimuskysymyksiksi muodostuivat nämä kaksi kysymystä:

- Mitä syitä kouluikäisten heikon lukutaidon taustalta voidaan löytää?
- Mitä seurauksia heikko lukutaito voi aiheuttaa oppilaalle koulunkäynnin näkökulmasta?

2.2 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu

Toteutan tutkimukseni kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka metodina kuuluu osaksi kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta (Salminen, 2011; Kallio, 2006). Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen alalajeja ovat narratiivinen ja integroiva kirjallisuuskatsaus (Salminen, 2011). Tutkimusmetodinä tässä tutkielmassa käytän integroivaa kirjallisuuskatsausta, sillä hyödynnän tutkielmassani laajasti valitsemastani aiheesta aiemmin tehtyä tutkimusta ja kirjallisuutta. Hyödynnän aiempaa teoriaa läpi tutkielmani esimerkiksi käsitteiden selittämisessä ja tulosten tulkinnassa. Salmisen (2011) mukaan integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan huomioida laaja otos aiempaa aineistoa, sillä integroiva ote mahdollistaa usein erilaisin metodein tuotettujen aineistojen hyödyntämisen.

Tutkimusmetodi koostuu niistä käytännöistä, joiden avulla havaintoja tuotetaan, sekä säännöistä, joiden mukaan havaintoja voidaan tulkita (Alasuutari, 2011). Tutkimusmetodi, eli integroiva kirjallisuuskatsaus, onkin tutkielmani perusta, joka asettaa raamit sille, miten kuvaan ja tulkitsen valitsemiani aineistoja. Aineistojen valintaa ja etsimistä ohjaavat tutkielmani tutkimuskysymykset. Valitsemillani aineistolla pyrin löytämään monipuolisia vastauksia siihen, mitkä syyt ovat johtaneet kouluikäisten lukutaidon heikentymiseen ja millaisia seurauksia heikolla lukutaidolla voi oppilaan koulunkäynnin kannalta olla.

Laadullista tutkimusta voidaan yksinkertaisimmillaan pitää jonkin tietyn aineiston laaja-alaisena kuvaamisena (Eskola & Suoranta, 1998; Salminen, 2011). Tutkielmani tarkoituksena onkin luoda aineistojen pohjalta kattava kuvaus siitä, millaisia syitä heikon lukutaidon taustalta voidaan löytää ja mitä seurauksia heikosta lukutaidosta voi aiheutua. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena voidaan pitää jo olemassa olevan teorian kehittämistä ja jopa uuden teorian rakentamista. Tutkielmassani aion syventyä valitsemastani aiheesta jo olemassa olevaan teoriaan ja yhdistää löydöksiäni toisiinsa nykypäivän koulumaailman kontekstissa. Vaikka haluan syventyä erityisesti suomalaisten kouluikäisten lukutaitoon, hyödynnän tutkielmassani myös kansainvälistä tietoa sekä tutkimuksia muiden maiden kouluikäisten lukutaidosta. Yhtenä tutkielmani merkittävimpänä aineistona hyödynnän PISA-tutkimuksia, jotka kuuluvat OECD:n jäsenmaiden yhteiseen tutkimusohjelmaan (Koulutuksen tutkimuslaitos, 19.12.2023).

Kirjallisuuskatsaus on menetelmänä hyvin aineistolähtöinen (Kangasniemi ym., 2013). Kirjallisuuskatsauksen luonteenomaisena piirteenä voidaankin pitää toisten tutkimusten soveltamista

ja niiden pitämistä aineistona (Kallio, 2006). Tutkielmani perustuu huolella valittuun ja kattavaan aineistopohjaan. Hyödynnän kirjallisuuskatsauksessani erilaisia vertaisarvioituja teoksia, kuten kirjoja, tutkimuksia ja artikkeleita. Aineistojen etsiminen ja valitseminen on tutkielmani kannalta vaativin osio, joka jatkuu koko kirjoitusprosessin ajan. Kallion (2006) mukaan aineistonhankintavaihe onkin tutkielmaproessin ratkaisevan tärkeä osa, sillä se luo pohjan koko tutkimukselle. Olen pyrkinyt valikoimaan mahdollisimman paljon erilaisia aineistoja monipuolisen katsauksen luomiseksi. Myös Alasuutarin (2011) mukaan laadullisen tutkimuksen metodeille on luonteenomaista kerätä sellaista aineistoa, joka mahdollistaa monipuolisen tarkastelun.

Tiedonhaussa olen hyödyntänyt esimerkiksi Oula-Finna -palvelua, EBSCO- ja ProQuest-tietokantoja sekä Google Scholaria, jotka kaikki tarjoavat valtavan määrän erilaisia akateemisia lähteitä. Tutkielmassani pyrin hyödyntämään mahdollisimman tuoreita julkaisuja ajankohtaisen katsauksen luomiseksi. Hyödynnän tutkielmassani myös jonkin verran jo iäkkäämpiä lähteitä, jotka kuitenkin tarjoavat edelleen ajankohtaista tietoa esimerkiksi kirjallisuuskatsauksesta menetelmänä. Suomenkielisinä hakusanoina olen käyttänyt esimerkiksi seuraavia sanoja: *lukutaito, heikko lukutaito, lukemismotivaatio, PISA ja lukutaito*. Englanninkielisinä hakusanoina olen käyttänyt esimerkiksi seuraavia sanoja: *reading skills, weak readers, reading motivation ja PISA and reading*.

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on etsiä ilmiöön liittyviä keskeisiä käsitteitä sekä vastauksia siihen, mitä ilmiöstä jo tiedetään (Kangasniemi ym., 2013). Tutkielmani ilmiöön liittyvät vahvasti ne käsitteet, joita olen myös käyttänyt hakusanoina tiedonhankinnassa. Näitä käsitteitä ovat lukutaito ja heikko lukutaito. Tutkielmani alussa syvennyn juuri näihin keskeisiin käsitteisiin, joita pyrin määrittelemään ja selittämään mahdollisimman kattavasti. Syvennyn myös käsittelemään PISA- ja PIRLS-tutkimusten lähtökohtia ja periaatteita, sillä ne ovat tärkeimpiä aineistojani heikkoa lukutaitoa tarkasteltaessa. Keskeisten käsitteiden selittämisen jälkeen syvennyn tarkastelemaan tutkielmani tuloksia.

Tutkielmaa tehdessä on myös tärkeää kiinnittää huomiota tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen. Eettisyyden ja luotettavuuden pohdinta onkin olennainen osa tutkielmaani sen jokaisessa vaiheessa. Luotettavuuden kannalta huomioitavaa on se, että käytän aineistoinani korkeatasoisia ja vertaisarvioituja teoksia, joihin pyrin kuitenkin suhtautumaan kriittisesti ja ilman ennako-oletuksia. Lisäksi tutkittaessa tietoa muiden maiden lukutaidosta on muistettava, että tulokset eivät välttämättä ole suoraan yleistettävissä liittyväksi myös suomalaisten lukutaitoon.

Alasuutarin (2011) mukaan laadullisten menetelmien avulla saadaankin usein syvällistä mutta ei yleistettävissä olevaa tietoa.

Eettisesti hyvän tutkimuksen edellytyksiin kuuluu, että tutkimuksen tekemisessä on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi ym., 2009, 23). Näihin hyviin käytäntöihin kuuluu esimerkiksi eettisesti kestävä tiedonhankinta, raportoinnin johdonmukaisuus sekä tuloksien kriittikittömän yleistämisen välttäminen (Hirsjärvi ym., 2009, 24–26). Tutkielmaa tehdessä pyrin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä koko prosessin ajan. Luotettavuuden lisäksi pyrin tutkielmassani kiinnittämään huomioita myös eettisyyteen esimerkiksi suhtautumalla kriittisesti aiheestani tehtyihin aiempiin tutkimuksiin. Läpi koko tutkielmaprosessin pyrin aineistoja valitessani valikoimaan sellaisia tutkimuksia, joiden menetelmät ovat läpinäkyviä ja raportointi kattavaa. Tällaisen kriittisyyden avulla varmistan noudattavani hyvää tieteellistä käytäntöä.

3 Tutkielman teoreettiset käsitteet

Tässä luvussa syvennyn määrittelemään ja selittämään tutkielmani kannalta merkittäviä teoreettisia käsitteitä. Ensimmäinen valitsemani käsite on lukutaito, jota pyrin selittämään erittelemällä sen pienempiin osiin. Avaan lukutaidon käsitettä osin myös käytännön taitojen kautta. Toisessa alaluvussa syvennyn määrittelemään heikkoa lukutaitoa hyödyntäen erityisesti PISA- ja PIRLS-tutkimuksia sekä niiden tarjoamaa jaottelua.

3.1 Lukutaito

Lukutaito on käsitteenä melko laaja, mikä tekee sen määrittelystä haastavaa. Lukutaito ei oikeastaan ole vain yksi taito, vaan se pitää sisällään useita erilaisia lukemiseen liittyviä taitoja. Toisaalta lukutaidolla voidaan tarkoittaa peruslukutaitoa, ja toisaalta esimerkiksi kriittistä tai kulttuurista lukutaitoa (Kulju ym., 2018). Lukutaidon käsite onkin ollut murroksessa viime vuosikymmeninä, sillä perinteisen lukutaidon rinnalle on nostettu myös monilukutaidon käsite. Monilukutaidon käsite voidaan löytää niin varhaiskasvatuksen kuin peruskoulun ja lukionkin opetussuunnitelmista. (Leino ym., 2021a.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monilukutaito on merkitty yhdeksi laaja-alaisista tavoitteista, jolloin se koskee jokaista peruskoulussa opetettavaa ainetta (Opetushallitus, 2016).

Koulutuksen tutkimuslaitoksen mukaan lukutaitoa voidaan pitää perustaitona, jonka pohjalle elinikäinen oppiminen, lukemisesta nauttiminen ja identiteetin kehittyminen rakentuvat (Leino ym., 2017). PISA taas puolestaan määrittelee lukutaidon tarkoittavan kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä lukemiseen sitoutumista omien tavoitteiden saavuttamiseksi (Sulkunen, 2012). Yhteistä näille lukutaidon määritelmille on se, että ne kokevat lukutaidon sen laajemmassa merkityksessä, joka teknisen lukutaidon lisäksi painottaa luetun ymmärtämistä ja monilukutaitoa. Perinteisemmän lukutaidon määritelmän mukaan lukutaidon ajatellaan koostuvan teknisestä lukutaidosta sekä tekstin ymmärtämisestä (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 52).

Kun lukutaito-käsitettä käytetään sen laajemmassa merkityksessä, sisällytetään siihen kyky tulkita, eritellä ja hyödyntää lukemaansa tai näkemäänsä analyttisesti (Herkman & Vainikka, 2012). Tällöin voidaan puhua monilukutaidosta. Monilukutaito nojaa laajaan tekstikäsitteeseen, jossa kirjoitetun tekstin lisäksi tulkitaan myös esimerkiksi kuvia, videoita ja äänitekstejä (Sulkunen & Saario, 2020). Opetussuunnitelman mukaan monilukutaito tukee oppilaiden kriittistä

ajattelua sekä oppimisen taitojen kehittymistä. Tekniseen lukutaitoon verrattuna monilukutaito onkin paljon moniulotteisempi lukutaidon muoto, joka opetussuunnitelman mukaan pitää sisällään monia erilaisia lukutaitoja. (Opetushallitus, 2016.)

Lukutaitoa voidaan pitää myös yhteiskunnallisena ilmiönä, sillä se on perusta niille taidoille, joita yhteiskunnassa toimiminen yksilöltä vaatii (Grünthal, 2020). Lukutaitoa voidaan pitää myös yhtenä tärkeimmistä koulussa opittavista taidoista, sillä se mahdollistaa esimerkiksi opiskelun, yhteiskuntaan osallistumisen ja oman identiteetin kehittämisen (Leino ym., 2021a; Grünthal, 2020). Lukutaito onkin yksi opiskelun edellytyksistä, sillä jo alakoulussa opetettavat aineet painottavat lukutaidon merkitystä. Jotta nuori voisi selviytyä peruskoulun jälkeisistä opinnoistaan, tulisi hänen saavuttaa peruskoulun aikana vähintään välttävä lukutaito (Leino ym., 2017). Lukutaito on myös yksi elinikäisen oppimisen edellytyksistä (Wang ym., 2024).

Leinon ja kollegoiden (2019) mukaan yksi lukutaidon tasoon merkittävästi vaikuttava tekijä on *lukemiseen sitoutuminen (reading engagement)*. Lukemiseen sitoutuminen tarkoittaa aktiivista ja pysyvää lukuharrastusta, jota yksilö toteuttaa omaehtoisesti (Linnakylä & Malin, 2007). Sitoutunut lukija lukee aktiivisesti erilaisia tekstejä, on kiinnostunut lukemastaan ja hyödyntää lukiessaan erilaisia lukemisstrategioita (Sulkunen, 2012). Esimerkiksi PISA-tutkimuksissa lukutaitoa arvioitaessa arvioidaan myös nuorten sitoutumista lukemiseen (Sulkunen, 2012). Lukemiseen sitoutuminen liittyy vahvasti lukemismotivaatioon, ja onkin havaittu, että motivoituneet oppilaat sitoutuvat ei-motivoituneita oppilaita todennäköisemmin lukemiseen (McGeown & Conradi Smith, 2024).

Lukeminen koostuu kahdesta pääprosessista, joita ovat tunnistamis- eli koodausprosessi ja tulkintaprosessi (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 53). Tunnistamisprosessi liittyy teknisen ja sujuvan lukutaidon saavuttamiseen, kun taas tulkintaprosessilla tarkoitetaan tekstin ymmärtämistä. Lukutaidon voidaan ajatella alkavan peruslukutaidosta, jonka harjoittelu aloitetaan peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Peruslukutaitoon liittyy vahvasti dekodeeraus, joka tarkoittaa äänne äänneeltä etenevää lukemistapaa. Kun tämä tekninen lukutaito saadaan vahvalle perustalle, on yksilöllä edellytykset myös tarkkaan ja myöhemmin sujuvaan lukutaitoon. (Kairaluoma & Takala, 2019, 13.) Sujuva lukeminen on automatisoitunutta, tarkkaa ja nopeaa, eikä vaadi lukijalta erityistä huomiota (Kairaluoma & Tuovila, 2019, 201). Sujuva lukija pystyykin lukemaan monenlaisia ja taitotasoltaan haastaviakin tekstejä ongelmitta. Teknisen lukutaidon saavuttaminen on edellytys luetun ymmärtämiselle, mutta sujuvakaan lukutaito ei takaa hyvää luetun ymmärtämisen tasoa (Ahvenainen & Holopainen, 2014; Grünthal, 2020).

Kun oppilas on saavuttanut teknisen ja sujuvan lukutaidon, voidaan siirtyä luetun ymmärtämisen harjoitteluun. Luetun ymmärtämistä voidaan pitää monitasoisena ja -vaiheisena prosessina, jota varten tarvitaan monia erilaisia taitoja, kuten sujuvaa lukutaitoa, kielellisiä taitoja ja tietoja, päättelykykyä sekä erilaisia muistiprosesseja (Aro & Torppa, 2020, 19). Luetun ymmärtäminen ja tulkintojen tekeminen edellyttää lukijalta taitoa muodostaa merkityksiä myös sellaisista asioista, joita ei ole suoraan tekstissä sanottu (Sulkunen, 2012). Luetun ymmärtäminen onkin monimutkainen kognitiivinen prosessi, jonka hallitseminen voi jopa ennustaa akateemista menestystä tulevaisuudessa (Wang ym., 2024).

3.2 Heikot lukijat

Kun vertaillaan esimerkiksi Suomen vuoden 2009 ja vuoden 2015 PISA-tuloksia, voidaan havaita, että heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut ja erinomaisten lukijoiden määrä vähentynyt (Vettenranta ym., 2016). Suomalaisnuorten lukutaidon kannalta kehitys on siis ollut kielteistä. Myös uusin, vuoden 2022 PISA-tutkimus osoittaa, että kuilu erinomaisten ja heikkojen lukijoiden välillä kasvaa (OECD, 2023). On siis selvää, että suomalaisnuorten lukutaito on heikentynyt, ja suunta on edelleen alaspäin.

Heikoista lukijoista puhuttaessa on tärkeää määritellä, miten lukutaitoa mitataan ja millä perusteella oppilaan voidaan ajatella olevan heikko lukija. Hyödynnän tutkielmassani heikon lukutaidon määrittelyyn lukutaidon mittaamiseen keskittyneitä tutkimuksia, esimerkiksi PISA- ja PIRLS-tutkimuksia. Tällaiset kansainväliset arviointitutkimukset kuten PISA ja PIRLS hyödyntävät lähes samanlaista metodologiaa, joka koostuu esimerkiksi otannan ja kokeen suunnittelusta, tehtävien laadinnasta, osioanalyseista ja tulosjakaumien laskennasta (Nissinen ym., 2018). PISA-tutkimuksessa arviointia varten laaditaan viitekehys kansainvälisen asiantuntijaryhmän voimin (Nissinen ym., 2018). Tämä takaa arvioinnin yhdenmukaisuuden ja siten lisää tutkimuksen luotettavuutta. PISA- ja PIRLS-tutkimusten tulokset ovat yleistettävissä tutkimuksen koko perusjoukkoon eli lähes koko ikäluokkaan (Sulkunen, 2019, 56). Nämä tutkimukset antavat siis kattavan yleiskuvan siitä, millainen tietyn ikäluokan lukutaito tutkimuksen tekemisen hetkellä on.

PISA-tutkimuksessa arvioidaan sitä, vastaako 15-vuotiaiden nuorten lukutaito niitä vaatimuksia, joita siihen myöhemmin tulevaisuudessa kohdistuu (Sulkunen, 2012). PISA-tutkimuksissa lukutaidon arviointi ei kohdistu peruslukutaitoon eli lukemisen sujuvuuteen ja tarkkuuteen. Sen

sijaan PISA-tutkimuksissa arvioidaan 15-vuotiaiden nuorten tekstien käyttötaitoa, joka jo alkuaan perustuu siihen, että yksilö hallitsee peruslukutaidon (Sulkunen, 2012). PISAn viitekehys sisällyttää teksteihin kaiken kielellisen aineksen, minkä vuoksi teksteihin kuuluvat myös esimerkiksi kuvat, kaaviot, taulukot ja kartat (Hiltunen ym., 2023).

Kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa eli PIRLS-tutkimuksessa testataan alakouluikäisten, yleensä neljäsluokkalaisten, lukutaitoa eri maissa (Leino ym., 2017). Neljäsluokkalaisten ovat sopiva kohderyhmä lukutaitoa arvioivaan tutkimukseen, sillä usein he pystyvät lukemaan jo pidempiä tekstejä yksittäisten lauseiden sijaan. PIRLS-tutkimuksessa arvioidaan osallistujien luetun ymmärtämisen taitoja, tiedonhakemisen taitoja sekä kykyä hyödyntää löytämäänsä tietoa. PIRLS-tutkimuksessa arvioidaan lisäksi erikseen oppilaiden kykyä lukea netitettekstejä. (Mullis ym., 2015.) PIRLS-tutkimuksessa selvitetään myös lukemisen taustasyitä. PIRLS-tutkimuksessa pyritään määrittelemään, lukevatko osallistujat lukukokemuksen eli huvinkin vuoksi vai onko taustalla jokin tiedonhankintaan liittyvä syy (Mullis ym., 2015).

PISA- ja PIRLS-tutkimukset määrittelevät lukutaidon hyvin samalla tavalla, ja näitä kahta tutkimusta yhdistääkin se, että molemmat niistä arvioivat luetun ymmärtämistä ja tekstien käyttötaitoja peruslukutaidon sijaan. PIRLS-tutkimus jakaa osallistujat suoriutumisen perusteella neljään eri tasoon, kun taas PISA-tutkimuksessa suoritustasoja on seitsemän. PIRLS-tutkimuksessa alimmasta tasosta käytetään nimeä *heikko taso*, kun taas PISA-tutkimuksessa alimmat tasot ovat *erittäin heikko taso* ja *heikko taso*. (Sulkunen, 2019, 59.) Vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksessa Suomen keskiarvosuoritus on ollut 566 pistettä, joka tutkimuksessa vastaa korkeaa tasoa (Mullis ym., 2017). Heikkoon suoritustasoon (400 pistettä) ylsi 98 % suomalaisista osallistujista, kun taas tyydyttävään tasoon ylsi 91 % osallistujista. Huomionarvoista on, että 2 % osallistujista ei saavuttanut edes heikon osaamisen tasoa. Tutkimukseen osallistuneiden määrään suhteutettuna tämä tarkoittaa noin tuhatta neljäsluokkalaista. (Leino ym., 2017.)

Vuoden 2022 PISA-tuloksista havaitaan, että Suomen keskiarvo (490 pistettä) oli alhaisempi kuin minään aiempina vuonna. Heikolle tasolle (335–406 pistettä) tai erittäin heikolle (334 pistettä tai alle) tasolle jäi 21,4 % osallistujista. (Hiltunen ym., 2023). Yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta riittävänä lukutaidon tasona PISA-arvioinneissa on pidetty välttävää tasoa (Hiltunen ym., 2023). Tämä tarkoittaa, että vuoden 2022 PISA-tulosten mukaan useamman kuin joka viidennen suomalaisnuoren lukutaito ei ole riittävän hyvä yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta. Sulkusen (2019, 59) mukaan PISA- ja PIRLS-tutkimuksissa alimmalle tasolle jääneet

eivät suoranaisesti ole lukutaidottomia, mutta puutteellisten taitojensa vuoksi he eivät kykene hyödyntämään kaikkia tarjolla olevia oppimisen ja koulutuksen mahdollisuuksia.

Vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksen mukaan heikolle tasolle sijoittuva lukija osaa hakea kaunokirjallisesta tekstistä yksiselitteisesti mainittuja tietoja, tehdä yksinkertaisia päätelmiä ja tulkita joitakin tapahtumia ja ajatuksia. Tietoteksteistä puolestaan heikko lukija kykenee toistamaan ja paikantamaan selkeästi ilmaistua tietoja ja tekemään yksinkertaisia päätelmiä. (Leino ym., 2017.) PIRLS-tutkimuksen mukaan heikon tason lukija omaa siis joitain tekstin tulkintaan ja luetun ymmärtämiseen liittyviä taitoja. Heikon tason lukija voi myös olla teknisen lukutaidon kannalta taitavakin oppilas, sillä tutkimus ei arvioi teknistä lukemista vaan korkeamman tason lukutaitoa.

PISAssa lukutaitoa tarkastellaan kolmelta eri osa-alueelta, joita ovat tiedonhaku, luetun ymmärtäminen sekä luetun pohdinta ja arviointi. Tutkimuksissa on havaittu, että suomalaisnuoret hallitsevat tiedonhaun osa-alueen tilastollisesti merkittävästi kahta muuta osa-aluetta paremmin. (Leino ym., 2021b). Myös PIRLS-tutkimuksissa on havaittu, että suomalaisnuoret hallitsevat tiedonhaun tilastollisesti merkittävästi paremmin kuin tekstien tulkinnan ja arvioinnin (Leino ym., 2017). Näiden tulosten perusteella voidaan siis todeta, että erityisesti luetun ymmärtäminen, tulkintojen tekeminen ja tekstien arviointi aiheuttavat haasteita suomalaisille nuorille lukijoille, kun taas tiedonhankinta ja esimerkiksi suoran vastauksen etsiminen tekstistä osoittautuvat suomalaisnuorten lukutaidon kannalta vahvuudeksi.

Myös verkkotekstien lukutaidossa voidaan havaita eroja tavanomaisten tekstien lukemiseen verrattuna. Tiedon hakeminen internetistä vaatii uusia luetun ymmärtämisen taitoja ja strategioita verrattuna tiedonhakemiseen internetin ulkopuolelta (Hooper & Fishbein, 2017). Hyvän peruslukutaidon katsotaan olevan yhteydessä nettilukutaitoihin, minkä vuoksi ongelmat peruslukutaidossa ennustavat ongelmia myös nettilukutaidossa (Leino ym., 2017). Vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa havaittiin, että lähes ainoastaan verkkotekstejä lukevat nuoret olivat keskiarvoa heikompia lukijoita, kun taas erinomaisiin tuloksiin yltävät oppilaat lukivat monipuolisesti erilaisia tekstejä. Heikoimmin suoriutuivat luonnollisesti ne oppilaat, jotka eivät lukeneet juuri ollenkaan. (Leino ym., 2017.) Suomalaisnuorten kompastuskiviä lukutaidon kohdalla näyttäisivätkin olevan lukemattomuus sekä tottumus lukea ainoastaan verkkotekstejä.

4 Heikkoon lukutaitoon vaikuttavat tekijät

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: ”Mitä syitä kouluikäisten heikon lukutaidon taustalta voidaan löytää?” Syvennyn tarkastelemaan niitä tekijöitä, joiden aineistojen valossa katsotaan olevan yhteydessä heikkoon lukutaitoon. Heikkoa lukutaitoa selittäviksi tekijöiksi nousivat useissa aineistoissa oppilaan motivaatio, harrastuneisuus, kotitausta ja sukupuoli (Sulkunen & Nissinen, 2012; Nissilä & Lumme, 2022; Leino ym., 2017). Osa tutkimuksista nostaa esille myös maahanmuuttajataustan yhteyden lukutaidon tasoon (Sulkunen & Nissinen, 2012; OECD, 2023; Leino ym., 2019). Käsittelen jokaista näistä lukutaidon tasoon vaikuttavista tekijöistä omassa alaluvussaan.

Lukutaitoa arvioivat tutkimukset, kuten PISA ja PIRLS, erottelevat vahvasti tutkimukseen osallistuvia nuoria sukupuolen perusteella. Käsittelen alaluvussa 4.4 sukupuolen vaikutusta heikkoon lukutaitoon. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen (2015) mukaan sukupuolen moninaisuudella tarkoitetaan sitä, että sukupuoli on omanlaisensa yhdistelmä sukupuoleen liittyviä fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Sukupuolen moninaisuutta ei valitettavasti ole kansainvälisissä lukutaitoa arvioivissa tutkimuksissa huomioitu. Lukutaidosta puhuttaessa usein kuitenkin nousevat tyttöjen ja poikien väliset erot, joten koen tärkeäksi käsitellä sukupuolen merkitystä yhtenä lukutaidon tasoon vaikuttavana tekijänä. Käsittelen alaluvussa 4.4 näitä tutkimuksissa havaittuja tyttöjen ja poikien välisiä eroja, sillä hyödyntämäni aineistot nostavat esille vain nämä kaksi sukupuolta.

4.1 Motivaatio

On yleisesti tiedossa, että motivaatio on yhteydessä kaikkeen oppimiseen (Schunk & Zimmerman, 2008; Ryan & Deci, 2017). Motivaatio voi parhaimmillaan johtaa opintoihin sitoutumiseen ja opinnoissa menestymiseen (Hooper ym., 2015). Motivaatiota voidaan pitää myös ensisijaisen tärkeänä lapsen kehityksen ja luokassa oppimisen kannalta (Guthrie & Cox, 2001). Motivaation merkitys korostuu myös lukutaitoa tarkasteltaessa. On havaittu, että lukutaito on vahvin niillä oppilailta, jotka pitävät lukemisesta ja luottavat omaan lukutaitoonsa (Leino ym., 2017). Motivaatiolla on yhteys myös lukemisen sujuvuuteen ja luetun ymmärtämiseen (Retting & Schiefele, 2023).

Aiemmissä tutkimuksissa motivaatiota on määritelty toimintaa ja käyttäytymistä selittävänä ja vahvistavana voimana, mutta nykytutkimuksessa motivaation määritelmässä huomioidaan

myös yksilön uskomukset omista kyvyistään (Guthrie & Wigfield, 1997). Nykytutkimuksen valossa on siis havaittu, että lukemisen motivaatioon vaikuttavat esimerkiksi minäpystyvyys ja yksilön käsitykset itsestään lukijana. Myös Wigfieldin (1997, 16–20) mukaan yksilön suoriutumiseen lukemisessa vaikuttavat sekä kiinnostus ja lukemisesta pitäminen, kuin myös hänen omat uskomuksensa mahdollisuuksistaan onnistua. On kuitenkin havaittu, etteivät taitavatkaan lukijat välttämättä innostu lukemisesta, jos he eivät ole motivoituneita (Wigfield, 2000, 140). Tämän vuoksi lukumotivaation tukeminen onkin yksi koulun tärkeimpiä tehtäviä (Wigfield, 2000).

Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio on lähtöisin oppilaan omasta kiinnostuksesta ja halusta oppia. Ulkoinen motivaatio puolestaan perustuu johonkin oppilaan ulkopuolelta tulevaan asiaan, esimerkiksi huoltajan odotuksiin tai hyvän arvosanan saamiseen. (Ryan & Deci, 2000.) Ryan ja Deci (2017) esittävät itsemääräämisteoriassaan (Self-Determination Theory, SDT), että lapsi on luonnostaan sisäisesti motivoitunut oppimaan ja että lapset motivoituvat, kun he saavat itse päättää ja vaikuttaa asioihinsa. On kuitenkin havaittu, että usein koulu tarjoaa enemmän ulkoista motivaatiota ruokkivia tehtäviä, kuten arvosanoja ja erilaisia palkkioita. (Ryan, & Deci, 2017.)

Oppilaan motivaation kannalta erityisesti yläkoulussa merkityksellinen tekijä on vertaisryhmä (Nurmi, 2013). Myös Salmela-Aro (2018) nostaa esille oppimismotivaation sosiaalisen ulottuvuuden, jossa koulukontekstissa oppilaan koulukavereiden, opettajien ja huoltajien katsotaan vaikuttavan yksilön motivaatioon. Voidaan siis ajatella, että kaikkien luokassa olevien oppilaiden motivaatio kehittyy suhteessa toisiinsa. Lukemisen ja lukumotivaation kannalta katsottuna voidaan ajatella, että jos luokassa on useita lukemisesta innostuneita oppilaita, vaikuttaa se myönteisesti koko luokan lukumotivaatioon. Jos taas luokassa on useita oppilaita, jotka suhtautuvat kielteisesti lukemiseen, voi se puolestaan vaikuttaa negatiivisesti myös muiden oppilaiden lukumotivaatioon.

Oppilaiden motivaatio lukemista kohtaan voi vaihdella sen perusteella, mitä he lukevat (Aro & Torppa, 2020). Oppilas voi olla hyvinkin motivoitunut silloin, kun hän lukee jotain itseään kiinnostavaa, vaikkapa omaan harrastukseen liittyvää tekstiä. Motivaatio voi puolestaan olla heikompi silloin, kun luetaan itselle epämiellyttäviä tai vaikeita tekstejä. Lukija onkin sisäisesti motivoitunut lukemaan silloin, kun hän haluaa oppia joitain lukemastaan ja pitää sitä mielenkiintoisena (Retting & Schiefele, 2023). Banduran (1997) mukaan oppilaat, jotka ovat motivoituneita myös oppivat nopeammin.

Lukemiseen sitoutuminen ja lukemismotivaatio liittyvät vahvasti toisiinsa, mutta tarkoittavat silti keskenään hieman eri asioita (McGeown & Conradi Smith, 2024). Kun puhutaan lukemiseen sitoutuneista oppilaista, tarkoitetaan sellaisia yksilöitä, jotka ovat sisäisesti motivoituneita ja lukevat siksi, että nauttivat lukemisesta ja haluavat oppia. Lukemisesta sisäisesti motivoitunut oppilas sitoutuu lukemiseen, eli toteuttaa lukemista omaehtoisesti ja on kiinnostunut lukemastaan. Voidaan siis ajatella, että lukemiseen sitoutuminen on seurausta sisäisestä motivaatiosta. Lukemiseen sitoutuminen on myös yksi lukutaidon tasoon merkittävästi yhteydessä oleva tekijä (Leino ym., 2019). Lukemiseen sitoutuneet oppilaat muun muassa selviävät kohdatessaan heidän taitojaan haastavia tekstejä ja ymmärtävät lukemaansa paremmin kuin sellaiset oppilaat, jotka eivät ole sitoutuneita (Baker ym., 2000, 8).

Myös koulumotivaatiota käsittelevät teoriat nostavat usein esille lapsen minään ja omiin taitoihin liittyvät uskomukset sekä tavoitteet (Bandura, 1997). Onkin havaittu, että lasten uskomukset lukemisesta heijastavat sitä, ajattelevatko he olevansa hyviä lukemaan vai eivät (McGeown & Conradi Smith, 2024). Myös opettajan uskomukset ja odotukset vaikuttavat oppilaiden minäkuvaan äidinkielessä (Salmela-Aro & Aunola, 2018). Lisäksi Määttä (2018) esittää, että oppilaan ajattelu- ja toimintatavoilla on yhteys oppimistuloksiin ja että heikko motivaatio näkyy opintomenestyksen laskuna.

Lukutaito on hyvä esimerkki siitä, miten esimerkiksi opettajan palaute ja oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa motivaatioon. Jo alakoulun ensimmäisillä luokilla erot lukutaidossa ovat oppilaiden keskuudessa isoja, jolloin heikosti suoriutuvien lasten motivaation kärsii. On myös havaittu, että heikosti lukemisessa suoriutuvat oppilaat saavat opettajalta herkemmin kritiikkiä ja tiukkaa palautetta, joka laskee oppilaan motivaatiota entisestään. (Vauras ym., 2018.) Heikko suoriutuminen ja huono motivaatio kulkevat siis usein käsi kädessä. Myös Nurmi (2013) toteaa, että ennako-oletusten ja kiinnostuksen ohella myös motivaation vaikuttaa yksilön suoriutumiseen oppimistilanteessa.

On myös havaittu, että oppilaiden sisäinen motivaatio lukemista kohtaan usein laskee peruskoulun edetessä (Wigfield, 2000, 143). Peruskoulun alussa lukemista uutena taitona opettelevat oppilaat saattavat olla hyvinkin motivoituneita, mutta myöhemmillä luokilla motivaatio lukemista kohtaan laskee. Motivaation laskuun voi vaikuttaa esimerkiksi kiinnostuksen väheneminen. Kun oppilas on kiinnostunut opeteltavasta asiasta, hän motivoituu ja sitoutuu helpommin opiskeluun. Myös opettajan kiinnostus opiskeltavaa aihetta kohtaan tukee oppilaiden kiinnos-

tumista. (Juuti & Lavonen, 2018.) Lukumotivaatiota tukiessa olisikin tärkeää, että opettaja pystyisi välittämään oman kiinnostuksensa lukemista kohtaan myös oppilaille. Tällä tavoin opettaja voi innostaa lapsia kiinnostumaan ja sitä kautta motivoitumaan lukemisesta.

4.2 Harrastuneisuus

Useissa tutkimuksissa harrastuneisuus mainitaan yhtenä lukutaidon tasoon vaikuttavana tekijänä. Harrastuneisuudella tarkoitetaan sitä, että oppilas lukee myös kouluympäristön ulkopuolella ja käyttää lukemiseen omaa vapaa-aikaansa. Useat tutkimukset ovat havainneet, että lukutaidon tasoon vaikuttaa se, mitä oppilas vapaa-ajallaan lukee ja kuinka usein (De Naeghel ym., 2012; Torppa ym., 2020; Sulkunen, 2019, 71). Vapaa-ajallaan lukeva oppilas kartuttaa samalla sanavarastoaan, kehittää luetun ymmärtämistään ja sujuvoittaa lukemistaan (Torppa ym., 2020). Harrastuneisuus on siis selkeästi yhteydessä lukutaidon tasoon. On kuitenkin havaittu, että myös sillä on merkitystä, millaisia tekstejä nuoret vapaa-ajallaan lukevat. Vaikka digitekstien lukeminen vaatii hyviä tiedonhaun ja luetun ymmärtämisen taitoja, on kuitenkin havaittu, että pääosin digitekstejä lukevilla nuorilla ilmenee enemmän luetun ymmärtämisen haasteita kuin niillä, jotka lukevat myös painettuja tekstejä (Torppa ym., 2020).

Nuorten lukemisharrastus näyttää 2000-luvulla painottuvan yhä enemmän verkkoympäristöön ja digitaalisiin teksteihin (Launis & Mäkikalli, 2020). Nuoret siis suosivat verkkotekstejä enemmän kuin lukisivat painettuja tekstejä kuten kirjoja. Nykyään kirjallisuutta vastaanotetaan myös kuunnellen. Vaikka äänikirjoja on ollut saatavilla jo pitkään, on niiden suosio Suomessa lähtenyt nousuun huomattavasti vasta viime vuosina (Launis & Mäkikalli, 2020). Vapaa-ajan harrastuksen lisäksi äänikirjat ovat löytäneet tiensä myös koulumaailmaan. Kirjojen lukemisen rinnalla myös kirjojen kuunteleminen on yleistynyt yhtenä opetuksen menetelmänä (Launis & Mäkikalli, 2020). Lukuharrastuksen ja lukutaidon kannalta onkin olennaista huomioida ääni- ja e-kirjojen vaikutus nuorten lukutottumuksiin.

Vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksessa kartoitettiin lasten lukutottumuksia kyselyn avulla. Tutkimuksessa havaittiin, että lähes päivittäin omaksi ilokseen lukevat lapset menestyivät huomattavasti paremmin kuin sellaiset lapset, jotka eivät lukeneet vapaa-ajallaan juuri ollenkaan. (Leino ym., 2017.) Myös vuoden 2022 PISA-tutkimuksessa kartoitettiin nuorten lukemistottumuksia. Tutkimuksessa nuoret saivat vastata valitsemalla omia lukutottumuksiaan vastaavan väittämän. Väittämän ”Luen vain, jos on pakko” valitsi 54 prosenttia vastaajista. (Hiltunen ym., 2023.) Yli

puolet suomalaisnuorista siis kokivat lukemisen sellaisena tekemisenä, jota he eivät omaehtoisesti toteuttaisi. Erona aiempiin PISA-tutkimuksiin vuoden 2022 tuloksista voidaan kuitenkin havaita se, ettei aktiivinen lukeminen vapaa-ajalla ollut enää yhtä suorassa yhteydessä lukutaidon tasoon. Tätä eroavaisuutta voisi selittää esimerkiksi se, että vaikka nuori pitäisikin lukemisesta, on lukemiseen käytettävä aika nuorten keskuudessa laskenut (Hiltunen ym., 2023.) Lukemisesta nauttivankin nuoren vapaa-aika saattaakin kulua jonkin toisen harrastuksen parissa.

Myös motivaatio ja harrastuneisuus ovat suhteessa toisiinsa, sillä sisäisesti motivoituneet oppilaat lukevat todennäköisemmin myös vapaa-ajallaan (McGeown & Conradi Smith, 2024). Sisäisesti motivoitunut oppilas voi vapaa-ajallaan lukea esimerkiksi siksi, koska haluaa oppia jotain lukemastaan tai koska hän nauttii lukemisesta. Jos taas oppilas on heikosti motivoitunut lukemaan, ei hän todennäköisesti innostu lukemisesta vapaa-ajallaan. Toisaalta Wigfieldin (2000, 146) mukaan myös ulkoinen motivaatio voi saada lapsen lukemaan, mutta sisäisen motivaation kohdalla yhteys on vahvempi. Tärkeintä vapaa-ajan lukemisen kannalta näyttääkin olevan motivoituminen joko sisäisesti tai ulkoisesti.

Ulvinen kollegoineen (2024) tutki 2000-vuonna syntyneiden nuorten lukutottumuksia jakamalla osallistujat lukutottumuksiensa perusteella neljään eri ryhmään: kirjojen lukijat, sarjakuvien lukijat, verkkotekstien lukijat ja ei-lukijat. Tutkimuksessa havaittiin, että lukutaidoltaan parhaiten suoriutuivat kirjojen lukijat ja heidän jälkeensä sarjakuvien lukijat. Verkkotekstien lukijoista ja ei-lukijoista erityisesti pojat olivat lukutaidon tasoltaan heikkoja. Ulvisen ja kollegoiden (2024) tutkimus korostaa, että lukutaidon kannalta merkitystä on erityisesti sillä, mitä nuoret vapaa-ajallaan lukevat. Vaikka nuori lukisikin vapaa-ajallaan paljon vaikkapa erilaisia verkkotekstejä, ei se välttämättä paranna hänen lukutaitoaan. On myös havaittu, että lukutottumukset muuttuvat iän myötä. Usein lapset lukevat mieluiten kirjoja ja sarjakuvia, kun taas murrosikäiset lukevat enemmän verkkotekstejä kuin painettuja tekstejä (McGeown ym., 2016).

On kuitenkin havaittu, ettei vapaa-ajan lukeminen aina takaa hyvää luetun ymmärtämisen taitoa. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että vaikka oppilas lukisikin aktiivisesti vapaa-ajallaan, ei hänellä välttämättä ole tarvittavia taitoja ja strategioita, joiden avulla kehittää luetun ymmärtämistään. (De Naeghel ym., 2012.) Myös Sulkunen (2019, 71) korostaa, että tutkimustulokset lukuharrastuksen vaikutuksesta lukutaitoon ovat hieman ristiriitaisia. PISA-tutkimuksissa on havaittu, että monipuolinen ja aktiivinen lukuharrastus on yhteydessä hyvään lukutaitoon. Toisaalta taas PIRLS-tutkimus ei löydä neljännen luokan oppilaiden lukuharrastuksen ja

lukutaidon väliltä yhtä vahvaa yhteyttä. (Sulkunen, 2019, 71.) Vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa on myös havaittu, että erityisesti pojilla lukuharrastuksen yksipuolisuus lisäsi heikon lukutaidon riskiä (Sulkunen & Nissinen, 2012).

4.3 Kotitausta

Useat tutkimukset nostavat esille kotitaustan ja lukutaidon tason välisen yhteyden (Leino ym., 2017; Leino & Nissinen, 2018; Sulkunen, 2019; Mullis ym., 2023). Kotitaustan vaikutus nuoren lukutaitoon alkaa jo varhaislapsuudesta, sillä lapset alkavat muodostaa suhdettaan lukemiseen jo silloin, kun vanhemmat lukevat heille kirjoja ääneen (Hooper ym., 2015). Keskinäiset erot lasten ja nuorten välille syntyvät siis jo siinä, etteivät kaikki vanhemmat lue lapsilleen. PIRLS-tutkimuksessa selvitetään myös oppilaan kotoa löytyvien kirjojen määrää (Mullis ym., 2023). Jollakin oppilailla ei välttämättä ole kotonaan yhtään kirjoja, mikä tietysti hankaloittaa vapaa-ajalla lukemista. PIRLS-tutkimukset nostavatkin esille yhteyden varhaisten kirjallisuuskokemusten ja lukutaidon tason välillä (Hooper ym., 2015).

Vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksessa on havaittu, että maasta riippumatta hyvä lukutaito oli yhteydessä oppilaan kotitaustaan. Hyvien lukijoiden kotona tarjottiin esimerkiksi enemmän lukutaitoa tukevia resursseja, kuten kirjoja ja vanhempien tukea opiskeluun. Lisäksi hyvien lukijoiden vanhemmat tyypillisesti pitivät lukemisesta, ja heidän kotonaan oli enemmän digitaalisia välineitä. (Mullis ym., 2017.) Hyvien lukijoiden vanhemmista usein myös vähintään toinen oli korkeasti koulutettu (Leino ym., 2017). Erityisesti vanhempien tuen on havaittu olevan merkittävästi yhteydessä oppilaan lukutaidon tasoon. Vanhempien tuki hyödyttää oppilasta eniten silloin, kun he noudattavat opettajalta saatuja ohjeita lukutaidon tukemiseen kotona. (Hooper ym., 2015.) Verkkotekstien lukutaidossa on myös havaittu eroavaisuuksia sellaisten oppilaiden välillä, jotka tulevat erilaisista sosioekonomisista taustoista (Torppa ym., 2020). Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi se, että usein heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevilla perheillä ei ole kotonaan saatavilla yhtä paljon digitaalisia välineitä kuin niillä, jotka ovat paremmassa sosioekonomisessa asemassa.

Vuoden 2016 PIRLS-tutkimukseen osallistuneista maista Suomi sijoittui kärkipäähän kodin resursseja tarkasteltaessa. Jokaisen tutkimukseen osallistuneen lapsen koti päätyi kategoriaan ”paljon resursseja” tai ”joitain resursseja”. Yhdenkään suomalaislapsen perhe ei siis tässä tutkimuksessa jäänyt ”vähän resursseja” -ryhmään. (Leino ym., 2017.) Myös vuoden 2021 PIRLS-

tutkimuksessa oppilaat jaoteltiin sosioekonomisen statuksen perusteella kolmeen ryhmään. Jaottelu tehtiin esimerkiksi vanhempien koulutustaustan ja kodissa saatavilla olevien kirjojen määrän perusteella. Vuoden 2021 tutkimuksessa alimpaan ryhmään päätyi 5 % tutkimukseen osallistuneista suomalaisoppilaista. Sosioekonomiselta taustaltaan alimpaan ryhmään sijoittuneet oppilaat saivat lukutaitoa mittaavasta kokeesta huonommat pisteet kuin keskimmäiseen tai ylimpään ryhmään kuuluneet (Mullis ym., 2023.) Vuoden 2016 ja 2021 PIRLS-tutkimuksia verratessa voidaan havaita, että heikommasta sosioekonomisesta taustasta tulevien oppilaiden määrä on lisääntynyt. Sosioekonomisen taustan ja lukutaidon tason välisen yhteyden perusteella voidaan todeta, että tämä vaikuttaa myös heikkojen lukijoiden määrän lisääntymiseen. Onkin havaittu, että sosioekonomisen taustan vaikutus lukutaitoon näyttää voimistuneen viime vuosina (Leino ym., 2017).

Jos oppilaan vanhemmat lukevat paljon ja keskustelevat perheessä lukemisesta, voivat he vaikuttaa myönteisesti lapsen asenteeseen lukemista kohtaan (Leino & Nissinen, 2018, 42). Jos vanhempien asenne lukemista kohtaan on myönteinen, suhtautuu myös lapsi todennäköisemmin myönteisesti lukemiseen. (Leino & Nissinen, 2018; Leino ym., 2017). Myös Sulkusen (2012) mukaan suhtautuminen lukemiseen on myönteisempää niillä suomalaisnuorilla, joiden perhe on hyvässä sosioekonomisessa asemassa. Vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa on havaittu yhteys myös perherakenteen ja lukutaidon tason välillä. Taitavat lukijat tulivat tyypillisesti kahden vanhemman ydinperheestä, kun taas heikot lukijat kuuluivat muita lukijaryhmiä useammin toisenlaiseen, esimerkiksi yhden vanhemman perheeseen. Yksinhuoltajavanhemmilla ei välttämättä ole riittävästi voimavaroja tai keinoja tukea oppilaan lukutaitoa kotona (Sulkunen, 2012).

Nykytiedon valossa myös oppilaiden asuinpaikka heijastuu yhtenä lukutaidon tasoon vaikuttavana tekijänä (Väljærvi, 2017; Leino ym., 2017). Vuoden 2011 ja vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksien tuloksia verratessa voidaan havaita, että erityisesti pääkaupunkiseudulla asuvien oppilaiden lukutaidon taso on heikentynyt. Vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksesta nähdään, että myös muiden alueiden väliset erot ovat kasvaneet aiempien vuosien tuloksiin nähden. (Leino ym., 2017.) Väljærvi (2017) tulkitsee, että alueelliset erot heijastavat pikemminkin väestön sosiaalisten rakenteiden eroja kuin eroja koulujen opetuksen laadussa. Vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksessa onkin havaittu, että ruotsinkielisten koulujen oppilaat menestyvät lukutaitoa mittaavassa tutkimuksessa suomenkielisten koulujen oppilaita heikommin. Myös sellaiset oppilaat, joiden kotona puhutaan koulun opetuskieltä vain joskus tai ei koskaan, menestyvät sellaisia oppilaita heikommin, joiden kotona puhutaan koulun opetuskieltä aina. (Leino ym., 2017.)

Myös Huttunen (2023) nostaa esille koulujen eriytymisen väestön sosiaalisen rakenteen perusteella. Esimerkiksi Helsingin kaupunki suunnittelee poistavansa painotetut luokat kokonaan, sillä niihin haetaan erillisellä pääsykokeella, joissa pienituloisten perheiden lapset ja maahanmuuttajataustaiset oppilaan menestyvät heikommin. (Huttunen, 2023). Huttusen (2023) mukaan koulujen väliset erot ovat edelleen melko pieniä, mutta tulevat todennäköisesti kasvamaan tulevaisuudessa. Myös vuoden 2012 ja 2022 PISA-tuloksia vertaillen voidaan havaita, että koulujen väliset keskinäiset erot ovat kasvussa (Hiltunen ym., 2023). Koulujen eriytyminen selittää siis osakseen sitä, miksi vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksessa havaittiin lukutaidon tasossa koulujen välisiä alueellisia eroja.

4.3.1 Maahanmuuttajatausta

Kotitaustan vaikutusta lukutaitoon voidaan tarkastella myös maahanmuuttajataustaisuuden perusteella. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät lukutaitoa mittaavissa tutkimuksissa heikommin kuin muut suomalaisnuoret (Sulkunen & Nissinen, 2012; OECD, 2023; Leino ym., 2019). Vuonna 2020 ulkomaalaistaustaisten nuorten osuus väestöstä oli noin 7 % 15–19 vuotiaista (Suomen virallinen tilasto, 2021). PISA-tutkimuksen määritelmän mukaan maahanmuuttajataustainen oppilas on sellainen oppilas, jonka vanhemmat ovat syntyneet eri maassa, kuin siinä, jossa oppilas osallistuu PISA-tutkimukseen. Ensimmäisen polven maahanmuuttaja on sellainen, joka myös itse on syntynyt eri maassa, kuin siinä, jossa hän osallistuu PISA-kokeeseen. Toisen polven maahanmuuttajasta voidaan puolestaan puhua silloin, kun oppilas itse on syntynyt siinä maassa, jossa osallistuu PISA-kokeeseen, mutta jonka vanhemmat ovat syntyneet jossakin toisessa maassa. (OECD, 2023.)

Suomessa maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät muita suomalaisnuoria heikommin erityisesti lukutaidossa. Vuoden 2023 PISA-tutkimuksesta voidaan havaita, että lukutaidossa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskiarvo on laskenut tilastollisesti merkittävästi (Hiltunen, 2023). Myös Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat suomalaisnuorten keskuudessa lukutaidoltaan keskiarvoa heikompia. Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikko menestys korostuu muita Pohjoismaita enemmän. (Väljærvi, 2017.) Myös vuoden 2018 PISA-tutkimuksesta voidaan havaita, että Suomessa maahanmuuttajataustaisten ja muiden nuorien välinen ero lukutaidon tasossa on yksi OECD-maiden isoimpia (Leino ym.,

2019). Vuoden 2022 PISA-tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajataustaisten ja syntyperäisten oppilaiden väliset erot muissa arvioitavissa aineissa olivat kaventuneet aiempiin tutkimuksiin verrattuna, mutta lukutaidossa ero oli pysynyt samana (Hiltunen ym., 2022).

PIRLS-tutkimuksissa ei selvitetä täsmällisesti oppilaiden mahdollista maahanmuuttajataustaa. Selvitystä tehdään kuitenkin kysymällä esimerkiksi kuinka usein lapsi puhuu koulun kieltä (suomi tai ruotsi) kotonaan. Lisäksi selvitetään, onko lapsi syntynyt jossakin toisessa maassa ja onko hän osannut opetuskieltä ennen koulun aloittamista. (Leino ym., 2017.) PISA-tutkimuksessa puolestaan selvitetään, onko oppilas mahdollisesti ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttaja (OECD, 2023). Yleisellä tasolla voidaan kuitenkin todeta, että oppilaan äidinkielen ollessa eri kuin koulu opetuskieli, lisää se heikon lukutaidon riskiä sekä neljännen luokan oppilaille, että yhdeksännen luokan oppilaille (Sulkunen, 2019, 79).

Suurin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamiseroa suhteessa muihin oppilaisiin selittävä tekijä on sosioekonominen tausta, joka maahanmuuttajataustaisilla oppilaille on usein muita heikompi (Kirjavainen & Pulkkinen, 2017). Kotitaustan vaikutus maahanmuuttajataustaisen oppilaan lukutaidon tasoon voi näkyä myös siten, etteivät vanhemmat pysty antamaan kotona oppilaan tarvitsemää lukutaidon tukea. Onkin havaittu, että oppilaan kotona puhuttava kieli on yhteydessä lukutaidon tasoon (Kirjavainen & Pulkkinen, 2017; Sulkunen, 2019). Jos kotona puhutaan säännöllisesti jotain toista kieltä kuin koulun opetuskieltä, voi lukeminen koulun kielellä olla erityisen haastavaa.

Sinkkonen ja kollegat (2011) ovat havainneet tutkimuksessaan, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat yllidustettuina suomalaisilla erityisluokilla, ja usein kyse on juuri kielellisistä haasteista. Oppilaalla ei välttämättä ole erityisiä oppimisvaikeuksia, mutta suomen kielen heikko osaaminen ja lukutaito haastavat koulunkäyntiä. Tutkimuksissa on myös selvitetty, että oppilasryhmien monimuotoisuus sekä ulkomaalaistaustaisten ja kaksikielisten oppilaiden lisääntyminen kouluissa haastavat opettajia uudella tavalla, johon heillä ei välttämättä vielä ole keinoja vastata (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Osaltaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikkoa menestystä lukutaidossa voi siis selittää myös se, ettei opettajilla ole riittäviä taitoja tukea kaksikielisiä oppilaita (Kirjavainen & Pulkkinen, 2017).

Maahanmuuttajataustaisten ja muiden oppilaiden väliset osaamiserot ovat suuria peruskoulun päätösvaiheessa, eikä näitä eroja voida täysin selittää oppilaiden erilaisilla tausta- ja koulutekijöillä. Oppilaiden välisiä eroja selittää myös se, että oppilaat hyötyvät eri tavalla näistä tausta-

ja koulutekijöistä. Esimerkiksi toisin kuin kantaväestön oppilailla, maahanmuuttajataustaisella oppilaalla perheen hyvä sosioekonominen asema ei vaikuta yhtä vahvasti opinnoissa menestymiseen. (Kirjavainen & Pulkkinen, 2017.) Yksi kielen oppimisen vaikeutta selittävä tekijä on myös se, että koulukirjoissa käytetty kirjakieli eroaa merkittävästi puhutusta suomen kielestä, mikä vaikeuttaa edelleen uuden kielen oppimista (Harju-Autti ym., 2022). Ensimmäisen polven maahanmuuttajien heikompa lukutaidon osaamista selittää osin myös se, että usein he opiskelevat omaa ikäluokkaansa alemmilla vuosiluokilla (Kirjavainen & Pulkkinen, 2017).

4.4 Sukupuoli

Yksi lukutaidon tasoon merkittävästi yhteydessä oleva tekijä on sukupuoli (Sulkunen & Nissinen, 2012; Nissilä & Lumme, 2022; Leino ym., 2017). Pojat ovat ylliedustettuina heikkojen lukijoiden joukossa ja menestyvät lukutaitoa mittaavissa tutkimuksissa merkittävästi tyttöjä huonommin (Sulkunen, 2019, 72). Tuoreessa vuoden 2022 PISA-tutkimuksessa heikkoihin lukijoihin sijoittui 28 % pojista ja 14 % tytöistä. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa samaiseen kategoriaan sijoittui 20 % pojista ja 7 % tytöistä (Hiltunen ym., 2023.) Eri maiden PISA-tuloksia vertaillessa voidaan havaita, että sukupuolten välinen ero lukutaidossa on suomalaisnuorten keskuudessa yksi OECD-maiden suurimmista (Torppa ym., 2018).

Vaikka ero tyttöjen ja poikien pisteissä lukutaidossa on ollut aina suuri, vuoden 2022 PISA-tutkimuksessa se pieneni hieman aiempiin vuosiin verrattuna. Poikkeavaa tuloksissa olikin se, että tyttöjen pisteet lukutaidossa pienenevät edelliseen tutkimukseen verrattuna poikia enemmän. (Hiltunen ym., 2022.) Vuoden 2018 PISA-tutkimuksesta voidaan havaita, että lukutaitoa mittaavassa kokeessa poikien vahvin osa-alue on tiedonhankinta, kun taas heikoimmaksi osa-alueeksi jäi ymmärtäminen ja tulkinta. Myös tytöillä vahvin alue oli tiedonhankinta, mutta heikon osa-alue oli pohdinnan ja arvioinnin osaaminen. (Leino ym., 2019.) Sukupuolesta riippumatta yhteistä on se, että suomalaisnuoret ovat vahvoilla tiedonhankinnassa.

On myös havaittu, että tytöt ovat usein poikia motivoituneempia ja lukevat useammin myös vapaa-ajallaan (De Naeghel, 2020). Vuoden 2016 PIRLS-tutkimuksesta sekä vuoden 2009 PISA-tutkimuksesta käy ilmi, että tytöt pitävät lukemistaan teksteistä useammin kuin pojat (Leino ym., 2017; Brozo ym., 2014). Tämä voi osaltaan vaikuttaa siihen, että tytöt ovat motivoituneempia kuin pojat. Jos luettava teksti ei ole itselle kiinnostava tai mieleinen, on oppilaan vaikeampi pysyä motivoituneena. Lisäksi samaisessa PIRLS-tutkimuksessa havaittiin, että

piste-ero tyttöjen ja poikien välillä on kaunokirjallisuudessa suurempi kuin tietoteksteissä. (Leino ym., 2017). Tytöt ovat myös aktiivisempia lukemaan monipuolisesti erilaisia painettuja tekstejä kuin pojat. Pojat lukevat kuitenkin nettitekstejä tyttöjä monipuolisemmin. (Brozo ym., 2014.)

Torppa ja kollegat (2018) ovat havainneet tutkimuksessaan, että poikien heikkoa PISA-menestystä lukutaidossa eniten selittävä tekijä on eroavaisuudet lukemisen sujuvuudessa. Jos oppilas esimerkiksi lukee hitaasti, voi se vaikuttaa suoriutumiseen PISA-kokeessa. Jos lukeminen on oppilaalle vaikeaa ja raskasta, voi lukemista kohtaan syntyä myös kielteinen asenne (Leino & Nissinen, 2018). Lisäksi havaittiin, että jonkin verran vaikutusta on myös sillä, kuinka paljon aikaa oppilas käyttää vapaa-ajallaan lukemiseen ja kotitehtäviin. Tämä aika oli tyypillisesti tytöillä pidempi kuin pojilla. (Torppa ym., 2018). Chiu ja McBride-Chang (2006) havaitsivat poikien ja tyttöjen eroja lukutaidossa mittaavassa tutkimuksessaan, että lukemisesta nauttiminen ja luetun ymmärtäminen olivat yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksen mukaan pojat eivät tyypillisesti pitäneet lukemisesta yhtä paljon kuin tytöt, ja se selittää osakseen sitä, miksi pojat suoriutuivat lukutaidossa heikommin (Chiu & McBride-Chang, 2006).

Myös Ulvinen (2024) nostaa tutkimuksessaan esille sen, etteivät pojat lue yhtä paljon kirjoja kuin tytöt, mikä näkyy lukutaitoa mittaavissa kokeissa. Poikien lukemattomuus voidaan havaita myös nuorten kirjastokäyttäytymisestä: kaikista nuorten lainaamista kirjoista 75 prosenttia on tyttöjen lainaamia (Launis & Mäkikalli, 2020). Sekä Linnakylä (2004) että Ulvinen (2024) ehdottavat, että poikien lukemisintoa voisi lisätä uudenlaisten kirjojen tarjoaminen, joissa mukana olisi enemmän visuaalisia elementtejä. Poikien lukutaitoa voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, tarjoavatko koulut ja kirjastot heille tarpeeksi innostavia ja motivoivia kirjoja. Pojat lukevat tyypillisesti mielellään kevyitä teoksia, kuten sarjakuvia ja lehtiä. (Linnakylä, 2004; Ulvinen, 2024). Tämän vuoksi koulussa luettavat teokset voivat tuntua haastavilta, mikä puolestaan näkyy heikompana suoriutumisena koulussa.

Vuoden 2009 PISA-tutkimuksen tulosten perusteella on arvioitu, että jos pojat sitoutuisivat tyttöjen tavoin lukuharrastukseen, sukupuolten välinen ero lukutaidossa pienenesi huomattavasti, ja voisi joissakin maissa jopa kadota kokonaan (OECD, 2010). Myös Chiun ja McBride-Changin (2006) tutkimuksen mukaan lukemiseen sitoutuminen selitti jopa 40 prosenttia tyttöjen ja poikien välisistä eroista lukutaidossa. Jostain syystä pojat eivät innostu ja sitoudu lukemiseen ja lukuharrastukseen samalla tavalla kuin tytöt, mikä näkyy heikompana suoriutumisena lukutaitoa mittaavissa tutkimuksissa.

Pojat menestyvät tyttöjä heikommin erityisesti sellaisissa tehtävissä, jotka arvioivat kirjoitetun tekstin lukemista. Monimuotoisempia tekstejä lukiessa tyttöjen ja poikien välinen osaamisero on pienempi tai jopa olematon. (Sulkunen, 2019, 73). On myös havaittu, että pojat menestyvät paremmin monivalintatehtävissä, kun taas haastaviksi heille osoittautuvat sellaiset tehtävät, joissa vastaus täytyy antaa kirjoitetussa muodossa (Torppa ym., 2018; Sulkunen, 2019, 73). Sulkunen (2019, 73) tulkitseekin, että poikien heikko menestys lukutaidonkokeissa on osin selitettävissä kirjoitustaidon tasolla ja haluttomuudella ilmaista itseään kirjoittamalla. Lukutaitoa mittaava koe voi siis vaatia osallistujalta lukutaidon lisäksi myös muita taitoja, kuten kirjoitustaitoa. Tällaisessa tilanteessa mahdollinen kirjoitustaidon heikkous näyttäytyy koetuloksessa myös lukutaidon heikkoutena.

Kun tyttöjen ja poikien lukutaitoa vertaillaan PISA- ja PIRLS-tutkimusten tulosten valossa, on tärkeää huomata, että vertailussa on kaikkien kokeeseen osallistuneiden oppilaiden yhteinen keskiarvo. Kun tarkastelussa on suurien lukijaryhmien keskiarvo, ei se välttämättä jätä tilaa lukijaryhmien sisäisen vaihtelun huomioimiseen. (Sulkunen, 2019, 74). PISA- ja PIRLS-tutkimusten lukijaryhmiin mahtuu siis valtava määrä erilaisia lukijoita. Vaikka poikien keskiarvot ovat matalampia kuin tyttöjen, on poikienkin joukossa taitavia lukijoita. Esimerkiksi vuoden 2022 PISA-tutkimuksen tuloksista havaitaan, että taitavimmassa lukijaryhmässä tyttöjä oli 1,8 % ja poikia 0,6 % (Hiltunen ym., 2023). Sulkunen (2019, 73) myös toteaa, ettei sukupuoli itsessään lisää heikon lukutaidon riskiä, vaan esimerkiksi poikien yksipuolisempi ja vähäisempi taipumus lukea.

Tytöt osaavat hyödyntää erilaisia lukustrategioita ja esimerkiksi tiivistää lukemaansa tyypillisesti poikia paremmin, mikä vaikuttaa osaltaan siihen, että tytöt menestyvät paremmin lukutaitoa mittaavissa kokeissa (OECD, 2010). On kuitenkin havaittu, että keskinäiset erot lukutaidossa ovat suurempia sukupuoliryhmien sisällä kuin tyttöjen ja poikien väliset erot (OECD, 2010). Leino & Nissinen (2018) nostavat esille myös lukemisen sosiaalisen ulottuvuuden: heidän tutkimuksensa perusteella lukemista harrastavat oppilaat esimerkiksi vaihtelivat mielellään kirjoja kavereidensa kanssa. Myös Clark & Foster (2005) ovat saaneet tutkimuksessaan selville, että tytöistä 19 % ja pojista 14 % arvioi, että he lukisivat useammin, jos heidän ystävänsäkin harrastaisivat lukemista. Jos siis oppilaan kaveripiiristä löytyy muita lukemisesta kiinnostuneita, voi se lisätä hänen lukuintoaan. Jos taas oppilaan kaverit eivät harrasta lukemista, voi se laskea oppilaan intoa lukea vapaa-ajalla. Osittain poikien vähäistä taipumusta lukea voisi siis selittää lukemisen sosiaalisen ulottuvuuden kautta.

5 Heikon lukutaidon vaikutukset koulunkäyntiin

Tässä luvussa syvennyn tarkastelemaan sitä, miten heikko lukutaito vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin. Minäpystyvyyden ja oppimisen yhteys on ollut tiedossa jo pitkään (Schunk, 1996; Bandura, 1997; Salmela-Aro, 2018). Myös lukutaidon ja minäpystyvyyden välistä yhteyttä on tutkittu kansainvälisesti jo jonkin verran, mutta Suomessa vain vähän. Maailmalla minäpystyvyyden ja lukutaidon välistä yhteyttä ovat tutkineet esimerkiksi Wigfield (1997) sekä Caroll ja Fox (2012). Suomessa erityisesti minäpystyvyyden ja lukemisen välistä yhteyttä ovat tutkineet Peura ja kollegat (2019, 2021). Tässä luvussa tarkastelen aluksi minäpystyvyyden vaikutusta koulunkäyntiin lukutaidon ja minäpystyvyyden välisen yhteyden kautta. Toisessa alaluvussa kuvailen lukutaidon ja koulumenestyksen välistä yhteyttä. Lukutaidon ja koulumenestyksen välisen yhteyden ovat havainneet esimerkiksi Sulkunen (2019), OECD (2010) ja Bastug (2014).

5.1 Minäpystyvyys

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskomuksia omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan suoriutua jostakin tehtävästä. Minäpystyvyyden voidaan ajatella olevan kaiken toimijuuden taustalla vaikuttava voima, sillä jos yksilö ei usko suoriutuvansa jostakin, hän ei välttämättä edes yritä suoriutua. (Bandura, 1997.) Minäpystyvyydestä voidaan käyttää myös termiä suoriutusluottamus (Vettenranta ym., 2016). Suoriutusluottamus on terminä kuvaava, sillä minäpystyvyyden idea on juuri siinä, miten paljon oppilas omiin kykyihinsä luottaa jonkin suorituksen edessä. Pystyvyyteen liittyvät uskomukset vaikuttavat erityisesti siihen, miten oppilas selviytyy sinnikkyyttä ja pitkäjänteisyyttä vaativista tehtävistä (Peura ym., 2021). Koulunkäynnin näkökulmasta olennaista on, että minäpystyvyys on yhteydessä kaikkeen oppimiseen (Schunk, 1996; Bandura, 1997; Salmela-Aro, 2018).

Haastavaan tehtävään liittyvien odotusten pohja syntyy oppilaan minäkuvan ja itsetunnon perusteella. Jonkin haasteen kohdatessaan oppilas miettii, miten hän pystyy vastaamaan siihen. Lisäksi oppilas voi pohtia, kuinka pystyvä henkilö hän on toisiin samassa tilanteessa oleviin verrattuna. (Määttä, 2018.) Minäpystyvyys ei suoranaisesti vaikutakaan siihen, miten yksilö jostakin tehtävästä suoriutuu, vaan pikemminkin siihen, millaisella asenteella oppilas lähtee jostakin tehtävää suorittamaan (Bandura, 1997). Esimerkiksi koulumaailmassa oppilas, jolla on heikko minäpystyvyys, voi haastavan kokeen edessä luovuttaa jo ennen suorituksen hetkeä, jos hän ei usko omaavansa kokeesta selviytymiseen vaadittavia taitoja. Banduran mukaan (1997)

tehtävästä suoriutumisen kannalta oppilaan minäpystyvyys voi olla jopa hänen kykyjään suuremmassa roolissa.

Peuran ja kollegoiden (2021) mukaan minäpystyvyys on usein suurempi sellaisilla oppilailla, joilla on hyvä lukutaito. Vastaavasti heikompi lukutaito on yhteydessä myös heikompaan minäpystyvyyteen. Tätä voidaan selittää oppimisesta syntyvien kokemusten perusteella: vahvat lukijat saavat usein onnistumisen kokemuksia lukemiseen liittyvissä tehtävissä, kun taas heikot lukijat kokevat onnistumista harvemmin lukemisen yhteydessä. Nämä kokemukset vaikuttavat siihen, miten yksilön minäpystyvyys muotoutuu. Lisäksi samaisessa tutkimuksessa havaittiin, että minäpystyvyys kasvoi oppilailla, joilla oli jo valmiiksi korkea minäpystyvyys, kun se puolestaan laski sellaisilla oppilailla, joiden minäpystyvyys oli jo alkujaan heikompi. (Peura ym., 2021.) Myös Määttä (2020) on havainnut, että oppilaan aiemmat kokemukset vaikuttavat hänen minäpystyvyyteensä ja uskomuksiinsa omista kyvyistään muihin verrattuna.

Myös Schunk ja Zimmerman (1997) ovat havainneet, että sellaiset oppilaat, joiden minäpystyvyys lukemisen kohdalla on parempi, työskentelevät sinnikkäästi vaikeidenkin tehtävien parissa ja myös menestyvät niissä useammin. Carroll ja Fox (2012) puolestaan saivat tutkimuksessaan selville, että vahva minäpystyvyys on yhteydessä lukemisen tarkkuuteen. Myös Peura ja kollegat (2019) ovat tutkimuksessaan havainneet lukemisen sujuvuuden ja minäpystyvyyden välisen yhteyden. Lisäksi samaisessa tutkimuksessa saatiin selville, että oppilaan minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten oppilaan lukusujuvuus kehittyy alakoulun aikana (Peura ym., 2019). Vahva minäpystyvyys ja hyvä lukutaito kulkevat siis jokseenkin käsi kädessä.

Vaikka minäpystyvyyden merkitys oppimisessa on huomattava, on tärkeää muistaa, ettei oppilas voi kuitenkaan suoriutua haastavista tehtävistä ilman tarvittavia tietoja ja taitoja (Schunk & Zimmerman, 1997). Minäpystyvyys ei siis selitä täysin esimerkiksi hyvää lukutaitoa ja koulumenestystä, vaan toimii ikään kuin tehosteena, joka helpottaa vaikeista tehtävistä suoriutumista. Minäpystyvyyden yhteys vahvaan lukutaitoon ja sinnikkääseen työskentelyyn tekee siitä kuitenkin merkityksellisen ominaisuuden oppilaan koulunkäynnin kannalta. Koska minäpystyvyys on merkittävä tekijä niin lukutaidon kuin muunkin oppimisen kannalta, oppilaat hyötyisivät erityisesti siitä, että koulu tukisi minäpystyvyyden kehittymistä. Määttä (2020) mukaan oppilaan minäkuvaa ja itsetuntoa voidaan tukea kohtaamalla oppilas laadukkaasti. Myös Schunk ja Zimmerman (1997) korostavat opettajan palautteen merkitystä minäpystyvyyden kannalta. Vaikka matala minäpystyvyys on oppimisen kannalta haitallista, on myös tärkeää muistaa, ettei minäpystyvyyden tarvitse olla äärimmäisen korkea (Schunk & Zimmerman, 1997). Opettajan

tulisikin tukea oppilaiden minäpystyvyyttä realistisesta mutta kuitenkin kannustavasta näkökulmasta.

5.2 Koulumenestys

Lukutaito on yksi yhteiskuntaelämään osallistumisen ja koulutuksen lähtökohdista (Pulkkinen & Sirén, 2021). Lukutaitoa tarvitaan kaikkialla arjessa, työssä ja erityisesti opiskelussa. Heikon lukutaidon on havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi toimeentulo-ongelmin, koulutuksesta syrjäytymiseen ja yhteiskunnan toiminnan ulkopuolelle jäämiseen (Pulkkinen & Sirén, 2021). Myös Sulkusen (2019, 55) mukaan kirjoitettujen tekstien lukutaito on usealla elämän osa-alueella avainasemassa. Myös opetussuunnitelma korostaa lukutaidon merkitystä, sillä monilukutaito on merkitty yhdeksi opetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista (Opetushallitus, 2016). Tämä tarkoittaa, että jokaisen oppiaineen tavoitteena peruskoulussa on edistää oppilaiden monilukutaidon kehittymistä.

Lähes kaikki koulun toiminta korostaa kieliä ja tekstejä (Sulkunen & Saario, 2020). Opetussuunnitelmassa kouluja kehoitetaan kielitietoiseen toimintakulttuuriin, jossa jokainen opettaja on kielellinen malli ja oman oppiaineensa kielen opettaja (Opetushallitus, 2016). Myös Leino ja kollegat (2021a) nostavat esille oppiainekohtaisen lukutaidon, johon jonkin tietyn oppiaineen tekstikäytänteiden ja erityispiirteiden ajatellaan kuuluvan. Nämä nostot korostavat sitä, kuinka tärkeässä asemassa lukutaito on oppilaan koko koulupolkua ajatellen. Peruslukutaidon lisäksi menestyäkseen opinnoissaan oppilaan täytyy hallita monilukutaito sekä jokaisen oppiaineen oma oppiainekohtainen lukutaito.

Peruskoulun ylemmillä luokilla äidinkielen lisäksi myös muut kouluaineet vaativat oppilaalta jo paljon lukemista (Torppa ym., 2019, 261). Jos oppilaan lukutaito on heikko, haastaa se oppimista myös muissa aineissa. Jo kolmannen luokan oppikirjat sisältävät pitkiäkin kappaleita ja haastavia sanoja, jotka edellyttävät käyttäjiltään melko sujuvaa lukutaitoa. Jos lukutaito ei ole sujuva ja lukeminen on hidasta, vaativat kaikki oppiaineet oppilaalta suurempaa työpanosta. Esimerkiksi Pulkkinen ja Rautopuro (2022) ovat havainneet tutkimuksessaan PISA-tulosten ja koulumenestyksen välisen yhteyden. Tutkimuksessa verrattiin PISA-tulosten (lukutaito, matematiikka ja luonnontieteet) yhteyttä oppilaan saamiin arvosanoihin koulussa. Tuloksissa havaittiin, että menestyminen PISA-kokeessa on yhteydessä myös menestymiseen koulussa. (Pulkkinen & Rautopuro, 2022.)

Sulkunen ja Nissinen (2012) ovat havainneet, että PISA-tutkimuksissa lukutaidoltaan heikolle tasolle sijoittuvien oppilaiden koulutustavoitteet ovat matalammat kuin muilla: heikoista lukijoista useampi kuin joka kymmenes ei aikonut jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen. Tämä lisää entisestään heikkojen lukijoiden riskiä syrjäytyä yhteiskunnasta ja koulutuksesta. Lisäksi on havaittu, että sellaiset oppilaat, joilla on toisen asteen koulutukseen nähden heikot avaintaidot, ovat suuremmassa riskissä syrjäytyä opinnoistaan (Alatupa ym., 2007). Koska lukutaito on yksi opiskelun kannalta merkittävimmistä edellytyksistä, on heikko lukutaito yksi koulutuksesta syrjäytymisen riskitekijä.

Yksi koulumenestystä uhkaava riski on myös koulu-uupumus. Koulu-uupumuksen käsite perustuu työuupumuksen määritelmään ja aiheesta tehtyyn tutkimukseen (Torppa ym., 2019, 261). Koulu-uupumuksen voidaan esimerkiksi selittää olevan pitkittyneen stressin ja väsymyksen aiheuttama tila. Seibert ja kollegat (2017) ovat havainneet, että koulu-uupumus on yhteydessä luokkatovereita heikompaan koulumenestykseen sekä lukivaikeuteen. Jos lukeminen on vaikeaa ja hidasta, koulutehtävien kuormittavuus lisääntyy. Jos oppilas kokee jatkuvasti onnistuvansa muita oppilaita heikommin, lisää se oppilaan kielteistä käsitystä itsestään oppijana. Torppa ja kollegat (2019, 261–262) tulkitsevat, että lukivaikeuden ja masennuksen välinen yhteys voisi osin selittyä sillä, että koulu-uupumus lisää myös masentumisen riskiä. Heikko lukutaito voi siis pahimmassa tapauksessa altistaa oppilaan koulu-uupumukselle ja jopa masentumiselle.

Vuoden 2009 PISA-tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että sellaiset oppilaat, jotka ovat taitavia lukijoita, osaavat hyödyntää erilaisia oppimisen strategioita saavuttaakseen itselleen asettamia oppimisen tavoitteita (OECD, 2010). Tämä selittää osin lukutaidon merkitystä muun koulumenestyksen kannalta, sillä ongelmanratkaisuun ja oppimiseen liittyvän lukemisen kannalta on olennaista, että oppilas osaa hyödyntää erilaisia lukustrategioita (Leino ym., 2021b). Myös Bastug (2014) on tutkimuksessaan havainnut luetun ymmärtämisen ja koulumenestyksen välisen yhteyden. Tutkimuksessa havaitaan, että lukutaito on jopa yksi koulumenestyksen edellytyksistä. Lisäksi tutkimus nostaa esille oppilaan asenteen lukemista kohtaan yhtenä luetun ymmärtämiseen ja koulumenestykseen vaikuttavana tekijänä (Bastug, 2014). Jos oppilas pitää lukemisesta, hän todennäköisesti lukee enemmän kehittäen samalla luetun ymmärtämisen taitojaan. Vahva luetun ymmärtäminen puolestaan edistää oppilaan koulumenestystä. Myös Lerkkanen ja kollegat (2005) ovat havainneet, että lukutaito ja erityisesti luetun ymmärtäminen ovat yhteydessä matemaattisten taitojen oppimiseen. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat, jotka suoriutuivat hyvin matematiikassa, olivat taitavia myös luetun ymmärtämisessä.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkielmassa selvitin, mitkä seikat ovat vaikuttaneet suomalaisnuorten lukutaidon heikentymiseen 2000-luvulla ja millaisia seurauksia heikosta lukutaidosta koulunkäynnin näkökulmasta voi olla. PISA-tulosten mukaan suomalaisnuorten keskuudessa heikkojen lukijoiden määrä on vuosi vuodelta kasvanut enemmän. Uusimmassa, vuoden 2022 PISA-tutkimuksessa, heikolle tai erittäin heikolle tasolle sijoittui yli 20 prosenttia suomalaisnuorista. PISA-tutkimusten mukaan tämä ei ole riittävä taitotaso yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta. (Hiltunen ym., 2023.) Useamman kuin joka viidennen suomalaisnuoren lukutaito on siis niin heikko, ettei se takaa yhteiskunnassa pärjäämistä. Aineistojen pohjalta lukutaidon tasoon vaikuttivat erityisesti seuraavat tekijät: motivaatio, harrastuneisuus, kotitausta, maahanmuuttajatausta ja sukupuoli (Sulkunen & Nissinen, 2012).

Koska tutkielmani perusteella sisäisen motivaation katsotaan olevan yhteydessä lukutaitoon ja lukuintoon, tulisi koulun tukea erityisesti oppilaiden sisäistä motivoitumista. Sisäinen motivaatio vahvistaa myös lukemiseen sitoutumista, joka on yksi vahvaan lukutaitoon merkittävästi yhteydessä oleva tekijä (Leino ym., 2019). Tutkielmani tulosten perusteella motivaatio oli yhteydessä myös harrastuneisuuteen. Lisäksi tuloksista voidaan havaita, että lukuharrastus selittää ison osan oppilaiden lukutaidosta (De Naeghel ym., 2012; Torppa ym., 2020; Sulkunen, 2019, 71). Tämän vuoksi huomiota tulisi kiinnittää erityisesti siihen, että oppilaat lukisivat sekä koulussa että vapaa-ajallaan monipuolisesti kaikenlaisia tekstejä. Olisikin tärkeää, että opettajat ja huoltajat kannustaisivat oppilaita ylipäättään lukemaan, sillä myös verkkotekstit ja sarjakuvat kehittävät lukutaitoa.

Lukutaidon kehittymisen näkökulmasta oppilaiden harrastuneisuutta tulisi tukea motivaation kautta. Motivaatio on yksi merkittävimmistä oppilaan lukuharrastusta tai lukemattomuutta selittävistä tekijöistä (McGeown & Conradi Smith, 2024). Tämän vuoksi olisikin erityisen tärkeää, että koulu onnistuisi motivoimaan oppilaita lukemaan sekä koulussa että vapaa-ajallaan. Myös minäpystyvyyden ja lukutaidon välillä on selkeä yhteys (Peura ym., 2021). Oppilaan minäpystyvyys ja uskomukset itsestään lukijana ja oppijana vaikuttavat lukutaidon lisäksi myös muihin oppiaineisiin ja koko koulunkäyntiin oppimiseen (Schunk, 1996; Bandura, 1997; Salmela-Aro, 2018). Lukutaidon, oppilaiden asenteiden ja koulumenestyksen kannalta merkityksellistä olisi, jos koulu ja opettajat onnistuisivat tukemaan oppilaiden terveen minäpystyvyyden muodostumista ja tarjoamaan onnistumisen kokemuksia myös sellaisille oppilaille, joiden lukutaito ei ole vahva.

Tutkielmani tuloksista kotitaustan vaikutus lukutaidon tasoon yllätti minut eniten. Vaikka suomalainen koulutusjärjestelmä ja peruskoulu ovatkin hyvin tasa-arvoisia, näkyvät oppilaiden sosioekonomisten taustojen erot oppimis- ja PISA-tuloksissa (Leino ym., 2017; Leino & Nissinen, 2018; Sulkunen, 2019; Mullis ym., 2023). Vaikka sosioekonomisen taustan vaikutus lukutaitoon ei Suomessa ole OECD-maiden kärkipäätä, on se silti merkittävä. Tuloksista voidaan havaita, ettei suomalainen peruskoulu pysty saattamaan samalle viivalle muiden kanssa niitä oppilaita, jotka tulevat sosioekonomisesti heikommasta asemasta. Kotitaustan näkyminen tutkimustuloksissa korostaa sitä, kuinka paljon merkitystä on myös sillä, mitä oppilaat koulupäivien ulkopuolella tekevät. Tutkielmani tulosten valossa esimerkiksi suomalaisen kirjastojärjestelmän olemassaolo tuntuu entistä tärkeämmältä. Yhteiskunnallisesta ja myös koulumaailman näkökulmasta merkityksellistä on erityisesti niiden oppilaiden tukeminen, jotka eivät kotona saa tarvitsemaansa lukutaidon tukea.

Tutkielmani tulosten pohjalta myös sukupuolten väliset erot ja maahanmuuttajataustan vaikutus lukutaitoon alleviivaavat lukutaitoon liittyvää epätasa-arvoa. Suomalaisnuorten keskuudessa pojat ovat yliedustettuina heikkojen lukijoiden joukossa, mutta syyt tähän näyttäytyvät hieman epäselvinä (Sulkunen, 2019, 72). Pojat ovat selvästi vähemmän motivoituneita ja lukevat vapaa-ajallaan tyttöjä vähemmän (De Naeghel, 2020). Tutkimustulosteni pohjalta herää kuitenkin vain kysymys, että miksi näin on. Osa aineistoista ehdottaa, ettei kouluissa ole tarjolla tarpeeksi poikalukijoita kiinnostavaa materiaalia (Linnakylä, 2004; Ulvinen, 2024). Jatkotutkimusideaa olisikin sen selvittämisessä, millaiset tekstit olisivat motivoivia ja kiinnostavia mahdollisimman monen nuoren näkökulmasta.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikompaa lukutaitoa selittää luonnollisesti se, että he opiskelevat usein eri kielellä kuin sillä, jota he kotonaan käyttävät. Jos kodin kieli on eri kuin opetuskieli, eivät vanhemmat välttämättä pysty tukemaan oppilaiden lukutaidon kehittymistä kotona. (Kirjavainen & Pulkkinen, 2017; Sulkunen, 2019.) Aineistojen perusteella on kuitenkin syytä nostaa esille myös se, etteivät opettajat välttämättä pysty täysin vastaamaan monimuotoisten ja -kielisten ryhmien tarpeisiin (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020; Kirjavainen & Pulkkinen, 2017). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntyessä suomalaisissa luokissa koko ajan, olisi varmasti aihetta tarttua myös siihen, onko koulun henkilökunnalla varmasti tarvittavat valmiudet uuden kielen kehittymistä tukevaan opetukseen.

Tutkielmani tulosten pohjalta voidaan todeta, että lukutaito on kaikkien oppiaineiden ja koulumenestyksen näkökulmasta avainasemassa. Tämän vuoksi huoli suomalaisnuorten lukutaidon

heikentymisestä on aiheellinen. Millainen on yhteiskunta, jossa joka viidennen, tai jopa useamman, lukutaito on liian heikko yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta? Koska lukutaito on monen muun asian oppimisen edellytys, tulisi lukutaidon opettamisen ja kehittämisen olla yksi koulun päätavoitteista. Tutkielmani tulosten perusteella koulu pystyy vaikuttamaan vain joihinkin lukutaitoon yhteydessä oleviin tekijöihin. Tämän vuoksi tarvitaan myös yhteiskunnallista, koulun ulkopuolelle ulottuvaa muutosta.

Lähteet

- Ahvenainen, O., & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita.* ([Uud. p.]). Special Data.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0.* Vastapaino.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. (2007). *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja 75. Sitra.
- Aro, T. & Torppa, M. (2020). Luetun ymmärtäminen ja strategiat. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* (s. 10–18). Lapin yliopisto.
- Baker, L., Dreher, J. M. & Guthrie, J. T. (2000). Why Teachers Should Promote Reading Engagement? Teoksessa Baker, L., Dreher, M. J. & Guthrie, J. T. (toim.) *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation.* Guilford Press.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control.* W.H. Freeman and Company.
- Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931-946.
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement: Lessons From Five PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(1), 584-593. <https://doi.org/10.1002/jaal.291>
- Carroll, J & Fox, A. (2017). Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But Not Comprehension in Both Girls and Boys. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02056>
- Chiu, M.M. & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331–362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1
- Clark, C. & Foster, A. (2005). *Children's and Young people's reading habits and preferences: the who, what, why, where and when.* National Literacy Trust.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0027800>

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino Oy.
- Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa Tainio, L., Ahlholm, M., Grünthal, S., Happonen, S., Juvonen, R., Karvonen, U. ja Routarinne, S. (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia; No. 18. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/316123>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1997). Reading Engagement: A Rationale for Theory and Teaching. Teoksessa Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (toim.) *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. International Reading Association.
- Guthrie, J. T. & Cox, K. E. (2001). Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283–302. <http://www.jstor.org/stable/23363481>
- Harju-Autti, R., & Sinkkonen, H.-M. (2020). Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views. *International Journal of Multicultural Education*, 22(1), 53–75. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i1.2077>
- Harju-Autti, R., Mäkinen, M. & Rättyä, K. (2022). ”Things Should Be Explained so That the Students Understand Them”: Adolescent Immigrant Students’ Perspectives on Learning the Language of Schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2949-2961. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995696>
- Herkman, J., & Vainikka, E. (2012). *Lukemisen tavat: Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere University Press.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2023). *PISA 22 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165295/OKM_2023_49.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hooper, M., Mullis, I.V.S. & Martin, M. O. (2015). PIRLS 2016 Context Questionnaire Framework. Teoksessa Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. *PIRLS 2016. Assessment Framework*. 2nd Edition. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>
- Hooper, M. & Fishbein, B. (2017). Developing the PIRLS 2016 Context Questionnaires. Teoksessa Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Hooper, M. (toim.) 2017. *Methods and procedures in PIRLS 2016*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>

- Huttunen, R. (2023). Koulushoppailu ja episteeminen oikeudenmukaisuus. *Kasvatus*, 54(2), 99–100. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/129136>
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2018). Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Kairaluoma, L. & Tuovila, S. (2019). Nuorten lukivaikeudet ja opiskelun tuki. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus Oy.
- Kallio, T.J. (2006). Laadullinen review-tutkimus metodina ja yhteiskunnallinen lähestymistapa. *Hallinnon tutkimus* 25(2), 18–28.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S.-M., Pietilä, A.-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 25 (4), 291–301. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128286/77409>
- Kirjavainen, T., & Pulkkinen, J. (2017). Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Kasvatus*, 48(3), 189–202.
- Koulutuksen tutkimuslaitos. (19.12.2023). PISA lyhyesti. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://ktl.jyu.fi/fi/pisa/pisa-lyhyesti>
- Kulju, P., Leino, K. & Nissinen, K. (2021). Opettaja äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla – Pedagoginen toiminta eritasoisten lukijoiden arvioimana. Teoksessa Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (toim.) *Lukutaito – tie tulevaisuuteen. Pisa 2018 Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Launis, M. & Mäkikalli, A. (2020). Mitä tehdä, kun Shakespeare ei vlogga eikä Waltari twiittaa? Kirjasto, koulu ja nuorten uudistuvat lukemiskulttuurit. Teoksessa Arminen, E., Logrén, A., & Sevänen, E. (2020). *Kirjallinen elämä markkinaperustaisessa mediayhteiskunnassa*. Vastapaino.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen: taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.) *PISA pintaa syvemmältä. PISA 2015 Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- 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, P. (2019). *PISA 18 ensituloksia - Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (2021a). Esipuhe. Teoksessa Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (toim.) *Lukutaito – tie tulevaisuuteen*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Leino, K., Kulju, P. & Nissinen, K. (2021b). Printti vai digi – Lukemisen media ja sen yhteys lukutaidon eri osa-alueisiin. Teoksessa Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (toim.) *Lukutaito – tie tulevaisuuteen*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Lerikkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2005). Mathematical performance predicts progress in reading comprehension among 7-year olds. *European Journal of Psychology of Education*, 20(2), 121-137. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173503>
- Linnakylä, P., & Malin, A. (2007). Miten tukea heikkoja lukijoita?: Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 38(4), 304–315.
- Linnakylä, P. (2004). Nuorten lukijaprofiilit. Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. & Duncan, L. G. (2016). Understanding children’s reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109–125.
- McGeown, S. P. & Conradi Smith, K. (2024). Reading Engagement Matters! A New Scale to Measure and Support Children’s Engagement with Books. *Reading Teacher*, 77(4), 462-472. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1002/trtr.2267>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2015). PIRLS 2016 Reading Framework. Teoksessa Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. *PIRLS 2016. Assessment Framework*. 2nd Edition. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Määttä, S. (2018). Ajattelu- ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjänä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Määttä, S. (2020). Motivaatio ja oppiminen. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* (s. 10–18). Lapin yliopisto.

- Nissilä, L. & Lumme, P. (2022). Lukutaito uuteen nousuun - kansallisella lukutaitostrategialla uutta suuntaa lukutaitotyölle. *Kielikello: kielenhuollon tiedotuslehti*, 3.
- Nissinen, K., Rautopuro, J. & Puhakka, E. (2018). PISA-tutkimuksen metodologiasta. Teoksessa Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.) *PISA Pintaa syvemältä. 2015 PISA Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5, 548-555.
- OECD. (2023). PISA 2022 Results: Factsheets – Finland. OECD. [sähköinen tietoaaineisto]. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/webbooks/dynamic/pisa-country-notes/6991e849/pdf/finland.pdf>
- OECD. (2010). PISA 2009 Results. Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices. Volume III. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pulkkinen, J. & Sirén, M. (2021). Lukutaidon, sukupuolen ja vanhempien koulutuksen yhteys nuorten koulutusodotuksiin. Teoksessa Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (toim.) *Lukutaito – tie tulevaisuuteen*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Pulkkinen, J. & Rautopuro, J. (2022). The correspondence between PISA performance and school achievement in Finland. *International Journal of Educational Research*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102000>.
- Peura, P., Aro, 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. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608019300718>
- Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L. & Aro, M. (2021). Trajectories of Change in Reading Self-Efficacy : A Longitudinal Analysis of Self-Efficacy and Its Sources. *Contemporary Educational Psychology*, 64, Article 101947. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>
- Retting, A. & Schiefele, U. (2023). Relations between Reading Motivation and Reading Efficiency – Evidence from a Longitudinal Eye-Tracking Study. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 685-709.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Schunk, D. H. (1996). *Self-Efficacy for Learning and Performance*. Educational Resources Information Center. Teoksessa Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (toim.) *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. International Reading Association.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Developing Self-Efficacious Readers and Writers: The Role of Social and Self-Regulatory Processes. Teoksessa Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (toim.) *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. International Reading Association.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2008). Motivation. An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. Teoksessa Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (toim.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Routledge.
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001>.
- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Karvinen, O., & Aunio, P. (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot - syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-bulletin*, 21(1), 14–25.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (2015). *Tasa-arvolaki, oppilaitokset ja sukupuolen moninaisuus*. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Sulkunen, Sari. (2012). Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.) *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriö*.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2012). Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.) *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriö*.
- Sulkunen, S. (2019). Heikosti lukevat suomalaislapset ja nuoret. Mitä heistä tiedetään kansainvälisten arviointitutkimusten perusteella? Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus Oy.

- Sulkunen, S. & Saario, J. (2020). Monilukutaito eri oppiaineissa. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* (s. 10–18). Lapin yliopisto.
- Suomen virallinen tilasto. (2021). Väestörakenne. Tilastokeskus. Haettu osoitteesta: https://www.stat.fi/til/vaerak/2020/02/vaerak_2020_02_2021-05-28_fi.pdf
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. & Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122-139.
- Torppa, M., Parhiala, P., Vasalampi, K., Poikkeus A.-M. & Aro, T. (2019). Lukivaikeus ja hyvinvointi. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus Oy.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.-M. (2020). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other – A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Ulvinen, E., Psyridou, M., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Torppa, M. (2024). Developmental leisure reading profiles and their association with reading skills across Grades 1–9. *Learning & Individual Differences*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102387>
- Vauras, M., Salo, A.-E. & Kajamies, A. (2018). Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. (2016). *PISA 15 Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Välijärvi, J. (2017). *Suomalaisnuorten osaaminen ja hyvinvointi kansainvälisessä vertailussa*. *Kielikukko*, 36(3), 3–8.
- Wang, H., Zhao, Y., Chen, H., Wu, X., Sun, P. & Zhao, Y. (2024). Uncovering the timing and target: The unique longitudinal contribution of theory of mind to reading comprehension across elementary school. *Journal of Educational Psychology*. 116(3), 346–362 <https://doi.org/10.1037/edu0000854>
- Wigfield, A. (1997). Children’s Motivations for Reading and Reading Engagement. Teoksessa Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (toim.) *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. International Reading Association.

Wigfield, A. (2000). Facilitating Children's Reading Motivation. Teoksessa Baker, L., Dreher, M. J. & Guthrie, J. T. (toim.) *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Guilford Press.

Yle. (5.12.2023). Suomen Pisa-menestys romahti: lukutaidossa suurempi muutos kuin koskaan aiemmin. Yle. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/a/74-20063393>