

AUTENTTINEN MATERIAALI JA NUORTEN VAPAA-AJAN TEKSTIT ÄIDINKIELEN JA
KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA.
OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ JA ASEENTEITA.

Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopiston
Kielten laitoksessa
Toukokuussa 2009

Riikka Purola

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Purola Riikka Maaria	
Työn nimi – Title Autenttinen materiaali ja nuorten vapaa-ajan tekstit äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Opettajien käsityksiä ja asenteita.	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2009	Sivumäärä – Number of pages 110 sivua liitteineen
Tiivistelmä – Abstract <p>Työssäni tutkin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien asenteita oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailmaa kohtaan sekä heidän käsityksiään siitä, mikä on vapaa-ajan tekstien ja kouluopetuksen suhde. Aiempien tutkimusten mukaan nuorten vapaa-ajan tekstimaailmassa tyypillisten uusmedian tekstien ja audiovisuaalisten tekstien rooli on koulussa hyvin pieni. Tutkimalla suhtautumista nuorten vapaa-ajan teksteihin pyrin selvittämään myös sitä, miten opettajat määrittelevät oppimateriaalin autenttisuutta ja kuinka merkittävänä he pitävät sitä. Tutkimuksessa haastattelin neljää yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Haastatteluaineistoa analysoin sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin metodein.</p> <p>Opettajien mukaan oppilaat motivoituvat heitä kiinnostavista teksteistä, joten opettajat pyrkivät valitsemaan sellaisia tekstejä, joiden aiheet kiinnostavat nuoria. Opettajilla näyttäisi olevan kokemusta siitä, että parhaat oppimistulokset saavutetaan silloin, kun lukijan ja tekstin välille muodostuu jonkinlainen side. Tämä kertoo pyrkimyksestä autenttisuuteen, vaikka haastateltavat eivät suoraan puhuneet autenttisuudesta. Koulussa autenttisuutta rajaavat muun muassa arviointikäytännöt.</p> <p>Opettajilla on melko hyvä käsitys siitä, millaisia tekstejä heidän oppilaansa kohtaavat vapaa-ajallaan. Tekstimaailman representaatiota leimaa kuitenkin se, että vapaa-ajan tekstimaailma rakentuu puheessa vaaralliseksi ja haitalliseksi. Opettajat korostavat kuuluvansa eri sukupolven oppilaiden kanssa ja alleviivaavat tekstimaailmojensa erilaisuutta oppilaisiin nähden.</p> <p>Oppilaiden katsotaan hyötyvän koulun tekstitaito-opetuksesta – etenkin kriittisen lukutaidon opetuksesta – vapaa-ajallaan, mutta koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ei pääasiassa tunnisteta eikä vapaa-ajan tekstejä nähdä oppimisen resurssina. Näkemykset siitä, kuuluuko vapaa-ajan tekstien käsittely äidinkielenopettajille, vaihtelivat haastateltavien kesken. Oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailmaan suhtautuminen liittyy tiiviisti opettajan rooliin sekä näkemykseen oppiaineen sisällöistä.</p>	
Asiasanat – Keywords äidinkielen opetus, äidinkielenopettajat, oppimateriaali, autenttisuus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos, suomen kieli	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TEKSTIT KOULUSSA JA VAPAA-AJALLA	5
2.1. <i>Tekstitaidot opetussuunnitelmissa</i>	5
2.2. <i>Tekstit opetussuunnitelmissa</i>	8
2.3. <i>Koulun tekstikäytänteet</i>	12
2.3.1. <i>Koulu tekstiympäristönä</i>	12
2.3.2. <i>Oppimateriaali</i>	15
2.4. <i>Vapaa-ajan tekstikäytänteet</i>	21
2.4.1. <i>Oppilaiden tekstikäytänteet</i>	21
2.4.2. <i>Opettajien tekstikäytänteet</i>	26
2.4.3. <i>Koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden kohtaamisia</i>	29
3. AUTENTTISUUS	32
3.1. <i>Tekstien autenttisuus</i>	32
3.2. <i>Toiminnan autenttisuus</i>	36
3.3. <i>Aiempaa autenttisuustutkimusta</i>	39
4. METODIT JA AINEISTO	42
4.1. <i>Laadullinen tutkimus</i>	42
4.2. <i>Teemahaastattelu</i>	43
4.3. <i>Sisällönanalyysi</i>	45
4.4. <i>Diskurssianalyysi ja laadullinen asennetutkimus</i>	46
5. OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KOULUN JA VAPAA-AJAN TEKSTEISTÄ	51
5.1. <i>Oppimateriaalin valinta ja käyttö</i>	51
5.1.1. <i>Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen oppimateriaali</i>	51
5.1.2. <i>Oppimateriaalin valinnan käytänteet ja perusteet</i>	56
5.1.3. <i>Tekstien kanssa toimiminen oppitunneilla</i>	62
5.2. <i>Opettajien käsityksiä oppilaiden tekstimaailmasta</i>	66
5.2.1. <i>Opettajien asenteita oppilaiden vapaa-ajan tekstejä kohtaan</i>	66
5.2.2. <i>Opettajien käsityksiä vapaa-ajan teksteistä koulussa</i>	78
5.3. <i>Opettajien käsityksiä autenttisuudesta</i>	86
6. PÄÄTÄNTÖ	96
LÄHTEET	
LIITTEET 1-2	

1. JOHDANTO

Tutkimuksessa tarkastellaan koulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käsiteltävien tekstien valintaa ja käyttöä sekä opettajien suhtautumista oppilaiden tekstimaailmaan. Aihe on minulle läheinen, sillä tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana toivon, että voin työssäni ottaa huomioon oppilaiden omat nuorisokulttuurista nousevat tekstimaailmat mutta myös tutustuttaa oppilaita jatko-opintojen ja työelämän kannalta tärkeisiin tekstilajeihin. Luukan ja Leiwon (2004: 25) mukaan koulumaailmassa suositaan kaunokirjallisia ja akateemisia tekstejä, jotka eivät motivoi oppilaita eivätkä valmenna toimimaan aktiivisesti tietoyhteiskunnan jäseninä. Opetussuunnitelman mainitsevat tekstit sosiaalistavat oppilaita opiskelulukemiseen ja -kirjoittamiseen ja akateemiseen lukutapaan, jotka eivät vastaa koulun ulkopuolisen maailman tekstikäytänteitä.

Kouluopetuksessa käytettävät tekstit ilmentävät opetuksen taustalla olevia teksti- ja tietokäsityksiä. Opettajan pedagogiset ratkaisut vaikuttavat siihen, miten oppilaat rakentavat omaa tekstimaailmaansa ja millaisena he näkevät oman osaamisensa roolin tekstitaitojen oppimisessa. Jos oppilaiden oma tekstimaailma ja asiantuntijuus otetaan koulussa vakavasti, välittyy viesti siitä, että heillä on merkittävä asema tekstien käyttäjinä, tulkitsijoina ja tuottajina. (Taalas ym. 2007: 77, 79.) Myös se, miten tekstejä ja niiden sisältämiä arvoja käsitellään, on tärkeää. Opettaja voi ohjailla merkitysten syntymistä ja uusiutumista tekstivalinnoillaan ja sillä, miten teksteistä puhutaan ja miten niitä käsitellään. (Palmu 2003: 80–81.)

Kandidaatin tutkielmassani tutkin opetuksessa käytettäviä tekstejä oppilaiden näkökulmasta. Tulokset vahvistivat jo monessa aiemmassakin tutkimuksessa todettua: koulun tekstimaailma¹ on kaukana nuorten vapaa-ajan tekstimaailmasta, eivätkä koulun tekstit ole oppilaille autenttisia (esim. Linnakylä 2007, autenttisuudesta enemmän luvussa 3.). Haastattelemani nuoret toivoivat voivansa vaikuttaa enemmän opetuksessa käsiteltävien tekstien valintaan. Myös Linnakylä (1993: 144) pitää tärkeänä sitä, että oppilaat voisivat itse valita käsiteltäviä tekstejä, sillä se lisää motivaatiota lukemista kohtaan. Tutkiessaan pedagogisia ratkaisuja hyvin PISAn lukutesteissä suoriutuneissa kouluissa Linnakylä (2007: 51) havaitsi, että autenttisten tekstien käyttäminen oli yksi kouluja yhdistävä tekijä. Näissä kouluissa oli yleistä myös se, että oppilaat saivat itse valita tekstejä luettaviksi.

Isossa-Britanniassa tehdyn tutkimuksen mukaan suurin osa yläkouluikäisistä oppilaista valitsee koulussa luettavat kirjat mieluiten itse, ja etenkin pojat ovat usein tyytymättömiä

¹ Tekstimaailma on se tekstiympäristö, joka ympäröi lukijaa ja johon kuuluvia tekstejä lukija kuluttaa. (Sulkunen 2004: 5.)

opettajan luettaviksi valitsemiin teoksiin. Valinnanmahdollisuuden on todettu lisäävän lukumotivaatiota ja sitä kautta vaikuttavan oppimistuloksiin. (Manuel & Robinson 2003: 70–74.) Autenttisen oppimateriaalin käyttäminen motivoisi kaikkia oppilaita, mutta siitä hyötyisivät eniten kaikkein heikoimmat oppijat, joiden on usein vaikea nähdä konkreettista yhteyttä kouluopetuksen ja oman elämänsä välillä. (Sulkunen 2007c: 188.)

Tässä tutkimuksessa fokus on opettajissa. Minua kiinnostaa, miten opettajat kokevat oppimateriaalin autenttisuuden ja siihen liittyvät haasteet. Kiinnostavaa on myös se, miten opettajat suhtautuvat nuorten vapaa-ajallaan lukemien ja tuottamien tekstilajien ottamiseen osaksi opetusta. Ryanin (2005) mukaan opetuksessa olisi otettava nykyistä paremmin huomioon nuorten vapaa-ajan tekstimaailma ja heidän vapaa-ajallaan oppimansa tekstitaidot, jotta kouluoppiminen näyttäytyisi nuorille relevanttina ja heidän omaan elämäänsä liittyvänä. Näyttää kuitenkin siltä, että opetusta ei ole kytketty tarpeeksi nuorten omaan elämään, eikä oppilaiden osaamista hyödynnetä äidinkielen opetuksessa. Lisäksi koulussa helposti unohdetaan, että nuoret oppivat tekstitaitoja myös vapaa-ajallaan. Koulun ulkopuolella opitut taidot helposti mitätöidään tai saadaan näyttämään vähempiarvoisilta, jos niitä ei käytetä hyödyksi kouluopetuksessa. (Ryan 2005: 38, 44–45.)

Tässä tutkimuksessa lähtöoletuksena on, että opettajat joutuvat tasapainottelemaan tekstivalinnoissa nuorisokulttuurista nousevien tekstilajien ja yhteiskunnallisten (esim. jatko-opintojen ja työelämän) tekstilajien välillä. Lisää painetta luovat yhteiskunnan nopea teknologistuminen ja sen kautta syntyvät uudet tekstilajit ja -käytännöt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on asetettu tavoitteeksi 6.–9.-luokilla laajentaa oppilaiden tekstitaitoja heille tuntemattomampiin ja yleiskielen vaatimusten mukaisiin teksteihin (POPS04: 53). Luukan (2004a: 118) mukaan koulun ja oppilaiden tekstimaailman suhde on kaksijakoinen. Opettajien täytyy tuntea nuorten tekstimaailma, mutta oppilaita pitäisi tutustuttaa myös heille vieraisiin tekstilajeihin. Luukka korostaa, että koulu ei voi eristäytyä sitä ympäröivästä tekstimaailmasta. Luukan ja Leiwon (2004: 26) kysymys on aiheellinen: kykeneekö koulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetus vastaamaan yhteiskunnan uusiutuviin haasteisiin, joita ovat muun muassa tekstien ja tekstikäytänteiden jatkuva lisääntyminen ja multimodaaliset tekstimaailmat?

Linnakylä (2007: 50) toteaa, että nuorten monipuolinen tekstimaailma ei ole edustettuna koululuokassa. Nuorten vapaa-ajan tekstikäytännöt ovat osallistavia ja yhteistoiminnallisia, mutta ne eivät näy kouluopetuksessa. Tutkimalla opettajia yritän löytää syitä siihen, miksi vapaa-ajan tekstejä ei käytetä opetuksessa. Opettajien tulisi olla perillä oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytännöistä, sillä ne saattavat hyvinkin valmistaa nuoria jatko-opintoihin ja työelämään

(Linnakylä 2007: 55). Esimerkiksi ei-yhtenäiset tekstit, joita käsitellään opetuksessa vähän, ovat tutkimusten mukaan yleisiä työelämässä (Linnakylä ym. 2000: 115–116). Nykypäivänä työelämässä on tärkeää osata lukea ja kirjoittaa myös erilaisiin merkkijärjestelmiin perustuvia tekstejä ja kommunikoida teknologiavälitteisesti (Cope & Kalantzis 2000: 11).

Oppimateriaalin valinta liittyy keskeisesti myös oppilaiden motivoimiseen. Opettajien mielestä motivointi on haastavaa, mistä kertoo esimerkiksi se, että Jyväskylän yliopiston ToLP-tutkimusprojektin opettajakyselyyn vastanneista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista vain neljä prosenttia oli täysin samaa mieltä väittämän *Oppilaiden motivointi on helppoa* kanssa (Luukka ym. 2008: 70). Motivaation on katsottu olevan suhteessa siihen, miten hyödyllisenä oppilaat pitävät äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua arkielämän, jatko-opintojen ja tulevan työelämän kannalta (Lappalainen 2004: 124, 154). Pyrkimys tekstien autenttisuuteen (ks. luku 3.1.) on keskeistä motivaation syntymisen kannalta (esim. Widdowson 1990: 45). Jos koulun tekstit ovat kaukana nuorten omasta kokemusmaailmasta, motivaation syntymiseen on heikot edellytykset.

Koulun maailma ei aina kohtaa nuorten maailmaa, mistä esimerkkinä on opetussuunnitelman kulttuurikäsitys. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineena pitäisi kasvattaa oppilaita kulttuuriin. Tuo kulttuuri hahmottuu opetussuunnitelman perusteissa korkeakulttuuriksi, eikä populaarikulttuuria ja nuorten kulttuuria juuri huomioida. Olisi tärkeää, että nuorten paljon käyttämille multimodaalisille teksteille ja populaarikulttuurin teksteille annettaisiin sijaa opetussuunnitelmatekstissä, sillä muuten niiden tuominen opetukseen romuttuu arvostuksen puutteeseen, ja niitä pidetään vain mukavina välipaloina. (Luukka & Leiwo 2004: 29–30.)

Copen ja Kalantziksen (2000) mukaan työelämä, kansalaisuus ja yksityiselämä ovat muuttuneet niin, että yhden universaalien kielen ja kulttuurin sijaan on olemassa kielten, kulttuurien ja medioiden monimuotoisuus. Myöskään koulun ei pitäisi muokata oppilaita yhtenäiseksi joukoksi, vaan oppilaiden omakohtaisuuden, kiinnostusten, tarkoitusten, sitoumuksien ja päämäärien tuominen mukaan opetukseen antaisi oppilaille mahdollisimman hyvät edellytykset toimia ja neuvotella merkityksistä monikulttuurisessa, monimediaisessa ja monikielisessä yhteiskunnassa. (Cope & Kalantzis 2000: 18.)

Palmun (2003: 54, 68) väitöstutkimuksesta käy ilmi, että äidinkielenopettajat käyttävät paljon erilaisia oppimateriaaleja ja seuraavat jatkuvasti kulttuuriin ja kirjallisuuteen liittyviä asioita. He pyrkivät olemaan ajan hermolla ja uudistamaan ja ajanmukaistamaan omaa opetustaan. Oppikirja ei ole ylivoimaisen suuressa roolissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla, vaan se on yksi teksti muiden joukossa. Se on kuitenkin monelle opettajalle tärkeä yleis-

lähde. Opetuksessa käytetään paljon erilaisia tekstejä, kuten kirjoja, runoja, novelleja, videoita, sanomalehtiä ja oppilaiden kirjoittamia tekstejä. Oppiaineen monimuotoisuus vaikuttaa siihen, että myös oppimateriaalit ovat monimuotoisia. Myös Jyväskylän yliopiston ToLP-kyselyn (Luukka ym. 2008: 90) tulosten mukaan oppikirja on tärkeä osa opetusta, mutta sen ohella käytetään paljon muitakin tekstejä.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tavat ja käytänteet oppimateriaalia valitessa sekä heidän käsityksensä nuorten vapaa-ajan tekstimaailmasta ja sen suhteesta äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Myös opettajien käsityksiä autenttisuudesta ja sen pedagogisesta merkityksestä tarkastellaan. Fokus on koulun ulkopuolisissa teksteissä, joita opettajat tuovat luokkaan, mutta kiinnostavaa on myös se, miten ja missä määrin oppilaiden tuottamia ja valitsemia tekstejä käytetään ja mitä mieltä opettajat ovat oppikirjojen tekstivalikoimasta. Oppikirjojen valintaan ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa paneuduta, sillä se veisi fokusta liian kauas tutkimuksen keskiössä olevista ei oppimateriaaleiksi kirjoitetuista teksteistä. Tutkimuskysymykseni ovat:

- **Millä perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat valitsevat tekstejä käytettäviksi opetuksessa?**
- **Miten opettajat suhtautuvat nuorten vapaa-ajan teksteihin ja millaisena he näkevät koulun ja vapaa-ajan tekstien suhteen?**
- **Millainen on opettajien käsitys autenttisuudesta ja sen merkityksestä oppimateriaalin valinnassa ja käytössä?**

2. TEKSTIT KOULUSSA JA VAPAA-AJALLA

2.1. Tekstitaidot opetussuunnitelmissa

Opetussuunnitelma laaditaan paikkakuntaakohtaisesti valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita noudattaen. Siinä määritellään muun muassa opetuksen arvopohja ja eri oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet. Opettajat ovat velvollisia noudattamaan opetussuunnitelmaa omassa opetuksessaan. (POPS04: 10–11, Kauppinen 2004: 29.) Opetussuunnitelmat ovat aina moniäänisiä tekstejä, joiden taustalla on jonkinlainen oppimis- ja tietokäsitys ja joista on luettavissa ihanteita ja toiveita tulevaisuuden suunnista (Luukka & Leiwo 2004: 14).

Tuoreimmat – vuoden 2004 – opetussuunnitelman perusteet perustuvat konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jota laajennetaan kulttuuriin ja yhteiskuntaan päin (Kauppinen 2004: 49–50). Konstruktivismi on näkemys, jonka mukaan todellisuus riippuu ihmisen tavasta konstruoida sitä (Puolimatka 2002: 375). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto rakentuu aiempien tiedollisten mallien varaan, ja oppiminen on kontekstisidonnaista. Oppija ei ole passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan hän rakentaa itse aktiivisesti ja luovasti uusia käsityksiä. Konstruktivismiin mukaan tietoa tuotetaan yhteisössä, eli tieto on yhteisön rakentamaa konstruktiota. Mitään perimmäisiä totuuksia ei ole, sillä mitään ei voida pitää varmana. Opettajan tehtävä on tukea oppilaan aktiivista tiedon konstruointia. (Puolimatka 2002: 13–39, Rauste-von Wright & von Wright 1994: 158.)

Konstruktivistisen opetuksen lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa ja tulkita maailmaa. Niinpä myös oppimateriaalin tulisi liittyä oppijan omaan elämään ja vastata hänen tapansa tarkastella todellisuutta. Esimerkiksi oman elämän tärkeisiin vaiheisiin liittyvät haasteet motivoivat rakentamaan osaamista jo olemassa olevan tiedon varaan. (von Wright 1993: 20, Rauste-von Wright & von Wright 1994: 121–122.) Oppilaan vapaa-ajallaan käyttämät tekstit ovat lähellä hänen kokemusmaailmaansa, joten ne ovat oppimista edistävää ja motivoivaa oppimateriaalia.

Nykyisten opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiminen tapahtuu sosiokulttuurisesti. Oppimisen nähdään olevan sidoksissa kulttuuriin ja yhteiskuntaan, sillä oppiminen on kasvamista yhteisön jäseneksi. Oppimista tapahtuu sosiokulttuurisesti vuorovaikutuksessa oppijan ja ympäristön välillä. Opetus lähtee oppilaan itsensä tietorakenteesta ja maailmankuvasta, ja tavoitteena on, että oppilas oppii ohjailemaan ja säätelemään omaa oppimistaan ja

tulee siitä tietoiseksi. (Rauste von-Wright & von Wright 1994: 123, 128, Murtorinne 2005: 23, 26.)

Opettaja on taustavaikuttaja, joka ohjaa oppilasta tiedon etsimiseen ja välittämiseen. Opettajan tehtävänä on myös luoda otollinen oppimisympäristö. (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 158, Murtorinne 2005: 23, 27.) Opettaja ei vain passiivisesti siirrä opetussuunnitelman tavoitteita käytäntöön, vaan hän tulkitsee opetussuunnitelmaa ja antaa sille aktiivisesti merkityksiä (Kosunen & Huusko 1998: 207).

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävät määritellään vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen tulee perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä: yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin. Opetuksen tulee perustua myös oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin ja tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, joiden avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. – – oppilas saa keinoja todellisuuden jäsentämiseen – –.

(POPS04: 46.)

Koko perusopetuksen ajan tavoitteena on, että oppilas oppii lukemaan ja tuottamaan erilaisia tekstejä. Perusopetuksen viimeisillä luokilla oppilaan tuntemus tekstilajeista kehittyy ja laajentuu myös hänelle ennalta tuntemattomiin tekstilajeihin. Oppilaan tulisi myös oppia hyödyntämään tekstien tuntemusta esimerkiksi sopivan lukutavan valinnassa. (POPS04: 53.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa aksiologisina eli hyvinä ja toivottavina arvoina pidetään yhteiskunnan tarpeisiin liittyviä arvoja. Tavoitteena on kouluttaa oppilaista aktiivisia, tiedostavia ja suvaitsevia kansalaisia, joilla on valmiudet kehittää demokratiaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden osalta nämä aksiologiat näkyvät siinä, että oppiaineessa pyritään opettamaan viestintää, joka osallistaa oppilaat yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Kieli nähdään sosiaalisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä, eli se on olennainen osa yhteisössä toimimista ja takaa myös pääsyn yhteisöön. (Luukka & Leiwo 2004: 17–19.)

Opetussuunnitelmasta on havaittavissa myös kriittisen kielenkäytön vire, jonka takana on emansipatorisuus. Emansipatoriset eli vapauttavat tavoitteet liittyvät siihen oletukseen, että viestintää hallitsevat kivettyneet tekstikäytänteet, joihin on suhtauduttava kriittisesti. Juuri kriittisyys ja sen kautta tapahtuva valtautuvuus vaativat ymmärrystä erilaisista teksteistä ja tekstikäytännöistä. (Luukka & Leiwo 2004: 20–21.) Leiwo (2005: 178) korostaa äidinkielen ja

kirjallisuuden oppiaineen voimauttavaa luonnetta. Voimauttavia tekstejä ovat Leiwon mukaan ennen kaikkea tulevaisuuden yhteiskunnalliset tekstit. Luukka ja Leiwo (2004: 24) pitävät kuitenkin ongelmallisena sitä, miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla opitut tekstikäytännöt siirtyvät koulun ulkopuolelle – tekstit kun ovat sosiaalisia konstruktioita, jotka toimivat tietyssä kontekstissa. Tekstejä on siis mahdotonta määritellä tai opettaa yleisesti ja kattavasti. Luukka (2004b: 150–151) pitääkin koulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tärkeimpänä tehtävänä nuorten kielellisen ja tekstuaalisen kiinnostuksen herättelyä, joka mahdollistaa elinikäisen oppimisen.

Äidinkielen ja kirjallisuuden vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on nähtävissä vaikutteita tekstitaitokäsityksestä (*literacy*), joka tarkastelee lukemista ja kirjoittamista sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Siinä kielen katsotaan elävän teksteissä ja tekstikäytännöissä. Tekstitaldoissa on kyse yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallinnasta, eikä erillisten luku- ja kirjoitustaitojen oppimisesta. (Luukka & Leiwo 2004: 19–21, Murtorinne 2005: 23.) Tekstitaidot nähdään erillisten taitojen sijaan suurempana merkitysten rakentamisen kokonaisuutena. Taitojen oppimisen sijaan puhutaan kieleen kasvamisesta. Erilaisille semioottisille merkkijärjestelmille perustuvat tekstit – kuten painettu teksti, kuva ja ääni – ovat opetussuunnitelmatekstissä yhdenvertaisia. (Kauppinen 2007: 24–25.) Luukka ja Leiwo (2004: 22) kuitenkin kritisoiivat uusia opetussuunnitelmaa siitä, että tekstitaitoajattelusta huolimatta sen sisällöt on jaoteltu perinteisesti erillisiksi taidoiksi.

Literacy-termille ei ole toimivaa suomennosta, mutta tutkimuksen kieleen on vakiintunut termi **tekstitaidot**, jolla tarkoitetaan kaikkea yhteiskunnassa tapahtuvaa teksteihin liittyvää toimintaa. (Pitkänen-Huhta 1999: 277.) Sosiaalisen lähestymistavan mukaan lukeminen ja kirjoittaminen eivät ole toisistaan erillisiä taitoja, vaan ne kietoutuvat yhteen niin tiiviisti, ettei toista voida tutkia tai ymmärtää ilman toista (Christie & Misson 1998: 4). Tekstitaidot ovat yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallitsemista, ja tekstitaitoja omaksutaan aina sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvissa aidoissa viestintätilanteissa (Luukka & Leiwo 2004: 21–23, Barton 1994: 32). Tekstitaidot ovat sosiaalista toimintaa ja ne voidaan parhaiten ymmärtää tekstikäytänteinä, jotka toteutuvat tekstitalanteissa. (Barton 1994: 36, Barton & Hamilton 1998: 7.)

Tekstitilanteet ovat jokapäiväisiä tapahtumia, joissa tekstillä on keskeinen rooli. (Barton 1994: 36, Barton & Hamilton 1998: 7.) Tekstitilanteet ovat havaittavissa; ne voivat olla esimerkiksi virallisia tilanteita, kuten kokous tai jokapäiväisiä arjen tekstitalanteita, kuten kauppailman tai sähköpostiviestin kirjoittaminen. Erilaisissa tekstitalanteissa käytetään erilaisia tekstikäytänteitä, jotka muokkaavat tilanteita. (Barton & Hamilton 2000: 8–9.) Ymmärtääkseen tekstitaitoja on oltava tietoinen erilaisista tekstitalanteista (Barton 1994: 37).

Tekstikäytännöt ovat yleisiä kulttuurisia tapoja lukea tai kirjoittaa tietyssä tilanteessa. Ne ovat aina osa jotain laajempaa sosiaalista käytännettä ja sosiaalisia suhteita. (Barton 1994: 37, 41.) Yksinkertaisimmillaan tekstikäytännöt ovat tekstien kanssa toimimista. Tekstikäytännöitä ei voi kuitenkaan selvästi havaita, sillä niihin sisältyvät myös arvot, asenteet, tunteet ja sosiaaliset suhteet. Käytännöt ovat siis sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä. Tekstikäytännöitä muokkaavat ne sosiaaliset säännöt, jotka mahdollistavat tekstien tuottamisen ja niihin käsiksi pääsemisen. (Barton & Hamilton 2000: 7–8.)

Tekstikäytännöillä on juurensa historiassa – sekä yksilön että yhteisön tasolla. Esimerkiksi aikuisiän tekstikäytännöihin vaikuttaa se, millaisiin käytännöihin yksilö on sopeutunut lapsena kotona ja koulussa. Tekstikäytännöt ovat jatkuvasti läsnä ihmisten elämässä, ja elinikäisen oppimisen merkitys on suuri. Koska tekstitaidot eivät ole erillisinä opittavia ja siirrettäviä taitoja, eri elämäntilanteissa eteen tulevat uudet tekstitilanteet vaativat uusien tekstikäytännöiden omaksumista. Huomattavaa on, että yksilön tekstitaidot ovat merkityksellisiä juuri tietylle yksilölle tietyssä aikana. Esimerkiksi aikuisen ei voi sanoa olevan tekstitaitoisempi kuin lapsen, sillä tekstitaidot eivät koostu erillisistä, erikseen opittavista palasista. (Barton 1994: 50–51.)

Yhteiskunnallisella tasolla erilaiset instituutiot, kuten koulu, pitävät yllä tietynlaisia tekstikäytännöitä. Toiset käytännöt ovat määräävämpiä ja näkyvämpiä kuin toiset. (Barton & Hamilton 2000: 7–8, 13.) Barton kuvaa tekstikäytännöitä ekologisuuuden vertauskuvalla, jossa erilaiset kielet ja kielenkäyttötavat ovat olemassaolostaan taistelevia populaatioita ja jossa systeemin monimuotoisuutta uhkaa jonkin kielen nopea leviäminen. (Barton 1994: 31.) Eri elämänalueilla – kuten kotona, koulussa ja työssä – tarvitaan erilaisia tekstitaitoja, ja nämä alueet myös pitävät tiettyjä tekstikäytännöitä yllä. Eri elämänalueiden tekstikäytännöt saattavat olla myös päällekkäisiä. (Barton 1994: 39–40, Barton & Hamilton 2000: 11). Tekstikäytännöt ovat paitsi sosiaalisia myös psykologisia: ne auttavat yksilöä jäsentämään maailmaa ja rakentamaan identiteettiään (Barton 1994: 47–48).

2.2. Tekstit opetus suunnitelmissa

Koulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustana on niin sanottu laaja tekstikäsitelmä, jonka mukaan *tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä*. (POPS04: 46). Myös tässä tutkimuksessa teksteistä puhuttaessa tarkoitetaan tekstejä laajasti käsitettynä. Tutkimuk-

set osoittavat, että opetussuunnitelman perusteiden todellisuus ei aina toteudu koulun arjessa, vaan koulussa suositaan edelleen akateemisia ja kaunokirjallisia tekstejä (Luukka & Leiwo 2004: 25). Myös Sulkusen (2007a: 102) mukaan opetussuunnitelman perusteissa luetellut yksittäiset tekstilajit edustavat opetussuunnitelmassa määriteltyä tekstikäsitystä vanhanaikaisempaa, kirjallista tekstikäsitystä.

Luukan (2004a) mukaan tekstit ovat lyhyen ajan sisällä muuttuneet paljon. Puheen sijaan kommunikointiin käytetään uusia kirjoitettuja tekstilajeja kuten tekstiviestejä ja verkkokeskusteluita, lineaarisesti etenevien tekstien rinnalle on tullut rakenteeltaan avoimempia tekstejä, ja eri tekstilajit ovat sekoittuneet. Kuva, liike ja ääni ovat myös tulleet yhä tasavertaisemmiksi kielellisten ainesten kanssa. (Luukka 2004a: 114–116.) Tutkimusten mukaan nuoret lukevat vapaa-ajallaan paljon esimerkiksi verkkotekstejä, jotka usein sisältävät sekä kielellistä että kuvallista materiaalia (Sulkunen 2004a: 11).

Termi **teksti** on peräisin punomista tarkoittavasta latinankielisestä sanasta. Teksti on koherentti kokonaisuus, joka välittää jonkin merkityksen. Teksti voi muodostua minkä tahansa semioottisen systeemin merkeistä. (Christie & Misson 1998: 8–9.) Kieli ja sen kieliopit -teoksessa (1994: 95) teksti määritellään siten, että se on kielenkäytön perusyksikkö – mikä tahansa merkityksellinen kokonaisuus. Tekstin vastaanottaminen on aina tulkintaa, sillä merkitys syntyy vasta tekstin ja lukijan välisessä vuorovaikutuksessa.

Teksti on sekä fyysinen että semioottinen olento. Fyysisuus ja semioottisuus ovat kietoutuneet toisiinsa siten, ettei fyysistä tekstiä voi olla olemassa ilman, että se on semioottinen, eikä semioottista olentoa voi olla ilman jonkinlaista fyysistä olomuotoa. Fyysiseltä kannalta tekstit ovat ihmisten tuottamia artefakteja. Semioottisina olioina tekstit ovat järjestettyjä ja suhteellisen kiinteitä ja selvärajaisia symbolisia järjestelmiä. (Lehtonen 1996: 106–108.)

Teksti edustaa aina valintaa, sillä se koostuu merkitystä rakentavista valinnoista. Halliday (1978) kutsuukin tekstejä merkityspotentiaaleiksi. Teksti sisältää merkityksen ja merkitys on tulos jatkuvista semanttisista valinnoista. Tekstillä on myös sosiaalinen ulottuvuus: se on sosiaalisen vuorovaikutuksen kielellinen muoto. (Halliday 1978: 109, 122, 137.) Myös Lehtonen kutsuu tekstejä merkityspotentiaaleiksi, joiden merkitys syntyy niillä ehdoilla, että ne ovat materiaalisia, formaalisia ja merkityksellisiä. Materiaalinen tarkoittaa sitä, että tekstin sisältämällä merkeillä on jokin fyysinen, aistittava olomuoto. Formaaliudella Lehtonen kuvaa merkkien välisiä suhteita, jotka ovat ajallisia ja paikallisia. Merkit muodostavat hierarkkisia yksiköitä. Merkityksellisyys syntyy siitä, että tekstin sisältämät merkit viittaavat johonkin itsensä ulkopuolella olevaan. Merkityksellisyys ei ole luonnollista vaan tuotettua, sillä merkit viittaavat sopimuksenvaraisesti itsensä ulkopuolelle. (Lehtonen 1996: 106–108, 126.)

Tekstin merkitys syntyy sitä luettaessa, kun mukana ovat itse tekstin lisäksi kontekstit ja kulttuuriset käytänteet. Merkitsevyys ei ole tekstissä itsessään, vaan tekstuaaliset piirteet viritävät lukijassa tietynlaisen lukutavan, joka yhdistettynä tekstiin synnyttää ymmärrystä. Ymmärtäminen edellyttää siis sitä, että lukijalla on tietoja ja taitoja tulkita tekstuaalisia piirteitä. (Lehtonen 1996: 114–116.) Christien ja Missonin (1996: 8) määritelmän mukaan konteksti on fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen tila, jossa teksti on olemassa. Tekstin merkitys syntyy kontekstissa, joten tekstiä ei ole ilman kontekstia. Mäntysen ym. (2006: 40) mukaan kontekstilla voidaan tarkoittaa tilannetta, johon kielenkäyttö liittyy tai tekstiyhteyttä eli tarkasteltavan tekstin ympärillä olevaa tekstiä tai näitä molempia yhdessä.

Perusopetuksen vuosiluokilla 6–9 eräs keskeisimmistä tavoitteista on laajentaa oppilaan osaamista hänelle tuntemattomampiin tekstilajeihin (POPS04: 53). **Tekstilaji** eli **genre** on käsite, jolla kuvataan sitä, miten tekstin kielelliset valinnat palvelevat tekstin tarkoitusta ja toimivat ympäröivässä kulttuurisessa kontekstissa. Käsitteen määrittelyn taustalla on ajatus siitä, että kielellä tehdään tekoja eli toimitaan. (Luukka 2004b: 151.) Genreajattelu on lähtöisin kirjallisuudentutkimuksesta, jossa jo Aristoteles jakoi kaunokirjallisuuden eri alalajeihin. Kielentutkimuksessa termiä on varsinaisesti alettu käyttää vasta 1980-luvulla. (Mäntynen ym. 2006: 13, 16.) Genreteorioita on useita, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään genreen sosiaalisena prosessina ja tarkastellaan genreä opetuskontekstissa.

Bartonin (1994: 55) mukaan genret ovat sosiaalisesti tuotettuja kirjoittamisen konventioita, jotka palvelevat teksteillä tehtäviä tekoja ja kirjoittajan pyrkimyksiä. Laajemmin määriteltynä genret muodostavat verkoston tavoitteellisia sosiaalisia prosesseja, joiden kautta yksilöt elävät tietyssä kulttuurissa (Martin 2000: 13). Bhatian (2004) mukaan genret ovat tunnistettavissa olevia kommunikatiivisia tapahtumia, joiden kommunikatiiviset tarkoitukset ovat ymmärrettävissä siinä yhteisössä, jossa tekstejä käytetään. Genret ovat jäsenyneitä ja konventionaalisia sekä muodoltaan että tekstuaalisilta piirteiltään. Genreille on tyypillistä myös kulttuurisidonnaisuus: yhteisön jäsenet ymmärtävät ja osaavat käyttää yhteisössä esiintyviä genrejä paremmin kuin yhteisön uudet jäsenet tai ulkopuoliset. Vaikka monet genret ovat institutionaalisia, yhteisön jäsenet käyttävät genrejen tuntemista välineenä myös välittäessään yksityisiä viestejä. Vaikka genret ovat melko tiukasti konventionaalisia, Bhatia muistuttaa, että ne kuitenkin jatkuvasti kehittyvät, muuttuvat ja sekoittuvat. (Bhatia 2004: 23, 25.)

Myös Swalesin (1990) mukaan genrelle on tyypillistä kulttuurisidonnaisuus. Genret täyttävät erilaisia kommunikatiivisia tehtäviä yhteisöissä, joita Swales kutsuu diskursiivisiksi yhteisöiksi. Diskursiivisille yhteisöille on tyypillistä, että niiden jäsenillä on yhteiset tavoitteet ja keinoja viestiä keskenään. Yhteisössä edellytetään tietynlaista ilmaisutapaa (esimerkiksi

tietyntaista sanastoa tai tekstien rakennetta), joka on genrejen aikaansaama. Uusi jäsen tulee diskursiiviseen yhteisöön noviisina ja omaksuu yhteisön tekstikäytänteet. (Swales 1990: 24–27.)

Samaan genreen kuuluvat tekstit voivat erota toisistaan, mutta niillä on paljon yhteisiä piirteitä, joiden perusteella ne voidaan ryhmitellä kuuluvaksi samaan genreen. Jotkin tekstit ovat tekstilajin tyypillisiä edustajia eli prototyyppisiä, kun taas toiset eroavat niin monen piirteen osalta, että niiden voidaan sanoa olevan epätyypillisiä genressään. (Mäntynen ym. 2006: 27–28.) Jotkin tekstilajit ovat hyvin pitkälle säädeltyjä, eli niiden laatiminen on kontrolloitua, kun taas toiset tekstilajit voivat kehittyä vapaammin (KK 1994: 97).

Bartonin (1994: 55) mielestä genrejen ja opetuksen suhde voi olla kompleksinen, sillä konventioiden opettaminen liukuu helposti normatiiviseksi. Mäntynen ym. (2006) mukaan tekstitaitoihin kuitenkin kuuluu tekstilajien tuntemus ja kyky tuottaa ja analysoida erilaisia tekstejä. Genrepedagogiikka on tekstitaito-opetuksen suuntaus, joka perustuu ajatukseen genrejen sosiaalisesta luonteesta (Cope & Kalantzis 1993: 2). Genrepedagogiikassa lähdetään siitä, että äidinkielen oppiminen on osa kasvua ja kehitystä, ja koulu ei ole ainoa paikka, jossa lapset sitä oppivat. Äidinkielen oppiminen nähdään taitojen oppimisen sijaan kieleen kasvamisena ja sosiaalistumisena. (Luukka 2004b: 148–153.) Tämän tutkimuksen kannalta genrepedagogiikka on kiinnostava pedagoginen suuntaus juuri sen vuoksi, että siinä pidetään tärkeänä myös vapaa-ajalla opittuja tekstitaitoja. Toisaalta erilaisten yhteisössä käytettävien genrejen konventioiden opettaminen on koulun tärkeä tehtävä.

Koulun tehtävä on laajentaa oppilaiden tekstilajien tuntemusta ja erityisesti tutustuttaa heidät kirjoitettuun kieleen, joka on yhteiskunnallisen toimimisen kielimuoto. Käytännössä äidinkielenopetuksessa tulisi edetä tekstilajien jatkumolla niin, että perustana olisivat lapsille tutut tekstilajit, joista edettäisiin uusiin ja vieraampiin teksteihin. Erilaisten tekstilajien kulttuuriset konventiot tulevat tutuiksi tekstianalyysin kautta. Yksi mahdollisuus tutustuttaa oppilaita tekstilajeihin ovat genrepedagogiikan työtavat, kuten mallintaminen, yhteinen keskustelu teksteistä ja itsenäinen tekstin tuottaminen. Genrepedagogiselle opetukselle on tyypillistä avoimuus ja eksplisiittisyys. Opettajan ja oppilaan suhde on mestari–kisälli-suhde, jossa opettaja omalla toiminnallaan ja esimerkillään tukee oppilaan kasvua tekstien asiantuntijaksi. (Luukka 2004b: 148–153.) Tullakseen tekstitaitoiseksi oppilaan pitää oppia arvioimaan kriittisesti niitä sosiaalisia tarkoituksia, joita varten erilaiset tekstit ovat olemassa. Niin tekstin rakennetta ja sisältöä kuin yksittäisiä sanoja ja lauseitakin analysoidaan tekstin sosiaalisen tehtävän kautta. (Cope & Kalantzis 1993: 7–11.)

Tekstejä voidaan jaotella myös sen perusteella, millaiseen todellisuuden strukturointitapaan ne perustuvat. Tällöin puhutaan **tekstityypeistä**, joita ovat muun muassa kertominen ja kuvailu. (KK 1994: 97.) Termi 'tekstityyppi' siis viittaa rajatun tekstin sijaan kielelliseen esittämistapaan (Mäntynen ym. 2006: 36).

Sulkusen (2007a: 90) mukaan nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät edeltävää opetussuunnitelmaa tarkemmin, millaisia tekstejä opetuksessa tulee käsitellä. Opetussuunnitelman perusteissa luetellaan useita tekstilajeja ja tekstityyppejä, joita oppilaiden pitäisi oppia tunnistamaan, lukemaan ja jopa tuottamaan itse.

Perusopetuksen luokkien 6–9 opetussuunnitelman perusteissa mainitaan muun muassa seuraavat tekstit: mediatekstit (yleisesti), kaunokirjalliset tekstit (yleisesti ja tarkemmin, esim. klassikot, kotimainen kaunokirjallisuus ja eri tyyllilajeja edustavat tekstit), asiatekstit (yleisesti), tietokirjallisuus, kuvat, teatteri, elokuva, puheenvuoro, keskustelu, muistiinpanot, runo, satu, tarina, novelli, sarjakuva, kuvaus, kertomus, määritelmä, tiivistelmä, selostus, kirje, hakemus ja yleisönosastokirjoitus. Tekstityypeistä mainitaan ainakin selostava, kuvaileva, ohjaava, kertova, pohtiva ja kantaa ottava tekstityyppi. Kaunokirjallisista teksteistä nimeltä mainitaan ainoastaan Kalevala. (POPS04: 53–57) Opetussuunnitelman perusteet antavat kuitenkin vain raamit opetukselle. Opettajien päätettäväksi jää melko pitkälle se, millaisia tekstejä opetuksessa otetaan esille ja millainen painoarvo niille annetaan. (Sulkunen 2007a: 102.)

2.3. Koulun tekstikäytänteet

2.3.1. Koulu tekstiympäristönä

Tekstitaitoiseksi tuleminen edellyttää sekä tekstien että tekstikäytänteiden tuntemista (Barton 1994: 58). Tekstikäytänteet puolestaan omaksutaan niiden käyttökontekstissa eli tekstitilanteissa. Lasten tekstikäytänteiden omaksuminen alkaa vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa. (Barton 1994: 133.) Lasten varttuessa tärkeä paikka tekstitaitojen omaksumiselle on koulu, jossa on aivan omanlaisensa sosiaaliset käytänteet sekä selvästi koululle ominainen tapa jakaa päivä erilaisiin jaksoihin kuten oppitunteihin ja välitunteihin. Koulussa oppilaat osallistuvat sekä virallisiin että epävirallisiin tekstitilanteisiin. Oppimateriaaleina käytetään paljon oppikirjoja, jotka ovat täysin oma genrensä – kuten ovat myös oppilaiden kirjoittamat tekstit. (Barton 1994: 178–180.)

Koulun tekstikäytännöt liittyvät selvästi koulun sosiaalisiin käytänteisiin ja aikaan. Opetus tunti saattaa esimerkiksi alkaa sillä, että kirjat otetaan esiin ja loppua siihen, että ne laitetaan takaisin laukkuun. Koulun tekstikäytännöt voi melko pitkälti kuvata teksteistä puhumisesta (talk around texts), joka voi olla suullista tai kirjallista. Koulun tekstitilanteille on tyypillistä se, että opettaja puhuu suurimman osan ajasta. (Barton 1994: 181–182.)

Koulun tekstikäytännöt ilmentävät myös valtasuhteita ja tietokäsitystä. Koulun tekstikäytännöistä on tullut yhteiskunnallisesti tärkeimpiä ja eniten arvossa pidettyjä tekstikäytännöitä, vaikka ne ovat vain yksi tekstikäytännöiden osa-alue. (Barton & Hamilton 1998: 10, Barton 1994: 178.) Opettajalla on instituution edustajana valta päättää siitä, millaisia tekstejä ja miten opetuksessa käsitellään ja millaisia tekstitaitoja arvostetaan. Täten koulu rajaa ja kontrolloi oppilaiden omistajuutta teksteihin. (Luukka ym. 2008: 234, 236.)

Kodin ja koulun tekstikäytännöt limittyvät jatkuvasti toistensa kanssa. Lapset esimerkiksi tekevät koulutehtäviä kotona ja saavat apua vanhemmiltaan. Lapset myös oppivat paljon koulussa opettavia tekstitaitoja vapaa-ajallaan. (Barton & Hamilton 1998: 191–192.) Myös Luukka ym. (2008: 236) toteavat, että formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen raja on häilyvä. Oppilaiden ja opettajien vapaa-ajan tekstikäytännöt tulevat osaksi luokkahuoneen tekstitilanteita ja vaikuttavat siihen, miten osallistujat kokevat koulun tekstikäytännöt ja -tilanteet.

Geen (1990) mukaan kieltenopettaja ei opeta kieltä tai kielioppia vaan diskursiivisia käytännöitä, jotka ovat hyvälle yleiskielelle ominaisia. Kielen ja tekstikäytännöiden omaksumisen kautta oppilaat sosiaalistuvat dominoiviin sosiaalisiin käytänteisiin. (Gee 1990: 67). Diskurssit ovat sosiaalisesti hyväksytyjä järjestelmiä, joihin sisältyy kielenkäytön ja ajattelun tavat, tunteet, uskomukset, arvot, ja toiminnot. Näiden tapojen kautta yksilö identifioituu tiettyyn sosiaaliseen ryhmään tai verkostoon. Diskurssin jäseneksi tullaan omaksumalla sen kielenkäytön ja ajattelun tavat. Omaksuminen eroaa oppimisesta siten, että – toisin kuin oppiminen – se tapahtuu ilman varsinaista opettamista, metatietoa ja reflektiota. (Gee 1990: 67, 145–146.)

Geen mukaan tekstitaitoisuus on tietoisuutta erilaisista diskursseista ja taitoa toimia niissä. Mutta kuinka oppilaat sitten tulevat koulussa tekstitaitoisiksi, jos diskursseja ei voi oppia? Geen mukaan diskursseja voi opettaa ja niistä onkin tultava tietoiseksi, mutta oppimista tulisi aina edeltää omaksuminen. Koska koulun ylläpitämät diskurssit ovat yhteiskunnassa dominoivia, useimmat lapset omaksuvat niitä jo ennen koulun alkua. Koulussa opettaja ja oppilas ovat ikään kuin mestari ja kisälli, jotka toimivat erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Opettajan tehtävä on tukea oppilaan kykyä käyttää kieltä diskurssin mukaisesti, jolloin tapahtuu

omaksumista. Omaksumista seuraa oppiminen, joka tekee oppilaan tietoiseksi diskursseista ja mahdollistaa näin diskurssien kyseenalaistamisen. (Gee 1990: 147, 153–156.) Von Wrightin (1993: 25) mukaan ns. kognitiivisessa kisällijärjestelmässä ei opita vain tietoja ja taitoja vaan myös yhteisölle ominaisia toimintamalleja, normeja ja arvoja.

Kernin (2000: 16–17) mukaan tekstitaitojen yleinen määrittely ei auta opettajia muuttamaan teoriaa käytännöksi, joten hän listaa konkreettisempia asioita tekstitaitojen opetuksen tueksi. Hänen mukaansa tekstitaitoihin liittyy:

- 1) Tulkinta. Tekstin kirjoittaja tulkitsee maailmaa, ja lukija tulkitsee kirjoittajan tulkintaa omasta maailmankatsomuksestaan käsin.
- 2) Yhteistoiminta. Tekstejä kirjoitetaan aina jollekin yleisölle, joka vaikuttaa kirjoittajan valintoihin. Yleisö puolestaan tuo tulkintaan oman tietämyksensä ja omat kokemuksensa.
- 3) Konventiot. Tekstien konventiot ovat kulttuurisidonnaisia ja muuttuvia.
- 4) Kulttuurinen tieto. Kirjoittamisessa ja lukemisessa on aina mukana asenteita, arvoja ja uskomuksia, jotka saattavat vaikeuttaa kulttuurista tietämättömän ymmärtämistä ja tulkintaa.
- 5) Ongelmanratkaisu. Tekstien tulkinta vaatii tekstin ja kontekstin sekä tekstin sisäisen ja ulkoisen maailman yhteyksien selvittämistä.
- 6) Reflektio ja itsereflektio. Lukija ja kirjoittaja peilaavat tekstiä omaan tapaansa hahmottaa asioita.
- 7) Kielenkäyttö. Tekstitaidot vaativat ymmärrystä siitä, miten kieltä käytetään kirjallisessa ja suullisessa muodossa ja erilaisissa konteksteissa ja diskursseissa.

Barton on tehnyt Ivaničnin ja Hamiltonin (1989) ajatusten pohjalta oman ehdotuksensa siitä, miten koulussa voitaisiin paremmin huomioida tekstitaitojen sosiaalinen luonne. Barton ehdottaa muun muassa, että printtimateriaali ei saisi dominoida koulun tekstimaailmaa ja että koulua ei pidettäisi niin vahvasti ainoana oppimiskontekstina. Opettajien tulisi ymmärtää koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja arvostaa myös koulun ulkopuolisia tekstejä ja tekstikäytänteitä. Barton peräänkuuluttaa myös opetuksen autenttisuutta, sillä lukemisella ja kirjoittamisella on hänen mukaansa aina jokin sosiaalinen tarkoitus. Autenttisuutta lisäisi myös yhteistoiminnallisuus ja palaute, jotka toteutuvat esimerkiksi prosessikirjoittamisessa. (Barton 1994: 211–212; autenttisuudesta enemmän luvussa 3.)

2.3.2. Oppimateriaali

Oppimateriaali on osa opiskeluympäristöä yhdessä opetustilojen ja opetusvälineiden kanssa (Uusikylä & Atjonen 2000: 132, POPS04: 18). Oppimateriaalia on määritelty muun muassa näin:

Oppimateriaalilla tarkoitetaan johonkin aineeseen, materiaan kytkettyä oppiainesta, jonka tulee välittyä oppilaille ja aikaansaada heissä sellaisia elämyksiä ja oppimiskokemuksia, joiden seurauksena syntyy tavoitteiden mukaisia, pysyväisluonteisia tietojen ja taitojen muutoksia ja affektiivisia vaikutuksia (Uusikylä & Atjonen 2000: 141).

Oppimateriaalia voidaan luokitella monin eri tavoin. Määttä (1984: 2) ryhmittelee oppimateriaalit pääasiassa muodon perusteella. Tämän luokituksen perusteella oppimateriaali voi olla:

- kirjallista (mm. oppikirjat, oheislukemistot, monistheet ja sanomalehdet),
- visuaalista (mm. valokuvat ja piirrookset),
- auditiivista (mm. äänitteet),
- audiovisuaalista (mm. elokuvat ja koulutelevisio-ohjelmat),
- digitaalista (mm. tietokoneavusteiset opetusohjelmat, www-sivut ja elektroniset kirjat)
- tai muuta (mm. todellisuuden esineet ja oppimispelit).

Palmu (2003: 69) taas jakaa koulun tekstit viiteen ryhmään lähinnä tekstien tuottajan perusteella:

- 1) oppikirjat (ja työkirjat, opettajan oppaat, opetusvideot),
- 2) opettajan luokalle laatimat tekstit,
- 3) oppilaiden laatimat tekstit,
- 4) koulun sisäiset yhteiset tekstit (opettajien yhteistyönä laatimia) ja
- 5) koulun ulkopuoliset tekstit, joita käytetään koulussa.

Ryhmälle yksi, eli oppikirjoille ja niihin liittyville muille materiaaleille, on tyypillistä, että ne ovat yleiskansallisia, eli koko maassa on käytössä samoja materiaaleja. Oppikirjat on tuotettu koululle, ja niihin liittyy kaupallinen tuottamis- ja markkinointiprosessi. Oppikirjat

eivät ole neutraaleja, vaan niiden teemat ja representaatiot välittävät erilaisia arvoja ja saavat merkityksiä opetustilanteissa.

Palmun jaottelussa opettajan luokalle laatimat tekstit (ryhmä 2) ovat sellaisia tekstejä, jotka opettaja kokoaa eri lähteistä. Ne laaditaan tietylle ryhmälle tai useammille ryhmille, ja ne saattavat olla käytössä useita vuosia. Tyypillisiä opettajan laatimia tekstejä ovat erilaiset kalvot ja monisteet. Kolmannen ryhmän tekstejä, eli oppilaiden laatimia tekstejä, ovat kaikki koulussa tai kouluun kotona laaditut tekstit, kuten esitelmät, analyysit, julisteet, kokeet, vihkotyöskentely ja erilaiset suulliset tekstit. Tekstejä tuotetaan yksin, pareittain tai ryhmissä, ja niitä myös esitetään muille. Palmun mukaan ryhmä neljä, koulun sisäiset yhteiset tekstit, sisältävät esimerkiksi aineryhmän opettajien yhdessä laatimat kokeet.

Palmun viimeinen ryhmä kattaa kaikki koulun ulkopuoliset tekstit, jotka tuodaan kouluun. Tällaisia tekstejä on monenlaisia, ja niiden laatu ja määrä vaihtelevat luokka-asteen ja opettajan mukaan. Yleensä tekstejä tuo kouluun opettaja, mutta toisinaan myös oppilaat saavat valita ja tuoda omia tekstejään. Koulun ulkopuolisia tekstejä käsitellään esimerkiksi lukemalla ja keskustelemalla sekä kirjoittamalla tekstien pohjalta esimerkiksi analyysyjä, kritiikkejä ja referaatteja. (Palmu 2003: 69–80.) Tässä tutkimuksessa fokuksessa on Palmun luokituksen mukaan juuri tämä viides luokka eli kouluun tuodut koulun ulkopuoliset tekstit, mutta myös oppilaiden tuottamia tekstejä ja oppikirjojen tekstejä sivutaan.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristön – ja näin ollen myös siihen kuuluvan oppimateriaalin – on tuettava oppilaan kasvua ja oppimista. Oppimisympäristön tulee myös antaa mahdollisuus aktiiviseen opiskeluun ja tarjota kiinnostavia haasteita sekä tukea vuorovaikutusta, motivaatiota ja uteliaisuutta. (POPS04: 18.) Oppimateriaalit luovat tekstuaalisen ja pedagogisen tilan, jossa opettaja ja oppilaat työskentelevät. Oppimateriaalit ohjaavat opetuksen kulkua ja sisältöjä sekä määrittävät luokassa käytettäviä työtapoja. (Luukka ym. 2008: 80.) Oppimateriaalin tarkoituksena on tukea oppimista ja konkretisoida ja selkeyttää opittavia asioita. Oppimateriaali itsessään ei tee opetuksesta tehokasta tai tehotonta, vaan sen käyttö on tiukasti kytköksissä opetuksen työtapoihin. (Uusikylä & Atjonen 2000: 140–141.)

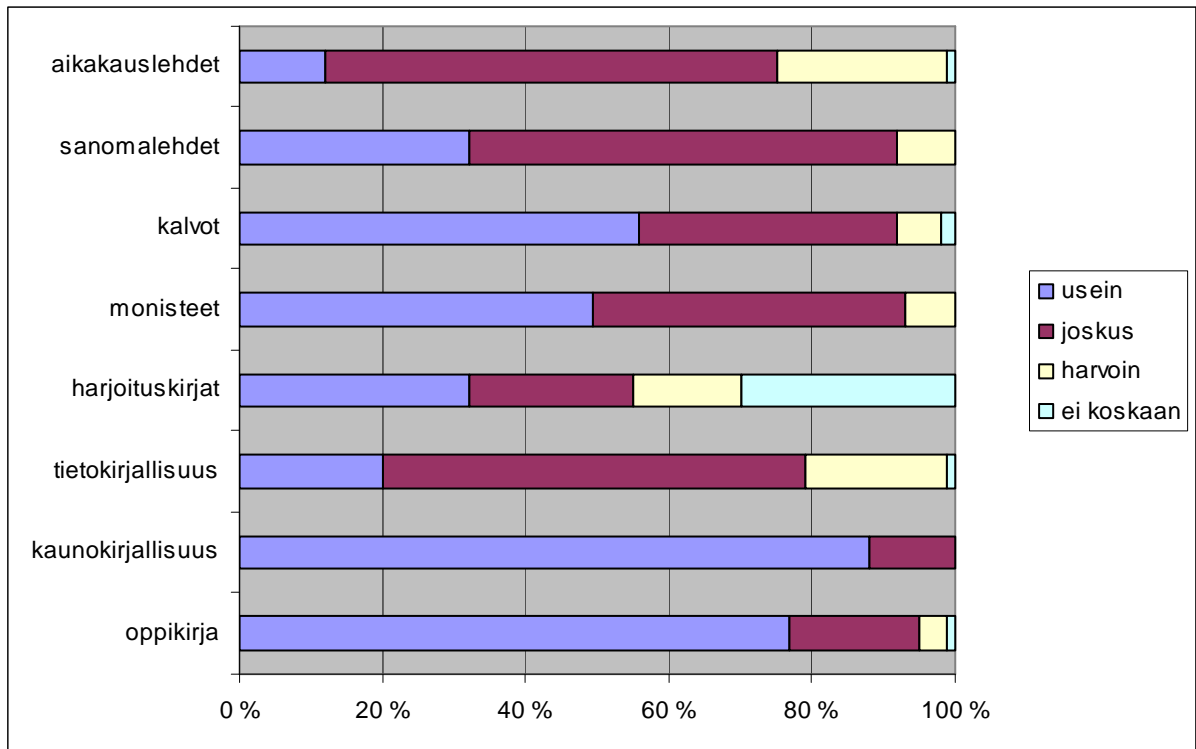
Opetusmateriaalin tärkeimpänä valintakriteerinä pidetään sitä, että sen avulla voidaan saavuttaa opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Oppimateriaalin valintaan vaikuttaa paljon myös opetuksen taustalla oleva oppimiskäsitys (Kari 1994: 174, 179.) Opettaja valitsee saatavilla olevista opetusmateriaaleista ne, joiden avulla hän arvioi tavoitteet saavutettavan parhaiten. Opettajan kokemus ja sen kautta syntynyt niin sanottu käyttöteoria auttaa häntä

valitsemaan oikeanlaisen materiaalin ryhmän ja tavoitteiden mukaisesti. (Kosunen & Huusko 1998: 207–208.)

Oppimateriaalivalinnoissa toteutuu myös piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kaikkia niitä vaatimuksia, joita oppilaille koulussa asetetaan. Ne voivat olla kaikille yhteisiä vaatimuksia, kuten pitkäjännittäisyys, siisteys ja täsmällisyys, tai henkilökohtaisia kokemuksia esimerkiksi oman itsen suhteesta muihin. (Broady 1986: 33, Leimu 1993: 26–27.) Piilo-opetussuunnitelmaa ei yleensä tiedosteta, mutta se vaikuttaa oppilaisiin tehokkaasti. Piilo-opetussuunnitelma kytkeytyy koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin, kuten oppilaiden kasvattamiseen yhteiskunnan jäseniksi ja työntekijöiksi. (Broady 1986: 99, 116, Leimu 1993: 27.) Oppimateriaalivalinnat kertovat muun muassa siitä, millaisia tekstejä yhteiskunnassa pidetään tärkeinä. Piilo-opetussuunnitelma ei välttämättä ole samassa linjassa virallisen opetussuunnitelman kanssa, jolloin koulussa saatetaan käyttää tekstejä eri lailla kuin opetussuunnitelman tavoitteisiin on kirjattu. (Leimu 1993: 27.)

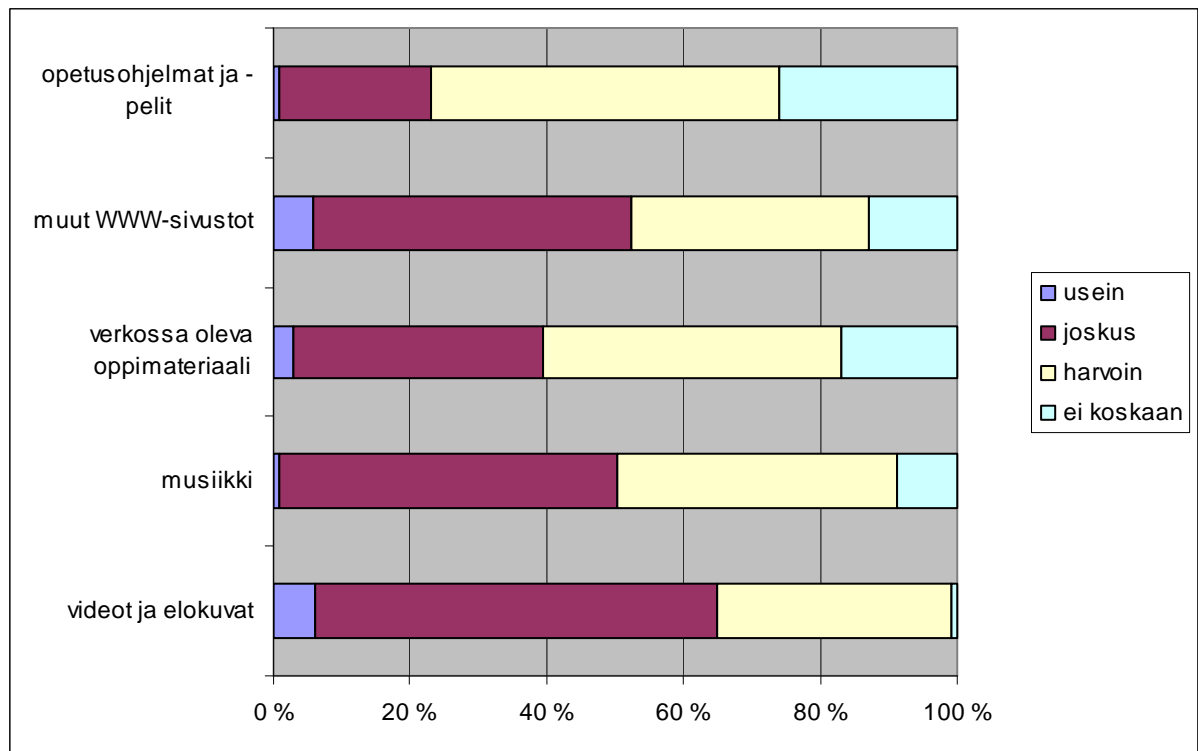
Palmun (2003) haastattelemat opettajat kertovat valitsevansa oppimateriaalin pääosin sen mukaan, millaiselle ryhmälle se on tarkoitettu. Hyvä oppimateriaali on sopivan haastavaa ja se vastaa johonkin oppimisen tavoitteeseen. Myös eriyttämismahdollisuus on tärkeä. Opettajille näyttäisi olevan tärkeää myös se, että materiaali kiinnostaa oppilaita. Toisaalta jotkut opettajat kokevat, ettei tiettyssä iässä olevia oppilaita kiinnosta mikään. (Palmu 2003: 88.)

Palmun (2003: 59) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla käsitellään monenlaisiin genreihin kuuluvia tekstejä, mutta oppikirja on kuitenkin yhä peruslähde ja tärkeä työväline sekä opettajille että oppilaille. Samanlaisia tuloksia on saatu myös Jyväskylän yliopiston ToLP-hankkeessa (Luukka ym. 2008), jossa selvitettiin kyselyn avulla äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien sekä 9.-luokkalaisten oppilaiden kodin ja koulun tekstikäytänteitä. Kyselyssä opettajilta kysyttiin muun muassa, mitkä oppimateriaalit ovat heidän mielestään tärkeimpiä opetuksessa ja kuinka usein he käyttävät erilaisia oppimateriaaleja. Tärkeimmiksi oppimateriaaleiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat valitsivat oppikirjan, kaunokirjallisuuden, monisteet, kalvot ja sanomalehden (Luukka ym. 2008: 90–92). Kuviossa 1 on esitetty opettajien printtimateriaalin käyttö opetuksessa.



Kuvio 1. Printtimateriaalin käyttö opetuksessa (Luukka ym. 2008: 91).

Kuvaa, videoita, musiikkia, www-sivustoja ja muuta audiovisuaalista materiaalia käytetään selvästi painettua materiaalia vähemmän. Kuviossa 2 on esitetty pääpiirteissään muun kuin painetun oppimateriaalin käyttö äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Esimerkiksi reilu puolet opettajista käyttää verkkotekstejä harvoin tai ei lainkaan. (Luukka ym. 2008: 90–92.) Oppilaat arvioivat verkkotekstien käytön vielä vähäisemmäksi kuin opettajat: Verkossa olevia oppimateriaaleja käytetään *usein* tai *joskus* 23 prosentin mielestä. Muita www-sivustoja käytetään oppilaiden mielestä *usein* 3 % ja *joskus* 16 %. (Luukka ym. 2008: 93.)



Kuvio 2. Muun kuin painetun oppimateriaalin käyttö opetuksessa (Luukka ym. 2008: 93).

Tämän tutkimuksen kannalta on huomattavaa juuri vähäinen www-sivujen käyttö opetuksessa. Myös opettajien asenteet verkkotekstejä ja etenkin verkko- ja konsolipelejä kohtaan ovat melko kielteisiä: Teknologiaaitoja kysyttäessä noin 90 prosenttia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista ilmoitti, ettei osaa käyttää tietokone- ja konsolipelejä eikä halua oppia tai ei koe itselleen olevan oppimisesta hyötyä. Keskustelufoorumeita ja muita verkkovälitteisiä kommunikointikanavia (esim. Messenger, Skype ja IRC) ei osaa eikä halua opetella käyttämään noin kolme neljästä opettajasta. (Luukka ym. 2008: 85). Oppilaille pelit ja verkkoviestintä taas ovat arkipäivää, ja he arvioivat osaamisensa niiden käytössä pääasiassa hyväksi (Luukka ym. 2008: 88).

Merkittävää tämän tutkimuksen kannalta on myös se, että oppilaiden vapaa-ajalla tuottamia tai lukemia tekstejä käytetään opetuksessa melko vähän. Opettajista 9 prosenttia ilmoitti käyttävänsä oppilaiden omia tekstejä opetuksessa *usein*, 36 prosenttia *joskus*, 42 prosenttia *harvoin* ja 13 prosenttia *ei koskaan*. Oppilaat arvioivat vapaa-ajan tekstiensä käytön opetuksessa vielä vähäisemmäksi. Oppilaista vain 3 prosenttia oli sitä mieltä, että heidän omia tekstejään käytetään opetuksessa *usein*. *Joskus* niitä arvioi käytettävän 18 %, *harvoin* 32 % ja *ei koskaan* 47 % oppilaista. (Luukka ym. 2008: 91–93.) Oppilaiden omien tekstien vähäinen

käyttö ei tue kokemusta tekstin tuottajan ja löytäjän asemasta, joka on tärkeää autenttisuuden syntymiselle (van Lier 1996: 145).

Opettajien kyselyssä kysyttiin myös, millaisia tekstejä oppitunneilla luetaan ja kirjoitetaan. Kaunokirjalliset tekstit ja erilaiset tarinat ovat luettujen tekstien kärjessä äidinkielen tunneilla. Opettajista 89 prosenttia ilmoitti luetuttavansa oppilailla *usein* kaunokirjallisia tekstejä ja 65 prosenttia erilaisia kertomuksia ja tarinoita. Pääasiassa *joskus* luettavia tekstejä ovat selostukset, pohtivat tekstit, vaikuttamaan pyrkivät tekstit, uutiset, mainokset ja oppilaiden itse valitsemat tekstit. Huomattavaa kuitenkin on, että 31 prosenttia opettajista ilmoittaa oppilaiden lukevan *harvoin* itse valitsemiaan tekstejä ja 5 prosenttia ei luetuta niitä lainkaan. Oppilaat näkivät valinnanvapauden vieläkin kapeampana: 34 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että heidän itse valitsemiaan tekstejä luetaan *harvoin*, 28 prosenttia vastasi *ei koskaan*. Pääasiassa *harvoin* luetaan sarjakuvia, lomakkeita ja taulukoita. (Luukka ym. 2008: 99–102.)

Pyydettäessä nimeämään kolme tärkeimpänä lukutehtävänä pidettävää tekstiä eniten mainintoja saivat kaunokirjalliset tekstit. Niiden lisäksi kärjessä olivat pohtiva tekstilaji, tietotekstit, kertomukset ja tarinat. Oppilaiden itse valitsemia tekstejä piti kolmen tärkeimmän joukossa vain 7 prosenttia opettajista. Opettajien vastauksissa painottuvat äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöt ja opetuksen tekstilajit, kuten pohtivat tekstit ja tarinat. Niin sanotuista koulun ulkopuolisista teksteistä vain uutinen sai kannatusta. (Luukka ym. 2008: 100–101.)

Opettajien mukaan oppilaat tuottavat tunneilla selvästi eniten kirjoitelmia ja muita perinteisiä kirjallisia tekstejä. Lähes kaikki opettajat ilmoittivat, että heidän oppilaansa kirjoittavat kirjoitelmia *usein* (80 %) tai *joskus* (19 %). Kirjallisten tekstien suosiosta kertoo se, että muita kirjoitettuja tekstejä kertoi teettävänsä *usein* 58 prosenttia ja *joskus* 41 prosenttia vastaajista. Myös suullisia esitelmiä tai keskusteluja ja dialogeja vastasi teettävänsä suurin osa opettajista *usein* tai *joskus*. Multimodaalisia tekstejä, kuten julisteita, postereita, www-materiaaleja, kuvia ja lehtiä, tuotetaan selvästi vähemmän kuin perinteisiä tekstejä. Esimerkiksi julisteita ja postereita teettää 6 % opettajista *usein*, 46 % *joskus*, 42 % *harvoin* ja 6 % *ei koskaan*. www-materiaaleja ei tuoteta lainkaan *usein*, seitsemän prosentin oppitunneilla niitä tuotetaan *joskus*, 27 %:n *harvoin* ja 66 %:n *ei koskaan*. Pääasiassa *joskus* tai *harvoin* tuotetaan myös kuvia, lehtiä, erilaisia nauhoituksia ja näytelmiä tai vastaavia.

Tärkeimpiä tuotettavia tekstilajeja kysyttäessä ylivoimaisesti eniten ääniä sai koulukirjoitelma, jonka 91 prosenttia mainitsi kolmen tärkeimmän joukossa. Toiseksi tärkeimpänä opettajat pitivät esitelmää tai suullista esitystä ja kolmanneksi tärkeimpänä muita kirjoitettuja tekstejä. Vastausten perusteella niin sanotulla koulukirjoittamisella on äidinkielen ja kirjalli-

suuden opetuksessa suuri rooli, ja opettajat arvostavat kirjallisia tekstejä puhuttuja ja kuvallisia enemmän. (Luukka ym. 2008: 106–107, 112.)

Kysyttäessä opettajilta mitä tekstilajeja oppilaat tuottavat tunneilla ja kuinka usein eniten mainintoja saivat pohdiskelevat tekstit ja tarinat. Opettajista 56 prosenttia ilmoitti oppilaitensa kirjoittavan pohdiskelevia tekstejä *usein* ja 39 prosenttia *joskus*. Kertomukset ja tarinat saivat 52 prosentilta opettajista maininnan *usein* ja 36 prosentilta *joskus*. Pääasiassa *joskus* kirjoitettavia tekstejä ovat kaunokirjalliset tekstit, selostukset ja ohjeet, mielipidetekstit, tietotekstit, uutiset ja muut tekstit sekä oppilaiden valitsemat tekstit. *Harvoin* kirjoitetaan mainoksia, sarjakuvia, lomakkeita ja taulukkomuotoisia tekstejä. Kirjoitettavista tekstilajeista tärkeimpien joukkoon pääsivät pohdiskelevat tekstit (86 % mainitsi kolmen tärkeimmän joukossa), vaikuttamaan pyrkivät tekstit (62 %), kertomukset ja tarinat (53 %) ja tietotekstit (35 %). (Luukka ym. 2008: 112–113.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien tekstit ja tekstikäytänteet eroavat selvästi oppilaiden vapaa-ajan teksteistä ja tekstikäytännöistä (ks. seuraava luku). Oppiaineen tekstimaailmaa hallitsevat kirjoitetut, monomodaaliset ja lineaariset tekstit. Kuvat, liikkuva kuva, musiikki, www-sivustot ja muu audiovisuaalinen materiaali ovat luokkahuoneessa käytössä melko harvoin. Myöskään oppilaiden itse tuottamia tai valitsemissa teksteissä ei useinkaan käytetä. Koulun ja vapaa-ajan tekstien erilaisuus tuo tähän tutkimukseen kiinnostavan ristiriidan. On kiinnostavaa nähdä, millaisena opettajat näkevät nuorten vapaa-ajan tekstimaailman ja vaikuttavatko opettajien asenteet mahdollisesti heidän oppimateriaalivalintoihinsa.

2.4. Vapaa-ajan tekstikäytännöt

2.4.1. Oppilaiden tekstikäytännöt

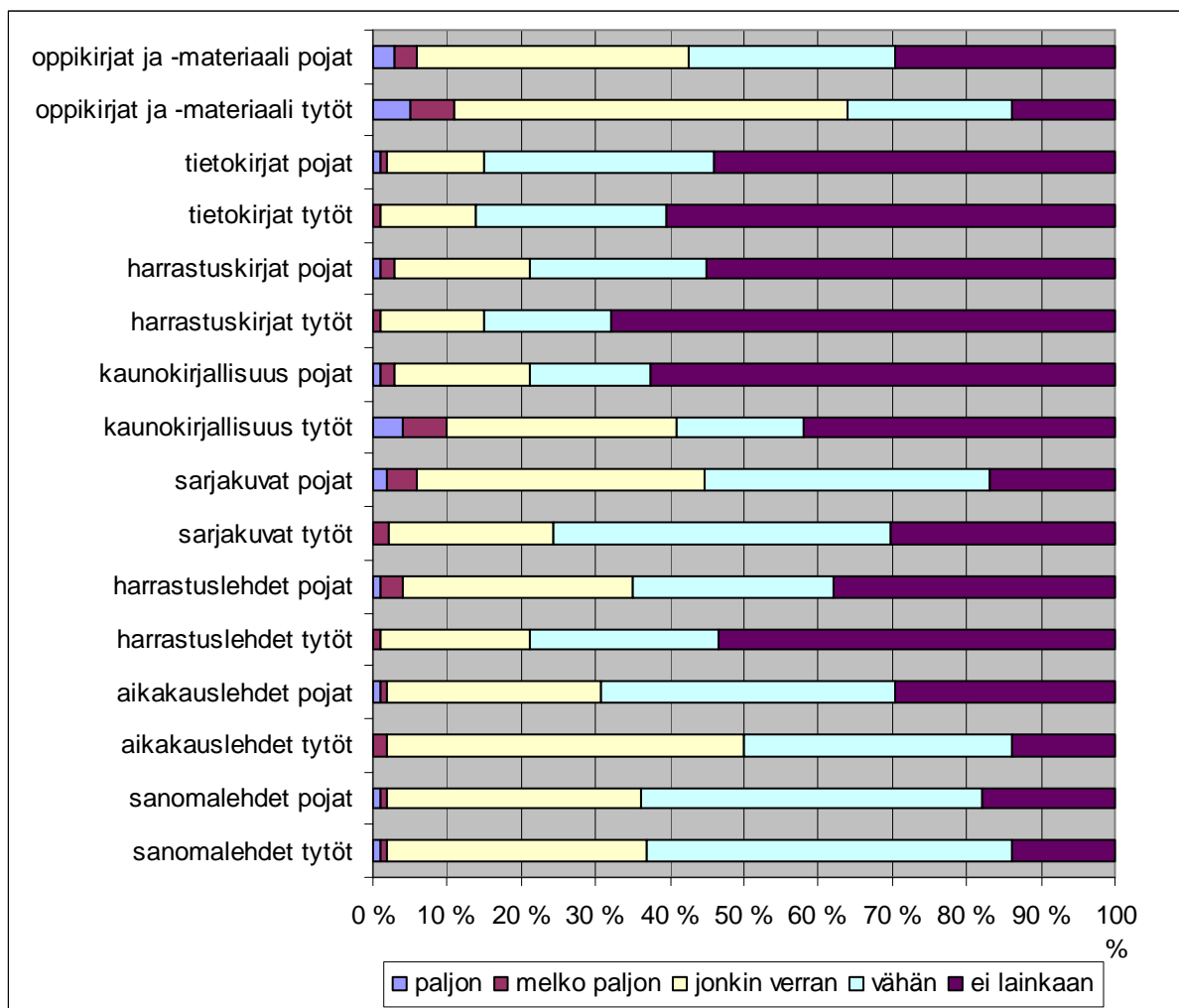
Jyväskylän yliopiston ToLP-hankkeessa selvitettiin perusopetuksen yhdeksäsluokkalaisten mediankäytön tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. (Tekstikäytännöistä luvussa 2.1.) Kyselyyn vastasi 1720 oppilasta (Luukka ym. 2008: 34). Oppilaille tehdyssä kyselyssä kysyttiin muun muassa, missä nuoret käyttävät medioita (kotona, koulussa, muualla), kuinka paljon aikaa he kuluttavat medioiden parissa, millaisiin tarkoituksiin he käyttävät eri medioita ja millä kielillä he niitä käyttävät. Myös muuta vapaa-ajan lukemista ja kirjoittamista selvitettiin. (Luukka ym. 2008: 160–179.)

Kyselytutkimuksen tulosten perusteella oppilaiden mediamaisema on monipuolinen: nuoret käyttävät printtimedioita, audiovisuaalisia medioita ja uusmedioita. (Luukka ym. 2008: 160.) Vastaavanlaisiin tuloksiin on päästy jo aiemmissa mediankäyttötutkimuksissa. Luukka ym. (2001) tutkivat 13–19-vuotiaiden nuorten mediankäyttöä vuosituhannen vaiheessa ja tulivat siihen tulokseen, että nuorten mediaympäristö oli hyvin monipuolinen. Internetin käyttö näyttäisi lisääntyneen vuosituhannen vaihteesta merkittävästi, mutta printtimedian ja audiovisuaalisen median käyttö näyttäytyvät vuosien 2001 ja 2008 tutkimuksissa hyvin samantyyppisinä. (Luukka ym. 2001: 29, 45–46.)

Luukan ym. (2008) mukaan printtimediat jakautuvat käyttöpaikan mukaan niin, että sanoma-, iltapäivä- ja aikakauslehtiä sekä sarjakuvia käytetään selvästi enemmän kotona tai jossain muussa ympäristössä kuin koulussa. Tietokirjat ja kaunokirjallisuus sen sijaan näyttäytyvät melko selvästi koulun teksteinä. Esimerkiksi noin 45 prosenttia vastaajista kertoi lukeensa kaunokirjallisuutta viimeisen vuoden aikana kotona kun taas koulussa kaunokirjallisuutta oli lukenut 67 prosenttia. (Luukka ym. 2008: 160–162.)

Audiovisuaalisia medioita oppilaat käyttävät vapaa-ajallaan runsaasti ja monipuolisesti. Esimerkiksi 93 prosenttia vastasi katsoneensa televisiota viimeisen vuoden aikana kotonaan ja 70 prosenttia jossain muualla. Elokuvia oli katsunut kotona 94 % ja muualla 72 %. Myös puhelimen ja radion käyttö oli suurin piirtein yhtä yleistä. Uusmedioita nuoret näyttäisivät käyttävän eniten kotona, vaikka niitä käytetään jonkin verran myös koulussa ja muualla. Esimerkiksi Messengeriä, Skypeä ja/tai IRCiä 93 prosenttia kertoi käyttäneensä kotona, 48 prosenttia muualla ja 39 prosenttia koulussa. (Luukka ym. 2008: 162–165.) Medioiden käyttöpaikka ei kerro suoraan niiden käytöstä opetuksessa. Oppilaat käyttävät medioita luultavasti kouluympäristössä oppituntien ulkopuolellakin, ja koulun tekstejä luetaan myös kotona.

Medioiden parissa käytettyä aikaa selvitettiin kysymällä, kuinka paljon aikaa oppilaat käyttävät erilaisiin medioihin tyypillisenä arkipäivänä. Kuvioissa 3 on esitetty oppilaiden printtimedioihin vapaa-ajalla käyttämä aika. Eniten aikaa käytetään sanoma- ja aikakauslehtien lukemiseen sekä sarjakuviin ja oppimateriaaleihin. Tyttöjen ja poikien printtimedioiden käyttö eroaa jonkin verran. Pojat käyttävät tyttöjä enemmän aikaa aikakaus- ja harrastuslehtien sekä sarjakuvien ja harrastuskirjojen lukemiseen. Tytöt puolestaan lukevat poikia enemmän kaunokirjallisuutta ja oppimateriaalia. Kirjojen lukemiseen käytetään kuitenkin pääosin vähän aikaa sukupuolesta riippumatta. Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että vaikka printtimedioita on saatavilla erilaisissa ympäristöissä, niiden käyttö on intensiteetiltään vähäistä. (Luukka ym. 2008: 165–168, 171.)

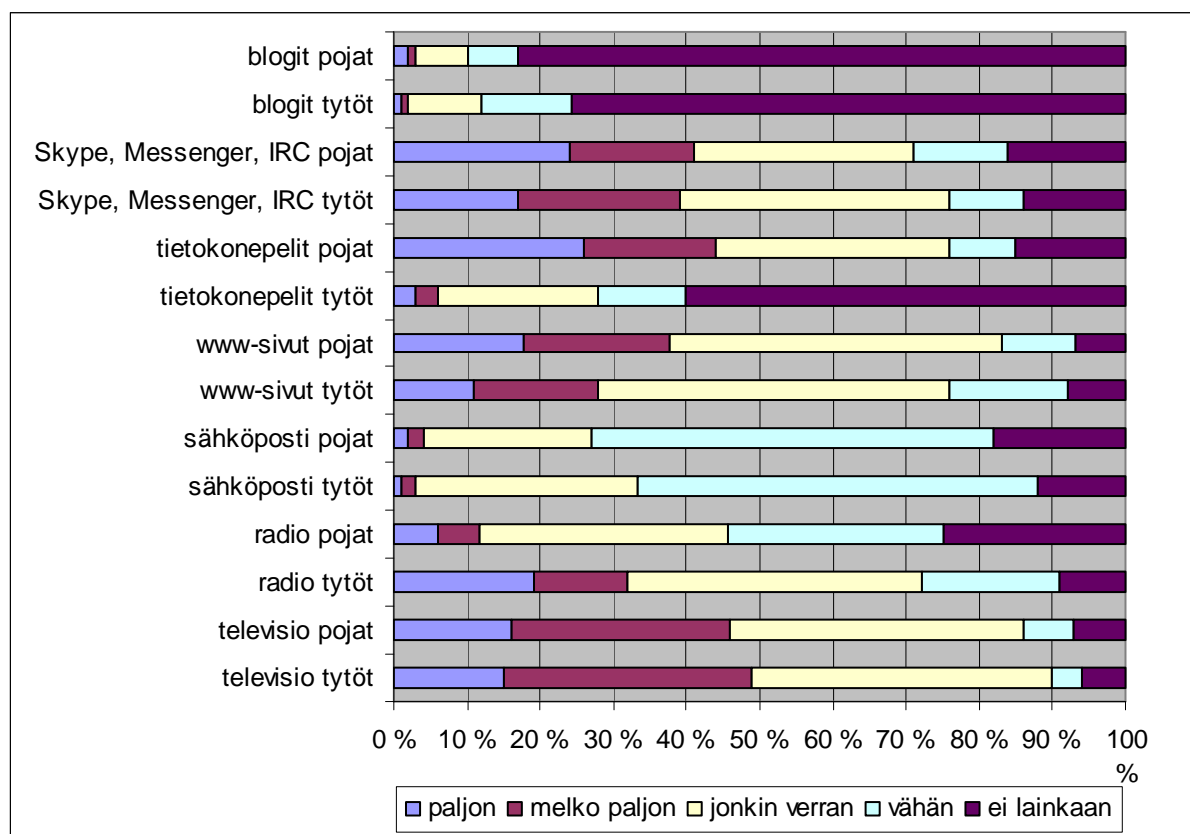


Kuvio 3. Oppilaiden printtimedioiden käyttö vapaa-ajalla (Luukka ym. 2008: 166, 169).

Myös Linnakylän (2004) mukaan suomalaisnuoret lukevat paljon ja monipuolisesti lehtitekstejä. Vuoden 2000 PISA-lukukokeen aineistosta tehdyistä lukijaprofiileista 67 prosenttia suomalaisnuorista kuului erilaisten lehtien ja sarjakuvien säännöllisiin lukijoihin. Tämän profiilin lukijoille on tyypillistä, että he lukevat usein ja säännöllisesti lyhyitä tekstejä, kuten sanomalehti- ja aikakauslehtitekstejä sekä sarjakuvia. Sen sijaan suomalaisnuorista vain pieni osa lukeutui sekä lehtitekstejä että kirjoja säännöllisesti lukevien ryhmään. (Linnakylä 2004: 169–171.)

Printtimedioita enemmän nuoret käyttävät ToLP-kyselyn (Luukka ym. 2008) mukaan aikaa audiovisuaalisiin medioihin ja uusmedioihin. Näihin medioihin käytetty aika ei kuitenkaan kerro koko totuutta niiden käytöstä, sillä käytön intensiteetti vaihtelee. Esimerkiksi televisio saattaa olla päällä, vaikkei sitä katsota keskittyneesti. Sähköpostia nuoret käyttävät tyypillisenä arkipäivänä pääasiassa *vähän*, mikä voi kertoa siitä, että sähköpostin lukeminen ja kirjoittaminen eivät vie paljoa aikaa tai siitä, ettei sähköposti ole nuorille tyypillinen yhtey-

denpitoväline. Nuoret näyttäisivät kuitenkin käyttävän pääasiassa *jonkin verran, melko paljon* tai *paljon* www-sivuja sekä Messengeriä, Skypeä ja IRCiä. Sukupuolten välinen ero ajankäytössä on suurin tietokonepeleissä, joita pojat käyttävät selvästi tyttöjä enemmän. Audiovisuaalisiin medioihin ja uusmedioihin käytetty aika on esitetty kuviossa 4. (Luukka ym. 2008: 167–168.)



Kuvio 4. Oppilaiden audiovisuaalisten medioiden ja uusmedioiden käyttö vapaa-ajalla (Luukka ym. 2008: 167, 170).

Internet näyttäisi olevan nuorille vapaa-ajan vallitseva media. Nuoret käyttävät internetiä eniten chattailuun, sivustojen selailuun, sähköpostin lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä tiedonetsintään. Suosittua on myös verkkopelaaminen, tiedostojen lataaminen, kyselyihin ja kilpailuihin osallistuminen sekä verkkolehtien lukeminen. Internet on ennen kaikkea sosiaalinen foorumi. Ylivoimaisesti suosituimpia internetsivustoja nuorten keskuudessa ovat erilaiset nettiyhteisöt ja yhteydenpitosivustot. (Luukka ym. 2008: 161–164.) Sulkusen (2004b) mukaan nuoret käyttävät paljon internetiä ja kohtaavat verkossa monipuolisesti erilaisia tekstejä. Esimerkiksi PISA-lukukokeeseen vuonna 2000 osallistuneista 15-vuotiaista nuorista kaksi kolmesta ilmoitti käyttävänsä internetiä useita kertoja viikossa. Eniten verkkoa käytetään Sulku-

sen tutkimuksen mukaan tiedonhakuun, pelaamiseen ja viestintään. (Sulkunen 2004b: 207–208.)

Myös puhelin on ToLP-tutkimuksen (Luukka ym. 2008) tulosten perusteella nuorille tärkeä yhteydenpitoväline, jolla he sekä soittavat että lähettävät tekstiviestejä. Puhelimessa myös vietetään aikaa perheen, ystävien ja tuttavien kanssa. Halutessaan rentoutua nuoret käyttävät mieluiten internetiä (tai yleisemmin tietokonetta) ja televisiota. Tietokone on tärkeä media myös ajanviettoon silloin, kun ei ole muuta tekemistä. (Luukka ym. 2008: 172–174.)

Nuorten vapaa-ajalla tapahtuva lukeminen ja kirjoittaminen painottuvat henkilökohtaisiin uusmediateksteihin, joita ovat esimerkiksi tekstiviestit, sähköpostit ja internetin keskustelupalstojen viestit. Näitä tekstejä he myös pitävät itselleen läheisimpinä. Mediateksteistä luetaan eniten sarjakuvia, aikakaus- ja nuortenlehtien artikkeleita, arvosteluja ja uutisia. Mediatekstien lukemisessa on kuitenkin suuria eroja tyttöjen ja poikien välillä – samoin kuin kaunokirjallisuuden lukemisessa. Tytöt lukevat poikia enemmän aikakaus- ja nuortenlehtiä ja monipuolisemmin erilaisia kaunokirjallisia tekstejä. Suosittuja kaunokirjallisuuden lajeja ovat nuortenkirjat ja fantasia. Pojista kaunokirjallisuutta lukee *joskus* tai *usein* vain 34 prosenttia, mutta heidän suosiossaan ovat erityisesti harrastelehdet. Tietokirjallisista teksteistä eniten luetaan oppikirjoja, mutta kaiken kaikkiaan nuoret lukevat tietokirjallisuutta melko vähän. Myös hallinnollisia tekstejä luetaan vähän. (Luukka ym. 2008: 184–191.)

Leino, Linnakylä ja Malin (2004) tutkivat 15-vuotiaitten nuorten mediankäyttöä PISA-lukukokeen yhteydessä teetetyin kyselyn avulla. He ovat ryhmitelleet vastaajat kuuteen mediankäyttäjärühmään sen mukaan, millaisia mediatekstejä nuoret lukevat ja kuinka usein. Kaikista informanteista 68 prosenttia kuuluu kolmeen yleisimpään mediankäyttäjärühmään, joita Leino ym. nimittävät perinteisten medioiden aktiivikäyttäjiksi, passiivisiksi mediankäyttäjiksi ja medioiden monipuolisiksi kohtuukäyttäjiksi. (Leino ym. 2004: 187–189.)

Perinteisten medioiden aktiivikäyttäjät ovat pääasiassa tyttöjä, ja he lukevat säännöllisesti lehtitekstejä sekä kauno- ja tietokirjallisuutta. Passiivisiin mediankäyttäjiin kuuluu lähes yhtä paljon tyttöjä ja poikia. He lukevat sanomalehtiä ja jonkin verran aikakauslehtiä ja sarjakuvia. Medioiden monipuoliset kohtuukäyttäjät ovat yleensä poikia, jotka lukevat melko monipuolisesta kaikkea muuta paitsi kaunokirjallisuutta. Tähän ryhmään kuuluvat nuoret lukevat lehtitekstien lisäksi paljon verkkotekstejä. (Leino ym. 2004: 187–190.) Kaikkia ryhmiä yhdistää lehtitekstien ja sarjakuvien lukeminen, kun taas kaunokirjallisuuden lukeminen ja internetin tekninen ja viihteellinen käyttö erottivat ryhmiä toisistaan (Leino ym. 2004: 195).

Kuten jo edellä mainittiin, oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailma on melko erilainen kuin koulun tekstimaailma. Nuorten arjessa mediatekstit ovat suuressa roolissa. Oppilaiden vapaa-

ajan tekstien ja kouluopetuksen suhde on kompleksinen. Kyselyn mukaan valtaosa opettajista on sitä mieltä, että oppitunneilla tulisi keskustella nuorten vapaa-ajan mediankäytöstä. Oppilaat sen sijaan eivät ole asiasta yhtä vakuuttuneita: vain noin puolet oppilaista pitää keskustelua tarpeellisena. Tutkijat arvelevat tuloksen johtuvan siitä, että nuoret pitävät koulun asennetta heidän mediankäyttönsä kriittisenä tai varoittavana. Tällaisen ilmapiirin vaarana on, ettei oppilaiden asiantuntijuutta heille tutuista teksteistä hyödynnetä riittävästi tai lainkaan. (Luukka ym. 2008: 161.)

Suurin osa opettajista ajattelee myös, että heidän on tärkeää tietää, millaisia tekstejä nuoret käyttävät vapaa-ajallaan. Oppilaista kuitenkin noin puolet on asiasta joko osittain tai kokonaan eri mieltä. Kyselyn mukaan opettajat pitävät oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteitä koulun tekstikäytänteitä yksipuolisempina. Oppilaat taas ovat opettajia useammin sitä mieltä, että heidän vapaa-ajan tekstikäytänteensä ovat monipuolisia. (Luukka ym. 2008: 194.) Opettajien suhtautuminen oppilaiden vapaa-ajan teksteihin ja tekstikäytänteisiin on kiinnostavaa ja saattaa vaikuttaa myös opettajien oppimateriaalivalintoihin. Opettajien näkemykset siitä, millainen on vapaa-ajan tekstien ja koulun tekstien suhde, ovat koulun ja vapaa-ajan tekstien leikkauspisteessä

2.4.2. Opettajien tekstikäytänteet

Opettajien vapaa-ajan tekstikäytänteet ovat tämän tutkimuksen osalta kiinnostavia lähinnä niiltä osin, kun ne poikkeavat selvästi oppilaiden tekstikäytänteistä. Opettajat ja oppilaat saattavat nähdä kulttuurin hyvin eri tavoin, mikä vaikeuttaa yhteisen tiedon syntymistä oppimistilanteessa (Burnett 2002: 142). Se, millaisia tekstejä opettajat arvostavat, on kytköksissä siihen, millaisia tekstitaitoja he pitävät tärkeinä ja opettamisen arvoisina. On kiinnostavaa nähdä, vaikuttaako opettajien ja oppilaiden tekstimaisemien erilaisuus opettajien asenteisiin ja mahdollisesti myös oppimateriaalin valintaan ja käyttöön.

ToLP-hankkeen kyselyyn vastasi 417 äidinkielen ja 324 vieraan kielen opettajaa (Luukka ym. 2008: 35). Tässä luvussa esitellään lyhyesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien vastauksia. Opettajien tekstimaailma vaikuttaa luultavasti osaltaan siihen, millaisia tekstejä opettajat valitsevat käytettäväksi opetuksessa, sillä lähes kaikki opettajat (95 %) ovat samaa mieltä tai osittain samaa mieltä väitteen *Vapaa-ajan lukemiseni tukee opetustyötäni* kanssa (Luukka ym. 2008: 221–223).

Opettajat käyttävät vapaa-ajallaan paljon printtimedioita. Lähes kaikki opettajat ilmoittivat lukevansa sanomalehtiä, kaunokirjallisuutta ja aikakauslehtiä. Myös ammatillisten jul-

kaisujen ja tietokirjojen lukeminen on yleistä. Oppilaiden printtimediankäytöstä poikkeavaa on, että sarjakuvat ja iltapäivälehdet eivät näytä olevan lähellekään niin suosittuja kuin oppilaiden keskuudessa. Työpaikallaan opettajat lukevat jonkin verran tietokirjallisuutta, ammattikirjallisuutta, lehtiä ja kaunokirjallisuutta. (Luukka ym. 2008: 197–198.)

Opettajat käyttävät audiovisuaalisia medioita melko samaan tapaan kuin oppilaat. Printtimedioiden osalta käyttö on määrällisesti samankaltaista kuin oppilailla, mutta eroaa jonkin verran sen osalta, mitä luetaan. Opettajat käyttävät oppilaita selvästi enemmän aikaa kaunokirjallisuuden ja vähemmän sarjakuvien parissa. (Luukka ym. 2008: 200–202.)

Toisin kuin oppilaat, opettajat käyttävät uusmedioita vapaa-ajallaan vähän ja suppeasti. Opettajien uusmedian tekstimaisema painottuu sähköpostiin ja www-sivustoihin, joita noin 90 prosenttia ilmoitti käyttävänsä vapaa-ajallaan. Alle viidennes käyttää Messengeriä, Skypeä tai IRCiä ja alle neljännes internetin keskustelufoorumeita. Vähäinen uusmedioiden käyttö ei johdu käyttömahdollisuuksien puutteesta, sillä valtaosalla opettajista on internetyhteys. Silti moni ilmoittaa, ettei heillä ole mahdollisuutta käyttää internetin pelisivustoja tai Messenger-ohjelmaa. Luukka ym. arvelevat, että uusmedioiden käyttö kytkeytyy opettajien asenteisiin teknologiaa kohtaan. (Luukka ym. 2008: 199, 202–204.)

Opettajien uusmedioiden käyttö tavallisena arkipäivänä rajoittuu lähinnä lyhytaikaiseen sähköpostin käyttöön ja www-sivujen selailuun, joihin käytetään tyypillisesti aikaa *vähän*. Suurin osa opettajista ei käytä lainkaan Skypeä, Messengeriä tai IRCiä eikä pelaa tai lue tai kirjoita blogeja. Opettajille internet ei näytä olevan sosiaalinen foorumi, jollainen se oppilaille on, vaan internetiä käytetään tiedon- ja materiaalinhakuun sekä asiointiin. Opettajien internetin käyttö on siis vähäisempää ja sisällöltään erilaista kuin oppilaiden. (Luukka ym. 2008: 203–204.)

Siinä missä internet on oppilaille ylivoimaisesti suosituin tiedonhankinnan media, opettajat käyttävät tiedon etsintään myös muita medioita. Etsiessään tietoa tai materiaalia työtään varten äidinkielenopettajat käyttäisivät sanomalehtiä, kaunokirjallisuutta, tietokirjoja, www-sivuja ja aikakauslehtiä. Myös televisio ja elokuvat saivat kannatusta. Omia harrastuksiaan varten suuri osa (77 %) äidinkielenopettajista etsisi tietoa internetistä. Moni turvautuisi myös aikakaus- ja sanomalehtiin sekä tietokirjoihin. Ammattitaidon ylläpidossa tärkeitä medioita ovat tietokirjat, kaunokirjallisuus, sanomalehdet ja www-sivut. (Luukka ym. 2008: 204–207.)

Yhteydenpitoon opettajat käyttävät eniten puhelinta ja sähköpostia. Rentoutumiseen suurin osa vastaajista käyttäisi televisiota, mutta moni mainitsi myös kaunokirjallisuuden ja elokuvat. Internetsivustot saivat kannatusta vain 14 prosentilta opettajista, mikä eroaa huomattavasti oppilaiden vastauksista. Silloin kun ei ole muuta tekemistä, opettajat käyttävät

mieluiten televisiota, kaunokirjallisuutta ja aikakauslehtiä – toisin kuin oppilaat, jotka käyttävät pääasiassa tietokonetta. (Luukka ym. 2008: 206–209.)

Vapaa-ajallaan opettajat lukevat paljon mediatekstejä ja kaunokirjallisia tekstejä, jotka ovat heille myös henkilökohtaisesti läheisimpiä. Lähes kaikki opettajat ilmoittivat kyselyssä lukevansa *usein* uutisia. Muut sanomalehtiartikkelit, yleisönosastokirjoitukset, arvostelut ja aikakauslehtien artikkelit näyttävät myös olevan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien peruslukemistoa. Nuortenlehtien juttuja luetaan pääasiassa *harvoin* tai *joskus*, sarjakuvat taas jakavat opettajat melko yhtä suuriin *ei koskaan*, *harvoin*, *joskus* ja *usein* lukevien ryhmiin. Opettajista 86 prosenttia ilmoitti lukevansa kertomakirjallisuutta *usein* ja 13 prosenttia *joskus*. Positiivista on, että 84 prosenttia äidinkielenopettajista lukee nuortenkirjoja vähintään *joskus*. Runoja ja dekkareita luetaan pääasiassa *usein* tai *joskus* ja satuja pääasiassa *joskus*. Fantasiakirjoja ja tieteiskirjallisuutta opettajat lukevat tyypillisesti *harvoin*. Oppilaista fantasiakirjoja lukee vähintään *joskus* lähes puolet (tytöistä 56 % ja pojista 43 %), mutta muuten kaunokirjallisten tekstien lukeminen on opettajia vähäisempää. (Luukka ym. 2008: 215–218, 188.)

Valtaosa opettajista lukee vähintään *joskus* ammattilehtien artikkeleja, tietokirjallisuutta ja oppikirjoja. Ylipäänsä tietokirjallisuuden lukeminen näyttäisi olevan opettajilla yleisempää ja monipuolisempaa kuin oppilailla. Henkilökohtaisista teksteistä opettajat lukevat eniten sähköposteja ja tekstiviestejä, joita lähes kaikki lukevat *usein* tai *joskus*. Blogit ja internetin keskustelupalstat eivät kuulu opettajien tyypilliseen vapaa-ajan tekstimaisemaan. Opettajista 62 prosenttia ei lue lainkaan keskustelupalstoja, kun taas oppilaista noin puolet lukee internetin keskustelupalstoja vähintään *joskus*. (Luukka ym. 2009: 219–220, 190.)

Oppilaiden tapaan opettajien vapaa-ajan kirjoittamisessa painottuvat henkilökohtaiset tekstit. Verkkotekstejä, kuten blogeja sekä keskustelupalstojen viestejä ja verkkosivujen tekstejä kirjoitetaan kuitenkin vähän; vain muutama prosentti opettajista ilmoittaa kirjoittavansa niitä *joskus* tai *usein*. Äidinkielenopettajista 37 prosenttia kirjoittaa kaunokirjallisia tekstejä *joskus*. Oppimateriaalia kertoi laativansa 71 prosenttia vähintään *joskus*. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista 80 prosenttia oli samaa mieltä tai osittain samaa mieltä väittämän *On tärkeää, että opettajat itse kirjoittavat erilaisia tekstejä* kanssa. Työtään varten opettajat kirjoittavat pääasiassa oppimateriaalia ja hallinnollisia tekstejä, kuten tiedotteita ja lomakkeita. Kaiken kaikkiaan opettajien vapaa-ajan kirjoittaminen on melko niukkaa ja yksipuolista. (Luukka ym. 2008: 223–226.)

Opettajien vapaa-ajan tekstimaailmaa hallitsevat painetut tekstit, kuten kauno- ja tietokirjallisuus ja printtimediat. Verkkotekstejä opettajat lukevat vähän, ja internetin merkitys on heille erilainen kuin oppilaille. Opettajille internet on ennen kaikkea tiedonhaun ja asioiden

hoitamisen media. Internetin sosiaalisen roolin puuttuminen näkyy muun muassa siinä, etteivät keskustelupalstojen tekstit, blogit ja verkkovälitteiset viestimet ole tyypillisiä opettajien tekstimaailmassa.

2.4.3. Koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden kohtaamisia

Koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden yhteyksiä tarkasteleville tutkimuksille on ominaista, että niissä keskitytään koulussa huonosti menestyviin oppilaisiin. Maahanmuuttajataustaisten tai alempiin sosioekonomisiin luokkiin kuuluvien lasten huonoon koulumenestykseen on haettu syitä tutkimalla heidän vapaa-ajan tekstikäytänteitään.

Muun muassa Gee (2000) on tutkinut eri sosioekonomisiin luokkiin kuuluvien nuorten kielenkäyttöä hakeakseen syitä huonoon koulumenestykseen. Tulosten mukaan alempien sosioekonomisten luokkien kielenkäyttö eroaa koulun kielenkäytöstä niin paljon, että näihin luokkiin kuuluvien lasten on vaikea omaksua koulun kielenkäytön tapoja ja näin ollen heidän koulumenestyksensä on huono. (Gee 2000: 62–63.) Geen mukaan koulun – kuten oppikirjojen – kieli viittaa itsensä ulkopuolelle sellaisiin konteksteihin, jotka eivät kuulu alempien sosioekonomisten luokkien lasten elämään. Tällaisia konteksteja ovat esimerkiksi korkeakulttuuri ja akateemiset yhteisöt. (Gee 2000: 66.) Koulun kielenkäyttö ei siis ole näille lapsille autenttista, sillä se ei muistuta heidän jokapäiväistä kommunikaatiivista toimintaansa eikä kosketa heidän elämäänsä.

Myös Heath (1983) tutki alempien sosiaaliluokkien lasten koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteitä laajassa etnografisessa tutkimuksessaan. Heath keräsi aineistoa kahdessa pikkukaupungissa 1970-luvulla Etelä- ja Pohjois-Carolinassa. Hänen mukaansa lapset oppivat jo hyvin nuorina ennen koulun aloittamista monenlaisia kontekstisidonnaisia tekstitaitoja, kuten kauppasiointia ja hintojen vertailua sekä lelujen ja polkupyörien korjaamisessa tarvittavien ohjeiden lukemista. (Heath 1983: 191–192.) Koulunsa aloittaville lapsille koulun kielenkäytön konteksti on täysin uusi ja vieras. Heathin havaintojen perusteella opettajat eivät osanneet auttaa oppilaita selviämään kahden erilaisen kontekstin välillä. (Heath 1983: 355.)

Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että huonosti koulussa menestyvät lapset ja nuoret toimivat vapaa-ajallaan tekstien kanssa hyvinkin paljon ja taitavasti. Skilton-Sylvester (2002) on tutkinut Philadelphiassa Kambodzasta tulleiden pakolaisten teini-ikäisiä tyttöjä. Tutkittavilla oli koulussa ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa, vaikka he vapaa-ajallaan lukivat muun muassa lehtiä ja pöytäkirjoja ja myös kirjoittivat monenlaisia tekstejä. Tytöt eivät halunneet leimautua lukijoiksi, sillä se olisi vähentänyt heidän suosiotaan koulutovereiden keskuu-

nessa. Myös kodin asenteet lukemista ja kirjoittamista kohtaan näyttävät vaikuttavan nuorten kielenkäyttäjidentiteettiin. Tutkija havaitsi, että koulun tekstit ja tehtävät olivat kaukana oppilaiden kiinnostuksen kohteista, mikä edelleen laskee motivaatiota. Oppilaat eivät myöskään kokeneet koulun kielenkäytöllä olevan todellista sosiaalista tehtävää. (Skilton-Sylvester 2002: 61–63, 84.)

Hull ja Schultz (2001) esittelevät Knobelin etnografista tapaustutkimusta, jossa tämä on tutkinut australialaisia nuoria. Eräs Knobelin tutkimuksen nuorista miehistä ei osoittanut koulussa kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan, ja hänellä oli opettajan mukaan tekstintaidoissa suuria puutteita. Vapaa-ajallaan tämä poika kuitenkin luki ja kirjoitti monipuolisesti. Hän esimerkiksi suunnitteli mainoksia isänsä yritykselle, jonka jatkajaksi hän myös oli selvästi identifioitunut. Knobel arvelee, että poika ei nähnyt koulun tekstikäytänteiden istuvan omaan identiteettiinsä tulevana yrittäjänä, eikä sen vuoksi ollut motivoitunut koulussa. (Hull & Schultz 2001: 591–592.)

Street (1984) tutki puolestaan nuoria ja aikuisia tekstienkäyttäjiä Iranissa. Hän erotti kaksi erilaista tekstikäytänteiden ryhmää: uskonnolliset tekstikäytänteet, jotka liittyivät islamin harjoittamiseen ja joita opetettiin uskonnollisissa kouluissa maaseudulla ja koulun tekstikäytänteet, joita opetettiin valtion kouluissa. Uskonnollisissa kouluissa koulutuksensa saaneet olivat valtiollisen koulun näkökulmasta katsottuna tekstitaidottomia, sillä uskonnolliset tekstikäytänteet poikkesivat selvästi länsimaisista valtion koulun tekstikäytänteistä. Streetin mukaan uskonnollisissa kouluissa annettu opetus valmisti oppilaita kuitenkin valtion kouluja paremmin työskentelemään kaupallisella alalla, sillä uskonnolliset tekstikäytänteet olivat kiinteästi yhteydessä yhteisön toimintaan ja muistuttivat näin kaupallisia tekstikäytänteitä. Valtion kouluissa käsitellyt tekstit olivat irrallaan yhteisöstä ja sen sosiaalisesta elämästä. Uskonnollisen koulutuksen saaneet maalaiset työllistyivät selvästi muita paremmin, kun Iranin talous lähti kasvuun 1970-luvulla. (Street 1984: 11–12.) Streetin tutkimus osoittaa, että sokea koulun tekstikäytänteiden arvostaminen ja uusintaminen saattavat aiheuttaa myös epäonnistumisia.

Lasten ja nuorten vapaa-ajan tekstikäytänteitä on myös tutkittu melko paljon ilman, että niitä on kytketty kouluoppimiseen. Tällaisen tutkimuksen tuloksena on saatu tietoa siitä, että nuoret oppivat vapaa-ajan tekstitilanteissa monenlaisia tekstitaitoja. Lankshear ja Knobel (2006: 110–114) esittelevät nuorten internetissä harrastamaa fanifiktiota. Fanifiktiossa olemassa olevia tekstejä, kuten elokuvia ja pelejä, käytetään oman kirjoittamisen aineksina. Kirjoittajat julkaisevat tekstejään internetissä ja saavat niistä palautetta muilta harrastajilta. Fanifiktioyhteisöissä annetaan ohjeita hyvän tekstin kirjoittamiseen ja arvostetaan tekstin loogi-

suutta, sujuvuutta ja oikeinkirjoitusta. Fanifiktiosivustoilla on usein myös keskustelufoorumeita, joissa harrastajat keskustelevat fanifiktioon liittyvistä aiheista.

Myös teknologian hyödyntämistä kouluissa on tutkittu jonkin verran. Lankshear ja Knobel (2006) nimittävät opettajia tulokkaiksi nykyisessä teknologistuneessa maailmassa. Oppilaat sen sijaan ovat syntyneet ja kasvaneet teknologian keskellä, ja heille on luontevaa esimerkiksi käyttää monia medioita samanaikaisesti. Tällaiset taidot olisivat haluttuja työmarkkinoilla, mutta teknologiaa käytetään koulussa samaan tapaan kuin kynää ja paperia, eikä sen mahdollistamia uudenlaisia työtapoja osata hyödyntää. Lankshear ja Knobel näkevät suurimpana syynä tähän opettajien taitojen puutteen ja haluttomuuden uudistua. (Lankshear & Knobel 2006: 54–59.)

3. AUTENTTISUUS

3.1. Tekstien autenttisuus

Sosiokulttuurinen lukemiskäsitys vaatii opetukseen todellisen elämän tekstejä ja tehtäviä, sillä koulun tehtävä on sosiaalista oppilaita yhteiskunnan kielenkäyttöön (Sulkunen 2007b: 25). Pyrkimys autenttisen oppimateriaalin käyttöön on pyrkimystä siihen, että koulu valmistaisi oppilaita toimimaan koulun ulkopuolisessa maailmassa. Autenttisuus on myös keskeinen motivaatiota synnyttävä tekijä. (esim. Widdowson 1990, van Lier 1996.)

Autenttisuus ei ole pelkästään tekstin ominaisuus. Widdowson (1979: 80) erottaa aitouden ja autenttisuuden siten, että aitous on tekstin alkuperäisyyteen liittyvä ilmiö, kun taas autenttisuus liittyy lukijan ja tekstin väliseen vuorovaikutukseen. Mikäli tekstin lukeminen ei muistuta lukijan normaalia kommunikatiivista toimintaa, luettu teksti ei voi olla autenttinen (Widdowson 1978: 80). Aito teksti voi olla esimerkiksi aamun sanomalehti. Se ei kuitenkaan ole autenttinen oppimateriaali, ellei sitä käytetä koulussa autenttisesti.

Autenttisuus tarkoittaa myös kulttuurille tyypillistä. Vallalla olevan sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan yksilö on osa yhteisöä, jossa tieto ja taidot kehittyvät. Yksilö oppii siis vuorovaikutuksessa, joten konteksti on oppimisen kannalta olennainen. Kulttuurille tyypillisten toimintojen parissa tietoja ja taitoja opitaan myös soveltamaan. (Sulkunen 2004a: 6.)

Autenttisuus on jatkumo, jolla tekstin voi sanoa olevan enemmän tai vähemmän autenttinen. Autenttisuus on aina suhteessa lukijaan, ja ulkopuolisen saattaakin olla vaikea ennustaa, millainen teksti on autenttinen kullekin lukijalle. (Bachman & Palmer 1996: 28–29.) Sulkusen (2004a, 2007b) mukaan teksti on autenttinen, jos se on läheinen lukijan kokemuspäiriin kanssa. Tekstin autenttisuuden määrittelee siis aina yksittäinen lukija, eikä mikä tahansa aito teksti ole kelle tahansa relevantti. (Sulkunen 2004a: 4–7, 2007b: 43, ks. myös Bachman & Palmer 1996: 24–25.) Autenttisuuden perusta on siis se, että lukijalla on todellinen syy lukea teksti. Koulussa ihanne olisi, että oppilas haluaisi lukea tekstin ilman, että motivaatio tulee ulkoapäin eli opettajalta. (Sulkunen 2007b: 43–44.) Koulun institutionaalisuus aiheuttaa kuitenkin sen, ettei tällainen tavoite ole realistinen. Tässä tutkimuksessa onkin kiinnostavaa juuri se, millaista on koulun autenttisuus ja minkä arvon opettajat sille antavat.

Sulkunen (2007b: 44) tiivistää autenttisuuden seuraaviin tekstin ominaisuuksiin:

- alkuperäinen ja aito,
- tyypillinen ja tuttu lukijan kulttuurissa,
- tarkoituksellinen ja relevantti lukijalle,
- todellista maailmaa kuvaava,
- lukijalle sopiva,
- kiinnostava, miellyttävä ja rikas sekä
- tarjoaa todellisen syyn lukea.

On huomattava, että Sulkunen tutkii autenttisuutta lukukokeiden kontekstissa, eivätkä edellä esitellyt autenttisuuden piirteet välttämättä ole sellaisenaan siirrettävissä kouluun. Jo ajatus siitä, että oppilaille pitäisi aina olla todellinen – esimerkiksi opettajasta riippumaton – syy lukea teksti, on koulussa utopiaa. Tämä piirre on taas Sulkusen mukaan kaikista keskeisin, sillä juuri syy lukea tekee tekstistä tarkoituksellisen ja kiinnostavan. Sulkusen mukaan muutkin autenttisen tekstin ominaisuudet ovat osittain päällekkäisiä tai seurausta toinen toisistaan. Esimerkiksi lukijalle tyypillinen ja tuttu teksti on luultavasti myös kiinnostava tai relevantti, sillä muuten se ei kuuluisi lukijan normaaliin tekstimaailmaan. Jos taas teksti tarjoaa todellisen, kommunikatiivisen, syyn lukea, se todennäköisesti on todellisen maailman teksti, joka on kirjoitettu jotain kommunikatiivista tarkoitusta varten. (Sulkunen 2007b: 44.)

Opetuksen, oppimisen ja arvioinnin kontekstissa tekstin autenttisuudella tarkoitetaan yleisesti sitä, että tekstillä on jokin aito vuorovaikutuksellinen tarkoitus sen sijaan, että se on kirjoitettu tieteen tahtoon opetusta tai arviointia varten (Sulkunen 2007b: 42). Sulkunen (2004a) mukaan koulun opetuksessa autenttisia ovat sellaiset tekstit, joiden voidaan katsoa olevan todellisen elämän tekstejä, eikä niinkään opetustarkoitukseen kirjoitettuja epäaitoja tekstejä. Autenttisia tekstejä käsittelemällä oppilaita valmistetaan toimimaan myös koulun ulkopuolisessa tekstimaailmassa ja kohtaamaan erilaisia jatko-opintojen ja työelämän tekstejä. (Sulkunen 2004a: 6–7.) Opetuksen teksteissä autenttisuus on myös sitä, ettei tosielämän tekstejä ole muokattu opetusta varten ja että opetuksessa käytettävien tekstien kirjo vastaa koulun ulkopuolisen maailman tekstejä (Sulkunen 2007b: 42–43).

Widdowsonin (1990) mukaan autenttisuus on normaalia kielellä toimimista. Widdowson puhuu kommunikatiivisuuden puolesta vieraiden kielten opetuksessa, mutta hänen ajatuksensa sopivat myös äidinkielen opetukseen. Jos opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii kommunikoimaan luonnollisesti, luokkahuoneen kielen pitää olla kommunikatiivista – eli

autenttista. Opetuksessa pitäisi siis pystyä jäljittelemään mahdollisimman hyvin kielen luonnollista käyttöä. (Widdowson 1990: 44–45.)

Van Lierin (1996) mukaan autenttisuudessa on kyse laajasta ja monitasoisesta ilmiöstä, johon kuuluvat muun muassa kysymykset materiaalin tuottajasta, löytäjästä ja käyttäjästä sekä yksilön motivaatiosta ja kiinnostuksesta. Tuottajan tärkeydellä van Lier tarkoittaa sitä, että autenttinen teksti on tuotettu joltain luonnollista kommunikatiivista tehtävää varten. Suhde tekstin ja lukijan välillä on sitä vahvempi, mitä paremmin lukija identifioituu tekstin löytäjäksi. Esimerkiksi oppikirjojen tekstit ikään kuin annetaan valmiina, kun taas oppilailta itseltään nousevat puheenaiheet synnyttävät helposti oppimisen kannalta tärkeää keskustelua. Myös tekstien kanssa toimimisessa on eroja, ja jokin toiminta on otollisempaa autenttisuuden syntymiselle kuin toinen. (Van Lier 1996: 136–138, 145.) Autenttista toimintaa määritellään seuraavassa alaluvussa.

Koulussa tehtäviksi kirjoitetut tekstit – jotka ovat joko opettajan tai oppikirjojen tekijöiden kirjoittamia – ovat siinä mielessä autenttisia, että ne on aidosti kirjoitettu täyttämään jokin kommunikatiivinen tehtävä. Ne voivat myös liittyä oppilaiden kokemusmaailmaan. Sulkusen (2007b: 46) mukaan tällaiset tekstit eivät kuitenkaan ole siinä mielessä autenttisia, että ne eivät heijasta todellisen maailman tekstejä. Widdowson (1979: 164–165) toteaa oppikirjoista, että usein niiden tekstit ovat epäaitoja ja vain esimerkkejä kielenkäytöstä, eivätkä siis todellista kielenkäyttöä. Esimerkiksi vieraiden kielten opetuksessa tekstit on kirjoitettu usein demonstroimaan jonkin kielellisen piirteen esiintymistä.

Luukka ja Leiwo (2004) esittävät, että autenttisia tekstejä koulussa olisivat vain kouluun ja opetukseen kytkeytyvät tekstit, kuten tehtävistä tai projekteista tehdyt raportit, (opetus)keskustelut, selitykset, ohjeet, erilaiset fiktiiviset tekstit ja narratiivit, sillä autenttisuus liittyy vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen, joka koulussa on koulun sosiaalinen todellisuus. Oppilaille ovat kuitenkin autenttisia myös sellaiset tekstit, jotka sosiaalistavat heidät ympäröivän yhteiskunnan sosiaaliseen todellisuuteen. (Luukka & Leiwo 2004: 23–24.) Tästäkin korostuu autenttisuuden erikoisasema koulussa: autenttisuus on toisaalta koulun sisäisen todellisuuden autenttisuutta, mutta toisaalta sen avulla sosiaalistetaan oppilaita toimimaan myös koulun ulkopuolisessa tekstimaailmassa.

Widdowson (1979) toteaa autenttisuuden olevan lukijan tai kuulijan ja tekstin vuorovaikutuksessa, jossa tekstillä on aina jokin tarkoitus. Hän katsoo, että autenttisuus ennemminkin annetaan tekstille kuin että se piilisi tekstissä itsessään. Autenttisuus syntyy tekstin ja lukijan vuorovaikutuksessa, kun lukija löytää tekstistä sen tuottajan tarkoitukset ja pyrkimykset. Näiden tarkoitusten äärelle lukijan auttaa tekstien konventioiden tunteminen, sillä kirjoittaja il-

maisee yksilöllisiä tarkoituksiaan tekstilajin konventioiden avulla. (Widdowson 1979: 165.) Autenttisuuden syntymisellä on siis yhteys tekstianalyysin taitoihin, jotka ovat olennaisia genrepedagogiikassa (ks. luku 2.2.). Tällaisen pohdinnan päätelmä on, että mikäli oppilaiden täytyy ensin oppia tekstien konventiot, autenttisuus voi olla vain tulos, johon opetuksessa pyritään (Widdowson 1979: 166). Myös van Lier (1996: 128) on sitä mieltä, ettei autenttisuutta voi tuoda kouluun materiaalin avulla, vaan se saavutetaan prosessin tuloksena.

Kuten Widdowsonin edellä esitellyistä ajatuksista käy ilmi, autenttisuuden käsite ei – etenkin opetuskontekstissa – ole täysin ongelmaton. Widdowson pitää kielen autenttisuutta koulussa illuusiona, sillä jäljittely ei vastaa todellista kielenkäyttöä, jossa merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ja ovat neuvoteltavissa. Etenkin vieraisissa kielissä oppijan kompetenssi ei riitä merkitysten synnyttämiseen silloin, kun kielenkäyttötilanne luokassa vain jäljittelee aitoa. (Widdowson 1990: 44–45.) Myös van Lierin (1996: 123) mukaan autenttisuus luokahuoneen kielenkäytössä on ongelmallista. Mikäli kielenkäyttö on autenttista missä tahansa muualla kuin luokassa, koululuokan pitäisi yrittää olla mitä tahansa muuta kuin koulu-luokka.

Sulkusen (2007b) mielestä tekstien autenttisuus koulussa on haaste sen vuoksi, että tekstin valitsee lukijan – eli oppilaan – sijaan yleensä opettaja. Opettaja on vastuussa siitä, että teksti on oppilaalle sopiva. Opettajan mielestä sopiva teksti ei kuitenkaan välttämättä ole oppilaiden näkökulmasta mielekäs ja kiinnostava, eivätkä he tällöin osallistu tekstin kanssa tapahtuvaan merkitysten muodostamiseen. Tekstejä valitessa pitäisi muistaa sopivuuden lisäksi myös muut autenttisuuden aspektit, jotta opetuksen teksteistä voisi tulla aidosti autenttisia oppilaille. Yksi vaihtoehto on antaa oppilaille tehtävä, johon he itse saavat etsiä tekstin. Toisinaan on kuitenkin vain tehtävä kompromisseja autenttisuuden suhteen, jotta oppilaat oppisivat lukemaan ja kirjoittamaan erilaisia tekstejä ja tulisivat tietoisiksi niihin liittyvistä käytän-teistä. (Sulkunen 2007b: 45, 50.)

Widdowsonin (1978) mukaan monet kielellisten taitojen omaksumisen vaikeudet johtuvat siitä, että opetuksen kieli ei vastaa kieltä normaalissa kontekstissa ja vuorovaikutuksessa. Tällainen kielen malli on kaukana oppijan kokemuksesta, ja on siksi vaikeaa omaksua. (Widdowson 1978: 74.) Samankaltaisiin päätelmiin ollaan tultu myös nuorten vapaa-ajan tekstien ja koulun tekstien suhdetta tarkastelevissa tutkimuksissa (ks. luku 2.4.3.). Kouluopetuksen ongelma on siinä, että tekstin autenttisuutta vähentää aina sen tuominen kouluun. Toisin sanoen – vaikka teksti olisi autenttinen, sen käyttäminen koulutehtävänä tekee siitä vähemmän autenttisen ja vähemmän miellyttävän oppilaalle. Tällaista autenttisuuden puutetta voidaan paikata pedagogisin keinoin. Esimerkiksi vieraiden kielten tunneilla voidaan käsitellä muihin

oppiaineisiin liittyviä tekstejä, jolloin kielen opiskelu näyttäytyy relevanttina. (Widdowson 1978: 80–81.)

Widdowson (1979) jakaa autenttisen oppimateriaalin hankkimisen kahteen vaiheeseen: materiaalin valintaan ja sen alistamiseen pedagogiseen tarkoitukseen. Ensimmäisessä vaiheessa on tehtävä valintoja sen mukaan, mitä on tavoitteena opettaa. On valittava tekstin muoto, tekstilaji, aihe ja diskurssi, jolla tässä tarkoitetaan sitä, miten ja kenen näkökulmasta asia esitetään. Toisessa vaiheessa materiaalia työstetään opetukseen sopivaksi. Widdowsonin mukaan on välttämätöntä ”peukaloida” materiaalia edes vähän, jotta oppilaat saavat tarttumapintaa teksteihin, ja autenttisuuden synty vuorovaikutuksessa mahdollistuu. Esimerkiksi, jos tekstin tyylilliset seikat haittaavat selvästi tekstilajin konventioiden tunnistamista, autenttisuuden syntyminen tekstin ja oppijan välisessä vuorovaikutuksessa on vaikeampaa. Tekstien aitouden vähentäminen niitä käsittelemällä voi siis – melko paradoksaalisesti – johtaa autenttisuuden syntymiseen silloin, kun tietoisuus tekstien konventioista on vasta syntymässä oppilaalle. (Widdowson 1979: 167–169.)

Kaikki tutkijat eivät jaa Widdowsonin näkemystä materiaalin muokkaamisen tarpeesta. Esimerkiksi van Lier (1996: 136–137) painottaa oppimateriaaliksi valittavien tekstien laatua. Hänen mielestään oppijat kykenevät käsittelemään haastaviakin autenttisia tekstejä, mikäli heitä tuetaan ja mikäli tekstien ympärille kehitetty toiminta (tehtävät ym.) on huolellisesti suunniteltu. Van Lierin mukaan oppijat käsittelevät mielellään erilaisista lähteistä koottuja autenttisia tekstejä, ja loppujen lopuksi juuri koulun ulkopuoliset tekstit ovat niitä tekstejä, joita oppilaiden tulisi oppia käyttämään jatkoa ajatellen.

3.2. Toiminnan autenttisuus

Kasvatustieteen kirjallisuudessa autenttisesta toimimisesta luokkatilanteessa käytetään yleisesti termiä *authentic activity*. Kielitieteessä autenttiseen tekstien kanssa toimimiseen luokassa viitataan yleensä termillä *authentic literacy activity*, jonka olen vapaasti suomentanut ’autenttiseksi teksteillä toimimiseksi’.

Brownin, Collinsin ja Duguidin (1989) mukaan suuri osa koulussa tapahtuvasta toiminnasta on epäautenttista, eikä se edistä oppimista, saati sitten koulun jälkeisessä elämässä menestymistä. **Autenttinen toiminta** on yleisesti sellaista toimintaa, joka on sosiaalisesti rakentunut jonkin yhteisön menneiden ja nykyisten jäsenten keskuudessa. Se on johdonmukaista, mielekästä ja tarkoituksellista – yksinkertaisesti ilmaistuna tavallisia kulttuurisia käytänteitä.

Autenttinen toiminta tarjoaa kokemusta todellisista tilanteista ja mahdollisuuden omaksua kulttuurisia käytänteitä, joita oppilaat tarvitsevat tulevaisuudessa. (Brown ym. 1989: 34, 36.) Van Lier (1996: 13) pitää autenttisen toiminnan lähtökohtana sisäistä motivaatiota. Toiminta on autenttista silloin, kun se tapahtuu todellisen valinnan seurauksena ja se ilmentää yksilön aitoja tuntemuksia.

Honebein ym. (1993) määrittelevät autenttiselle toiminnalle kolme pääulottuvuutta, jotka ovat omistajuus, projektimaisuus ja näkökulmien runsaus. Autenttinen toiminta tukee oppijan omistajuutta eli tämän sitoutuneisuutta käyttämiinsä strategioihin ja määrittelemiinsä päämääriin. Tehtävän itsessään tulisi olla projektimainen siten, että tehtävänantona olisi laaja, koulun ulkopuoliseen maailmaan siirrettävissä oleva projekti, joka koostuisi pienemmistä alatehtävistä. Kolmas tärkeä ulottuvuus on näkökulmien runsaus, jonka pitäisi olla läsnä ongelmanratkaisuprosessissa. Useita eri näkökulmia pohtimalla oppija määrittelee omat strategiansa ja päämääränsä. (Honebein ym. 1993: 90–92.)

Honebeinin ym. (1993) mukaan toiminnan autenttisuus on aina suhteessa johonkin toiseen toimintaan. Koulussa toiminnan autenttisuus määrittyy suhteessa siihen, missä ympäristössä opittuja asioita on tarkoitus soveltaa. Luokkahuoneen toimintoja verrataan siis koulun ulkopuolisen maailman toimintoihin. Honebeinin ym. mielestä oppilaat eivät opi koulussa tosielämän ongelmanratkaisutaitoja tai eivät osaa soveltaa oppimiaan taitoja koulun ulkopuolella. Koulussa toimintoja ohjaa hyvin paljon esimerkiksi arviointi. Jos tietoja ja taitoja mitataan kokeella, tunneilla tehdään kokeen tehtäviä muistuttavia harjoituksia, mikä ei vastaa koulun ulkopuolisen maailman tekstikäytänteitä. Koulun autenttisuus ei siis vastaa todellisen maailman autenttisuutta. (Honebein ym. 1993: 89–90.) Tämä huomio on tässä tutkimuksessa keskeinen. On olemassa erikseen koulun autenttisuus ja koulun ulkopuolisen maailman autenttisuus, joista tutkimuksen keskipisteessä on tässä tutkimuksessa koulun autenttisuus.

Duken ym. (2006: 346) mukaan **autenttisessa teksteillä toimimisessa** kohtaavat toiminta ja teksti. Toiminta on autenttista, kun se vastaa tekstin todellista käyttöä. Purcell-Gates, Duke ja Martineau (2007) määrittelevät autenttisen teksteillä toimimisen samaan tapaan kaksiosaisesti. Ensinnäkin autenttisuus on sitä, että luetaan ja kirjoitetaan sellaisia tekstejä, joita esiintyy oppimistilanteen ulkopuolella ja jotka ovat olemassa jotain muuta tarkoitusta varten. Toiseksi, käytetään tekstejä sellaisiin tarkoituksiin, joihin ne on tarkoitettu oppimistilanteen ulkopuolella. Aitoja tekstejä voidaan käyttää koulun tarkoituksiin, mutta tällöin autenttisuus kärsii, sillä tekstiä ei käytetä siihen tarkoitukseen, johon se on tuotettu. Epäautenttista toimintaa on esimerkiksi se, kun kouluun tuodusta lehtitekstistä etsitään ja alleviivataan verbimuotoja. Tällöin aitoa tekstiä käytetään koulun tarkoitukseen. Koulun tekstejä voidaan myös käyttää

autenttisesti, kun oppilas vaikkapa lukee oppikirjaa todellisen kiinnostuneena ja omasta tahdostaan saadakseen tietoa jostain asiasta. (Purcell-Gates ym. 2007: 14.)

Se, että tekstin tuominen kouluun vähentää sen autenttisuutta, aiheuttaa välttämättä, että koulun autenttisuus on eri asia kuin koulun ulkopuolisen maailman autenttisuus. Käytännössä on myös utopiaa, että kiinnostus koulun tekstien lukemiseen kumpuaisi aina oppilaista itsestään. Tässä tutkimuksessa onkin kiinnostavaa, mitä koulun sisäinen autenttisuus voisi merkitä. Honebein ym. (1993: 93) ehdottavat oppijan oman kontekstin tuomista tekstien lukemiseen. Heidän mukaansa tekstejä tulisi lukea niin, että lukijalla olisi mielessään jokin tosielämän ongelma, jonka kautta hän tekstiä lähestyy. Tällöin oppijan oma konteksti tekisi lukemistapah- tumasta autenttisen.

Se, että luokkaan tuodut tekstit ovat autenttisia, ei aina tarkoita sitä, että niitä käytetään opetuksessa autenttisesti. Ensinnäkin, kuten edellä mainitsin, kouluun tuotaessa teksti irrote- taan kontekstistaan, mikä aina vähentää autenttisuutta. Toiseksi, toisinaan on pakko käyttää materiaalia luokassa epäautenttisesti, jotta sitä opittaisiin käyttämään autenttisesti. (Widdow- son 1990: 44–45.) Tekstitaitojen opetuksessa on tärkeää tutustuttaa oppilaat erilaisiin tosielä- män teksteihin ja tehdä näkyviksi niihin liittyvät tekstikäytännöt. Tällöin saattaa muodostua tilanteita, joissa epäautenttinen lähestymistapa on välttämätön. (Sulkunen 2007b: 50.)

Koulussa tekstien autenttisuuteen liittyy kuitenkin kiinteästi myös teksteihin pohjautu- vien tehtävien autenttisuus. On tärkeää, että tekstien kanssa toimiminen koulussa muistuttaa mahdollisimman paljon aitoja tekstikäytännöitä, jotta oppilaita voidaan valmistaa toimimaan koulun ulkopuolisessa tekstimaailmassa. Tehtävien tulisi siis olla relevantteja siten, että luku- tapa vastaa tekstiä. Tämä voi tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että aikataulua luetaan jonkin yksittäisen tiedon etsimiseksi kun taas kaunokirjalliseen tekstiin paneudutaan koko- naisvaltaisemmin syvällisempien merkitysten löytämiseksi. (Sulkunen 2004a: 6 ja 2007b: 22, ks. myös Purcell-Gates ym. 2007.)

Kernin (2000: 15) mukaan työtavat määrittelevät sen, näyttäytyvätkö lukeminen ja kir- joittaminen luokassa vain lingvistisinä taitoina vai myös kognitiivisina ja sosiaalisina proses- seinä. Hyvät työtavat kytkevät tekstejä oppilaiden muuhun tietämykseen ja omaan kokemuk- seen ja laajentavat näin ajattelua. On myös tärkeää, että koulussa tuotettavilla teksteillä on jokin muu yleisö kuin opettaja, jolloin aidon vuorovaikutuksen syntymiselle on paremmat edellytykset.

Koulussa käsiteltävien tekstien autenttisuus kytkeytyy Myersin (1992) mukaan teksti- käytännöiden sosiaaliseen luonteeseen. Myers kyseenalaistaa autenttisuuskäsityksen, jonka mukaan autenttisuuden periaate toteutuu, kun oppilaiden omia tekstejä tuodaan luokkaan.

Myersin mukaan autenttisuus syntyy sosiaalisissa konteksteissa, joissa tekstien kanssa toimitaan.

Tässä tutkimuksessa autenttisuudella tarkoitetaan tekstien ja oppilaiden kokemusmaailman välistä yhteyttä sekä koulun ja koulun ulkopuolisen tekstimaailman yhteneväisyyttä. Oletuksena on, että autenttisuus synnyttää motivaatiota ja valmistaa oppilaita toimimaan yhteiskunnassa peruskoulun päätyttyä. Oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailma suhteutuu autenttisuuden kahdella tavalla. Ensinnäkin, sen ottaminen osaksi opetusta lisää kosketuspintaa oppilaiden omaan elämään ja voi täten synnyttää motivaatiota. Toiseksi, vapaa-ajalla opitut tekstitaidot voivat olla voimavara kouluopetukselle, ja koulussa opittavat taidot taas auttavat nuoria selviytymään koulun ulkopuolisessa tekstimaailmassa. Opettajien tutkimisen kautta pyritään ymmärtämään prosessia, jossa koulun ulkopuolisesta tekstistä tulee luokassa käytettävä oppimateriaali. Kysymykset materiaalin valinnasta ja muokkaamisesta sekä käsiteltävän valinnasta ovat kiinnostavia, kuten myös se, miten opettajat ottavat huomioon autenttisuuden syntymisen oppilaan ja tekstin välille ja millaisen arvon opettajat sille antavat.

3.3. Aiempaa autenttisuustutkimusta

Tekstien ja tehtävien autenttisuus on tärkeä osa kielitaidon testausta, ja autenttisuutta onkin tutkittu paljon lukutekstien kontekstissa (esim. Sulkunen 2004a ja 2007b, Weiss 1994, Garcia & Verville 1994, Bachman & Palmer 1996). Arvioinnin – ja etenkin lukutaidon testauksen – alueella autenttisuuden vaatimukset ovat jossain määrin samoja kuin opetuksen kontekstissa (Sulkunen 2007b: 50). Lukutesteissä pääpaino on tehtävien autenttisuudessa, sillä autenttisuuden katsotaan olevan tekstin ja lukijan välisessä vuorovaikutuksessa. Toisaalta autenttisuudessa arvioinnissa on erityisen tärkeää se, että tekstit edustavat laajasti oppilaiden tekstimaailmaa, jolloin heidän on mahdollista osoittaa todellista, testauksen tai koulun ulkopuolista, kielikäyttötaitoaan. (Sulkunen 2007b: 52–54.) Bachmanin ja Palmerin mukaan autenttisuus on tärkeää testin validiuden ja osallistujien motivaation kannalta (1996: 21–22).

Useissa suuren joukon testaamiseen tarkoitetuissa lukutesteissä on ongelmana löytää tekstejä, jotka sopisivat aiheidensa ja vaativuutensa puolesta heterogeeniselle oppilasjoukolle (Weiss 1994: 203, Garcia & Verville 1994: 244). Tekstien aihepiirien pitäisi olla mielekkäitä ja tasapuolisia muun muassa erilaisille etnisille ryhmille ja molemmille sukupuolille. Vaikeustason tulisi olla sellainen, että tekstit tarjoavat haastetta kaikille mutta ovat ymmärrettäviä ainakin lähes jokaiselle. (Weiss 1994: 203, Garcia & Verville 1994: 244.) Arizonan osavalti-

ossa Yhdysvalloissa käytössä olevan ASAP-testin (Arizona Student Assessment Program) tekstien valinnassa otetaan huomioon kiinnostavuus, luettavuus ja sisällön sopivuus (Garcia & Verville 1994: 233). Autenttisuuden vaatimus on levinnyt kielitesteistä myös luokkahuoneessa tapahtuvaan arviointiin, jossa se on tuonut vaihtoehtoja perinteisille, kapea-alaista osaamista esiin tuoville, arviointitavoille. Autenttista arviointia on luokkahuonekontekstissa sellainen arviointi, joka perustuu oppilaiden koulutyöskentelyssä tuottamiin teksteihin. Toki mukana voi olla opettajan luokan ulkopuolelta virikkeeksi tuomia tekstejä. (Sulkunen 2007b: 52–54.)

Sulkunen (2004a, 2007b) on tutkinut PISA-lukukokeen tekstien autenttisuutta suomalaisille 9.-luokkalaisille. Nuoret ovat siinä suhteessa yhtenäinen ryhmä, että vaikka kiinnostuksissa teksteihin on yksilöllisiä eroja, nuorisokulttuurin ilmiöt muodostavat ryhmälle yhtenäisen kokemuspohjan (Sulkunen 2004a: 5). Lisäksi samanikäiset ihmiset kohtaavat samantyyppisiä tekstejä samanlaisissa tilanteissa kuin ikätoverinsa, mikä mahdollistaa autenttisuuden tutkimisen ryhmien osalta (Sulkunen 2007c: 177).

Sulkunen on valinnut autenttisuuden pääulottuvuuksiksi tekstien tyypillisyyden ja kiinnostavuuden. Tyypillisyydellä tarkoitetaan sitä, miten tyypillinen jokin teksti on lukijan omassa tekstimaailmassa. (Sulkunen 2004: 12). Suomalaisnuorille autenttisimpia tekstejä näyttäisivät Sulkusen tutkimusten mukaan olevan erilaiset sanomalehti- ja aikakauslehtitekstit sekä sarjakuvat. Tyttöjen ja poikien tekstimaailmat eroavat melko paljon toisistaan. (Sulkunen 2007c: 179, 182.) Koulun autenttisuuden kannalta autenttisuuden määrittelyssä tyypillisyyden ja kiinnostavuuden perusteella on se ongelma, että opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan koulun tulisi tutustuttaa oppilaita myös heille vieraisiin tekstilajeihin. Tällöin kaikki koulun tekstit eivät voi olla lukijoilleen tyypillisiä.

Sulkusen (2007b) väitöstutkimuksen pilottitutkimuksessa nuorista lukijoista koostuva paneeli esitti autenttisuudelle 11 kriteeriä, jotka olivat tekstilaji, konteksti, sisältö, rakenne, aihe, ulkoasu, muoto, kieli, tyyli, kohderyhmä ja tekstityyppi. Pilottitutkimuksen perusteella selvästi tärkein autenttisuuden ulottuvuus on tekstilaji eli genre ja seuraavaksi eniten autenttisuuteen vaikuttavat aihe, kieli, ja ulkoasu. (Sulkunen 2007b: 158–159.) Widdowsonin (1979: 168) mukaan opetusmateriaalin autenttisuutta arvioitaessa yleinen harha on, että pelkkä sisältö tai aihe määrää autenttisuuden. Vähintäänkin yhtä tärkeää on tekstin ilmaisutapa. Vuoden 2000 PISAn lukukokeen tekstit olivat suomalaisnuorille enemmän tyypillisiä kuin kiinnostavia, mutta kaiken kaikkiaan tekstien autenttisuus oli vähäistä, eli kokeen tekstivalikoima ei vastannut nuorten todellista tekstimaailmaa (Sulkunen 2007b: 160).

Koulun kontekstissa autenttisuutta on tutkittu vähän. Duke ym. (2006) ovat tutkineet autenttista teksteillä toimimista alakoulun luonnontieteiden oppitunneilla. Tutkimusryhmä ha-

vaitsi, että niissä luokissa, joissa toimittiin tekstien kanssa autenttisesti, oppilaiden luku- ja kirjoitustaito kehittyivät eniten. Autenttinen teksteillä toimiminen näytti myös lisäävän oppilaiden motivaatiota. (Duke ym. 2006: 345, 354.)

4. METODIT JA AINEISTO

4.1. Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Denzinin ja Lincolnin (2000: 2–3) mukaan laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Eskola ja Suoranta (1998: 15–22) luettelevat laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi aineistonkeruumenetelmän, tutkittavien näkökulman, harkinnanvaraisen tai teoreettisen otannan, aineiston laadullis-induktiivisen analyysin, hypoteesittomuuden, tutkimuksen tyyllilajin ja tulosten esitystavan sekä tutkijan aseman ja narratiivisuuden.

Tarkemmin nämä tunnusmerkit tarkoittavat sitä, että 1) laadullinen aineisto on pelkistetyimmillään tekstiä, joka on voinut syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta, 2) tutkittavien oma näkökulma tavoitetaan, kun tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se on, 3) laadullisessa tutkimuksessa tapausten määrä on pieni ja niitä analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti, 4) analyysi on aineistolähtöistä eli teoriaa rakennetaan aineistosta käsin, 5) hypoteesittomuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista ja 6) tutkijalta vaaditaan tutkimuksellista mielikuvitusta, koska laadullisen tutkimuksen suunnittelu ja toteutus on joustavaa. (Eskola & Suoranta 1998: 15–22.) Laadullisen tutkimuksen määrittely on kuitenkin vaikeaa siksi, ettei sillä ole varsinaisesti teoriaa tai paradigmaa, joka olisi vain sen omaa (Denzin & Lincoln 2000: 3).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukaan (Eskola & Suoranta 1998: 11). Kiviniemen (2001: 68, 72) mukaan laadullista tutkimusta voikin luonnehtia prosessiksi, jossa tutkimuksen eteneminen ei ole välttämättä etukäteen jäsennettävissä selkeisiin vaiheisiin, vaan tutkimuksen eri elementit kehittyvät joustavasti tutkimuksen edetessä. Prosessissa tutkittava ilmiö käsitteellistetään vähitellen sen sijaan, että tutkimus pyrkisi testaamaan jotain ennalta määrättyä teoriaa.

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät strategiat, joilla tutkimuskohdetta lähestytään, ovat tapaustutkimus, etnografia, fenomenografia, Grounded Theory ja toimintatutkimus (Metsämuuronen 2006: 90). Kussakin strategiassa voidaan käyttää aineiston hankinnan metodeita, joita ovat Metsämuurosen (2006: 111) mukaan haastattelu, tarkkailu ja kirjallisen materiaalin käyttö. Eskola ja Suoranta (1998: 85–137) puolestaan lukevat myös edellä mainitut strategiat aineiston hankinnan metodeihin.

Aineiston analyysitapoja on laadullisessa tutkimuksessa useita. Eskola ja Suoranta (1998) jakavat analyysimenetelmät kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin, teemoitteluun, tyyppittelyyn, aineistolähtöiseen analyysiin, kvalitatiivisiin tekstianalyyseihin, diskursiivisiin analyysitapoihin ja keskustelunanalyysiin. (Eskola & Suoranta 1998: 161.) Tyypillistä laadullisen aineiston analyysille on, että tutkittava ilmiö näyttäytyy tutkijalle kielen kautta. Kieli taas on osa sosiaalista todellisuutta ja tällöin myös osa tutkittavaa aihetta. Kieli ei koskaan ole objektiivista, vaan se kertoo jonkin totuuden tai osatotuuden jostakin ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998: 143–144.) Aineiston analyysin tarkoituksena on luoda hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielekäs ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1998: 138).

4.2. Teemahaastattelu

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun menetelmänä on teemahaastattelu. Joustavuutensa puolesta haastattelu sopii monenlaiseen tutkimukseen. Haastattelussa pystytään suuntaamaan tiedonhankintaa haluttuun suuntaan ja saamaan esiin asioiden taustalla vaikuttavia motiiveja. Haastattelun avulla tutkija saa siis syvempää tietoa tutkittavasta asiasta ja haastateltava saa tilaisuuden tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 34–35.)

Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa merkitykset syntyvät kielen ja muun kommunikaation avulla. Sekä haastattelija että haastateltava tuovat tilanteeseen mukanaan omat kokemuksensa ja käsityksensä siitä, mikä haastattelu on ja millaisia konventioita siihen liittyy. Yksinkertaistettuna haastattelu on keskustelu, jolla on ennalta määrätty tarkoitus. Haastattelu eroaa keskustelusta kuitenkin siten, että sen tarkoituksena on kerätä tietoa, ja niinpä sen kulkua ohjaakin melko pitkälti haastattelija. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 41–42.)

Erityyppiset haastattelut voidaan jakaa luokkiin eri tavoin. Yleinen tapa on jakaa haastattelut strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin menetelmiin. Strukturoitu menetelmä on esimerkiksi lomakekysely, jossa vastausvaihtoehdot ovat ennalta määrättyjä. Puolistrukturoidussa haastattelussa taas haastattelukysymykset ovat ennalta määrättyjä, ja ne esitetään yleensä tietyssä järjestyksessä. Strukturoimattomassa haastattelussa keskustelu etenee luonnollisesti asiasta toiseen ilman minkäänlaista ennalta määrättyä haastattelurunkoa. (Esim. Eskola & Vastamäki 2001: 26–27.) Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, mutta tyypillisesti kuitenkin lähempänä strukturoimatonta haastattelua (Hirsjärvi & Hurme 2000: 48). Teemahaastattelun aihepiirit on päätetty etukä-

teen, mutta kysymysten ei kuitenkaan tarvitse noudattaa tarkkaa järjestystä ja muotoa, vaan teemojen järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelusta toiseen. Haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että kaikki teemat käydään haastateltavan kanssa läpi. (Eskola & Vastamäki 2001: 26–27.)

Haastattelun teemat voi valita joko intuition tai aiempien tutkimusten perusteella tai johdattaa teoriasta. Teoriasta johtaminen tarkoittaa sitä, että teoreettiset käsitteet muutetaan mitattavaan muotoon eli teemoiksi. Hyvässä tutkimuksessa teemojen valintaan käytetään kaikkia edellä mainittuja tapoja, mutta olennaisinta teemojen valinnassa on muistaa tutkimusongelma. Teemat muutetaan edelleen haastattelukysymyksiksi, joiden tulee olla haastateltavalle ymmärrettäviä. (Eskola & Vastamäki 2001: 33–34.) Haastattelun apuna käytettävä teemarunko voidaan rakentaa niin, että se sisältää kolmenlaisia teemoja: ylimmällä tasolla olevia laajempia teemoja, keskitasolla olevia apukysymyksiä ja alimmalla tasolla olevia yksityiskohtaisia kysymyksiä sen varalle, että keskustelu ei etene. Haastattelua voi siis tarvittaessa viedä eteenpäin tarkentavien kysymysten avulla, mutta jokaisen haastateltavan kanssa ei tarvitse päästä kovin syvälle jokaiseen teemaan. Teemojen laajuudet voivat vaihdella haastateltavasta toiseen. (Eskola & Vastamäki 2001: 36.)

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu neljästä teemahaastattelusta, jotka on toteutettu tammikuussa 2009. Haastattelut tehtiin kunkin opettajan omalla työpaikalla luokkahuoneessa tai opettajainhuoneessa ja ne tallennettiin digitaalisesti. Haastateltavilta pyydettiin kirjallinen lupa, joka oikeuttaa aineiston käyttöön tutkimus- ja opetustarkoituksiin Jyväskylän yliopistossa suomen kielen oppiaineessa.

Kaikki haastateltavat ovat naisia ja toimivat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina yläkoulussa. Kaksi haastateltavaa opettaa keskisuomalaisessa yläkoulussa ja toiset kaksi Pohjois-Savossa sijaitsevassa yläkoulussa. Molemmat koulut ovat melko suuria ja sijaitsevat kaupungissa. Haastateltavat ovat iältään 30 ja 60 vuoden väliltä. Osa haastatelluista opettajista on ollut ammatissa jo kauan, kun taas toisilla kokemus on vähäisempää. Näitä taustatietoja ei haastattelutilanteessa tarkennettu, sillä niiden perusteella ei voida tämän kokoisessa aineistossa tehdä minkäänlaisia yleistyksiä, eivätkä ne sen vuoksi ole olennaisia tietoja. Haastateltavien nimet on muutettu, ja heistä käytetään pseudonymejä Tuulikki, Reeta, Anneli ja Mirva.

Haastattelut vastaavat melko hyvin edellä esiteltyä teemahaastattelun kuvausta. Haastatteluissa käytettiin etukäteen laadittua haastattelurunkoa (ks. liite 1), johon oli kirjattu valmiita pää- ja alakysymyksiä. Teemojen laajuus vaihteli kuitenkin haastateltavasta riippuen, ja teemoista toisiin siirryttiin siinä järjestyksessä, jossa keskustelu luontevasti eteni. Teemat olivat

pitkälti tutkimuskysymysten ohjaamia. Ensimmäinen teema oli opettajien materiaalin valinnan käytänteet ja valintaa ohjaavat syyt. Toisena teemana oli tekstien kanssa toimiminen kouluuokassa ja se, mitkä asiat vaikuttavat tekstien käsittelytapaan. Kolmas teema olivat opettajien asenteet nuorten vapaa-ajan tekstejä kohtaan ja ajatukset siitä, miten ne liittyvät kouluopimiseen. Neljäntenä teemana olivat opettajien käsitykset autenttisuudesta. Haastattelu rakennettiin tarkoituksella niin, että autenttisuus-termi tuli esiin vasta lopussa, ellei haastateltava itse maininnut sitä aikaisemmin. Tällä pyrittiin siihen, että opettajien käsityksiä autenttisuudesta saataisiin paremmin selville, kun heitä ei ohjailtaisi liikaa.

Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 3 tuntia ja 32 minuuttia. Aineisto on litteroitu sanatarkasti ja litteroinnissa käytetyt merkit on selitetty liitteessä 2. Litteroitua aineistoa on analysoitu sisällönanalyysin metodein – muun muassa teemoittamalla ja tyyppittelemällä – sekä diskurssianalyysin avulla.

4.3. Sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (ks. luku 1.) pyritään löytämään vastauksia lähinnä sisällönanalyysin avulla. Toista ja kolmatta tutkimuskysymystä lähestytään pääosin diskurssianalyttisesti. Diskurssianalyysiä esitellään seuraavassa alaluvussa.

Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa yksittäistä metodologia tai väljää teoreettista kehystä (Tuomi & Sarajärvi 2002: 93). Yksittäisenä metodina sisällönanalyysi on tekstianalyysiä samoin kuin esimerkiksi diskurssianalyysi ja keskustelunalyysi. Sen tavoitteena on eritellä ja kuvata sanallisesti tutkittavien dokumenttien sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 105–107.) Väljemmin ajateltuna sisällönanalyysi kattaa kaikenlaisen kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysin. Yhdysvaltalaisessa perinteessä sisällönanalyysi on aineiston pelkistämistä, ryhmittelyä ja ala- ja yläkategorioihin sekä yhdistävien kategorioiden muodostamista. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä puhutaan puolestaan merkityskokonaisuuksien jäsentymisestä ja niiden esittämisestä, tulkinnasta ja arvioinnista. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 93, 102.)

Sisällönanalyysissä tutkimuskysymykset ohjaavat analyysiä, ja niiden avulla valitaan, mitä aineistosta tutkitaan. Tutkittavan aineksen rajaamisen jälkeen aineisto koodataan ja sitten luokitellaan, teemoitellaan ja tyyppitellään. Luokittelu on yksinkertaisimmillaan sitä, että määritellään luokkia, joiden esiintymisfrekvenssi aineistossa lasketaan. Teemoittelu perustuu luo-

kittelulle, ja siinä eritellään, mitä kustakin teemasta on sanottu. Tyypittely tarkoittaa aineiston ryhmittelyä erilaisiksi tyypeiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 94–95.)

Sisällönanalyysi voi edetä aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisyys tarkoittaa sitä, ettei valmiita kysymyksenasetteluita ole, vaan aineisto ohjaa täysin analyysiä. Käytännössä puhdas aineistolähtöisyys on mahdotonta, sillä mikään tutkimus ei ole täysin objektiivista ja jo valitut käsitteet ja metodit ohjaavat analyysiä. Teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä on teoreettisia kytkentöjä, ja aiempi tieto voi ohjata ja auttaa analyysiä. Se ei kuitenkaan pohjautu täysin teoriaan. Teorialähtöisessä analyysissä aineiston avulla pyritään testaamaan jotain olemassa olevaa teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 97–99.) Tässä tutkimuksessa analyysi on teoriasidonnaista siinä mielessä, että aineistoa tarkastellaan osittain aiemman tutkimuksen valossa. Aineistolle pyritään kuitenkin olemaan avoimia, ja sieltä voidaan nostaa tarkastelun kohteeksi myös sellaisia asioita, joita ei etukäteen ole päätetty.

4.4. Diskurssianalyysi ja laadullinen asennetutkimus

Diskurssianalyysi on väljä teoreettinen viitekehys, joka perustuu oletukseen siitä, että kielenkäyttö on osa sosiaalista todellisuutta. Diskurssianalyysi tutkii sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan sosiaalisissa käytänteissä. (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2004: 9–10.) Jokinen ym. (2004 17–18) esittelevät viisi diskurssianalyttisen tutkimuksen taustaoletusta, jotka voivat olla eri tutkimuksissa eri tavoin painottuneita.

Ensimmäinen taustaoletus on, että kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta. Tutkimuksessa ei nojata ennalta annettuihin oletuksiin, vaan tarkastellaan sitä, miten asioita konstruoidaan eli merkityksellistetään kielellisesti. Myöskään tutkijan tuottama teksti ei ole objektiivista todellisuuden kuvausta vaan samalla tavoin konstruktivistista kuin mikä tahansa muukin kielenkäyttö. (Jokinen ym. 2004: 18–23.)

Toinen oletus on, että on olemassa useita rinnakkaisia merkityssystemejä, jotka kilpailevat keskenään. Merkityssystemejä kutsutaan diskurssitutkimuksessa diskursseiksi tai tulkitarepertuaareiksi. Jokinen ym. (2004) määrittelevät merkityssystemin: *verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta*. (Jokinen ym. 2004: 26–27.) Faircloughin (2003) mukaan diskurssi on kielenkäyttöä, joka on osa muuta sosiaalista elämää. Diskurssi on kunkin aikakauden kussakin tilanteessa kielenkäytössä tapahtuvaa ymmärrystä ja neuvottelua

todellisuudesta. Diskursseilla voidaan tarkoittaa myös erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa. Jotain ilmiötä voidaan siis selittää eri diskurssien kautta. Esimerkiksi yhteiskunnallisessa keskustelussa voivat olla läsnä erilaisten poliittisten suuntausten diskurssit. (Fairclough 2003: 3, 26; van Dijk 2007: 3–4.)

Diskurssit voivat olla eri tavoin arvostettuja, jolloin kielenkäyttäjät saattaa käyttää jotain merkityssysteemiä vain sen vuoksi, että se on sosiaalisesti hyväksyttävää. Esimerkiksi perheenäiti saattaa puhua ensin siitä, miten hän kaipaa omaa aikaa, mutta toteaa perään nauttivansa lasten kanssa kotona olemisesta, koska ajattelee tällaisen omistautumisdiskurssin olevan hyväksyttävämpi. (Jokinen ym. 2004: 121–123.)

Jokisen ym. (2004) kolmannen taustaoletuksen mukaan merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista. Kielenkäytön konteksti virittää merkityssuhteiden rakentumista. Analyysissä on tärkeää suhteuttaa tulkinta siihen aikaan ja paikkaan, jossa kielenkäyttö tapahtuu. Konteksti on kuitenkin laaja käsite ja sisältää muutakin kuin fyysisen paikan ja ajan. Kontekstiä voi olla esimerkiksi se, millä äänensävyllä jokin asia lausutaan. Laajimmillaan konteksti on kulttuurista tietoa, jonka kehyksessä kielenkäyttöä tulkitaan. Kulttuurinen tieto vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten lukija tulkitsee tekstissä olevia aukkoja tai miten kielenkäyttäjät tietää, miten hänen viestiään vastaan voidaan argumentoida ja vastata jo valmiiksi näihin ”näkyvämmän yleisön” argumentteihin. (Jokinen ym. 2004: 29–33.) Van Dijk (1997) nimeää, eri tason kontekstit paikalliseksi ja globaaliksi kontekstiksi. Paikallinen konteksti sisältää tarkan ajan ja paikan sekä muun muassa kielenkäyttäjien sosiaaliset roolit ja tavoitteet. Globaali konteksti pitää sisällään esimerkiksi institutionaaliset käytänteet ja sosiaaliset kategoriat. (van Dijk 1997: 19.)

Neljäs taustaoletus on, että toimijat kiinnittyvät merkityssysteemeihin eli diskursseihin. Diskurssianalyysi ei pyri ymmärtämään yksilön minuutta vaan sen rakentumista. Yksilöiden toimintaa ei pyritä selittämään staattisilla ominaisuuksilla kuten persoonallisuudella, eikä liioin yksilön ulkopuolisilla olosuhteilla kuten työttömyydellä tai propagandalla. Yksilön kielenkäytössä voi esiintyä useita minioita, jotka ovat vaihtelevia ja dynaamisia roolipositioita. Kielenkäyttäjät voi asettua erilaisiin subjektipositioihin – esimerkiksi opettajan tai oppilaan positioon – ja identifioida itsensä kuuluvaksi johonkin ryhmään tai sen ulkopuolelle. Kielenkäytössä voivat näkyä myös erilaiset identiteetit, joilla tarkoitetaan niitä oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia, joita yksilö olettaa itsellään tai toisilla olevan. (Jokinen ym. 2004: 37–39.)

Viidennen oletuksen mukaan kielenkäytöllä on seurauksia. Sen lisäksi, että kielenkäyttö konstruoi maailmaa, se on aina myös teko ja se rakentaa todellisuutta. Tilannekohtaisilla

funktioilla kielenkäyttäjä voi esimerkiksi luoda tietynlaista kuvaa itsestään, keventää tunnelmaa tai oikeuttaa jonkin asian esittämistä. Kielenkäytöllä voi olla myös ideologisia seurauksia, jotka liittyvät diskurssien ja vallan yhteyksiin. Tällaisia voivat olla esimerkiksi asenteiden ja uskomusten synnyttäminen ja ylläpito. Ideologiset seuraukset ovat usein vaikeasti havaittavia. (Jokinen ym. 2004: 41–43; Fairclough 2003: 8.)

Faircloughin (2003: 27) mukaan tekstit ovat diskurssin ilmentymiä, ja niiden kautta voidaan tutkia paitsi itse tekstejä, myös diskursiivisia ja sosiaalisia käytänteitä. Tekstin tasolla analyysi tarkastelee muun muassa prosodiaa tai fonologiaa, kieliopillisia valintoja, sananvalintoja ja semantiikkaa. Tärkeää on huomata, millaisia valintoja on tehty ja millaiset muut valinnat olisivat olleet mahdollisia, sillä usein tulkintoihin päästään juuri sen kautta, mitä on jätetty sanomatta. Muodolla ja merkityksellä on siis selvä yhteys. Genret, diskurssit (tapoina hahmottaa ja kuvata maailmaa) ja tyyli (tavat käyttää kieltä) ovat diskursiivisia käytänteitä, jotka toimivat linkkinä tekstin ja sosiaalisten käytänteiden välillä. Ne ovat sekä tekstin että sosiaalisen toiminnan elementtejä, jotka voivat olla teksteissä sekoittuneina. (Fairclough 2003: 12, 36–37.) Genret ilmentävät tekoja, joita kielellä halutaan tehdä. Diskurssit ovat tapoja representoida asioita ja ilmiöitä kielellisesti. Kielenkäytön tyyli puolestaan heijastavat ”olemisen tapoja” eli sitä, miten kielenkäyttäjät itsensä identifioi. Sekä teot, representaatiot että identifiointi ovat läsnä jokaisessa tekstissä, sillä teksti on aina kielellinen teko. Se myös aina representoi puhuntansa kohdetta, ja sen tuottaja identifioi itsensä tekemällä tietynlaisia valintoja. (Fairclough 2003: 27.)

Diskurssintutkimuksen sisällä on monia erilaisia suuntauksia. Jokinen, Juhila ja Suoninen (2002: 55) jäsentävät diskurssintutkimuksen kenttää neljän janamaisen ulottuvuusparin avulla. Parit ovat: 1) tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon välinen suhde, 2) merkitysten ja merkitysten tuottamisen tapojen välinen suhde, 3) retorisen ja responsiivisen analyysin välinen suhde ja 4) kriittisen ja analyttisen diskurssianalyysin välinen suhde. Seuraavassa pyrin näiden ulottuvuuksien avulla määrittelemään tämän tutkimuksen sijoittumista diskurssintutkimuksen kenttään.

Diskurssianalyysissä merkityksiä tarkastellaan aina paikallisissa prosesseissa, kuten kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, mutta merkityksellistämisen tavat ovat aina sidoksissa myös laajempiin kulttuuriin diskursseihin ja käytänteisiin. Tilanteisuus ja kulttuurisuus voivat painottua eri tutkimuksissa eri tavoin. (Jokinen ym. 2002: 56.) Tässä tutkimuksessa kulttuurisuus on melko tärkeässä osassa merkitysten rakentamisen analyysissä. Nuorten omien tekstien ja oppimateriaalin merkitysten representaatioihin vaikuttavat luultavasti esimerkiksi suomalainen koulukulttuuri ja opettamisen traditiot sekä nuorisokulttuurit ja opettajien asen-

teet niitä kohtaan. Tilanteisuus on esillä siinä, että haastateltavat puhuvat työpaikallaan koulussa, mikä saattaa vaikuttaa muun muassa siihen, miten he identifioivat itseään.

Jatkumolla merkitys–merkitysten tuottaminen on kyse siitä, ovatko tutkimuksen fokuksessa itse merkitykset ja niiden sisällöt vai tavat tuottaa merkityksiä kielellisesti. Tutkimuksessa ovat aina läsnä molemmat, mutta merkitysten sisältöön painottuva tutkija esittää enemmän mitä-kysymyksiä kun taas merkityksen tuottamiseen keskittyvän tutkijan kysymykset ovat miten-kysymyksiä. (Jokinen ym. 2002: 66.) Tällä jatkumolla tämä tutkimus sijoittuu melko lailla keskelle. On kiinnostavaa tutkia, mitä opettajat sanovat oppimateriaaleista, ja millainen mielikuva heillä on nuorten vapaa-ajan tekstimaailmasta. Tällaisessa tarkastelussa on käytössä myös sisällönanalyttinen lähestymistapa. Toisaalta aineistossa on havaittavissa kohtia, joissa on ristiriitaisuutta esimerkiksi sanomisen tavan ja sisällön välillä tai jonkin asian kielentämisessä on tehty huomiota kiinnittäviä valintoja. Tällöin merkitysten konstruointi on erityisen kiinnostavaa, ja se saattaa paljastaa jotain esimerkiksi haastateltavien asenteista.

Retorisuus ja responsiivisuus liittyvät vahvasti merkitysten tuottamisen tarkasteluun. Retorisuudella tarkoitetaan sitä, miten kielellisesti pyritään vakuuttamaan ja suostuttelemaan yleisöä. Responsiivisuus taas on vuorovaikutuksen ilmiö. Vuorovaikutteisessa tilanteessa merkitykset syntyvät yhteistyössä. (Jokinen ym. 2002: 77.) Tämän tutkimuksen aineiston hankinnan metodi teemahaastattelu ohjaa tutkimuksen tällä jatkumolla tarkastelemaan responsiivisuutta. Haastattelussa on aina kyse vuorovaikutuksesta, ja esimerkiksi haastattelijan kysymyksenasettelut ja nonverbaliikka vaikuttavat siihen, miten haastateltava rekonstruoii merkityksiä.

Kriittisyys ja analyttisyys liittyvät diskurssianalyysissä tutkimuksen tavoitteisiin. Kriittisessä diskurssianalyysissä on lähtökohtana oletus, että on olemassa alistus- ja valtasuhteita. Tutkimuksen tarkoituksena on osoittaa, miten näitä suhteita ylläpidetään ja uusinnetaan kielellisesti. Tavoitteena onkin usein osoittaa vääryys ja jopa korjata se. Analyttisessä diskurssianalyysissä pyritään pitäytymään aineistossa. Tutkija ei tee etukäteen oletuksia, vaan on avoin aineistolle. Kuten edellä esitellyt muutkin ulottuvuusparit, myös kriittisyys ja analyttisyys muodostavat jatkumon. Esimerkiksi analyttinen tutkimus voi muodostua kriittiseksi, jos aineistosta saadaan kriittisen diskurssianalyysin taustaoletusten mukaisia tuloksia. (Jokinen ym. 2002: 85–87.) Tämä tutkimus on lähtökohdiltaan analyttistä, mutta tulokset näyttävät, onko aihetta kriittiseenkin pohdintaan.

Lähtökohdiltaan diskurssianalyysiä muistuttaa laadullinen asennetutkimus, jossa diskurssianalyysin tapaan tarkastellaan argumentaatiota osana vuorovaikutusta ja kulttuurista kontekstia (Vesala & Rantanen 2007: 11). Asenne nähdään laadullisessa asennetutkimuksessa

sosiaalisena ja kommunikatiivisena ilmiönä, joka rakentuu ja muotoutuu vuorovaikutuksessa ja ihmisten jakamassa kokemuksessa todellisuudesta. Asenteet ovat siis tunnistettavissa argumentaatioissa. (Vesala & Rantanen 2007: 29, 45.) Asenteille on ominaista se, että ne liittyvät jonkin asian arvottamiseen. Asenteet ovat suhteellisia ja muuttuvia, eikä niiden avulla voida ymmärtää yksilön pysyviä persoonallisia piirteitä. (Vesala & Rantanen 2007: 19, 36.)

Kaikki laadullinen asenteita tarkasteleva tutkimus ei ole laadullista asennetutkimusta, vaan asenteita on tutkittu esimerkiksi havainnoinnin ja tekstianalyysin avulla. (Vesala & Rantanen 2007: 11, 17.) Laadullisessa asennetutkimuksessa aineistona on yleisimmin puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastateltavalle esimerkiksi esitetään väitteitä ja häntä pyydetään ottamaan niihin kantaa perustellen mielipiteensä. (Vesala & Rantanen 2007: 33.) Tällaista kysymyksenasettelutapaa käytettiin myös tässä tutkimuksessa osana teemahaastatteluja.

Laadullisen asennetutkimuksen analyysissä argumentaatiota jäsenetään ja tulkitaan asenteellisuuden näkökulmasta. Argumentoinnissa esiintyvät kannanotot ovat puhetekoja, joissa asenteita ilmaistaan. (Vesala & Rantanen 2007: 29, 38.) Laadullisen asennetutkimuksen analyysiprosessi on kaksiosainen. Niin kutsutussa luokittelevassa analyysissä aineistosta tunnistetut havainnot ryhmitellään samanlaisuuksien ja erojen perusteella. Ryhmittelyn jälkeen aineistoa luetaan tulkitsevasti. Tulkitsevassa analyysissä aineistoa abstrahoidaan ja pyritään analysoimaan erilaisista teoreettisista näkökulmista katsoen. (Vesala & Rantanen 2007: 12.)

Asenteen käsite on hyvin monisyinen, ja sitä on tässä luvussa käsitelty vain pintapuolisesti. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on Vesalan ja Rantasen (2007) tapaan se, että asenteita voidaan tutkia argumentaatioissa ja että asenteet eivät ole yksilön persoonallisuuteen liittyviä ilmiöitä vaan sosiaalisesti rakentuneita.

5. OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KOULUN JA VAPAA-AJAN TEKSTEISTÄ

5.1. Oppimateriaalin valinta ja käyttö

5.1.1. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen oppimateriaali

Kaikki haastatellut opettajat kertoivat käyttävänsä oppikirjaa opetuksessaan. Oppikirjan rooli näyttäisi kuitenkin vaihtelevan opettajien kesken siten, että osa käyttää oppikirjaa paljon, kun taas osalla se on teksti muiden joukossa. Muita tekstejä käytetään pääasiassa täydentämään oppikirjaa. (Litteroinnissa käytettyjen merkkien selitykset ovat liitteessä 2.)

Esimerkki 1

H (=haastattelija): joo miten jos mietit semmosta niinku tekstivalikoimaa niissä kirjoissa että minkälaisia tekstejä siellä on ni onks sen sun mielestä riittävä

Reeta: (5) hhm on se hh (3) mm on se nyt kun esimerkiks just kasien kanssa käydään kirjallisuuden lajeja ni onhan siellä niinku kivasti novelleja ja semmosia että on sitä kaunokirjallista tekstiä mutta ***ei e- ei se sillain tunnu riittävältä kuitenkaan etteikö pitäis itekki ottaa jotain** mutta eihän se kirja voi olla ähkätty sitten kuin kauhee tiiliskivi sen nyt olis sitten että siellä ois ihan kaikkeen jotain mutta kyllä ne mun mielestä on mutta sitten jos aattelee sitä ysienki kun siellä ysillä käydään niin paljon sitä kirjallisuushistoriaa koko kotimainen kirjallisuushistoria ja silleen **ni sitäkin kyllä mä täydennän paljon sitte**

Myös tyytyväisyys käytössä olevaan oppikirjaan vaihtelee. Näyttäisi siltä, että mitä enemmän opettaja voi vaikuttaa oppikirjan valintaan, sitä tyytyväisempi hän oppikirjaan on. Hyvän oppikirjan ominaisuus on selkeys, sillä heikkojenkin oppilaiden pitää saada siitä jotain irti. Haastateltavien mukaan oppikirjojen heikkouksia ovat hankala käytettävyys (esimerkiksi sekavuus ja laajuus), epäautenttisuus, yksipuolisuus ja se, etteivät kirjat pysy ajan tasalla. Yhden haastateltavan mielestä osa oppikirjateksteistä on oppilaille liian haastavia (esimerkki 3).

Esimerkki 2

Anneli: no se oli silloin kun se Aleksis tuli ni se jotenki tuntu parhaalta mahdolliselta
– – **jotenki se oli paras se on semmonen että siinä ei oo semmosta *turhaa**

krumeluuria hirveesti koska kyllähän sitä opettajalle kertyy sitä kaikenlaista lisämateriaalia sitten mitä voi käyttää tarvittaessa et se on toimiva suht toimiva kirja

Esimerkki 3

Tuulikki: – – Aleksis on **sikäli iisimpi ku se on vähän kapeempi ja helpompi jokenki hahmottaa ja hallita** se ja sit kun Taito Taito Voima Tajussa on **aika sokin sokin sitä materiaalia se on käytän- käytännössä niinku sen verran vähän monimutkasempaa se käyttö** et se vaatii vähän perehtymistä ja suunnittelua enemmän

H: no sanoit että käytät enemmän niinku muuta materiaalia (muuta kuin oppikirjaa) ni minkä takia oot tehny semmosen valinnan

T: no totaa ensinnäki se että **oppikirjatekstit on usein niinkun vähän vanhahvanhunteita** jo ehtii van- vanheta mediatekstit ja monesti ne on mun mielestä **myös vähän liian vaikeita ne on liian kaukana oppilaitten maailmasta**

Esimerkki 4

H: no sitte puhutaan tekstien autenttisuudesta ni onks se sulle tuttu käsite

Reeta: (2) oonhan se tuttu käsite mutta sekin on musta (2) tai jos se on niin se on ehkä just (4) oppikirjojen (3) jossain määrin hau- ***haaste just niinku *autenttiset tekstit**

Esimerkki 5

Reeta: – – se mikä niinku esimerkiks ku opiskellaan mediaan liittyviä juttuja on väkisin vähän oppikirjojen ongelma on se että **ne ei voi olla ihan niinku ajassa et ne on aika äkkiä jos ei varsinaisesti vanhunteita niin semmosia et niistä ei oo niistä ei oo niin helppo saaha sitten keskustelua**

Kaikki haastatellut opettajat käyttävät opetuksessaan oppikirjan ohella muitakin tekstejä. Tekstien määrä ja monipuolisuus vaihtelevat kuitenkin selvästi, sillä osalle opettajista oppikirja on selvä läähde ja osalle se on teksti muiden joukossa. Eniten käytettyjä tekstejä ovat erilaiset lehtitekstit, joista mainittiin muun muassa yleisönosastokirjoitus, uutinen ja artikkeli. Seuraavaksi eniten opettajat näyttäisivät käyttävän kaunokirjallisia tekstejä, kuten novelleja, runoja ja romaaneja. Erilaiset mediatekstit, kuvat ja audiovisuaaliset tekstit ovat käytössä osalla opettajista, mutta niiden rooli opetuksessa on melko pieni, ja osa opettajista ei käytä niitä juuri lainkaan.

Esimerkki 6

H: no mitä sitten se mitä sä kirjan ulkopuolelta niinku käytät ni mikä on niinku semmosta materiaalia

Reeta: mitä eniten käyttää hmm varmaan *eniten ehkä *ihan niinku eniten jos mä mietin et mitä mä kopioin silleen että aina ottaa sen kaksyksi kopiota niin tota niinku ajankohtasia **ajankohtasiin ilmiöihin liittyviä niinku uutisia tai juttuja lehistä** että mikä vaikka tänä syksynä ollaan katottu vaikka Barak Obamaan liittyen niinku miten media käsittelee sitä ja **katottu uutisia** ja semmosia mitkä ei mitenkään niinku voi olla kirjassa koska ne on niinku tän vuoden juttuja tai tai kouluammuskeluihin liittyviä juttuja tai että niinku se mitkä tulee niinku **niinku siinä ajassa mitä justinsa eletään** ni *niitä mä kaikista eniten kyllä niinku eottomasti kopion **uutisia artikkeleja semmosia**

H: et ne on niinku lehtitekstejä sitten

Reeta: kyllä kyllä sit varmaan **seuraavaks eniten ni näytteitä niinkun kaunokirjallisista teksteistä**

Esimerkki 7

H: – – sä sanoit niistä että sä nauhottelet niitä telkkariohjelmia ni käytät sä niitä täällä luokassa sitte

Reeta: joo kyllä mä **jonkun verran käytän** – – nauhotan **mainoksia** teevee mainoksia – – **dokumentteja** kyllä et niinku mitäs dokumenttia me katottiin viime vuonna kasien kanssa me katottiin Britney Spearsistä tehty ku puhuttiin niinku media tämmösistä julkkiksista ja ja totaninni imagosta ja julkisuuskuvasta ja niin sillon katottiin ihan pätkä joku dokumentti minkä mä olin sitten nauhottanu

Esimerkki 8

H: mites nuo mediatekstit

Anneli: (4) että mitkä siellä kiinnostaa ja mitkä ei

H: niin tai kiinnostaaks ne ylipäätään

Anneli: (2) no mä en hi- mä en tosta osaa sanoa oikein mitään kun **en mä nyt niitä niin hirveesti kuitenkaan käytä**

Oppilaiden itse tuottamia tekstejä käsitellään jonkin verran lähinnä kirjoittamisen opetuksessa. Käsiteltävät tekstit ovat oppilaiden koulussa kirjoittamia.

Esimerkki 9

Tuulikki: – – **jonkun verran mä käytän oppilaiden omia tekstejä oppimateriaalina esimerkiksi kirjoittamisen opetuksessa** et mä kysyn oppilaalta että saanko esimerkiksi ottaa kalvon tästä sun tekstistä ja käyttää sitä opetuksessa ja usein ne antaa luvan

Autenttisuuden synnyssä on tärkeää tekstin ja lukijan välinen vuorovaikutus, eikä ulkopuolisen ole helppoa sanoa, millainen teksti on lukijalle autenttinen. Tämän vuoksi on tärkeää, että lukija voi itse vaikuttaa tekstin valintaan. (ks. esim. van Lier 1996.) ToLP-hankkeen (Luukka ym. 2008) kyselytutkimukseen vastanneista opettajista suurin osa käytti oppilaiden itse valitsemissa teksteissä vain harvoin.

Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat, että heidän oppilaansa valitsevat itse luettavaksi lähinnä kaunokirjallisia kokonaisteoksia. Muut käsiteltävät tekstit ovat yleensä opettajan valitsemissa. Opettajat pitävät valinnaisuutta tärkeänä esimerkiksi lukuinnostuksen syntymisen kannalta, mutta siihen liittyy heidän mukaansa paljon ongelmia. Kokonaisteoksen käsittely voi olla hankalaa, jos oppilaat ovat lukeneet eri teoksia. Opettajan on myös vaikeaa kontrolloida, onko kukin oppilas lukenut teoksensa. Tekstin valinta voi aiheuttaa ongelmia kokemattomille lukijoille, joten yleensä opettaja ohjaa valintoja jollain tapaa. Käytössä on esimerkiksi opettajan laatimia listoja, joista oppilaat valitsevat mieleisensä teoksen. Lopullinen kontrolli tekstien valinnassa on käytännössä siis opettajalla.

Esimerkki 10

H: joo sanotko vielä *minkätakia se on susta tärkeätä se se valinta

Anneli: (3) no et ne ähh et minkätakia on tärkeätä se valitseminen no **et ne sais mielestään et se lukuinnostus heräis ja säilyis**

Esimerkki 11

H: no valitseeko sun oppilaat ite tekstejä käsiteltäväks luettavaks tai (2)

Tuulikki: mmm no kirjoja tietysti **joissain kursseissa tulee saa ite valita kirjan mutta** tota empä oikeestaan oikeestaan oo semmosta kun jos mä annan niille tehtäväks että ettikää tai hakekaa joku tämmönen teksti niin **se jää useimmilta hakematta että sen takia mä vien ite niitä niille**

H: mites siinä kirjojen valinnassa ni hakeeko ne kirjastosta vai onko teillä täällä

Tuulikki: mhm no on meillä koulussakin oma koulukirjasto ja kyllä ne sieltäkin hakee mut meillä on **aika monelle kurssille meillä on kyllä oma lista** josta me se **pitää valita** et teeman mukainen lista tai jotenkin siihen kurssiin ni ja sit siinä on vielä se et jos ne valitsee omavalintaisen kirjan niin se voi valita sen jonka se luki viime kurssis- viime vuonna jollekin toiselle opettajalle ehkä tai ala-asteella tai mitä hyvänsä sitten se on vähän vaikeeta sitten kontrolloida et onks se oikeesti nyt luettu

Yksi haastateltava sanoi käyttävänsä materiaalia, jota oppilaat tuovat oma-aloitteisesti luokkaan. Oppilaiden tuoma materiaali on lähinnä audiovisuaalista. Opettaja katsoi tällaisen menettelyn lisäävän oppilaiden motivaatiota äidinkielen opiskeluun.

Esimerkki 12

Tuulikki: no itse valitsemat tekstit *sikäli kyllä voi sanoo että että mm **niinkään *kirjoitettuja tekstejä mun oppilaat ei ite tuo tunnille** mutta ne tuo kyllä tunnille sitten niinkun esimerkiksi **video ja tän tyypistä matskua** et ne haluu sanoo et ope sanoo mulle että hei katotaan Pasilaa joku tunti ja sit me katotaan Pasilaa ja keskustellaan vähän niistä hahmoista ja siitä jutusta tai mitä tahansa tollasta yleensä mä en sano koskaan ei jos joku ope- oppilas haluaa tuoda jotain tunnille oli se sitten vaikka James Bondia me voidaan kattoo pätkä sitä ja puhua siitä no bog deal et se ne kokee sen silleen et ne tosiaan saa oman äänensä kuuluviin – – et mun oma menetelmä on just tää et mä annan oppilaille paljon tilaa puhetilaa vapautta ja kaikkee niin se johtaa siihen et ne semmoset heikkosaattoset pojat jotka yleensä on niinku inhoo äikkää **niin ne on innostuu äikästä ja tulee mukaan ja haluaa osallistua ja se on musta hirmu hyvä**

Opettajat näyttäisivät käyttävän opetuksessa paljon oppikirjaa, kaunokirjallisia tekstejä ja lehtitekstejä. Oppikirjan ulkopuolisten tekstien määrä ja laatu vaihtelevat opettajien kesken hyvinkin paljon. Oppilaiden itse valitsemia ja tuottamia tekstejä käytetään jonkin verran. Verkkotekstejä, kuvia ja audiovisuaalisia tekstejä käytetään tämän aineiston valossa vähän. Tulokset oppimateriaalin käytöstä ovat samankaltaisia kuin ToLP-hankkeessa (Luukka ym. 2008) saadut tulokset, joiden mukaan suurin osa oppimateriaalista on painettua ja lineaarista, ja oppikirjan jälkeen eniten käytetään kaunokirjallisia tekstejä ja mediatekstejä. Mediateksteistä luetuimpia ovat uutiset ja muut sanomalehtitekstit. ToLP-kyselyn perusteellakin verkkotekstejä ja muita nuorten vapaa-ajallaan tyypillisesti käyttämiä tekstejä hyödynnetään opetuksessa harvoin.

5.1.2. Oppimateriaalin valinnan käytänteet ja perusteet

Opettajat keräävät oppimateriaalia aktiivisesti myös vapaa-ajalla. Yleistä on, että esimerkiksi lehtiä selaillaan materiaalinetsintätarkoituksessa. Haastateltujen mielestä opettajan on tärkeää olla jatkuvasti silmät ja korvat auki, jotta hän pysyy ajan hermolla ja pystyy tarjoamaan oppilaille ajankohtaista materiaalia. Materiaalin etsiminen vie paljon aikaa, ja osa opettajista koee se taakkana. Kaikki eivät ole innokkaita käyttämään vapaa-aikaansa tekstien haalimiseen, mutta pyrkivät kuitenkin seuraamaan aikaansa esimerkiksi lukemalla ammattilehtiä.

Esimerkki 13

Tuulikki: – – kyllä se vaatii semmosta tiettyä **systemaattisuutta ja säännöllisyyttä** siihen että pystyy **pysyy** niinku tavallaan tässä **mediavirrassa ajan tasalla** jollain lailla – – et ei sitä voi jäädä yhen lehen varaan et kyllä sitä täytyy sitten laajemminkin niitä etsiskellä ja

Esimerkki 14

Reeta: jotenkin *ite huomaan koko ajan enemmän ja enemmän niinku **uutisia kahmivani** silleen et mä tuon niitä tunnille tai tai mitä vaan lehtitekstejä ei nyt välttämättä just uutisia – – ja must se on vähän se on tietyllä tavalla vähän (3) **ehkä semmonen niinku työnkuvaan liittyvä taakkakin** et mä huomasin joululomallaki että mua vähän niinku ärsyttiki se että ku tavallaan aattelee kun loma alkaa et nyt mää niinku mää niin nollaan ja mää niin en aattele töitä mut sitten **jotenki se jää päälle** se että koko ajan mitä *vaan kattoo telkkarista tai mitä *vaan just lukee ni mieltii että voisko tätä jotenki käyttää

Esimerkki 15

Mirva: työ on kuitenkin siis vaikka se on semmonen mukava asia **mutta ku elämää on muutakin** niin sit täytyy sanoa että et varmaan kunnianhimoisemminkin voisi itsekkin suhtautua ja etsiä ja tällä tavalla mut kyl se varmaan on näin että elämän realiteetti on sellainen et ***ihan hirvittävästi sulla ei ehkä energiaa jää sitten sen koulupäivän jälkeen et *aina jaksaisi olla niin innovatiivinen** ja sen takia musta **koulutus ja se että luet Virkettä** ja m- ja kaikkea muutakin sillä tavalla vähän **seuraat maailmaa** että mitä puhutaan ni sekin **on yks lääke**

Osa opettajista kerää materiaalia jatkuvasti ja rakentaa opetustaan osittain sen mukaan, millaisia tekstejä edellisinä viikkoina tai päivinä on löytynyt. Tuntisuunnitelmat saattavat siis

muuttua materiaalin mukaan nopeastikin. Kaikki eivät pidä ajankohtaisuutta yhtä tärkeänä, vaan osa opettajista käyttää samoja tekstejä useita vuosia tai etsii tekstin kulloisenkin käyttö-tarkoituksen ja tavoitteen mukaan.

Esimerkki 16

Tuulikki: et pitää niinku aina **ottaa napata joku teksti** ja sit **löytää sille se paikka** mihin sen voi työntää ja miten sitä voi käyttää että yleensä se toimii hyvin

H: joo nii että vähän sun opetus elää niitten tekstienkin mukaan et mitä sattuu löytymään

Tuulikki: nimenomaan joo niin justiin niinki päin että ei välttämättä et nyt mä tarviin tiivistelmämateriaalia vaan **joku tulee vastaan ahaa tosta vois tehä tollasen** ja tollasen ja tollasen mä oon muutenkin sitä mieltä että **liika suunnittelu tappaa tästä elävyyden** et pitää pystyy improvisoimaan ja tiettyihin spontaaneihinkin toimintoihin

Esimerkki 17

Anneli: on **vähän liianki niinku kiinni niissä vanhoissa jutuissa** että helposti vaan ajattelee et no **onhan mulla tohonki joku olemassa ja otan sen eikä viitti uutta ##** oikein tehdä ja hää mitähän on sitä kaikkee muutakin sitten oikeestaan joka osaluueeseen varmaan on jotakii

Opettajat eivät muokkaa luokkaan tuomiaan tekstejä juuri lainkaan, vaan valitsevat tekstit sen mukaan, että ne ovat melko prototyypisiä ja käytettävissä sellaisenaan.

Esimerkki 18

H: joo tota (2) no sitten kun valitset niitä tekstejä tuotavaks tänne kouluun niin tuotko sä ne semmosena vai muokkaatko sä niitä jotenki

Tuulikki: **en muokkaa yleensä** en en saatan muokata jonku jos mä paan *seinälle niin saatan pyyhkii yli jonkun joka viittaa johonkin menneeseen että ensi torstaina sitten hän tekee sitä ja sitä mutta en muuten kyllä

Haastatteluissa kysyttiin, mikä vaikuttaa siihen, että opettaja valitsee juuri tietyn tekstin tuotavaksi luokkaan. Selvästi tärkein valintakriteeri on tekstin aihe, jonka kolme neljästä opettajasta mainitsi ensimmäisenä. Opettajat kokevat, että nuoret kiinnostuvat opetuksen teksteistä erityisesti aiheen vuoksi. Esimerkiksi tekstilajilla tai tekstin käsittelytavalla ei ole kiinnostuksen syntymiseen yhtä suurta merkitystä kuin tekstin sisällöllä. Sulkusen (2007b)

tutkimuksen mukaan nuorten itsensä mielestä aihe on toiseksi tärkein autenttisuuden kriteeri tekstilajin jälkeen. Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat pitivät aihetta ylivoimaisesti tekstilajia tärkeämpänä valintakriteerinä.

Esimerkki 19

Reeta: jos jotain tekstilajia haluaa erityisesti kattoo niin kyl mä *siinäkin **katon sit et mistä aiheesta se on** että (5) että toki niinkun tekstilajit laajasti yritetään niinku käydä läpi ja että ne tulis tutuiks mutta sitten et se aihekin ois semmonen mikä sitten nuoriakin kiinnostais että on **turha tuoda jotain just tutustutaan kolumniin jos se on niinku jostain ihan mikä ei yhtään sitte kosketa niinkun näitä lukijoina**

Kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että nuoret kiinnostuvat aiheista, jotka liittyvät heidän kokemusmaailmaansa ja joista heillä on jotain sanottavaa. Juuri tällainen tekstin ja lukijan välinen suhde on olennaista autenttisuuden syntymisessä (esim. Sulkunen 2004a, Sulkunen 2007b, Bachman & Palmer 1996). Nuoria kiinnostavia, ajankohtaisia, provosoivia ja valistavia aiheita käsittelevät tekstit päätyvät useimmin koululuokkaan. Haastateltujen opettajien mukaan nuoria kiinnostavia aiheita ovat muun muassa seksi, alkoholi, urheilu, julkisuuden henkilöt ja tekniikka. Tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteet eroavat jonkin verran toisistaan, ja opettajat joutuvat pohtimaan erityisesti sitä, millaiset tekstit kiinnostaisivat myös poikia. Tekstilajeista oppilaiden suosikkeja ovat mielipidetekstit sekä media- ja verkkotekstit.

Esimerkki 20

Anneli: – – siinä vaan tuli esille se että ne (kirjoitelmien aiheet) on **hirveen lähellä niitä itteensä olevia** et näitä **harrastusjuttuja** mistä ne haluaa ite kirjottaa ja todennäköisesti haluaa sitten lukeeksi

Esimerkki 21

Mirva: no poi- pojille yritän sillai että mulla on minä oon nimenny ysi aan nykyisen krhm niin mopo poikia niin kyllä **mä yritän aina niinkun autoa tekniikkaa ja semmostakin** niinkun hyräyttää sillon varsinkin kun hyö oli siinä iässä ja nyttienkin kun ysin aineita on aina miettiny ni kyl mä *yritän niinkun ajatella sen kohderyhmän ja sitte **musiikki on kans sellanen** joka monella on niinku semmonen et joko jes nou mut siitähän saa sit taas ajatuksia ja kokoon et puolesta vastaan ja jotain että et kyllä mä niinkun *yritän mut en mä tiedä onko se aina onnistunu mutta useinmiten sitten mä oon todennu **että kun mä oon antanu vapaat kädet et jos ei nää**

miellytä niin itsekkin saa ja sit harvoin ne kuitenkaan on niin viitseliäitä että no joten mä oon todennu että sitten niiden täytyy vaan tyytyä (nauraa)

Esimerkki 22

Tuulikki: – – ehkä **mielipideteksti on kaikkein ehkä semmonen kiinnostavin** kuitenkin kun ne tietää et se voidaan julkasta se on helppo nopee ja siinä saa sanottua jotain ulos ja noin että

Myös tekstin kieli vaikuttaa valintaan melko paljon. Esimerkin 23 haastateltava sanoi kielen vaikuttavan aihettakin enemmän, ja hän pyrkiikin välttämään kielellisesti liian vaikeita tekstejä. Kaiken kaikkiaan opettajat valitsevat tekstejä muun muassa helppolukuisuuden perusteella tai sen vuoksi, että teksti tai sen osa on esimerkki onnistuneesta tai epäonnistuneesta kielenkäytöstä. Kieli oli Sulkusen (2007b) tutkimuksessa nuorten määrittelemässä tärkeysjärjestyksessä kolmantena.

Esimerkki 23

Tuulikki: no sit toiseksi vaikuttaa kyllä se et **miten se teksti on kirjoitettu** että jos se on hirveen vaikeeta kieltä nii en mä sitten vaikka se ois aihekin kiinnostava ei siitä oo mitään iloo kellekkään silloin että ei nuorten abstrakti ajattelu on liian vielä kehittymätöntä että esimerkiksi Helsinginsanomien suuri osa Helsinginsanomien jutuista on liian vaikeita niille mä en niitä läheskään hyvin harvoin käytän

Esimerkki 24

Mirva: – – joskus ihan sen takia on **kiva ottaa jotakin semmosta että ku on aika karmeaa kieltä** ihan vaan esimerkiksi koska nyt mulla on se yks joka on neropattiryhmä niin nehän naureskelee niin kun ne osaa vähän siitäkin ilakoida et hei siis apua voiks muka noin olla mutta tota sitten voi olla ihan et kyl mä niinku **yleensä aina ajattelen näin että on hyvä ottaa sellasta hyvää kieltä jos suinkin**

Opetussuunnitelmat määrittelevät jonkin verran sitä, millaisia tekstilajeja tunteilla käsitellään. Toisaalta opetussuunnitelmien tavoitteita pidetään haastavina ja hieman kaukaisina, eikä yksikään haastateltava nimennyt opetussuunnitelmaa oma-aloitteisesti materiaalin valinnan perusteeksi.

Esimerkki 25

H: joo (3) öö miten koet esimerkiks ton opetussuunnitelman sitten ku siellä on tiettyjä tekstilajeja mainittu niin ohjaako se sun sitä materiaalin valintaa

Tuulikki: **ohjaa kyllä** joo mä oon miettiny sen niinkun tai mejän opsissaki mejän omassa tän koulun opsissa on niinku et **mitkä tekstit otetaan seiskalla ja mitkä otetaan kasilla ja mitkä otetaan ysillä** ainakin yritettiin saaha semmonen niinku tietty yhteinen linja

Esimerkki 26

H: totaa koetko sä et ton opsin roolin minkälaisena et mitä siellä sanotaan esimerkiks tekstilajeista että mitä pitäis käsitellä

Mirva: / no kyllä se niinku sillä tavalla minä ka- katson sen sillä tavalla et **minä yritän olla aika uskollinen sille** ja se johtuu siitä että minä oon ollu sitä opsia täällä paikkakunnan (nimi poistettu) puolella sillon ihan niinkun miettimässäkin ## ja todennu kyllä että **on se aika iso haukkupala** että en kyllä niinku parhaimmistosta missään nimessä ole mutta mutta tota mä yritän parhaani et mä yritän niinku *mahdollisimman monia niinkun yläkoulun puolella

Tehtävänanto ja opetettavana olevan sisältökokonaisuuden tavoitteet ohjaavat oppimateriaalin valintaa jonkin verran. Nämä kriteerit tulevat esiin etenkin niiden opettajien haastattelussa, joilla on tapana etsiä materiaalia tiettyä tarkoitusta varten. Ryhmä ja oppilaiden osaminen tulivat esiin osassa haastatteluja. Yleistä on, että opettajat kokevat heterogeeniset ryhmät haastaviksi. Materiaalivalinnoissa on pakko ajatella kaikkein heikoimpien oppilaiden selviytymistä, jolloin vahvemmillle lukijoille ei välttämättä riitä haastetta.

Esimerkki 27

H: joo (4) no tota sit jos jutellaan enemmän just niistä öö ei oppimateriaaliks niinku kirjotetuista teksteistä ni kun sä valitset niitä esimerkiks sieltä lehdestä että että mikä teksti siellä nyt käsitellään siellä luokassa ni mikä siihen valintaan vaikuttaa minkälaiset asiat siihen vaikuttaa miks sä valitset sieltä lehdestä just sen

Anneli: no **sopivuus ainakin siihen *tarkotukseen** että jos vaikka jotakin referaattitekstiä haetaan että se ois semmonen sopivan *selkeä teksti jos ajatellaan et tommonen ajatellaan et tommonen peruskoululainen kasiysiluokkalainen hakee sitä tietoo sieltä tekstistä ja tiivistelmää tekee ni ninnin ni ähh et kyllä sen pitää olla aika yks sellanen niinku **aika selkeä ja hyvin jäsenelty teksti** – – koska muuten sieltä on vaikee sitä jos miettii nyt että niinku ***kaikkien pitäis nyt jotaki saada sieltä**

sieltä tekstistä irti niiden heikompienkin (2) ni ainakin tällanen selkeys helppolukuisuus tai suht helppolukuisuus

Esimerkki 28

Reeta: – – semmonen on jotenki opettajan kannalta tavallaan helppo et jos on semmonen materiaali jota pystyy niinku tavallaan erityttämään et se on sillain **moni-**
nipuolinen että siitä saa irti niinku ne heikommatkin oppilaat jotain ja pystyy ehkä rakentaa niinkun tehtäviä ja kysymyksiä silleen niinku hyvin perustasolla **mut et sit siellä on semmosta mitä pystyy myös syventämään niille jotka saa asioista enemmän irti**

Yksi opettaja painotti ryhmästä nousevia kiinnostuksen kohteita tai ryhmää puhuttavia ajankohtaisia ilmiöitä. Esimerkissä 29 hän kertoo yleisönosastokirjoituksesta, jossa käsiteltiin yleisön kiroilua ja huutelua jääkiekko-otteluissa.

Esimerkki 29

Reeta: – – ni tän mä en varmaan muitten luokkien kanssa tätä tekstiä just kato mutta koska tää on ollu meillä keskustelun aiheena kasi seen kanssa jo ennen joulua tämä homotteluilmiö niin tää me luettiin niitten kanssa tänään ja totaninni sit siellä on paljon jääkiekonpelaaja- jääkiekonpelaaja poikia niin sitten keskusteltiin siitä että mikä on justiin jääkiekkopeleissä se kulttuuri miten siellä aikuiset ihmiset käyttäytyy

Muut valintaan vaikuttavat tekijät olivat yksittäisiä tai ne tulivat esille vasta haastattelijan aloitteesta. Esimerkiksi tekstin pituus saattaa vaikuttaa siihen, otetaanko sitä mukaan opetukseen, sillä etenkin heikot lukijat eivät selviydy pitkistä teksteistä. Lisäksi ainakin osa haastatelluista opettajista on sitä mieltä, ettei yläkoululaisen oppilaan abstrakti ajattelu ole vielä kovinkaan kehittynyttä, joten opetukseen tulisi valita tarpeeksi helppoja tekstejä. Opettajat näyttäisivät siis olevan jonkin verran eri mieltä van Lierin (1996) väitteestä, jonka mukaan oppilaat pystyvät käsittelemään haastaviakin tekstejä, jos niiden käsittely on huolellisesti suunniteltu.

Kaiken kaikkiaan opettajat näyttäisivät hankkivan materiaalia aktiivisesti ja pitävän tärkeänä ajankohtaisten ilmiöiden seuraamista. Osa haastatelluista pitää jatkuvaa seuraamista ja uusiin teksteihin perehtymistä vaivalloisena. Oppimateriaalina käytettävien tekstien valintaan vaikuttaa ylivoimaisesti eniten tekstin aihe, jolla nähdään olevan suora yhteys oppilaiden motivaatioon. Muita valintaan vaikuttavia tekstin ominaisuuksia ovat muun muassa kieli ja teks-

tin sopivuus eritasoisille oppijoille. Palmun (2003) tutkimuksen mukaan opettajat pohtivat oppimateriaalin valinnassa eniten sitä, millaiselle ryhmälle materiaali on tarkoitettu. Tekstien kiinnostavuus ja soveltuvuus eritasoisille oppijoille tulivat myös Palmun tutkimuksessa esiin.

5.1.3. Tekstien kanssa toimiminen oppitunneilla

Opettajat suunnittelevat opetustaan jonkin verran etukäteen. Yleensä he siis päättävät etukäteen, miten tekstejä luokassa käsitellään. Suunnittelun määrä kuitenkin vaihtelee opettajien kesken ja suunnitteluun vaikuttaa muun muassa se, millaisesta tehtävästä on kyse ja miten keskeisiä sen tavoitteet ovat kokonaisuuden kannalta.

Esimerkki 30

H: – – no miten tarkkaan suunnittelet sitte ku löydät jonkun tekstin että mitä sillä voitais tehdä

Tuulikki: noo (4) **riippuu vähän tekstistäkin et jos mä aion vaan tuoda sen sinne nopeesti ni ei se sitten paljoo suunnittelua vaadi** mut jos mä aion teettää siitä jonkun analyysin tai jonkun ni **kyllä se sitten pitää sitten itekkin miettiä että mikä miten se menee**

Tämän aineiston pohjalta voi sanoa, että oppitunneilla käytetään tekstien kanssa toimiessa monenlaisia työtapoja. Lukeminen, kirjoittaminen ja puhuminen painottuvat eri opettajilla hieman eri tavoin, mutta ne kaikki tapahtuvat tekstien ympärillä. Huomattavaa on, että tekstien käsittelytapaan näyttäisi vaikuttavan tekstin ominaisuuksia enemmän opetusryhmä ja muut käytännön asiat. Opettajat ovat hyvin tietoisia siitä, millaisia kunkin opetusryhmän ilmapiiri ja ryhmädynamiikka ovat, ja miten ne vaikuttavat työskentelyyn. Opettajat saattavat käyttää samaa tekstiä eri rinnakkaisryhmillä eri tavoin sen mukaan, millaiset työtavat kullekin ryhmälle sopivat parhaiten. Osa haastatelluista piti tärkeänä myös sitä, että työtavat vaihtelevat eikä tekstejä käsitellä aina samalla tavalla.

Esimerkki 31

Reeta: – – vaik ois sama teksti ni toisen luokan kanssa me saatetaan tehdä siitä just vaikka (2) just **vaikka näytelmät ja jos se on sellanen ryhmä** että ne lähtee innolla mukaan semmisiin ilmasujuttuihin ja ne tykkää sellasista ja semmosta ei oo vaikka pitkään aikaa tehty ja se tuntus tässä jutussa vaikka ihan toimivalta mut sit jos mä tiään et on **semmonen ryhmä et ne on ihan ihan tervanjuontia** mikään niinku draama ja ilmasu ja sitten et tuntuu vaan että aina ne niinku kuivuu jotenkin ihan ka-

saan nii okei voi olla et sillon pitäs yrittää vaan vielä enemmän mut kyllä mä joitenkin ryhmien kohalla myös aattelen et se ilmapiiri on syystä tai toisesta semmonen että mikään tällöinen ilmaisullinen ei tunnu toimivan että **mulla ei oo mitään poppakonsteja siihen et mä saisin ne siihen** lähtee mukaan niin sitten me vaikka niinku tehään sen ryhmän kanssa **enemmän semmosia et jokainen just vaikka *kirjottaa ihan niinku yksilösuorituksena jotain**

Opettajat eivät pääasiassa pidä tekstin ominaisuuksia – kuten tekstilajia – olennaisena käsittelytavan valinnassa, vaikka useiden tutkijoiden mukaan autenttinen teksteillä toimiminen edellyttää tekstien käyttämistä niiden todellisen käyttötarkoituksen mukaisella tavalla (esim. Purcell-Gates ym. 2007, van Lier 1996). Tekstin ominaisuuksista mainittiin vain pituus ja virheellisyys. Käytännön syistä tekstin pituus voi vaikuttaa sen käsittelyyn, sillä pitkiä tekstejä ei voi esimerkiksi esitellä ja tiivistää lyhyesti muulle luokalle ja sen jälkeen keskustella tekstistä yhdessä. Myös se vaikuttaa, ovatko kaikki oppilaat lukeneet saman tekstin vai onko ryhmän sisällä luettu erilaisia tekstejä. Tekstin virheellisyys tai normeista poikkeaminen saattavat vaikuttaa siihen, että teksti ylipäätään otetaan käsittelyyn ja sitä käsitellään tietyllä tavalla.

Esimerkki 32

H: mikä siinä tekstissä tai vaikuttaako siinä *tekstissä itsessään joku siihen miten sitä käsitellään

Tuulikki: no **jos mä huomaan tekstissä esimerkiks jonkun *virheen se on aika kiitollinen aihe** että et jos siinä on joku kappalejako huonosti tehty selkee virhe ni vaikkapa jossain pääkirjotuksessa oli kaks kappaletta laitettu yhteen jotka selvästi kuuluu erilleen niin mä saatan kysyä et huomaatteko et mikä tässä kappalejaossa on vikana ja sit ne kattoo sitä ja löytää ne sieltä et kyllä sillä tavalla se teksti itsekin antaa niitä tehtäviä

Muita tekstin ominaisuuksia ei nimetty käsittelytavan valinnan kriteereiksi. Se, että haastatellut eivät tunnu olevan kovin tietoisia autenttisen teksteillä toimimisen periaatteista, ei kuitenkaan näytä merkitsevän sitä, etteikö toiminta heidän luokissaan olisi autenttista. Haastatteluissa tuli esille useita esimerkkejä siitä, miten tekstejä käytetään koulussa niiden todellisen käyttötarkoituksen mukaisesti tai ainakin hyvin sen kaltaisesti. Tällöin käsiteltävät tekstit kytkettyvät oppilaiden aiempaan tietämykseen ja lukeminen ja kirjoittaminen näyttäytyvät Kernin (2000) mukaan kognitiivisina ja sosiaalisina prosesseina.

Esimerkki 33

Tuulikki: – – no tossa nyt on jotain mainoksia me käsitellään just mediaa – – me **me syötiin näitä sipsejä sitten**

H: aijaa (nauraa)

Tuulikki: **testattiin** et mä esittelin ensin tän mainoksen ja sanoin et minkälaisia mielikuvia tää synnyttää ja niin pois sit **kokeiltiin et miten se toimii sit ku oikeesti täytyykö ne mielikuvat**

Aineistosta käy ilmi, että oppitunneilla voidaan esimerkiksi kaunokirjallisuuden lukemisen jälkeen keskustella teoksen teemoista tai jakaa omia lukukokemuksia muiden kanssa. Mielipidetekstejä kirjoitetaan ajankohtaisista ja nuorten itsensä valitsemista aiheista ja niitä myös julkaistaan esimerkiksi PedaNet-kouluverkossa. Kokouspöytäkirjan tai TET-raportin kirjoittamista harjoitellaan laatimalla teksti todellisesta kokouksesta tai harjoittelujaksosta. Valinnaisilla mediakursseilla oppilaat seuraavat heitä kiinnostavaa ilmiötä erilaisissa medioissa tietyn ajanjakson aikana.

Esimerkki 34

Reeta: – – me ollaan kirjoitettu siis **oma kaunokirjallinen tuotos jatko-osa mitä Mikalle (novellin päähenkilö) kuuluu kymmenen vuoden kuluttua** tai joskus me on kirjoitettu silleen et oppilas on kirjottanu joko isälle kirjeen tai Mikalle kirjeen tai opettajalle kirjeen et mitä pitäs mitä oikeesti tämmöselle Mikalle pitäis tehdä koska tota aika usein **kun me on luettu tää novelli niin luokassa rupee syntyä keskustelua** siitä et koska kaikki tuntee jonkun Mikan – – ollaan saatettu käyä ihan keskustelua silleen et ne on ehkä miettiny ensin ryhmissä ja sit ollaan käyty sitä läpi tai just kirjoitettu kirje tai jatko-osa ja sit on luettu niitä ja on usein syntyny niinku **hyvää hedelmällistä keskustelua siitä että tota (2) mikä on Mikan kohtalo tässä maailmassa ja miksi Mika on on semmonen kun se on**

Esimerkki 35

Mirva: – – *runokokoelma vaik- valikoima niin ## me lähetään just sillain et ne saa lähtee **etsimään** niistä kun ne pläräilee niitä kokoelmia niin **omia semmosia et ne jotenki pysähdytti sen** ja ja sit ne lukee toisilleen ja kaikki kuuntelee ja kommentoi lyhyesti vaikka sitä että et mitä tykkää ja mä ite aina niinku yritän sit kans niinku ettiä jonkun joka mut pysäyttää

Opettajien esimerkeissä on kuitenkin havaittavissa myös toinen selvä suuntaus tekstien käsittelyssä: tekstejä käytetään opetuksessa usein ilmentämään jotain opeteltavaa ilmiötä tai niiden avulla halutaan mallintaa esimerkiksi jonkin tekstilajin konventioita. Tällöin tekstit alistetaan koulun tarkoituksille ja ne toimivat samaan tapaan kuin oppikirjojen tekstit ja harjoitukset. Esimerkiksi Widdowson (1990) ja Sulkunen (2007b) mainitsevat, että epäautenttinen käsittelytapa on joskus välttämätöntä, jotta oppilaat tutustuvat heille vieraisiin tekstilajeihin ja oppivat käyttämään niitä autenttisesti. Tällaisesta epäautenttisesta toimintatavasta voi olla kyse esimerkiksi silloin, kun kirjassa olevaa yleisönosastokirjoitusta käytetään mallina oman kirjoituksen laatimisessa. Kuten esimerkeissä 36 ja 37 tulee esille, kaikkia opetussisältöjä ei pysty opettamaan niin, että tekstejä käytetään autenttisesti. Osa opettajista pyrkii kuitenkin siihen, että tällöinkin esimerkiksi tekstin aihe olisi ajankohtainen tai muuten nuoria lukijoita koskettava.

Esimerkki 36

Mirva: – – *onhan olemassa asioita joita ei osaa ite ottaa silleen niinku kauheen tekstilähtöisesti että se tulee vaan ehkä sitten siinä vaan siinä loppukuranteessa jos **käydään jotain kielioppiasiaa että et sitten tekstin kautta on hyvä kuitenkin sitten osottaa esimerkiks että ootteks te huomannu näitä substantiiveja on aika paljon teksteissä**

Esimerkki 37

Reeta: – – voi aina kattoo sitten tekstilajia **ihan niinku tekstilajina et mikä tästä tekstistä tekee uutisen** ja miten tää on kirjoitettu ja mikä on otsikko ja mikä on ingressi ja miten tässä on käytetty kuvaa ja **ja sitte voi samalla puhua itse aiheesta ja saaha keskustelua aikaseks**

Osassa tapauksista tekstien kanssa toimiminen on epätyypillistä koulun normien, kuten arvioinnin, vuoksi. Esimerkiksi luetuista kokonaisteoksista teetetään sisältökysymyksiä, jotta opettaja voi kontrolloida oppilaiden lukemista (esimerkki 38). Osassa haastatteluista tuli esiin myös esimerkiksi Myersin (1992) kritisoima käytänne, jossa oppilaiden omia tekstejä tuodaan luokkaan vain itseisarvona. Esimerkissä 39 haastateltava kertoo käyttävänsä mediatekstejä kieliopin opettamiseen, jolloin oppilaiden tehtävänä on esimerkiksi tunnistaa ja poimia tekstistä verbimuotoja. Haastateltavan mainitsema *asia, jonka takia sitä on käytetty* on siis nimenomaan harjoiteltava kielioppiasia, ja tekstin aiheisisältö on toisarvoinen.

Esimerkki 38

Tuulikki: – – sit mä on ottanu semmosia et me luetetaan koko luokalla samaa kirjaa ja luetaan silleen että no okei ens tunnille **luette kuudenteen lukuun asti ja sit mä annan kysymykset** ja sit te luette taas seitsämännän luvun ja mä annan kysymykset ja näin

Esimerkki 39

Anneli: et jos me jotaki **jotaki johonki tämmöseen (kielioppi)harjotukseen käytetään** jotain mediatekstiä niin **ei me ei siitä sisällöstä niin hirveesti sitten loppujen lopuks keskustella me keskustellaan siitä asiasta minkä takia sitä on käytetty**

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla tekstejä käsitellään monin eri tavoin. Käsittelytavan valitsee yleensä opettaja lähinnä sen mukaan, mikä tapa kullekin ryhmälle sopii parhaiten. Tekstin ominaisuudet eivät näyttäisi vaikuttavan käsittelytapaan kovinkaan paljoa, tai opettajat eivät ainakaan tiedosta valitsevansa käsittelytapaa tekstin ominaisuuksien mukaan. Opettajien kertomien esimerkkien perusteella tekstien kanssa toimiminen on luokassa melko autenttista, mutta tekstejä käytetään myös konventioiden opettamiseen esimerkiksi mallintamisen avulla. Myös oppilaiden suoritusten kontrollointi ja oppilasarviointi vaikuttavat tekstien käsittelytapaan.

5.2. Opettajien käsityksiä oppilaiden tekstimaailmasta

5.2.1. Opettajien asenteita oppilaiden vapaa-ajan tekstejä kohtaan

ToLP-kyselyn (Luukka ym. 2008) mukaan suurin osa opettajista pitää tärkeänä tietää, millaisia tekstejä heidän oppilaansa vapaa-ajallaan käyttävät. Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat sanoivat, ettei heillä ole kovin selkeää käsitystä oppilaittensa vapaa-ajan tekstikäytännöistä tai että ne vaihtelevat yksilöllisesti niin paljon, että on vaikeaa sanoa mitään yleistä. Tyypillinen näkemys haastatelluilla oli, että osa oppilaista lukee paljon ja monipuolisesti, kun taas osan tekstimaailma on suppea.

Esimerkki 40

Reeta: – – mutta nii **kirjo on ihan valtava** et osa ei kyllä siihen sanomalehteen esimerkiksi koske niinku vahingossakaan koskaan eikä kotiin ei tule missäpä ne siihen sitten kauheesti jos ei koulussa ni törmää ja osa tuntuu lukevan niinku tosi paljon ja kaikkee

Opettajat arvelivat, että eniten oppilaat lukevat nettitekstejä esimerkiksi chateissä ja pelisivuilla sekä aikakaus- ja harrastelehtiä. Kaunokirjallisuutta opettajien mukaan lukee pieni osa oppilaista, mutta ne jotka lukevat, lukevat paljon. Tytöt lukevat opettajien mielestä kaunokirjallisuutta poikia enemmän. Opettajat kertoivat oppilaiden lukevan myös sarjakuvia ja sanomalehtiä sekä lukevan ja kirjoittavan tekstiviestejä ja sähköpostia.

Esimerkki 41

Mirva: no tota tuota tuota **pojat tuntuu lukevan lehtiä enemmän** kun tytöt keskimäärin kun kuuntelee öö **tytöissä on niitä himolukijoita jotka lukee paljon kaunokirjallisuutta** ja sen kyllä näkeekin sitten tietenkin ja **sitten on tyttöjä jotka mm lukevat hyvin vähän** myöskin et ei ei se sillai että tällä hetkellä jos mä mietin oppilaita joita on noin sataneljäkymmentä niin siellä on *ihan niinkun aina semmonen luokalla nin jos ne on noin kahenkymmenen ja siel ois puolet poikia ja puolet tyttöjä niin siel on yleensä aina kaks korkeintaan poikaa jotka lukevat myös muutoin kun pakosta ne on sit yleensä näitä jotka sit lukee jotain fantasiaa tai (2) jotain tän tyyppistä

Opettajien arviot oppilaiden vapaa-ajalla käyttämistä teksteistä ovat osittain samansuuntaiset kuin ToLP-hankkeessa (Luukka ym. 2008) saadut tulokset nuorten vapaa-ajan tekstikäytännöistä, joten haastatelluilla opettajilla näyttäisi olevan jonkinlainen tuntema siihen, millaisissa tekstimaailmoissa heidän oppilaansa liikkuvat. Kaunokirjallisuuden lukeminen on myös ToLPin kyselytutkimuksen mukaan melko vähäistä, ja tytöt lukevat poikia useammin kaunokirjallisia tekstejä. Nettitekstit ovat tyypillisiä nuorten vapaa-ajan tekstimaailmoissa.

Tässä tutkimuksessa opettajat eivät maininneet juuri ollenkaan audiovisuaalisia tekstejä, joita nuoret ToLP-kyselyn mukaan käyttävät paljon. Tähän saattaa olla syynä opettajien tekstikäsitys. Vastauksissa painottuivat lukeminen ja kirjoittaminen, vaikka haastattelukysymyksissä käytettiin verbiä 'käyttää'. Oletus lukemisesta ja kirjoittamisesta tekstien käyttämisestä heijastelee tekstikäsitystä, jonka mukaan tekstit ovat pääasiassa

kirjoitettuja tai painettuja. Esimerkissä 42 opettaja kertoo oppimateriaalina käyttämistään teksteistä, mutta hänen puheessaan näkyy hyvin vallalla oleva tekstikäsitelmä tai sen epämääräisyys. Haastateltava ei ole varma, tarkoittaako haastattelija teksteistä puhuessaan vain painettuja ja kirjoitettuja tekstejä vai myös esimerkiksi kuvia.

Esimerkki 42

H: joo tuleeks jotain muuta semmosta mieleen

Reeta: (4) no si- mm no joo *mainoksia (2) sitten mut niinkun kuvina jos me puhutaanks me ihan niinku teksteistä

Representaatiot nuorten vapaa-ajan teksteistä eivät ole neutraaleja, vaan ne rakentuvat monenlaiselle vastakkainasettelulle. Vastakkainasettelu on selvästi näkyvissä koko aineistossa. Seuraavassa tarkastelen sitä, miten haastateltujen opettajien käyttämät diskurssit eli puhutavat sijoittuvat erilaisille jatkumoille. Nämä jatkumot ovat **hyvä–huono, vaarallinen–harmiton, tuttu–tuntematon ja kiinnostava–ei kiinnostava**.

Erilaisten tekstien arvotus on osalla haastatelluista hyvinkin selväsanaista ja muodostaa jatkumon **hyvä–huono**. Vapaa-ajan teksteistä puhuttaessa teksteihin liitetään monenlaisia määreitä, kuten esimerkiksi 43 esiintyvät *lyhyt* ja *oikeakielisyysäännöistä poikkeava* sekä *niukka* ja *satunnainen*. Toisaalta osa opettajista sanoo, että joidenkin nuorten tekstimaailma on *laaja ja monipuolinen*.

Esimerkki 43

Anneli: tosin tosin aika suppeesti kuitenkin et monesti se nettimaailma on niinku se pelimaailma ja sitten näillä irkeil- näistä mitä näitä tsättäilyjä kaikkia onkaan missä ne pyörii siellä et (3) et aika semmosia **lyhyitä** tekstejä et en mä oikein mitä se nyt opettaa sitte (5) **siellähä ei nämäki oikeakielisyysäännötkään sillä tavalla päde** näissä maailmoissa että siellä kirjoitetaan kaikki samaan pötköön ei paljon välimerkkejä ehkä käytellä

Koulun tekstit saavat vähemmän määreitä kuin vapaa-ajan tekstit, mikä voi kertoa niiden vakiintuneesta asemasta. Haastateltavat eivät koe tarvetta määritellä koulun tekstejä eivätkä sitä kautta selittää niiden käyttöä. Koulussa käytettäviä tekstejä määritellään lähinnä niiden pedagogisen tehtävän tai opettajan ja oppilaiden kiinnostuksen ja kompetenssin kautta. Koulun tekstejä kuvataan muun muassa ilmaisilla *onnistunut, hyvä esimerkki, kiehtova, kiinnostava, vaikeatajuinen, vaikea* ja *helppo*. ToLP-hankkeen (Luukka ym. 2008) tulosten

mukaan suurin osa opettajista pitää koulun tekstimaailmaa monipuolisempänä kuin vapaa-ajan tekstimaailmaa, mikä myös kertoo erilaisten tekstien arvostuksesta.

Esimerkki 44

Mirva: me mietittiin kulttuuri sanaa mitä se tuo heille mieleen ja sit katottiin Nyky-suomen sanakirjasta mitä se tarkoittaa ja sit ruettiin niinku sii- siitä puolesta lähtemään mutta sitten mä luulen että kunhan me päästään tästä vähän Kalevala-osuuteen ni (3) ninni tota varmaan näistä just henkilöistä tästä (oppikirjan teksti) otetaan täältä keskeisiä asioita et ne pääsee niinku vähän sit syvälle sitten ku liitytään vähän siihen semmoseen yleis- yleiskuvaan tästä Kalevalasta ni käytän käytän ja *nääh on mun mielestä tässä kirjassa öö öö **onnistunein** osa ysillä että nääh niinkun tuntuu menevän aika hyvin tajuntaan ja sit itse asiassa kuitenkin edelleenkin tää Kalevala on kuitenkin aika **kiehtova** ne niinkun vaikka se on **vaikeatajuista** vaik meillä on se proosaversio

Myös tekstien käyttöä arvioidaan. Internetin käyttö tiedonhakuun rakentuu esimerkissä 45 hyväksi ja hyödylliseksi käytöksi, jonka vastapainona *tsättäilytyyppinen* käyttö ei ole arvossaan. Televisionkatselu näyttäytyy hyödyllisenä vain tekstitysten vuoksi, ja kaunokirjallisuuden *ahmiminen* on toivottavaa. Koulun tekstien kanssa tapahtuva toiminta esiintyy puheessa yleensä melko neutraalien verbien *lukea* ja *katsoa* kautta. Tällaisen arvottamisen taustalla on luultavasti erot opettajien ja oppilaiden tekstikäytännöissä. Esimerkiksi siinä missä internet on nuorille sosiaalinen media, aikuiset käyttävät sitä lähinnä tiedonhakuun ja sähköpostin lukemiseen ja kirjoittamiseen (Luukka ym. 2008). Myös kaunokirjallisuuden lukemisen arvostus perustuu luultavasti opettajien omaan, kaunokirjalliseen tekstimaailmaan.

Esimerkki 45

H: no jos mennään sitte vähän sinne oppilaitten maailmaan enemmän ni millanen mielikuva sulla on siitä että minkälaisia tekstejä ne oppilaat käyttää vapaa-ajalla

Anneli: (3) no kaikenlaisia nettitekstejä ainaki paljon **mutta sehän on aika lyhyttä sitte jotain tsättäilytyyppiä siellä et ne aika vähän varmasti niinku loppujen lopuks ihan *tiedonhakuun sitä nettiä käyttää** (2) ainakaan ainakaan enemmistö ei käytä sarjakuvia lu- lukevat (2) tekstailevat toisilleen (3) no sitten tietysti jos no suomessa **onneks** on tää hyvä puoli että televisio-ohjelmat ei oo on tekstitettyjä ei oo dubattuja (naurahtaa) niitä ainakin lukevat ja sitte tietysti osa lukee siis et öö voi sanoo et entistä vähemmän on kyllä niitä jotka lukee ihan hirveesti muuten kirjoja ja muita sellasia ***ahmijoita** on (2) entistä vähemmän (2) **mutta onneks niitäkin vielä on**

Hyvä–huono-jatkumolla vastakkain ovat erityisesti printtitekstit ja verkkotekstit, joista printtitekstit edustavat koulun ja verkkotekstit vapaa-ajan tekstimaailmoja. Tämä tulee esiin haastateltavien esimerkeissä, joissa koulun teksteinä mainitaan yleensä kouluaine (kirjoitelma) tai kaunokirjalliset tekstit. Esimerkit oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailmasta ovat usein verkkotekstejä, tai vapaa-ajan tekstimaailmaan viitataan yksinkertaisesti vain puhumalla tietokoneesta tai internetistä. Vaikka haastatellut opettajat kertoivat oppilaittensa lukevan paljon esimerkiksi lehtiä, nuorten vapaa-ajan tekstimaailma pelkistyy puheessa lähinnä internetiksi. Tämä näkyy aineistossa etenkin verbivalinnoissa ja paikkaa ilmaisevissa pronomineissa. Esimerkeissä 46 ja 47 tekstimaailma representoituu paikkana, jossa *liikutaan* ja *pyöritään* ja jonne voi *hukkuu*.

Esimerkki 46

Tuulikki: – – mitä mä haluaisin enemmän käyttää mä just puhuin Reetan kanssa siitä niin mä haluaisin käyttää enemmän netti- nettitekstejä löytää **sieltä** jotain esimerkiks joku referaatti ois aika hyvä oon mä joskus tehny silleen et mä oon oppilaille sanonu et menkää ettii joku artikkeli mut se on ihan mahoton ei siitä tuu mitään ne **hukkuu sinne** vaan sitte ei ne löydä mitään

Esimerkki 47

Anneli: että ainakin oltas tietosia että missä maailmoissa **liikutaan** et just nää netti jutut ja kaikki tälläset – – joku et *jonkun pitäis jonku aikuisenki olla **pyöriä näissä maailmoissa** ja käydä noitten nuorten kanssa niitä läpi

Hyvyys ja pahuus näyttäytyvät myös siinä puhumisen tavassa, jossa jatkumon ääripäät ovat **vaarallinen ja harmiton**. Vapaa-ajan tekstien representoituminen vaarallisena ja haitallisena on tyypillistä kaikille haastateltaville. Esimerkissä 48 vaarallisuus rakentuu sananvalintojen ja nuorten tekstimaailmasta annetun negatiivisen esimerkin kautta. Puhuja kuvaa nuorten tekstimaailmaa *oudoksi* ja *vieraaksi* ja päivittelee käyttämällä ilmausta *herranenaika*. Puhuja kertoo myös järkyttyneensä lukemistaan verkkoteksteistä. Kommenttiin *et joku niinku joku aikuinen tois niinku sen realistisuuden siihen maailmaan* sisältyy ennakko-oletus siitä, että nuorten vapaa-ajan tekstimaailma on jollain tapaa epärealistinen. Esimerkissä 49 haastateltava kuvaa pientä osaa nuorista, joka ei hänen mukaansa seuraa maailman tapahtumia lainkaan. Haastateltavan mielestä on pelottavaa, että nämä nuoret paneutuvat vain pelaamiseen.

Esimerkki 48

Anneli: – – niinku toi (naurahtaa) netinki maailma on sillä tavalla **outo** että eilen satuin just kattomaan semmosen ohjelman missä puhuttiin näistä **itsemurhasivustoista** nii mä aattelin että **herrannenaika** siellä on siis tommosiakin et siellä on ihmisiä jotka kertoo et miten tehdään itsemurha nii et *nääh on niinku ihan **outoja vieraita meille** et joku et *jonkun pitäis jonku aikuisenki olla pyöriä näissä maailmoissa ja käydä noitten nuorten kanssa niitä läpi

H: joo

Anneli: mut että kenen tehtävä se sitten on nii se on kyllä asia erikseen että onko niinku riittääkö enää äidinkielen opettajalla kapasiteettia siihen et se pyöris siellä samoilla sivuilla ja tutustus niihin ja et joku niinku joku *aikuinen tois niinku sen **reaalistisuuden** siihen maailmaan et niinku siinä Helsinginsanomien kuukausiliitteessä oli se ne nettikeskustelut mitä se oli se Pekka Eerik Auvinen käyny silloin ennen niin mä aattelin just niitäkin et ne oli ihan järkyt- niinku **järkyttäviä** et mä en pystyny niitä kaikkia ees lukemaan sieltä et tämmösissä maailmoissa ne nuoret pörrää ei **me** niinku tiedetä sitä

Esimerkki 49

Reeta: – – on se pieni porukka jotka elää *ihan jossain niinku musta niinku *irti yhteiskunnasta et ne ei tiiä niinku *yhtään et mitä täällä tapahtuu ei yhtään se on onneks pieni porukka mutta ne on niinku jotenki **se on musta ihan niinku pelottavaa** et ne ei oo niinku *yhtään kartalla missä maailma menee **ne on ihan jossain niinku tietokonepelien lumoissa** ne ei tee mitään muuta ja ne ei hyvä jos ne tietää missä valtiossa ne niinku ite asuu

Esimerkissä 50 haastateltava ei suostu jakamaan haastattelijan näkemystä siitä, että musiikkivideot ovat hedelmällistä opetusmateriaalia, vaan kumoaa sen toteamalla musiikkivideoiden haitallisen vaikutuksen. Seuraavassa vuorossaan haastateltava ottaa puheeksi pornotekstit, jotka hänen sanojensa mukaan tulevat hänelle heti ensimmäiseksi mieleen puhuttaessa vapaa-ajan tekstien ja koulun kohtaamisesta. Pornotekstit ovat hyvin negatiivisesti väritynyt esimerkki oppilaitten vapaa-ajan tekstimaailmasta. Haastateltava myös käyttää ilmauksia *se näkyy* ja *se tulee ulos* kuvaillessaan vapaa-ajan tekstien vaikutusta nuoriin. Nuorten vapaa-ajan tekstit representoivat siis oliona, joka pesiytyy nuoriin ja jonka olemassaolo näkyy jonkinlaisina oireina. Esimerkin 51 haastateltava on sitä mieltä, että nuoret kohtaavat vapaa-ajalla tekstejä, jotka voivat olla heidän kehitykselleen haitallisia.

Esimerkki 50

H: ja sit ne (musiikkivideot) hyödyntää kauheesti semmosta niinku kuvallisuutta ja semmosta symboliikkaa ja muuta että ne on ihan varmaan aika hedelmällisiäkin

Tuulikki: **kyllä suoraan alitajuntaan menee ne viestit sieltä**

H: no sit jos vähän mietitään vielä sitä niinku oppilaitten vapaa-aika ja koulu tätä niinku asetelmaa ni öö luuletko et tai mitä ehkä ne oppilaat oppii siellä koulun ulkopuolella niitten tekstien kanssa ja miten se niinku suhteutuu tähän kouluun

Tuulikki: (2) mm (2) **mul tulee mieleen heti pornografiset tekstit** sen mä oon huomannu kyllä että nuorten poikien niinku maailmassa pornografiset tekstit on aika keskeisiä *tiettyjen poikien ei nyt läheskään *kaikkien mut *aika monen ja sit ne joille ne on keskeisiä niin **se näkyy** tai **se tulee ulos** jotenkin täällä kaikissa ilmaisutaidon harjoituksissa ja tekstien kir- kirjotelmassa että et poika saattaa kirjottaa niinku semmosta hardcore pornoo niinku suurin piirtein leikillään ja tai tai tota tulee semmosia ilmasutaidon harjoituksissa tulee niinku panohilkasta panohilkka aivan säännömukaisesti se on panohilkka kun tehdään moderni versio ja siellä on pedofiili susi on pedofiili ja niin edelleen että (2) että tota se on musta semmonen tulevaisuuden yks kysymys että mitä tehdään tässä asiassa

Esimerkki 51

Reeta: – – joillekin varmasti siitä on *haittaa ihan niinku siis (3) **kehityksen kannalta haittaa et ne liian aikasin kattoo kaikkee liian liian**

H: rankkaa

Reeta: rankkaa niin

Osa opettajista ilmaisee selvästi huolensa oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteiden haitoista. Esimerkissä 52 haastateltava pohtii tyttöjen keskuudessa suosittua Cosmopolitan-lehden sisältöä, joka ei hänen mielestään ole sopivaa luettavaa seitsemäsluokkalaisille. Haastateltava identifioi itsenä aikuiseksi käyttämällä itsestään sanaa *täti*, joka kantaa huolehtivan ja ehkä ikääntyvänkin aikuisen konnotaatioita. Sananvalinta korostaa sukupolvien välistä eroa, jota käsittelen myöhemmin tässä luvussa.

Esimerkki 52

Reeta: – – niin mä en tiää sekin on varmaan ikiaikainen kysymys et varmaan aina nuoret on **lukuun myös sit sitä semmosta mitä aattelee et niitten ei ehkä vielä tarttis niin kauheesti lukee** ehkä just se et jos seiskaluokkalaiset tytöt lukee hir-

veesti sitä Cosmopolitania nii on vähän semmonen että no et elkää nyt ottako niin tosissaan ja elkää nyt ihan niin tarkkaan tutkiko niitä vinkkejä et siellä on niinku naiselle tarkat ohjeet kuinka mies pidetään tyytyväisenä ni tulee vähän semmonen et et haluis niinkun **tätinä** sanoo et elä lue lue jotain muuta

Myös esimerkin 53 haastateltava on huolissaan oppilaidensa vapaa-ajan tekstimaailmasta, jossa pornotekstit ovat hänen mukaansa tyypillisiä. Haastateltava kertoo tapauksesta, jossa hänen oppilaansa halusivat tehdä mediatyön pornotähdessä. Haastateltavan mukaan ristiriita koulun ja vapaa-ajan tekstien välillä on olemassa, mutta aineistosta ei käy ilmi, mitä hän sillä tarkalleen ottaen tarkoittaa. Opettajan tiedonhaku kertoo halusta tutustua oppilaiden kokemusmaailman ilmiöihin.

Esimerkki 53

Tuulikki: – – meillä oli mediajuttuja ja yks meillä on mediaseuranta niinkun mä sanoin nii yks poika pari halus tehdä Jenna Jamesonista tiiät sä kuka se on

H: se on joku povipommi

Tuulikki: se ei oo edes povipommi vaan se on ihan hardcore pornotähti mä kävin sen kotisivuilla **mäkin luulin et se on joku povipommi ja sanoin et no joo tehkää vaan ja sit mä menin sinne kotisivuille niin siellähän oli niinku ihan yhdyntäkuvia ja kaikkee** että sit (2) et tota se on musta huolestuttava juttu **tässä ei kyllä koulu ja ympäristö kohtaa oikein**

Vapaa-ajan tekstimaailman representaatioissa on tyypillistä, että nuorten tekstimaailma näyttäytyy opettajille melko tuntemattomana ja outona. Tämä aiheuttaa ristiriidan, sillä oppilaat luonnollisesti tuntevat vapaa-ajalla käyttämänsä tekstit hyvin ja ottavat näiden tekstien osalta asiantuntijan roolin. Opettajat siis sijoittavat itsensä ja oppilaat eri kohtiin jatkumolla **tuttu–tuntematon**. Nuorten tekstimaailman tuttuus vaihtelee haastateltujen opettajien kesken, ja se representoituu hyvin usein sukupolvien välisen eron kautta. Osa haastateltavista toi selvästi esiin tietämättömyytensä identifioitumalla tietämättömien aikuisten ryhmään ja asettamalla itsensä tuttuuden jatkumolla selvästi eri kohtaan kuin oppilaansa. Tämä näkyy esimerkiksi 54 sekä aiemmassa esimerkissä 48, jossa haastateltava identifioi itsensä kuuluvaksi opettajien tai aikuisten ryhmään. Tähän ryhmään viitataan yleensä pronomiinilla *me*, ja se erotetaan ryhmästä *ne*, joka viittaa oppilaisiin tai yleisemmin nuoriin.

Esimerkki 54

H: nii just meinasinkin kysyä et miten sä näät sen suhteen niinku sit sen vapaa-ajan ja sen koulun niinku lukemisen ja kirjottamisen onko niillä niinku jotain annettavaa toisilleen tai

Mirva: no kyllähän ne vois olla siis sillain että kyllä musta sieltä ni vois saada jotain semmosta mikä **niitä** kiinnostaa mutta ei mulla oo esimerkiks ollu en- **jotenkin en oo ite niin sitä sukupolvea**

Myös esimerkeissä 55 ja 56 ryhmien välinen ero rakentuu selväsanaisesti. Näissä esimerkeissä erityisen kiinnostavaa on koodinvaihto, jota esiintyy kahdella haastateltavalla. Heistä molemmat asuvat ja työskentelevät savolaismurteiden alueella. Kumpikin puhuu pääsääntöisesti yleispuhekieltä, vaikkakin savolaisuus on puheessa havaittavissa. Esimerkeissä molemmilla esiintyy kuitenkin selvä koodinvaihto murteellisempaan suuntaan omaa suhdetta nuorten teksteihin refleктоivan puheenvuoron lopussa. Esimerkissä 55 Mirvan ensimmäisessä vuorossa verbimuoto *menee* on yleiskielisessä muodossa, kun taas jälkimmäisessä vuorossa konsonantti on kahdentunut sanoissa *pittääkin* ja *vappaasti*. Molemmilla puheenvuoro lisäksi päättyy naurahdukseen.

Esimerkki 55

Mirva: – – joskus joku menee läpi josta mä en niinku oikein ymmärrä se on varmaan niitten sitte taas mä se on sukupolviero (naurahtaa) varmaan

H: ja niin se varmaan tulee aina olemaankin

Mirva: niin ja niin sen **pittääkin** olla minä oon ihan **vappaasti** minä voisin olla heidän äitinsä ja kohta **mummonsä** sitten kun tarpeeks kauan menty (naurahtaa)

Esimerkki 56

Anneli: – – siinä sitä ois opettajalle tekemistä mut kun itekki on vähän niinku (4) (nauraa) ei oo hirveen *kiinnostunu suoraan sanottuna **niistä maailmoista** enää en tiedä et ja sit ei *meillä niinku tietysti minun aikasessa opetuksessa tollasia oo paljon tai siis niinku ku on ite opiskellu ni (2) niitä ei oo käsitelty mä oon ite ollu semmosessa kirjottajakoulutuksessa muutama vuosi sitten niin siellä ehkä siellä oli tällästä mut sekin oli ehkä enemmän sellasta no oli semmonen niinku aikuisille suunnattua kuitenkin siellä että ei näissä nuorten ympyröissä pyörity (5) en mä oikein **ossaa sannoo** sen enempää (naurahtaa)

Koodinvaihto voi olla pelkkä lipsahdus, mutta sen esiintyminen kahdella haastateltavalla samantyyppisessä puheenvuorossa voi myös merkitä jotain. Opettajat ehkä kokevat puheenaiheen epämukavaksi. Koodinvaihto ja nauru voivat myös kertoa opettajien oman paikan määrittelystä. Käyttämällä murretta puhujat irrottautuvat opettajan yleiskielisestä puhetyylistä ja identifioituvat paikallisten aikuisten ryhmään. Esimerkissä 56 haastateltava myös viittaa nuorten vapaa-ajan tekstimaailmaan nominaalilausekkeella *niistä maailmoista*, joka loitontaa hänet ulkopuoliseksi. Esimerkin 55 sananvalinta *mummo* aiheuttaa kuulijassa samankaltaisia mielikuvia kuin aiemmin esitellyssä esimerkissä 52 esiintyvä *täti*. Sananvalinnalla puhuja korostaa ja konkretisoi aiempaa toteamustaan sukupolvien välisestä erosta.

Esimerkissä 57 vapaa-ajan tekstit representoituvat selvästi nuorten omaksi alueeksi, johon haastateltava ei koe itse kuuluvansa. Vapaa-ajan tekstien kuvauksessa varmuusastetta ilmaisevat sanat *ehkä*, *luultavasti* ja *varmaan* kertovat tekstimaailman tuntemattomuudesta. Puhujan ilmaisu *pelaavat niitä pelejänsä* korostaa nuorten omistajuutta teksteihin ja aikuisten ulkopuolisuutta.

Esimerkki 57

Mirva: sitten on niitä no en mä tiiä ehkä niillä kilpailee tosiaan se netti ja **ehkä ne lukee netistä koska luultavasti ne lukee uutisiakin netistä** ja sit niillä on niitä kaikkee mistä minä en ees tiiäkkään ni **varmaan** ne sieltäkin niitä et kyllähän ne lukee sähköpostia tekstiviestejä ynnä muuta ja **pelaavat niitä pelejänsä** ja joissa on **ehkä ehkä** niinkun se semmonen mutta kun se ei sit riitä näin koulumaailman kannalta että

Tuttuus rakentuu paitsi vapaa-ajan teksteistä puhuttaessa myös oppimateriaalin kuvauksissa. Opetussuunnitelman perusteissa tavoitteeksi asetetaan, että oppilaat tutustuisivat koulussa heille vieraisiin tekstilajeihin (POPS04). Tuttu teksti taas on lukijalle autenttinen (esim. Sulkunen 2007b). Voi siis sanoa, että opetuksessa käytettävien tekstien tuttuus ja tuntemattomuus ovat jossain määrin ristiriidassa.

Esimerkissä 58 haastateltava vertaa oppilaiden vapaa-ajan lukemista ja koulun tekstien lukemista. Esimerkistä käy ilmi, että koulun ja vapaa-ajan tekstit eroavat haastateltavan mielestä toisistaan ja koulun tekstit vaativat oppilaita ponnisteluja, koska ne ovat heille vieraita. Haastateltavan mukaan koulussa luetaan sellaisia tekstejä, joihin oppilaat eivät vapaaehtoisesti tarttuisi. Esimerkissä 59 haastateltava perustelee tv-mainosten käsittelyä sillä, että ne ovat oppilaille tuttuja tekstejä. Vieraampia tekstilajeja esitellessään opettajat pyrkivät siihen, että ainakin tekstin aihe olisi oppilaille tuttu (ks. luku 5.1.2.).

Esimerkki 58

Reeta: – – suurin ero varmaan tietyllä tavalla siinä mitä ne vapaa-ajalla lukee ja mitä sitten koulussa yritetään lukee on se että niinku luetaan tavallaan haastavampia tekstejä koulussa jos aatellaan esimerkiksi kaunokirjallisuutta ja sillain niin kyllähän siellä on paljon niitä oppilaita jotka et kelpaako sarjakuva jos pitäis lukee kirja tai ne haluais aina lukee sen jonkun saman Bertin päiväkirjan minkä ne on lukenu jo kuukilla ne vielä ysilläkin lukis vaan sitä että se **semmonen niinku vähän haasteellisemmän lukemisen tarjoaminen missä ehkä vähän joutuu ponnistelemaan** ja sitte just osalla varmaan se et just se semmonen niinku uutisten ja maailman seuraaminen **mitä ne ei vapaaehtosesti tee** ni se mi- mikä niinku sitten koulu tuo uutena siihen rinnalle mitä ne sitten vapaa-ajalla lukeekaan

Esimerkki 59

Reeta: – – ihan analysoijaan mainosta sitte koska jos pelkästään printtimainontaa kattoo tai jotain niinku no toki netissä on myös nykyään paljon myös sitä mainontaa mut **teeveemainokset on kuitenkin niin niinku nuorille tuttuja** ni kyllä niitten mun mielestä niinku analysoiminen on tosi hedelmällistä

Myöskin jatkumolla **kiinnostava–ei kiinnostava** opettajat ja oppilaat sijoittuvat haastateltavien puheessa eri kohtaan. Opettajat uskovat, että oppilaat ovat kiinnostuneita vapaa-ajan teksteistä enemmän kuin koulun teksteistä. Esimerkissä 60 haastateltava toteaa, että vapaa-ajan tekstit ovat oppilaiden mielestä kiehtovampia kuin koulun tekstit. Hän arvelee, että vapaa-ajan tekstien tuominen osaksi opetusta lisäisi oppilaiden kiinnostusta. Tässä esimerkissä näkyy myös hyvin se, että vapaa-ajan tekstien edustajina ovat verkkotekstit, kun taas koulun tekstimaailma rakentuu novelliesimerkin kautta kaunokirjalliseksi ja monomediaiseksi. Haastateltava nimeää koulun ja vapaa-ajan tekstit kilpailijoiksi, jotka mitä ilmeisimmin kilpailevat oppilaiden huomiosta ja mielenkiinnosta. Opettaja antaa ymmärtää, ettei hän puolestaan ole kiinnostunut oppilaiden vapaa-ajan teksteistä tai ainakin pitää niihin tutustumista ja niiden käyttöä opetuksessa liian työläänä.

Esimerkki 60

H: nii just meinasinkin kysyä et miten sä näät sen suhteen niinku sit sen vapaa-ajan ja sen koulun niinku lukemisen ja kirjottamisen onko niillä niinku jotain annettavaa toisilleen tai

Mirva: no kyllähän ne vois olla siis sillain että kyllä musta **sieltä ni vois saada jotain semmosta mikä niitä kiinnostaa** mutta ei mulla oo esimerkiksi ollu en- joten-

kin **en oo ite niin sitä sukupolvea** että mä pikemminkin aina valittelen että että tietokone on mulle niinku sillai semmonen vähän niinku välineenä ja tietysti kun **se on niin hankala järjestää** näin isossa koulussa – – mun mielestä elämän **pitäs olla sit sillai helppoo et kaikki mitä sä teet ni pitää niinku kuitenkin niinku toimia**

Esimerkissä 61 sama opettaja tuo esiin oppilaiden suhtautumisen kaunokirjallisiin teksteihin. Puheessa korostuvat opettajan itsensä lukemismielitymykset, jotka näyttäisivät olevan ristiriidassa etenkin poikien mieltymysten kanssa.

Esimerkki 61

Mirva: – – nää on ollu kivoja mistä nää oppilaat on tykänny Paahde me ollaan kasilla luetettu ja sit tää Eikä yksikään pelastunut mul on nyt

H: / joo *Anneli mainitsi ihan samat

Mirva: näin et ne on niinkun sellaset joista *oikeesti tulee kiitosta et **ne tykkää niistä mutta** että (3) seiskalla mä oon luetuttanu niillä tätä (4) Punaisen ponin ensimmäistä kertomusta mutta tänä vuonna on vielä jos mä saan siitä sillain niin me luettaan sitä **koska se on musta kauheen *kaunista tekstiä** ja sillä tavalla ja mahdollisesti vielä sitten ehkä se *kolmas tarina niistä et joskus mä luetutan sellasta kauno kirjallisuutta **tytöt aina sanoo että et no se on ihan koskettava juttu mutta pojat yleensä niinkun narisee** mutta kun se niin kielellisesti taituroivaa niin **musta se on ollu ihana** ihana luetuttaa niillä

Osa opettajista ei siis vaikuta kiinnostuneilta nuorten vapaa-ajan teksteistä, ja heidän mukaansa oppilaat eivät kiinnostu koulun teksteistä. Toiset opettajat kuitenkin haluaisivat tietää tarkemmin, millaisia tekstejä heidän oppilaansa vapaa-ajallaan kohtaavat. Esimerkin 62 haastateltava myöntää, että nuorten tekstimaailma ei ole hänelle kovin tuttu. Opettaja kuitenkin on kiinnostunut tutustumaan nuorten vapaa-ajan tekstikäytänteisiin paremmin. Esimerkistä 63 käy ilmi, että hän pyrkii häivyttämään rajaa koulun ja vapaa-ajan tekstien välillä ottamalla luokassa käsittelyyn oppilaiden itse tuomia vapaa-ajan tekstejä.

Esimerkki 62

H: ni voitaskin oikeestaan mennä sitten vähän niinku noitten sun oppilaitten maailmaan silleen enemmän että mikä sun näkemys on siitä että minkälaisia tekstejä ne siellä vapaa-ajalla käyttää

Tuulikki: joo mä en oikeen siitä mulla on kyllä huono käsitys **pitäis just perehtyä tuohon ottaa selvää** et *minkälaisia tekstejä ne lukeeks ne jotain viihdeuutisia vai vai mitä että vai onks se vaan jotain mesetystä ja tollasta mä kyllä luulen et ne omien

harrastusten puitteissa käy siellä eri eri sivustoilla **semmonen käsitys mulla on** esimerkiksi urheilua seuraavat pojat voi käydä urheilusivuilla ja niin pois päin

Esimerkki 63

Tuulikki: no itse valitsemat tekstit *sikäli kyllä voi sanoo että että mm niinkään *kirjoitettuja tekstejä mun **oppilaat** ei ite tuo tunnille mutta **ne tuo kyllä tunnille** sitten niinkun esimerkiksi video ja tän tyyppistä **matskua** et ne haluu sanoo et ope sanoo mulle että hei katotaan Pasilaa joku tunti ja sit me katotaan Pasilaa ja keskustellaan vähän niistä hahmoista ja siitä jutusta tai mitä tahansa tollasta

Nuorten vapaa-ajan tekstit representoivat tässä aineistossa vaarallisiksi ja opettajille vieraiksi. Vapaa-ajan tekstejä ja tekstien käyttöä arvotetaan antamalla niille negatiivisia määreitä. Haastateltavat luovat puheessaan rajaa aikuisten ja nuorten ryhmien välille. Vapaa-ajan tekstit nähdään nuorten omana alueena, jota aikuiset eivät tunne. Osa opettajista on kiinnostuneita tutustumaan nuorten teksteihin paremmin, mutta kaikki opettajat eivät halua tai viitsi ottaa selvää oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailmasta. Koulun tekstien taas katsotaan olevan oppilaille osittain tuntemattomia, ja yleinen näkemys on se, etteivät koulun tekstit kiinnosta nuoria.

5.2.2. Opettajien käsityksiä vapaa-ajan teksteistä koulussa

Vastakkainasettelu jatkuu siirryttäessä puhumaan vapaa-ajan tekstimaailman suhteesta kouluoppimiseen ja siitä, miten opetuksessa pitäisi huomioida koulun ulkopuolisen maailman tekstit. Vapaa-ajan tekstien ja koulun tekstien suhde toisiinsa rakentuu kolmen diskurssin läsnäolosta. Ensimmäinen diskurssi liittyy siihen, mitä pidetään hyödyllisenä ja opettamisen arvoisena, ja se järjestäytyy jatkumolle **hyödyllinen–hyödytön**. Toinen diskurssi esiintyy **vastuun ottamisen ja vastuun pakoilun jatkumolla**. Lisäksi puheessa on havaittavissa tasapainottelua opetuksen järjestäjän tavoitteiden ja opettajien oman arkitodellisuuden äänien välillä. Opettajat siis sijoittavat itsensä ja työssä tekemänsä ratkaisut jatkumolle, jonka **toisessa ääripäässä ovat ihanteet ja toisessa käytännön työ**.

Bartonin ja Hamiltonin (1998) mukaan lapset oppivat vapaa-ajallaan paljon sellaisia tekstitaitoja, joita koulussa opiskellaan. Kysyttäessä opettajilta, mitä oppilaat voivat oppia vapaa-ajan tekstien parissa, vastaus käsitteli yleensä sitä, mitä he eivät vapaa-ajalla opi. Opettajat näkevät muutenkin koulun ja vapaa-ajan tekstien suhteen niin, että vapaa-ajan tekstimaail-

ilma tuo kouluopetukseen vain haasteita eikä juuri lainkaan mahdollisuuksia. Vapaa-ajan tekstit esimerkiksi tarjoavat vääränlaisen mallin oikeinkirjoituksesta ja vaikuttavat haitallisesti nuorten kehitykseen ja käyttäytymiseen. Oppiminen nähdään lähes poikkeuksetta ilmiönä, jossa koulu antaa taitoja ja valmiuksia vapaa-ajan tekstien käsittelyyn, eikä toisinpäin. Koulussa käsiteltävät tekstit siis representoituvat **hyödyllisiksi**, kun taas vapaa-ajan tekstit nähdään **hyödyttöminä**.

Esimerkissä 64 haastateltava hetken mietittyään vastaa haastattelijan esittämään kysymykseen vapaa-ajan oppimisesta niin päin, mitä oppilaat eivät ainakaan opi vapaa-ajallaan. Haastateltava tekee myönnytyksen sanoessaan, että oppilaat kuitenkin vapaa-ajallaan tutustuvat erilaisiin teksteihin. Myönnytystä seuraa kuitenkin heti näiden tekstien arvotus, kun haastateltava sanoo niiden olevan lyhyitä ja oikeakielisyyssnormeista poikkeavia. Tämän haastateltavan puheessa hyödyllisiksi tiedoiksi ja taidoiksi rakentuvat kriittinen lukutaito, erilaisten tekstien tuntemus, pitkien tekstien lukeminen sekä oikeinkirjoitus.

Ristiriitaisuus koulun oppimisen ja vapaa-ajan oppimisen välille rakentuu vielä esimerkiksi lopussa, jossa haastateltava tekee yhteenvedon puheenvuorostaan. Haastateltavan vastaukseen saattaa toki vaikuttaa myös haastattelijan esittämän kysymyksen muotoilu. Kysymyksen sananvalintojen kautta rakentuu oletus siitä, että oppilaat normaalisti oppivat vapaa-ajan tekstimaailmassa jonkinlaisia taitoja. Tällainen kahden näkemyksen välillä tasapainottelu on kuitenkin tässä aineistossa tyypillistä, ja siihen syvennyttään tarkemmin myöhemmin tässä aluvussa.

Esimerkki 64

H: no miten kun ne oppilaitten vapaa-ajan tekstit on aika pitkälti varmaan tollasia mediatekstejä ni (2) mitä luulet että mitä taitoja ne sun oppilaat ehkä oppii siellä vapaa-ajalla et voiko niistä olla koulussa jotain hyötyä

Anneli: (4) **ainakaan ne ei opi sitä kriittisyyttä** niitä mediatekstejä kohtaan (2) et sitä varmaan pitäis koulussa kyllä enemmän (4) enemmän totanin painottaa (3) et ne lukee ne tekstit siellä kyllä niinku niinku totena ja eivät opi niinku a- *vertailemaan ja arvioimaan niitä (4) mut sitte kyllähän ne sitä kautta erityyppisiin teksteihin tutustuu

H: hmm

Anneli: tosin tosin aika suppeesti kuitenkin et monesti se nettimaailma on niinku se pelimaailma ja sitten näillä irkeil- näistä mitä näitä tsättäilyjä kaikkia onkaan missä ne pyörii siellä et (3) et aika semmosia **lyhyitä** tekstejä et en mä oikein mitä se nyt opettaa sitte (5) **siellähä ei nämäki oikeakielisyyssäännötkään sillä tavalla päde** näissä maailmoissa että siellä kirjoitetaan kaikki samaan pötköön ei paljon välimerk-

kejä ehkä käytellä (5) **no ohan ne tekstejä nekin kuitenkin et ollaan tekstien kanssa tekemisissä nii ja jopa itse tuotetaan jotain (3) mut se mediakriittisyys ainaki sieltä varmasti puuttuu**

Kriittisen lukutaidon hyöty on korostuneesti esillä ehkä juuri sen vuoksi, että vapaa-ajan tekstimaailma koetaan vaaralliseksi ja nuorten kehitystä uhkaavaksi. Esimerkissä 65 haastateltava esittää, että hän haluaisi opettaa kriittistä lukemista nuortenlehden avulla, jotta oppilaat saisivat valmiuksia toimia vapaa-ajan tekstien kanssa.

Esimerkki 65

Reeta: – – ehkä ysiluokkalaisten kanssa sit just niinku ***vois kriittisesti lähtee tarkasteleen sitä Cosmopolitania ja on sitä tehtykin mutta se on musta vähän *vaikee** se kysymys siitä että *tavallaan niinku pitäis käyä ja antaa niille eväitä mut sit toisaalta ei haluais ottaa semmosta materiaalia käsittelyyn mistä itekin aattelee et sitä ei tarttis vielä lukee

Esimerkissä 66 haastateltava perustelee koululle ominaisen tekstilajin, kertomuksen, kirjoittamista muun muassa sillä, että oppilaat pitävät fiktiivisten tekstien kirjoittamisesta. Haastateltava kyseenalaistaa hyötyajattelun, jonka hän yhdistää peruskoulun jälkeiseen elämään yhteiskunnan jäsenenä. Haastateltava näkee tarinoiden kirjoittamisen hyödyn olevan mielikuvituksen käytössä.

Esimerkki 66

Reeta: – – **en mä koe kauheeta kyllä niinku jotenki ristiriitaa** siinä toki kaunokirjallisia tekstejä varmaan niinku tuotetaan aika paljo verrattuna siihen **et kuin moni tuottaa niitä sitten niinku aikuisena sitten ollessaan niinku yhteiskunnassa mukana** että harva sit kirjottaa satuja tai runoja tai novelleja tai tarinoita mutta tota **ei sekään oo mun mielestä huono** että kuitenkin oppilaat tykkää niistä että niinku sekkä kasit että ysit on sanonu mulle että *millon me kirjetetaan joku *tarina ne haluu niinku *irrotella sillä mielikuvituksella ja et just niinku kirjetetaan mielipidetekstiä ja kirja-arvostelua ja pohtivaa tekstiä ja ja tota aineistopohjasta tekstiä ja sit ne on ihan että eikö sais kirjottaa jonkun sadun että mikä sen sitte niinku että **hyödyttääkö se sitä tosielämää ni mä en sitä hyötyajatteluakaan oikeen ylipäätään allekirjoita et kaikesta pitäs olla joku osotettava konkreettinen hyöty** se että jos peruskoulussa saa vielä kirjottaa mielikuvistustarinoita ni

H: ja jos sitä hyötyä hyötyä nyt haluaa ajatella ni kyllähän ne oppii niitä kirjoittamisen konventioita siinäkin

Reeta: / aivan aivan ja niin on niin on ja mielikuvitusta tarttee ihan kaikkialla myös työelämässä että jos niinku se puoli pysyy jotenki elossa että tota on joku kosketus siihen semmoseen kuvittelliseen maailmaan niin **siitä kyvystä on kyllä hyötyä** (2) mut et se on varmaan semmonen niinkun tekstilajin tuottaminen mitä sitte aika harva jotenki enää aikuisena niinku jotenki sillä tavalla tuottaa

Esimerkissä 67 haastateltava ottaa puheenvuoronsa alussa esiin vapaa-ajan lukemisen hyödyt. Huomionarvoista on, että hän nostaa teksteistä esiin juuri uutiset ja kaunokirjalliset tekstit, jotka ovat aiemmin haastattelussa osoittautuneet hänen opetuksessaan tärkeiksi tekstilajeiksi. Esimerkissä vapaa-ajan tekstikäytänteiden hyöty representoituu koulun tekstien kautta. Oppilaille on vapaa-ajan tekstikäytänteistä hyötyä koulussa siinä tapauksessa, että he käyttävät koulun tekstimaailmassa tyypillisiä tekstejä. Verkkotekstejä tai audiovisuaalisia tekstejä haastateltavat eivät mainitse koulun ja vapaa-ajan tekstien suhteista puhuessaan lainkaan.

Esimerkki 67

H: no miten sitten jos aattelet tota niitten nuorten sitä vapaa-ajan tekstimaailmaa niin miten sä näät niinku sen suhteen tähän koulun teksteihin että mitä ne ehkä oppii siellä onks siitä koulussa jotain hyötyä tai haittaa tai

Reeta: hm *haittaa tota khm (7) onhan siitä siis **hyötyä siitä tietenkin on varsinkin niille jotka paljon lukee ja seuraa laajasti niinku maailmaa** ja lukee **uutisia** lukee **kaunokirjallisuutta** ja silleen niin siitähän on ihan *kiistatta valtava hyöty se että (4) että totaa niin mä en tiää sekin on varmaan ikaikanen kysymys et varmaan aina nuoret on lukenu myös sit sitä semmosta mitä aattelee et niitten ei ehkä vielä tarttis niin kauheesti lukee

Esimerkin 67 haastateltava siirtyy melko nopeasti pohtimaan vapaa-ajan tekstien aiheuttamia ongelmia. Kaikki haastatellut opettajat ovat sitä mieltä, että nuorten vapaa-ajan tekstimaailma näkyy jollain tapaa koulussa ja että se pitäisi ottaa huomioon opetuksessa nykyistä enemmän. Vapaa-ajan tekstien ottamiseen osaksi opetusta liittyy kuitenkin paljon problematisointia. Mielipiteet siitä, kenen opetuksesta tulisi ottaa vastuu, eroavat eri opettajilla.

Haastatellut opettajat jakautuvat kahteen ryhmään sen mukaan, miten heidän puheensa sijoittuu **vastuun kantamisen jatkumolle**. Kaksi opettajaa on sitä mieltä, että he voisivat käsitellä oppilaiden vapaa-ajan tekstejä oppitunneilla, ja että siitä olisi oppilaille hyötyä. Esimerkin 68 haastateltava olisi valmis ottamaan vapaa-ajan tekstit osaksi opetusta ja pitää niiden käsittelyä selvästi tärkeämpänä kuin kielentuntemusta. Haastateltava on siis valmis kar-

simaan vakiintuneita oppisisältöjä, jotta nuorten vapaa-ajan tekstit saataisiin sopimaan oppiaineen sisältöihin.

Esimerkki 68

H: joo no miten yleensä ajattelet että pitäiskö koulun niinku huomioida nuorten just esimerkiks tämmöstä audiovisuaalista missä ne liikkuu

Tuulikki: pitäis **pitäis ehottomasti** paljon enemmän mun mielestä **kieliopin vois heittää mäkeen** suoraan ja ottaa tilalle kaikkee tätä

Opettajat ovat myös jonkin verran pohtineet ja problematisoineet nuorten tekstimaailman ja koulun suhdetta. Esimerkistä 69 huomaa, että opettajat eivät pidä vapaa-ajan tekstien käsittelyä opetuksessa ongelmattomana. Haastateltava sanoo suoraan, että vapaa-ajan tekstien käsittely on osa kasvattamista ja kriittiseen lukutaitoon opettamista. Hän kuitenkin pohtii sitä, voiko opettaja esitellä yläkoululaisille tekstejä, joita ei hänen mielestään ole tarkoitettu sen ikäisille lukijoille. Pohdinta nostaa esiin kiinnostavia kysymyksiä siitä, millaisia tekstejä koulun tulisi esitellä ja millainen asema koululla on tekstiympäristönä. Kyse on tekstien sopivuudesta, jonka määrittelee koulussa yleensä opettaja (ks. Sulkunen 2007b).

Vaikuttaa siltä, että osa opettajista on rohkeasti ottamassa kaikenlaisia tekstejä mukaan opetukseen, mutta he kaipaavat ohjausta ja työkaluja etenkin siihen, miten nuorten kanssa pitäisi käsitellä mediassa esiintyviä hankalia teemoja ja millaisia tekstejä opettaja voi ylipäättään tuoda luokkaan.

Esimerkki 69

Reeta: – – jos seiskaluokkalaiset tytöt lukee hirveesti sitä Cosmopolitania nii on vähän semmonen että no et elkää nyt ottako niin tosissaan ja elkää nyt ihan niin tarkkaan tutkiko niitä vinkkejä – – ja sit sitä **mieltii just että että miten sitä pitäis sit ten koulussa käsitellä et jos ne kuitenkin niitä lukee** (2) ni pitäiskö niitä jotenkin käsitellä vaikka äikäntunnilla että nyt analysoitas joku Cosmopolitan ihan niinku puhki että mikä se on se naiskuva siellä ja mikä on mieskuva ja näin mutta sitte (5) mä en tiedä tavallaan mä oon sitä mieltä että **niitä tekstejä mitä nuoret vapaa-ajalla käyttää pitäis rohkeesti myös niinku koulussa uskaltaa kattoo koska sillon pystys niinkun *kasvattamaan** siihen just ehkä esimerkiks kriittiseen lukemiseen ja näin *mutta en mä sitten kuitenkaan käytännössä nyt ysiluok- ei ysi vaan seiskaluokkalaisten kanssa lähtis jotain Cosmopolitania niinku siis **mä kuitenkin aattelen et no en mä voi tuua sitä kun siellä on ne kiltit perhetytötkin** jotka *ei vielä lue sitä

Haastatelluista opettajista kaksi ei ole innokkaita käyttämään nuorten vapaa-ajan tekstejä opetuksessaan. Nämä opettajat kyllä myöntävät, että koulun pitäisi ottaa vapaa-ajan tekstimaailma huomioon ja että nuorten olisi tärkeää oppia esimerkiksi kriittistä lukutaitoa, jotta he pystyisivät toimimaan vapaa-ajan tekstimaailmassa. Vastuudiskurssi näkyy näiden opettajien puheessa siten, että he eivät ole valmiita ottamaan vapaa-ajan tekstien käsittelyä omalle vastuulle. Esimerkistä 70 käy ilmi, että haastateltavan mielestä hänen pitäisi tuntea nuorten tekstimaailma paremmin, jotta hän voisi huomioida sen opetuksessaan. Perehtyminen on vaielloista ja aikaavievää, joten vastuuta ei mielellään oteta.

Ihanteiden ja käytännön elämän välillä tasapainottelu näkyy tässäkin esimerkissä, kun haastateltava sanoo ensin työn olevan mukava asia ja sitten toteaa elämässä olevan muutakin. Tämän jälkeen puhuja kuitenkin toteaa, että kunnianhimoisempikin voisi olla. Huomionarvoista on myös se, miten haastateltava alkaa melko nopeasti puhua itsestään ja opetusmateriaaleistaan, vaikka haastattelijan kysymykset koskevat koulun ja vapaa-ajan tekstien vastaavuutta. Tämä tuo puheeseen selittelevän sävyn ja vahvistaa vaikutelmaa siitä, ettei opettaja tunne nuorten vapaa-ajan tekstejä kovin hyvin.

Esimerkki 70

H: – – jotkut nää lukutaitotutkijat väittää että että koulu on niinku tavallaan tämmönen kupla jonka sisällä on jotkut omat tekstit ja sitte niinku jonka ulkopuolisessa maailmassa on jotkut omat tekstinsä nii mitä mieltä sä oot siitä väitteestä

Mirva: no mä en kyllä ajatellu tota ihan sillai mutta voihan se olla että on kaukana mä en niinku kuitenkaan ehkä tunne sitten heidän sitä riittävästi sitä heidän maailmaansa mut kyl mä niinku (3) ehkä voisin kuvitella et voishan ne olla kiinnostavampia ja heitä heitä niinku kiehtovampia mut sit se varmaan vaatis ite- itelt- itseltäänkin sitä että et pitäs perehtyä sellasiin asioihin (3) enemmän jotta pystys tarjoamaan **mä luotan siihen että on joku jo- joka tajuaa sitten ja se sitten ehkä meille niinkun sen syöttää** koska kai se on vähän että tää laiva vaatii aika paljon aina kääntyäkseen jonnekkien suuntaan että (4) **työ on kuitenkin siis vaikka se on semmonen mukava asia mutta ku elämää on muutakin niin sit täytyy sanoa että et varmaan kunnianhimoisemminkin voisi itekin suhtautua** – – ja sitten mä niinkun mietin sitä eettisyyttä ja sellasia asioita kin arvoja asenteita kuitenkin me ollaan semmosiakin täällä syöttämässä et sit sellasillekin pittää jähä aikaa ja jos nytte ei sitte taas vaikka puhutakkaan heidän maailmastaan ## ni mun mielestä ni meidän tehtävä on ehkä sellasiakin asioita ja sitten me saadaan olla se **säilyttävä ja vähän muumioitunu ja pölynen** mutta voitais kai myö vähän reipastuakki

Vaikka kaikki opettajat pitävät aiheellisena nuorten tekstimaailman huomioimista koulussa, esimerkin 70 opettajan puheessa näkyy asenne, jonka mukaan vapaa-ajan tekstien tuominen opetukseen ei ole aivan välttämätöntä. Puheenvuoronsa loppupuolella hän sanoo suoraan pitävänsä koulusta säilyttävänä instituutiona ja käyttää jopa ilmaisia *muumioitunu* ja *pölyinen*, jotka voisi todennäköisemmin löytää esimerkiksi koululaitosta kritisoivista teksteistä. Kiinnostavaa on myös se, millaisia arvoja ja asenteita haastateltava haluaa olla *syöttämässä*, kuten hän itse sanoo. Puheessa nämä arvot ja asenteet rakentuvat vastakohtaksi nuorten vapaa-ajan tekstimaailmalle. Eettisyyden mainitseminen lisää vaikutelmaa siitä, että vapaa-ajan tekstimaailma olisi arvoton ja epäeettinen. Tässäkin puheenvuorossa esiintyy kuitenkin lopun kasvot säilyttävä lievennys *mutta voitais kai myö vähän reipastuakki*, jossa vielä esiintyy aiemmin kuvattu koodinvaihto sanassa *myö*.

Esimerkeissä 70 ja 71 myös puheessa esiintyvät toimijat ovat kiinnostavia. Esimerkin 70 haastateltava käyttää verbiä *syöttää*, kun hän puhuu nuorten teksteihin tutustumisesta. Puhuja identifioi itsensä ryhmään *me*, jolla hän tarkoittanee opettajia ja jättäytyy passiiviseen rooliin sanoessaan, että jonkun pitäisi syöttää heille jokin tieto. Epäselväksi jää, ketä tällä syöttäjällä tarkoitetaan – onko se kollega, koulutusta järjestävä taho, oppikirjan tekijä vai joku muu. Haastateltavan mukaan nuorten vapaa-ajan tekstit ovat ilmeisesti myös jotain, mikä pitäisi *tajuta*, jotta siitä voisi tietää ja sitä voisi käyttää osana opetusta.

Esimerkissä 71 yhtenä toimijana esiintyy koulu, joka luultavasti siirtyy haastateltavan puheeseen haastattelijan kysymyksestä. Kiinnostavaa kuitenkin on, että haastateltava käyttää mielipiteensä ilmaisemisessa ainoastaan subjektia *koulu* ja persoonattomia ilmauksia, mikä etäännyttää hänet itsensä toiminnasta. Haastateltavan mukaan koulussa tulisi esitellä oppilaille vaihtoehtoisia tekstimaailmoja, mutta puheenvuoronsa perusteella hän itse ei äidinkielenopettajana ole varauksetta valmis ottamaan tästä esittelystä vastuuta.

Esimerkki 71

H: no mitä sitten ajattelet siitä että ne nuoret käyttää jotenki ihan erilaisia tekstejä siellä vapaa-ajalla kun mitä koulussa käsitellään ni meneekö liiallisuuksiin sitten että niinku et koulu jotenki pyrkis niinku vastaamaan ni sitä vapaa-ajan teksti- tekstimaailmaa

Anneli: ei se tartte niin niin mutta just sitä esimerkiks sitä kriittisyyttä ja sitten niinku että **koulu voisi *huomioida** ainakin ne sen tekstimaailmanki jossa ne nuoret on siellä vapaa-aikanaan *jollain tavalla mutta en mä tarkota että ei sen tartte olla niinku sa- et ei sen koulun tartte olla niinku yks yhteen sen kanssa mut **pitäähän täällä tuoda niitä erilaisia vaihtoehtoja esille** ja muita mahol- muita tekstimaailmoja mitä nyt on olemassa mut just sen että **täällä voisi *enemmän huomioida** senki missä ne

on vapaa-ajallaan koska todennäköisesti ei se kukas sen muu sitten huomiois että ei ne varmaan kotonakaan näihin kiinnitä huomiota

Esimerkissä 72 haastateltava esittää jo aiemminkin haastattelussa esille tulleen mielipiteensä siitä, ettei äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja ole ainakaan yksin vastuussa median sisältöjen käsittelystä. Hän esittää useita retorisia kysymyksiä, joiden avulla esittelee asiaa eri näkökulmista. Affektiivinen verbi *ympätä* kuitenkin rakentaa mediaopetuksesta kuvaa irtonaisena ja ei-toivottuna oppisisältönä, jota kukaan ei halua vastuulleen. Puhujan käyttämä ajanilmaisu *kohta* antaa vaikutelman siitä, että mediatekstien aiheuttama ongelma on toistaiseksi hallinnassa, mutta ei välttämättä kauaa. Näin mediatekstit representoituvat vaarana, jota ei pian enää hallita. Puheenvuoron lopussa tulee kiinnostavasti esiin haastateltavan käsitys äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena, kun hän erottaa kielestä merkityksen ja muodon. Puheessa rakentuu oletus siitä, että oppiaineen alaan kuuluisi tekstistä vain muoto. Haastateltava lieventää tosin sanomaansa naurahduksella, joka tekee puheenvuorosta hieman itseironisen.

Esimerkki 72

Anneli: että mutta sitä sitä sopii kyllä miettiä että ei ei se minusta oo kyllä niinku äidinkielen opettajan tehtävä oo yksinään näitä pohtia ja miettiä että että missä ne siellä on että kenen tehtävä se oikein ois ja *missä niitä mietittäis että pitäskö olla ihan joku mediakasvatus joku semmonen ihan erillinen oppilaine jo koulussa **kohta** näitä varten et kun se terveystietokin tuli niin pitäskö vai pitäskö se **ympätä** sinne jotenkin vai mihin mai- mihin se pitäis **ympätä** et koska siinä on ne *sisällötkin jo niinku semmosia mihin pitää puuttua ihan oikeesti **eikä siellä vaan pilkkuja pistetä oikeille paikoilleen** (nauraa)

Tasapainottelu ihanteellisen ja toteutuvan kouluopetuksen välillä on ominaista opettajien puheelle, ja osalla haastatelluista se erityisesti korostuu (ks. edellä esimerkit 64 ja 70). Opettajat ovat luultavasti tottuneita siihen, että heidän työtään arvioidaan ja arvostellaan esimerkiksi median ja oppilaiden vanhempien taholta. Herkistyminen arvostelulle saattaa johtaa siihen, että tutkimushaastattelukin koetaan arvioinniksi tai arvosteluksi. Opettajat ovat myös hyvin tietoisia siitä, millaista opetusta esimerkiksi opetussuunnitelma heitä velvoittaa antamaan. Haastatteluissa on läsnä sekä näitä ihanteita ja vaatimuksia esittelevä puhetapa että opettajien arkitodellisuuteen ja käytännön työhön perustuva puhetapa. Esimerkissä 73 puhuja tekee lyhyen vuoron sisällä monta näkökulman vaihdosta pohtiessaan työtään ja siihen käyt-

tämänsä panosta. Lopulta hän päätyy toteamaan, että energia ei riitä työpäivän jälkeen siihen, että jaksaisi esimerkiksi perehtyä oppilaiden vapaa-ajan teksteihin. Tätäkin toteamusta kuitenkin lieventää sana *ehkä*.

Esimerkki 73

Mirva: – – työ on kuitenkin siis vaikka se on semmonen mukava asia **mutta** ku elämää on muutakin niin sit täytyy sanoa että et **varmaan kunnianhimoisemminkin voisi** itsekin suhtautua ja etsiä ja tällä tavalla **mut** kyl se varmaan on näin että elämän realiteetti on sellainen et *ihan hirvittävästi sulla ei **ehkä** energiaa jää sitten sen koulupäivän jälkeen

On sosiaalisesti hyväksyttävämpää esittää omia arkeen perustuvia kokemuksiaan ja mielipiteitään, jos osoittaa tiedostavansa myös viralliset tavoitteet. Tässä opettajat kaiuttavat siis opetussuunnitelman ääntä, joka on yhteiskunnassa arvostettu. Myös yleinen yhteiskunnallinen, tehokkuutta ihannoiva, ajattelu voi vaikuttaa puhetapaan. (Diskurssien arvotuksesta, ks. Jokinen ym. 2004).

Läpi aineiston on huomattavissa näkemys, jonka mukaan oppilaat saavat kouluopetuksesta työkaluja vapaa-ajan tekstimaailmassa toimimiseen. Toisin päin hyöty ei siirry, sillä opettajat eivät näe koulun hyötyvän vapaa-ajan teksteistä. Oppilaille voi olla hyötyä vapaa-ajan lukemisesta ja kirjoittamisesta siinä tapauksessa, että koululle ominaiset tekstilajit kuuluvat heidän vapaa-ajan tekstimaailmaansa. Muuten vapaa-ajalla tapahtuvasta oppimisesta ei juuri puhuta. Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että koulussa pitäisi jollain tapaa huomioida nuorten vapaa-ajan tekstimaailma. Tärkeää olisi opettaa etenkin kriittistä lukutapaa. Opettajat jakautuvat kuitenkin jyrkästi kahteen ryhmään sen mukaan, kokevatko he itse olevansa vastuussa vapaa-ajan tekstien käsittelystä vai ovatko he sitä mieltä, että vastuu kuuluu jollekulle muulle. Opettajien puheessa on läsnä sekä opetussuunnitelman ääni ihanteellisesta opetuksesta että koulun käytännön todellisuudessa työskentelevän opettajan ääni.

5.3. Opettajien käsityksiä autenttisuudesta

Autenttisuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa lähtökohtaisesti kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin, autenttisen oppimateriaalin on todettu lisäävän oppilaiden motivaatiota, ja toiseksi, autenttisella oppimateriaalilla pyritään siihen, että koulun tekstitaito-opetus valmistaisi oppilaita toimimaan koulun ulkopuolisessa tekstimaailmassa. Haastatellut opettajat pohtivat pal-

jon oppilaiden kiinnostuksen kohteita puhuessaan koulun ja vapaa-ajan teksteistä. Myös tekstien tuttuus on osa autenttisuutta, joten autenttisuutta ja sen merkitystä on osittain määritelty jo edellisissä alaluvuissa.

Molemmat näkökulmat autenttisuuteen ovat aineistossa läsnä. Puhuttaessa haastateltavien kanssa vapaa-ajan ja koulun tekstimaailmojen kohtaamisesta pääpaino oli koulussa opittavien taitojen siirtämisessä vapaa-ajan tekstimaailmaan. Vapaa-ajan tekstien ottaminen osaksi opetusta representoituu aineistossa usein sen kautta, että koulun pitäisi opettaa nuoria toimimaan vapaa-ajan tekstien kanssa. Tällainen näkemys sisältää autenttisuuskäsityksen, joka painottaa tietojen ja taitojen opettamista ja niiden siirrettävyyttä koulun ulkopuoliseen maailmaan. Toisaalta opettajat pitävät tärkeänä myös sitä, että nuoret ovat kiinnostuneita opetuksessa käytettävistä teksteistä, sillä opettajien mielestä kiinnostus tekstejä kohtaan synnyttää motivaatiota.

Haastatellut opettajat suhtautuvat oppimateriaalin autenttisuuteen melko eri tavoin. Yhteistä näyttäisi kuitenkin olevan, ettei autenttisuutta juuri tiedosteta jokapäiväisessä työssä ja että silloin kun autenttisuudesta puhutaan, se näyttäytyy vahvasti koulun institutionaalisuuden kautta. Autenttisuuden tiedostamista pyrittiin haastatteluissa saamaan selville siten, että haastattelijat otti sen terminä esille vasta haastattelun lopussa. Sitä ennen autenttisuuden näkyvyyttä ja merkitystä tarkasteltiin erilaisissa oppimateriaalin valintaa ja käyttöä käsittelevissä kysymyksissä. Yksi haastateltava neljästä mainitsi oma-aloitteisesti autenttisuuden melkein heti haastattelun alussa. Muut haastateltavat eivät maininneet autenttisuutta terminä, mutta se tuli heidän puheessaan ilmi – toisilla vahvasti ja toisilla pienemmässä roolissa. Haastattelijan kysyessä autenttisuus-käsitteen tuttuudesta vastauksissa painottui alkuperäisyys ja aitous tekstin ominaisuuksina. Myös ajankohtaisuus mainittiin.

Esimerkki 74

H: mm (4) tota no puhutaan tämmösestä tekstien autenttisuudesta eli (2) öö onks se sulle tuttu käsite

Anneli: **alkuperäisyys vai mitä sä tarkotat autenttisuudella**

Esimerkki 75

H: no sitte puhutaan tekstien autenttisuudesta ni onks se sulle tuttu käsite

Reeta: (2) oonhan se tuttu käsite mutta sekin on musta (2) tai jos se on niin se on ehkä just (4) oppikirjojen (3) jossain määrin hau- *haaste just niinku *autenttiset tekstit

ja mitä sillä sitten missäkin kohassa tarkotetaan mutta ni **mä ehkä miellän sen just semmosen niinku ajankohtaisuuden ja aidon niinku tekstin (2) vaatimukseksi**

Hyvän oppimateriaalin kuvailu oli kauttaaltaan melko opettajalähtöistä, tai sitä määriteltiin tehtävän ja tavoitteen kautta. Hyvän oppimateriaalin sanottiin esimerkiksi olevan sellainen, että opettaja pystyy nojautumaan siihen. Tekstin myös sanottiin olevan hyvä materiaali silloin, kun se sopii tehtävänantoon tai on laajemmin käsiteltävänä olevan oppisisällön mukainen. Esimerkiksi median opettamisessa ajankohtaisuus on tärkeää, kun taas kielentuntemuksessa vanhempikin teksti kelpaa.

Esimerkki 76

H: (3) no jos pystytkö kuvailemaan ylipäätään että millanen on semmonen hyvä oppimateriaali

Anneli: (5) khmm tarkotatko sä nyt ihan kirjankin materiaalia tässä vai

H: joo ihan mitä vaan

Anneli: no se ainakin et niinkun (3) no se on niinku selkeesti jos haet- nyt jos puhutaan vaikka jostakin kielentuntemusasiasta ja siitä ollaan hakemassa jotakin vaikka tunnista verbejä tai jotaki muuta ni **siinä on *mietitty esimerkiks se että et minkälaisia et minkälaisia kaikenlaisia verbejä voi olla ja niitä on siinä tekstissä sitten kanssa** ja että se niinkun sellanen perustehtävä niin ainakin just se että se palvelis näitä heikompiakin oppilaita ettei se oo niinkun et se on liian *vaikee semmosta

Oppilaan näkökulma tuli esiin lähinnä siinä, että opettajat toivoivat oppimateriaalin mahdollistavan eriyttämisen erilaisille oppijoille. Tekstin ja lukijan vuorovaikutus ja oppilaiden motivointi eivät tulleet esiin tähän kysymykseen (Millainen on hyvä oppimateriaali?) vastattaessa, vaikka tekstien kiinnostavuutta painotettiin paljonkin esimerkiksi tekstien valinnasta puhuttaessa. Opettajat ottivat kysymykseen hyvästä oppimateriaalista hyvin pedagogisen lähestymistavan. Tämä voi kertoa siitä, että tekstin ja lukijan vuorovaikutusta ei pidetä kovin pedagogisena ilmiönä, eivätkä kaikki opettajat tiedosta sen vaikutusta oppimiseen. Toisaalta tässäkin kohtaa korostuu myös arjen työtä kuvaava diskurssi.

Autenttinen teksteillä toimiminen ei myöskään tullut esiin, kun opettajilta kysyttiin perusteita erilaisten tekstien käsittelytavoille. Tekstien ”todellisen elämän” käyttötavat eivät tunnu vaikuttavan siihen, miten niitä koulussa käsitellään. Tästä tosin on poikkeuksena mainittava tekstien julkaiseminen, jonka opettajat ymmärtävät olevan tärkeä osa kirjoitusprosessia. Esimerkiksi Kernin (2000) mukaan autenttisuuden syntymisen kannalta on tärkeää, että

koulussa tuotettavilla teksteillä on jokin muukin yleisö kuin opettaja. Opettajat pyrkivät aktiivisesti luomaan ilmapiirin, jossa oppilaat rohkenisivat julkaista tekstejään (esimerkki 77). Julkaisukulttuuri on kuitenkin erilainen eri ryhmissä ja myös koulujen välillä on eroja. Esimerkissä 78 opettaja kertoo oppilaiden arkuudesta omien tekstien julkaisuun.

Esimerkki 77

Tuulikki: – – **mä käytän PedaNettiä aikalailta että julkastaan siellä tekstejä ja oppilaat lukee niitä yritän saada ne menee sinne ja lukee niitä tekstejä** et jos me ollaan aatekooluokassa niin mä sit sanon kun jää tuntia vähän tähteeks että käykää lukemassa seiskojen tarina jonkun seiskan tarina sieltä sivuilta ja

H: nii että muutki muitten luokkien oppilaat myös

T: niin tai että kattokaa yleisönosastokirjotuksia kommentoikaa kolmea siellä on mielipidekirjotuksia lehtiin ja tälle

Esimerkki 78

Reeta: mut että kyllä ne jotenki hyvin silleen niinku että **siellä lukee sataan kertaan et ei saa lukea ääneen** ja ethän näytä ja et niinku että tavallaan sekin sit rajottaa sitä että miten sitä voi sitten käyttää jotenki yhteisesti opetuksessa tottakai opetuksellisesti niin että ne saa siitä palautteen ja se voijaan kirjottaa uuestaan tai jotain mut että se on sitte semmosta henkilökohtasta oman tekstin muokkaamista että

H: mut seki on et jos se on ihan niinku se oppilas silleen et et tätä ei saa lukee niin eihän sitä voi sit mennä lukemaan

R: ei munkaan mielestä ei et kyllä sitä pitää sitten niinku kunnioittaa sitä

Esimerkissä 79 autenttisuus tulee esiin opettajan aloitteesta hänen kertoessaan oppilaiden tuottamien tekstien käytöstä opetuksessa. Puheessaan haastateltava osoittaa ymmärtävänsä autenttisuuden monitasoisuuden – autenttisuus liittyy ainakin tekstin tuottajaan, kielenkäytön tapaan ja vastaanottajaan. Lisäksi haastateltava sanoo autenttisuuden lisäävän oppilaiden motivaatiota, ja hän pitääkin autenttisuutta pedagogisesti tärkeänä asiana.

Esimerkki 79

Tuulikki: – – mä oon huomannu että **oppilaat on paljon kiinnostuneempia omista ja autenttisista teksteistä** kun muiden teksteistä esimerkiksi kielenhuollossa ni mä käytän aina oppilaitten omia esimerkkejä

H: nii just ne ehkä kokee sen myös sitten silleen et se et siitä on nyt mulle jotain hyötyä

Tuulikki: niin niin ja ne tunnistaa myös sen mm **kielenkäytön tason** mikä niissä teksteissä on ne tunnistaa sen **että se ei oo vaan tehty esimerkki vaan se on autenttinen**

--

H: no otitkin ite tuon autenttisuuden esiin ja se onkin mulla tässä tutkimuksessa yks aika tärkeä asia ni koetko sä että sillä autenttisuudella on niinku arvo ja semmosta pedagogista arvoa opetuksessa

Tuulikki: kyllä joo ehottomasti **se on yks hirmu tärkeä seikka** että sen takiahan mä käytän PedaNettiä aikalailta että julkastaan siellä tekstejä ja oppilaat lukee niitä yrittän saada ne menee sinne ja lukee niitä tekstejä

Muulla aineistossa autenttisuus ei ole yhtä selkeästi esillä kuin esimerkissä 79, vaan se rakentuu oppimateriaalin valinnan ja käytön tavoissa. Aineistossa on näkyvissä erilaisia tapoja suhtautua autenttisuuteen. Osalle opettajista autenttisuus on luonteva osa oppimateriaalin käyttöä, ja nämä opettajat myös uskovat, että autenttisuudella on pedagogista arvoa. Vaikka opettajat eivät varsinaisesti tiedosta autenttisuutta tai ainakaan puhu siitä autenttisuus-termiä käyttäen, heidän mielestään on tärkeää, että opetuksessa käsiteltävät tekstit koskettavat nuoria. Esimerkiksi Reeta painotti useaan otteeseen ryhmän sisällä kiinnostavien ja ajankohtaisten ilmiöiden seuraamista ja niiden huomioon ottamista tekstivalinnoissa (esimerkki 80). Useiden tutkijoiden mukaan autenttisuuden ydin on juuri se, että teksti liittyy lukijan kokemuspäiriin (esim. Sulkunen 2004a & 2007b, Bachman & Palmer 1996, Breen 1985). Autenttisuuden läsnäolosta kertoo vahvasti myös se, että opettajat pitävät kiinnostavaa aihetta tärkeimpänä syyinä valita teksti käytettäväksi luokassa (ks. luku 5.1.2.).

Esimerkki 80

Reeta: -- kyllä mä niinku jotenki sen huomaa että hirveesti et niinku lehtiä lukee koko ajan jotenki niinku *sillä et mistä on luokkien kans puhuttu että sitte justiin **jos jossain luokassa jostain syystä joku ilmiö on pinnalla** tai joku julkkis on pinnalla tai tai justiin niinku ku mun omalla valvontaluokalla on justii tummaihonen oppilas ja ja tota siihen liittyen on ollu vähän semmosia hankaliakin juttuja mut et on paljon puhuttu rasismista ja sillai ni sitten ni sil- sen luokan kanssa on luettu paljon nyt just kaikkee rasismiin liittyvää ja Barak Obamaan liittyvää

Osa opettajista kokee autenttisuuden olevan haaste. Esimerkissä 81 haastateltava toteaa autenttisuuden olevan tärkeä asia, mutta on pessimistinen sen suhteen, että autenttisuus huomioitaisiin kouluissa nykyistä paremmin.

Esimerkki 81

Anneli: kyllä se (autenttisuus) on aika tärkeä varmasti olis vaikka en sanon suoraan että en ehkä omassa opetuksessa oo sitä riittävästi niinku huomioinu mutta ***varmasti se ois aika tärkeä asia** et tämäkin vähän herätteli tämä keskustelu siitä kirjottamistaidosta mikä tässä oli että mitä lehi- lehtien palstoilla sit käytiin siitä että esimerkiks aineiden kirjottamisesta ja tällästä näin että onhan se aika kaukana todellisuudesta harvempi harvempi aikuisena aineita kirjotta- (naurahtaa) kirjoitelmia tekee (2) että kyllä siinä ois varmasti siinä ois muokkaamisen varaa et on se on se tärkeä asia **mutta miten se tuoda tänne koulumaailmaan**

Osalle opettajista autenttisuus ei näyttäisi olevan tärkeää, tai se ei ainakaan ole luonteva osa oppimateriaalin valintaa ja käyttöä. Esimerkissä 82 autenttisuus representoituu kokeiluksi ikään kuin se olisi opetuskokeilu tai -menetelmä, joka voidaan tuoda opetustilanteeseen. Autenttisuuden voidaan kuvitella myös seuraavan mukana, kun luokkaan tuodaan nuorten vapaa-ajan tekstimaailmaan kuuluvia tekstejä. Esimerkiksi Myers (1992) kyseenalaistaa tällaisen käsityksen autenttisuudesta, sillä hänen mukaansa autenttisuus syntyy, kun tekstiä käytetään osana sosiaalista vuorovaikutusta. Esimerkin 83 haastateltavan kommentti mediateksteistä on yllättävä, sillä media kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin tiiviisti. Esimerkissä mediatekstit kuitenkin representoituvat oppilaiden miellyttämiseksi mukaan otetuksi materiaaliksi, jolla ei ole opetuksen sisältöihin mitään annettavaa.

Esimerkki 82

H: no sitten puhutaan tommosta *autenttisuuden käsitteestä joka niinku tarkoittaa sitä että

Mirva: teksti on niinku alkuperäinen

H: niin tai tai sitte (2) siitäkin on erinäkösiä teorioita mutta esimerkiks että se ois kirjoitettu johonkin niinku tämmöseen *todelliseen käyttöön eli ei niinku opetustarkoitukseen ja sit se tuotas kouluun ja sit sitä katottas siellä ni onks sun mielestä semmosella ni jotain niinku pedagogista arvoa

Mirva: **no miks ei kaikkee voi varmaan kokeilla sehän voi olla ihan hyvä juttu** (5)

Esimerkki 83

Mirva: – – vaikka se on se riesakin nin sit **pitää myös olla sitä hiukan mediaa ja semmosta mm joka on ehkä oppilaiden kosiskelua** mutta kuitenkin se pitää edes *joskus nähdä että oppilas niinku vaikuttaa kiinnostuneelta

Lähes jokainen haastatelluista opettajista mainitsi viimeaikoina mediassa käydyin keskustelun kirjoittamisen opetuksesta, ja osa oli keskustelun innoittamana myös kokeillut uusia kirjoittamisen opetuksen menetelmiä ja pohtinut koulukirjoittamisen suhdetta koulun ulkopuolisen maailman tekstikäytänteisiin. Esimerkin 81 haastateltavan mielestä koulun ainekirjoitus on kaukana todellisen elämän kirjoittamisesta. Osa opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että vaikka koulussa kirjoitettavat tekstilajit eivät olisikaan täysin yhteneväiset koulun ulkopuolisen maailman tekstilajeihin, niissä opitaan kuitenkin esimerkiksi kirjoittamisen konventioita ja mielikuvituksen käyttöä. Opettajien mielestä ei myöskään ole tarkoituksenmukaista, että koulussa yritettäisiin opettaa kaikkia mahdollisia tulevassa opiskelu- ja työelämässä vastaan tulevia tekstejä. Myös Luukka (2004b) toteaa, ettei koulussa voida opettaa jokaista mahdollista tekstiä. Kernin (2000) mukaan tekstitaitojen opetuksessa on tärkeää muun muassa opettaa tekstien konventioita ja kulttuurisia tapoja käyttää kieltä.

Myös ToLP-kyselytutkimuksen (Luukka ym. 2008) mukaan suurin osa opettajista on sitä mieltä, että opetuksen sisältö vastaa hyvin todellisen elämän kielenkäyttötarpeita. Hieman ristiriitaiselta tuntuu kuitenkin se, että lähes puolet opettajista on osittain tai täysin sitä mieltä, että koulu ei anna oppilaille riittävästi valmiuksia toimia tietoyhteiskunnassa.

Autenttisuus rakentuu koulun opetus- ja valistustehtävän kautta, ja sitä rajaavat koulun vakiintuneet käytänteet. Koulun todellisuudessa tietyt reunaehdot rajaavat autenttisuutta. Opettaja esimerkiksi leikkaa aamun lehdestä jonkin tekstin ja monistaa sen oppilaille, koska käytössä ei ole omaa lehteä jokaiselle oppilaalle. Opettajat, kuten esimerkin 84 haastateltava, eivät katso tämän vähentävän autenttisuutta millään tavalla. Esimerkissä näkyy myös haastateltavan suora ja luonteva suhtautuminen autenttisuuteen. Hänelle autenttisuus on ennen kaikkea tekstin aitoutta ja ajankohtaisuutta, eikä hän työssään juuri problematisoi sitä.

Esimerkki 84

Reeta: – – en mä aattele sitä noin tai just **jos mä tuon jonkun uutisen luokkaan niin se nyt lakkais olemasta niinku autenttinen** siks et mä tuon sen luokkaan ja mä oon ottanu siitä kaikille kopion kyl se mun mielestä on ihan niinku autenttinen teksti uutinen niinku oikees- ihan *oikeesta *lehestä oikea uutinen ajankohtasesta asiasta ni et on se musta ihan kiinni kaikessa todellisessa ei **en mää sitä mitenkään koe niinku et mä sitä mieltisin**

Myös opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet ja oppilasarviointi asettavat omat rajansa autenttisuudelle. Sulkusen (2007b) mukaan koulussa on tehtävä kompromisseja autenttisu-

den suhteen, jotta oppilaat tiedostuisivat erilaisista teksteistä ja oppisivat toimimaan niiden kanssa. Esimerkissä 85 haastateltava kuvaa sitä, kuinka jonkin kirjoitustehtävän tarkoitus on harjoitella tiettyä asiaa tai tekstilajia, mikä rajaa oppilaan omaa valintaa ja tekee tehtävän motivoinnista epäautenttisen. Esimerkissä on läsnä myös arviointi, joka ohjaa teksteillä toimimista koulussa melko paljon.

Esimerkki 85

Mirva: – – niinhän ne julkisuudessaakin sanoo et pitäs muutakin kun kirjoittaa kun niitä fiktiivisiä ja kyl mä yritän että jotkut vaan meinaa aina niinkun *haluta kirjoittaa mut sit **mä vaan niinku sanon että ei tai sit se näkyy numerossa** et kirjota sitte mut et tule saamaan enää tämmösiä näin että puhe oli *näin

Juuri valinnan problemaattisuus on koulun autenttisuudelle tyypillistä. Oppilaille ei voi antaa vapaata valinnan mahdollisuutta, sillä opetuksen tulee seurata opetus suunnitelman tavoitteita. Luettavien tekstien vapaa valinta vaikeuttaa opettajien mukaan myös tekstien käsittelyä ja oppilaiden suoritusten kontrollointia ja arviointia. Niinpä koulun hierarkiassa opettaja on se, joka valinnan yleensä tekee. Opettajat suosivat kuitenkin jonkin verran ohjattua valintaa etenkin kokonaisten kaunokirjallisten teosten kohdalla. Ohjattu valinta voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat saavat valita luettavan teoksen opettajan laatimasta listasta tai tietyn tyyli suunnan tai aihepiirin sisältä. Esimerkeissä 86 ja 87 kaksi eri opettajaa vastaa haastatelijan esittämään, lähes samanlaiseen, kysymykseen. Molemmat opettajat pitävät valintaa toivottavana, mutta problematisoivat paljon valinnan ja suorituksen kontrolloinnin suhdetta.

Esimerkki 86

H: no miten tärkeenä pidät sitä että jos luette vaikka jonkun kokonaisen romaanin että oppilaat saa ite valita

Mirva: musta se on niinkun **aina onnellinen tilanne mutta** minä kyllä oon sitä mieltä että **joskus se on kauheen kiva** tietenkkin ottaa tämmönen (näyttää romaania Eikä yksikään pelastunut) et sit on niinkun **helpompi kontrolloida** sitä et onks ne oikeesti luku sen koska sit pitää niinkun ite niinkun olla neuvokas että asettelee sen tehtävän sillä tavalla et sit sä niinkun saat sen selville

Esimerkki 87

H: no miten tärkeenä pidät varsinkin tommosten kokonaisteosten kanssa että oppilaat voi ite valita

Tuulikki: (2) mm mä en oikein toi on musta hyvä kysymys kyllä että (3) mm kun jotenkin mä en (2) kun musta **se on ongelma *kaiken *kaikkiaan sen kontrollointi** et onko luettu vaiko ei että semmonen kirjaesittely tai joku niin se on hyvin helppokin ottaa netistä ja siitä vähän referoida jotain muuttaa ja tolleen – – niin sen takia mulla ainaki siintää ku- haaveissa semmonen et mä saisin niinku semmosia täsmätehtäviä et ois niinku et **mä ite oisin luku ne kirjat tai suurin piirtein tietäsin missä mennään ja voisin tehdä sit semmosii tehtäviä tai ainakin tietäsin et onks se luettu vai ei**

Vaikka autenttisuus tässä aineistossa näyttäytyy hyvinkin vahvasti koulun autenttisuutena, joitain esimerkkejä on näkyvissä myös siitä, että kouluinstituution rajoja halutaan rikkoa. Esimerkissä 88 haastateltava kertoo oppilaiden tekstien julkaisemisesta. Hänen mukaansa oppilaat julkaisevat tekstejään mielellään ja hänen mielestään on tärkeää, että muitakin kuin koulun normien mukaan hyviä tekstejä julkaistaan. Koulussa yleisönä toimiva oppilasyhteisö arvostaa erilaisia tekstejä kuin normittava kirjoittamisenopetus. Esimerkissä näkyy pyrkimys siihen, että oppilaille rakentuisi tekstintuottajaidentiteetti. Schultzin (Hull & Schultz 2002: 50) tutkimustulosten mukaan oppilaille ei koulussa muodostu sellaista tekstienkäyttäjaidentiteettiä, johon he voisivat tukeutua koulun päättymisen jälkeenkin.

Esimerkki 88

Tuulikki: mut et kuitenkin että niille **on tärkeitä saada jotenkin sanottua ulos jotain** tai ne siis semmoset **opettajan heikohkoksikin arvioimat tekstit usein voi olla hyvin *hauskoja jonkun muun mielestä** ne voi olla alatyylisiä ja vähän härskéjä tai jotain niissä voi olla muuten jotain älytöntä että ne tykkää niistä sen takia sitten sisällön takia vaikka se muoto vähän voisikin olla heikohko

Tässä aineistossa autenttisuus näyttäytyy sekä koulun ja muun maailman tekstimaailmojen vastaavuuden että oppilaiden motivoimisen näkökulmista. Koulun tekstivalikoiman katsotaan vastaavan todellisen maailman tekstejä melko hyvin. Niiltä osin, miltä tekstimaailmat eivät kohtaa, erilaisuus on opettajien mukaan hyväksyttävää. Oppilaiden motivointi on opettajien mielestä tärkeää, ja he haluavat, että oppilaat kiinnostuvat koulussa käsiteltävistä teksteistä. Autenttisuuden syntyprosessi rakentuu kuitenkin haastateltavien puheessa melko ohueksi, sillä siihen nähdään vaikuttavan suurimmaksi osaksi vain tekstien aiheen. Eri opettajat suhtautuvat oppimateriaalin autenttisuuteen melko eri tavoin. Osalle opettajista autenttisuus on luonteva osa oppimateriaalin valintaa ja käyttöä, kun taas toisille se on kokeilu tai haaste. Vaikka haastateltavat sanoivat autenttisuuden olevan heille terminä tuttu, kaikki eivät

selvästikään yhdistä sitä omaan jokapäiväiseen työhönsä. Yhteistä kaikille opettajille näyttäisikin olevan, ettei autenttisuutta juuri tiedosteta jokapäiväisessä työssä ja että autenttisuutta representoidaan selvästi koulun institutionaalisuuden kautta. Koulussa autenttisuutta rajaavat muun muassa opetussuunnitelma ja arviointikäytännöt.

6. PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessa kävi toteen Kiviniemen (2001) vertaus laadullisesta tutkimuksesta prosessina, jonka lopputuloksena syntyy ilmiön käsitteellistäminen. Tutkimuksen fokus tarkentui koko prosessin ajan, mistä osoituksena on myös se, että muutin ja muokkasin tutkimuskysymyksiä useaan otteeseen. Aluksi tutkimuksen fokuksessa oli autenttisuus, joka kuitenkin melko nopeasti osoittautui hankalaksi tutkimuskohteeksi lukijan ja tekstin väliseen vuorovaikutukseen tiiviisti liittyvän luonteensa vuoksi. Sen lisäksi, että autenttisuus on pitkälti yksilön päänsisäistä, sen määritelmä on melko ongelmallinen. Näin ollen päädyin rajaamaan autenttisuuden koulun sisäiseksi autenttisuudeksi ja linkittämään sen oppilaiden vapaa-ajan tekstien opetuskäyttöön. Opettajien asennoitumisesta nuorten omiin vapaa-ajan teksteihin löytyi kiinnostavia näkökulmia, joten oli luontevaa fokusoida tutkimusta niihin.

Prosessin alussa suunnittelin analyysimetodiksi sisällönanalyysiä. Pelkkä sisällönanalyysi olisi kuitenkin jättänyt aineiston tarkastelun kuvauksen tasolle, eikä olisi tämänkokoisella aineistolla tuottanut kovinkaan hedelmällisiä tuloksia. Diskurssianalyysi toimi hyvin sisällönanalyysin rinnalla ja toi esiin haastateltavien käsityksiä ja asenteita. Diskurssianalyysiä on käytetty aineiston analyysiin niiltä osin, kun se on tuntunut tarpeelliselta ja sopivalta.

Opettajat ovat informanteina kiinnostava ryhmä, sillä heidän identiteettinsä koulun edustajina on melko vahva. Koulun institutionaalisuus näkyi opettajien puheessa yllättävänkin voimakkaasti. Esimerkiksi opettajien tekstikäsitys näyttäisi myötäilevän opetussuunnitelman tekstikäsitystä, joka on pintapuolisesti katsottuna laaja, mutta jota on moitittu kuitenkin vanhanaikaiseksi ja kirjalliseksi (esim. Sulkunen 2007). Toisaalta puheessa on läsnä arkipäivän diskurssi, jossa työ representoituu vain yhdeksi elämäalueeksi. Tämän diskurssin kautta opettajat usein selittävät työssään tekemiään valintoja. Virallisen opetuksen järjestäjän diskurssin ja opettajan arjen diskurssin vuorottelu puheessa osoittaa, että koulussa toteutuvan opetuksen taustalla vaikuttavat monenlaiset tavoitteet, käytänteet ja asenteet ja että opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaa kukin oman persoonallisen opettajuutensa kautta. Kaiken kaikkiaan opettajien asenteiden tutkiminen antaa vastauksia siihen, miksi todellisuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla on mikä on.

Haastatteleman äidinkielen ja kirjallisuudenopettajat käyttävät opetuksessaan oppikirjan lisäksi monenlaisia muita tekstejä sekä oppimateriaaliksi kirjoitettujen tekstien että koulun ulkopuolisten tekstien joukosta. Oppimateriaali koostuu kuitenkin pääasiassa painetuista teksteistä, ja oppilaiden vapaa-ajalle tyypilliset uusmedian tekstit ja audiovisuaaliset tekstit näyttäisivät olevan oppitunneilla hyvin pienessä roolissa. Koulun tekstivalikoima on melko kau-

nokirjallinen ja korkeakulttuurinen. Tulokset ovat samansuuntaisia aiemmissä tutkimuksissa (esim. Luukka ym. 2008, Palmu 2003) saatujen tulosten kanssa.

Opettajat kuluttavat jonkin verran aikaa opetuksessa käytettävien tekstien etsimiseen ja valikointiin. Koulussa käsiteltävät tekstit valitsee lähes aina opettaja. Tärkein oppimateriaaliksi valittavan tekstin ominaisuus on aihe, joka kiinnostaa oppilaita ja on ajankohtainen. Opettajat kokevat, että oppilaat motivoituvat heitä kiinnostavista teksteistä. Tämä kertoo pyrkimyksestä autenttisuuteen, vaikka haastateltavat eivät suoraan puhuneet autenttisuudesta. Opettajilla näyttäisi kuitenkin olevan kokemusta siitä, että parhaat oppimistulokset saavutetaan silloin, kun lukijan ja tekstin välille muodostuu jonkinlainen side. Muita tekstien valintaan vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa tekstin kieli ja oppimistavoitteet.

Tekstin käsittelyyn luokassa vaikuttaa tekstin todellista käyttötapaa enemmän opetusryhmän dynamiikka. Opettajat tuntevat ryhmänsä hyvin ja valitsevat käsittelytavan sen mukaan, mikä kullekin ryhmälle parhaiten sopii. Kaiken kaikkiaan tekstejä käsitellään monipuolisesti lukien, kirjoittaen ja puhuen sekä draamailmaisun keinoin.

Opettajilla on melko hyvä käsitys siitä, millaisia tekstejä heidän oppilaansa kohtaavat vapaa-ajallaan. Tekstimaailman representaatiota leimaa kuitenkin se, että vapaa-ajan tekstimaailma rakentuu puheessa vaaralliseksi ja haitalliseksi. Opettajat korostavat kuuluvansa eri sukupolveen oppilaiden kanssa ja alleviivaavat tekstimaailmojensa erilaisuutta oppilaisiin nähden. Etenkin uusmedian tekstit näyttäisivät olevan opettajille outoja, minkä ovat huomanneet myös opettajien vapaa-ajan tekstikäytänteitä tutkivat Luukka ym. (2008). Opettajien suhtautuminen uusmedian teksteihin näkyy muun muassa siinä, ettei verkkotekstejä käytetä oppimateriaalina järjestelmällisesti.

Oppilaiden katsotaan hyötyvän koulun tekstitaito-opetuksesta vapaa-ajallaan, mutta koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ei tunnisteta eikä vapaa-ajan tekstejä nähdä muutenkaan oppimisen resurssina. Vapaa-ajan tekstimaailman hyödyt nostettiin haastatteluissa esille vain niiden oppilaiden kohdalla, jotka lukevat vapaa-ajallaan paljon kaunokirjallisuutta ja perinteisiä mediatekstejä, kuten sanomalehtiä. Opettajat kuitenkin pitävät tärkeänä sitä, että myös vapaa-ajan tekstejä käsitellään koulussa jollain tapaa. Osa opettajista näkee, että vapaa-ajan tekstimaailman anti koululle ovat nuoria kiinnostavat aiheet. Pääosassa koulun ja vapaa-ajan tekstien välisessä suhteessa näyttäisi kuitenkin olevan kriittisen lukutaidon opetus, jonka ajatellaan suojelevan oppilaita haitallisilta ja vaarallisilta vapaa-ajan teksteiltä.

Autenttisuus näyttäytyy aineistossa oppilaiden motivoinnin kautta sekä koulun ja sitä ympäröivän tekstimaailman yhdenmukaisuutena. Pyrkimys motivaation synnyttämiseen liittyy selvästi siihen, että oppilaille halutaan tarjota kiinnostavia tekstejä. Koulun tarve vastata

sitä ympäröivän tekstimaailmaan haasteisiin taas näkyy siinä, että opettajat pitävät tärkeänä esimerkiksi kriittistä lukutaitoa ja ymmärrystä mediasta. Opettajat myös pohtivat jonkin verran sitä, millaista kirjoittamisenopetuksen tulisi olla, jotta se palvelisi nuoria myös koulun päättymisen jälkeen. Tällaiseen pohdintaan opettajia ovat innoittaneet mediassa esitellyt tutkimustulokset oppilaiden huonoista kirjoittamistaideoista ja tuloksista virinnyt julkinen keskustelu.

Oppimateriaali ja sen ympärillä tapahtuva toiminta voivat olla autenttisia, vaikka opettajat eivät sitä varsinaisesti tiedostaisikaan. Osalle opettajista autenttisuus on luonnollinen osa oppimateriaalin valintaa ja käyttöä, mutta osa näkee sen irrallisena kokeiluna tai haasteena. On ymmärrettävää, että koulussa esimerkiksi työtapoihin vaikuttaa enemmän käytännön toimivuus kuin tekstin ominaisuudet. Koulun pedagoginen ympäristö muokkaa autenttisuutta niin, että siitä tulee koulun autenttisuutta. Koulun autenttisuudelle on tyypillistä, että tekstin käyttäjän valintaa teksteihin rajaavat muun muassa opetukselle asetetut tavoitteet ja arviointi. Juuri valinta on kuitenkin keskeistä autenttisuuden syntymiselle, sillä se lisää kokemusta itsestä tekstin löytäjänä ja tarjoaa syyn lukea (esim. van Lier 1996, Sulkunen 2007b). Jotta autenttisuutta koulussa voitaisiin lisätä ja oppilaiden identiteettiä tekstien käyttäjinä vahvistaa, olisi tärkeää maksimoida valinnan mahdollisuudet. Kuten haastatellut opettajatkin totesivat, kaikki nuoret eivät ole samasta puusta veistettyjä, vaan heillä on yksilölliset kiinnostuksen kohteet.

Koulun autenttisuudessa sinänsä ei ole mitään vikaa, ja koulun onkin turha pyrkiä siitä liikaa pois. Opetuksen olisi kuitenkin tähdättävä siihen, että opetettavista tiedoista ja taidoista olisi oppilaille heidän omassa elämässään mahdollisimman paljon hyötyä ja oppilaat myös tiedostaisivat sen. Esimerkiksi koulun sisällä äidinkielen opetusta voisi kytkeä enemmän muihin oppiaineisiin, jolloin oppisisältöjen merkitys konkretisoituisi oppilaillekin. Myös arviointikäytännöt voisi ottaa tarkastelun alle ja pohtia, millainen arviointi tukisi autenttisuutta mahdollisimman paljon.

Suhtautumisessa nuorten vapaa-ajan tekstimaailman ja koulun suhteeseen kaikkia haastateltuja opettajia yhdistää se, että vapaa-ajan tekstit nähdään vaarallisina ja kouluopetuksen kannalta hyödyttöminä. Haastatellut jakautuvat kuitenkin melko selvästi kahteen ryhmään sen mukaan, miten hyvin he tuntevat tai haluavat oppia tuntemaan nuorten vapaa-ajan tekstejä ja miten he suhtautuvat niiden ottamiseen osaksi kouluopetusta. Oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailmaan suhtautuminen liittyy tiiviisti opettajan rooliin sekä näkemykseen oppiaineen sisällöistä.

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat Anneli ja Mirva, jotka työskentelevät samassa koulussa. Työyhteisöllä saattaa olla merkitystä asenteiden syntyyn, mutta näin pienellä aineistolla informanttien taustatietojen perusteella ei voi tehdä yleistyksiä. Tämän ryhmän opettajille on ominaista hyvin selvä eronteko sukupolvien välillä ja sitä kautta rakentuva nuorten vapaa-ajan tekstien outous. Vapaa-ajan tekstit näyttävät uhkana nuorten hyvinvoinnille ja oppimiselle – ehkä jopa opettajan omalle roolille. Nämä opettajat eivät ole valmiita ottamaan vastuuta vapaa-ajan tekstien käsittelystä koulussa. Autenttisuus näyttää heille haasteena tai keiluna.

Käsitys opetuksesta näyttäisi olevan näillä opettajilla melko opettajajohtoinen, mikä vaikuttaa asennoitumiseen vapaa-ajan teksteihin oppimateriaalina. Se, millaisia tekstejä ja miten koulussa käsitellään ja miten oppilaiden ja opettajien vapaa-ajan tekstit otetaan mukaan opetukseen, heijastaa opetuksen taustalla olevaa tietokäsitystä (Taalas ym. 2007). Opettaja-johtoisessa opetuksessa tieto on opettajalla, joten sitä, mitä opettaja ei tunne, on hankalaa ottaa mukaan opetukseen. Opettajat pitävät nuorten vapaa-ajan tekstimaailmaa vieraana ja vaarallisena, eivätkä näe mahdollisuuksia sen käytölle opetuskontekstissa.

Olisi tärkeää, että koulussa hyödynnettäisiin myös oppilaiden tietoja ja taitoja, jolloin tieto rakentuisi luokassa kollektiivisesti. Oppilaiden vapaa-ajan tekstien parissa oppimat taidot luovat hyvän pohjan myös kouluoppimiselle (Linnakylä 2007). Esimerkiksi oppilaiden osamista verkkoviestinnässä voisi hyödyntää luokassa ja samalla kehittää opetusta siihen suuntaan, että siinä hyödynnettäisiin teknologiaa nykyistä enemmän. Oppilaiden vapaa-ajan tekstien tuominen osaksi opetusta mahdollistaisi sen, että oppilaat kokisivat enemmän omistajuutta teksteihin ja sitä kautta motivoituisivat äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun (van Lier 1996, Ryan 2005).

Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena näyttävät ensimmäisen ryhmän opettajien puheessa normatiivisena ja säilyttävänä. Esimerkiksi teknologian käytön ei välttämättä katsota sisältyvän oppiaineeseen, mikä kuvastuu seuraavasta esimerkistä. Siinä haastateltava kertoo oppitunneistaan tietokoneopetuksessa, joita hän ei ilmeisesti miellä varsinaisiksi äidinkielen tunneiksi.

Esimerkki 89

Mirva: mm kyllä ja kivahan se on koska ne on näppärämpiä siinä kun ja ihan kiva sitten kun oppilaaltakin voi joskus kysyä et hei miten tää

H: / mm ja sitten ne pääsee olemaan niitä asiantuntijoita nii

Mirva: nii kyllä ja **onhan se kiva muutenkin yleensä nähä oppilaita jossain muualla kun äidinkielessä ei ne kaikkialla oo niin vetämättömiä ku täällä** näin se on vain

Toinen opettaja vertaa äidinkieltä ja kirjallisuutta toiseen opettamaansa oppiaineeseen, yhteiskuntaoppiin, jossa ajan tasalla pysyminen ja tiedonhaku on hänen mukaansa pakollista. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa hän ei pidä ajankohtaisuutta ja uusiutumista välttämättöminä.

Toiseen ryhmään kuuluvat Tuulikki ja Reeta. He ovat melko tietoisia nuorten vapaa-ajan tekstikäytänteistä ja ovat myös halukkaita tutustumaan yhä paremmin nuorten teksteihin. Kuten aiemmista esimerkeistä (mm. esimerkki 12, s. 55 ja esimerkki 29, s. 61) käy ilmi, nämä opettajat suhtautuvat avoimesti oppilaiden ehdotuksiin ja opetusryhmistä nouseviin ilmiöihin. Tämä kertoo siitä, ettei heidän roolinsa opettajana ole tiukasti sidottu tiedonhaltijan rooliin. Nuorten omassa kulttuurissa ajankohtaiset ja puhuttavat asiat tarjoavat näille opettajille opetusmateriaalia, ja heille autenttisuus onkin tärkeä hyvän oppimateriaalin ominaisuus.

Tähän ryhmään kuuluvat opettajat ilmaisevat melko suoraan huolensa nuorten lukijoiden ja vapaa-ajan tekstien välisestä vuorovaikutuksesta. He myös tiedostavat koulun vastuun ja oman vastuunsa tekstitaitojen ja etenkin mediakriittisyyden opettamisessa ja haluavat käsitellä vapaa-ajan tekstejä opetuksessaan. Näiden opettajien mielestä tekstien muodon lisäksi merkitykset ovat olennainen osa oppiaineen sisältöä. Opettajan on otettava vastuuta kasvattajana ja aikuisena käsittelemällä myös teksteistä nousevia sisältökysymyksiä. Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena näyttäytyy näiden opettajien puheessa siis kokonaisvaltaisempana kuin toiseen ryhmään kuuluvilla opettajilla, eikä oppiaineen rajojen katsota olevan yhtä tiukkoja.

Vaikka nämä opettajat ovat valmiita lisäämään vapaa-ajan tekstien roolia opetuksessaan, he eivät kuitenkaan näe vapaa-ajan tekstien käsittelyä ongelmattomana. Haastateltavat pohtivat muun muassa sitä, millaisia tekstejä opettaja saa kouluun tuoda. Tällaisessa problematisoinnissa näkyy hyvin se, että toiset tekstit ja tekstikäytänteet ovat yhteiskunnallisesti arvostetumpia ja näkyvämpiä kuin toiset (ks. esim. Barton 1994, Barton & Hamilton 2000). Onkin syytä pohtia, millaisiin teksteihin koulu oppilaita sosiaalistaa ja millainen asema sillä on tekstiympäristönä. Onko koulun tehtävä pitää yllä vakiintuneita käytänteitä vai toimia uudistavana voimana? Täytyykö oppilaita suojella vai pitäisikö heille esitellä haitallisinakin pidettyjä tekstejä, jotta he voisivat tutustua niihin turvallisessa ja kriittisessä ympäristössä?

Tutkimukseni lähtöoletuksena oli, että äidinkielenopettajien on tasapainoiltava materiaalinvalinnoissaan oppilaille tuttuun ja vieraiden tekstien välillä. Opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden mukaisesti oppilaiden tekstilajien tuntemusta tulee laajentaa myös yhteis-

kunnallisen toimimisen kannalta tärkeiden tekstien suuntaan. Toisaalta opettajan on otettava huomioon nuoria koulun ulkopuolella ympäröivä tekstimaailma. Haastattelemi opettajat problematisoivat tätä ristiriitaa yllättävän vähän. Vieraampien tekstien käsittelyyn oppilaita motivoidaan kiinnostavilla aiheilla ja joskus myös osoittamalla suoraan hyöty tulevaisuuden kannalta, kuten esimerkissä 90. Viimekädessä koulun rooli pakottavana instituutiona riittää syyksi jonkin asian opiskeluun.

Esimerkki 90

H: joo (5) no onko sulla jotain kikkoja sitten miten sä motivoit niitä oppilaita sitten semmosten tekstejen opiskeluun jotka on niinku hyödyllisiä niille mutta jotka ne ehkä jotenkin kokee tylsiks

Anneli: **pakko pakottaa** (nauraa) en en no ehkä nyt tätä asiatekstejä on sillä tavalla mietitty et sanon että mä sanon että ei teistä kirjailijoita kuitenkaa tule et että tota ni **näihin kanssa te tulette elämässänne olemaan oikeessaki elämässä olemaan tekemisissä** enemmän että näihin on näitä on niitä tunteja näitä joutuu itekin tekemään että ehkä ette sitä romaania koskaan kirjota mut sen **kokouksen pöytäkirjan saatatte joutua kirjottamaan joskus**

Opettajat pitävät tärkeänä ajan hermolla pysymistä, mutta osalla opettajista näyttäisi olevan vaikeuksia muuttaa opetuskäytänteitään vastaamaan koulun ulkopuolista todellisuutta. On huolestuttavaa, että esimerkiksi työelämässä yleisten ei-lineaaristen ja multimodaalisten tekstien asema on kouluopetuksessa marginaalinen. Monien opettajien mielestä oppiaineen sisältö on liian laaja, ja on ymmärrettävää, etteivät heidän aikansa ja voimavaransa riitä uuden sisällön omaksumiseen. Osittain opetuksen muuttumista jarruttaa kuitenkin myös opettajien kielteinen suhtautuminen teknologiaan ja sen mukanaan tuomiin uudenlaisiin tekstimaailmiin. Koulussa pitäisikin pian pohtia sitä, millaiset ovat eri oppiaineiden painotukset ja mikä osa median ja teknologian tekstitaidoista on yhteistä sisältöä, sillä teknologian kehittyminen luultavasti vain nopeutuu.

Jatkossa autenttisuuden määrittely ja merkitys sopisi ehkä paremmin kokonaan omaksi tutkimukseksi. Itse haluaisin keskittyä mediaopetuksen tutkimiseen. Diskurssianalyttistä asennetutkimusta voisi syventää keskittymällä esimerkiksi erilaisten mediatekstien ja median merkityksen representaatioihin, jolloin tutkimuskysymyksenä voisi olla esimerkiksi, millaisena opettajat näkevät median roolin omassa elämässään ja oppilaiden elämässä. Mediaopetuksen asemaa koulussa äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien ulkopuolella olisi myös kiinnos-

tavaa tutkia. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että ei ole päivän selvää, kenen vastuulla mediakasvatus koulussa on.

Kiinnostavaa voisi olla myös kurkistaa alakouluun ja tutkia, millaista mediakasvatusta lapset siellä saavat. Opettajien lisäksi voisi tutkia myös oppilaita ja heidän näkemyksiään koulun mediaopetuksesta. Aineistonhankinnan metodiksi sopisivat haastattelun sijaan tai rinnalle esimerkiksi mediapäiväkirjat tai kirjoitelmat. Asenteiden lisäksi kiinnostava tutkimuskohde olisivat mediaopetuksen pedagogiset ratkaisut ja etenkin se, miten koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen tuodaan osaksi kouluopetusta ja miten koulu ylipäätään voisi hyödyntää mediaa. Tällaiseen lähestymistapaan voisi sopia esimerkiksi etnografinen tutkimus.

LÄHTEET

- BACHMAN, LYLE, F. & PALMER, ADRIAN, S. 1996: *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- 2000: Literacy practices. – David Barton, Mary Hamilton & Rodz Ivanič (toim.), *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- BHATIA, VIJAY, K. 2004: *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum.
- BREEN, MICHAEL P. 1985: Authenticity in language classroom. – *Applied Linguistics* 6 (1) s. 60–70.
- BROADY, DONALD 1986/1994: *Piilo-opetusuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Toim. Pekka Kämäräinen, Mauri Neste & Ilmari Rostila. Tampere: Vastapaino.
- BROWN, JOHN SEELY – COLLINS, ALLAN – DUGUID, PAUL 1989: Situated cognition and the culture of learning. – *Educational Researcher* 18 (1) s. 32–42.
- BURNETT, RON 2002: Technology, learning and visual culture. – Ilana Snyder (toim.), *Silicon literacies*. London: Routledge. s. 141–153.
- CHRISTIE, FRANCES – MISSION, RAY 1998: Framing the issues in literacy education. – Frances Christie & Ray Mission (toim.), *Literacy and schooling*. s. 1–18. London: Routledge New York.
- COPE, BILL – KALANTZIS, MARY (toim.) 1993: *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburgh (Pa.): University of Pittsburgh Press.
- (toim.) 2000: *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- DENZIN, NORMAN K. – LINCOLN, YVONNA S. 2000: *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- DUKE, NELL K. – PURCELL-GATES, VICTORIA – HALL, LEIGH A. – TOWER, CATHY 2006: Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. – *The Reading Teacher* 60 (4) s. 344–355.
- ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- ESKOLA, JARI – VASTAMÄKI, JAANA 2001: Teemahaastattelu: opit ja opetukset. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. s. 24–42. Jyväskylä: PS-kustannus.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 2003: *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- GARCIA, MARY – VERVILLE, KATHLEEN 1994: Redesigning teaching and learning: The Arizona student assessment program. – Sheila Valencia, Elfrieda Hiebert & Peter Afflerbach (toim.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* s. 228–246. Newark: International reading association.
- GEE, JAMES PAUL 1990: *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- 2000: New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. – Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. s. 43–68. London: Routledge.

- HALLIDAY, MICHAEL A. K. 1978: *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- HEATH, SHIRLEY BRICE 1983: *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2000: *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- HONEBEIN, PETER C. – DUFFY, THOMAS M. – FISHMAN, BARRY J. 1993: Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning. – Thomas M. Duffy, Joost Lowyck & David H. Jonanssen (toim.), *Designing environments for constructive learning* s. 87–108. Berling: Springer.
- HULL, GLYNDA – SCHULTZ, KATHERINE 2001: Literacy and learning out of school: a review of theory and research. – *Review of Educational Research* 71 (4) s. 575–611.
- _____ 2002: Connecting schools with out-of-school worlds: Insights from recent research in literacy in non-school settings. – Glynda Hull & Katherine Schultz (toim.), *School's out! Bringing out-of-school literacies with classroom practice*. s. 32–60. New York: Teachers College Press.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 2002: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- _____ 2004: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- KARI, JOUKO (toim.) 1994: *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo: WSOY.
- KAUPPINEN, MERJA 2004: *Opetussuunnitelmista luettua – oppiminen ja opetus peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2005166> [luettu 14.10.2008].
- _____ 2007: Käsitteitä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in learning*. s. 13–32. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA.
- KERN, RICHARD 2000: *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KIVINIEMI, KARI 2001: Laadullinen tutkimus prosessina. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s. 68–84. Jyväskylä: PS-kustannus.
- KK = *Kieli ja sen kieliopit* 1994: Opetuksen suuntaviivoja. Helsinki: Opetusministeriö. Painatuskeskus.
- KOSUNEN, TAPIO – HUUSKO, JYRKI 1998: Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyteen opettajan työssä. – Marja-Liisa Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. S. 202–224. Helsinki Porvoo: WSOY.
- LANKSHEAR, COLIN – KNOBEL, MICHELE 2006: *New literacies: everyday practices and classroom reading*. Meidenhead: Open University Press.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2004: *Kerroin kaiken tietämäni: perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- LEHTONEN, MIKKO 1996: *Merkitysten maailma: kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.

- LEIMU, KIMMO 1993: Bloomilaisuuden harhat – tiedollinen viattomuus ja sen menettämisen tuskat. – Erkki Kangasniemi & Raimo Konttinen (toim.), *Lue, etsi, tutki: tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. s. 10–31. Porvoo: WSOY.
- LEINO, KAISA – LINNAKYLÄ, PIRJO – MALIN, ANTERO 2004: Tarttuvatko nörtit kirjaan, eksyvätkö luku-toukat verkkoon? Suomalaisnuorten mediankäyttö. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja: PISA 2000*. s. 185–199. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- LEIWO, MATTI 2005: Miten äidinkielen opetusta voisi tarkastella aksiologisesti ja emansipatorisesti? – *Puhe ja kieli* 25 (4) s. 175–185.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 1993: Haasteita ja mahdollisuuksia äidinkielen opetuksen suunnitteluun. – Erkki Kangasniemi & Raimo Konttinen (toim.), *Lue, etsi, tutki: tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. s. 132–149. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- 2004: Nuorten lukijaprofiilit. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja: PISA 2000*. s. 167–184. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2007: Finnish reading literacy challenged by cultural change. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy. When quality and equity meet*. s. 35–60. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – MALIN, ANTERO – BLOMQVIST, IRJA – SULKUNEN, SARI 2000: *Lukutaito työssä ja arjessa: aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004a: Tulevaisuuden tekstitaitureita? – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Häiden hirveä hiihtämässä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII*. s. 111–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2004b: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Häiden hirveä hiihtämässä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII*. s. 145–160. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – HUJANEN, JAANA – LOKKA, ANTTI – MODINOS, TUIJA – PIETIKÄINEN, SARI – SUONINEN, ANNIKKA 2001: *Mediat nuorten arjessa: 13–19-vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosituhannen vaihteessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – LEIWO, MATTI 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? – Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa*. s. 13–36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN, ANNA 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MANUEL, JACKIE – ROBINSON, DENNIS 2003: Teenage boys, teenage girls and books: Re-viewing some assumptions about gender and adolescents' reading practices. *English Teaching: Practice and Critique*, 2 (2) s. 66–77.
- MARTIN, J. R. 2000. Analysing genre: functional parameters. – J. R. Martin & Frances Christie (toim.), *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. s. 3–39. London: Continuum.
- METSÄMUURONEN, JARI (toim.) 2006: *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- MURTORINNE, ANNA-MARI 2005: *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- MYERS, JAMIE 1992: The social contexts of school and personal literacy. *Reading Research Quarterly* 27 (4) s. 296–333.
- MÄNTYNEEN, ANNE – SHORE, SUSANNA – SOLIN, ANNA. 2006: *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- MÄÄTTÄ, KAARINA 1984: *Oppimateriaalin käyttö ja valinta*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja. Sarja C n:o 4. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu.
- PALMU, TARJA 2003: *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. s. 259–288 Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino.
- POPS04 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 osoitteessa http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf [luettu 25.9.2008].
- PUOLIMATKA, TAPIO 2002: *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- PURCELL-GATES, VICTORIA – DUKE, NELL K. – MARTINEAU, JOSEPH A. 2007: Learning to read and write genre-specific texts: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly* 42 (1) s. 8–45.
- RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJALIISA – VON WRIGHT, JOHAN 1994: *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- RYAN, JOSHEPHINE 2005: Young people choose: Adolescent's text pleasures. – *Australian Journal of Language and Literacy*, 28 (1) s. 38–47.
- SKILTON-SYLVESTER, ELLEN 2002: A Cambodian girl's journey from playwright to struggling writer. – Glynda Hull & Katherine Schultz (toim.), *School's out! Bridging out-of-school literacies with classroom practice*. s. 61–90. New York: Teachers College Press.
- STREET, BRIAN V. 1984: *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SULKUNEN, SARI 2004a: Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja: PISA 2000*. s. 5–31. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2004b: Nuoretko hylänneet kulttuurin? – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja: PISA 2000*. s. 201–220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2007a: The national framework curriculum for reading literacy in Finland. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy. When quality and equity meet*. s. 81–106. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- 2007b: *Text authenticity in international reading literacy assessment*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- 2007c: Authentic texts and Finnish youngsters: A focus on gender. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy. When quality and equity meet*. s. 175–198. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- SWALES, JOHN M. 1990: *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – HUHTA, ARI 2007: Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla – kartoitustutkimuksen suunnittelu ja toteutus. – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in learning*. s. 75–91. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- UUSIKYLÄ, KARI – ATJONEN, PÄIVI 2000: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- VAN DIJK, TEUN A. 1997: The Study of Discourse. – Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse as Structure and Process* s. 1–34. London: Sage.
- VAN LIER, LEO. 1996: *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- VESALA, KARI MIKKO – RANTANEN, TEEMU 2007: Laadullinen asennetutkimus: lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. – Kari Mikko Vesala & Teemu Rantanen (toim.), *Argumentaatio ja tutkinta: laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. s. 11–62. Helsinki: Gaudeamus.
- VON WRIGHT, JOHAN 1993: *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Helsinki: Opetushallitus: Painatuskeskus.
- WEISS, B. 1994: California's new English – language arts assessment. – Sheila Valencia, Elfrieda Hiebert & Peter Afflerbach (toim.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* s. 197–217. Newark: International reading association.
- WIDDOWSON, H. G. 1978: *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- 1979: *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- 1990: *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LIITE 1

Litterointimerkkien selitykset

-- = puheenvuorosta jätetty jotain pois

= epäselvä sana

/ = päällekkäispuhunta

(2) = tauon pituus sekunteina (noin)

*sana = painokkaasti lausuttu sana

(nauraa) = puhujan naurahdukset ja nauru, suluissa myös muut litteroijan lisäykset

sa- = kesken jäänyt sana

”sana” = suora lainaus

Lihavointi on lisätty korostamaan analyysin kannalta olennaisimpia kohtia.

LIITE 2

Teemahaastattelun runko

- Käytätkö oppikirjaa? Mitä? Miksi juuri sitä?
- **Mitä mieltä olet oppikirjan tekstivalikoimasta? Onko riittävä? Jos ei, miksi?**
- **Millaisia muita materiaaleja käytät? Miksi juuri sellaisia?**
- **Millainen on hyvä oppimateriaali?**

- **Miksi olet tuonut mukana juuri tämän tekstin / nämä tekstit?**
- **Mistä teksti / tekstit ovat peräisin?**
- **Oletko käyttänyt näitä opetuksessa? Miksi? Miten?**

- Käytätkö sellaista materiaalia, jota ei varsinaisesti ole tehty opetusmateriaaliksi? Millaisten asioiden opettamiseen? Miksi?
- **Millaiset asiat vaikuttavat tekstien valintaan? Miten?**
 - o aihe, ajankohtaisuus
 - o tekstilaji
 - o kieli
 - o opetuksen sisällöt ja tavoitteet – millainen on OPSin rooli oppimateriaalin valinnassa?
 - o Mistä etsit tekstejä? Etsitkö aktiivisesti vai otatko talteen, kun tulee vastaan?

- **Miten oppilaat suhtautuvat erilaisiin tekstilajeihin? (esim. työelämän tekstit ja yhteiskunnassa toimimiseen liittyvät tekstit, mediatekstit, kaunokirjalliset tekstit?)**
 - o Mistä innostuvat? Mistä eivät? Miksi?
 - o Miten motivoit oppilaita ”tylsien” tekstilajien opiskeluun?

- **Muokkaatko tekstejä vai tuotko ne kouluun sellaisinaan? Jos muokkaat, miten ja miksi?**
- **Miten tarkkaan suunnittelet, mitä teksteillä luokassa tehdään? Mitkä asiat vaikuttavat siihen, mitä tekstillä tehdään?** (tekstilaji, opetuksen tavoitteet tms.)
- **Millaisia tekstejä oppilaasi käyttävät vapaa-ajallaan? Millainen on vapaa-ajan lukemisen ja kirjoittamisen suhde koulun lukemiseen ja kirjoittamiseen?**

- **Valitsevatko oppilaat itse tekstejä käsiteltäviksi?**
 - o Jos valitsevat, millaisia ne ovat ja toimiiko tällainen käytäntö? Mitä teksteillä tehdään?
 - o Jos eivät, miksi ei?
 - o Miten tärkeänä pidät sitä, että oppilaat voivat vaikuttaa käsiteltävien tekstien valintaan? Miksi?

- **Käytetäänkö oppilaiden itsensä tuottamia tekstejä opetuksessa? Miten? Miksi?**

- **Lukutaitotutkijoiden mielestä koulun tekstimaailma kaukana koulun ulkopuolista tekstimaailmasta. Mitä mieltä tästä väitteestä?**
- **Mikä tekee tekstistä autenttisen ja onko autenttisuudella pedagogista arvoa?**