

**YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KÄSITYKSIÄ TEKSTISTÄ  
JA TEKSTITAIDOISTA**  
– kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta

Suomen kielen  
pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Kielten laitos  
heinäkuu 2005

Leena Mäyry

Tekijä – Author Mäyry Leena Maria	
Työn nimi – Title Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista – kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year heinäkuu 2005	Sivumäärä – Number of pages 120 sivua liitteineen
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten yhdeksäsluokkalaiset oppilaat ymmärtävät tekstin. Tarkastelin oppilaiden tekstikäsitteistä sitä, ymmärtävätkö yhdeksäsluokkalaiset tekstin monomodaalisena kirjoituksena vai multimodaalisena kokonaisuutena, jolloin tekstiin kuuluu myös kuvaa, liikettä ja ääntä. Tavoitteena oli tutkia myös sitä, hahmottavatko yhdeksäsluokkalaiset tekstin valmiina tuotteena (produktina) vai prosessina, jolloin sillä on esimerkiksi sosiaalisia tavoitteita. Oppilaiden tekstikäsitteitä tarkastelin Hallidayn systeemifunktionaalisen kieliteorian tekstin metafunktioiden näkökulmasta. Toisena tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, miten yhdeksäsluokkalaiset ymmärtävät tekstitaidot ja millainen käsitys heillä on omista tekstitaidoistaan. Samalla tutkimukseni heijastelee oppilaiden näkemyksiä äidinkielen tekstitaito-opetuksesta ja kuvaa, millaisiin opetuskäytänteisiin oppilaat ovat soisaalistuneet. Oppilaiden vastauksia tarkastelin uuden äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman ja viimeaikaisten luku- ja kirjoitustaitotutkimusten näkökulmasta (esim. PISA 2000 ja PISA 2003, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kansalliset arvioinnit). Uudessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa tekstitaidoilla on entistä suurempi merkitys.</p> <p>Tutkimus on etnografinen tapaustutkimus, ja lisäksi sillä on fenomenografisia piirteitä. Tutkimuksessa on yhdistetty kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimustuloksia ei voi yleistää, vaan tutkimus on kahden luokkahuonediskurssin kuvausta. Tutkimus oli kaksivaiheinen ja koostui kyselylomakkeesta ja ryhmäkeskusteluista. Aineisto kerättiin kahdesta Alavuden yläasteen yhdeksännen luokan opetusryhmästä tammi- ja helmikuussa 2005. Kyselylomakkeen kysymykset liittyivät arjen tekstinkäyttötilanteisiin. Samoista aiheista oppilaat keskustelivat ryhmäkeskusteluissa, jotka nauhoitettiin. Tutkimuksessa hyödynnettiin Vygotskin ideaa lähikehityksen vyöhykkeestä. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui 26 oppilasta. Tutkimusaineistoon kuuluu siis 26 kyselylomaketta, 6 ryhmäkeskustelua ja oppilaiden lukija- ja kirjoittajakuvauksia. Vertailin opetusryhmiä jonkin verran keskenään, sillä niissä oli joitakin huomattavia eroja.</p> <p>Tutkimukseni oppilaat hahmottivat tekstin monomodaalisena. He eivät myöskään hahmottaneet tekstejä sosiaalisiksi prosesseiksi, vaan näkivät ne irrallisina tuotteina. Tutkimuksen mukaan oppilaiden tekstitaitokäsitykset eivät ole kovin jäsentyneitä. Tutkimus osoitti, että oppilaat liittyvät tekstitaidot selvemmin kirjoittamiseen kuin lukemiseen. Oppilaat myös näkivät kirjoittamisessa enemmän taitoasteita kuin lukemisessa. Lukeminen sen sijaan nähtiin usein mekaanisena perustaitona. Oppilaiden lukemista ja kirjoittamista koskevat arvostukset ilmaisevat sosiaalistumista äidinkielen ja kirjallisuuden opetuskäytänteisiin. Selvimmin tämä näkyy ainekirjoitukseen liittyvissä arvostuksissa. Jotkut oppilaat eivät edes tunnu mieltävän omaa vapaa-ajan kirjoittamistaan kirjoittamiseksi, vaan kirjoittaminen liitetään viralliseen koulukontekstiin. Lisäksi tutkimuksesta kävi ilmi, että oppilaat ymmärtävät lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät käsitteet usein konkreettisesti. Oppilaiden teksti- ja tekstitaitokäsitykset eivät tunnu vastaavan yhteiskunnan tekstitaitovaatimuksia tai uuden opetussuunnitelman tavoitteita. Oppilaiden teksti- ja tekstitaitokäsityksistä tarvittaisiin lisätutkimusta, jotta uuden opetussuunnitelman tekstitaitovaatimukset voisivat toteutua.</p>	
Asiasanat – Keywords teksti, tekstikäsitteet, tekstitaidot, lukeminen ja kirjoittaminen, sosiokulttuurinen lähestymistapa, soisaalistuminen, luokkahuonediskurssi	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

## SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b>	1
1.1. Tutkimuksen aihe ja tavoitteet	1
1.2. Lähestymistapa ja käytetyt teoriat	4
1.3. Aikaisempi tutkimus	6
1.4. Tutkimuksen aineisto	9
1.4.1. Tutkimusprosessi ja aineistonkeruu	9
1.4.2. Tutkimusaineistoon liittyviä ongelmia	11
1.5. Vygotskin lähikehityksen vyöhyke	13
<b>2. LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN TUTKIMUS</b>	15
2.1. Lukemisen tutkimus	15
2.1.1. Lukutaitotutkimuksen suuntaviivoja	15
2.1.2. Lukutaitojen määritelmiä	16
2.1.2.1. Perus-, funktionaalinen ja emansipatorinen lukutaito	17
2.1.2.2. Lukutaito PISA-tutkimuksessa	18
2.2. Kirjoittamisen tutkimus	19
2.2.1. Kirjoittaminen erilaisina taitoina	19
2.2.2. Kirjoittaminen prosessina	21
2.3. Lukeminen ja kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä	23
2.3.1. Kielenkäyttö funktionaalisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta	23
2.3.2. Literacy-tutkimus	24
<b>3. LÄHESTYMISTAPOJA TEKSTIIN</b>	26
3.1. Tekstin määritelmiä	26
3.1.1. Tekstin piirteitä	26
3.1.2. Tekstin multimodaalisuudesta	28
3.2. Tekstiin liittyviä käsitteitä	29
3.2.1. Diskurssi	29
3.2.2. Genre	30
3.2.3. Tekstityyppi	32
3.3. Tekstin metafunktiot systeemis-funktionaalisessa kieliopissa	32

<b>4. TEKSTITAITOT UUDESSA ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUSSUUNNITELMASSA</b>	35
4.1. Opetussuunnitelmatekstien taustaa	35
4.2. Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena	36
4.3. Tekstitaidot uudessa opetussuunnitelmassa	37
4.4. Perusasteen opetussuunnitelma Alavuden yläasteella	39
4.4.1. Opetussuunnitelman tehtävä	39
4.4.2. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma	40
<b>5. YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KÄSITYKSIÄ TEKSTISTÄ</b>	42
5.1. Havaintoja Aleksis-oppikirjan tekstiopetuksesta	42
5.1.1. Tekstitaito-opetus 7. luokalla	42
5.1.2. Tekstitaito-opetus 8. luokalla	43
5.1.3. Tekstitaito-opetus 9. luokalla	45
5.1.4. Yhteenvedo oppikirjan tekstiopetuksesta	46
5.2. Tekstikäsitusten luokittelua kyselylomakkeen perusteella	47
5.3. Tekstikäsitukset systeemis-funktionaalisen teorian näkökulmasta	51
5.4. Tekstikäsitukset ryhmäkeskusteluissa	52
5.4.1. ”Teksti on kirjoitusta”	53
5.4.2. ”Kuvaa on helpompi ymmärtää”	54
5.5. Analyysiä oppilasryhmien tekstikäsitusten eroista	55
5.6. Tekstikäsitukset uuden opetussuunnitelman näkökulmasta	57
<b>6. YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KÄSITYKSIÄ TEKSTITAIDOISTA</b>	58
6.1. Mitä ovat tekstitaidot?	58
6.2. Kirjoittaminen tekstitaitokäsityksissä	59
6.2.1. Mitä oppilaat kirjoittavat vapaa-aikana ja miksi?	59
6.2.2. Käsitteitä kirjoitustaidosta kyselylomakkeen perusteella	60
6.2.3. Käsitteitä kirjoitustaidosta ryhmäkeskusteluiden perusteella	62
6.2.3.1. ”Hyvä kirjoittaja osaa kertoa sillei jännästi”	62
6.2.3.2. ”Sujuva teksti – ei oo änkytystä koko ajan”	63
6.2.3.3. ”On kirjoittajan vika, jos tekstiä ei ymmärretä oikein”	64
6.2.4 Kirjoittamiskäsitukset taitoteorioiden näkökulmasta	65
6.3. Lukeminen tekstitaitokäsityksissä	66

6.3.1. Mitä oppilaat lukevat vapaa-aikana ja miksi?	66
6.3.2. Lukutaitokäsitysten tarkastelua ryhmäkeskusteluiden perusteella	68
6.3.3. Lukutaitokäsitykset funktionaalisen lukutaidon näkökulmasta	70
6.4. Käsityksiä omista tekstitaidoista	71
6.4.1. Käsityksiä omista kirjoitustaidoista	71
6.4.2. Millaisia lukijoita oppilaat kokevat olevansa?	76
6.5. Tekstitaidot PISA-tutkimusten valossa	78
6.6. Tekstitaitokäsitykset uuden opetussuunnitelman näkökulmasta	80
<b>7. SOSIAALISTUMINEN ÄIDINKIELEN OPETUKSEN</b>	
<b>KÄYTÄNTEISIIN</b>	83
7.1. Diskurssit käytänteinä ja merkitysten rakentajina	83
7.2. Diskursiivinen lähestymistapa	84
7.3. Koulu instituutiona	85
7.3.1. Koulu sosiaalisena ja kulttuurisena järjestelmänä	85
7.3.2. Oppiminen koulussa	86
7.4. Oppilasryhmä sosiaalisena ja kielellisenä yhteisönä	88
7.4.1. Oppilasryhmä puhe- ja diskurssiyhteisönä	88
7.4.2. Oppilaiden kielenkäytöstä ja käsityksistä luokkatilanteessa	89
7.5. Miten oppilaat puhuvat äidinkielen opetuksesta?	91
7.5.1. Tytöt ja pojat keskustelijoina	91
7.5.2. Tekstien opettaminen – hyödyllistä ja tylsää	92
7.5.3. ”Voiko lukemista ja kirjoittamista harjoitella?”	94
7.5.3.1. Oppilasryhmien välisiä eroja	96
7.5.3.2. Sukupuolten välisiä eroja	97
7.5.4. Yhteenvetoa oppilaiden asenteista äidinkielen opetukseen	98
<b>8. PÄÄTÄNTÖ</b>	100
LÄHTEET	
LIITTEET 1–5	

---

## 1. JOHDANTO

### 1.1. Tutkimuksen aihe ja tavoitteet

Arkemme on monenlaisten puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien täyttämää. Törmäämme erilaisiin teksteihin koulussa, työssä ja vapaa-aikana. Viime vuosina perinteinen käsitys tekstistä pelkkänä kirjoituksena on saanut väistyä. Teksteistä on tullut multimodaalisia kokonaisuuksia, joissa merkitystä rakentavat myös kuva, ääni ja liike (Luukka 2003: 413). Mediateksteissä hyödynnetään kirjoitetun ja puhutun kielen lisäksi myös visuaalisia esitysmuotoja. Semiootikko Günther Kressin mukaan elämme nykyään sellaista aikakautta, jossa kuva on ohittanut kirjoitetun sanan. Sivun logiikan tilalle onkin tullut näytön, ruudun tai valkokankaan logiikka. (Herkman 2005: 9.) Tekstejä ei myös enää pidetä pelkästään kirjoitettuina yksilöllisinä tuotteina, vaan kontekstisidonnaisina merkityskokonaisuuksina. Tällaisessa erilaisten tekstien täyttämässä maailmassa pelkkä mekaaninen lukeminen ja kirjoittaminen eivät enää riitä, vaan tarvitaan myös puhumista, kuuntelemista ja kokonaisten semioottisten systeemien hyödyntämistä. Erilaisten tekstien lukemiseen ja ymmärtämiseen tarvitaan **tekstitaitoja**. Tekstitaitojen käsite pitääkin sisällään tekstien luku-, ymmärtämis- ja kirjoittamistaidot. (Luukka 2003: 413.)

Kielitieteessä **teksti** määritellään kielenkäytön perusyksiköksi. Tekstillä voidaan tarkoittaa sekä puhuttuja että kirjoitettuja tekstejä. Tekstiä voi olla mikä tahansa kielellinen rakenneyksikkö lauseesta kokonaiseen romaaniin. Erilaisia tekstejä yhdistää se, että ne ovat merkityksellisiä kokonaisuuksia ja tekstin vastaanottaminen vaatii aina kuulijan tai lukijan aktiivista tulkintaa. (Hakulinen ym. 1994: 95.) Viime vuosina on myös alettu korostaa, että tekstit ovat tapoja osallistua yhteisön toimintaan. Näin ajatellen tekstit eivät ole autonomisia kielenkäytön yksiköjä, vaan liittyvät aina tilanteisiin, kirjoittajiin ja toisiin teksteihin. Tällaista yhteisöllistä lähestymistapaa teksteihin, lukemiseen ja kirjoittamiseen kutsutaan **sosio-kulttuuriseksi lähestymistavaksi**. (Luukka 2004: 15–16.)

Tekstien määrän lisääntyminen ja monipuolistuminen on otettu huomioon myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joten sen näkökulmasta tutkimusaiheeni on ajankohmainen. Tekstitaitojen arvostaminen näkyy muun muassa siinä, että äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeeseen tulee erillinen tekstitaitojen koe vuonna 2006. Uusi äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma korostaa tekstien hallinnan tärkeyttä ja kielenkäytön sosiaalista luonnetta. Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitelmä. Sen mukaan tekstit ovat puhuttuja, kirjoitettuja, kuvitteellisia, asiapainotteisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien

yhdistelmiä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa korostetaan myös sitä, että opetuksessa olisi käytettävä mahdollisimman autenttisia tekstejä ja tutustuttava etenkin kulttuurisesti tärkeisiin tekstilajeihin. Uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön viimeistään 1.8.2006, mutta jotkut koulut siirtyvät siihen jo aiemmin. (POPS 2004.) Uudesta perusasteen opetussuunnitelmasta tarkastelen ainoastaan vuosiluokkia 6–9, sillä tutkimukseni aineisto on kerätty kahdelta yhdeksänneltä luokalta. En kuitenkaan voi arvioida oppilaiden käsityksiä opetussuunnitelman tavoitteiden onnistumisen näkökulmasta, sillä uusi opetussuunnitelma ei ole vielä astunut voimaan.

Tarkastelen pro gradu -tutkimuksessani, millainen käsitys yhdeksäsluokkalaisella on tekstistä. Haluan selvittää, miten nuorten tekstikäsitteissä heijastuu se, että he saattavat viettää useita tunteja päivässä Internetin multimodaalisten tekstien maailmassa. Tarkastelenkin tutkimuksessani, ymmärtääkö yhdeksäsluokkalainen tekstin **multimodaalisena**, eli siten, että siihen voi kuulua myös kuvaa, ääntä ja liikettä. Pysin päättämään myös, hahmottaako nuori tekstin merkityksellisenä kokonaisuutena, jolla on jokin sosiaalinen funktio. Tällaista käsitystä tekstistä edustavat genrepohjaiset teoriat. Tekstikäsitteitä tarkastelen Hallidayn **systemis-funktionaalisen kieliopin** metafunktioiden pohjalta.

Toinen tutkimuksen päätavoitteista on tarkastella yhdeksäsluokkalaisen käsitystä tekstitaidoista. Tekstitaitojen osalta tarkastelen ensisijaisesti nuorten käsityksiä omista tekstitaidoistaan, eli sitä, millainen lukija ja kirjoittaja oppilas tuntee olevansa. Olen erottanut luku- ja kirjoitustaidon toisistaan, vaikka nykyisessä lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksessa niitä tarkastellaan rinnakkain. Tutkimuksessani luku- ja kirjoitustaidon käsittely erikseen oli kuitenkin mielekästä, sillä tekstitaitojen käsite olisi ollut nuorille liian abstrakti. Kun lukeminen erotettiin kirjoittamisesta, oppilaat pystyivät kuvailemaan omia osataitojaan paremmin. Oppilaiden lukutaitokäsityksiä pohdin **funktionaalisen lukutaidon** (esim. Linnakylä 1995; Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkunen 2000: 8) käsitteen näkökulmasta ja kirjoittamiskäsitystä neljän eri **kirjoittamistaitoteorian** näkökulmasta (esim. Luukka 2004: 10–20). Samalla tarkastelen, millaisia tekijöitä yhdeksäsluokkalaiset pitävät tärkeänä kirjoittamisessa ja lukemisessa.

Opetussuunnitelman yhtenä tavoitteena on opettaa oppilaille sellaiset tekstitaidot, joilla he pärjäävät yhteiskunnassa ja tulevassa ammatissaan (POPS 2004). Pro gradu -tutkimukseni yhtenä tavoitteena on antaa kuva siitä, millaisia tekstejä koulun äidinkielen opetuksessa käsitellään. Tarkoituksena on selvittää, käsitelläänkö äidinkielen tunnilla kodin, vapaa-ajan ja tulevan työelämän tekstejä. Tulevana äidinkielenopettajana olen kiinnostunut siitä, miten äidinkielen nykyinen tekstiopetus vastaa yhteiskunnan uudentilaisiin tekstitaitovaatimukseen.

Samalla tutkimukseni heijastelee nuorten käsityksiä ja mielipiteitä nykyisestä äidinkielen opetuksesta ja antaa suuntaviivoja sille, millaista sen pitäisi heidän mielestään olla. Äidinkielenopettajana oppilaiden käsitysten tunteminen on tärkeää, sillä se auttaa ymmärtämään, millaisten tietojen ja taitojen varaan tekstitaito-opetus on rakennettava.

Pro gradu -tutkimukseni lopuksi pohdin, millaisiin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuskäytänteisiin oppilaat ovat sosiaalistuneet. Tarkastelen, miten yhdeksäsluokkalaisten puhuvat tekstitaitojen opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tarkastelen luokkahuoneyhteisöjä diskursiivisesti, ja lähestymistapani luokkahuonediskursseihin on **interaktionaalisis-konstruktivistinen**. **Konstruktivistisen** diskurssinanalyysin mukaan merkitykset ja tieto ovat rakentuneet yhteisöllisesti (esim. Luukka 2000a), tässä tapauksessa yhdessä oppilasryhmässä. Toisaalta tarkastelen oppilaiden vastauksia kyseisessä kontekstissa, mikä taas on **interaktionaalisen** lähestymistavan ominaisuus (Sarja 2000: 58). Tutkimuskysymykseni ulottuvat melko laajalle alueelle, ja kaikkiin kysymyksiin en pysty tutkimuksessani yhtä tyhjentävästi vastaamaan. Kaikki tutkimuskysymykset ovat kuitenkin mielekkäitä tarkasteltaessa yksittäistä luokkahuonetodellisuutta.

Tutkimusaiheeni valintaan vaikutti myös se, että nuorten käsitystä tekstistä ja omista tekstitaidoistaan ei ole suoranaisesti tutkittu, vaikka lukemisesta ja kirjoittamisesta on tehty viime vuosikymmeninä paljon kansallisia ja kansainvälisiä tutkimuksia. Kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa on selvitetty nuorten lukutaidon tasoa. Samoin on tehty kansallista kartoitusta yhdeksäsluokkalaisten taidoista ja asenteista äidinkielessä ja kirjallisuudessa (esim. Lappalainen 1999, 2001, 2003). Suomalaisten nuorten media-arkea on tutkittu jonkun verran (esim. Luukka 2001). Kasvatus- ja kielitieteissä on tehty metalingvististä tutkimusta lapsille siitä, miten he ymmärtävät erilaisia kielellisiä yksiköitä, esimerkiksi äänteen, kirjaimen, tavun, sanan tai lauseen (esim. Dufva 2002). Tekstistä vastaavanlaisia käsityksiä ei ole kuitenkaan tutkittu, joten tutkimukseni on ollut suurelta osin pioneeritutkimusta. Lukemista ja kirjoittamista koskevaa aikaisempaa tutkimusta esittelen tarkemmin tutkimukseni seuraavassa luvussa.

Pro gradu -tutkimukseni etenee siten, että ensimmäisessä luvussa esittelen tutkimusaiheen ja -tavoitteiden lisäksi tutkimukseni lähestymistavat ja teoriat sekä sivuan aiempaa tutkimusta. Lisäksi esittelen keräämäni aineiston. Tutkimukseni toisessa luvussa esittelen **literacy-tutkimusta**, joka korostaa lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta. Kolmannessa luvussa esittelen erilaisia lähestymistapoja tekstiin ja neljännessä luvussa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmaa tekstitaitojen osalta. Varsinaisia aineistonkäsitteilylukuja ovat tutkimukseni luvut viisi ja kuusi. Viidennessä luvussa tarkastelen nuorten käsi-

tyksiä tekstistä kyselylomakkeen ja ryhmäkeskusteluiden pohjalta. Kuudennessa luvussa tarkastelen puolestaan nuorten käsitystä tekstitaidoista. Seitsemännessä luvussa pohdin, millaisiin äidinkielen opetuskäytänteisiin oppilaat ovat sosiaalistuneet ja miten he puhuvat äidinkielen tekstiopetuksesta.

## 1.2. Lähestymistapa ja käytetyt teoriat

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivista tutkimusta, mutta siinä on käytetty myös kvantitatiivisia menetelmiä. Näitä kvantitatiivisia tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää muuta kuin kyseisiä luokkahuoneyhteisöjä koskeviksi. Kvalitatiivisella ja kvantitatiivisella tutkimuksella on joitakin eroavaisuuksia. Niiden metodologinen ero on se, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään laadulliseen kuvaamiseen, kun taas kvantitatiivinen tutkimus käyttää numeerista mittausta. Creswellin (1994) mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista se, että todellisuus nähdään subjektiivisena ja moninaisena, kun taas kvantitatiivisen tutkimuksen todellisuuskuva pyrkii olemaan objektiivinen ja yhtenäinen. Creswellin mukaan kvalitatiivinen tutkimus on arvosidonnaista ja vinoutunutta, kun taas kvantitatiivinen tutkimus pyrkii arvopauteen. Myös tutkijan rooli on hieman erilainen kummassakin lähestymistavassa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa kohde on tutkijasta riippumaton. Creswellin mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa yksittäisen tutkittavan ääni pääsee paremmin kuuluviin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa yksittäinen ääni jää numeeristen arvojen alle. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 22–24.) Edellä mainitut kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen erot eivät käytännössä ole yleensä näin selviä, vaan ne sekoittuvat usein.

Tutkimukseni on luonteeltaan **etnografista** tutkimusta, ja tarkemmin sanottuna se on etnografinen tapaustutkimus. Etnografian lisäksi tutkimuksellani on **fenomenografisen** lähestymistavan piirteitä. Etnografia tarkoittaa ihmisen käyttäytymisen kuvaamista. Alun perin etnografia oli antropologista kenttätutkimusta, mutta myöhemmin se yleistyi omaksi lähestymistavakseen (ks. Syrjälä & Numminen 1988; Savage 2000). Etnografista tutkimusta voidaan kuvata tutkimusalana, joka pyrkii ymmärtämään ihmisen toiminnan merkityksiä (Varto 1992; Savage 2000). Etnografinen tutkimus on yleensä varsin monimetodista, joten siinä käytetään useita rinnakkaisia aineistonkeruutapoja. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä se, että tutkija itse on osa tutkimusta ja myöntää avoimesti subjektiivisuutensa. Tutkimukseen osallis-

tumalla tutkija pystyy tekemään luontevampia tulkintoja tarkasteltavasta ilmiöstä. (Ellis 1994: 568; Syrjälä ym. 1994: 78.)

Fenomenografia-käsitteen alkuperä viittaa kreikankielisiin sanoihin *phainemenon* ”esiintulo, ilmaantuminen” ja *graphein* ”kuvaus” (Tarnanen 2002: 23–24). Fenomenografisen tutkimuksen mukaan on kiinnostavaa se, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa (Ahonen 1994: 114). Fenomenografiassa siis pohditaan sitä, miten yksilö havaitsee, käsitteellistää ja ymmärtää ympäröivää maailmaa (Marton&Fai 1999: 1). Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään laajemmiksi ja syvemmiksi kuin arkikielessä. Käsitykset ovat esireflektiivisiä, eli ne ovat ihmisen tietoisuudessa, vaikka ihminen itse ei olisikaan tietoinen niistä. (Häkkinen 1996: 23–24.)

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaan käsitysten pohjana ovat henkilökohtaiset kokemukset (Ahonen 1994: 116). Eri henkilöiden käsitykset eroavat toisistaan, joten käsitykset ovat yksilöllisiä ja sisällöltään erilaisia (Syrjälä ym. 1994: 119; Barnard ym. 1999: 217). Omien käsitysten kuvaileminen ei ole mahdollista ilman reflektiota ja tietoisuutta, mutta sen sijaan omia käsityksiään voi ilmaista tiedostamattaankin (Simoila 1993: 24, 26). Fenomenografiassa käsityksiä ei tarkastella pelkästään yksilöllisinä, vaan myös kollektiivisesta näkökulmasta. Käsitykset eivät siis ole vain yksilöllisiä, vaan ne muotoutuvat osana sosiaalista diskurssia (Tarnanen 2002: 25.) Tällaista tarkastelutapaa kutsutaan fenomenografiassa hermeneuttiseksi elementiksi (Marton 1994: 4428). Fenomenografinen tutkimus ei kuitenkaan pyri selvittämään ulkoisten muuttujien avulla, miksi ihmisten käsitykset eroavat toisistaan. Sen sijaan käsityksiä pyritään ymmärtämään niiden omista lähtökohdista. Tutkimuksessa ei tyydytä pelkkään kuvailuun, vaan käsityksille yritetään löytää erilaisia merkityksiä ja rakentaa niistä merkityskategorioita. (Ahonen 1994: 126–128.)

Tutkimuksessani on käytetty kaikkia edellä mainittuja lähestymistapoja. Kvalitatiiviseksi tutkimukseni tekee esimerkiksi se, että en pyri tutkimuksessani yleistämään nuorten käsityksiä kaikkia yhdeksäsluokkalaisia koskeviksi. Tutkimusprosessini etnografisuus taas näkyy siinä, että olen tutkimuksessani vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, ja siten osallisena tutkimuksessa. Aineiston perusteella tavoittamani kuva nuorten käsityksistä on vain yksi käsitys kahdesta tarkasteltavasta opetusryhmästä. Vaikka en pysty tutkimuksessani tavoittamaan luokkahuonetoimitteluun kokonaisuudessaan, pyrin ymmärtämään erilaisia luokkahuonetoimitteluun ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Fenomenografista lähestymistapaa tutkimuksessani on sen pohtiminen, miten yhdeksäsluokkalainen nuori käsitteellistää tekstiä ja tekstitaitoja. Tarkastelen oppilaiden käsityksiä fenomenografian mukaisesti sekä yksilöllisinä että kollektiivisinä. En tyydy pelkkään oppilaiden tekstikäsitysten kuvailuun, vaan pyrin muodostamaan

erilaisten käsitysten pohjalta merkitysluokkia. Oppilaiden käsityksiin ja mielipiteisiin vaikuttavat esimerkiksi äidinkielen opetus, opettaja, oppikirja sekä luokkayhteisö. Lisäksi oppilaiden vastausten taustalla vaikuttaa joukko taustatekijöitä, joita en tutkimuksessani pysty selvittämään. Tällaisia taustatekijöitä ovat esimerkiksi oppilaiden motivaatio, lukemis- ja kirjoittamisharrastukset sekä vanhempien sosioekonominen tausta.

Teksti, lukeminen ja kirjoittaminen ovat sellaisia ilmiöitä, joita voi tarkastella hyvin monesta eri näkökulmasta. Yhtä oikeaa lähestymistapaa tai teoriaa tekstistä, kirjoittamisesta tai lukemisesta ei ole. Olenkin tutkimuksessani hyödyntänyt useita eri teorioita. Nuorten tekstikäsitteitä tarkastelen Hallidayn systeemis-funktionaalisen kieliopin metafunktioiden näkökulmasta, lukutaitokäsityksiä funktionaalisen lukutaidon näkökulmasta ja kirjoittamiskäsityksiä kirjoittamisen taitoteorioiden näkökulmasta. Käytettyjen teorioiden on tarkoitus jäsentää aineiston analyysiä ja antaa näkökulmia tutkimukseeni. Joitakin luokituksia olen tehnyt itse, esimerkiksi nuorten tekstikäsitteet. Keskeisiä käsitteitä työssäni ovat **teksti**, **tekstitaidot**, **tekstikäsitteet**, **luku- ja kirjoitustaito**, **sosiaalistuminen**, **sosiokulttuurinen lähestymistapa** ja **luokkahuonediskurssi**.

### 1.3. Aikaisempi tutkimus

Lukemisesta ja kirjoittamisesta on viime vuosikymmeninä tehty monia kansallisia ja kansainvälisiä tutkimuksia. Luku- ja kirjoitustaitoa on mitattu sekä nuorilta ja aikuisilta (esim. Linnakylä ym. 2000), ja lisäksi on selvitetty lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä asenteita (esim. Lappalainen 1999, 2001, 2003). Kansainvälistä kirjoitelmatutkimusta on ollut 1980-luvun alusta lähtien. Kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen keskeisin tutkimuskohde on ollut kirjoitustaidon hallinnan tutkiminen ja opetuksen tarkastelu eri kulttuureissa. Kirjoittamista arvostetaan kaikissa kulttuureissa, mutta arvostukset vaihtelevat kulttuureittain. (Vähäpassi 2004: 228–229.) Kansainvälinen lukutaitotutkimus (*The IEA Study of Reading Literacy*) puolestaan käynnistettiin vuonna 1989, vaikka kansainvälisen lukutaitotutkimuksen juuret ulottuvatkin jo kymmenen vuotta taaksepäin. 1990-luvun alussa ilmestyneiden IEA-tutkimustulosten mukaan suomalaisnuorten lukutaito osoittautui osanottajamaiden parhaaksi. Arvioinnissa painotettiin lukemista funktionaalisesta ja pragmaattisesta eli toiminnallisesta näkökulmasta. (Linnakylä 2004a: 123–125.)

2000-luvun alun PISA-tutkimuksissa (*Programme for International Student Assessment*) suomalaisnuoret on arvioitu maailman parhaimmiksi lukijoiksi. Samanlaisia tutkimus-

tuloksia saatiin IEA-tutkimuksista kymmenen vuotta aiemmin. PISA-tutkimuksissa on selvitetty oppilaiden osaamista lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden sisältöalueilla. Ensimmäinen PISA-tutkimus toteutettiin vuosina 1998–2001, toinen vuonna 2003 ja kolmas on tarkoitus toteuttaa vuonna 2006. Tutkimuksen painopistealueet ovat jakautuneet siten, että ensimmäisen tutkimuksen pääalueena oli lukutaito, toisessa matematiikka ja kolmannessa luonnontiede PISA-tutkimukseen osallistuvien maiden määrä on kasvanut koko ajan, sillä ensimmäiseen tutkimukseen osallistui 32 maata ja toiseen 41 maata. (Kupari & Välijärvi 2005: 1–2.)

PISA-tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, miten 15-vuotiaat hallitsevat yhteiskunnan ja työelämän kehityksen kannalta keskeisiä tietoja ja taitoja. Tutkimuksen päätavoitteena on tarkastella, mikä on osaamisen taso eri maissa ja miten osaaminen jakaantuu alueellisesti ja eri oppilaiden kesken. PISA-tutkimuksessa on myös tarkasteltu, miten oppilaiden taustaan, kouluun tai opetuksen järjestämiseen liittyvät asiat vaikuttavat oppilaiden menestymiseen. Vaikka PISA-ohjelma on perusteiltaan tieteellinen, tutkimuksella on myös käytännöllisiä tavoitteita. Tutkimusten tavoitteena on kehittää opetusta ja auttaa koulutuspoliittisissa päätöksentekotilanteissa. PISA-tutkimus tarjoaa kansainvälisen kehyksen, johon suomalaisen peruskoulun tuloksia voidaan arvioida. (Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Malin & Puhakka 2002: 6.) Tarkastelen PISA-tutkimuksen tuloksia tarkemmin kuudennessa luvussa, jossa esittelen nuorten käsityksiä omista luku- ja kirjoitustaidoistaan.

Kansallisista arvioinneista merkittävimpiä on ollut Opetushallituksen toteuttama perusopetuksen 9.-luokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointitutkimus, joka toteutettiin neljättä kertaa huhtikuussa 2005. Kansallisissa arvioinneissa on selvitetty perusasteen yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden taitoja sekä suhtautumista oppiaineen eri osa-alueisiin. Kansallisten arviointien yhteydessä on pyritty saamaan taustatietoa siitä, mikä yhteys taustatekijöillä, esimerkiksi motivaatiolla tai harrastuneisuudella, on oppimistuloksiin. Samoin on yritetty selvittää, millaisia eroja oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden taidoissa on alueellisesti. (Opetushallitus 2005.)

Vuoden 2003 kansallisen arvioinnin mukaan tyttöjen ja poikien taidoissa ja asenteissa oli suuria eroja. Kansallisen arvioinnin mukaan tytöistä 61 % opiskeli äidinkieltä mielellään, kun taas pojista vastaava luku oli vain 26 %. Äidinkielen ja kirjallisuuden hyödyllisyyteen tulevaisuuden kannalta uskoi 72 % työstä, kun taas pojista alle puolet (46 %) uskoi tarvitsevänsä äidinkielen tunnilla opittuja taitoja myöhemmin. (Lappalainen 2004: 5.) Tämä on huolestuttavaa uuden äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman näkökulmasta, sillä se korostaa yhteiskunnan tekstitaitovaatimukseen vastaamista. Lisäksi huolestuttavaa kansallisen

arvioinnin mukaan on se, että todistuksen perusteella 60 % arviointiin osallistuneista oppilaisista oli saavuttanut hyvät, kiitettävät tai erinomaiset äidinkielen taidot, kun taas arvioinnin perusteella saman arvosanan sai vain vajaa kolmannes oppilaisista. (Lappalainen 2004: 6–7.) Tällaiset tulokset asettavat opettajien antamat todistusarvosanat uuteen valoon.

Erot tyttöjen ja poikien välisissä oppimistuloksissa ja asenteissa ovat viime vuosina herättäneet keskustelun ns. poikapedagogiikasta, eli siitä, miten pojat voitaisiin huomioida paremmin äidinkielen opetuksessa. Huoli lukemisen vähentymisestä on johtanut lukuisten tukiryhmien perustamiseen. Näiden tukiryhmien tehtävänä on selvittää luku- ja kirjoitustaidon tilaa ja pohtia, miten suomalaisten luku- ja kirjoitustaitoa voitaisiin kehittää ja lisätä. Yksi tällainen toimielin on Opetusministeriön vuonna 2002 asettama kolmivuotinen työryhmä Suomi (o)saa lukea. Koululaisten lukuinnostusta on pyritty lisäämään erilaisten lukutaitokampanjoin, joita ovat esimerkiksi Kirjaseikkailu ja Lukufiilis. Lukutaidon lisäksi nuorten kirjoitustaidon heikentymisestä on viime vuosina oltu huolissaan. Abituriienttien äidinkielen ylioppilaskokeiden arvosanojen heikkeneminen on huolestuttanut tutkijoita. Esimerkiksi sähköposti- ja tekstiviestikulttuurin on pelätty rapauttavan nuorten kirjoitustaitoa.

Medioiden merkityksen lisääntyminen nuorten elämässä on pakottanut huomioimaan mediaulottuvuutta opetuksessa ja tutkimuksessa. Nuorten media-arkea onkin viime vuosina tutkittu jonkun verran (esim. Luukka 2001). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on alettu opettaa medialukutaitoa, ja se on huomioitu myös opetussuunnitelmassa ja oppikirjoissa. On alettu vaatia, että media- ja populaarikulttuurin muodot pitäisi tuoda luokkahuoneeseen (esim. Suoranta 2003). Suorannan mielestä mediakasvatuksen opetuksessa täytyy opetella teknisten taitojen lisäksi tulkinnallisia taitoja, eli kysymään, ihmettelemään ja kyseenalaistamaan (Suoranta 2005: 5).

Riitta Pennala on 2004 vuonna ilmestyneessä suomen kielen pro gradu -tutkimuksessaan tarkastellut, millaisena tekstitapahtumana esi- ja ensiluokkalaiset hahmottavat kirjeen kirjoittamisen. Pennalan tutkimus on monella tavalla ollut mallina omalle tutkimukselleni. Yhteistä omassani ja Pennalan tutkimuksessa on esimerkiksi etnografinen tutkimusote ja se, että molemmissa tutkimuksissa tarkastellaan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä käsityksiä yksittäisessä luokkahuoneyhteisössä.

Vaikka uudessa opetussuunnitelmassa sitoudutaan laajaan tekstikäsitukseen, ei ole kuitenkaan takeita siitä, että nuoret ymmärtävät tekstin multimodaalisena kokonaisuutena. Oppilaiden käsityksiä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen uudistamisesta ei ole esitelty, vaikka kansalliset arvoinnit heijastavatkin oppilaiden käsityksiä ja asenteita. Tutkimuksessani pyrin valottamaan oppilaiden näkemyksiä tekstitaito-opetuksen uudistamisesta. Oppilaiden käsitys-

ten selvittäminen on tärkeää opetuksen ja opetusmateriaalin suunnittelun kannalta. Ruddickin mukaan on kuitenkin tyypillistä, että oppilaat unohdetaan koulun muutoskeskusteluiden keskellä. Heiltä ei kysytä, mitä mieltä he ovat kouluoppimisesta. (Syrjälä 1998: 36.)

## **1.4. Tutkimuksen aineisto**

### **1.4.1. Tutkimusprosessi ja aineistonkeruu**

Tutkimusprosessi on ollut monivaiheinen. Tutkimuksen alussa aikaa kului runsaasti sen pohittamiseen, miten yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä voisi selvittää tekstin kaltaisesta abstraktista käsitteestä. Tutkimusasetelma on muuttunut monta kertaa tutkimuksen aikana. Useista erilaisista vaihtoehtoista valitsin kirjallisen kyselyn ja ryhmäkeskustelun, sillä mielestäni kaksiosaisella tutkimustavalla ilmiöstä saa monipuolisemman kuvan. Kyselylomakkeen suunnitteluun kului paljon aikaa. Oli tärkeä muotoilla kysymykset siten, että ne olisivat mahdollisimman kiinnostavia ja selkeitä. Keräsin aineistoa kahteen kertaan ja muokkasin ensimmäisen aineistonkeruun jälkeen ryhmäkeskusteluiden kysymyksiä jonkin verran. Muutoksia tutkimusasetelmaan tuli vielä keskustelutilanteessakin.

Tutkimusaineisto on kerätty kahdesta Alavuden yläasteen yhdeksännen luokan opetusryhmästä tammi- ja helmikuussa 2005. Alavus on noin 9650 asukkaan kokoinen maaseutu-kaupunki Etelä-Pohjanmaalla. Alavuden yläasteella on hieman alle 500 oppilasta. (Alavuden kaupunki 2005.) Valitsin tutkimuskouluksi Alavuden yläasteen, koska se on tavallinen peruskoulun yläaste, jossa ei ole erikoisia painopistealueita. Alavuden koulutusjärjestelmässä käytetään vielä käsitettä Alavuden yläaste. Valtakunnallisessa koulutusjärjestelmässä ala- ja yläastetta ei kuitenkaan enää eroteta toisistaan, vaan niistä käytetään yhteiskäsitettä perusaste. Tutkimuksessani käytän käsitettä Alavuden yläaste koulun omien käytänteiden mukaisesti.

Alavuden yläasteella äidinkieltä opiskellaan suhteellisen pienissä, jopa alle 15 oppilaan opetusryhmissä. Tämä on valtakunnallisesti harvinaista, sillä vuoden 2003 äidinkielen ja kirjallisuuden kansallisen arvioinnin mukaan vain 16 % oppilaista työskenteli näin pienissä ryhmissä. Kansallisen arvioinnin mukaan suurin osa oppilasryhmistä oli kooltaan 16–20 oppilasta. (Lappalainen 2004: 41.) Tarkasteltavista opetusryhmistä käytän tutkimuksessani käsitteitä opetusryhmä ja luokkahuoneyhteisö. Molemmat tutkimukseeni osallistuvat ryhmät ovat opetusryhmiä, eivät siis kokonaisia luokkia. Kumpikin opetusryhmä muodostaa oman luokka-

huoneyhteisönsä. Luokkahuoneyhteisöllä on aina omat sääntönsä, käytänteensä ja käsityksensä, jotka ovat muotoutuneet kyseisessä luokkahuoneyhteisössä, sosiaalisesti.

Ennen tutkimusta pyysin luvan aineiston keräämiseen luokkien äidinkielenopettajilta ja tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmilta. Lähetin oppilaiden vanhemmille tiedotteen, joka heidän oli palautettava oppilaan mukana koulun äidinkielenopettajalle (ks. liite 1). Kaikki oppilaat saivat vanhemmiltaan luvan osallistua tutkimukseen. Luokkien oppilaille kerroin etukäteen tutkimuksen aihepiiristä ja toteutuksesta, mutta muuta tietoa en tutkimuksesta antanut. Olin molemmille luokille ainakin kasvoilta entuudestaan tuttu, sillä olin opettanut molempia ryhmiä yhden tunnin ennen aineiston keräämistä. Silti oppilaat melko varmasti vierastivat osallisuuttani ryhmäkeskusteluissa, mikä puolestaan vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille uudenlainen kokemus, sillä kumpikaan kahden luokan oppilaista ollut koskaan osallistunut nauhoitettavaan teemahaastatteluun.

Ensimmäinen opetusryhmä (*L*), johon kuuluu 13 oppilaista, osallistui tutkimukseen tammikuun lopulla. *L*-opetusryhmästä tutkimukseen osallistui 12 oppilasta, sillä yksi oli pois koulusta aineistonkeruupäivänä. Toinen opetusryhmä (*M*), johon puolestaan kuuluu 17 oppilaista, osallistui tutkimukseen helmikuun puolessa välissä. Tästä toisesta ryhmästä tutkimukseen osallistui 14 oppilasta. Loput kolme olivat aineistonkeruupäivänä pois koulusta. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui siis 26 oppilasta. Käytän tutkimuksessani tutkittavista opetusryhmistä kirjaimia *L* ja *M*, jotka eivät vastaa luokan todellisia kirjaimia. Olen numeroinut jokaisen informantin (*L*-opetusryhmässä 1–12 ja *M*-opetusryhmässä 1–14). Myös jokaisen ryhmäkeskustelun informantin olen numeroinut yhdestä viiteen, keskustelijoiden määrästä riippuen. Tyttö- ja poikainformantin erotan toisistaan kirjaimilla *T* (tyttö) ja *P* (poika). Haastattelijasta eli itsestäni käytän ryhmäkeskusteluissa kirjainta *H*. Käytän oppilaista välillä nimitystä yhdeksäsluokkalainen, mutta tällä viittaa ainoastaan tutkimukseni oppilaisiin.

Avoimista kysymyksistä koostuvaan kyselyyn oppilaat vastasivat äidinkielen tunnilla. Ennen kyselyä en johdatellut oppilaita aiheeseen. Kun kyselylomakkeet oli jaettu oppilaille, luin ohjeet ääneen ja korostin sitä, että kyse on oppilaiden käsitysten selvittämisestä, ei taitojen mittaamisesta. Kyselylomakkeessa oli 16 kysymystä, joiden avulla pyrin selvittämään, millainen käsitys yhdeksäsluokkalaisella on tekstistä ja omista tekstitaidoistaan ja millaisia tekstejä nuori luulee tarvitsevansa tulevassa ammatissaan. Samalla pyrin kartoittamaan sitä, millaisia tekstejä nuorten arkeen kuuluu ja millaiset tekstit ovat heidän mielestään kiinnostavia, tylsiä tai vaikeita. Kysymykset liittyivät myös äidinkielen opetuksen teksteihin, eli tarkemmin sanottuna siihen, mitä tekstejä oppilaat lukevat ja kirjoittavat äidinkielen tunnilla. Palautettuaan kyselylomakkeen oppilaat kirjoittivat ajatuksiaan aiheista ”*Minä lukijana*” ja

”*Minä kirjoittajana*”. Kyselylomakkeen vastaamiseen ja pienten kirjoitelmien kirjoittamiseen oli varattu aikaa koko tunti. Kyselylomake on pro gradu -tutkimukseni liitteenä (ks. liite 2).

Kyselyn jälkeen oppilaat keskustelivat kolmen, neljän ja viiden hengen ryhmissä samoista aiheista. Keskusteluryhmät olivat ryhmien äidinkielenopettajien valitsema ja koostuivat tyttö-, poika- ja sekaryhmistä. Ensimmäinen opetusryhmä (L) keskusteli heti kyselyn jälkeisellä oppitunnilla, kun taas toinen opetusryhmä (M) keskusteli käytännön järjestelyjen vuoksi vasta seuraavana päivänä. Molemmista opetusryhmistä muodostui kolme pienempää keskusteluryhmää. Tutkimusaineistoni koostuu siis 26 kyselylomakkeesta ja kuudesta ryhmäkeskustelusta. Lisäksi aineistooni kuuluu 18 kappaletta ”*Minä kirjoittajana*” -kuvauksia ja 20 kappaletta ”*Minä lukijana*” -kuvauksia. Lisäksi nopeimmat ovat kirjoittaneet palautetta tutkimuksesta. Kaikkiaan sain palautetta 12 oppilaalta.

Tutkimusasetelmassa hyödynnetään Vygotskin näkemystä **lähikehityksen vyöhykkeestä** (*zone of proximal development*). Vygotskin mukaan lapsella on varsinaisen kehityksen alue ja potentiaalisen kehityksen alue, joiden väliin lähikehityksen vyöhyke sijoittuu. Vygotskin mukaan lapsen sisäinen ajattelu voi siis kehittyä, kun hän on vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Vygotski 1982: 184.) Kyselyn tarkoitus oli virittää oppilaat aiheeseen ja antaa heidän muodostaa omat käsityksensä tekstistä ja tekstitaidoista. Kyselyn perusteella teksti ja tekstitaidot saattoivat tuntua yhdeksäsluokkalaisesta vaikeilta ja abstrakteilta käsitteiltä. Ryhmäkeskustelun oli tarkoitus poistaa tätä ongelmaa. Ideana oli, että yhdessä oppilaat voisivat muodostaa kuvan toistensa käsityksistä ja saada uusia näkökulmia, jolloin he pystyisivät problematisoimaan aihetta enemmän. Tarkastelen ryhmäkeskusteluiden etenemistä siitä näkökulmasta, kuinka hyvin niissä toteutuu Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen idea.

#### 1.4.2. Tutkimusaineistoon liittyviä ongelmia

Opetusjärjestelyjen vuoksi en voinut toteuttaa tutkimuksia molemmille luokille täysin samalla tavalla, joten opetusryhmien vastaukset eivät ole täysin vertailukelpoisia. Otan tämän aineistonkäsittelyssä huomioon ja tarkastelen kahden oppilasryhmän käsityksiä enimmäkseen yhdessä. Silloin kun vertailu on mahdollista, tarkastelen luokkien vastauksia rinnakkain. Tutkitavilla opetusryhmillä on eri äidinkielenopettajat, mistä varmaan tulee merkittäviä eroja tutkimukseen. Opetusryhmät olivat myös hyvin erilaisia keskenään. Ensimmäinen opetusryhmä (L) oli huomattavasti kiltimpi, hiljaisempi ja passiivisempi, kun taas toinen opetusryhmä (M) oli rauhattomampi, puheliaampi ja aktiivisempi. Nämä erot näkyvät aineistonkeruussa siten,

että L-opetusryhmää oli vaikea saada keskustelemaan, kun taas kyselyyn he vastasivat pidemmin ja tarkemmin kuin M-ryhmä. M-opetusryhmä puolestaan oli aktiivisempi keskustelemaan, mutta vastasi kyselyyn lyhyemmin. Tyttöjen ja poikien lukumäärässä oppilasryhmien välillä ei ole eroa, sillä molemmissa ryhmissä on viisi poikaa.

Ensimmäisen opetusryhmän ryhmäkeskusteluissa olin itse mukana, kun taas jälkimmäinen opetusryhmä keskusteli yhtä ryhmää lukuun ottamatta keskenään. Toisin sanoen kaksi ryhmää keskusteli itsenäisesti ja neljä siten, että olin osallisena ryhmäkeskustelussa. Tarkoituksena oli alun perin antaa oppilaiden keskustella keskenään ilman ulkopuolista, mutta osa oppilaista ilmaisi selkeästi haluttomuutensa tähän. Siksi annoin ryhmän tehtäväksi päättää, keskustelevatko he itsenäisesti vai eivät. Silloinkin kun olin mukana ryhmäkeskusteluissa, jätin oppilaat välillä yksin luokkaan ja annoin ohjeeksi jatkaa keskustelua. Tällöin keskustelu ei kuitenkaan yleensä luonnistunut. Tutkijan läsnäolo on luonnollisesti vaikuttanut oppilaiden vastauksiin. Positiivista tutkijan läsnäolossa on ehkä ollut se, että oppilaat pysyivät paremmin aiheessa. Negatiivista siinä on puolestaan ollut se, että tutkijan läsnäolo on rajoittanut keskustelun kulkua. Oppilaiden vastauksiin on vaikuttanut luonnollisesti myös se, millaisessa ryhmässä he ovat keskustelleet. Samoin oppilaiden vireystila ja mieliala ovat vaikuttaneet heidän vastauksiinsa.

Tutkimushaastattelussa ei voi olla varma, antavatko oppilaat omista käsityksistään totuudenmukaisen kuvan vai vastaavatko tutkijan tai kaverin odottamalla tavalla. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten oppilaiden näkemykset ja mielipiteet ovat syntyneet. Arkitieto sisältää usein tosiasiafaktoja, jotka voivat olla luettuja tai opittuja (Dufva, Lähteenmäki & Isoheranen 1996: 47). Bahtin puhuu moniäänisestä tiedosta, jolla hän tarkoittaa sitä, että tiedossa kaikuu usein monen osapuolen ääni. Oppilaiden vastauksiin vaikuttaa esimerkiksi heidän oma henkilöhistoriansa, koululaitos ja opetus ja suomalainen kieli- ja kulttuuriyhteisö. Nämä kaikki heijastuvat oppilaiden käsityksiin ns. toisen käden tietona, mielipiteinä ja uskomuksina. (Dufva ym. 1996: 47–48.)

Laadullisen tiedon luotettavuudessa on kysymys tulkintojen **validiteetista**. Aineiston validiteetti merkitsee aitoutta, eli sitä, että tutkimushenkilöt puhuvat siitä asiasta, josta tutkija olettaa. Kategoriat ovat aitoja silloin, kun ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Lisäksi aineiston ja kategorioiden on oltava relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. (Ahonen 1994: 129–130.) Nämä laadullisen tutkimuksen ongelmat liittyvät myös omaan tutkimukseeni. Erityisen haasteen asettaa se, että tarkastelemani ilmiöt ovat abstraktiutensa vuoksi hankalia sanallistaa ja kuvata. Tutkimuksessa ei pystytä selvittämään taustatekijöiden vaikutusta oppilaiden käsityksiin, vaikka kysely ja keskustelu antavatkin kuvaa joistakin taustateki-

jöistä. Tällaisia taustatekijöitä ovat esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisten lukutottumukset, äidin-kielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältö sekä opettajan ja oppikirjan vaikutus. Pyrin huomiomaan kaikenlaiset taustatekijät tutkimuksessani mahdollisimman hyvin.

### 1.5. Vygotskin lähikehityksen vyöhyke

Lev Semjonovits Vygotski (1898–1934) oli kehityspsykologian uranuurtaja ja sosiaalisen konstruktivismin edustaja. Vygotskin teorioille on ominaista se, että sosiokulttuurisilla tekijöillä nähdään olevan huomattava merkitys yksilön kehityksessä, kielenoppimisessa ja kielenkäytössä (Vygotski 1982). Vygotskin käyttämä lähikehityksen vyöhykkeen käsite on ollut oppimista ja kehittymistä koskevalle tutkimukselle merkityksellinen. Lähikehityksen vyöhyke sijoittuu lapsen kahden erilaisen suoritustason väliin. Alempi taso vastaa lapsen itsenäistä suoritusta ja ylempi sitä suoritusta, johon lapsi yltää aikuisen tai muun edistyneemmän opastamana. Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski tarkoittaa todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Oppimistilanteissa pitäisi aina luoda tällainen lähikehityksen vyöhyke, jolloin lapsen sisäiset kehitysprosessit voivat toimia lapsen ja ympäristön sosiaalisen interaktion kautta. (Vygotski 1982: 184.) Vygotski kiinnitti huomiota myös tieteellisten ja arkikäsitteiden erilaisiin oppimisprosesseihin ja siihen, että niiden kehitysprosessit liittyvät toisiinsa. Arkikäsitteen on saavutettava tietty kehitystaso, jotta lapsi voi omaksua tieteellisen käsitteen. (Vygostki 1982: 192.)

Vygotskin mukaan opetuksen pitäisi olla kulloistakin oppilaan kehitystasoa vaativampaa, jotta todellista oppimista voisi tapahtua. Kielenoppiminen ja opiskelu ylipäänsä perustuvat suuressa määrin jäljittelylle. Lähikehityksen vyöhykkeellä olevat asiat muuttuvat todelliseksi kehitykseksi seuraavassa vaiheessa. (Vygotski 1982: 185–186.) Vygotskin ajatukset lähikehityksen vyöhykkeestä ovat luoneet viitekehityksen yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimukselle (Alanen 2000: 99). Tällainen sosiaalinen oppimisenäkemys, jonka mukaan tieto ja käsitykset ovat yhteisöllisesti rakentuneita, on noussut esiin oppimisteorioissa 1970-luvulta lähtien (Sarja 2000: 22).

Vygotskin ajatuksista on pyritty löytämään käsitteellistä viitekehystä yksilön ja yhteiskunnan välille. Sosiaalinen ympäristö ja kanssakäyminen vaikuttavat aina yksilön sisäisiin prosesseihin, ja vastaavasti yksilö vaikuttaa sosiaaliseen todellisuuteen. (Alanen 2002: 229.) Tämä näkyy hyvin koulukontekstissakin, esimerkiksi luokkahuoneessa. Myös monet muut kielentutkijat ovat kiinnittäneet huomiota yksilön ja yhteisön väliseen vuorovaikutukseen.

Bahtinin mukaan yksilön tietoisuus muotoutuu osana jatkuvaa dialogia, jota yksilö käy ulkomaailman ja muiden yksilöiden kanssa. Bahtinin mukaan tietoisuus koostuu erilaisista äänistä, jotka ovat dialogissa keskenään. Äänet heijastavat erilaisia näkökulmia tietoisuuteen. (Alanen 2000: 98.) Myös fenomenografinen lähestymistapa korostaa käsitysten yhteisöllisyyttä, sillä käsitykset ovat aina muotoutuneet laajemman diskurssin osana (Tarnanen 2002: 25).

Yllä mainitut näkemykset todellisuuden ja käsitysten yhteisöllisestä luonteesta muodostuvat lähtökohdan **luokkahuonediskurssin** tarkastelulle. Lähikehityksen vyöhykkeen idean hyödyntäminen tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että vertailen kyselylomakkeiden henkilökohtaisia vastauksia ja ryhmäkeskusteluiden vastauksia keskenään ja pohdin, syventyvätkö käsitykset silloin, kun näkökulmia on useita. Luokkahuoneyhteisöön kuulumisen heijastuu kaikissa oppilaiden käsityksissä ja mielipiteissä, vaikka sitä ei voikaan erottaa oppilaiden vastauksista.

## 2. LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN TUTKIMUS

### 2.1. Lukemisen tutkimus

#### 2.1.1. Lukutaitotutkimuksen suuntaviivoja

Lukemista voidaan tarkastella hyvin monesta eri näkökulmasta, esimerkiksi kielitieteellisenä, sosiologisena, neurofysiologisena, psykologisena ja pedagogisena ilmiönä (Ahvenainen & Holopainen 1999: 23–26). Lukutaito koostuu useista eri osa-alueista. Vähäpassi mainitsee lukemisen osatekijöiksi ääneen lukemisen, lukunopeuden, tekstinymmärtämisen, ja lisäksi siihen kuuluvat oikeinkirjoitustaito ja sanavarasto. Lukutaito muodostuu siis useista kognitiivisista prosesseista, joilla on fysiologinen perusta ja sosiologinen kehys, jolla tarkoitetaan ympäristön vaikutusta lukutaitoon. Sosiologisiin kehyksiin vaikuttaa yksilö itse, ja lisäksi niihin vaikuttavat yhteisö, yhteiskunta ja kulttuuri. (Vähäpassi 1987: 13–16.) Lukututkimuksessa ovat painottuneet eri osataidot sen mukaan, millaisena taitona lukemista on kulloinkin pidetty.

Anneli Vähäpassi (1987) on koonnut suomalaisen lukututkimuksen historiaa. Aiemmin lukemista lähestyttiin mekaanisena tapahtumana ja teknisenä taitona. Lukemiskäsitys näkyi myös opetuksessa, jossa painotettiin nopeaa ja tarkkaa lukemisen perustekniikkaa. 1980-luvulla tehtyjen tutkimusten mukaan suomalaisnuoret ymmärsivät 20 vuotta sitten paremmin kertovia kuin tieto- tai toiminnallisia tekstejä. Puutteita oli eniten päättelevässä ja arvioivassa ymmärtämisessä. (Vähäpassi 1987: 1, 107.) Samanlaisia viitteitä antaa oma tutkimukseni 20 vuotta myöhemmin, sillä yhdeksäsluokkalaiset kokevat asiatekstit yhä vaikeiksi.

Viime vuosina lukutaitoon on kiinnitetty entistä enemmän huomiota. Perinteisten kirjoitettujen tekstien lukutaidon rinnalla on alettu puhua medialukutaidosta ja kuvanlukutaidosta. Jo 1980-luvulta lähtien on käytetty uuslukutaidon käsitettä viittaamassa kuvan, tietotekniikan, median, ympäristön, tieteen ja taiteen lukutaitoon (Linnakylä & Takala 1990: 4). Media- ja kuvanlukutaidon lisäksi viime aikoina on puhuttu talouden lukutaidon merkityksestä. Suoran mukaan markkinavoimiin ja globalisaatioon perustuvassa maailmassa talouden lukutaito auttaisi näkemään nyky maailman pelisääntöjä ja talouden toimintaa. (Suoranta 2003: 31.) Viime vuosina teknologia onkin vaikuttanut lukutaitovaatimuksiin voimakkaimmin, sillä uusien teknologioiden käyttö edellyttää visuaalisten ja multimediaalisten tekstien tulkintaa. Verkkoteksti rakentuu eri tavoin kuin perinteinen printtiteksti, sillä Internet-teksteille on tyyppillistä päällekkäisyys ja ei-lineaarisuus. Tällöin verkkotekstien lukemisessa nopean, silmä-

levän ja valikoivan lukemisen rooli vahvistuu. Lisäksi vuorovaikutuksen mahdollisuus erottaa verkkotekstin perinteisestä tekstistä. (Linnakylä ym. 2000a: 9–10.)

Hyvinvointivaltioissa lukutaidosta on tullut merkittävä kansalaistaito työelämään ja yhteiskuntaan osallistumisen kannalta. Viime aikoina on oltu erityisesti huolestuneita siitä, että nuorten kaunokirjallisuuden lukeminen on vähentynyt huomattavasti. Toisaalta monet tutkijat ovat sitä mieltä, että kaunokirjalliset tekstit ovat korvautuneet uudennlaisilla teksteillä, esimerkiksi sähköposti- ja tekstiviesteillä (esim. Luukka 2001). Kiinnostavan näkökulman keskusteluun suomalaisnuorten heikentyneestä lukutaidosta antaa se, että suomalaisnuoret ovat osoittautuneet kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa maailman parhaiksi lukijoiksi (PISA 2000, 2003). Joka tapauksessa yhteiskunnan muuttuessa ja kehittyessä lukutaitovaatimukset ovat koventuneet. Uusien lukutaitovaatimusten yhteydessä on alettu käyttää **käsitettä toimiva eli funktionaalinen lukutaito** (esim. Linnakylä 1995). Funktionaalisen lukutaidon käsitettä esitelen tarkemmin seuraavassa alaluvussa 2.1.2.

### 2.1.2. Lukutaitojen määritelmiä

Yhteiskunnan vaatimukset vaikuttavat siihen, mitä lukemisessa kulloinkin arvostetaan, joten siksi lukutaitomääritelmät ovat muuttuvia (Linnakylä 1995: 1). Lukemista voidaan tarkastella hyvin monesta näkökulmasta, esimerkiksi taidon laajuuden ja laadun, lukuasenteiden ja -tottumusten sekä lukemisen merkityksellisyyden, toimivuuden ja vaikuttavuuden kannalta (Linnakylä 1990). Lukutaitotutkimuksessa on alettu viime vuosina kiinnittää huomiota funktionaaliseen eli toimivaan lukutaitoon. Tekstiyhteiskunnassa pelkkä mekaaninen lukutaito ei enää riitä, vaan tarvitaan myös arvioivaa ja tulkitsevaa lukemista. **Mekaanisella lukutaidolla** tarkoitan tässä tutkimuksessa kykyä purkaa tekstikoodeja, taitoa muodostaa kirjainmerkeistä sanoja. Tällaiseen lukemiseen ei kuitenkaan välttämättä kuulu arvioiva ja kriittinen lukeminen.

Lukeminen eri tilanteissa on erilaista, joten siksi lukutaidolle ei voi antaa yhtä ainoaa määritelmää. Lukutaito voi toimia esimerkiksi tiedonhankintana, kokemusten jakamisena tai kommunikoinnin välineenä (Linnakylä ym. 2000a: 6). Eri elämäntilanteissa ihmiset lukevat eri tarkoituksiin, ja erilaisiin teksteihin tarvitaan erilaisia lukutaitoja. Kádár-Fülöp (1985) on luokitellut lukemisen funktioita tekstin ja lukijan suhteen sekä lukemiseen liittyvän toiminnan kannalta. Kádár-Fülöp jakaa lukemisen funktiot neljään eri osa-alueeseen, jotka ovat 1) muuta toimintaa tukeva, 2) faattinen, 3) opiskelu- ja 4) refleksiivinen lukeminen. Muuta toimintaa

tukevalla lukemisella tarkoitetaan arkiaskareita tai opiskelua tukevaa lukemista. Faattisen lukemisen tavoitteena on puolestaan täyttää kommunikaatiotyhjiötä, ja siitä ovat esimerkkejä päivälehtien silmäily tai viihteellisen kirjan lukeminen. Opiskelulukemisen tavoitteena on tiedonhankinta ja lukeminen. Refleksiivisen lukemisen tavoitteena on sen sijaan omien ajatusten syventäminen ja uudenlainen ajattelu, ei niinkään sisällön mieleen painaminen. (Linnakylä 1995: 14–15, 17.)

### 2.1.2.1. Perus-, funktionaalinen ja emansipatorinen lukutaito

Linnakylä määrittelee **peruslukutaidon** perustavanlaatuiseksi kognitiiviseksi taidoksi, joka on välineellinen ja jolla voi katsoa olevan pysyviä vaatimuksia. **Funktionaalisen lukutaidon** Linnakylä määrittelee puolestaan toimivaksi lukutaidoksi, joka on aktiivista ja erilaisia tietoja ja taitoja integroivaa. Tällainen lukutaito on kulttuurisidonnaista ja muuttuvaa. Funktionaalinen lukutaito on siis käytännöllistä, kun taas peruslukutaito on taidollista. Näiden taidollisen ja käytännöllisen lukutaidon lisäksi erotetaan omaksi lukutaidokseen vielä **emansipatorinen** eli **vapauttava lukutaito**, joka tarkoittaa yhteiskuntaa kriittisesti arvioivaa ja yksilöä vapauttavaa lukemista. Tällöin lukutaito ymmärretään ihmisen oikeutena hallita omaa elämäänsä ja ympäröivää maailmaa lukemisen avulla. Emansipatorinen lukutaito on dynaamista, kriittistä ja suhteutuu yksilön omiin arvoihin ja moraaliin. Funktionaalista ja vapauttavaa lukutaitoa ei kuitenkaan yleensä eroteta toisistaan, vaan kriittistä lukutaitoa pidetään yhtenä funktionaalisen lukutaidon osa-alueena. (Linnakylä 1995: 10–11.) Tähän kolmijakoon voi lisätä vielä **valloittavan lukutaidon**, jolla tarkoitetaan valtaa käyttävää, tietoa yksilöllisesti rakentavaa ja omiin arvoihin ja tavoitteisiin suhteuttavaa lukutaitoa (Linnakylä 2000b: 111).

Linnakylä on jakanut toimivan lukutaidon seitsemään eri lukemisen osa-alueeseen. Linnakylä on hahmotellut toimivan lukutaidon jaottelun Healthin (1983), Goodmanin (1985) ja Kádár-Fülöpín (1985) ja näkemysten pohjalta. Linnakylän mukaan toimivaan lukutaitoon kuuluvat seuraavat osa-alueet:

- 1) ympäristöön ja arkitoimintoihin yhdistyvä lukeminen
- 2) sosiaalista ja yhteiskunnallista kanssakäymistä tukeva lukeminen
- 3) ammatillinen lukeminen
- 4) tietoa hankkiva opiskelulukeminen
- 5) viihdyttävä ja virkistävä lukeminen
- 6) rituaalinen lukeminen
- 7) ajattelua avartava ja kriittinen lukeminen

(Linnakylä 1995: 18.)

Edellä olevassa luettelossa kaksi viimeistä lukutaidon osa-aluetta on jätetty lihavoimatta, koska uudemmissa lukutaitotutkimuksissa kaksi viimeistä lukemisen osa-aluetta on jätetty pois (esim. Linnakylä ym. 2000a: 8). Toimivan lukutaidon jaottelua viiteen eri osa-alueeseen on käytetty esimerkiksi Suomi (o)saa lukea -komitean mietinnöissä. Tämän viisi-osaisen jaon pohjalta tarkastelen tutkimuksessani oppilaiden käsityksiä lukutaidosta. Käytän Linnakylän toimivan lukutaidon määritelmästä tutkimuksessani käsitettä funktionaalinen lukutaito. Lukutaitotutkimuksessa funktionaalista lukutaitoa kuitenkin määritellään monilla muillakin tavoin.

#### **2.1.2.2. Lukutaito PISA-tutkimuksessa**

PISA-tutkimuksissa lukutaito (**reading literacy**) on määritelty kirjoitettujen tekstien ymmärtämiseksi, käytöksi ja arvioinniksi. Lisäksi lukutaito on PISA-tutkimuksessa määritelty tavoitteiden saavuttamisen, tietojen ja valmiuksien kehittämisen ja yhteiskuntaelämään osallistumisen välineeksi. Painopiste on siis lukemisen ymmärtämisessä ja tietoyhteiskunnan kannalta toimivassa lukutaidossa. Oppilaiden tulee pystyä etsimään tietoa teksteistä ja ymmärtämään, arvioimaan ja tulkitsemaan lukemaansa. Tällöin lukutaito ei ole pelkkä mekaaninen perustaito, vaan elinikäistä oppimista edistävä taito, jolla pärjää tietoyhteiskunnassa. (Linnakylä, Sulkinen & Arffman 2004b: I–III.)

PISA-tutkimuksen määritelmä lukutaidosta perustuu viimeaikaisiin lukemistutkimuksen suuntauksiin. Näkökulma on muuttunut pelkästä lukemaan oppimisen psykologisesta tarkastelusta kohti yhteiskunnassa toimivaa ja yksilön vaikuttamismahdollisuuksia vahvistavaa lukutaitoa. Lukutaitotutkimuksessa on alkanut herätä kiinnostus myös aikuis- ja työelämän lukutaitoihin. Uudet teknologiat ovat vaikuttaneet lukutaitoon, sillä lukutaitoon lasketaan kuuluvaksi myös sähköiset multimodaaliset tekstit ja niiden ymmärtäminen. Lisäksi lukutaidon kansainvälisyys ja monikulttuurisuus on vahvistunut. Lukemisen avulla erilaisia kulttuureja voidaan avata ja arvostaa. (Linnakylä 2000b: 107–108.) PISA-tutkimuksen lukutaidon määritelmä sisältää siis funktionaalisen, emansipatorisen ja valloittavan lukutaidon.

## 2.2. Kirjoittamisen tutkimus

### 2.2.1. Kirjoittaminen erilaisina taitoina

Lukemisen tavoin myös kirjoittamista voidaan lähestyä monen eri tieteen, esimerkiksi kieli-tieteen, psykolingvistiikan, kulttuurihistorian, yhteiskuntatieteen ja pedagogiikan näkökul-masta (Lehmuskallio 1997: 106). Kulttuuriperinnön siirtäminen, kehittäminen ja omaksumi-nen tapahtuvat yleensä kirjoitetun kielen kautta. Kouluissa kirjoitustaidosta on tullut viime vuosina kritiikin kohde, sillä puutteellista oikeinkirjoitusta on totuttu pitämään heikon koulu-menestyksen merkinä. (Vähäpassi 2004: 227.)

Kirjoittamisen tutkimuksen teorioita voidaan erotella usealla eri tavalla. Yksi tapa on jakaa teorat kahteen ryhmään sillä perusteella, millaiseksi teksti mielletään kyseisessä teori-assa. Joidenkin teorioiden mukaan teksti on tuote ja toisten mukaan taas prosessi. Tekstikäsi-tyksen lisäksi kirjoittamisteorioita voidaan erotella sen mukaan, millaisena taitona kirjoitta-mista niissä pidetään. Joidenkin teorioiden mukaan kirjoittamista tarkastellaan yksilöllisenä tai kognitiivisena taitona, ja toisissa taas yhteisöllisenä ja kulttuurisena. (Luukka 2004: 9–10.) Yleensä käsitykset kirjoittamistaidosta ovat seuranneet tieteen yleisiä kehityslinjoja (Tarnanen 2002: 90).

Luukka jakaa kirjoittamisteoriat neljään eri luokkaan, jotka ovat 1) **kirjoittaminen kir-joitettun kielen hallintana**, 2) **kirjoittaminen itseilmaisuna**, 3) **kirjoittaminen kognitiivi-sena prosessina** ja 4) **kirjoittaminen sosiokulttuurisena taitona**. Nämä neljä eri lähestymis-tapaa ottavat kantaa siihen, millaisena taitona kirjoittamista pidetään. Käytän tutkimuksessani näistä teorioista yhteistä nimitystä kirjoittamisen taitoteoriat. Kussakin teoriassa teksti näyt-täytyy erilaisena, joko yksilön tuottamana ainutkertaisena tuotteena tai yhtenä tekstinä yhtei-sön ja kulttuurien tekstien joukossa. (Luukka 2004: 10–20.)

Perinteisesti kirjoittamisen opetus on perustunut siihen käsitykseen, että kirjoittamista voidaan harjoittaa tuottamalla erilaisia tekstejä. Tällainen kirjoittamisen opetus perustuu au-tonomiseen teksti- ja kielikäsitteeseen. Sen mukaan kirjoittamistaito on yksilöllinen ominai-suus ja perustuu kirjoittajan kognitiivisiin taitoihin. Tällöin kirjoittaminen nähdään pysyvänä taitona, eli sama kirjoittaja osaa tuottaa sujuvia tekstejä joka tilanteessa. Perinteinen koulu-opetus tukee tällaista näkemystä siten, että tekstien kieliasua kommentoidaan ja korjataan. Hyvä kirjoittamistaito näkyy ennen kaikkea kieliasun hallintana ja monimutkaisina virkera-kenteina. Kirjoittamistutkimuksissa ei ole kuitenkaan saatu selviä tuloksia siitä, että moni-mutkaiset lauserakenteet olisivat kirjoitustaidon paras mittari. Äidinkielen opetuksen keskei-

sin kirjoitettava tekstilaji on kouluaine, vaikka sellaiseen tekstityyppiin oppilas ei enää työelämässä törmää. Perinteisessä kirjoittamisopetuksessa opettajan rooliksi muodostuu olla tehtävien keksijä ja tekstien ainut lukija ja palautteenantaja. (Luukka 2004: 10–11.)

Luova kirjoittaminen sen sijaan korostaa oppilaiden itseilmaisua. Sen mukaan kirjoittaminen on yksilöllinen, luova ja persoonallinen prosessi, jossa on tärkeää itseilmaisu ja omaperäisyys. Tärkeintä on saada oppilas käyttämään mielikuvitustaan ja tuottamaan tekstejä. Arvioinnissa huomio kiinnitetään juuri ideoihin ja omaperäisyyteen. Tällaiset kirjoittamisteoriat vastustavatkin kirjoittamisen kapeaa määrittelyä esimerkiksi oikeanlaisiksi kielimuodoiksi. Tässäkin kirjoittamisteoriassa teksti näyttäytyy pääasiassa lopputuotteena. Taito kirjoittaa on yleinen kyky, joten jos osaa kirjoittaa yhdenlaisia tekstejä, osaa kirjoittaa toisenlaisiakin. Tämän kirjoittamiskäsityksen mukaan opettajan roolina on olla innostaja ja oppilaan ilmaisun mahdollistaja. Luovan kirjoittamisen ongelma on se, että kyseisellä kirjoitustaidolla ei ole kovin paljon käyttöä yhteiskunnassa, vaikka koulussa sitä harjoitellaankin paljon. (Luukka 2004: 11–13.)

Kirjoittamisen opetuksessa oli suuri mullistus se, että kirjoittamista alettiin lähestyä prosessina. Prosessikirjoittamisen myötä lisääntyi kiinnostus kirjoittamisen opetusta kohtaan. Sen mukaan sujuvaa kirjoittamistaitoa ei enää välttämättä saavutetakaan kirjoittamalla määrällisesti paljon, vaan oppiminen vaatii systemaattista ohjausta ja kirjoittamisen osataitojen harjoittelemista. Kirjoittamisen prosessimalleja ovat kehittäneet muun muassa Floer ja Hayes (1981, 1984) sekä Bereiter ja Schardamalia (1987, 1993). Bereiterin ja Schardamalian mallin mukaan kokenut kirjoittaja tuottaa ja jäsentää tekstiään eri tavalla kuin aloitteleva, sillä kokenut kirjoittaja hyödyntää kognitiivista kapasiteettiaan tietoisemmin. Kirjoittamisen prosessiluontoisessa opetuksessa korostetaan, että kirjoittamistaitojen kehittyminen näkyy työskentelytapojen monipuolistumisena ja automatisoitumisena. Prosessikirjoittamisen kautta tuotetut teksti ovat loogisempia, jäsentyneempiä ja sisällöltään laadukkaampia. Prosessikirjoittamisessa opettajan rooliksi tulee ohjaajan, lukijan ja palautteenantajan rooli. Arvioinnin painopiste ei ole lopullisessa tekstissä, vaan prosessissa. (Luukka 2004: 13–15.)

Edellä esitetyissä malleissa kirjoittaminen nähdään ensisijaisesti yksilöllisenä taitona ja kirjoittamisen opetus tämän taidon harjoitteluna. Kirjoittamisen sosiokulttuurinen lähestymistapa sen sijaan korostaa tekstien ja kirjoittamisen sosiaalista, yhteisöllistä ja kulttuurista luonnetta. Tällöin kirjoittamistaito tarkoittaa kulttuurisiin tekstikäytänteisiin kasvamista ja tiettyjen konventioiden omaksumista ja hallitsemista. Tästä näkökulmasta myös käsitys tekstistä on erilainen. Sosiaalisesta näkökulmasta tekstit ovat tapoja osallistua yhteisön toimintaan, joten ne eivät ole autonomisia tuotteita kuten muissa malleissa. Tekstit ovat toimintaa ja liittyvät

aina erilaisiin tilanteisiin, tavoitteisiin, vastaanottajiin ja toisiin teksteihin. Kirjoittamistaito ei ole pysyvä ominaisuus, vaan kirjoittamista täytyy tarkastella aina suhteessa tilanteeseen. Yhteisöllisestä näkökulmasta hyvä kirjoittaja on sellainen, joka hallitsee monipuolisesti yhteisönsä puhettavat. Sosiokulttuurisen suuntauksen juuret ovat sosiologiassa, ja sillä on yhteyksiä myös kriittiseen pedagogiikkaan, joka korostaa aktiivista kansalaisuutta. (Luukka 2004: 15–18.) Yksi esimerkki sosiokulttuurisesta lähestymistavasta on sosiaalinen genreteoria.

Luukan mukaan kaikki neljä edellä mainittua erilaista kirjoittamisteoriaa johtavat erilaisiin opetuskäytänteisiin ja rakentavat opettajalle ja oppilaalle erilaisen roolin. Täten kukin kirjoittamistapa tuottaa erilaista oppimista ja erilaisia kirjoittajia. Tarkastelen tutkimukseni kuudennessa luvussa oppilaiden käsitystä kirjoitustaidosta näiden neljän taitoteorian näkökulmasta. Tavoitteena on siis selvittää, millaiseksi taidoksi oppilaat kirjoittamisen mieltävät.

### 2.2.2. Kirjoittaminen prosessina

Luukan kirjoittamisteorioiden jako on muodostettu sen perusteella, millaisena taitona kirjoittamista pidetään. Seuraavaksi esittelen jaottelun, joka kuvaa kirjoittamista prosessina. Tarnanen esittelee väitöskirjassaan kirjoittamisteorioiden jakoa neljään eri suuntaukseen (esim. Johns 1990; Raimes 1991), jotka ovat **prosessiteoria**, **vuorovaikutuksellinen suuntaus**, **sosiaalinen** sekä **sosiokulttuurinen näkökulma**. Näissä tarkastellaan enemmän kirjoittamis- ja lukemishetkeä ja siihen vaikuttavia tekijöitä kuin kirjoittamisen lopputulosta eli tekstiä. (Tarnanen 2002: 97–99.) Seuraava taulukko kuvaa näitä kirjoittamisen tutkimuksen neljää pääsuuntausta:

TAULUKKO 1. Kirjoittamisen tutkimuksen neljä pääsuuntaa.

Näkökulma		Mitä kirjoittaminen on?	Avainsanoja
P R O S E S S I	<b>Ekspressiivinen</b>	Luovaa toimintaa, itsetutkiskelua, kirjoittamisprosessi yhtä tärkeä kuin teksti itse	Kirjoittaja itse, luovuus, kirjoittamisen vapaus
	<b>Kognitiivinen</b>	Ongelmanratkaisua, yksilöllinen prosessi, ei-lineaarinen, strateginen taito	Ajattelemisen, mentaalinen prosessi, strategiat, tietoisuus omasta prosessista

<b>Interaktiivinen/ vuorovaikutuksellinen</b>	Dialogia lukijan kanssa, molemmilla on vastuu tekstistä, lukija on otettava huomioon kirjoittamisen kaikilla tasoilla (aihe, jäsentely, argumentit jne.)	Lukijan huomioonottaminen=vastuu, lukijalähtöisyys, dialogisuus
<b>Sosiaalinen</b>	Sosiaalista toimintaa, joka tapahtuu aina tietyssä kontekstissa tietty(i)lle lukijoille, ympäröivän yhteisön ohjaamaa	Yhteisölliset diskurssi(t), sosiaalisuus, jäsenten samanmielisyys (community of like-minded peers)
<b>Sosiokulttuurinen</b>	Yhteisöllistä, toiminnallista konstruktivisesti, peilaa yhteisön ja kulttuurin uskomuksia, tietokäsitteitä jne.	Kulttuuriarvot, identiteetti, sosiaaliset suhteet, tieto- ja uskomusjärjestelmät

Huom. Lähde: Tarnanen, Mirja 2002. Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä - kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus s. 98.

Taulukko osoittaa, että kirjoittamisen prosessiteoriassa voidaan erottaa toisistaan ekspressiivinen (ilmaisullinen) ja kognitiivinen suuntaus. Ekspressiivinen suuntaus korostaa ajatusten ilmaisua, kun taas kognitiivinen suuntaus näkee kirjoittamisen ongelmanratkaisuksi. Vuorovaikutuksellisen suuntauksen mukaan teksti on sitä, mitä yksilö tuottaa dialogissa muiden vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden kanssa. Kirjoittaminen on jatkuvaa merkitysten rakentamista kirjoittajan ja vastaanottajien välillä. Sekä kirjoittajalla että lukijalla on vastuu tekstin ymmärrettävyydestä. Sosiaalisen kirjoittamisteorian näkökulmasta kirjoittaja ei voi olla ottamatta huomioon fyysistä todellisuuttaan. Kirjoittamista ohjaa esimerkiksi ympäröivä yhteisö arvostuksineen, ihanteineen ja konventioineen. (Tarnanen 2002: 97–98.) Tällöin yhteisö saa tehtäväkseen määritellä tiedon, kielen ja diskurssin luonteen (Barton 1994: 34–35). Sosiaalista näkökulmaakin laajempi näkökulma on sosiokulttuurisilla teorioilla, joissa tarkastellaan kirjoittamista ja merkityksiä sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Kirjoittamisprosessit ja tekstit ovat osa diskurssikäytänteitä, jotka taas ovat osa sosiokulttuurisia käytänteitä (Fairclough 1995). Hallidayn (1994) ja Faircloughin (1995: 208–213) mukaan jokainen teksti paitsi kaiuttaa yhteisön äänenpainoja ja ihanteita, myös muotoilee sosiaalista kulttuuria. (Tarnanen 2002: 99.)

Lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen liittyy kaksi syvään juurtunutta käsitystä, joista on ollut haittaa lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Yhden käsityksen mukaan lukeminen ja kirjoittaminen kehittyvät ensimmäisten kouluvuosien aikana, jonka vuoksi niitä ei tarvitse enää myöhemmin harjoitella. Toinen syvään juurtunut käsitys on se, että lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen ovat luonnollisia prosesseja. Tällöin opettajan tehtävä on vain tukea oppilaita, ei ohjata heidän kirjoittamistaan tai lukemistaan. (Christie 1998: 47–49.) Tällöin lukeminen ja kirjoittaminen nähdään helposti mekaanisina perustaitoina.

Vuonna 2003 tehdyssä valtakunnallisessa arviointitutkimuksessa selvitettiin yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen eri osa-alueiden hallintaa. Kokeessa mitattiin muun muassa oppilaiden perustietoa puheviestinnästä, kielen ja tyylin vaihtelusta sekä kirjallisuuden ja tekstien tuntemuksesta. Lisäksi siinä mitattiin oppilaiden kirjoittamistaitoja pohtivan tekstin avulla. (Lappalainen 2004: 29–32.) Hyviin, kiitettäviin tai erinomaisiin tuloksiin pääsi 29 % arviointiin osallistuneista oppilaista ja heikon tuloksen sai 8 % oppilaista. Eniten heikkoja arvosanoja saatiin kirjoittamistehtävissä, joista 15 % sai heikon arvosanan. Kaikkiaan kirjoitustehtävissä menestyttiin kuitenkin kohtalaisesti. Tyttöjen kirjoittamistaidot arvioitiin tyydyttäväksi, kun taas poikien kirjoitustaito kohtalaiseksi. (Lappalainen 2004: 6–7.)

## **2.3. Lukeminen ja kirjoittaminen sosiaalisina käytänteinä**

### **2.3.1. Kielenkäyttö funktionaalista ja sosiaalisesta näkökulmasta**

Kielitieteessä on kaksi erilaista lähestymistapaa kieleen: **formalistinen** ja **funktionaalinen**. Formalistinen kielitiede pyrkii kuvaamaan kieltä aukottomana, ideaalisena ja universaalina systeeminä. Formalistiset kieliteoriat pyrkivät selittämään, miten toimivat kielisysteemin eri osa-alueet, jotka ovat fonologia, morfologia, syntaksi ja semantiikka. (Karlsson 1994: 14–15, 20.) Kieli on formaaleista rakenteista koostuva systeemi, joka toimii systeemin edellyttämällä tavalla. Tällöin systeemi kuvaa idealistista kieltä ja kielenkäyttöä, ei niinkään todellista, vaihtelevaa ja kaaosmaista kieltä erilaisissa tilanteissa. (Chomsky 1965: 4.) Formalistista lähestymistapaa on kritisoitu siitä, että suuri osa todellisten vuorovaikutustilanteiden kielestä ja kielenvaihtelusta jää tutkimuksen ulkopuolelle ja kieli nähdään staattisena ilmiönä. Konteksti nähdään kielenulkoisena, joten se ei olennaisesti vaikuta kielisysteemiin. (Luukka 1995: 21–22.)

Funktionaalista näkökulmasta kieli nähdään ensisijaisesti sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä. Funktionalistit ovat kiinnostuneita siitä, miten kieli toimii osana ihmisyyhteisöjen muita systeemejä. (Leech 1983: 48.) Funktionaalinen lähestymistapa korostaa sitä, että kielenkäytöllä on kussakin tilanteessa tiettyjä tehtäviä eli funktioita. Kieli on yksi kommunikaation muoto, ja kielen sosiaaliset funktiot ovat kielimuotoja tärkeämpiä. Funktionaaliset teoriat ovat kiinnostuneet yksilöllisistä eroista, yhteisöjen kielenkäyttötavoista ja kontekstin vaikutuksesta kielenkäyttöön, eivät siis abstraktin kielisysteemin universaaleista säännönmukaisuuksista. Perusluonteeltaan kieli on sosiaalista, ja sitä opitaan, käytetään ja tulki-

taan vuorovaikutustilanteissa. (Luukka 1995: 22.) Tunnetuin funktionaalista kieliteorioista on Hallidayn systeemilingvistiikka (esim. Halliday 1978, 1985). Systeemis-funktionaalisen lähestymistavan perusajatus on se, että kielelle on ominaista funktionaalinen vaihtelu. Kieli on vahvasti kontekstisidonnaista, ja merkitykset syntyvät systeemin ja ympäristön välisinä tuotteina. (Halliday 1985: 7–11; ks. myös Luukka 1995: 29.) Systeemis-funktionaalisen lähestymistavan lisäksi monet etnografiset ja -metodologiset sekä kriittisen lingvistiikan suuntaukset sitoutuvat funktionaaliseen kielikäsitteeseen (Luukka 1995: 29–30). Funktionalismia on kritisoitu siitä, että sen antamaa kuvaa kielestä on vaikea teoretisoida tai yleistää.

Useiden tieteenalojen tutkimus on viime vuosina kulkenut kohti sosiaalista lähestymistapaa. Tutkimuksissa on oltu enemmän kiinnostuneita sosiaalisesta ja kulttuurisesta interaktiosta kuin yksilön käyttäytymisestä ja ajattelusta. (Gee 2000: 180.) Tosin sosiologia on vaikuttanut kielitieteeseen jo aiemminkin. Jo 1960-luvulta lähtien on oltu kiinnostuneita siitä, mikä merkitys kielellä on sosiaalisten suhteiden rakentamisessa. (Christie & Misson 1998: 5.) Sosiaalista ja kulttuurista näkökulmaa korostava lähestymistapa on ollut viime vuosina suosittu myös lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksessa.

### 2.3.2. Literacy-tutkimus

Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksessa on puhuttu **literacy-tutkimuksesta** 1980-luvulta lähtien. Englanninkielisellä literacy-käsitteellä viitataan lukemiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen. Yleensä suomalaisessa tutkimuksessa literacy on käännetty tekstitaidoiksi (literacies), mutta lisäksi siitä käytetään nimitystä **tekstitoiminta** (ks. Pitkänen-Huhta 1999; Luukka 2001; Luukka & Leiwo 2004). PISA-tutkimuksissa lukutaidosta on käytetty käsitettä *reading literacy* erotuksena kirjoittamisesta. Myös suomenkielinen tekstitaitojen käsite sisältää lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen.

Literacy-tutkimuksessa on erotettu eri osa-alueita, esimerkiksi mediaan (*media literacy*), kuviin (*visual literacy*) ja poliittiseen retoriikkaan (*political literacy*) keskittyneitä suuntauksia (Barton 1994: 13). Kansainvälisessä aikuisten literacy-tutkimuksessa (*The International Adult Literacy Surveys, IALS*) literacy-taidot jaetaan suorasanaisten tekstien (*Prose literacy*), dokumenttitekstien (*Document literacy*) ja määrällisten ja numeeristen tekstien (*Quantitative literacy*) lukemiseen ja kirjoittamiseen (FRIALS 2000: xi). Viimeaikainen literacy-tutkimus (*New Literacy Studies*) on kiinnostunut tekstitaidoista sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Tutkimussuuntauksen mukaan lukeminen ja kirjoittaminen ovat sosiaalisia taitoja. Jokapäiväises-

sä elämässään ihmiset eivät lue ja kirjoita ilman tarkoitusta (Barton 1994: 211). Median käsitteeseen kuuluu Lehtosen mukaan käytännöllinen tietoisuus ja inhimilliset käytänteet, sillä ihmiset eivät koskaan kohtaa mediaa ilman sosiaalisten suhteiden ja sisältöjen verkkoa. Mediat ovat aina riippuvaisia toisistaan ja kulttuurisista ja sosiaalisista suhteista. (Lehtonen 2001: 79.) Lukeminen, puhuminen ja kirjoittaminen ovat kaikki teksteihin liittyviä sosiaalisia toimintoja (esim. Barton 1994, Barton & Hamilton 1998; Cope & Kalantzis 2000).

Sosiaalisen lähestymistavan mukaan kirjoittavat luovat uusia tekstejä kollektiivisesti yhteisön jäsenten kanssa. Yhteisöjen arvot heijastuvat teksteihin. Koska lukijat ja kirjoittajat ovat molemmat osa sosiaalista kirjoittamisyyhteisöä, merkitys ei voi olla pelkästään tekstissä tai kirjoittajalla (Luukka 1995). Yhteisön muodostavat siis sekä teksti, kirjoittaja että lukijat (Pitkänen-Huhta 1999). Lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalista luonnetta korostavassa näkemyksessä ei sinänsä ole mitään uutta, sillä kielenkäyttö on aina ollut luonteeltaan sosiaalista. Kielen avulla voi esimerkiksi ilmaista mielipiteitään ja vaikuttaa toisten ajatteluun. Kuten muullakin kielenkäytöllä, myös lukemisella ja kirjoittamisella on aina ollut yhteisöllinen merkitys. Lukemalla ja kirjoittamalla kulttuuria on voitu siirtää ja säilyttää, ja samoin ne ovat tehneet mahdolliseksi keksintöjen leviämisen. (Christie & Misson 1998: 5.)

Eri tilanteissa ihmiset käyttävät kieltä eri tavoin. Literacy-tutkimuksessa erotetaan toisistaan **tekstitapahtuma** (*literacy event*) ja **tekstikäytänne** (*literacy practises*). Tekstitapahtumat ovat niitä konkreettisia arkielämän tilanteita, joissa kohtaamme erilaisia tekstejä. Tällaisia ovat esimerkiksi kirjeen kirjoittaminen tai sanomalehden lukeminen. (Barton 1994: 36.) Koulun tekstitapahtumia voivat olla esimerkiksi oppikirjan selailu oppitunnilla, ruokalistan silmäileminen tai tekstiviestin kirjoittaminen. Kuhunkin tekstitapahtumaan liittyy tiettyjä käytänteitä, jotka voidaan määritellä tietyiksi tavoiksi käyttää kieltä kussakin tilanteessa. Käytännöt ovat kulttuurisidonnaisia, ja niihin liittyy arvoja, asenteita ja tunteita. (Barton 1994: 37.) Eri elämänalueilla (*domain*) ihmiset ovat erilaisten tekstitapahtumien ja tekstikäytänteiden osana. **Domain** voidaan kääntää suomeksi **tekstimaailmaksi** (mm. Luukka; Pitkänen-Huhta; Saukkonen 2001). Eri elämänalueilla, esimerkiksi koulussa, työssä ja kotona, ihmisten toimintaa säätelevät sosiaaliset säännöt eroavat toisistaan. Instituutiot vaikuttavat siihen, millaiset tekstikäytännöt koetaan sopiviksi kussakin tilanteessa. Yhteisön jäsenillä on hallussaan paljon kulttuurista tietoa, jonka perusteella he yleensä osaavat käyttää kieltä tilanteen edellyttämällä tavalla. (Barton 1994: 35, 39, 41.) Esimerkiksi oppilaat tietävät, että koulun ainekirjoituksessa ei voi käyttää arkista puhekieltä, jota taas voi käyttää kavereiden kesken.

### 3. LÄHESTYMISTAPOJA TEKSTIIN

#### 3.1. Tekstin määritelmiä

Tekstin käsite on ongelmallinen, ja sillä onkin useita eri määritelmiä. Termi teksti tulee alun perin latinasta, jossa sillä tarkoitettiin yhteenpunomista tai yhteenkutomista. Tavallisin määritelmä tekstille on se, että se on koherentti kokonaisuus, jolla on jokin merkitys. (Christie & Misson 1998: 7–8.) Tekstillä on viime vuosina alettu tarkoittaa mitä tahansa merkitysten verkkoa, siis muitakin kuin kirjoitettuja tekstejä (Lehtonen 2002: 49). Nykyään käsitettä teksti käytetään useassa eri merkityksessä, ja eri teorioiden tekstikäsitteet eroavat toisistaan. Esimerkiksi formalistisella ja funktionalistisella teoriolla on erilainen lähestymistapa tekstiin, samoin eri lukemis- ja kirjoittamisteorioilla. Perussuomen sanakirjassa (1994) teksti määritellään seuraavasti:

1. Kirjoitetut t. painetut sanat (ja niihin liittyvät välimerkit yms.) kokonaisuutena esim. suomenkielistä, painotekstiä a. Kirjoituksesta, vars. sen sisällöstä erotukseksi otsikoista, taulukoista, selityksistä yms., esim. artikkelin johdanto ja teksti, lakiteksti b. laulun, oopperan, musiikin tms. sanat c. saarnan aiheena oleva Raamatun kohta d. pysyvä tekstissä (pysyvä puheenaiheessa) e. yleisesti kielenkäytöstä, esim. ladella kovaa tekstiä
  2. kiel. tav. useasta virkkeestä koostuva puhutun tai kirjoitetun kielen jakso (esim. keskustelu, näytelmä, tavaraseloste tms.), joka muodostaa merkityksen kannalta kokonaisuuden.
  3. kirjap. eräs kirjasinkoko.
- (PS s.v. *teksti*.)

#### 3.1.1. Tekstin piirteitä

Kattavaa tekstiteoriaa ei ole, sen sijaan on vain erilaisia lähestymistapoja ja osateorioita (esim. Saukkonen 2001). Lehtonen jakaa tekstin fyysiseen ja semanttiseen ulottuvuuteen ja korostaa niiden saumatonta yhteyttä (Lehtonen 1996: 106–107). Kieli ja sen kieliopin -kirjassa teksti määritellään kieliopin perusyksiköksi, jolla voidaan viitata sekä puhuttuihin että kirjoitettuihin tuotoksiin. Erilaisille teksteille on yhteistä se, että kukin teksti muodostaa aina merkityksellisen kokonaisuuden ja tekstin vastaanottaminen on kuulijan tai lukijan tulkintaa. Prototyypinä tekstinä pidetään tavallisesti yhden ihmisen laatimaa kirjoitettua monologia. Tekstiin kuuluu erilaisia rakenneosia, esimerkiksi sanoja ja lauseita, jotka palvelevat tekstin merkitystä. Erilaisten tekstivalintojen avulla voimme tehdä päätelmiä tekstin tarkoituksesta ja lajista.

(Hakulinen ym. 1994: 95.) Teksti on käytössä olevaa kieltä, joten sitä ei voi erottaa taustasta, käyttöyhteydestä, esiintymispaikasta ja lukijakunnasta (Hiidenmaa 2000a: 164). Esimerkiksi mainosten teksti on houkuttelevaa, selkeää ja iskevää, sillä niiden tavoitteena on myydä kuluttajille jokin tuote. Täysin erilaista tekstiä on puolestaan lakiteksti, joka on asiallista ja monimutkaista ja koostuu usein pitkistä virkerakenteista.

Tekstiä voidaan määritellä monien yksittäisten piirteiden kautta. Ensinnäkin tekstin tuntoimerkiksi voi määritellä materiaalisuus, joka tarkoittaa sitä, että tekstillä on hahmo ja olo-muoto. Tästä huolimatta teksti ei kuitenkaan ole kiinni paperissa, esimerkiksi kouluaineessa tai kirjeessä, vaan se syntyy lukijan tulkinnoissa erilaisiksi merkityksiksi. Teksti on kielenkäyttöä, ja sillä on tietty tehtävä ja tavoite. Tekstin funktiot liittyvät aikaan, paikkaan ja tiettyihin toimijoihin. (Hiidenmaa 2000a: 165.) Tekstien yksi päätehtävä on merkitysten tuottaminen, mutta niillä on paljon muitakin tehtäviä. Tekstien avulla esimerkiksi rakennetaan erilaisia tilanteita, luonnollistetaan toimintakäytänteitä ja pidetään yllä rooleja ja instituutioita. (Heikkinen 2000: 42.)

Tekstiä voidaan lähestyä joko produktina eli erilaisten rakenneyksiköiden muodostamana kokonaisuutena, tai toisaalta mentaalisten prosessien tuloksena. Produktia ja prosessia korostavat lähestymistavat tekstistä eroavat toisistaan muun muassa siinä, millaisena ne hahmottavat tekstin merkityksen. Tuotelähestymistavan mukaan merkitykset ovat tekstissä, kun taas prosessilähestymistapa korostaa merkitysten syntyvän vasta vuorovaikutustilanteessa. (Luukka 1995: 51–52.) Eroja on myös siinä, että prosessiajattelussa korostuu enemmän merkitysten tulkinta, kun taas tuoteajattelussa konkreettisuus ja tekstin muoto. Prosessin näkökulmasta teksti näyttäytyy sosiaalisen kanssakäymisen lingvistisenä muotona. (KOTUS 2005.) Produktipainotteisella lähestymistavalla on pidemmät perinteet kuin prosessia korostavalla. Jälkimmäiseen lähestymistapaan liittyy se ongelma, että valmis teksti ei osoita prosessin kulua. (Luukka 1995: 52.) Myös tuottajan ja vastaanottajan näkökulmasta teksti näyttäytyy erilaisena. Tuottajalle teksti on merkitysten ja muotojen valintaa ja lukijalle prosessointia ja henkilökohtaisten merkitysten synnyttämistä. (KOTUS 2005.) Tekstin tarkoituksena voidaan pitää sitä, että vastaanottajan kognitio muuttuu tekstin tuottajan näkökulman mukaiseksi. Tästä näkökulmasta teksti on vallankäyttöä. (Saukkonen 2001: 36.)

Tekstejä ei laadita tai tulkita ilman sitä yhteyttä, jossa tekstiä käytetään. Tekstintutkimuksessa käytetään **kontekstin** käsitettä. Kontekstilla voidaan tarkoittaa tekstin ideologista kontekstia eli sitä aate- ja arvomaailmaa, jossa teksti saa mielekkään merkityksen. Kontekstilla voidaan tarkoittaa myös tekstin tuottamis- tai lukemistilannetta eli tuottajan tai lukijan kontekstia. (Hiidenmaa 2000b: 25–26.) Toisin sanoen konteksti voi tarkoittaa joko yksittäistä

tekstinkäyttötilannetta tai laajaa sosiokulttuurista ympäristöä. Mikään teksti ei ole sellaisenaan todellisuuden kuva, vaan jokainen teksti luo omaa todellisuuttaan. Toisaalta teksti ei kuitenkaan rakenna kokonaan uutta todellisuutta, vaan kuvaa jo olemassa olevaa. Tekstien välisestä yhteydestä käytetään käsitettä **intertekstuaalisuus**. (Saukkonen 2001: 19.)

### 3.1.2. Tekstin multimodaalisuudesta

Lehtonen (2001, 2002) on käyttänyt kulttuurin tekstuaalisesta ulottuvuudesta käsitteitä **monomodaalisuus** ja **multimodaalisuus**. Monomodaalisuus tarkoittaa kirjoitetun sanan hallitsevuutta. (Lehtonen 2002: 46–48.) Multimodaalisuudella voidaan Lehtosen mukaan tarkoittaa kahta asiaa. Tekstintutkimuksessa voidaan puhua tekstuaalisesta multimodaalisuudesta ja kulttuurin multimodaalisuudesta (Lehtonen 2001: 85–86). Tekstuaalisella multimodaalisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki tekstit ovat multimodaalisia. Kieli ja symbolit eivät koskaan esiinny sellaisenaan, vaan kohtaamme ne aina materiaalisessa muodossa, esimerkiksi kirjaimina paperilla tai ääniaaltolina korvissamme. Kulttuurin multimodaalisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että multimodaalisuus ei jää vain yksittäisten tekstien tasolle. (Lehtonen 2002: 47–48.) Toisin sanoen tekstit eivät ole autonomisia, vaan heteronomisia, sillä ne kytkeytyvät toisiin mediateksteihin. Lehtonen korostaakin, että kaikki tekstit ovat aina multimodaalisia. (Lehtonen 2001: 86). Lehtosen mono- ja multimodaalisuuden käsitteitä käytän tutkimuksessani oppilaiden tekstikäsitteiden analysoinnissa. Monomodaalinen tarkoittaa tutkimuksessani tekstin ymmärtämistä pelkkänä kirjoituksena ja multimodaalisuus tekstin ymmärtämistä siten, että siihen voi kuulua esimerkiksi kuvaa ja ääntä.

Länsimaisessa kulttuurissa monomodaalista kulttuuria on yleensä pidetty arvokkaampana. Tämä käy ilmi esimerkiksi siinä, että lineaarista tekstiä sisältävät kirjat ovat olleet korkeammassa arvossa kuin kuvakirjat. Viime vuosina multimodaalisten tekstien merkitys on kuitenkin kasvanut. (Lehtonen 2002: 46–47.) Günther Kressin mukaan 1990-luvulta lähtien viestintämaisema on ollut moniaineellinen ja erityisesti visuaalisella muodolla on ollut siinä merkittävä asema (Lehtonen 2001: 84). Tekstintutkimuksessa kuvaa pidetäänkin nykyään tekstinä. Tekstin tavoin kuvalle on kehitetty oma kielioppinsa (Kress & van Leeuwen 1996). On tutkittu, miten kuva ja kirjoitus täydentävät toisiaan ja millaisia erilaisia merkityksiä niiden avulla voidaan välittää (Christie & Misson 1998: 7–8).

Nykyajan teksteille on siis tyypillistä monimuotoisuus, ja nykyteksteihin liittyy usein numeerista tai graafista ainesta. Painetussa tekstissä lineaarista etenemistä voivat rikkoa hy-

pertekstuaaliset tekstit, kuten oheistekstit, kuviot ja kuvat. (Linnakylä ym. 2000a: 9–10.) Kuvan ja sanan suhde on muuttunut. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että esimerkiksi sanomalehdissä kuvia on enemmän ja niiden merkitys on entistä suurempi. Kuvan ja sanan suhteen muuttuminen näkyy myös oppikirjoissa, joissa kuva ei enää ole tekstin palvelija, vaan jopa päinvastoin. (Lehtonen 2002: 46–47.) Visuaalisen aineksen kasvu kulttuurissa on aiheuttanut muutoksia myös sosiaalisissa suhteissa. Hyvä esimerkki sosiaalisten suhteiden muuttumisesta ovat sähköpostit ja tekstiviestit (Lehtonen 2002: 56–57). Sähköposti on vähentänyt sosiaalista etäisyyttä, ja tekstiviestit puolestaan ovat muuttaneet ajallisia suhteita esimerkiksi kirjeeseen verrattuna. Joidenkin semiootikkojen mielestä visuaalisessa kulttuurissa saattaa itää tulevan oppimiskulttuurin siemen. Esimerkiksi Günther Kress esittää, että suurta informaatiomäärää olisi ehkä helpompi käsitellä visuaalisesti kuin tekstuaalisesti (Kress 1995: 28). Tällaiset ajatukset asettavat vaatimuksia sille, että kuvaa olisi käytettävä enemmän kouluopetuksessa.

## 3.2. Tekstiin liittyviä käsitteitä

### 3.2.1. Diskurssi

Kielitieteessä **diskurssia** käytetään usein tekstin merkityksessä (Luukka 1995: 51). Diskurssikäsitteellä viitataan yleensä konkreettiseen kielenkäyttöön, puheeseen tai kirjoitukseen. Diskurssi voidaan määritellä samaa aihepiiriä käsittelevien tekstien muodostamaksi keskusteluksi, eli tällöin tekstit muodostavat keskenään diskursseja. Diskurssi voidaan määritellä myös siten, että diskurssit ovat jonkun tietyn alueen tyypillisiä sisältöjä tai tuottamistapoja. Täten tekstit muodostuvat erilaisista diskursseista ja diskurssit ovat tekstien rakennusaineita. Näille molemmille näkemyksille on yhteistä ajatus kielestä ihmisten välisenä vuorovaikutuksena. (KOTUS 1995.) Diskurssina voidaan pitää vaikka äidinkielen opetuskontekstia koulussa tai nuorten Internet-keskustelupalstan kulttuuria kielenkäyttöineen ja käytänteineen.

Foucaultin diskurssimääritelmä on laaja. Foucaultin mukaan diskurssi on käsitteitä ja maailmaa hahmottava ilmiö, ei yksittäinen kielenkäytön katkelma. Diskurssi on joukko lausumia, jotka kuuluvat samaan diskursiiviseen muodostelmaan. (Foucault 1972: 117.) Diskurssit ilmentävät tapahtumien säännönmukaisuuksia ja käytänteitä. Foucaultin mukaan diskurssit liittyvät yhteisöjen muovaamiseen, sillä ne rakentavat sosiaalisia suhteita ja liittyvät tiedon rakentamiseen. Diskurssit heijastavat yhteisöjen ja instituutioiden arvoja ja käsityksiä. Diskurssit eivät pelkästään heijasta todellisuutta, vaan myös rakentavat sitä. (Foucault 1972.)

Foucaultin sosiologinen määritelmä diskurssista on vaikuttanut Faircloughin ajatteluun. Faircloughin mukaan tekstin piirteiden, esittämisen ja sosiaalisten käytänteiden välillä vallitsee tiettyjä yhteyksiä. Fairclough määrittelee diskurssin siis puhutun ja kirjoitetun kielen käytöksi, jolloin diskurssi on sosiaalisten ja diskursiivisten käytänteiden ja tekstin muodostama ilmiö. (Fairclough 1995: 74, 131.) Faircloughin mukaan diskurssi on siis Foucaultin tavoin sosiaalisten rakenteiden, yhteisön ajattelun ja toimintatapojen muovaama (Fairclough 1992: 62–100). Myös Parker kannattaa Foucaultin diskurssimääritelmää ja korostaa vielä diskurssien muuttuvuutta. Diskursseja ei voi havaita sellaisenaan, vaan tekstit ilmentävät aina vain osan niistä. (Parker 1992: 6–20.) Tutkimuksessani käytän diskurssi-termiä Foucaultin, Faircloughin ja Parkerin merkityksissä.

### 3.2.2. Genre

**Genrelle** eli **tekstilajille** on useita eri määritelmiä (ks. Heikkinen 2000; Saukkonen 2001; KOTUS 2005). Genret liittyvät inhimilliseen ja yhteisölliseen toimintaan. Tekstilajeihin voidaan yhdistää tietynlaisten sosiaalisten suhteiden luominen ja tarkoituksenmukainen kommunikaatio. Tekstilajeja määritellään ja luokitellaan usein toimintoina ja tietynlaisina kielellisinä tekoina kussakin tilanteessa. Toisaalta tekstilaji voidaan myös määritellä tiettyyn tilanteeseen tai kulttuuriin kuuluvana tapana toimia. (Heikkinen 2000: 64, 317.) Tekstilajien nimet tulevat yleensä niiden funktion mukaan, esimerkiksi hakemus, arvostelu, tiedotus tai ohje (Saukkonen 2001: 180).

John Swales on määritellyt genren joukoksi tekstejä, joilla on samanlaisia kommunikatiivisia päämääriä (Swales 1990: 40–42). Tekstilaji voidaan siis määritellä sellaiseksi kielenkäytön tavaksi, jolla saadaan aikaan tietynlaisia asioita (Heikkinen 2000: 66). Vijay K. Bhatia määrittelee tekstilajia samalla tavalla. Tekstilaji on sellainen tunnistettavissa oleva kommunikatiivinen tapahtuma, jonka yhteisön jäsenet ymmärtävät samankaltaisesti (Bhatia 1993: 13–16). Fairclough on määritellyt tekstilajin tietynlaista sosiaalista käytänteeseen liittyväksi kielenkäyttötavaksi (Fairclough 1997). Toisaalta yhteisöt myös syntyvät tietynlaisten tekstilajien varaan (KOTUS 2005). Tekstilaji on siis kuvattavissa lähinnä yhteisön toimintaa koskevien käsitteiden avulla (Karvonen 1995: 27). Nuorten arkeen kuuluu valtavasti erilaisia tekstilajeja, esimerkiksi oppikirjatekstit, kotitehtävät, tekstiviestit, Internetin keskustelupalstan kirjoitukset ja erilaiset aikakauslehtitekstit.

Tekstit ovat kulttuurisia tuotteita (Mauranen 2000: 299). Tekstejä voidaan luokitella niiden ominaispiirteiden ja käyttötarkoituksen mukaan, sillä kulttuurien tekstit pyrkivät lajittumaan. Toiset tekstilajit, esimerkiksi lait ja hallinnon tekstit, ovat yhteiskunnassa kontrolloidumpia, kun taas toiset tekstit pystyvät kehittymään vapaammin. Tekstilajit ovat aina josakin määrin kulttuurisidonnaisia, mutta niillä voi olla myös universaaleja piirteitä. (Hakulinen ym. 2004: 97.) Tekstilaji on olemassa vain silloin, kun kieliyhteisö tunnistaa sen ja tekstin tuottajalla on varmuus tekstilajien tunnistettavuudesta. Tekstilajinormi kuuluu siis molempien yhteistietoon. (Saukkonen 2001: 61.) Erilaiset tekstit edellyttävät erilaista lukutapaa, ja jo tekstin muodon tulisi ohjata tietynlaiseen lukutapaan. Yksittäisellä tekstillä ja muilla kyseisen tekstilajin teksteillä on kahtalainen suhde. Yksittäisen tekstin voi nähdä joko vastaavan tekstilajiodotuksia, tai toisaalta horjuttavan tai muuttavan niitä. (Heikkinen 2000: 64, 68.) Kulttuurien välisiä eroja teksteissä ja kirjoittamistavoissa tutkii kontrastiivinen retoriikka (Mauranen 2000: 302).

Kielellisen toiminnan tyyppiin perustuvat tekstilajiluokitukset ovat vakiinnuttaneet asemansa tekstilingvistiikassa. Aikaisemmin tekstilajien yhteydessä kiinnitettiin huomio lopputulokseen, kun taas uudemmissa sosiokognitiivisissa lähestymistavoissa huomio kiinnitetään tekstin tuottamisen prosessiin. Esimerkiksi sosiokognitiivista lähestymistapaa genreteoria (esim. Berkenkotter & Huckin 1995) hahmottaa tekstin funktioita ihmisten välisen kanssakäymisen näkökulmasta. Tekstilajin funktio muodostuu siitä, mikä merkitys kyseisellä tekstilajilla on vuorovaikutustilanteessa. Tällöin genret nähdään yhteisöissä tunnistettavina retorisisuina muotoina, jotka omaksuvat vakiintuneita piirteitä toistuessaan samankaltaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Teksti voi toimia esimerkiksi kouluaineena, liikekirjeenä tai työpaikkahakemuksena. Yhteisön jäsenet oppivat yhteisön genret sosiaalistumisprosessissa. Tällöin opitaan, millaiset tekstit ja muodot sopivat kuhunkin kontekstiin ja mitä muita konventioita eri tekstilajeilla on. (Mauranen 2000: 312–313.)

Perinteisestä kielellisen toimintatyyppien tekstilajiluokituksesta sosiokulttuurinen genreteoria eroaa sen perusteella, että se korostaa genrejen dynaamisuutta ja muutosalttiutta ja voimakasta yhteyttä sosiaaliseen kontekstiin. Genren ymmärtäminen edellyttää aina sosiaalisen merkityksen ja yhteisöllisen funktion tarkastelua. Sosiaalinen konteksti vaikuttaa genreen ja vastaavasti genre sosiaaliseen kontekstiin, joten ne kehittyvät keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Mauranen 2000: 313.)

### 3.2.3. Tekstityyppi

Kielentutkijat jakavat **tekstityyppiä** eri tavoin. Werlich (1976) jakaa tekstityypit niiden tarkoitusten, rakenteen ja ilmaisukeinojen perusteella instruktiivisiin (toimintaa ohjaileviin), deskriptiivisiin (kuvaileviin), narratiivisiin (kertoviin), ekspositorisiin (eritteleviin) ja argumentoiiviin (arvioiviin) tekstityyppeihin. Kertovaa ja kuvailevaa tekstityyppiä on pidetty universaaleina. Ne eroavat toisistaan aikaulottuvuuden suhteen. Kertomiseen aikaulottuvuus kuuluu olennaisesti, kun taas kuvaamisessa ajan ilmaiseminen ei ole välttämätöntä. (Hakulinen ym. 1994: 97.) Saukkosen mukaan tekstin päärakennetyyppejä puolestaan ovat kertova, kuvaileva ja perusteleva. Saukkonen käyttää tekstityypin rinnalla myös rakennetyypin käsitettä. Brinker (1988) erottaa kertovan, kuvailevan ja perustelevan tekstityypin lisäksi vielä eksplikaatiivisen omaksi tekstityypikseen. Tekstityypin ja tekstilajin käsitteitä on käytetty joskus toisensa synonyymeina, vaikka tekstityypillä tarkoitetaan genren rakenteellista ominaisuutta, esimerkiksi kuvailevuutta tai kertovuutta. Mikään rakennetyyppi ei yleensä esiinny puhtaana. (Saukkonen 2001: 53, 144.)

### 3.3. Tekstin metafunktiot systeemis-funktionaalissa kieliopissa

Systeemis-funktionaalisen teorian mukaan teksti on kielenkäytön perusyksikkö. Teksti voi olla puhuttu tai kirjoitettu, lyhyt tai pitkä. Systeemis-funktionaalissa teoriassa tarkastellaan kieltä teksteinä, ei irrallisina kielellisinä rakenteina. (Halliday 1978: 8–12, 36–58.) Systeemis-funktionaalisen teorian kehittäjän M.A.K. Hallidayn mukaan teorian perusajatuksena on ajatus kielen ja sosiaalisen todellisuuden saumattomasta yhteydestä. Hallidayn mukaan kieli on sosiaalista faktaa, sosiaalisten prosessien tuotetta ja toimintaa sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi kielen avulla rakennetaan kulttuuria. (Halliday 1978: 1–3.) Kieltä käytetään, omaksutaan ja opitaan vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa. Kielen oppiminen on siis sosiaalistumista, joka tapahtuu erilaisten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden kautta. Kieli on olemassa siksi, että sillä on tiettyjä tehtäviä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Siksi systeemis-funktionaalinen kielitiede nimensä mukaisesti tarkastelee kieltä funktionaalista lähestymistavasta käsin, joten kieli on tekoja ja merkityksiä rakentavaa toimintaa ja kielen tutkimista erilaisissa käyttöyhteyksissä. (Luukka 2002: 101.) Hallidayn teoriassa funktionaali-

suus ymmärretään laajemmin kuin pelkkänä kielen käyttötapojen kuvaamisena, sillä funktio-naalisutta pidetään myös kielen systeemin ominaisuutena (Halliday 1978: 46). Hallidayn mukaan kielen systeemi on rakentunut niiden funktioiden varaan, joita täyttämään kieli on erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa kehittynyt (Luukka 2002: 102).

Hallidayn systeemis-funktionaalissa teoriassa kielen ja sosiaalisen todellisuuden käsitettä kuvataan tilannekontekstin avulla. Kieltä käytetään aina tietyssä tilanteessa, johon osallistuu erilaisia toimijoita ja liittyy erilaisia suhteita. Kieli on siis olemassa vain toimiessaan kulloisessakin kontekstissa. Tilannekonteksti voidaan Hallidayn ja Hasanin mukaan määritellä sosiaalisen toiminnan muodoksi, jonka yhteisön jäsenet tunnistavat ja johon he osallistuvat. (Halliday & Hasan 1985.) Esimerkiksi koulumaailmassa yhden tilannekontekstin voi muodostaa yksittäinen välitunti. Välitunnilla oppilaiden suhteet ovat toisenlaisia kuin oppitunnin aikana, samoin käytetty kieli.

Faircloughin mukaan jokainen teksti rakentaa aina tietoa, sosiaalisia identiteettejä ja sosiaalisia suhteita (Fairclough 1997: 76). Kielen systeemi on siis jäsentynyt toimimaan erityyppisissä merkitysten ilmaisutehtävissä ja toiminnoissa (Halliday 1973: 36–37). Halliday erottaa kolme metafunktiota, jotka muodostavat koko kielisysteemin perustan. Kieltä käytetään kolmeen perustehtävään, jotka ovat maailman hahmottaminen, maailmaan osallistuminen ja tekstien rakentaminen. **Ideationaalisen funktion** avulla puhuja hahmottaa todellisuutta ja rakentaa tietynlaisen tulkinnan siitä. Kielen ideationaalisten resurssien avulla kielenkäyttäjät voi jäsentää, kuvata ja luokitella maailmaa. Ideationaaliseen metafunktiioon kuuluu varsinaista sisältöä ilmentävä kokemuksellinen merkitys ja looginen merkitys, jolla rakennetaan asioiden välisiä suhteita. **Interpersonaalisen funktion** avulla kielenkäyttäjät voi osallistua maailmaan, ja se liittyy esimerkiksi mielipiteiden, tunteiden ja asenteiden ilmaisemiseen. Puhuja voi asettaa itsensä tiettyyn rooliin, esimerkiksi tiedon välittäjäksi tai kysyjäksi, ja samalla vastaanottajakin tulee asemoiduksi johonkin rooliin. Interpersonaalisen funktion avulla puhuja voi ilmaista myös omia asenteitaan sanottavaansa kohtaan. Yksinkertaisesti interpersonaaliseen metafunktiioon kuuluu siis kaikki sen kielenkäyttö, jota käytetään sosiaalisen yhdessäolon ja itseilmaisun välineenä. Kolmas kielen tehtävä on **tekstuaalinen metafunktio**, joka tarkoittaa sitä, että kielen avulla voidaan rakentaa tekstejä. Tekstuaalisen metafunktion avulla kielenkäyttäjät voi muodostaa loogisesti etenevän ja selkeän tekstin. (Halliday 1973, 1978: 128–152.)

Nämä kolme metafunktiota eivät ole riippumattomia toisistaan, vaan jokaisella ilmauksella on sekä ideationaalinen, interpersonaalinen että tekstuaalinen merkitys (Halliday 1973, 1978). Näitä kielen metafunktioita on hyödynnetty muun muassa kriittisessä diskurssintutki-

muksessa, jossa tutkitaan erilaisia tekstejä. Kriittisen diskurssintutkimuksen mukaan tekstejä voidaan tarkastella kolmella eri tasolla: tekstuaalisesti, diskursiivisesti ja sosiokulttuurisesti. Kriittisen diskurssianalyysin mukaan yksittäinen teksti on aina osa kahta laajempaa kontekstia, osa diskursiivisia ja sosiokulttuurisia käytänteitä. Tekstuaalisella tasolla kriittisessä diskurssianalyysissä tarkastellaan kieltä Hallidayn metafunktioiden avulla (esim. Fairclough 1992). Tutkimuksessani tarkastelen oppilaiden käsityksiä tekstistä näiden kielen metafunktioiden pohjalta. Tarkastelen, miten eri metafunktiot heijastuvat oppilaiden tekstikäsitteissä.

## 4. TEKSTITAIDOT UUDESSA ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUSSUUNNITELMASSA

### 4.1. Opetussuunnitelmatekstien taustaa

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma astuu voimaan viimeistään 1.8.2006. Edelliset peruskoulun opetussuunnitelman perusteet annettiin vuonna 1994, ja sitä edelliset vuonna 1985. Viimeaikaisen kehityksen perusteella näyttää siltä, että opetussuunnitelmia tulee päivittää noin kymmenen vuoden välein. Tällä kerralla uudistuksen keskeisin syy on yhtenäisen perusopetuksen suunnitelman luominen, sillä peruskoulua ei enää jaeta ala- ja yläasteisiin. (Lindström 2004: 7.)

Suomalaisessa opetussuunnitelmatraditiossa on ollut kaksi erilaista perinnettä: oppiaine- ja oppilaskeskeinen suunnittelu. Merkittävä muutos opetussuunnitelmatraditiossa tapahtui vuonna 1994, jolloin otettiin käyttöön koulukohtaiset opetussuunnitelmat (POPS 1994). Samalla siirryttiin oppilaskeskeiseen suunnitteluun. Vuodesta 1994 jokaisella koululla on ollut oma opetussuunnitelmansa, jolloin valtakunnallisen opetussuunnitelman tehtävänä on ollut vain ohjata opetuksen sisältöä. Tämä uudistus lisäsi huomattavasti yksittäisen koulun valtaa. Tästä muutoksesta huolimatta valtakunnalliset opetussuunnitelmatekstit ovat yhä merkittäviä ja vallakkaita tekstejä äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjinä. Vuoden 2004 opetussuunnitelman voidaan nähdä olevan eräänlainen paluu oppiainekeskeiseen perinteeseen. Väljistä valtakunnallisista ohjeista on siirrytty kohti tiukkoja oppisisältöjen, tavoitteiden ja hyvän osaamisen kuvauksia. (Luukka & Leiwo 2004: 15–16.) Esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen tavoitteet on määritelty tarkasti.

Opetussuunnitelmilla on monenlaista yhteiskunnallista vaikutusta, sillä ne vaikuttavat kielellisiin asenteisiin, kielenkäyttöön ja käsitykseen kielestä. Opetussuunnitelmat eivät ole neutraaleja ja objektiivisia tekstejä, vaan ne ovat aina sidottuja tiettyihin opetus-, oppimis- ja kielikäsitteisiin. Opetussuunnitelmien työ on siksi hallinnollista, poliittista ja ideologista toimintaa. Opetussuunnitelmat mahdollistavat sen, että uudet näkemykset ja käytänteet voivat vakiintua opetukseen. Opetussuunnitelman suunnittelussa joudutaan tasapainoilemaan vanhan säilyttämisen ja uudistumispyrkimysten välillä. Opetussuunnitelmat vaikuttavat myös opettajankoulutukseen, sillä opetussuunnitelma ottaa välillisesti kantaa siihen, millainen on hyvä opettaja. Opetussuunnitelmatekstien yleisiin tavoitteisiin suhtaudutaan usein varauksellisesti, ja toisinaan niistä kuulee käytettävän käsitettä ”opetussuunnitelmarunous”. Hienoja ta-

voitteita saattaa olla helppo listata paperille, mutta todellisuudeksi tavoitteet voivat muuttua vasta käytännön luokahuoneopetuksessa. (Luukka & Leiwo 2004: 13–14, 17, 34.)

Opetussuunnitelmassa pyritään aina joihinkin hyviin ja toivottaviin eli **aksiologisiin** arvoihin (ks. esim. van Lier 1996). Vuoden 2004 opetussuunnitelma korostaa yhteiskunnan tarpeita. Yhteiskunnan näkökulmasta on välttämätöntä, että oppilas saa peruskoulusta sellaiset tekstitaidot, jotka takaavat mahdollisuuden aktiiviseen kansalaisuuteen. (Luukka & Leiwo 2004: 14, 17, 19–20.) Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhteisiksi aihekokonaisuuksiksi on määritelty ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia (POPS 2004: 36–41). Nämä aihekokonaisuudet antavat kuvan siitä, millaista kansalaisuutta yhteiskunnassamme pidetään tällä hetkellä arvossa. Uutta opetussuunnitelmaa on pidetty yhteisöllisyyttä korostavana, kun taas vuoden 1994 opetussuunnitelmaa voi pitää yksilökeskeisenä (Luukka & Leiwo 2004: 17–18).

#### 4.2. Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena

Äidinkieli ja kirjallisuus määritellään opetussuunnitelmassa tieto-, taito- ja taideaineeksi, joka saa sisältönsä kieli-, kirjallisuus- ja viestintätieteistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävä on saada oppilas kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen tulee perustua oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, minkä avulla oppilas voi rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä ja lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista ja haluaa osallistua ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus perustuu yhteisölliseen näkemykseen kielestä, eli sen mukaan kieltä voi oppia käyttämällä kieltä yhteisössä. Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys, joka tarkoittaa sitä, että tekstit ovat puhuttuja, kirjoitettuja, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilaan äidinkieli on oppimisen perustana, jolloin kieli on oppilaalle oppimisen kohde ja väline. (POPS 2003: 44.)

Uusi äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma koostuu kolmesta osiosta: tavoitteiden, keskeisten sisältöjen ja hyvän osaamisen määrittelystä. Nämä määritellään vuosiluokilla 1–2, 3–5 ja 6–9. Tässä keskityn vain vuosiluokkien 6–9 opetussuunnitelmien tavoitteiden

tarkasteluun. Vuosiluokkien 6–9 opetussuunnitelmassa hyvä osaaminen on määritelty siten, että opetussuunnitelmassa annetaan kriteerit arvosanalle kahdeksan. (POPS 2004: 44–55.) Keskeisiä sisältöjä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa vuosiluokilla 6–9 ovat vuorovai-  
kutustaidot, tekstinymmärtäminen, puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatiminen, tiedonhallinta-  
taidot sekä suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin (POPS 2004: 52–53). Uudessa  
perusasteen opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden yleistavoitteet määritellään  
seuraavasti:

Vuosiluokilla 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppi-  
laan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien  
tekstilajien vaatimuksia. Pyrkimys on, että oppilas tulee entistä tietoisemmaksi tavoit-  
teistaan ja itsestään kielenkäyttäjänä. Hän kehittyy tekstien erittelijänä ja kriittisenä tul-  
kitsijana ja pystyy tuottamaan erityyppisissä viestintätilanteissa tarvitsemiaan tekstejä.  
Opetuksen tehtävänä on kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta,  
myös erilaisia median tekstejä. Opetus ohjaa oppilasta hankkimaan yleissivistävää tietoa  
kirjallisuudesta ja innostaa häntä tutkimaan kieltä.  
(POPS 2004: 51.)

### 4.3. Tekstitaidot uudessa opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma sitoutuu yhteisölliseen ja so-  
siaaliseen näkemykseen kielestä. Oppilaista halutaan kouluttaa aktiivisia viestijöitä ja lukijoi-  
ta, jotka ymmärtävät kielen mahdin ja keinot merkityksen rakentamisessa. Uudessa opetus-  
suunnitelmassa kieli määritellään olennaisena osana yhteisöissä toimimista, sillä osallisuus ja  
jäsenyys yhteisössä edellyttävät oikeanlaista kieltä. Taustalla näkyy M.A.K. Hallidayn (esim.  
1973, 1978) ajatus kielestä todellisuuden rakentajana ja suhteiden luoja. Kieli elää erilaisis-  
sa teksteissä ja tekstikäytännöissä. (Luukka & Leiwo 2004: 18–19.)

Uutta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on **kielitietoisuuden** (*language awareness*) ja  
tekstitaitojen (*literacies*) asema. Tekstitaitojen käsitettä olen esitellyt jo aiemmissa luvuissa.  
Tekstitaitoihin perustuva opetussuunnitelma ei ole suomalainen keksintö, vaan sitä on kehitet-  
ty Iso-Britanniassa, Australiassa ja Uudessa-Seelannissa. Opetussuunnitelman pohjalla voi-  
daan nähdä **voimaantumisen** (*empowerment*) tavoitteita. Emansipatorisuuden lähtökohta on  
se, että tietyt käsitteet ovat aina vakiintuneita, ja siksi hallitsevassa asemassa. Emansipatori-  
nen ajattelu sisältää ajatuksen muutoksesta: vallitseviin käsityksiin ja arvoihin on suhtaudut-  
tava kriittisesti. Emansipatorisuus liittyy etenkin vähemmistökielten tai yhteiskunnassa syr-

jäytyneiden opetukseen. Valtaantumisen tavoitteena on vapaa ja itsenäinen kielenkäyttäjä, joka osaa käyttää kieltä ja viestintää aktiivisesti yhteiskunnassa ja työssä. (Luukka & Leiwo 2004: 20–22.) Valtaantuminen kielenkäytön kannalta tarkoittaa taitoa hallita kulttuurisia tekstilajeja ja kykyä osallistua yhteiskuntaan tekstien välityksellä (esim. Cope & Kalantzis 1993). Valtaantumiseen kuuluu myös kriittinen tekstitaito, jonka perusteella lukija ymmärtää tekstien ideologisuuden. Teksteillä on aina yhteyksiä arvoihin, asenteisiin ja valtasuhteisiin. (Luukka & Leiwo 2004: 21.)

Koska tekstit voidaan ymmärtää sekä puhuttuina että kirjoitettuina, tekstitaidot liittyvät olennaisesti kaikkiin äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöihin. *Vuorovaikutustaitojen*<sup>1</sup> kannalta tekstitaidot tarkoittavat sitä, että oppilaalla on perustietoa tekstien sisällöstä ja rakenteesta ja niiden yhteydestä viestinnän tavoitteeseen, välineeseen ja viestintäsuhteeseen. Oppilas osaa toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja valita niihin sopivan kielimuodon. Lisäksi hän osaa arvioida omia luku-, viestintä- ja mediankäyttötottumuksiaan. (POPS 2004: 52.)

*Tekstinymmärtämisen* näkökulmasta tekstitaidot tarkoittavat ymmärtävää ja arvioivaa kuuntelua sekä erilaisten lukutapojen hallintaa. Tekstitaitoihin kuuluu myös se, että oppilas osaa jakaa omia lukukokemuksiaan ja rakentaa siltoja tekstin ja vastaanottajan välille. Tekstinymmärtämiseen kuuluvat selostavat, kuvailevat, ohjaavat, kertovat, pohtivat ja kantaaottavat tekstityypit asia- ja kaunokirjallisissa teksteissä. Tekstitaitoihin kuuluu kulttuurisesti tärkeiden tekstilajien ymmärtäminen rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina sekä tekstien verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen hahmottaminen tekstien merkityksen rakentajina. Tekstinymmärtämiseen kuuluu myös se, että lukija tunnistaa tekijän tavoitteet ja osaa arvioida niiden onnistumista. Tekstinymmärtämiseen kuuluu myös tarkka lähiluku ja kirjoittajan näkemysten, arvojen ja asenteiden etsiminen ja arviointi. (POPS 2004: 52.)

*Puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatiminen* on yksi olennainen osa oppilaan tekstitaitoja. Tavoitteena on se, että oppilas oppii määrittelemään omien tekstiensä tavoitteita ja vakiinnuttaa tekstintekoprosessejaan. Hän osaa jäsenellä tekstejään ja hallitsee jaksottamisen, aloittamisen ja lopettamisen. Oppilas osaa suunnata tekstejä eri kohderyhmille ja erilaisiin viestintävälineisiin ja -tilanteisiin ja kuvata omia elämyksiään ja näkemyksiään. Kirjoittamistaitoon kuuluu se, että oppilas hallitsee yleispuhekielen ja kohteliaan, kuulijan huomioon ottavan ilmaisutavan. Tekstitaitojen kehittäminen tarkoittaa kirjoittamisen kannalta myös lause- ja virketajun kehittämistä, oikeinkirjoituksen vakiinnuttamista sekä ilmaisukeinojen monipuolistamista. Tekstitaitoihin kuuluu erilajisten tekstien kirjoittamista käsin ja tietokoneella. Tekstitai-

---

<sup>1</sup> Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöalueet on tässä kursivoitu.

toihin liittyy myös *tiedonhallintakeinoja*. Oppilas osaa hankkia tietoa erilaisista lähteistä ja arvioida lähteiden luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta. Lisäksi oppilas osaa tehdä muistiinpanoja aineistosta ja valikoida ja ryhmitellä aineistoa. (POPS 2004: 53.)

Uusi perusasteen opetussuunnitelman tarkastelu osoittaa, miten tiukasti tekstitaidot liittyvät kaikkiin äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöalueisiin. Pelkän virheettömän tai huolitellun tekstin tuottaminen ei riitä, vaan kirjoittajan on huomioitava tekstin tarkoitus ja sopivuus kyseiseen tilanteeseen ja viestintävälineeseen. Vastaavasti samanlaista kykyä vaaditaan lukijalta, jonka täytyy kiinnittää huomiota kirjoittajan tavoitteisiin, arvoihin ja asenteisiin. Erilaiset tekstit vaativat erilaista luku- ja kirjoitustaitoa. Uuden opetussuunnitelman pohjalla voidaan nähdä genrepedagogiikan idea siitä, että kullakin tekstilajilla on omanlaisiaan tavoitteita. Kunkin tekstilajin, joka edustuu erilaisina kulttuurisina tekstityyppeinä, voi oppia sosiaalisumalla erilaisiin genreihin (esim. Cope & Kalantzis 1993; Luukka 2004: 148–150). Genre-teorian tavoin uusi opetussuunnitelma sitoutuu sosiaaliseen näkemykseen kielestä.

Luukka ja Leiwo ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että uuden perusasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman tavoitteet eri vuosiluokilla sitoutuvat erilaisiin käsityksiin kielestä ja tekstistä. Ensimmäisten vuosiluokkien suunnitelma korostaa yksilöllistä ja itseilmaisullista näkemystä, ja vuosiluokkien 3–5 opetussuunnitelma puolestaan funktionaalista ja yksilölliskognitiivista tekstitaitonäkemystä. Vuosiluokkien 6–9 suunnitelma korostaa sosiokulttuurista ja kriittistä näkökulmaa teksteihin. (Luukka & Leiwo 2004: 21–22; ks. myös Luukka 2003.) Luukan ja Leiwon mielestä yhtenäinen näkemys kielestä ja tekstistä eri vuosiluokilla takaisi helpommin eheän opetussuunnitelmakokonaisuuden. Lisäksi Luukka ja Leiwo ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että nuorten arkisella tekstimaailmalla ei ole samanlaista arvoa kuin koulun akateemisella tekstimaailmalla, joka on kaunokirjallinen ja virallinen. Koulukskeisten tekstien merkittävään asemaan opetussuunnitelmissa on kiinnitetty huomiota aiemminkin (mm. Street 1984). (Luukka & Leiwo 2004: 22, 25, 29–30.)

#### **4.4. Perusasteen opetussuunnitelma Alavuden yläasteella**

##### **4.4.1. Opetussuunnitelman tehtävä**

Alavuden kaupunki on määritellyt Alavuden yläasteen tehtäväksi opetussuunnitelmassa peruskoulun tehtävän toteuttamisen. Sen mukaan jokaiselle oppilaalle tulee tarjota nuoren edellytysten mukaiset perustiedot ja -taidot. Lisäksi oppilas tulee kasvattaa sosiaaliseen, toisia

kunnioittavaan ajattelutapaan ja opettaa ottamaan vastuuta itsestä ja ympäristöstä. Tavoitteena on tukea tasalaatuisuuden ohella koulun omaleimasta toimintaa. Alavuden yläasteen arvoihin kuuluu ihmisyyden ja ihmisläheisyyden arvostaminen. Tämä tarkoittaa avoimuuden ja luotettavuuden arvostamista ja erilaisuuden hyväksymistä. (AYOPS 2005, ks. liite 4.)

#### 4.4.2. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma

Alavuden yläasteella äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteet määritellään seuraavasti:

Suunnitelmamme lähtökohtana oli oppiaineemme luonne: äidinkieli on tieto-, taito- ja taideaine. Perinteiset osa-alueet *kieli, kirjoittaminen, puhuminen, kirjallisuus* ja *lukeminen* sekä *viestintä* ovat yhä selvemmin toisiinsa niveltyneinä. Tätä aineen sisäistä eheyttämistä toteutetaan esimerkiksi kytkemällä kirjallisuuden opetukseen kirjoittamis- ja keskusteluharjoituksia tai erilaisten teemojen ja aihekokonaisuuksien käsittelyyn monipuolisia menettelytapoja. Opiskelu, oppiminen, on prosessia, jossa oppilasta innostetaan harjaannuttamaan äidinkielen perustaitoja niin, että oppilas pystyy hyödyntämään oppimaansa myös muissa oppiaineissa, kuten myös ihmissuhde-, ajattelu- ja opiskelutaitoja. Suunnitelmassamme jaoinme äidinkielen mahdollisimman väljiksi kursseiksi, joiden ei ole tarkoitus rajoittaa opettajia tai oppilaita vaan luoda kehykset. Jokainen opettaja voi valita kurssille painopisteen, näkökulman ja materiaalin halunsa mukaan. (AYOPS 2005, ks. liite 5.) [kursiivit LM]

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman tavoitteet on määritelty erikseen kullekin eri luokka-asteelle:

Seitsemännellä luokalla *kielentuntemuksessa* käsitellään sanaluokat, sijamuodot, suora ja epäsuora esitys, yhdyssanat sekä iso ja pieni alkukirjain. *Kirjallisuudessa* pyritään kehittämään lukutaitoa erilaisten tekstien avulla ja luetaan myös kokonaisia teoksia. Kahdeksannella luokalla käsitellään *kielen tuntemuksessa* verbin modukset, lauseet, lauseenvastikkeet ja upotukset, välimerkit sekä lauseenjäsenet. *Kirjallisuudessa* tutustutaan kirjallisuuden lajeihin ja tyyliuuntiin ja luetaan kokonaisteoksia. Yhdeksännellä luokalla kerrataan keskeisiä *kielentuntemusasioita* ja tutustutaan *suomen kielen ominaispiirteisiin* ja tarkastellaan suomen kieltä muiden kielten joukossa. *Kirjallisuudessa* tarkastellaan suomalaisen kirjallisuuden vaiheita ja tehdään laaja *kirjallisuusaiheinen työ*. (AYOPS 2005.) [kursiivit LM]

Lisäksi kaikkien luokka-asteiden tavoitteiksi määritellään *kirjallisten ja suullisten tehtävien tekeminen* ja *mediaan ja sen viesteihin tutustuminen* (AYOPS 2005, ks. liite 5). Esimerkkikatkelmista huomaa, että Alavuden yläasteen opetussuunnitelmassa ei vielä korosteta

tekstitaitoja niin paljon kuin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, vaikka uuden opetussuunnitelman suuntaviivat on annettu jo vuonna 2003. Opetussuunnitelman yleistavoitteet ja tavoitteet eri luokka-asteella on Alavuden yläasteella määritelty hyvin niukasti, kun niitä vertaa esimerkiksi muutamaan muuhun naapurikunnan peruskouluun. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman painopistealueet Alavudella ovat selvästi kielentuntemuksesta oikeinkirjoitus ja kielioppi ja kirjallisuudesta kaunokirjallisuus. Lukemiseen liittyvät tavoitteet määritellään kaunokirjallisuuden näkökulmasta. Asiatekstejä ei mainita äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa, mutta ilmeisesti ne sisältyvät erilaisiin teksteihin lauseessa ”*kirjallisuudessa pyritään kehittämään lukutaitoa erilaisten tekstien avulla ja luetaan myös kokonaisia teoksia*” (AYOPS 2005, ks. liite 5).

Alavuden yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma ei anna kuvaa valtakunnallisen opetussuunnitelman korostamasta laaja-alaisesta tekstikäsitelmästä, jonka mukaan tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja sekä mono- ja multimodaalisia. Tekstien tuottamista ei edes mainita äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman tavoitteissa erikseen, mutta se sisältyy *kirjallisten tehtävien tekemiseen* (AYOPS 2005, ks. liite 5). Mediateksteihin tutustuminen määritellään tavoitteeksi joka luokka-asteella, mutta mediatekstien tuottamista ei mainita. Myöskään ammattitekstejä tai vapaa-ajan tekstejä ei mainita oppiaineen tavoitteissa.

## 5. YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KÄSITYKSIÄ TEKSTISTÄ

### 5.1. Havainnot Aleksis-oppikirjan tekstiopetuksesta

Tarkastelen seuraavaksi Aleksis-oppikirjaa, joka on ollut tutkittavien opetusryhmien käytössä koko yläasteen ajan. Tarkastelen Aleksis-oppikirjasarjasta varsinaista oppikirjaa, harjoituskirjaa ja opettajan opasta luokka-asteilla 7–9. Tarkoitukseni ei ole tehdä perinpohjaista oppikirja-analyysia, vaan tutkia, miten tekstiä sekä luku- ja kirjoitustaitoa käsitellään Aleksis-sarjan oppikirjoissa. Oppikirja-analyysi on haastavaa ja vaikeaa, sillä tekstit ja tekstitaidot kytkeytyvät kaikkiin oppikirjan sisältöihin. Keskityn kuitenkin tarkastelemaan vain kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyviä sisältöjä. Oppikirja-analyysissa kiinnitän huomiota etenkin siihen, miten tekstin funktioita esitellään ja miten tekstiä käsitellään toimintana. Lisäksi tarkastelen uuden opetussuunnitelman laajan tekstikäsitelmän toteutumista Aleksis-oppikirjoissa. Tarkoitukseni ei ole Aleksis-oppikirjan tekstikäsitelmän arvosteleminen, sillä osa Aleksis-oppikirjoista on tehty vuoden 1994 opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa laaja-alaista tekstikäsitelmää ei vielä korostettu. Tutkimuksessani en voi luonnollisesti saada käsitystä siitä, mikä vaikutus oppikirjalla on todellisuudessa oppilaiden käsityksiin. Tähän vaikuttaa huomattavasti se, kuinka paljon kirjaa on hyödynnetty opetuksessa ja kuinka paljon oppilas on käyttänyt sitä itse.

#### 5.1.1. Tekstitaito-opetus 7. luokalla

Seitsemännen luokan opettajan oppaan mukaan Aleksis-oppikirjan pääajatuksia ovat konstruktivismi ja pedagogisen kieliopin mukaan eteneminen. Luonnollisesti Aleksis-oppikirjan sisällöt vastaavat opetussuunnitelman perusteiden ja Opetushallituksen päättöarviointikriteerien vaatimuksia. (Kuusento, Oksanen & Ruuska 2001a: 7–8.) Seitsemännellä luokalla Aleksis-oppikirjassa harjoitellaan kirjoittamaan kertomusta ja referaattia sekä tutustutaan aineistopohjaiseen kirjoittamiseen. Tekstin vuorovaikutteisuus ja tarkoitus korostuvat kyseisten tekstilajien käsittelyssä vain vähän. Esimerkiksi kertomuksen kannalta korostetaan vahvasti kertojaa, vaikka lukijakin mainitaan. (Kuusento, Oksanen & Ruuska 2001b: 60, 62.) Tekstilajeista annetaan oppikirjassa melko vähän teoreettista tietoa, ja enimmäkseen tekstilajeihin tutustutaan erilaisten esimerkkitekstien ja oman harjoituksen avulla (Kuusento ym. 2001b: 55–78). Oppiminen käytännön kautta on varmasti mielekäs oppimistapa, mutta toisaalta oppilaat saat-

taisivat tarvita pohjaksi teoreettista tietoa. Oppikirjatutkimuksissa onkin havaittu, että äidinkielen oppikirja ei ole tietokirja, jossa olisi tietoa kielestä. Sen sijaan äidinkielen oppikirja neuvoo, mistä tietoa voi hankkia. (Savolainen 1998: 73.) Motivaatio-ongelmista kärsivä oppilas ei kuitenkaan välttämättä jaksa ponnistella tiedon lähteille, joten siksi tieto voisi löytyä lähempääkin.

Kirjallisuudessa käsitellään seitsemännellä luokalla kirjallisuuden peruskäsitteet ja tutustutaan sadun, sarjakuvan ja nuortenkirjan lukemiseen. Lisäksi käsitellään kunkin oppilaan lukijamuotokuvaa. (Kuusento ym. 2001b: 79–140.) Kirjallisuusosion käsittely alkaa sillä, että oppilas laitetaan pohtimaan omaa lukemistaan ja sitä, miten luetut teokset ovat muuttuneet aikojen kuluessa (Kuusento ym. 2001b: 80–81). Tämä on mielekäs tapa aloittaa kirjallisuuden opiskelu, sillä tällä tavoin oppilas tulee tutustuneeksi itseensä lukijana ja hahmottaneeksi itsensä osaksi nykykulttuurin lukutottumuksia ja -taitovaatimuksia. Medialukutaidosta pohditaan tiedon rakentumista ja kriittisyyden vaatimusta, ja lisäksi tutustutaan erilaisista tiedonlähteistä kirjastoon, Internetiin ja haastatteluun. Lopuksi medialukutaito-osuudessa tutustutaan vielä tietojen esittämiseen oman tutkimuksen tai esitelmän muodossa. (Kuusento ym. 2001b: 141–160.) Erilaisiin tiedonlähteenä oleviin teksteihin tutustutaan monipuolisesti. Oppikirjassa korostetaan, että tieto voi olla monessa muodossa – sanallisessa, kuvallisessa, suullisessa ja varsinaisen kirjoituksen muodossa. (Kuusento ym. 2001b: 144–145.) Hieman nurinkuriselta tuntuu se, että tiedonhakua pyritään selittämään teoreettisesti oppikirjan sivuilla (Kuusento ym. 2001b: 151–153), vaikka parhaimman käsityksen tiedonhausta saisi istumalla itse tietokoneen ääressä.

### **5.1.2. Tekstitaito-opetus 8. luokalla**

Kahdeksannen luokan opettajan opas korostaa, että Aleksis-oppikirjasarjassa keskitytään perusasioiden harjoitteluun. Kirjoittamisjakson tavoitteena on fiktiivisten ja asiatekstien kirjoittaminen. Näitä harjoitellaan konkreettisesti kuvakielen keinoja harjoittelemalla ja selkeitä ohjeita antamalla. Aineistopohjaista kirjoittamista syvennetään seitsemänneltä luokalta, ja lisäksi harjoitellaan tekstin lainaamista ja viittaamista. Kirjallisuusjakson tavoitteena on lukijaksi kasvattaminen, kaunokirjallisuuden lukutaidon kehittäminen ja kirjallisuustietouden lisääminen. Medialukutaito-jakson painopiste on kuvan lukemisessa ja media-analyysissä. Lisäksi oppikirjassa on erillinen elokuvaosio. Oppikirja korostaa välttävänsä nuorten mediakult-

tuurin moralisointia, joten se pyrkii ymmärtämään median osaksi nuorten arkea. (Kuusento, Liuskari, Lottonen, Oksanen & Ruuska 2002a: 8–10.)

Kirjoittamisen opetuksessa korostetaan sanavalintojen monipuolisuutta ja esimerkiksi synonyymien, vertausten ja metaforien käyttöä. Sen sijaan niiden käyttöperusteita ei juurikaan pohdita. (Kuusento ym. 2002b: 50–56.) Oppikirjan tehtävät antavat ymmärtää, että oppilaat pystyvät päättämään sopivat käyttöyhteydet itse. Koulun ulkopuolista tekstimaailmaakin tuodaan tarkasteluun, esimerkiksi metaforia etsitään urheiluteksteistä ja mainoksista (Kuusento ym. 2002b: 55–56). Tuttuja metaforia oppilaat löytäisivät varmasti myös Internetin keskustelupalstoilta tai omasta kielestään, mutta niitä ei oppikirjan harjoituksissa oteta esille. Tehtäväkirjassa (Kuusento ym. 2002c) voisi olla hyvä sellainen harjoitus, jossa tunnistettaisiin kullekin kullekin metaforia ja pyrittäisiin keksimään uusia. Usein samat metaforat toistuvat oppilaiden kirjoitelmissa kerta toisensa jälkeen ja menettävät tuoreutensa.

Kahdeksannen luokan oppikirjan kirjallisuusosiossa jatketaan erilaisiin lukijoihin tutustumista (Kuusento ym. 2002b: 84–85). Kirjallisuuden käsittelyn yhteydessä tarkastellaan melko yksityiskohtaisesti salapoliisiromaanin (Kuusento ym. 2002b: 87–98), kauhukirjallisuuden (Kuusento ym. 2002b: 99 – 106), fantasiakirjallisuuden (Kuusento ym. 2002b: 107–111) ja tieteiskirjallisuuden (Kuusento ym. 2002b: 112–121) lajityyppejä, jotka kiinnostavat tyypillisemmin poikia. Tyttöjä kiinnostaa sen sijaan ehkä useammin rakkausrunot (Kuusento ym. 2002b: 122–128) tai nuoruuden käsittely kirjoissa (Kuusento ym. 2002b: 129–134). Kirjallisuuslajien käsittelyjärjestys on varmasti tarkkaan mietitty, sillä lukemiseen negatiivisemmin suhtautuvien poikien lajityypit esitellään ensin. Mielestäni nuortenkirjoja kannattaisi käsitellä oppikirjassa enemmän, sillä niiden avulla nuoret voisivat pohtia omaan elämänvaiheeseensa liittyviä asioita ja ongelmia. Fantasiakirjallisuutta ei kannattaisi mielestäni käsitellä oppikirjalähtöisesti, sillä oppilaat saattavat itse tietää siitä enemmän kuin opettaja tai oppikirja. Aleksis-oppikirjan lukupiirin ideaa (Kuusento ym. 2002b: 135) pidän hyvänä, sillä sen avulla oppilaat kuulevat toistensa lukukokemuksista ja oppivat perustelemaan omia mielipiteitään.

Kahdeksannen luokan medialukutaito-osuus alkaa kuvan lukemisen harjoittelemisella (Kuusento ym. 2002b: 144–147). Sen jälkeen harjoitellaan graafisten kuviodien (Kuusento ym. 2002b: 148–151) ja mainosten lukemista (Kuusento ym. 2002b: 152–157). Oppikirjassa tutustutaan valokuvaan, uutiskuvaan ja taidekuvaan. Lisäksi kiinnitetään huomiota kuvamanipulointiin. Tehtävissä kuvan lukemista harjoitellaan oppikirjan kuvien ja sanoma- ja aikakauslehtikuvituksen avulla. Huomiota kiinnitetään oppilaiden omiin kuvanlukukokemuksiin, sillä tehtävissä pyydetään etsimään lehdistä vaikuttavia kuvia ja pohtimaan, mikä niissä

on vaikuttavaa. (Kuusento ym. 2002b: 146–147.) Tällaiset tehtävät auttavat oppilasta pääsemään oman kuvanlukutaitonsa jäljille. Graafisista kuvioista tutustutaan erilaisiin diagrammeihin ja kaavioihin ja harjoitellaan etsimään tietoa niistä. Eräässä tehtävässä oppilasta ohjataan oman kotipaikan Internet-sivuille. (Kuusento ym. 2002b: 148–151.) Graafisten esitysten yhteydessä ei kuitenkaan oteta huomioon, että graafisista esityksistä saa helposti vääristyneen kuvan, ellei niitä tutki tarkkaan. Samojen ilmiöiden kuvaamista eri graafeissa olisi voinut harjoitella oppikirjan tehtävissä. Mainonnassa tutustutaan muun muassa järki- ja tunnemainontaan sekä mainonnan kieleen ja mielikuviin. Lisäksi pohditaan mainonnan eettisyyttä. (Kuusento ym. 2002b: 154–159.) Televisiosta tuodaan tarkasteluun televisioilmaisun peruskäsitteitä ja televisiota ilmiönä (Kuusento ym. 2002b: 160–162). Tehtävissä huomio kiinnitetään omiin televisiotottumuksiinsa ja erilaisiin televisiosarjoihin (Kuusento ym. 2002b: 162–164). Omien televisionkäyttökokemusten tarkastelu jää kuitenkin melko pinnalliseksi, muutamien kysymysten varaan. Esimerkiksi mediapäiväkirjan avulla oppilas saisi paremmin kuvan omasta media-arjestaan. Kahdeksannen luokan tehtäväkirjassa tutustutaan saippuaopperan ja musiikkivideon lajityyppeihin. Tehtäväkirjassa harjoitellaan molempien genrejen analyysia ja kiinnitetään huomiota oppilaan omiin kokemuksiin kyseisistä lajityypeistä (Kuusento ym. 2002c: 101–108), mitä pidän erityisen hyvänä. Kaikkiaan pidän kahdeksannen luokan Aleksis-oppikirjan mediaosuutta melko onnistuneena.

### **5.1.3. Tekstitaito-opetus 9. luokalla**

Yhdeksannen luokan Aleksis-oppikirjassa otetaan huomioon uuden perusasteen opetussuunnitelman tavoitteet. Äidinkielenopettajaa kehoitetaan näyttämään päättöarvioinnit kriteerit myös oppilaille, jotta he ymmärtäisivät, mitä äidinkielessä on tarkoitus oppia. (Kuusento, Liuskari, Lottonen, Oksanen & Ruuska 2003a: 11–16.) Oppilaista opetussuunnitelman kriteerit saattavat kuitenkin vaikuttaa abstrakteilta, ellei opettaja selvennä niitä esimerkein.

Yhdeksannen luokan opettajan oppaassa korostetaan aineistokirjoittamisen tärkeyttä, sillä erilaisten aineistojen lukemiseen, tulkintaan ja kirjoittamiseen oppilaat törmäävät työelämässä (Kuusento ym. 2003a: 19–21). Silti kirjoittamisen opetus alkaa kertomuksen kirjoittamisella, jota on jo harjoiteltu koko yläasteen ajan. Kertomuksen kirjoittamista harjoittelemalla on ilmeisesti tarkoitus tutustua kertomuksen elementteihin, esimerkiksi näkökulmaan, juoneen ja teemaan. (Kuusento ym. 2003b: 50–52.) Oppikirjassa harjoitellaan tarkasti lähilukua (Kuusento ym. 2003b: 59–62, 65–66), ja ainoastaan yhdessä tehtävässä kuvasta lukemista

(Kuusento ym. 2003b: 65). Kuvasta kirjoittamista ei oppikirjan kirjoittamisosuudessa harjoitella, vaikka kuvat ovat yhteiskunnassamme yhä keskeisemmässä asemassa. Kirjoittamisosiossa tutustutaan myös erilaisiin asiakirjoihin, esimerkiksi raporttiin, hakemukseen, kokouskutsuun ja pöytäkirjaan (Kuusento ym. 2003: 68–73). Työhönottohaastattelun todenmukaisuutta harjoitellaan siten, että oppilaita kehoitetaan järjestämään luokkaan työhaastattelutilanteita (Kuusento ym. 2003b: 70). Lisäksi harjoitellaan puheen kirjoittamista, pitämistä ja arvioimista. Huomiota käsketään kiinnittää etenkin puheen kohderyhmään. (Kuusento ym. 2003b: 73–74.) Tehtäväkirjan kirjoittamistehtävissä oppilaille pyritään tuomaan heidän kokemuspiiriinsä kuuluvia aiheita. Oppilaat saavat kirjoittaa esimerkiksi nuoruudesta ja identiteetistä. (Kuusento ym. 2003c: 60–68.)

Yhdeksännen luokan oppikirjassa kirjallisuusosuus on ylivoimaisesti laajin (Kuusento ym. 2003b: 75–146). Pääosassa yhdeksännen luokan oppikirjassa ovat kansanperinne ja suomalaisen kirjallisuuden tyylikaudet, kun taas nykykirjallisuuteen tutustutaan varsin pinnallisesti. Oppikirjassa on kaksi sivua nykykirjallisuudesta, ja lisäksi muutamia pohdintatehtäviä. Lisäksi oppilaita kehoitetaan kääntämään Kari Hotakaisen novellin slangi-ilmaisut. (Kuusento ym. 2003b: 138–141.) Koska nykykirjallisuutta ei käsitellä enempää, oppilaille jää helposti sellainen kuva, että nykyproosan tunnusmerkki on pelkkä puhkielisyys. Medialukutaitosuudessa tutustutaan sanoma- ja aikakauslehtiin, erilaisiin juttutyyppeihin sekä tekstien tyyppilliseen rakenteeseen. Sähköisestä mediasta käsitellään kotisivua ja sähköpostia. (Kuusento ym. 2003b: 148–162.) Tällaisten esimerkkien mukaan ottaminen kertoo siitä, että uuden opetussuunnitelman laajaa tekstikäsitystä pidetään arvossa. Yhdeksännen luokan oppikirjassa tutustutaan niin tavalliseen printtimediaan kuin sähköiseen mediaankin, kuvia unohtamatta. Puhuttuja tekstejä ei kuitenkaan yhdeksännen luokan oppikirjassa paljon käsitellä.

#### **5.1.4. Yhteenveto oppikirjan tekstiopetuksesta**

Kaikkiaan Aleksis-oppikirjassa käsitellään selvästi enemmän kirjallisuutta kuin kirjoittamista. Kirjallisuusosiot ovat kullakin luokka-asteella oppikirjan laajimmat. Tällaisia havaintoja äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen sisältöalueista on tehty aiemminkin. Vuoden 2001 kansallisen arviointitutkimuksen mukaan vuosiluokkien 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasisällöistä vain 2 % käsitteli kirjoituksen sääntöjä ja rakenteita, kun taas yli 50 % sisällöstä liittyi kirjallisuuden lukemiseen ja mediatietoihin. Lappalainen arvelee oppikirjojen kir-

jallisuuspainotteisuutta jopa yhdeksi syyksi siihen, miksi suomalaiset ovat menestyneet kansainvälisissä lukutaitotutkimuksissa niin hyvin. (Lappalainen 2001: 145–146.)

Medialukutaidosta on Aleksis-sarjassa käsitelty muutakin kuin korkeakulttuurista elokuvaa, sillä kirjoissa tarkastellaan myös televisiota. Aleksis-oppikirjassa tuodaan harjoitustehtävien kautta äidinkielen oppitunneille myös sanomalehtien ja aikakauslehtien tekstejä. Oppilaiden omia vapaa-ajan mediatekstejä, esimerkiksi erilaisia verkkotekstejä ja Internet-keskustelupalstan tekstejä ei kuitenkaan hyödynnetä. Kuvan lukemista harjoitellaan, ja samoin tutustutaan erilaisiin graafisiin esityksiin. Yhteiskunnan tekstejä ja tulevan työelämän tekstejä käsitellään kuitenkin hyvin vähän, ainoastaan yhdeksännen luokan oppikirjassa pintapuolisesti. Myös puhetekstit jäävät puuttumaan oppikirjoista, vaikka erilaisia keskusteluharjoituksia oppikirjassa on runsaasti. Savolaisen oppikirja-analyysien mukaan kieli onkin oppikirjoissa ensisijaisesti kirjoitusta ja vasta toissijaisesti puhetta (Savolainen 1998: 66). Oppikirjojen teoriaosuudet voisivat lähes poikkeuksetta olla pidempiä. Ilmeisesti oppikirjan tekijät pelkäävät, etteivät oppilaat jaksaisi lukea pitkiä teoriaselvityksiä. Kaikkiaan Aleksis-oppikirjan tekstikäsitely on varsin laaja, ulottuen painetusta sanasta kuvaan.

## 5.2. Tekstikäsitelyjen luokittelua kyselylomakkeen perusteella

Kyselylomakkeessa oppilaita pyydettiin määrittelemään, mikä on teksti (ks. liite 2, 14. kysymys). Kaikkiaan tekstin määritelmää pohti 26 oppilasta, joista 24 vastasi tekstin määrittelykysymykseen. Tekstimääritelmätehtävä oli sijoitettu kyselyn loppupuolelle, jotta oppilaiden olisi helpompaa vastata siihen, kun he ovat jo pohtineet monenlaisia koulun ja vapaa-ajan tekstejä. Luultavasti aiemmat kyselylomakkeen kysymykset ja vastaukset ovatkin jonkin verran ohjanneet oppilaiden vastauksia. Tarkastelen molempien opetusryhmien oppilaiden tekstikäsitelyä ensin yhdessä, ja sen jälkeen vertailen opetusryhmiä keskenään.

Olen luokitellut oppilaiden tekstikäsitelyt kahdeksaan eri luokkaan. Olen muodostanut tekstikäsitelyä kuvaavan jaon Kieli ja sen kieliopit -teoksen tekstimäärittely (Hakulinen ym. 1994) perusteella, jossa tekstiä kuvataan seuraavien piirteiden kautta:

- 1) Tekstillä viitataan sekä puhuttuihin että kirjoitettuihin tuotoksiin.
- 2) Teksti muodostaa merkityksellisen kokonaisuuden.
- 3) Tekstin vastaanottaminen edellyttää lukijan tai kuulijan tulkintaa.
- 4) Tekstillä on erilaisia tarkoituksia.
- 5) On erilaisia tekstilajeja.

- 6) Tekstissä on erilaisia rakenneosia.
- 7) Teksti on osa ympäröivää kontekstia.  
(Hakulinen ym. 1994: 95–96.)

Olen jakanut oppilaiden tekstikäsitkset seitsemään (0–6) eri luokkaan yllä olevien tekstipiirteiden perusteella. Lisäksi yhden luokan muodostavat ne vastaukset, joissa on jokin luokitteluun sopimaton määritelmä (MM = muut määritelmät). Jaotteluluokat on merkitty sulkeisiin. Jaotteluperusteet ovat tekstin materiaalisuus, kontekstuaalisuus, produkti- ja prosessiluonteisuus sekä yksilöllisyys tai yhteisöllisyys. Oppilaiden tekstikäsitkset on jaettu kehitysluokkiin siten, että kehittyneintä tekstikäsitkstä (6) edustaa tekstin määrittelemisen funktion näkökulmasta. Tekstin määrittelemisen yhteisöllisestä näkökulmasta, joko prosessin tai kontekstin osana (4–6), kuuluu luokittelussani korkeammalle kuin tekstin määrittelemisen yksilöllisenä produktina (1–3). Alinta luokkaa edustavat ne vastaukset, jossa tekstiä ei ole määritelty olleenkaan (0). Alla tekstikäsitkset on jaoteltu eri luokiksi kehitystason mukaan:

- 0) Ei määritelmää tekstistä
- 1) Teksti luettuna tai kirjoitettuna
- 2) Teksti materiaalisena yksikkönä (hahmo ja muoto)
- 3) Teksti merkityskokonaisuutena (voi ymmärtää)
- 4) Teksti eri tekstilajeina
- 5) Teksti osana laajempaa kontekstia
- 6) Tekstin tarkoitus eli funktio (käyttö)
- MM) Muut käsitkset tekstistä

Oppilaiden vastauksia ei ollut helppo sijoittaa selkeästi yhteen luokkaan, sillä määritelmät tuntuivat usein kuuluvan useaan kohtaan. Olen laittanut oppilaan vastauksesta merkinnän jokaiseen luokkaan, johon oppilaan tekstimääritelmä viittaa. Siksi taulukossa on enemmän mainintoja kuin opetusryhmissä oppilaita. Mainintojen määrällä tarkoitan kyseisen tekstikäsitksen mainintojen lukumäärää opetusryhmässä. Alla olevasta taulukosta näkyy, millaiset käsitkset tekstistä ovat yleisimpiä tutkimukseni oppilailta. Käsitkset ovat taulukossa kehitysluokkien mukaisessa järjestyksessä:

TAULUKKO 2. Oppilaiden käsitykset tekstistä kyselylomakkeen perusteella.

Käsitys tekstistä	Mainintojen määrä / L-luokka (12 oppilasta)	Mainintojen määrä / M-luokka (14 oppilasta)	Mainintojen määrät yhteensä (L- ja M-luokka)
0) Ei käsitystä tekstistä	0	2	2
1) Teksti luettuna tai kirjoitettuna	9	6	15
2) Teksti materiaalisena yksikkönä (hahmo ja muoto)	2	4	6
3) Teksti merkityskokonaisuutena (voi ymmärtää)	0	4	4
4) Teksti eri tekstilajeina	7	4	11
5) Teksti osana laajempaa kontekstia	1	1	2
6) Tekstin tarkoitus (käyttö)	0	1	1
MM) Muut määritelmät	0	1	1
<b>Mainintojen määrä</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>42</b>

Oppilasryhmien tekstikäsityksissä oli joitakin huomattavia eroja, jotka näkyivät jo kyselylomakevaiheessa ja syvenivät ryhmäkeskusteluissa. Yllä oleva taulukko osoittaa, että tavallisin käsitys tekstistä on se, että *teksti on kirjoitettu tai luettu*. Tällä tekstikäsityksellä on tutkimuksessani 15 mainintaa, joka on 35,7 % kaikkien mainintojen lukumäärästä. Toisin sanoen yli kolmannes määritelmistä viittaa tutkimukseni näkökulmasta toiseksi kehittymättömimpään tekstikäsitykseen. L-opetusryhmän tekstimääritelmistä tätä käsitystä edustaa 47,4 % kaikista kyseisen ryhmän määritelmistä, kun taas M-opetusryhmässä vastaava luku on 26,1 %. Jos tekstin määrittelemisen luettuna ja kirjoitettuna erotetaan toisistaan, oppilaat määrittelevät tekstin useammin kirjoitetuksi kuin luetuksi. Tämä on mielenkiintoista, sillä arjessa yleensä luemme huomattavasti enemmän kuin kirjoitamme. Kirjoittamisen korostuminen tekstimääritelmässä saattaa liittyä koulukontekstiin, jossa luultavasti kirjoitetaan enemmän kuin vapaa-aikana.

Toiseksi yleisin määritelmä tekstille on *erilaisten tekstilajien mainitseminen*. Erilaisiin tekstilajeihin viittaa 11 määritelmää, joka on 26,2 % määritelmien kokonaismäärästä. L-opetusryhmässä erilaisiin tekstilajeihin liittyy 7 määritelmää (36,8 %) ja M-opetusryhmässä 4 määritelmää (17,4 %). Toisin sanoen L-opetusryhmän oppilaat määrittelevät tekstiä useammin erilaisten tekstilajien avulla. Tekstilajeista mainitaan oppikirjatekstit, tietokonetekstit, tekstiviestit, kirjeet, päiväkirjat, romaanitekstit, runot, mainokset, sarjakuvat, uutistekstit, uskonnolliset tekstit, lakitekstit sekä eri kielten, slangin ja murteiden tekstit. Kyselyn alussa on mainit-

tu esimerkkeinä seuraavat tekstilajit: sanomalehtiutinen, oppikirjatekstit, kirjeet, sähköpostit, mainokset, tekstiviestit ja sarjakuvat. Oppilaat ovat varmasti poimineet tekstiesimerkkejä sieltä, mutta omiakin on keksitty. Kaiken kaikkiaan oppilaat mainitsevat kyselylomakkeessa tyyliltään ja rakenteeltaan varsin erilaisia tekstilajeja. Mukana on melko yllättäviä, nuorille luultavasti melko tuntemattomia tekstejä, kuten laki- ja uskonnolliset tekstit. Yksi oppilas on käyttänyt vastauksissaan tekstityypin käsitettä, kun taas muut puhuvat erilaisista teksteistä. Olisi kiinnostavaa tietää, mistä kyseinen oppilas on omaksunut tekstityypin käsitteen – oppikirjasta, opettajan puheesta vain muualta? Kyselylomakkeessani tai omassa puheessani en tekstityyppi-käsitettä käyttänyt.

Kolmanneksi yleisin tapa on käsittää teksti *materiaalisena yksikkönä*, jolla on tietty hahmo ja muoto. Tekstin materiaalisuuteen liittyy kuusi määritelmää, joka on 14,3 % kaikkien mainintojen lukumäärästä. Tekstiä määritellään esimerkiksi pituuden mukaan, esimerkiksi ”*tekstin ei tarvitse välttämättä olla pitkä, kunhan siinä on edes muutama lause*”. Samoin tekstin ajatellaan olevan ”*sanoja toisten perään*”, ”*paljon kirjaimia*” tai ”*hommeli, jossa on sanoja ja merkkejä peräkkäin*”. Tekstin rakenneyksiköistä mainitaan merkit, kirjaimet, sanat ja lauseet. Suurempia rakenneyksiköitä, esimerkiksi kappaleita, ei kuitenkaan mainita. Muutamassa tekstimääritelmässä viitataan *merkin* käsitteeseen. Olisi kiinnostavaa tietää, mihin oppilaat viittaavat merkin käsitteellä. Viitataanko merkillä semioottiseen merkitykseen vai tarkoitetaanko sillä välimerkkejä, esimerkiksi määritelmässä ”*sanoja ja merkkejä peräkkäin*”?

Neljänneksi yleisin tapa käsittää teksti on määritellä se *merkityskokonaisuudeksi*. Huomattavaa on, että L-luokan oppilaista kukaan ei määrittele tekstiä täten, kun taas M-luokalla 4 määritelmää (17,4 %) liittyy tekstiin merkityskokonaisuutena. Teksti määritellään esimerkiksi ”*lauseiksi, joilla on järkevä merkitys*” ja ”*kirjoitukseksi, jonka voi ymmärtää*”. Eräs oppilas määrittelee tekstin ”*hieroglyfeiksi, joista saa selvää*”. Tämä tekstimääritelmä on erikoinen ja humoristinen. Viittaako oppilas hieroglyfeillä koukeroisiin kirjaimiin (käsialaan) vai muinaisajan kirjainmerkkeihin, joita nykyihminen ei voi ymmärtää. Itkonen antaa Kielioppaassa hieroglyfi-sanalle nämä kaksi merkitystä (Kieliopas, s.v. *teksti*).

*Teksti osana laajempaa kontekstia* mainitaan kahdessa määritelmässä. Yhden oppilaan mielestä ”*texti on pätkä jostakin, tarina*”, ja erään toisen oppilaan mielestä ”*teksti on kirjasta otettu sivu tekstiä*”. Kumpikin näistä käsityksistä viittaa tekstikatkelmaan, ei kontekstiin laajassa merkityksessä. Yhdeksäsluokkalaiset eivät siis näytä hahmottavan tekstejä intertekstuaalisena tai jonkin diskurssin osana. Myöskään ryhmäkeskusteluissa oppilaiden käsitys tekstistä ei laajene intertekstuaaliseksi. *Tarkoituksen* perusteella tekstiä määrittelee vain yksi oppilas. Kyseisen oppilas määrittelee tekstin seuraavasti: ”*Sillä voi lukea ja kirjoittaa! Sillä voi mai-*

*nostaa! Sillä voi tehdä monenlaista!*” Tämän oppilaan tekstimääritelmä on ainoa, jossa teksti määritellään sosiokulttuurisen lähestymistavan tavoin *sosiaalisena toimintana*.

Yhden M-opetusryhmän oppilaan tekstikäsitys ei kuulu mihinkään yllä mainittuun luokkaan. Tämän oppilaan mukaan ”*teksti on piirtämällä tehty kuva, jonka voi sanoa ja sitä ymmärtää*”. Oppilaan vastauksen taustalla saattaa olla humoristinen pyrkimys sekoittaa eri käsitteitä keskenään, esimerkiksi määritellä kuva sanotuksi. Toisaalta tämä vastaus viittaa multimodaaliseen käsitykseen tekstistä, sillä määritelmän mukaan myös kuva on tekstiä. Muihin kyselylomakkeen vastauksiin oppilas on vastannut asiallisesti. Lisäksi kaksi M-opetusryhmän oppilasta ei ole määritellyt tekstiä lainkaan. Ilmeisesti oppilaat ovat pitäneet tekstin määrittelyä vaikeana tai epämieluisana, sillä muihin kyselylomakkeen kysymyksiin kyseiset oppilaat ovat vastanneet.

### **5.3. Tekstikäsitukset systeemis-funktionaalisen teorian näkökulmasta**

Systeemis-funktionaalisen kieliopin mukaan jokaisella tekstillä on kolme erilaista funktiota: ideationaalinen (sisällöllinen), interpersonaalinen (suhteita ja asenteita ilmentävä) ja tekstuaalinen (rakennetta ilmaiseva) (esim. Halliday 1973: 128–151). Seuraavaksi tarkastelen oppilaiden tekstikäsitteitä näiden kolmen tekstin metafunktion näkökulmasta. Oppilaiden tekstimääritelmien jakaminen kolmeen luokkaan ei ole ongelmaton, sillä usein määritelmä saattaisi viitata johonkin toiseen funktioonkin. Olen laskenut oppilaiden tekstimääritelmien kuuluvan siihen metafunktiioon, johon oppilaan tekstikäsitys selvimmän viittaa.

Lähes kaikki oppilaiden tekstimääritelmistä liittyvät tekstin tekstuaaliseen eli rakennetta ilmaisevaan funktioon. Tähän tekstuaaliseen funktioon voidaan laskea 1) teksti luettuna tai kirjoitettuna, 2) teksti materiaalisena yksikkönä ja 3) erilaisten tekstityyppien mainitseminen. Nämä edellä mainitut luokat olivat oppilaiden määritelmässä yleisimpiä tapoja käsittää teksti. Edellä mainitut käsitysluokat voisivat liittyä myös tekstin interpersonaaliseen funktioon, esimerkiksi jos tekstityyppien yhteydessä korostettaisiin tekstin sosiaalisia tavoitteita. Erilaisten tekstityyppien tavoitteet ja funktiot eivät kuitenkaan käy ilmi oppilaiden tekstimääritelmistä. Siksi olen laskenut kaikki nämä tekstikäsitukset tekstin tekstuaaliseen funktioon kuuluviksi. Kaikkiaan oppilaiden vastauksista tekstuaaliseen metafunktiioon liittyy 76,2 % kaikista mainituista tekstimääritelmistä. L-opetusryhmässä 13 oppilaan määritelmästä jopa 12 liittyy tekstuaaliseen metafunktiioon.

Tekstin ideationaalista eli sisällöllistä funktiota ilmentävät ne tekstimääritelmät, joissa teksti nähdään merkityskokonaisuutena. 4 määritelmässä, jotka ovat kaikki M-luokan oppilailta, teksti käsitetään merkityskokonaisuudeksi. Tekstin ideationaaliseen funktioon viittaavat myös käsitykset tekstistä osana laajempaa kokonaisuutta, esimerkiksi tarinan osana. Näiden voisi katsoa viittaavan myös tekstin interpersonaaliseen funktioon. Mielestäni oppilaiden tekstimääritelmät viittaavat ainoastaan ideationaaliseen funktioon. Yhteensä tekstin ideationaalisen metafunktioon viittaa 14,3 % kaikista oppilaiden tekstimääritelmistä. L-luokalla ainoastaan yksi tekstimääritelmä viittaa ideationaaliseen funktioon ja M-opetusryhmässä 5. Tekstin interpersonaaliseen funktioon viittaa ainoastaan yksi määritelmä, jonka mukaan ”*tekstillä voi lukea ja kirjoittaa! Sillä voi mainostaa!*”. Oppilaan määritelmä on yhtenevä kriittisen diskurssianalyysin kanssa, sillä sen mukaan tekstin avulla voi rakentaa vuorovaikutusta ja välittää asenteita. Tekstit rakentavat osallistujille erilaisia rooleja, joita ovat muun muassa tiedon antaja ja vastaanottaja tai tarjoaja ja hyötyjä. (Fairclough 1992.) Kyseisen tekstimääritelmän voi myös katsoa liittyvän tekstin ideationaaliseen funktioon.

Yhdessäkään vastauksessa ei viitata siihen, että tekstit voisivat olla puhuttuja. Tekstien käsittämiseen kirjoitettuina ohjaavat varmasti myös kyselylomakkeen kysymykset ja annetut tekstilajiesimerkit, jotka ovat kaikki kirjoitettuja tekstejä. Suurin osa oppilaiden käsityksistä viittaa siihen, että tekstit nähdään enemmän tuotteina kuin prosesseina. Tuotepohjainen lähestymistapa korostaa tekstiä esimerkiksi rakenteiden muodostamana kokonaisuutena tai erilaisina tekstilajeina. Tällöin tekstimääritelmä ei viittaa kirjoittajaan ja lukijaan tai luku- ja kirjoitusprosessiin, joita kriittinen diskurssintutkimus korostaa. Kriittisen diskurssianalyysin mukaan jokainen teksti on laajempien diskursiivisten käytänteiden tai sosiokulttuuristen käytänteiden osa (Fairclough 1992). Toisaalta oppilaiden tekstimääritelmistä ei kannata tehdä liian suuria päätelmiä, sillä määritelmät ovat lyhyitä ja sisältävät usein vain olennaisen. Toisaalta niiden voi päätellä kertovan oppilaiden tekstikäsityksistä, sillä ryhmäkeskusteluissakaan tekstin tavoite ja käyttö eivät juurikaan nouse esille.

#### **5.4. Tekstikäsitykset ryhmäkeskusteluissa**

Seuraavaksi tarkastelen, miten oppilaiden tekstikäsitys muuttuu tai kehittyy ryhmäkeskusteluissa. Taustaoletuksena on Vygotskin käsitys lähikehityksen vyöhykkeestä. Vygotskin mukaan yksilön käsitykset voivat kehittyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin ihminen liikkuu potentiaalisella lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotski 1982: 184). Oppilaiden ryhmä-

keskusteluiden käsityksiä on vaikea vertailla, sillä kukin ryhmä on keskustellut kysymyksistä hieman eri tavalla. Siksi ryhmäkeskusteluiden sisältöjen ja oppilaiden käsitysten esittelemine on lähinnä kuvailevaa.

#### 5.4.1. ”Teksti on kirjoitusta”

Ryhmäkeskusteluissa oppilaiden yhtenä tehtävänä oli pohtia, onko kuva tekstiä (ks. liite 3). Kuvan ja tekstin erot herättivät paljon mielipiteitä keskusteluryhmissä. Yhtä ryhmää lukuun ottamatta teksti miellettiin kirjoitukseksi, johon kuvat eivät kuulu. Kuvan ja tekstin yhteyttä pisimpään pohtiva ryhmä päätyi lopulta siihen, että teksti on selvimmin kirjoitusta, mutta ”*kuva, jolla on jonkin merkitys, voi olla tekstiä*”. Kuvan katsomisprosessin ja tekstin lukemisprosessin nähtiin eroavan toisistaan, ja lisäksi kuvan ja tekstin nähtiin synnyttävän erilaisia tulkintoja. Oppilaiden mukaan kuvat herättivät enemmän tulkintoja kuin tekstit. Lisäksi oppilaat ottivat kantaa kuvan ja tekstin ymmärtämisen helppouteen. Kuvaa oli oppilaiden mukaan helpompi ymmärtää kuin tekstiä. Tämä on ristiriidassa sen kanssa, että kuvasta syntyi oppilaiden mukaan enemmän tulkintoja. Esimerkiksi seuraava katkelma kertoo oppilaiden kuva- ja tekstikäsitysten eroista:

M1T: no kuva ainaki kertoo paljon, se kertoo enemmän kuin sana

M2T: mm

M1T: siitä saa paljon selvemmin selkoa tai sillee. mut siitä vaan tulee erilaisia sillee. Eri henkilöt päättelee sen eri tavalla kuvan, et sillee

H: eikö tekstin kanssa sitten ole sitä samaa ongelmaa?

M2T: ehkä teksti kuitenkin on se, että jokainen lukee sen saman asian nii saa selvää, mut jos se kuva, nii kaikki ajattelee sen eri tavalla. jos on vaikka joku kukka, nii joku voi luokitella, että voi miten kaunis tai mitä tulee mieleen

M3T: nii ja tapahtumista voi aatella eri tavalla

Yllä olevan keskustelukatkelma on hyvä esimerkki myös oppilaiden määritelmien rakentamista ja rakentumisesta. Ensimmäisen puheenvuoron aloittaja (M1T) aloittaa kuvan määrittelyn tutulla käsityksellä, jonka mukaan ”*kuva kertoo enemmän kun sana*”. Sen jälkeen sama oppilas alkaa perustella näkemystään, mutta toisaalta myöntää kuvalla olevan eri ihmisille erilaisia merkityksiä. M2T pyrkii määrittelemään esimerkkien avulla, miten kuvaa voi ymmärtää eri tavoin. M3T taas tukee M2T:n vastausta ja lisää, että myös erilaisista tapahtumista kertovat kuvat voi ymmärtää eri tavalla. Hyvä esimerkki erilaisista tapahtumakuvista

(tilannekuvista) ovat sanomalehden sotaautiskuvat, joita voi lukea monella tavalla. Yllä olevan keskustelun perusteella kuva on tekstiä monitulkintaisempi.

Muutamassa ryhmässä keskusteltiin myös siitä, lasketaanko numerot kuuluvaksi tekstiin. Yksi ryhmä päätyi siihen, että numerot voivat olla tekstiä, kun taas kuva ei. Yksi kyseisen keskusteluryhmän oppilas perusteli tätä seuraavasti: *”Numerot ja teksti ovat kirjoitettuja, kuva on piirretty.”* Yhdenkään ryhmän mielestä puhe ei ollut tekstiä. Toisin sanoen muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta oppilaiden käsitys tekstistä oli monomodaalinen. Tällöin tekstiin ei kuulu kuvaa, ääntä tai muita multimodaalisia muotoja. Tämä on hämmentävää siksi, että oppilaat viettävät Internetin multimodaalisten tekstien maailmassa suuren osan vapaa-ajastaan.

#### 5.4.2. ”Kuvaa on helpompi ymmärtää”

Kuvien monitulkintaisuudesta huolimatta oppilaat olivat ryhmäkeskusteluissa yleisesti sitä mieltä, että kuvaa on helpompi ymmärtää kuin tekstiä. Tätä perusteltiin muun muassa siten, että *”kuva on suoraan siinä edessä”*, *”kuvassa ei voi erehtyä”* ja *”kuvan ymmärtää nopeemmin”*. Erään oppilaan mielestä *”kuvia on helpompi ymmärtää ja tekstiäkin yleensä ymmärtää paremmin, jos on kuvia”*. Kuvan ja tekstin luotettavuuden suhteen oppilaat olivat lähes yksimielisesti sen kannalla, että kuvaa uskoo enemmän kuin tekstiä. Tosin kahdessa keskusteluryhmässä pojat ottivat esille sen, että kuvaa on nykytekniikalla helppo manipuloida.

Oppilaiden kuviin liittyvät käsitykset tuntuvat melko jäsennellyiltä. Visuaalinen kulttuuri tuntuu olevan oppilaille varsin tuttu, etenkin Internetissä. Oppilailla oli vahvoja mielipiteitä esimerkiksi siitä, millainen on hyvä nettiteksti. Samoin heillä oli vakaa usko omaan kuvanlukutaitoonsa tekstilukutaitoon verrattuna. Oppilaiden käsitykset ovat kiinnostavia, sillä viime vuosina on oltu erityisen huolissaan kuvanlukutaidosta. Oppilaiden vahva luottamus omiin kuvanlukutaitoihinsa ei toki välttämättä vastaa oppilaiden todellista taitoa. Lisäksi oppilaskohtaiset erot olivat suuria. Esimerkiksi yhden pojan mielestä printtitekstissä ja Internettekstissä ei ollut mitään eroa, sillä *”molempiahan voi lukea”*. Kuvan ja tekstin eron pohtimisessa Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen idea toteutui parhaiten.

Oppilaiden henkilökohtaiset tekstimäärittelmät esiintyivät yleensä sanasta sanaan samantyyppisinä ryhmäkeskusteluissa. Esimerkiksi M-ryhmän poika, joka määritteli kyselylomakkeessa tekstin *”hieroglyfeiksi, josta saa selvää”*, aloitti tekstin määrittelyn ryhmäkeskusteluissa täsmälleen samalla tavalla. Saman määrittelmän toistuminen ryhmäkeskustelussa saattaa kertoa

siitä, että määritelmä on jäsenneilty ja mietitty, sillä muuten sitä ryhmäkeskusteluissa tuskin enää muistaisi. Kovin suuria eroja oppilaiden henkilökohtaisten ja ryhmien tekstimääritelmien välillä ei ollut. Oppilaiden tekstikäsitteykset tuntuivat melko kapea-alaisilta, ja tavallisin merkitys ”*teksti on kirjoitusta*” säilyi ryhmäkeskusteluissakin. Toisaalta ryhmäkeskustelut saattoivat vasta avata uusia näkökulmia, jolloin oppilaiden käsitysten muuttuminen olisi mitattavissa vasta keskusteluiden jälkeen.

### 5.5. Analyysiä oppilasryhmien tekstikäsitteysten eroista

Jaakko Lehtonen jakaa viestintätaitojen neljään taitokomponenttiin: 1) kielelliseen ja nonverbaaliseen tietoon, 2) strategiataitoihin, 3) funktionaalisiin taitoihin ja 4) vastaanotto- ja evaluointitaitoihin. Kielelliseen ja nonverbaaliseen taitoon kuuluu kielellisen ja nonverbaalisen ilmaisun lisäksi foneettiset taidot, muun muassa selkeä äänenkäyttö ja puherytmi. Strategisiin taitoihin kuuluu puolestaan taito osallistua keskusteluun ja säädellä puheenvuoroja. Funktionaalisia taitoja ovat informaation antaminen ja vastaanottaminen, mielipiteisiin vaikuttaminen ja sosiaalisten normien tunnistaminen. Vastaanotto- ja evaluointitaitoihin puolestaan kuuluu taito arvioida kuulemaansa, muodostaa itsenäisesti mielipiteensä ja antaa palautetta. (Lehtonen 1994: 47.)

L- ja M-opetusryhmien keskustelukulttuureissa oli suuria eroja kaikissa edellä mainituissa viestintätaitojen osa-alueissa. Eniten oppilasryhmien välillä tuntui olevan eroja foneettisissa ja strategisissa taidoissa. L-luokan oppilaat eivät pystyneet omatoimiseen keskusteluun, vaikka olinkin haastattelijana välillä pitkiä aikoja pois luokasta. Keskustelua ei syntynyt, eikä kukaan oppilaista ottanut vastuuta keskustelun johtamisesta. Näiden strategisten taitojen lisäksi L-luokan oppilaille oli ongelmia foneettisissa taidoissa, sillä heidän puheestaan ei tahtonut saada selvää. Lisäksi L-ryhmän keskustelut olivat passiivisia ja hidastempoisia, ja usein vastaus esitettyyn kysymykseen jäi puuttumaan kokonaan. L-luokalla kaksi oppilasta pysyi hiljaa lähes koko keskustelun ajan ja vastasi kysymyksiin vain silloin, kun kysymys esitettiin henkilökohtaisesti. Muut keskustelijat eivät yrittäneet saada hiljaisten mielipiteitä esille, mikä myös osaltaan kertoo siitä, ettei keskustelukulttuurin konventioihin ole totuttu.

M-opetusryhmä sen sijaan keskusteli määrätietoisesti ja aktiivisesti. Yksi tai kaksi oppilasta ryhmässä vastasi keskustelun etenemisestä ilman erillistä sopimusta. Määritelmistä tuli ryhmässä kiistaa, ja luokkakaverille annettiin herkemmin palautetta, kun taas L-ryhmässä oppilaat luopuivat mielipiteistään helpommin tai pysyivät hiljaa. Oppilasryhmien keskustelija-

roolien systemaattisista eroista kaikilla viestintätaidon osa-alueilla voisi päätellä, että L-ryhmä ei ole niin tottunut ryhmäkeskusteluihin kuin M-opetusryhmä. Yksi syy osallistujien keskusteluarkuuteen tai -motivaatioon L-opetusryhmässä saattoi tietysti olla tutkijan läsnäolo tai se, että he jännittivät nauhoitustilannetta. Keskusteluaktiivisuuteen saattoivat tietysti vaikuttaa monet muutkin tekijät, esimerkiksi koulupäivän tapahtumat ja väsymys.

M-opetusryhmän keskustelu oli siis aktiivisempaa ja taidokkaampaa, ja lisäksi heidän tekstikäsitteet ryhmäkeskusteluissa olivat monipuolisempia. Olisi kiinnostavaa tietää, voiko näillä kahdella tekijällä olla yhteyttä. M-opetusryhmässä kuvan ja tekstin suhdetta, esimerkiksi luotettavuutta ja erilaisia tulkintoja, pohdittiin monipuolisemmin kuin L-opetusryhmässä. Oppilaat mainitsivat paljon erilaisia tekstilajiesimerkkejä, ja näiden joukossa oli varsin erikoisia tekstilajeja, esimerkiksi liikennemerkkit ja ohjelmointitekstit. Ryhmissä syntyi keskustelua myös erilaisten tekstityyppien merkeistä. Esimerkiksi sähköpostiviesteihin ja tekstiviesteihin M-ryhmän oppilaat liittivät hymiöt ja puhekieliset lyhenteet, esimerkiksi x-kirjaimet.

En tunne opetusryhmiä kovin hyvin, joten siksi en voi saada kovin luotettavaa kuvaa siitä, miten kahden opetusryhmän tekstikäsitteet todellisuudessa eroavat toisistaan ja millaisia selittäviä tekijöitä käsitysten taustalla on. Olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä tekijät oppilaiden tekstikäsitteiden taustalla vaikuttavat. Taustatekijöitä voivat olla esimerkiksi opettajan vaikutus, erilaisten opetusmetodien merkitys, erot oppikirjojen käytössä tai oppilaiden sosioekonominen tausta. Joka tapauksessa tutkimuksen perusteella voisi arvella, että ryhmien erilainen keskustelukulttuuri on vaikuttanut oppilaiden käsityksiin. On kuitenkin otettava huomioon se, että puheliaamman opetusryhmän tekstikäsitteistä tutkijan on helppompaa saada kuva. Lisäksi oppilaskohtaiset erot on syytä huomioida.

Kiinnostavaa on, että opetusryhmien oppilaat suhtautuivat eri tavoin tutkimukseeni ja käsiteltäviin aiheisiin. L-oppilasryhmän mielestä kysymykset olivat melko helppoja. Tekstiä, lukemista ja kirjoittamista pidettiin ”itsestään selvinä asioina”. L-ryhmän oppilaat ihmettelivät ryhmäkeskusteluiden jälkeen ääneen, ”miksi kysyttiin niin turhanpäiväisiä asioita”. Tällainen asenne kävi ilmi myös opetusryhmän kirjallisista palautteista. Suuri osa L-opetusryhmän oppilaista ei mielestään oppinut tutkimuksessa mitään uutta. M-opetusryhmän oppilaat taas mielsivät tutkimuskysymykset haastavimmiksi ja vaikeimmiksi kuin ensimmäinen opetusryhmä. Tässä tapauksessa vaikeus on kuitenkin positiivista, ja se on ehkä saanut oppilaat pohtimaan asioita monipuolisemmin. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa kaikkien oppilaiden kohdalla, joten tuloksia ei pidä yleistää. M-opetusryhmässäkin ilmenee tietämättömyyttä ja motivaation puutetta, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Emmä tiiä, vois aatella (MP)  
 Jotai semmosta kai (MP)  
 En minä tiedä, kysy jotain muulta. (MP)

## 5.6. Tekstikäsitukset uuden opetussuunnitelman näkökulmasta

Uusi opetussuunnitelma sitoutuu laajaan tekstikäsitukseen, jonka mukaan tekstit ovat puhuttuja, kirjoitettuja, kuvitteellisia, sanallisia, kuvallisia ja äänellisiä. Nyky-yhteiskunnan teksteihin kuuluvat perinteisten printtitekstien lisäksi sähköiset tekstit. (POP 2004: 18.) Vuosiluokkien 6–9 tavoitteena on oppia kiinnittämään huomiota tekstin kirjoittajan ja lukijan väliseen suhteeseen ja siihen, millaisia tavoitteita tekstin tuottajalla on. Lukutaitoon kuuluu myös se, että oppilas oppii huomaamaan ja arvioimaan kirjoituksiin ja kuviin liittyviä asenteita ja arvoja. (POP 2004: 25.)

Nämä tavoitteet eivät täyty oppilaiden tekstikäsitysissä. Oppilaat eivät miellä tekstiä puheeksi, eikä tekstiin liitetä kuvaa ja ääntä. Oppilaiden tekstikäsitys tuntuu hämmäntävältä siksi, että he ovat päivittäin monta tuntia tekemässä erilaisten multimodaalisten tekstien kanssa. Oppilaat luettelevat teksteiksi melko harvinaisia tekstilajeja, esimerkiksi lakitekstit, uskonnolliset tekstit, runot ja näytelmät, jotka harvemmin kuuluvat yhdeksäsluokkalaisten arkeen. Tekstit tuntuvat olevan jotakin, mitä he eivät arjessa kohtaa.

Tekstin tuottajan ja vastaanottajan välinen suhde ei tule esiin oppilaiden tekstikäsitysissä. Tekstin tavoitteita ei yleensä huomioida. Eri teksteillä ei nähdä olevan eri lukijoita, vaan sen sijaan ”*tekstejä lukee ne, jotka jaksaa*”. Tällainen tekstikäsitys viittaa siihen, että tekstit ovat tarpeettomia ja tavoitteettomia ”*paperikasoja*”, joilla on vähän merkitystä esimerkiksi sosiaalisten suhteiden kannalta. Jos oppilas mieltää tekstit tällä tavalla, hänen on luultavasti vaikea kiinnostua äidinkielen tekstiopetuksesta.

Tutkimieni opetusryhmien käsitys tekstistä ei ole uuden opetussuunnitelman tavoitteiden mukainen. Toisaalta Internet-sukupolven tekstikäsitksen muuttaminen ei liene mahdotonta. Tekstitaito-opetuksesta on kuitenkin syytä kantaa huolta seuraavien L-luokan oppilaiden kommenttien perusteella:

Ei koulussa tekstiä käsitellä, vain luetaan ja pöntätään.(MP)  
 Meillä ei ole ollut koulussa tekstejä, mutta se voisi olla ihan kivaa. (MP)

## 6. YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KÄSITYKSIÄ TEKSTITAIDOISTA

### 6.1. Mitä ovat tekstitaidot?

Tässä luvussa tarkastelen kyselylomakkeen vastausten ja ryhmäkeskusteluiden pohjalta, miten kaksi yhdeksännen luokan opetusryhmää ymmärtää tekstitaitojen käsitteen ja millaiset käsitykset heillä on omista tekstitaidoistaan. Tekstitaitojen käsite ei ollut oppilaille tuttu, joten heidän tekstitaitokäsityksensä eivät olleet kovin jäsentyneitä. Siksi tarkastelen oppilaiden tekstitaitokäsityksistä lukemista ja kirjoittamista erikseen. Tekstitaitokäsitysten suhteen kahden oppilasryhmän vastaukset eivät ole vertailukelpoisia, sillä olen tarkentanut tutkimuskysymyksiä jälkimmäiselle aineistonkeruukerralle. Muutin ryhmäkeskustelun kysymyksiä siksi, että halusin saada tarkemman kuvan tekstitaitojen eri osa-alueista. Koska opetusryhmien vertailu toisiinsa ei ole mielekäästä, käsittelen opetusryhmien tekstitaitokäsityksiä yhdessä. Lisäksi vertailen niitä PISA-tutkimuksen tuloksiin ja uuden äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelman tavoitteisiin. Tarkoituksena ei ole saada vahvistusta PISA-tutkimuksen tuloksille, vaan saada aiemmista tutkimuksista näkökulmia aineistooni.

Kyselylomakkeen lopussa oppilaita pyydettiin määrittelemään tekstitaidot (ks. liite 2, 15. kysymys). Kahta oppilasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat vastasivat tekstitaitoja koskevaan kysymykseen, eli kaikkiaan siihen vastasi 24 oppilasta. Kiinnostavaa on se, että yksi oppilas ei määritellyt tekstiä, mutta määritteli sen sijaan tekstitaidot. Seuraavaan taulukkoon on koottu ne tekstitaitojen osa-alueet, jotka oppilaat mainitsivat määritelmässään. Saman oppilaan määritelmässä saattoi olla useita osa-alueita, joten siksi mainintojen lukumäärä on eri kuin oppilaiden lukumäärä.

TAULUKKO 3. Tekstitaitoihin kuuluvat osataidot kyselylomakkeen perusteella

<b>Tekstitaitoihin kuuluvat osataidot</b>	<b>Vastausten frekvenssi (L-luokka)</b>	<b>Vastausten frekvenssi (M-luokka)</b>	<b>Yhteensä</b>
Pelkkä kirjoittaminen	4	5	9
Pelkkä lukeminen	1	2	3
Lukeminen ja kirjoittaminen	5	6	11
Hyvä käsiala	1	0	1
Tekstin virheettömyys	1	0	1
Ei tiedä	1	1	2
Mainintojen lukumäärä	13	14	27

Taulukosta 3 ilmenee, että oppilaat eivät osanneet mainita kovin paljon tekstitaitojen osatekijöitä. Yleisin tapa hahmottaa tekstitaidot oli määritellä ne luku- ja kirjoitustaidoiksi. Tätä käsitystä edusti 40,7 % kaikkien tekstitaitomääritelmien lukumäärästä. Monet oppilaat määrittivät lukemista ja kirjoittamista jollakin adverbilla, esimerkiksi ”*osaa lukea ja kirjoitettavaa sujuvasti*”. Oppilaiden vastauksissa mainittiin adverbit *hyvin* (6)<sup>2</sup>, *oikein* (3), *sujuvasti* (3), *soveltavasti* (1), *selkeästi* (1), *taitavasti* (1) ja *asiallisesti* (1). Kirjoittamisen korostuminen oppilaiden tekstitaitomääritelmissä saattaa kertoa siitä, että lukeminen ymmärretään helpommin mekaaniseksi perustaidoksi, jonka kaikki osaavat. Täten kirjoittaminen tuntuisi olevan oppilaille vaikeampaa kuin lukeminen. Tähän viittaa esimerkiksi seuraava pojan kommentti yhdestä ryhmäkeskustelusta:

H: mikä lukemisessa voi olla vaikeaa?

MP: jos ei osaa, jos on lukivaikeus

Muuta vaikeaa lukemisessa kukaan kolmesta keskustelijasta ei keksinyt. Tätä käsitystä lukemisesta tukee myös se, että muutamassa ryhmäkeskustelussa puhuttiin erillisistä kirjoittamistaidoista, kun taas lukutaitoja nähtiin olevan yksi.

## 6.2. Kirjoittaminen tekstitaitokäsityksissä

### 6.2.1. Mitä oppilaat kirjoittavat vapaa-aikana ja miksi?

Kyselylomakkeessa oppilaita pyydettiin määrittelemään, millaisia tekstejä he tuottavat vapaa-aikanaan ja miksi. Samoja asioita kysyttiin oppilaiden lukemisesta. (ks. liitteet 2 ja 3.) Kyselylomakkeen perusteella oppilaiden vapaa-ajan kirjoittaminen tuntui olevan hyvin vähäistä, vähäisempää kuin vapaa-ajan lukeminen. Moni oppilas ilmaisi, että ”*en kirjoita vapaa-aikana, jos ei ole pakko*” tai ”*en kirjoittele vapaa-aikana*”. Jälkimmäisessä vastauksessa on kiinnostavaa kirjoittaa-verbin frekventatiivijohdos. Kirjoitella viittaa pienimuotoisempaan ja vähäpätöisempään kirjoittamiseen, joka on kuitenkin toistuvaa (PS s.v. *kirjoitella*). Muutama oppilas vastasi, ettei kirjoita vapaa-aikanaan mitään. Tämä ei kuitenkaan välttämättä kerro todellisesta kirjoittamisen määrästä. Yhtä hyvin oppilaiden kirjoittamiskäsitykset voivat ker-

<sup>2</sup> Mainintojen frekvenssit on merkitty sulkuihin.

toa siitä, etteivät oppilaat meillä kirjoittamista niin laajasti, että siihen kuuluisi myös tekstiviestien tai sähköpostin kirjoittaminen.

Lukemiselleen oppilaat näkivät enemmän funktioita kuin kirjoittamiselleen. Lukemisen funktioiksi määriteltiin muun muassa ajanviete, oppiminen, uusien ideoiden saaminen, tiedon hankkiminen, toisten mielipiteiden lukeminen ja mielikuvituksen kehittäminen. Kirjoittamisen yhteydessä funktioita tuntui olevan paljon vaikeampi nimetä, ja monet oppilaat jättivät kokonaan vastaamatta kirjoittamisen syitä koskevaan kysymykseen. Seuraavia funktioita oppilaat kuitenkin näkivät vapaa-ajan kirjoittamisellaan: sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen, omien ajatusten ja tunteiden ilmaiseminen, asioiden muistaminen ja pakko.

Tavallisin kirjoittamisen funktio oli sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen, joka tapahtui lähinnä tekstiviestien, sähköpostien ja kirjeiden välityksellä. Toinen tavallinen tyttöjen mainitsema vapaa-ajan kirjoittamisen funktio oli omien ajatusten ja tunteiden ilmaiseminen. Monet tytöt kertoivat pitävänsä päiväkirjaa, johon voi purkaa ajatuksiaan ja omia tunteitaan. Usean oppilaan vastauksista kävi ilmi, että he suhtautuivat vapaa-ajan kirjoittamiseensa ”*kaiken turhan kirjoittamisena*” tai ”*joutavanpäiväisen kirjoittamisena*”. Samalla tavalla oppilaat kuvasivat myös vapaa-ajan lukemistaan. Oppilaille tuntui olevan se näkemys, että koulukontekstin lukeminen ja kirjoittaminen ovat vapaa-ajan tekstitapahtumia arvokkaampia. Tällainen kuva saattaa helposti välittyä kouluopetuksen myötä, sillä koulussa harvemmin käsitellään vapaa-ajan tekstejä. Koulun äidinkielen tuntien kirjoittamisella ei myöskään yleensä ole sosiaalista funktiota. Oppilaat tuottavat tekstiä omaan vihkoon, josta kukaan ei sitä lue. Tekstiä tuotetaan korkeintaan opettajalle, jotta opettaja pystyisi antamaan oppilaalle arvosanan.

### **6.2.2. Käsitteitä kirjoitustaidosta kyselylomakkeen perusteella**

Edellä kävi jo ilmi, että oppilaat yhdistivät tekstitaidot selvemmin kirjoittamiseen kuin lukemiseen. Seuraava taulukko osoittaa, millaisena taitona oppilaat pitivät kirjoittamista. Taulukko on muodostettu oppilaiden kyselylomakkeen tekstitaitomääritelmien perusteella, joten siinä ei ole huomioitu oppilaiden kirjoittajakuvauksia tai ryhmäkeskusteluja. Näitä käsitteitä käsittelemme myöhemmin. Taulukko antaa kuvaa siitä, mitä kirjoittamisen osa-alueita oppilaat pitävät tärkeimpinä. Kirjoittamisen osa-alueilla tarkoitan esimerkiksi tekstin virheettömyyttä, selkeyttä, kiinnostavuutta ja hyvää käsialaa. Taulukkoon on merkitty kaikki oppilaiden tekstitaitomääritelmissä mainitsemat kirjoittamisen osa-alueet, joten siksi mainintojen määrä on eri kuin opetusryhmän oppilaiden lukumäärä.

TAULUKKO 4. Kirjoitustaitoon kuuluvat tekijät kyselylomakkeen tekstitaitomääritelmien perusteella.

<b>Kirjoitustaitoon kuuluvia osatekijöitä</b>	<b>L-luokka (12 vast. )</b>	<b>M-luokka (13 vast.)</b>	<b>Yhteensä (25 vast.)</b>
Osaa kirjoittaa erilaisia tekstejä	2	4	6
Kirjoittamisen eri osa-alueita ei eritellä	1	4	5
Osaa kirjoittaa sujuvasti	4	1	5
Osaa kirjoittaa mielenkiintoisesti	2	0	2
Osaa kirjoittaa virheettömästi	1	1	2
Osaa kirjoittaa soveltavasti	1	0	1
Hyvä käsiala	1	0	1
Osaa kirjoittaa asiallisesti	0	1	1
Osaa ilmaista mielipiteensä	0	1	1
<b>Mainintoja yhteensä</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>24</b>

Taulukko osoittaa, että 6 maininnan (25 %) mukaan kirjoittaminen on taito tuottaa erilaisia tekstejä. Kouluaine on ainut tekstityyppi, jonka oppilaat mainitsivat tekstitaitomääritelmässään. Muista teksteistä puhuttiin erilaisina kirjoituksina. Kolme oppilasta mielsi kirjoitustaidon pelkäksi ”hyvien aineiden kirjoittamiseksi”. Tällaiset käsitykset ilmaisivat sosiaalistumista äidinkielen opetuksen kirjoittamiskäytänteisiin ja antoivat viitteitä hyvin kapea-alaisesta kirjoittamis- ja tekstikäsitelmästä.

Taulukon mukaan 5 maininnassa (20,8 %) ei sen kummempin eritelty kirjoittamisen osa-alueita. Samoin 5 maininnan (20,8 %) mukaan on tärkeää kirjoittaa sujuvasti. Sujuvasti kirjoittaminen voi tarkoittaa monta asiaa. Sillä voidaan viitata esimerkiksi tekstin loogiseen etenemiseen tai virkerakenteisen selkeyteen. Kahdessa maininnassa korostetaan sitä, että kirjoittaminen on taito tuottaa mielenkiintoisia tekstejä. Tekstin kiinnostavuus nousi esille ryhmäkeskusteluissakin, joten palaan siihen myöhemmin. Taito kirjoittaa mielenkiintoisesti osoittaa jälleen sosiaalistumista ainekirjoituskäytänteisiin, sillä ainekirjoituksessa oppilailta vaaditaan mielikuvitusta.

Muutaman oppilaan vastauksessa esiintyi jokin adjektiivi kuvaamassa sitä, millaisia kirjoitettujen tekstien tulisi olla, esimerkiksi ”kirjoittaa hyviä tekstejä”. Vastauksissa esiintyivät adjektiivit *hyvä*, *sujuva* ja *mielenkiintoinen*, kukin yhden kerran. Seuraavat adverbit liitettiin kirjoitustaitoon: *sujuvasti* (5),<sup>3</sup> *mielenkiintoisesti* (2), *virheettömästi* (2), *soveltavasti* (1) ja *asiallisesti* (1). Oppilaiden määritelmät olivat usein varsin yksipuolisia, ja usein niissä on mainittu vain yksi kirjoittamisen taitoalue.

### 6.2.3. Käsitteitä kirjoitustaidosta ryhmäkeskusteluiden perusteella

Tarkastelen edelleen kahden oppilasryhmän kirjoittamiskäsitteitä yhdessä, sillä aineistot eivät ole keskenään vertailukelpoisia. Kyselylomakkeen perusteella oppilailla tuntui olevan varsin erilaisia käsitteitä kirjoitustaidosta. Siksi kirjoitustaitonäkemyksen olisi voinut kuvitella eroavan enemmän toisistaan ryhmäkeskusteluissa. Ryhmäkeskusteluissa oppilaiden käsitteet olivat luonnollisesti monipuolisempia kuin kyselylomakkeen perusteella, mutta kovin suuria näkemyseroja oppilailla ei ollut kirjoittamisesta. Ryhmäkeskusteluissa oppilaat keskustelivat paljon yhdestä kirjoittamisen osa-alueesta, esimerkiksi kirjoittamisen virheettömyydestä tai kuvailemisesta. Oppilaiden keskustelutaidot tuntuivat usein melko kehittymättömiltä, ja heidän mielipiteilleen oli tyypillistä mielipiteiden samanlaisuus eli ryhmäajattelu. Ryhmäajattelulla (*Groupthink*) tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenet eivät uskalla olla eri mieltä, vaan pysyttelevät yhdenmukaisissa mielipiteissä (Janis 1972). Oppilasryhmien keskustelutaidoissa oli suuria eroja, kuten jo aiemmin osoitin. M-opetusryhmä keskusteli huomattavasti aktiivisemmin ja tuntui hallitsevan keskustelukulttuurin säännöt paremmin.

#### 6.2.3.1. ”Hyvä kirjoittaja osaa kertoa sillei jännästi”

Kyselylomakkeessa oppilaat eivät maininneet kuvailemisen taitoa tärkeänä kirjoittamisessa, mutta ryhmäkeskusteluissa kuvailua pidettiin tärkeänä taitona. Kaksi ryhmää jopa aloitti hyvän kirjoittajan määrittelyn mainitsemalla, että hyvä kirjoittaja hallitsee kuvailun:

H: millainen on hyvä kirjoittaja?

I1T: hyvin osaa kuvailla niitä asioita

I2T: mm

I4T: mielenkiinto niinku säilyy samalla koko ajan mikä on vähän jännää ja tällaista näin

I1T: hyvin osaa kuvailla ympäristöä

I3T: nii just sumuinen tie tai

I1T: nii-i.

I2T: yksin katuvalo

I4T. niinku osaa kirjoittaa nii hyvin et toiset eläytyy koko ajan niinku ois itte siellä niinku mukana tai

I4T: niinku sillee jännästi

---

<sup>3</sup> Adverbien frekvenssit on merkitty sulkuihin.

Keskustelukatkelmasta käy ilmi, että oppilaiden mielestä hyvä kirjoittaja osaa kuvailla ja kirjoittaa jännittävästi ja mielenkiintoisesti. Muita hyvän kirjoittajan tuntomerkkejä keskusteluryhmän jäsenet eivät mainitse. Kirjoitustaito tuntuu merkitsevän heille samaa kuin hyvä ainekirjoitustaito. Myös kaksi muuta keskusteluryhmää määrittelee hyvää kirjoittajaa siten, että ”*se osaa kirjoittaa niinku mielenkiintoisesti*”. Kuvailun korostuminen ei toisaalta ole mikään ihme, sillä äidinkielen tunnilla sitä harjoitellaan paljon. Oppikirjojen harjoitukset ovat usein sellaisia, että lauseita ”lihotetaan”, eli tehdään kuvailevimmiksi adjektiivien avulla. Varsinaisesti kielen kuvallisuuden harjoittelu kuuluu Aleksis-oppikirjassa 8. luokan sisältöihin (Kuusento ym. 2000b). Esimerkkien perusteella oppilaat tuntuvat painaneen mieleensä tarkasti koulun ainekirjoitusopit. Selkeän käsialan merkityksestä keskusteltiin kolmessa ryhmässä. Hyvä käsialakin viittaa siihen, että oppilaat ovat sosiaalistuneet koulun kirjoittamiskäytänteisiin. Ainekirjoituksen yhteydessä oppilaita varmasti usein muistutetaan selkeästä käsialasta. Todellisuudessa käsialalla on nykyisessä sähköisten viestintävälineiden kulttuurissa entistä vähäisempi merkitys.

#### **6.2.3.2. ”Sujuva teksti – ei oo änkytystä koko ajan”**

Oppilaiden metakognitiivisista kyvyistä kertoo jotain se, että oppilaat ymmärtävät kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyvät käsitteet usein konkreettisesti. Seuraavassa katkelmassa työt keskustelevat tekstin sujuvuudesta:

M1T: sujuva teksti, sehä on vaan sellasta niinku ei iha tasasta lukemista mutta ei oo änkytystä koko ajan

M2T: että mites tää nyt meni, mitä sanoin

M1T: sitte sitä alottaa aina uudestaan ja miettii miten tää menee

M3T: ja tekstin selkeys on että on selkeä käsialaa että ei oo yhtää sellasta että pitää arvailla koukeroista ”toi vois olla toi ja”

M4T: niimpä

M3T: et ei niinku vääriä käsityksiä et tos lukee nyt varmaan niin ja näin

Keskustelukatkelmasta ilmenee, että tytöt ymmärtävät sujuvan ja selkeän tekstin konkreettisesti. Täten sujuva teksti tarkoittaa sujuvaa lukemista ja tekstin selkeys selkeällä käsialalla kirjoitettua tekstiä, ei tekstin loogista etenemistä. Katkelma osoittaa myös ryhmäilmiötä, sillä tytöt ovat asioista samaa mieltä. Samanmielisyys oli kyseiselle tyttöryhmälle tyyppillistä koko keskustelun ajan. Tässä esimerkissä ei ilmene kovin hyvin lähikehityksen vyö-

hykkeen kaltaista oppimista. Seuraavassa esimerkissä lähikehityksen vyöhykkeen idea sen sijaan toteutuu paremmin. Kaksi L-opetusryhmän poikaa (LP1, LP3) ja tyttöä (LT2, LT4) keskustelevat kirjoittamisen vaikeudesta:

H: onko kirjoittaminen vaikeaa?

LP1: ei ainakaan kynällä (naurua)

LT2: riippuu vähän, mitä kirjoittaa

LP1: miten nii?

LT2: sitte ku koulussa on kauhee lista jotai aineita, mitkä ei kiinnosta, niin niistä on kauhean vaikea kirjoittaa

LP3: nii ja tylsä

LT2: jotai historian esseevastauksiakin on vaikea

LP1: eipähä

LP3: ompaha

Haastattelijan kysymykseen vastaa ensimmäiseksi poika (LP1) humoristisella kommentilla. Humoristiset letkautukset olivat tavallisia ryhmäkeskusteluiden alussa, varsinkin pojilla. Usein humoristisia letkautuksia tuli myös silloin, kun asia oli jo käsitelty loppuun. Muut oppilaat eivät keskustelukatkelmassa välitä LP1:n vitsailusta, vaan alkavat pohtia kysymystä. Toisen puheenvuoron käyttää tyttö (LT2), jonka mukaan kirjoittamisen vaikeus riippuu tekstistä. Humoristisen kommentin sanoja (LP1) ryhtyy kyseenalaistamaan tätä (*”miten nii?”*). Tähän kyseenalaistamiseen vastaa LT2 kahdella esimerkillä (*huonot aiheet ainekirjoituksessa ja historian esseevastaukset*). Väliin toinen ryhmän pojista (LP3) huomauttaa vielä, että kouluaineita on vaikea ja tylsä kirjoittaa. Lopuksi pojat (LP2 ja LP3) kiistelevät vielä siitä, onko historian esseevastauksia vaikea kirjoittaa. Kyseisen keskustelukatkelman perusteella voisi päätellä, että kaikkien oppilaiden käsitys kirjoittamisesta muuttuu monipuolisemmaksi. Kolme neljästä keskustelijasta toi keskustelussa oman näkökulmansa esille. Kyseenalaistava oppilas sai perusteluja kysymyksilleen, ja toisaalta muut oppilaat joutuivat perustelemaan näkemyksiään esimerkein.

### 6.2.3.3. ”On kirjoittajan vika, jos tekstiä ei ymmärretä oikein”

Tekstin selkeyttä korostettiin monissa ryhmäkeskusteluissa. Oppilaiden mielestä tekstin olisi oltava niin selkeästi ja yksitulkintaisesti kirjoitettu, että jokainen sen ymmärtää. Oppilaat tuntuivat mieltävän kirjoittajan vastuun lukijan vastuuta suuremmaksi tekstinymmärtämisessä. Erään M-opetusryhmän mielestä *”on vain kirjoittajan vika, jos tekstiä ei ymmärretä oikein”*.

Oppilaan kommentin mukaan lukijalta ei vaadita tekstinymmärtämistä ja kriittistä lukemista, vaan pelkkää mekaanista lukutaitoa. Tällainen näkemys ilmeni monissa muissakin ryhmäkeskusteluissa. Lisäksi kirjoittajalla on oppilaiden mukaan vastuu siitä, että lukija kiinnostuu tekstistä. Seuraava keskustelunkatkelma kuvaa tätä hyvin:

L1T: hyvä kirjoittaja on ainaki semmonen joka osaa kirjoittaa nii että kaikki sillee että kaikki sen tekstin ymmärtää

L2P: mm

L3P: mmh

L2P: sillee että saa lukijan niinku kiinnostumaan siitä aiheesta

L1T: mm

L2P: vaikka kirjoittaaki hyvin mutta kuitenkin siinä pitää olla semmosia

L3P. kaikkia eri näkökulmia siinä

Ryhmäkeskusteluissa ilmeni monta kertaa, että kielioppi ja kirjoittaminen eivät oppilaiden mielestä liity toisiinsa. Oppilaat tuntuivat näkevän kieliopin irrallisena osa-alueena, jolla ei ole mitään tekemistä esimerkiksi vapaa-ajan kirjoittamisen kanssa. Silloin kun opetellaan kielioppiasioita, käsiteltävällä tekstillä ei ole väliä. Tämä ilmenee seuraavan L-ryhmän pojan kommentista: ”*Silloin kun tekstistä etitään jotain ihme partikkeleita, niin on aivan sama mitä tekstiä käsitellään.*” Oppilaat eivät tunnu ymmärtävän, että myös kieliopin avulla välitetään merkityksiä. Myös seuraava esimerkki kertoo oppilaiden asenteista kielioppiin:

MP1: mutta sitte on justii tämmösiä mitä voi sanoa turhia asioita että pitää opetella justii kaikki mitä niitä onkaan

MT2: verbin kaikkia ihme muotoja

MP1: nii justii, mitä ihme nimiä interrogatiivipronomini sun muuta että en mä ainakaa luultavasti tuu tarvimaan niitä

MT2: no ei tosiaankaan

#### **6.2.4. Kirjoittamiskäsitykset taitoteorioiden näkökulmasta**

Seuraavaksi vertailen oppilaiden kirjoittamiskäsityksiä kirjoittamisen taitoteorioihin, joita esittelin luvussa kaksi. Minna-Riitta Luukan mukaan eri kirjoittamisteoriat voidaan jakaa neljään ryhmään sillä perusteella, millaisena taitona niissä pidetään kirjoittamista. Nämä teoriat ovat 1) kirjoittaminen kirjoitetun kielen hallintana, 2) kirjoittaminen itseilmaisuna, 3) kirjoittaminen kognitiivisena prosessina ja 4) kirjoittaminen yhteisöllisten puhetapojen hallintana. (Luukka 2004: 9–20.)

Oppilaiden kirjoittamiskäsitykset korostavat eniten sitä näkemystä, jonka mukaan kirjoittaminen on kirjoitetun kielen hallintaa. Oppilaiden kirjoitusmääritelmässä korostuu eniten sujuvan ja asiallisen tekstin kirjoittaminen ja oikeinkirjoituksen hallitseminen. Myös hyvä käsiala kuuluu kirjoitustaitoon keskeisesti. Vaikka oppilaat näkivätkin kirjoittamisessa taitoasteita enemmän kuin lukemisessa, monet oppilaat olivat kuitenkin sitä mieltä, etteivät he yksinkertaisesti osaa tuottaa tekstiä.

Monet korostivat kirjoittamistaidossa itseilmaisun merkitystä. Etenkin oppilaiden kommentit ryhmäkeskusteluissa viittasivat luovan kirjoittamisen arvostamiseen. Oppilaiden mukaan hyvällä kirjoittajalla on hyvä mielikuviutus ja hän osaa kirjoittaa mielenkiintoisesti ja kuvailevasti. Itseilmaisua korostaviin kirjoittamisteorioihin sisältyy se näkemys, että jokaisella on persoonallinen tapa kirjoittaa. Täten jokaisen omaa kirjoittamistyyliä täytyisi arvostaa. Oppilaat eivät kuitenkaan tuntuneet arvostavan omaa kirjoitustyyliään. Yksikään oppilas ei kuvaillut itseänsä hauskaksi tai taitavaksi kirjoittajaksi kyselylomakkeessa, ryhmäkeskustelussa tai edes kirjoittajakuvauksessa. Oppilaiden omia kirjoittajakuvia käsittelemme tarkemmin myöhemmin.

Kognitiiviseksi taidoksi yhdeksäsluokkalaiset eivät tuntuneet kirjoittamista hahmottavan. Tosin oppilaat saattoivat kuvailla omaa kirjoitusprosessinsa etenemistä, mutta eivät kuitenkaan tarkastelleet kirjoittamista kognitiivisena taitona. Oppilaat eivät myöskään nähneet kirjoittamista yhteisöllisten kirjoituskäytänteiden hallintana, kuten viimeaikaiset yhteisölliset kirjoittamisteoriat korostavat. Kyselylomakkeessa oppilaat näkivät kirjoittamisellaan erilaisia funktioita, joista he nostivat kirjoittamisen sosiaalisen funktion tärkeimmäksi. Ryhmäkeskusteluissa tekstin tavoitteista ja funktioista ei kuitenkaan enää keskusteltu. Oppilaat eivät paljon pohtineet kirjoittamista koulun ulkopuolella, vaan ainoastaan koulun ainekirjoituksen näkökulmasta.

### **6.3. Lukeminen tekstitaitokäsityksissä**

#### **6.3.1. Mitä oppilaat lukevat vapaa-aikana ja miksi?**

Kyselylomakkeessa oppilaita pyydettiin kertomaan, mitä tekstejä heidän vapaa-aikaansa kuuluu ja miksi. Myöhemmin kyselylomakkeessa kysyttiin, millaisista teksteistä he eivät ole kiinnostuneita ja millaisten tekstien kanssa he ovat joutuneet vaikeuksiin. Lisäksi heitä pyydettiin arvioimaan lukemisensa määrää. (ks. liite 2.) Oppilaat vastasivat lukemisesta koskeviin

kysymyksiin vaihtelevasti. Osa luetteli kaikki vapaa-aikaansa kuuluvat tekstit aina ruokaresepteistä television tekstityksiin, kun taas osa saattoi mainita vain yhden vapaa-aikaansa kuuluvan tekstilajin. Jälkimmäisten kaltaisissa vastauksissa lienee enemmän kysymys laiskuudesta mieltä kuin todellisesta tekstilajien tunnistamattomuudesta. Oppilasryhmien välillä ei ollut suuria eroja, joten siksi käsittelen molempien ryhmien vastauksia yhdessä.

Eniten oppilaat lukevat vapaa-aikanaan sanoma- ja aikakauslehtiä. Oppilaat luettelivat yleensä tarkkaan, mitä sanomalehdestä lukevat. Yleisimmin sieltä luetaan sarjakuvia, onnettomuus-, pää- ja urheilu-uutisia. Muutama oppilas kertoi lukevansa lehdistä vain otsikot. Toisaalta sanomalehtitekstit mainittiin myös aika usein ei-kiinnostavien tekstien joukossa, etenkin tyttöjen vastauksissa. Oppilailla oli kuitenkin selvästi käsitys siitä, että sanomalehtiä pitäisi lukea yleissivistyksen kannalta, mutta monen oppilaan mielestä ”*niitä ei vain jaksa lukea, vaikka ois pakko*”. Toiseksi eniten vapaa-ajalla luetaan kirjoja. Oppilaiden vastauksista ei aina ilmennyt, tarkoittivatko he kaunokirjallista teosta vai mitä tahansa kirjaa. Osa oppilaista suhtautui kaunokirjallisuuteen hyvin negatiivisesti. Eräs oppilas kuvasikin suhtautumistaan fiktiivisiin romaaneihin seuraavasti: ”*Ne on liian pitkiä ja kaiken lisäksi keksittyjä.*” Internetin tekstit mainittiin yllättävän harvoin oppilaiden vapaa-ajan tekstien joukossa. Tämä on kummallista jo siksi, että ryhmäkeskusteluissa Internetin teksteistä puhuttiin paljon. Internettekstien puuttuminen kertoo ehkä enemmän siitä, että oppilaat eivät osanneet nimetä erillisiä verkkotekstejä, koska aikaa vietetään Internetissä sivulta toiselle selailen.

Oppilaat osasivat aika hyvin mainita lukemisensa funktioita. Yleisimmät funktiot olivat yleissivistyksen kartuttaminen ja tiedon hankkiminen, ajanviete, toisten mielipiteiden lukeminen ja uusien ideoiden saaminen. Sosiaalisia funktioita oppilaat eivät kuitenkaan lukemiselleen maininneet, vaikka esimerkiksi tekstiviestien ja sähköpostien lukemisessa tämä on varmasti yksi keskeinen funktio. Vapaa-ajan kirjoittamista koskevissa vastauksissa sosiaalinen funktio sen sijaan näkyi selvästi.

Oppilaita pyydettiin arvioimaan omaa lukemistaan viisiportaisella asteikoilla<sup>4</sup>. Keskimäärin oppilaat arvioivat lukevansa suhteellisen paljon. 26 oppilaasta 16 (61,5 %) arvioi lukevansa *melko paljon*, kun taas *erittäin paljon* lukevia oli vain kolme (11,5 %). Melko paljon ja erittäin paljon lukevien välillä on yllättävän suuri ero. Neljä oppilasta (15,4 %) sanoi lukevansa *melko vähän*, ja ainoastaan yksi oppilas *ei* mielestään lukenut *juuri ollenkaan*. Oppilaiden arviot ovat ristiriidassa oppilaiden lukijakuvausten kanssa, sillä niiden mukaan moni op-

<sup>4</sup> Oppilaat arvioivat kyselylomakkeessa omaa lukemistaan seuraavalla viisiportaisella asteikolla: erittäin paljon, melko paljon, en osaa sanoa, melko vähän ja en juuri ollenkaan. Kaksi 26 oppilaasta ei osannut arvioida omaa lukemisensa määrää.

pilas ei mielestään vapaa-aikana lukenut juuri ollenkaan. Vastaavasti omista kirjoittajakuvauksissaan oppilaat eivät mielestään kirjoittaneet vapaa-aikana paljon mitään, vaikka he kyselylomakkeessa luettelivatkin kirjoittavansa tekstiviestejä, sähköposteja ja erilaisia muistiinpanoja. Kyselylomakkeen vapaa-aikaa koskevissa lukemis- ja kirjoittamisarvioissa on yksi huomattava ero. Vapaa-ajan lukemisessa hyvin vähäisetkin luetut tekstit raportoidaan, aina tuoteselosteista television tekstityksiin. Kirjoittamisen yhteydessä ei luetella vastaavanlaisia huomaamattomia arjen tekstejä, esimerkiksi kauppa- tai muistilappuja. Tämä on yllättävää, sillä vapaa-ajan lukemisen luulisi olevan huomaamattomampaa ja ohimenevämpää kuin kirjoittamisen.

### 6.3.2. Lukutaitokäsitysten tarkastelua ryhmäkeskusteluiden perusteella

Kyselylomakkeen tekstitaitomäärittelyssä sekä lukeminen ja että kirjoittaminen kuuluivat tekstitaitoihin 12 oppilaan (48 %) mielestä. Pelkänsi lukemiseksi tekstitaidot määritteli kaksi oppilasta. Kyselylomakkeen perusteella ei saanut niin hyvää kuvaa lukutaidosta kuin kirjoitustaidosta. Siksi tarkastelen oppilaiden käsityksiä lukutaidosta ainoastaan ryhmäkeskusteluiden perusteella. Oppilaiden lukutaitokäsitysten selvittäminen oli kuitenkin ryhmäkeskusteluitakin vaikeampaa kuin kirjoittamistaitokäsitysten selvittäminen.

Yksi toistuva piirre oppilaiden ryhmäkeskusteluissa oli se, että osa oppilaista ymmärsi lukijan käsitteen konkreettisesti. Abstraktien käsitteiden ymmärtäminen konkreettisina näkyi myös oppilaiden kirjoittamiskäsityksissä. Monessa ryhmäkeskustelussa hyvä lukija määriteltiin ääneen lukijaksi. Oppilaiden mielestä ”hyvä lukija lukee selkeesti eikä änkytä” ja ”hyvä lukija on jotta lukee selvästi että toiset ymmärtää ja kuulee”. Seuraavassa katkelmassa M-opetusryhmän oppilaat kuvaavat hyvää lukijaa:

M1T: millainen on hyvä lukija? (lukee paperista)

M2P: semmone jolla on kova ääni ja

M3T: selkeä ääni ja

M4P: nii ja lukee tosi nopeesti

M1T: ei nopeesti

M2P: vaan sillä lailla jollain lailla

M1T: rauhallisesti

Ryhmäkeskustelussa ilmenee kaksi piirrettä, joihin varmasti vaikuttaa koulun ala-asteen äidinkielen opetuksen traditio. Ensimmäinen on jo edellä mainittu ääneen lukemisen korosta-

minen, mikä varmasti johtuu osittain siitä, että ala-asteella luokassa on luettu ääneen siten, että jokainen oppilas lukee vuorotellen. Ilmeisesti oppilaat ovat tottuneet pitämään tätä tapaa hyvänä, sillä koulun tekstiopetusta ideoidessaan muutamat ehdottivat ääneen lukemisen lisäämistä. Toinen edellä mainitusta ryhmäkeskustelusta esiin nouseva piirre oli nopean lukutavan arvostaminen. Muutamat oppilaat olivat kirjoittajakuvauksessaan hyvin huolestuneita lukunopeudestaan, vaikka se ei liene suurin ongelma lukemisessa. Luokkatilanteessa nopeaa lukemista helposti arvostetaan. Oppilaat saattavat jopa kilpailla siitä, kuka lukee nopeimmin.

Jotkut oppilaat määrittivät hyvää lukijaa ensisijaisesti äänettömänä lukijana. Tällöin hyvä lukija määriteltiin usein yksinkertaisesti sellaiseksi, joka ”ymmärtää sen tekstin”. Joihenkin oppilaiden lukijamäärittelyt olivat melko kapea-alaisia, esimerkiksi yhden oppilaan mielestä ”hyvä lukija osaa lukea kirjoja” ja yhden toisen mielestä ”hyvä lukija on sellane, joka ymmärtää jotain”. Toisaalta oppilaiden määritelmät hyvästä lukijasta paneutuivat myös yksityiskohtiin. Yksi poika määritteli hyvän lukijan sellaiseksi, joka ”tietää sen aiheen, mistä lukee, nii sitte voi kommentoida tekstiä”. Tässä vastauksessa taustalla kaikuu ehkä äidinkielenopettajan ajatukset siitä, että lukeminen on helpompaa, jos aihe on entuudestaan tuttu.

Muutamat oppilaat pohtivat ryhmäkeskustelussa hyvän lukijan käsitettä melko syvästi. Erään oppilaan mielestä lukutaito riippuu paljon luettavan tekstin kiinnostavuudesta, joten ”silloin on helpompi olla hyvä lukija, ku teksti kiinnostaa”. Sama oppilas kertoi, että hänen mielestään on useita eri lukutaitoja. Tämä oli ainoa kerta koko tutkimuksen aikana, kun oppilas käytti lukutaidon käsitettä monikollisena.

Jotkut oppilaat korostivat sitä, että hyvä lukija lukee tarkasti. Hyvän lukijan ominaisuuksiin kuuluu se, että ”jos ei ymmärrä jotain kohtaa nii ei hyppää yli vaan selvittää sen”. Tämä käsitys vastaa hyvin lukemista yläasteen äidinkielen tunneilla, sillä siellä oppilaat usein harjaannutetaan lukemaan sanatarkasti. Myöhemmässä elämässä olisi kuitenkin paljon hyötyä siitäkin, että koulussa olisi harjoiteltu myös silmäilevää lukutapaa. M-opetusryhmän oppilaita pyydettiin ryhmäkeskusteluissa määrittelemään *silmäilevä*, *etsivä*, *päättelevä* ja *sana- ja asiatarikka lukutaito*, jotka määritellään kaikki tekstitaito-opetuksen tavoitteeksi uudessa perusasteen opetussuunnitelmassa (POP 2004). *Silmäilevä* ja *etsivä lukutaito* ovat oppilaille selviä käsitteitä, mutta *päättelevän* ja *sana- ja asiatarikan lukutaidon* määrittelyssä oppilailla on vaikeuksia. Yhdessä ryhmässä sana- ja asiatarikka lukutaito määriteltiin muotokeskeisesti. Oppilaiden mukaan sana- ja asiatarikka lukeminen on sitä, että ”pysähtyy just tuoho että toi on väärin kirjoitettu”. Todellisuudessa jokainen lukija, aineita tarkastavaa äidinkielenopettajaa lukuun ottamatta, kiinnittää yleensä enemmän huomiota tekstin sisältöön kuin muotoihin. Eräässä toisessa M-opetusryhmän ryhmäkeskustelussa yksi oppilas määritteli päättelevän lu-

kutaidon samaksi ”*ku me matikantehtävis päätellää ku me piirretään se maapallo*”. Matemaatiikan tuntien laskutehtäviin liittyvä päättely on kuitenkin erilaista kuin luetun ymmärtäminen ja arviointi. Esimerkki kertoo oppilaan taidoista ymmärtää abstrakteja käsitteitä. Kyseisen oppilaan mielestä päättelyä voi olla vain yhdenlaista.

### 6.3.3. Lukutaitokäsitykset funktionaalisen lukutaidon näkökulmasta

Funktionaalinen lukutaito jaetaan uusissa lukemistutkimuksissa yleensä viiteen alueeseen, jotka ovat 1) ympäristöön ja arkitoimintoihin yhdistyvä lukeminen, 2) sosiaalista ja yhteiskunnallista osallistumista tukeva lukeminen, 3) ammatillinen lukeminen, 4) opiskelulukeminen ja 5) vapaa-ajan viihdyttävä ja virkistävä lukeminen (esim. Linnakylä ym. 2000a: 8). Oppilaiden lukutaitokäsityksissä kyselylomakkeen ja ryhmäkeskusteluiden perusteella esiintyy ainoastaan arkitoimintoihin liittyvää lukemista, opiskelulukemista ja vapaa-ajan viihdyttävää ja lukemista. Oppilaat mainitsevat tutkimuksen aikana monia sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen liittyviä tekstilajeja, esimerkiksi sähköpostit ja tekstiviestit, mutta eivät näe lukemisellaan sosiaalista funktiota. Kyselylomakkeessa on myös kysymyksiä ammatillisesta lukemisesta, mutta se tuntuu jäävän oppilaille vieraaksi, eivätkä he nosta sitä ryhmäkeskusteluissa esille.

Enimmäkseen lukeminen on oppilaille koulukirjojen pönttämistä ja viihdyttävää vapaa-ajan lukemista. Näiden välille oppilaat tekevät selkeän rajan. Vapaa-ajan epävirallisen ja koulun virallisen lukemisen välille oppilaat eivät kuitenkaan tee niin selvää arvojakoa kuin kirjoittamisen yhteydessä. Vapaa-ajan kirjoittaminen miellettiin helpommin ”*kaiken turhan kirjoittamiseksi*”, kun taas vapaa-ajan lukemista ei niin vahvasti aliarvioitu. Oppilailla oli kuitenkin selkeä käsitys siitä, millaisia tekstejä heidän pitäisi vapaa-ajalla lukea, jos kiinnostusta riittäisi.

Funktionaalinen eli toimiva lukutaito on määritelty aktiiviseksi, kulttuurisidonnaiseksi, historiallis-yhteiskunnalliseksi ja yhteiskunnan edellyttämäksi (Linnakylä 1995: 10–11). Kaikkien oppilaiden mielestä aktiivisuus ei kuulu lukutaitoon, sillä muutamat oppilaat olivat lukutaidosta sitä mieltä, että ”*mitä sitä nyt enää harjoittelemaan*”. Oppilaat eivät myöskään lukutaitopohdinnoissaan korostaneet yhteiskunnan lukutaitovaatimuksia, eli sitä, että lukeminen pitäisi hallita pärjätäkseen yhteiskunnassa. Vain muutama oppilas pohti lukutaitovaatimuksia jatko-opintojen kannalta, mutta ammatin lukutaitovaatimusten pohtiminen oli liian kaukaista. Ilmeisesti yhdeksäsluokkalaisten on vielä vaikea irrottautua nykyhetkestä.

Funktionaaliseen lukutaitoon kuuluu myös kriittisyys (esim. Linnakylä 1995: 11). Oppilaat eivät kuitenkaan paljoa pohdi sitä, että teksteihin tulee suhtautua kriittisesti. Tärkeintä oppilaille on sen sijaan tekstin ymmärtäminen. Muutamista oppilaille tekstin ymmärtäminen tuntui niin haasteelliselta, etteivät he osanneet kuvitella, että lukijalta vaadittaisiin vielä kriittisyyttäkin. Joidenkin oppilaiden mielestä Internetin teksteihin ei tarvitse suhtautua eri lailla, vaikka niissä ei tiedetä kirjoittajan alkuperää ja asian todenmukaisuutta. Muutamat oppilaat, enimmäkseen pojat, pohtivat kuitenkin kuvamanipulaatiota ja Internet-tekstien laatua.

## 6.4. Käsitteitä omista tekstitaidoista

### 6.4.1. Käsitteitä omista kirjoitustaidoista

Oppilaita pyydettiin kyselylomakkeessa pohtimaan, millaisten tekstien kanssa he ovat joutuneet vaikeuksiin ja miksi. Lisäksi oppilaita pyydettiin pohtimaan, riittävätkö oppilaiden kirjoitustaidot kaikkiin heidän tuottamiinsa tekstilajeihin. Käsitteisiin omista tekstitaidoista liittyvät epäsuorasti monet muutkin kyselylomakkeen kysymykset. (ks. liite 2.) Ryhmäkeskusteluissa oppilaat jatkoivat omien tekstitaitojen pohtimista. Kirjoittajakuvauksissa (*”Minä kirjoittajana”*) ja lukijakuvauksissa (*”Minä lukijana”*) oppilaat pohtivat itseään lukijana ja kirjoittajana. Nämä kuvaukset olivat melko lyhyitä ja ulottuivat yhdestä rivistä noin kymmeneen riviin. L-opetusryhmän kaikki oppilaat kirjoittivat kuvaukset itsestään. M-opetusryhmässä kuvauksen ehtivät kirjoittaa vain nopeimmat kahdeksan oppilasta, sillä kuvaukset kirjoitettiin samalla tunnilla kuin kysely. Yhteensä kirjoittajakuvauksia on 20 kappaletta ja lukijakuvauksia 18 kappaletta.

Todellista kuvaa nuorten luku- ja kirjoitustaidoista tutkimukseni ei anna, sillä oppilaiden käsitykset eivät mittaa todellisia taitoja. Itsearviointi on aina suhteellista, sillä eri taitotasot tarkoittavat jokaiselle hieman eri asiaa. Esimerkiksi vähän lukeva oppilas ei välttämättä hahmota, mihin kaikkiin teksteihin hänen lukutaitonsa eivät riitä. Linnakylä onkin todennut, että heikot oppilaat uskovat taitojensa yleensä riittävän pidemmälle, kuin ne todellisuudessa riittävät (Linnakylä). Tarkastelen oppilaiden käsityksiä omista tekstitaidoistaan PISA-tutkimusten tulosten valossa.

Seuraavasta taulukosta ilmenee, millaisia asioita oppilaat mainitsivat kirjoittajakuvauksissaan, eli kuvaillessaan itseään kirjoittajana. Taulukossa on merkintä jokaisesta piirteestä, joka oppilaan kirjoittelussa on mainittu. Yleensä oppilas kuvaili omaa kirjoittamistaan muu-

taman piirteen avulla. Yhteensä omaa kirjoitustaitoaan kuvaili siis 18 oppilasta. Taulukossa oppilasryhmien kirjoittajakuvauksia ei ole eroteltu.

TAULUKKO 5: Oman kirjoitustaidon kuvailu kirjoittajakuvausten perustella.

Oman kirjoitustaidon kuvailu	Mainintojen määrä L-opetusryhmä (12 oppilasta)	Mainintojen määrä M-opetusryhmä (6 oppilasta)	Mainin- nat yht.
Eri tekstilajien kirjoittaminen	10	5	15
Kirjoitustaidon kuvailu adjektiivil- la	12	2	14
Aiheen merkitys	2		4
Sisältö	2	2	4
Kirjoittamisen määrä	0	3	3
Käsiala	3	0	3
Kirjoittamisnopeus	2	0	2
Kirjoittamisprosessi	2	1	3
Kirjoittamiseen liittyvät asenteet	1	1	2
Lukemisen vaikutus	1	0	1
Mielikuvitus	1	0	1
Mielentilan vaikutus	1	0	1
Oikeinkirjoitus	1	0	1
Oppiminen kirjoittamalla	1	0	1
Sanavalinnat	1	0	1
Taito kuvailla	1	0	1
Tekstin pituus	0	1	1
Muut käsitykset	1	0	1
<b>Yhteensä</b>	<b>42</b>	<b>17</b>	<b>59</b>

Yllä oleva taulukko osoittaa, minkä tekijöiden avulla oppilaat kuvaavat omaa kirjoitustaitoaan. Vaikka kirjoittajakuvaukset olivat lyhyitä, oppilaat osasivat kuvata omaa kirjoittamistaitoaan melko tarkasti. Yleisintä kirjoitustaitokuvauksissa oli erilaisten tekstilajien luetteleminen. Lähes kaikki oppilaiden luettelemat tekstilajit olivat koulun tekstilajeja, esimerkiksi aineita, esseevastauksia ja kotitehtäviä. Vapaa-ajan teksteistä mainittiin vain päiväkirjatekstit, kirjeet ja peliarvostelut. Taulukko 5 osoittaa, että vastaajilla oli 15 mainintaa erilaisista kirjoittamistaan teksteistä. Nämä maininnat olivat noin neljännes kaikkien mainintojen lukumäärästä. Taulukossa on 14 mainintaa siitä, että kirjoittamista kuvataan jonkun adjektiivin avulla. Kirjoitustaidon kuvailu adjektiivin avulla muodosti yhden neljänneksen kaikista maininnoista. Yleisimmät adjektiivit ovat *huono* ja *hyvä*, esimerkiksi ”olen hyvä kirjoittamaan tarinoita” tai ”olen huono tuottamaan aineita”. Kirjoittaja- ja lukijakuvausten välillä on se ero, että kirjoittamisessa oppilaat jakoivat oman kirjoitustaitonsa selvemmin eri osataidoiksi. Oppilaat osasivat luetella vahvoja ja heikkoja tekstilajejaan. Oppilaiden käsitykset omasta lukutaidostaan

sen sijaan olivat kokonaisvaltaisempia. Tavallista oli kuvata itseään esimerkiksi *heikoksi* tai *taitavaksi* lukijaksi, eri tekstien lukemista erottamatta. Toinen merkittävä ero kirjoittaja- ja lukijakuvausten välillä oli se, että oppilaat kuvasivat oman lukutaitonsa paremmaksi kuin kirjoitustaitonsa. Vain yksi oppilas oli mielestään *hyvä* kirjoittaja, muut kuvailivat itseään *huonona*, *heikkona* tai *tylsänä* kirjoittajana. Kahdeksasta maininnasta käy ilmi aiheen merkitys tai tekstin sisältö. Aiheella on luonnollisesti suuri merkitys oppilaiden motivaatioon ja siihen, onko kirjoittaminen helppoa vai vaikeaa. Sisällön kannalta oppilaat pitivät tärkeänä kirjoittajan tietoa kirjoitettavasta aiheesta. Monet oppilaat olivat sitä mieltä, että etenkin kirjoittamisen sisällössä heillä olisi parantamisen varaa.

Muutama oppilas pohti oman kirjoittajakuvan yhteydessä kirjoittamisen määrää. Kukaan oppilaista ei mielestään kirjoittanut paljon, kun taas lukijakuvauksissaan monet kertovat lukevansa paljon. Oppilaiden vastausten perusteella muodostuu sellainen kuva, että he eivät juuri kirjoita vapaa-aikana. Yksi oppilas myönsi kirjoittavansa vapaa-aikana vain, jos on pakko. Oppilaiden kirjoittajakuvausten antama kuva vapaa-ajan kirjoittamisesta on ristiriitainen, sillä kyselylomakkeessa oppilaat luettelivat jonkin verran vapaa-ajan kirjoituksiaan ja näkivät vapaa-ajan kirjoittamisellaan myös tiettyjä funktioita. Edelleenkin oppilaat eivät tuntuneet mieltävän vapaa-ajan kirjoittamista oikeaksi kirjoittamiseksi. Ehkä tähän liittyy se, että vapaa-ajan kirjoittamisen ei tarvitse olla sujuvaa ja virheetöntä, toisin kuin koulukirjoittamisen. Kirjoittaminen tuntuu jopa olevan jotain todelliseen elämään kuulumatonta, kuten seuraava M-ryhmän pojan kommentti osoittaa: ”*Minua kun kiinnostaa enemmän tekniikka ja sellainen todellinen, niin kirjoittaminen jää aika vähäiseksi.*”

Muutama poika antoi kirjoittajakuvauksissaan asenteidensa välittyä selvästi, esimerkiksi ”*kirjoittaminen on syvältä*” ja ”*kirjoittaminen on turhaa*”. Tällaisissa vastauksissa lienee enemmän kysymys asenteista kuin todellisista mielipiteistä. Taulukko 5 osoittaa, että muut kirjoittamisen osa-alueet on mainittu kirjoittajakuvauksissa harvemmin, joko kerran tai kahdesti. Yllättävää on se, että mielikuvituksen mainitsi kirjoittajakuvauksessaan vain kaksi vastaajaa, sillä ryhmäkeskusteluissa mielikuvitusta korostettiin useasti. Samoin on yllättävää, että oman tekstin virheettömyyttä tai omaa käsialaa pohti kirjoittajakuvauksessaan vain kaksi vastaajaa. Ryhmäkeskusteluissa näitä teemoja pohdittiin enemmän. Henkilökohtaisissa kirjoittajakuvauksissaan oppilaat tuntuivat suhtautuvan kevyemmin kirjoittamisen normatiivisuuteen, kun taas ryhmäkeskusteluissa virheettömyys ja selkeä käsiala olivat ehdottoman tärkeitä. Ehkä ryhmäkeskusteluissa äidinkielen opetuksen normit ja käytännöt korostuvat enemmän kuin oppilaiden yksittäisissä pohdinnoissa.

Oppilaiden kirjoittamiskuvien ja -käsitysten välillä oli suuria eroja. Eräs poika kuvaili omaa kirjoittamistaan toteamalla ainoastaan: ”*En kirjoita paljon, joten en ole mikään kirjoittaja.*” Samalla tavalla oppilas kuvasi itseään lukijana. Oppilaan vastauksen voi tulkita asenteelliseksi tutkimusta tai lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Toisaalta oppilaan mielipide voi kertoa siitä, ettei oppilas mielestään ole kynämiehiä. Kaiken kaikkiaan oppilaat kuvasivat omia kirjoittamistaitojaan erilaisten tekstien suhteen varsin tarkasti. Kirjoittamisessa nähtiin eri osa-alueita, esimerkiksi tekstin sisältö, virheettömyys, sanavalinnat ja kirjoittamisnopeus. Joidenkin oppilaiden vastaukset ilmensivät varsin kehittyneitä kykyä arvioida itseään kirjoittajana, vaikka oppilaat eivät aina itse sitä tiedostaneetkaan. Tätä ilmentää seuraava esimerkki:

Olisin voinut kirjoittaa myös kirjoittamisesta, mutta teksti olisi ollut aika lyhyt. Ja eikö lukeminen ja kirjoittaminen liity yhteen? En kirjoita muuta kuin käsikirjoituksia omiin elokuvaan ja peleihin. Niissä on oma tyylini. Luen harvoja valittuja kirjoja, kuten Pratchettin ja Hasselin laatutekstejä. He ovat parhaat kirjailijat mitä tiedän. Heidän lisäksi kirjoitustyyliini ovat vaikuttaneet Pelit-lehden arvostelija/artikkelin kirjoittaja Nirvi (kahdella n:llä, Niko Nirvi eli Nnirvi) ja samoista lehdistä Wexteen. Luen ja pelaan liikaa. (jäi kesken)

Oppilaalla ei ole mielestään paljon kerrottavaa itsestään kirjoittajana. Oppilas on kuitenkin oivaltanut, että lukeminen ja kirjoittaminen liittyvät toisiinsa esimerkiksi siten, että lukemastaan voi saada virikkeitä kirjoittamiseen. Oppilas tiedostaa myös, että käsikirjoitusten tekeminen vaatii erilaista kirjoittamista kuin jokin muu tekstilaji. Oppilas arvelee, että hänen kirjoitustyyliinsä ovat vaikuttaneet Pelit-lehden arvostelijoiden kirjoitustapa. Tällaiset havainnot kertovat melko kehittyneistä metakognitiivisista taidoista. Vastaavasti kehittyneistä metakognitiivisista taidoista kertoo se, että yhden oppilaan mielestä kirjoittaminen on hänelle yksi tärkein oppimisen muoto. Seuraava esimerkki puolestaan kuvaa tyttöryhmän käsityksiä aineiden kirjoittamisen vaikeudesta:

M1T: mulle on ainaki esseet hirveen hankalia

M2T: niimpä

M3T: mm

M1T: samoin ku aineet

M3T: mm

M2T: aineista mulla ei tuu mitää mulla ei oo päätä siihen

M3T: nii justii kaikki ne

M4T. jotenkin ne vaan on

M2T: emmä oo sitä tyyppiä et mä osaisin niinku tosta vaan kirjoittaa kaikkea

M3T: mm

M4T: jokku osaa vain näin kirjoittaa monta riviä nopeesti

M3T: mm

M4T: mulla sen sijaan kestää ainaki tunti, kun mä mietin mitä mä kirjoitan ja tykkään vielä suunnitella kauan

Tyttöjen keskustelukatkelma osoittaa monella tapaa varsin pinnallista käsitystä kirjoitustaidosta. Tytöt tuntuivat mieltävän kirjoittamisen siten, että toiset osaavat sen joka tilanteessa ja toiset eivät yksinkertaisesti osaa. Aineiden kirjoittamiseen yhdellä työllä ei mielestään yksinkertaisesti ”ole päätä”. Kirjoituksen pituutta pidettiin tärkeänä kriteerinä ja huolellista suunnittelua heikkoutena. Muissakin ryhmäkeskusteluissa tuli esille se näkemys, että toiset osaavat kirjoittaa tekstiä joka tilanteessa. Samoin tekstin määrää arvostettiin monissa ryhmäkeskusteluissa. Tämä näkyi jo sanavalinnoissa, sillä hyvä kirjoittaja ”suoltaa” tekstiä tai ”tekstiä vain tulee”. Eräissä keskusteluryhmässä oppilaat totesivat, että ”hyvä teksti on sel-laista, mitä Miinalta<sup>5</sup> aina tulee”. Ryhmäkeskusteluissa oppilaiden pohdinta tuntui välillä pinnallisemmalta kuin heidän henkilökohtaisissa pohdinnoissaan. Tämä saattaa kertoa siitä, että oppilaat eivät ole tottuneet keskustelukulttuurin konventioihin ja lyövät keskustelutilanteet helposti leikiksi. Toki päinvastaisia esimerkkejäkin oli.

Käsitystä omasta kirjoitustaidosta muokkaa vahvasti se, millaisia tekstejä äidinkielen tunnilla on kirjoitettu. L-opetusryhmä oli aineistonkeruun aikoihin aloittamassa kirjailijatutkelman tekoa, jonka oppilaat mielsivät haasteelliseksi, mutta hyödylliseksi jatko-opintojen kannalta. Tutkielma oli oppilaille uusi tekstilaji, sillä yhdeksänteen luokkaan asti he olivat omasta mielestään tuottaneet vain fiktiivisiä tekstejä. Toisaalta oppilaat eivät aina tunnu muistavan aikaisemmissa kursseissa kirjoittamiaan tekstilajeja. Siksi oppilaiden kertomusten perusteella äidinkielen tunneilla kirjoitetuista tekstilajeista ei välttämättä saa kovin totuudenmukaista kuvaa. Toisaalta Lappalainen on todennut äidinkielen opetuksen kirjoittamisesta samantlaisia asioita kuin aineistoni oppilaat. Lappalaisen mukaan äidinkielen opetuksen kirjoittaminen voidaan jakaa tekstipohjaiseen ja asiakirjoittamiseen, luovaan fiktiiviseen kirjoittamiseen ja vuorovaikutteisten tekstien laadintaan. Vuoden 2003 arviointitutkimuksen mukaan fiktiivisiä kirjoituksia, esimerkiksi kertomuksia ja kuvauksia, oli laadittu selvästi eniten. Vähi-ten oppilaat olivat laatineet vuorovaikutteisia tekstejä, esimerkiksi haastatteluja ja muita juttuja koulu- tai paikallislehteen. (Lappalainen 2004: 43–44.) Oppilaiden mukaan verkkotekstejä ei ollut laadittu äidinkielen tunnilla ja Internetissä tuskin käyty. Erään L-opetusryhmän oppilaan mukaan ”ei me ainakaan olla missään netissä käyty äikän tunnilla, varmaa viimeks joskus kasilla”. Tietysti täytyy ottaa huomioon, että äidinkielen Internet-opetukselle koulun tie-

<sup>5</sup> Miina on luokan priimusoppilas. Tutkimuksessa oppilaan nimi on vaihdettu.

tokoneiden vähäinen määrä saattaa aiheuttaa ongelmia. Joka tapauksessa vuorovaikutteisten tekstien laatimista olisi hyvä lisätä äidinkielen tunnilla, sillä se tuntuu olevan oppilaille vierasta koulumaailmassa. Työelämässä vuorovaikutteisten tekstien laatiminen on kuitenkin arkea.

#### 6.4.2. Millaisia lukijoita oppilaat kokevat olevansa?

Seuraavaksi tarkastelen oppilaiden käsityksiä omista lukutaidoistaan lyhyiden lukijakuvausten perusteella. Lisäksi käytän tukena oppilaiden ryhmäkeskusteluiden vastauksia. L-opetusryhmän oppilaat saivat ”Minä lukijana” -kuvaustaan varten seuraavat apukysymykset: 1) Millainen lukija olen? 2) Missä kohdin lukemisessani on kehitettävää? 3) Millainen on hyvä lukija? ja 4) Miten voisin oppia hyväksi lukijaksi? Näiden kysymysten pohjalta kuvauksen kirjoitti 12 oppilasta. M-opetusryhmällä ei ollut apukysymyksiä, vaan he kirjoittivat kuvaukset pelkän otsikon (”Minä lukijana”) perusteella. Jälkimmäisestä opetusryhmästä kuvauksen ehti kirjoittaa kahdeksan oppilasta, joista yksi kirjoitti vain itsestään kirjoittajana. Seuraavaan taulukkoon on koottu oppilaiden lukijakuvausten perusteella kaikki ne piirteet, joiden avulla oppilaat kuvasivat itseään lukijana. Yhteensä lukijakuvausten kirjoitti siis 20 oppilasta. Vastaavanlainen taulukko oppilaiden käsityksestä itsestään kirjoittaja oli luvussa 6.4.1.

TAULUKKO 6: Oppilaiden käsityksiä omista lukutaidoistaan lukijakuvausten perusteella.

Oman lukutaidon kuvailu	Mainintojen määrä/ L-opetusryhmä (12 opp.)	Mainintojen määrä/ M-opetusryhmä (8 opp.)	Mainintoja yhteensä
Lukemisen määrä	4	7	11
Kuvailu adjektiivin avulla	6	5	11
Eri tekstilajien luetteleminen	4	5	9
Keskittyminen	4	0	4
Lukunopeus	4	0	4
Lukemiseen liittyvät asenteet	2	0	2
Luetun ymmärtäminen	2	0	2
Luen vain, jos on pakko	0	1	1
Lukemishäiriöt	1	0	1
Muut käsitykset	1	0	1
<b>Mainintoja yhteensä</b>	<b>28</b>	<b>18</b>	<b>46</b>

Oppilaiden käsitykset omista lukutaidoistaan eroavat jonkun verran kirjoitustaitokäsityksistä. Taulukosta käy ilmi, että apukysymykset näkyvät oppilaiden vastauksissa. L-opetusryhmä, jolla oli apukysymykset, pohti sellaisia lukuprosessiin liittyviä tekijöitä, joita

M-opetusryhmän oppilaiden vastauksissa ei ilmennyt. Ilman apukysymyksiä lukemisesta pohdittiin vain lukemisen määrää, luettavia tekstejä ja erilaisten tekstityyppien lukemista. Apukysymysten kanssa oman lukemisen analysointi oli sen sijaan tarkempaa ja monipuolisempaa. Oppilaat pohtivat lukijakuvauksissaan lukemisen määrää, luettavia tekstejä ja lukemistapaa kuten vertailuryhmäkin. Näiden lisäksi heidän vastauksissaan kävi ilmi lukemiseen liittyviä asenteita, keskittymistä, ymmärtämistä sekä lukunopeutta.

Oppilaat kuvasivat itseään seuraavilla adjektiiveilla: *hyvä* (4)<sup>6</sup>, *aika hyvä* (1), *ahkera* (2), *laiska* (2), *asiaan paneutuva* (1), *aika nopea* (1), *hidas* (1) ja *vaativa* (1). Kiinnostavaa on, että yksikään oppilas ei pidä itseään huonona lukijana, vaikka vaikeita tekstilajeja mainittiinkin. Vaativuuttaan korostava lukija tarkoitti vaativuudellaan siihen, että ”*jutun täytyy aina olla mielenkiintoinen ja kuvitettu, että jaksan lukea sen*”. Oppilaiden käyttämät adjektiivit tuntuivat viittaavan nimenomaan asia- tai kouluteksteihin, joissa voi saavuttaa joitakin tuloksia eli olla ”*hyvä lukija*”. Tarkkuuden puuttuminen oppilaiden lukijakuvauksista on yllättävää, sillä koulussa tapahtuva lukeminen on yleensä asia- ja sanatarkkaa. Ainoastaan yksi oppilas kertoi olevansa ”*asiaan paneutuva*”. Neljä oppilasta pohti omaa lukunopeuttaan. Lukunopeuden pohtiminen liittyy varmasti osaksi koulumaailman käytänteisiin, sillä koulussa oppilas oppii muita seuraamalla päättelemään oman lukunopeutensa.

Taulukon mukaan vain yksi oppilas ilmoitti lukevansa vain silloin, kun on pakko. Harvoin tai hyvin harvoin lukevia oli aineistossani enemmän. Suurimmaksi osaksi he olivat poikia. Vuoden 2003 äidinkielen ja kirjallisuuden kansallinen arviointi antaa varsin huolestuttavaa kuvaa oppilaiden vapaa-ajan lukemisesta. Arvioinnin mukaan 37 % oppilaista ilmoitti, ettei lue oppikirjojen lisäksi yhtään kirjaa kuukaudessa. (Lappalainen 2003: 47.) Näin harvinaista lukeminen ei kuitenkaan tuntunut tutkimukseni oppilailla olevan. Vapaa-ajan kirjoittaminen tuntui olevan vielä lukemistakin harvinaisempaa.

Samanlaiset tekstit koettiin vaikeiksi molemmissa oppilasryhmissä. Molemmissa oppilasryhmissä vaikeimmat teksti liittyivät selvästi koulumaailmaan. Tähän saattaa vaikuttaa se, että oppilaat vastasivat kyselyyn koulupäivän aikana, jolloin koulun tekstit olivat päällimmäisenä mielessä. Oppilailla oli vahvoja mielipiteitä koulutekstien vaikeudesta. Yhden oppilaan mielestä ”*asiat on selitetty oppikirjoissa liian monimutkaisesti*”, ja erään toisen mielestä ”*koepaperit ovat usein täyttää siansaksaa*”. Myös aineistopohjaisten ja asiatekstien kirjoittaminen miellettiin vaikeaksi. Asiateksteissä mainittiin vaikeaksi vieraat sanat. Yhden oppilaan mielestä ”*asiatekstiä on joskus vaikea kirjoittaa, koska mielikuvitukseni on niin omalaatui-*

<sup>6</sup> Adjektiivien frekvenssit on merkitty sulkuihin.

nen”. Tämän oppilaan mielestä asiatekstien kirjoittamisessa omalaatuisesta mielikuvituksesta on haittaa. Myös aineistotekstit koettiin vaikeiksi, koska ”on vaikea käyttää aineistoa hyväksi”. Eräs oppilas mainitsi vaikeiksi teksteiksi melko yllättävästi sähköpostiviestit, ”koska aina ei saa selvää kaikista sanoista”. Tällä oppilas saattaa viitata esimerkiksi sähköpostikielen epämuodollisuuteen, kielenhuoltovirheisiin ja puhekielimäisyyteen.

Vuoden 2000 PISA-tutkimuksen mukaan vahva kansallinen käsitys itsestään äidinkielen oppijana ei näyttänyt olevan yhteydessä hyvään lukutaitoon. Suomalaisnuorten itsetunto äidinkielen oppijoina oli alle OECD-maiden keskiarvon. Etenkin suomalaisten poikien käsitys itsestään äidinkielen oppijoina oli selvästi alle OECD-maiden keskiarvon. Matematiikassa suomalaisnuorten itsetunto oli sen sijaan OECD-maiden keskiarvoa korkeammalla. (Väljærvi, Kupari & Linnakylä 2002: 132–133.) Oppilaiden omien tekstitaitojen tutkimuksesta tarvittaisiin lisää tutkimusta, sillä oppilaiden käsitys itsestään oppijana on keskeinen motivaatiotekijä ja yhteydessä oppimistuloksiin (Väljærvi ym. 2002: 132). Jos oppilas ei mielestään osaa kirjoittaa mitään ja ei voi oppia kirjoittamista, eivät lähtökohdat kirjoittamisen opetukselle ole kovin suotuisat.

## 6.5. Tekstitaidot PISA-tutkimusten valossa

Vuoden 2000 PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisnuoret olivat OECD-maiden parhaimpia lukijoita. Huipputasolle suomalaisista oppilaista ylsi 18 %, ja heikon tason lukijoihin puolestaan kuului seitsemän prosenttia oppilaista. PISA-tutkimuksen mukaan tietoyhteiskunnan ja työn kannalta riittävän hyvän lukutaidon saavutti noin 80 % tutkimukseen osallistuneista suomalaisnuorista. Suomalaisnuorten lukutaito oli erityisen korkeatasoinen tiedonhakua vaativissa tehtävissä sekä luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa. Heikoimmat alueet suomalaisten nuorten lukutaidossa olivat pohdinta ja arviointi. Luetun pohdinnassa eniten vaikeuksia oli pohdinta- ja arviointiprosessien monitahoisuudessa, ulkoisen kriteeritiedon hallinnassa ja käsitteellisyydessä. (Linnakylä & Sulkunen 2002: 22–35.) Samanlaista suhtautumista luetun pohdintaan oli havaittavissa myös tutkimukseen osallistuneilla oppilailta. Oppilaat kokivat vieraat käsitteet usein vaikeiksi. Tiettyjä aihealueita, esimerkiksi historiallisia tekstejä, pidettiin vaikeina. Asiatekstien lukemisessa vaikeinta oli oppilaiden mielestä vieraiden sanojen ymmärtäminen.

Lukutaitoa mitattiin myös vuoden 2003 PISA-tutkimuksessa. Tehtävät liittyivät sekä lineaarisiin ja dokumenttiteksteihin, ja niissä harjoiteltiin tiedonhakua, luetun ymmärtämistä,

tulkintaa, pohdintaa ja arviointia. Tekstit liittyivät yksityisiin ja julkisiin tilanteisiin sekä opiskelu- ja työmaailmaan. Myös vuonna 2003 suomalaisnuorten lukutaito oli kaikkien osallistujamaiden paras. Vuonna 2003 suomalaisnuorista ylsi huipputasolle 15 %, ja heikon tason lukijoita oli puolestaan 5 %. Vuonna 2003 huippulukijoiden määrä Suomessa oli pienentynyt vuoteen 2000 verrattuna, mutta toisaalta myös heikkojen lukijoiden määrä oli laskenut. Edelleen 80 % suomalaisnuorista ylsi hyvään lukutaitoon. Erona uusimmassa PISA-tutkimuksessa vuoden 2000 tutkimukseen oli myös se, että suomalaisnuorten lukutaito oli entistä tasaisempaa. (Linnakylä & Sulkunen 2005: 37–41, 46, 49–51.)

Vuonna 2003 suomalaisnuoret olivat erityisen hyviä dokumenttien lukemisessa. Samanlaisia tutkimustuloksia on saatu aiemminkin. Vuonna 1991 toteutetussa IEA-lukutaitoarvioinneissa suomalaisnuoret olivat erityisen hyviä juuri dokumenttien lukemisessa (Elley 1994, Linnakylä 1995). Tätä tulosta on pidetty yllättävänä siksi, että äidinkielen opetuksessa ei paljon harjoitella dokumenttien lukemista. Sen sijaan opetus painottuu kaunokirjallisuuteen. Kaunokirjallisuuden painottaminen äidinkielen opetuksessa ei välttämättä tue työelämän vaatimuksia, sillä aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan erilaiset epälineaariset tekstit ovat työelämässä hyvin tyypillisiä (Linnakylä & Sulkunen 2005: 63). Dokumenttien lukutaitoon varmastikin vaikuttaa se, että Suomessa luetaan paljon sanomalehtiä. Lisäksi Internetin myötä nuoret ovat tottuneet epälineaarisiin teksteihin.

Omat tutkimustulokseni ovat varsin yhteneviä PISA-tutkimusten kanssa. PISA-tutkimusten mukaan suomalaisnuorten oli vaikea analysoida tekstejä ja tehdä päätelmiä erilaisten tekstityyppien vaikuttamiskeinoista ja ilmaisutavoista sekä näiden yhteydestä tekstin tarkoitukseen ja vaikuttavuuteen. (Linnakylä & Sulkunen 2005: 63.) Samansuuntaisia päätelmiä voi tehdä oman tutkimusaineistoni perusteella. Oppilaat eivät tuntuneet pohtivan erilaisten tekstien tarkoituksia ja kirjoittajien tavoitteita. Tähän voidaan ehkä hakea vastausta nykyisestä äidinkielen opetuksesta ja oppikirjoista, sillä niissä ei ole autenttisia tekstejä. Myös mielipiteiden esittämisessä ja niiden perustelemissa on PISA-tutkimusten mukaan parantamisen varaa (Linnakylä & Sulkunen 2005: 63). Näiden lisäksi omassa tutkimuksessani korostuu vielä tottumattomuus keskustelukulttuurin konventioihin.

Toisaalta oman tutkimuksen ja PISA-tutkimusten välillä on erojakin. Vuoden 2000 PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisnuoret suhtautuivat varsin innostuneesti lukemiseen. Kiinnostus lukemiseen OECD-maista oli suurinta Portugalissa, Suomessa ja Tanskassa. Tutkimuksen mukaan kaikkiaan 80 % suomalaisnuorista luki päivässä omaksi ilokseen. (Linnakylä 2002: 142–144.) Tutkimukseni mukaan nuoret eivät suhtautuneet kovin innostuneesti lukemiseen, vaikka toisaalta luettelivatkin erilaisia vapaa-aikanaan lukemiaan tekstejä. Asen-

noitumista lukemiseen saattaa tutkimuksessani vääristää se, että oppilaat mielsivät lukemisen virallisten tekstien lukemiseksi. Yhdistävää PISA-tutkimuksen kanssa oli puolestaan se, että tyttöjen ja poikien kiinnostus lukemiseen oli eritasoista. Vaikka sukupuolten väliset erot olivat tyypillisiä kaikissa OECD-maissa, suurimmat erot tyttöjen ja poikien lukemissinnostuksessa olivat suomalaisnuorilla. (Linnakylä 2002: 142–144.)

PISA-tutkimusten tulokset antavat yllättävää tietoa nuorten asenteista tietotekniikkaa kohtaan. Vuoden 2000 PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisnuorten kiinnostus tietokoneisiin oli alle OECD-maiden keskiarvon, ja samoin suomalaisnuorten luottaminen omiin atk-taitoihinsa. Suomalaisnuoret pitivät tietokoneella työskentelyä hyödyttömämpänä kuin OECD-maissa keskimäärin. Suomalaisnuorista tietokoneella työskentelyä piti hyödyllisenä 53 %, kun taas OECD-maiden keskiarvo oli 61 %. (Leino 2002: 168–173.) Ero ei ehkä ole kovin merkittävä, mutta varsin yllättävä. Lukeutuuhan Suomi tietotekniikan kehittäjämaihin ja pitää itseään vahvasti tietoyhteiskuntana. Tätä eroa saattaa selittää se, että suomalaisessa koulujärjestelmässä verkkoteksteille ei anneta tarpeeksi painoarvoa. Jos Internetin teksteistä on puhuttu ”*joskus kasiluokalla*”, kuten yksi L-ryhmän oppilas mainitsee, saattaa käydä niin, että oppilaat pitävät tietokoneen käyttöä vain vapaa-aikaan kuuluvana ja tarpeettomana opiskelu- tai työelämäntaitojen kannalta. Vuoden 2003 PISA-tutkimuksessakin kävi ilmi, että tietokonetta ei käytetty yhtä ahkerasti kouluasioiden oppimiseen kuin keskimäärin muissa OECD-maissa. Kuitenkin päivittäinen tietokoneen käyttö oli Suomessa hieman OECD-maiden keskiarvoa korkeampi. (Leino 2002: 173.)

## **6.6. Tekstitaitokäsitykset uuden opetussuunnitelman näkökulmasta**

Uuden äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman vuosiluokkien 6–9 tavoitteiden mukaan äidinkielen opetuksen tarkoituksena on ohjata oppilasta hahmottamaan itsensä ja tekstin osaksi sosiokulttuurista ympäristöä. Pyrkimyksenä on se, että oppilas tulee tietoiseksi omista ja muiden kielenkäyttäjien tavoitteista. Oppilaan tulee perusopetuksessa oppia kehittämään ja arvioimaan omia luku-, viestintä- ja mediankäyttötaitojaan. (POP 2004: 51.)

Oppilaiden kirjoittamat lukija- ja kirjoittajakuvaukset osoittivat, että oppilaat pystyvät varsin tarkasti erittelemään omia luku- ja viestintätaitojaan. Toki oppilaiden metakognitiivisissa kyvyissä oli suuria eroja. Oppilaiden oli esimerkiksi helppo luetella, millaisten tekstien kanssa he olivat joutuneet vaikeuksiin tai mitä he eivät kirjoittamisessaan hallinneet. Eri asia tietysti on, kuinka totuudenmukaisia oppilaiden käsitykset omista tekstitaidoistaan olivat.

Tekstien tuottamisen suhteen uuden opetussuunnitelman tavoitteena on se, että oppilaasta tulee monipuolinen tekstien laatija, joka osaa ottaa tekstissään huomion tilanteen ja vastaanottajan. Tavoitteena on myös se, että oppilas osaa hyödyntää kirjoittamisessaan oppimaansa kielitietoa. (POP 2003–2004: 24.) Nämä opetussuunnitelman tavoitteet eivät tunnu kovin hyvin toteutuvan oppilaiden vastausten perusteella. Ensinnäkään oppilaat eivät tunnu kirjoittavan monipuolisesti erilaisia tekstityyppejä, vaan oppilaiden laatimat tekstit rajoittuvat pakollisiin kouluteksteihin ja teksti- tai sähköpostiviesteihin. Muutamat tytöt ilmoittivat kirjoittavansa vapaa-ajalla ”*jotakin turhaa*”, lähinnä päiväkirjaa, koska ”*sinne saa kirjoittaa, miten haluaa*”.

Lukijan huomioiminen näkyy oppilaiden mielestä tekstissä siten, että teksti on mielenkiintoisesti ja selkeästi kirjoitettu. Oppilaat eivät kuitenkaan vastauksissaan tuoneet esille, että erilaiset tekstit vaativat erilaista kirjoittamistapaa. Eri tekstilajien tarkoitukset eivät tunnu hahmottuvan oppilaille, tai ainakaan he eivät keskustele niiden eroista. Lisäksi oppilailla tuntui olevan se kuva, että vain kouluaineet, esseevastaukset ja mielipidekirjoitukset ovat arvostettuja tekstilajeja. Kun hallitsee niiden tuottamisen, on hyvä kirjoittaja. Kielitieto ja kirjoittaminenkaan eivät tunnu kohtaavan, sillä oppilaat eivät nähneet kirjoittamisella ja kieliopilla paljon yhteyttä.

Uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan lukemisen tavoitteeksi muun muassa se, että oppilas harjaantuu aktiiviseksi ja kriittiseksi tekstien lukijaksi. Lisäksi oppilas osaa ennakoida, millaista lukutapaa kukin teksti vaatii. Tavoitteena on myös se, että oppilas harjaantuu tarkastelemaan tekstien verbaalisia, visuaalisia ja auditivisia keinoja ja oppii arvioimaan tekstien taustalla olevia näkemyksiä, arvoja ja asenteita. (POP 2004: 24–25.) Tutkimuksessani oppilaiden lukemiskäsitykset olivat konkreettisia ja viittasivat siihen, että lukeminen miellettiin perustaidoksi, jonka joko hallitsee tai ei. Esimerkkejä konkreettisista tekstitaitokäsityksistä ovat muun muassa se, että selkeä teksti mielletään selkeällä käsialalla kirjoitetuksi ja hyvä lukija vivahteikkaaksi ja eläytyväksi ääneen lukijaksi. Oppilaat eivät tuntuneet suhtautuvan kriittisesti erilaisiin teksteihin, esimerkiksi Internetissä.

Suurin ongelma uuden opetussuunnitelman tekstitaitotavoitteiden näkökulmasta on mielestäni se, että oppilaat eivät osaa arvioida tekstin tarkoitusta ja kirjoittajan päämääriä. He eivät myöskään pohdi tekstin laajempaa kontekstia. Oppilaat osaavat luetella erilaisia tekstilajeja, mutta eivät tunnu mieltävän, että kukin tekstityyppi vaatii hieman erilaista luku- tai kirjoitustaitoa. Oppilaille on olemassa vain yksi luku- ja kirjoitustaito, ei useita rinnakkaisia taitoja. Toisin sanoen lukemisen ja kirjoittamisen joko osaa tai ei.

Kyselylomakkeen mukaan oppilaat pystyivät näkemään omalla lukemisellaan ja kirjoittamisellaan erilaisia funktioita, esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen, tunteiden ilmaiseminen tai viihtyminen. Kun oppilaita pyydettiin kyselylomakkeessa määrittelemään teksti, tekstillä ei enää nähtykään olevan tarkoitusta tai laajempaa yhteyttä. Oppilaat osasivat luetella erilaisia tekstilajeja, mutta niiden funktioita olikin selvästi vaikeampi hahmottaa. Myöskään tekstin tuottaja, vastaanottaja tai tekstitapahtumatilanne eivät nousseet esille oppilaiden vastauksissa.

Oppilaiden ja opettajien taitovaatimukset eivät aina tunnu kohtaavan toisiaan. Yhden oppilaan mielestä ”*minulle minun taitoni ovat aivan hyviä*”. Oppilaan vastaus on mielenkiintoinen. Tarkoittaako kyseinen oppilas tällä sitä, että jollekin toiselle, esimerkiksi opettajalle, oppilaan taidot eivät riitä? Toisaalta peruskoulun yläluokkalainenkaan ei pysty vielä arvioimaan yhteiskunnassa ja työelämässä vaadittavia tekstitaitoja.

## 7. SOSIAALISTUMINEN ÄIDINKIELEN OPETUKSEN KÄYTÄNTEISIIN

### 7.1. Diskurssit käytänteinä ja merkitysten rakentajina

Tässä luvussa tarkastelen koulua instituutiona ja luokkahuoneyhteisöä **puhe-** ja **diskurssiyh-**  
**teisönä**. Pohdin erilaisia vakiintuneita koulukäytänteitä oppilaiden kokemana. Pyrin selvittä-  
mään, millaisiin opetuskäytänteisiin oppilaat ovat koulun äidinkielen opetuksessa sosiaalistu-  
neet. Tarkastelen tiedon ja käsitysten rakentumista luokkahuoneyhteisössä, käyttäen esimerk-  
kinä tutkimusluokkia. Esittelen myös sitä, miten oppilaat suhtautuvat äidinkielen oppimiseen  
ja miten he puhuvat siitä. Oppilaiden näkemyksiä tarkastelen vuorovaikutuksen analyysiin  
kehitetyn diskurssianalyysin näkökulmasta. En pyri oppilaiden keskustelujen tarkkaan ja yksi-  
tyiskohtaiseen analyysiin, vaan pyrin esittelemään, miten teksteistä, lukemista ja kirjoittami-  
sesta puhutaan. Vaikka analyysini ei ole tarkkaa keskusteluanalyysiä, käytän joitakin keskus-  
teluanalyysin käsitteitä. Näitä ovat esimerkiksi *päällepuhunta* ja *minimipalaute*.

Diskurssilla tarkoitetaan eri tieteenaloilla, esimerkiksi kielitieteessä, sosiologiassa ja  
psykologiassa, hieman eri asiaa (Luukka 1995: 45). Lyhyesti diskursiivisuus voidaan määri-  
tellä sosiaalisen todellisuuden kielellisen rakentumisen periaatteeksi (Saukkonen 2003: 36).  
Todellisuus, josta keskustelemme ja vaihdamme mielipiteitä, on merkityksellistämisen kautta  
tuotettu (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999: 19–20). Diskurssianalyysin mukaan merkitykset  
eivät kuitenkaan ole suoraan luettavissa erilaisista puhe- tai kirjoitusyhteyksistä, vaan merki-  
tysten löytäminen vaatii tarkkaa ja erittelevää lukutaitoa (Palonen 1988: 27).

Kielitieteessä diskurssilla tarkoitetaan usein konkreettista kielenkäyttöä, joko puhetta tai  
kirjoitusta (Luukka 1995: 47). van Dijk (1985: xi) määrittelee diskurssin tehtäväksi kielenkäy-  
tön, viestintätapahtumien ja tekstien ilmiöiden kuvauksen. Sosiologian diskurssiteoreetikko  
Michel Foucault on määritellyt diskurssin kielitieteilijöitä teoreettisemmin käsitteeksi, joka on  
yhteydessä tietokäsitteeseen, eli siihen, miten diskurssit synnyttävät, muokkaavat ja välittävät  
tietoa. Foucaultille diskurssi on maailmaa hahmottava ja synnyttävä ilmiö. Diskurssit kertovat  
siis tapahtumien ja käytänteiden säännönmukaisuuksista. Diskursiiviset käytänteet ovat muo-  
dostuneet tunnistamattomista historiallisista säännöistä, joihin vaikuttavat esimerkiksi ajalli-  
set, sosiaaliset ja lingvistiset kontekstit. (Foucault 1972: 117.) Diskurssit ovat riippuvaisia  
yhteisöistä, instituutioista ja toisista diskursseista. Diskurssit eivät pelkästään heijastele ole-  
massa olevaa todellisuutta, vaan rakentavat itse todellisuutta ja erilaisia merkityksiä. Diskurs-  
seja ei voida havaita suoranaisesti, mutta niiden realisoitumat, tekstit, ilmentävät osan dis-  
kursseista itsestäänkin. (Luukka 1995: 46.)

Diskurssin ja sosiaalisen järjestelmän suhde on dialoginen. Diskurssi muovaa yhteisöjä, koska se luo yhteisön jäsenille sosiaalisen identiteetin ja pitää yllä jäsenten välisiä suhteita. Lisäksi diskurssi muovaa yhteisön jäsenten käsityksiä tiedosta ja uskomuksista. (Luukka 1995: 60.) Jos luokassa muutama oppilas määrittelee kieliopin jatkuvasti turhanpäiväiseksi teoriaksi, alkavat kaikki oppilaat helposti kyseenalaistaa kielioppia.

## 7.2 Diskursiivinen lähestymistapa

Tässä tarkoitan diskurssilla luokkahuonetodellisuuteen liittyviä ilmiöitä, jotka ilmentävät äidinkielen opetukseen kuuluvia käytänteitä ja säännönmukaisuuksia. Määritelmäni on lähellä Foucaultin diskurssimääritelmää. Tutkimukseni avulla en voi saada kuvaa äidinkielen tuntien todellisuudesta, koska en ole ollut havainnoimassa sitä. Oppilaiden keskustelut heijastelevat kuitenkin äidinkielen opetusta ja sisältöjä. Suuria johtopäätöksiä ei tietenkään voi tehdä, sillä oppilailla voi olla opetuksesta aivan toisenlainen näkemys kuin esimerkiksi opettajalla.

Diskursseja tutkitaan **diskurssianalyysin** avulla. Suoninen määrittelee diskurssianalyysin kielen käytön ja muun merkityksiin liittyvän toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan, miten todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytänteissä. Suonisen mukaan diskurssianalyysiin kuuluu keskeisesti se, että kielen avulla rakennetaan sosiaalista todellisuutta ja kieli on luonteeltaan seurauksia tuottavaa. Ihmisillä on samanaikaisesti käytössään erilaisia merkityssysteemejä, jotka voivat olla kilpailevassa suhteessa keskenään. Lisäksi merkityksellinen toiminta on aina sidoksissa kontekstiin, ja toisaalta toimijat ovat kiinteästi yhteydessä merkityssysteemeihin. (Suoninen 1997: 4, 41.)

Diskurssintutkimuksessa on useita erilaisia perinteitä. Luukka on jakanut diskurssintutkimuksen **tekstuaaliseen, kognitiiviseen, interaktionaaliseen ja konstruktionistiseen** suuntaukseen (Luukka 2000: 143–153). Oma analyysini oppilaiden vastauksista sijoittuu interaktionaalisen ja konstruktionistisen diskurssianalyysin välimaastoon. Interaktionaalinen suuntaus on kiinnostunut todellisista, yksittäisistä vuorovaikutustilanteista ja siitä, miten keskustelu etenee niissä. Interaktionaalisena diskurssintutkimuksena voidaan pitää esimerkiksi keskusteluanalyysiä, jossa merkitysten tuottamista tarkastellaan lokaalisesti. Interaktionaalinen diskurssianalyysi pitää kiinni keskustelijoiden puheenvuoroissa. (Luukka 2000: 148–153; ks. myös Sarja 2000: 58.) Konstruktionistisessa suuntauksessa sen sijaan kielenkäytön kontekstia analysoidaan koko yhteisön näkökulmasta. Tällöin tieto ja käsitteet ovat yhteisöllisiä. (Luukka 2000: 151–153.) Kriittinen diskurssianalyysi on yksi konstruktionistisen suuntauksen

edustaja. Kriittisessä diskurssinanalyysissä keskitytään Faircloughin mukaan analysoimaan yhteisöllisiä valtasuhteita, jotka vaikuttavat sosiaalisten identiteettien, sosiaalisten suhteiden sekä tieto- ja uskomusjärjestelmien muotoutumiseen (Fairclough 1992: 12). Tässä tutkimuksessa en pysty tarkastelemaan oppilaiden henkilökohtaisia suhteita, vaan keskityn siihen, mitä oppilaiden puhutavat kertovat äidinkielen opetuksesta.

### 7.3. Koulu instituutiona

#### 7.3.1. Koulu sosiaalisena ja kulttuurisena järjestelmänä

Koulu on valtion organisoima yhteiskunnallinen **instituutio** (Laine 2000: 164). Myöhäismodernissa maailmassa elävän ihmisen oleminen määrittyy suhteessa moniin voimiin ja instituutioihin (Saukkonen 2003: 53). Instituutiot vaikuttavat elämäämme monella tasolla: yhteiskunnallisina järjestelminä, diskursiivisina käytänteinä ja vuorovaikutusprosessien myötä syntyvinä sosiaalisina suhteina. Instituutiot myös organisoivat jokaisen yksilön kokemusmaailmaa. Keskeisiä instituutioita ovat esimerkiksi perhe, koulu, vapaa-ajan yhteisöt, työelämä ja media. Etenkin median merkitys on viime vuosina kasvanut, ja siitä on tullut etenkin nuorille merkittävä emotionaalinen ja kognitiivinen oppimisympäristö. (Laine 2000: 183.)

Instituutiot asettavat kehykset ajattelullemme ja toiminnallemme. Havainto- ja tulkintatapamme kehittyvät yhteisöllisinä prosesseina tietyissä institutionaalisissa kehyksissä. Kannamme mukana aina kulttuurisia merkityksiä ja ihmissuhteiden verkostoja. Todellisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Elias 1992: 62–82.) Tällöin kysymys on suhteiden ja merkitysten rakentumisesta, ei rakentamisesta. Kielen avulla tuotetaan ja jaetaan merkityksiä, joten kieli on merkitystenantoa. Kieli ei kuitenkaan objektiivisesti kuvaa maailmaa, vaan myös väistämättä luo sitä. Merkitysten maailma on sosiaalisesti tuotettu. (Saukkonen 2003: 33.) Oppilaiden käsitykset ja mielipiteet heijastelevat jatkuvasti kouluinstituution arvoituksia ja asenteita, kuten tutkimukseni monista kohdista on käynyt ilmi.

Kulttuurisena instituutiona koulu voidaan määritellä sosiaalisesti rakenteeksi, joka tähtää yksilöiden sosiaalistamiseen (Laine 1997: 16). Kouluttaminen tarkoittaa modernisaatioteorioiden mukaan sitä, että koulussa voidaan oppia sellaisia tietoja ja taitoja, joille on käyttöä myöhemmässä elämässä. Koulutusjärjestelmän yhtenä tavoitteena on esimerkiksi se, että ihmiset ymmärtävät toisiaan ja osaavat kommunikoida keskenään. Tällöin hallinto ja talous voivat toimia ja kansallinen kulttuuri siirtyä sukupolvelta toiselle. (Saukkonen 2003: 48, 52–

53.) Tällaisia tavoitteita koulutukselle annetaan myös opetussuunnitelmassa. Peruskoulujärjestelmän syntymisen taustalla oli aikanaan halu tasoittaa eritasoisten ja erilaisista taustoista tulevien oppilaiden mahdollisuuksia koulumaailmassa. Instituutioihin liittyy aina vallankäyttöä, joten siksi myös koulu on symbolisen vallankäytön paikka. (Saukkonen 2003: 17, 19.)

Kouluilla, kuten muillakin instituutioilla, on omat kulttuurinsa, tapansa ja perinteensä. Koulukulttuuriin kuuluvat koulu yhteisön arvot, uskomukset, normit, roolit ja erilaiset käytännöt. Uudet koulukulttuurin jäsenet oppivat nämä normit nopeasti sosiaalistumisen kautta, ja täten yhteisön jäsenten ajattelu yhdenmukaistuu. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1997: 241.) Koulukulttuurilla voidaan yleistäen tarkoittaa kaikkea sitä, mitä koulussa tapahtuu (Kohonen & Leppilampi 1994: 61). Tutkimuksessani vastausten yhdenmukaistuminen on näkynyt monissa kohdin. Oppilaiden käsitykset ja tieto ovat riippuvaisia siitä, mitä opettaja on tunnilla asiasta kertonut ja mitä mieltä muut oppilaat ovat asiasta. Esimerkiksi L-opetusryhmässä kirjallisuustutkielma mainittiin hyväksi tavaksi oppia lukemista ja kirjoittamista, koska oppilaat olivat juuri aloittamassa sen tekemistä äidinkielellä. M-opetusryhmä ei kuitenkaan maininnut tutkielmaa hyvänä oppimismuotona, koska heillä ei sellaista ollut. Esimerkki osoittaa hyvin sen, että oppilaiden käsitykset ovat aikaan sidottuja.

Koska käsitykset ovat osittain yhteisössä syntyneitä, niiden alkuperää on mahdoton selvittää. Heikkinen, Hiidenmaa ja Tiililä ovat tutkineet virastojen kieltä ja tekstiä ja havainneet, että institutionaalisessa tekstintuottamisessa häipyvät vieraan ja oman puheen rajat. Instituutio panee yksilöt tuottamaan tekstejä omilla ehdoillaan. Instituutio on luonnollista tajuntaa, johon vaikutetaan erilaisten tekstien avulla. (Heikkinen 2000: 113.) Samaa voidaan sanoa kouluinstituutiosta, sillä oppilaat kirjoittavat äidinkielen tunnilla aineita tiettyjen sääntöjen ja konventioiden mukaisesti. Esimerkiksi ainekirjoituksella on omat vakiintuneet piirteensä aloitukseen, lopetukseen ja marginaaleineen, ja peruskoulun aikana oppilaat tulevat näistä hyvin tietoisiksi. Samoilla teksteillä ei kuitenkaan ole samanlaista asemaa eri luokkahuoneissa, ja siksi esimerkiksi oppikirjatekstit saavat kussakin luokassa hieman erilaisia merkityksiä (Pitkänen-Huhta 1999).

### **7.3.2. Oppiminen koulussa**

Viime vuosina yhteiskunnassa on tapahtunut monia merkittäviä muutoksia, jotka ovat heijastuneet myös kouluun ja oppimiseen. Nuorten merkitykselliset oppimiskokemukset ovat yhä enemmän siirtyneet koulun ulkopuolelle, esimerkiksi harrastuksiin, mediavälineisiin ja kulut-

tamiseen. Muodollisten oppimistilanteiden rinnalla tapahtuu paljon informaalia oppimista, jota ei voida rajata instituution tai kirjan kansien sisälle. Epäviralliset oppimiskokemukset koulun arjessa ja sen ulkopuolella ovat usein sosiaalisesti organisoituja. (Laine 2000: 21, 69.) Aittolan ja Pirttijärven lukiolaisnuorille tekemän tutkimuksen mukaan tärkeät oppimiskokemukset nuorten elämässä liittyivät arkielämään, ihmissuhteisiin ja oman elämän reflektointiin. Koulullakin oli oma arvonsa oppimisessa. Koulun arvona nähtiin yleisesti se, että siellä tutustuttiin asioihin, joista ei itse tulisi otettua selvää. (Aittola & Pirttijärvi 1996: 47–52.) Mediakulttuurin pedagoginen vetovoima perustuu sen sijaan sellaisiin tekijöihin, jotka vierottavat sen kouluoppimisesta. Median voima on nimittäin mediatutkijoiden mielestä mielihyvässä, hetkellisyydessä, aistimellisuudessa, henkilökohtaisuudessa ja spontaanissa vuorovaikutuksessa. Mediakulttuurin merkityksiä ei tarvitse tietoisesti opiskella. Lisäksi mediakulttuurin toiminta on sosiaalisesti palkitsevaa, sillä mediakulttuurin käyttö tapahtuu yleensä kavereiden kesken. (Suoranta 2003: 148.)

Koulun ulkopuolisen elämän moninaisuus haastaa perinteiset oppimistavat, auktoriteetit ja oppimismallit. Viime vuosina onkin alettu vaatia arkisen oppimisen arvostamista. Oppiminen on irtautunut institutionaalisista käsityksistä, ja tällaisessa tilanteessa oppiminen kaipaa uudenlaista määrittelyä. (Laine 2000: 16–17.) Arkipäiväisten oppimisprosessien tutkiminen sosiaalisen organisoitumisen näkökulmasta voisi antaa uudenlaista näkökulmaa muodolliseen oppimiseen. Tällöin oppilaat voisivat oivaltaa uudella tavalla oppimisen luonnetta, esimerkiksi sitä, että oppiminen on aina sidottu institutionaalisiin käytäntöihin, kulttuurisiin merkityksiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Epävirallisten oppimistilanteiden ongelma on kuitenkin se, että niitä ei ymmärretä oppimistapahtumina, vaikka arjen oppimiskokemukset ovatkin usein mieleenpainuvia. Erityisesti nuorten koulun ulkopuoliset kokemukset, tiedot ja taidot ovat usein joutuneet paitsioon, eikä niiden arvoa ole tunnustettu. (Laine 2000: 21, 69.) Tällainen asennoituminen arkiseen tietoon ja kokemuksiin käy ilmi aineistoni oppilaiden vastauksissakin. Erilaiset vapaa-ajan tekstit, esimerkiksi aikakauslehtitekstit ja Internetin tekstit, mielletään vähäpätöisimmiksi ja arvottomammiksi kuin esimerkiksi sanomalehtien tai oppikirjojen tekstit. Tutkimusryhmieni oppilaat harmittelevat vapaa-aikana ”*lukevansa kaikenlaista turhaa*” ja olevansa kiinnostuneita ”*sellaisista turhista jutuista*”. Vapaa-ajan tekstien puute näkyy myös peruskoulun opetussuunnitelmassa, jossa painottuvat kaunokirjalliset tekstit (Luukka & Leivo 2004).

## 7.4. Oppilasryhmä sosiaalisena ja kielellisenä yhteisönä

### 7.4.1. Oppilasryhmä puhe- ja diskurssiyhteisönä

Yhteisöllä tarkoitetaan konkreettisia ja kuviteltuja sekä abstrakteja ihmisyhteisöjä. Yhteisöön voi kuulua pieni tai rajattu määrä ihmisiä, kuten esimerkiksi perheeseen kuuluu. Toisaalta yhteisöön voi kuulua suuri ja epämääräinen joukko, jolla on joku yhdistävä piirre tai yhteinen ajattelutapa. (Saukkonen 2003: 22.) Tarkastelemani opetusryhmäyhteisöt ovat suhteellisen pieniä ja rajattuja. Toisaalta opetusryhmät ovat osa Alavuden yläasteen yhteisöä, ja vielä laajemmin ne ovat osa kansainvälistä nuorisoyhteisöä. Yksilö on olemassa vain suhteessa yhteisöön, ja erillisyyttä voi kokea vain vertaamalla itseään suurempaan joukkoon. (Saukkonen 2003: 22.) Kokemamme yksilöllisyyden kulttuuriset ehdot synnytetään kollektiivisesti. Käsitukset, uskomukset ja arvot syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, osana yhteisöä. Merkitusten maailma on siis sosiaalisesti tuotettu ja ylläpidetty. (Fairclough 1997: 31.) Yhteisö ei kuitenkaan ole staattinen, vaan sen eri jäsenet voivat vaikuttaa toimintaan joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Yhteisöjen toiminta on jatkuvaa valintaa ja neuvottelemista. (Heikkinen, Hiidenmaa & Tiililä 2000: 25).

Sosiolingvistiikassa erilaisten yhteisöjen viestintätapojen kuvauksessa käytetään käsitettä puheyhteisö (*speech community*). Alun perin puheyhteisöllä on tarkoitettu yhteisöä, joka jakaa samat kielelliset säännöt ja kielenkäyttötavat. Tästä näkökulmasta yhteisön muodostavat aina ne, jotka käyttävät samanlaista kieltä. Myöhemmin puheyhteisöä on määritelty enemmän sosiaalisena käsitteenä. Kaikki yhteisön jäsenet jakavat yhteiset kielenkäyttötapojen taustalla vaikuttavat normit. Puheyhteisön tuntomerkit voivat olla kielellisiä tai ei-kielellisiä. Kielellisiä tunnusmerkkejä ovat muun muassa yhteinen kieli, murre, rekisteri, puhetapa tai tieto teksteistä. Ei-kielellisiä ovat puolestaan ikä, yhteinen sosiaalinen ryhmittymä, kansallisuus ja sukupuoli. (Luukka 1995: 68–69.) Molemmat oppilasryhmät muodostavat oman puheyhteisönsä.

Puheyhteisö-käsitteen rinnalla on alettu puhua diskurssiyhteisöstä tekstien ja diskurssien tutkimuksessa (Luukka 1995: 68–69). Swales määrittelee diskurssiyhteisön sosioretorisiksi verkostoksi, jonka jäsenillä on yhteiset viestinnälliset tavoitteet ja yhteistä tietoa kielenkäytön tavoista eli eri genreistä. Swalesin mukaan diskurssiyhteisö eroaa puheyhteisöstä siinä, että kirjoitettu teksti toimii diskurssiyhteisön yhdistävänä viestintämuotona paremmin kuin puheyhteisön. Toiseksi puheyhteisön jäsenten ensisijainen yhteisyyden tarve on kuulua samaan ryhmään, kun taas diskurssiyhteisössä ryhmittymisen perustana on se, että ryhmän jäseniä

yhdistävät tietyt viestintätavoitteet. Puheyhteisö on siis sosiolingvistinen ja diskurssiyhteisö sosioretorinen ryhmittymä. Kolmanneksi puheyhteisö yhdenmukaistaa yhteisön jäsenten viestintäkäyttäytymistä, kun taas diskurssiyhteisölle on ominaista pienempien erillisyyhteisöjen muodostuminen. (Swales 1990: 9, 24.) Diskurssiyhteisön käsite yhdistää siis kielen ja yhteisön kielenkäytön. Diskurssiyhteisö on täten lingvistinen ja sosiaalinen ryhmittymä. (Luukka 1995: 70.) Diskurssiyhteisö voi tässä tapauksessa olla kouluyhteisö kielenkäyttöineen, ihanteineen ja normeineen.

Oppilasryhmien toimintaa ja käyttäytymisestä säätelee keskeisesti koulun toimintakulttuuri. Koulun toimintakulttuuri tarkoittaa kouluyhteisön omaksumia virallisia ja epävirallisia toiminta- ja käyttäytymismalleja ja niiden pohjalla olevia arvoja ja normeja. Toimintakulttuurin lisäksi arvot tulevat koulussa näkyviin vuorovaikutussuhteissa ja opetuksen sisällöissä. (Launonen 2004: 22). Viime vuosina koulukäytänteitä on arvosteltu esimerkiksi siitä, että tiedollisia tekijöitä arvostetaan koulussa liikaa. On alettu vaatia, että mediakulttuuri pitäisi ottaa mukaan opetukseen, sillä koulukäytänteet kantavat mukanaan populaarikulttuurisia merkityksiä. Tällä hetkellä koulu tuntuu usein vielä uusintavan matalan ja korkean kulttuurin erottamista. (Suoranta 2003: 12, 59.)

#### **7.4.2. Oppilaiden kielenkäytöstä ja käsityksistä luokkatilanteessa**

Diskurssi ja sosiaalinen yhteisö ovat vuorovaikutuksellisessa suhteessa keskenään. Sosiaalinen yhteisö vaikuttaa kielenkäyttöön, ja vastaavasti kieli vaikuttaa yhteisöjen toimintaan ja muovautumiseen. Yhteisöillä on omat diskurssikäytänteensä, vaikka ne eivät aina muodostaisikaan tiukkoja normeja. Yhteisön jäsenillä on tietoa näistä käytänteistä, mikä ohjaa ainakin implisiittisesti kielenkäyttöä. Käytänteet ovat muuttuvia, ja konkreettinen kielenkäyttö eri tilanteissa on vaihtelevaa. (Luukka 1995: 60.) Tutkimuksessani oppilaiden erilainen kielenkäyttö näkyi muun muassa siinä, että haastattelijan mukanaolo vaikutti oppilaiden kieleen ja käyttäytymiseen. Toki kielenkäyttö- ja käyttäytymiserot voivat johtua myös oppilaiden välisistä eroista. Ensimmäisen opetusryhmän ryhmäkeskusteluissa olin läsnä, ja nämä keskustelut olivat asiallisempia ja muodollisempia kuin jälkimmäisen ryhmän keskustelut. Jälkimmäisen opetusryhmän keskustelut taas olivat vapaampia, ja niissä oli enemmän naurua ja ylimääräistä puhetta. Opetusryhmän pojat innostuivat päästelemään erilaisia ääni nauhalle ja näyttämään erilaisia käsimerkkejä, mihin ryhmän tytöt puuttuivat komentamalla poikia. Kaikkiaan oppilaiden henkilökohtaiset vastaukset kyselylomakkeessa olivat kuitenkin uhittelevampia kuin

ryhmäkeskusteluissa. Nähtävästi oppilailla oli ryhmäkeskusteluissa suurempi tarve kasvojensa säilyttämiseen.

Se, että tieto on yhteisön omaisuutta, ilmenee monin tavoin oppilasryhmien puheessa. Yhteisön jäseniä yhdistää muun muassa se, että heillä on samansuuntaiset arvot, uskot ja toimintatavat, jotka taas yhdenmukaistavat puhetapoja. Tyttöjen puhetavat eroavat poikien puhe-tavoista. Käytänteet elävät yhteisössä ja samalla muokkaavat yhteisöä. Näiden tapojen hallinta on edellytys yhteisöön kuulumiselle. (Luukka 1995: 57–58.) Esimerkiksi M-luokan ryhmäkeskusteluissa erään ryhmän mukaan ”hyvä teksti on sellaista, mitä Miinalta<sup>7</sup> tulee”. Vastaa-vasti oppilaiden tiedossa oli, että ”Kimmolla on huono käsiala”. Nämä faktat olivat jokaisen ryhmäläisen tiedossa, eikä niitä tarvinnut ryhmäkeskustelussa selittää. Myös äidinkielen op-piainesisältöihin tuntui liittyvän käsityksiä, jotka olivat oppilaille yhteisiä, esimerkiksi suhtau-tuminen kieliopin opetukseen.

**Ideologinen** näkökulma korostaa, että yhteisöt ja kielenkäyttötavat eivät ole stabiileja. Yksilöt muokkaavat jatkuvasti yhteisön tapoja toimia. Toiset yhteisön jäsenet sopeutuvat pas-siivisemmin normeihin, kun taas toiset eivät. Ideologisen näkökulman teoreetikot ovat sitä mieltä, että yhteisöjen ja käyttäytymisen taustalla on aina valtasuhteita ja ideologioita. Ideolo-gistit ovat kiinnostuneita siitä valtataistelusta, jota tarvitaan konseksukseen pääsemiseksi. (Luukka 1995: 58.) Oppilaiden ryhmäkeskusteluissa konseksukseen pääseminen oli tavallista. Kyseenalaistamista ryhmäkeskusteluissa ei kovin paljon ollut. Silloin kun kyseenalaistamista oli, omasta mielipiteestä luovuttiin usein ilman perusteluja. Vaikka keskusteluryhmät oli jaet-tu siten, että ryhmän jäsenet tulisivat hyvin toimeen keskenään, on ryhmässä silti varmasti monenlaista vallankäyttöä, joka ei ulkopuoliselle edes välttämättä ilmene.

Erilaiset puheenaiheet, oppiainesisällöt ja tekstit saavat erilaisia määritelmiä eri luokka-huoneyhteisöissä. Erilaisilla teksteillä on merkittävä rooli luokassa ja opetuksessa. Esimerkik-ksi oppikirjateksti voi saada osallistujan tai auktoriteetin roolin ohjatessaan opettajan ja oppi-laiden toimintaa ja puhetta. Tekstiä käytetään esimerkiksi herättämään keskustelua ja luomaan ryhmähenkeä. Lisäksi kullakin oppilaalla on omanlaisensa suhtautuminen tekstiin kullakin hetkellä, joten siksi tekstin ja lukijoiden välinen suhde on muuttuva. Lukeminen ja kirjoitta-minen luokkahuoneyhteisössä ovat siis monipuolisia prosesseja, jotka vaihtuvat tilanteesta toiseen. (Pitkänen-Huhta 2000: 135–136.) Toisaalta oppilasryhmillä on myös yhteisiä käsi-tyksiä. Samat oppiainesisällöt koettiin yleensä kiinnostaviksi ja tylsiksi molemmissa oppilas-ryhmissä.

---

<sup>7</sup> Tutkimuksessa oppilaiden nimet on muutettu.

## 7.5. Miten oppilaat puhuvat äidinkielen opetuksesta?

### 7.5.1. Tytöt ja pojat keskustelijoina

Labovin mukaan puheyhteisön jäsenet jakavat yhteisiä normeja, jotka säätelevät kielenkäyttöä (Labov 1972: 120–121). Esimerkki tästä on ryhmäkeskusteluissa se, että kukaan ei puhunut muodollisesti, koska nuoret ovat tottuneet käyttämään puheessa epävirallista kieltä. Toinen oppilaille tyypillinen tapa oli kysymyksiin vastaaminen. Oppilaat vastasivat kysymyksiin helposti ”*en tiedä*” tai ”*aivan sama*”, vaikka he tuskin kirjaimellisesti olivat aina tätä mieltä.

Keskustelunanalyysiin peruskäsitteitä ovat muun muassa päällekkäispuhunta ja minimipalautte. Päällepuhuminen voi olla joko keskustelijoiden yhteistyön tai kilpailun väline. Kilpailua päällepuhuminen on silloin, kun on kyse keskeyttämisestä. Yhteistyötä taas on sellainen keskustelu, jossa osanottajat kehittelevät teemaa yhdessä. Minimipalautteilla tarkoitetaan puheessa olevia lyhyitä ilmauksia, joilla on tai ei ole leksikaalista merkitystä. Suomen kielessä käytettäviä minimipalautteita ovat esimerkiksi vailla leksikaalista sisältöä olevat ilmaukset *aa* ja *mm* sekä lyhyet *joo*, *ni* ja *niin*. Minimipalautteet toimivat keskusteluissa kuuntelun, rohkaisun ja myöntymisen merkkeinä, ja lisäksi niiden avulla osoitetaan emotionaalisuutta. (Puuronen 1996: 256, 264.) Tutkimusten mukaan tyttöjen ja poikien keskusteluissa on huomattu toistuvia eroja minimipalautteissa ja päällepuhunnoissa (esim. Puuronen 1996). Keskusteluanalyysissä on tarkasteltu myös paras kaveri -instituutiota, joka tarkoittaa samanmielisyyttä parhaan ystävän kanssa. Tutkimuksessani oppilaiden samanmielisyyys voi johtua myös siitä, että opettaja on valinnut sopivat keskusteluryhmät. Parhaat ystävykset ovat melko varmasti samassa keskusteluryhmässä.

Etenkin tyttöjen keskusteluissa muiden mielipiteiden tukeminen ja yhteisymmärrykseen pääseminen oli yleensä tärkeää. Monet keskusteluanalyysin tutkimukset ovat vahvistaneet, että etenkin tyttöjen keskustelulle on ominaista yhteistyökykyisyys ja ryhmän kiinteyden vahvistaminen (Puuronen 1996: 256). Alla olevasta tyttöjen keskustelusta käy ilmi samanmielisyyss ja minimipalautteen antaminen. Tässä keskustelussa minimipalautteet toimivat ainakin kuuntelun ja myöntelyn merkkeinä:

M1T: mulle ainaki esseet on hirveen hankalia

M2T: niimpä

M3T: mm

MT1: aineista mulla ei tuu mitään, mulla ei oo päätä siihen

M2T: nii justii kaikki ne

M3T: jotenki ne vaan on

M1T: niin on

M4T: mm

M1T: jokku osaa vain näi kirjoittaa monta riviä ja sitte ne on niin hyviäkin näin

M2T: mm

Poikien puheessa äidinkielen oppiaineesta ja sen opettamisesta puhuttiin välillä uhittelevasti. Yhteistä tietoa tuntui myös olevan, että kieliopin opiskelu on vain ”turhanpäiväistä teoriaa” ja lukeminen ”hikistä puuhaa”. Oppilaiden kielenkäytön samankaltaisuus näkyi myös siinä, että kielenopin oppimista kuvattiin sanoin ”ei vois vähempää kiinnostaa” ja vastaavasti kokeisiin lukua ”pelkkänä pänntäyksenä”. Muutamat pojat kommentoivat, että on ”ihan sama”, millaisia tekstejä äidinkielen tunnilla käsitellään. Tämä on ristiriidassa sen kanssa, että juuri hetkeä aiemmin he ovat moittineet äidinkielen opetuksen tekstejä. Jos oppilaille oikeasti olisi ”ihan sama”, mitä tekstejä opetuksessa käytetään, heidän ei tarvitsisi olla tyytymättömiä opetustapoihin.

Ryhmäkeskusteluissa tyttöjen kielenkäytössä ei ollut tällaista uhittelevaa sävyä. Sen sijaan kyselyssä tytöt olivat jopa uhittelevampia kuin pojat. Näkyykö tyttöjen keskustelukulttuurissa sama kuuliaisuus ja kiltteys, jotka ovat yleensä olleet tyypillisiä tytöille? Poikien käyttämiä luonnehdintoja olivat esimerkiksi ”hikinen”, ”perseestä” ja ”syvältä”, jotka eivät tyttöjen puheessa esiintyneet. Alatyyliset ”perseestä” ja ”syvältä” eivät kuitenkaan esiintyneet ryhmäkeskusteluissa, joissa pojat nähtävästi haluavat noudattaa hieman virallisemmän kielenkäytön konventioita.

Keskusteluntutkimusten mukaan nauru on tyypillinen poikien keskustelussa ilmenevä piirre (esim. Puuronen 1996). Nauru on keskustelukeino, jolla ilmaistaan ryhmän sisäistä yhteyttä ja emotionaalisuutta (Puuronen 1996: 275–276). Tutkimuksessani naurua esiintyi lähinnä tyttöjen välisenä kikatteluna tai sekaryhmissä tyttöjen nauraessa poikien jutuille. Pojat sen sijaan nauroivat yllättävän vähän. Toisen luokan kanssa naurun määrään varmasti vaikutti tutkijan läsnäolo.

### 7.5.2. Tekstien opettaminen – hyödyllistä ja tylsää

Kyselylomakkeessa oppilaita pyydettiin kertomaan, miten äidinkielen tunnilla käsitellään tekstejä. Lisäksi heitä pyydettiin ideoimaan koulun tekstitaito-opetusta. (ks. liite 2.) Samoja aiheita oppilaat pohtivat ryhmäkeskusteluissa (ks. liite 3). Seuraava taulukko osoittaa,

miten oppilaat suhtautuivat tekstiopetukseen koulussa kyselylomakkeen perusteella. Molemmat oppilasryhmät on erotettu toisistaan, samoin tytöt ja pojat. Kaksi poikaa oli tässä vastauksessa leikkinyt kielen monimerkityksisyydellä ja käsitteli äidinkielen tekstiopetuksen sijasta ATK-tunnin *tekstinkäsittelyä*. Näitä vastauksia ei ole otettu huomioon taulukossa.

TAULUKKO 7. Oppilaiden mielipiteitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tekstiopetuksesta kyselylomakkeen perusteella.

Mielipiteitä tekstiopetuksesta äidinkielen opetuksessa	Opetusryhmä L		Opetusryhmä M		Yhteensä
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
Hyödyllistä	4	2	5	1	12
Tylsää	1	2	2	1	6
Monipuolista	1	0	3	0	4
Yksipuolista	1	2	0	0	3
Mielenkiintoista	0	0	3	0	3
Harmillista	0	0	0	1	1
Vaatii kehittämistä	0	1	0	0	1
Vinkkien antaminen	0	1	0	0	1
Koulussa ei käsitellä tekstejä	0	1	0	1	2
Ei vastausta	0	0	1	1	2
<b>Mainintoja yhteensä</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>35</b>

Oppilasryhmien käsitykset äidinkielen tekstiopetuksesta eroavat melko paljon toisistaan. Olen luokitellut oppilasryhmien mielipiteet positiivisiin ja negatiivisiin ilmauksiin. Nämä eivät käy ilmi taulukosta. L-opetusryhmässä positiivisia ilmauksia on seitsemän ja negatiivisia ilmauksia kahdeksan<sup>8</sup>. L-opetusryhmässä tekstitaito-opetus nähdään ensisijaisesti hyödyllisenä. Kuitenkin vain yksi tyttöoppilas pitää sitä monipuolisena. Sen sijaan muutaman L-ryhmän oppilaan mielestä tekstien käsitteleminen on yksipuolista ja epäkiinnostavaa. L-opetusryhmän ryhmäkeskusteluissa tekstiopetuksen arvosteleminen jatkui. Pojat kaipasivat äidinkielen tunnille Internetin tekstejä ja tytöt puolestaan nuortenlehtien tekstejä. Muutama kuvataidealalle aikova oppilas olisi toivonut äidinkielen tunnille kuvien käsittelemistä. Oppilaiden mielestä koulussa käsiteltiin liikaa oppikirjan tekstejä, ja poikien mielestä lisäksi kaukokirjallisia tekstejä. Samanlaisia tuloksia saatiin äidinkielen ja kirjallisuuden kansallisessa arviointitutkimuksessa vuonna 2003, sillä sen mukaan lehti- ja mediateksteihin ja puheviestintään liittyvää tietoutta oli äidinkielen tunnilla käsittelyssä hyvin harvoin. Kirjoitusten perus-

<sup>8</sup> Kun vertaa L- ja M-opetusryhmän positiivisia ja negatiivisia ilmauksia keskenään, on huomioitava, että L-oppilasryhmässä on 12 oppilasta ja M-opetusryhmässä 14.

käytänteisiin ja kielen käsitteisiin ja rakenteisiin liittyvää ainesta sen sijaan käsiteltiin koulussa huomattavasti enemmän. (Lappalainen 2004: 43.)

Ensimmäisessä opetusryhmässä tekstiopetukseen suhtauduttiin huomattavasti negatiivisemmin kuin toisessa ryhmässä. M-opetusryhmässä positiivisia ilmauksia tekstitaito-opetuksesta oli 12 ja negatiivisia vain 5. Tytöistä melkein kaikki pitivät tekstien käsittelemistä hyödyllisenä, mutta pojista hyödyllisyyden mainitsi vain yksi vastaaja. Kolmen tytön mielestä tekstiopetus oli monipuolista, ja kenenkään oppilaan mielestä se ei ollut yksipuolista tai tylsää. Myös kolmen tytön mielestä tekstien käsittely oli mielenkiintoista, mutta yksikään poika ei ollut tätä mieltä. Molemmissa oppilasryhmissä oli kaksi vastaajaa, joiden mielestä koulussa ei käsitellä ollenkaan tekstejä. Nämä molemmat vastaajat olivat poikia. Toisen pojan mukaan *”meillä ei ole ollut tekstien käsittelyä, mutta se voisi olla ihan kivaa”*, ja toisen mielestä *”koulussa ei käsitellä tekstiä”*. Poikien vastaukset ovat joko humoristisia tai ironisia tai kertovat kapea-alaisesta tekstikäsitelmästä.

Taulukosta 7 ilmenee, miten mainintojen lukumäärät ja eri sukupuolten vastaukset ovat yhteydessä keskenään. L-opetusryhmässä, jossa pojilla on määrällisesti enemmän mainintoja, negatiivisten ilmausten määrä on suurempi. M-opetusryhmässä sen sijaan tytöillä on määrällisesti enemmän mainintoja ja ilmaukset ovat enimmäkseen positiivisia. Tämän perusteella voisi päätellä, että pojat suhtautuvat äidinkielen opetukseen negatiivisemmin kuin tytöt, mikä on todettu viime vuosien kansallisissa arviointitutkimuksissakin (Lappalainen 2001, 2004).

Yhtenä syynä oppilaiden kapea-alaiseen tekstikäsitelmäseen saattaa olla äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytettävät tekstit. Koulussa käsitellään usein kaunokirjallisia tai oppikirjatekstejä, kun taas kuvaa ja Internetin tekstejä käsitellään vähän. Edellä esitellyistä mielipiteistä huolimatta oppilaiden tuntui olevan kuitenkin vaikea kyseenalaistaa koulun äidinkielen opetuksen käytänteitä. Eräässä ryhmäkeskustelussa yksi poika toteaa äidinkielen tuntien teksteistä: *”Eikö ne oo ihan hyviä, mitä ny on. Mitä niitä muuttaa.”*

### **7.5.3. ”Voiko lukemista ja kirjoittamista harjoitella?”**

Kyselylomakkeen lopussa oppilaita pyydetään kertomaan ehdotuksia siitä, miten luku- ja kirjoitustaitoja voisi harjoitella koulussa. Samaa oppilaat pohtivat ryhmäkeskustelussakin. (ks. liitteet 2 ja 3.) Kyselylomakkeessa erilaisia ehdotuksia tuli enemmän, kun taas ryhmäkeskusteluissa uudistusehdotusten keksiminen tuntui olevan vaikeaa. Ehkä ryhmän paine vaikutti ryhmäkeskusteluissa sen verran, etteivät oppilaat uskaltaneet pohtia äidinkielen opetuksen

kehittämistä, etteivät leimautuisi luokkakavereidensa silmissä. Alla olevaan taulukkoon on koottu, miten lukemista ja kirjoittamista voisi oppilaiden mielestä harjoitella kyselylomakkeen perusteella. Taulukossa on eroteltu eri oppilasryhmien vastaukset ja tyttöjen ja poikien vastaukset.

TAULUKKO 8: Miten lukemista ja kirjoittamista voisi harjoitella koulussa?

Miten lukemista ja kirjoittamista voi harjoitella?	Oppilasryhmä L		Oppilasryhmä M		Yhteensä
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
Kirjoittamalla	5	3	5	3	16
Lukemalla	2	1	6	1	10
Ei tarvitse harjoitella	1	3	0	0	4
Tekemällä esitelmiä ja tutkielmia	1	1	0	0	2
Lukemalla erilaisia tekstejä	0	1	1	0	2
Kuvien avulla	1	0	0	0	1
Opetus tällaisenaan hyvää	0	0	1	1	2
Oma valintaisuudella	0	1	0	1	2
Mielikuvitusta kehittämällä	1	0	0	0	1
Vähentämällä ainekirjoitusta	0	0	0	1	1
En tiedä	0	1	1	1	2
Ei vastausta	1	0	1	0	2
<b>Mainintojen määrä</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>45</b>

Luokkien väliset erot ovat sen verran pieniä, että käsittelen tässä yhteydessä molempien oppilasryhmien vastauksia yhdessä. Joitakin pieniä eroja tarkastelen myöhemmin erikseen. Suurempia eroja näyttää kuitenkin olevan tyttöjen ja poikien kuin oppilasryhmien välillä. Tavallisin oppilaiden näkemys siitä, miten lukemista ja kirjoittamista voi harjoitella, oli ”lukemalla” tai ”kirjoittamalla”. Kuten taulukosta näkyy 16 maininnan (35,6 %)<sup>9</sup> mukaan lukemista ja kirjoittamista voi harjoitella kirjoittamalla. 10 maininnan (22,2 %) mukaan niitä voi puolestaan harjoitella lukemalla. Tässä toistuu taas oppilaiden näkemys siitä, että kirjoittamista voi harjoitella enemmän. Usein oppilaat ovat ehdottaneet tiettyjä tekstilajeja, miten lukemista ja kirjoittamista voisi harjoitella. Kirjoittamisesta mainittiin *aineiden kirjoittaminen* (6)<sup>10</sup>, *esseevastausten kirjoittaminen* (2) ja pelkkä *kirjoittaminen* (8). Lukemisesta mainittiin *ääneen lukeminen* (2), *romaanien lukeminen* (2), *erilaisten tekstien lukeminen* (2) ja *vieraskielisten tekstien lukeminen* (1). Pelkkä *lukeminen* mainitaan kolmessa vastauksessa.

<sup>9</sup> Prosentit on laskettu kaikkien mainintojen kokonaismäärästä, joka on yhteensä 45.

<sup>10</sup> Frekvenssit on merkitty sulkuihin.

Instituutiassa rutiineista tulee itsestäänselvyyksiä, joita tuntuu olevan vaikea huomata, saati kyseenalaistaa (Laine 2000: 70). Tämä näkyy oppilaiden ehdotuksissa siten, että teksti-taitojen opettamisedotukset ovat vakiintuneiden opetuskäytänteiden mukaisia. Uusia ehdo-tuksia ei juuri tule. Oppilaat pitäytyvät tutuissa tekstinkäsittelytavoissa, esimerkiksi aineiden ja esseevastausten kirjoittamisessa ja kaunokirjallisuuden lukemisessa. Ainoastaan *kuvien lisääminen* (1) ja *erilaisten tekstilajien lukeminen* (2) kertovat uudenlaisista tekstilaji- ja teks-tinkäyttövaatimuksista. Toisaalta kyseenalaistamisen puute saattaa johtua myös siitä, että nuo-ret eivät usko pystyvänsä vaikuttamaan opetusjärjestelyihin. Tästä on saatu tutkimustuloksia-kin. Esimerkiksi vuonna 1995 WHO:n julkaisema kansainvälinen raportti kouluviihtymisestä ja -kokemuksista osoittaa, että oppilaat voivat mielestään vaikuttaa vähän opetuksen kulkuun (Kannas 1995: 120–121). Tämä väite tuntuu nykytilanteesta kuitenkin aikansa eläneeltä, sillä ainakin omien kokemuksieni mukaan oppilaat voivat nykyään vaikuttaa opetukseen.

Ryhmäkeskusteluissa oppilaat ideoivat hieman enemmän tekstitaito-opetusta kuin kyse-lylomakkeessa. Ryhmäkeskustelut antavat kuvaa myös siitä, miten muihin oppiainesisältöihin suhtaudutaan. Ryhmäkeskusteluissa korostuu, että koulussa käsitellään liikaa ”*jotai kielioppi-juttuja*”. Kieliopin sijasta oppilaat toivoisivat äidinkielen tunnille elokuvia, kuvien käsittele-mistä ja Internetissä käymistä. Tytöt toivoivat nuortenlehtiä, runoja ja näytelmiä ja pojat aika-kauslehtiä ja Internet-tekstejä. Kuten jo edellä mainitsin, ideointi ryhmäkeskustelussakin oli kuitenkin vähäistä. Silloinkin kun uusia ideoita syntyi, oppilaat eivät osanneet kertoa, miten eri medioiden tekstejä voisi opetuksessa hyödyntää. Yleisesti oppikirjatekstejä toivottiin käsi-teltävän vähemmän, ja sen sijaan nuortenlehtitekstejä enemmän, vaikka toisaalta ”*jos jotai partikkeleja etsii, niin on ihan sama, mikä se teksti on*”.

### 7.5.3.1. Oppilasryhmien välisiä eroja

Oppilasryhmien erilaiset käsitykset voivat selittyä monella tavalla. Oppilailla voi olla erilaisia näkemyksiä tekstiopetuksesta esimerkiksi siitä syystä, että tuntien sisällöt ovat olleet erilaisia, koska ryhmällä on eri opettaja. Oppilaiden henkilökohtaisiin käsityksiin vaikuttavat myös muiden ryhmäläisten käsitykset. Yhteisön käsitykset saattavat näkyä oppilaiden käsityksissä laajemminkin, ja vastaukset saattavat heijastella kouluinstituution, opettajan tai toisaalta laa-jemman nuorisoryhmän käsityksiä. Opettajan tai virallisen kouludiskurssin käsitykset heijas-tunevat oppilaan näkemyksissä esimerkiksi silloin, kun oppilaan mielestä ”*tekstien käsittely*

*on hyödyllistä jatko-opintojen kannalta” tai ”esseen kirjoitus on myös hyvä keino harjoittaa kirjoitustaitoja”.*

L-opetusryhmässä kolmannes oppilaista oli sitä mieltä, että lukemista ja kirjoittamista harjoitellaan koulussa riittävästi. Tämä ei vielä kerro tekstiopetuksen määrästä, sillä oppilaiden arvioinnit eivät aina ole luotettavia. Kiinnostavaa on, että kukaan L-ryhmän oppilaista ei maininnut opetusta sellaisenaan hyväksi, vaikka lukemista ja kirjoittamista olikin opetuksessa tarpeeksi. M-opetusryhmässä taas kukaan ei ollut sitä mieltä, että tekstejä olisi koulussa riittävästi, mutta kahden oppilaan mielestä opetus oli silti sellaisenaan hyvää.

L-opetusryhmä ehdotti tekstitaitojen harjoittelemiseksi esitelmiä, tutkielmia ja esseevas- tausten kirjoittamista. Oppilaiden ryhmäkeskusteluiden perusteella voi päätellä, että tässä ope- tusryhmässä kyseisiä asiatyylisiä tekstintuottamistapoja on harjoiteltu enemmän. Lisäksi oppi- lasryhmä oli juuri aloittamassa laajempaa kirjallisuusesitelmiä, johon he suhtautuivat myön- teisesti ja kunnianhimoisesti, vaikka pitivätkin sitä työläänä. Oppilaiden mielestä *”tutkielma varmasti sullei auttaa lukemista ja kirjoittamista”*. Oppilaiden mielestä on myös *”hyvä ku te- hään ny yläasteella sitä, niin lukios osaa jo tehdä sellaista”*. Oppilaiden vastauksista näkyy, että opettajan perusteluja kirjallisuusesitelmän tekemiseen on kuunneltu tarkasti. Toisella ope- tusryhmällä vastaavaa kirjallisuustutkielmaa ei ollut, ja ehkäpä asiatyyliset työt eivät siksi korostuneet oppilaiden vastauksissa.

M-opetusryhmässä pojat osallistuivat L-opetusryhmän poikia vähemmän pohtimaan si- tä, miten luku- ja kirjoitustaitoja voisi kehittää. M-opetusryhmässä tärkeänä harjoittelemis- muotona pidettiin ääneen lukemista. Ääneen lukemisen hyödyllisyydestä keskusteltiin vielä ryhmissäkin. Käsitukset ääneen lukemisesta tuntuivat kaiuttavan ala-asteen ääneen lukemisen perinteitä.

### **7.5.3.2. Sukupuolten välisiä eroja**

Tytöt ja pojat suhtautuivat kirjoittamisen ja lukemisen kehittämiseen eri tavalla. Tytöt ehdot- tivat eri harjoittelumuotoja enemmän. Tyttöjen ehdotuksissa oli enemmän sellaisia harjoituk- sia, jotka vaativat oppilaalta panostusta. Kaiken kaikkiaan tytöt tuntuivat haluavan lukemista ja kirjoittamista äidinkielen tunneille enemmän kuin pojat. Tytöt ehdottivat kaunokirjallisu- den lisäämistä, kun taas poikien mielestä kaunokirjallisuus oli *”aivan turhaa”* tai vähintäänkin *”aika hikistä”*. Ryhmäkeskusteluissa pojat haukkuivat oppikirjoja tylsistä aiheista ja kuvituk-

sesta. Toisaalta yksi poika totesi, että ”*koulu kirjoista on vaikea tehdä semmosia, että kaikkia kiinnostaa*”.

Tutkimuksessani etenkin poikien näkemykset lukemisesta ja kirjoittamisesta olivat huolestuttavia yhteiskunnan vaatimusten ja uuden äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman näkökulmasta. Tosin on aiheellista pohtia, ovatko poikien käsitykset todellisuudessa näin negatiivisia, vai yrittivätkö pojat uhitella luokkakavereiden silmissä. Poikien vastauksissa näkyi toivottomuutta äidinkielen opetuksen uudistamista kohtaan. Yksi L-luokan poika tiivisti suhtautumisensa äidinkieleen seuraavasti: ”*Äikkä ei ole kiinnostavaa eikä tule.*” Muutama poika ei edes nähnyt tekstitaitoja taitoina, joita voitaisiin harjoitella koulussa:

”Voiko niitä (lukemista ja kirjoittamista) jotenkin harjoitella?” (MP)

”Ei koulussa tekstiä käsitellä, sitä vain luetaan ja pöntätään.” (LP)

#### **7.5.4. Yhteenvetoa oppilaiden asenteista äidinkielen opetukseen**

Kaikkiaan oppilaiden äidinkielen opetukseen liittyvistä käsityksistä sai kyselylomakkeiden ja ryhmäkeskusteluiden vastausten perusteella ristiriitaista tietoa. Oppilaat olivat tyytymättömiä kieliopin opetuksen määrään ja tylsiin äidinkielen opetuksen teksteihin, mutta toisaalta äidinkielen opetus nähtiin hyödylliseksi. Oppitunneille toivottiin lisää lukemista ja kirjoittamista kieliopin sijasta. Kansallisen arviointitutkimuksen mukaan vuonna 2003 myönteinen käsitys äidinkielen oppiaineen kiinnostavuudesta oli 38 %:lla oppilaista. Tyttöjen ja poikien välillä oli suuri ero, sillä tytöistä 52 % oli sitä mieltä, että äidinkieli oli kiinnostavaa, mutta pojista vain 25 %. Hyödylliseksi oppiaine koettiin huomattavasti useammin, sillä 69 % oppilaista mielsi äidinkielen hyödylliseksi oppiaineeksi. Kansallisessa arvioinnissa selvitettiin vielä käsityksiä oppilaan omista mahdollisuuksista oppiaineessa. Arviointitutkimuksen mukaan 48 %:lla oppilaista oli myönteinen käsitys omista mahdollisuuksistaan. Suuria sukupuolten välisiä eroja ei tässä ollut, sillä tytöistä 54 % ja pojista 42 % uskoi omiin mahdollisuuksiinsa äidinkielessä. (Lappalainen 2004: 49.)

Yhdeksäsluokkalaisten ryhmäkeskustelut heijastavat monin tavoin sitä, että elämä on muualla kuin koulussa. Monet oppilaat ovat sitä mieltä, että koulussa ei harjoitella sellaisia taitoja, joita he tarvitsevat elämässään. Esimerkiksi kielioppiteorioiden opiskeleminen nähdään täysin käytännöstä irrallisena, kuten seuraava keskustelunkatkelma osoittaa. Oppilaat näkevät kieliopin muotoina ja vaikeina nimityksinä. He eivät hahmota, ettei kielioppi ole ir-

rallista muusta kielenkäytöstä, vaan erilaisia kieliopillisia yksiköitä käytetään puheessa ja kirjoituksessa:

M1P: mutta sit justiin on jotain tämmösiä mitä voi sanoa turhia asioita että pitää opetella justii niitä kaikki mitä niitä onkaan

M2T: verbin kaikkia ihme muotoja

M1P: nii justii, mitä ihme interrogatiivipronomini sun muuta että en mä ainakaa luultavasti tuu tarvimaan niitä

M2T: no ei tosiaankaan

Saukkonen esittää omassa väitöskirjatutkimuksessaan, että oppilaat suhtautuvat kouluun nykyään itsestäänselvyytenä. Koululta ei edes välttämättä odoteta uudistumista tai erikoisuuksia, vaan koulu on koulua, eikä siitä voi mitään muuta tulla. (Saukkonen 2003: 82.) Samanlaisia ajatuksia opetuksen kehittämisestä ja opetuskäytännöistä on tutkimukseni oppilaillakin. Vaikka oppilaat suhtautuvatkin kriittisesti kouluun, heidän tuntuu olevan vaikea kehittää koulun opetusjärjestelyjä. Useassa keskustelussa puhuttiin nuorten vapaa-ajan tekstimaailmojen, esimerkiksi Internet-tekstien, nuortenlehtitekstien ja elokuvien, tuomisesta äidinkielen tunnille. Oppilaat eivät kuitenkaan keksineet, miten näitä arjen tekstimaailmoja voitaisiin käsitellä koulussa ja mitä hyötyä siitä voisi olla. Välillä nuoret tuntuvat olevan niin sosiaalistuneita koulun opetuskäytäntöihin, etteivät osaa kyseenalaistaa niitä.

## 8. PÄÄTÄNTÖ

Tekstitaidot ovat paitsi hyödyllisiä taitoja, myös välttämättömyyksiä työelämän tarpeiden ja aktiivisen kansalaisuuden näkökulmasta. Kriittisen lukutaidon ja tekstien hallinnan tärkeys on tiedostettu koulutuksen suunnittelussakin. Uudessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa tekstitaidot ovat merkittävässä asemassa. Tekstitaito-opetusta pyritään uudistamaan siten, että opetuksessa tutustutaan puhuttuihin ja kirjoitettuihin ja mono- ja multimodaalisiin teksteihin. Tekstitaito-opetukseen on viime vuosina kiinnitetty Suomessa huomiota, ja tekstitaitojen opettamiseksi on kehitelty useita eri opetustapoja. Uusimpia näistä on kirjoittamisen opetusta varten suunniteltu genrepedagoginen opetus, joka pyrkii opettamaan tekstitaitoja siten, että oppilaat sosiaalistetaan tekstilajien konventioihin. Samanlainen genrepedagoginen ajattelu voisi toimia muissakin äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöalueissa, aina puheviestinnästä draamapedagogiikkaan. Uudenlaisten opetusmenetelmien kehittäminen on varmasti tarpeen, sillä tutkimukseni perusteella nykyisellä tekstiopetuksella ei saavuteta opetussuunnitelman tavoitteita. Kahden oppilasryhmän mielipiteitä ei voi yleistää laajemmin, mutta esimerkiksi kansalliset arvioinnit ovat antaneet osittain samanlaisia tutkimustuloksia.

Pro gradu -työni tavoitteena oli selvittää yhdeksäsluokkalaisten tekstikäsitystä ja saada kuva siitä, millaisena taitona yhdeksäsluokkalaiset pitävät lukemista ja kirjoittamista. Kahden oppilasryhmän vastausten perusteella ei voi tehdä päätelmiä nuorten tekstikäsitteistä laajemmin, joten tutkimukseni on analyysi kahden oppilasryhmän luokkahuonetodellisuuksista. Koska luokkahuonetodellisuksia on useita, eri tutkija olisi erilaisella tutkimusmenetelmällä voinut saada toisenlaisen kuvan. Oman tutkimukseni tulosten vertailu kansallisiin oppimisarviointeihin, uuteen opetussuunnitelmaan ja PISA-tutkimuksiin on kuitenkin antanut yleiskuvaa tutkimukseeni.

Oppilaiden teksti- ja tekstitaitokäsitysten lisäksi tutkimukseni antaa kuvaa siitä, miten oppilaat puhuvat tekstitaito-opetuksesta ja millaisiin äidinkielen opetuksen käytänteisiin he ovat sosiaalistuneet. Tutkimuksessani luku- ja kirjoitustaidot erottiin toisistaan, koska näin tekstitaitojen eri osa-alueista saatiin monipuolisempi kuva. Tekstitaito olisi ollut oppilaille liian abstrakti käsite. Luku- ja kirjoitustaidon käsitteleminen erikseen on tietenkin tekstitaitojen kannalta ongelmallista, sillä kirjoittaminen ja lukeminen liittyvät kiinteästi toisiinsa. Olen pyrkinyt tutkimuksessani tarkastelemaan teksti- ja tekstitaitokäsityksiä monipuolisesti ja hyödyntänyt monia eri teorioita. Erilaisten teorioiden käyttäminen ja lukuisten tutkimustulosten esittely saattaa tehdä tutkimuksestani sirpalemaisen. Aihetta olisi ehkä voinut rajata tarkem-

min, mutta tekstitaitokäsitysten selvittäminen vaati luku- ja kirjoitustaidon monipuolista tarkastelua.

Tutkimuksen mukaan oppilaiden tekstikäsitys on vielä kapea-alainen, vaikka he saattavat viettää suuren osan päivästäan multimodaalisten tekstien maailmassa. Prototyypinen teksti on kirjoitettu, ja puhetta oppilaat eivät mieltäneet tekstiksi. Kuvien tai puheen ei katsottu olevan tekstiä. Jotkut oppilaat määrittivät tekstin merkityskokonaisuudeksi, mutta tekstin tavoitteisiin, käyttöön tai tuottamisprosessiin oppilaat eivät kiinnittäneet huomiota. Oppilaille teksti on produkti, ei prosessi. Tutkittavien oppilasryhmien tekstikäsitöksissä oli jonkin verran eroja. Arvelen erojen johtuvan osittain opetusryhmien erilaisista keskustelukulttuureista. Aktiivisemmin keskusteleva ryhmä on saattanut käsitellä ilmiöitä äidinkielen tunnilla keskustellen, jolloin oppilaat ovat saaneet ilmiöstä monipuolisemman kuvan.

Tekstitaidot oppilaat yhdistävät selvemmin kirjoittamiseen kuin lukemiseen. Luku- ja kirjoitustaitokäsityksiin liittyi myös sellainen ero, että kirjoittamisessa oppilaat näkivät enemmän taitoasteita. Lisäksi he osasivat kuvata omaa kirjoitusprosessiaan tarkemmin kuin lukemisprosessia. Lukemista pidettiin mekaanisena perustaitona, jonka joko osaa tai ei. Lisäksi tekstitaitokäsityksille oli tyypillistä se, että ilmiöt ymmärrettiin konkreettisesti. Omista tekstitaidoista oli helpompi kirjoittaa kuin puhua muun ryhmän kuullen.

Oppilaiden vastaukset ilmaisevat sosiaalistumista äidinkielen opetuksen käytänteisiin, mikä näkyy selvimmin kirjoittamiskäsityksissä. Oppilaat mieltävät ainekirjoituksen arvokkaimmaksi kirjoitettavaksi tekstilajiksi, ja muutamille hyvä kirjoittamistaito on pelkästään hyvien kouluaineiden tuottamista. Oppilaat arvostavat kirjoittamistaidossa niitä osa-alueita, joita koulussa arvostetaan. Omaa vapaa-ajan kirjoittamistaan oppilaat eivät aina edes tunnu mieltävän kirjoittamiseksi. Moni ei mielestään vapaa-ajalla kirjoita mitään, vaikka tekstiviestit ja sähköpostit kuuluvatkin nuorten arkeen. Koulun tekstiopetuksesta nuoret puhuvat tietyllä tavalla. Usein poikien puhetavassa ilmenee uhittelua, kun taas tytöt uhittelevat enemmän kyselylomakkeen henkilökohtaisissa pohdinnoissa. Oppilailla tuntuu olevan selkeä kuva, mitä lukemisesta ja kirjoittamisesta pitää kouludiskurssin mukaan ajatella.

Tutkimukseni ongelmakohtista olen tietoinen. Kyselylomakkeen kysymyksiä ja ryhmäkeskusteluita olisi ollut tulostenkin perusteella mahdollista kehittää. Se olisi helpottanut aineiston analyysiä ja opetusryhmien vertailua. Oppilasryhmien erilaisuus asetti suuria haasteita tutkimukselleni, sillä puheliaamman ryhmän käsityksistä sai helposti monipuolisemman kuvan. Ryhmien vertailu oli vaikeaa myös siksi, että luokilla on eri äidinkielenopettajat. Koska tutkimukseni oli tekstikäsitysten selvittämisen pioneeritutkimus, ongelmakohtia oli vaikea

välttää. Toisaalta tutkimuksen haasteista oli hyötyäkin. Ne saivat minut pohtimaan tutkimuksen tavoitteita tarkasti ja rajaamaan kysymyksiä tarkemmin toista aineistonkeruuta varten.

Mielenkiintoisen lisänäkökulman tutkimukseeni olisi tuonut opetusryhmien opettajien haastelut. Jos olisin seurannut luokan oppitunteja enemmän, olisin saanut luokkahuonetodellisuudesta ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta tarkemman kuvan. Mielenkiintoista olisi jatkossa selvittää, miten uudet opetussuunnitelmat vaikuttavat oppiaineen sisältöihin ja miten uudenlainen tekstikäsitys otetaan huomioon tulevissa oppikirjoissa. Tutkimus antoi uusia näkökulmia siihen, millaisia käsityksiä oppilailla on teksteistä, lukemisesta ja kirjoittamisesta. Tutkimus on siis antanut suuntaviivoja tekstitaitojen opettamiseen ja valmiuksia tulevaan äidinkielenopettajan työhöni.

Tutkimukseni perusteella koulun tekstiopetuksesta ja oppilaiden tekstikäsityksen laajalaisuudesta ei saa kovin hyvää kuvaa. Vuosien 2000 ja 2003 PISA-tutkimusten mukaan suomalaiset olivat kuitenkin maailman parhaimpia lukijoita. Nuoret ovat tottuneet käyttämään erilaisia medioita, ja heillä on teknistä taitoa niiden hallitsemiseen. Näistä lähtöasetelmista on hyvä ponnistaa ja kehittää peruskoulun tekstitaitojen opetusta siten, että se takaisi jokaiselle mahdollisuuden menestyä tulevaisuuden tekstiyhteiskunnassa. Tutkimusta nuorten tekstikäsityksistä ja -taidoista tarvitaan kuitenkin lisää, sillä vasta nuorten käsitysten ymmärtäminen auttaa opettajaa löytämään oikeita painopistealueita opetuksessa.

## LÄHTEET

### Aineisto

Mäyry, Leena:

1. Alavuden yläasteen oppilaille tehdyt kyselyt:  
26.1.2005 tehty kysely, johon vastasi 12 oppilasta.  
15.2.2005 tehty kysely, johon vastasi 14 oppilasta.
2. Ryhmäkeskustelut (kuusi kappaletta)  
Kolme ryhmäkeskustelua 26.1.2005  
Kolme ryhmäkeskustelua 16.2.2005
3. Minä lukijana -kuvauksia 18 kappaletta  
Minä kirjoittajana -kuvauksia 20 kappaletta

### Tutkitut oppikirjat

KUUSENTO, JARI – OKSANEN, INKERI – RUUSKA, HELENA 2000a: Aleksis 7 – äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava.

——— 2000b: Aleksis 7 – Opettajan opas. Helsinki: Otava.

——— 2000c: Aleksis 7 – Sanaharkat, äidinkielen ja kirjallisuuden harjoituskirja. Helsinki: Otava.

KUUSENTO, JARI – LIUSKARI, HELENA – LOTTONEN, SARI – OKSANEN, INKERI – RUUSKA, HELENA 2002a: Aleksis 8 – äidinkieli ja kirjallisuus. 2. painos. Helsinki: Otava

——— 2002b: Opettajan opas. 2. painos. Helsinki: Otava.

——— 2002c: Aleksis 8, harjoituksia. Äidinkieli ja kirjallisuus. 3. painos. Helsinki: Otava.

——— 2003a: Aleksis 9 – äidinkieli ja kirjallisuus. 1.–2. painos. Helsinki: Otava.

——— 2003b: Aleksis 9 – äidinkieli ja kirjallisuus, opettajan opas. 1. painos. Helsinki: Otava.

——— 2003c: Aleksis 9 – harjoituksia. Äidinkieli ja kirjallisuus. 1. painos. Helsinki: Otava.

### Elektroniset lähteet

AYPOPS = Alavuden kaupungin peruskoulun yläasteen opetussuunnitelma  
<<http://www.alavus.fi/287829.aspx>> [luettu 31.3.2005].

KOTUS = Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Keskeisiä tekstintutkimuksen käsitteitä.  
<<http://www.kotus.fi/tutkimus/tekstit/>> [luettu 29.4.2005].

OPH = Opetushallitus. Arviointi ja tutkimus. Oppimistulosten arviointeja lukuvuonna 2004–2005.

<<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,444,26984>>. [luettu 31.3.2005].

PISA 2000 ja PISA 2003 = Kansainvälinen oppimistulosten arviointiohjelma  
<<http://www.jyu.fi/ktl/pisa/>> [luettu 28.2.2005]

---

## Muut

- AHONEN, SIRKKA 1994: Fenomenografinen tutkimus. – Leena Syrjälä & Sirkka Ahonen & Eila Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* s. 114–160. Helsinki: Kirjayhtymä.
- AHVENAINEN, OSSI – HOLOPAINEN, ESKO 1999: Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data
- AITTOLA, TAPIO – PIRTTIJÄRVI, EERO 1996: Nuorten monet oppimisympäristöt. – Tapio Aittola (toim.), *Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt* s. 47–54. Opettajankoulutuslaitos: Opetuksen perusteita ja käytänteitä 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- AITTOLA, TAPIO (toim.) 1996: Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Opettajankoulutuslaitos 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- ALANEN, RIIKKA 2000: Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* s. 95–120. AFinLan vuosikirja 2000/n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLan julkaisuja.
- 2002: Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielitutkimuksen klassikoita* s. 201–234. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielitutkimuksen keskus
- ANTIKAINEN, ARI 1996: Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. – Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.), *Oppiminen ja elämänhistoria* s. 251–316. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- BARNARD, A. & MCCOSKER, H. & GERBER, R. 1999: Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care s. 212–227. *Qualitative Health Research*, 9, 2.
- BARTON, DAVID 1994: *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, DAVID – HAMILTON, MARY 1998: *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- BEREITER, CARL – SCARDAMALIA MARLENE 1987: *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- 1993: *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- BERKENKOTTER, CAROL – HUCKIN, THOMAS N. 1995: *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- BHATIA, VIJAY K. 1993: *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- BRINKER, KLAUS 1988: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt.
- CHOMSKY, NOAM 1988: *Aspects of the theory of syntax*. 15th printing. Massachusetts Institute of Technology.
- CHRISTIE, FRANCES 1998: Learning the literacies of primary and secondary schooling. – Frances Christie & Ray Misson (ed.), *Literacy and schooling* p. 47–73. London: Routledge New York.
- 1998: Framing the issues in literacy education. – Frances Christie & Ray Misson (ed.), *Literacy and schooling* p. 1–17. London: Routledge New York.
- CHRISTIE, FRANCES – MISSON, RAY 1998: *Literacy and schooling*. London: Routledge New York.

- COPE, BILL – KALANTZIS, MARY (edited) 1993: *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing.* Pittsburgh (Pa.): University of Pittsburgh Press.
- 2000: *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge.
- VAN DIJK, T.A. 1985: *Handbook of discourse analysis. Vol 1. Discipline of discourse.* New York: Academic Press.
- DUFVA, HANNELE – LÄHTEENMÄKI, MIKA – ISOHERRANEN, SARI 1996: *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- DUFVA, HANNELE 2002: *Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen?* – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* s. 295–315. *AFinLan vuosikirja 2002 / n:o 61.* Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- DUFVA, HANNELE – LÄHTEENMÄKI, MIKA (toim.) 2002: *Kielentutkimuksen klassikoita.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- ELIAS, NORBERT 1992: *The Symbol Theory.* London, Newbury Park, New Delhi: Sage.
- ELLEY, WARWICK B. 1994: *The IEA study of reading literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems.* Oxford: Pergamon.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1992: *Discourse and social change.* Cambridge: Polity.
- 1995: *Critical discourse analysis: the critical study of language.* London: Longman.
- 1997: *Miten media puhuu.* – Suom. Virpi Blom & Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino.
- FLOWER, L. & HAYES, J. 1981: *A cognitive process theory of writing.* *College Composition and Communication* 32, 365–387.
- 1984: *Images, plans and prose: The representation of meaning in writing.* *Written Communication* 32, p. 365–387.
- FOUCAULT, MICHEL 1972: *The Archaeology of Knowledge.* London. Tavistock Publications.
- FRIALS = Final report of the International Adult Literacy Survey. *Literacy in the Information age.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- GEE, JAMES PAUL 2000: *The New Literacy Studies: from socially situated to the work of the social.* – David Barton & Mary Hamilton (ed.), *Situated literacies: Reading and writing in context* p. 180–196. London: Routledge.
- GOODMAN, K.S. 1985: *Unity of reading.* – H. Singer & R.B. Ruddell (ed.), *Theoretical models and processes of readings.* P. 813–840. 3.p. Newark: IRA.
- HAKULINEN, AULI – KAUPPINEN, ANNELI – LEIWO, MATTI – PAUNONEN, HEIKKI – RÄIKKÖLÄ, ANNELI – SAUKKONEN, PAULI – YLI-VAKKURI, VALMA – ÖSTMAN, JAN-OLA – ALHO, IRJA 1994: *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja.* Helsinki: Opetusministeriö.
- HALLIDAY, M.A.K. 1978: *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning.* London: Arnold
- 1994: *An introduction to functional grammar.* 2nd edition. London: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, RUQAIYA 1985: *Language, context and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective.* Victoria: Deakin University Press.
- HALLIDAY, M.A.K – MCINTOSH, ANGUS – STREVEENS, PETER 1973: *The linguistic sciences and language teaching.* 2nd edition. London: Longman.
- HEATH, SHIRLEY BRICE 1983: *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms.* Cambridge: University Press.
- HEIKKINEN, VESA 2000: *Tekstuaalinen pirunnyrkki.* – Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa, Ulla Tiililä (toim.), *Teksti työnä, virka kielenä* s. 63–115. Helsinki: Gaudeamus.
-

- 2000: Teksteihin tunkeutuvat todellisuudet. – Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa, Ulla Tiililä (toim.), Teksti työnä, virka kielenä s. 116–208. Helsinki: Gaudeamus.
- HEIKKINEN, VESA – HIIDENMAA, PIRJO – TIILILÄ, ULLA 2000: Teksti työnä, virka kielenä. Helsinki: Gaudeamus.
- HERKMAN, JUHA 2005: Mihin tarvitaan visuaalista lukutaitoa. – Satu Kiiskinen & Johanna Virkkunen (toim.), Tuokio kuvia. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLIX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- HIIDENMAA, PIRJO 2000a: Lingvistinen tekstintutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), Kieli, diskurssi & yhteisö s. 161–190. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2000b: Poimintoja virkakielen rekisteristä. – Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa, Ulla Tiililä (toim.), Teksti työnä, virka kielenä s. 35–61. Helsinki: Gaudeamus.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2000: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- ISOTALUS, PEKKA (toim.) 1994: Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11. Jyväskylä: yliopistopaino.
- ITKONEN, TERHO 2000: Uusi kieliopas. Tarkistanut ja uudistanut Sari Maamies. Helsinki: Kirjayhtymä.
- JOHNS, ANN M. – CONNOR, ULLA 1990: Coherence in writing: research and pedagogical perspectives. Alexandria Va.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 1993: Diskurssianalyysin aakokset. Tampere: Vastapaino.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 1999: Diskurssianalyysi liikkeessä? Tampere: Vastapaino.
- KÁDÁR-FÜLÖP, JUDIT 1985: The reading survey. *Evaluation in Education* 9, 117–153.
- KARLSSON, FRED 1994: Yleinen kielitide. Helsinki: Yliopistopaino.
- KALAJA, PAULA – NIEMINEN, LEA (toim.) 2000: Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLan vuosikirja 2000/n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLan julkaisuja.
- KANNAS, LASSE (toim.) 1995: Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.
- KARVONEN, PIRJO 1995: Oppikirjateksti toimintana. Väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Kielikuvia. Nykysuomen seuran tiedotuslehti. Tampere: Nykysuomen seura.
- KIISKINEN, SATU – VIRKKUNEN, JOHANNA (toim.) 2005: Tuokio kuvia. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLIX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- KOHONEN, VILJO – LEPPILAMPI, ASKO 1994: Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- KRESS, GÜNTHER 1995: Writing the future. English and the making of a culture of innovation. Sheffield: National Association for the Teaching of English.
- KRESS, GÜNTHER V. – VAN LEEUWEN, THEO 1996: Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge.
- KOSKELA, MERJA – PILKE, NINA 2003: Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- KUPARI, PEKKA – VÄLIJÄRVI, JOUNI 2005: Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylä 2005: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- KÄÄRIÄINEN, HILLEVI – LAAKSONEN, PIRJO – WIEGAND, EIRA 1997: Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- LABOV, WILLIAM 1972: Sociolinguistic patterns. Oxford: Basil Blackwell.

- LAINE, KAARLO 1997: Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2000: Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2000: Peruskoulun kansallinen oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Helsinki: Opetushallitus.
- 2001: Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. Vuosiluokalla vuonna 2001. Helsinki: Opetushallitus.
- 2004: Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Helsinki: Opetushallitus, oppimistulosten arviointi 2/2004.
- LAUNONEN, LEEVI 2004: Erilaisten arvojen maailma. – Erja Vitikka & Outi Saloranta-Eriksson (toim.), Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen s.12–27. Jyväskylä: Opetushallitus.
- LEECH, GEOFFREY N. 1983: Principles of pragmatics. London: Longman.
- LEHTONEN, JAAKKO 1994: Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. – Pekka Isotalus (toim.), Puheesta ja vuorovaikutuksesta s. 43–59. Jyväskylän yliopiston viestintätieteen laitoksen julkaisuja 11. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- LEIMU, KIMMO (toim.) 2004: Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomikuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- LEINO, KAISA 2002: Tietotekniikan käyttö ja lukutaito. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa s. 167–180. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- LEHMUSKALLIO, KAIJA 1997: Lapsi kielen valloittajana. – Marjatta Siniharju (toim.), Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia s. 93 – 138. Helsinki: Opetushallitus.
- LEHTONEN, MIKKO 1996: Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- 2001: Post scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- 2002: Surmaako kuva sanan? Multimodaalisuuden haasteet tekstintutkimukselle. – Kieli yhteiskunnassa - yhteiskunta kielessä s. s. 45–60. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLAn julkaisuja.
- LIE, SVEIN – LINNAKYLÄ, PIRJO – ROE, ASTRID 2003: Northern lights on PISA: unity and diversity in the nordic countries in PISA 2000. Oslo: University of Oslo.
- VAN LIER, LEO 1996: Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity. London: Longman.
- LINDSTÖRM, ASLAK 2004: Perusopetus uudistuu. – Erja Vitikka & Outi Saloranta-Eriksson (toim.), Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen s. 7–10. Jyväskylä: Opetushallitus.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 1990: Lukutaito – valmiutta ja vapautta. – Pirjo Linnakylä & Sauli Takala (toim.), Lukutaidon uudet ulottuvuudet s. 1–16. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä.
- 1995: Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. = The IEA study of reading literacy in Finland. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- 2000b: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), Kieli, diskurssi & yhteisö s. 107–132. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
-

- 2002: Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa s. 141–166. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2004a: Suomalaislasten ja -nuorten hyvän lukutaidon salaisuutta selvittämässä. – Kimmo Leimu (toim.), Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa s. 123–140. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2004b: Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä. – Pirjo Linnakylä & Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukija-profiileja s. 75–98. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – MALIN, ANTERO – BLOMQVIST, IRJA – SULKUNEN, SARI 2000a: Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos & Jyväskylän yliopisto & Tilastokeskus & Opetusministeriö & Opetushallitus.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – SULKUNEN, SARI 2002: Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa s. 9–39. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2005: Suomalaisnuorten lukutaito ja harrastus. – Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (toim.), Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa s. 37–64. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – SULKUNEN, SARI – ARFFMAN, INGA 2004b: Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – TAKALA, SAULI (toim.) 1990: Lukutaidon uudet ulottuvuudet. = New dimensions of reading. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 1995: Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma kielen interpersonaalisiin piirteisiin. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2000a: Näkökulma luo kohteen. Diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), Kieli, diskurssi & yhteisö s. 133–160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2000b: Elämää tekstien kanssa. – Kielikuvia 2 s. 4–14.
- (toim.) 2001: Mediat nuorten arjessa. 13–19-vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosittain vaihteessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2002: M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), Kielentutkimuksen klassikoita s. 89–123. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2003: Tekstitaituriksi koulussa. – Virittäjä 107 s. 413–419.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – JÄÄSKELÄINEN PASI (TOIM.): Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja kirjoittamisen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), Hiiden hirveä hiihtämässä. hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus s. 9–22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – LEIWO, MATTI 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjäksi. Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.), Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MARTON, F. 1994: Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T. Neville (toim.), The international encyclopedia of education s. 4424–4429. Volume 8. Postlethwaite: Pergamon.
- MARTON, F. & FAI, P.M. 1999: Two faces of variation.

- MAURANEN, ANNA 2000: Kontrastiivinen retoriikka. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 229–330. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- PARKER, I. 1992: *Discourse dynamics. Critical analysis of social and individual psychology*. London: Routledge.
- PENNALA, RIITTA 2004: Esiluokkalaisten ja ensiluokkalaisten käsityksiä kirjoittamisesta ja kirjeestä. Suomen kielen pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopisto: kielten laitos.
- POPS 1994 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki. Opetushallitus.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 259–288. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2000: Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* s. 121–137. AFinLan vuosikirja 2000/n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLan julkaisu- ja.
- PS = Suomen kielen perussanakirja I–III. Kotimaisten kielten tutkimuskeskusten julkaisuja 55. Helsinki: Painatuskeskus 1990–1994.
- PUURONEN, VESA 1996: Tytöt ja pojat keskustelukulttuureita tuottamassa. – Leena Suurpää & Pia Aaltojärvi (toim.), *Näin nuoret: näkökulmia nuoruuden kulttuureihin* s. 255–284. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RAIMES, A. 1991: Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. *Tesol quarterly*, 19, 2.
- SAJAVAARA, KARI – PIIRAINEN-MARSH, ARJA 2000: *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- SAJAVAARA, KARI – TAKALA SAULI (toim.) 2004: *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- SALORANTA-ERIKSSON, OUTI – VITIKKA, ERJA (toim.) 2004: *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelmaan*. Jyväskylä: Opetushallitus.
- SARJA, ANNELI 2000: Dialogiryhmässä oppiminen. Opettajaksi opiskelevien harjoittelu-prosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa.
- SAUKKONEN, PAULI 2001: *Maailman hahmottaminen teksteinä. Tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia*. Yliopistopaino. Helsinki 2001. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology & Social Research 160. Jyväskylä.
- SAUKKONEN, SAKARI 2003: *Koulu ja yksilöllisyys – jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, psychology and social research, 211.
- SAVAGE, J. 2000: *Ethnography and health care*. *British Medical Journal* 321, 2, 400–402.
- SAVOLAINEN, KATRI 1998: *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 43. Joensuu.
- SIMOILA, RIITTA 1993: *Mallit, kontaktit, tiimit ja verkot: välineitä terveystieteiden analysointiin*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus VAPK.
- STREET, BRIAN V. 1984: *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUONINEN, ELINA 1997: *Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittäminen*. Tampereen yliopisto: Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 580.
- SUORANTA, JUHA 2003: *Kasvatus mediakulttuurissa*. Vastapaino. Jyväskylä.
- 2005: *Seitsemän kysymystä*. – *Virke* 1 s. 4–5.

- SUURPÄÄ, LEENA – AALTOJÄRVI, PIA: Näin nuoret: näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SWALES, JOHN M. 1990: Genre Analysis. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- SYRJÄLÄ, LEENA – NUMMINEN, MERJA 1988: Tapaustutkimus kasvatustieteissä. = Case study in research on education. Oulu: Oulun yliopisto.
- SYRJÄLÄ, LEENA – AHONEN, SIRKKA – SYRJÄLÄINEN, EIJA – SAARI, SEPPO 1994: Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- TAINIO, LIISA (toim.) 1997: Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino.
- TARNANEN, MIRJA 2002: Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- VARTO, JUHA 1992: Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopiston filosofisia tutkimuksia 30.
- Virittäjä. Kotikielen seuran aikakauslehti. Helsinki.
- VIRKE = Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehti. Painorauma Oy.
- VYGOSTKI, LEV SEMJONOVITS 1982: Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- VÄHÄPASSI, ANNELI 1987: Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 15.
- 2004: Kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen lähtökohtia. – Kimmo Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa s. 227–235. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- VÄLIJÄRVI, JOUNI 2005: Suomalainen peruskoulu kansainvälisessä vertailussa. – Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (toim.), Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa s. 1–5. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- VÄLIJÄRVI, JOUNI – LINNAKYLÄ, PIRJO – KUPARI, PEKKA – REINIKAINEN, PASI – MALIN, ANTERO – PUHAKKA, EIJA 2002: Suomen tulevaisuuden osaajat. 15-vuotiaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. PISA 2000 –tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- VÄLIJÄRVI, JOUNI – LINNAKYLÄ, PIRJO 2003: Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- VÄLIJÄRVI, JOUNI – KUPARI, PEKKA – LINNAKYLÄ PIRJO 2002: Oppilaat opiskelunsa laadun ja määrän säätelijöinä. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa s. 121–140. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- WERLICH, E. 1976: A text grammar of English. Heidelberg: Quelle

**LIITTEET**

Liite 1 Tiedote oppilaiden vanhemmille	112
Liite 2 Kyselylomake	113
Liite 3 Ryhmäkeskusteluiden kysymykset	117
Liite 4 Alavuden yläasteen opetussuunnitelman (AYOPS), yleinen osa	118
Liite 5 Alavuden yläasteen opetussuunnitelman (AYOPS), äidinkieli ja kirjallisuus	119

---

**LIITE 1****TIEDOTE 9.L-LUOKKALAISTEN VANHEMMILLE**

*Hei!*

Olen 23-vuotias nainen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa viidettä vuotta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi. Teen tällä hetkellä opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkimusta siitä, millaisia lukemis- ja kirjoittamistilanteita nuoren arkeen kuuluu. Tarkastelen nuorten lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä ajatuksia ja mielipiteitä 9.l-luokalta. Tutkimusaineiston kerään Alavuden yläasteelta, sillä olen itse aikoinani opiskellut Alavuden yläasteella ja lukiossa.

Kerään tutkimusaineiston kahden 9.l-luokan äidinkielen tunnin aikana tammi-kuun viimeisellä viikolla. Ensimmäisellä tunnilla oppilaille jaetaan kyselylomake, johon he vastaavat nimettömänä. Kysymykset liittyvät erilaisiin lukemis- ja kirjoittamistilanteisiin koulussa ja kotona. Tämän jälkeen oppilaat keskustelelevat noin viiden hengen ryhmissä erilaisista teksteistä. Nämä ryhmäkeskustelut nauhoitetaan. Seuraavalla äidinkielen tunnilla keskustellaan vielä yhdessä samoista aiheista.

Tutkimuksessa ei mitenkään mitata nuorten luku- tai kirjoitustaitoa, vaan pyrin sen avulla saamaan kuvan nuorten käsityksistä ja mielipiteistä. Oppilaiden nimiä ei kysytä missään vaiheessa tutkimusta. Aineistoa käsittelen ehdottoman luottamuksellisesti, vain tutkimustarkoitukseen. Oppilaiden vastaukset eivät mitenkään vaikuta oppilaiden äidinkielen arvosanaan. Olen sopinut käytännön järjestelyistä luokan äidinkielenopettajan kanssa.

Pyydän, että täytätte sivun alareunassa olevan lomakkeen ja palautatte sen oppilaan mukana luokan äidinkielenopettajalle. Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

*Hyvää alkanutta vuotta ja talven jatkoa!*

Ystävällisin terveisin

*Leena Mäyry  
Kolistontie 4 C 24  
63300 Alavus  
p. 040 8432318*

**Oppilaan nimi:**

**Laita rasti valitsemasi vaihtoehdon kohdalle.**

- Lapseni saa osallistua tutkimukseen.**
- Haluan, että lapseni ei osallistu tutkimukseen.**

**Huoltajan allekirjoitus**

**LIITE 2****Kyselylomake yhdeksäsluokkalaisille**

Olemme päivittäin tekemisissä erilaisten tekstien kanssa. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, millaisia tekstejä yhdeksäsluokkalainen nuori lukee ja kirjoittaa koulussa ja vapaa-aikana. Erilaisia tekstejä ovat esimerkiksi sanomalehti uutinen, oppikirjatekstit, kirjeet, sähköpostit, mainokset, tekstiviestit ja sarjakuvat.

Mieti niitä päivittäisiä tilanteita, joissa luet tai kirjoitat erilaisia tekstejä, ja vastaa seuraaviin kysymyksiin. Muista, että juuri sinun käsityksesi ja mielipiteesi ovat kiinnostavia. Oikeita vastauksia kysymyksiin ei ole!

Kyselylomakkeeseen ei tarvitse laittaa omaa nimeä.

Olen

tyttö

poika

*Vapaa-aika ja tekstit*

Mieti, millaisten tekstien kanssa olet tekemisissä vapaa-aikanasi.

1. Millaisia erilaisia tekstejä kuuluu vapaa-aikaasi?

2. Mitä luet tai haluat lukea vapaa-aikanasi? Miksi?

3. Arvioi, kuinka paljon luet vapaa-aikanasi. Ympyröi mielestäsi oikea vaihtoehto.

1=erittäin paljon

2=melko paljon

3=en osaa sanoa

4= melko vähän

5= en juuri ollenkaan

1

2

3

4

5

4. Mitä tekstejä kirjoitat vapaa-aikanasi? Miksi?

5. Minkälaisista teksteistä et ole kiinnostunut? Miksi?

### **Tuleva ammatti, koulutus ja tekstit**

6. Mihin ammattiin olet ajatellut valmistua?

7. Arvioi, kuinka paljon olet tekemisissä erilaisten tekstien kanssa tulevassa ammatissasi. Ympyröi mielestäsi oikea vaihtoehto.

1=erittäin paljon	4= melko vähän
2=melko paljon	5= en juuri ollenkaan
3=en osaa sanoa	

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Mitä tekstejä luulet tarvitsevasi (lukevasi tai kirjoittavasi), kun opiskelet ammattiasi varten?

9. Teksteillä on aina joku tarkoitus. Esimerkiksi yrittäjä laatii mainoksia ja tarjouksia asiakkailleen tai kertoo yrityksen Internet-sivuilla yrityksen toiminnasta. Mitä tällaisia tekstejä luulet käyttäväsi (lukevasi ja kirjoittavasi) tulevassa ammatissasi?

10. Millaisten tekstien kanssa olet tekemisissä koulussa?

*Mielipiteitä ja omien luku- ja kirjoitustaitojen arviointia*

11. Millaisten tekstien kanssa olet joutunut vaikeuksiin? Miksi?

12. Riittävätkö kirjoitustaitosi mielestäsi kaikkiin niihin teksteihin, joita tuotat? Millaisiin teksteihin kirjoitustaitosi eivät riitä?

13. Miten luku- ja kirjoitustaitoja voisi sinun mielestäsi harjoitella koulussa? Kerro mielipiteitä ja ehdotuksia!

14. Teksti-sana on esiintynyt kysymyksissä monta kertaa. Kerro, mitä itse ymmärrät sanalla teksti. Muista, että oikeita vastauksia tähän kysymykseen ei ole.

15. Mitä tekstitaidot sinun mielestäsi tarkoittavat?

16. Kerro mielipiteitäsi tekstien käsittelystä koulussa. Onko se mielestäsi kiinnostavaa, hyödyllistä, jne.?

*Kiitos vastauksistasi!*

**LIITE 3****L-OPETUSRYHMÄN RYHMÄKESKUSTELUIDEN KYSYMYKSET**

Keskustelkaa vapaasti alla olevien kysymysten pohjalta. Pohtikaa, ideoikaa ja esittäkää rohkeasti mielipiteitänne. Oikeita vastauksia ei ole!

1. Mikä on teksti?
2. Millaisia tekstejä kuuluu vapaa-aikaanne? Miksi?
3. Millaisista teksteistä ette ole kiinnostuneita? Miksi?
4. Millaisten tekstien kanssa olette joutuneet vaikeuksiin? Miksi?
5. Millaisia tekstejä olisi teidän mielestänne kiinnostava käsitellä koulussa? Entä hyödyllistä?
6. Ideoikaa vapaasti, miten käsittelisitte erilaisia tekstejä koulussa.
7. Millainen on mielestänne hyvä lukija?
8. Millainen on mielestänne hyvä kirjoittaja?

**M-OPETUSRYHMÄN RYHMÄKESKUSTELUIDEN KYSYMYKSET**

Keskustelkaa vapaasti. Pohtikaa, ideoikaa ja esittäkää mielipiteitänne. Oikeita vastauksia ei ole!

1. Mikä on teksti?
2. Mitä tekstiin kuuluu/ voi kuulua? Millainen on hyvä teksti?
3. Millaisia erilaisia tekstejä (tekstilajeja) tiedätte?
4. Millaisten tekstien kanssa olette joutuneet vaikeuksiin? Miksi?
5. Millainen on hyvä lukija?
6. Millainen on hyvä kirjoittaja?
7. Mikä lukemisessa on/voi olla vaikeaa? Entä kirjoittamisessa?
8. Väitetään, että elämme tekstiyhteiskunnassa. Mitä perusteita keksitte väitteelle?
9. Mitä tarkoittaa silmäilevä/etsivä/päättelevä/sana- tai asia-tarkka lukutaito?
10. Mikä merkitys on kullakin kirjoittamisen osa-alueella: tekstin virheettömyys, tekstin sujuvuus (selkeys), tekstin looginen rakenne, tekstin sopivuus kyseiseen tilanteeseen?
11. Miten lukemista ja kirjoittamista voisi harjoitella koulussa?
12. Ideoikaa, miten käsittelisitte erilaisia tekstejä äidinkielen opetuksessa.

## LIITE 4

### ALAVUDEN PERUSKOULUN YLÄASTEEN OPETUSSUUNNITELMA I YLEINEN OSA

#### 1. ALAVUDEN PERUSKOULUN YLÄASTEEN TEHTÄVÄ

Yläasteen tehtävänä on toteuttaa Alavuden kaupungin kulloinkin määräämää peruskoulun tehtävää soveltaen se yläasteen toteuttamismahdollisuuksiin. Alavuden kaupungin määräämä peruskoulun tehtävä on: Peruskoulu tarjoaa oppilaille kunkin omien edellytysten mukaiset perustiedot ja -taidot ja yhdessä kotien kanssa kasvattaa terveeseen ja toisia kunnioittavaan sosiaaliseen ajatteluun ja vastuuseen itsestä ja ympäristöstä.

Yläaste, peruskoulun kiinteänä osana, toteuttaessaan perustehtävänsä korostaa samalla opetussuunnitelman valmistamisen yhteydessä vanhempien, opettajien ja oppilaiden hyväksi arvoiksi valittuja arvoja. Yläasteen tehtävänä on toiminnassaan ottaa huomioon oppilaiden kasvatuksellisesti vaativa ikä- ja kehityskausi. Koulutuksen tasalaatuisuuden ohella tuetaan koulun omaleimaista toimintaa. Yläaste on lähiympäristönsä eri tahojen kanssa monipuolisessa yhteistyössä ja haluaa olla työntekijöilleen hyvä työyhteisö.

#### 2. KOULUN ARVOPERUSTA

Arvoja ovat pohtineet opettajat, oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja muut läheisesti koulun liittyvät tahot, ja niistä kokoamalla on muodostunut Alavuden yläasteen arvoperusta. Koulumme keskeinen arvoperusta on ihmisyyden ja ihmisseläisyys, joihin liittyvät läheisesti avoimuus, luotettavuus ja erilaisuuden hyväksyminen. Työnteon oppiminen ja arvostaminen kuuluvat koulumme arvomaailmaan. Yksilöidymmin näihin sisältyvät yritteliäisyyden ja vastuullisuuteen ohjaaminen. Hyvät tavat ja tasa-arvon toteutuminen sekä terveellisten elämäntapojen vaaliminen ovat osa koulumme arvoperustaa.

#### 3. KOULUN OMALEIMAISUUS

Alavuden yläasteen omaleimaisuutta ovat olleet monimuotoiset koulun oheistoiminnot, ja niiden myönteistä tukemista opettajakunta haluaa osaltaan jatkaa edelleenkin. Oppilaskunta-toiminta toimii laaja-alaisena ja monimuotoisena, mahdollisuuksien mukaan opettajakunta tukee hankkeita. Oppilaskunnan toiminta kehittää oppilaiden yhteistyökykyä ja antaa kanavan luovaan ilmaisuun sekä opettaa vastuullisuutta. Varsinaisen tehtävänsä lisäksi tukioppilastoiminta on viime vuosina avannut uusia kanavia oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja oppilaiden tukemiseen. Tietojen lisäksi koulumme haluaa antaa oppilaille taitoja toimia yhteiskunnassa luovina jäseninä ja yhteistoimintaan koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ollaan valmiita esim. kansainvälisyys- ja ympäristökasvatuksen merkeissä.

#### 4. OPETUS

Koulussamme toteutuvat vaihtelevat opetusmenetelmät, joissa oppilaskeskeisyys korostuu. Opetusmenetelmä riippuu opetusryhmästä, opetettavasta asiasta ja opettajasta. Opettaja toimii entistä enemmän paitsi tietolähteenä ja tiedonjakajana myös oppilaan ohjaajana itsenäiseen työskentelyyn ja tekemällä oppimiseen. Koulussamme noudatetaan opiskelussa hajautettua järjestelmää. Opetussuunnitelmaa täydennetään vuosittain liitteellä, jossa kuvaillaan tarjottavat valinnaisaineet. (AYOPS 2005.)

## LIITE 5

### AINEKOHTAISET TAVOITTEET

#### ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS

##### Laadinnan perusteita

Suunnitelmamme lähtökohtana oli oppiaineemme luonne: äidinkieli on tieto-, taito- ja taideaine. Perinteiset osa-alueet kieli, kirjoittaminen, puhuminen, kirjallisuus ja lukeminen sekä viestintä ovat yhä selvemmin toisiinsa niveltyneinä. Tätä aineen sisäistä eheyttämistä toteutetaan esimerkiksi kytkemällä kirjallisuuden opetukseen kirjoittamis- ja keskusteluharjoituksia tai erilaisten teemojen ja aihekokonaisuuksien käsittelyyn monipuolisia menettelytapoja.

Opiskelu, oppiminen, on prosessia, jossa oppilasta innostetaan harjaannuttamaan äidinkielen perustaitoja niin, että oppilas pystyy hyödyntämään oppimaansa myös muissa oppiaineissa, kuten myös ihmissuhde-, ajattelu- ja opiskelutaitoja.

Suunnitelmassamme jaoinme äidinkielen mahdollisimman väljiksi kursseiksi, joiden ei ole tarkoitus rajoittaa opettajia tai oppilaita vaan luoda kehykset. Jokainen opettaja voi valita kurssille painopisteen, näkökulman ja materiaalin halunsa mukaan.

##### 7. luokka

##### Kielentuntemuksessa käsitellään

- . sanaluokat
- . sijamuodot
- . suora ja epäsuora esitys
- . yhdyssanat
- . iso ja pieni alkukirjain

##### Kirjallisuus

- . Pyritään kehittämään lukutaitoa erilaisten tekstien avulla. Luetaan myös kokonaisteoksia.

##### 8. luokka

##### Kielentuntemuksessa käsitellään

- . verbin modukset
- . lauseet, lauseenvastikkeet, upotukset
- . välimerkit
- . lauseenjäsenet

##### Kirjallisuus

- . Tutustutaan kirjallisuuden lajeihin ja tyyliuuntiin. Luetaan kokonaisuuksia.

##### 9. luokka

- . Keskeisten kielentuntemusasioiden kertausta. Suomen kielen ominaispiirteet.
- . Tarkastellaan suomen kieltä muiden kielten joukossa.

### Kirjallisuus

- . Tarkastellaan suomalaisen kirjallisuuden vaihteita. Laajahko, kirjallisuusaiheinen työ.
  - . Lisäksi kaikilla luokka-asteilla tehdään kirjallisia ja suullisia tehtäviä. Tutustutaan mediaan ja sen viesteihin.
- (AYOPS 2005)

