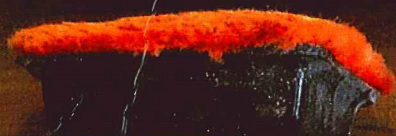


MINNA-RIITTA LUUKKA  
SARI PÖYHÖNEN  
ARI HUHTA  
PEPPI TAALAS  
MIRJA TARNANEN  
ANNA KERÄNEN

# MAAILMA MUUTTUU - MITÄ TEKEE KOULU?

ÄIDINKIELEN JA VIERAIDEN KIELTEN  
TEKSTIKÄYTÄNTEET KOULUSSA JA  
VAPAA-AJALLA

Soveltavan kielentutkimuksen keskus



## MAAILMA MUUTTUU – MITÄ TEKEE KOULU?

Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla



# MAAILMA MUUTTUU – MITÄ TEKEE KOULU?

Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla

Minna-Riitta Luukka  
Sari Pöyhönen  
Ari Huhta  
Peppi Taalas  
Mirja Tarnanen  
Anna Keränen

Jyväskylän yliopisto  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
Jyväskylä 2008

**MAAILMA MUUTTUU – MITÄ TEKEE KOULU?**  
**Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla**

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

<http://www.jyu.fi/solki>

[solki-info@jyu.fi](mailto:solki-info@jyu.fi)

© kirjoittajat ja Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus

Kannen valokuva Piotr Lewandowski

Taitto Sinikka Lampinen

ISBN 978-951-39-4214-4 (PDF)

ISBN 978-951-39-3361-6 (nid.)

Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä 2008

# SISÄLTÖ

## ESIPUHE

### I JOHDANTO

1	Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat .....	15
2	Kyselyn ja vastaajien esittely .....	28
2.1	Kyselyjen rakenne .....	28
2.2	Kyselytutkimuksen otostaminen ja aineistonkeruu .....	31
2.3	Perustietoa vastaajista .....	36

### II KOULUN TEKSTI- JA MEDIAMAAILMAT

3	Mikä kielten opetusta ohjaa? .....	53
3.1	Opetussuunnitelma suunnannäyttäjänä .....	53
3.2	Tietostrategiat .....	62
3.3	Oppikirjat .....	64
4	Opetuksen pedagogiset ratkaisut .....	66
4.1	Tavoitteet .....	66
4.2	Toiminta .....	76
4.3	Kielten opetuksen materiaalit .....	90
4.4	Tekstikäytänteet .....	99
4.5	Arviointi .....	119
4.6	Yhteenveto .....	151

### III VAPAA-AJAN TEKSTI- JA MEDIAMAAILMAT

5	Oppilaiden tekstikäytänteet .....	159
5.1	Mediakäytöt .....	159
5.2	Lukeminen ja kirjoittaminen .....	184
6	Opettajien tekstikäytänteet .....	196
6.1	Mediakäytöt .....	196
6.2	Lukeminen ja kirjoittaminen .....	215
6.3	Yhteenvedo oppilaiden ja opettajien käytänteistä .....	226

### IV TEKSTI- JA MEDIAMAILMOJEN KOHTAAMISIA

7	Tietämysyhteiskunta ja opetuksen haasteet .....	231
	Kirjallisuus .....	245
	LIITE 1 Opettajakyselyn taulukot .....	252
	LIITE 2 Oppilaskyselyn taulukot .....	262

## KUVIOT

### I JOHDANTO

#### Luku 1 Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat

KUVIO 1.1	Ajattelutapojen kohtaamisia .....	23
KUVIO 1.2	Oppimistilanteiden kehikko .....	25

#### Luku 2 Kyselyn ja vastaajien esittely

KUVIO 2.1	EU:n alueluokitusjärjestelmän mukaiset suuralueet .....	32
KUVIO 2.2	Vieraiden kielten opettajien opettamat kieliaineet .....	37
KUVIO 2.3	Kieliaine, jota vieraiden kielten opettajat opettivat eniten ja jonka näkökulmasta he vastasivat kyselyyn .....	38
KUVIO 2.4	Opettajien ikäjakauma .....	39
KUVIO 2.5	Opettajien työkokemus (kaikki opetus) .....	41
KUVIO 2.6	Opettajien työkokemus yläkoulussa .....	42
KUVIO 2.7	Paikkakunta, jossa opettajien koulu sijaitsi .....	43
KUVIO 2.8	Oppilaiden vapaa-ajalla käyttämät muut kielet äidinkielen lisäksi (n=936) .....	46
KUVIO 2.9	Oppilaiden kielivalinnat koulussa .....	47

## II KOULUN TEKSTI- JA MEDIAMAAILMAT

### Luku 4 Opetuksen pedagogiset ratkaisut

KUVIO 4.1	Opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja valtakunnallisten kokeiden tärkeys tavoitteiden asettamisessa opettajien mukaan.....	68
KUVIO 4.2	Eri henkilöiden tärkeys tavoitteiden asettamisessa opettajien mukaan.....	69
KUVIO 4.3	Peruskoulun jälkeisten opintojen ja työelämän vaatimusten tärkeys tavoitteiden asettamisessa opettajien mukaan.....	70
KUVIO 4.4 A	Tavoitteiden asettamistapoja opetukselle/oppimiselle opettajien mukaan.....	72
KUVIO 4.4 B	Tavoitteiden asettamistapoja opetukselle/oppimiselle opettajien mukaan.....	73
KUVIO 4.5	Yleisimmät tavat asettaa tavoitteita opetukselle/oppimiselle opettajien mukaan.....	74
KUVIO 4.6	Työskentelytavat äidinkielen ja vieraiden kielten tunneilla opettajien mukaan.....	77
KUVIO 4.7	Opettajien teknologiataidot ja niiden kehittämistarpeet.....	85
KUVIO 4.8	Oppilaiden teknologiataidot ja niiden kehittämistarpeet.....	88
KUVIO 4.9	Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla käytetyt oppimateriaalit opettajien mukaan.....	91
KUVIO 4.10	Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla käytettävät oppimateriaalit oppilaiden mukaan.....	93
KUVIO 4.11	Vieraiden kielten tunneilla käytettävät oppimateriaalit opettajien mukaan.....	95
KUVIO 4.12	Vieraiden kielten tunneilla käytettävät oppimateriaalit oppilaiden mukaan.....	97
KUVIO 4.13	Äidinkielen tunneilla luettavat tekstit opettajien mukaan.....	100
KUVIO 4.14	Oppilaiden näkemys lukemistaan teksteistä äidinkielen oppitunneilla.....	101
KUVIO 4.15	Vieraiden kielten oppitunneilla luettavat tekstit opettajien mukaan.....	103
KUVIO 4.16	Oppilaiden näkemys lukemistaan teksteistä vieraiden kielten oppitunneilla.....	104
KUVIO 4.17	Oppilaiden tuotokset äidinkielen tunneilla opettajien mukaan.....	107
KUVIO 4.18	Oppilaiden näkemys omien tuotostensa yleisyydestä äidinkielen tunneilla.....	108
KUVIO 4.19	Oppilaiden tuotokset vieraiden kielten oppitunneilla opettajien mukaan.....	110
KUVIO 4.20	Oppilaiden näkemys omien tuotostensa yleisyydestä vieraiden kielten tunneilla.....	111
KUVIO 4.21	Äidinkielen tunneilla kirjoitettavat tekstit opettajien mukaan.....	113



KUVIO 4.22	Oppilaiden näkemys erityyppisten kirjoitustehtävien useudesta äidinkielen tunneilla .....	115
KUVIO 4.23	Vieraiden kielten tunneilla kirjoitettavat tekstit opettajien mukaan.....	116
KUVIO 4.24	Oppilaiden näkemys kirjoitustehtävien useudesta vieraiden kielten tunneilla .....	117
KUVIO 4.25	Usein kirjoitettavat tekstit äidinkielen ja vieraiden kielten tunneilla opettajien mukaan .....	118
KUVIO 4.26	Arviointivastuun jakautuminen äidinkielessä opettajien ja oppilaiden mukaan .....	122
KUVIO 4.27	Arviointivastuun jakautuminen vieraissa kielissä opettajien ja oppilaiden mukaan.....	123
KUVIO 4.28	Opettajien ja oppilaiden käsitykset siitä, kenen arviointi vaikuttaa arvosanojen antamiseen äidinkielessä .....	124
KUVIO 4.29	Opettajien ja oppilaiden käsitykset siitä, kenen arviointi vaikuttaa arvosanojen antamiseen vieraissa kielissä.....	125
KUVIO 4.30	Oppiaineen sisällöllisen hallinnan painotukset päättöarvioinnissa äidinkielen opettajien mukaan .....	127
KUVIO 4.31	Oppiaineen sisällöllisen hallinnan painotukset päättöarvioinnissa vieraiden kielten opettajien mukaan .....	129
KUVIO 4.32	Opiskeluun ja kokeisiin liittyvät painotukset päättöarvioinnissa äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mukaan..	130
KUVIO 4.33	Äidinkielen taidot asteikolla 4–10 oppilaiden itsearvioimana .....	136
KUVIO 4.34	Vieraan kielen taidot asteikolla 4–10 oppilaiden itsearvioimana .....	137
KUVIO 4.35	Oppilaiden viimeisin äidinkielen ja vieraan kielen arvosana todistuksessa .....	138
KUVIO 4.36	Yleisimmät palautteenantotavat opettajien mukaan.....	140
KUVIO 4.37	Yleisimmät palautteenantotavat oppilaiden mukaan .....	141
KUVIO 4.38	Toimivimmat palautteenantotavat opettajien mukaan.....	144
KUVIO 4.39	Omaan vieraan kielen taitokäsitykseen vaikuttavia tekijöitä oppilaiden mukaan.....	150

### III VAPAA-AJAN TEKSTI- JA MEDIAMAAILMAT

#### Luku 5 Oppilaiden tekstikäytänteet

KUVIO 5.1	Oppilaiden printtimedian käyttö koulussa, kotona ja muualla kuluneen vuoden aikana .....	161
KUVIO 5.2	Oppilaiden uusmedian käyttö koulussa, kotona ja muualla kuluneen vuoden aikana .....	163
KUVIO 5.3	Tyttöjen ja poikien uusmedioiden käyttö kotona kuluneen vuoden aikana .....	164
KUVIO 5.4	Tyttöjen ja poikien printtimedioiden käyttö tyypillisenä arkipäivänä .....	166

KUVIO 5.5	Tyttöjen ja poikien audiovisuaalisten medioiden käyttö tyypillisenä arkipäivänä .....	167
KUVIO 5.6	Tyttöjen ja poikien kaunokirjallisuuden ja tietokirjallisuuden käyttö tyypillisenä arkipäivänä .....	169
KUVIO 5.7	Tyttöjen ja poikien uusmedioiden käyttö tyypillisenä arkipäivänä .....	170
KUVIO 5.8	Tytöt ja pojat tekstiviestien lähettäjinä.....	173
KUVIO 5.9	Oppilaiden Internetin käyttötarkoitukset .....	175
KUVIO 5.10	Tyttöjen ja poikien Internetin käyttötarkoitukset .....	177
KUVIO 5.11	Oppilaiden printtimedioiden käyttö eri kielillä. ....	180
KUVIO 5.12	Tyttöjen ja poikien audiovisuaalisten medioiden käyttö eri kielillä.....	181
KUVIO 5.13	Tyttöjen ja poikien uusmedioiden käyttö eri kielillä .....	182
KUVIO 5.14	Tyttöjen ja poikien mediatekstien lukeminen vapaa-ajalla .....	186
KUVIO 5.15	Tyttöjen ja poikien tietokirjallisten tekstien lukeminen vapaa-ajalla .....	187
KUVIO 5.16	Tyttöjen ja poikien kaunokirjallisten tekstien lukeminen vapaa-ajalla .....	188
KUVIO 5.17	Tyttöjen ja poikien kirjojen lukeminen puolen vuoden aikana vapaa-ajalla .....	189
KUVIO 5.18	Tyttöjen ja poikien henkilökohtaisten tekstien lukeminen vapaa-ajalla .....	190
KUVIO 5.19	Tyttöjen ja poikien henkilökohtaisten tekstien kirjoittaminen vapaa-ajalla .....	193

## **Luku 6 Opettajien tekstikäytännöt**

KUVIO 6.1	Opettajien printtimedioiden käyttömahdollisuudet kotona .....	198
KUVIO 6.2	Opettajien uusmedioiden käyttömahdollisuudet kotona ..	199
KUVIO 6.3	Opettajien printtimedioiden käyttö tyypillisenä arkipäivänä .....	201
KUVIO 6.4	Opettajien uusmedioiden käyttö tyypillisenä arkipäivänä .....	203
KUVIO 6.5	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediavalinnat etsittäessä tietoa tai materiaalia työtä varten.....	205
KUVIO 6.6	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediavalinnat etsittäessä tietoa omia harrastuksia varten .....	206
KUVIO 6.7	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediavalinnat ammattitaidon ylläpitoa varten .....	207
KUVIO 6.8	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien printtimedioiden käyttö eri kielillä .....	211
KUVIO 6.9	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien audiovisuaalisten medioiden käyttö eri kielillä.....	212

KUVIO 6.10	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien uusmedioiden käyttö eri kielillä. ....	213
KUVIO 6.11	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediatekstien lukeminen vapaa-ajalla.....	216
KUVIO 6.12	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien kaunokirjallisten tekstien lukeminen vapaa-ajalla.....	218
KUVIO 6.13	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien tietokirjallisten ja opetukseen liittyvien tekstien lukeminen vapaa-ajalla. .	219
KUVIO 6.14	Opettajien henkilökohtaisten tekstien lukeminen vapaa-ajalla.....	220
KUVIO 6.15	Äidinkielen ja vieraiden kielten mediatekstien lukeminen työtä varten.....	221
KUVIO 6.16	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien kaunokirjallisten tekstien lukeminen työtä varten .....	222
KUVIO 6.17	Opettajien henkilökohtaisten tekstien kirjoittaminen vapaa-ajalla.....	224
KUVIO 6.18	Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien tietokirjallisten ja opetukseen liittyvien tekstien kirjoittaminen vapaa-ajalla.....	225

#### **IV TEKSTI- JA MEDIAMAILMOJEN KOHTAAMISIA**

##### **Luku 7 Tietämysyhteiskunta ja opetuksen haasteet**

KUVIO 7.1	Opettajien ja oppilaiden kohtaamisia .....	239
-----------	--	-----

#### **TAULUKOT**

TAULUKKO 2.1	Opettaja- ja oppilaskyselyn rakenne.....	29
TAULUKKO 2.2	Koulujen ja oppilaiden lukumäärät alueittain suunnitellussa ja toteutuneessa otoksessa .....	35

## ESIPUHE

"www.taaontylsaa.com" (oppilas 1257)

Oppilas otti riskin vastatessaan kyselyymme ja me puolestaan kirjoittaessamme tämän kirjan. Ota sinäkin: "[klikkaa](#)" ja kurkista, mitä muuta saimme selville!

Tämä kirja liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan tutkimushankkeeseen *Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat. Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla* (2006–2009). Hankkeen käynnisti tutkimusryhmämme yhteinen kiinnostus kielten, tekstien ja medioiden rinnakkaiseloon suomalaisten nuorten arjessa ja erityisesti kiinnostus nuorten vapaa-ajan ja koulun käytänteiden suhteeseen.

Halusimme tavanomaisesta lähestymistavasta poiketen katsella kielten opetusta kokonaisuutena, toisin sanoen yhdistää samaan tutkimukseen sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksen näkökulmat. Huomasimme myös, että kielten opettajien vapaa-ajan tekstikäytännöistä meillä ei Suomessa eikä juuri muuallakaan ole tutkittua tietoa. Suomessa on jo pitkään korostettu teknologian ja niin sanotun uuden median käyttötaitojen merkitystä. Siitä huolimatta meillä on vielä varsin vähän tutkittua tietoa siitä, miten koulujen kielten opetuksessa käytetään monimediaista pedagogiikkaa.

Yhteinen kiinnostuksemme loi pohjan hankkeellemme, jossa ristivalotamme tutkimuskohdettamme koulun ja vapaa-ajan, opettajien ja oppilaiden sekä äidinkielen ja vieraiden kielten näkökulmista. Perimmäisenä tavoitteenamme on pohdiskella, missä määrin suomalaisen yläkoulun kieltenopetus pystyy vastaamaan tietämysyhteiskunnan haasteisiin. Toivomme kirjamme tarjoavan ajattelun aihetta niin opettajille, tutkijoille kuin koulutuksen suunnittelijoillekin.

Tässä kirjassa esittelemme laajan kyselytutkimuksemme tuloksia, jotka luovat ensimmäisen yleiskuvan tutkimastamme ilmiöstä ja toimivat ponnahduslautana tarkemmille määrällisille ja laadullisille osahankkeillemme. Ekologisista ja monimediaisista syistä yksityiskohtaisemmat taulukot kyselyn tuloksista ovat projektimme kotisivuilla: <http://www.jyu.fi/tolp>.

Kyselyn toteuttaminen, analysointi ja raportointi on ollut mahdollista vain useiden henkilöiden tuella. Ensinnäkin haluamme kiittää lämpimästi kaikkia kyselyymme vastanneita, lähes 750 opettajaa ja yli 1700 oppilasta sekä yli 100 koulua, jotka suostuivat tutkittaviksemme. Ilman heitä tätä tutkimusta ei olisi olemassakaan.

Laajan kyselyn suunnittelu ja otannan laatiminen vaatii ammattitaitoa, ja sen tarjoamisesta hankkeemme käyttöön kiitämme Kari Törmäkangasta ja Eija Puhakkaa. Avusta kyselylomakkeen suunnittelussa ja hionnassa kiitämme Tuija Hirvelää, Merja Kauppista, Marja Kynkäänniemeä, Johanna Saariota ja Sanna Voipio-Huovista sekä oppilaskyselyn pilotoinnissa avustaneita Kaisa Tukiaa ja Niina Kurraa. Hyvästä ja antautuvasta avusta tutkimusaineiston keruun ja tallennuksen eri vaiheissa kiitämme Annikka Suonista, Nadja Danileikoa, Jaakko Junttialaa, Teija Kyllöstä ja Juho Paavolaa. Kerätty ja tallennettu kyselyaineisto ei vielä sellaisenaan kerro meille mitään. Sen saattamisessa analysointikelpoiseen muotoon ja raportoitaviksi tuloksiksi vaatii tilastotieteellistä asiantuntemusta. Siitä (ja kärsivällisyydestä) haluamme kiittää Reeta Neittaanmäkeä ja Esko Leskistä.

Kirjamme on syntynyt yhteiskirjoittamisen tuloksena. Sen painokuntoon saattamisessa meitä auttoivat käsikirjoituksen oikoluennassa Riikka Purola, erityiskiitos Sinikka Lampiselle käsikirjoituksen taitosta ja visuaalisen ilmeen suunnittelusta. Kiitämme myös Soveltavan kielentutkimuksen keskusta sen julkaisemisesta. Lopuksi haluamme kiittää saamastamme rahoituksesta Suomen Akatemiaa, Jyväskylän yliopistoa ja Soveltavan kielentutkimuksen keskusta, jonka ansiosta hankkeen aloittaminen oli ylipäätään mahdollista.

Kyselyn tulokset ovat herättäneet tutkimusryhmässämme monia uusia ideoita ja kysymyksiä, jotka vielä kaipaavat vastauksia. Toivomme niitä heräävän myös lukijoittemme mielessä.

Jyväskylässä 10.12.2008

Tekijät

I

## JOHDANTO



## 1 MUUTTUVAT TEKSTI- JA MEDIAMAISEMAT

Tämä kirja on osa Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimushanketta *Muuttuvat teksti- ja mediamaiset. Oppilaat ja opettajat kielen ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla*. Hankkeen tavoitteena on selvittää, millaisten tekstien ympäröiminä suomalaiset yläkoulun 9. luokan oppilaat ja heidän äidinkielen ja vieraiden kielten opettajansa elävät, millaisia tekstejä ja mitä kieliä he käyttävät eri tarkoituksiin ja miten kielten opetus reagoi ja vastaa nyky-yhteiskunnan haasteisiin. Kyseessä on monitieteinen ja -metodinen hanke, jossa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan sekä makrotasolla opetussuunnitelmiin, strategioiden ja muiden valtakunnallisten linjausten kautta että mikrotasolla oppilaiden ja opettajien toiminnan, käsitysten ja asenteiden näkökulmista. Keskeisiä tutkimuskysymyksiä ovat:

- Millaisiin lukemisen ja kirjoittamisen käytänteisiin (tekstikäytänteisiin) oppilaat ja opettajat sosiaalistuvat koulussa ja vapaa-ajalla?
- Millaisia käsityksiä ja arvoja sisältyy opetussuunnitelmiin, oppimateriaaleihin sekä opetus- ja arviointikäytänteisiin?
- Mikä on koulun perinteisten lukemisen ja kirjoittamisen sekä monimediaisten käytänteiden merkitys ja suhde oppilaiden ja opettajien arjessa?
- Millaisia koulujen oppimisympäristöt ovat ja millaisia monimediaisia tekstikäytänteitä tukevia ympäristöjä niissä luodaan?
- Miten eri osallistujat rakentavat ja manifestoivat tekijyyttään, omistajuuttaan ja asiantuntijuuttaan tekstikäytänteissä?

Hanke käynnistyi keväällä 2006 laajalla kyselyllä, jossa kartoitettiin oppilaiden ja opettajien tekstikäytänteitä sekä koulussa että vapaa-ajalla. Kyselyssä selvitettiin koulussa käytettyjä oppimateriaaleja ja tekstejä, työskentelytapoja, arviointi- ja palautekäytänteitä sekä mediakäyttöä. Vapaa-ajan näkökulmas-



ta keskityttiin oppilaiden ja opettajien lukemisen ja kirjoittamisen käytänteisiin ja mediakäyttöihin eri kielillä. Lisäksi kerättiin tietoa vastaajien käsityksistä tekstien, medioiden, lukemisen, kirjoittamisen ja eri kielten merkityksestä ja asemasta heidän elämässään. Kysely ja sen toteuttaminen esitellään tarkemmin luvussa 2 (ks. myös Taalas ym. 2007). Tässä kirjassa luodaan yleiskuva tehdyn kyselyn tuloksista.

Kysely on suomalaisessa kontekstissa ainutlaatuinen, sillä yleensä kyselyissä on tarkasteltu vain yhtä näkökulmaa kerrallaan, kuten esimerkiksi nuorten mediakäyttöä vapaa-ajalla. Sen sijaan koulun tekstikäytänteitä ei juuri ole selvitetty, eikä näitä kahta maailmaa ole aikaisemmin asetettu rinnakkain vertailtaviksi. Myöskään opettajien arjen teksti- ja mediakäytänteitä ei aikaisemmin ole tutkittu. Uutta on myös se, että tämän kyselyn tulosten avulla pystymme vertailemaan oppilaiden ja opettajien käytänteitä ja piirtämään kuvaa siitä, missä määrin heidän teksti- ja mediamaailmansa ja -käytänteensä ovat samanlaisia ja missä määrin ne poikkeavat toisistaan.

Äidinkielen ja vieraiden kielten oppimista ja opetusta tarkastelevissa tutkimuksissa kielitaitoa on yleensä lähestytty osa-alueittain. Valtaosa tutkimuksista on tarkastellut lukemista, kirjoittamista, puhumista tai kieliopin hallintaa erillisinä ilmiöinä. Lisäksi tutkimuskenttä on jakautunut niin, että valtaosa tutkimuksista on tarkastellut joko äidinkielen tai vieraiden kielten opetusta ja oppimista toisistaan irrallaan. Tässä hankkeessa on kuitenkin omaksuttu holistisempi näkökulma kieleen, sen käyttöön, oppimiseen ja opetukseen. Äidinkieltä ja vieraita kieliä tarkastellaan rinnakkain tekstitaitojen (literacy) käsitteen avulla. Kielitaito näyttäytyy tästä näkökulmasta kykynä toimia sekä äidinkielellä että vierailla kielillä erityyppisten tekstien parissa monimuotoisissa konteksteissa niin tuottajan kuin tulkitsijankin roolissa.

Tässä kirjassa keskitymme luomaan kuvaa siitä, millaisiin lukemisen ja kirjoittamisen käytänteisiin 9. luokan oppilaat ja kieltenopettajat sosiaalisuivat ja identifioituvat koulussa ja vapaa-ajalla ja miten nämä käytänteet kohtaavat. Koulun teksti- ja mediamaailmoja käsittelevässä osassa kuvataan kattavasti tekstejä, oppimateriaaleja, oppilaiden tuotoksia, oppimisen työtapoja sekä sitä, millaisia arvoja ja valintoja näihin pedagogisiin käytänteisiin kytkeytyy. Vapaa-ajan osiossa tarkastellaan oppilaiden ja opettajien vapaa-ajan lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä sekä mediakäyttöä. Kuvaamme jonkin verran myös sitä, miten koulu tai työ sukeltaa vapaa-aikaan eli sitä, mitä tekstejä oppilaat ja opettajat lukevat ja kirjoittavat koulua tai työtä varten vapaa-ajallaan, ja nostamme valikoiden esiin tyttöjen ja poikien teksti- ja kielikäytänteiden eroja. Päätäntöluvussa kuvaamme ja pohdiskellemme näiden erilaisten maailmojen kohtaamisia ja niitä haasteita, joita tietämisyhteiskunnan koulu kohtaa.

## Kieli- ja lukutaidosta tekstitaitoihin

Hyvää kieli- ja lukutaitoa on jo pitkään pidetty kansalais- ja tietoyhteiskunnan osallistumisen perusedellytyksenä. Ne avaavat portit niin koulutukseen, työelämään kuin yhteiskunnalliseen vaikuttamiseenkin. Tietämysyhteiskunnan (*knowledge society*) ihannekansalainen on aktiivinen osallistuja ja elinikäinen oppija. Hän käyttää teknologiaa eri muodoissaan ja suunnistaa jatkuvasti kasvavissa ja monimuotoistuvissa tekstimaisemissa ja tietovirroissa luontevasti. EU:n kielikoulutuspoliittisten tavoitteiden mukaisesti hän hallitsee hyvin äidinkieltänsä ja osaa käyttää ainakin kahta muuta kieltä. Nämä painotukset ovat jo useiden vuosien ajan näkyneet niin erilaisissa strategiateksteissä kuin opetussuunnitelmissakin.

Suomalaiset lapset ja nuoret ovat menestyneet hyvin kansainvälisissä äidinkielen lukutaitoa arvioivissa IEA- ja PISA-tutkimuksissa (Linnakylä 1995, Välijärvi & Linnakylä 2003, Linnakylä ym. 2004, Kupari & Välijärvi 2005, Linnakylä & Arffman 2007). Myös suomalaisten aikuisten lukutaito on SIALS-tutkimuksessa havaittu kansainvälisesti verrattuna keskimäärin hyväksi (Linnakylä ym. 2000).

Suomalaislapset ja nuoret olivat parhaita lukijoita esimerkiksi vuonna 2000 tehdyssä PISA-tutkimuksessa, jossa arvioitiin taitoa ymmärtää, tulkita ja arvioida lineaarisesti eteneviä tekstejä, esimerkiksi asiatekstejä ja kertovia tekstejä. Yllättävänä tuloksena kuitenkin pidettiin sitä, että suomalaisnuoret menestyivät muita paremmin myös epälineaaristen tekstien, kuten kuvioiden ja muiden graafisten esitysten, taulukoiden ja lomakkeiden, ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä ja arvioinnissa, vaikka esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tällaiset visuaaliset tekstit eivät ole keskeisesti esillä, koulun ulkopuolisissa ympäristöissä kylläkin. Yllättävää niin ikään oli se, että oppilaat eivät menestyneet paremmin kaunokirjallisten tekstien lukutaidossa, vaikka ne ovat keskeisessä asemassa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. (Linnakylä 2004.)

Arviointitutkimusten mukaan suomalaisnuoret hallitsivat siis toiminnallisen lukutaidon, kuten tietojen poimimisen asiatekstistä tai taulukosta. Sen sijaan luetun tulkinta ja arviointi sekä oman näkemyksen argumentointi olivat heille haasteellisempia. Tytöt olivat selvästi poikia parempia kaunokirjallisten tekstien lukemisessa. Koulun ulkopuolisten asiatekstien lukemisessa tytöt ja pojat olivat yhtä hyviä. Hyvän lukutaidon taustalla pidetään usein vapaa-ajan lukuharrastusta ja lukemisen monipuolisuutta. Kaunokirjallisuuden lukemisella näyttäisi arviointitutkimusten mukaan olevan vahvin yhteys lukemisaktiivisuuden ja lukutaidon välillä. (Linnakylä 2002, Linnakylä & Sulkunen 2004, Linnakylä & Sulkunen 2005, Sulkunen 2007.)

Kouluikäisten luku- ja kirjoitustaitoa on arvioitu myös kansallisissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimissaavutuksia kuvaavissa tutkimuksissa

(Lappalainen 2000, 2001, 2004, 2006). Näiden tutkimusten keskeisiä havaintoja on muun muassa se, että vaikka lukutaidon taso on melko hyvä, niin kirjoittamistaidoissa on 9. luokan oppilaille varsin paljon puutteita. Heikoimminkin oppilaat hallitsevat pohdiskeluvien ja argumentatiivisten tekstien laadinnan, parhaiten taas he osaavat kirjoittaa kertovia tekstejä. Yhtä selvältä ja pysyvältä näyttää myös tyttöjen ja poikien tasoerot. Tytöt ovat menestyneet jo vuosien ajan selvästi paremmin kaikkia äidinkielen osa-alueita mittaavissa tehtävissä, mutta erityisen suuri tasoero näyttää olevan kirjoittamistaidossa.

Vieraiden kielten osaamista on selvitetty lähinnä kansallisten tutkimusten avulla, sillä kansainväliset tutkimukset ovat joko erittäin vanhoja (Walker 1976), keskeneräisiksi jääneitä (Dickson & Cumming 1996) tai suppeampia kuin IEA:n ja OECD:n tutkimukset (Bonnet 2004). Euroopan komissio on juuri aloittamassa laajaa vieraiden kielten osaamista kartoittavaa tutkimusta, joka kohdistuu lähinnä yläkoulua päättäviin oppilaisiin. Sen tulokset valmistuvat kuitenkin vasta muutaman vuoden kuluttua.<sup>1</sup>

Vanhemmat suomalaiset seurantatutkimukset ovat osoittaneet oppilaiden englannin osaamisen parantuneen 1970-luvulta 1990-luvulle todella selvästi, etenkin puheen ymmärtämisessä. Sen sijaan ruotsin kielen taidon hallinnassa vastaavaa kehitystä ei ole tapahtunut. (Brunell & Kupari 1993, Linnakylä & Saari 1993.) Lisäksi seitsemässä Euroopan maassa toteutetun englannin osaamisen tutkimuksen (Bonnet 2004) mukaan suomalaiset menestyivät varsin hyvin. Suomalaisten osaaminen oli kauttaaltaan selvästi parempaa kuin ranskalaisten ja espanjalaisten. Kirjoittamisessa, rakenteissa ja tekstin ymmärtämisessä tulokset olivat hyvin samantasoisia Suomessa, Norjassa, Ruotsissa, Tanskassa ja Alankomaissa. Puheen ymmärtämisessä norjalaiset ja ruotsalaiset oppilaat olivat hivenen edellä muita.

Uudemmat kansalliset tutkimukset (Tuokko 2002, 2003, 2007, Väisänen 2003) eivät linkity vanhempiin tutkimuksiin, joten englannin ja ruotsin osaamista niissä ei voida verrata aikaisempiin selvityksiin. Uudet tutkimukset kertovat kuitenkin sekä sukupuolten välisistä että alueellisista eroista. Yläkoulussa tytöt hallitsevat sekä ruotsia että englantia paremmin kuin pojat. Selvimät erot tyttöjen eduksi ovat sekä rakenteiden hallinnassa ja kirjoittamisessa, kun taas puheen- ja tekstinymmärtämisessä erot ovat pienemmät. Englannin osalta suurin osa 9. luokan oppilaista sijoittuu kielen taidoissaan tasolle B1, joka on myös opetuksen virallinen tavoite nykyisten opetussuunnitelmien mukaan. Tuloksissa on kuitenkin hajontaa, sillä huomattava osa oppilaista sijoittui korkeammalle tasolle (B2), kun taas osa jäi tavoitetason alapuolelle (ks. tasot tarkemmin luvusta 3 ja OPH 2004).

Kansalliset ja kansainväliset arviointitutkimukset avaavat yhden ikkunan suomalaisten nuorten teksti- ja kielitaitoihin. Olemme kuitenkin tässä

---

<sup>1</sup> ks. tarkemmin <http://www.surveylang.org/en/>

hankkeessa lähteneet liikkeelle hieman erilaisesta viitekehystä, jossa kieli-taitoa, lukemista ja kirjoittamista tarkastellaan ennen kaikkea merkityksiä luovana, sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä eikä niinkään yksilöllisenä taitona. Siksi kiinnostuksen kohteena eivät ole 9. luokan oppilaiden testien avulla mitattavat kieli-, luku- tai kirjoitustaidot, vaan ne monimuotoiset tilanteet, joissa he toimivat eri kielten ja erityyppisten tekstien parissa ja joissa toimimalla he osallistuvat koulun ja vapaa-aikansa yhteisöjen toimintaan.

Lukemista ja kirjoittamista on perinteisesti tarkasteltu erillisinä, pääosin kognitiivisina ilmiöinä ja nimenomaan yksilöiden näkökulmasta. Viimeisten parinkymmenen vuoden aikana näkemys on kuitenkin laajentunut kohti sosiaalista, yhteisöllistä näkökulmaa, jolloin lukemista ja kirjoittamista tarkastellaan tilannesidonnaisena toimintana erityyppisten tekstien kanssa. Lukeminen ja kirjoittaminen eivät siis tämän näkökulman mukaisesti ole pelkästään yksilön kognitiivisia, erillisiä taitoja (*skill*) vaan saman ilmiön – tekstitaidon – kaksi eri puolta. Kyse on tekstien kanssa toimimisesta tulkitsejana ja tuottajana eli tekstikäytänteiden (*practices*) hallinnasta. Tekstien kanssa toimimista voidaan kuvata ja ymmärtää vain osana laajempia sosiaalisia ja kulttuurisia käytänteitä. Ne vaikuttavat siihen, miten ja millaisia tekstejä yhteisössä luetaan ja kirjoitetaan ja millaisia tekstejä ja tekstitaitoja arvostetaan. (esim. Street 1984, 1995, Barton 1994, Barton & Hamilton 1998, Barton ym. 2000.)

Tekstikäytänteitä ei sellaisenaan voi suoraan havainnoida, vaan ne realisoituvat tietyissä tilanteissa (*events*), joissa tekstien käyttäjät ja tekstit kohtaavat. Tilanteet taas liittyvät aina johonkin elämäntilanteeseen tai instituutioon (*domains*), esimerkiksi kouluun ja vapaa-aikaan, kuten tässä tutkimuksessa. Niiden toimintatavat, käsitykset ja arvostukset muokkaavat konkreettisia tekstien käyttötapoja ja myös tekstejä itsessään. Tekstitaitojen ja tilanteiden suhde on dialoginen, sillä tekstit ja niiden käyttö muovaavat ja rakentavat myös tilanteita ja sitä kautta yhteisöjen toimintaa. Esimerkiksi opetus-suunnitelmissa, arvioinnin käytänteissä ja oppikirjoissa esiin tulevat koulun instituution normit ja arvostukset ohjaavat osaltaan sitä, millaisia tekstejä ja tekstitaitoja koulussa käytetään ja arvostetaan – toisaalta taas koulun tilanteet rakentuvat pitkälti erityyppisten tekstien ja niiden kanssa toimimisen varaan. Teksteihin ja niiden käyttöön yhdistyy siis aina myös arvoihin ja asenteisiin liittyviä ideologisia merkityksiä (esim. Gee 1996, Luke 1996, 2000). Tekstit ja niiden käyttötavat liittyvät myös käyttäjiensä identiteettityöhön tarjoamalla heille erilaisia lukija- ja kirjoittajapositioneja (Ivanič 1998, Gee 2000, Bartlett 2005).

Taitopohjaisessa ajattelussa lukemista ja kirjoittamista pidetään yhteisenä universaalina taitona, joka kerran opittuna voidaan siirtää tilanteesta toiseen. Tekstitaitonäkökulma puolestaan korostaa sitä, että käytänteet vaihtelevat tilanteesta, yhteisöstä ja tekstilajista toiseen. Samalla tämä haastaa ajat-

telemaan myös kielitaidon määrittelyä uudelleen. Kielitaitoa on perinteisesti jäsennetty erillisten osataitojen avulla: kielitaito on sanaston ja rakenteiden hallintaa, lukemisen ja kirjoittamisen sekä puhumisen ja kuuntelemisen taitoa. Tekstitaitojen näkökulmasta tarkasteltuna äidinkielen ja vieraiden kielten hallinnassa ei olekaan kysymys erillisten, yksilöllisten taitojen osaamisesta vaan siitä, miten kielenkäyttäjä pystyy toimimaan eri kielten avulla erilaisissa tilanteissa ja erilaisten tekstien kanssa.<sup>2</sup>

Tekstitaitoisuus vaihtelee siis tilanteesta ja tehtävästä toiseen. Tästä syystä ei voida puhua yksikkömuodossa lukemisen ja kirjoittamisen taidosta vaan monikossa taidoista, sillä näitä tekstitaitoja on niin monia kuin on tilanteita, tavoitteita ja tarkoituksiakin (Street 1984). Teksti- ja kielitaitoisuuteen kuuluu olennaisena osana myös kyky jatkuvasti kehittää omia taitojaan ja tehdä havaintoja ympäröivästä teksti- ja kielimaailmasta.

Tässä hankkeessa tavoitteenamme on kuvata ja ymmärtää, kahden erilaisen elämänalueen, koulun ja vapaa-ajan, tekstikäytänteitä ensinnäkin teksti-tilanteiden analysoinnin ja toiseksi käytänteisiin liittyvien arvojen ja arvostusten kuvausten avulla. Kyselytutkimuksemme tulokset kuvaavat teksti-tilanteita ja -käytänteitä yleisellä tasolla: millaisten tekstien kanssa opettajat ja oppilaat toimivat, mihin he erityyppisiä tekstejä ja medioita käyttävät ja kenen kanssa he toimivat? Kouluyhteisön teksti-tilanteiden ja -käytänteiden kuvauksen avulla pääsemme myös käsiksi kielikoulutuksen taustalla vaikuttaviin pedagogisiin arvoihin ja arvostuksiin esimerkiksi kuvaamalla työskentelytapoja, käytettäviä oppimateriaaleja ja arvioinnin käytänteitä.

## Monikieliset ja -kulttuuriset tekstikäytänteet

Suomea on perinteisesti pidetty hyvin homogeenisenä maana niin kielellisesti kuin kulttuurisesti, ja useisiin Pohjoismaihin ja Euroopan maihin verrattuna Suomen kielelliset vähemmistöt ovatkin sekä suhteellisesti että absoluuttisesti pieniä. Suomalainen yhteiskunta on viime vuosien aikana kuitenkin muuttunut yhä monikielisemmäksi ja monikulttuurisemmaksi, ja Suomen kielitaitovaranto on kasvanut tasaisesti 1980-luvulta maahanmuuton myötä. (Nuolijärvi 2005.)

Globalisaation myötä englannista on tullut monen elämänpiirin valta-kieli, näin myös Suomessa. Englannin käyttöön on lukuisia syitä: suomalaisen yhteiskunnan urbanisoituminen, teknologian ja tietämysyhteiskunnan kehittyminen, kansainvälistyminen, ylikansallisten kulttuurien, kuten anglo-amerikkalaisen populaarikulttuurin kehittyminen. (Leppänen & Nikula 2007.) Englannin merkitys ei ole kasvanut vain työelämässä ja koulutuksessa, vaan

<sup>2</sup> Tällainen näkökulma on sopusoinnussa vieraiden kielten opetuksessa vallalla olevan kommunikatiivisen kielikäsitteen kanssa (ks. esim. OPH 2004).

sitä käytetään myös vapaa-ajalla. Useat tutkimukset (ks. Leppänen ym. 2008) ovat osoittaneet, että suomalaiset nuoret ja aikuiset käyttävät englantia (ja muita kieliä, ks. esim. Toriseva 2007) omiin tarkoituksiinsa muokaten kieltä omiin tarpeisiinsa sopivaksi.

Monikielisyttä ja monikulttuurisuutta voikin täten tarkastella tutki- malla sitä, millaisiin kielellisiin ja kulttuurisiin yhteisöihin nuoret ja aikuiset osallistuvat. Millaisia kielellisiä resursseja he hyödyntävät eri tilanteissa ja ympäristöissä? Millä kielillä he käyttävät eri medioita ja mihin tarkoituksiin? Millaisia monikielisiä lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä he tuottavat ja ylläpitävät? Entä millaisia kulttuurisia merkityksiä he näiden käytänteiden kautta luovat? Monikielisyys ja monikulttuurisuus eivät näissä näkökulmissa siis rajoitu vain esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten tai kielellisiä ja kult- tuurisia vähemmistöjä edustavien henkilöiden käytänteisiin.

Uusmedia tarjoaa mahdollisuuden globaaliin kanssakäymiseen maa- ilman valtakielillä, mutta se mahdollistaa myös monikielisten yhteisöjen syn- tymisen. Kielellinen pluralismi voidaan siten ymmärtää paitsi eri kielten myös eri kielenkäyttötapojen ja rekisterien moninaisuudeksi. Uusmedialla, kuten Internetillä, on tärkeä rooli kielenoppimisen ja kielenkäytön kannalta. Internetin keskustelufoorumit, virtuaaliset yhteisöt ja interaktiivinen online- pelaaminen ovatkin siten merkittäviä informaalin oppimisen mahdollistajia. Yksi kielenopetuksen haasteita onkin, miten se voi tukea tällaista dynaamista, tilanteista ja monikielistä kielenkäyttöä (Kauppinen ym. 2008).

Osallistumalla monikielisten ja monikulttuuristen yhteisöjen toimin- taan yksilöt rakentavat identiteettiään, roolejaan ja suhdettaan teksteihin (Lankshear & Knobel 2006). Identiteetit ovat tekstikäytänteiden tapaan mo- nimuotoisia, tilanteisia ja vuorovaikutteisia, ja niitä tuotetaan erilaisissa dis- kursseissa ja konstruoidaan tekstuaalisesti. Yksilön *habitus* ei välttämättä ole esimerkiksi hypermediassa keskeinen identiteetin rakennuspuu tai erovai- suuden merkki, vaan kielet ja tekstikäytännöt toimivat symbolisina resurs- seinä identiteeteistä neuvotellessa (Ivanič 1998, Cope & Kalantzis 2000, Luke 2000). Uudet mediat luovat uusia tekstin lukemis- ja tuottamiskäytänteitä, antavat teksteille uusia merkityksiä ja mahdollistavat ylikansallisten yhteisö- jen syntymistä ja erilaisten identiteettien kehittymistä (Luke 2000).

## Kohti monimediaista pedagogiikkaa

Tekstitaidot opitaan osana muuta toimintaa sosiaalisissa yhteisöissä. Näin ollen niiden oppimisessa on kysymys sosiaalistumisesta teksteihin ja niiden käyttötapoihin. Sosiaalistuminen ei tapahdu pelkästään koulussa vaan kai- kissa niissä tilanteissa, joihin ihmiset osallistuvat. Sekä oppilaat että opettajat osallistuvat erilaisten yhteisöjen toimintaan niin koulussa kuin vapaa-

ajallaankin ja sosiaalistuvat siis monenlaisiin tekstikäytänteisiin. Yhteisöt voivat olla virallisia tai epävirallisia, kasvokkaisia tai virtuaalisia, yksi- tai monikulttuurisia.

Samalla kun käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta on laajentunut yksilöistä yhteisöihin, myös käsitys siitä, mitä teksteillä tarkoitetaan, on laajentunut. Perinteisesti teksteillä on tarkoitettu kielellisiä, lähinnä painettuja tuotteita. Tekstiympäristömme on kuitenkin viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut esimerkiksi teknologian kehityksen vuoksi yhä enemmän visuaaliseksi, ja mahdollistanut uudenlaisia lukemisen ja kirjoittamisen muotoja. Post-typografisessa ja voimakkaasti medioituneessa kulttuurissamme tekstit ovat monimuotoisia ja hyödyntävät kielellisen merkkijärjestelmän lisäksi useita muita semioottisia ilmaisumuotoja (Reinking 1998, Kress & van Leeuwen 2001, Kress 2003).

Multimodaaliset mediatekstit elävät rinnakkain niin sanottujen perinteisten tekstien kanssa, eikä niiden lukemista ja tuottamista ole tarpeen erottaa omaksi lukutaidokseen, kuten perinteisesti on tehty puhumalla erikseen medialukutaidosta. Erilaisten tekstien luku- ja käyttämistaidot yhdistyvät monimuotoisiksi tekstitaidoiksi (*multiliteracies*), joilla tarkoitetaan paitsi multimodaalisten tekstien tuottamista ja käyttämistä, myös kriittistä tietoisuutta tekstien välisistä suhteista, konventioista ja yhteydestä kulttuuriin konteksteihin ja arvostuksiin (New London Group 1996, Cope & Kalantzis 2000, Kern 2000).

Monimediaisten, monikielisten ja monikulttuuristen tekstikäytänteiden kautta luodaan niin ikään uutta oppimiskäsitystä ja uusia sosiaalisia tulo- ja elämäntilaisuuksia, mikä on opetukselle haasteellista (Cope & Kalantzis 2000, Gee 2000, Lankshear & Knobel 2006). ToLP-hankkeen keskeisiä kysymyksiä ovatkin, miten koulun ja vapaa-ajan kieli- ja tekstikäytänteet kohtaavat ja miten opetus voi tukea eri yhteisöihin sosiaalistumista. Tukeeko se oppilaiden identiteettejä, heidän mahdollisuuksiaan tuottaa tekijyyttään, omistajuuttaan ja asiantuntijuuttaan eri konteksteissa? Onko koulussa tarjolla sellaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka mahdollistavat aktiivisen toiminnan monimediaisissa, monikielisissä ja monikulttuurisissa tekstiympäristöissä?

Teknologian jokapäiväisyys ja medioiden monitasoinen läsnäolo ihmisten arjessa muuttavat ihmisten tapaa viestiä, opiskella, tehdä töitä ja viettää vapaa-aikaa. Kun kieli ja kielenkäyttö saavat uusia muotoja ja muuttuvat, tulisi myös kielenopetuksen muuttua. Kielen rekisterit laajenevat ja monimuotoistuvat erilaisten viestintäkanavien lisääntyessä samalla, kun tietorakenteet muuttuvat ja perinteiset tiedon tuottaja-omistajasuhteet romuttuvat yhteisöllisen ja verkostoituneen tiedon tuottamisen ja reaaliaikaisuuden myötä. Tietämysyhteiskunnan edellyttämät taidot eivät ole pelkästään teknologiaan liittyvä tieto-taito vaan uudenlainen toimintakulttuuri, jossa yksilö löytää paikkansa osana erilaisia informaaleja ja formaaleja verkostoja.

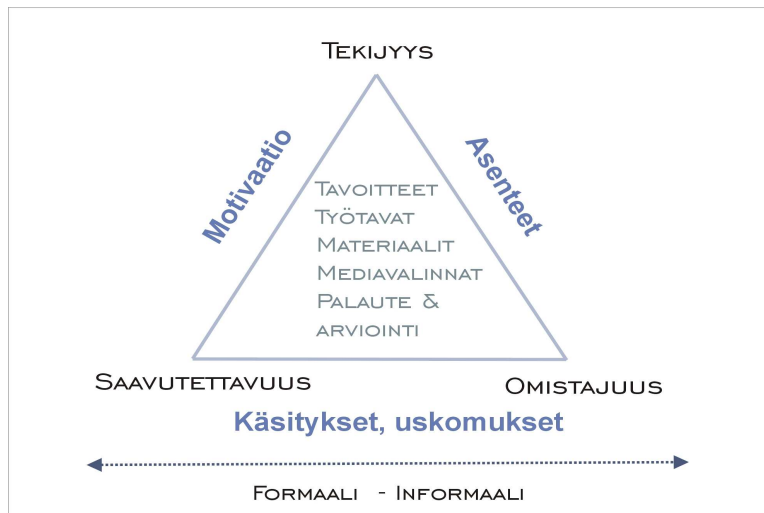




Tietämysyhteiskunnan mukanaan tuomat haasteet eivät siis liity pelkästään medioiden ja tekstien monimuotoistumiseen tai teknologian roolin korostumiseen vaan kokonaan uudenlaisten toimintaympäristöjen ja -kulttuurien syntyyn. Säljön (2000) mukaan koulun olisi mahdollista tarjota oppilaille sellainen ympäristö, missä näitä tietämysyhteiskunnan edellyttämiä taitoja voisi harjoitella monipuolisesti. Koulun ongelma kuitenkin hänen mukaansa on, että se on liian staattinen eikä ole pystynyt uudistamaan käytänteitään yhteiskunnan muutosten mukana. Teknologisoitua maailma haastaa perinteisen koulun, missä erilaisia ympärillä olevia ilmiöitä tarkastellaan etäältä ja abstraktin tiedon ja terminologian kautta. Sen sijaan, että oppilaat lukevat ja kirjoittavat ympärillään olevasta maailmasta, heitä tulisi ohjata ottamaan osaa siihen aktiivisesti.

Myös Scardamalia ja Bereiter ovat useaan otteeseen nostaneet esille koulun staattisen suhtautumisen tietoon ja tietämykseen (ks. esimerkiksi Scardamalia & Bereiter 2006). He puhuvat tiedosta (*knowledge of*) ja tietämisestä (*knowledge about*) kahtena hyvin erilaisena lähestymistapana opettamiseen ja oppimiseen. Koulun tarjoama tieto on heidän mukaansa oppikirjoihin, kokeisiin ja opetussuunnitelmiin naulattua ulkokohtaista toimintaa, joka ei ole millään muotoa autenttista ja merkityksellistä oppilaalle.

Oppimistilanteiden tarkastelua on tässä tutkimuksessa mallinnettu kuviossa 1.2 esiteltävän kehikon avulla. Kehikossa yhdistyvät ne keskeiset tekijät, jotka joko edistävät tai rajaavat oppilaiden mahdollisuuksia luoda monipuolinen suhde tietoon ja kehittää tekstitaitojaan erilaisissa toimintaympäristöissä (ks. myös Taalas ym. 2007). Keskeisimpiä näistä tekijöistä ovat tiedon saavutettavuus, tekijyys ja omistajuus, jotka vaikuttavat tiedon, kielen ja tekstitaitojen oppimisprosesseihin. Niin opettajien kuin oppilaidenkin toimintaa säätelevät myös heidän motivaationsa, käsityksensä ja uskomuksensa sekä asenteensa opittavaan aineeseen ja oppimiseen yleensä.



KUVIO 1.2 Oppimistilanteiden kehikko.

Oppimistilanteet ja niiden taustalla vaikuttavat arvot, ihanteet ja tavoitteet ohjaavat ensinnäkin sitä, millaiseen tietoon ja käytänteisiin oppijoilla on pääsy. Tähän saavutettavuuteen vaikuttavat niin media- ja materiaalivalinnat kuin työtavatkin. Mediavalinnat ovat keskeisiä myös tekijyyden ja omistajuuden syntymisen kannalta, sillä ne joko mahdollistavat tai rajaavat niitä oppimisen polkuja ja tapoja, joiden kautta erilaisten oppijoiden on mahdollista osallistua omaan oppimiseensa täysivaltaisesti. Tästä lähtökohdasta tarkasteltuna ei ole mielekäs pitää tiukasti erillään formaaleja ja informaaleja oppimisympäristöjä, sillä kielen ja tekstitaitojen oppimista tapahtuu jatkuvasti niissä molemmissa. Parhaimmillaan nämä oppimisympäristöt tukevat toisiaan, pahimmillaan jäävät toisistaan täysin irrallisiksi tai jopa toistensa vastakohtiksi.

Äidinkielen ja vieraiden kielten pedagogisen kehittämisen näkökulmasta tärkeää on saada aikaan oppimisympäristö, jossa tiedon dynaaminen luonne, yhteisöllisyys, yhteiskunnan moninaistuvat mediamaisemat mutta myös oppilaiden ajoittain suuretkin kieli- ja oppimistaidon tasoerot ovat so- vussa opetussuunnitelmien ja koulun opetustavoitteiden kanssa. Tällaista näkökulmaa tukevan monimediaisen pedagogiikan ajatus lähtee siitä, että oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön, oppisäl- lön sekä muiden oppijoiden kanssa (ks. Taalas 2005). Opetuksessa otetaan lähtökohtaisesti huomioon myös koulun ulkopuoliset vuorovaikutustilanteet ja oppilaiden kokemusmaailma. Varsinainen koulussa tuettu oppiminen näh- dään ei-lineaarisenä prosessina, jossa yksilön ja ryhmän oppimista tuetaan erilaisten työtapojen, oppilaille näkyvien tavoitteiden ja valittujen työväli- neiden ja -tapojen avulla. Opetuksen pedagogisen suunnittelun lähtökohtana

on hyödyntää median ja erilaisten työmuotojen potentiaalia linkittämällä kurssin tavoitteet, työmuodot ja arviointi toisiinsa.

Formaaleissa konteksteissa arviointikäytänteet ovat eräänlainen risteysasema, jossa yhdistyvät käsityksemme osaamisesta ja oppimisesta sekä arvostuksemme. Arvioinnin kautta legitimoimme tietoa ja siirrämme näin seuraavalle sukupolvelle paitsi tietoa ja osaamista myös käsityksen siitä, mitä on oppiminen (ks. Kvale 1995). Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen leviäminen yleisesti hyväksytyksi pedagogiseksi viitekehyykseksi ja opetussuunnitelman viralliseksi lähtökohdaksi on nostanut oppijan keskiöön. Oppijakeskeisyys pedagogiikassa on myös uudistanut arviointikulttuuria, minkä seurauksena arvioinnissa korostetaan arviointivastuun jakamista, arviointiperusteiden avoimuutta, monipuolisten arviointitapojen käyttöä sekä suoritusarviointia. Kun perinteinen arviointi keskittyy tiedon toistamiseen, osaamisen sirpalemaisuuuteen, opettajajohtoisuuteen ja pääasiassa koemaiseen arviointiin, oppijakeskeisessä arvioinnissa oppilas myös itse arvioi osaamistaan, arviointitehtävät edellyttävät tiedon soveltamista ja arviointi on osa oppilaiden ja opettajan keskinäistä vuorovaikutusta (esim. Newfield ym. 2003, Kalantzis ym. 2003).

Siinä missä pedagogiikka on muuttumassa monimediaiseksi, on myös arvioinnin muututtava siten, että se asemoituu uudelleen suhteessa tiedon luonteeseen, tietolähteisiin, oppimisprosessiin, reflektioon ja yhteisöllisyyteen (ks. Newfield ym. 2003, Johnson & Kress 2003). Kielenopetuksessa tämä voi tarkoittaa sitä, että arviointi perustuu mahdollisimman aitoon vuorovaikutukseen, oppilasta valtautetaan sekä tiedon hankkijana että sen tuottajana ja arvioijana. Perinteinen pääasiassa kirjalähtöinen tekeminen ja normatiiviset koekäytänteet eivät siis enää riitä.

Viimeaikaisissa koulun monimediaisten käytänteiden tutkimuksissa (esim. Wijngaards ym. 2007, Oblinger & Oblinger 2005) on tuotu esiin nuorten oman kokemusmaailman ja koulun väliin kasvanut kuilu sekä median käytössä sekä suhtautumisessa medioiden olemassaoloon. Prensky lanseerasi vuonna 2001 raflaavan ja kritiikkiäkin osakseen saaneen käsitteen kuvaamaan tätä kuilua kutsumalla nuoria digitaalisiksi natiiveiksi ja heidän opettajiaan digitaalisiksi immigranteiksi. Mutta kuten tämänkin kirjan tiedot tulevat osoittamaan, nuoriso ei ole yhtenäinen ryhmä mielipiteissään, harrastuksissaan eikä median käytössäkään.

Erilaisten dikotomioiden etsimisen sijasta tärkeämpää olisi ymmärtää sitä moninaisuutta, joka sekä opettajissa että oppilaissa on, ja pyrkiä kehittämään sellaisia pedagogisia käytänteitä, jotka tarjoaisivat tartuntapintaa mahdollisimman monenlaisille opettajille ja oppijoille, mutta samalla myös ottaisivat huomioon muuttuvan maailman, erityisesti tiedon rakenteiden murtumisen ja medioiden jokapäiväisyyden. Teknologian tulisikin koulussa olla yhtä lailla jokapäiväinen toiminnan tila ja ympäristö, eikä vain esimerkiksi

atk-luokkaan rajautuvien oppituntien satunnaissisältöä. Jotta tämä luonnollistuminen olisi mahdollista, on erityisen tärkeää ymmärtää lähemmin sitä, miten nuoret todellakin käyttävät eri medioita arjessaan. Uudenlaisen pedagogisen ajattelun kehittäminen yhteistyössä opettajien kanssa onkin tutkijoiden ja koulun yhteinen haaste.

Erityinen haaste on siinä, miten arjen ja koulun monimediaisten tekstikäytänteiden ja -taitojen kehittyminen rakennetaan osaksi kaikkea opetusta koskevaa opetussuunnitelmaa. Mediataidot tai tekstikäytänteet eivät ole yksittäisen oppiaineen (esim. äidinkieli ja kirjallisuus) asia, vaan kaikessa nykyaikaisessa oppimisessa on tavalla tai toisella kysymys monimediaisten tekstien tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Opettajien pedagogisilla käytänteillä on kauaskantoiset vaikutukset siihen, miten oppilaat rakentavat omaa teksti- ja mediamaailmaansa ja minkälaisia yhteyksiä he näkevät omilla tekstitaidoillaan osana oppimisen prosessejaan.

## **2 KYSELYN JA VASTAAJIEN ESITTELY**

### **2.1 Kyselyjen rakenne**

Kyselyn suunnittelua ohjasivat hankkeen tutkimuskysymykset ja tavoite tarkastella sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetusta mahdollisimman samalla tavalla kieliaineina tekstitaitojen opetuksen ja monimediaisten käytänteiden näkökulmasta. Tästä syystä kysymykset laadittiin mahdollisimman samanlaisiksi sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajille. Myös opettajien ja oppilaiden kyselyjen rakenne ja kysymysten sisältö laadittiin mahdollisimman yhdenmukaiseksi, jotta kyselyn avulla pystytään vertailemaan näiden kahden vastaajaryhmän näkökulmia, käsityksiä, asenteita ja toimintatapoja mahdollisimman luontevasti. Tämä vertailtavuus oli tärkeä tavoite siitäkin syystä, että useimmissa aikaisemmissa tutkimuksissa vastaajina ovat olleet vain joko opettajat tai oppilaat (esim. Välijärvi & Linnakylä 2003, Luukka ym. 2001, Taalas 2005). Toki aiheesta riippuen muutamia kysymyksiä eriytettiin oppiaineen mukaan tai sen perusteella, oliko vastaajana opettaja vai oppilas.

Taulukko 2.1 esittelee oppilas- ja opettajakyselyn kolmijakoisen rakenteen. Taustatiedoissa oppilailta kysyttiin perustietojen lisäksi heidän viimeisintä arvosanaansa äidinkielessä ja ensimmäisessä vieraassa kielessä sekä mahdollista asumis- ja koulukokemusta ulkomailla. Oppilaat myös arvioivat itse äidinkielen ja vieraan kielen taitojaan kouluasteikolla 4–10. Heitä pyydettiin esimerkiksi arvioimaan, miten hyvin he osaavat äidinkielellä laatia erilaisia tekstejä, lukea erilaisia mediatekstejä, keskustella ryhmässä. Oppilaita pyydettiin myös arvioimaan, miten hyvin he osaavat vieraalla kielellä hakea tietoa Internetistä, lukea lehtiä ja pelata pelisäteillä ulkomaalaisten pelikaveiden kanssa. Opettajakyselyn taustatiedoissa puolestaan kysyttiin perustietojen lisäksi oppilasryhmien kokoa, opetus- ja teknologian käyttökokemuk-

sen pituutta ja taajuutta sekä opetettavia aineita ja yhteistyöstä muiden aineiden opettajien kanssa.

TAULUKKO 2.1 Opettaja- ja oppilaskyselyn rakenne.

A. TAUSTATIEDOT	B. OPETUS	C. VAPAA-AIKA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• koulutus (vain opettajat)</li> <li>• kokemus (vain opettajat)</li> <li>• kielitaito</li> <li>• teknologian käyttö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• materiaalit</li> <li>• työtavat</li> <li>• oppimistavoitteet</li> <li>• yhteistyö</li> <li>• palaute ja arviointi</li> <li>• asenneväittämät</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• medioiden käyttö</li> <li>• teknologiataidot ja -tarpeet</li> <li>• tekstien kirjoittaminen ja lukeminen</li> <li>• asenneväittämät</li> </ul>

Opetusta koskevissa kysymyksissä keskityttiin opetuksessa käytettäviin materiaaleihin, työtapoihin, oppimistavoitteiden asettamiseen sekä palaute- ja arviointikäytänteisiin. Lisäksi kyselyssä oli opetusta, materiaaleja, tavoitteita, arviointia, teknologiaa, medioita, vapaa-aikaa ja monikulttuurisuutta koskevia asenneväittämiä. Opettajalomake oli näiden kysymysten, varsinkin tavoitteiden osalta, oppilaslomaketta pitempi ja seikkaperäisempi, vaikka materiaali-, tuotos- ja työtapakategoriat olivat molemmissa kyselyissä samat. Opettajia pyydettiin myös oppilaita useammin valitsemaan tärkeimpinä, toimivimpina tai yleisimpinä pitämänsä asiat vastauksistaan.

Vapaa-aikaa koskevat kysymykset koskivat molemmissa kyselyissä erilaisten medioiden käyttöä eri kielillä ja eri ympäristöissä sekä käytön useutta ja tarkoitusta. Medioiksi tässä on käsitetty erityyppiset printtimediat, audiovisuaaliset mediat ja ns. uusmediat (esim. Internet, pelikonsolit). Lomakkeessa kysyttiin myös teknologiataitoja ja asennoitumista niiden hallintaan. Kyselyssä pureuduttiin myös siihen, millaisia tekstejä, miten usein ja mihin tarkoitukseen oppilaat lukevat ja kirjoittavat. Lopuksi kysyttiin vastaajan kiinnostusta olla mukana mahdollisessa jatkotutkimuksessa, esimerkiksi haastateltavana, sekä hänen yhteystietojaan.

Oppilaslomaketta pilotoitiin otostusta vastaavilla vastaajaryhmillä, joita olivat muun muassa yksi 27 oppilaan 9. luokka ja yksi 9. luokkalaisten S2-oppilaiden ryhmä. Oppilaslomaketta muutettiin pilotointien jälkeen. Lomaketta lyhennettiin ja kysymysten ymmärrettävyyttä parannettiin saadun palautteen perusteella. Tavoitteena oli, että suurin osa oppilaista pystyisi täyttämään lomakkeen yhden oppitunnin kuluessa. Saamamme palautteen perusteella näin kävikin lähes kaikissa tapauksissa: vain harvoin joku yksittäinen oppilas joutui jatkamaan vastaamistaan vielä seuraavan välitunnin aikana. Myös opettajalomaketta pilotoitiin, ja muutamat äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat koetäyttivät lomakkeen. Opettajille suunnatun lomakkeen pilotoinnilla varmistettiin kategorioiden monipuolisuus ja osuvuus. Vastaamista pyrittiin helpottamaan siten, että molemmissa kyselyissä oli niin

pitkälle kuin mahdollista käytetty valmiita vastauskategorioita. Jokaisessa kysymyksessä oli myös mahdollista lisätä jokin muu, omin sanoin kuvattu materiaali, käytänne tai työtapa, jos annetut vaihtoehdot eivät olleet riittävät. Täysin avoimia kysymyksiä kyselyissä oli kuitenkin vain muutama vastaamisen helpottamiseksi.

Silloin kun kysyimme jonkin toiminnan useutta, vastausvaihtoehtoina käytettiin asteikkoa *ei koskaan – vain harvoin – joskus – usein*. Periaatteessa olisi ollut toivottavaa pyrkiä käyttämään jotain sellaista aika-asteikkoa, jonka voisi kytkeä objektiivisemmin aikaa kuvaaviin määreisiin, kuten *päivittäin – viikoittain – kuukausittain*, mutta tämä ei ollut mahdollista sen takia, että kouluvuosi jakautuu jaksoihin ja kursseihin, joissa opetettavien aineiden määrät voivat vaihdella suuresti. Myös erilaisten työtapojen, harjoitusten ja materiaalien määrä voi vaihdella suuresti riippuen kurssin teemasta ja sisällöstä. Vaikka vapaa-ajan kysymyksissä olisikin voitu käyttää absoluuttisempaa aika-asteikkoa, haluttiin kyselyn kaikki aikaa koskevat kysymykset kuitenkin tehdä yhdenmukaisesti samalla tavalla, mikä lisää aikakysymysten vastausten vertailukelpoisuutta.

Osassa kysymyksistä kysyttiin asioita, joihin vastaajan periaatteessa pitäisi osata vastata. Tällaisia kysymyksiä olivat esimerkiksi vapaa-ajan lukemisen ja kirjoittamisen käytänteet tai mediakäyttöjen useus. Näissä kysymyksissä vastaajalle ei siten annettu *en osaa sanoa* -vaihtoehtoa. Kuitenkin joissakin tämäntyyppisissä kysymyksissä vastaajalla oli käytettävissä erillinen *en käytä* tai *ei kokemusta* -vaihtoehto. Asenteita ja työtapoja koskevissa väittämässä annettiin sekä opettajille että oppilaille myös *en osaa sanoa* -vaihtoehto sekä opettajille myös *ei kokemusta* -vaihtoehto, koska jotkin opettajakyselyn väittämät kohdistuivat asioihin, joista osalla opettajia ei välttämättä ollut omaa kokemusta. Näillä keinoin haluttiin vähentää vaikeasti tulkittavia puuttuvia vastauksia ja antaa mahdollisuus vastaajalle ilmaista, että kysymys ei kosketa häntä omakohtaisesti.

Asenneväittämien *en osaa sanoa* -vaihtoehto asetettiin varsinaisen vastauskaalan (*samaa mieltä – eri mieltä*) ulkopuolelle, koska *en osaa sanoa* -vastauksen pisteyttäminen on tutkimuskirjallisuudessa hyvin kiistanalainen asia. Ei mielipidettä -tyyppiset vastaukset voivat itse asiassa tarkoittaa hyvin erilaisia asioita (Krosnick ym. 2002), joten ei ole itsestään selvää, että *en osaa sanoa* -vastaus tarkoittaa jonkinlaista neutraalia keskikohtaa *samaa mieltä – eri mieltä* -asteikolla.

## 2.2 Kyselytutkimuksen otostaminen ja aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen kyselyn tavoitteena on tuottaa tilastollisesti yleistettäviä tuloksia tutkimuksen kohderyhmistä. Niinpä edustavan otoksen suunnitteluun ja tutkimuksen käytännön toteutukseen kiinnitettiin erityistä huomiota. Vastajat muodostavat kolme kohderyhmää, jotka ovat samalla ne perusjoukot, joihin tulokset pyritään yleistämään:

- suomenkielisten peruskoulujen 9. luokan oppilaat
- suomenkielisessä yläkoulussa opettavat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat (äidinkieleltään suomenkieliset)
- suomenkielisessä yläkoulussa opettavat vieraiden kielten opettajat (mukaan lukien toinen kotimainen kieli)

### Oppilaiden otanta

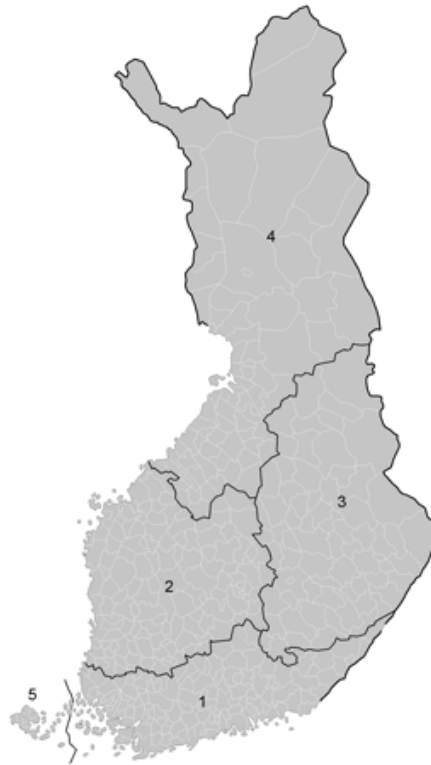
Perusjoukko, johon oppilaskyselyn tulokset pyritään yleistämään, on suomenkielisissä kouluissa opiskelevat 9. luokkalaiset. Tutkimuksessa eivät ole mukana ruotsin kielellä opetusta antavat koulut, erityiskoulut, kielikoulut eivätkä aivan pienet koulut, joissa 9. luokalla on alle 11 oppilasta. Perusjoukon koko on noin 55 000 oppilasta, josta otokseen poimittiin noin 2 000 oppilasta. Oppilasotannan suunnitelman laativat Koulutuksen tutkimuslaitoksen otanta-asiantuntijat, ja siinä käytettiin varsin pitkälti samoja periaatteita kuin esimerkiksi PISA-tutkimuksissa (Puhakka 2006).

Otostamisessa käytettiin kaksivaiheista ryväotantaa, jossa koulut valittiin ensin valtakunnallisesta oppilaitosrekisteristä. Valintaa varten maa jaettiin osiin (ositteisiin), ja näin voidaan taata koulujen alueellinen edustavuus. Lisäksi ositus mahdollistaa tulosten raportoinnin alueittain<sup>3</sup> ja vähentää otostamisesta aiheutuvaa vääristymää tuloksissa verrattuna siihen, että kouluista olisi otettu yksinkertainen satunnaisotos (Puhakka 2006). Maa jaettiin samoihin osiin, joita Tilastokeskus ja EU käyttävät tilastoinneissaan ja joita myös suomalaisissa koulutustutkimuksissa, kuten PISA- ja Sites-tutkimuksissa on käytetty. Maantieteelliset ositteet (alueet) olivat: Etelä-, Pohjois-, Itä- ja Länsi-Suomi (ks. kuvio 2.1), joista kouluja poimittiin otokseen niiden koulumäärän mukaisessa suhteessa (Etelä-Suomesta siis eniten). Toinen ositetyyppi oli koulun sijainti joko kaupungissa (mukaan lukien taajamat) tai maaseudulla: otokseen poimittiin kouluja kummastakin niin, ettei kumpikaan ole yliedustettuna otoksessa. Myös koulun oppilasmäärä otettiin otannassa huomioon siten, että erikokoisilla kouluilla oli oppilasmääränsä mukainen mahdolli-

<sup>3</sup> Tässä raportissa mahdollisia alueellisia eroja ei kuitenkaan esitellä.



suus tulla valituiksi. Näin toimien koulujen kokonaismääräksi tuli yhteensä 101.



KUVIO 2.1 EU:n alueluokitusjärjestelmän mukaiset suuralueet (ToLP-hankkeessa mukana alueet 1–4).

Kaksivaiheisen ryväsotannan toisessa vaiheessa kustakin koulusta valittiin tutkimukseen yksi kokonainen opetusryhmä. Kouluja ohjeistettiin järjestämään kysely aina opetusryhmä (eli luokka) B:lle, paitsi jos koulussa oli vain yksi opetusryhmä. Ryhmien keskokooksi arvioitiin etukäteen noin 20 oppilasta, joten yhteensä oppilaita tuli otantasuunnitelmaan  $101 \times 20$  eli 2 020 oppilasta (vrt. taulukko 2.2). Otannan koon arvioinnissa otettiin huomioon myös Koulutuksen tutkimuslaitoksen aikaisempi kokemus oppimissaavutusten tutkimuksista, joten tutkimuksessa päädyttiin useimpia oppimissaavutustutkimuksia suurempaan otoskokoon (Puhakka 2006). Vaikka otoskokoa jouduttiin kasvattamaan pääosin sen takia, että käytettiin kokonaisia opetusryhmiä, sen katsottiin kuitenkin olevan käytännöllisin ratkaisu, koska kysely voitiin koulussa toteuttaa yhden oppitunnin aikana yhdessä kokonaisessa luokassa. PISA-tutkimuksen kaltaisissa kartoituksissa luokkatasolta valitaan satunnaisesti tietty määrä oppilaita, joille on järjestettävä oma erillinen vas-

taustilaisuus ja -tila, mutta käytännön syistä sekä kyselyn tavoitteiden näkökulmasta tässä hankkeessa sitä ratkaisua ei pidetty tarkoituksenmukaisena.

### Opettajien otanta

Otannan tavoitteena oli saada tilastollisesti edustava otos myös yläkoulun yhdeksäsluokkalaisia opettavista kielenopettajista. Kyse on itse asiassa kahdesta erillisestä otoksesta, joista toisen muodostavat vieraiden kielten opettajat ja toisen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat. Opettajien perusjoukkojen tarkan koon ja siihen kuuluvien opettajien määrittely ei ole niin yksinkertaista kuin oppilaiden kohdalla. Mikään taho ei ylläpidä kattavaa rekisteriä kaikista Suomen yläkoulussa työskentelevistä kielenopettajista, ei myöskään opettajista, jotka toimivat tiettyinä vuonna 9. luokalla.

Kattavin rekisteri yläkoulun opettajista on opettajajärjestöjen jäsenrekisteri, tässä tapauksessa Äidinkielen Opettajain Liiton (ÄOL ry) ja Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL ry) listat. ÄOL arvioi, että yli 95 prosenttia kaikista äidinkielen opettajista Suomessa kuuluu liittoon<sup>4</sup>. Koska kieltenopettajien järjestäytymisaste on hyvin korkea, käytössämme ollut rekisteri edustaa varsin hyvin perusjoukkoa. On kuitenkin tarkennettava, että käytännön perusjoukkomme on siis opettajajärjestöihin kuuluvat yläkoulujen äidinkielen ja kirjallisuuden ja vieraiden kielten opettajat suomenkielisissä kouluissa.

SUKOL ry:n rekisterissä oli keväällä 2006 yhteensä 2 642 yläkoulussa toimivaa vieraan kielen opettajaa ja ÄOL ry:n rekisterissä puolestaan 1 241. Kummastakin rekisteristä otettiin tasaväliotannalla 1 000 henkilöä.<sup>5</sup> Tavoite oli saada 400 vastausta kummaltakin ryhmältä, koska tällöin otannasta johutuva virhemarginaali tuloksissa jää noin viiteen prosenttiin. Postitse lähetettävissä kyselyissä vastausprosentti jää yleensä muutaman kymmeneen, joten tämän takia kysely lähetettiin 1 000 opettajalle kummastakin ryhmästä.

Rekistereistä ei ollut saatavissa tietoa siitä, ketkä siihen kuuluvista opettajista opettavat yhdeksäsluokkalaisia. Tiedetään kuitenkin, että opettajat yleensä opettavat kaikkia yläkoulun luokkia, ellei kyse ole erittäin isosta koulusta. Kyselylomakkeessa oli kuitenkin taustakysymys, jolla varmistettiin, että opettaja oli opettanut yhdeksännen luokan oppilaita viimeisen kahden vuoden aikana. Ellei näin ollut, opettajan vastauksia ei otettu huomioon. Näitä lomakkeita oli tosin vain muutama.

<sup>4</sup> ÄOL:n toiminnanjohtajan henkilökohtainen tiedonanto 6.3.2006.

<sup>5</sup> Lisäksi SUKOLin rekisteristä valittiin ne opettajat, joiden äidinkieleksi oli merkitty suomi (2 505). Valintaa perustelee se seikka, että suomea äidinkielenään puhuvat todennäköisesti opettavat suomenkielisessä koulussa, mikä osaltaan antaa mahdollisuuden kokonaisvaltaiseen kuvaan suomenkielisten koulujen tekstikäytänteistä.

## Kyselyn toteutus

Oppilaskyselyn aluksi otantaan mukaan tullessiin kouluihin otettiin yhteyttä ja kysyttiin niiden halua osallistua. Kieltäytyneiden koulujen tilalle otettiin otantasuunnitelman mukainen varakoulu. Oppilaskysely toteutettiin toukuu-kuussa 2006. Suurimmassa osassa kouluja kyselyn järjestelyistä vastasi koulun nimeämä yhteyshenkilö (tavallisesti kieltenopettaja tai luokanvalvoja), mutta joka neljännessä tapauksessa joku tutkimusryhmän jäsenistä matkusti henkilökohtaisesti kouluun toteuttamaan kyselyn. Kyselyyn vastaamiseen annettiin aikaa yksi oppitunti sekä tarvittaessa seuraava välitunti. Tutkijat tekivät myös kouluissa muistiinpanoja kyselyn järjestämisestä ja siihen mahdollisesti liittyneistä ongelmista. Tätä tietoa voitiin hyödyntää esimerkiksi poistettaessa epäluotettavia vastauslomakkeita aineistosta.

Opettajakyselyt postitettiin otokseen osuneiden opettajien kotiosoitteeseen huhtikuussa 2006. Kyselyn mukana lähetettiin vastaajille tarkempaa tietoa tutkimuksesta sekä valmis palautuskuori. Kyselyjä myös jaettiin kieltenopettajille oppilaskyselyyn osallistuneissa kouluissa. Vastausprosenttia pyrittiin parantamaan myös arpomalla vastaajien kesken pieniä palkintoja (kuten elokuvasarjalippuja ja lahjakortteja kirjakauppoihin). Vastaamatta jättäneille lähetettiin yksi muistutuskirje toukokuun lopussa.

Taulukko 2.2 osoittaa, että oppilasotannassa päästiin erittäin hyvään tulokseen, joten sen tulokset ovat yleistettävissä kaikkiin suomenkielisissä kouluissa opiskeleviin 9. luokkalaisiin. Toteutunut otos täyttää kansainvälis-tenkin oppimissaavutustutkimusten otannalle asetut laatuvaatimukset, vaikka tässä oli kyse tutkimuksesta, johon kouluilla ei opetusviranomaisten suorittamien tutkimusten tavoin ole velvollisuutta osallistua. Kouluja saatiin otokseen haluttu määrä – itse asiassa tavoite ylittyi yhdellä koululla. ”Yliotostamalla” halusimme varautua katoon koulujen suhteen, sillä alustavan-kin suostumuksen antanut koulu saattoi vielä jäädä pois tutkimuksesta; etukäteen näiden koulujen määrää ei voitu ennustaa tarkasti. Kouluista 84 prosenttia oli ensisijaisia otoskouluja. Vain 16 prosenttia ensisijaisista kouluista kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen, mutta kaikille niille löydettiin varakoulu, joka vastasi ominaisuuksiltaan ensisijaista otoskoulua (koko, sijainti). Oppilaiden vastausprosentti oli myös hyvä eli 86 prosenttia. Vaikka hyväksyttävästi lomakkeen täyttäneiden oppilaiden määrä (1 720 oppilasta) jää hieman tavoitteesta, tämä ei ole ongelma, koska alkuperäinen tavoite (2 000 oppilasta) oli varmuuden vuoksi suurempi kuin laskennallinen minimi.

Oppilasotannan onnistumisen takana on ainakin kolme syytä. Yhteydenotot kouluihin tehtiin aina henkilökohtaisesti: ensimmäisen, sähköpostitse tapahtuneen yhteyden jälkeen tutkimusryhmän jäsen soitti koulun rehtorille tai vastaavalle opettajalle ja selvitti tutkimuksen tarkoitusta ja taustaa. Rehtorien suopeutta tutkimukselle lisäsi huomattavasti tieto, että tutkimuksessa ei vertailtaisi ja asetettaisi kouluja paremmuusjärjestykseen minkään

tutkittavan ominaisuuden perusteella. Kolmas tutkimuksen onnistumiseen vaikuttanut tekijä oli sopivien, aiheesta kiinnostuneiden yhdyshenkilöiden löytyminen kustakin koulussa. Erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat kokivat tutkimuksen aihepiirin olennaiseksi osaksi oppiainettaan, joten useimmiten koulun yhdyshenkilöksi, joka samalla järjesti kyselyn oman opetuksensa ohessa, valikoitui äidinkielen opettaja.

Koska oppilaskyselyn vastauksissa oli lievää katoa nimenomaan poikien kohdalla, ja hiukan myös alueellista epätasapainoa, vastauksille laskettiin Koulutuksen tutkimuslaitoksen otanta-asiantuntijoiden avustuksella painokertoimet, joilla oppilaita koskevien tulosten edustavuutta parannetaan. Opettajakyselylle vastaavia painokertoimia ei laadittu, koska otanta perustui yksinkertaiseen satunnaisotantaan. Todettakoon kuitenkin, että tässä julkaisussa raportoitavissa oppilaskyselyn tuloksissa ei ole vielä otettu huomioon aineiston monitasoisuutta eli sitä, että otoksessa on oppilastason lisäksi mukana koulutaso (opettaja-aineisto on puolestaan rakenteeltaan yksinkertainen eli yksitasoinen). Tiedetään, että koululla on oppilaita yhdenmukaistava vaikutus, mikä on hyvä ottaa huomioon oppilaiden vastauksia analysoitaessa. Monitasomallinnuksen soveltaminen aineistoon on kuitenkin varsin aikaa vievää, joten se tehdään vasta aineiston tarkemmissa jatkotutkimuksissa. Koska tässä kirjassa kuvataan vain kyselytutkimuksen päätulokset tutkimuskysymys kerrallaan, ei ole todennäköistä, että oppilaskyselyn tulokset olisivat kovin vääristyneitä, vaikka luokan tai koulun vaikutusta ei olekaan tarkasti analysoitu.

TAULUKKO 2.2 Koulujen ja oppilaiden lukumäärät alueittain suunnitellussa ja toteutuneessa otoksessa.

EU:n luokitusjärjestelmän mukaiset alueet	SUUNNITELTU OTOS		TOTEUTUNUT OTOS	
	Kouluja	Oppilaita	Kouluja	Oppilaita
1. Etelä-Suomi	47	940	49	818
2. Länsi-Suomi	25	500	25	437
3. Itä-Suomi	14	280	14	238
4. Pohjois-Suomi	15	300	14	227
Yhteensä	101	2 020	102	1 720

Opettajakyselyyn vastasi 417 äidinkielen ja kirjallisuuden ja 324 vieraiden kielten opettajaa (vastausprosentit olivat siis 42 ja 32). Äidinkielen vastausprosentti ylittää asetetun 400 vastaajan tavoitteen, mutta vieraisissa kielissä siitä

jäädään hiukan.<sup>6</sup> Iso ja avoin periaatteellinen ongelma kaikissa kyselyissä on vastausprosentin jääminen kauaksi 100 prosentista. Mikäli vastaamatta jääneet vaihtelevat tutkittujen ominaisuuksien suhteen satunnaisesti, tästä ei aiheudu ongelmaa, mutta jos he jotenkin systemaattisesti poikkeavat vastanneista, syntyy tuloksiin vinoumaa. Tätä on yleensä varsin vaikea todistaa puoleen tai toiseen. Koska kysely kattoi varsin monia eri aihealueita, jotka liittyivät sekä työhön että vapaa-aikaan, on kuitenkin varsin epätodennäköistä, että suuri vastaamattomien määrä olennaisesti vääristäisi kaikkia opettajatuloksia. Jos oletetaan, että vastaamatta jääneet opettajat eivät ratkaisevasti eroa vastanneista, voidaan tulokset siis tietyin varauksin yleistää koskemaan kaikkia suomenkielisissä yläkouluissa opettavia kielenopettajia. Lisäksi oppilaiden ja opettajien antamia vastauksia samoihin kysymyksiin voidaan perustellusti vertailla.

Vielä on todettava, että vieraiden kielten opettajien otos kattaa kaikki muut kielet paitsi äidinkielen. Erillisiä otoksia ei otettu esimerkiksi englannin ja ruotsin opettajista, koska heidän erottamistaan vaikeuttaa muun muassa se, että monet opettavat useampaa kuin yhtä kieltä. Vieraan kielen opettajia täytyy siis käsitellä yhtenä ryhmänä, vaikka suuntaa-antavia huomioita eri kielten välisistä käytänteistä voidaan tehdä. Aineistojen kokojen perusteella edustavia vertailuja voidaan tehdä äidinkielen opettajien ja vieraiden kielten opettajien välillä.

## 2.3 Perustietoa vastaajista

### Opettajakysely

Opettajien kyselyyn vastasi 740 opettajaa, joista 417 oli äidinkielen ja kirjallisuuden<sup>7</sup> ja 324 vieraiden kielten opettajia. Valtaosa (86 %) kyselyyn vastanneista opettajista oli naisia. Kaikkien vastaajien sukupuoli ei tosin ole tiedossa, sillä osa opettajista vastasi kyselyyn koulukyselyjen yhteydessä eikä lomakkeessa kysytty erikseen vastaajan sukupuolta. Postikyselyyn yhteydessä sukupuoli sen sijaan kävi lähetysvaiheessa ilmi nimen perusteella. Opettajien sukupuolijakauman suhteen äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien ryhmät eivät eronneet toisistaan. Opettajien sukupuolta ei kuitenkaan käytetä

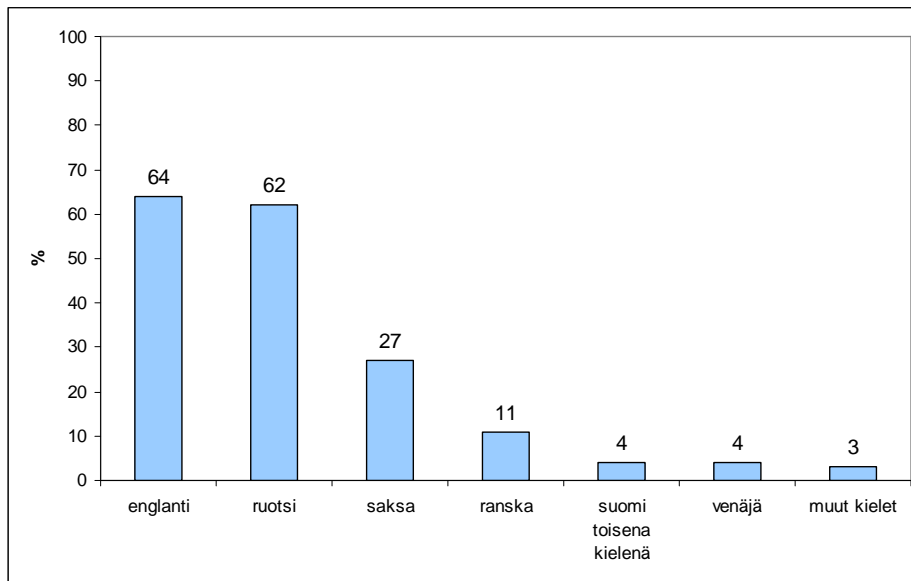
---

<sup>6</sup> Kokonaisuudessaan kyselyimme vastanneet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat edustavat 34 prosenttia kaikista ÄOL:n rekisterissä olevista yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista. Vastanneiden osuus Sukolin rekisterissä olevista vieraiden kielten opettajista oli 12 prosenttia.

<sup>7</sup> Tästä lähtien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista käytetään myös nimitystä äidinkielen opettajat.

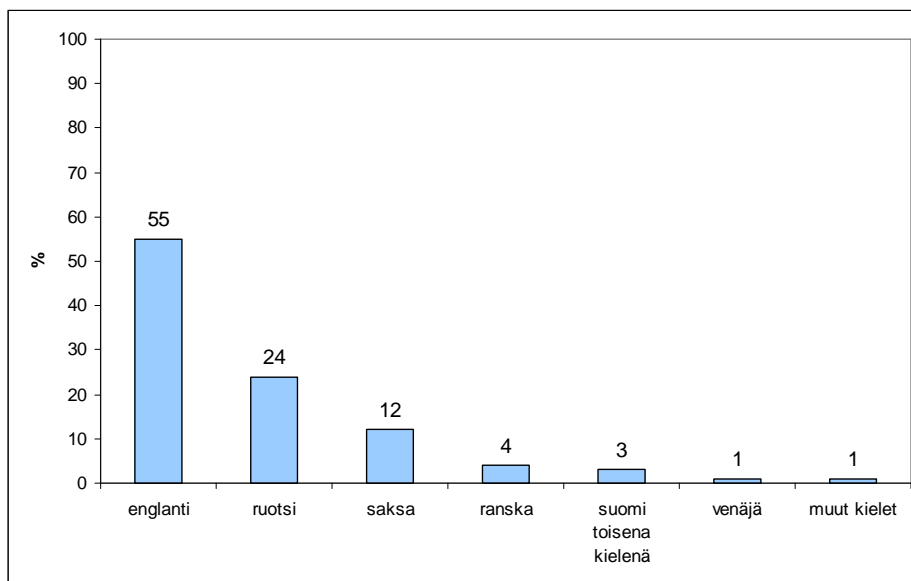
tässä hankkeessa taustamuuttujana, sillä aineisto ei anna siihen edellytyksiä eikä se ole tämän tutkimuksen fokuksessakaan.

Äidinkielen opettajista lähes jokainen opetti yläkoulussa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta kyselyn toteuttamislukuvuonna 2005–2006. Suomea toisena kielenä opetti yksi prosentti kyselyyn vastanneista äidinkielen opettajista. Vieraiden kielten opettajista yli puolet opetti kyseisenä lukuvuonna englantia ja/tai ruotsia (ks. kuvio 2.2). Saksaa kertoi opettavansa 27 prosenttia ja ranskaa 11 prosenttia. Muiden kielten osuus oli hyvin vähäinen, mikä osaltaan kuvastaa osuvasti yläkoulun kielivalintoja valtakunnallisesti. Äidinkielen opettajista yksi sadasta ilmoitti opettavansa yläkoulussa myös ruotsia tai englantia. Vieraiden kielten opettajista taas kolme sadasta kertoi opettavansa äidinkieltä ja kirjallisuutta.



KUVIO 2.2 Vieraiden kielten opettajien opettamat kieliaineet.

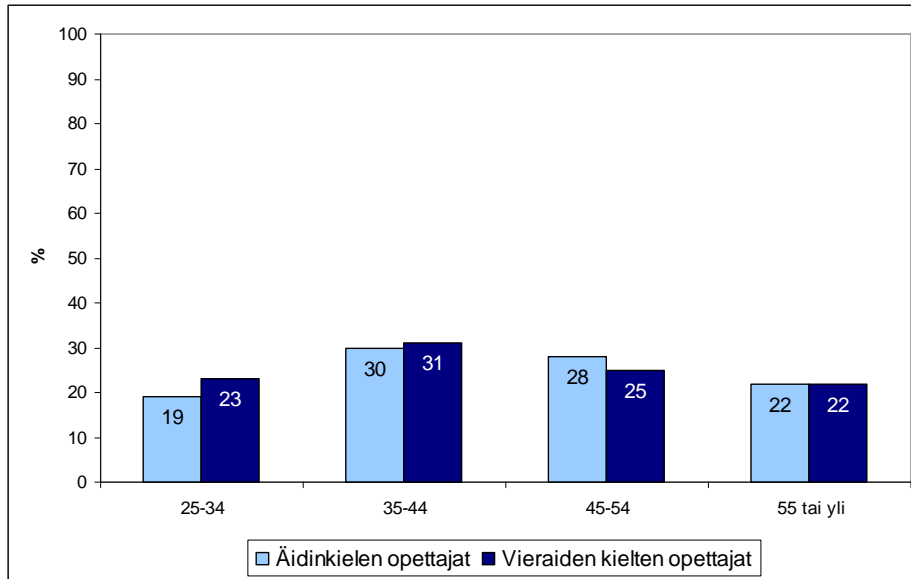
Useimmat vieraiden kielten opettajat opettivat siis useampaa kieltä, mutta vastaajia pyydettiin lomakkeessa myös kertomaan, mitä kieltä he opettivat eniten ja nimeämään, minkä kielen opetuksen näkökulmasta he kyselyyn vastasivat (ks. kuvio 2.3). Kuva vieraiden kielten opetuksesta muuttuikin verraten paljon. Vieraiden kielten opettajista 55 prosenttia vastasi englannin oppiaineen ja vain noin neljännes ruotsin oppiaineen näkökulmasta. Myös saksan osalta vastauksien määrä vähentyi 12 prosenttiin ja ranskan neljään prosenttiin. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta lähes kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat vastasivat oman oppiaineensa näkökulmasta.



KUVIO 2.3 Kieliaine, jota vieraiden kielten opettajat opettivat eniten ja jonka näkökulmasta he vastasivat kyselyyn.

### **Opettajien ikäjakauma ja kielitausta**

Kuviossa 2.4 on havainnollistettu opettajien ikäjakaumaa. Kuten kuvio osoittaa, opettajia oli suhteellisen tasaisesti kaikista ikäryhmistä, eikä vieraiden kielten ja äidinkielen opettajien välillä ollut suuria eroja eri ikäryhmissä. Opettajien ikäjakauma vastaa varsin hyvin myös Opetushallituksen vuonna 2005 tekemää selvitystä, jossa perusopetuksen päätoimisista opettajista alle 40-vuotiaita oli 36 prosenttia, 40–49-vuotiaita noin 30 prosenttia ja 50-vuotiaita tai vanhempia noin 34 prosenttia (Kumpulainen & Saari 2005: 19).



KUVIO 2.4 Opettajien ikäjakauma.

Kyselyyn vastanneista äidinkielen opettajista suomea äidinkielenään käytti sata prosenttia ja vieraiden kielten opettajista 96 prosenttia. Ruotsia äidinkielenään puhuvia oli vastaajista yksi prosentti, mikä itse asiassa kertoo näiden opettajien kaksikielisestä taustasta, vaikka he olivat SUKOLin rekisterissä merkitty suomenkieliseksi.

Opettajien kielitaustaa valaisee myös se, että äidinkielen opettajista noin 97 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 89 prosenttia kertoi kotona puhuttavan vain äidinkieltä eli suomea. Lisäksi noin seitsemän prosenttia vieraiden kielten opettajista kertoi käyttävänsä kotikielinsä sekä suomea että ruotsia. Opettajien joukossa oli myös sellaisia, jotka ilmoittivat käyttävänsä useita kotikieliä.

### **Opettajien koulustausta**

Vastaajista valtaosa (88 %) oli vähintään ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita. Alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita oli äidinkielen opettajista 11 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista kahdeksan prosenttia, lisäksi noin kaksi prosenttia opettajista oli koulutukseltaan filosofian ylioppilaita. Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajista yksi prosentti oli suorittanut lisensiaatin tutkinnon.

Äidinkielen opettajista selvästi suurimmalla osalla (70 %) tutkinnon pääaine oli suomi. Kotimainen kirjallisuus oli pääaineena noin 14 prosentilla. Muita pääaineita äidinkielen opettajilla olivat muun muassa yleinen kirjallisuustiede (5 %), Suomen historia (3 %), yleinen historia (3 %) sekä kasvatus-



tiede (2 %). Yleisin sivuaine oli yleinen kirjallisuustiede (34 %), muita sivuaineita olivat muun muassa kotimainen kirjallisuus (34 %) ja suomi (24 %).

Vieraiden kielten opettajista noin 40 prosentilla oli tutkinnon pääaineena englanti. Toiseksi yleisin pääaine oli ruotsi/skandinaavinen filologia (30 %). Muita pääaineita vieraiden kielten opettajilla olivat muun muassa saksa/germaaninen filologia (15 %), venäjä/slaavilainen filologia (5 %) sekä ranska/romaaninen filologia (5 %). Yleisin sivuaine taas oli ruotsi/skandinaavinen filologia (36 %). Muita sivuaineita olivat muun muassa englanti (24 %), saksa/germaaninen filologia (17 %) sekä ranska/romaaninen filologia (6 %). Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että vieraiden kielten opettajien enemmistö on valmistunut englanti-ruotsi -yhdistelmällä, mikä tukee myös muun muassa opettajien jakautumista eri kieliaineisiin (vrt. kuvat 2.2 ja 2.3).

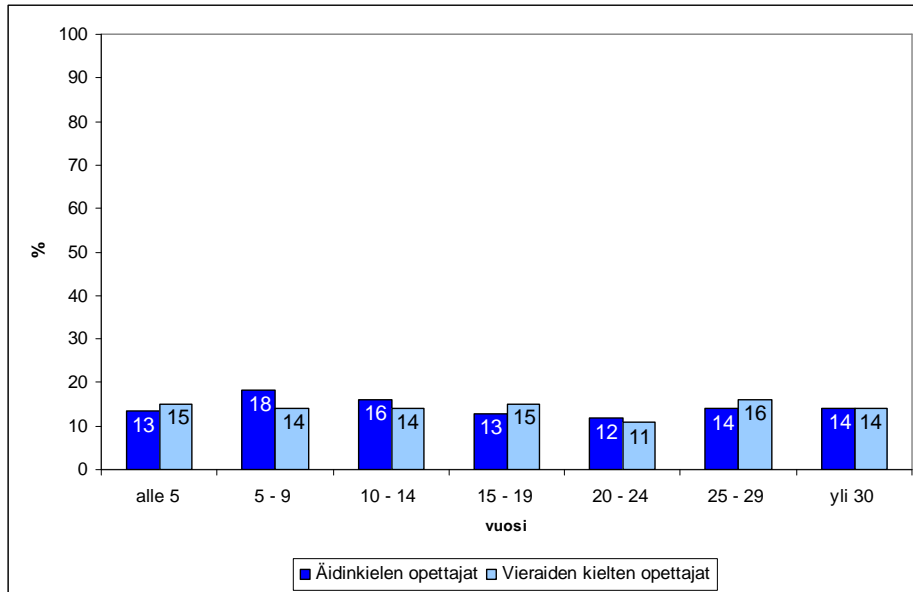
Lähes kaikilla opettajilla (97 %) oli suoritettuna opettajan pedagogiset opinnot. Äidinkielen opettajien ja vieraiden kielten opettajien välillä ei ollut tässä juurikaan eroa. Lisäksi äidinkielen opettajista viidellä ja vieraiden kielten opettajista yhdellä oli suoritettuna luokanopettajankoulutus. Sekä aineenopettajan että luokanopettajan koulutus oli kahdella äidinkielen ja kolmella vieraiden kielten opettajalla. Kyselyn aikana opintojaan suoritti yksi äidinkielen opettaja ja kolme vieraiden kielten opettajaa. Äidinkielen opettajista neljällä ei ollut lainkaan opettajankoulutusta, vieraiden kielten opettajista ilman opettajankoulutusta oli yksi opettaja.

Opetushallituksen selvityksen mukaan keväällä 2005 perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista (lehtoreista ja päätoimisista tuntiopettajista) noin 90 prosentilla oli muodollinen kelpoisuus hoitaa opetustehtäväänsä. Vastaava prosenttiosuus toisen kotimaisen kielen (ruotsin) opettajista oli noin 91, englannin kielen opettajista noin 92, saksan 94 ja ranskan 88. Niillä, jota tätä kelpoisuutta ei ollut, puuttui joko tutkinto, opettajan pedagogiset opinnot tai riittävä arvosana opetettavasta aineesta. (Kumpulainen & Saari 2005: 27.) Verrattuna vuoden 2005 selvitykseen kyselyymme vastanneiden äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien muodollinen kelpoisuus hoitaa tehtäväänsä oli täten varsin korkea.

### **Opettajien opetustausta**

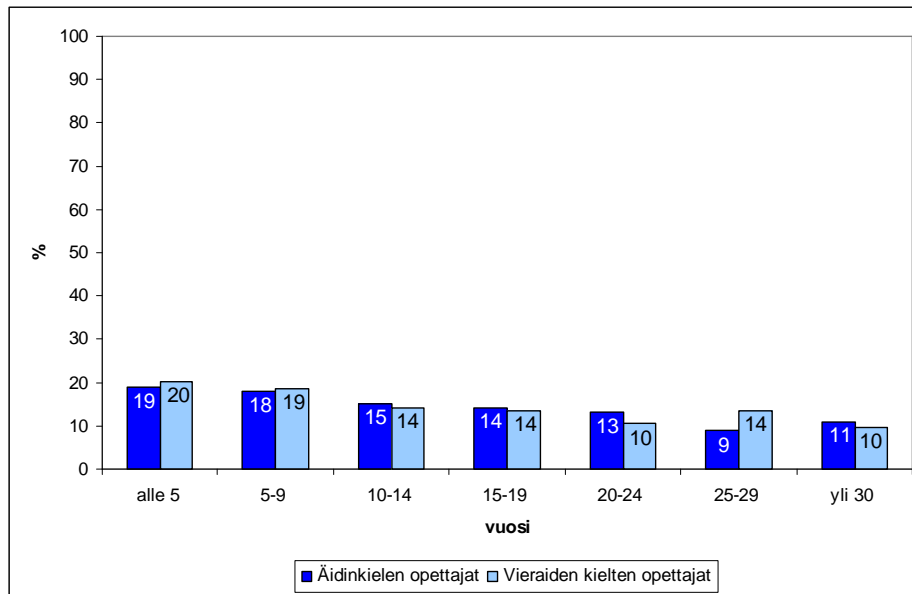
Kyselyyn vastanneista opettajista 98 prosenttia opetti kyselyn täyttämishetkellä yläkoulussa. Vastaajista muutama oli hoitovapaalla tai vanhempainlomalla. Loput olivat joko vuorotteluvapaalla tai eläkkeellä.

Kuviossa 2.5 havainnollistetaan opettajien työkokemusta, kun otetaan huomioon koko heidän työuransa opetusalaalla. Kuvio osoittaa, että opettajat jakautuivat tasaisesti vasta työuransa aloittaneista yli 30 vuotta opetusalaalla työskenteleviin. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien työkokemuksessa ei ole merkittäviä eroja.



KUVIO 2.5 Opettajien työkokemus (kaikki opetus).

Kuviosta 2.6 puolestaan käy ilmi, että hieman suurempi osa opettajista on työskennellyt vähemmän aikaa yläkoulussa kuin mikä on heidän työkokemuksensa kokonaisuudessaan (vrt. kuvioon 2.5). Noin viidennes opettajista oli työskennellyt yläkoulussa alle 5 vuotta ja lähes viidennes 5–9 vuotta. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien työkokemus yläkoulussa jakautuu edelleen tasaisesti eri ryhmiin. Hankkeessamme on myöhemmin tarkoitus tarkastella, onko opettajien työkokemuksella yhteyttä heidän käsityksiinsä ja käytänteisiinsä. Tässä raportissa ei siis vielä verrata esimerkiksi kokeneiden ja vastavalmistuneiden opettajien käsityksiä.



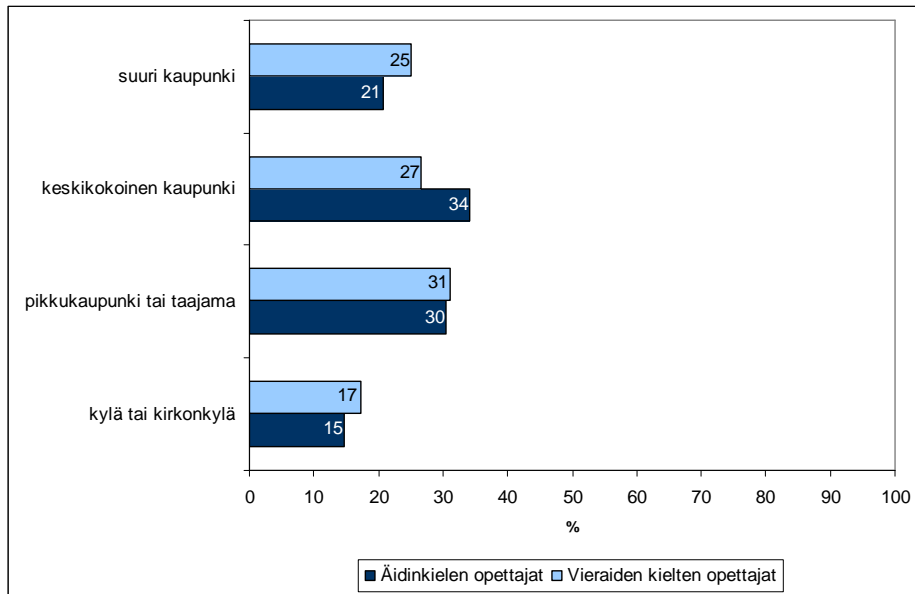
KUVIO 2.6 Opettajien työkokemus yläkoulussa.

Kaikista kyselyyn vastanneista 63 prosenttia, eli 463 opettajaa, opetti parhailaan tai oli opettanut kymmenen viime vuoden aikana muualla kuin yläkoulussa. Näin oli tehnyt äidinkielen opettajista noin puolet (54 %) ja vieraiden kielten opettajista noin kolme neljäsosaa (76 %). Tämä osaltaan kertoo opettajien työkokemuksen kirjosta ja liikkuvuudestakin. Muualla työskennelleistä äidinkielen opettajista noin 14 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 41 prosenttia oli opettanut alakoulussa. Lukiossa oli työskennellyt noin 37 prosenttia äidinkielen opettajista ja 49 prosenttia vieraiden kielten opettajista. Äidinkielen opettajista noin 12 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 8 prosenttia oli työskennellyt kymmenen viime vuoden aikana ammatillisessa oppilaitoksessa. Lisäksi vieraiden kielten opettajista oli työskennellyt vapaan sivistystyön oppilaitoksissa (10 %), yliopistossa (2 %), yrityksissä (2 %) ja aikuiskoulutuksen parissa (2 %). Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajien joukossa oli sellaisia, jotka olivat työskennelleet ulkomailla.

#### ***Koulujen alueellinen jakautuminen***

Kyselyyn vastanneiden opettajien koulu sijaitsi useimmiten paikkakunnalla, joka on keskikokoinen, 15 000–100 000 asukkaan kaupunki tai 3 000–15 000 asukkaan pikkukaupunki tai taajama. Suuressa, yli 100 000 asukkaan kaupungissa opettavien osuus oli lähes neljäsosaa, ja alle 3000 asukkaan paikkakunnalla sijaitsevassa koulussa opettavien osuus oli lähes viidennes. Vieraiden kielten opettajia oli jonkin verran tasaisemmin erikokoisilta paikkakun-

nilta kuin äidinkielen opettajia (ks. kuvio 2.7). Erot eivät kuitenkaan ole kovin suuria.



KUVIO 2.7 Paikkakunta, jossa opettajien koulu sijaitsi.

Kaiken kaikkiaan opettajat edustivat erikokoisia paikkakuntia eri puolilta Suomea. Kyselyyn vastanneiden opettajien kouluista kuitenkin merkittävä osa, noin 43 prosenttia, sijaitsi Etelä-Suomen alueella kaupungissa tai taajamassa. Lisäksi noin 19 prosenttia kouluista sijaitsi Länsi-Suomessa kaupunki- tai taajama-alueella. Pohjois-Suomen kaupungissa tai taajamassa sijaitsi kymmenen prosenttia ja Itä-Suomen kaupungissa tai taajamassa kahdeksan prosenttia kouluista. Maaseutukoulujen opettajia niin Länsi- ja Itä-Suomessa kuin Etelä- ja Pohjois-Suomessakin oli 4–6 prosenttia.

### **Koulujen ja opetusryhmien koko**

Opettajat työskentelivät siis eri puolilla Suomea niin pienillä kuin isoillakin paikkakunnilla. Myös opettajien yläkoulun koko vaihteli. Opettajista viidennes työskenteli yläkoulussa, jossa oli oppilaita 200–299, lähes kolmannes työskenteli 300–399 oppilaan yläkoulussa ja viidennes yläkoulussa, jonka koko oli 400–499 oppilasta. Noin 11 prosenttia työskenteli tätäkin suuremmissa yläkouluissa (500–599 oppilasta). Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vastauksissa ei ollut merkittäviä eroja.

Opettajien vastaukset 9. luokan (koko ikäluokka) koosta yläkoulussa heijastelevat varsin hyvin edellä esitettyjä tuloksia. Opettajista noin 13 pro-

senttia ilmoitti 9. luokan kooksi 80–99 oppilasta, 20 prosenttia 100–199 oppilasta ja noin 18 prosenttia 120–139 oppilasta.

Äidinkielen opettajien opetusryhmistä noin 60 prosenttia oli 16–20 oppilaan ryhmiä; vastaava osuus vieraiden kielten opettajien opetusryhmistä oli noin 63 prosenttia. Äidinkielen opettajista noin 31 prosentilla ja vieraiden kielten opettajista noin 17 prosentilla opetusryhmän koko oli tätäkin isompi eli 21–25 oppilasta. Noin 16 prosentilla vieraiden kielten opettajista opetusryhmän koko oli 10–15 oppilasta, kun taas äidinkielen opettajista tämänkoinen opetusryhmä oli vain noin kuudella prosentilla. On huomattava, että äidinkielen opetuksessa ja ruotsin opetuksessa toisena kotimaisena kielenä luokkaa ei tavallisesti jaeta pienempiin opetusryhmiin, kun taas vieraiden kielten opetusryhmät muodostuvat oppilaiden kielivalintojen mukaan.

Kyselyyn vastanneista opettajista noin 44 prosenttia kertoi opetusryhmässään olevan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Äidinkielen opetuksessa heitä oli enemmän, sillä äidinkielen opettajista noin 48 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 39 prosenttia vastasi kysymykseen myöntävästi.

### **Koulutusteknologian hyödyntämismahdollisuudet ja käytetyt oppikirjat**

Kyselyyn vastanneista äidinkielen opettajista noin 12 prosentilla oli käytössä kielistudio, kun taas vieraiden kielten opettajista noin 41 prosenttia pystyi käyttämään kielistudiota omassa koulussaan. Tämä ero voi johtua siitä, että kouluissa kielistudio on varattu etupäässä vieraiden kielten opettajille, ja äidinkielen opetusryhmillä on vain harvoin mahdollisuus päästä käyttämään kielistudiota. Käyttöjen erot voivat toki johtua myös teknologiaan liittyvistä asenteista, kokemuksista sekä oppiaineeseen kytkeytyvistä sisällöistä ja käytännöistä.

Noin 53 prosentilla äidinkielen opettajista ja noin 43 prosentilla vieraiden kielten opettajista oli opetustilassaan tietokone. Valtaosalla sekä äidinkielen opettajista (94 %) sekä vieraiden kielten opettajista (89 %) oli kuitenkin mahdollisuus käyttää koulun atk-luokkaa.

Kysyimme myös, mitä oppikirjaa opettajat työssään yläkoulussa eniten käyttivät. Suosituin keväällä 2006 käytössä ollut oppikirja äidinkielen opetuksessa oli *Aleksis*, jota käytti noin 57 prosenttia kyselyyn vastanneista. Toiseksi suosituin kirjasarja oli *Kielikuvia* (31 %). Englannin kielen opettajista noin 38 prosenttia käytti *The News* –oppikirjaa ja noin 35 prosenttia *This Way up* –oppikirjaa. Myös *Key English* oli käytössä noin 22 prosentilla englannin kielen opettajista. Ruotsin kielen opettajista taas noin 47 prosenttia käytti *Fritt fram* –sarjaa, ja noin 32 prosenttia *Kom med* –oppikirjaa. Saksan kielen opettajista hieman yli puolet (56 %) käytti oppikirjasarjaa *Kompass Deutsch. Studio Deutsch* ja *Zusammen* –sarjoja käytti noin 17 prosenttia saksan opettajista.

## Oppilaskysely

### **Oppilaiden kielitausta**

Kyselyyn vastasi 1720 oppilasta, joista 910 oli tyttöjä ja 810 poikia. Tyttöjen osuus kyselyyn vastanneista on siis 53 prosenttia ja poikien 47 prosenttia. Lähes kaikkien tyttöjen ja poikien (98 %) äidinkieli oli suomi, lisäksi yksi prosentti tytöistä kertoi äidinkieltensä olevan ruotsi. Jonkin muun kielen kuin suomen äidinkielekseen ilmoitti noin kaksi prosenttia oppilaista. Näitä muita äidinkieliä olivat ruotsin lisäksi muun muassa arabia, kurdi, somali, venäjä, vietnam ja viro. Kyselyyn vastanneista oppilaista maahanmuuttajataustaisia oli niin ikään kaksi prosenttia.<sup>8</sup> Lisäksi oppilaista 79 prosenttia kertoi, että heidän luokassaan ei ollut oppilaita, joiden äidinkieli olisi eri kuin vastaajan, vastaavasti kolmella prosentilla oppilaista äidinkieli oli eri kuin enemmistöllä.<sup>9</sup>

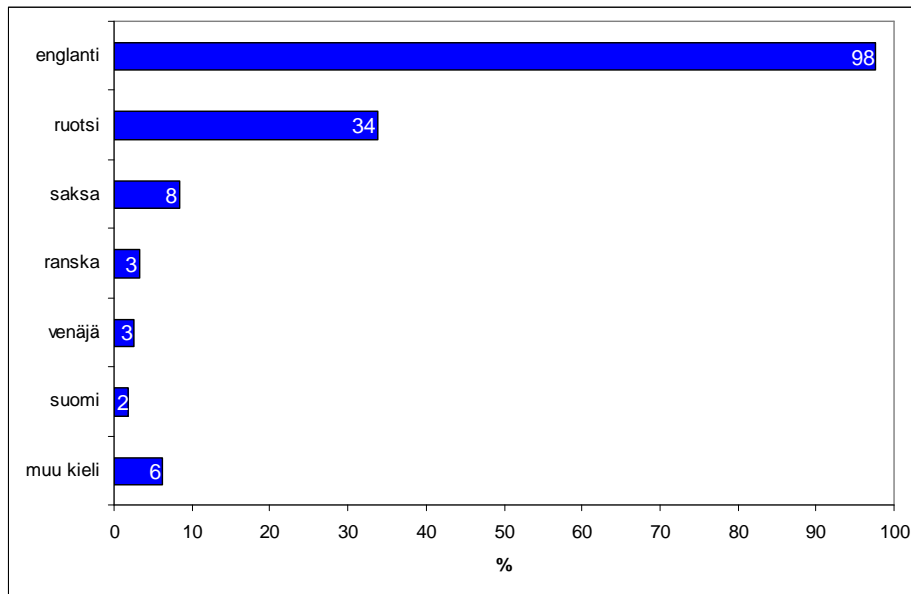
Noin kuusi prosenttia oppilaista kertoi, että heidän kotonaan puhutaan muitakin kieliä kuin äidinkieltä. Yleisimpinä kielinä mainittiin englanti ja ruotsi. On kuitenkin huomattava, että oppilaat ovat todennäköisesti ymmärtäneet kysymyksen eri tavoin, joten nämä luvut kuvaavat vain summitaisesti kotona käytettyjä kieliä.

Pojista noin 56 prosenttia ja tytöistä noin 53 prosenttia kertoi käyttävänsä (puhuvansa, lukevansa, kirjoittavansa) vapaa-ajalla muitakin kieliä kuin äidinkieltään (ks. kuvio 2.8). Melkein jokainen kysymykseen vastanneesta oppilaasta mainitsi englannin ja noin kolmannes sanoi käyttävänsä ruotsia.

---

<sup>8</sup> Maahanmuuttajataustaisiksi olemme määritelleet sellaiset oppilaat, jotka ovat asuneet myös muualla kuin Suomessa, ja joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Opetusta ohjaavissa dokumenteissa, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, käytetään myös käsitettä vieraskieliset oppilaat. Vuonna 2003 Suomen perusopetuksessa vieraskielisten oppilaiden osuus oli keskimäärin kolme prosenttia vaihdellen runsaasti paikkakunnittain ja kouluittain (OPH 2004).

<sup>9</sup> Tässä kirjassa tutkimustuloksia ei tarkastella erikseen monikielisten ja/tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osalta, vaan heidän teksti- ja mediakäytänteistään raportoidaan myöhemmin laadullisten tapaustutkimusten yhteydessä.



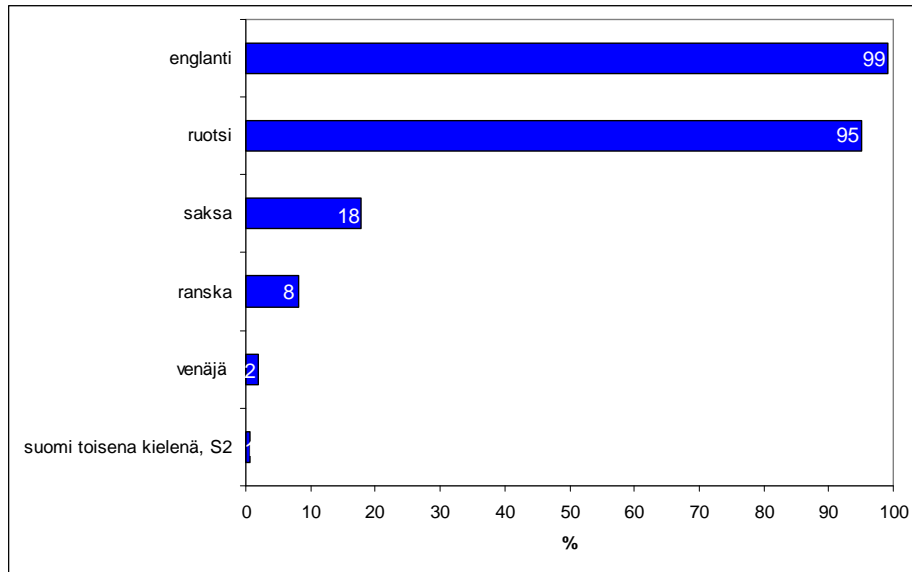
KUVIO 2.8 Oppilaiden vapaa-ajalla käyttämät muut kielet äidinkielen lisäksi (n=936).

### **Oppilaiden kieltenopiskelu koulussa**

Jokainen kyselyyn vastanneista oppilaista opiskeli koulussa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta. Lisäksi jotakin muuta kieltä äidinkielenään opiskeli noin yksi prosentti oppilaista. Näitä muita äidinkieliä olivat muun muassa venäjä, viro, arabia, kurdi, somali ja vietnam. Suomea toisena kieleenä -oppimäärää opiskeli niin ikään yksi prosentti oppilaista.

Kuviossa 2.9 havainnollistetaan koulun kielivalintoja, jotka jonkin verran eroavat oppilaiden vapaa-ajan kielikäytännöistä. Lähes kaikki (99 %) kyselyyn vastanneista oppilaista opiskelivat englantia. Myös ruotsia opiskeli miltei jokainen; tytöistä ruotsia ilmoitti opiskelevansa 98 prosenttia ja pojista 92 prosenttia, mikä saattaa kertoa myös asenteista ruotsin kieltä kohtaan, sillä lähes kaikki oppilaat – maahanmuuttajataustaisia oppilaita lukuun ottamatta – opiskelevat ruotsia kaikille yhteisenä oppiaineena suomenkielisissä kouluissa.

Saksan kieltä opiskeli koulussa 21 prosenttia kyselyyn vastanneista tytöistä ja 15 prosenttia pojista. Ranskan opiskelu oli hieman saksaa harvinaisempaa; ranskaa luki tytöistä 13 prosenttia ja pojista neljä prosenttia. Venäjän kieltä opiskeli kaksi prosenttia. Muuta vierasta kieltä opiskeli noin prosentti vastaajista. Näitä muita vieraita kieliä olivat muun muassa espanja, italia, latina ja mandariinikiina.



KUVIO 2.9 Oppilaiden kielivalinnat koulussa.

Selkeästi suurin osa vastanneista oppilaista oli opiskellut englannin kieltä pisimpään koulussa. Englanti oli ensimmäinen vieras kieli 92 prosentilla kaikista vastanneista; tytöistä englantia pisimpään oli opiskellut 90 prosenttia ja pojista 94 prosenttia. Toiseksi yleisin kieli, joka mainittiin ensimmäisenä vieraana kielenä, oli saksa, jota oli opiskellut pisimpään kolme prosenttia kaikista vastanneista. Tytöistä saksa oli ensimmäisenä vieraana kielenä neljällä prosentilla ja pojista kahdella prosentilla. Oppilaiden vastaukset koulussa opiskeltavista kielistä myötäilevät varsin hyvin Opetushallituksen tilastoja valtakunnallisista kielivalinnoista.<sup>10</sup>

### **Oppilaiden ulkomailla asuminen ja opiskelu**

Kaikista kyselyyn vastanneista oppilaista kuusi prosenttia (noin 100 oppilasta) kertoi käyneensä koulua tai asuneensa ulkomailla. Useimmin mainitut maat olivat Ruotsi ja Venäjä, joissa molemmissa oli asunut yksi prosentti oppilaista. Muita yleisimpiä maita olivat Saksa ja Espanja. Oppilaista 23 oli asunut ulkomailla alle puoli vuotta ja 19 oppilasta yhden vuoden. Kaksi vuotta ulkomailla oli asunut 12 ja kolme vuotta 14 oppilasta. Yleisimmät maat, joissa oli asuttu vähintään puolitoista vuotta olivat Venäjä, Viro ja Yhdysvallat.

<sup>10</sup> Opetushallituksen Koulutuksen määrälliset indikaattorit -raportin (Kumpulainen & Saari 2006: 28–30) mukaan vuonna 2005 A-kielenä opiskeli englantia perusopetuksen 7–9. vuosiluokasta 99 prosenttia. Vuosiluokilla 8–9. suosituin B2-kieli oli saksa, jota opiskeli seitsemän prosenttia vuosiluokasta. Myös vuonna 2005 englantia A-kielenä opiskeli 99 prosenttia 7-9. vuosiluokasta.



### **Oppilaiden vapaa-ajan harrastukset**

Kysyimme myös oppilaiden harrastuksista ja saimme vastauksiksi laajan kirjon urheilusta musiikkiin ja visuaalisista taiteista mediaan liittyviä harrastuksia.

Noin 82 prosenttia oppilaista harrasti **liikuntaa** jossakin muodossa. Joukkuepelejä, kuten jalkapalloa, salibandyä, jääkiekkoa tai koripalloa, pelasi pojista noin 41 prosenttia ja tytöistä noin 20 prosenttia. Tanssiharrastuksen (tai aerobicin) mainitsi noin 17 prosenttia tytöistä. Kamppailulajeja, kuten budoa, painia ja nyrkkeilyä, harrasti pojista noin seitsemän prosenttia. Tytöistä kamppailulajin mainitsi noin neljä prosenttia.

**Musiikkia** harrasti kyselyyn vastanneista oppilaista noin 26 prosenttia. Tytöt mainitsivat musiikkiharrastuksen poikia enemmän; tytöistä 33 prosenttia harrasti musiikkia tavalla tai toisella, kun taas pojista vastaava osuus oli 18 prosenttia. Aktiivisesti<sup>11</sup> musiikkia kertoi harrastavansa tytöistä noin 17 prosenttia ja pojista noin 13 prosenttia. Laulua harrasti tytöistä noin kuusi prosenttia ja pojista noin yksi prosentti. Soittaminen oli harrastuksena noin 14 prosentilla tytöistä ja noin 12 prosentilla pojista.

**Visuaalisiin taiteisiin**, kuten maalaamiseen, piirtämiseen, keramiikkaan, tietokonegrafiikkaan tai elokuvaukseen, liittyvän harrastuksen mainitsi noin kahdeksan prosenttia oppilaista. Tytöistä visuaalisia taiteita harrasti noin 12 prosenttia ja pojista noin neljä prosenttia.

**Lukeminen** oli harrastuksena noin 19 prosentilla kaikista oppilaista. Tytöistä luki harrastuksenaan reilusti suurempi osa kuin pojista; tytöistä lukemisen mainitsi noin kolmannes (31 %) ja pojista vain noin seitsemän prosenttia. **Kirjoittaminen** oli lukemista harvinaisempaa. Tytöistä kirjoitti harrastuksenaan noin kahdeksan prosenttia ja pojista noin yksi prosentti.

**Mediaan** liittyvän harrastuksen mainitsi yli puolet oppilaista. Tytöistä mediaharrastus oli noin 64 prosentilla ja pojista noin 54 prosentilla. **Audiovisuaalinen** eli televisioon tai elokuvaan liittyvä harrastus oli noin 14 prosentilla oppilaista. Tämäntyyppinen harrastus oli hieman useammin tytöillä (17 %) kuin pojilla (11 %).

Pojat harrastivat tyttöjä enemmän **tietotekniikkaa**; pojista tämän harrastuksen mainitsi noin 43 prosenttia ja tytöistä noin 27 prosenttia. Lisäksi pojista noin viidennes (21 %) harrasti **pelaamista**, joko tietokoneella, pelikonsolilla tai Internetissä. Tytöistä peliharrastus oli vain noin kahdella prosentilla. Tytöistä taas hieman useampi (19 %) mainitsi harrastukseksi Messengerin tai IRC:n kuin pojat (14 %).

**Lemmikkieläinten** hoitoon liittyvä harrastus oli tytöillä selvästi poikia yleisempää. Tytöistä noin 20 prosentilla oli lemmikkieläimiin liittyvä harrastus, kun taas pojista vain noin yksi prosentti kertoi harrastavansa eläinten

<sup>11</sup> Musiikin kuuntelu sisältyy kaikkeen musiikin harrastamiseen, kun taas aktiivisella musiikin harrastamisella tarkoitetaan soitto- tai lauluharrastusta.

hoitoa. **Moottoriajoneuvoihin** liittyviä harrastuksia oli pojilla selvästi tyttöjä enemmän; pojista noin 21 prosenttia ja tytöistä vain noin kaksi prosenttia mainitsi tämän harrastuksen.



**II**

**KOULUN  
TEKSTI- JA MEDIAMAAILMAT**



## **3 MIKÄ KIELTEN OPETUSTA OHJAA?**

### **3.1 Opetussuunnitelma suunnannäyttäjänä**

Tärkein kielten opetusta ohjaavista dokumenteista on valtakunnallinen opetussuunnitelma, jossa määritellään koulun kasvatus- ja opetustyön kannalta keskeiset asiat: opetuksen arvot ja tavoitteet, eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt ja työtavat sekä oppilaan arviointi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat osa opetuksen sääntelyjärjestelmää ja kansallisen koulutuspolitiikan keskeisimpiä välineitä. Niiden avulla normitetaan opetusta ja pyritään vaikuttamaan siihen. Valtakunnallinen opetussuunnitelma on kansallinen kehys, jota kaikkien kuntien, koulujen, opettajien ja oppikirjantekijöiden odotetaan noudattavan. Valtakunnallista opetussuunnitelmaa täydentävät ja tarkentavat kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joissa konkretisoidaan ja täsmennetään valtakunnallisia suuntaviivoja.

Opetussuunnitelmissa yhdistyvät opetuksen päämääriä kuvaava filosofinen näkökulma, opetusta ja opiskelua kuvaava pedagoginen näkökulma ja opetuksen järjestelyjä ja olosuhteita kuvaava hallinnollinen näkökulma. Samalla opetussuunnitelmat heijastelevat myös sitä, mitä yhteiskunnassa pidetään tärkeänä ja arvokkaana (yhteiskunnallinen näkökulma). Nämä näkökulmat ovat läsnä opetussuunnitelmissa, vaikka niiden painoarvo saattaa vaihdella eri aikoina. (ks. esim. Uusikylä & Atjonen 2002, Malinen 1992.) Yhteiskunnalliset muutokset ja arvostukset näkyvät myös opetussuunnitelmissa ja vaikuttavat siihen, millaisia sisältöjä, tavoitteita ja oppimistapoja kulloinkin korostetaan. Ne vaikuttavat myös siihen, millaisina teksteinä ja ketä varten kirjoitettuin opetussuunnitelmat nähdään.

Esimerkiksi Kauppisen (2006) mukaan vuoden 1970 opetussuunnitelma perustui aikansa psykologiseen ja sosiologiseen tutkimukseen ja oli tarkoitettu paitsi koulutuksesta vastuussa oleville henkilöille myös yleisemmin kasvatuksesta ja koulutuksesta kiinnostuneille ihmisille. Teksti markkinoi uutta perus-

koulujärjestelmää pohtimalla ja kyseenalaistamalla monia koulutuksen ratkaisuja ja tarkastelee opetusta hyvin käytännönläheisesti. Sen sijaan vuoden 2004 opetussuunnitelma on kirjoitettu tavalla, joka liittyy sen ennemminkin virkamiestekstien joukkoon. Se rakentuu muutamien teoreettisten avainkäsitteiden varaan korostamalla esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Teksti on kirjoitettu ennen muuta perusopetuksesta vastuussa oleville henkilöille ja se edellyttää lukijaltaan tietyn määrän perustietoa käsitteistä, termeistä ja aikaisemmista opetussuunnitelmista.

Opetussuunnitelmien laadinnassa voidaan noudattaa erilaisia periaatteita. Malisen (1992) mukaan opetussuunnitelmat voivat sitoutua herbartilaiseen *Lehrplan*-ajatteluun, joka näkyy oppiainekeskeisenä suunnitelmana, tai deweylaiseen *curriculum*-ajatteluun, joka taas nojautuu enemmän oppilas- ja oppimiskeskeiseen lähtökohtaan. Suomalaiset opetussuunnitelmat ovat tyypillisesti sitoutuneet vahvasti ainekeskeiseen suunnitteluun aina 1990-luvulle saakka. Edellisessä, vuonna 1994 voimaan astuneessa opetussuunnitelmassa oli kuitenkin havaittavissa painotuksia, jotka muistuttavat oppilaskeskeistä suunnittelua. Opetussuunnitelmat oli kirjoitettu väljästi eikä tarkkoja kriteerejä ja sisältöjä lueteltu, jolloin kunnille ja kouluille jäi runsaasti vapauksia suunnitella opetustaan. Sen sijaan uusi, vuonna 2004 laadittu opetussuunnitelma palasi takaisin oppiainekeskeisempään suuntaan. Väljyyden sijasta uusi opetussuunnitelma kuvaa melko tiukasti oppisisällöt, tavoitteet ja hyvän osaamisen kriteerit ja pyrkii siten takaamaan koulutuksellisen tasa-arvon. Toisaalta oppiainekeskeyttä on pyritty hälventämään eheyttävien aihekokonaisuuksien avulla.

Kyselyn toteutusajankohta osui tilanteeseen, jossa opetussuunnitelmat oli juuri uudistettu. Vuonna 2004 laadittu opetussuunnitelma oli juuri astunut voimaan. Uudistustyötä ohjasivat monet yhteiskunnalliset muutokset, kuten teknologian kehittyminen, kansainvälistyminen, työelämän toimintatapojen muutokset ja verkostoituminen sekä havahtuminen ekologisiin ongelmiin. Tätä pohjalta laadittiin perusopetuksen arvopohja, johon kuuluvat muun muassa ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen (OPH 2004). Nämä arvovalinnat näkyvät myös opetussuunnitelmassa, yhteiskunnan kannalta tärkeiksi katsotuissa aihekokonaisuuksissa, joiksi on määritetty ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. Monet näistä aihekokonaisuuksista liittyvät läheisesti sekä äidinkielen että muiden kielten opetukseen.

Opetussuunnitelman yleisessä osassa kuvataan myös oppimiskäsitystä, johon opetuksen tulisi perustua. Oppiminen määritellään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Kuvaus korostaa oppilaiden aktiivista ja tavoitteellista toiminta-

taa ja aikaisempien tietojen ja taitojen hyödyntämistä sekä monipuolisten oppimisympäristöjen luomista oppilaille. Myös työtapojen monipuolisuutta korostetaan. Niiden tulee kehittää oppilaiden ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, edistää tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä ja antaa mahdollisuuksia eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan. Työtapojen tulisi olla sellaisia, että ne kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioinnin taitoja, kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä ja hankkia palautetta omasta toiminnasta sekä kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa opittua uusissa tilanteissa. (OPH 2004.)

### **Arviointi opetussuunnitelmissa**

Perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa myös arvioinnille yleiset suuntaviivat ja periaatteet, mutta arvioinnin käytännön toteutus, arviointitavat ja tarkemmat painotukset määrittellään tarvittaessa kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Käytännössä ne lienevät yleensä varsin pitkälle opettajan päätettävissä. Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee, että opetuksen ja arvioinnin taustalla oleva oppimiskäsitys on sosiokonstruktivistinen ja se korostaa oppijan omaa roolia ja vastuuta sekä kollaboratiivisuutta. Oppijalla katsotaan olevan aktiivinen rooli myös arvioinnissa: perusopetuksen yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin (OPH 2004: 264). Oppijan itsearviointi näyttää liittyvän opetussuunnitelmassa nimenomaan formatiiviseen arviointiin, vaikkei tätä termiä suunnitelmassa käytetäkään. Suunnitelmassa puhutaan myös yleisellä tasolla siitä, että oppijan pitäisi pystyä arvioimaan omaa edistymistään suhteessa opetukselle asetettuihin tavoitteisiin, mikä voisi viitata summatiiviseen arviointiin. Merkille pantavaa on kuitenkin se, ettei opetussuunnitelmassa sanota mitään oppilaan roolista todistusarvosanoja annettaessa. Ilmeisesti asia jää opettajan ja koulun harkintaan.

Perinteinen, opettajankoulutuksessakin suositeltu arviointinäkemys oli normiviitteinen, oppilaiden vertailuun perustuva. Hyvänä periaatteena pidettiin, että annetut arvosanat jakautuvat niin sanotun Gaussin käyrän eli normaalijakauman mukaisesti siten, että hyviä ja huonoja arvosanoja annettiin vähän ja keskitason arvosanoja enemmän. 1980-luvulta lähtien on kuitenkin alettu suosia kriteeriviitteistä arviointia, jossa on tärkeää arvioida mahdollisimman selkeästi määriteltyjen kriteerien perusteella sitä, mitä oppija tietää ja osaa vertaamalla häntä muihin saman koulun tai luokan oppilaisiin. Syitä kriteeriviitteisen arvioinnin käyttöön on monia, mutta niistä tärkeintä on se, että vertailuun perustuva arviointi tuottaa oppijasta vähemmän tietoa kuin kriteeripohjainen arviointi – vertailu kertoo vain oppijan sijoituksen verrattuna muihin, muttei välttämättä paljonkaan siitä, mitä tämä osaa tai ei osaa. Toinen syy on luokkatasolla tapahtuvan normiviitteisen arvioin-



nin ilmeinen epäoikeudenmukaisuus ja vertailukelvottomuus. Luokan koostumus voi vaihdella suuresti samankin koulun sisällä ja vuodesta toiseen. Tällöin oppijan saama arvosana perustuu liikaa siihen, millaiseen ryhmään hän on sattunut joutumaan, eikä siihen, mitä hän osaa.

Vieraiden kielten opetuksessa muutos kohti kriteeriarviointia liittyy läheisesti kommunikatiivisen kielitaitokäsityksen yleistymiseen, jonka tunnetuin yksittäinen alkusysäys on Euroopan neuvoston 1970-luvulla julkaisema määritelmä 'kynnystason' kielitaidosta (*threshold*) eli kielitaidosta, jota oppija tarvitsee selviytyäkseen arkipäivän tavallisista työ- ja vapaa-ajan tilanteista vieraalla kielellä (van Ek 1975). Suomessakin kouluarvioinnissa pyrittiin kohti osaamiseen perustuvaa arviointia myös opetussuunnitelmissa (vrt. Takala 1980).

Tärkeä virstanpylväs kohti kriteereihin perustuvaa arviointia oli vuonna 1999 hyvän osaamisen eli arvosanaan kahdeksan oikeuttavan osaamisen määrittelemine kaikissa oppiaineissa peruskoulun päättöarviointia varten (OPH 1999). Vieraisissa kielissä toinen huomattava tuki kriteeriarvioinnille oli uusien opetussuunnitelmien julkaiseminen vuonna 2004. Niissä oppimisen tavoitteita tarkennettiin ja samalla arvioinnin perusta määriteltiin Eurooppalaisesta viitekehyksestä johdettujen taitotasokuvausten avulla. Uusien opetussuunnitelmien taitotasot havainnollistavat myös yhtä kriteeriarvioinnin etua normiarviointiin verrattuna. Tasokuvauksiin perustuva kriteeriarviointi tuo selvemmin esille sen, että kielen vähäinkin osaaminen on jo osaamista: vaikka tasolla A1.1. olevalla oppijalla on runsaasti puutteita, hän kuitenkin pystyy myös viestimään joitakin perusasioita omaksumallaan kielitaidolla.

Opetussuunnitelmien lisäksi kriteeriarvioinnin tuntemusta on lisännyt salkkuarvioinnin ja itsearviointin yleistymine. Molemmissa on samalla kyse laajemmasta arviointikulttuurin muutoksesta, jossa oppijalle annetaan enemmän valmiuksia ja vastuuta arvioinnista ja omasta oppimisesta. Euroopan neuvoston vuosikymmeniä jatkunut kehittämistyö näkyy vahvasti näissäkin arviointisuuntauksissa, ainakin vieraiden kielten alueella (esim. Oscarson 1978, 1984). Eurooppalaisen viitekehyksen ohella Euroopan neuvoston toinen laajalti tunnettu 'tuote' onkin Eurooppalainen kielisalkku (EKS), jossa kielitaidon itsearviointilla on keskeinen rooli (Little 2006). Vieraiden kielten salkkuarviointia on kehitetty Suomessakin muun muassa erilaisten täydennyskoulutusohjelmien kautta (Kohonen 2005), mutta ilmeisesti salkkuarviointi ei kuitenkaan ole vielä kovin yleistä. Tämä voi johtua osittain siitä, etteivät Suomen opetusviranomaiset ole hankkineet suomalaiselle EKS:n versiolle Euroopan neuvoston virallista hyväksyntää. Opetussuunnitelmatkaan eivät erityisesti käsittele salkkuarvioinnin tuomia etuja oppimiselle ja arvioinnille, vaikka niissä muuten korostetaan oppijan aktiivista roolia oppimis-

prosessissa. Itsearviointin merkitys tuodaan kuitenkin suunnitelmissa selvästi esille.

Myös lisääntynyt huomio puhumisen ja yleensä suullisen viestinnän opettamiseen on edistänyt kriteeriarviointia, koska sitä tehdään tavallisesti taitotasoasteikon avulla. Suullisia esityksiä pidettäneen useimmissa yläkouluissa joka vuosi sekä äidinkielessä että vieraisissa kielissä.

Arvioinnin koulutukselliset, yhteiskunnalliset ja yksilölliset vaikutukset ovat vahvoja, vaikka eivät aina kovin näkyviä. Arviointi ei ole ainoa mutta se on suuri vaikuttaja tiedon konstruoijana; koulutuspoliittisesti sen kautta osoitetaan, millaista ja miten osoitettua tietoa ja osaamista pidetään arvokkaana. Arviointikäytänteitä ja sisältöjä voidaan myös muokata koulutuspoliittisiin tarkoituksiin, kun halutaan saada arvioinnista työkalu kontrollointia varten. Tästä ovat esimerkkinä valtakunnalliset kokeet, joiden perusteella voidaan muun muassa asettaa kouluja paremmuusjärjestykseen, mitä tapahtuukin eräissä maissa. Arvioinnin käyttämisestä argumenttina monenlaisissa yhteiskunnallisissa ja koulutuspoliittisissa keskusteluissa on hyvä esimerkki suomalaisten koululaisten menestyminen PISA-tutkimuksissa. Kun arviointitulokset saavuttavat PISA-tulosten kaltaisen argumentaatiovoiman, enää ei tunnuta kyseenalaistettavan, millaisesta osaamisesta tulokset kertovat tai miten luotettavia mittaustulokset ovat (vrt. Newton 2004).

Arviointi on merkittävä vaikuttaja myös yksilön kannalta, koska se muokkaa hänen minäkuvaansa oppijana ja osajana. Vaikka arvioinnin haasteellisena tehtävänä on herättää oppijan sisäinen dialogi ja kehittää hänen metataitojaan, se ohjaa usein vertaamaan omaa osaamista muihin oppijoihin. Vertaamista edesauttavat normatiivinen arviointi, kriteeritön numeroarviointi ja koekeskeinen osaamisen osoittaminen (esim. Broadfoot 1996, Cunningham 1998). Toinen arvioinnin ongelma on päättöarvioinnin ja arvosanojen antamisen liiallinen korostuminen muiden arvioinnin tarkoitusten kustannuksella. Vaikka arvosanojen antaminen onkin tärkeä tavoite arvioinnissa ja arvosanojen oikeudenmukaisuudesta ollaan oikeutetusti huolissaan, oppimisen kannalta olennaista on myös formatiivinen (diagnostinen), oppimista suuremmin tukeva arviointi (vrt. Black & Wiliam 1998, Huhta 2008).

Laajat, useita oppiaineita kattavat selvitykset eri maista osoittavat, että opettajat eivät yleensä tunne formatiivisen arvioinnin periaatteita kovin hyvin ja että luokassa tapahtuvan arvioinnin käytänteet edistävät usein pinnallista ulkooppimista (Black & Wiliam 1998, Black ym. 2003). Tämä voi osittain johtua siitä, että summatiivinen, arvosanojen antamiseen pyrkivä arviointi vaikuttaa vahvasti formatiivisen arvioinnin käytänteisiin ja voi esimerkiksi kaventaa käsitystä siitä, mitä tietoja ja taitoja voidaan ylipäänsä arvioida. Elinikäistä oppimista tavoittelevassa yhteiskunnassa lähtökohtana on kuitenkin ihmisen iän mittainen oppimisen ja arvioinnin kaari. Palautteen

saaminen ja antaminen eivät lopu kouluun vaan kouluarvioinnin tehtävänä on tarjota metatason työkalut, joilla selviää globaaleissa tietotyöyhteisöissä.

### **Kieliaineet opetussuunnitelmissa**

Opetussuunnitelmassa kuvataan siis kunkin oppiaineen opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt ja hyvän osaamisen kriteerit. Oppiaineena äidinkieli ja kirjallisuus<sup>12</sup> määritellään tieto-, taito- ja taideaineeksi, ja sen opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaista aktiivisia ja eettisesti vastuullisia viestijöitä ja lukijoita, jotka pääsevät osallisiksi kulttuurista ja osallistuvat ja vaikuttavat yhteiskuntaan. Opetuksessa tulee ottaa huomioon myös oppilaiden omat kielelliset ja kulttuuriset kokemukset ja tarjota mahdollisuuksia monipuolisiin kielenkäyttötilanteisiin. (OPH 2004.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on kuvattu oppiaineen keskeisiä sisältöjä jakamalla ne viiteen ryhmään: vuorovaikutustaidot, tekstinymmärtäminen, puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatiminen, tiedonhallintataidot ja suhde kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin. Keskeisiä vuorovaikutukseen liittyviä sisältöjä ovat muun muassa puheenvuoron laatimisen taidot, tilanteeseen sopivan kielimuodon ja viestintätavan valinta ja omien näkemysten esittämisen taidot. Tekstinymmärtämisessä korostuvat erityyppisten lukutapojen hallinta ja tekstityyppisiin ja -lajeihin tutustuminen ja niiden ilmaisutapojen tarkastelu. Puhe-esitysten ja kirjoitelmien laadinnassa opiskellaan tekstintekoprosessia, tekstin jäsentelytapoja, kohderyhmän huomiointia ja kirjoitetun kielimuodon hallintaa. Tiedonhallintataidoilla tarkoitetaan tietojen hankintaa erityyppisistä lähteistä, lähteiden luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden arviointia ja muistiinpanojen ja muiden esitysten tekemistä lähteiden pohjalta. Kieli-, kirjallisuus- ja kulttuuritiedon opetuksessa painottuvat käsitteiden opiskelu, kaunokirjallisuuden lukeminen ja tieto Suomen ja maailman kielitilanteesta sekä käsitys kielidemokratiasta ja äidinkielen merkityksestä.

Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaineena varsin laava sisällöltään. Opetettavana on kielitietoa, kirjoittamista, lukemista, puhumista, mediatietoa, kirjallisuutta, kansanperinnettä ja muuta kulttuuritietoa. Erilaiset asia-, media- ja kaunokirjalliset tekstit ja niiden kanssa toimiminen ovat keskeisessä roolissa äidinkielen opetuksessa. Uusin opetussuunnitelma korostaa varsin voimakkaasti tekstitaitojen opiskelua ja sitoo sen yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen voimaantumiseen. Luokassa oppilaita tulisi sosiaalista monimuotoisiin teksteihin ja laventaa heidän tekstirepertoaarejaan. Vuosiluokilla 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppi-

---

<sup>12</sup>Tämä katsaus esittelee vain opetussuunnitelman osuutta, jossa kuvataan suomea äidinkielenä.

laan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. Tämä näkyy myös esimerkiksi opetussuunnitelman kielikäsitteilyssä, joka Kauppinen (2007) mukaan korostaa aikaisempaa enemmän kielenkäytön funktioita ja kielen rakenteiden tuntemuksen merkitystä tekstien havainnoinnissa ja tekstitaitojen kehittämisessä.

Siitä huolimatta, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma sitoutuu yleisellä ja periaatteellisella tasolla yhteiskunnalliseen ja voimaannuttavaan tekstitaitokäsitteeseen, oppiaineen sisältö ja tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit on kuitenkin jäsennetty perinteiseen tapaan erillisiksi taidoiksi. Tekstitaidot on kuvattu varsin yleisellä tasolla ja pääpainon saavat nimenomaan koulun ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tekstit. Opetussuunnitelmassa korostuvat siis niin sanotut koulukeskeiset tekstit, jotka sosiaalistavat nuoria opiskelun maailmaan, koulun kirjoitelmien laadintaan ja akateemiseen kaunokirjallisuuden lukutapaan. Arkipäivän teksteistä esillä ovat selvimminkin faktuaaliset, painetut mediatekstit, sen sijaan nuorten oman arjen ja kulttuurin tekstejä tai yhteiskunnallisen toiminnan ja instituutioiden tekstejä suunnitelmista ei juuri löydy. Teknologia ja uusmedian tekstit eivät ole varsinaisesti rantautuneet uusimpaan opetussuunnitelmaan (ks. tarkemmin Luukka 2003, Luukka & Leiwo 2004).

Vaikka opetussuunnitelma pyrkii kuvaamaan oppiaineen eri osa-alueita tasapuolisesti, kielen ja kirjallisuuden painoarvo on selvästi muita alueita suurempi. Lähes poikkeuksetta sekä tavoitteiden että sisältöjen kuvaukset alkavat kielen ja kirjallisuuden esittelyillä ja niistä kirjoitetaan laueammin kuin muista osa-alueista. Myös kulttuuriin tutustuminen tapahtuu ensisijaisesti kielen ja kirjallisuuden kautta.

**Toisen kotimaisen kielen** (tässä tapauksessa ruotsin) opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön maamme ruotsinkielisen väestön kanssa sekä pohjoismaiseen yhteistyöhön. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa häntä arvostamaan Suomen kaksikielisyyttä ja pohjoismaista elämänmuotoa. Oppiaineena ruotsin kieli on taito- ja kulttuuriaine. Vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on opetussuunnitelman mukaan antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielisisissä viestintätilanteissa. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuureiden elämänmuotoa. Oppiaineena vieras kieli määritellään niin ikään taito- ja kulttuuriaineeksi.

**Vieraiden kielten** opetussuunnitelmassa korostuvat myös kielten opiskelutaidot. Yksi A-kielen opetuksen tavoitteista onkin pohjan luominen myöhemmin aloitettaville kieliopinnoille. Yläkoulun vieraiden kielten opetuksen tehtävänä on laajentaa oppilaan kielitaitoa vaativampiin sosiaalisiin tilanteisiin sekä harrastusten, palveluiden ja julkisen elämän alueille ja yhä enemmän myös kirjoitettuun kieleen. Tavoitteena on, että oppilaan taito toi-

mia kohdekulttuurin edellyttämällä tavalla kasvaa. Lisäksi tavoitteena on, että oppilaan opiskelustrategiat, tieto- ja viestintätekniikan hyödynnystaidot, projektitöiden tekotaidot ja kielitaidon arvioinnin taidot kohenevat.

Toisin kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa, toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opetuksen sisältöjä kuvataan tilanteiden ja aihepiirien kautta. Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa opettaa joko englantia tai ruotsia. Näiden kahden kielen väliset erot opetussuunnitelmissa ovat pieniä: molemmissa tavoitteissa painotetaan itsearviointi- ja opiskelutaitoja sekä kulttuurisen tietoisuuden kehittämistä ja sitä kautta erilaisiin kulttuurisiin viestintätilanteisiin sopivaa kielenkäyttöä.

Sisältöalueet eroavat toisistaan siinä, että pitkässä kielessä mukana ovat yhteiskuntaan ja työelämään liittyvät teemat sekä tiedotusvälineet. Pieniä eroja on myös työtapojen ja tiedonhankinnan kohdalla: A-kielessä projektityöskentely ja tieto- ja viestintätekniikka tiedonhankinnassa ja viestinnässä ovat tavoiteltavia taitoja. Lieneekö eron taustalla oletus kielitaidon tasosta, joka mahdollistaa monipuolisempaa ja itsenäisempää kielen käyttöä. Lisäksi opetussuunnitelmassa kuvataan, millaisia kielen rakenteita ja viestintästrategioita vieraiden kielten opetuksessa tulee opiskella. Viestintästrategioilla tarkoitetaan muun muassa kielellistä tai tilanneviheisiin perustuvaa päättelyä viestin sisällön selvittämiseksi, puuttuvan kielitaidon kompensointia likimääräisellä ilmaisulla ja oman kielenkäytön tarkkailua.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa annetaan myös ensimmäistä kertaa Eurooppalaiseen viitekehukseen perustuva kielitaidon taitotasotavoite kullekin kielen oppimäärälle. Opetussuunnitelman taitotasoajattelun lähtökohtana on Kielten opettamisen, oppimisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK), joka on standardoinut kielenopetuksen käsitteistöä Euroopassa ja jonka taitotasoasteikosta on muodostunut kansainvälinen mittapuukielitaidon kuvaamiselle.

Opetussuunnitelman taitotasoasteikko alkaa alkeiskielitaitoa kuvaavasta tasosta A1.1 ja päättyy sujuvaa ja monipuolista kielitaitoa kuvaavaan tasoon C1. Asteikossa kuvataan kielitaidon edistyminen taso tasolta puhumisessa, kirjoittamisessa sekä tekstin ja puheen ymmärtämisessä, mikä on entiseen verrattuna taitolähtöisempää ja tärkeä askel kohti pedagogisempaa ja läpinäkyvämpää tavoitteen asettelua ja arviointia (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007). Pitkän A-kielen (yleisesti englanti) tavoitetaso arvosanalle 8 on A2.2-B1.1 osa-alueesta riippuen. Englannin tavoitteet A-kielenä ovat kuitenkin tasoa korkeammat kuin muiden A-kielten. Vastaavasti lyhyemmän B-kielen (yleisesti ruotsi) tasotavoite on A1.3-A2.1. Tavoitteet ovat korkeammat ymmärtämisessä kuin puhumisessa ja kirjoittamisessa.

## Yhteiset aihekokonaisuudet

Oppiainekohtaisten kuvausten lisäksi opetussuunnitelmassa kuvataan koko perusopetuksen eheyttämistä varten suunnitellut aihekokonaisuudet. Ne nostavat samalla esiin opetuksessa keskeisenä pidettävät teemat, joita on perusopetuksessa tarkoitus opiskella eri oppiaineiden näkökulmasta kokonaisuusiksi rakentaen. Niiden avulla pyritään vastaamaan myös ajankohtaisiin koulutushaasteisiin. Kielten opetuksen kannalta keskeisimpiä niistä ovat esimerkiksi kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito ja ihminen ja teknologia. Näistä ensimmäisen tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen. Oppilaita tulee ohjata tuntemaan ja arvostamaan omaa kulttuuriperintöään, ymmärtämään sen monimuotoisuutta ja tutustumaan muihin kulttuureihin. Heille tulee myös tarjota valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä.

Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuus kehittää oppilaiden ilmaisuja ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Viestintätaidoista painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Mediataitoja tulee harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana. Tavoitteena on muun muassa se, että oppilas kehittää tiedonhallintataitojaan ja kriittistä lukutaitoaan ja oppii käyttämään monenlaisia medioita eri tarkoituksiin sekä viestijänä että vastaanottajana.

Viestintä ja mediataito -kokonaisuutta täydentää ihminen ja teknologia -aihekokonaisuus, jonka päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan ja näkemään sen merkitys omassa arkielämässään. Perusopetuksen tulee tarjota perustietoa teknologiasta, sen kehittämistä ja vaikutuksista, opastaa järkeviin valintoihin ja johdattaa pohtimaan teknologiaan liittyviä eettisiä, moraalisia ja tasa-arvokysymyksiä. Opetuksen tulee tarjota myös mahdollisuuksia harjoitella erilaisten välineiden ja teknologioiden käyttöä.

Mediakasvatus on perusopetuksessa niin sanottu opetussuunnitelman lävistävä aine. Sen tulisi sitä kautta olla jokaisen opetussuunnitelman oppiaineen sisään rakennettu osa. Konkreettisia sisältötavoitteita tai oppimääriä sille ei ole kuitenkaan asetettu. Tästä tietyllä tapaa epämääräisestä asemasta johtuen mediakasvatus on yhtä aikaa sattumanvaraisesti läsnä yksittäisen opettajan opetuksessa, mutta samanaikaisesti se on ajautunut äidinkielen opetuksen tontille. Kehitys on luonnollinen, kun otetaan huomioon äidinkielen yhteiskuntaan ja kulttuuriin suuntautuva kriittinen kasvatusote.

Mediakasvatus nähdään lasten ja nuorten kasvun tukemisena median parissa. Ehdotuksessa lasten ja nuorten mediakasvatuksen kehittämiseksi (2007: 4) mediakasvatus on ”pedagogista toimintaa, jolla kehitetään lasten

median käyttöä ja mediataitoja. Onnistuessaan mediakasvatus kehittää oppijoiden kykyä analysoida ja tulkita mediaa, taitoa osallistua mediayhteiskunnassa ja ilmaista itseään. Media on viestintävälineitä kuten televisio, elokuvat, Internet, video- ja tietokonepelit sekä erilaiset lehdet. Media tarkoittaa myös näissä välineissä käyttäjille tarjolla olevia sisältöjä.”

Kotimaisen mediakasvatuksen piirissä on kuitenkin myös selkeä tarve erottaa mediakasvatus omaksi oppiaineekseen ja sitä kautta taata mediaosaaminen kansalaistaitona. Tilannetta hankaloittaa alueen pirstaleisuus, sillä jo varsinaisella mediakasvatuksen kentällä toimijoiden painotuksissa on suuriakin eroja. Kotilainen ja Sintonen (2005) jakavat nämä painotukset erilaisiin heimoihin. Teknologisen heimon jäsenet korostavat informaatio- ja kommunikaatioteknologioiden käyttöä ja merkitystä opetuksessa. Suojelun heimossa tavoitteena on ennen kaikkea lasten suojeleminen median huonoilta vaikutuksilta. Näkökulma on normatiivinen ja mediatarjontaa arvottava sekä ajoittain moralisoiva. Erityinen huoli on koskenut television väkivaltaista tarjontaa. Kulttuurintutkimuksen heimolle mikään inhimillinen ei ole vierasta. Siinä tutkitaan niin pelien maailmaa kuin perinteisempiä todellisuuden representaatioita. Kriittisen heimon edustajat pohtivat median valtaa ja sitä, miten media manipuloi ihmisiä. Viimeisin ministeriötason ehdotus kehittämisohjelmaksi (OPM 2007) lähestyy hyvinkin tietoyhteiskuntaohjelman tavoitteita ja asettuu tässä heimoajattelussa teknologisen ja kulttuurintutkimuksen heimojen välimaastoon sulkematta pois kuitenkin muidenkaan heimojen näkökulmia.

Nykyisin kansallisen mediakasvatuksen vahvoja taustavaikuttajia ovat opetusministeriö, Opetushallitus sekä YLE, jotka eri ikäluokkiin kohdistuvien projektien pyrkivät kehittämään suomalaisten lasten ja nuorten mediataitua ja mediataitoja. Yksittäisen opettajan mahdollisuudet kehittää omia mediakasvatustaitojaan ovat koko maan tasolla kuitenkin satunnaisia, oppilaille sen sijaan on tarjolla erilaisia projekteja (mm. Mediabussi), jos koulussa niin halutaan.

### 3.2 Tietostrategiat

Kansallisten tietostrategioiden vaikutus opetuksen käytänteisiin on välillinen, mutta merkityksellinen, sillä opettajille on ensimmäisen tietostrategian julkaisemisesta (1995) lähtien tarjoutunut monenlaisia kouluttautumismahdollisuuksia samalla, kun koulujen teknologiavarustusta on systemaattisesti lisätty. Tietostrategioissa ei oteta suoranaisesti kantaa yksittäisten oppiaineiden sisältöihin tai oppiaineiden opettajien kouluttautumistavoitteisiin. Tietostrategioissa puhutaan enemmänkin koulutuksen yleisistä tavoitteista tarjota oppilaalle laajat tietoyhteiskuntavalmiudet, joihin sisältyy tietoteknisen käyttötaito lisäksi

muun muassa kyky etsiä, kriittisesti arvioida ja hyödyntää tietoa; kyky hallita teknologia yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja ammatillisen kehittymisen (elinikäinen oppiminen) keinona sekä ymmärtää oma sosiaalinen ja eettinen vastuu tietoverkkojen käyttäjänä.

Alkuvaiheen tietoyhteiskuntastrategioiden kouluihin kohdistuvat aloitteet liittyivät erityisesti opettajien kouluttamiseen. Ensimmäisen strategiakauden (1995–1999) viiden opintoviikon laajuiset Tieto Suomi -koulutukset saivat seuraavalla kaudella (2000–2004) jatkoa ope.fi I-III -koulutuksista. Strategioiden tavoitteena oli kouluttaa joka viides opettaja itsenäiseksi TVT-taitajaksi, joka puolestaan kouluttaisi oman koulunsa kollegat vähintään auttavasti tieto- ja viestintäteknologioita opetukseensa integroiviksi osajiksi. Samanaikaisesti kouluja verkotettiin vauhdilla ja vuonna 2000 lähes kaikissa Suomen kouluissa oli Internet-yhteys. Jatkostrategioissa ope.fi -koulutuksia on jatkettu, vaikkakin lisääntyvää painetta on niiden muuttamiseen enemmän koulun yhteisöllisen kehittämisen suuntaan irrallisten täydennyskoulutuskurssien sijaan.

Vieraiden kielten osalta erittäin merkittävää on ollut Suomen liittymisen Euroopan Unioniin ja Suomen tietostrategioiden mukauttaminen EU:n vastaaviin aloitteisiin. Vuoden 1994 jälkeen koulujen on ollut mahdollista osallistua erilaisiin yhteisprojekteihin, joihin EU on pitkälti tarjonnut rahoituksen. Erityisesti Comenius-projektien kautta monen luokkahuoneen ovet ovat avautuneet Eurooppaan ja sitä kautta erilaisiin vieraskielisiin kontakteihin muiden koulujen kanssa. Nykyään myös SchoolNet ja eTwinning -projektit tarjoavat merkittävän resurssin kansainvälisiä yhteyksiä ja projekteja etsivälle opettajalle.

Strategioiden euromääräiset investoinnit ovat olleet huimia. Erityisesti kieltenopetusta koskevaa arviointia tietostrategioiden toteutumisen ja vaikuttavuuden suhteen ei ole kuitenkaan missään vaiheessa tehty. Vuonna 1998 julkaistussa tietostrategioiden tilannekartoituksessa (Sinko & Lehtinen) yhtenä osa-alueena oli kieltenopetus ja sen nykytila. Raportin loppupäätelmät pätevät tänäänkin: opettajien koulutusta tulee ajantasaistaa, opettajien täydennyskoulutusta kohdentaa paremmin ja laadukkaiden elektronisten oppimateriaalien kehittämiseksi tulee luoda paremmat edellytykset. Ainoa selkeästi kieltenopettajien tilanteeseen keskittyvä tutkimus on ammatillisen koulutuksen piirissä toimivien englannin opettajien pedagogisen ajattelun muutoksesta vuosina 1994–2001 tehty seurantatutkimus (Taalas 2005). Tutkimuksen mukaan opettajien teknologian käyttö ei ole muuttunut tietostrategioiden tavoitteiden suunnassa, mutta erilaisiin kansallisiin ja kansainvälisiin yhteistyö- ja kehittämishankkeisiin osallistuminen on lisännyt opettajien kiinnostusta teknologian opetuskäyttöön.

Arviointia on tehty myös välillisesti, kun on arvioitu kieltenopettajakoulutusta suhteessa laaja-alaisten TVT-taitojen kehittämiseen (Jussila & Saa-



ri 1999). Arviointiraportissa todettiin yksikantaan, että erityisesti äidinkielen ja vieraiden kielten opetussuunnitelmissa otetaan TVT-taidot liian ohuesti huomioon. Opetussuunnitelmia on tämän jälkeen monipuolisesti uudistettu, mutta juuri pedagogisten TVT-taitojen kehittäminen on edelleen yksittäisten kurssien tai yksittäisten opettajankouluttajien innostuksen varassa. Joissakin soveltavan harjoittelun kouluissa opetusharjoittelijoilla on mahdollisuus ko-keilla esimerkiksi verkko-opetusta käytännössä, mutta mitään systemaattista harjoittelua teknologian alueella ei ole tarjolla.

### 3.3 Oppikirjat

Valtakunnallisten opetussuunnitelmien ja erilaisten strategioiden lisäksi käytännön opetusta ohjaavat voimakkaasti myös oppikirjat. Niiden vaikutusta opetuksen käytänteisiin on pidetty jopa niin suurena, että oppikirjojen on katsottu toimivan niin sanottuna piilo-opetussuunnitelmana. Kustantamot reagoivat uusien opetussuunnitelmien ilmestymiseen uusimalla oppikirjansa ”uusien opetussuunnitelmien vastaaviksi”. Näin pyritään takaamaan opetussuunnitelmien ideoiden ja painotusten välittyminen käytännön opetustyöhön. Oppikirjat luovat tietyt raamit opetukselle, ja institutionaalisina teksteinä ne vaikuttavat vahvasti käsitykseen siitä, mikä kielten oppimisessa on keskeistä ja tärkeää. Oppikirjojen valta perustuu siis siihen, että ne jäsentävät opetusta ja nostavat tiettä asioita esiin ja jättävät toiset asiat taka-alalle (ks. esim. Luke 1988, Luke ym. 1989, Selander 1991, Karvonen 1995, Savolainen 1998).

Oppikirjan asemaa suomalaisessa peruskoulussa on pidetty vahvana (ks. esim. Aapola 1999, Selander 1991). Oppikirjalla on koulussa käytettävien opetusmateriaalien joukossa oma tärkeä institutionaalinen roolinsa, vaikka monet – erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden – opettajat käyttävät opetuksessaan myös muita tekstejä, erityisesti kaunokirjallisuutta ja mediatekstejä. Oppikirjat vaikuttavat paitsi opetuksen sisältöihin ja tekstinäkemykseen, myös siihen, minkälaiseen toimintaan ne oppilaita ohjaavat. Oppikirjaa lukiessaan ja siihen liittyviä tehtäviä tehdessään oppilaat sosiaalistuvat tietynlaiseen tapaan lukea tekstejä ja toimia niiden kanssa. Tehtävät rajaavat toiminnan tavoitteet ja vuorovaikutuksen tavat luokassa. Esimerkiksi vieraiden kielten opetuksessa oppikirja voi johtaa oppilaita tulkitsemaan tekstejä sana- ja lausetasolla ja ohjata siten ajattelemaan, että oppikirjan tarjoamat mallit ja vastaukset ovat parempia ja hyväksyttävämpiä kuin oppilaiden omat näkemykset (ks. esim. Pitkänen-Huhta 2003). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat taas määrittelevät sitä, millaiset ja minkä elämänalueen tekstit ovat tärkeitä ja oppimisen arvoisia ja millainen kuva kielestä ja sen rakenteista oppilaille rakentuu. Oppikirjat voivat esimerkiksi pitää yllä autonomista ja sääntöihin pohjautuvaa näkemystä kielestä, joka ei juurikaan jätä tilaa merkitysten pohdinnoille ja oppilaan omalle kieli-

tajulle (Savolainen 1998) tai pitää yllä feminiinistä ja perinteistä äidinkieli- ja kirjallisuusnäkemystä (Palmu 2003).

Käytännön opetustyössä opettajat käyttävät oppikirjojen lisäksi muitakin itse valitsemiaan materiaaleja ja pystyvät tietysti omilla valinnoillaan vaikuttamaan myös siihen, miten voimakas oppikirjojen ohjaava vaikutus todellisuudessa on. Oppikirjan perusteella ei siis voida suoraan tehdä päätelmiä siitä, mitä luokassa tapahtuu, sillä samaakin oppimateriaalia eri opettajat voivat käyttää hyvin eri tavoin. Tästä huolimatta oppikirjojen roolia opetusta ohjaavana institutionaalisenä vaikuttajana ei ole syytä väheksyä.

## **4 OPETUKSEN PEDAGOGISET RATKAISUT**

### **4.1 Tavoitteet**

#### **Kuka tavoitteet asettaa ja miten tavoitteet asetetaan?**

Opetussuunnitelmassa ilmaistun oppimiskäsityksen mukaan ”oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa” (OPH 2004: 18). Yksi keskeisistä kielenoppimisen tavoitteista on oppimaan oppiminen, jonka osana oppilas oppii ”arvioimaan työskentelyään ja kielitaitonsa eri alueita suhteessa annettuihin tavoitteisiin” (OPH 2004: 123). Opetussuunnitelma siis paitsi antaa oppimiselle tavoitteita myös määrittelee oppimisprosessin luonnetta suhteessa tavoitteisiin: oppimisen tulee olla tavoitteellista. Tavoitteilla on keskeinen asema myös arvioinnissa, sillä sekä opettajan että oppilaiden tulisi pystyä arvioimaan oppimista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Tärkeää on huomata lisäksi se, että oppilaille tulisi opetussuunnitelman mukaan olla oppimis- ja arviointiprosessissa aktiivinen rooli: heidän tulisi muun muassa pystyä itse arvioimaan omaa osaamistaan.

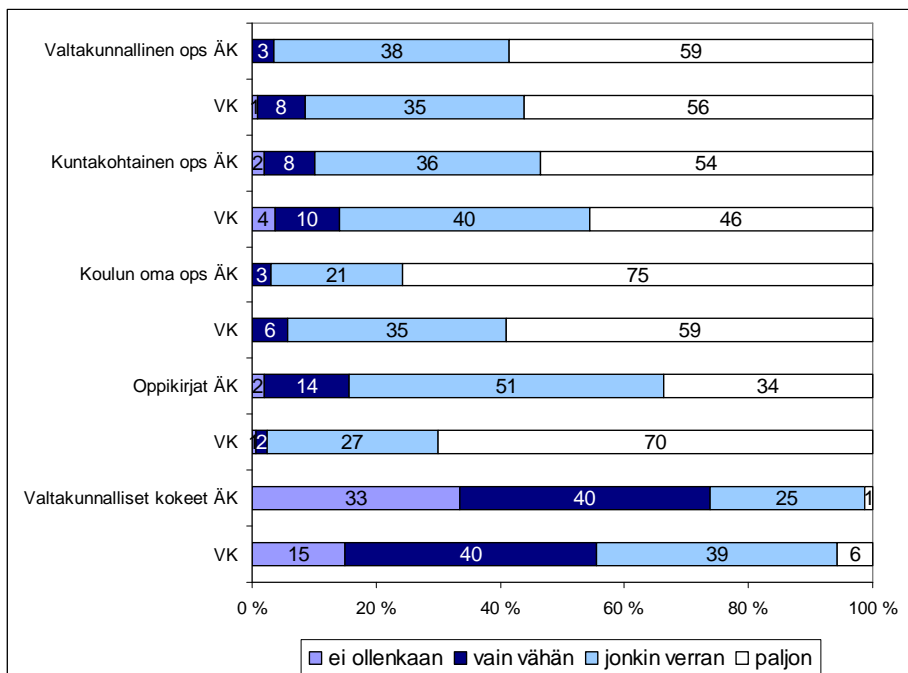
Arvioinnin tehtävänä on siis selvittää sekä oppijalle itselleen että opettajalle pedagogina, miten ja missä määrin oppimisen tavoitteet saavutetaan. Tavoitteiden saavuttamisen arviointi edellyttää kuitenkin, että arviointia ensinnäkin tehdään suhteessa tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen ja toiseksi että tavoitteet ovat sekä opettajien että oppilaiden tiedossa. Oppilaan motivoitumisen ja metataitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että tavoitteiden asettaminen, niistä keskustelu ja niiden saavuttamisen arviointi on yhteinen asia opettajalle ja oppilaille.

Opetuksen tavoitteiden asettelun lähtökohtana on virallisesti valtakunnallinen opetussuunnitelma, mutta sen tarkennuksina ja konkretisoijina toimivat monin paikoin myös kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

Myös oppikirjat ja esimerkiksi valtakunnalliset kokeet määrittelevät ainakin epäsuorasti opetuksen tavoitteita. Tavoitteiden asettelua voidaan myös tarkastella siihen vaikuttavien henkilöiden näkökulmasta. On tärkeää kysyä myös, ketkä voivat vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen. Opettajan ja oppilaiden lisäksi muilla opettajilla ja oppilaiden vanhemmilla voi olla tavoitteista omat näkemyksensä. Myös yläkoulun jälkeisten opintojen, työelämän ja yhteiskunnan yleisemmät tarpeet voidaan ottaa huomioon tavoitteissa. Kyseilyssä listattiin kaikki nämä tavoitteisiin mahdollisesti vaikuttavat tekijät, ja opettajia pyydettiin arvioimaan, **missä määrin ne vaikuttavat opettavan aineen oppimistavoitteiden asettamiseen**. Oppilailta ei tässä tutkimuksessa kysytty tavoitteiden asettelusta yhtä yksityiskohtaisesti kuin opettajilta, mutta osa asenneväittämistä kohdistui tavoitteisiin.

Tarkastellaan ensin, mikä on erilaisten opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja valtakunnallisten kokeiden osuus tavoitteiden asettelussa. Kuviosta 4.1 näkyy, että äidinkieli ja vieras kieli eroavat osin varsin selvästi toisistaan tässä suhteessa. Selkein ero on koulun oman opetussuunnitelman ja oppikirjojen tärkeydessä tavoitteiden asettamisessa. Äidinkielen opettajien mukaan koulun oma opetussuunnitelma on ylivoimaisesti tärkein dokumentti: 75 prosenttia opettajista sanoi, että sillä on *paljon* vaikutusta tavoitteisiin. Koulun opetussuunnitelma on toki tärkeä myös vieraissa kielissä (59 %), mutta ero äidinkieleen on selkeä ja tilastollisesti merkitsevä. Vieraissa kielissä sen sijaan selvästi tärkein opetussuunnitelmaan vaikuttava tekijä on oppikirja, jonka 70 prosenttia opettajista sanoi vaikuttavan *paljon* tavoitteisiin. Ero äidinkieleen on erittäin suuri: vain kolmannes (34 %) äidinkielen opettajista kertoi oppikirjan vaikuttavan tavoitteisiin *paljon*.

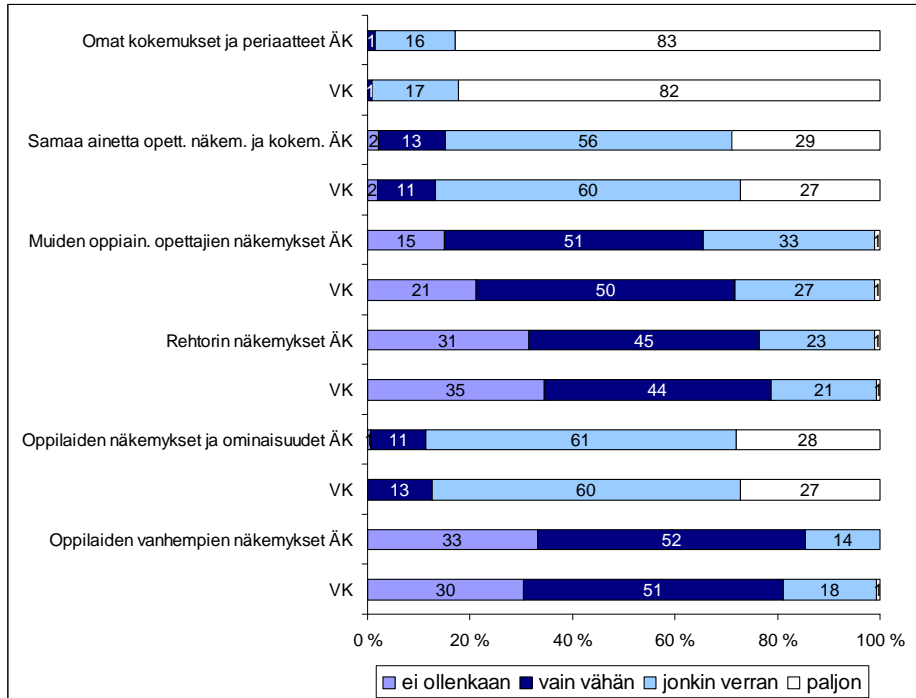
Ylemmän tason opetussuunnitelmat ovat nekin varsin vaikutusvaltaisia asiakirjoja kielenopetuksessa. Lähes 60 prosenttia sekä äidinkielen että vieraan kielen opettajista piti valtakunnallisia opetussuunnitelmia hyvin vaikutusvaltaisina, kun tavoitteita asetellaan. Kuntakohtainen suunnitelma oli hieman vähemmän tärkeä varsinkin vieraassa kielessä, mutta noin puolet vastaajista arvioi senkin vaikuttavan *paljon* tavoitteisiin. Valtakunnallisten kokeiden vaikutus jää selvästi opetussuunnitelmien ja oppikirjojen varjoon, sillä vain hyvin harvat vastaajat katsoivat niillä olevan merkittävää vaikutusta tavoitteisiin. Valtakunnallisilla kokeilla on kuitenkin vieraiden kielten opetuksessa tilastollisesti merkitsevästi suurempi vaikutus kuin äidinkielen opetuksessa. Osasyyn tähän voi olla se, että niitä käytetään vieraissa kielissä enemmän (ks. luku 4.5).



KUVIO 4.1 Opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja valtakunnallisten kokeiden tärkeys tavoitteiden asettamisessa opettajien mukaan.

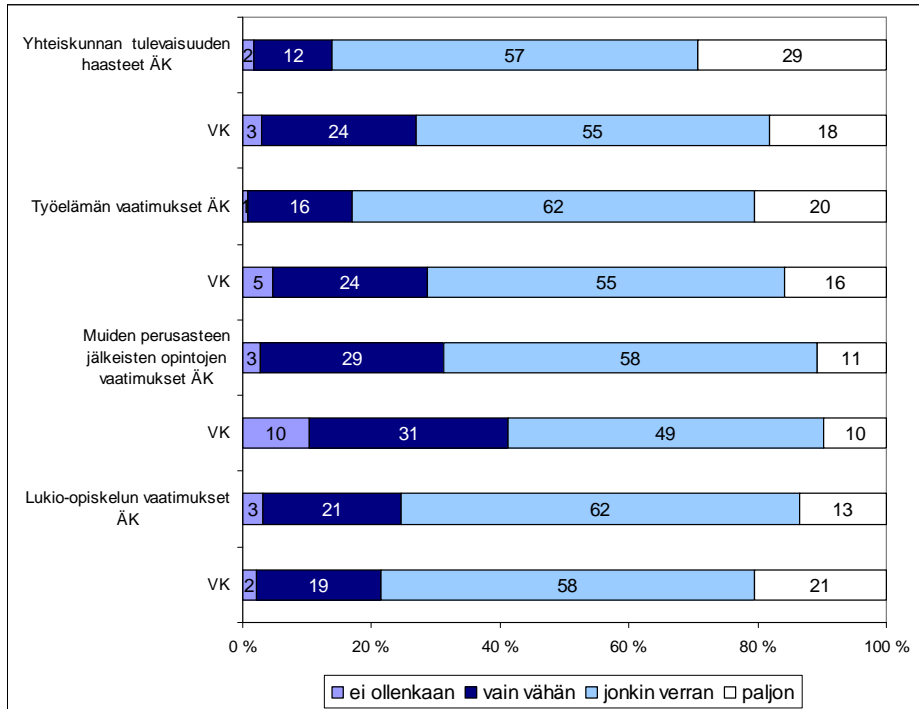
Seuraavaksi siirrytään dokumenttien tasolta ihmisten tasolle: kenellä on vaikutusta siihen, miten tavoitteita asetetaan – opettajalla itsellään, oppilailla, näiden vanhemmilla vai muilla opettajilla? Kuvio 4.2 kertoo opettajien näkemykset tästä asiasta. Ylivoimaisesti tärkein vaikuttaja äidinkielen ja vieraiden kielten tavoitteiden asettelussa on opettaja itse eli opettajan omat kokemukset ja periaatteet, mikä ei sinänsä ole ehkä yllättävää. Ne vaikuttavat selvästi enemmän kuin opetussuunnitelmat ja oppikirjat, jotka olivat toiseksi tärkeimpiä vaikuttavia tekijöitä. Yli 80 prosenttia opettajista sanoi omien kokemusten ja periaatteiden vaikuttavan *paljon* tavoitteisiin.

Muista henkilöistä tavoitteiden asettelussa on merkitystä oikeastaan vain muilla saman aineen opettajilla (näiden *näkemykset ja kokemukset*) sekä oppilailla (näiden *näkemykset ja ominaisuudet*). Vajaat 30 prosenttia kummas-takin opettajaryhmästä raportoi näillä kahdella ryhmällä olevan *paljon* merkitystä. Muiden oppiaineiden opettajien, rehtorin tai oppilaiden vanhempien näkemyksillä oli korkeintaan *jonkin verran* vaikutusta tavoitteisiin, useimmiten ei senkään vertaa.



KUVIO 4.2 Eri henkilöiden tärkeys tavoitteiden asettamisessa opettajien mukaan.

Kolmas tavoitteisiin mahdollisesti vaikuttava tekijäryhmä liittyy yläkoulun jälkeisiin opintoihin sekä ympäröivään yhteiskuntaan ja työelämään. Onko näillä mahdollisesti vaikutusta siihen, millaisia tavoitteita opettajat asettavat 9. luokan kieliopinnoille? Kuvio 4.3 osoittaa, että keskimäärin näillä tekijöillä on opettajien arvion mukaan *jonkin verran* vaikutusta ja harvemmin *paljon* vaikutusta. Yhteiskunnan tulevaisuuden haasteet nousevat tässä ryhmässä hiukan muita merkittävämpään asemaan äidinkielen opetuksessa, sillä lähes 30 prosenttia opettajista kertoi niillä olevan *paljon* vaikutusta tavoitteisiin – vieraisissa kielissä vastaava luku oli vain 18 prosenttia, mikä on merkittävästi vähemmän. Työelämän vaatimukset vaikuttavat noin viidenneksellä opettajia *paljon* tavoitteisiin, samoin vieraisissa kielissä lukio-opiskelun vaatimukset. Äidinkielessä lukio-opinnot jäävät *jonkin verran*, mutta tilastollisesti merkittävästi vähemmän tärkeiksi. Vähiten merkityksellisinä tavoitteiden asettelu kannalta molemmat opettajaryhmät pitivät perusasteen jälkeisten opintojen vaatimuksia.



KUVIO 4.3 Peruskoulun jälkeisten opintojen ja työelämän vaatimusten tärkeys tavoitteiden asettamisessa opettajien mukaan.

Opettajan omat kokemukset ja periaatteet ovat tärkein tavoitteiden asetteluun vaikuttava tekijä. Äidinkieliessä koulun oma opetussuunnitelma on myös erittäin tärkeä tavoitteiden kannalta, vieraissa kielissä puolestaan oppikirjat.

### Miten opetukselle ja oppimiselle asetetaan tavoitteita?

Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajia pyydettiin myös arvioimaan, miten he asettavat opetukselle ja oppimiselle tavoitteet. Tavoitteiden asettelutavat jaettiin neljään ryhmään tai näkökulmaan. Ensimmäinen perustui siihen, kuka tai mikä on tavoitteiden pääasiallinen lähde. Noudattaako opettaja opetussuunnitelmia ja/vai muotoileeko hän tavoitteet itse? Toinen näkökulma oli se, kirjaako opettaja eksplisiittisesti tavoitteet johonkin, vai ovatko ne lähinnä hänen päässään. Kolmas ryhmä keskittyi tavoitteenasettelun aikaan tai laajuuteen: asetetaanko tavoitteet vuosiluokittain, kurseittain, sisältöalueit-

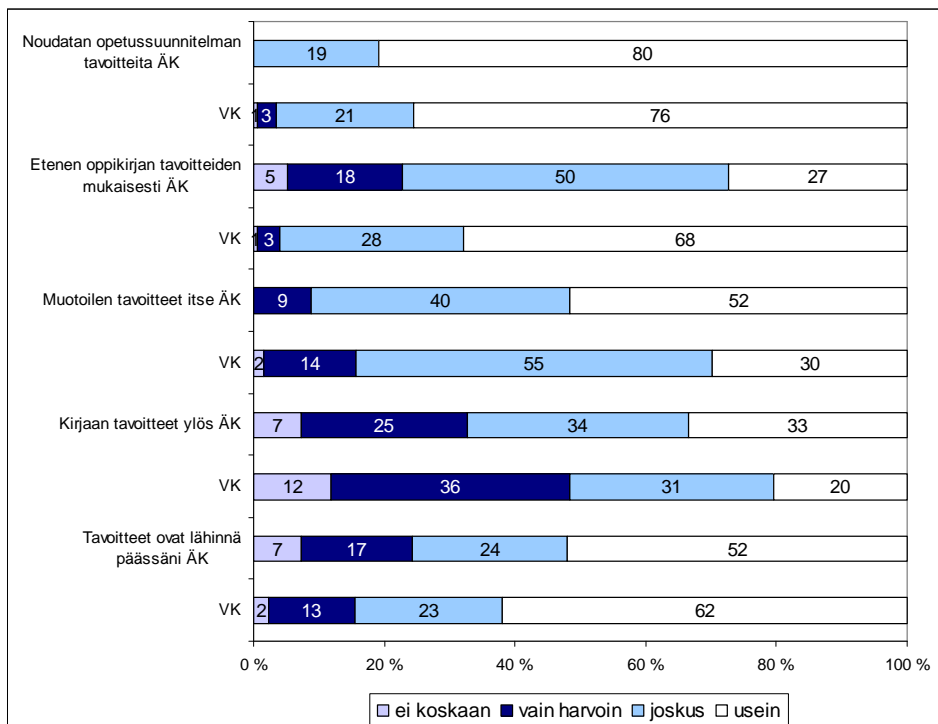
tain vai oppitunneittain. Neljänneksi tarkasteltiin oppilaiden roolia tavoitteiden asetteluprosessissa: asettavatko he omia tavoitteitaan, ja keskusteleeko opettaja tavoitteista heidän kanssaan.

Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajat näyttävät noudattavan tavoitteiden asettamisessa useimmiten opetussuunnitelmaa: 80 prosenttia äidinkielen ja 74 prosenttia vieraan kielen opettajista sanoi noudattavansa niitä *usein* (ks. kuvio 4.4 A). Lähes yhtä moni (68 %) vieraiden kielten opettajista ilmoitti noudattavansa *usein* myös oppikirjan tavoitteita, kun taas vastaava osuus äidinkielen opettajista on vain 27 prosenttia. Oppikirjojen merkitys näyttääkin olevan selvästi suurin yksittäinen eroavuus tavoitteiden asettelussa äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien välillä (ks. tarkemmin liite 1, kysymys 27).

Tavoitteiden itsenäisessä muotoilussa on myös selkeä ero oppiaineiden välillä, sillä se oli varsin yleistä äidinkielessä (50 % *usein*) verrattuna vieraisiin kieliin (30 %). Tässä kiinnittää huomiota se, että yli 80 prosenttia kummastakin opettajaryhmästä sanoi omien kokemusten ja periaatteiden vaikuttavan *paljon* tavoitteiden asetteluun (ks. kuvio 4.2). Miksi siis vain 30 tai 52 prosenttia opettajista sanoi muotoilevansa tavoitteet itse *usein*? Vastusten välillä ei välttämättä ole ristiriitaa, jos ajatellaan tavoitteiden itsenäisen muotoilun tarkoittavan sitä, että opettajalla on tarvetta täydentää opetussuunnitelman ja oppikirjan antamia tavoitteilla tarpeellisiksi katsomillaan lisätavoitteilla tai tarkennuksilla. Ilmeisesti tähän on äidinkielessä enemmän tarvetta kuin vieraissa kielissä. Kysymyksessä opettajan omien kokemusten ja periaatteiden merkityksestä tavoitteiden asettelussa on puolestaan todennäköisesti kyse opettajan kokonaisvaltaisemmasta roolista ja mahdollisuudesta tehdä päätöksiä: katsooko opettaja itse päättävänsä siitä, mikä merkitys tavoitteiden asettelussa on eri osapuolilla ja tekijöillä – opetussuunnitelmilla, oppikirjoilla, oppilaiden ominaisuuksilla jne. Valtaosa (yli 80 %) opettajista katsoo siis voivansa ja osaavansa varsin itsenäisesti päättää, miten ottaa huomioon nämä erilaiset tavoitteisiin vaikuttavat tekijät.

Kirjaako opettaja tavoitteet ylös vai riittääkö se, että vain hän itse tietää ne? Opettajat raportoivat, että tavoitteet ovat lähinnä heidän päässään: yli puolet sanoi tekevänsä näin *usein*. Vieraan kielen opettajat näyttivät tekevän näin jonkin verran yleisemmin kuin äidinkielen opettajat, jotka ilmoittivat kirjaavansa tavoitteet muistiin useammin kuin vieraiden kielten opettajat.





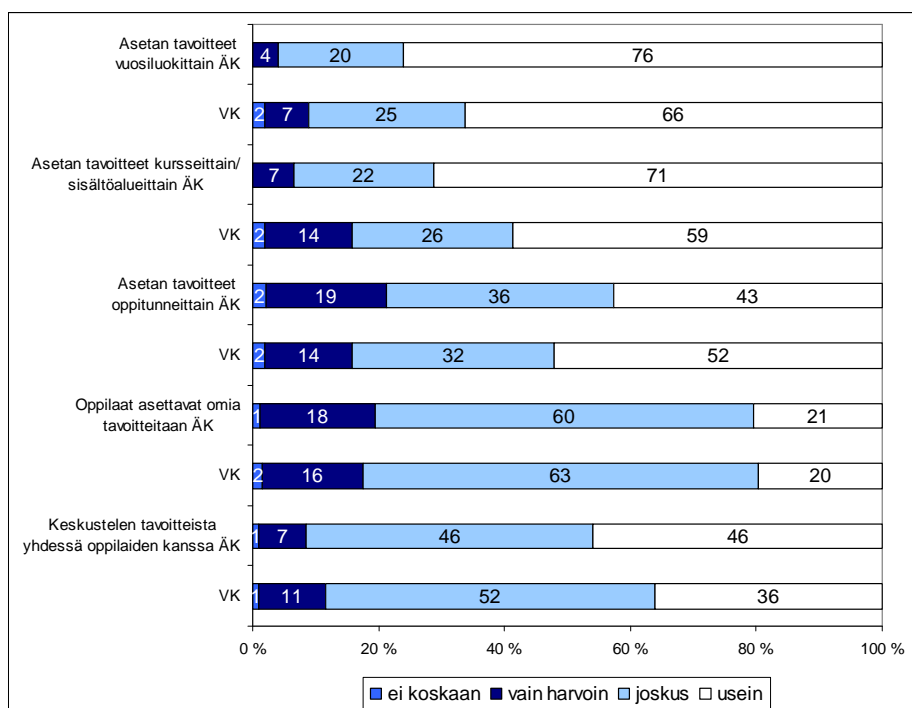
KUVIO 4.4 A Tavoitteiden asettamistapoja opetukselle/oppimiselle opettajien mukaan.

Valtaosa opettajista ilmoittaa noudattavansa opetussuunnitelmien tavoitteita säännöllisesti. Vieraissa kielissä eteneminen oppikirjan tavoitteiden mukaan on myös erittäin yleistä. Tavoitteita ei yleensä kirjata ylös vaan ne ovat lähinnä opettajan päässä.

Miten laajoja aika- ja sisältökokonaisuuksia tavoitteet koskevat – asetetaanko niitä oppitunneille, kursseille vai kokonaisille vuosiluokille? Kuvioista 4.4 B näkyy, että tavoitteita asetetaan yleisimmin vuosiluokittain: 76 prosenttia äidinkielen ja 66 prosenttia vieraan kielen opettajista asettaa tavoitteet *usein* vuosiluokittain, jonkin verran harvempi kursseittain ja noin puolet vuosiluokittain. Pitkäjänteisempien tavoitteiden asettelu on jonkin verran yleisempää äidinkielessä kuin vieraissa kielissä, joissa puolestaan tuntikohtaiset tavoitteet ovat yleisempiä (ks. tarkemmin liite 1, kysymys 28).

Opettajien ja oppilaiden välinen keskustelu tavoitteista on melko yleistä, noin 40 prosenttia sanoo tekevänsä sitä *usein* ja noin 50 prosenttia *jos-*

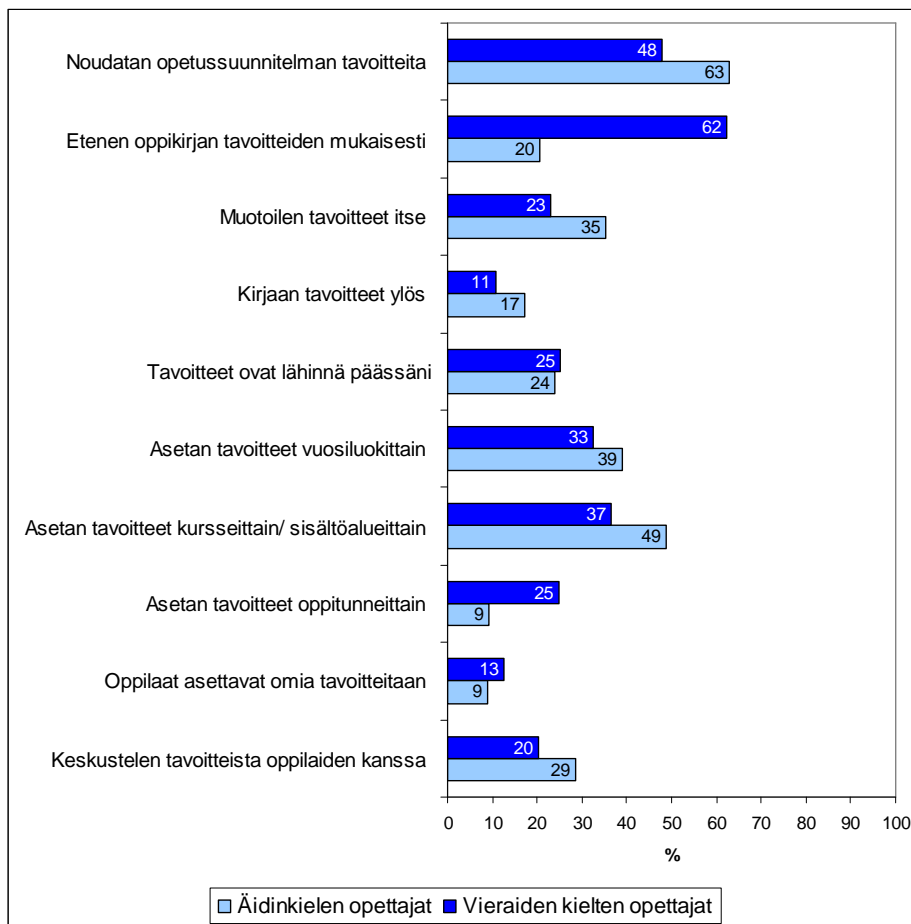
*kus.* Oppilaiden itsenäinen tavoitteiden asettelu on kuitenkin opettajien mukaan harvinaisempaa, sillä vain 20 prosenttia sanoo sitä tapahtuvan *usein*. Eri oppiaineiden opettajat eivät eroa tässä toisistaan.



KUVIO 4.4 B Tavoitteiden asettamistapoja opetukselle/oppimiselle opettajien mukaan.

### Yleisimmät tavat asettaa tavoitteita

Opettajia pyydettiin myös valitsemaan opetuksen tavoitteiden asettamistavoista kolme yleisintä. Vastaukset tähän kysymykseen vahvistavat pääosin edellä esitettyjä tuloksia, mutta erot oppiaineiden välillä korostuvat. Opetussuunnitelman noudattaminen on tavallista suurehkolle osalle äidinkielen opettajia (63 % valitsi sen kolmen yleisimmän tavan joukkoon), mutta hiukan vähemmän yleistä vieraissa kielissä (48 %). Oppikirja nousee selvästi keskeisimmäksi tekijäksi vieraissa kielissä (62 %), ja ero äidinkieleen on todella suuri, sillä vain 20 prosenttia äidinkielen opettajista pitää oppikirjan tavoitteiden mukaista etenemistä yhtenä tavallisimmista toimintatavoista (ks. myös tarkemmat tiedot oppiaineiden eroista liite 1, kysymys 29).



KUVIO 4.5 Yleisimmät tavat asettaa tavoitteita opetukselle/oppimisille opettajien mukaan.

Tämän kysymyskohdan tulokset antavat tavoitteiden laajuudesta (vuosiluokittain – kurseittain – oppitunneittain) erilaisen kuvan kuin edellä. Vaikka noin kolmannes opettajista pitää vuosittaisten tavoitteiden asettamista yhtenä yleisimmistä tavoista, vielä useampi pitää kurssi- tai sisältökohtaisten tavoitteiden asettelua tavallisempänä, etenkin äidinkielessä. Oppituntikohtaisia tavoitteita pidetään harvinaisina äidinkielessä (vain 9 %), eivätkä ne vieraassa kielessäkään ole niin yleistä kuin laajemmat vuosittaiset tai kurssi-kohtaiset tavoitteet.

Oppilaiden roolista muodostuu hyvin samanlainen kuva kuin edellä. Keskustelua oppilaiden kanssa pidettiin kyllä suhteellisen tavallisena – tosin vain noin neljäsosa opettajista piti tätä yhtenä kolmesta yleisimmistä tavoite-

toiminnoista – mutta vain noin joka kymmenes opettaja valitsi oppilaiden itsenäisesti tekemän tavoitteen asettelun yhdeksi tavallisimmista.

Suurimmalla osalla vieraiden kielten ja äidinkielen opettajista on mielestään selkeä kuva opetuksen tavoitteista. Oppilaille tavoitteet eivät kuitenkaan näytä aivan yhtä selviltä, sillä noin 30 prosenttia oppilaista oli *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä* väittämän *Minulle on selvää, mitkä kunkin kurssin tai jakson tavoitteet ovat* kanssa. Lisäksi seitsemän prosenttia ei osannut ilmaista mielihäilyä asiasta. Se, että tavoitteet ovat selkeitä opettajille, voi olla seurausta siitä, että sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajilla tavoitteiden asettelussa vaikuttavat eniten heidän omat kokemuksensa ja periaatteensa. Lisäksi opetussuunnitelmat virallisine tavoitteineen lienevät opettajille paljon tutumpia kuin oppilaille.

Lähes kaikki vieraiden kielten ja äidinkielen opettajista pitävät kuitenkin tärkeänä tai osittain tärkeänä sitä, että oppilaat asettavat tavoitteet omalle oppimiselleen, vaikka tärkeänä pitäminen ei näyttäytynyt samalla tavoin tavoitteiden asettamisen tapoja koskevissa vastauksissa. Vaikka tavoitteet eivät ole välttämättä kovin selkeitä oppilaille, omasta mielestään he kuitenkin asettavat tavoitteet omalle oppimiselleen (89 % oli ainakin osittain tätä mieltä). Tosin väittämän *Asetan tavoitteet omalle oppimiselleni* voi ymmärtää monin tavoin, mikä on voinut vaikuttaa oppilaiden vastausten laatuun. Arviointi näyttää auttavan oppilaita pysymään selvillä siitä, miten he saavuttavat oppimistavoitteet, sillä yli 80 prosenttia oli *samaa* tai *osittain samaa* mieltä väittämän *Tiedän arvioinnin perusteella, miten hyvin olen saavuttanut tavoitteet* kanssa.

Vuosiluokkia ja kursseja tai sisältökokonaisuuksia koskevien tavoitteiden asettaminen on hyvin yleistä, oppitunteja koskevat tavoitteet sen sijaan harvinaisempia.

Opettajat ilmoittavat keskustelevansa melko usein tavoitteista oppilaitten kanssa, mutta oppilaiden tekemä itsenäinen tavoitteiden asettelu on varsin harvinaista. Noin kolmannes oppilaista ilmoittaa olevansa ainakin osittain tietämättömiä kunkin kurssin tai jakson tavoitteista.

## 4.2 Toiminta

### Miten luokassa työskennellään?

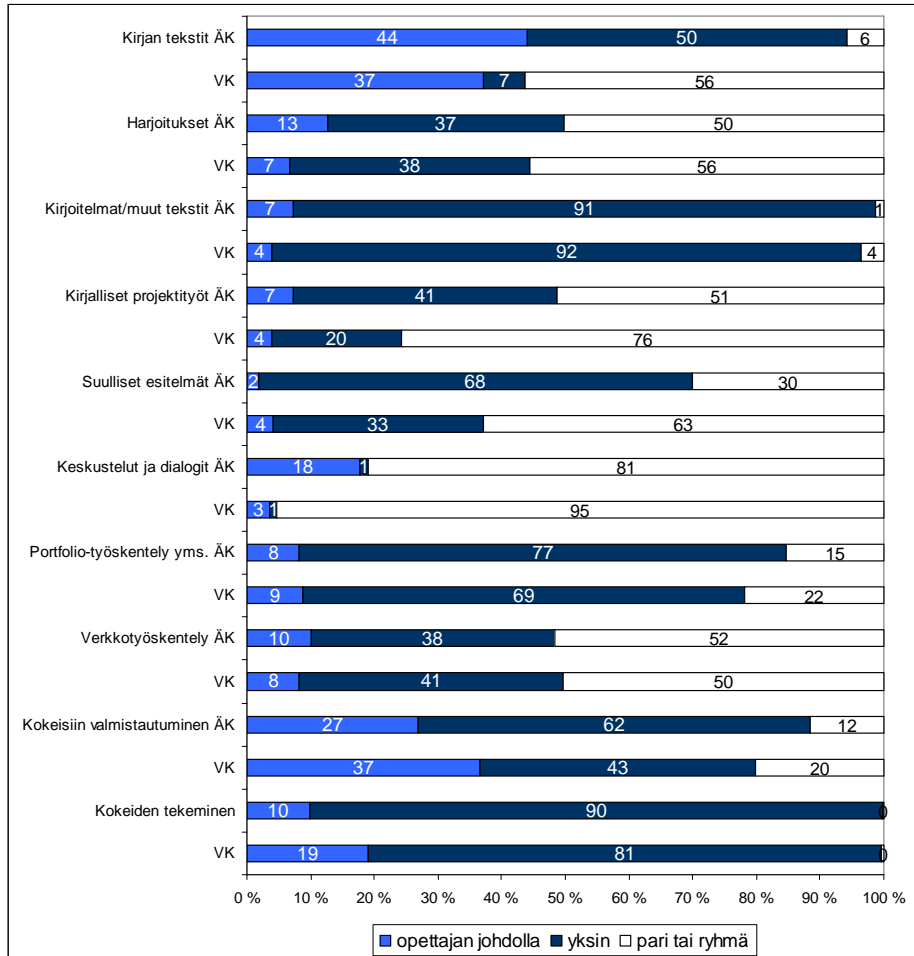
#### **Opettajien näkökulma**

Kyselyn työtapoihin liittyvällä kysymyksellä haluttiin selvittää, minkälaisia työmuotoja luokassa käytetään. Kysymys oli sekä opettajien että oppilaiden lomakkeessa rakennettu niin, että työtavan lisäksi selvitettiin sitä, kenen kanssa työskennellään (*opettajan johdolla, ryhmissä, pareittain, yksin*). Kirjan kanssa työskentelyn lisäksi valmiita vaihtoehtoja olivat muun muassa verkossa tapahtuva työskentely, portfolio työskentely ja erilaiset suulliset tilanteet ja harjoitukset.

Karkeasti työtavat voidaan jakaa kolmeen ryhmään: kirjoittamista ja lukemista harjoittavat, puhumista ja esiintymistaitoja harjoittavat sekä projektityöhön pohjautuvat toiminnot. Tämän lisäksi kysymyksessä selvitettiin myös kokeisiin valmistautumista ja itse koetilanteeseen liittyviä työtapoja. Oppilaskyselyssä kysymyksen muotoilussa painottuu se, keiden kanssa ja minkälaisin työtavoin oppilaat työskentelevät oppitunneilla, kun taas opettajakyselyssä painottuu ylipäättään työtapojen vaihtelevuus ja kirjo. Eri työtapojen käytön määrällistä suhdetta toisiinsa voidaan vastauksista päätellä vain oppilasvastausten perusteella. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vastaukset on yhdistetty kuvioon 4.6.

Äidinkielen opettajien vastausten perusteella oppikirjan kanssa työskentelyssä on selkeä kahtiajako: joko kirjaa käydään läpi opettajan johdolla (43 %) tai yksin työskennellen (51 %). Pari- ja ryhmätyöskentelyn osuus on hyvin pieni (6 %). Harjoitusten tekemisessä luonnollisestikin yleisimpiä työmuotoja ovat pari- tai ryhmätyöskentely (50 %) tai yksin työskentely (37 %). Kirjoittamisen tehtävät tehdään pääsääntöisesti yksin (91 %) mukaan lukien portfolio työskentely (77 %). Portfolioita tehdään myös jonkin verran pari- ja ryhmätyönä (15 %).

Äidinkielen tunneilla esitelmää ja keskustelua, eli lähinnä puhumista painottavia työtapoja, tehdään esitelmien osalta yleisimmin yksin (69 %) ja keskustelujen osalta, kuten olettaa saattaa, pareittain ja ryhmissä (81 %). Opettaja on mukana keskusteluissa jonkin verran (18 %) mutta esitelmien laadinnassa vain hyvin harvoin (2 %). Keskusteluharjoituksia tehdään myös yksin, mutta tällä opettajat todennäköisesti tarkoittavat erilaisten puhe-tilanteiden itsenäistä harjoittelua. Projektitöitä tehdään yksin (43 %) tai ryhmissä (50 %). Myös iso osa Internetiä hyödyntävistä harjoituksista tai projekteista tehdään ryhmissä (52 %). Internetiä käytetään myös yksin työskennellessä (38 %), kun taas opettajan johdolla sitä käytetään suhteellisen vähän (10 %).



KUVIO 4.6 Työskentelytavat äidinkielen ja vieraiden kielten tunneilla opettajien mukaan.

Kokeiden suhteen vastaukset noudattelevat aika lailla kirjoittamisharjoitusten linjaa. Äidinkielen kokeet tehdään pääsääntöisesti yksin (90 %), ja niihin valmistaudutaan myös pitkälti yksin (62 %). Valmistautumisessa opettajajohtoista työskentelyä on jonkin verran (27 %), mutta parin tai ryhmän kanssa yhteistä lukemista ja valmistautumista tehdään oppituntien aikana aika vähän (12 %).

Kohtaan *muu työtapa* opettajat listasivat lähinnä erilaisia draamallisia harjoituksia ja koulun ulkopuolelle suuntautuvia vierailukäyntejä. Näiden osuus kokonaisvastauksista on pieni, alle 10 prosenttia.

Vieraiden kielten opettajien vastauksissa työskentelyn vetovastuu vaihtelee aika tasaisesti opettajajohtoisen ja pari- tai ryhmätyöskentelyn välil-

lä. Oppikirjan kanssa työskenneltäessä opettajajohtoista työskentelyä on alle puolet (37 %) ja pari- tai ryhmätyöskentelyä yli puolet (56 %). Yksin oppilaat tekevät kirjan kanssa töitä harvemmin (7 %). Harjoituskirjan osalta työskentely painottuu pari- tai ryhmätyöskentelyyn (56 %) ja itsenäiseen työskentelyyn (38 %), kun taas opettajan johdolla töitä tehdään vähemmän (7 %). Selkeästi kirjoittamista harjoittavia aktiviteetteja oppilaat tekevät lähinnä yksin (93 %) ja vain hyvin harvoin ryhmässä (4 %) tai opettajan johdolla (3 %).

Vieraiden kielten opetuksen puhumisharjoituksissa painotukset ovat ryhmän ja parien työskentelyssä. Keskusteluista lähes kaikki (95 %) tehdään pareittain tai ryhmässä ja esitelmistäkin reilusti yli puolet (63 %) tehdään ryhmässä. Opettajan osuus keskusteluissa on pieni (3 %). Esitelmistä tehdään vajaa kolmannes (33 %) yksin, ja opettajan johdolla niitä tehdään hyvin vähän (4 %). Projektit toteutetaan pääsääntöisesti pareittain tai ryhmässä (76 %). Yksin niitä tehdään jonkin verran (20 %) ja opettajan johdolla vain vähän (4 %). Internetin ja portfoliotyöskentelyn osalta jakauma on hieman erilainen. Portfolioita tehdään muista aktiviteeteista poiketen pääasiassa yksin (69 %), ajoittain pareittain tai ryhmässä (22 %) ja satunnaisesti opettajan johdolla (8 %). Verkkotyöskentelyä tehdään sekä itsenäisesti (41 %) että pareittain ja ryhmässä (50 %). Opettajan kanssa Internetissä työskennellään satunnaisesti (8 %).

Kokeisiin vieraiden kielten tunneilla valmistaudutaan joko opettajan johdolla (37 %) tai yksin (43 %). Yhteinen valmistautuminen ryhmässä on satunnaisempaa, mutta ei mitenkään harvinaista (20 %). Varsinainen koetilanne on itsenäisen työskentelyn hetki suurelle osalle oppilaista (81 %), mutta kokeita tehdään myös yhdessä opettajan johdolla (19 %). Samoin kuin äidinkielen opettajien vastauksissa, muita kuin lomakkeessa annettuja työtapoja on listattu hyvin vähän (n=23) ja ne ovat lähinnä mediatyöskentelyyn ja erilaisiin draamaharjoituksiin liittyviä työtapoja.

Työtapoja selvitettyä ei kysytty tarkemmin, missä (luokassa, kotona, verkossa) toiminta konkreettisesti tapahtuu tai missä kaikkialla erilaisia tehtäviä tehdään. Verkkotyöskentely oli yksi vaihtoehto työtavaksi, mutta vastaukset sen osalta voivat tarkoittaa hyvinkin monenlaisia työmuotoja ja tehtävänantoja. Asennevääntämien avulla tähän on mahdollista saada jonkinlaista, lähinnä suuntaa-antavaa, lisävalaistusta. Kaikkien opettajien mielestä *vuorovaikutus oppilaiden kanssa oppitunneilla on tärkeää*, sillä 95 prosenttia opettajista oli väittämän kanssa *samaa mieltä*. Tämä tukee ajatusta siitä, että luokassa pyritään tekemään asioita yhdessä, ja opettajajohtoisenkin työskentelyn sisään mahtuu monenlaisia oppilaita aktivoivia työmuotoja.

Verkkoon oppimisympäristönä opettajat ottivat kantaa kahden väittämän avulla. Ensimmäinen väittämä, *Verkko on hyvä oppimisympäristö*, on monitulkintainen, sillä vastaajat ovat voineet tulkita kysymyksen tarkoittavan joko verkkoa ylipäänsä kaikessa tekemisessä tai nimenomaan oppituntien ympäristönä. Vieraiden kielten opettajista 12 prosenttia ja äidinkielen

opettajista viisi prosenttia oli väittämän kanssa samaa mieltä. Opettajien mielipiteet ovat samassa suhteessa erilaiset läpi koko skaalan, ja ero on tilastollisesti merkitsevä.

Toiseen väittämään, *Oppimisalustojen käyttö rikastaa opetusta*, opettajat reagoivat myös samansuuntaisesti kuin edelliseen väittämään. Äidinkielen opettajat olivat jonkin verran kielteisempiä väittämän suhteen, ja suurin osa vastauksista osoitti heidän olevan *osittain samaa mieltä* (25 %) tai *osittain eri mieltä* (12 %). Vieraiden kielten opettajista *samaa mieltä* oli yhdeksän prosenttia, *osittain samaa mieltä* 27 prosenttia ja *osittain eri mieltä* kahdeksan prosenttia. On kuitenkin huomattava, että suurella osalla opettajista ei ollut lainkaan omakohtaista kokemusta oppimisalustojen käytöstä. Äidinkielen opettajista 40 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista 45 prosenttia ei ollut käyttänyt mitään verkko-oppimisympäristöä. Opettajien ilmaisema mielipide verkko-ympäristöistä oli siis monelle enemmänkin asenne- kuin kokemuspohjainen.

### **Oppilaiden näkökulma**

Oppilaiden vastaukset noudattelevat opettajien linjauksia, vaikka oppilaiden näkemys opetuksesta onkin opettajajohtoisempi kuin opettajien vastauksista välittyä. Kokeiden osalta opettajien ja oppilaiden vastaukset ovat varsin yhdenmukaisia. Äidinkielen opettajien mukaan kokeisiin nimittäin valmistaututaan useammin pari- ja ryhmätyönä, kun taas oppilaiden mukaan näin tapahtuu vain harvoin äidinkielen tunneilla (opettajat 12 %, oppilaat 2 %). Selkeitä eroavaisuuksiakin vastauksista löytyy: äidinkielen opettajien mukaan oppilaat tekevät kirjan harjoituksia *usein* yhdessä (50 %), mutta oppilaiden mukaan sitä tapahtuu suhteellisen vähän (14 %). Yksin niitä tehdään opettajien mukaan selkeästi vähemmän kuin mitä oppilaat raportoivat (68 %). Jonkinlaista eroa on myös oppilaiden kokemuksissa keskusteluharjoitusten osalta. Melkein neljäsosa oppilaista sanoo, ettei keskusteluja käydä äidinkielen luokassa lainkaan, ja jos käydään, noin puolet niistä pareittain tai ryhmissä. Oppilaat raportoivat opettajia useammin esitelmiä tehtävän ryhmissä tai pareittain, 34 prosenttia ilmoitti tekevänsä niitä ryhmissä ja 49 prosenttia yksin.

Oppilaiden *ei lainkaan* -vastaukset kasaantuivat pitkälti portfoliotyöskentelyyn (55 %) ja Internetin käytön (42 %) kohdalle. Lähes puolet oppilaista on siis sitä mieltä, että näitä työtapoja ei käytetty heidän äidinkielen tunneillaan lainkaan. Esitelmiä ja keskusteluja ei ollut noin kymmenen prosentin mielestä myöskään lainkaan. *Muu työtapo* -kohtaan oppilaat ovat listanneet hyvin samanlaisia työtapoja kuin opettajat draamallisten harjoitusten suhteen, vierailukäyntejä oppilaat eivät mainitse.

Vieraiden kielten osalta ero opettajien raportoimaan työtapojen käyttöön ja oppilaiden raportointiin on samanlainen kun äidinkielessä. Oppilaiden mukaan oppikirjaa käydään läpi opettajan johdolla (62 %), mutta mukana on myös pari- ja ryhmätyöskentelyä (23 %). Opettajien vastauksissa opet-



tajajohtoisen työskentelyn osuus oli huomattavasti pienempi kuin oppilaiden vastauksissa (37 %) ja pari- ja ryhmätyöskentelyn osuus huomattavasti suurempi (56 %). Harjoituskirjan tehtäviä tehdään oppilaiden mielestä enimmäkseen yksin (72 %), kun opettajien mielestä yleisin työmuoto on edelleen pari- ja ryhmätyöskentely (56 %). Kokeisiin oppilaiden mielestä kielten tunteilla valmistaudutaan yksin (60 %) tai opettajan johdolla (30 %), ja varsinaisen koe tehdään yleisimmin yksin (94 %).

Oppilaista lähes 40 prosenttia oli sitä mieltä, että vieraiden kielten tunteilla ei harrasteta projektityöskentelyä lainkaan eikä valtaosan (73 %) mukaan portfoliotyöskentelyäkään. Internetiä käytetään opettajien vastauksista poiketen lähinnä yksin (29 %), lähes puolet oppilaista (47 %) on kuitenkin sitä mieltä, ettei sitä käytetä opetuksessa lainkaan. Vastaukset vieraiden kielten osalta ovat siis hyvin samanlaisia kuin äidinkielen tunteilta.

Asenneväittämistä oppilaiden osalta mielenkiintoinen väittämä on työskentelytapohin liittyvä *Opettajat innostavat meitä oppimaan*. Oppilaista hieman yli puolet (52 %) oli osittain tai kokonaan *eri mieltä* väittämän kanssa. Kokonaan *samaa mieltä* oli kuusi prosenttia oppilaista. Myös opettajat kokevat motivoinnin haasteelliseksi, sillä vähän yli puolet kaikista opettajista oli osittain tai kokonaan *eri mieltä* väittämän *Oppilaiden motivointi on helppoa* kanssa. Vain neljä prosenttia äidinkielen opettajista ja seitsemän prosenttia vieraiden kielten opettajista oli väittämän kanssa kokonaan *samaa mieltä*. Opettajien ja oppilaiden väittämien lähtöasetelma on hieman erilainen, sillä oppilaathan arvioivat väittämän kautta opettajien toimintaa, kun taas opettajat ottavat kantaa omaan työhönsä liittyvään hankalaan asiaan. Oppilaiden vastauksista voisi varovaisesti päätellä, että opetuksessa vallalla olevat työtavat ja harjoitukset eivät ole oppilaiden mielestä erityisen innostavia.

Oppilaille esitettiin myös väittämiä verkko-opetuksesta. Väittämään *Haluaisin, että osa äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksesta tapahtuisi verkossa* oppilaat reagoivat melko hajanaisesti. Väittämän kanssa *eri mieltä* oli 22 prosenttia oppilaista ja *osittain eri mieltä* oli 22 prosenttia oppilaista. Myönteisesti väittämään suhtautuvia oppilaita on hieman enemmän: *osittain samaa mieltä* oli 29 prosenttia ja *samaa mieltä* oli 22 prosenttia oppilaista. Mielenpiteet osuvat hyvin yksin muiden vastaavien tutkimusten kanssa, joissa oppilailta on asiaa kysytty. Harva oppilas haluaisi opetuksen painottuvan kokonaan verkko- tai etäopetukseen.

Sekä äidinkielen että vieraiden kielten tunneilla tehdään töitä pitkälti opettajan johdolla. Portfolio- ja projektityöskentelyä on suhteellisen vähän. Oppilailla ja opettajilla on jonkin verran eri käsitys työskentelytavoista: oppilaiden mielestä opettajajohtoista työskentelyä on huomattavasti opettajien kertomaa enemmän.

### Keiden kanssa työskennellään?

Opettajilta kysyttiin erilaisista yhteistyömuodoista kyselyn kahdessa eri kohdassa. Taustakysymyksissä kysyttiin yleisesti, integroivatko he opetustaan muihin oppiaineisiin esimerkiksi erilaisten projektien ja teemapäivien avulla. Opetukseen liittyvissä kysymyksissä oli toinen, laajempi kysymys yhteistyöstä muiden opettajien, vanhempien, oppiaineiden ja koulujen kanssa. Myös työelämäyhteyksistä, kansainvälisestä yhteistyöstä sekä asiantuntijoiden kanssa tehdystä yhteistyöstä kysyttiin samaisessa kysymyksessä.

Integrointi muihin aineisiin näyttäisi olevan tyypillisempää äidinkielen opettajille: 70 prosenttia äidinkielen opettajista ilmoitti integroivansa opetustaan eri aineiden kanssa, kun vastaava vieraiden kielten opettajien osuus oli 46 prosenttia. Kaikista kyselyyn vastanneista opettajista 59 prosenttia integroi opetustaan muiden oppiaineiden kanssa. Eniten kielten opetusta integroidaan historian, biologian, maantiedon ja taito- ja taideaineiden kanssa.

Tarkemmassa yhteistyötä koskevassa kysymyksessä sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajista yli puolet (äk - 53 %, vk - 55 %) tekee *paljon* yhteistyötä saman aineen opettajien kanssa. Vain pieni osa opettajista (äk - 2 %, vk - 5 %) *ei tee lainkaan* yhteistyötä oman aineryhmänsä sisällä. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien keskinäinen yhteistyö ei sen sijaan ole yhtä tavallista: äidinkielen opettajista 46 prosenttia tekee *vähän* ja 38 prosenttia tekee *jonkin verran* yhteistyötä vieraiden kielten opettajien kanssa. Lukujen todenperäisyys näyttää aika vahvalta, sillä vieraiden kielten opettajien ilmoittama yhteistyö äidinkielen opettajien kanssa on aivan samoilla linjoilla: 41 prosenttia tekee *vähän* ja 38 prosenttia tekee *jonkin verran* yhteistyötä äidinkielen opettajien kanssa. Kummassakin ryhmässä *ei lainkaan* yhteistyötä tekeviä on lähes saman verran: näin ilmoitti 15 prosenttia äidinkielen opettajista ja 18 prosenttia vieraiden kielten opettajista.

Äidinkielen opettajat tekevät yhteistyötä reaaliaineiden ja taito- ja taideaineiden opettajien kanssa enemmän kuin vieraiden kielten opettajat. Äidinkielen opettajista 52 prosenttia tekee yhteistyötä *jonkin verran* ja 37 prosenttia *vähän* reaaliaineiden opettajien kanssa. Vieraiden kielten opettajilla kokonaisprosentti on lähellä samaa, mutta painotus on erilainen: *jonkin verran* yhteistyötä tekee 21 prosenttia ja *vähän* 51 prosenttia. Taito- taideaineiden opettajien kanssa opettajaryhmien keskinäinen ero on suurempi. Äidinkielen

opettajista 86 prosenttia tekee joko *jonkin verran* tai *vähän* yhteistyötä, kun vastaava prosentti vieraiden kielten opettajilla on 68. Yhteistyötä näiden aineiden kanssa *ei tee lainkaan* 31 prosenttia vieraiden kielten opettajista, mutta vain seitsemän prosenttia äidinkielen opettajista.

Yhteistyö paikkakunnan ja kotimaan koulujen kanssa on samaa suuruusluokkaa sekä äidinkielessä että vieraissa kielissä. Paikkakunnan muiden koulujen kanssa *jonkin verran* yhteistyötä tekeviä on noin 15 prosenttia ja *vähän* yhteistyötä tekeviä on noin 43 prosenttia opettajista. *Ei lainkaan* -vaihtoehdon valitsi 40 prosenttia sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajista. Muiden kotimaisten koulujen kanssa tehtävä yhteistyö on suhteellisen vähäistä, noin 60 prosenttia molemmista opettajaryhmistä *ei tee sitä lainkaan* ja *vähän* sellaista yhteistyötä raportoi tekevänsä noin 30 prosenttia opettajista.

Ulkomaisten koulujen kanssa tehtävää yhteistyötä on enemmän vieraiden kielten opetuksessa: 18 prosenttia opettajista raportoi tekevänsä yhteistyötä *jonkin verran* ja 25 prosenttia *vähän*. *Ei lainkaan* kansainvälistä yhteistyötä tekeviä kielten opettajia on 53 prosenttia. Äidinkielen opettajista suurin osa (83 %) *ei tee yhteistyötä* ulkomaisten koulujen kanssa ja vain 12 prosenttia ilmoittaa tekevänsä sitä *vähän* ja neljä prosenttia *jonkin verran*.

Vanhempien kanssa äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat tekevät yhteistyötä melko lailla saman verran. Pääpaino määrässä on akselilla *jonkin verran* - *vähän*. Äidinkielen opettajilla näiden yhteenlaskettu prosentti on 79 ja vieraiden kielten opettajilla 75. *Ei lainkaan* yhteistyötä tekeviä opettajia on äidinkielen opettajien joukossa 18 prosenttia ja vieraiden kielten opettajien joukossa 20 prosenttia. Asiantuntijoiden kanssa yhteistyö näyttää hyvin samansuuntaiselta molemmissa aineissa. Erilaisia asiantuntijoita *jonkin verran* opetuksessaan käyttäviä äidinkielen opettajia on 22 prosenttia ja vieraiden kielten opettajia 21 prosenttia. *Vähän* asiantuntijoita käyttäviä on 55 prosenttia äidinkielen opettajista ja 48 vieraiden kielten opettajista.

Työelämäyhteistyö ja yhteistyö paikallisen median kanssa ovat selkeästi äidinkielen opetukselle tyypillisempiä. Merkittävin ero on median kanssa tehtävässä yhteistyössä. Kun vain 18 prosenttia äidinkielen opettajista *ei tee yhteistyötä* paikallisen median kanssa *lainkaan*, vastaava luku vieraiden kielten opettajilla on 72 prosenttia. *Jonkin verran* yhteistyötä kielten opettajista tekee viisi prosenttia (äk - 35 %) ja *vähän* 24 prosenttia (äk - 43 %). Työelämän kanssa yhteistyötä tekee *vähän* puolet äidinkielen opettajista ja kolmasosa vieraiden kielten opettajista. *Jonkin verran* yhteistyötä on 35 prosentilla äidinkielen opettajista ja kahdeksalla prosentilla kielten opettajista.

Kohdassa *muu yhteistyötaho* opettajat ovat listanneet kirjaston ja teatterin (lähinnä äidinkielen opettajat), joista selkeästi eniten mainintoja on saanut kirjasto (n=37). Suurimmat erot yhteistyötahojen suhteen näiden kahden opettajaryhmän välillä näyttäisi siis olevan kansainvälisessä yhteistyössä ja yhteyksissä työelämään ja paikalliseen mediaan. Myös taito- ja taideaineiden

väläinen yhteistyö on merkittävästi erilaista äidinkielessä ja vieraisissa kielissä. Eroille löytyy aika lailla luontainen selitys oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden välisistä eroista.

Asennekysymyksissä tätä aluetta ei käsitelty suoranaisesti, mutta väittämän *Joitakin oppiaineita tulisi opettaa muillakin kuin äidinkielellä* voidaan ainakin välillisesti ajatella käsittelevän sekä vieraiden kielten ja eri oppiaineiden välistä yhteistyötä että vieraskielistä opetusta. Äidinkielen opettajien mielipiteet väittämästä ovat selkeästi eriäviä: 65 prosenttia opettajista oli väittämän kanssa *eri mieltä*, 18 prosenttia *osittain eri mieltä*, 14 prosenttia oli *osittain samaa mieltä* ja vain kaksi prosenttia oli *samaa mieltä*. Vieraiden kielten opettajien näkemys asiasta on erilainen: *eri mieltä* väittämän kanssa oli 33 prosenttia opettajista, *osittain eri mieltä* 25 prosenttia, *osittain samaa mieltä* 32 prosenttia ja kymmenen prosenttia oli väittämän kanssa *samaa mieltä*. Äidinkielen opettajilla näyttäisi siis selkeästi olevan vahva näkemys siitä, että äidinkielen tulee olla pääasiallinen opetuskieli kaikissa aineissa. Oppilaiden vastaukset tukevat hyvin äidinkielen opettajien vastauksia, 65 prosenttia oppilaista oli väittämän kanssa *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*. *Samaa mieltä* väittämän kanssa oli kymmenen prosenttia oppilaista.

Äidinkielen tärkeys näkyy myös äidinkielen opettajien vastauksissa asenneväittämään *Kaikki opettajat ovat kieltenopettajia*. Äidinkielen opettajista 67 prosenttia oli *samaa mieltä* ja 25 prosenttia *osittain samaa mieltä*. Vieraiden kielten opettajat eivät olleet yhtä valmiita jakamaan opetusvastuuta koko opettajakunnan kesken ja heistä *samaa mieltä* väittämän kanssa oli 33 prosenttia, *osittain samaa mieltä* 44 prosenttia, *osittain eri mieltä* tai *eri mieltä* 12 prosenttia. Oletettavaa on, että vieraiden kielten opettajat ovat mieltäneet väittämän konkreettisemmin vieraiden kielten hallintaa koskevaksi, kun taas äidinkielen opettajat ovat pitäneet sitä enemmän yleisen tason ajatuksena kielen ja hyvän kielen hallinnan läsnäolosta kaikissa oppiaineissa.

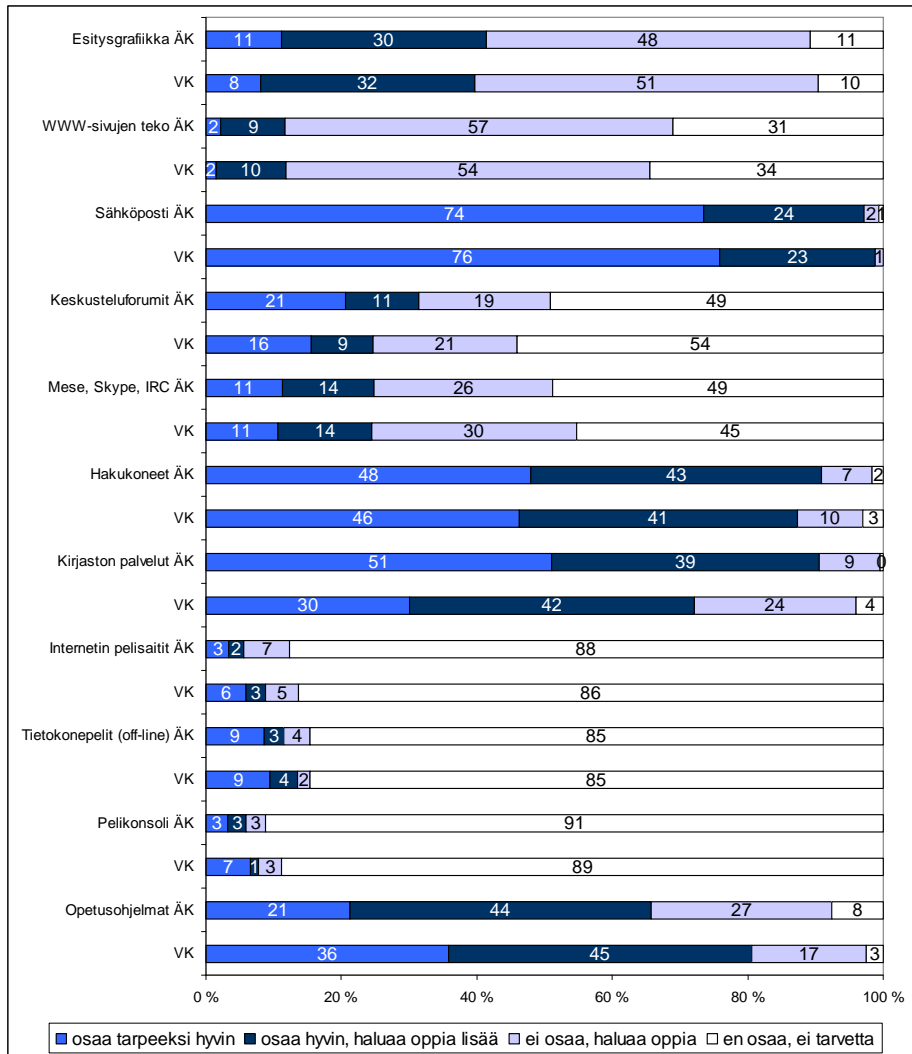
Opettajien tärkeimpiä yhteistyökumppaneita ovat oman aineryhmän muut opettajat. Kielentunteja integroidaan suhteellisen vähän muihin aineisiin, kun taas äidinkielessä integrointi on tyypillisempää taito- ja taideaineiden kanssa ja koulun ulkopuolella paikkakunnan median kanssa. Kansainvälistä yhteistyötä tehdään vähän.

## Teknologiataidot

Valittuihin työtapoihin ja materiaaleihin vaikuttavat osaltaan opettajien omat kiinnostuksen kohteet mutta myös opettajien omien taitojen taso esimerkiksi juuri teknologian suhteen. Teknologiataitoja selvitettiin moniulotteisella kysymyksellä, jossa vastaajia pyydettiin arvioimaan teknologiaosaamistaan neliportaisella skaalalla: *osaan hyvin – osaan hyvin, haluan oppia lisää – en osaa, haluan oppia – en osaa, ei ole tarvetta oppia*. Kysymyksessä teknologiaosaaminen kattaa myös Internetin hakukoneet ja kirjastojen palvelujen käytön. Kysymykset jakautuvat tiedonhaun lisäksi tiettyjen työvälinohjelmien (esitysgraafiikka ja html-editorit), verkkovälitteisen viestinnän työkalujen (sähköposti, pikaviestit ja keskustelufoorumit) ja pelien hallintaan. Kysymys oli täysin sama opettaja- ja oppilaskyselyssä.

Opettajien vastauksissa (ks. kuvio 4.7) näkyy yleislinjauksena, että opettajien taitoprofiilit ovat pitkälti samantyyppiset ja että työvälinohjelmien osalta profiilit ovat lähes samanlaiset. Esitysgraafiikan teko-ohjelmia (esim. Powerpoint) opettajat osasivat käyttää aika vähän. Äidinkielen opettajista 11 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista kahdeksan prosenttia koki osaavansa asian tarpeeksi hyvin. Lähes kaikki muut opettajat (äk 78 %, vk 83 %) halusivat joko oppia lisää esitysgraafiikan käyttöä tai eivät osanneet sitä vielä, mutta halusivat oppia. Noin 10 prosenttia kummankin opettajaryhmän opettajista ei kokenut osaamista tarpeelliseksi.

Html-editorien käyttöä opettajista osasi tarpeeksi kaksi prosenttia ja noin 10 prosenttia koki osaavansa asiaa hyvin, mutta halusi oppia lisää. Yli puolet opettajista ei hallinnut editorien käyttöä, mutta toivoi oppivansa sitä ja reilu 30 prosenttia opettajista ei katsonut taitoa itselleen tarpeelliseksi. CD-ROM -opetusohjelmat puolestaan ovat opettajille jonkin verran tuttuja, ja 45 prosenttia molemmista opettajaryhmistä haluaisi osata niiden käyttöä vielä enemmän. Vieraiden kielten opettajille niiden käyttö on tutumpaa, sillä 36 prosenttia (äk – 21 %) osasi niiden käyttöä mielestään riittävästi. Erilaisia elektronisia opetusohjelmia onkin tyypillisesti enemmän tarjolla vieraiden kielten kuin äidinkielen opetukseen.



KUVIO 4.7 Opettajien teknologiataidot ja niiden kehittämistarpeet.

Verkkovälitteisen viestinnän osalta sähköposti oli opettajille luonnollisesti tuttu työväline. Opettajat kokevat osaavansa melko hyvin sen käyttöä (*osaan tarpeeksi hyvin*: äk - 74 %, vk - 76 %), lisäharjoittelua haluaisi opettajista noin neljäsosa. Sähköpostin käyttöä ei lainkaan osaavia oli yksi prosentti tai alle. Internetin keskustelufoorumit olivat riittävän tuttuja 21 prosentille äidinkielen opettajista ja 16 prosentille vieraiden kielten opettajista. Sen sijaan keskustelupalstojen käytön osalta tilanne näyttää hyvin erilaiselta. Noin puolet (49 %) äidinkielen opettajista ja yli puolet (54 %) vieraiden kielten opettajista ilmoitti, ettei osaa eikä pidä tarpeellisena oppia keskustelupalstoilla toimista. Äidinkielen opettajista samansuuruinen joukko ei kokenut tarpeelliseksi op-

pia pikaviestinnän työkaluja, vieraiden kielten opettajista osuus oli hieman pienempi, 45 prosenttia. Vieraiden kielten opettajien tarve oppia esimerkiksi juuri Skypen ja chatin käyttöä saattaakin johtua monista kansainvälisistä projekteista, joissa koulujen välisessä viestinnässä hyödynnetään myös näitä viestintäkanavia.

Tiedonhaun osalta opettajat olivat hakukoneiden hallinnassa ja kehittämistarpeissaan hyvin yksimielisiä, ja noin puolet kaikista opettajista koki osaavansa käyttää Internetin hakukoneita riittävästi. Reilu 40 prosenttia opettajista osasi niiden käyttöä hyvin, mutta halusi oppia sitä lisää. Vain muutama prosentti opettajista ei kokenut niiden hallintaa tarpeelliseksi. Kirjaston käytön osalta äidinkielen opettajien nykyosaaminen on melko lailla vieraiden kielten opettajia parempaa. Äidinkielen opettajista 51 prosenttia raportoi taitonsa olevan riittävällä tasolla, kun vieraiden kielten opettajien vastaava määrä oli 30 prosenttia. Eriyksen merkittävä ero opettajaryhmien välillä on sen suhteen, että vieraiden kielten opettajista 24 prosenttia ei koe hallitsevansa kirjastojen tietojärjestelmiä lainkaan (mutta haluaisi oppia) ja neljä prosenttia ei katso taitoa lainkaan tarpeelliseksi. Äidinkielen opettajilla vastaavat luvut ovat yhdeksän ja yksi prosenttia.

Vastausten perusteella pelien maailma on opettajille lähestulkoon tuntematon. Ja niin asia opettajien mielestä saa ollakin: 85 prosenttia kaikista opettajista ei pitänyt tarpeellisena offline-pelien tuntemista, konsolipelien kohdalla prosentti nousi 90 ja verkkopelien osalta 88 prosenttiin. Offline-pelejä osasi pelata riittävästi kymmenen prosenttia opettajista molemmissa ryhmissä ja verkko- ja konsolipelejä noin viisi prosenttia opettajista. Myös niiden opettajien määrä, jotka haluaisivat oppia tuntemaan ja pelaamaan pelejä, jäi noin viiteen prosenttiin. Tietokonepeleillä ei siis välttämättä katsota olevan merkitystä kielten opetuksessa eikä niillä ole opettajille suurta kiinnostusarvoa (ks. myös luku 6).

Asenneväittämissä on useita opettajien teknologiataitoihin liittyviä väittämiä. Yleisenä asennemittarina on väittämä *Teknologian hallinta on tärkeää opettajan työssä*, jonka kanssa suurin osa opettajista oli joko *samaa mieltä* (äk – 32 %, vk – 35 %) tai *osittain samaa mieltä* (äk – 52 %, vk – 53 %). *Osittain eri mieltä* tai *eri mieltä* väittämän kanssa oli siis hyvin pieni osa opettajista, äidinkielen opettajista hieman vieraiden kielten opettajia suurempi osuus (14 % ja 10 %). Kaiken kaikkiaan opettajilla näyttäisi olevan positiivinen suhtautuminen teknologiaan opetuksessa ainakin periaatetasolla.

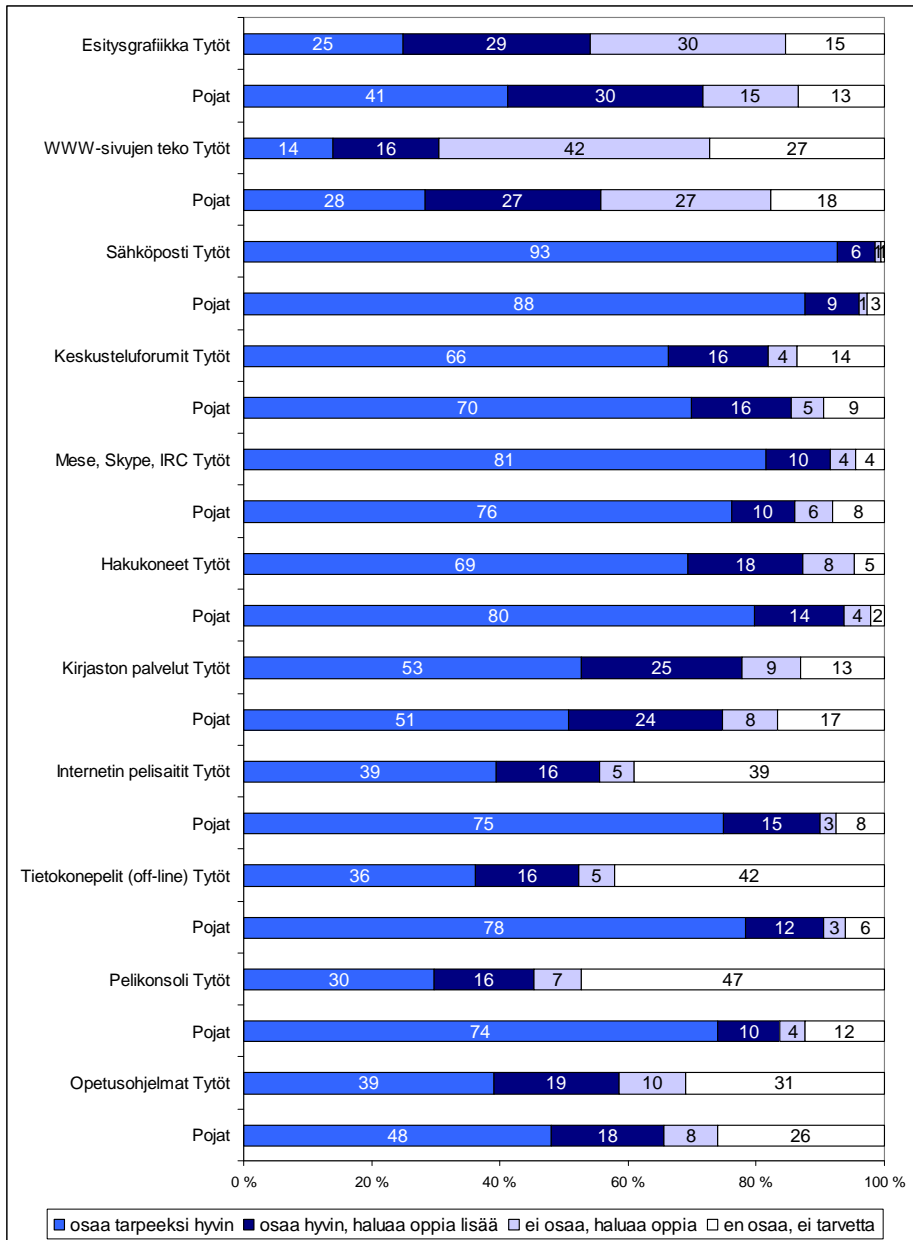
Opettajien ajoittain epäroivän suhtautumisen teknologian käyttöön oppitunneilla on ajateltu osittain johtuvan siitä, että opettajat kokevat oppilaiden paremman tieto-aidon teknologian käytössä epämuikavaksi. Tätä asiaa lähestytään väittämissä *Oppilaani osaavat käyttää Internetiä minua paremmin*. *Samaa mieltä* väittämän kanssa oli äidinkielen opettajista 33 prosenttia ja 45 prosenttia vieraiden kielten opettajista. *Osittain samaa mieltä* oli noin 28 pro-

senttia äidinkielen ja noin 25 prosenttia vieraiden kielten opettajista. Lisäksi *osittain eri mieltä* oli noin 24 prosenttia äidinkielen opettajista ja noin 15 prosenttia vieraiden kielten opettajista. Sitä, miten tämä vaikuttaa opettajien teknologian käyttöön tai käyttämättä jättämiseen oppitunneilla, ei tietenkään näiden vastausten perusteella voida päätellä. On kuitenkin selvää, että opettajat arvioivat osaamisensa oppilaiden osaamista alhaisemmaksi.

Opettajien tuntemuksia pelaamisen ja Internetin keskustelupalstojen vaikutuksesta oppilaiden kielitaitoon tunnusteltiin kahdella väittämällä: *Internetin keskusteluryhmistä on hyötyä vieraan kielen oppimisessa* ja *Tietokonepelien pelaamisesta on hyötyä vieraan kielen oppimisessa*. Keskustelupalstojen hyödyistä vieraiden kielten opettajat olivat väittämän kanssa vahvasti *samaa* tai *osittain samaa mieltä* (18 % ja 43 %), äidinkielen opettajat suhtautuivat asiaan huomattavasti varautuneemmin (8 % ja 23 %). Opettajaryhmien välinen asenne-ero on tilastollisesti merkitsevä. Tietokonepelien kohdalla opettajien välinen ero on yhtä suuri, vieraiden kielten opettajista yli puolet (52 %) oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä* ja 21 prosenttia *samaa mieltä*. Äidinkielen opettajista taas oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä* 29 prosenttia ja *samaa mieltä* kahdeksan prosenttia. Äidinkielen opettajista yli puolet ei joko *osaa sanoa* (26 %) tai heillä *ei ole kokemusta asiasta* (27 %). Reaktio on luonnollinen, sillä kysymyshän koski vieraiden kielten osaamista.

Oppilaiden näkemyksiä omista teknologiataidoistaan selvitettiin samojen kysymysten avulla kuin opettajienkin lomakkeessa. Oppilaiden osaamisprofiilit näkyvät kuviossa 4.8. Yleisesti ottaen oppilaiden näkemys omasta osaamistasostaan on opettajia korkeampi, mutta tyttöjen ja poikien välinen ero on erityisesti peleihin liittyvissä taidoissa ja kiinnostuksessa huomion arvoisen. Oppilaiden osaaminen on heidän oman arvionsa mukaan kaikilla alueilla hyvä, mutta opittavaakin on. Esitysgrafiikan osalta pojat pitivät osaamistaan riittävänä useammin kuin tytöt (pojat - 41 %, tytöt - 25 %), ja noin kolmasosa tytöistä ja pojista haluaisi oppia niiden käyttöä vielä lisää. Noin 15 prosenttia koki, ettei taito ole heille tarpeellinen. Html-editoreiden käytön pojat arvioivat hallitsevansa jonkin verran paremmin kuin tytöt (28 % ja 14 %). 42 prosenttia tytöistä ei osannut niiden käyttöä lainkaan, mutta haluaisi oppia. Vastaava poikien osuus oli 18 prosenttia. Oppilaista suurempi osa kuin opettajista arvioi osaavansa käyttää myös opetusohjelmia varsin hyvin, mutta motivaatio niiden lisäopetteluun oli pieni. Tarpeettomana tätä taitoa piti 29 prosenttia oppilaista.





KUVIO 4.8 Oppilaiden teknologiataidot ja niiden kehittämistarpeet.

Verkkovälitteinen viestintä erityisesti pikaviestinnän osalta on oppilaille arkipäivää. Itsearvioitu osaamistaso sekä tytöillä että pojilla on hyvin samanlainen: tytöistä 82 prosenttia ja pojista 76 prosenttia pitää taitojaan pikaviestintien käytössä riittävänä. Tytöistä neljä prosenttia ja pojista kahdeksan prosenttia ei osaa käyttää niitä, eikä myöskään koe sitä taitoa tarvitsevansa. In-

ternetin keskustelupalstojen käytön hallitsee riittävästi tytöistä 66 prosenttia ja pojista 70 prosenttia. Myöskään viivästetyn viestinnän sähköposti ei ole oppilaille vieras, tytöistä 93 prosenttia ja pojista 88 prosenttia pitää osaamistaan sähköpostin käytössä riittävänä.

Tiedonhaku on pojille Internetissä tutumpaa: heistä 80 prosenttia ja vastaavasti tytöistä 69 prosenttia pitää taitojaan riittävänä. Kirjaston palvelujen osalta osaaminen ei ole ihan yhtä tavallista: noin puolet tytöistä ja pojista osaa käyttää riittävän hyvin kirjastoja. Neljäsosa oppilaista koki osaavansa niiden käyttöä hyvin, mutta haluaisi opetella asiaa lisää. Noin 17 prosenttia pojista ja 14 prosenttia tytöistä ei kokenut tarvitsevänsä kirjaston palveluja.

Sukupuolten väliset erot ovat isoimmillaan pelaamiseen liittyvissä taidoissa ja tarpeissa. Pojista 78 prosenttia osasi mielestään tarpeeksi offline-peleihin liittyviä taitoja, kun taas tytöistä näin teki noin 36 prosenttia. Ero on tilastollisesti merkitsevä. Tytöistä melkein puolet (42 %) ei kokenut pelien oppimista tarpeelliseksi, kun poikien vastaava prosentti on kuusi. Ero tässä kohdassa kasvaa siis vielä merkittävämmäksi. Internetin pelisaittien osalta luvut ovat hyvin samantapaisia: pojista 75 prosenttia osasi mielestään niiden käyttöä tarpeeksi, tytöistä puolestaan 39 prosenttia. Pojista kahdeksan prosenttia ei pitänyt taitoa tarpeellisena, kun tyttöjen prosentti on 39. Konsolipeleiden kohdalla luvut ovat hyvin samanlaiset. Kuten kirjan vapaa-aikaa käsittelevässä osuudessa (luku 5) näkyy, tyttöjen ja poikien median käytössä on siis selkeitä eroja eikä oppilaita tulisi siksi automaattisesti niputtaa yhdeksi ryhmäksi, jolla on samanlaiset kiinnostuksen kohteet ja harrastukset ver-kossa.

Oppilaiden arviot omasta osaamisestaan saattavat olla optimistisia juuri esimerkiksi tiedonhaun osalta, missä kysymys ei ole pelkästään teknisestä taidosta. Heillä on varmasti selkeä käsitys siitä, mistä Internetin haku-koneet löytyvät ja miten niitä teknisesti käytetään, mutta tiedonhaun mielekkyyden ja löydetyn tiedon tulkinnan ja hyödyntämisen osalta heilläkin on luultavasti vielä oppimista. Samansuuntaista olettamusta voi tulkita myös vastauksissa opettajille esitettyyn asenneväittämään *Oppilaiden kyky arvioida tietoa kriittisesti on parempi kuin kymmenen vuotta sitten*. Opettajista kolmasosa (29 %) oli väittämän kanssa *osittain eri mieltä* ja toinen kolmasosa (29 %) *osittain samaa mieltä*. *Samaa mieltä* väittämän kanssa oli 11 prosenttia äidinkielen opettajista ja kuusi prosenttia vieraiden kielten opettajista.

Asennepuolella oppilaille esitettiin täysin samanlaiset väittämät kuin opettajille. Yleisasennetta tarkasteleva väittämä *Teknologian hallinta on tärkeää opiskelussa* oli neljäsosan oppilaiden mielestä juuri näin, ja vajaa puolet (45 %) oppilaista oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä*. *Osittain eri mieltä* tai *eri mieltä* oppilaista oli 20 prosenttia. Melkein puolet oppilaista (47 %) oli *samaa mieltä* väittämän *Oppilaat osaavat käyttää Internetiä paremmin kuin opettajat* kanssa ja *osittain samaa mieltä* oli 32 prosenttia oppilaista. Alle kaksi prosenttia oppilaista oli eri mieltä väittämän kanssa. Pelaamisen ja Internetin kes-

kustelupalstojen myönteisestä vaikutuksesta kielitaitoonsa 65 prosenttia oppilaista oli *samaa mieltä* tai *osittain samaa mieltä* keskustelupalstojen ja 68 prosenttia pelien osalta. *Eri mieltä* kummankin väittämän kohdalla oli noin 10 prosenttia oppilaista.

Vastausten valossa näyttää siltä, että opettajien ja oppilaiden suurimmat erot ovat sähköisen viestinnän taitojen ja pelaamisen alueella. Sähköposti on opettajille yhtä tuttu väline kuin oppilaillekin, mutta sekä Internetin keskustelupalstat että erilaisten reaaliaikaisen viestinnän työkalut ovat vieraampia. Pelaamisen osalta ero on selkeä, opettajista vain häviävän pieni osa kokee hallitsevansa pelaamisen ja vain muutamat opettajat kokevat tarvitsevänsä tätä osaamista. Tytöt ovat tässä asiassa lähempänä opettajiaan kuin poikia (ks. myös luvut 5 ja 6 oppilaiden ja opettajien vapaa-ajan mediakäytöistä).

Opettajien ja oppilaiden erot teknologiataidoissa ovat lähinnä Internetin käyttöön ja pelaamiseen liittyviä. Pikaviestintä (mesetyt ja skype) ovat oppilaille arkipäivää, kun opettajista suurin osa vasta haluaisi opetella niiden käyttöä.

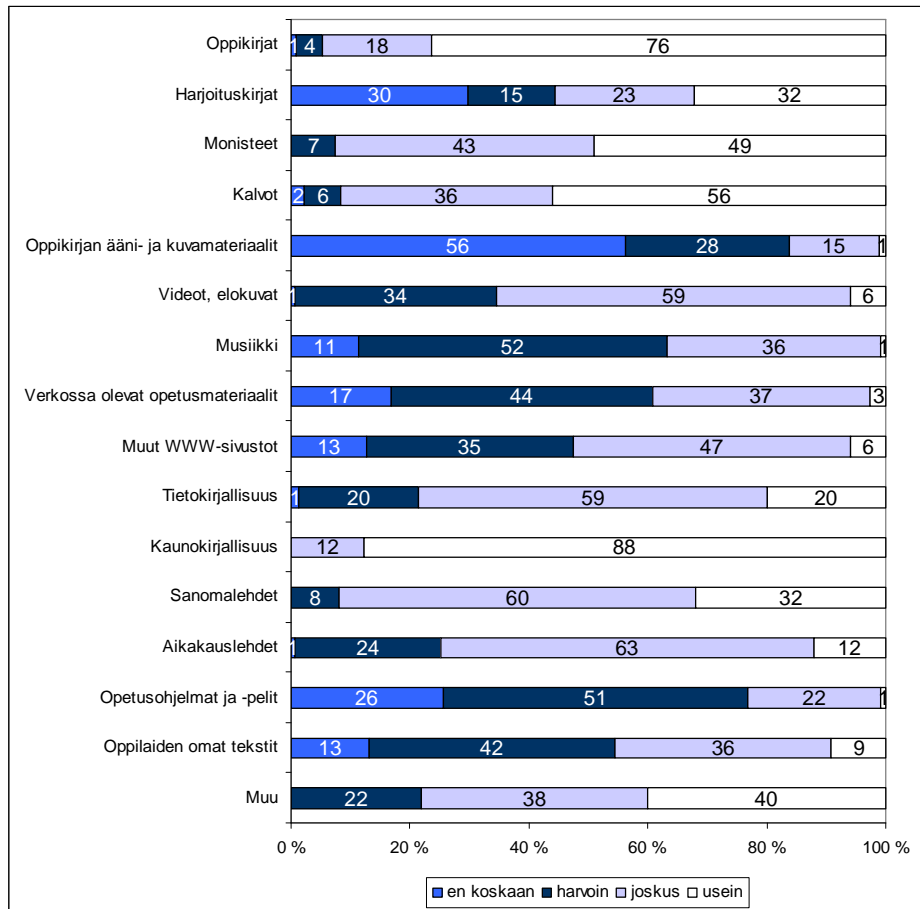
Opettajien asenteet teknologiaa kohtaan ovat yleisesti positiivisia ja he kokevat teknologiataidot melko tärkeiksi työssään.

### 4.3 Kielten opetuksen materiaalit

Opetussuunnitelmat ja erityisesti oppimateriaalit ohjaavat arjen opetusta luokahuoneessa. Tunneilla käytetyt oppimateriaalit luovat sen tekstuaalisen ja pedagogisen tilan, jossa oppilaat luokassa työskentelevät. Materiaalivalinnat suuntaavat opetuksen sisältöjä ja työskentelytapoja luokassa. Kyselyn oppimateriaalivalintoja koskevan kysymyksen avulla haluttiin selvittää sekä opettajien että oppilaiden näkemyksiä siitä, millaisten oppimateriaalien avulla tekstitaitoja luokassa opiskellaan. Opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he käyttävät opetuksessaan erityyppisiä materiaaleja, esimerkiksi oppikirjaa eri oheismateriaaleineen, muita kirjoja, audiovisuaalisia materiaaleja, lehtiä, verkkomateriaaleja, opetusohjelmia tai pelejä ja oppilaiden vapaa-ajan tekstejä.

Opettajien vastausten perusteella **äidinkielen ja kirjallisuuden opetus** rakentuu varsin vahvasti oppikirjan ja kaunokirjallisuuden varaan (kuvio 4.9). Peräti 88 prosenttia opettajista sanoi käyttävänsä *usein* opetuksessaan kaunokirjallisia teoksia ja 76 prosenttia oppikirjaa. Erillisiä harjoituskirjoja

äidinkielen oppitunneilla käytetään selvästi vähemmän, ja harjoituksia tehdään ilmeisesti tyypillisesti monisteiden ja kalvojen avulla, sillä noin puolet opettajista sanoi käyttävänsä niitä *usein*.



KUVIO 4.9 Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla käytetyt oppimateriaalit opettajien mukaan.

Opettajia pyydettiin myös ilmoittamaan, mitä oppikirjaa he käyttävät parhaillaan 9. luokan opetuksessa. Yli puolet (57 %) kyselyyn vastanneista äidinkielen opettajista ilmoitti käyttävänsä Otavan kustantamaa *Aleksis*-oppikirjasarjaa, joka koostuu luokkakohtaisista oppikirjoista ja harjoituskirjoista. Toiseksi eniten käytössä oli WSOY:n kustantama *Kielikuvia*-sarja, jota käytti 31 prosenttia vastanneista. Sarjaan kuuluu luokkakohtaisten oppikirjojen lisäksi kahdeksan teemavihkoa, jotka on tarkoitettu käytettäväksi koko yläkoulun opetuksessa oheismateriaalina. (Käytetyimpien oppikirjojen sisällöistä ks. Kauppinen ym. 2008.)

Oppikirjojen ja kaunokirjallisuuden lisäksi äidinkielen opettajat kertoivat käyttävänsä erilaisia painettuja mediatekstejä, mutta niitä käytetään tyypillisesti vain *joskus* (ks. kuvio 4.9). Sanomalehdet ovat useammin käytössä kuin aikakauslehdet. Noin 60 prosenttia opettajista sanoi käyttävänsä *joskus* sanomalehtiä opetusmateriaalina, ja 32 prosenttia käyttää niitä *usein*. Noin neljäsosa opettajista käyttää *harvoin* aikakauslehtiä oppimateriaalina, *joskus* niitä sanoi käyttävänsä 63 prosenttia opettajista.

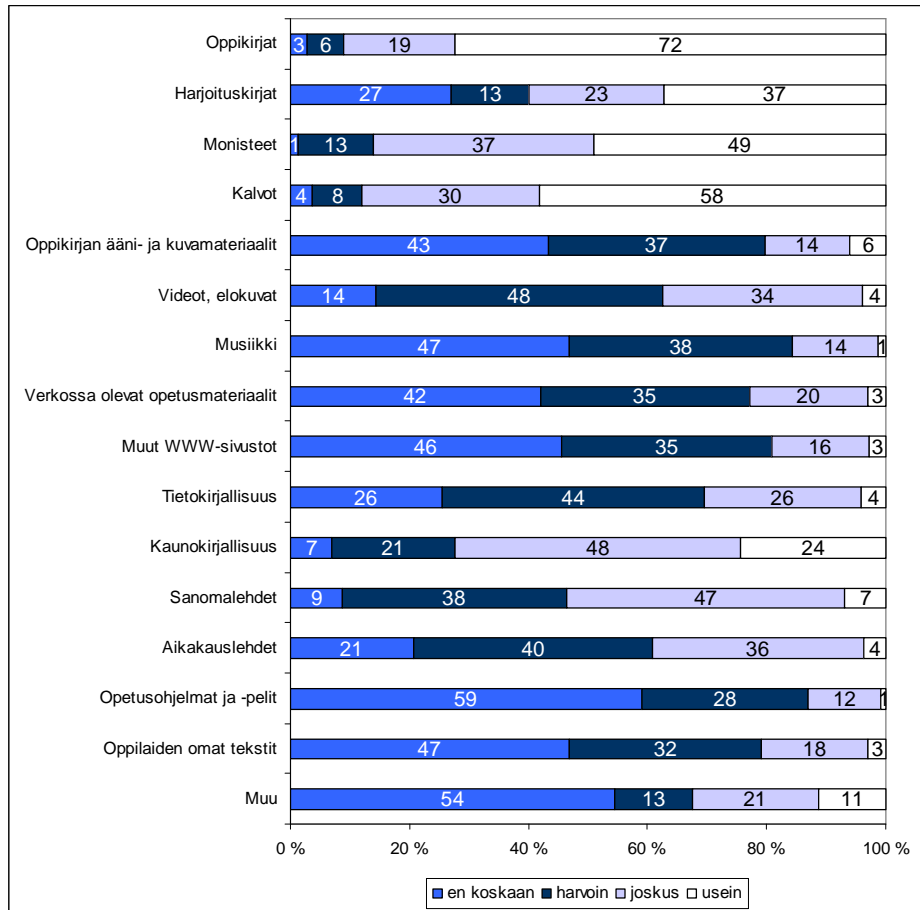
Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin ei yleensä ole tarjolla kustantajan laatimaa, valmista audiovisuaalista materiaalia. Tämä voi olla yksi selitys siihen, että yli puolet äidinkielen opettajista *ei* käytä *koskaan* äänitteitä opetuksessaan. Videoitakin käytetään varsin vähän: 35 prosenttia vastaajista *ei* käytä niitä *koskaan* tai käyttää niitä vain *harvoin* opetuksessaan. Myös erilaisten opetusohjelmien ja -pelin käyttö on opettajien mukaan vähäistä: neljännes opettajista *ei* käytä niitä *koskaan* ja yli puolet käyttää niitä vain *harvoin*. Vain harvat (3 %) opettajat sanoivat käyttävänsä verkossa olevia opetusmateriaaleja *usein*. Valtaosa käyttää niitä *harvoin* (44 %), ja ei-käyttäjien osuus on 17 prosenttia. Sen sijaan muita www-sivustoja käytetään opetuksessa useammin. Lähes puolet äidinkielen opettajista sanoi käyttävänsä niitä ainakin *joskus*. *Usein* www-sivustoja oppimateriaalina käyttävien osuus on kuitenkin pieni (6 %).

Äidinkielen opettajien vastausten perusteella oppimateriaalien valinnat näyttävät varsin perinteisiltä. Valtaosa materiaalista on painetussa, kirjallisessa muodossa ja lähes aina opettajan itsensä tai oppikirjan tekijän koostamaa. Osa opettajista sanoi käyttävänsä oppilaiden vapaa-ajallaan tuottamia tai lukemia tekstejä opetusmateriaalina. *Usein* näin sanoi tekevänsä yhdeksän prosenttia vastaajista. Toisaalta yli puolet opettajista *ei* käytä niitä *koskaan* tai käyttää niitä vain *harvoin* opetuksessaan.

Opettajia pyydettiin myös ilmoittamaan, mitkä oppimateriaalit ovat heidän opetuksessaan tärkeimpiä, ja nimeämään viisi tärkeintä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat olivat varsin yksimielisiä valinnoissaan. Eniten mainintoja sai oppikirja. Viiden tärkeimmän joukkoon sen nosti 93 prosenttia vastaajista. Kaunokirjallisuuden merkitys näyttää lähes yhtä vankalta (90 %), seuraavat sijat menevät monisteille ja kalvoille ja viidennelle sijalle nousee sanomalehti. Noin 42 prosenttia vastaajista pitää sanomalehteä yhtenä tärkeimmistä oppimateriaaleista tunneillaan.

**Oppilaiden näkemykset** äidinkielen oppimateriaalien käytöistä ovat varsin samansuuntaiset kuin opettajienkin (ks. kuvio 4.10). Useimmin käytetyiksi materiaaleiksi oppilaat nimesivät oppikirjan, kalvot, monisteen ja harjoituskirjan. Audiovisuaalisia ja verkkomateriaaleja käytetään oppilaidenkin mielestä vain *harvoin* oppitunneilla. Erojakin on kuitenkin löydettävissä. Kaiken kaikkiaan oppilaiden vastaukset painottuivat enemmän vaihtoehtoihin *harvoin* tai *ei koskaan*. He siis arvioivat lähes kaikkien materiaalien käytön

useus-akselilla vähäisempään päähän. Yksi selkeimmistä näkemyseroista löytyy kaunokirjallisuuden käytöstä. Vain neljäsosa oppilaista oli sitä mieltä, että kaunokirjallisuutta käytetään luokassa *usein*, kun taas opettajista peräti 88 prosenttia oli sitä mieltä.



KUVIO 4.10 Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla käytettävät oppimateriaalit oppilaiden mukaan.

Myös Internetin käyttö näyttää oppilaiden vastauksissa olevan selvästi harvinaisempaa kuin opettajien vastauksissa. Lähes kahdeksan kymmenestä oppilaasta arvioi, että verkkomateriaaleja *ei* käytetä *koskaan* tai käytetään vain *harvoin* opetuksessa.

Vaikka opettajat ilmoittivat käyttävänsä oppilaiden omia tekstejä opetusmateriaalina luokassa, oppilaat eivät näytä mieltävän asiaa samalla tavalla. Peräti 47 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että heidän tekstejään *ei* käytetään.

tetä opetuksessa materiaalina *koskaan*, ja 32 prosenttia oli sitä mieltä, että niitä käytetään vain *harvoin*.

Oppilaiden vastausten perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla työskennellään pääosin oppikirjan, kalvojen ja opettajan laatimien monisteiden kanssa. Myös harjoituskirjoja käytetään melko paljon. Kaunokirjallisuutta ja erilaisia mediatekstejä käytetään oppimateriaalina tyypillisesti *joskus*. Audiovisuaalisia materiaaleja ja verkkomateriaaleja ei tunneilla juuri käytetä.

**Vieraiden kielten opettajien** vastauksista käy ilmi, että oppikirjalla on vankempi asema oppimateriaalivalinnoissa kuin äidinkielen opetuksessa (ks. kuvio 4.11). Peräti 98 prosenttia vieraiden kielten opettajista sanoi käyttävänsä *usein* oppikirjaa opetuksessaan. Lähes kaikki opettajat sanoivat myös käyttävänsä tunneilla *usein* oppikirjaan liittyvää harjoituskirjaa (95 %) ja ääni- ja kuvamateriaalia (90 %). Erot äidinkielen ja vieraiden kielten oppimateriaalivalinnoissa ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä kaikissa näissä vaihtoehtoissa.

Myös vieraiden kielten opettajia pyydettiin nimeämään käyttämänsä kirjasarja. Englannin oppikirjasarjoista eniten käytössä olivat *The News* ja *This Way Up*, joita molempia käytti 38 prosenttia vastaajista. Noin puolet (51 %) ruotsin kielen opettajista käytti kirjasarjaa *Fritt fram* ja 35 prosenttia sarjaa *Kom med*. Kaikkiin vieraiden kielten oppikirjoihin kuuluu tekstikirja ja harjoituskirja (ks. tarkemmin Kauppinen ym. 2008).

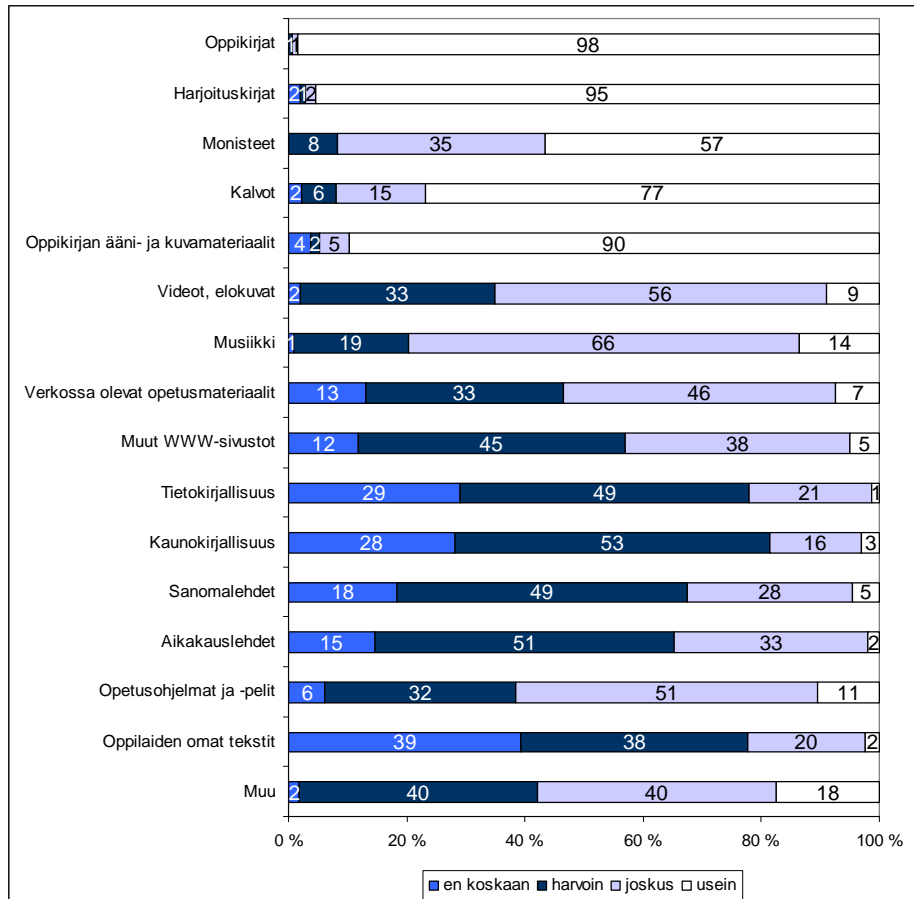
Äidinkielen ja vieraiden kielten oppiaineiden erilaisuus tulee selvästi näkyviin siinä, että kaunokirjallisuudella ei vieraiden kielten opetuksessa ole yhtä merkittävää asemaa kuin äidinkielen opetuksessa. Yli puolet (53 %) vieraiden kielten opettajista sanoi käyttävänsä opetuksessaan kaunokirjallisia teoksia *harvoin*, ja 28 prosenttia opettajista *ei* käytä niitä *koskaan*.

Painettujen mediatekstien asema oppimateriaalivalinnoissa on vieraan kielen opettajien vastausten perusteella selvästi vähäisempi kuin oppikirjojen ja niihin liittyvien oheismateriaalien. Vain harvat (5 %) vieraiden kielten opettajat sanoivat käyttävänsä *usein* opetuksessaan sanomalehtiä. Tyypillisesti niitä käytetään *harvoin* (49 %) tai *ei koskaan* (18 %). Myös aikakauslehtien käyttö näyttää opettajien vastausten perusteella melko harvinaiselta: yli puolet vieraiden kielten opettajista sanoi käyttävänsä niitä *harvoin*, ja 15 prosenttia *ei* käytä niitä *koskaan*.

Vieraiden kielten opettajat sanoivat käyttävänsä erilaisia opetusohjelmia ja -pelejä selvästi useammin kuin äidinkielen opettajat. Noin puolet (51 %) vieraiden kielten opettajista sanoi käyttävänsä niitä *joskus* ja joka kymmenes (11 %) *usein*. Vastausten perusteella näyttää siltä, että vieraiden kielten tunneilla käytetään useammin myös verkossa olevia opetusmateriaaleja. Noin 46 prosenttia opettajista sanoi käyttävänsä niitä *joskus*. *Usein* niitä käyttää seitsemän prosenttia vastaajista ja *harvoin* 33 prosenttia. Sen sijaan muita www-

sivustoja vieraiden kielten opettajat sanoivat käyttävänsä jonkin verran vähemmän opetuksessaan kuin äidinkielen opettajat.

Myös vieraiden kielten oppimateriaalivalinnat painottuvat opettajien vastausten perusteella valmiisiin oppimateriaaleihin: oppikirjoihin ja harjoituskirjoihin lisämateriaaleineen. Oppilaiden vapaa-ajan teksteillä on vähäisempi painoarvo vieraiden kielten tunneilla kuin äidinkielen tunneilla, sillä 39 prosenttia vieraiden kielten opettajista ilmoitti, että *ei koskaan* käytä niitä oppimateriaalina ja lähes sama osuus (38 %) sanoi käyttävänsä niitä *harvoin*. Ero äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vastausten välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä.



KUVIO 4.11 Vieraiden kielten tunneilla käytettävät oppimateriaalit opettajien mukaan.

Tärkeimpinä oppimateriaaleina vieraiden kielten opettajat pitivät oppikirjaa ja harjoituskirjaa. Lähes kaikki (98 %) opettajat nostivat oppikirjan viiden tärkeimmän materiaalin joukkoon. Harjoituskirjan mainitsi 94 prosenttia vas-



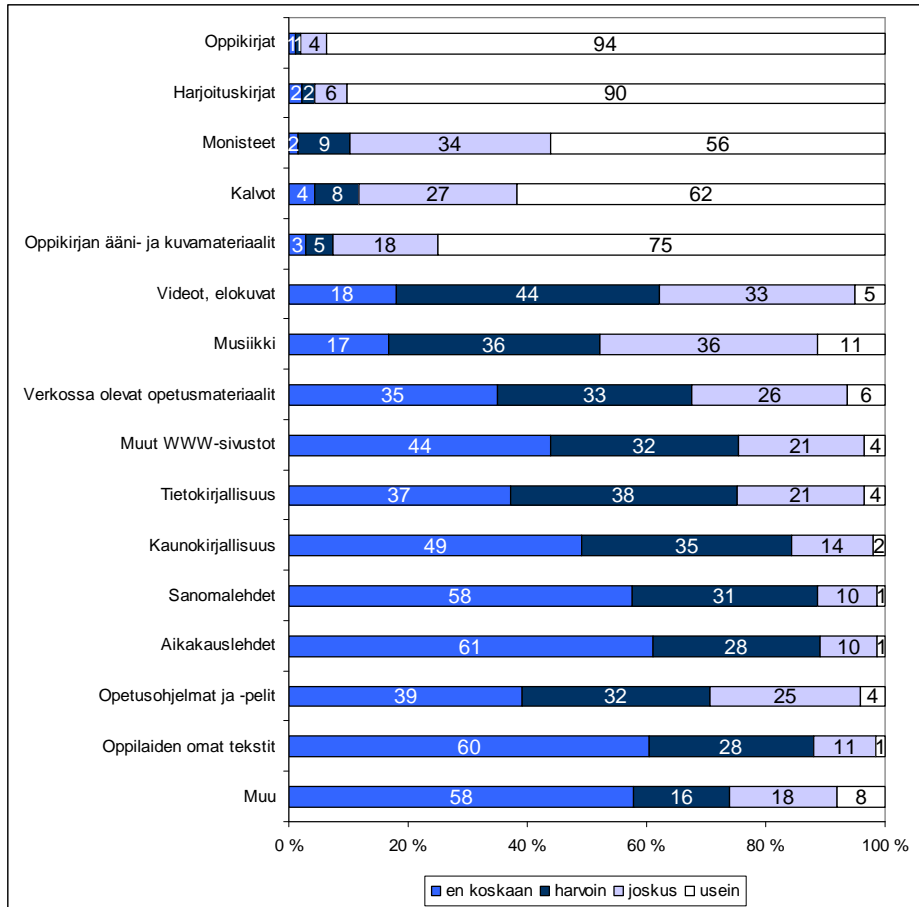
taajista ja oppikirjaan liittyvän ääni- ja kuvamateriaalin 81 prosenttia vastaajista. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat monisteet (69 %) ja kalvot (68 %).

**Oppilaiden näkemykset** vieraiden kielten tunneilla käytettävistä oppimateriaaleista ovat samansuuntaisia kuin opettajienkin (ks. kuvio 4.12). Eniten käytössä oppilaiden mukaan ovat selvästi oppikirja (94 % vastasi *usein*) ja harjoituskirja (90 % vastasi *usein*). Sen sijaan oppikirjoihin liittyvien äänitteiden ja kuvamateriaalien käyttö näyttää oppilaiden näkökulmasta jonkin verran harvinaisemmalta kuin opettajien vastauksissa. Kolme neljästä oppilaasta sanoi niitä käytettävän kuitenkin *usein*.

Sen sijaan opetusohjelmia ja -pelejä käytetään oppilaiden mielestä selvästi harvemmin opetuksessa kuin opettajien mielestä. Oppilaista noin 30 prosenttia oli sitä mieltä, että niitä käytetään *joskus* tai *usein*, opettajista taas 63 prosenttia oli sitä mieltä. Suuntaus on sama myös verkossa tarjolla olevien opetusohjelmien kohdalla. Noin 30 prosenttia oppilaista, mutta 53 prosenttia opettajista, oli sitä mieltä, että niitä käytetään *joskus* tai *usein*. Itse valitsemiaan tai muita omia tekstejään oppilaat lukivat mielestään vieraan kielen tunneilla vain *harvoin*. Noin 60 prosenttia vastaajista ilmoitti, että niitä *ei* käytetä oppimateriaalina *koskaan*.

Yleiskuva oppilaiden vastausten perusteella on sen suuntainen, että vieraiden kielten oppitunneilla käytetään *usein* oppikirjaa, harjoituskirjaa, äänitteitä, kalvoja ja monisteita, *joskus* musiikkia, *harvoin* videoita, tietokirjoja, opetusohjelmia ja verkon opetusmateriaaleja ja *harvoin* tai *ei koskaan* muita www-sivustoja, kaunokirjallisuutta, sanomalehtiä, aikakauslehtiä ja itse valittuja tekstejä.

Äidinkielen ja vieraiden kielten oppiaineksen ja opetusperinteidenkin erot tulevat selvimmän esiin juuri tarkasteltaessa näitä tärkeimpinä pidettäviä oppimateriaaleja. Oppikirja, monisteet ja kalvot ovat molempien opettajaryhmien vastauksissa varsin samanlaisessa tärkeysasemassa. Sen sijaan harjoituskirjan, ääni- ja kuvamateriaalien, opetusohjelmien ja -pelien sekä verkossa olevien oppimateriaalien merkitys näyttää vieraiden kielten opettajien vastauksissa suuremmalta kuin äidinkielen opettajien vastauksissa. Vastaavasti taas äidinkielen opettajien vastauksissa saavat enemmän painoarvoa kaunokirjallisuus, sanomalehdet ja tietokirjallisuus.



KUVIO 4.12 Vieraiden kielten tunneilla käytettävät oppimateriaalit oppilaiden mukaan.

Vaikka sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajat pitivät oppikirjaa tärkeänä oppimateriaalina, näyttää vieraiden kielten opettajien näkemys tästä asiasta vahvemmalta kuin äidinkielen opettajien. Lomakkeessa pyydettiin nimittäin opettajia ottamaan kantaa väittämään *Oppikirja on tärkein oppimateriaali*. Puolet vieraiden kielten opettajista oli *samaa mieltä* ja 39 prosenttia *osittain samaa mieltä* väittämän kanssa. Äidinkielen opettajista taas 21 prosenttia oli *samaa* ja 38 prosenttia *osittain samaa mieltä*. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Myös oppilaat näyttävät sisäistäneen oppikirjan merkityksen vieraiden kielten opetuksessa, sillä vain noin 20 prosenttia oppilaista oli *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä* väittämän *Oppikirja on tärkein oppimateriaali vieraisissa kielissä* kanssa. Tyttöjen ja poikien näkemykset eivät eronneet toisistaan.

Opettajia pyydettiin myös ottamaan kantaa väittämään *Kaikki tarvittava oppiaines löytyy oppikirjasta*, ja tämänkin väittämän kohdalla opettajaryhmien vastaukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Vieraiden kiel-

ten opettajista 37 prosenttia oli *samaa* tai *osittain samaa* mieltä väittämän kanssa, mutta äidinkielen opettajista vain 14 prosenttia. Yli puolet äidinkielen opettajista ja noin neljännes vieraiden kielten opettajista oli *eri mieltä* väittämän kanssa.

Vieraiden kielten opettajat näyttävät vastaustensa perusteella olevan jonkin verran tyytyväisempiä oppikirjoihinsa myös siinä suhteessa, kuinka hyvin ne opettajien mielestä vastaavat opetussuunnitelman sisältöjä. Noin 54 prosenttia vieraiden kielten opettajista oli samaa mieltä väittämän *Oppikirjat vastaavat hyvin opetussuunnitelman sisältöjä* kanssa. Äidinkielen opettajista näin ajatteli vain 23 prosenttia.

Opettajien arvioimia materiaalien käyttöuseuksia verrattaessa käy selvästi ilmi, että oppiaineissa työskennellään varsin erilaisten materiaalien kanssa. Erot äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vastausten välillä ovat lähes kauttaaltaan tilastollisesti erittäin merkitseviä. Vain monisteiden ja videoiden ja elokuvien käyttöuseudessa ei ole lainkaan tilastollista eroa.

Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksessa käytetään suhteellisen vähän verkko-oppimateriaaleja, erilaisia opetusohjelmia ja -pelejä. Vieraiden kielten opetuksessa niitä käytetään kuitenkin enemmän kuin äidinkielen opetuksessa, ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tietotekniikan käytön vähäisyys opetuksessa on tullut esille myös tuoreessa kansainvälisessä IEA SITES 2006 -tutkimuksessa, jossa verrattiin eri maiden käytänteitä. Suomea koskevien tulosten mukaan 8. luokkien oppilaista noin 35 prosenttia käytti tietotekniikkaa säännöllisesti (*lähes aina – usein*) vieraiden kielten ja äidinkielen tunneilla.<sup>13</sup> Tässä kyselyssä oppilaiden vastaukset viittaavat vieläkin vähäisempään käyttöön.

Oppikirjojen ja harjoituskirjojen käyttö on kielten opetuksessa erittäin yleistä. Niiden asema on vankka erityisesti vieraiden kielten opetuksessa. Äidinkielen opetuksessa taas kaunokirjallisuuden käyttö oppimateriaalina on selvästi yleisempää kuin vieraiden kielten tunneilla. Myös mediatekstejä käytetään äidinkielen opetuksessa selvästi enemmän. Kaiken kaikkiaan kielten opetuksessa käytetään varsin vähän hyödyksi oppilaiden valitsemia, heidän vapaa-aikaansa kuuluvia tekstejä ja verkkomateriaaleja.

<sup>13</sup> [http://ktl.jyu.fi/img/portal/9378/Tiedote\\_pitka\\_versio.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/9378/Tiedote_pitka_versio.pdf).

## 4.4 Tekstikäytännöt

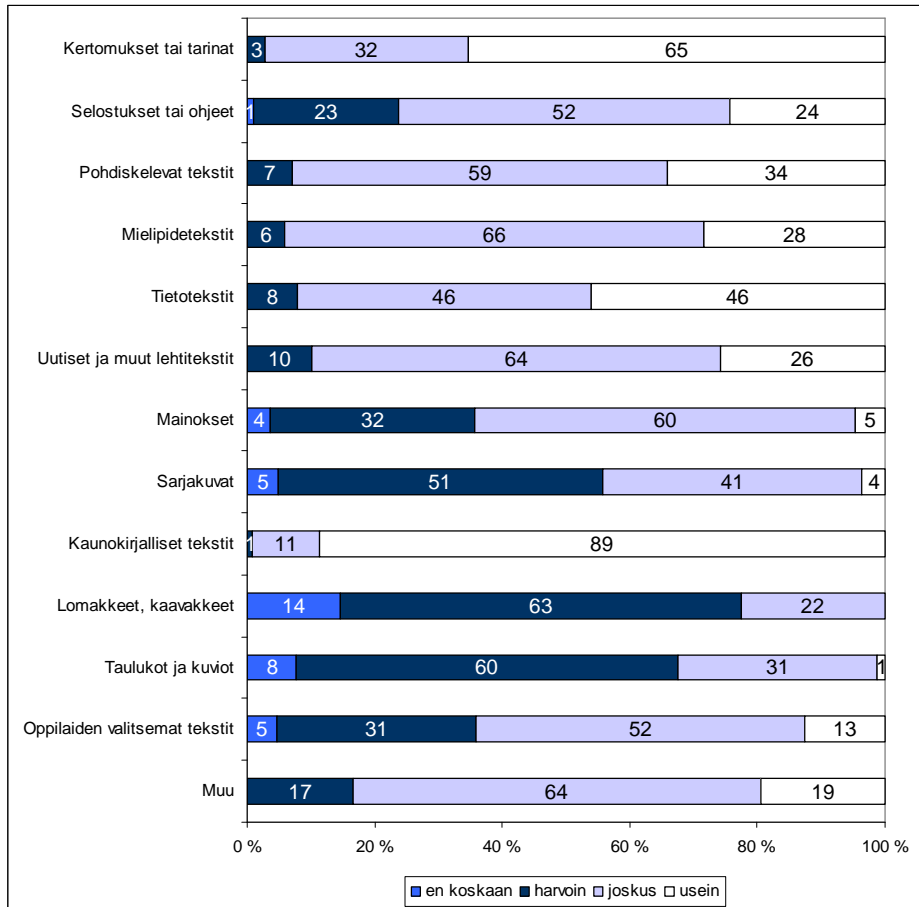
### Mitä oppitunneilla luetaan?

Kaunokirjallisuuden vankka asema **äidinkielen opetuksen** arjessa tuli esiin jo käytettyjä opetusmateriaaleja koskevassa kysymyksessä. Ei siis ole ihme, että se tulee esiin myös kysymyksessä, jossa selvitettiin, minkä tyyppisiä tekstejä oppilaat lukevat oppitunneilla. Opettajien vastaukset paljastavat, että oppilaat lukevat äidinkielen tunneilla selvästi muita tekstejä useammin kaunokirjallisia tekstejä ja erilaisia tarinoita (ks. kuvio 4.13). Valtaosa opettajista (89 %) ilmoitti oppilaidensa lukevan *usein* kaunokirjallisia tekstejä. Kolmea opettajaa lukuun ottamatta kaikki muut arvioivat oppilaidensa lukevan kaunokirjallisia tekstejä vähintään *joskus*. Myös erilaisia kertomuksia ja tarinoita luetaan tyypillisesti *usein* (65 %) tai ainakin *joskus* (32 %). Muihin tekstilajeihin verrattuna narratiivisten tekstilajien valta-asema on ilmeinen.

Äidinkielen opettajien mukaan luokassa luetaan suhteellisen usein myös tietotekstejä. Noin 46 prosenttia vastaajista arvioi niitä luettavan *usein* ja sama osuus vastaajista ainakin *joskus*. Myös mediatekstien puolella faktuaaliset uutistekstit ovat useammin luettuja kuin esimerkiksi mainokset. Noin 26 prosenttia opettajista arvioi oppilaiden lukevan uutisia *usein* ja 64 prosenttia *joskus*.

Pohtivia ja kantaaottavia tekstejä luetaan äidinkielen oppitunnilla opettajien mukaan selvästi harvemmin. Tyypillisesti opettajat arvioivat oppilaidensa lukevan *joskus* pohtivia tekstejä (59 %) ja vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä (66 %). Pohtivia tekstejä luetaan jonkin verran useammin kuin mielipidetekstejä, sillä 34 prosenttia opettajista arvioi, että pohtivia tekstejä luetaan *usein*. Vastaava osuus vaikuttamaan pyrkivien tekstien kohdalla oli 28 prosenttia. Mainoksia luetaan selvästi vähemmän kuin edellä mainittuja tekstilajeja. Niitä luetaan opettajien arvion mukaan tyypillisesti *joskus* (60 %) tai *harvoin* (32 %). Samalla tämä tarkoittaa sitä, että kuvaa ja tekstiä yhdistäviä tekstejä luetaan itse asiassa varsin harvoin. Käsitystä vankentaa sekin, että esimerkiksi sarjakuvien lukeminen on melko vähäistä: 51 prosenttia opettajista arvioi, että sarjakuvia luetaan luokassa *harvoin* ja 41 prosenttia *joskus*. Kun tähän lisää vielä sen, että lomakkeita ja taulukoita ei juuri äidinkielen oppitunneilla lueta, näyttää tekstivalikoima varsin monomodaaliselta.

Jo oppimateriaalien valintaa koskeva kysymys paljasti, että opettajat arvioivat käyttävänsä oppilaiden omia tekstejä vain *harvoin* oppimateriaalina. Sama ilmiö näkyy myös luettavien tekstien valinnoissa. Noin puolet (52 %) opettajista sanoi oppilaittensa lukevan *joskus* oppitunneilla itse valitsemaan tekstejä. *Usein* niitä luetutti vain 13 prosenttia opettajista.



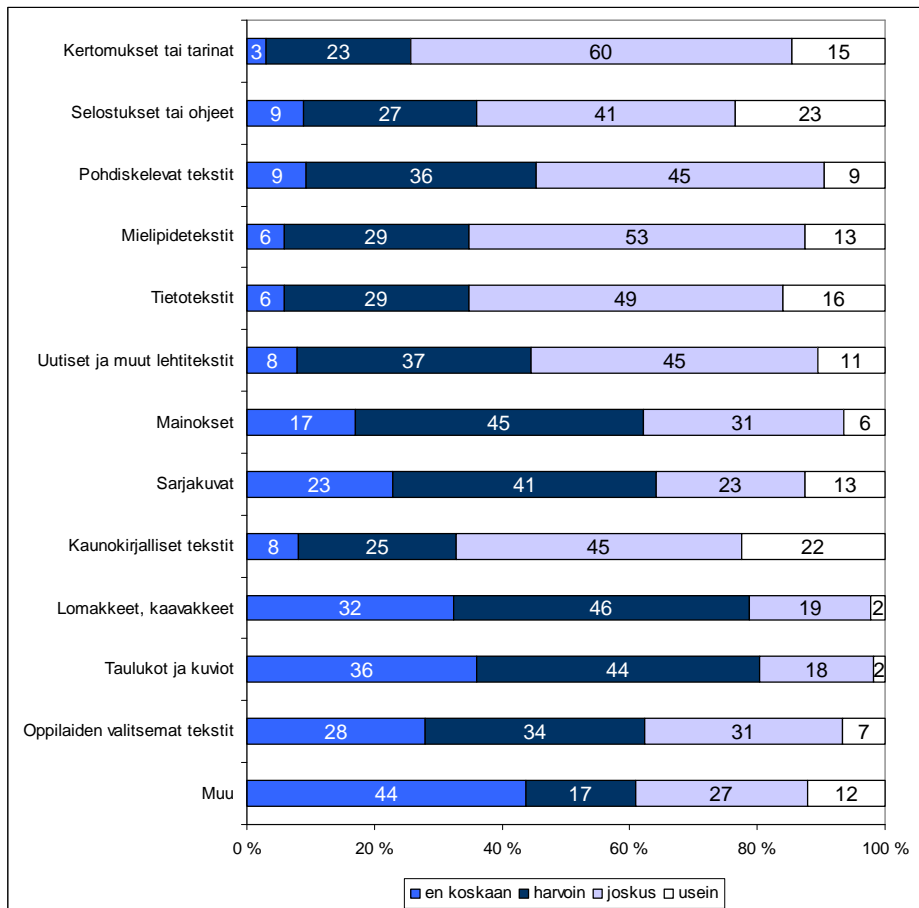
KUVIO 4.13 Äidinkielen tunneilla luettavat tekstit opettajien mukaan.

Tiivistäen voi sanoa, että äidinkielen opettajien mukaan heidän oppilaansa lukevat tunneilla *usein* kaunokirjallisia tekstejä ja erilaisia tarinoita, *joskus* selostuksia, pohtivia tekstejä, vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä, uutisia, mainoksia ja itse valitsemaan tekstejä, mutta vain *harvoin* sarjakuvia, lomakkeita tai taulukoita. Opettajia pyydettiin valitsemaan tekstien joukosta kolme tärkeimpänä lukutehtävänä pitämäänsä tekstiä. Selkeästi eniten mainintoja saivat kaunokirjalliset tekstit. Peräti kolme neljästä opettajasta nosti ne tärkeimpien tekstien joukkoon. Toiseksi eniten mainintoja sai pohtiva tekstilaji (56 %) ja kolmannen sijan jakoivat tietotekstit (43 %) ja kertomukset tai tarinat (42 %).

Tärkeimmiksi koetut tekstilajit edustavat pääosin koulun tai äidinkielen opetuksen sisältöjen tekstejä. Niin sanotuista koulun ulkopuolisen maailman tekstilajeista uutinen sai jonkin verran mainintoja (26 %), mutta esimerkiksi mainokset, sarjakuvat, lomakkeet, taulukot saivat vain muutaman

maininnan. Oppilaiden itse valitsemissa teksteistä piti tärkeimpien kolmen joukkoon kuuluvina lukuteksteinä vain seitsemän prosenttia vastaajista.

**Oppilaiden** näkemykset äidinkielen tunteilla luetuista tekstilajeista poikkeavat jonkin verran opettajien näkemyksistä (ks. kuvio 4.14). Tässäkin tapauksessa oppilaat ovat käyttäneet useus-skaalaa eri tavalla kuin opettajat. He asettivat systemaattisesti kaikki tekstilajit enemmän asteikon pienempää useutta osoittavaan päähän. Siitä huolimatta suurin piirtein samat tekstilajit nousivat esiin *usein* luettuina teksteinä.



KUVIO 4.14 Oppilaiden näkemys lukemistaan teksteistä äidinkielen oppitunneilla.

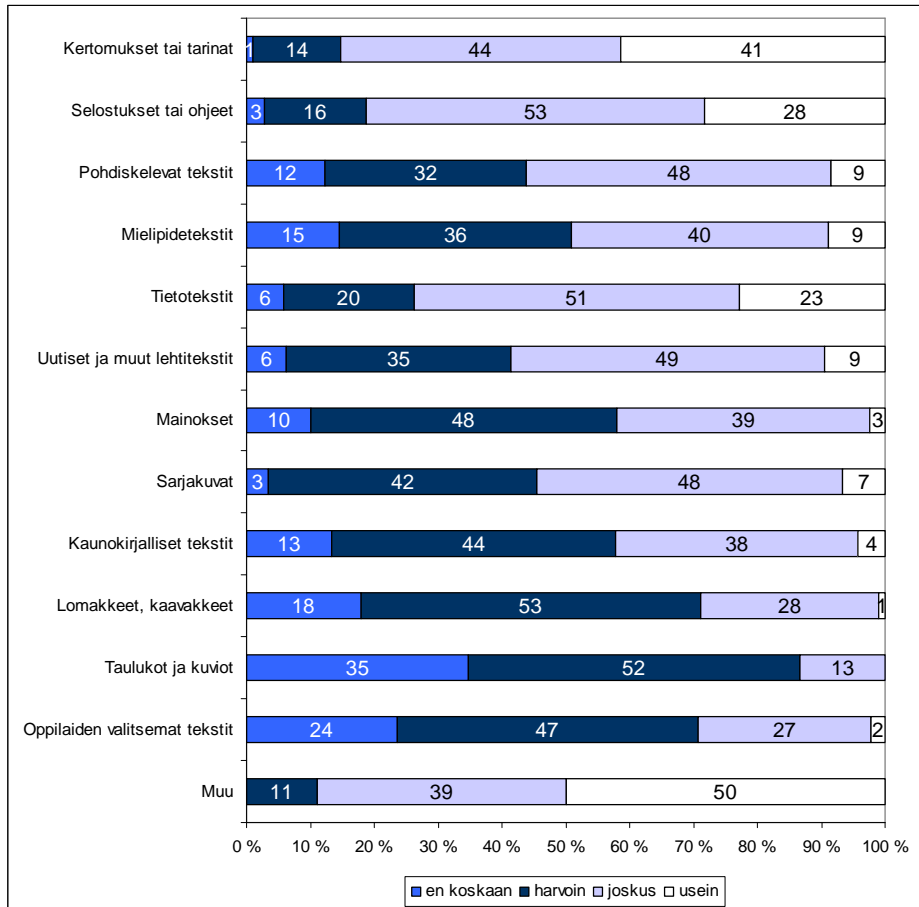
Opettajien eniten luetuiksi arvioimat tekstilajit – kaunokirjalliset tekstit, tarinat ja tietotekstit – nousevat kärkeen myös oppilaiden vastauksissa, varsinkin jos oppilaiden vastauksissa yhdistetään vaihtoehdot *usein* ja *joskus*. Mielienkiintoista tosin on, että kun opettajista peräti 89 prosenttia arvioi oppilaidensa lukevan *usein* kaunokirjallisia tekstejä, oppilaista niin arvioi teke-

vänsä vain 23 prosenttia. *Harvoin* luettujen tekstilajien luettelo näyttää varsin samanlaiselta: sekä opettajat että oppilaat arvioivat, että sarjakuvia, lomakkeita ja taulukoita luetaan vain *harvoin*. Sen sijaan oppilaiden näkemys siitä, kuinka usein he lukevat tunneilla itse valitsemaansa tekstejä poikkeaa opettajien näkemyksestä selvästi. Kun opettajista 65 prosenttia arvioi oppilaittensa lukevan itse valitsemaansa tekstejä vähintään *joskus*, oppilaista näin arvioi tekevänsä vain 37 prosenttia.

**Vieraiden kielten opettajien** vastausten perusteella näyttää siltä, että lähes kaikkia tekstilajeja luetaan vieraiden kielten tunneilla harvemmin kuin äidinkielen tunneilla (ks. kuvio 4.15 vrt. kuvio 4.13). Toisaalta on huomattava, että vieraiden kielten opetuksen suurempi panostus oppikirjatekstien lukemiseen on saattanut tehdä tämän kysymyksen vaikeammin vastattavaksi vieraiden kielten opettajille. Kaikkein useimmin luetuksi tekstilajiksi vieraiden kielten opettajat valitsivat nimittäin luokan *muut tekstityypit*, jolla avovastausten perusteella opettajat näyttävät tarkoittaneen lähinnä oppikirjatekstiä. Puolet vieraiden kielten opettajista arvioi, että oppilaat lukevat niitä oppitunneilla *usein*. Kaikkia muita tekstilajeja luetaan opettajien arvion mukaan tyypillisesti *joskus*.

Myös vieraiden kielten tunneilla luetaan opettajien mukaan mainituista tekstilajeista useimmin kertomuksia ja tarinoita. Noin 41 prosenttia opettajista arvioi niitä luettavan *usein* ja 44 prosenttia *joskus*. Myös tietotekstejä luetaan *usein* (23 %) tai *joskus* (23 %). Sen sijaan pohdiskelevia ja kanta-aottavia tekstejä luetaan vieraiden kielten oppitunneilla opettajien arvion mukaan selvästi harvemmin kuin äidinkielen tunneilla. Vain joka kymmenes arvioi niitä luettavan *usein*. Näyttää siltä, että myös vieraiden kielten tunneilla pohdiskelevia tekstejä luetaan hieman useammin kuin vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä, sillä 48 prosenttia opettajista arvioi, että oppilaat lukevat pohdiskelevia tekstejä *joskus*. Opettajista 40 prosenttia arvioi, että oppilaat lukevat vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä *joskus*.

Mediateksteistä uutisia ja muita lehtitekstejä luetaan opettajien mukaan *joskus* (49 %) tai *harvoin* (35 %). Sarjakuvia sen sijaan luetaan jonkin verran useammin vieraiden kielten tunneilla kuin äidinkielen tunneilla. Noin seitsemän prosenttia opettajista arvioi niitä luettavan *usein* ja 48 prosenttia *joskus*. Muut visuaaliset tekstit – lomakkeet, kaavakkeet, graafiset esitykset ja taulukot – ovat luettavina varsin *harvoin*. Kaunokirjallisia tekstejä luetaan vieraiden kielten opettajien mukaan tyypillisesti *harvoin* (44 %) tai *joskus* (38 %), joten tässä suhteessa äidinkielen lukutehtävät eroavat siis olennaisesti vieraiden kielten lukutehtävistä.



KUVIO 4.15 Vieraiden kielten oppitunneilla luettavat tekstit opettajien mukaan.

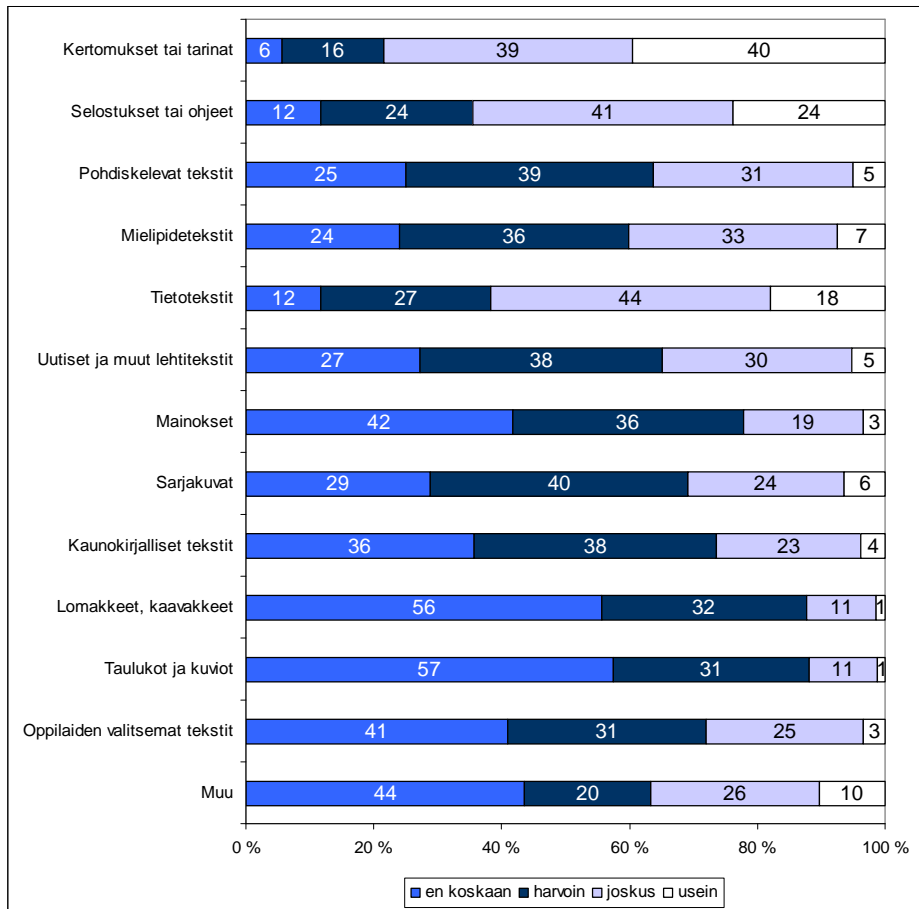
Yleiskuva vieraiden kielten tunneilla luettavista teksteistä opettajien vastausten valossa on se, että oppilaat lukevat *usein* ns. muita tekstityyppisiä (eli lähinnä oppikirjatekstejä), *joskus* kertomuksia tai tarinoita, selostuksia tai ohjeita, pohdiskelevia ja vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä, uutisia ja muita lehtitekstejä sekä sarjakuvia, *harvoin* mainoksia, kaunokirjallisuutta, lomakkeita, kaavakkeita, graafisia esityksiä ja oppilaiden itse valitsemia tekstejä.

Kolmen tärkeimmän luettavan tekstilajin joukkoon vieraiden kielten opettajat nostivat varsin yksimielisesti kertomukset ja tarinat. Noin 80 prosenttia vastaajista mainitsi ne tärkeimpien joukossa. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat uutiset ja muut lehtitekstit (47 %), selostukset ja ohjeet (46 %) ja tietotekstit (43 %).

**Oppilaiden** näkemykset vieraiden kielten oppitunneilla luettavista teksteistä ovat samansuuntaiset kuin opettajienkin (ks. kuvio 4.16). Oppilaat ovat tosin tässäkin kysymyksessä käyttäneet useus-skaalaa eri tavalla kuin



opettajat – vastaukset nimittäin sijoittuvat systemaattisesti lähemmäs harvinaista käyttöä koskevaa päätä. Oppilaiden näkemysten mukaan siis kaikkia tekstilajeja luetaan luokassa harvemmin kuin opettajien näkemysten mukaan. Oppilaidenkin näkemysten mukaan useimmin luokassa luetaan kertomuksia tai tarinoita. Noin 40 prosenttia oppilaista arvioi niitä luettavan *usein* ja 39 prosenttia *joskus*. Seuraavaksi useimmin luettuja tekstejä ovat selostukset. Noin 65 prosenttia oppilaista sanoi lukevansa niitä ainakin *joskus*. Myös tietotekstejä luetaan oppilaiden mukaan melko usein, sillä 62 prosenttia vastaajista sanoi lukevansa niitä ainakin *joskus*. Mediatekstien, pohdiskelevien ja vaikuttamaan pyrkivien tekstilajien lukeminen näyttää myös oppilaiden vastauksissa melko harvinaiselta.



KUVIO 4.16 Oppilaiden näkemys lukemistaan teksteistä vieraiden kielten oppitunneilla.

Erityisesti opettajien vastausten pohjalta tarkasteltuna äidinkielen ja vieraiden kielten opetus eroaa selvästi sen suhteen, millaisia tekstilajeja oppilaat lukevat oppitunneilla. Vieraiden kielten oppitunneilla luetaan opettajien mukaan ennen muuta oppikirjan sisältämiä tekstejä ja erilaisia kertomuksia ja tarinoita. Erityisesti kaunokirjallisia tekstejä, pohdiskelevia ja vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä ja mediatekstejä luetaan selvästi harvemmin vieraiden kielten tunneilla kuin äidinkielen tunneilla. Opettajien vastausten erot ovat lähes kaikkien tekstilajien kohdalla tilastollisesti erittäin merkitseviä. Ainoastaan selostusten ja ohjeiden ja sarjakuvien kohdalla erot yltyvät vain merkitsevälle tasolle ja lomakkeiden ja kaavakkeiden kohdalla ero ei ole lainkaan merkitsevä tilastollisesti.

Erot selittyvät ensinnäkin oppiaineiden sisällöllisillä eroilla ja painotuksilla ja todennäköisesti myös sillä, että oppikirjan asema on opetuksessa erilainen. Vieraiden kielten opetuksessa oppikirja on ensisijainen luettava, äidinkielen tunneilla taas luetaan enemmän myös opettajan itse valitsemia ja luokkaan tuomia tekstejä.

Äidinkielen tunneilla luetaan eniten kaunokirjallisia ja muita kertovia tekstejä. Mediateksteistä eniten luetaan uutisia ja erityisesti sanomalehtitekstejä. Pohtivia ja vaikuttamaan pyrkiviä ja oppilaiden itse valitsemia tekstejä luetaan selvästi harvemmin. Tärkeimpänä luettavana tekstilajina opettajat pitivät kaunokirjallisia tekstejä.

Vieraiden kielten tunneilla luettavien tekstien kirjo on varsin suppea. Tunneilla luetaan pääosin oppikirjatekstejä ja narratiivisia tekstejä. Mediatekstejä luetaan tyypillisesti joskus tai harvoin. Tärkeimpinä luettavina teksteinä opettajat pitivät kertomuksia ja tarinoita.

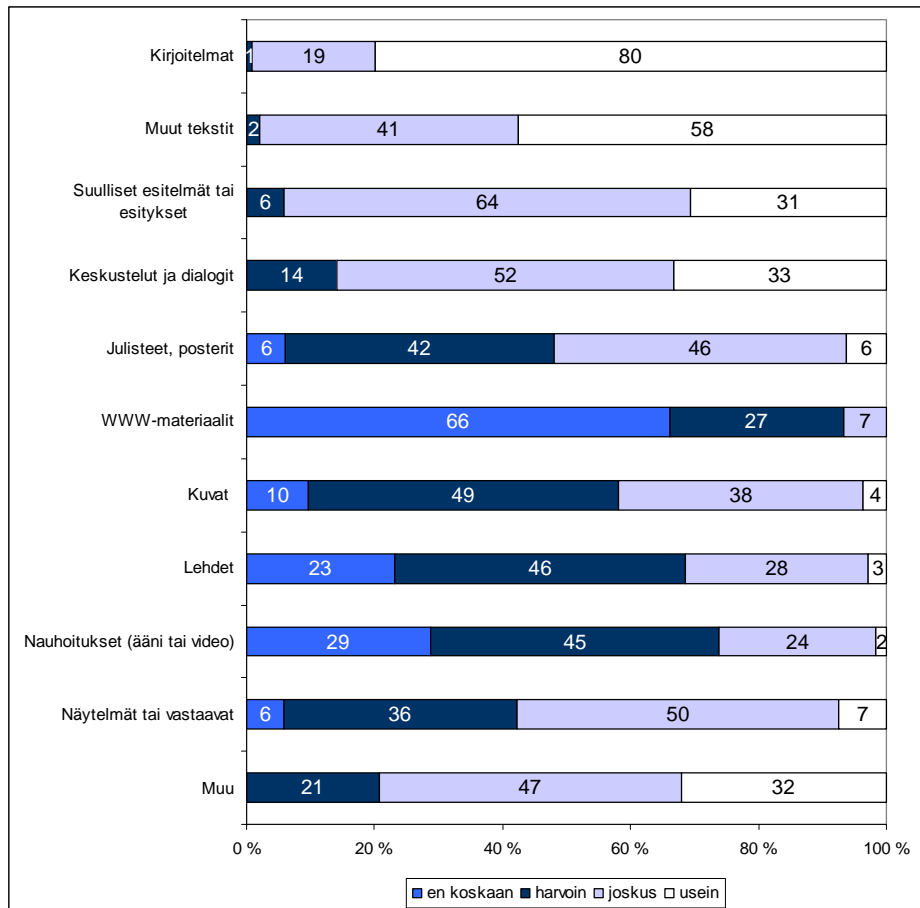
### **Mitä oppilaat tuottavat oppitunneilla?**

Käytettyjen oppimateriaalien lisäksi luokkahuoneen toiminnasta kertoo myös se, millaisia tuotoksia oppilaat tunneilla tekevät. Opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka usein heidän oppilaansa tuottavat oppitunneilla erilaisia kirjoitettuja tekstejä (koulukirjoitelmia, muita tekstejä), kieltä ja visuaalisia elementtejä yhdisteleviä tekstejä (julisteita, lehtiä), suullisia tekstejä (esityksiä, keskusteluja, nauhoituksia, näytelmiä) ja kuvia ja www-materiaaleja.

Opettajien vastaukset osoittavat selvästi, että **äidinkielen opetuksessa** perinteisillä kirjoitetuilla tuotoksilla on selkeästi muita tärkeämpi asema (ks. kuvio 4.17). Kaikkein useimmin oppilaat tuottavat koulukirjoitelmia tai muita tekstejä. Opettajista 80 prosenttia sanoi teettävänsä oppilaillaan kirjoitelmia *usein* ja 19 prosenttia ainakin *joskus*. Vastaajista löytyi vain muutama opettaja, joka *ei* kirjoittanut oppilaillaan koulukirjoitelmia *koskaan* tai teki niin vain *harvoin*. Muitakin tekstejä kirjoitettiin tyypillisesti *usein* (58 %) tai *joskus* (41 %).

Perinteiset koulukirjoitelmat ovat tyypillisesti lineaarisia tekstejä ja niissä vain harvoin käytetään visuaalisia elementtejä, esimerkiksi kuvia tai kaavioita. Sen sijaan lehdet, julisteet ja www-materiaali voivat tarjota oppilaille mahdollisuuden ilmaista itseään muutenkin kuin kielen avulla. Tämän tyyppisiä tekstejä tuotetaan kuitenkin opettajien mukaan äidinkielen tunneilla selvästi harvemmin kuin kirjoitelmia. Laajempia tekstikokonaisuuksia, esimerkiksi lehtiä, teetti oppilaillaan *usein* vain muutama opettaja, *harvoin* tai *ei koskaan* niin teki 69 prosenttia vastaajista. Sen sijaan julisteita opettajat saivat teettävänsä oppilailla useammin. Noin 46 prosenttia opettajista sanoi niitä tehtävän *joskus* ja kuusi prosenttia *usein*. Oppilaat tuottavat www-materiaalia vain *harvoin*. Noin 66 prosenttia opettajista sanoi, etteivät oppilaat tee sitä *koskaan* ja 27 prosenttia arvioi teettävänsä sitä *harvoin*.

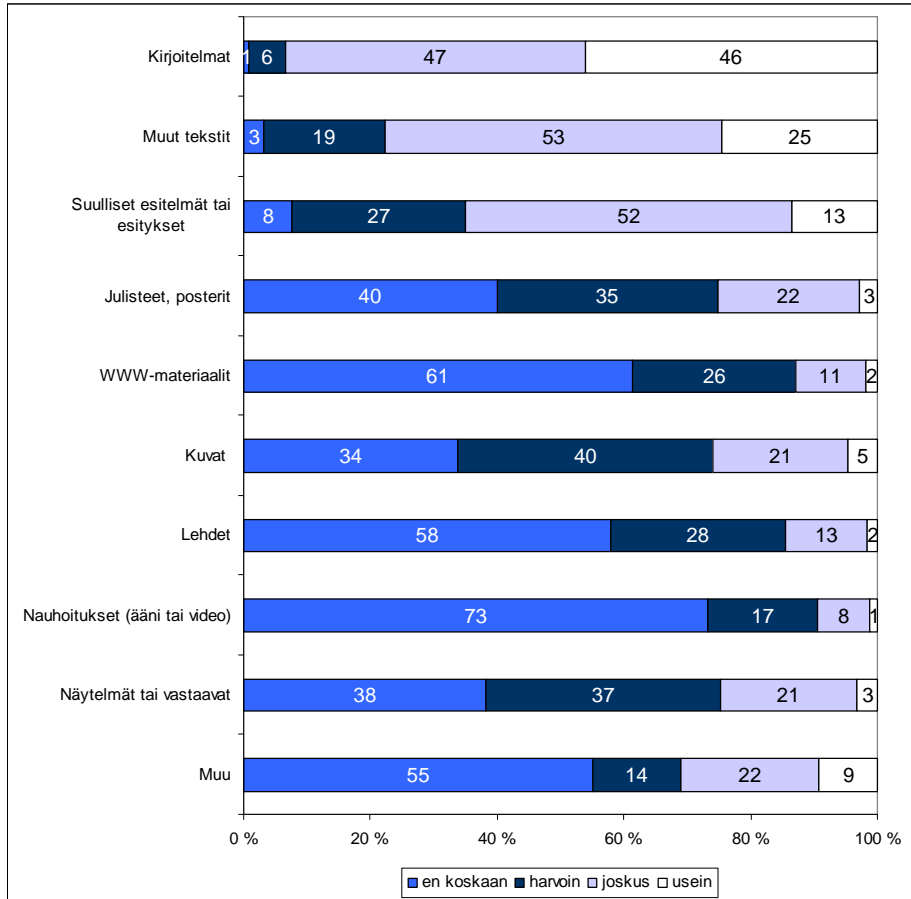
Äidinkielen opettajien vastausten mukaan suulliset tuotokset ovat jonkin verran harvinaisempia kuin kirjalliset. Sen lisäksi ne ovat useammin monologimaisia kuin dialogimaisia. Noin 31 prosenttia vastaajista sanoi teettävänsä oppilaillaan *usein* esitelmia tai muita suullisia esityksiä. Vain kuusi prosenttia teettää niitä *harvoin*. Keskustelutehtäviä sen sijaan tehdään tyypillisesti *joskus* (52 %). Draamallisia tehtäviä – esimerkiksi näytelmiä – teetetään myös tyypillisesti *joskus* (50 %) tai *harvoin* (36 %). Näyttää myös siltä, että useimmiten suulliset tehtävät tehdään luokassa, sillä vain neljännes opettajista teetti oppilaillaan nauhoitteita *usein* tai *joskus*.



KUVIO 4.17 Oppilaiden tuotokset äidinkielen tunneilla opettajien mukaan.

Opettajia pyydettiin myös nimeämään oppilaiden tuotoksista kolme tärkeintä. Vastaukset vahvistavat kirjoitettujen tekstien suurta merkitystä äidinkielen opetuksessa. Lähes kaikki opettajat (91 %) nostivat kolmen tärkeimmän joukkoon koulukirjoitelman. Koulukeskeisten tekstien merkitystä korostaa sekin, että toiseksi eniten tärkeysmainintoja sai esitelmä tai suullinen esitys. 77 prosenttia opettajista nimesi sen kolmen tärkeimmän joukkoon. Kolmannele sijalle nousivat muut kirjoitetut tekstit, 66 prosenttia opettajista mainitsi ne tärkeimpinä. Keskusteluja piti kolmen tärkeimmän joukkoon kuuluvana 43 prosenttia vastaajista. Kukaan opettajista ei maininnut www-tekstejä tärkeimpien joukossa, ja vain muutama opettaja mainitsi listallaan julisteen, lehdenteon tai näytelmän.

**Oppilaiden näkemykset** omien tuotostensa yleisyydestä äidinkielen opetuksessa olivat samansuuntaisia kuin opettajienkin (ks. kuvio 4.18). Jälleen keran tosin oppilaiden mielestä kaikkia tuotoksia tehtiin luokassa harvemmin kuin opettajien mielestä. Koulukirjoitelmat ovat oppilaidenkin vastauksissa selkeästi kaikkein tyypillisimpiä tuotoksia. *Usein* niitä sanoi kirjoittaneensa 47 prosenttia ja *joskus* 46 prosenttia oppilaista.



KUVIO 4.18 Oppilaiden näkemys omien tuotostensa yleisyydestä äidinkielen tunneilla.

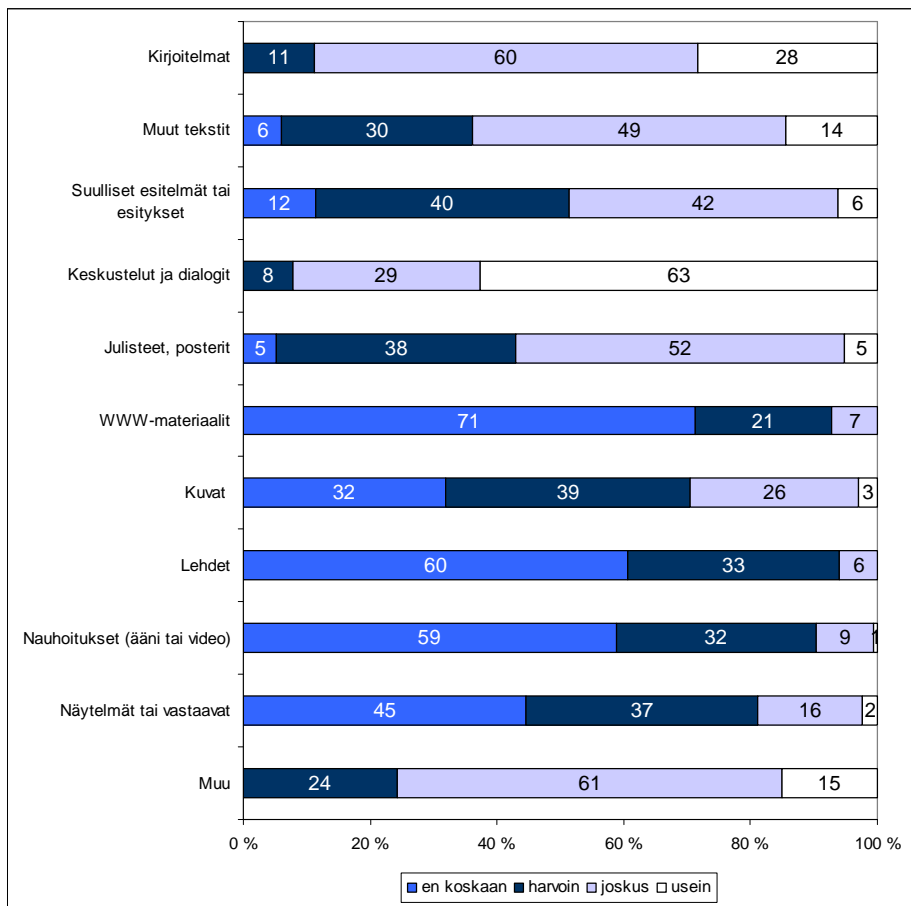
Äidinkielen tunneilla tehtyjen tuotosten keskeisyyttä voi peilata myös käänteisesti katsomalla, kuinka iso osuus oppilaista sanoi, että *ei ole koskaan* tuottanut tiettyjä tuotoksia äidinkielen tunneillaan. Luvut osoittavat selvästi sen, että kirjoitetut, pääosin kielelliseen ilmaustapaan pohjautuvat koulutekstit ovat tyypillisimpiä tuotoksia luokassa. Alle viisi prosenttia oppilaista sanoi, että *ei ollut koskaan* kirjoittanut kirjoitelmia tai muita tekstejä, alle 10 prosenttia *ei ollut koskaan* tehnyt esitelmää. Sen sijaan noin 40 prosenttia oppilaista sanoi, että *ei ollut tehnyt koskaan* julistetta tai näytelmää, noin 60 prosenttia *ei*

ollut *koskaan* tehnyt lehteä tai www-tekstejä, ja yli 70 prosenttia *ei* ollut *koskaan* tehnyt nauhoitteita äidinkielen oppitunneillaan.

Oppilaat näyttävät sosiaalistuneen erittäin hyvin koulumaailman tapaan ajatella tuotosten tarpeellisuudesta – sitä pidetään tärkeänä, mitä luokassa tehdään ja mitä arvioidaan. Myös oppilaita pyydettiin nimeämään kolme oppimisen kannalta tärkeimpänä pitämäänsä tuotosta. Tärkeimpien listalle nousivat oppilaidenkin vastauksissa kirjoitelma (83 %), esitelmä (61 %) ja muut tekstit (59 %). Lista on siis identtinen opettajien listan kanssa. Toisaalta oppilaiden vastauksissa mainintoja saivat myös ne tuotokset, jota vain harvat opettajat mainitsivat. Selvästi suurempi osa oppilaista piti tärkeinä tuotoksina myös kuvia, lehtiä, nauhoitteita ja julisteita. Erityisesti www-tekstit saivat oppilaiden vastauksissa tärkeämmän roolin. Opettajista kukaan ei nostanut niitä tärkeimpien tuotosten listalle, sen sijaan 17 prosenttia oppilaista teki niin.

**Vieraiden kielten** tunneilla tehtävät tuotokset näyttävät jossain määrin erilaisilta kuin äidinkielen tuntien tuotokset. **Opettajien vastausten** perusteella näyttää siltä, että vieraiden kielten opetuksessa suullisia tuotoksia tehdään oppitunnilla useammin kuin äidinkielen oppitunneilla (ks. kuvio 4.19). Noin 63 prosenttia vieraiden kielten opettajista arvioi, että heidän oppilaansa tuottavat erilaisia keskusteluja ja dialogeja *usein*. Vain kahdeksan prosenttia opettajista sanoi niitä tehtävän *harvoin*. Sen sijaan suullisia esitelmiä tehdään vieraan kielen oppitunneilla tyypillisesti *joskus* (64 %).

Niin sanottuja koulukirjoitelmia tehdään opettajien vastausten mukaan vieraiden kielten oppitunneilla *joskus* (60 %) tai *usein* (28 %). Sen sijaan muita kirjoitettuja tekstejä tehdään harvemmin – tyypillisesti *joskus* (49 %) tai *harvoin* (30 %). Laajempia tekstikokonaisuuksia, esimerkiksi lehtiä tehdään selvästi harvemmin kuin äidinkielen tunneilla. Noin 60 prosenttia vieraiden kielten opettajista arvioi, etteivät heidän oppilaansa tee niitä *koskaan* ja 33 prosenttia arvioi niitä tehtävän *harvoin*. Kirjoitettujen tuotosten suhteen äidinkielen ja vieraiden kielten opetus näyttää siis varsin erilaiselta, ja opettajien vastausten erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä kaikissa näissä kohdissa. Sen sijaan julisteiden ja www-materiaalin tuottamisessa ei näyttäisi olevan tilastollisesti merkitsevää eroa. Julisteita tehdään vieraankin kielen oppitunneilla tyypillisesti *joskus* (52 %) ja www-materiaalia *ei koskaan* (71 %).

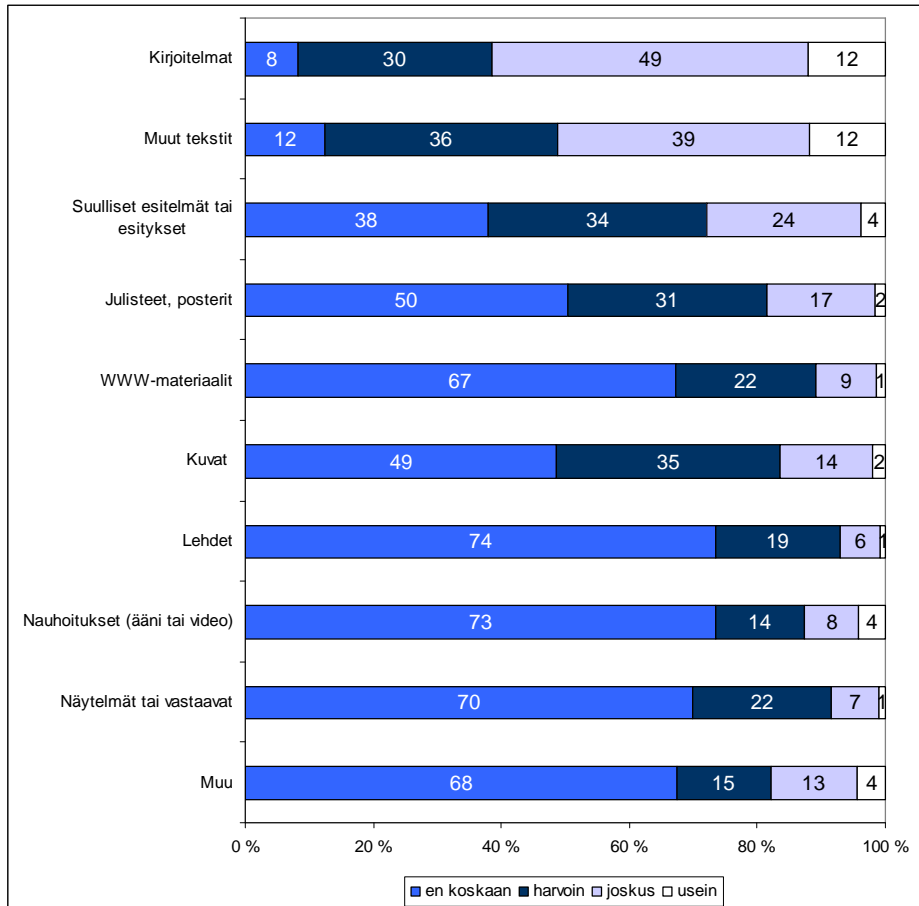


KUVIO 4.19 Oppilaiden tuotokset vieraiden kielten oppitunneilla opettajien mukaan.

Suullisten tuotosten merkitys vieraiden kielten opetuksessa tulee ilmi myös kysymyksessä, jossa opettajia pyydettiin mainitsemaan kolme tärkeintä oppilaiden tuotosta. Listan kärjessä ovat keskustelut ja dialogit, 89 prosenttia vastaajista nosti ne kärkikolmikkoon. Lähes yhtä moni (83 %) piti tärkeänä myös kirjoitelmia ja noin puolet suullisia esitelmiä tai esityksiä. Painotus on selvästi erilainen kuin äidinkielen opettajien vastauksissa, ja erot ovat tilastollisesti merkitseviä.

**Oppilaiden** näkemykset siitä, millaisia tuotoksia he tekevät vieraiden kielten tunneilla ovat samansuuntaisia kuin opettajien, vaikka jälleen kerran oppilaiden mielestä kaikkia tuotoksia tehdään harvemmin (ks. kuvio 4.20). Oppilaiden vastauksissa tosin painottuvat enemmän kirjalliset tuotokset kuin opettajien vastauksissa. Oppilaiden mukaan he tuottavat erilaisia kirjoitelmia *usein* (12 %) tai *joskus* (49 %). Myös muita tekstejä kirjoitetaan oppilaiden mielestä *usein* (12 %) tai *joskus* (39 %). Suullisia esityksiä sen sijaan teh-

dään tyypillisesti *harvoin* (34 %) tai *ei koskaan* (38 %). On kuitenkin huomattavaa, että oppilaiden lomakkeessa ei kysytty erikseen keskustelujen ja dialogien tuottamisen yleisyyttä. Oppilaiden näkemyksen mukaan heidän tuotoksensa vieraiden kielten tunneilla ovat ensisijaisesti kirjoitettuja, lineaarisia tekstejä. Kieltä ja kuvaa yhdistelevien tekstien merkitys näyttää vastausten perusteella vieläkin vähäisemmältä kuin äidinkielen opetuksessa.



KUVIO 4.20 Oppilaiden näkemys omien tuotostensa yleisyydestä vieraiden kielteillä.

Tärkeimpinä vieraiden kielten tuotoksina oppilaat pitivät kirjoitelmaa (79 %), esitelmää (56 %) ja muita kirjoitettuja tekstejä (55 %). Kolmen kärki on siis aivan sama kuin äidinkielen tuotosten tärkeyttä arvioitaessa. On kuitenkin huomattavaa, että vieraiden kielten tuotosten tärkeyden arvioinnissa vastausten hajonta on suurempi. Esimerkiksi nauhoitteiden tekemisen nosti tär-



keimpien tuotosten joukkoon 22 prosenttia oppilaista, www-materiaalit 17 prosenttia ja lehdet 11 prosenttia oppilaista.

Äidinkielen opetuksessa kirjoittamisella ja erityisesti niin sanotuilla koulukirjoitelmilla on hyvin keskeinen rooli. Puhumiseen liittyviä tuotoksia tehdään oppitunneilla selvästi harvemmin, eivätkä opettajat pidä niitä yhtä tärkeinä kuin kirjoitettuja tekstejä. Vieraiden kielten tunneilla sen sijaan puhumisella, erityisesti dialogeilla ja keskusteluilla on selvästi merkittävämpi asema kuin kirjoittamisella. Kaiken kaikkiaan oppilaiden tuotokset kaikilla kielten tunneilla ovat pääosin monomodaalisia ja lineaarisia tekstejä.

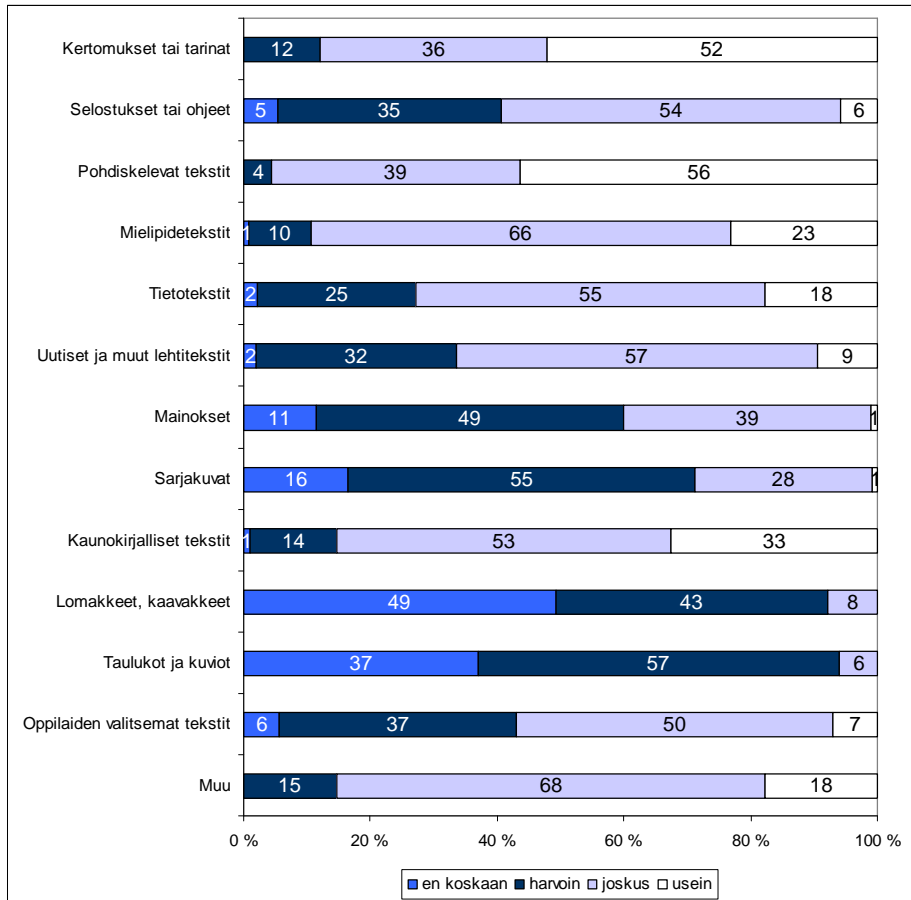
### Mitä tunneilla kirjoitetaan?

Opettajilta kysyttiin erikseen myös sitä, mitä tekstilajeja heidän oppilaansa kirjoittavat oppitunneilla ja kuinka usein. **Äidinkielen opettajien** vastaukset osoittavat, että eniten luokissa kirjoitetaan pohdiskelevia tekstejä ja tarinoita (ks. kuvio 4.21). Yli puolet (56 %) opettajista arvioi, että heidän oppilaansa kirjoittavat *usein* pohdiskelevia tekstejä. *Joskus* niitä kirjoitutti 39 prosenttia opettajista. Erilaisten tarinoiden ja kertomusten kirjoittaminen on lähes yhtä yleistä, sillä 52 prosenttia opettajista arvioi oppilaittensa kirjoittavan niitä *usein* ja 36 prosenttia *joskus*. Kaunokirjallisten tekstien kirjoittamisen useus lisää kertovien tekstien painoarvoa, sillä 33 prosenttia opettajista teetti niitä *usein* ja 53 prosenttia *joskus*. Myös vaikuttamaan pyrkivät tekstit, esimerkiksi mielipidetekstit, kuuluvat äidinkielen opetuksen tyyppillisten kirjoitustehtävien joukkoon, mutta niitä kirjoitetaan edellisiä tekstilajeja harvemmin – tyyppillisesti *joskus* (66 %).

*Harvoin* kirjoitettavien tekstilajien luettelo on lähes identtinen *harvoin* luettujen tekstilajien luettelon kanssa. Äidinkielen opettajat arvioivat, että oppilaat tekevät *harvoin* mainoksia, piirtävät sarjakuvia, täyttävät lomakkeita tai laativat taulukoita. Lähes 60 prosenttia opettajista arvioi, että oppilaat tekevät mainostekstejä vain *harvoin* tai *eivät koskaan*. Osuus on vielä suurempi sarjakuvien (yli 70 %) ja lomakkeiden ja taulukoiden kohdalla (yli 90 %).

Äidinkielen opetuksessa on perinteisesti tarjottu oppilaille aina myös mahdollisuuksia valita itse kirjoitelmansa tekstilaji, sillä niin sanotuissa ot-sikkoaineissa ei yleensä tekstilajia ole nimetty. Ehkä osittain tästä syystä oppilaille on useammin tilaisuus valita itse kirjoitustehtävän tekstilaji kuin luke-tutehtävän tekstilaji. Vaikka vain seitsemän prosenttia opettajista sanoi, että oppilaat kirjoittavat *usein* itse valitsemiaan tekstilajeja, niin puolet (50 %) sa-

noi heidän kirjoittavan niitä kuitenkin *joskus*. Toisaalta kuusi prosenttia opettajista *ei* tarjonnut oppilailleen tätä mahdollisuutta *koskaan*.



KUVIO 4.21 Äidinkielen tunneilla kirjoitettavat tekstit opettajien mukaan.

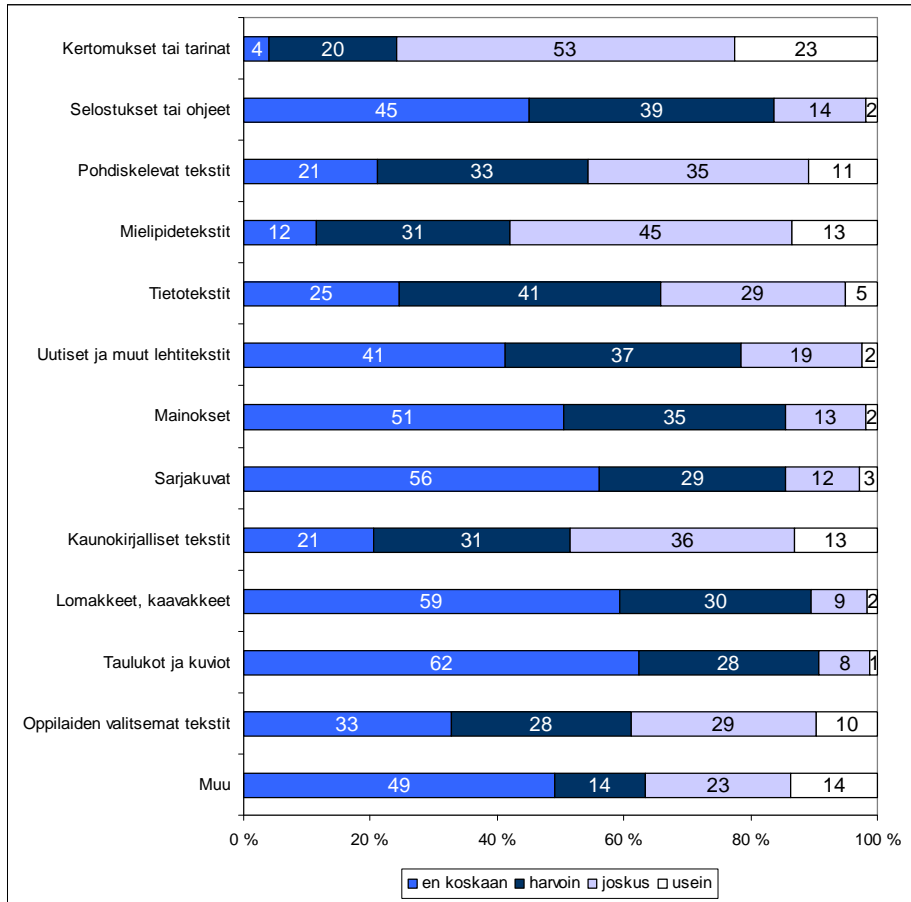
Opettajien vastausten perusteella näyttää siis siltä, että oppilaat kirjoittavat koulussa *usein* pohtivia tekstejä ja tarinoita, *joskus* mielipidetekstejä, tietotekstejä, kaunokirjallisia tekstejä, selostuksia ja itse valitsemaan tekstejä, mutta vain *harvoin* mainoksia, sarjakuvia, lomakkeita ja taulukkomuotoisia tekstejä. Pääosa oppilaiden äidinkielen tunneilla kirjoittamista teksteistä on siis niin sanottuja koulumaailman tekstejä.

Opettajilta kysyttiin, mitkä kirjoitettavista tekstilajeista ovat heidän mielestään kolme tärkeintä. Valtaosa (86 %) äidinkielen opettajista mainitsi pohdiskelevat tekstit kolmen tärkeimmän joukossa. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat vaikuttamaan pyrkivät tekstit (62 %), kertomukset ja tarinat (53%) ja tietotekstit (35 %).

**Oppilaiden näkemykset** äidinkielen kirjoitustehtävien luonteesta ja eri tekstilajien yleisyydestä luokassa ovat osittain samansuuntaiset kuin opettajien näkemykset (ks. kuvio 4.22). Oppilaiden vastauksissa tyypillisimmiksi kirjoitustehtäviksi osoittautuivat samat tekstilajit, vaikka ne ovatkin hieman eri järjestyksessä. Eniten *usein*-vastauksia keräsivät tarinat (23 %), mielipidetekstit (14 %), kaunokirjalliset tekstit (13 %) ja pohtivat tekstit (11 %). Näistäkin vastauksista paljastuu jälleen se, että oppilaat arvioivat kirjoittavansa kaikkia tekstilajeja systemaattisesti selvästi harvemmin kuin opettajien arviot osoittavat.

Myös oppilaiden vastaukset kertovat, että koulussa kirjoitetaan hyvin harvoin muita kuin lineaarisia ja ensisijaisesti koulumaailman tekstejä. Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että he *eivät* ole *koskaan* laatineet esimerkiksi mainosta, sarjakuvaa, taulukoita tai kuvioita tai täyttäneet lomakkeita ja kaavakkeita äidinkielen tunneillaan.

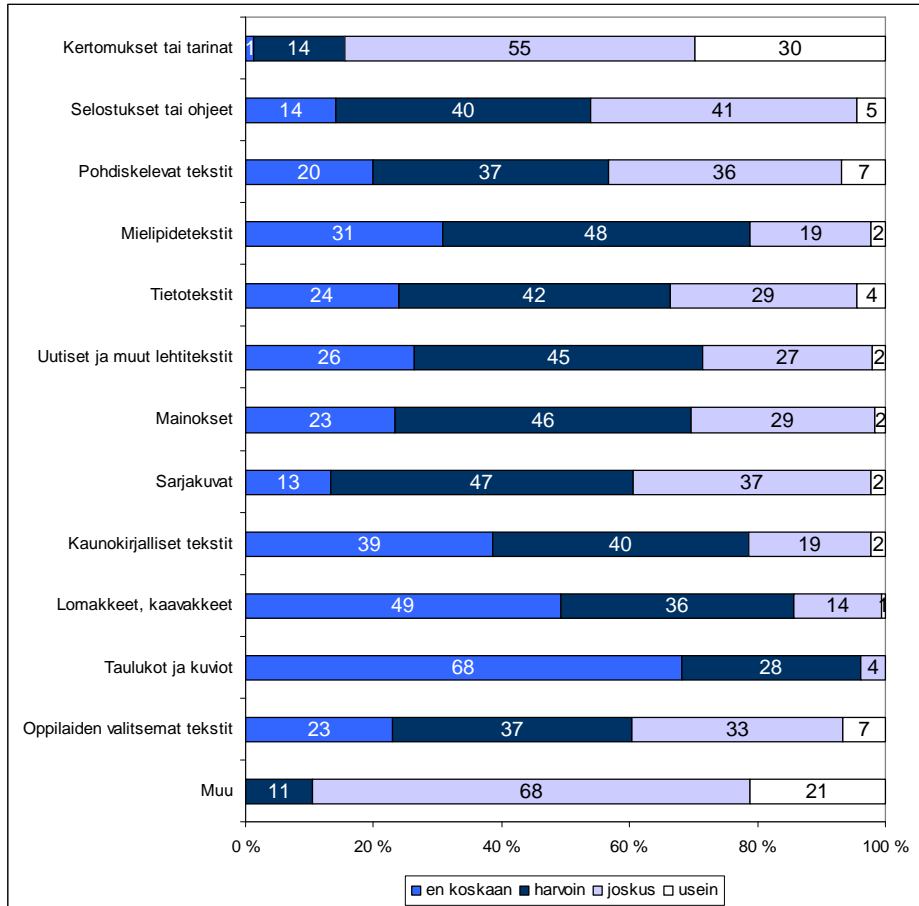
Kullekin tekstilajille tyypillisimmät useudet erottuvat yleensä oppilaiden vastauksissa selvästi. Kuvioista 4.22 huomaa suhteellisen helposti, mitä tekstilajeja suurin osa vastaajista arvioi kirjoittavansa esimerkiksi *joskus* tai *ei koskaan*. Kahta tekstilajia koskevat vastaukset jakaantuvat kuitenkin tasaisemmin. Vastaajien joukossa on nimittäin lähes yhtä paljon niitä, jotka arvioivat kirjoittavansa itse valitsemiaan tekstejä *joskus*, *harvoin* tai *ei koskaan*. Myös kaunokirjallisten tekstien kirjoittamista koskevat arviot jakaantuvat hieman samaan tapaan. Voi olla, että eri koulut ja opettajat eroavat eniten toisistaan juuri näihin tekstilajeihin johtavien tehtävien yleisyyden mukaan. Osa opettajista teettää tämänyyppisiä tehtäviä todennäköisesti paljon, osa taas vähemmän. On siis huomattava, että kyselyyn vastanneet oppilaat eivät välttämättä olleet lainkaan kyselyyn vastanneiden opettajien oppilaita.



KUVIO 4.22 Oppilaiden näkemys erityyppisten kirjoitustehtävien useudesta äidinkielen tunneilla.

**Vieraiden kielten** opettajien vastaukset osoittavat ensinnäkin sen, että kielten oppitunneilla kirjoitetaan ylipäättään vähemmän ja harvempia tekstilajeja kuin äidinkielen tunneilla (ks. kuvio 4.23). Useimmin oppilaat kirjoittavat opettajien mukaan kertomuksia tai tarinoita. *Usein* niitä sanoi teettävänsä 30 prosenttia opettajista ja *joskus* 55 prosenttia opettajista. Muut tekstilajit ovat selvästi harvinaisempia kirjoitustehtäviä. Selostuksia ja ohjeita kirjoitetaan tyypillisesti *joskus* (42 %) ja pohtivia tekstejä *joskus* (37 %) tai *harvoin* (37 %). Kaikki muut tekstilajit saavat useus-skaalassa yleisemmin arvion *harvoin*. Esimerkiksi oppilaiden itse valitsema tekstilajeja sanoi kirjoituttavansa *joskus* 33 prosenttia vastaajista ja *harvoin* 37 prosenttia vastaajista. Mielipidetekstejä kirjoitetaan opettajien mukaan tyypillisesti vain *harvoin* (48 %), ja samalla tavalla painottuvat myös tietotekstit, uutiset, mainokset ja sarjakuvat.

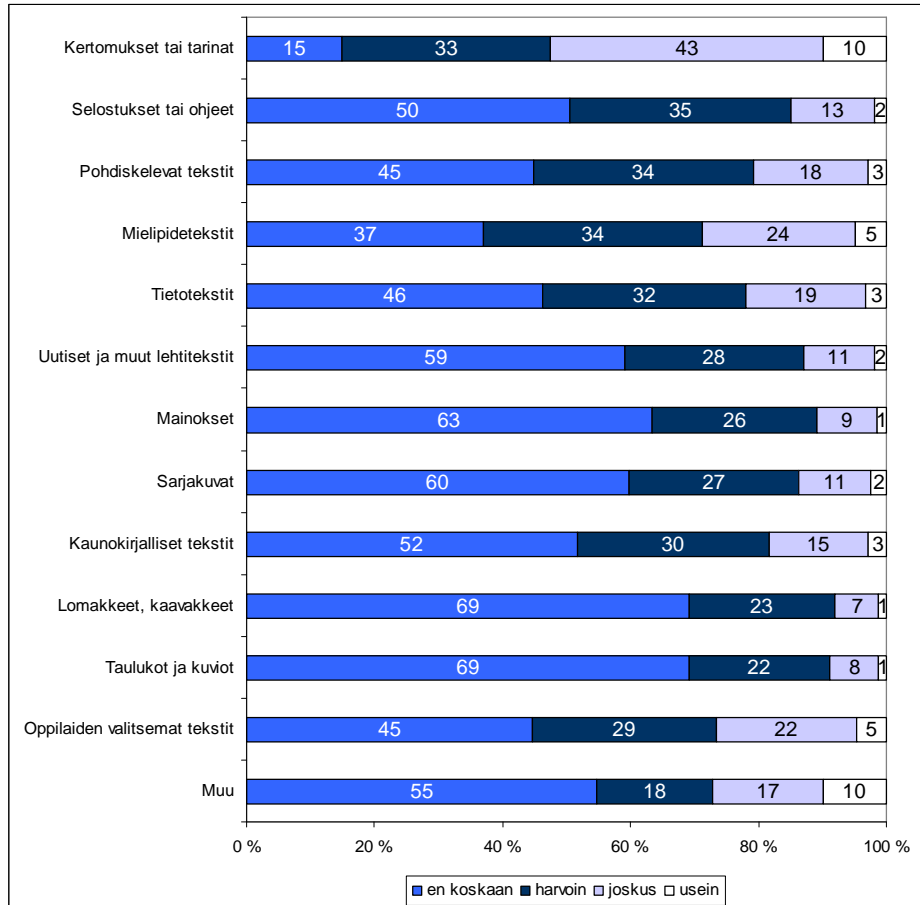
Tärkeimpinä kirjoitettavina tekstilajeina vieraiden kielten opettajat pitivät kertomuksia ja tarinoita. Peräti 91 prosenttia opettajista nosti ne kolmen tärkeimmän tekstilajin joukkoon. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat pohdiskelevat tekstit (46 %) ja selostukset ja ohjeet (40 %) sekä tietotekstit (28 %).



KUVIO 4.23 Vieraiden kielten tunneilla kirjoitettavat tekstit opettajien mukaan.

**Oppilaiden** näkemykset siitä, mitä vieraiden kielten oppitunneilla kirjoitetaan, ovat samansuuntaiset kuin opettajien, mutta heidän mielestään kaikkia tekstejä kirjoitetaan vielä harvemmin kuin opettajien näkökulmasta (ks. kuvio 4.24). Noin 10 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että vieraiden kielten oppitunneilla kirjoitetaan *usein* tarinoita, 43 prosenttia arvioi, että niitä kirjoitetaan *joskus*. Kaikkia muita tekstilajeja oppilaat sanoivat kirjoittavansa tyypillisesti *harvoin* tai *ei koskaan*.

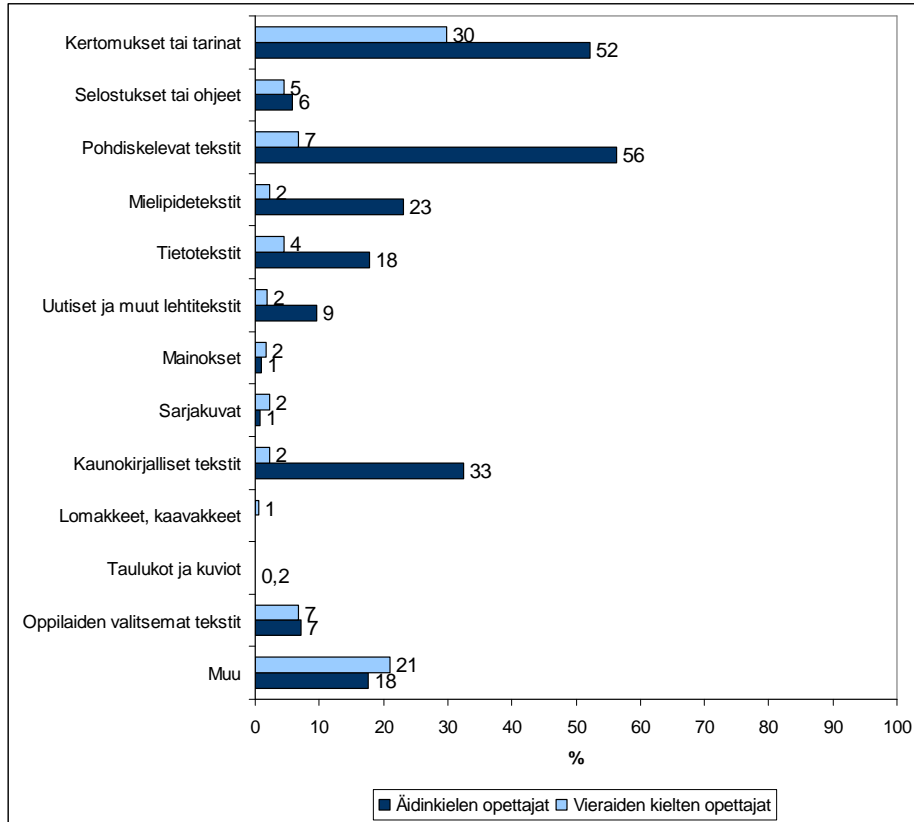
Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että he *eivät* ole *koskaan* kirjoittaneet vieraan kielen oppitunnilla selostuksia, uutisia, mainoksia, sarjakuvia, kaunokirjallisia tekstejä, täyttäneet lomakkeita tai tehneet taulukoita – tässä suhteessa tilanne ei näytä äidinkielen tehtäviin verrattuna erilaiselta. Suurin ero oppilaiden vastausten välillä on siinä, että valtaosa vieraiden kielten tekstilajeista kirjoitetaan oppilaiden mielestä *harvoin* – äidinkielen osalta taas *joskus*.



KUVIO 4.24 Oppilaiden näkemys kirjoitustehtävien useudesta vieraiden kielten tunneilla.

Kaiken kaikkiaan sekä opettajien että oppilaiden vastausten perusteella äidinkielen ja vieraiden kielten kirjoitustehtävät näyttävät siis varsin erilaisilta. Molemmissa oppiaineissa kirjoitetaan kertomuksia ja tarinoita, mutta äidinkielen opetuksessa pohtivat ja vaikuttamaan pyrkivät tekstilajit ovat selvästi enemmän esillä. Äidinkielen tekstilajivalikoima on myös laajempi ja tekstejä

ylipäättään kirjoitetaan enemmän kuin vieraiden kielten tunneilla. Erot äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vastausten välillä ovat lähes poikkeuksetta tilastollisesti erittäin merkitseviä. Vain sarjakuvien, lomakkeiden ja kaavakkeiden kohdalla erojen merkitsevyys on vähäisempi. Ehkä selvimmän kuvan oppiaineiden erosta saa tarkastelemalla sitä, mitä tekstilajeja opettajien mukaan kirjoitetaan *usein* äidinkielen ja mitä vieraiden kielten tunneilla (ks. kuvio 4.25).



KUVIO 4.25 Usein kirjoitettavat tekstit äidinkielen ja vieraiden kielten tunneilla opettajien mukaan.

Äidinkielen tuntien kirjoitustehtävät painottuvat niin sanottuihin koulun tekstilajeihin: opettajien mukaan oppilaat kirjoittavat usein tarinoita ja kertovia tekstejä sekä pohtivia tekstejä. Sen sijaan ei-lineaarisia tekstejä ja median tekstejä oppilaat kirjoittavat vain harvoin. Vieraiden kielten oppitunneilla kirjoitetaan selvästi vähemmän ja harvempia tekstilajeja kuin äidinkielen tunneilla. Opettajien mukaan tunneilla kirjoitetaan usein kertomuksia ja tarinoita. Selostuksia ja ohjeita kirjoitetaan joskus – muita tekstilajeja tyypillisesti vain harvoin.

Oppilaiden näkemykset sekä äidinkielen että vieraiden kielten oppitunneilla kirjoitettavista teksteistä eroavat opettajien näkemyksestä siten, että kaikkia tekstilajeja kirjoitetaan heidän näkemyksensä mukaisesti paljon harvemmin ja tekstilajikirjo näyttää suppeammalta kuin opettajien vastauksissa.

## 4.5 Arviointi

### Mitä opettajat ja oppilaat ajattelevat arvioinnista?

Suhtautuminen arviointiin säätelee pitkälti sitä, millaisena arviointi koetaan. Vaikka opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tehtävä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään sekä tukea oppilasta hänen persoonallisessa kasvussaan, arviointi voidaan kokea ahdistavana, kontrolloivana ja jopa oppimista häiritsevänä asiana. Arvioinnin vaikutukset ulottuvat myös suhtautumista syvemmälle, sillä arviointi osaltaan muokkaa sitä, millaiseen osaamis- ja tietokäsitykseen sosiaalistumme ja millainen kuva meille muodostuu itsestämme osajana. Arvioinnin moninaisen luonteen vuoksi opettaja- ja oppilaskyselyn väittämäosuudessa kysyttiin myös arviointiin liittyviä asenteita ja käsityksiä.

Sekä äidinkielen opettajista (87 %) että vieraiden kielten opettajista (86 %) suurin osa oli *samaa mieltä* tai *osittain samaa mieltä* väittämän *Arviointi on tärkeää, koska se auttaa oppimaan* kanssa. Opettajat ovat siis varsin yksimielisiä siitä, että arviointi on olennainen osa oppimista. Myös oppilaat näyttäisivät pitävän arviointia tärkeänä oppimisen kannalta, sillä heistä 79 prosenttia oli *samaa mieltä* tai *osittain samaa mieltä* samalla tavoin muotoillun väittämän kanssa. Arviointi on siis olennainen osa oppimista – ainakin jossakin määrin – sekä opettajien että oppilaiden mielestä. Väittämän yleisyys sallii kuitenkin sen, että kukin vastaaja voi määritellä arvioinnin haluamallaan tavalla kysymykseen vastatessaan. Arviointi voi merkitä yhdelle kokeita ja hyviä numeroita, toiselle tiedon soveltamisen ja itsenäisen ajattelun oppimista ja kolmannelle ehkä motivointityökalua.



Arvioinnilla on eittämättä vaikutusta oppilaiden motivoitumiseen. Opettajille esitettiin väittämä *Arviointi motivoi oppilaita opiskelemaan tehokkaammin*, jonka kanssa äidinkielen opettajista oli osittain samaa mieltä tai samaa mieltä 88 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista 87 prosenttia. Tältäkin osin äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vastausten välillä ei ole juuri eroa. Opettajien mielipiteet näyttäisivät tukevan arvioinnin ja motivoitumisen välistä yhteyttä. Arvioinnin motivoiva vaikutus voi kuitenkin olla kahtalainen. Jos arviointi on opetussuunnitelman mukaisesti tavoitelähtöistä ja arviointikriteerit jaettu oppilaiden ja opettajan välillä, motivoiva vaikutus on oppimiskeskeistä. Jos taas arviointi lähtee kontrolloinnista tai hyvien numeroiden tavoittelusta, motivoiva vaikutus voi jäädä ulkokohtaiseksi. Arvioinnin positiivista motivoivuutta voi lisätä sen kannustavuus sekä palautteen yksityiskohtaisuus ja osuva ajoitus. Jos arviointi on olennainen osa oppimisprosessia, motivointi kulkee koko ajan mukana eikä se ole irrallinen ja ehkä pakotetustikin toteutettu osa esimerkiksi kurssin alussa.

Koulukulttuurissa osaamista arvioidaan numeroilla, joiden uskottavuus on kiinni siitä, miten osuvasti ne kuvaavat osaamista. Oppilaista suurin osa (72 %) oli osittain samaa mieltä tai samaa mieltä väittämän *Äidinkielen numeroni kuvaa hyvin osaamistani* kanssa, vaikka toisaalta neljännes (25 %) oppilaita oli puolestaan osittain tai kokonaan eri mieltä tämän väittämän kanssa. Väittämän *Vieraan kielen numerot kuvaavat hyvin osaamistani* kanssa oppilaita oli osittain samaa mieltä tai samaa mieltä 73 prosenttia ja vastaavasti osittain tai kokonaan eri mieltä vajaa neljännes (23 %). Näyttää siltä, että oppilaita suurin osa pitää kieliaineista saamaansa arvosanaa osuvana ja noin neljänneksen mielestä heidän arvosanansa eivät kuvaa hyvin heidän osaamistaan. Kysely ei paljasta sitä, onko arvosana heidän mielestään ylä- vai alakanttiin tai miltä osin se ei vastaa heidän omaa käsitystään osaamisen tasosta.

Opettajien ja oppilaiden vastausten mukaan arviointi edistää oppimista ja on tehokas oppimisen motivoija. Arviointia ei kuitenkaan ole ilman toimijoita, oppilaita ja opettajia, joista erityisesti opettajat vaikuttavat siihen, millaista arviointia on ja miten sitä toteutetaan. Toisaalta se, mikä koulussa motivoi oppimaan voi olla kiinni monenlaisista tekijöistä, kuten oppilaan aikaisemmista oppimiskokemuksista, käytettävistä oppimateriaaleista, oppilaan lahjakkuudesta, opettajan pedagogisista valinnoista tai oppilaan senhetkisestä elämäntilanteesta. Motivointia ei myöskään helpota se, että kieliaineet ovat monialaisia sisällöltään. On itse asiassa esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla vaikea sanoa, mihin osa-alueeseen (esim. kirjallisuus, mediakasvatus, kielenhuolto, kirjoittaminen) kulloinkin motivoidaan ja motivoidutaan. Sama koskee vieraiden kielten kohdalla kielitaidon ja muiden tavoitteiden esimerkiksi kulttuurin tuntemuksen tai eri osataitojen (puhuminen, kirjoittaminen, puheen ja tekstin ymmärtäminen) painotuksia. Arvioinnin ja motivoinnin yhteys on luonnostaan kiinteä, mutta arvioinnista

ei saisi tulla kiristyskeinoa motivoitumiseen. Vaikka motivointi on vaikeaa, vastuu siitä ei kuulu arvioinnille vaan opettajille ja oppilaille itselleen.

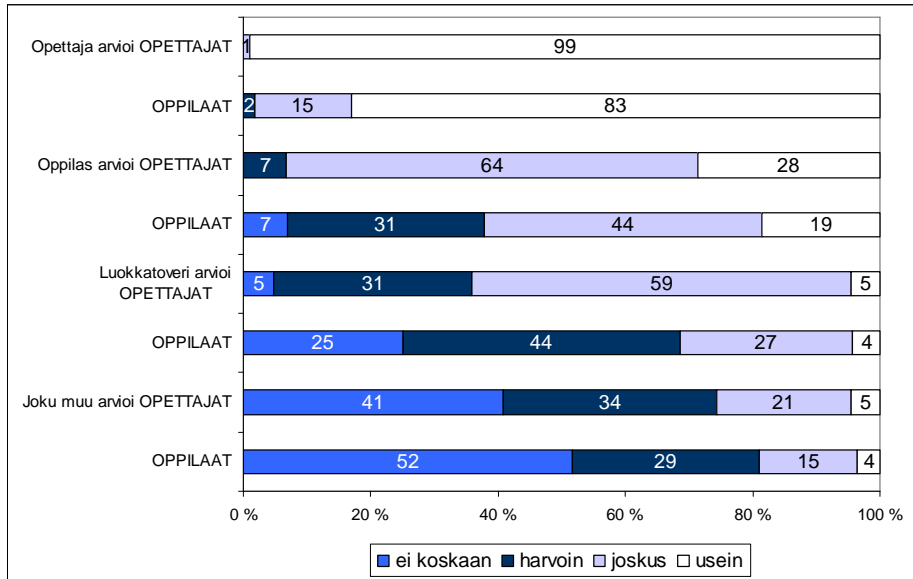
### **Kuka arvioi – kenen arviointi vaikuttaa?**

Pyrkimys tukea oppijan autonomiaa ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistyminen ovat korostaneet metataitojen, prosessiarvioinnin ja itsearvioinnin merkitystä oppimisessa. Myös opetussuunnitelmassa korostetaan oman ajattelun ja toiminnan sekä oman oppimisen tiedostamisen tärkeyttä. Persoonallisen kasvun tukemiseen kiinnitetään huomiota oppimisen tavoitelähtöisyyden lisäksi. (OPH 2004.) Arviointikäytänteiden muuttuminen on kuitenkin hidas prosessi. Vaikka oppijan autonomia ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on opetussuunnitelmien lähtökohtana ja opettajankoulutuksen teoreettisena viitekehystenä, yleisesti hyväksytyjen käsitysten ja toiminnan välillä on oletettavastikin eroa, mikä motivoi kyselyssä keskittymään myös **arviointikäytänteisiin**, kuten arviointivastuun jakamiseen opettajan ja oppilaiden välillä, päättöarvioinnin painotuksiin ja palautekäytänteisiin.

Kuvioissa 4.26 näkyvät äidinkielen opettajien ja oppilaiden vastaukset ja kuviossa 4.27 vieraan kielen opettajien<sup>14</sup> ja oppilaiden vastaukset kysymykseen, jossa heitä pyydettiin arvioimaan, miten usein – *usein, joskus, harvoin, ei koskaan* – osaamista arvioi opettaja, oppilas itse, luokkatoveri tai ~~toverit~~ tai joku muu äidinkielessä ja vieraassa kielessä.

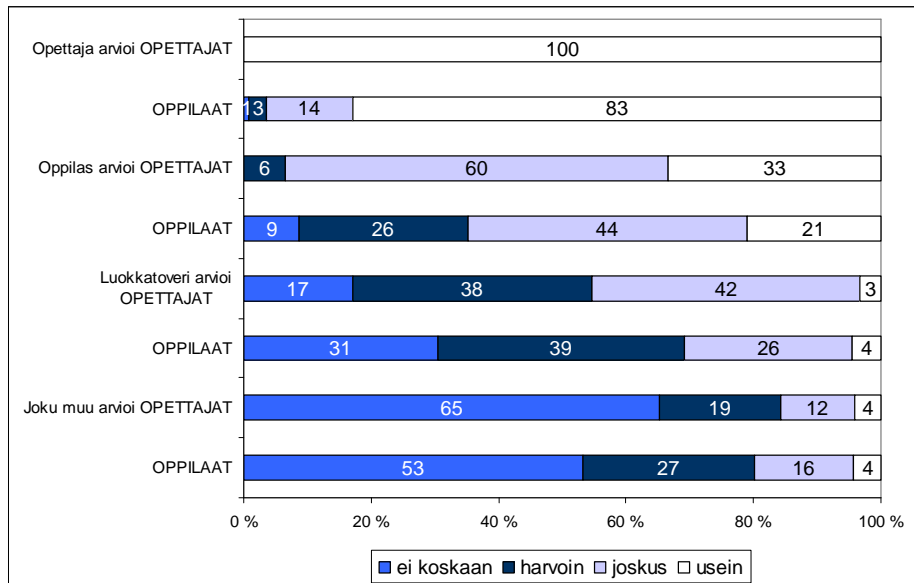
---

<sup>14</sup> Noin 93 prosenttia oppilaista ilmoitti opiskelevansa englantia ensimmäisenä vieraana kielenä, joten vieraan kielen käyttö ja sen osaamisen arviointi koskee siis pääasiassa englannin kieltä.



KUVIO 4.26 Arviointivastuun jakautuminen äidinkielessä opettajien ja oppilaiden mukaan.

Äidinkielen opettajien mukaan (99 %) opettaja on useimmiten se, joka arvioi oppilaan osaamista. Myös oppilas jokseenkin todennäköisesti **itsearvioi** osaamistaan, joskaan ei yhtä usein kuin opettaja. **Vertaisarviointia** tehdään myös, mutta äidinkielen opettajien mukaan sitä tehdään kuitenkin selkeästi itsearviointia harvemmin, kuten kuviosta 4.26 näkyy. Myös oppilaiden vastausten (83 %) mukaan opettajan asema arvioinnissa on selvästi näkyvin, mutta oppilaiden mukaan itsearviointia tehdään opettajien vastauksiin verrattuna harvemmin: opettajista sanoi käyttävänsä itsearviointia vähintään *joskus* 92 prosenttia kun oppilaista raportoi 63 prosenttia arvioivansa itse osaamistaan vähintään *joskus*. Vertaisarvioinnin kohdalla opettajien ja oppilaiden vastausten ero on vielä suurempi, sillä oppilaista neljänneksen mukaan vertaisarviointia *ei* tehdä *koskaan* äidinkielessä, kun opettajien vastaava luku oli viisi prosenttia. Arviointia voi tehdä opettajan ja oppilaan lisäksi toinen opettaja, huoltaja tai Opetushallitus. Todennäköisimmin joku muu arviointia tekevä on toinen opettaja. Kuten kuviosta 4.26 näkyy, muiden kuin opettajan tai oppilaan tekemä arviointi on harvinaista.



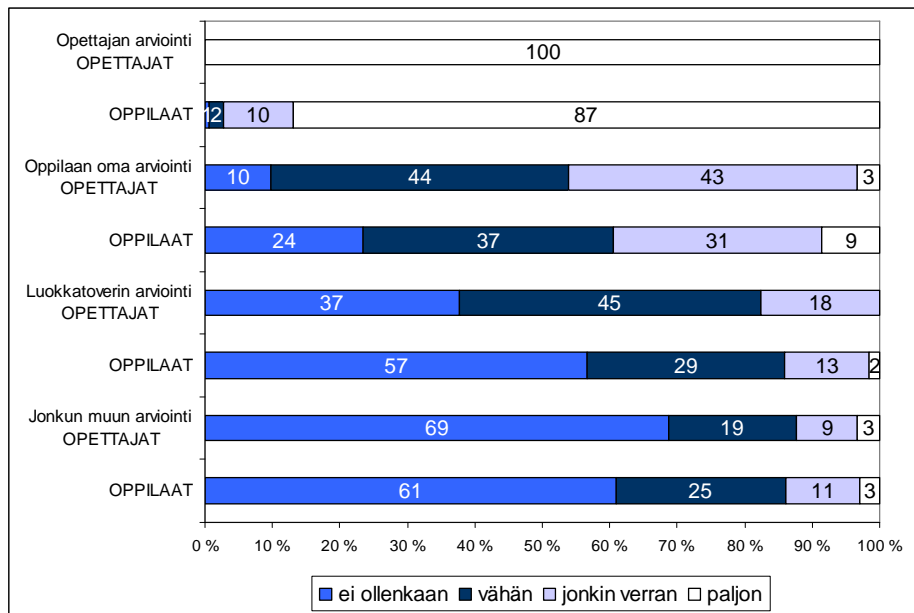
KUVIO 4.27 Arviointivastuun jakautuminen vieraissa kielissä opettajien ja oppilaiden mukaan.

Arviointivastuu opettajan ja oppilaiden välillä jakautuu vieraissa kielissä samansuuntaisesti kuin äidinkielessä. Käytännössä kaikkien vieraiden kielten opettajien mukaan opettajat arvioivat oppilaiden osaamista *usein*. Myös oppilaista valtaosa (83 %) oli sitä mieltä, että opettajat arvioivat heidän osaamistaan *usein*. Oppilaan itsearviointi näyttää olevan vieraissa kielissä yhtä yleistä kuin äidinkielessä; 93 prosenttia opettajista sanoo käyttävänsä sitä vähintään *joskus* omassa oppiaineessaan. Myös oppilaiden mielestä (65 %) itsearviointi on vieraissa kielissä suhteellisen tavallista, mutta heidän mielestään itsearviointia tehdään vieraissa kielissäkin vähemmän opettajien vastauksiin verrattuna.

Vertaisarvioinnissa löytyy merkitseviä eroja äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien välillä, sillä vertaisarviointi näyttää olevan harvinaisempaa vieraissa kielissä, ainakin opettajien vastausten mukaan. Selvästi yli puolet äidinkielen opettajista (64 %) ilmoitti oppilaittensa tekevän sitä ainakin *joskus*, kun taas vieraissa kielissä vastaava prosenttiosuus oli vain 45 prosenttia.

Vaikka arviointivastuu on jokseenkin jaettua opettajan ja oppilaan välillä, opettajan asema korostuu entisestään, kun tarkastellaan opettajan tekemän arvioinnin vaikutusta äidinkielen arvosanoihin (ks. kuvio 4.28). Sekä opettajien (99 %) että oppilaiden (87 %) vastausten mukaan opettajan arviointi vaikuttaa *paljon* annettuihin arvosanoihin. Itsearviointin ja vertaisarvioinnin vaikutus annettuihin arvosanoihin on huomattavasti opettaja-arviointia vähäisempää, joskin se on opettajien mukaan yleisempää kuin oppilaiden

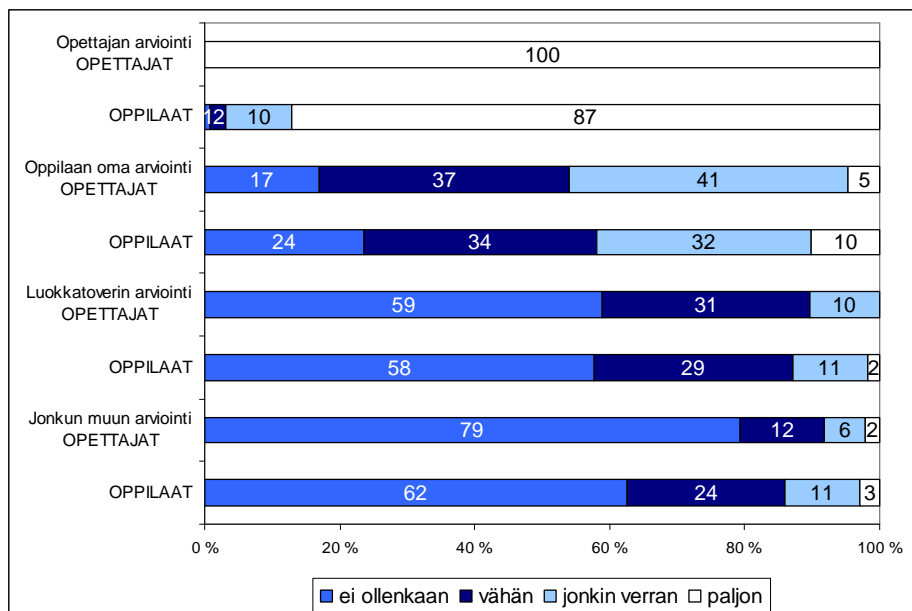
mukaan. Opettajista vain 10 prosenttia oli sitä mieltä, että itsearviointilla ei ole vaikutusta arvosanoihin, kun puolestaan oppilaista 24 prosenttia on sitä mieltä, että itsearviointia ei oteta huomioon äidinkielen arvosanaa päätettäessä. Vertaisarvioinnin merkitys ei vain arviointikäytännönä vaan myös osana arvosanoja näyttäytyy vähäisempänä suhteessa itsearviointiin ja erityisesti opettaja-arviointiin, sillä äidinkielen opettajista 38 prosenttia ja oppilaista 57 prosenttia oli sitä mieltä, että sillä *ei ole ollenkaan* vaikutusta arvosanaa annettaessa.



KUVIO 4.28 Opettajien ja oppilaiden käsitykset siitä, kenen arviointi vaikuttaa arvosanojen antamiseen äidinkielessä.

Opettajan merkitys arvosanojen antamisessa on erittäin selkeä myös vierais- kielissä (ks. kuvio 4.29). Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki vieraiden kielten opettajat olivat sitä mieltä, että opettajan arviointi vaikuttaa *paljon* oppilaan arvosanoihin. Myös valtaosa oppilaista (yli 87 %) oli samaa mieltä, mikä on sama tilanne kuin äidinkielessä. Sen sijaan itse- ja vertaisarvioinnin vaikutuksesta arvosanoihin löytyi merkitseviä eroja äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien näkemyksissä: näyttää siltä, että vieraissa kielissä oppilaiden tekemällä arvioinnilla on pienempi merkitys numeroiden määräytymiseen kuin äidinkielessä. Erityisen selvä ero on siinä, miten suuri osa opettajista vastasi, ettei itse- ja vertaisarvioinnilla *ole ollenkaan* merkitystä arvosanoihin. Itsearviointissa 17 prosenttia vieraiden kielten opettajista valitsi tämän vastauskategorian, kun taas vain kymmenen prosenttia äidinkielen opettajis-

ta teki niin. Vertaisarvioinnissa vastaavat prosenttiosuudet olivat 59 ja 38. Vastaavaa eroa äidinkielen ja vieraiden kielten välillä ei kuitenkaan näy oppilaiden vastauksissa, vaan heidän mielestään itse- ja vertaisarviointilla on yhtä paljon (tai vähän) vaikutusta numeroihin kaikissa kieliaineissa.



KUVIO 4.29 Opettajien ja oppilaiden käsitykset siitä, kenen arviointi vaikuttaa arvosanojen antamiseen vieraisissa kielissä.

Kuvioiden 4.28 ja 4.29 vastausprosentit antavat olettaa, että arviointia tekevät myös oppilaat jossakin määrin, mutta ettei itsearviointilla, eikä varsinkaan vertaisarviointilla, ole juuri merkitystä arvosanoja annettaessa, vieraisissa kielissä vielä vähemmän kuin äidinkielessä. Kun opettajille esitettiin väittämä *Oppilaat pystyvät arvioimaan realistisesti omaa osaamistaan*, hiukan yli puolet äidinkielen opettajista (56 %) ja vieraiden kielten opettajista (58 %) oli väittämän kanssa *samaa* tai *osittain samaa mieltä*. Loput 44 prosenttia äidinkielen ja 42 prosenttia vieraiden kielten opettajista oli väittämän kanssa *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*, mikä viittaa siihen, että opettajat eivät täysin luota oppilaiden kykyyn arvioida omaa taitoaan luotettavasti. Tämä voi näkyä arviointikäytänteissä ja ennen kaikkea siinä, mikä niiden asema opetuksessa on ja kuinka tosissaan oppilaiden tekemään arviointiin suhtaudutaan (ks. kuviot 4.28 ja 4.29). Oppilaat itse puolestaan suhtautuvat jonkin verran opettajia luottavaisemmin itsearviointitaitoihinsa, sillä 69 prosenttia oppilaista oli *samaa mieltä* tai *osittain samaa mieltä* väittämän *Osaan arvioida hyvin osaamistani äidinkielessä ja vieraisissa kielissä* kanssa. Toisaalta ei ole ihme, että oppilaista yli 30 prosenttia suhtautuu varauksellisesti omiin arviointitaitoihinsa, sillä heillä

ei ole välttämättä kovin paljon kokemusta itsearvioinnista tai heidän teke-  
mällään itsearvioinnilla ei ole juuri vaikutusta oppimistulostensa arviointiin.

Koulussa oppilaat arvioivat itse äidinkielen ja vieraiden kielten osaamistaan ainakin joskus, vaikka opettaja-arviointi onkin yleisintä varsinkin silloin, kun annetaan arvosanoja.

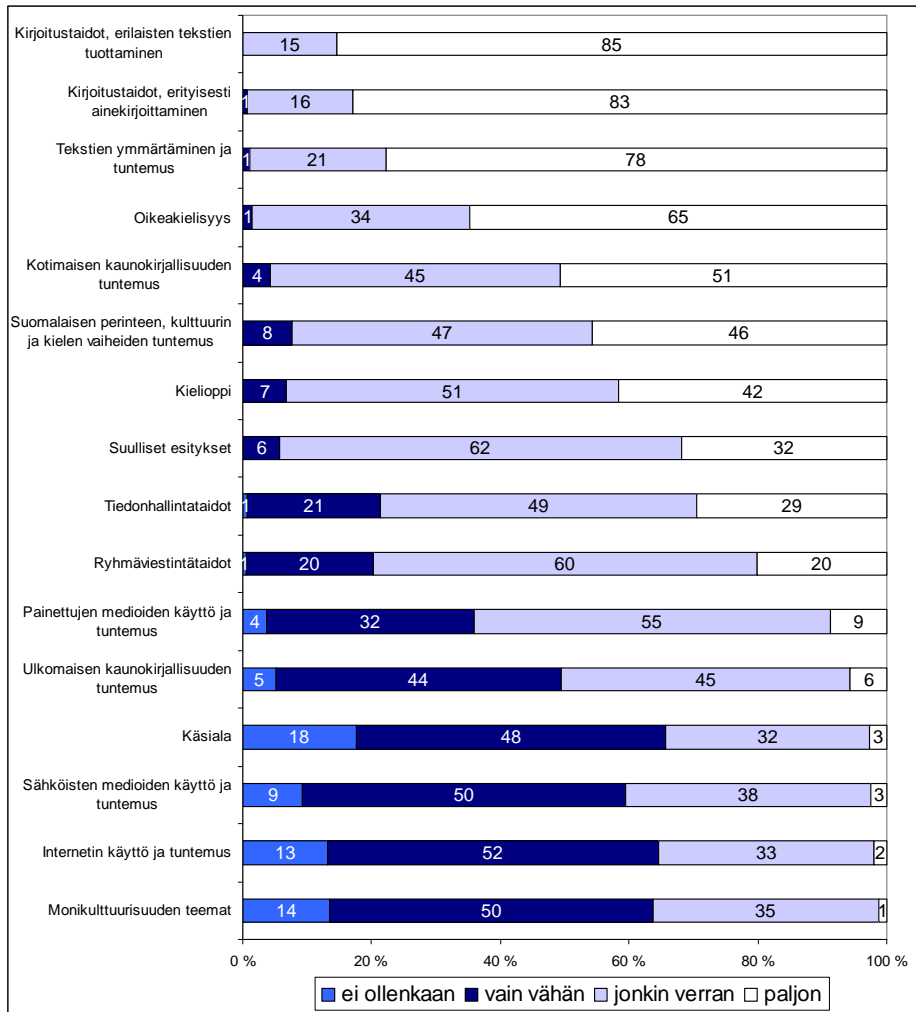
## **Mitä asioita painotetaan äidinkielen ja vieraiden kielten päättö- arvioinnissa?**

### ***Opettajien vastaukset***

Oppimisen ja osaamisen arvioinnissa otetaan kantaa siihen, minkä osaamista arvostetaan ja millaista osaamista edellytetään. Arviointi heijastelee opetuksen taustalla olevia oppimis- ja kielitaitokäsityksiä, jotka konkretisoituvat arviointitehtävien sisällöissä ja muodoissa. Arvioitavilla kohteilla viestitetään myös oppilaille, minkä osaamista pidetään tärkeänä. Opetussuunnitelman mukaan päättöarvioinnin tehtävänä on määritellä, miten hyvin oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut perusopetuksen oppimäärän tavoitteet eri oppiaineissa (OPH 2004).

Opettajakyselyssä äidinkielen opettajilta kysyttiin, minkä verran (*paljon, jonkin verran, vain vähän, en ollenkaan, en osaa sanoa*) he painottavat eri asioita, kuten suullisia esityksiä, ryhmäviestintätaitoja, kotimaisen kaunokirjallisuuden tuntemusta, kotitehtävien tekemistä ja kokeita päättöarvioinnissa. Vieraiden kielten opettajilta kysyttiin oppiaineen mukaisin painotuksin, kuten kääntäminen, kohdekielisen kulttuurin tuntemus, kuullun ymmärtäminen, minkä verran he painottavat eri asioita päättöarvioinnissa samalla skaalalla.

Opettajakyselyn päättöarvioinnin painotuksia koskevat sisällöt on koostettu opetussuunnitelman sisältöjen mukaan. Osa sisällöistä liittyy **oppiaineen sisällölliseen hallintaan**, kuten äidinkielessä kotimaisen kaunokirjallisuuden tuntemus tai kielioppi ja vieraissa kielissä kuullun ymmärtäminen tai ääntäminen, ja osa puolestaan oppilaan **aktiivisuuteen ja asennoitumiseen**, kuten harrastuneisuus ja kotiläksyjen tekeminen. Oppiaineen sisällön hallintaa koskevien osa-alueiden painotukset päättöarvioinnissa on esitetty kuvioissa 4.30 (äidinkieli) ja 4.31 (vieras kieli). Oppilaan aktiivisuuteen ja asennoitumiseen liittyvien osa-alueiden sekä kokeiden ja testien merkitys äidinkielen ja vieraan kielen päättöarvioinnissa on koottu samaan kuvioon 4.32.



KUVIO 4.30 Oppiaineen sisällöllisen hallinnan painotukset päättöarvioinnissa äidinkielen opettajien mukaan.

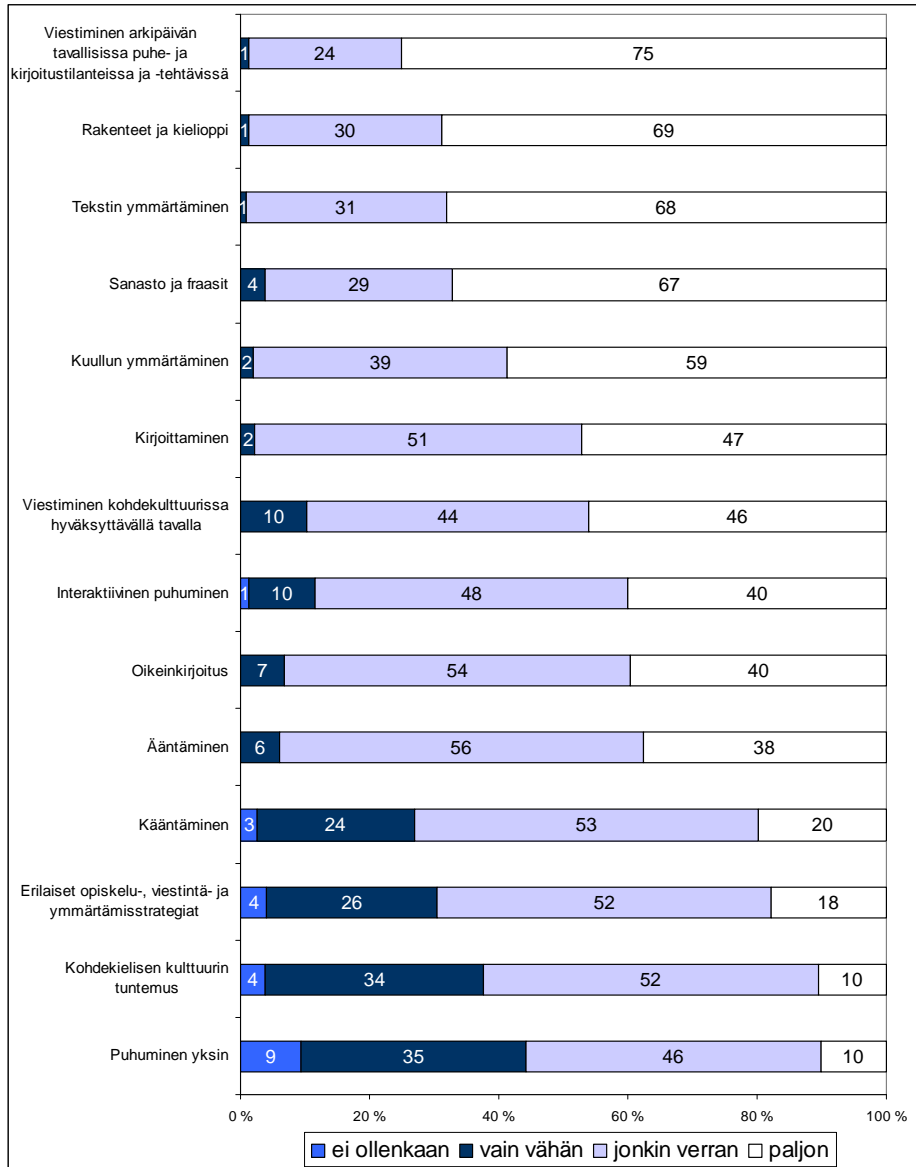
Kuten kuvioista 4.30 näkyy, äidinkielen opettajista yli 80 prosenttia sanoo painottavansa päättöarvioinnissa *paljon* kirjoitustaitoja eli erilaisten tekstien tuottamista ja ainekirjoitusta. Noin 78 prosenttia vastaajista painottaa *paljon* tekstien ymmärtämistä ja tuntemusta. Yli 60 prosenttia vastaajista painottaa päättöarvioinnissa *paljon* oikeakielisyyttä ja noin puolet (51 %) vastaajista kotimaisen kaunokirjallisuuden tuntemusta. Näiden vastausten perusteella äidinkielen päättöarvioinnissa korostuvat sisältöalueista kirjalliset taidot. Äidinkielen opettajia pyydettiin myös nimeämään annetuista sisältöalueista viisi tärkeimpänä pitämäänsä osa-aluetta päättöarvioinnissa. Viisi tärkeimpänä pidettyä osa-aluetta ovat kirjoitustaidot (77 %), tekstien ymmärtäminen



ja tuntemus (61 %), kotimaisen kaunokirjallisuuden tuntemus (48 %), ainekirjoitus (46 %) sekä oikeakielisyys (46 %), jotka kaikki ovat johdonmukaisia sen kanssa, mitä äidinkielen opettajat sanovat painottavansa *paljon* päättöarvioinnissa.

Lähes kaikkia annettuja osa-alueita painotetaan ainakin *vähän*, mutta vastaajista yli 10 prosenttia sanoi jättävänsä päättöarviossa huomiotta kokonaan seuraavat osa-alueet: käsiala (18 %), monikulttuurisuus (14 %) ja Internetin käyttö (13 %). Näistä käsiala on sikäli mielenkiintoinen, että kuitenkin yli 30 prosenttia sanoi painottavansa sitä jonkin verran.

Vieraiden kielten opettajat sanoivat painottavansa eniten viestimistä arkipäivän tavallisissa puhe- ja kirjoitustilanteissa, jolle 75 prosenttia vastaajista raportoi antavansa *paljon* painoa päättöarvioinnissa. Seuraavaksi yleisimmin painotettiin vastausten mukaan rakenteita ja kielioppia (69 %), tekstin ymmärtämistä (68 %) ja sanastoa ja fraaseja (67 %). Myös kuullun ymmärtäminen (59 %), kirjoittaminen (47 %) ja viestiminen kohdekulttuurissa hyväksyttävällä tavalla (46 %) nousivat esille melko yleisesti tärkeinä pidettyinä osa-alueina. Kun tarkastellaan opettajien listaa viidestä tärkeimpänä pitämästään sisältöalueesta, joihin he kiinnittävät huomiota päättöarvioinnissa, sisältöjen tärkeysjärjestys on kärjen osalta sama: 57 prosenttia vieraiden kielten opettajista katsoo arkipäivän puhe- ja kirjoitustilanteissa viestimisen yhdeksi tärkeimmistä arvioinnin kohteista. Sen ykkössija on tällä listalla vieläkin selvempi kuin edellä, sillä seuraavat sisällöt tai taidot jäävät siitä selvästi jälkeen: rakenteet ja kielioppi (36 %), kuullun ymmärtäminen (36 %), interaktiivinen puhuminen (33 %) ja tekstin ymmärtäminen (33 %). Mielenkiintoista on, että kun opettajia pyydettiin merkitsemään vain kaikkein tärkeimmät arvioimansa asiat, jotkut osa-alueet näyttävät jäävän vähemmän tärkeiksi kuin Likert-asteikollisissa vastauksissa. Tällaisia ovat etenkin sanasto ja fraasit (29 %) ja viestiminen kohdekulttuurissa hyväksyttävällä tavalla (18 %).

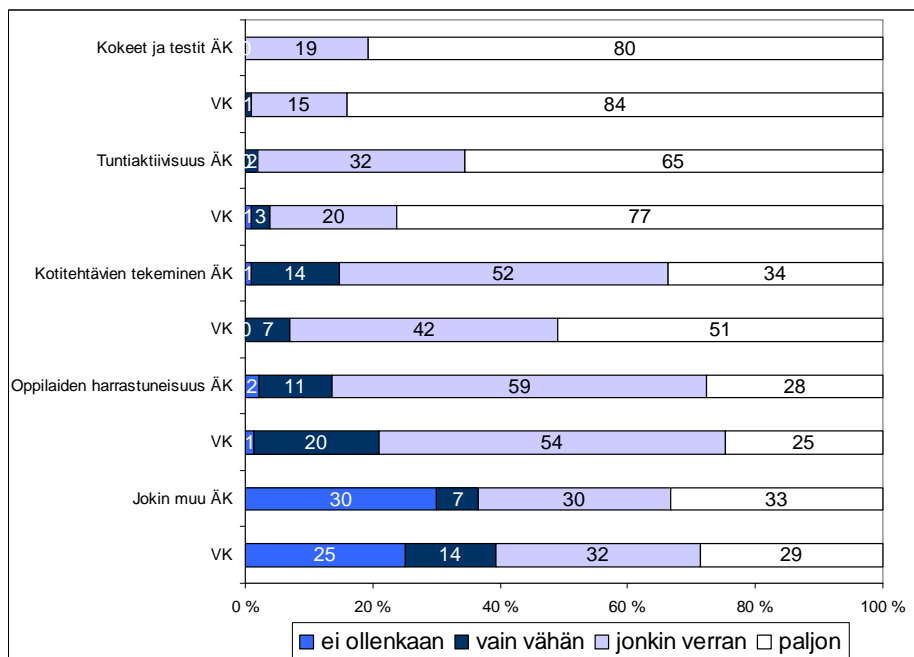


KUVIO 4.31 Oppiaineen sisällöllisen hallinnan painotukset päättöarvioinnissa vieraiden kielten opettajien mukaan.

Päinvastoin kuin äidinkielen opettajat vieraiden kielten opettajat eivät pidä juuri mitään listattua taitoa tai sisältöä niin vähämerkityksisenä, etteivät antaisi sille mitään painoa päättöarvioinnissa. Sisältöalueesta riippuen vain 0-1 % sanoi jättävänsä sisällön, esimerkiksi oikeinkirjoituksen tai interaktiivisen puhumisen, täysin huomiotta arvosanaa päättäessään. Ainoat hiukan tästä linjasta poikkeavat sisältöalueet ovat puhuminen yksin (esim. esitelmät),

jonka yhdeksän prosenttia vastanneista sanoi jättävänsä huomiotta sekä erilaiset opiskelu-, viestintä- ja ymmärtämisstrategiat (4 %), kohdekielisen kulttuurin tuntemus (4 %) ja kääntäminen (3 %).

Kuviossa 4.32 on koottu äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vastaukset, jotka koskevat oppilaan aktiivisuuden ja asennoitumisen sekä kokeiden merkitystä päättöarvioinnissa. Äidinkielen opettajista 80 prosenttia sanoi painottavansa päättöarvioinnissa kokeita ja testejä *paljon*. Myös vieraiden kielten opettajista yli 80 prosenttia kertoi laittavansa *paljon* painoa kokeille, kun he antavat arvosanoja. Tuntiaktiivisuus on kuitenkin myös erittäin tärkeää molempien aineiden opettajille: lähes 77 prosenttia vieraiden kielten opettajista ja yli 60 prosenttia äidinkielen opettajista sanoi antavansa tuntiaktiivisuudelle *paljon* painoa päättöarvioinnissa. Myös kotitehtävien tekeminen (51 %) ja lisäksi *jonkin verran* oppilaan omat, kieleen liittyvät harrastukset (28 ja 25 %) vaikuttavat arvosanoja annettaessa.



KUVIO 4.32 Opiskeluun ja kokeisiin liittyvät painotukset päättöarvioinnissa äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mukaan.

Äidinkielen opettajat näyttäisivät painottavan päättöarvioinnissa sisältöalueista muita enemmän kirjallisia taitoja, kun taas vieraiden kielten opettajat viestimistä arkipäivän puhe- ja kirjoitustilanteissa. Äidinkielen opetussuunnitelman päättöarvioinnin kriteereissä korostetaan oppilaan taitoa tuottaa ja tulkita tekstejä -kriteerin lisäksi vuorovaikutustaitoja sekä kieleen ja kirjalli-

suuteen liittyviä taitoja, joista kotimaista kaunokirjallisuutta ja oikeakielisyyttä äidinkielen opettajista vähintään puolet sanoo painottavansa *paljon*. Vieraiden kielten opettajien vastausten mukaan päättöarvioinnissa arvostetaan erityisesti viestimistä tavallisissa puhe- ja kirjoitustilanteissa, mikä vastaa opetussuunnitelman tavoitteita.

Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajat antavat kokeille paljon painoa loppuarvioinneissa (n. 80 % kummassakin ryhmässä). Sen sijaan vieraiden kielten opettajat näyttävät antavan tuntiaktiivisuudelle jonkin verran enemmän merkitystä: 76 prosenttia heistä antaa sille *paljon* painoa, kun taas 64 prosenttia äidinkielen opettajista sanoo tekevänsä niin. Myös kotitehtäville annetaan vieraiden kielten päättöarvioinnissa enemmän painoa (50 %) kuin äidinkielessä (34 %). Oppilaiden harrastuneisuuden vaikutus arvosanoihin oli kummassakin ryhmässä hyvin samanlaista (n. 25–27 %). Kaiken kaikkiaan päättöarvioinnissa näyttäisi opettajien vastausten mukaan olevan paljon painoarvoa monilla eri sisällöillä, mikä vahvistaa kieliaineiden sisältöjen laaja-alaisuutta. Toisaalta kokeiden vahva merkitys ja opettaja-arvioinnin painoarvo herättää kysymyksiä siitä, miten monipuolisesti oppilaiden on mahdollista osoittaa osaamistaan ja millaista osaamista kokeissa arvioidaan.

Opettajat sanovat painottavansa päättöarvioinnissa paljon monia opetussuunnitelman mukaisia sisältöalueita. Myös kokeilla ja oppilaiden aktiivisuudella on opettajien mukaan paljon merkitystä päättöarvioinnissa.

### **Oppilaiden vastaukset**

Päivänvastoin kuin opettajilta oppilailta kysyttiin avoimella kysymyksellä, mitä asioita äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat painottavat, kun he arvioivat osaamista. Oppilaita pyydettiin mainitsemaan muutama asia.

Oppilaiden vastausten mukaan äidinkielen opettajat painottavat heidän osaamistaan arvioidessaan kaikkein eniten ahkeruutta, yrittämistä, aktiivisuutta ja asennetta, jotka 43 prosenttia oppilaista mainitsi avovastauksissaan. Seuraavaksi tulevat kokeet (30 %), kolmantena kirjoittaminen (28 %) ja neljäntenä kielioppi (18 %). Jokseenkin yhteistä opettajien ja oppilaiden vastauksissa on oppilaan asennoitumisen, kokeiden ja kirjoittamisen asema päättöarvioinnissa. Sen sijaan erotuksena opettajien vastauksiin oppilaat viittaavat vastauksissaan hyvin vähäisesti tekstien ymmärtämiseen ja tuntemukseen (4 %) sekä kaunokirjallisuuden tuntemukseen (2 %). Eroa on myös suullisten esitysten painotuksissa: oppilaista lähes 10 prosentin mukaan opettaja painottaa päättöarvioinnissa suullista osaamista, kun opettajista 32 prosent-

tia sanoo painottavansa sitä *paljon*. Myös vieraisissa kielissä opettajat antavat oppilaiden mielestä arvoa ahkeruudelle, yrittämiselle ja aktiivisuudelle (53 % vastanneista mainitsee tämän), mutta myös kokeille (39 %). Kielen sisältöalueista oppilaat mainitsevat useimmin kieliopin (28 %), suullisen kielitaidon (20 %) sekä yleisen, erittelemättömän osaamisen (15 %) ja sanaston (12 %). Oppilaiden vastaukset eroavat eniten kirjoittamisen, tekstin ymmärtämisen ja erityisesti kuullun ymmärtämisen osalta: vain muutama prosentti oppilaisista mainitsee nämä, kun taas varsin suuri osa vieraiden kielten opettajista pitää niitä tärkeinä osa-alueina.

Oppilaiden ja opettajien näkemyksissä siinä, mitkä asiat arvioinnissa painottuvat, on toisaalta samanlinjaisuutta, joskin myös jonkin verran eroja. Erot näyttäisivät koskevan sellaisia osa-alueita, jotka ovat opetussuunnitelman mukaan olennainen osa oppiainetta, kuten kirjallisuus ja tekstin ymmärtäminen äidinkielessä sekä tekstin ja kuullun ymmärtäminen ja kirjoittaminen vieraisissa kielissä. Syitä siihen, miksi oppilaat eivät maininneet näitä sisältöjä vastauksissaan, voi olla monia. Näiden osa-alueiden näkyvyys arvioinnissa voi jäädä hämäräksi oppilaille tai sitten osa-alueet ovat vahvasti mukana tuntityöskentelyssä mutta eivät arvioinnissa tai opettajat näkevät niiden aseman opetussuunnitelman mukaisesti ehkä vahvempana kuin mitä ne todellisuudessa ovat. Tai ne eivät vain tulleet oppilaiden mieleen kysymyksiin vastattaessa. Ylipäätään oppilaiden kohdalla voi olla isoja eroja siinä, miten hyvin he tuntevat arvioinnin perusteet ja kuinka jaettu käsitys arviointikriteereistä on opettajien ja oppilaiden välillä.

Opettajakyselyn asenneväittämässä opettajilta kysyttiin, missä määrin he ovat samaa mieltä väittämän *Oppilaat yleensä tietävät, mitä heidän suorituksistaan arvioidaan* kanssa. Äidinkielen opettajista 86 ja vieraan kielen opettajista 84 prosenttia oli väittämän kanssa *samaa* tai *osittain samaa mieltä*. Vastavasti oppilailta kysyttiin, mitä mieltä he ovat väittämän *Tiedän yleensä, mitä opettaja arvioi suorituksistani* kanssa. Vastausten mukaan oppilaillakin on jokseenkin varma kuva yleensä ottaen, mitä opettajat arvioivat heidän suorituksistaan, sillä 63 prosenttia oppilaista oli väittämän kanssa *samaa* tai *osittain samaa mieltä*. Toisaalta oppilaiden varmuusaste väittämän suhteen ei ole yhtä selvä kuin opettajilla, sillä heistä paljon pienempi osa (15 %) kuin opettajista (40 %) oli *samaa mieltä* väittämän kanssa. Oppilaille ei ole siis ihan yhtä selvää kuin opettajille, mitä heidän suorituksistaan arvioidaan.

Oppilaiden mukaan äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat painottavat eniten numeroita antaessaan oppilaan aktiivisuutta ja ahkeruutta sekä kokeita.
---

## Arviointitaitoihin liittyviä käsityksiä

Opettajat näyttävät luottavan kykyynsä arvioida oppilaitaan, ainakin mitä tulee näiden osaamisen vahvuuksien ja puutteiden havaitsemiseen: sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajista noin 41 prosenttia oli *samaa mieltä* ja yli 53 prosenttia *osittain samaa mieltä* väittämän *Osaan arvioida, mitkä ovat kunkin oppilaan heikkoudet ja vahvuudet* kanssa. Mielenkiintoista on, että huolimatta tästä vankalta näyttävästä perustasta opettajat kokevat sekä arvosanojen antamisen että opetuksen eriyttämisen huomattavasti vaikeammaksi. Voisi ajatella, että jos opettaja tuntee osaavansa kohtuullisen varmasti arvioida, mitä oppilas osaa ja ei osaa, myös muut tällaisen tiedon hyödyntämiseen liittyvät toimet kuten arvosanojen antaminen ja yksilöllinen opetus olisivat melko helppoa. Näin ei kuitenkaan näytä tutkimuksemme perusteella olevan. Äidinkielen opettajista vain 25 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista 28 prosenttia oli *samaa mieltä* väittämän *Arvosanasta päättäminen on yleensä helpoa* kanssa. Lähes kolmannes (31 %) äidinkielen opettajista ja 26 prosenttia vieraiden kielten opettajista oli väittämän kanssa *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*. Opetuksen eriyttäminen näyttää vieläkin haasteellisemmalta, koska vain 14 prosenttia äidinkielen ja 18 prosenttia vieraiden kielten opettajista oli *samaa mieltä* väittämän *Osaan tarvoittaessa eriyttää opetusta oppilaiden tarpeiden mukaan* kanssa. Noin neljäsosa opettajista (24 % vieraassa kielessä ja 29 % äidinkielessä) oli *osittain* tai kokonaan *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*.

Arvosanojen antamiseen tähtäävän arvioinnin vaikeuteen voi olla monia syitä eikä varmaankaan vähiten se, että päättöarviointia voidaan pitää *high-stakes* -arviointina: tietoisuus vastuusta lisännee koettua epävarmuutta. Opettajat voivat myös kokea juuri tällaisessa arvioinnissa tarvittavat taitonsa riittämättömäksi, vaikka muuten osaisivatkin arvioida oppilaitten heikkouksia ja vahvuuksia. Molemmissa aineissa on haasteena myös se, että opetussuunnitelma on hyvin laaja-alainen monine sisältöalueineen ja yhteen arvosanaan on sisällytettävä monenlaisten asioiden osaamista. Vaikeus eriyttää opetusta vaatii myös tarkempaa analyysiä, koska sen ehdoton edellytys eli oppijan heikkouksien ja vahvuuksien arviointi ei opettajien mielestä ole suuri ongelma. Vaikka kysymys kohdistui opettajan osaamiseen, voi heidän vastauksiinsa tässä kysymyksessä vaikuttaa opetuksen eriyttämisen monet käytännön ongelmat, kuten aikapula ja ryhmäkokojen asettamat rajoitukset. Mielenkiintoista olisi tietää, missä määrin ongelmat heijastelevat mahdollisia puutteita esimerkiksi opettajankoulutuksessa tai oppimateriaaleissa. Miten hyvin ne auttavat opettajia kääntämään arvioinnista saamansa tiedon opetuksen ja oppimisen eriyttämiseksi käytännössä?

Arviointikäytänteitä koskevissa asenneväittämässä kysyttiin myös sekä oppilailta että opettajilta, missä määrin äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksessa tehdään prosessiarviointia ja missä määrin päättöarviointia. Oppilaista suurin osa (75 %) oli *samaa mieltä* tai *osittain samaa mieltä* väittä-

män *Opettajat arvioivat osaamistamme pääasiassa kurssin/jakson lopussa* kanssa, kun taas äidinkielen opettajista 42 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista hieman yli puolet (53 %) oli vastaavan väittämän kanssa *samaa* tai *osittain samaa mieltä*. Oppilaskyselyn väittämässä ei tehty eroa äidinkielen ja muiden kielten välillä, joten oppilaiden vastaukset koskevat todennäköisesti kaikkia kieliä. Äidinkielen opettajista yli puolet (59 %) ja vieraiden kielten opettajista vajaa puolet (47 %) oli sitä mieltä, että arviointia ei tehdä pääasiassa kurssin tai jakson lopussa. Opettajien vastausten mukaan vieraiden kielten opettajat näyttäisivät arvioivan useammin osaamista kurssin/jakson lopussa. Erot vastauksissa olivat suurimmat asteikon ääripäissä: selvästi useampi vieraiden kielten opettaja oli kyseisen väittämän kanssa *samaa mieltä* (22 % vs. 14 %).

Jos opettajien ja oppilaiden vastauksia verrataan keskenään, opettajien mukaan prosessiarviointia tehdään enemmän kuin oppilaiden mukaan, mikä on linjassa sen kanssa, että opettajien mukaan myös itse- ja vertaisarviointia tehdään useammin kuin oppilaiden mukaan. Tämä saa kysymään, eivätkö oppilaat ikään kuin huomaa muita arviointitapoja vai eikö niitä todellisuudessa käytetä niin paljon kuin opettajat antavat ymmärtää. Onko prosessiarvioinnin merkitys oppilaan mielestä vähäisempää vai eikö itsearviointia ylipäätään arvosteta samalla tavalla kuin opettaja-arviointia? Toisaalta sekä oppilaiden että opettajien vastauksissa annettiin painoarvoa myös tuntiaktiivisuudelle ja kotitehtävien tekemiselle, mikä viittaa jatkuvan arvioinnin läsnäoloon opetuksessa. Kyse voi olla myös siitä, että tavoitteista ja arviointiperiaatteista ei keskustella tarpeeksi yhdessä, minkä vuoksi oppilaille voi jäädä epäselväksi se, mitä osaamisesta ja minkä osaamista arvioidaan. Kokeiden vahva asema näkyi sekä opettajien että oppilaiden vastauksissa, mikä viittaa siihen, että arvosanojen kannalta prosessiarvioinnilla ei ehkä vielä kuitenkaan ole kovin merkittävää asemaa.

Opettajat sanovat osaavansa arvioida oppilaiden taitoa, mutta pitävät silti arvosanojen antamista vaikeana.

### **Miten oppilaat itse arvioivat äidinkielen ja vieraan kielen taitoaan?**

Kyselyssä oppilaita pyydettiin arvioimaan omia äidinkielen ja ensimmäisen vieraan kielen taitojaan kouluasteikolla 4–10. Arvioitavia taitoja oli äidinkielen kussakin 14 ja vieraassa kielessä 8. Oppilaat arvioivat yleisemmin taitonsa kussakin äidinkielen ja vieraan kielen taidossa arvosanoilla 7, 8 ja 9.

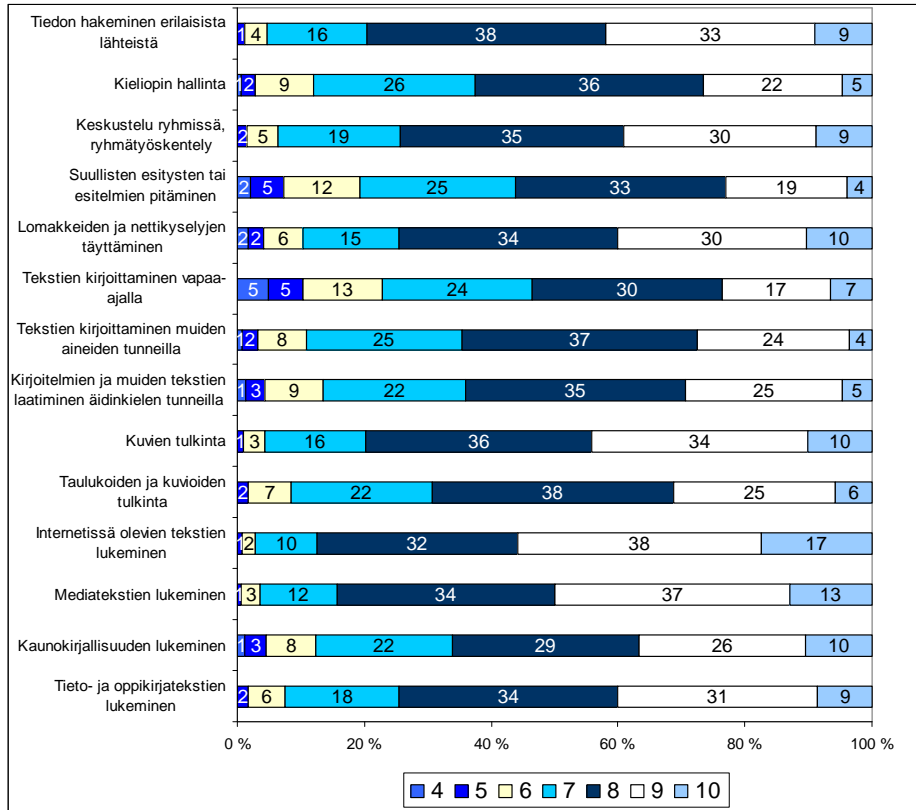
Äidinkielen taidoista eniten kiitettäviä eli ysejä ja kympejä oppilaat antavat itselleen Internetissä olevien tekstien lukemisesta, mediatekstien lukemisesta, kuvien tulkinnasta, tiedonhausta, lomakkeiden täyttämistä sekä tietokirjojen lukemisesta, joissa kaikissa vähintään 40 prosenttia vastaajista antaisi itselleen kiitettävän arvion (ks. kuvio 4.33). Vähintään 30 prosenttia vastaajista arvioi osaamisensa kiitettäväksi ryhmäkeskusteluissa, kaunokirjallisuuden lukemisessa, taulukoiden tulkinnassa sekä äidinkielen kirjoitelmien ja muiden tekstien laatimisessa. Kaikkein heikoimmaksi oppilaat arvioivat taitonsa tekstien kirjoittamisessa vapaa-ajalla, sillä 10 prosenttia vastaajista antaisi itselleen heikon arvion eli nelosen tai viitosen.

Viiden parhaimmaksi arvioidun taidon joukossa ei ole niitä taitoja, joita oppilaat sanovat äidinkielen opettajien painottavan arvosanoja antaessaan tai joita äidinkielen opettajat sanovat painottavansa päättöarvioinnissa. Oppilaat siis arvioivat äidinkielen taitonsa vahvoiksi sellaisilla osa-alueilla, joita koulun arvioinnissa ei painoteta.

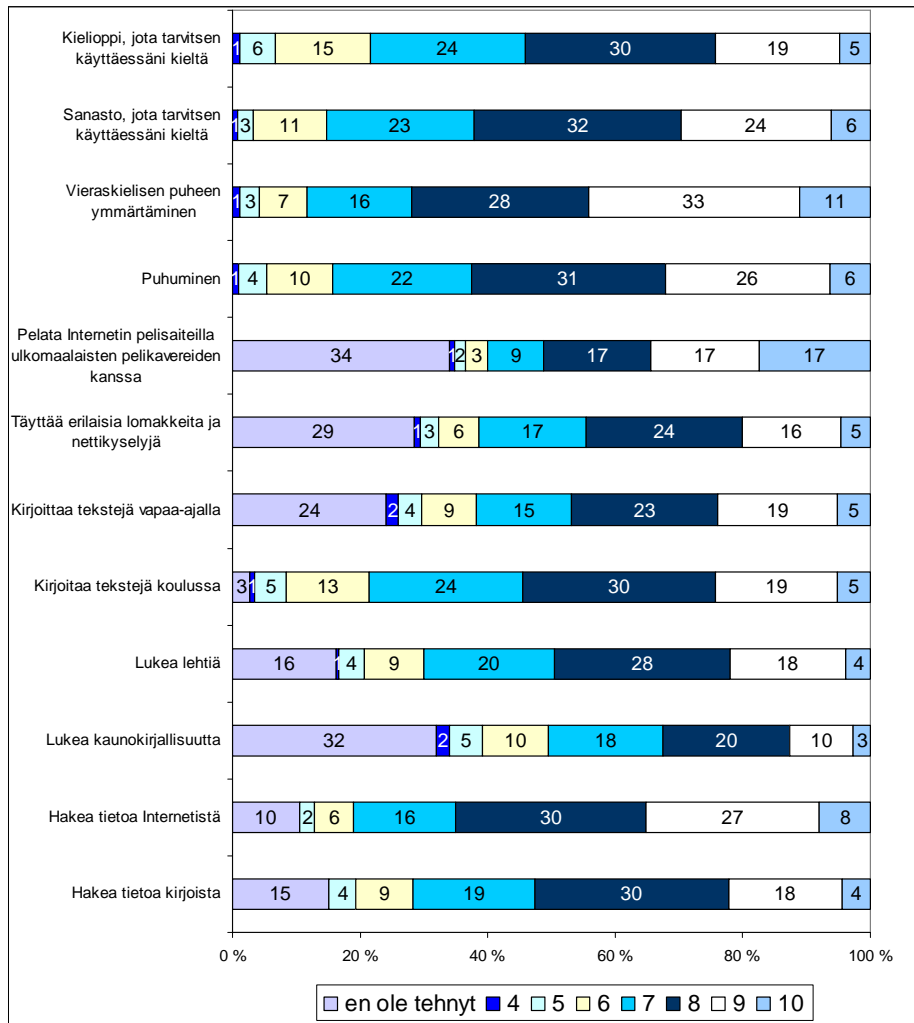
Oppilaiden vieraan kielen itsearviointi erosi hiukan äidinkielen itsearvioinnista. Kun katsotaan, millä alueilla oppilaat antoivat itselleen eniten kiitettäviä (9–10) arvosanoja, parhaimmaksi nousi vieraan kielen puheen ymmärtäminen, jonka 45 prosenttia oppilaista itsearvioi osaavansa kiitettävästi (ks. kuvio 4.34). Seuraavaksi parhaiten hallitaan tiedonhaku Internetistä (35 % kiitettäviä arvosanoja), pelaaminen netissä (34 %) ja puhuminen (32 %). Selvästi heikoimmaksi arvioitiin vieraskielisen kaunokirjallisuuden lukeminen, jossa vain 13 prosenttia antaisi itselleen kiitettävän arvosanan. Vieraisissa kielissä oppilaiden parhaiten osaamat asiat ovat osittain samoja kuin mitä he arvioivat opettajien painottavan päättöarvioinnissa (kuten puhuminen), mutta osin taas erilaisia. Puheen ymmärtäminen näyttää tässä suhteessa erikoiselta: oppilaat arvioivat osaamisensa siinä varsin korkealle, mutta eivät näytä uskovan opettajien pitävän sitä kovin keskeisenä osa-alueena päättöarvioinnissa. Opettajat kuitenkin kertovat sen olevan yksi keskeisiä arvioitavia taitoja. Kuten äidinkielessä, vieraassa kielessäkin oppilaat arvioivat taitonsa kiitettäväksi myös sellaisissa taidoissa, joita ei sanota painotettavan päättöarvioinnissa ja joita ei myöskään sanota opiskeltavan.



KOULU

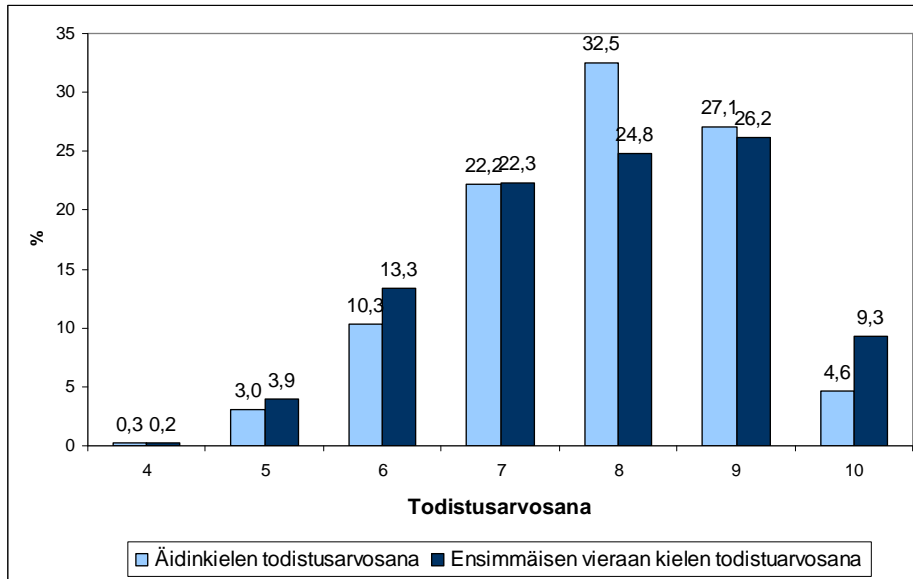


KUVIO 4.33 Äidinkielen taidot asteikolla 4–10 oppilaiden itsearvioimana.



KUVIO 4.34 Vieraan kielen taidot asteikolla 4–10 oppilaiden itsearvioimana.

Oppilaiden viimeisimpien äidinkielen numeroiden arvosanjakauma on jokseenkin samankaltainen oppilaiden itsearviointien kanssa: suurimmalla osalla oppilaista (33 %) on äidinkielen viimeisin arvosana todistuksessa 8 (ks. kuvio 4.35). Seuraavaksi yleisin arvosana on 9 ja kolmanneksi yleisin 7. Vieraan kielen todistusarvioiden jakauma eroaa jonkin verran äidinkielestä: yleisin arvosana on 9, toiseksi yleisin 8 ja kolmanneksi yleisin 7. Oppilaat ovat saaneet kympejä 100 prosenttia enemmän vieraassa kielessä kuin äidinkielessä, mutta toisaalta arvosanojen 9 ja 8 määrä on äidinkielessä suurempi. Myös välttäviä arvosanoja annetaan äidinkielessä vähemmän kuin vieraissa kielissä.



KUVIO 4.35 Oppilaiden viimeisin äidinkielen ja ensimmäisen vieraan kielen arvosana todistuksessa.

Itsearvioitujen ja todistusarvosanojen samansuuntaisuus voi olla seurausta siitä, että itsearviointia ovat jossakin määrin ohjanneet koulujen arvosanat, jotka vaikuttavat oppijan käsitykseen itsestään taidon hallitsijana. Toisaalta oppilaat arvioivat äidinkielessä vahvemmiten niiden taitojen osaamisen, jota kouluarvioinnissa ei heidän vastaustensa mukaan oteta huomioon, ja heikoimmaksi niiden taitojen osaamisen, jotka otetaan huomioon kouluarvioinnissa. Vieraan kielen oppilailla olisi puolestaan olettanut olevan enemmän kiitettäviä arvosanoja itsearviointissa – varsinkin kympejä – niissä taidoissa, joita myös kouluarvioinnissa painotetaan. Kymppien määrä vastasi tai ylitti todistusarvosanojen määrän vain puheen ymmärtämisessä, pelaamisessa Internetin pelisiteilla ulkomaalaisen kaverin kanssa ja tiedonhaussa Internetissä. Näistä vain puheen ymmärtämistä opettajat sanoivat painottavansa päätösarvioinnissa. Toisaalta Internetissä toimimiseen tai sen käyttöön liittyvät taidot jakoivat oppilaita vahvasti ääripäihin, sillä näissä taidoissa oli myös eniten niitä oppilaita, jotka antaisivat itselleen heikon arvosanan, koska heillä ei ole kokemusta Internetin käytöstä näissä tarkoituksissa.

Oppilaat arvioivat taitoansa huomattavasti paremmaksi monissa sellaisissa taidoissa, joita ei kouluarvioinnissa arvosteta.

## Miten palautetta annetaan?

Palaute on olennainen osa oppimiseen liittyvää vuorovaikutusprosessia, ja kun palaute toimii oppimista tukevasti, se muuttuu oppijan omaksi sisäiseksi dialogiksi ja itsearvioinniksi. Palaute on erittäin tärkeä tekijä siinä, millaiset itsearviointitaidot oppijalle kehittyvät. Palautetta annettaessa pitäisi tietoisesti miettiä, missä vaiheessa opetusta sitä annetaan, mistä sitä annetaan ja miten palautteen jälkeen toimitaan. Toimiessaan palautteen tulisi aiheuttaa muutosta oppijan toiminnassa mutta jos palaute ei ole myös strategiatason palautetta, joka on kyllin yksityiskohtaista, oppimisprosessin kannalta osuvaa ja hyvin ajoitettua, tulevaisuusorientoinutta ja kehittämisehdotuksia sisältävää, sen muutosvoima voi olla olematon. Palautteen toimivuuteen ei kuitenkaan riitä pelkästään annetun palautteen laatu, vaan myös palautteen saajan suhtautuminen ja asenne saatavaan palautteeseen ovat ratkaisevia.

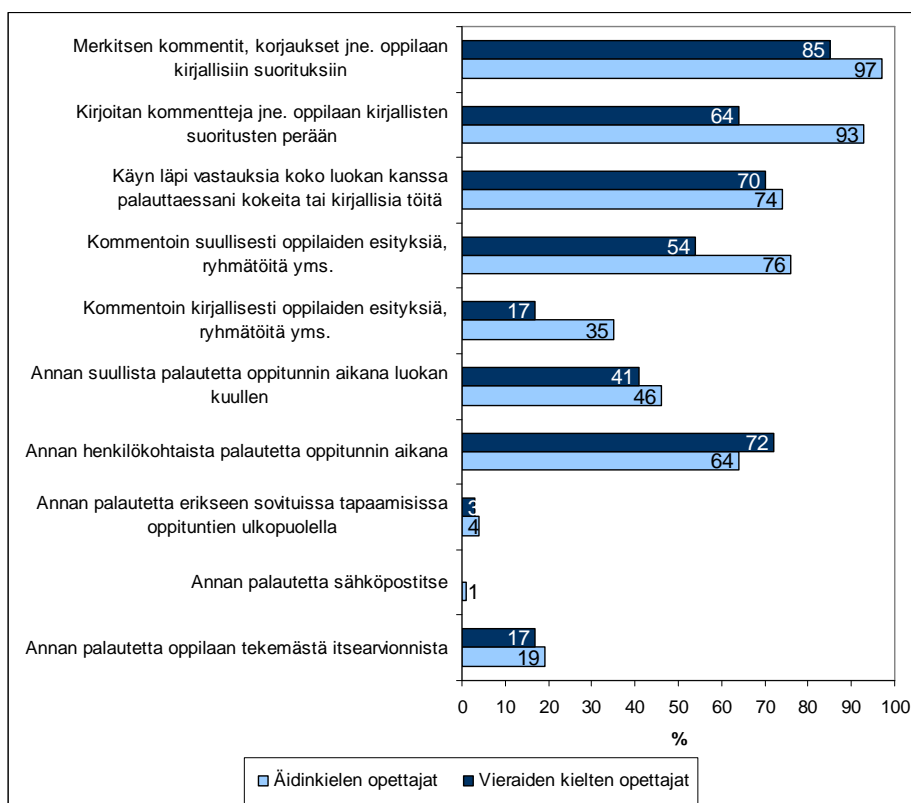
Kyselyn mukaan 82 prosenttia oppilaista oli *samaa* tai *osittain samaa mieltä* väittämän *Saamani palaute vaikuttaa siihen, miten teen asioita* kanssa. Myös opettajista valtaosa oli *samaa* tai *osittain samaa mieltä* väittämän *Antamani palaute vaikuttaa siihen, miten oppilaat tekevät asioita* kanssa (93 % äidinkiellissä ja 92 % vieraisissa kielissä). Oppilaat ja opettajat näyttävät siis näkevän vahvana palautteen ohjaavan vaikutuksen. Oppilailta kysyttiin myös, saavatko he mielestään riittävästi palautetta: heistä 61 prosenttia oli *samaa* tai *osittain samaa mieltä* ja 32 prosenttia *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä* väittämän *Opettajat antavat minulle riittävästi palautetta* kanssa. Lähes kolmannes oppilaista ei siis koe saavansa riittävästi palautetta.

Sekä oppilaat että opettajat uskovat palautteella olevan merkitystä siihen, miten asioita tehdään. Kolmannes oppilaista ei saa mielestään riittävästi palautetta.

**Miten sitten kieliaineissa annetaan palautetta?** Kyselyssä kartoitettiin palautetapojen yleisyyttä sekä opettajilta että oppilailta. Kummallekin ryhmälle esitettiin sama lista mahdollisia palautekäytänteitä, jotka eroavat toisistaan muun muassa siinä, ovatko ne kirjallisia vai suullisia ja onko palaute henkilökohtaista vai koko opetusryhmälle osoitettua. Opettajat vastasivat käyttämällä yksityiskohtaisempaa neliportaista *usein – ei koskaan* -asteikkoa, kun taas oppilaat merkitsivät yksinkertaisesti, olivatko he mielestään saaneet kyseisenlaista palautetta vai eivät. Tämän johdosta oppilaiden ja opettajien vastaukset eivät ole suoraan vertailukelpoisia, mutta eri palautetapojen suhteellista yleisyyttä voidaan toki tarkastella. Voidaan siis katsoa, mitkä palauteta-

vat ovat opettajien mielestä tavallisimpia (*usein*-vastausten määrä), ja tutkia, nousevatko samat palautetavat myös oppilaiden vastauksissa muita yleisemmäksi.

Kuten kuviosta 4.36 näkyy, kaikkein yleisin palautteenantotapa sekä äidinkiessä että vieraisa kielissä on merkitä kommentit, korjaukset jne. oppilaan kirjallisiin suorituksiin. Näin raportoi tekevänsä *usein* 97 prosenttia äidinkielen opettajista ja 85 prosenttia vieraiden kielten opettajista. Erittäin moni (93 %) äidinkielen opettajista kirjoittaa *usein* kommentteja oppilaan kirjallisten suoritusten perään, mutta vieraiden kielten puolella tällainen palaute ei ole läheskään niin tavallista (64 % *usein*). Näitä kahta palautteenantotapaa ei yksikään äidinkielen opettaja sanonut käyttävänsä *harvoin* tai *ei koskaan*. Palautteen antaminen kirjallisesti ja kirjallisista suorituksista tässä laajuudessa on odotuksenmukaista suhteessa siihen, että kirjoitustaidot, ainekirjoittaminen ja erilaisten tekstien tuottaminen, korostuivat äidinkielen päättöarvioinnissa kaikkein eniten.

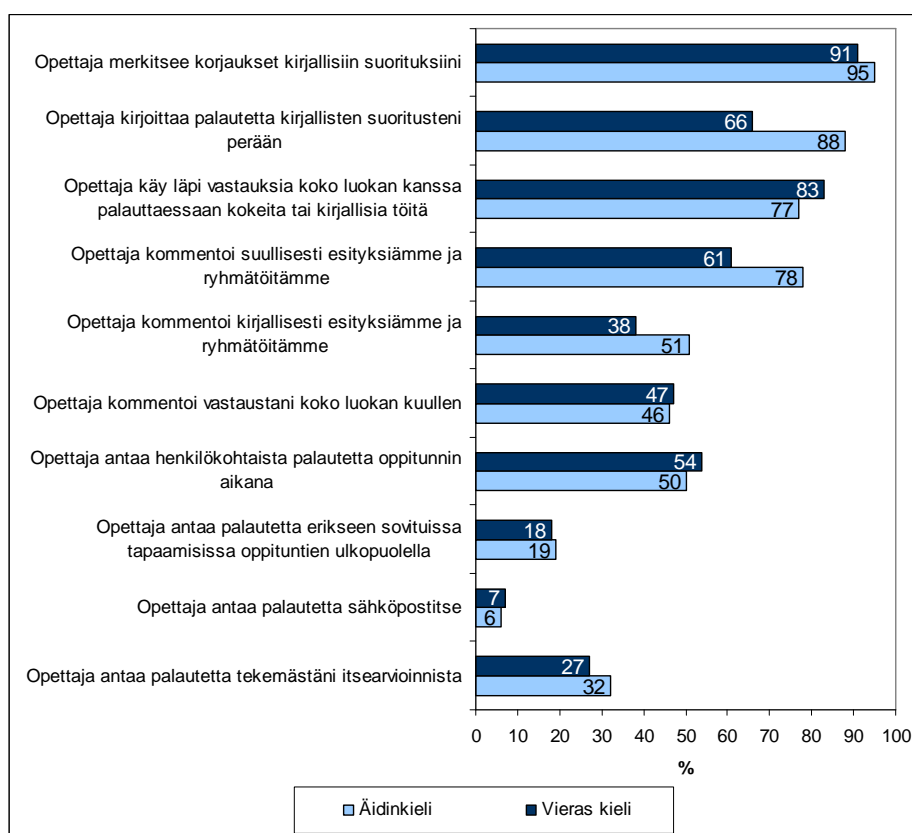


KUVIO 4.36 Yleisimmät palautteenantotavat opettajien mukaan.

Seuraavaksi yleisimmät palautteenantotavat ovat suullisia. Noin 76 prosenttia äidinkielen ja 54 prosenttia vieraiden kielten opettajista kommentoi *usein* suullisesti oppilaiden esityksiä, ryhmätöitä yms. Yli 70 prosenttia kummas-takin opettajaryhmästä sanoi käyvänsä vastauksia läpi koko luokan kanssa palauttaessaan kokeita tai kirjallisia töitä. Kaksi kolmasosaa opettajista (64 % äidinkielessä ja 72 % vieraisissa kielissä) antaa myös usein henkilökohtaista palautetta oppitunnin aikana, esimerkiksi kierrellessään luokassa.

Vaikka suullista taitoa ei äidinkielen opettajien vastausten mukaan painoteta päättöarvioinnissa yhtä paljon kuin kirjallista, siitä kuitenkin tunnutaan annettavan usein palautetta, joskin kirjallinen palaute kirjallisista tai-doista korostuu tässäkin kysymyksessä.

Harvinaisimpia palautetapoja olivat oppilaan itsearviointia koskeva palaute, sähköpostitse annettu palaute sekä erillisten, oppituntien ulkopuo-listen, palautetapaamisten järjestäminen.



KUVIO 4.37 Yleisimmät palautteenantotavat oppilaiden mukaan.

Oppilaiden näkemys erilaisten palautemuotojen yleisyydestä oli pitkälti sama kuin opettajienkin, vaikka aivan tarkkaa vertailua ei erilaisista vastausta-

voista johtuen voidakaan siis tehdä (ks. kuvio 4.37). Oppilaat olivat opettajien kanssa samaa mieltä siitä, mikä on yleisin palautetapa sekä vieraassa kielessä että äidinkielessä: korjausten ja kommenttien merkitseminen oppilaiden suorituksiin, jota yli 90 prosenttia oppilaista sanoi saaneensa. Oppilaiden vastauksissa toiseksi yleisin (83 %) palautteen muoto on selkeästi kokeiden ja muiden kirjallisten töiden palauttamiseen liittyvä, julkisesti ja yhteisesti kaikille luokassa annettava palaute, mikä ei aivan näin selkeästi nouse esille opettajien vastauksissa, vaikka toki onkin kärkisijoilla. Ero opettajien ja oppilaiden vastauksissa on selkein, kun katsotaan henkilökohtaisen palautteen saamista opettajan kierrellessä luokassa, sillä alle puolet (46 %) oppilaista sanoi – tai muisti – saaneensa tällaista palautetta vieraissa kielissä, kun taas yli 70 prosenttia opettajista kertoi tehneensä niin *usein*. Näkemys ero selittynee sillä, että monet opettajat vastasivat todennäköisesti kokonaisten opetusryhmien näkökulmasta – miten usein tällaista palautetta annetaan kussakin ryhmässä. Oppilas puolestaan vastannee lähinnä omasta, henkilökohtaisesta näkökulmastaan: saanko juuri minä henkilökohtaista palautetta opettajalta. Asia herättää myös muita mahdollisia ja mielenkiintoisia kysymyksiä, kuten saavatko kaikki oppilaat tällaista palautetta vai annetaanko sitä vain osalle oppilaista ja miksi.

Ne palautetavat, jotka olivat opettajien mielestä harvinaisimpia, olivat sitä myös oppilaiden näkökulmasta: esitysten kirjallinen kommentointi, erilliset palautetapaamiset, sähköpostitse annettava palaute ja palaute oppilaan tekemästä itsearviointista. Mielenkiintoista kuitenkin on se, että niiden oppilaiden osuus, jotka sanoivat saaneensa tällaista palautetta, oli selvästi suurempi kuin niiden opettajien osuus, jotka kertoivat tehneensä niin *usein*. Useimmissa muissa palautetyypeissä vastaavat prosenttiosuudet eivät eroa näin selkeästi toisistaan. Näyttää siis siltä, että nämä palautetyypit ovat jääneet oppilaiden mieleen, vaikka ne eivät opettajien mukaan olekaan kovin tavallisia. Ehkä niiden epätavallisuus tekikin niistä mieleenpainuvampia.

Vaikka yhtenevyyksiäkin löytyy, äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien palautekäytänteet näyttävät eroavan selvästi toisistaan. Yleiskuva on opettajakyselyn perusteella se, että äidinkielen opettajat antavat oppilaille palautetta useammalla eri tavalla kuin vieraiden kielten opettajat. On myös todennäköistä, että äidinkielessä annetaan ylipäänsä useammin tai enemmän palautetta kuin vieraissa kielissä, koska yhtä palautetyyppiä lukuun ottamatta havaitut merkitsevät erot olivat aina niin päin, että äidinkielen opettajat ilmoittavat antavansa useammin kyseisen kaltaista palautetta. Oppilaiden näkemykset ovat tässä suhteessa pitkälti samansuuntaiset kuin opettajien (ks. liite 1, kysymys 37).

Suurimmat erot palautekäytänteiden yleisyydessä ovat kommenttien lisäämisessä oppilaitten kirjallisten suoritussten perään sekä esitysten ja ryhmätöiden suullisessa tai kirjallisessa kommentoinnissa, joita kaikkia äidinkie-

len opettajat tekevät huomattavasti enemmän kuin vieraiden kielten opettajat. Opettajat ja oppilaat ovat samaa mieltä näistä eroista.

Muita palautemuotoja, jotka näyttävät olevan jonkin verran yleisempiä äidinkielessä kuin vieraissa kielissä, ovat erilliset palautetilaisuudet oppituntien ulkopuolella, sähköpostitse annettava palaute ja palaute oppilaan tekemästä itsearviointista.

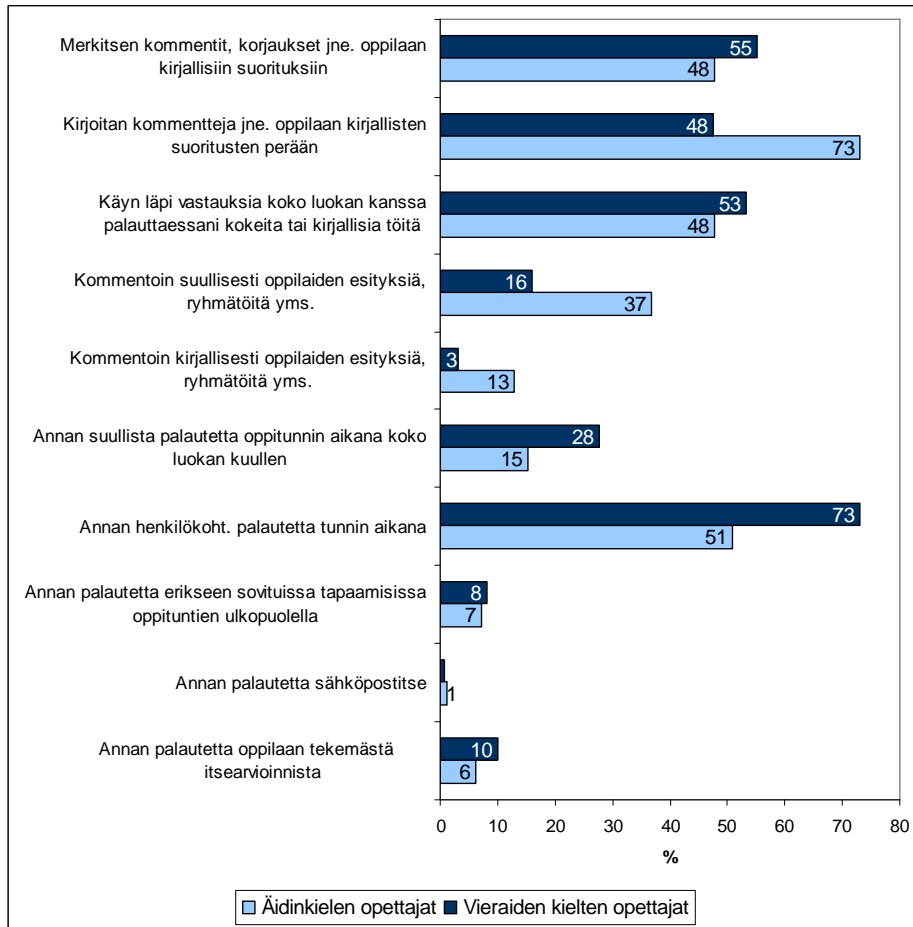
Onko sitten palautemuotoja, jotka ovat merkitsevästi yleisempiä vieraissa kielissä kuin äidinkielessä? Sekä opettajien että oppilaiden vastausten perusteella vieraissa kielissä annetaan enemmän sellaista henkilökohtaista palautetta, jota opettaja antaa yksittäisille oppilaille kierrellessään luokassa ja seuratessaan oppilaiden työskentelyä. Toinen merkitsevästi eroava palautekäytännö on vastausten läpikäynti koko luokan kanssa, kun palautetaan kokeita tai muita kirjallisia töitä. Tämä palautekäytännö on siinä mielessä mielenkiintoinen, että oppilaiden mielestä se on merkitsevästi yleisempi vieraissa kielissä (83 %) kuin äidinkielessä (78 %). Opettajilla on asiasta kuinkin päinvastainen käsitys, tosin ero ei ole aivan tilastollisesti merkitsevä.

Korjaukset ja kommentit kirjallisiin suorituksiin ovat yleisin tapa antaa palautetta, mutta myös erilaiset tavat antaa suullista palautetta ovat tavallisia. Äidinkielen palautekäytännöt vaikuttavat monipuolisemmilta kuin vieraiden kielten.

### Toimivimmat palautetavat

Opettajia pyydettiin myös ympeyrimään **kolme mielestään toimivinta palautteenantotapaa** (ks. kuvio 4.38). Vieraissa kielissä toimivimmat palautekäytännöt ovat henkilökohtaisen, yksityisen palautteen antaminen luokassa (73 % valitsi sen yhdeksi kolmesta toimivimmasta palautetypistä), korjauksen merkitsemisen suoritukseen (55 %), vastausten läpikäynti koko luokan kanssa (53 %) ja kommenttien lisäys kirjallisten tuotosten perään (48 %). Nämä ovat myös yleisimmin käytettyjen palautetapojen joukossa vieraissa kielissä, kuten edellä jo kuvattiin.





KUVIO 4.38 Toimivimmat palautteenantotavat opettajien mukaan.

Äidinkielenkin opettajat pitivät näitä neljää palautetta toimivimpina, mutta heillä järjestys oli hiukan toinen: he pitivät kommenttien lisäystä parhaimpana (73 %) ja henkilökohtaisen, yksityisen palautteen antamista luokassa jonkin verran vähemmän toimivana (51 %).

Äidinkielen opettajat pitivät kolmea palautekäytännettä selvästi parempina kuin vieraiden kielten opettajat: palautteen lisääminen oppilaiden tuotosten perään sekä suullinen ja kirjallinen esitysten ja ryhmitöiden kommentointi. Kuten aikaisemmin todettiin, äidinkielen opettajat ilmoittivat myös käyttävänsä näitä palautetapoja merkitsevästi yleisemmin kuin vieraiden kielten opettajat.

Vieraiden kielten opettajat pitivät äidinkielen opettajiin verrattuna merkitsevästi parempina henkilökohtaista, yksityistä palautetta oppilaalle luokkatilanteessa. Samanlainen merkitsevä ero ilmeni jo siinä, miten usein

tällaista palautetta annettiin näissä oppiaineissa. Toinen merkittävä ero on ehkä yllättävämpi: 28 prosenttia vieraiden kielten opettajista piti oppilaalle julkisesti koko luokan kuullen annettavaa palautetta yhtenä parhaimmista käytänteistä verrattuna vain 15 prosenttiin äidinkielen opettajista. Siinä, miten usein tällaista palautetta annetaan, ei ollut eroa eri oppiaineiden välillä. Näyttää lisäksi siltä, että vieraiden kielten opettajat pitävät korjausten merkitsemistä kirjallisiin tuotoksiin ja itsearviointia koskevaa palautetta jonkin verran parempina kuin äidinkielen opettajat, vaikka erot eivät näissä kohdin olleetkaan tilastollisesti aivan merkitseviä (ks. liite 1, kysymys 38).

Äidinkielen opettajat pitävät kommenttien lisäämistä oppilaan kirjallisten suoritusten perään toimivimpana palautetapana. Vieraan kielen opettajat pitävät puolestaan toimivimpana oppilaalle annettavaa henkilökohtaista palautetta oppitunnin aikana.

### **Koulun ulkopuolisten testien käyttö 9. luokalla**

Koulun ulkopuolella laadituilla ja tärkeiksi katsotuilla testeillä tiedetään olevan vaikutusta kouluissa tapahtuvaan arviointiin ja myös opetukseen (Wall 2005, Cheng 2005). Suomessa ei peruskoulun lopussa järjestetä kaikille pakollisia testejä tai tutkintoja, joiden kautta oppilaan arvosanat määräytyisivät. Näin ollen on varsin vaikea ilman tutkimusta tietää, millaiset vaikutukset nykyisen kaltaisilla valtakunnallisilla kokeilla on. Tiedossamme ei ole aikaisempia selvityksiä valtakunnallisten kokeiden käytön yleisyydestä tai tavoitteista peruskoulussa. Koska opettajakyselymme perustuu edustavaan satunnaisotantaan, sen tuloksista voidaan muutaman prosentin virhemarginaalin rajoissa päätellä, miten yleisesti näitä kokeita käytetään suomenkielisissä peruskouluissamme.

Kyselyssä kartoitimme, mitä erilaisten instituutioiden ja järjestöjen laatimia kansallisia tai kansainvälisiä kielitestejä opettajat käyttävät 9. luokalla. Lisäksi kysyimme, millaisia Internetistä tai multimediamateriaaleista saatavia testejä tai testien kaltaisia harjoitustehtäviä käytettiin. Kysymykset testien käytöstä esitettiin vain opettajille.

Todettakoon vielä, että yleisimmät Suomessa käytetyt, koulun ulkopuolelta tulevat testit ovat varmaankin oppikirjasarjoihin kuuluvat, kirjojen laatijoiden tekemät kokeet, jotka on tarkoitettu mittaamaan esimerkiksi kokonaisen kurssin sisällön hallintaa.

## Valtakunnalliset kokeet

Äidinkielen Opettajain Liitto (ÄOL) ja Suomen vieraiden kielten opettajien liitto (SUKOL) laativat tai laadittavat jäsenillään vuosittain opettajien käyttöön kokeita, joita voidaan käyttää oman arvioinnin tukena. Käyttö on vapaaehtoista ja riippuu opettajan ja koulun kiinnostuksesta. Näistä kokeista käytetään yleisesti nimitystä 'valtakunnalliset kokeet'. Vaikka termi on monitulkintainen ja eräistä muistakin testeistä voitaisiin käyttää tätä nimeä, käytetään tässä raportissa ÄOL:n ja SUKOLin kokeista tätä vakiintunutta nimeä.

Esimerkiksi SUKOLin [www-sivujen](http://www.sukol.fi)<sup>15</sup> mukaan "SUKOLin kokeet noudattavat opetussuunnitelmien perusteita ja niissä otetaan huomioon peruskoulun päättövaiheen kriteerisuositukset. Tarjoamme kokeiden käyttäjille myös tietoa valtakunnallisista jakautumista. Näin opettaja voi arvioida oppilaidensa menestystä kansallisesti".

Kyselyssämme opettajilta tiedusteltiin ensin, käyttävätkö he valtakunnallisia testejä, ja jos käyttävät, niin miten usein ja mihin tarkoituksiin. Opettajien vastaukset osoittavat, että kokeet ovat varsin yleisessä käytössä: 90 prosenttia vieraiden kielten opettajista ja 65 prosenttia äidinkielen opettajista sanoi järjestäneensä niitä ainakin joskus. Vieraan kielen opettajat raportoivat käyttävänsä niitä useammin, sillä kolme neljäsosaa (77 %) niistä, jotka ilmoittivat käyttäneensä kokeita, käyttää niitä *vuosittain* ja noin neljäsosa *harvemmin kuin joka vuosi*. Äidinkielen kokeita käyttäneistä opettajista puolestaan vain neljäsosa (26 %) käyttää niitä *vuosittain* ja loput *harvemmin kuin joka vuosi*. Yhteenvedon voidaan siis todeta, että valtakunnallisten kokeiden käyttäminen on huomattavan yleistä vieraissa kielissä, joissa suurin osa opettajista käyttää niitä *vuosittain*. Äidinkielessä valtakunnallisten kokeiden säännöllinen käyttö on varsin vähäistä, vaikka enemmistö opettajista on ainakin joskus turvautunut niihin.

Opettajilta kysyttiin myös syitä valtakunnallisten kokeiden käyttöön. Kyselyssä oli lueteltu kolme etukäteen todennäköisenä pidettyä syytä, joista vastaajat saattoivat valita yhden tai useampia. Lisäksi heillä oli mahdollisuus lisätä jokin muu syy.

Opettajille esitettiin seuraavat mahdolliset syyt käyttää valtakunnallisia kokeita:

- antaakseni ko. aineesta arvosanan
- saadakseni selville, miten hyvin oppilaani hallitsevat peruskoulun oppimäärän
- saadakseni palautetta oman opetukseni tehokkuudesta
- muusta syystä, mikä?

<sup>15</sup> <http://www.sukol.fi/index.phtml?s=73> [viitattu 15.10.2008]

Vaihtoehdot eivät ehkä ole täysin erotettavissa toisistaan, mutta antanevat kuvan siitä, minkä takia valtakunnallisia kokeita käytetään. Ylivoimaisesti tärkein syy käyttää kokeita on saada selville, miten hyvin oppilaat hallitsevat peruskoulun oppimäärän: 91 prosenttia kokeita käyttäneistä vieraan kielen opettajista mainitsi tämän syyn; äidinkielen opettajista vastaava osuus oli 81 prosenttia. Vaihtoehdon taustalla on oletus siitä, että valtakunnalliset kokeet perustuvat peruskoulun oppimäärälle ja mittaavat sitä varsin kattavasti. Valtaosa kokeita käyttäneistä opettajista näyttää siis olevan samaa mieltä tämän perusolettamuksen kanssa.

Toiseksi tärkein syy opettajilla oli saada palautetta oman opetuksen tehokkuudesta. Noin 61 prosenttia kokeita käyttäneistä äidinkielen ja 47 prosenttia vieraiden kielten opettajista piti tätä yhtenä syystä käyttää kokeita. Kolmanneksi tärkeimmäksi syyksi katsottiin se, että kokeen avulla voi antaa arvosanan aineesta. Melko moni vieraiden kielten opettaja (38 % käyttäjistä) oli tätä mieltä, mutta vain 16 prosenttia äidinkielen kokeen pitäneistä ilmoitti käyttäneensä sitä tästä syystä. Kaikki edellä mainitut erot äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vastauksissa ovat tilastollisesti merkitseviä.

Noin 14–16 prosenttia kokeita käyttäneistä opettajista mainitsi myös muita syitä valtakunnallisten kokeiden käytölle. Äidinkielen opettajien vastauksissa nousi esille jonkin ylemmän auktoriteetin, kuten rehtorin tai kunnan tasolla tehty päätös kokeen käytöstä (17 vastaajaa); myös kolme vieraiden kielten opettajaa mainitsi tämän syyn. Muutama (5+5) opettaja sanoi syyksi yhteisen sopimuksen kokeiden käytöstä kollegojen kanssa. Jotkut opettajat halusivat käyttää kokeita myös harjoitusmielessä, oppilaiden motivoimiseksi tai omasta mielenkiinnosta.

Mielenkiintoisin tuloksista valtakunnallisten kokeiden käytöstä oli ensinnäkin se, että niitä käytetään vieraissa kielissä huomattavan paljon useammin kuin äidinkielessä. Toinen huomion arvoinen asia on se, että niiden tuloksia ei yleensä ainakaan suoraan käytetä arvosanojen antamiseen.

Kansallisen tason kokeet voivat vaikuttaa koulun käytänteisiin myös siten, että niitä varten harjoitellaan oppitunneilla. Niinpä kyselyssä selvitettiin, harjoiteltiin opetuksessa valtakunnallisia kokeita varten, ja jos harjoiteltiin, miten. Noin 72 prosenttia kokeita käyttävistä vieraiden kielten opettajista ja 22 prosenttia äidinkielen opettajista ilmoitti, että kokeita varten harjoiteltiin oppitunneilla. Ne jotka järjestivät kokeita vuosittain, olivat myös innokkaampia harjoittelemaan niitä varten kuin ne, jotka käyttivät kokeita harvemmin.

Ylivoimaisesti yleisin valmistautumistapa vieraissa kielissä on suorittaa ja käydä läpi vanhoja valtakunnallisia testejä (172 vastaajaa eli n. 60 % kokeiden käyttäjistä). Tällä tavalla kokeisiin valmistautui vain viisi äidinkielen opettajaa. Äidinkielen suosituimpia harjoittelutapoja ovat yleinen asioiden kertaaminen (12 %) ja kieliopin kertaaminen (9 %). Vieraissa kielissä har-

joitellaan myös kuuntelua jonkin verran (5 %). Näyttää siltä, että valtakunnallisilla kokeilla on varsin erilainen vaikutus (*washback*) äidinkielessä ja vieraissa kielissä ainakin silloin, kun kokeisiin valmistaudutaan.

Valtaosa vieraiden kielten ja kaksi kolmasosaa äidinkielen opettajista on ainakin joskus käyttänyt opettajayhdistysten laatimia valtakunnallisia 9. luokan kokeita. Suuri osa vieraiden kielten opettajista käyttää niitä säännöllisesti, äidinkielen opettajista vain osa. Kokeita varten myös harjoitellaan, varsinkin vieraissa kielissä.

### Muut koulun ulkopuoliset testit

Opettajilta kysyttiin myös, käyttävätkö he opetuksessaan tai arvioinnissaan muita kansallisia kielitutkintoja, kuten ylioppilastutkintoa tai yleisiä kielitutkintoja (YKI, aikuiselle suunnattu kielitutkinto) tai kansainvälisiä kielitutkintoja. Tämä näyttää olevan varsin harvinaista: vain kolme prosenttia äidinkielen ja seitsemän prosenttia vieraan kielen opettajista ilmoittaa edes joskus käyttävänsä muita kokeita. Useimmiten kyse on ylioppilastutkinnon vanhojen kokeiden käyttämisestä tai soveltamisesta (esim. aineiden aiheet) harjoitus- ja tutustumismielessä. Vain pari kolme vastaajaa sanoi käyttäneensä kansainvälistä vieraan kielen testiä.

Lopuksi opettajia pyydettiin kertomaan, käyttävätkö he Internetistä tai multimediamateriaaleista löytyviä kielitestejä tai tehtäväsarjoja opetuksessa tai arvioinnissa. Vain pienehkö osa opettajista (22 % äidinkielessä ja 25 % vieraissa kielissä) ilmoitti käyttävänsä tällaisia testejä tai materiaaleja; eri oppiaineiden opettajat eivät tässä eroa merkittävästi toisistaan.

Yleisimmin vieraissa kielissä käytettiin kirjasarjan [www-sivustoja](#) (23 opettajaa eli 7 % vieraiden kielten opettajista); myös jotkut kyselyyn vastanneista äidinkielen opettajista (14 opettajaa) kertoivat käyttävänsä niitä. Muuta e-materiaalia käytettiin myös jonkin verran sekä äidinkielessä (21 opettajaa) että vieraissa kielissä (16). Esimerkkeinä muusta e-materiaalista tai testeistä mainittiin muun muassa Pedanet, Dialang ja ulkomaiden kulttuurikeskusten portaalit (British Council, Goethe). Yleisimpiä tarkoituksia e-materiaalien ja testien käytölle olivat kielenhuollon ja rakenteiden harjoittelu (21 opettajaa eli 5 % kaikista äidinkielen opettajista, ja 3 vieraiden kielten opettajaa), harjoittelu yleensä (14 äidinkielen ja 11 vieraiden kielten opettajaa) sekä harjoittelu tai valmistautuminen kokeita varten (5 opettajaa kummastakin aineryhmästä). Vieraissa kielissä e-materiaaleja käytettiin myös jonkin verran it-

sarviointiin tai itseopiskeluun (8 opettajaa). Myös oppilaiden motivointi, opitun laajentaminen tai tiedonhaku mainittiin e-testien ja materiaalin käytön syiksi joissakin tapauksissa.

Yhteenvetona koulun ulkopuolisten kokeiden käytöstä 9. luokalla voidaan todeta, että opettajajärjestöjen laatimat valtakunnalliset kokeet ovat varsin yleisiä ainakin ensimmäisessä vieraassa kielessä, jossa suurin osa opettajista käyttää niitä säännöllisesti. Äidinkielessä valtakunnallisten kokeiden käyttö on puolestaan selvästi harvinaisempaa. Tärkein syy käyttää kokeita on saada selville, miten hyvin oppilaat hallitsevat peruskoulun oppimäärän. Arvosanojen antamisen apuna niitä käyttää vain vähemmistö opettajista. Valtakunnallisilla kokeilla on ilmeisesti vaikutusta siihen, mitä kielten oppitunneilla tehdään, sillä valtaosa kokeita käyttävistä vieraan kielen opettajista myös harjoituttaa oppilaitaan niitä varten. Äidinkielessä harjoittelu näitä kokeita varten on harvinaista. Opettajat käyttävät jonkin verran Internetissä ja multimediamediaaleissa olevia pieniä kielitestejä tai tehtäviä, mutta varsinaisten testien ja tutkintojen (esim. yo-tutkinto) käyttäminen on harvinaista.

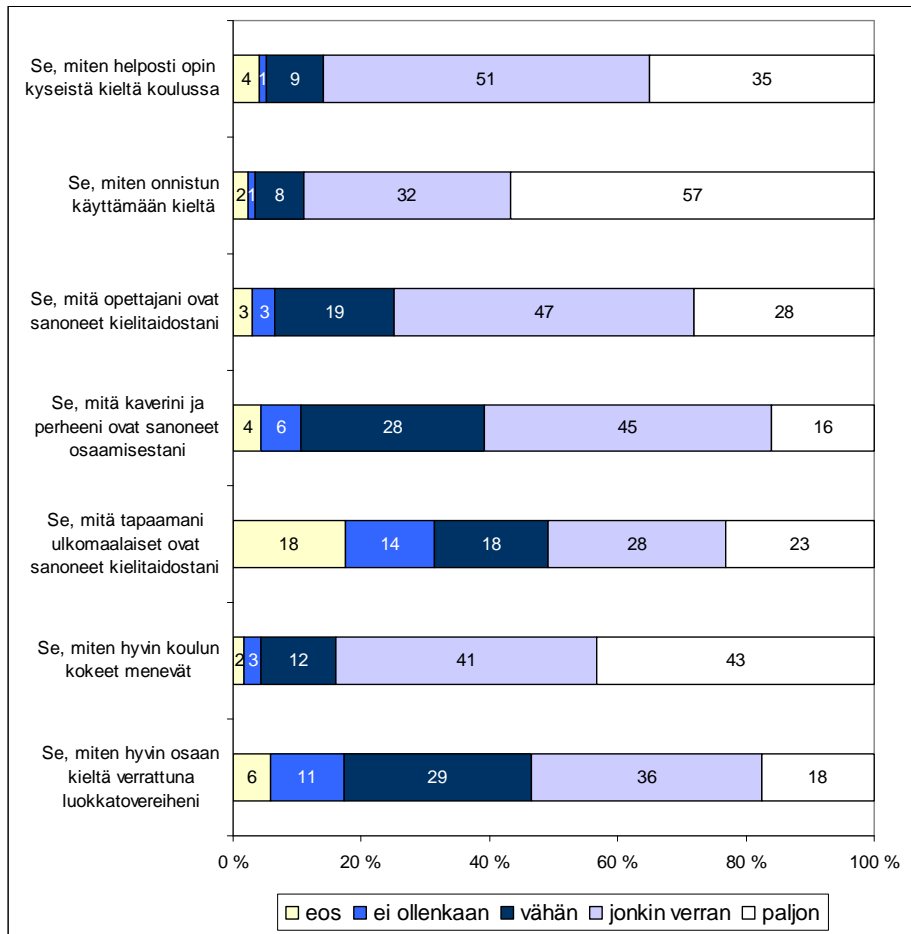
### **Miten käsitykset omasta kielitaidosta muotoutuvat?**

Nykyiset oppimiskäsitykset korostavat oppijan itsenäistä toimintaa: oppimisen kannalta on tehokasta ja mielekästä, että oppija pystyy omaehtoisesti hankkimaan tietoa ja kehittämään osaamistaan myös formaalin opetuksen ulkopuolella ja oppivelvollisuuden päätyttyä. Myös opetussuunnitelmat heijastelevat näitä käsityksiä asettamalla oppimistavoitteiksi muun muassa taidon arvioida omaa osaamistaan suhteessa tavoitteisiin. Niinpä oppilaiden tekemä itsearviointi on yksi tutkimuksemme tärkeitä kohteita.

Tutkimuksessamme itsearviointia tarkasteltiin varsin monesta näkökulmasta: opettajia ja oppilaita pyydettiin kertomaan käsityksensä itsearvioinnin yleisyydestä, sen merkityksestä arvosanojen antamisessa sekä siitä, miten realistisesti oppilaat pystyvät arvioimaan osaamistaan. Oppilaat joutuivat myös tekemään konkreettista itsearviointia, kun he arvioivat osaamistaan useilla äidinkielen ja vieraan kielen osaamisen alueilla. Lisäksi pyrimme selvittämään tarkemmin, miten oppilaan käsitys omasta osaamisesta muotoutuu ja millä tekijöillä voi olla vaikutusta siihen, miten hyväksi tai huonoksi, riittäväksi tai riittämättömäksi, oppilas kokee oman kielitaitonsa. Niinpä oppilaskyselyssä oli osio, jossa oppilasta pyydettiin arvioimaan, miten paljon tietyt asiat vaikuttavat hänen käsitykseensä kielitaidosta. Rajasimme kysymyksen koskemaan vain vierasta kieltä.

Oppilaille esitettiin kuviossa 4.39 näkyvät vaihtoehdot ja heitä pyydettiin arvioimaan niiden vaikutus omaan käsitykseen kielitaidosta 4-portaisella

Likert-asteikolla (*paljon – jonkin verran – vain vähän – ei ollenkaan*). Lisäksi vaihtavana oli vaihtoehto *en osaa sanoa*.



KUVIO 4.39 Omaan vieraan kielen taitokäsitykseen vaikuttavia tekijöitä oppilaiden mukaan.

Eniten oppilaiden käsityksiin omasta vieraan kielen taidosta vaikuttaa heidän kertomansa mukaan se, miten he ovat *onnistuneet käyttämään kieltä* (esim. *matkoilla, Internetissä tai lehtiä lukiessa*): 57 prosenttia oppilaista sanoi sen vaikuttavan paljon heidän kuvaansa omasta kielitaidosta. Myös koulumenestys kyseisessä kielessä oli oppilaiden mielestä tärkeää kielitaitokäsityksensä muotoutumiselle, varsinkin koemenestys, jonka 43 prosenttia katsoi vaikuttavan paljon, sekä yleensä se, miten helposti he kokevat oppivansa kieltä koulussa (35 %). Opettajien kommentit kielitaidosta (28 %) ja ulkomaalaisten antamalla palautteella (23 %) oli myös osalle oppijoista paljon merkitystä.

Kaverien ja perheen antamalla palautteella (16 %) tai oman osaamisen vertailulla luokkatovereiden osaamiseen (18 %) oli oppilaiden mielestä harvemmin suurta merkitystä käsitysten muovautumiseen.

Ehkä mielenkiintoisinta tuloksissa on se, että 9. luokan oppilaiden käsitys vieraan kielen osaamisesta ei näytä perustuvan pelkästään – eikä edes pääosin – koulumenestykseen, vaan käytännön kokemuksiin kielen käytöstä. Toisaalta voidaan todeta, että myös kouluopinnoilla, erityisesti koemenestyksellä, on merkittävä vaikutus kielitaitokäsityksen muotoutumiseen. Koska yli 90 prosentilla oppilaista ensimmäinen vieras kieli on englanti, käytännössä kaikilla oppilailta on ollut mahdollisuus kokeilla kielitaitonsa riittävyttä erilaisissa puhumis-, kirjoittamis- tai ymmärtämistilanteissa. Näin ollen vapaa-ajan kokemusten merkitys ei ehkä ole yllätyksellistä. Voidaankin vain arvailla, millainen tilanne on muiden kielten kohdalla. Koska muut kielet eivät ole englannin tavoin läpitunkeva osa nuorten maailmaa, on todennäköistä, että niissä koulumaailman merkitys osaamiskäsitysten muovautumisessa on suurempi.

Oppilaiden käsitys omasta vieraan kielen osaamisesta perustuu heidän mukaansa eniten käytännön kokemuksiin kielen käytöstä. Myös koulumenestyksellä ja erityisesti kokeilla on merkitystä osaamiskäsitysten muovautumisessa.

## 4.6 Yhteenveto

Opetuksen tavoitteiden asettelun lähtökohtana on virallisesti valtakunnallinen opetussuunnitelma, jota tarkentavat niin kunta- tai koulukohtaiset tavoitteet kuin käytännössä oppikirjatkin. Opetussuunnitelma näyttäytyy myös kyselyn tulosten perusteella tärkeänä tavoitteiden asettamisen kannalta. Valtaosa opettajista sanoi noudattavansa opetussuunnitelmaa, mutta siitä huolimatta opettajan omat kokemukset ja periaatteet vaikuttavat eniten opetuksen tavoitteiden asetteluun. Koulun oma opetussuunnitelma näyttää olevan tärkeä erityisesti äidinkielen opetuksen suuntaaja. Vieraiden kielten opettajat taas tukeutuvat useammin oppikirjan asettamiin tavoitteisiin.

Opetuksen tavoitteiden asettaminen on tärkeää myös siitä syystä, että opetussuunnitelman mukaan yksi keskeisistä kielenoppimisen tavoitteista on oppimaan oppiminen, jonka osana oppilas oppii arvioimaan työskentelyään ja kielitaitonsa eri alueita suhteessa annettuihin tavoitteisiin. Jotta tämä onnistuisi, olisi tavoitteiden oltava selvillä paitsi opettajalle myös oppilaalle.



Tulokset paljastavat kuitenkin sen, että opettajat eivät yleensä kirjaa tavoitteita mihinkään, vaikka mahdollisesti miettivätkin niitä esimerkiksi suhteessa opetussuunnitelmaan tai oppikirjassa jo kirjattuihin tavoitteisiin. Opettajat asettavat tavoitteita tyypillisesti vuosiluokittain tai kursseittain, mutta eivät juuri oppitunneittain. Vaikka tavoitteita ei kirjata, niistä kuitenkin keskustellaan opettajien mukaan usein oppilaiden kanssa. Noin kolmannes oppilaista kuitenkin totesi olevansa ainakin osittain tietämättömiä kurssien ja jaksojen tavoitteista. Oppimaan oppimisen periaatteisiin kuuluu myös se, että oppijoiden pitäisi myös itse asettaa tavoitteita omalle oppimiselleen. Tämä on kuitenkin tulosten mukaan varsin harvinaista.

Yksi opetussuunnitelman keskeisistä tavoitteista on oppilaiden sosiaalisten yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta keskeisten tekstien maailmaan ja monipuolisiin työskentely- ja tiedonhallintatapoihin. Kyselyn tulosten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että kielten opetuksen tekstimaailma rakentuu varsin vahvasti painettujen, lineaaristen ja monomodaalisten tekstien varaan.

Äidinkielen tunneilla luetaan eniten kaunokirjallisia ja muita kertovia tekstejä. Mediateksteistä eniten luetaan uutisia ja erityisesti sanomalehtitekstejä. Pohtivia ja vaikuttamaan pyrkiviä ja oppilaiden itse valitsemia tekstejä luetaan selvästi harvemmin. Tärkeimpänä luettavana tekstilajina opettajat pitävät kaunokirjallisia tekstejä. Vieraiden kielten tunneilla luettavien tekstien kirjo on varsin suppea. Tunneilla luetaan pääosin oppikirjatekstejä ja narratiivisia tekstejä. Mediatekstejä luetaan tyypillisesti joskus tai harvoin. Tärkeimpinä luettavina teksteinä opettajat pitävät kertomuksia ja tarinoita. Verkkotekstit ovat vain harvoin esillä niin äidinkielen kuin vieraankin kielen tunneilla.

Äidinkielen ja vieraiden kielten opetus eroavat toisistaan sen suhteen, mikä painotus opetuksessa annetaan kirjoittamisen taidon harjoittelulle, mikä taas puhumisen harjoittelulle. Äidinkielen opetuksessa kirjoittamisella ja erityisesti niin sanotuilla koulukirjoitelmilla on hyvin keskeinen rooli. Opettajien mukaan oppilaat kirjoittavat usein tarinoita ja kertovia tekstejä sekä pohtivia tekstejä. Sen sijaan ei-lineaarisia tekstejä ja median tekstejä oppilaat kirjoittavat vain harvoin. Puhumiseen liittyviä tuotoksia tehdään oppitunneilla selvästi harvemmin, eivätkä opettajat pidä niitä yhtä tärkeinä kuin kirjoitettuja tekstejä.

Vieraiden kielten tunneilla sen sijaan puhumisella, erityisesti dialogeilla ja keskusteluilla on selvästi merkittävämpi asema kuin kirjoittamisella, mikä heijastaa jo pitkään vallalla olevaa suullisen kielitaidon painotusta. Oppitunneilla kirjoitetaan selvästi vähemmän ja harvempia tekstilajeja kuin äidinkielen tunneilla. Opettajien mukaan tunneilla kirjoitetaan usein kertomuksia ja tarinoita. Selostuksia ja ohjeita kirjoitetaan joskus – muita tekstilajeja tyypillisesti vain harvoin.

Oppikirjoilla on varsin vankka asemansa erityisesti vieraiden kielten opetuksessa. Äidinkielen opetuksen materiaalivalinnat näyttävät monimuotoisemmilta jo oppiaineen perusluonteekin vuoksi: kaunokirjallisuutta ja mediatekstejä käytetään materiaalina selvästi enemmän kuin vieraiden kielten opetuksessa. Yhteistä molemmille oppiaineille on kuitenkin se, että opetuksessa käytetään varsin vähän hyödyksi oppilaiden itse valitsemia, heidän vapaa-aikaansa kuuluvia tekstejä ja verkkomateriaaleja.

Tekstimailman valintojen lisäksi tulevaisuuden kansalaiset tarvitsevat myös monimuotoisia työskentelytaitoja. Kyselyn tulosten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetus on pitkälti opettajaohjoista työskentelyä. Portfolio- ja projektityöskentelyä on suhteellisen vähän. Oppilailla ja opettajilla on jonkin verran erilainen käsitys tästä asiasta. Opettajien mielestä opettajan johdolla tapahtuvaa työskentelyä on huomattavasti vähemmän kuin oppilaiden mielestä.

Sekä tulevaisuuden tekstintaitojen että työskentelytaitojen kannalta on jo pitkään pidetty tärkeänä, että kouluopetus tarjoaisi luontevia tilaisuuksia käyttää kieltä monimediaisissa ympäristöissä. Kyselyn tulokset osoittavat kuitenkin sen, että kieltenopetuksessa siihen tarjoutuu varsin vähän mahdollisuuksia. Opettajien asenteet teknologian käyttöä kohtaan opetuksessa ovat periaatteessa positiivisia, ja he kokevat teknologiataidot melko tärkeiksi työssään. On kuitenkin huomattava, että suurella osalla opettajista ei ollut lainkaan omakohtaista kokemusta esimerkiksi oppimisalustojen käytöstä. Lähes puolet opettajista ei ollut käyttänyt mitään verkko-oppimisympäristöä. Opettajien ilmaisema mielipide verkkoympäristöistä oli siis monelle enemmänkin asenne- kuin kokemuspohjainen.

Multimodaalisten tekstien ja monimediaisten oppimisympäristöjen käyttöön voivat taustalla vaikuttaa myös opettajien ja oppilaiden omat arviot teknologian hallinnan taidoistaan. Enemmistö opettajista oli ainakin osittain sitä mieltä, että oppilaiden teknologiataidot ovat opettajan taitoja paremmat. Opettajat katsoivat hallitsevansa melko hyvin sähköpostin käytön, Internetin erilaiset tiedonhakupalvelut ja esitysgrafiikan. Sen sijaan interaktiivisten toimintojen ja pelaamisen taidot arvioitiin selvästi vähäisemmiksi – eikä niitä toisaalta pidetty tärkeinä oppiakaan. Oppilaiden arviot omista taidoistaan olivat kauttaaltaan positiivisempia. Pelaaminen ja pikaviestintä (esim. messetys) ovat varsin monelle oppilaalle arkipäivää.

Tulokset antavat viitteitä myös siitä, että kielten opettaminen on varsin yksinäistä ja opettajavetoista työtä ja luokkahuoneen ovet näyttävät suljettuilta. Erityisesti vieraiden kielten opetusta integroidaan varsin vähän muiden aineiden opetukseen. Äidinkielen opetusta sen sijaan integroidaan jonkin verran enemmän: yhteistyötä tehdään myös taito- ja taideaineiden opettajien ja paikkakunnan median kanssa. Kansainvälistä yhteistyötä sen sijaan

tehdään molemmissa kieliaineissa suhteellisen vähän. Tärkeimmät kielten opettajien yhteistyökumppanit ovatkin muut oman aineryhmän opettajat.

Työskentelytapojen ja opetuksessa käytettyjen materiaalien lisäksi keskeisiä asioita sekä oppimisen että oppimaan oppimisen kannalta ovat arviointi sekä palautteen antaminen ja saaminen. Opetussuunnitelman mukaan yksi arvioinnin tehtävistä onkin auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja taitojensa kehittymisestä. Arvioinnin käytänteet ovat tärkeitä myös siitä syystä, että ne rakentavat kuvaa siitä, millainen tieto ja taito on tärkeää ja tavoittelemisen arvoista. Kyselyn tulokset osoittavat, että sekä opettajat että oppilaat pitävät arviointia varsin tärkeänä ja olennaisena osana oppimista.

Yksi sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisistä näkemyksistä on se, että oppilaiden tulisi myös itse voimaantua arvioimaan omaa oppimistaan. Näyttää kuitenkin siltä, että opettaja-arviointi on kouluissa yleisintä – varsinkin silloin, kun arvosanoja annetaan. Oppilaat arvioivat itse äidinkielen ja vieraiden kielten osaamistaan tyypillisesti joskus. Opettajat suhtautuvat varsin luottavaisesti omiin arviointitaitoihinsa, vaikka pitävätkin arvosanojen antamista vaikeana.

Opetussuunnitelmalla on vaikutuksensa myös siihen, mitä opettajat arvioivat. Opettajat sanoivatkin korostavansa erityisesti päättöarvioinnissa varsin paljon opetussuunnitelman sisältöjen hallintaa. Kaiken kaikkiaan kokeilla ja oppilaiden aktiivisuudella on paljon merkitystä päättöarvioinnissa. Oppilaat olivat asiasta varsin samaa mieltä. He arvioivat opettajien korostavan eniten oppilaan aktiivisuutta, ahkeruutta ja menestymistä kokeissa.

Arviointi ei koulussa tietenkään rajoitu vain kokeisiin tai päättöarviointiin, vaan se on läsnä myös kaikissa niissä tilanteissa, joissa oppilaat saavat palautetta toiminnastaan. Yleisin opettajien tapa antaa palautetta on tehdä korjauksia tai kirjoittaa kommentteja oppilaiden kirjallisiin tuotoksiin, mutta myös suullinen palaute on tavallista. Äidinkielen opettajien käyttämät palautteenantotavat näyttävät monipuolisemmilta kuin vieraiden kielten opettajien. Oppiaineet eroavat myös sen suhteen, millaista palautetapaa opettajat pitävät toimivimpana. Äidinkielen opettajat suosivat kirjallista palautetta, vieraiden kielten opettajat taas oppitunnilla annettavaa henkilökohtaista, usein suullista palautetta. Jokaiselle opettajalle tuttu tilanne lienee se, että oppilaat eivät tunne saavansa tarpeeksi palautetta oppimisestaan. Tässäkin kyselyssä kolmannes oppilaista ei mielestään saa riittävästi palautetta.

Arvioinnilla ja palautteen antamisella on myös selvä vaikutus siihen, mitä oppilaat kokevat osaavansa. Koulumenestyksellä ja erityisesti kokeiden arvosanoilla näyttää olevan merkitystä oppilaiden käsityksiin omista taidoistaan, mutta varsinkin käsitys vieraan kielen taidosta näyttää perustuvan eniten käytännön kokemuksiin kielenkäytöstä eri tilanteissa, myös koulun ulkopuolella. Mielenkiintoinen havainto on myös se, että oppilaat arvioivat itse

oman osaamisensa selvästi paremmaksi niissä taidoissa, joita kouluarvioinnissa ei arvosteta ja joita itse asiassa varsin vähän koulussa myös opiskellaan kielten tunneilla.



**III**

**VAPAA-AJAN  
TEKSTI- JA MEDIAMAAILMAT**



## 5 OPPILAIDEN TEKSTIKÄYTÄNTEET

### 5.1 Mediakäytöt

Viime vuosina on nostettu esille keskustelu mediakulttuurin murrostumisesta ja erityisesti uusmedioiden asemasta ihmisten arjessa. Sekä mediakäytöt että niiden sisällöt ovat eritoten uusmedioiden myötä saaneet uusia merkityksiä. Aikaamme ja yhteiskuntaamme voikin hyvällä syyllä luonnehtia monimedialaiseksi.

Nuorten vapaa-ajan mediakäyttöjä on tutkittu Suomessa varsin laajalti. Yksi kattavimmista tutkimushankkeista *Suomalaisen mediakulttuurin murros: tekijän, tekstin ja nuoren kohtaamia vuosituhannen vaihteessa* (MURSU) selvitti kyselyn ja laadullisten tapaustutkimusten avulla keskisuomalaisten 13–19-vuotiaiden nuorten media-arkea (Luukka ym. 2001, Modinos & Suoninen 2003). Hankkeessa tarkasteltiin erityisesti sitä, miten vanha ja uusi media ja niissä tuotetut tekstit kohtaavat käyttäjänsä, millaisia merkityksiä mediateksteillä luodaan ja miten mediatekstien käyttö- ja tuottotavat muuttuvat nuorten arjessa. Hankkeen tulokset osoittivat, että nuoret olivat kiinnostuneita medioiden ja erityisesti uusmedian tarjoamista mahdollisuuksista sosiaaliseen kanssakäymiseen ja osallistumiseen median toimintaan.

MURSU-hankkeen kyselytutkimuksen perusteella voitiin myös todeta, että nuorille suunnatusta mediatarjonnasta tyttöjen oli poikia helpompi löytää itselleen sopivaa luettavaa, katseltavaa ja kuunneltavaa. Pelien maailmassa taas tyttöjä kiinnostavia pelejä näytti olevan melko vähän tarjolla, kun taas pojat löysivät itselleen mieluisia pelejä helposti. Pojat olivatkin tässä vuosituhannen vaihteessa toteutetussa kyselyssä aktiivisempia tietokoneen käyttäjiä ja pelaajia. Tietokoneella (ja Internetillä) oli useita funktioita, mutta erityisesti se oli sosiaalisen yhteydenpidon ja yhdessäolon väline. Hankkeessa suunniteltiin, että tyttöjen tie tietoyhteiskunnan kansalaiseksi kulkee chatin kautta kun taas pojat harjoittavat näitä taitoja enemmän pelaamalla.



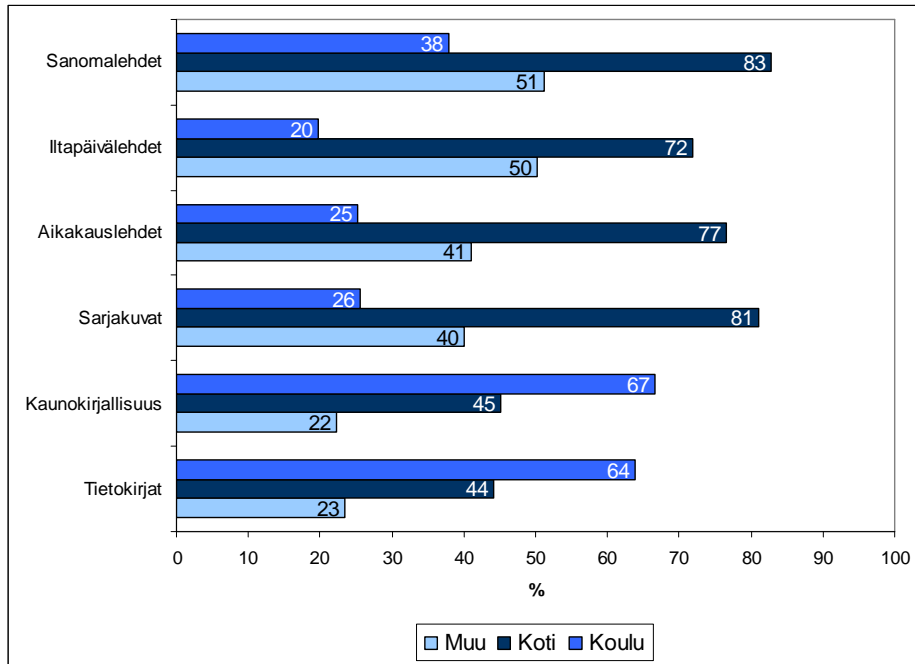
Mediakäytöt ovat keskeinen osa ToLP-hanketta (ks. myös luku 1), vaikka lähestymme mediakäyttöjä hieman eri lähtökohdista kuin MURSU-hankkeessa. ToLP-hankkeen yhtenä tavoitteena on tarkastella, millaisiin mediakäyttöihin ja tekstikäytänteisiin oppilaat ja opettajat sosiaalistuvat koulussa ja vapaa-ajalla. Tavoitteena on tutkia myös mediakäyttöjen ja tekstikäytänteiden kohtaamista koulussa ja vapaa-ajalla niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta.

### **Medioiden käyttöympäristöt**

Oppilaiden mediakäyttöä tarkasteltiin aluksi kysymällä, olivatko he käyttäneet (vaihtoehtoina *kyllä* tai *ei*) eri medioita kuluneen vuoden aikana koulussa, kotona tai muualla, kuten esimerkiksi kirjastossa tai ystävien luona (ks. liite 2, kysymys 28). Tällä kysymyksellä haluttiin selvittää, käyttävätkö oppilaat ylipäätään eri medioita ja missä eri ympäristöissä kulloinenkin media on saatavilla. Oppilaiden media-arki on tämän kysymyksen valossa hyvin monipuolinen. Suuri osa oppilaista kertoi käyttäneensä kuluneen vuoden aikana niin printtimedioita, audiovisuaalisia medioita kuin uusmedioitakin.

Oppilaista valtaosa vastasi lukeneensa kotona erilaisia printtimedioita – sanomalehtiä, iltapäivälehtiä, aikakauslehtiä ja sarjakuvia – kuluneen vuoden aikana (ks. kuvio 5.1). Noin puolet oppilaista mainitsi käyttäneensä printtimedioita muualla kuin kotona tai koulussa. Kotikäyttöön verrattuna printtimediat olivat oppilaiden näkökulmasta varsin vaimeasti esillä koulun mediamaisemassa. Vastauksia tulkitessa tulee ottaa kuitenkin huomioon se, että emme tiedä, mitä oppilaat olivat kenties koululla tarkoittaneet: koulua fyysisenä tilana ja/tai pedagogisena ympäristönä, jossa mediakäytöt ovat osa opetusta?

Tämän kysymyksen perusteella ei voi siis tehdä luotettavia johtopäätöksiä siitä, mikä on printtimedioiden käytön merkitys ylipäätään koulussa tai erityisesti opetuksessa. Voidaan kuitenkin pohtia, onko kouluissa tiloja, joissa oppilaat voivat lukea printtimedioita. Entä piiryykö printtimedioiden käyttö oppilaiden muistikuvissa tiettyihin teemaviikkoihin, kuten sanomalehtiviikkoon (ks. eri medioiden käytöstä oppimateriaalina luku 4.3)?



KUVIO 5.1 Oppilaiden printtimedioiden käyttö koulussa, kotona ja muualla kuluneen vuoden aikana.

Kyselyymme vastanneista äidinkielen opettajista noin 91 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 87 prosenttia oli *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä* väittämän *Oppitunneilla on tärkeää keskustella oppilaiden vapaa-ajan mediakäytöistä (esim. tv, Internet)* kanssa. Sen sijaan tytöistä 46 prosenttia ja pojista 33 prosenttia oli väittämän kanssa *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*. *Osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä* pojista oli 51 prosenttia ja tytöistä 46 prosenttia. On siis myös aihetta herättää keskustelua koulun mediailmapiiristä: onko se avoin, salliva, kriittinen, varoiteleva, suojeleva? Millaisen roolin kouluyhteisö ottaa mediakasvattajana ja miten oppilaiden asiantuntijuus omasta vapaa-ajan mediakäytöstään otetaan huomioon? Kaiken kaikkiaan oppilaat näyttävät kuitenkin pääsevän printtimedioiden äärelle hyvin monenlaisissa tiloissa ja ympäristöissä, joista koti oli valtaosalle oppilaista keskeisin.

Vaikka suurin osa sekä tytöistä että pojista vastasi käyttäneensä printtimedioita kotona kuluneen vuoden aikana, heidän vastauksensa erosivat toisistaan. Tytöistä useampi kertoi lukeensa sanomalehtiä, iltapäivälehtiä ja aikakauslehtiä kuluneen vuoden aikana. Pojista taas isompi osa vastasi lukeensa kotona sarjakuvia. Vaikka tyttöjen ja poikien erot printtimedioiden käytössä kotona ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä, on syytä todeta, että kysymyksessä ei vielä oteta kantaa vaikkapa käytön useuteen.

**Kauno- ja tietokirjallisuuden** lukeminen näyttäisi kuuluvan eniten koulun mediamaisemaan. Oppilaista noin 45 prosenttia kertoi lukeneensa kaunokirjallisuutta kotona, kun taas koulussa kaunokirjallisuutta sanoi lukeneensa lähes 66 prosenttia oppilaista. Tietokirjallisuutta kertoi lukeneensa kotona noin 44 prosenttia ja koulussa noin 64 prosenttia oppilaista. Tyttöjen ja poikien erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Tytöistä useampi kertoi lukeneensa kauno- ja tietokirjallisuutta kuluneen vuoden aikana niin kotona kuin koulussa. Käytön taajuutta ja lukemisen käytänteitä ja sitä, mitä oppilaat lukevat vapaa-ajallaan koulua varten tarkastellaan myöhemmin toisten kysymysten valossa.

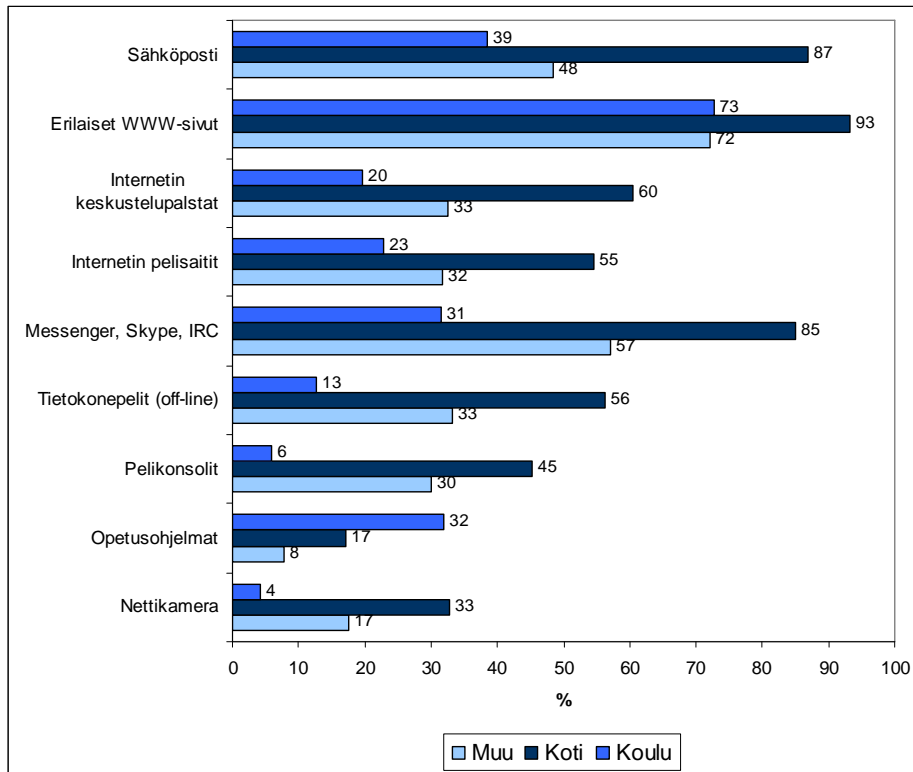
Myös **audiovisuaalisten medioiden käyttö** erityisesti vapaa-ajalla näyttäytyi monipuolisena. Oppilaista lähes 93 prosenttia kertoi katsoneensa televisiota kotona ja 70 prosenttia muualla. Lisäksi noin 76 prosenttia sanoi katsoneensa kuluneen vuoden aikana kotona kaapeli- ja satelliittikanavia tai digi-tv:tä. Tämä prosenttiosuus näyttää varsin suurelta kun otetaan huomioon se, että Suomi siirtyi analogisesta digitaaliseen tv-lähetykseen syyskuun alussa 2007 (kaapelitalouksissa 1.3 2008).

Elokuvia kertoi kotona katsoneensa lähes 94 prosenttia ja muualla – todennäköisesti kavereiden luona ja elokuvissa – noin 72 prosenttia. Tytöistä peräti 94 prosenttia ja pojistakin noin 78 prosenttia oli kuunnellut radiota kotonaan kuluneen vuoden aikana. Puhelinta kertoi käyttäneensä kotona 95 prosenttia oppilaista, muualla 75 prosenttia ja koulussa noin 58 prosenttia oppilaista. Tämä heijastelee melko hyvin tilastoja, joiden mukaan vuonna 2006 Suomessa oli lähes 5,7 miljoonaa matkapuhelinliittymää eli 108 jokaista 100 asukasta kohti (Tilastokeskus 2006).

**Uusmedioiden käyttö** näyttää kuuluvan pääosin kotiympäristöön (ks. kuvio 5.2), vaikka moni oppilaista mainitsikin käyttäneensä niitä myös koulussa ja muualla. Yleiskuva kodin merkityksestä uusmedioiden käyttöpaikkana vastaa hyvin esimerkiksi Internetin käyttöpaikkatilastoja. Tilastokeskuksen (2007) mukaan suomalaisista 15–74-vuotiaista noin 70 prosenttia käyttää Internetiä kotona, lähes 40 prosenttia työpaikalla, 30 prosenttia jonkun muun luona ja vajaa 20 prosenttia oppilaitoksessa. Kirjasto, Internetkahvilat tai julkiset langattomat verkot olivat edellisiin verrattuna vähemmän käytettyjä ympäristöjä.

Oppilaista 87 prosenttia sanoi käyttäneensä kotona sähköpostia, noin 93 prosenttia kertoi käyneensä www-sivuilla, noin 60 prosenttia Internetin keskustelupalstoilla ja lähes 55 prosenttia Internetin pelisiteilla. Lisäksi 85 prosenttia oppilaista sanoi käyttäneensä kotona Messengeriä, IRC:tä tai Skypeä. Uusmediakäytöt koulussa näyttävät tämän kysymyksen valossa hyvin vähäisiltä: oppilaista lähes 39 prosenttia kertoi kuluneen vuoden aikana käyttäneensä koulussa sähköpostia, lähes 20 prosenttia käyneensä Internetin keskustelupalstoilla ja noin 31 prosenttia sanoi käyttäneensä koulussa Messen-

geriä, IRC:tä tai Skypeä. Sen sijaan www-sivuilla kertoi käyneensä koulussa 73 prosenttia oppilaista, mikä varovaisesti arvioiden näyttäisi hahmottuvan käytöksi paitsi kouluympäristössä myös osaksi opetusta (ks. luku 4.3). Koulun liittyvät käytöt herättävät kuitenkin monia kysymyksiä, jotka liittyvät opetuskuultuureihin. Miten koulussa ylipäätään suhtaudutaan (uus)media-käyttöön? Millainen saatavuus vaikkapa Internetillä on oppilaille kouluissa oppituntien ulkopuolella? Onko koulun yleisissä tiloissa oppilaille varattuja tietokoneita vai ovatko ne tietokoneluokissa tai muissa opetuskäyttöön tarkoitetuissa valvotuissa tiloissa?

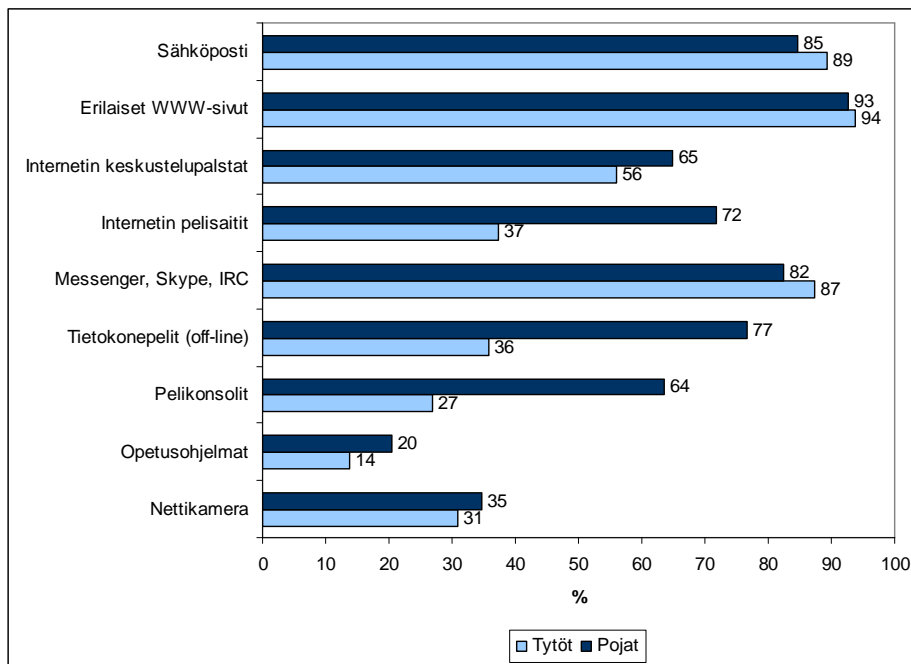


KUVIO 5.2 Oppilaiden uusmedioiden käyttö koulussa, kotona ja muualla kuluneen vuoden aikana.

Tietokonepelejä oli kuluneen vuoden aikana pelannut kotona noin 56 prosenttia, muualla noin 33 prosenttia ja koulussa noin 13 prosenttia oppilaista. Myös pelikonsolien käyttö liitettiin useimmiten kotiin kuin muihin ympäristöihin, mikä kertoo siitä, että pelaaminen on ymmärrettävästi osa monien oppilaan vapaa-aikaa. Noin kolmannes oppilaista kertoi käyttäneensä koulussa opetusohjelmia kuluneen vuoden aikana. Vaikka emme tiedä, millaisena ympäristönä oppilaat koulun hahmottavat ja millaista käyttötaajuutta vas-

tausten takana piilee, tämä tulos näyttää kuitenkin osaltaan vastaavan oppilaiden näkemyksiä opetusohjelmien roolista kielenopetuksessa (ks. luku 4.3, kuvio 4.10).

Entä sitten tyttöjen ja poikien uusmediakäytöt, onko niissä samankaltaisia eroja kuin printtimedioiden ja audiovisuaalisten medioiden käytössä? Kuviossa 5.3 havainnollistetaan tyttöjen ja poikien uusmediakäyttöä kotona. Kuvio osoittaa, että tytöt ja pojat sähköpostin ja erilaisten www-sivujen käyttäjinä eivät juuri eroa toisistaan. Tytöt mainitsivat hieman poikia enemmän käyttäneensä Messengeriä, Skypeä ja IRC:tä kuluneen vuoden aikana, kun taas pojista useampi kertoi olleensa Internetin keskustelupalstoilla. Suurimmat erot nousevat esille pelaamisen osalta. Pojista noin 72 prosenttia ja tytöistä noin 37 prosenttia kertoi pelanneensa kotona Internetin pelisaitilla, mikä on myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ero. Tietokonepelien pelaamisen ja pelikonsolien pelaamisen osalta erot ovat samansuuntaisia. Tulokset vastaavat myös MURSU-hankkeen tutkimustuloksia, joiden mukaan pelaaminen oli keskeinen osa 13–15-vuotiaiden keskisuomalaisten poikien mediaarkea (Luukka ym. 2001: 105).



KUVIO 5.3 Tyttöjen ja poikien uusmedioiden käyttö kotona kuluneen vuoden aikana.

Käyttävätkö pojat sitten medioita monipuolisemmin kuin tytöt? Uusmedioiden osalta pojat erottautuvat pelaamisen näkökulmasta mutta muutoin tytöt

näyttävät käyttävän medioita monipuolisemmin kuin pojat. Pojat näyttäisivät kuitenkin pitävän mediakäyttöjään monipuolisempina tyttöihin verrattuna. Väittämän *Pojat käyttävät vapaa-aikana medioita monipuolisemmin kuin tytöt* kanssa pojista 65 prosenttia oli *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä*, kun taas tytöistä näin vastasi 36 prosenttia ja opettajista 44 prosenttia. Poikien näkemyksissä saattaa siten painottua uusmediakäyttö ja erityisesti pelaaminen.

Oppilaat pääsevät printtimedioiden, audiovisuaalisten medioiden ja uusmedioiden äärelle hyvin monenlaisissa tiloissa ja ympäristöissä, joista koti on valtaosalle oppilaista keskeisin.

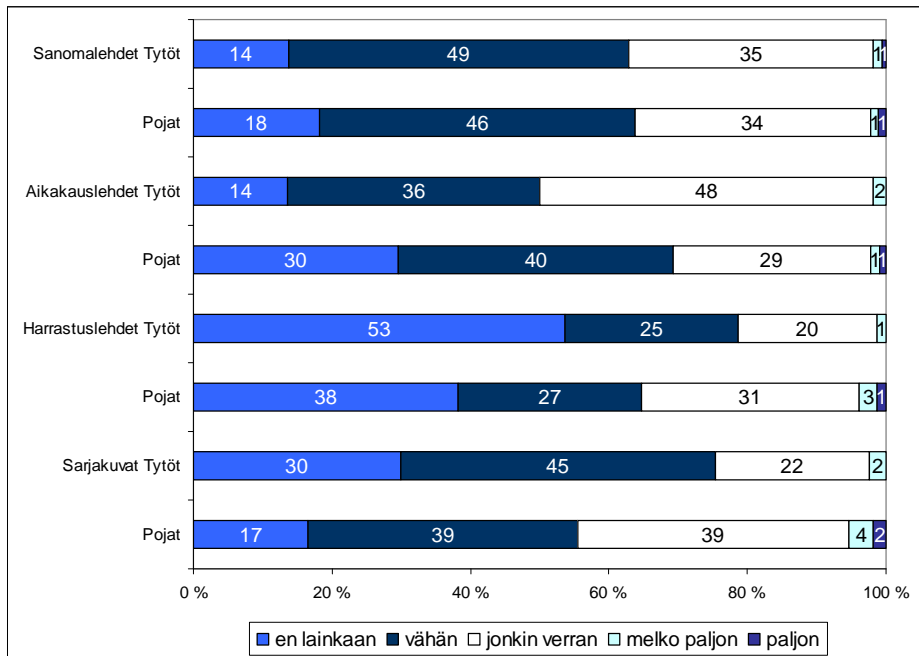
### Medioiden parissa käytetty aika

Käyttöympäristöjen lisäksi pyysimme oppilaita arvioimaan, kuinka paljon aikaa he käyttävät eri medioiden parissa yhtenä tyypillisenä arkipäivänä. Tällä kysymyksellä pyrittiin saamaan selville käyttäjien taajuutta ja mahdollisia käyttäjätyyppejä ei lainkaan -käyttäjistä eri medioita paljon käyttäviin. Kysymyksen vaihtoehdot olivat: *en lainkaan*, *muutamia minutteja*, *noin ½ tuntia*, *noin 1 tunti*, *noin 2 tuntia* ja *noin 3 tuntia tai yli*. Tätä kysymystä analysoidessa olemme kuitenkin ottaneet huomioon sen, että ajat muutamista minuuteista tunteihin on ymmärrettävä suuntaa-antavina ja että ne kertovat pikemminkin mediakäyttäjien intensiteetistä ja mahdollisesti useiden medioiden rinnakkaiskäytöstä kuin varsinaisesta ajan kulutuksesta eri medioiden parissa. Tämän vuoksi käytämme ajanmääreiden sijaan *intensiteettiä* kuvaavia muuttujia: *en lainkaan* -> *en lainkaan*, *muutamia minutteja* -> *vähän*, *noin ½ tunnista 1 tuntiin* -> *jonkin verran*, *noin 2 tuntia* -> *melko paljon* ja *noin 3 tuntia tai yli* -> *paljon*. On myös otettava huomioon eri medioiden ominaislaatu: sanomalehtien lukeminen *jonkin verran* ja tietokonepelien pelaaminen *jonkin verran* eivät ole täysin toisiinsa rinnastettavissa, vaikka tässä tarkastelussa skaala on kaikille medioille sama.

Kuviossa 5.4 on havainnollistettu **printtimedioiden** käyttäjätyyppejä. Erityisesti sanomalehtien lukeminen näyttäyty nopeana silmäilynä, kenties yksittäisten juttujen tai sarjakuvien lukemisena, sillä noin puolet oppilaista kertoi käyttävänsä niihin *vähän* aikaa. Tytöistä noin 14 prosenttia ja pojista 18 prosenttia *ei lue lainkaan* sanomalehtiä tyypillisenä arkipäivänä. Niin ikään aikakauslehtien lukeminen on vähäistä, joskin tytöistä miltei puolet kertoi lukevansa aikakauslehtiä *jonkin verran*. Pojista taas kolmannes vastasi, ettei lue aikakauslehtiä lainkaan. Sen sijaan on mielenkiintoista, että harrastusleh-

tien näkökulmasta osat hieman kääntyvät: peräti yli puolet tytöistä *ei* lue harrastuslehtiä *lainkaan*, ja pojistakin ei-käyttäjiä oli vastausten perusteella noin 38 prosenttia. Pojista kuitenkin noin kolmannes kertoi käyttävänsä harrastuslehtien lukemiseen aikaa *jonkin verran* ja kolme prosenttia *melko paljon*. Erot ovat myös tilastollisesti merkitseviä ja kertonevat osin myös siitä, millaisia lehtiä tytöille ja pojille on tarjolla ja mihin lehtityyppeihin he mahdollisesti identifioituvat. Tähän teemaan palataan tarkemmin, kun kuvataan, millaisia aikakauslehtiä oppilaat vapaa-aikanaan lukevat.

Myös sarjakuvien lukemisessa tyttöjen ja poikien arkikäyttö näytti eroavan. Tytöistä kolmannes *ei* kertomansa mukaan lue sarjakuvia *lainkaan* tyypillisenä arkipäivänä. Pojat lukevat sarjakuvia tyttöjä enemmän vaikka heistäkin noin 17 prosenttia *ei* näyttäisi lukevan niitä *lainkaan*. Noin 39 prosenttia pojista sanoi käyttävänsä aikaa sarjakuvien lukemiseen *jonkin verran*. *Melko paljon* tai *paljon* lukevia poikia oli vastausten perusteella yhteensä noin kuusi prosenttia.

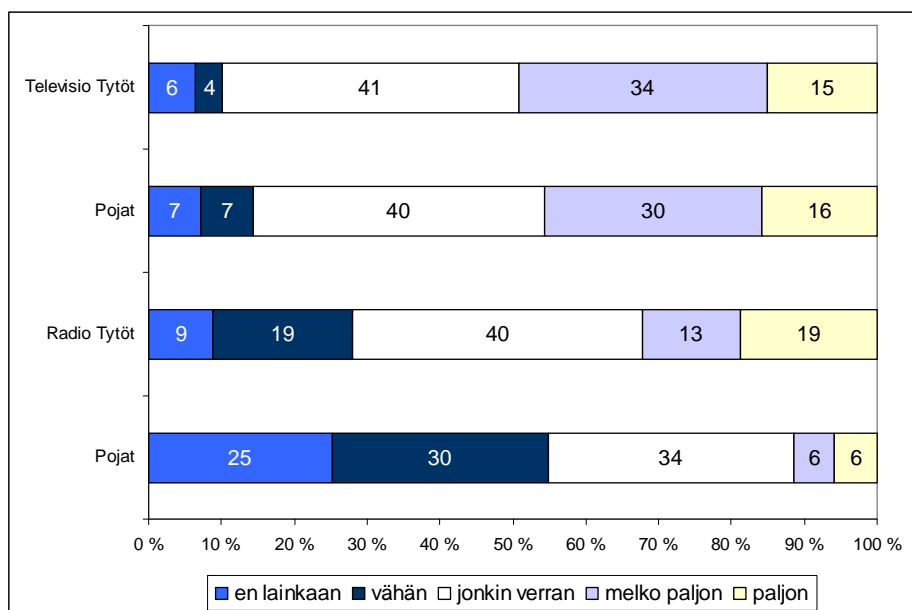


KUVIO 5.4 Tyttöjen ja poikien printtimedioiden käyttö tyypillisenä arkipäivänä.

Tulokset printtimedioiden käytön intensiteetistä antavat uuden näkökulman printtimedioiden asemasta oppilaiden media-arjessa. Kuten edellä on todettu, printtimediat ovat saatavilla niin kotona, koulussa kuin muuallakin, mutta niiden käyttö on tyypillisesti intensiteetiltään vähäistä. Keskimäärin kaksi kolmesta oppilaasta *ei* lue niitä *lainkaan* tai käyttää niihin vain *vähän* aikaa, ja

noin kolmannes oppilaista arvioi viettävänsä printtimedioiden parissa aikaa *jonkin verran*.

**Audiovisuaalisiin medioihin** käytettiin runsaammin aikaa kuin printtimedioihin (ks. kuvio 5.5). Esimerkiksi television katselun osalta oppilaista vain noin seitsemän prosenttia oli ei-käyttäjiä. Noin 41 prosenttia oppilaista kertoi katsovansa televisiota tyypillisenä arkipäivänä *jonkin verran*. Tytöt näyttävät katsovan televisiota enemmän kuin pojat, sillä tytöistä noin 34 prosenttia ja pojista noin 30 prosenttia sanoi käyttävänsä aikaa television katseluun *melko paljon*. *Paljon* – ajallisesti noin 3 tuntia tai yli – televisiota katsovia oppilaita oli vastausten perusteella noin 15 prosenttia. Näidenkin tulosten tarkastelussa tulee kuitenkin ottaa huomioon muun muassa se, kuinka keskittynyttä television katselu on, ja mitä muuta television katselun ohella tehdään.



KUVIO 5.5 Tyttöjen ja poikien audiovisuaalisten medioiden käyttö tyypillisenä arkipäivänä.

Oppilaita pyydettiin lisäksi nimeämään **viisi suosituinta tv-ohjelmaansa**. Oppilaat katsovat mieluiten ulkomaisia draamasarjoja ja rikos- tai jännityssarjoja (58 %), kotimaisia draamasarjoja (15 %), viihdeohjelmia (8 %) sekä animaatio- ja lastenohjelmia (9 %). Sen sijaan uutisia, asiaohjelmia ja kulttuuriohjelmia oppilaat eivät nostaneet viiden suosituimman tv-ohjelman joukkoon. Suosituimpia ulkomaisia tv-ohjelmia olivat amerikkalaiset sarjat *Lost* (ensimmäisenä mainitsi 16 prosenttia oppilaista), *O.C.* (12 %) ja *C.S.I.* (4 %).

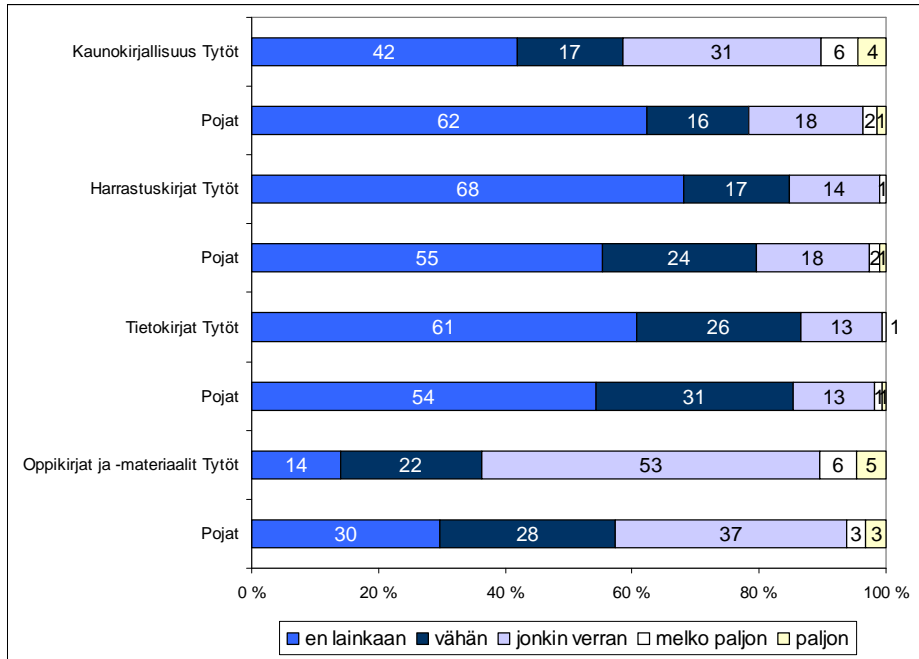


Kotimaisten draamasarjojen kärkeä piti *Salatut elämät* (11 %) ja animaatio-sarjojen suosikki oli *Simpsonit* (6 %).

Radion kuunteluun käytetään vastausten valossa vähemmän aikaa kuin television katseluun. Pojista neljännes ja tytöistä noin yhdeksän prosenttia *ei* kuuntele radiota *lainkaan*. Pojista noin kolmannes ja tytöistä noin viidennes sanoi kuuntelevansa sitä *vain vähän*. Oppilaista lähes 37 prosenttia kertoi käyttävänsä radion kuunteluun aikaa *jonkin verran*. Tytöistä noin 19 prosenttia ja pojista kuusi prosenttia sanoi kuuntelevansa radiota *paljon*. Tytöt tuntuvat kuuntelevan radiota poikia enemmän, ja erot ovat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä. On kuitenkin pohtimisen arvoista, mitä oppilaat ymmärsivät radion kuuntelulla, oliko siihen mahdollisesti yhdistynyt musiikin kuuntelu? Myös radion asema äänitapettina kaiken muun toiminnan ohella voi olla yksi selitys joidenkin oppilaiden radion käyttöön.

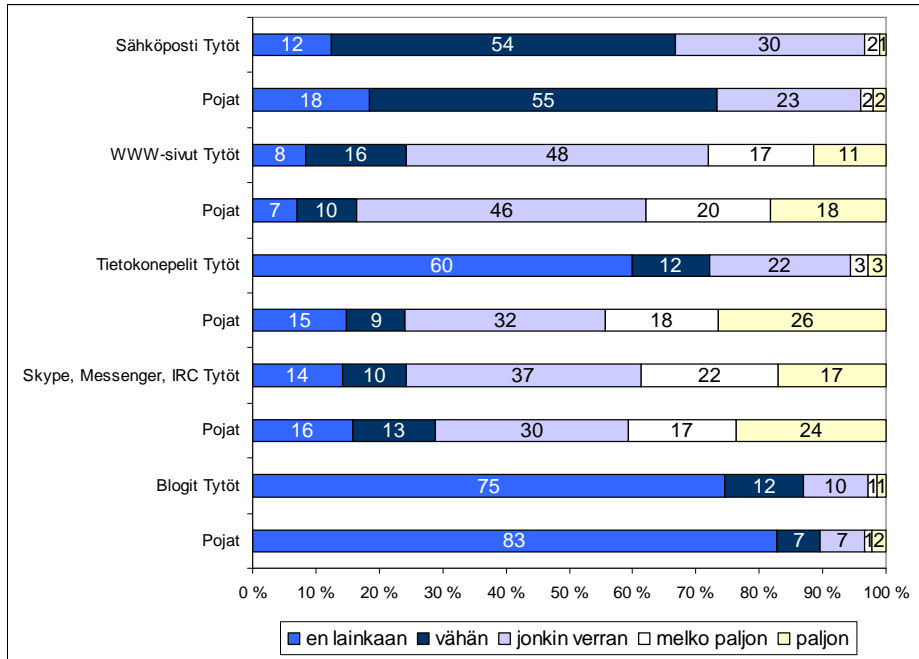
**Kaunokirjallisuuden** lukemisessa tyttöjen ja poikien käytänteet näyttävät eroavan suuresti (ks. kuvio 5.6). Vastausten perusteella tytöistä lähes 42 prosenttia ja pojista noin 62 prosenttia *ei lainkaan* lue kaunokirjallisuutta tyypillisenä arkipäivänä. Tytöistä noin kolmannes kertoi lukevansa kaunokirjallisuutta *jonkin verran*. Tyttöjen joukossa oli enemmän myös niitä, jotka käyttivät kaunokirjallisuuden lukemiseen aikaa *melko paljon* tai *paljon*. Kaikki erot tyttöjen ja poikien kaunokirjallisuuden lukemisessa ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. **Harrastuskirjojen** lukemisessa erot tyttöjen ja poikien välillä näyttävät olevan samansuuntaisia kuin harrastelehtien osalta eli pojat käyttävät hieman enemmän aikaa harrastuskirjojen lukemiseen kuin tytöt.

Oppilaista miltei 90 prosenttia *ei* vastausten perusteella lue *lainkaan tietokirjoja* tai käyttäa niihin aikaa vain *vähän* tyypillisenä arkipäivänä. **Oppikirjojen ja oppimateriaalin** lukeminen jakaa niin ikään tyttöjä ja poikia. Sinänsä mielenkiintoinen tulos on se, että pojista yli puolet *ei* lue oppikirjoja ja -materiaalia *lainkaan* tai käyttäa niihin aikaa vain *vähän*. Tytöistä taas yli puolet sanoi lukevansa oppikirjoja *jonkin verran*. Lisäksi *melko paljon* tai *paljon* niihin aikaansa käyttäviä oli enemmän tyttöjen kuin poikien joukossa. Erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä.



KUVIO 5.6 Tyttöjen ja poikien kaunokirjallisuuden ja tietokirjallisuuden käyttö tyypillisenä arkipäivänä.

Tyttöjen ja poikien **uusmediakäyttöä** tyypillisenä arkipäivänä havainnollistetaan kuviossa 5.7. Uusmedioiden parissa eri medioihin käytetty aika kuitenkin jakautui eri tavalla viestien siitä, että uusmedioilla on erilaisia käyttötapoja. Esimerkiksi sähköposti näyttyy tyypillisimmillään pikakäyttönä. Oppilaista yli puolet kertoi käyttävänsä sähköpostiin aikaa *vähän*, tytöistä noin 30 prosenttia ja pojista noin 23 prosenttia *jonkin verran*. Pojista noin viidennes ja tytöistä noin 12 prosenttia *ei* käytä *lainkaan* sähköpostia tyypillisenä arkipäivänä. Tulokset antavat myös mahdollisuuden tulkita, että sähköposti ei välttämättä ole tämänikäisten nuorten media, sillä tekstiviestit tai vaikkapa Messenger täyttävät saman funktion ja ovat joustavampia mediakäyttömuotoja. Tytöistä noin 37 prosenttia ja pojista noin kolmannes oli Skype:n, Messengerin tai IRC:n parissa *jonkin verran*. Hieman enemmän, eli lähes 40 prosenttia oppilaista kertoi käyttävänsä aikaa *melko paljon* tai *paljon* näihin sosiaalisten suhteiden hoitamiseen tarkoitettuihin medioihin. Paljon käyttävistä useampi oli tyttöjä.



KUVIO 5.7 Tyttöjen ja poikien uusmedioiden käyttö tyypillisenä arkipäivänä.

Ajankäyttö www-sivujen parissa nostaa niin ikään esille paljon käyttävien oppilaiden ryhmän. Pojista noin viidennes (18 %) ja tytöistä noin 11 prosenttia sanoi käyttävänsä www-sivujen selailuun *paljon* aikaa. Tyypillisesti www-sivuihin käytettiin aikaa kuitenkin *jonkin verran*. Blogit olivat kyselyn toteuttamisen aikaan vasta tulossa osaksi suomalaista uusmedia-arkea. On siksi ymmärrettävää, että valtaosa oppilaista (noin 79 %) *ei* lukenut blogeja *lainkaan*.

Tietokonepelien käytössä tyttöjen ja poikien erot ovat hyvin selkeät ja tilastollisesti erittäin merkitsevät. Tytöistä reilu puolet (60 %) mutta pojista vain 15 prosenttia *ei* pelannut *lainkaan* tietokonepelejä tyypillisenä arkipäivänä. Tytöistä noin viidennes ja pojista noin 32 prosenttia kertoi käyttävänsä niihin aikaa *jonkin verran*. Pojista noin viidennes käytti aikaansa tyypillisenä arkipäivänä tietokonepeleihin *melko paljon* ja lähes kolmannes *paljon*. Tytöistä näin teki vain muutamia prosentteja.

Oppilaiden media-arki on hyvin monipuolista, ja useat mediat ovat läsnä yhtäaikaaisesti. Media-arki kuitenkin painottuu television katseluun ja uusmedioihin. Television ja uusmedian käyttäjien joukossa oli suhteellisesti enemmän paljon käyttäviä, vaikka osa uusmedioista, esimerkiksi sähköposti, näyttäytyikin pääosin pikakäyttönä. Printtimedioiden ja kauno- ja tietokirjallisuuden käyttö on sen sijaan melko vähäistä.

### Median käyttötarkoitukset

Kyselyssä selvitettiin myös, mitä mediaa oppilaat käyttäisivät erilaisissa tilanteissa: tiedonhaussa opintoja tai harrastuksia varten, yhteydenpidossa viranomaisiin ja muihin julkisiin tahoihin, yhteydenpidossa ystäviin ja sukulaisiin sekä ajanvietteeseen. Esimerkkeinä medioista annettiin puhelin, sanomalehdet, Internet ja sähköposti, mikä osaltaan saattoi ohjata oppilaiden vastauksia.

Vastausten perusteella oppilaiden **tiedonhaun** tärkein media on Internet. Etsiessään tietoa opintojaan varten noin 92 prosenttia oppilaista kertoi käyttävänsä Internetiä. Muiden medioiden, kuten kirjojen (6 %) ja lehtien (1 %) merkitys näytti siten vähäiseltä. Harrastuksiin liittyvän tiedon etsinnässä tilanne on samanlainen: oppilaista noin 90 prosenttia kertoi käyttävänsä Internetiä. Lehtien osuus oli noin seitsemän prosenttia ja kirjojen yksi prosentti. Puhelinta tiedonhaun välineenä kertoi käyttävänsä vain kaksi prosenttia oppilaista. Tyttöjen ja poikien tiedonhaun mediat eivät eronneet toisistaan.

Miksi sitten Internet on niin keskeinen tiedonhaun media? Yksi selitys voi olla siinä, että Internet on oppilaille omin ja tutuin media. Ehkäpä tämän kysymyksen valossa kirjoja, lehtiä tai puhelinta ei edes hahmotettu medioiksi samalla tapaa kuin Internetiä. Internetin valta-asemaa tiedonhaun mediana voi tarkastella myös tiedonkäsityksen ja medialukutaidon näkökulmasta. Tiedonhallintataidot ovat sisältyneet perusopetuksen opetussuunnitelmaan jo vuodesta 1994. Opetuksen haasteena näyttäisi kuitenkin edelleen olevan tukea oppilasta etsimään tietoa useista erityyppisistä lähteistä ja arvioida kriittisesti löytämänsä tiedon luotettavuutta, käyttökelpoisuutta ja eettisyyttä (OPH 2004, ks. myös luku 3).

Puhelin nousisi tärkeäksi mediaksi silloin, jos oppilaat **ottaisivat yhteyttä viranomaisiin**, sillä lähes 83 prosenttia oppilaista arvioi käyttävänsä tähän tarkoitukseen puhelinta. Noin 14 prosenttia oppilaista käyttäisi Internetiä ja noin kaksi prosenttia sähköpostia. Noin 15 prosenttia oppilaista ei vastannut tähän kysymykseen, mikä osaltaan viestii siitä, kuinka todennäköinen tilanne viranomaisten kanssa asiointi tämänikäisten oppilaiden arjessa on.

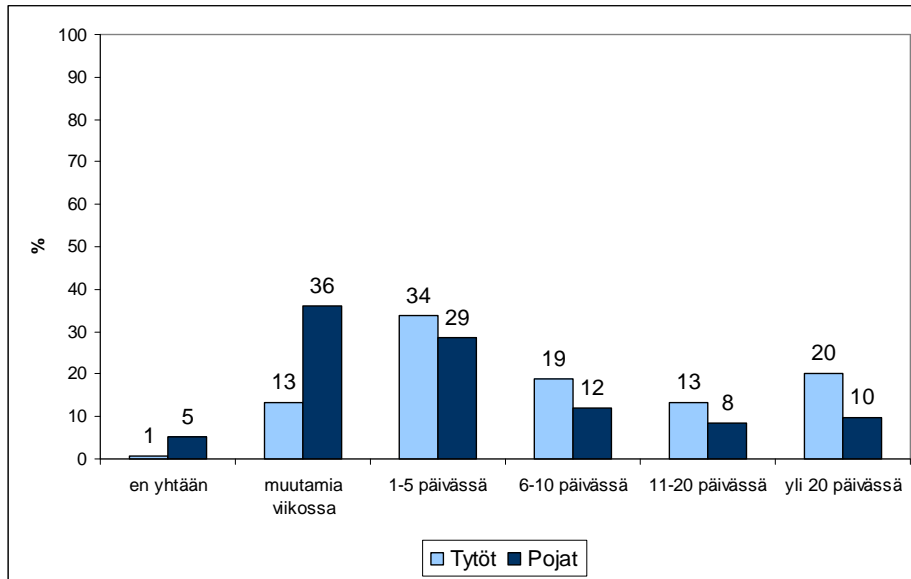
Puhelin oli useimmin mainittu media myös silloin, kun oppilaat **ottavat yhteyttä opettajiin**: 66 prosenttia kertoi ottavansa yhteyttä opettajiin puhelimitse. Noin 18 prosenttia oppilaista sanoi kuitenkin kommunikoidensa opettajien kanssa sähköpostitse ja noin kahdeksan prosenttia ottaisi heihin yhteyttä Internetin kautta. Lähes seitsemän prosenttia ei käytä mitään mediaa ottaessaan yhteyttä opettajiin. Noin 26 prosenttia oppilaista ei vastannut opettajia koskevaan kysymykseen. Näiden vastaamatta jättäneiden joukossa on todennäköisesti runsaasti niitä, joiden mukaan yhteydenotto opettajiin sujuu luontevimmin kasvokkain, ilman median välitystä.

Tyttöjen ja poikien yhteydenpitovälineet eroavat jonkin verran toisistaan. Tytöistä lähes 87 prosenttia ja pojista noin 79 prosenttia arvioi käyttävänsä puhelinta ottaessaan yhteyttä viranomaisiin. Pojista noin viidennes (18 %) ottaisi yhteyttä viranomaisiin Internetin kautta kun taas tytöistä näin arvioi tekevänsä noin kahdeksan prosenttia. Tytöt (70 %) käyttäisivät puhelinta poikia (61 %) enemmän myös ottaessaan yhteyttä opettajiin. Tytöistä 22 prosenttia kertoi käyttävänsä sähköpostia ottaessaan yhteyttä opettajiin. Pojista näin kertoi tekevänsä noin 15 prosenttia. Lisäksi pojista noin 11 prosenttia ei käyttäisi mitään mediaa ottaessaan opettajiin yhteyttä. Erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä.

Kun oppilaat **pitävät yhteyttä sukulaisiin tai ystäviin Suomessa**, he kertoivat käyttävänsä pääosin puhelinta (78 %) mutta myös Internetiä (13 %) ja sähköpostia tai Messengeriä (8 %). **Ulkomailla asuviin ystäviin ja sukulaisiin** pidetään yhteyttä niin ikään puhelimitse (43 %), sähköpostitse tai Messengerillä (27 %) sekä Internetin kautta (26 %). Noin 21 prosenttia ei vastannut ulkomailla asuvia sukulaisia ja ystäviä koskevaan kysymykseen, mikä kenties kertoo siitä, että monella vastaamatta jättäneistä oppilaista ei ollut ulkomailla asuvia sukulaisia tai ystäviä.

Tyttöjen ja poikien yhteydenpitovälineet Suomessa asuvien sukulaisten ja ystävien kanssa erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Tytöistä noin 82 prosenttia kertoi pitävänsä heihin yhteyttä puhelimitse kun taas pojista hieman vähemmän: noin 71 prosenttia. Sen sijaan 20 prosenttia pojista mutta vain yhdeksän prosenttia tytöistä sanoi pitävänsä yhteyttä Suomessa asuviin sukulaisiin ja ystäviin Internetin kautta.

Puhelin on siis merkittävä yhteydenpitoväline, mikä näkyy myös tekstiviestien lähettämisessä. Oppilailta kysyttiin myös, kuinka paljon he lähettävät *tekstiviestejä* (kuvio 5.8). Tytöt lähettävät tekstiviestejä tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin pojat. Pojista noin 36 prosenttia sanoi lähettävänsä muutamia tekstiviestejä viikossa ja noin kolmannes 1–5 päivässä. Tytöistä sen sijaan noin 34 prosenttia kertoi lähettävänsä 1–5 tekstiviestiä päivässä ja noin 19 prosenttia 6–10 tekstiviestiä päivässä. Yli 20 tekstiviestiä päivässä lähettäviä tyttöjä oli 20 prosenttia.



KUVIO 5.8 Tytöt ja pojat tekstiviestien lähettäjinä.

Uusi media, kuten kännykkä, tuo mukanaan uusia kielenkäyttötapoja. Aika ajoin esitetään väitteitä siitä, että nuorten kieli on rapistumassa runsaan tekstailun myötä. Asenteita äidinkielen rapistumisesta kohtaan selvitettiin myös tässä kyselyssä opettajille esitetyssä väittämässä *Tekstiviestit heikentävät oppilaiden äidinkielen taitoa* ja oppilaille esitetyssä väittämässä *Tekstiviestit heikentävät äidinkielen taitoani*. Väittämä jakoi mielenkiintoisella tavalla niin opettajien kuin oppilaidenkin näkemyksiä. Äidinkielen opettajista 48 prosenttia oli väittämän kanssa *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*, *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä* heistä oli 39 prosenttia. Vieraiden kielten opettajista oli 45 prosenttia *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä* ja vain 17 prosenttia oli väittämän kanssa *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*. Lisäksi vieraiden kielten opettajista 22 prosenttia ei osannut sanoa kantaansa oppilaiden äidinkielen heikentymiseen. Oppilaiden käsitykset erosivat opettajien käsityksistä. Pojista 47 prosenttia ja tytöistä 58 prosenttia oli väittämän kanssa *eri mieltä*, ja neljännes oppilaista oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä*, kun taas tytöistä jonkin verran vähemmän: 11 prosenttia. Poikia runsaammin tekstiviestejä lähettävä tytöt olivat siten eniten sitä mieltä, että tekstiviestit eivät heikennä heidän äidinkielen taitoaan.

Tytöistä noin 65 prosenttia ja pojista noin puolet kertoi **viettävänsä aikaa perheen kanssa** puhelimitse. Näin suureen prosenttiosuuteen kytkeytyy todennäköisesti myös yhteydenpito ja yhteydennot perheenjäseniin. Myös televisio (18 %) nousi oppilaiden vastauksissa yhdeksi perheen ajan-

viettomediaksi. Pojista noin 18 prosenttia ja tytöistä vain viisi prosenttia käytti tähän tarkoitukseen Internetiä ja tietokonetta. Tyttöjen ja poikien erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Mielenkiintoista on myös se, että lähes 10 prosenttia oppilaista sanoi, että he eivät käytä mitään mediaa viettäessään aikaa perheen kanssa. Lisäksi kysymykseen jätti vastaamatta noin 40 prosenttia oppilaista, mikä osittain saattaa viitata samaan: perheen kanssa viettään aikaa ilman medioita.

Tytöistä noin 65 prosenttia ja pojista noin 47 prosenttia sanoi **viettävänsä aikaa tuttavien ja ystävien kanssa** puhelimitse, mikä on yhtä paljon kuin perheen kanssa puhelimitse vietetty aika, ja niin ikään viestii myös yhteydenpidosta ja yhteydenotosta tuttaviin ja ystäviin. Pojista noin kolmannes (32 %) kertoi viettävänsä aikaa tuttavien ja ystävien kanssa Internetissä ja tietokoneella, tytöistä näin teki vain 15 prosenttia. Oppilaista yhdeksän prosenttia sanoi viettävänsä aikaa tuttavien ja ystävien kanssa televisiota katsellen.

**Halutessaan rentoutua** tytöt ja pojat käyttivät medioita niin ikään eri tavoin. Tytöistä noin 32 prosenttia ja pojista yli puolet (55 %) sanoi käyttävänsä Internetiä tai tietokonetta. Tytöistä noin 23 prosenttia ja pojista noin 18 prosenttia mainitsi television. Lisäksi tytöistä noin 12 prosenttia kertoi lukevansa lehtiä (pojista 3 %), 11 prosenttia käyttävänsä puhelinta (pojista 8 %) ja 10 prosenttia kuuntelevansa musiikkia tai radiota (pojista 6 %). Erot ovat tilastollisesti merkitseviä, ja tulokset samansuuntaisia kuin oppilaiden mediakäytöissä tyypillisenä arkipäivänä. Oppilaista 29 prosenttia ei vastannut rentoutumista koskevaan kysymykseen.

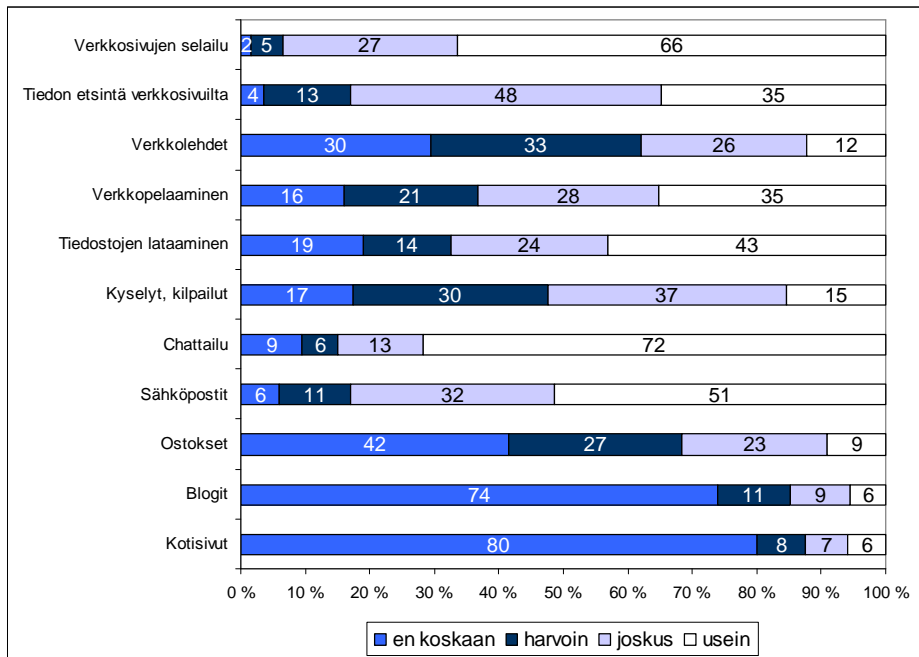
Pojista noin 72 prosenttia ja tytöistä noin 62 prosenttia kertoo käyttävänsä Internetiä ja tietokonetta silloin, kun **heillä ei ole mitään tekemistä**. Tytöistä lähes 16 prosenttia ja pojista noin 12 prosenttia kertoi katsovansa televisiota. Tytöistä noin yhdeksän prosenttia kuluttaa aikaa puhelinta käyttäen. Noin 17 prosenttia ei vastannut tähän kysymykseen.

Internet on oppilaille tärkein tiedonhaun, ajanvieron ja rentoutumisen media. Sitä käytetään myös yhteydenottoon ja yhteydenpitoon niin viranomaisiin, opettajiin kuin sukulaisiin ja tuttaviiinkin. Puhelin on tärkein yhteydenoton väline viranomaisiin ja opettajiin sekä yhteydenpitomedia perheen, tuttavien ja ystävien kanssa.

## Internetin käyttötarkoitukset

Tilastokeskuksen (2007) mukaan vuonna 2007 lähes 100 prosenttia 15–19-vuotiaista nuorista oli käyttänyt Internetiä kolmen kuukauden aikana keväällä 2007. Myös ToLP-hankkeen tulosten mukaan Internet on vallitseva media oppilaiden vapaa-ajalla. Voidaankin jossain määrin puhua oppilaiden online-arjesta. Mutta mihin eri tarkoituksiin ja kuinka usein kyselyyn vastanneet oppilaat Internetiä käyttävät? Kuviossa 5.9 havainnollistetaan oppilaiden vastauksia Internetin käyttötarkoituksista (ks. myös liite 2, kysymys 30).

Internetiä käytetään tämän kysymyksen valossa eniten chattaamiseen ja verkkosivujen selaamiseen. Oppilaista noin 72 prosenttia sanoi chattaavansa *usein* ja 13 prosenttiakin *joskus*. Tytöt näyttävät käyttävän Messengeriä, Skypeä tai IRC:tä poikia enemmän, sillä noin 76 prosenttia tytöistä ja 67 prosenttia pojista vastasi chattaavansa *usein*. Oppilaista 66 prosenttia sanoi selailevansa verkkosivuja *usein* ja noin 27 prosenttia *joskus*. Pojat selailevat verkkosivuja jonkin verran useammin kuin tytöt. Nämä tulokset ovat samansuuntaisia MURSU-hankkeen tulosten kanssa (Luukka ym. 2001).



KUVIO 5.9 Oppilaiden Internetin käyttötarkoitukset.

Oppilaat käyttävät Internetissä myös sähköpostia. Noin puolet (51 %) oppilaista kertoi käyttävänsä sähköpostia *usein* ja 32 prosenttia *joskus*. Tytöt käyt-



tivät sähköpostia hieman enemmän kuin pojat. Heistä lähes 57 prosenttia ja pojista noin 46 prosenttia vastasi käyttävänsä sähköpostia *usein*.

Internetistä niin ikään ladataan tiedostoja – mahdollisesti pelejä, musiikkia ja/tai ohjelmia – *usein* (43 %) tai *joskus* (24 %). Noin 19 prosenttia oppilaista kuitenkin vastasi, että *ei koskaan* lataa tiedostoja ja 14 prosenttia lataa niitä *harvoin*. Tarkempi tyttöjen ja poikien vertailu osoittaa, että tytöistä 26 prosenttia *ei koskaan* lataa tiedostoja, kun taas pojista *en koskaan* -vaihtoehdon valitsi noin 12 prosenttia. Poikien osuus oli suurempi myös *usein* tiedostoja ladanneista: noin 55 prosenttia pojista ja 32 prosenttia tytöistä vastasi lataavansa tiedostoja *usein*.

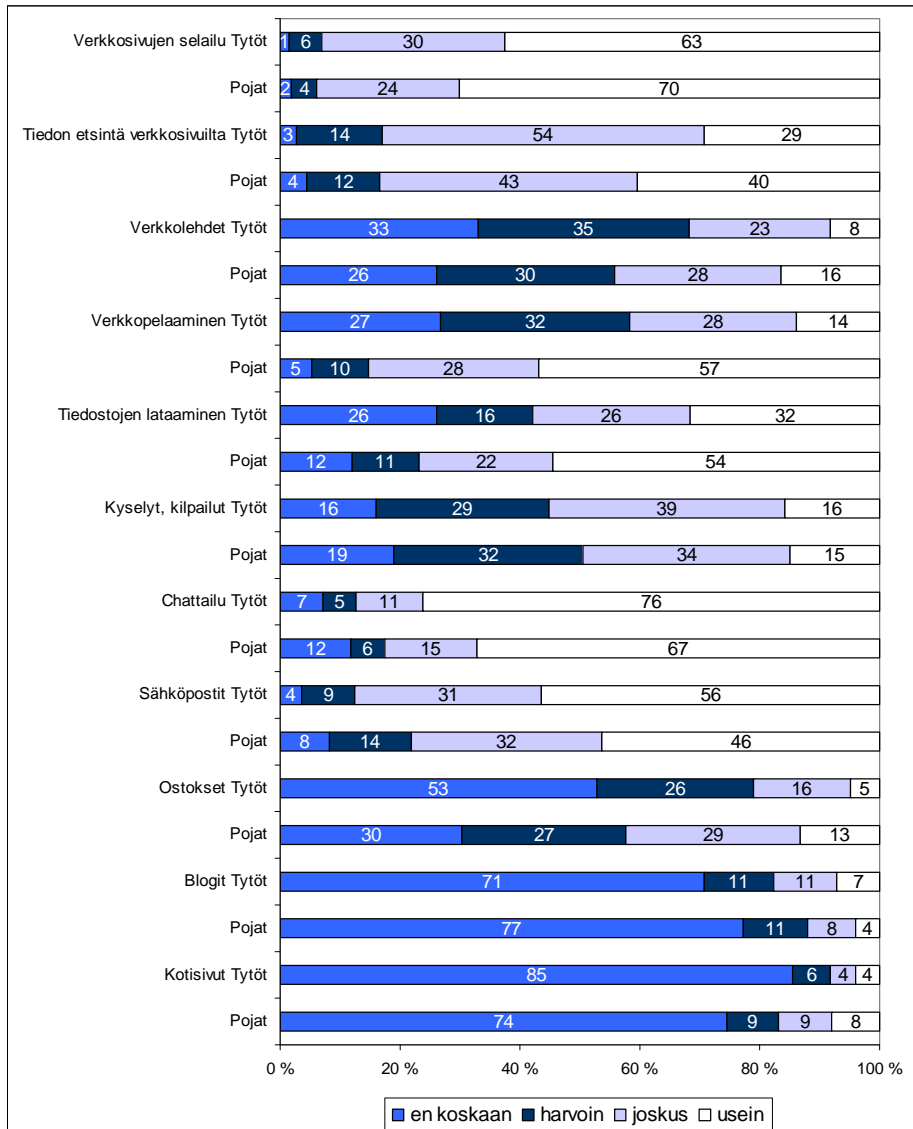
Internetin käyttö pelaamiseen näyttää jakavan oppilaat erilaisiin ryhmiin (ks. kuvio 5.10 ja liite 2, kysymys 30). Reilu kolmannes oppilaista (35 %) kertoi pelaavansa Internetissä *usein* ja miltei kolmannes (28 %) *joskus*. Oppilaista lähes 16 prosenttia *ei* käytä pelaamiseen Internetiä *koskaan* ja 21 prosenttia *harvoin*. Tyttöjen ja poikien vertailu antaa lisävalaistusta käyttäjäryhmien segregoitumiseen. Tytöistä noin 27 prosenttia mutta pojista vain viisi prosenttia vastasi, että he *eivät* käytä *koskaan* Internetiä pelaamiseen. Tytöistä Internetissä pelasi *harvoin* noin 32 prosenttia ja *joskus* noin 28 prosenttia. Pojista sanoi *harvoin* pelaavansa noin 10 prosenttia, *joskus* noin 28 prosenttia ja *usein* noin 57 prosenttia. Erot tyttöjen ja poikien välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Mielenkiintoista kuitenkin on, että pelaamiseen *joskus* Internetiä käyttäviä tyttöjä ja poikia on prosentuaalisesti yhtä paljon.

Erilaisiin kyselyihin ja kilpailuihin kertoi *joskus* vastaavansa noin 37 prosenttia ja *harvoin* noin 30 prosenttia oppilaista. Tytöt vastasivat kyselyihin ja osallistuivat kilpailuihin hieman poikia enemmän. Ostosten teko Internetissä näyttää jakavan oppilaita erilaisiin ryhmiin. Oppilaista noin 42 prosenttia *ei tee koskaan* ostoksia (tytöistä 53 % ja pojista 30 %). *Harvoin* ostoksia sanoi tekevänsä noin 27 prosenttia oppilaista. Pojista ostoksia kertoi tekevänsä *joskus* noin kolmannes (29 %) ja tytöistä noin 16 prosenttia. *Usein* ostoksia sanoi tekevänsä pojista noin 13 prosenttia ja tytöistä noin viisi prosenttia.

Oppilaiden tiedonhaun pääasiallisin media on edellisten kysymysten valossa ollut Internet. Tässä kysymyksessä Internetiä tiedonhakuun näyttäisi käyttävän oppilaista *usein* 35 prosenttia ja *joskus* noin 48 prosenttia. Poikien ja tyttöjen erot näiden vaihtoehtojen välillä ovat kuitenkin suuret ja tilastollisesti merkitsevät. Pojista noin 40 prosenttia ja tytöistä noin 29 prosenttia kertoi käyttävänsä Internetiä tiedonhakuun *usein*. Tytöistä taas noin 54 prosenttia sanoi hakevansa tietoa Internetistä *joskus* kun taas pojista näin vastasi 43 prosenttia.

Verkkolehden lukemisessa oppilaiden käytöt niin ikään jakautuivat: noin kolmannes oppilaista *ei* lue verkkolehtiä *koskaan* (tytöistä noin 33 %, pojista noin 26 %). Verkkolehtiä kertoi lukevansa *harvoin* noin 33 prosenttia (tytöistä 35 % ja pojista 30 %). *Joskus* verkkolehtiä sanoi lukevansa noin 28 pro-

senttia pojista ja 24 prosenttia tytöistä. Printtimediat näyttävät siis tämän kysymyksen näkökulmasta olevan keskeisempi media kuin verkkolehdet.



KUVIO 5.10 Tyttöjen ja poikien Internetin käyttötarkoitukset.

Tämä kuva Internetin käytöstä saa tukea myös kysymyksestä, jossa oppilaita pyydettiin nimeämään **viisi suosituinta Internet-sivustoa**. Suosituimmalla sivustolla ei välttämättä tarkoitettu niitä sivuja, joita oppilas käyttää eniten. Vastausten perusteella voidaan todeta, että Internet on oppilaille ennen kaikkea sosiaalinen foorumi. Selvästi suosituin Internet-sivustotyyppi on erilaiset

nettiyhteisöt ja yhteydenpitosivustot, kuten chatit, IRC ja Messenger. Tämän sivustotyyppin valitsi viiden suosituimman joukkoon 44 prosenttia oppilaista. Oppilaat mainitsivat suosituimmiksi sivustoiksi myös erilaiset pelisivut (13 %), urheiluun ja liikuntaan liittyvät sivut (7 %) sekä sähköpostin ja Skypen (5 %). Muita oppilaiden mainitsema Internet-sivustoja olivat esimerkiksi hakukoneet ja muut tiedonhankintaan liittyvät sivut, harrastuksia, kulttuuria ja muuta vapaa-aikaa koskevat sivut sekä erilaiset palvelukanavat.

Oppilaat tuntuvat luottavan hyvin omiin Internetin käyttötaitoihinsa, mikä näkyi esimerkiksi heidän arvioissaan osata lukea Internetissä olevia tekstejä, täyttää lomakkeita ja nettikyselyjä tai pelata Internetin pelisiteilla ulkomaisten pelikavereiden kanssa. (ks. luku 4.5). Tämä tuli esille myös oppilaiden vastauksissa väittämään *Oppilaat osaavat käyttää Internetiä paremmin kuin opettajat*. Pojista noin 57 prosenttia ja tytöistä noin 39 prosenttia oli väittämän kanssa *samaa mieltä* ja noin 35 prosenttia pojista ja 29 prosenttia tytöistä *osittain samaa mieltä*. Teknologian hallinta ja asenteet liittyvät kiinteästi myös koulun työskentelytapoihin, joita on tarkasteltu luvussa 4.2. Koulun haasteena on kuitenkin se, miten se tukee ja laajentaa oppilaiden vapaa-ajalla oppimiaan taitoja ja tasoittaa tietä tietämisyhteiskunnan kansalaisiksi. Koulun tehtävänä on myös tukea oppilaita realistisesti arvioimaan (uus)median käyttötaitoja (ks. myös Kankaanranta 2007).

Oppilaat käyttävät Internetiä hyvin monipuolisesti eri tarkoituksiin. Eroja tyttöjen ja poikien Internetin käytössä on kuitenkin havaittavissa. Pojat käyttävät Internetiä tyttöjä enemmän pelaamiseen, tiedonhakuun sekä tiedostojen lataamiseen. Pojat myös selailevat sivustoja tyttöjä enemmän. Tytöt taas chattaavat, vastaavat kilpailuihin ja kyselyihin sekä käyttävät sähköpostia hieman poikia enemmän.

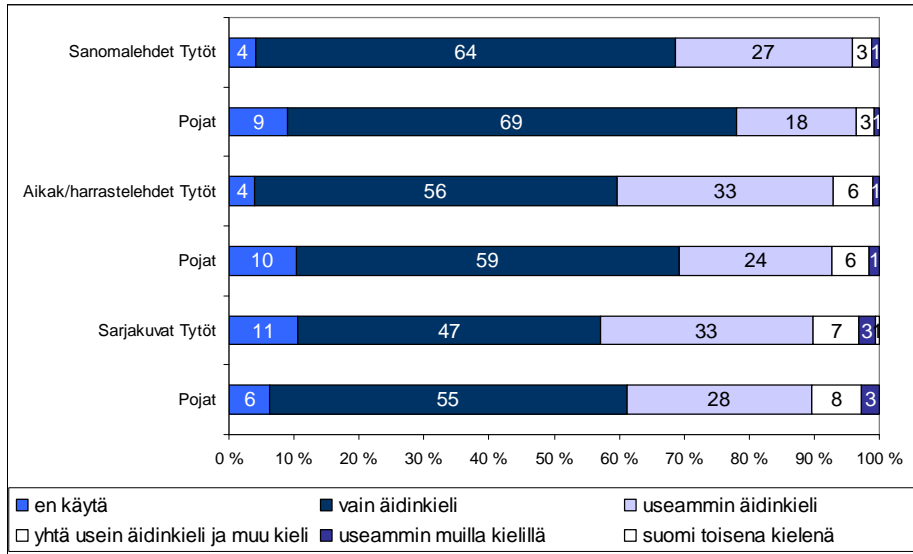
### Mediakäyttöjen kielet

Mediakäyttöjen ympäristöjen, intensiteetin ja käyttötarkoitusten lisäksi selvitimme, millä kielillä oppilaat käyttävät eri medioita: onko käyttö vain tai etupäässä äidinkielistä vai käytetäänkö medioita yhtä paljon äidinkielellä kuin muilla kielillä tai useammin muilla kielillä kuin äidinkielellä? Kysymyksellä haettiin niin ikään tukea mediakäyttöön ylipäätään, sillä vaihtoehdona oli myös *en käytä*. Lisäksi tarkasteltiin suomi toisena kielenä -käyttöä. Oppilaista noin prosentti sanoi käyttävänsä medioita tällä kielellä, mikä vastaa melko hyvin muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden määrää.

Tämän kysymyksen avulla ei kuitenkaan päästä arvioimaan sitä, mitä oppilaat äidinkielisellä tai vieraskielisellä käytöllä itse asiassa tarkoittavat ja tämän vuoksi raja kielenkäytön ja kielten välillä on liukuva: onko esimerkiksi muutama sana vierasta kieltä tekstiviestin joukossa oppilaiden mielissä vieraskielistä käyttöä? Kysymys herättää myös pohtimaan sitä, kuinka tietoiset oppilaat ovat monikielisistä resursseistaan esimerkiksi Internetin sivustoja selatessaan. Kielenkäyttö on myös identiteettiteko, sillä kielenkäytöllään oppilas voi esimerkiksi osoittaa kuuluvuuttaan johonkin ryhmään tai vastavasti erottautua siitä, mikä osaltaan saattaa heijastua vastauksissa.

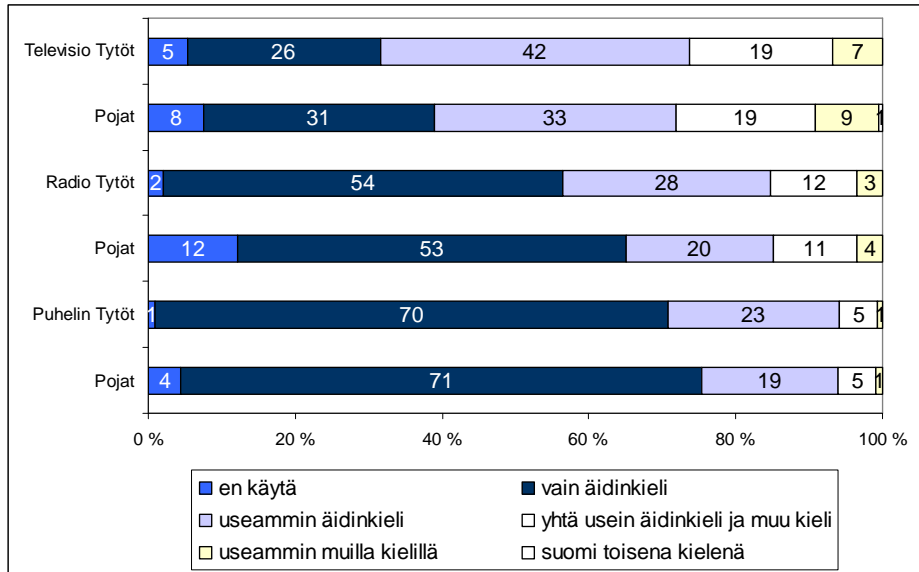
Monikielisyys on siis läsnä oppilaiden vapaa-ajan mediakäytöissä – joissakin medioissa raja äidinkielen ja vieraskielisen käytön välillä on liukuva, kun taas joidenkin toisten medioiden käyttö painottuu äidinkieliseen käyttöön. Esimerkiksi **printtimedioita** oppilaat näyttävät käyttävän pääosin joko vain äidinkielellä tai useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä (kuvio 5.11). Oppilaista lähes 67 prosenttia sanoi lukevansa sanomalehtiä ja 57 prosenttia aikakaus- ja harrastelehtiä *vain äidinkielellä*. Useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä sanomalehtiä kertoi lukevansa noin 23 prosenttia ja aikakaus- ja harrastelehtiä noin 28 prosenttia oppilaista. Sarjakuvia luetaan niin ikään enimmäkseen *vain äidinkielellä* (51 %) ja useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä (31 %). Mielenkiintoista on kuitenkin havaita, että lähes seitsemän prosenttia oppilaista kertoi lukevansa sarjakuvia *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä* ja lähes kolme prosenttia *useammin muilla kielillä kuin äidinkielellä*.

Kauno- ja tietokirjallisuuden lukeminen myötäilee aikakaus- ja harrastelehtien lukua: kaunokirjallisuutta *vain äidinkielellä* sanoi lukevansa 52 prosenttia ja tietokirjallisuutta 55 prosenttia. Useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä kaunokirjallisuutta luki noin 22 prosenttia ja tietokirjallisuutta noin 20 prosenttia oppilaista. Huomattavaa on, että vastausten perusteella yli neljännes pojista ei lue kaunokirjallisuutta lainkaan.



KUVIO 5.11 Oppilaiden printtimedioiden käyttö eri kielillä.

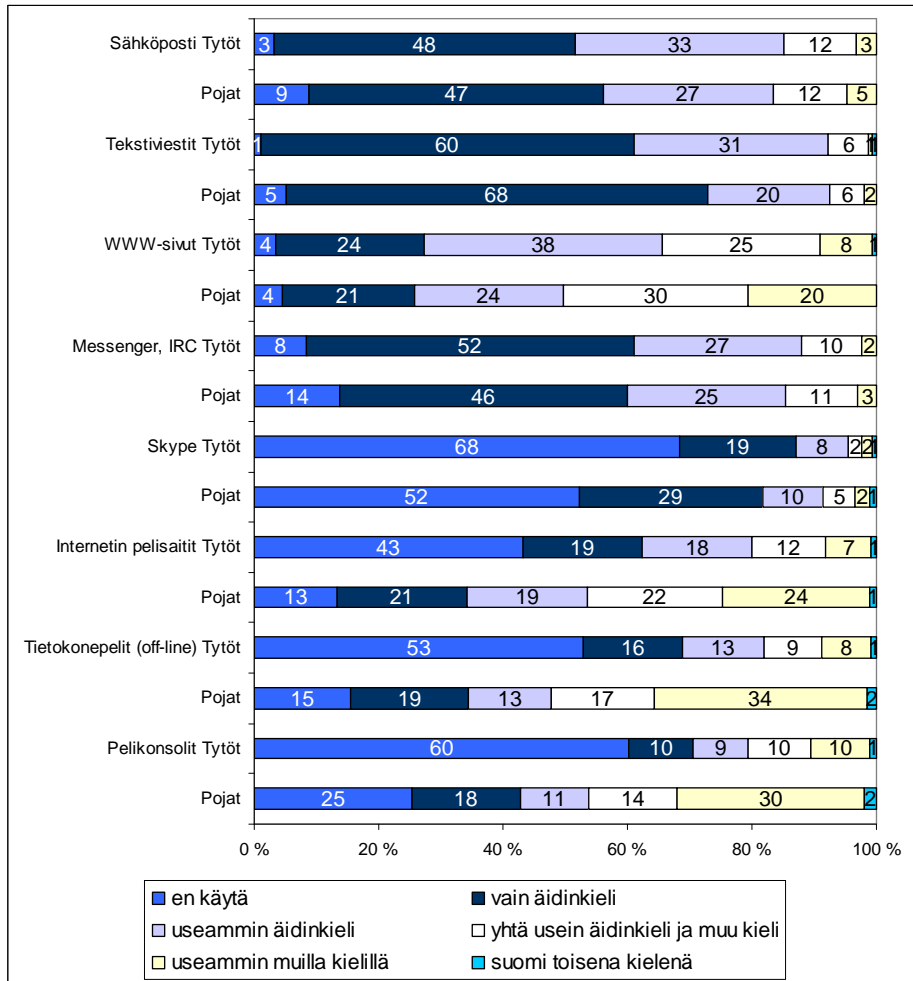
Noin 70 prosenttia oppilaista sanoi puhuvansa puhelimesta *vain äidinkielenään*. Radion osalta vain äidinkielen käyttö oli niin ikään yleisintä, mutta radion kuuntelussa on kuitenkin havaittavissa jonkin verran enemmän vieraskielistä käyttöä (kuvio 5.12). Emme kysyneet oppilaiden suosimia radio-kanavia, mutta esimerkiksi Finnpanelin kuuntelututkimusten (2008) mukaan koti- ja ulkomaiseen populaarimusiikkiin painottuvat kanavat, kuten *YleX*, *Radio Nova*, *NRJ* ja *The Voice*, ovat suomenkielisten 9–14-vuotiaiden suosikkeja.



KUVIO 5.12 Tyttöjen ja poikien audiovisuaalisten medioiden käyttö eri kielillä.

Television katselussa monikielisyys tulee sen sijaan vahvemmin esille. Oppilaista noin kolmannes kertoi katsovansa televisiota ilman tekstitystä *vain äidinkielellä* ja reilu kolmannes (tytöistä noin 42 %) *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Noin viidennes oppilaista sanoi katsovansa televisiota *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä* ja noin kahdeksan prosenttia *useammin muilla kielillä kuin äidinkielellä*. Tulokset oppilaiden monikielisestä tv:n katselusta vastaavat sitä kuvaa, joka piirtyi heidän tv-ohjelmavalinnoistaan. Suurin osa oppilaiden suosimista tv-ohjelmista oli ulkomaista fiktiota.

Kuviossa 5.13 havainnollistetaan **uusmedioiden** käyttöä eri kielillä. Vastausten perusteella voi tulkita, että sähköpostin, Messengerin tai IRC:n käyttö sekä tekstiviestien kirjoittaminen on pääosin äidinkielistä. Noin puolet oppilaista sanoi lukevansa ja kirjoittavansa sähköpostia tai käyttävänsä Messengeriä ja IRC:tä *vain äidinkielellä* ja noin kolmannes *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Tytöistä noin 60 prosenttia ja pojista noin 68 prosenttia sanoi kirjoittavansa tekstiviestejä *vain äidinkielellä*, tytöistä kolmannes ja pojista viidennes *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Skype ei tämän kysymyksen valossa ollut käytetty media oppilaiden vapaa-ajalla.



KUVIO 5.13 Tyttöjen ja poikien uusmedioiden käyttö eri kielillä.

Erialaisten Internetin sivustojen lukemisessa monikielisyys alkaa jo nousta esille. Tytöistä noin 24 prosenttia ja pojista 21 prosenttia sanoi lukevansa nettisivuja *vain äidinkielellä*. Pojista noin kolmannes ja tytöistä noin neljännes kertoi lukevansa niitä *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Lisäksi pojista noin viidennes sanoi lukevansa nettisivuja *useammin muilla kielillä kuin äidinkielellä*. Erot tyttöjen ja poikien välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitsevät (ks. myös liite 2, kysymys 32). Erot monikielisyssä käytänteissä selittyvät osaltaan sillä, että tytöt suosivat eniten äidinkielisiä nettiyhteisöjä, kun taas poikien suosikeissa oli mainittuina eniten kansainvälisiä pelisivustoja.

Pelaaminen näyttääkin oppilaiden vastausten perusteella olevan monikielistä ja raja äidinkielisen ja vieraskielisen käytön välillä liukuva. Huo-

mattavaa kuitenkin on, että pelaaminen näyttää tämänkin kysymyksen valossa kuuluvan enemmän poikien kuin tyttöjen media-arkeen. Vastausten perusteella pojista vain 13–15 prosenttia ei pelaa lainkaan, kun taas tytöistä ei-pelaajia oli pelimuodosta riippuen noin 43–60 prosenttia.

**Nähdäänkö pelaaminen sitten kielenoppimisena?** Sekä opettajat että oppilaat ottivat kantaa väittämään *Tietokoneella pelaamisesta on hyötyä vieraan kielen oppimisessa*. Enemmistö vieraiden kielten opettajista oli ilmeisesti havainnut tämän yhteyden opetustyössään, sillä heistä noin 73 prosenttia oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä* ja noin 17 prosenttia *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*. Äidinkielen opettajista noin 37 prosenttia oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä* ja vain 11 prosenttia *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*. Heistä kuitenkin vajaa kolmannes *ei osannut sanoa* kantaansa ja kolmanneksella *ei ollut* asiasta *kokemusta*. Tyttöjen näkökulmat sijoittuvat osittain vieraiden kielten opettajien ja äidinkielen opettajien väliin. Tytöistä noin 57 prosenttia oli väittämän kanssa *samaa mieltä* tai *osittain samaa mieltä*. Tytöistä kuitenkin 36 prosenttia oli väittämän kanssa *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*. Pojista sen sijaan valtaosa (84 %) oli *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä* ja vain 14 prosenttia *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*. Vieraiden kielten opettajien ja poikien näkemykset siis ovat melko samansuuntaiset, minkä vuoksi on mahdollista tulkita, että vieraiden kielten opettajat vastasivat väittämään poikien oppimistulosten näkökulmasta ja sen arkitiedon varassa, että pojat pelaavat tyttöjä enemmän.

Asennoitumista monimediaisten ympäristöjen ja informaalin oppimisen vaikutuksesta kielenoppimiseen tarkasteltiin myös väittämässä *Internetin keskusteluryhmiä on hyötyä vieraan kielen oppimisessa*. Vieraiden kielten opettajista noin 61 prosenttia oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä* kun taas äidinkielen opettajista asian näki näin noin 31 prosenttia. Lisäksi reilulla kolmanneksella äidinkielen opettajista *ei ollut kokemusta* tästä asiasta. Pojista valtaosa, noin 74 prosenttia ja tytöistä noin 59 prosenttia oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä*. Poikien suhtautuminen on siis tyttöjä hieman myönteisempää, vaikka he ovat jonkin verran vähemmän keskusteluryhmissä, kuten tuloksistamme on tullut esille. Tarkemmissa analyyseissa tulisikin tarkastella, millaisena tytöt mieltävät informaalin oppimisen merkityksen kielenoppimisessa.

Pyysimme oppilaita myös kertomaan, **mitä kieliä he käyttivät** eri medioiden parissa **äidinkieltänsä lisäksi**. Kysymykseen vastanneista oppilaista (1172) noin 95 prosenttia mainitsi ensimmäiseksi mediakieleksi englannin, mikä ei ole yllättävä tulos kun ajatellaan esimerkiksi uusmedian valtakielinä tai perusopetuksen kielivalintoja. Noin kolme prosenttia muunkielisestä käytöstä oli ruotsinkielistä. Lisäksi muina kielinä mainittiin saksa, ranska ja venäjä (prosentin kymmenyksiä). Yli 240 oppilasta mainitsi use-



amman kuin yhden muun kielen. Oppilaista 131 sanoi käyttävänsä ruotsia, 35 saksaa ja 16 ranskaa, kahdeksan espanjaa ja seitsemän japania.

Monikielisyys on läsnä oppilaiden vapaa-ajan mediakäytöissä. Joidenkin uusmedioiden, kuten nettisivujen lukemisessa tai pelaamisen eri muodoissa raja äidinkiellisen ja vieraskielisen käytön välillä on suhteellisen liukuva. Printtimedioissa käyttö painottuu äidinkielliseen käyttöön. Vieraskielisestä käytöstä suurin osa on englanninkielistä.

## 5.2 Lukeminen ja kirjoittaminen

### Vapaa-ajan lukeminen

Vapaa-ajan mediakäytänteitä käsittelevissä kysymyksissä lukeminen on tullut jo jonkin verran esille. Tulosten mukaan mediat – ja siten myös tekstit – ovat monipuolisesti esillä oppilaiden mediamaisemassa. Seuraavaksi pureudutaan tarkemmin siihen, millaisia eri tekstejä oppilaat lukevat vapaa-aikana ja miten usein he näitä lukevat. Tekstirepertuaari on kysymyksessä hyvin laaja kattaen mediatekstejä, kaunokirjallisia ja tietokirjallisia tekstejä sekä hallinnollisia ja henkilökohtaisia tekstejä. Vastauksia tulkitessa on siten huomioitava, että tekstejä ei ole luokiteltu medialähtöisesti vaan tekstilähtöisesti. Esimerkiksi hallinnolliset tekstit pitävät sisällään tiedotteita ja lomakkeita, jotka ovat luettavissa monissa eri medioissa. Myöskään kaunokirjalliset tekstit eivät ole yksinomaan printtimediaan kuuluvia tekstejä: runoja ja sci-fiä voi lukea myös Internetissä. On varmasti tässä yhteydessä paikallaan lisätä, että emme myöskään pyri esimerkiksi määrittelemään ns. nettitekstiä tai sille tyypillisiä ominaispiirteitä.

Vapaa-ajan mediatekstit (kuvio 5.14) kattaa laajan kirjon sanomalehtien pääkirjoituksista uutisiin, mielipideteksteihin ja arvosteluihin sekä lehtijuttuihin ja sarjakuviin. **Sarjakuvat** olivat suurimmalle osalle oppilaista lue-tuin mediateksti, sillä noin 42 prosenttia oppilaista kertoi lukevansa niitä *usein* ja noin kolmannes *joskus*.

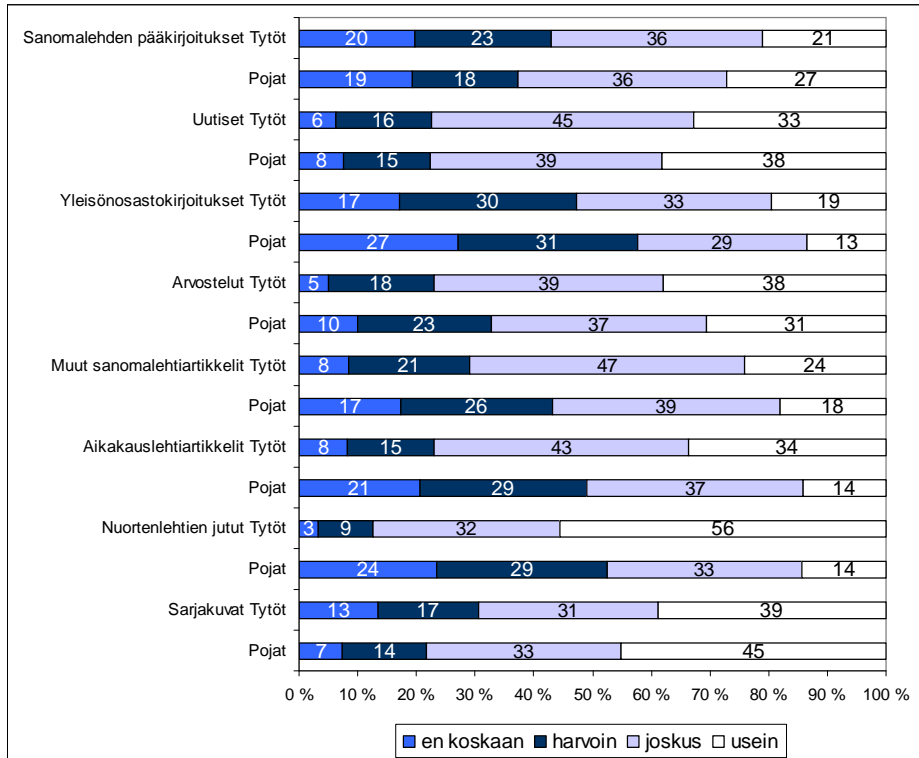
Sarjakuvien kirjo oli hyvin laaja. *Aku Ankka* pitää pintansa suosituim-pana sarjakuvana, sillä noin 71 prosenttia mainitsi sen tärkeimmäksi. Yksit-täisistä sarjakuvista ensimmäisinä mainittiin myös *Karvinen* (6 %) ja *Viivi ja Wagner* (4 %). *Manga* eri alatyyppeineen kiinnosti noin kolmea prosenttia op-pilaista.

Tytöistä yli puolet sanoi lukevansa myös **nuortenlehtien** juttuja *usein* ja noin kolmanneskin *joskus*, kun taas suurimmalle osalle pojista nuortenlehtien jutut eivät olleet yhtä suosittua lukemistoa. Tämä tilastollisestikin erittäin merkitsevä ero saattaa johtua siitä, että osa nuortenlehdistä, kuten *Demi*, *Miss Mix*, *Regina* ja *Systeri*, on tytöille suunnattuja. Lisäksi noin 34 prosenttia oppilaista kertoi lukevansa kirja-, musiikki- ja elokuva-arvosteluja *usein* ja noin 38 prosenttia *joskus*.

Nuortenlehdet nousivat yleisimmäksi lehtiryhmäksi (52 %) myös kysymyksessä, jossa oppilaita pyydettiin nimeämään heille tärkeitä lehtiä. Nuortenlehtien lisäksi mainittiin naisten yleislehtiä (14 %), ja perhe- ja yleislehtiä (14 %). Myös autoiluun ja tekniikkaan (4 %), urheiluun ja liikuntaan (4 %) sekä tietotekniikkaan (3 %) ja musiikki- ja viihde-elektroniikkaan (3 %) erikoistuvia lehtiä mainittiin. Yksittäisistä lehdistä eniten mainintoja saivat *Demi*, *Suosikki*, *7 päivää* ja *Cosmopolitan*.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (OPH 2004) vuosiluokkien 6–9 tavoitteena on, että oppilas kehittää tekstityyppien ja tekstilajien tuntemustaan ja että hän hallitsee erilaisia tekstityyppejä selostavasta ja kuvailevasta pohtivaan ja kantaa ottavaan. Kuten luvussa 4.3 kävi ilmi, kantaa ottavia tekstejä luettiin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla opettajien mukaan pääasiallisesti *joskus*, ja tyypillisimpänä kantaa ottavana tekstinä mainittiin mielipidetekstit. Oppilaiden näkemykset mielipidetekstien lukemisesta oli samansuuntaiset vaikka he arvioivat ne hieman harvinaisemmiksi kuin opettajat. Vapaa-ajan lukemisen osalta on mielenkiintoista, että **yleisönosastokirjoituksia** sanoi lukevansa *joskus* noin kolmannes oppilaista ja *harvoin* niin ikään kolmannes. Lisäksi tytöistä vajaa viidennes ja pojista reilu neljännes vastasi, että *ei* lue yleisönosastokirjoituksia *koskaan*. Tyttöjen joukossa oli viidennes myös niitä, jotka kertoivat lukevansa yleisönosastokirjoituksia *usein*. Lukutottumukset siis tämän tekstityypin osalta vaihtelivat hyvinkin paljon (ks. myös liite 2, kysymys 37).

Reilu neljännes kyselyymme vastanneista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista kertoi tunneilla luettavan **uutisia** *usein* ja noin 66 prosenttia *joskus*. Oppilaiden käsitys asiasta oli kutakuinkin samansuuntainen (ks. luku 4.3). Myös vapaa-ajalla heistä noin 42 prosenttia kertoi lukevansa uutisia *joskus* ja reilu kolmannes *usein* (kuvio 5.14). Niinikään sanomalehtien pääkirjoituksia luetaan vapaa-ajalla pääasiallisesti *joskus* vaikka noin viidennes oppilaista sanoi, että *ei* lue pääkirjoituksia *koskaan* ja noin viidennes kertoi lukevansa niitä *harvoin*. Noin 43 prosenttia oppilaista kertoi lukevansa sanomalehtien muita artikkeleita *joskus* ja noin viidennes *usein*. Pojat lukivat näitä tekstejä tyttöjä jonkin verran vähemmän.

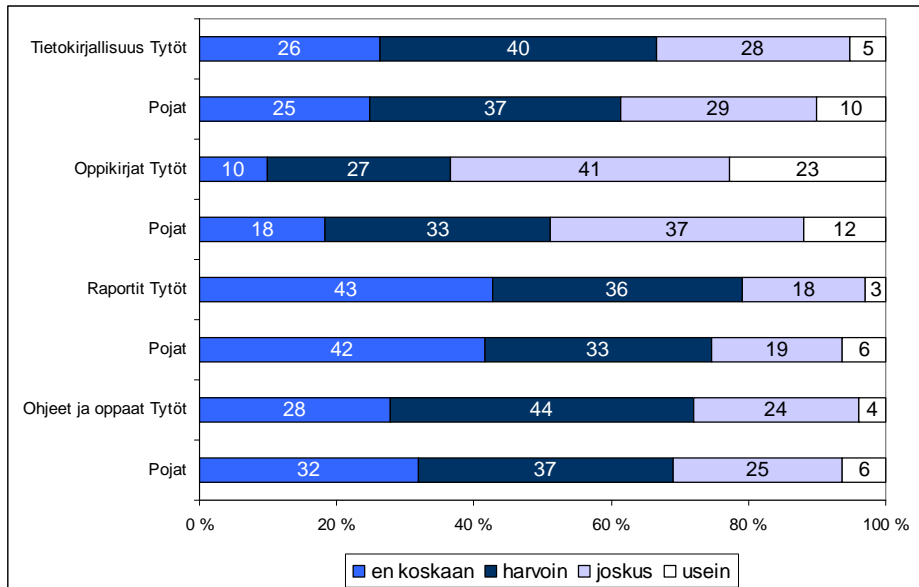


KUVIO 5.14 Tyttöjen ja poikien mediatekstien lukeminen vapaa-ajalla.

**Tietokirjallisten** tekstien ryhmään kuuluu niin ikään monentyyppisiä tekstejä (kuvio 5.15). Oppilaiden vastauksissa tietokirjallisia tekstejä yhdistää se, että niitä luetaan pääsääntöisesti *harvoin* tai *joskus* – jos lainkaan. Esimerkiksi noin neljännes oppilaista *ei* vastausten perusteella lue tietokirjoja *koskaan*, ja *harvoin* niitä kertoi lukevansa lähes 39 prosenttia oppilaista. Tämä on hyvin linjassa mediakäyttäjien kanssa, sillä kuten edellä todettiin, oppilaiden keskeisin tiedonhaun media on Internet. Oppilaista noin 42 prosenttia kertoi, että *ei* lue *koskaan* vapaa-aikanaan raportteja, selvityksiä tai katsauksia, ja reilu kolmanneskin luki niitä *harvoin*. Lisäksi vain neljännes oppilaista sanoi lukevansa ohjeita ja oppaita *joskus*.

**Oppikirjat ja -oppimateriaali** on myös oppilaiden vapaa-ajan lukemista – ainakin suurimmalle osalle heistä. On kuitenkin mielenkiintoista havaita, että vastausten perusteella noin kolmannes oppilaista lukee niitä *harvoin* ja noin 39 prosenttia *joskus*. Tytöistä vajaa neljännes sanoi lukevansa oppikirjoja *usein*, kun taas pojista näin kertoi tekevänsä vain 12 prosenttia. Erot ovat mielenkiintoisia mutta tämän kysymyksen valossa on kuitenkin mahdotonta tehdä luotettavia johtopäätöksiä oppimisen tiloista tai siitä,

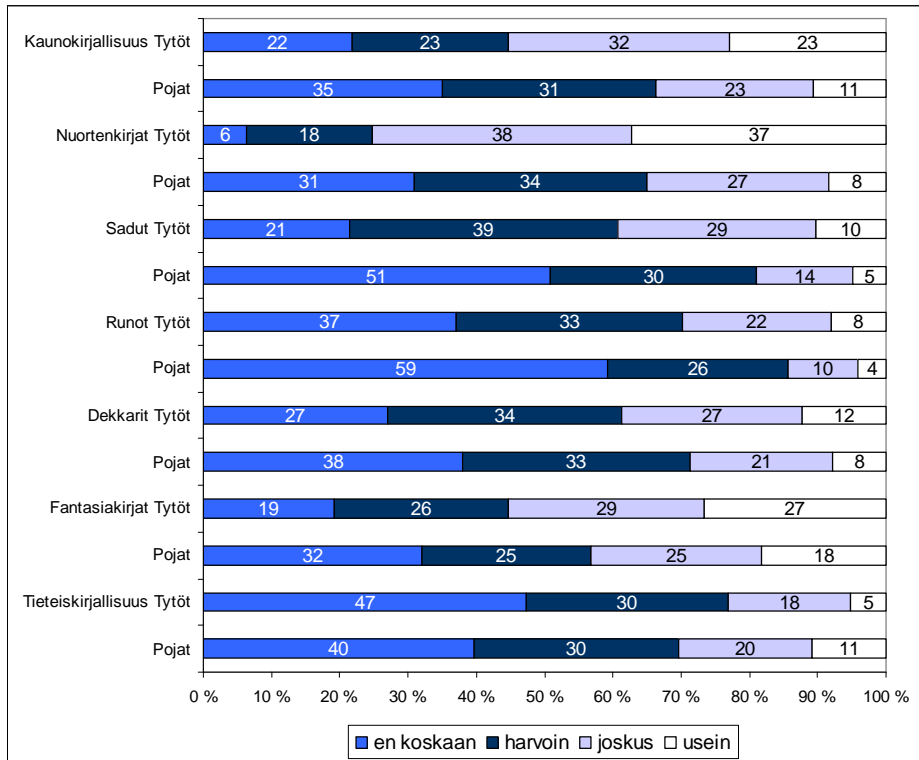
ovatko tytöt sosiaalistuneet koulun opetuskulttuuriin ja tekstikäytänteisiin poikia enemmän.



KUVIO 5.15 Tyttöjen ja poikien tietokirjallisten tekstien lukeminen vapaa-ajalla.

Ei ole mitenkään yllätyksellistä, että **hallinnolliset** tekstit olivat vähiten luetuja tekstejä. Näistä tutuin teksti oppilaille oli tiedotteet, joita noin 27 prosenttia oppilaista luki *joskus* ja lähes seitsemän prosenttia *usein*. Kuitenkin noin 36 prosenttia oppilaista sanoi lukevansa tiedotteita *harvoin* ja kolmannes *ei lukenut* niitä *koskaan*. Lomakkeita sanoi lukevansa *harvoin* 43 prosenttia ja *ei koskaan* noin 36 prosenttia oppilaista.

**Kaunokirjalliset** tekstit näyttävät eniten jakavan tyttöjen ja poikien lukemiskäytänteitä (kuvio 5.16). Vastausten perusteella pojista vähintään kolmannes *ei koskaan* lue fiktiivisiä tekstejä vapaa-ajallaan ja noin kolmannes lukee niitä *harvoin*. Tyttöjenkin joukossa vähintään viidennes *ei lue* kaunokirjallisia tekstejä. Tyttöjen suosimaksi tekstityypiksi nousevat kuitenkin usein tytöille suunnatut nuortenkirjat, joita noin 38 prosenttia sanoi lukevansa *joskus* ja noin 37 prosenttia *usein*.

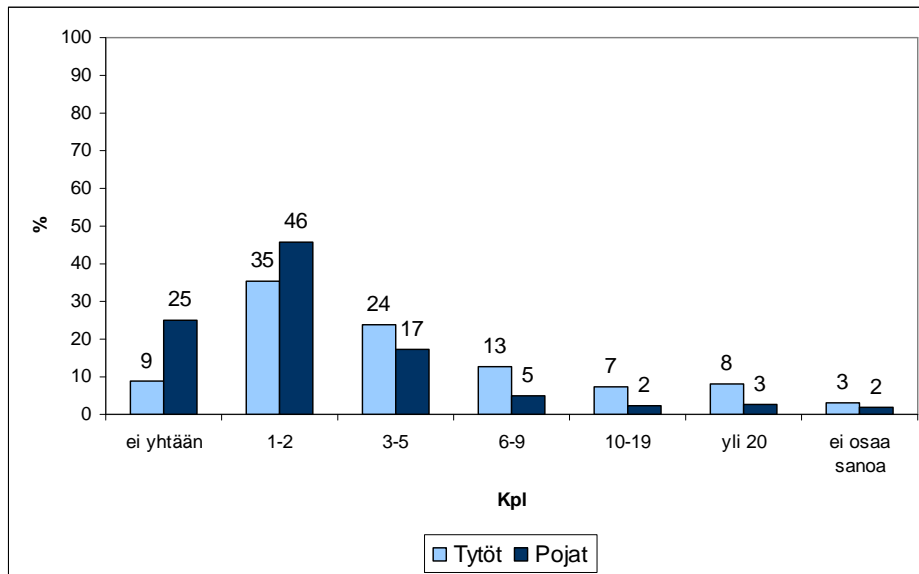


KUVIO 5.16 Tyttöjen ja poikien kaunokirjallisten tekstien lukeminen vapaa-ajalla.

Sci-fiä kertoi lukevansa *harvoin* noin kolmannes oppilaista ja noin viidennes *joskus*. Sen sijaan sekä tyttöjen että poikien joukossa fantasiakirjat ovat suhteellisen luettuja. Lähes viidennes pojista ja reilu neljännes tytöistä kertoi lukevansa fantasiakirjoja *usein*. Fantasiakirjallisuutta onkin runsaasti tarjolla. J. K. Rowlingin *Harry Potter* -sarja ja J.R.R. Tolkienin *Taru sormusten herrasta* -trilogia ovat varmasti tunnetuimpia ja kirjastosta lainatuimpia mutta myös esimerkiksi Terry Pratchetin *Mahtava Morris*, Eoin Colferin *Artemis Fowl* -sarja ja Phil Pullmanin *His Dark Materials* -fantasiatrilogia ovat suosittuja tämän genren edustajia. Fantasiakirjojen suosio on virittänyt niin ikään lukemista alkukielellä ja monikielisiä fanifiktioyhteisöjä, joihin myös monet suomalaisnuoret osallistuvat (Leppänen 2008).

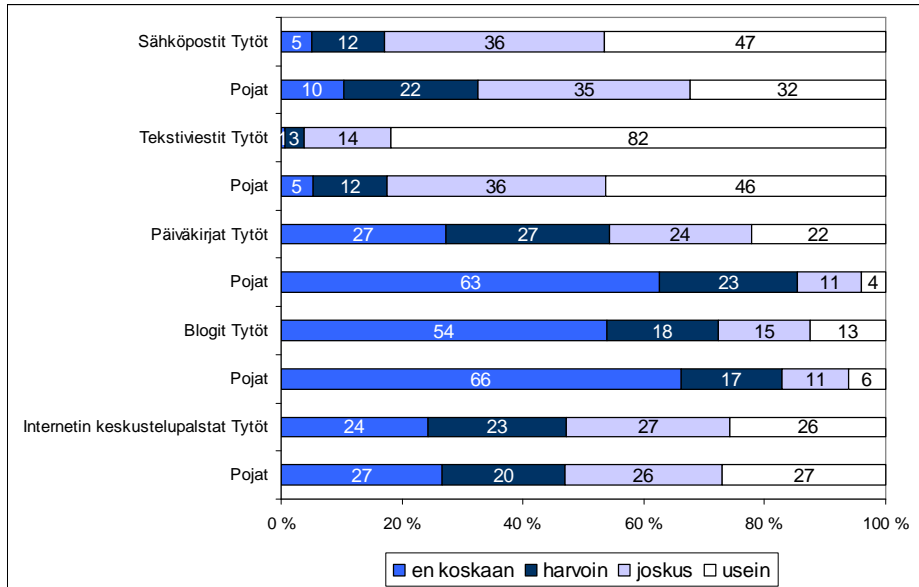
Kysyimme myös, kuinka monta kirjaa oppilaat olivat lukeneet puolen vuoden aikana lukuun ottamatta oppikirjoja (kuvio 5.17). Tytöistä noin 46 prosenttia ja pojista noin 35 prosenttia kertoi lukeneensa 1–2 kirjaa ja noin neljännes tytöistä ja noin viidennes pojista 3–5 kirjaa. Oppilaiden lukutottumukset vaihtelevat melko runsaasti ei lainkaan kirjoja lukevista himolukijoihin. Vastausten perusteella tyttöjen lukuharrastus on aktiivisempi ja erot tyt-

töjen ja poikien välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitsevät. Huomattavaa on, että pojista neljännes ei näytä lukeneen yhtään kirjaa. Tulos on samansuuntainen kuin aiemmin monikielisten mediakäyttöjen osalta: pojista noin viidennes sanoi, että ei lue kaunokirjallisuutta lainkaan (ks. kuvio 5.11). Tulosten tulkintaa vaikeuttaa toki se, että emme tiedä, mitä oppilaat oikeastaan tarkoittavat kirjalla: mielletäänkö se pääasiassa kaunokirjallisuudeksi vai onko mukana myös ei-fiktiivistä kirjallisuutta, kuten harraste- ja tietokirjoja?



KUVIO 5.17 Tyttöjen ja poikien kirjojen lukeminen puolen vuoden aikana vapaa-ajalla.

**Henkilökohtaisiksi** luokitellut tekstit (kuvio 5.18) sisältävät lähinnä uusmedioissa tuotettuja tekstejä. Useimpia niistä yhdistää myös vuorovaikutteisuus ja yhteisöllisyys. Tekstiviestit näyttävät vastausten perusteella olevan luevuimpia tekstejä. Tytöistä peräti 82 prosenttia ja pojista noin 46 prosenttia sanoi lukevansa niitä *usein*. Tytöistä 47 prosenttia luki myös sähköpostia *usein* ja reilu kolmannes oppilaista luki sitä *joskus*. Internetin keskustelupalstojen viestien lukeminen jakautui tasaisesti neljään eri käyttäjäryhmään. Blogit ovat tämänkin kysymyksen valossa harvimminkin luettuja uusmediatekstejä: noin 66 prosenttia pojista ja 54 prosenttia tytöistä *ei* lukenut blogeja *koskaan*. Päiväkirja oli eritoten tyttöjen tekstityyppi, vaikka niiden lukeminen jokoikin tytöt tasaisesti ei-käyttäjistä usein käyttäviin.



KUVIO 5.18 Tyttöjen ja poikien henkilökohtaisten tekstien lukeminen vapaa-ajalla.

Oppilaita pyydettiin valitsemaan myös sellaiset tekstit, joita he lukevat vapaa-ajallaan **koulua varten** ja ne tekstit, jotka ovat **heille itselleen läheisimpiä**. Koulua varten luettavista teksteistä 80 prosenttia oppilaista valitsi ymmärrettävästi oppikirjat ja noin 31 prosenttia tietokirjallisuuden. Myös lähes kolmannes oppilaista mainitsi uutiset ja noin 26 prosenttia kaunokirjallisuuden. Kaunokirjallisista teksteistä muita ei juuri valittu, sillä esimerkiksi nuortenkirjoja koulua varten sanoi lukevansa noin 13 prosenttia oppilaista ja fantasiakirjoja vain noin yhdeksän prosenttia. Itselleen läheisimmiksi teksteiksi oppilaat mainitsivat useimmiten niitä, joita he eniten lukivat: tekstiviestejä, sähköpostia, Internetin keskustelupalstojen viestejä, erilaisia arvosteluja, uutisia, sarjakuvia, nuortenlehtien juttuja ja fantasiakirjoja.

Sulkusen (2007) mukaan 15-vuotiaita suomalaisnuoria kuvataan erilaisten lyhyiden tekstien lukijoina: he lukevat sanomalehtiä, aikakauslehtiä, sarjakuvia sekä uusmedian tekstejä, kun taas kauno- ja tietokirjallisuuden lukeminen jää vähemmälle. Sulkunen pitääkin nuorten lukutaitoa suhteellisen monipuolisena ja joustavana. ToLP-hankkeen tulokset näyttävät olevan samansuuntaisia arviointitutkimusten tulosten kanssa.

Kansainvälisten lukutaitotutkimusten mukaan hyvän lukutaidon taustalla katsotaan siis olevan aktiivinen ja monipuolinen lukuharrastus (Linnakylä 2004, Sulkunen 2007). Selvä enemmistö myös kyselyymme vastanneista oppilaista näki yhteyden lukuharrastuksen ja opintomenestyksen

välillä. Tytöistä noin 91 prosenttia ja pojista 85 prosenttia oli *osittain samaa* tai *samaa mieltä* väittämän *Vapaa-ajan lukemisesta on hyötyä myös opiskelussa* kanssa.

Viime vuosina on kuitenkin esitetty huolestuneita puheenvuoroja siitä, että nuoret – erityisesti pojat – näyttävät lukevan yhä vähemmän. Etenkin television ja uusmedian on pelätty vieraannuttavan nuoret lukuharrastuksesta ja kirjallisesta kulttuurista. Jotkut tutkimustulokset ovat antaneet näille peiloille tukea, kun taas toisissa pelkojen sijaan on tarjottu uusia näkökulmia lukemiseen (esim. Luukka 2001 ym., Leppänen 2007, 2008). Lukemisen kirjo on monipuolistunut ja uusmediat ovat tarjonneet erilaisia yhteisöllisiä ja multimodaalisia lukemisen käytänteitä (Cope & Kalantzis 2000). Kirja ja kirjallisuus – vaikka se tässä raportissa usein yhdistetään printtimedian puolelle – on saanut uusia muotoja ja kohtaa lukijansa mitä moninaisimmissa ympäristöissä. Lukemisen käsitettä ja asenteita lukemista kohtaan tulisikin arvioida uudelleen: mitä pidämme lukemisena? Millaista lukemista arvostamme? Millaiseen lukemiskulttuuriin koulu sosiaalistaa? Entä nuorten muut ympäristöt ja verkostot: perhe, ystävät, mediat?

Ehkä tyypillisin väite on se, että pojat eivät lue kaunokirjallisia tekstejä siksi, että he käyttävät suuren osan vapaa-ajastaan pelaamiseen. Tämä väite on osoitettu ainakin osin virheelliseksi jo MURSU-projektissa (Luukka ym. 2001), jonka tulosten mukaan aktiiviset pelaajat lukivat myös kaunokirjallisuutta aktiivisesti. ToLP-hankkeen tulosten mukaan noin 44 prosenttia pojista kertoi pelaavansa tietokonepelejä tyypillisenä arkipäivänä *melko paljon* tai *paljon*. Tämä ryhmä luki kaunokirjallisia tekstejä keskimäärin yhtä paljon kuin muut pojat. Mielenkiintoinen tulos on lisäksi se, että näistä pojista isompi osa luki fantasiakirjoja ja tieteiskirjallisuutta *joskus* tai *usein*. Melko paljon tai paljon pelaavien tyttöjen (45 tyttöä) tulokset olivat samansuuntaiset. Pelaaminen ei siten myöskään tämän tutkimuksen mukaan näytä syrjäyttävän nuorten kaunokirjallisuuden lukuharrastusta, joidenkin kirjallisuusgenrejen lukeminen päinvastoin kasvaa.

Oppilaiden vapaa-ajan lukemisto on melko monipuolinen vaikka se painottuuakin henkilökohtaisiin uusmediateksteihin. Kaunokirjallisten tekstien lukemisessa tyttöjen ja poikien käytänteet ovat jonkin verran erilaiset: tytöt lukevat monenlaisia kaunokirjallisia tekstejä poikia enemmän.

Koulua varten luetaan pääasiassa mediatekstejä ja kaunokirjallisia tekstejä. Oppilaille läheisimpiä tekstejä ovat erilaiset uusmediatekstit.

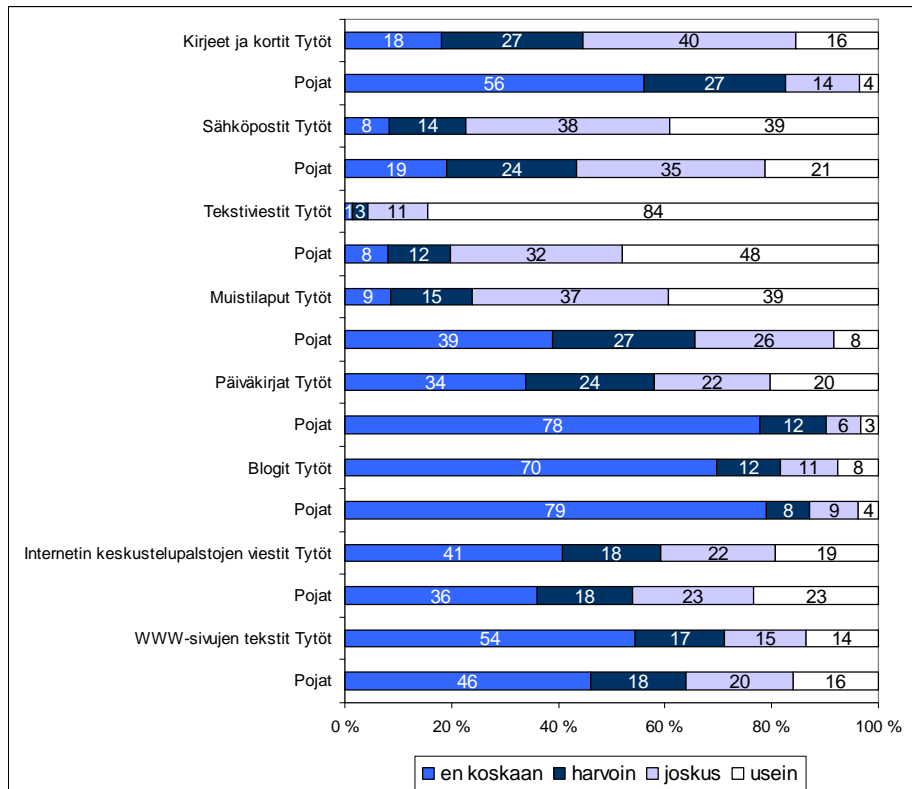


## Vapaa-ajan kirjoittaminen

Kuten luvussa 4.3 todettiin, äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa kirjoittaminen näyttää keskittyvän pääasiassa lineaaristen tekstien, kuten koulukirjoitelmien tuottamiseen, kun taas vaikkapa kieltä ja visuaalisia elementtejä yhdistelevien tekstien kirjoittaminen on huomattavasti vähäisempää. Lineaaristen tekstien tuottaminen ja ymmärtäminen painottui myös päättöarvioinnissa (luku 4.5). Vieraiden kielten opetuksessa suulliset tuotokset nousivat ymmärrettävästi keskeisiksi tuotoksiksi, vaikka koulukirjoittaminen oli myös melko vahvasti esillä. Onkin hyvin loogista, että vieraiden kielten päättöarvioinnissa näyttää eniten painottuvan viestiminen arkipäivän tavallisissa puhe- ja kirjoitustilanteissa.

Olemme hankkeessa kiinnostuneita myös siitä, millaisia tekstejä ja kuinka usein oppilaat kirjoittavat tai tuottavat vapaa-ajallaan. Tekstityyppien vaihtoehdoissa painottuivat henkilökohtaiset, pääosin uusmediatekstit, ja niitä oppilaat vastausten perusteella näyttävätkin kirjoittavan eniten (kuvio 5.19). Tekstiviestit ovat paitsi useimmin luettuja myös kirjoitetuimpia tekstejä. Tytöistä noin 84 prosenttia ja pojista noin 48 prosenttia kertoi kirjoittavansa tekstiviestejä *usein*. Myös sähköpostia kertoi kirjoittavansa *usein* noin 39 prosenttia tytöistä ja noin viidennes pojista. Internetin keskustelupalstoille sanoi kirjoittavansa lähes 23 prosenttia oppilaista *joskus* ja noin 21 prosenttia *usein*. Tulokset www-sivujen kirjoittamisesta ovat samansuuntaiset. Päiväkirjan kirjoittaminen on enemmän tyttöjen arkea, myös erilaisten muistilappusten kirjoittaminen näytti kuuluvan enemmän tyttöjen käytänteisiin. Tytöt kirjoittavat kirjeitä ja kortteja niin ikään poikia useammin (ks. kirjoittamisen käytänteistä myös liite 2, kysymys 43).

Mediatekstien kirjoittaminen on hyvin vähäistä, sillä vastausten perusteella suurin osa oppilaista *ei koskaan* kirjoita yleisönosastokirjoituksia, arvosteluja tai muitakaan lehtijuttuja. Myös kaunokirjallisten tekstien tai sarjakuvien tekijöitä on melko vähän. Tytöistä noin 17 prosenttia ja pojista noin 11 prosenttia kertoi kirjoittavansa kaunokirjallisia tekstejä *joskus*. Sen sijaan koulua varten oppilaat kertoivat kirjoittavansa eritoten kaunokirjallisia tekstejä (53 %) ja erilaisia kirja-, musiikki- ja elokuva-arvosteluja (22 %). Myös muistilaput, tekstiviestit ja sähköpostit mainittiin ilmeisesti yhteydenoton ja yhteydenpidon merkityksessä. Läheisimmiksi teksteikseen oppilaat mainitsivat ne tekstit, joita he kirjoittivat eniten: tekstiviestit ja sähköpostin ja Internetin keskustelupalstojen viestit. Ne, jotka kirjoittivat kaunokirjallisia tekstejä tai tekivät sarjakuvia, pitivät näitä tekstejä myös itselleen läheisimpinä. Muihin kirjoitettuihin teksteihin oppilailla ei ollut kovin läheistä suhdetta.



KUVIO 5.19 Tyttöjen ja poikien henkilökohtaisten tekstien kirjoittaminen vapaa-ajalla.

Oppilaiden kirjoittamisesta saa kyselyn avulla melko pintapuolisen ja yksipuolisenkin kuvan. Esimerkiksi kirjoittamisen sosiaalinen ulottuvuus ja uusmediapainotteisuus nousevat jonkin verran esille, mutta muutoin annettujen tekstityyppien valossa vapaa-ajan kirjoittaminen näyttää hyvin vähäiseltä. Oppilaiden joukossa oli toki myös niitä, jotka kirjoittavat usein erityyppisiä tekstejä: niin mediatekstejä, kaunokirjallisia kuin henkilökohtaisia, pääosin uusmediatekstejä. Näiden oppilaiden joukossa on todennäköisesti myös niitä, joille omien tekstien tuottaminen on tärkeä osa niin yksilöllistä kuin sosiaalistakin identiteettiä (Leppänen 2008).

Kirjoittamista tulisikin pohtia myös laajemmin. Mitä itse asiassa kirjoittamisella tarkoitetaan? Onko joillakin teksteillä vahvempi asema kirjoittamisen näkökulmasta, pidetäänkö esimerkiksi koulussa harjoitettuja tekstejä enemmän kirjoittamisena kuin vaikkapa erilaisiin verkkoyhteisöihin tuotettuja tekstejä tai nettipelin yhteydessä kirjoitettuja tekstejä? Lukemisen ja kirjoittamisen käytänteisiin pureudutaankin tarkemmin hankkeemme laadullisissa tutkimuksissa.

Vapaa-ajan lukemiseen ja kirjoittamiseen pureuduttiin myös muutamman väittämän avulla. Väittämä *Tyttöjen lukeminen ja kirjoittaminen vapaa-ajalla on monipuolisempaa kuin poikien* tuotti mielenkiintoisia tuloksia. Sekä tytöistä että pojista suurin osa (noin 70 %) oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä*. Äidinkielen opettajista miltei 90 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista 70 prosenttia oli väittämän kanssa niin ikään *osittain samaa* tai *samaa mieltä*. Vieraiden kielten opettajista kuitenkin noin 23 prosenttia *ei osannut sanoa* kantaansa tähän väittämään. Näyttää siis siltä, että enemmistö sekä opettajista että oppilaista itsestään pitää tyttöjen tekstikäytänteitä monipuolisempina kuin poikien. Mielenkiintoista olisi kuitenkin selvittää, mitä kaikkea lukemiseen ja kirjoittamiseen katsotaan sisältyvän ja millaisena käytänteenä opettajat ja oppilaat näkevät esimerkiksi interaktiivisen nettipelaaamisen suhteessa lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Hieman erilaisen ulottuvuuden tarjoaa oppilaille esitetty väittämä *Luen ja kirjoitan vapaa-ajalla monipuolisemmin kuin koulussa* ja opettajille esitetty väittämä *Vapaa-ajalla oppilaat kirjoittavat monipuolisemmin kuin koulussa*. Äidinkielen opettajista noin 76 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 55 prosenttia oli väittämän kanssa *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*. Lisäksi vieraiden kielten opettajista noin 34 prosenttia ja äidinkielen opettajista noin 15 prosenttia *ei osannut sanoa* näkemystään siitä, lukevatko ja kirjoittavatko oppilaat vapaa-aikana monipuolisemmin kuin koulussa. Näiden vastausten perusteella voidaan ajatella, että opettajat pitävät oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteitä yksipuolisempina, vaikka tytöt lukevat ja kirjoittavat monipuolisemmin kuin pojat. Oppilaiden näkemys ei ollut näin yksiulotteinen: tytöistä noin 48 prosenttia ja pojista noin 61 prosenttia oli väittämän kanssa *eri mieltä* tai *osittain eri mieltä* eli heidän mukaansa koulun tekstikäytänteet olisivat monipuolisemmat. Kuitenkin noin 45 prosenttia tytöistä ja 32 prosenttia pojista oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä* tai *samaa mieltä*. Näyttäisi siis siltä, että oppilaiden vapaa-ajan lukeminen ja kirjoittaminen on näiden oppilaiden näkökulmasta ainakin hieman erilaista ja varioivampaa kuin koulussa.

Ovatko opettajat sitten kiinnostuneita oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteistä ja tulisiko heidän olla? Oppilaiden vastaukset väittämään *Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä oppilaat lukevat ja kirjoittavat vapaa-aikanaan* jakautuivat melko tasaisesti. Noin kolmannes oppilaista oli väittämän kanssa *osittain samaa mieltä* ja hieman yli 10 prosenttia *samaa mieltä*. Oppilaiden joukossa oli kuitenkin yli neljännes niitä, jotka olivat väittämän kanssa *osittain eri mieltä* ja noin viidennes niitä, jotka olivat väittämän kanssa *eri mieltä*. Opettajille esitetty tähän tematiikkaan liittyvä väittämä oli *Opettajan on tärkeää tietää, mitä oppilaat lukevat ja kirjoittavat vapaa-ajallaan*. Äidinkielen opettajista noin 42 prosenttia mutta vieraiden kielten opettajista vain 15 prosenttia oli väittämän kanssa *samaa mieltä*. *Osittain samaa mieltä* opettajista oli noin 40 prosenttia. *Osittain eri mieltä* taas oli noin neljännes vieraiden kielten opetta-

jista. Koulussa tehtyjen tuotosten ja arvioinnin näkökulmasta (luku 4.3) oppilaiden vapaa-aikanaan lukemat ja tuottamat tekstit eivät näyttäisi olevan tärkeitä. Laadullisten tutkimusten tehtävänä olisi tosin myös tarkastella, haluavatko oppilaat opettajien olevan kiinnostuneita näiden vapaa-ajan lukemisesta ja kirjoittamisesta vai onko se alue, jonka omistajuuden oppilaat pitävät mieluummin itsellään.

Oppilaiden vapaa-ajan kirjoittaminen painottuu henkilökohtaisten, lähinnä uusmediatekstien kirjoittamiseen. Koulua varten oppilaat kirjoittavat lähinnä kaunokirjallisia tekstejä ja mediatekstejä. Itselleen läheisimpinä teksteinä he pitävät henkilökohtaisia, pääosin uusmediatekstejä.

Olemme tässä luvussa tuoneet esille tyttöjen ja poikien mediakäyttöjen tekstikäytänteiden eroja vapaa-ajalla. Olemme pyrkineet myös problematisoimaan tyttö-poika -asetelmaa ja välttämään sukupuolta annettuna biologisena käsitteenä (ks. Lehtimäki & Suoranta 2005). Olemme kuitenkin havainneet, että sukupuolesta on tullut tärkeä muuttuja, sillä oppilas-muuttuja ei ole riittänyt kuvaamaan käytänteiden eroja. Vaikka emme siis pidäkään "luonnollisena" sitä, että tytöt lukevat kirjoja ja pojat pelaavat, tyttöjen ja poikien väliset erot näiden käytänteiden osalta osoittavat sukupuolella olevan väliä.

On siten paikallaan pohtia laajemmin sitä, miksi käytänteistä tulee sukupuolittuneita: Miten tyttöjä ja poikia sosiaalistetaan erilaisiin mediakäyttöihin ja lukemisen ja kirjoittamisen käytänteisiin, ja miten tällaista perspektiiviä voitaisiin opetuksessa muuttaa? Tarvitaankin tutkimustietoa prosesseista, joissa sukupuolittuneita käytänteitä tuotetaan.

## 6 OPETTAJIEN TEKSTIKÄYTÄNTEET

Sekä lasten että aikuisten teksti- ja mediamaisema on muuttunut rajusti muutamien viime vuosikymmenien aikana. Olemme siirtymässä printtimedioiden valtakaudelta uusmedia-aikaan (Inkinen 2005), jossa erityisesti tietokoneiden ja matkapuhelinten käyttö on luonnollinen osa arjen mediakäytänteitä, mikä tässäkin kirjassa on tullut nuorten osalta esille (ks. luku 5).

Samaan aikaan puhutaan siitä, miten julkisen ja yksityisen rajasta sekä työn ja vapaa-ajan suhteesta neuvotellaan uudelleen (Jokinen 2005). ToLP-hankkeen kannalta onkin merkityksellistä tarkastella sitä, miten kieltenopettajien vapaa-ajan ja työn teksti-, media- ja kielimaisemat kytkeytyvät toisiinsa: tukevatko opettajien vapaa-ajan käytänteet heidän työtään vai ovatko käytänteet toisistaan erillään? Yhtä keskeistä on tutkia myös sitä, millaisia pedagogisia haasteita oppilaiden vapaa-ajan uusmedia-arki koululle ja opettajille asettaa etenkin silloin, jos opettajien ja oppilaiden mediakäytöt ja asenteet eroavat toisistaan.

### 6.1 Mediakäytöt

ToLP-hankkeen opettajakyselyssä mediakäyttöihin liittyviä kysymyksiä oli vähemmän kuin oppilaskyselyssä, sillä opettajakyselyn pääpaino oli koulun tekstikäytänteissä ja pedagogisissa ratkaisuissa. Opettajien kysymysten tavoitteena oli saada yleiskuva vapaa-ajan mediakäytöistä ja niiden ympäristöistä, medioihin käytetystä ajasta, käyttötarkoituksista ja niiden käytöstä eri kielillä.

Opettajilta kysyttiin aluksi, mitä eri medioita he käyttävät työpaikalla oppituntien ulkopuolella tai vapaa-ajalla. Kuten oppilaskyselyssä (ks. luku 5.1), kysymyksen tavoitteena oli saada yleiskuva medioiden käytöstä eri ympäristöissä (vaihtoehtoina olivat *käytän* ja *en käytä*). Medioita oli kysymykses-

sä kaikkiaan 22 (oppilaille suunnattujen lisäksi ammattilehdet ja -kirjallisuus), ja ne edustivat printtimedioita, audiovisuaalisia medioita ja uusmedioita (ks. myös liite 1, kysymys 41).

**Printtimedioiden näkyvyys** opettajien vapaa-ajan mediamaisemassa on vahva. Miltei 100 prosenttia opettajista kertoi lukevansa sanomalehtiä, saman verran kaunokirjallisuutta ja noin 96 prosenttia aikakauslehtiä. Myös ammattilehtien ja ammattikirjojen sekä tietokirjojen lukeminen näyttäisi olevan tyypillistä vapaa-ajalla, vaikka vastausten perusteella emme voi arvioida näiden mediakäyttöjen intensiteettiä tai taajuutta. Sen sijaan sarjakuvat ja iltapäivälehdet, jotka olivat oppilaiden vapaa-ajan medioissa näkyvästi esillä, jäivät opettajien vastauksissa muiden printtimedioiden taakse. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vapaa-ajan printtimedioiden käyttö on vastausten perusteella melko yhteneväistä, ja suuria tilastollisesti merkitseviä eroja ei siten juuri ole.

Sen sijaan työpaikan printtimediakäytöt tuovat esille äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien välille selkeitä eroja. Äidinkielen opettajista noin 81 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 55 prosenttia kertoi lukevansa tietokirjallisuutta työpaikalla. Äidinkielen opettajista myös useampi mainitsi lukevansa työpaikallaan ammattikirjallisuutta ja -lehtiä. Niin ikään sanomalehtien ja aikakauslehtien lukemisen työpaikalla mainitsi useampi äidinkielen opettaja. Lisäksi äidinkielen opettajista noin 51 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 17 prosenttia kertoi lukevansa kaunokirjallisuutta työpaikalla.

Printtimedioiden käyttöerot heijastavat osittain sitä kuvaa, joka piiryy opettajien materiaalivalinnoissa (luku 4.3). Käyttöerot antavat myös ai-neksia päätellä, että äidinkielen ja kirjallisuuden ja vieraiden kielten oppiaineet eroavat toisistaan niin sisällöltään, lähestymistavoiltaan kuin didaktiselta kulttuuriltaan, ja että nämä erot näkyvät opettajien arjessa erilaisina mediavalintoina ja lukemisen ja kirjoittamisen käytänteinä.

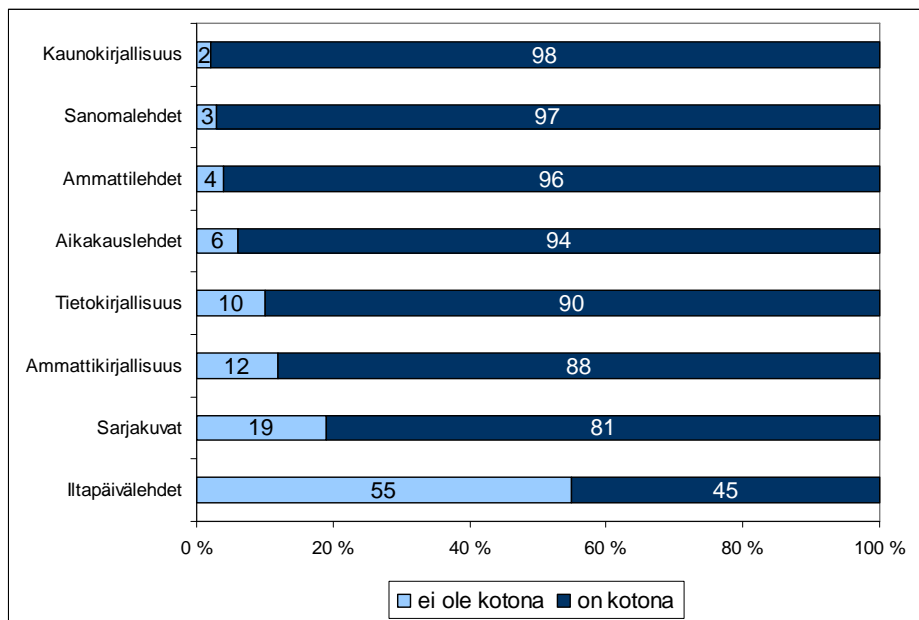
Opettajien **uusmediakäyttö** vapaa-ajalla näyttäytyy melko yksipuolisenä ja painottuu sähköpostin käyttöön ja www-sivujen selailuun. Yhdeksän opettajaa kymmenestä sanoi käyttävänsä sähköpostia tai käyvänsä www-sivuilla vapaa-ajallaan. Hieman alle viidennes opettajista sanoi käyttävänsä Messengeriä, IRC:tä tai Skypeä. Lisäksi äidinkielen opettajista noin 20 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 13 prosenttia kertoi käyvänsä Internetin keskustelupalstoilla. Pelaaminen eri muodoissaan (Internetin pelisaitit, tietokonepelit off-line tai pelikonsolit) kuuluu vastausten perusteella hyvin harvan opettajan mediamaisemaan.

Kysyimme myös, mitä eri medioita opettajien oli **mahdollista käyttää kotona**. Opettajat ympyröivät edellisen kysymyksen medialistasta ne mediat, jotka heillä oli saatavilla kotonaan. Lähes 13 prosenttia opettajista jätti vastaamatta kysymyksen. Syytä tähän on vaikea arvioida, mutta muutamissa

kommenteissa kysymystä pidettiin asiattomana ja opettajien sosioekonomista tilaa arvioivana.

**Printtimedioiden** käyttömahdollisuudet näyttävät opettajien vastausten perusteella olevan laajat: iltapäivälehtiä lukuun ottamatta vähintään 80 prosentilla opettajista oli mahdollisuus lukea erilaisia printtimedioita (ks. kuvio 6.1). Valtaosalla opettajista on kotonaan ilmeisen laaja kirjo opetustyötä tukevaa lukemistoa: tieto- ja ammattikirjallisuutta sekä ammattilehtiä, joita heille todennäköisesti tulee kotiin jäsenpostina. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vastaukset erosivat vain ammatti- ja tietokirjallisuuden osalta: äidinkielen opettajista useammalla oli mahdollisuus käyttää ammatti- ja tietokirjallisuutta kotonaan.

Vastaukset printtimedioiden käyttömahdollisuuksista myötäilevät pääosin opettajien mediakäyttöä vapaa-ajalla: sitä mitä luetaan vapaa-ajalla, on myös mahdollista lukea kotona. Sarjakuvat ovat mielenkiintoinen poikkeus: opettajista noin 81 prosenttia kertoi, että heillä on mahdollisuus lukea niitä kotonaan mutta noin 59 prosenttia sanoi lukeneensa niitä vapaa-ajallaan.

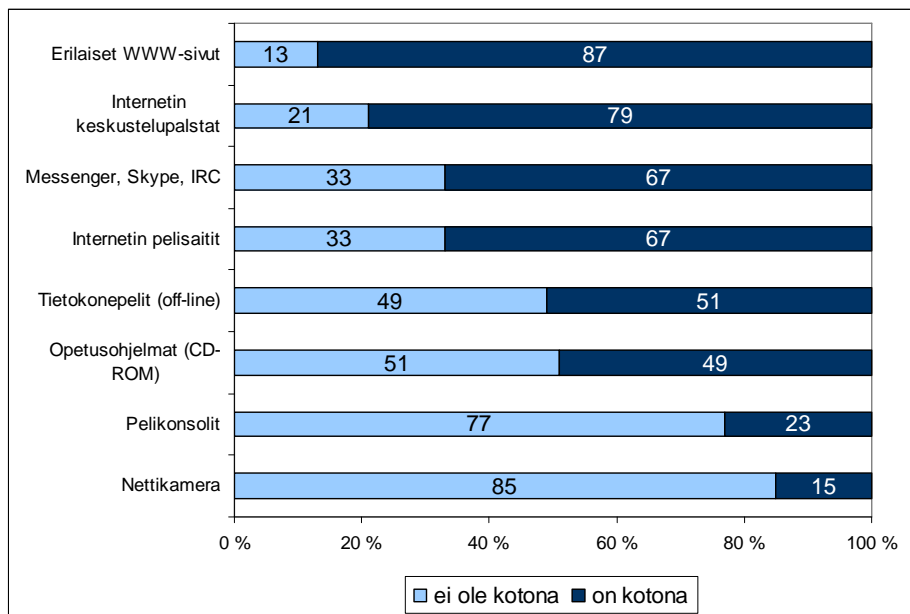


KUVIO 6.1 Opettajien printtimedioiden käyttömahdollisuudet kotona.

**Audiovisuaalisten medioiden** käyttömahdollisuudet käyvät niin ikään pääosin yhteen opettajien vapaa-ajan mediakäyttöjen kanssa. Opettajista noin 97 prosenttia sanoi voivansa katsella televisiota kotona, ja satelliitti- kaapeli- tai digi-tv oli käytettävissä noin 70 prosentilla opettajista. Lähes kaikilla on vastausten perusteella kotona radio ja puhelin.

Vastaukset **uusmedioiden** käyttömahdollisuuksista sen sijaan osoittavat, että opettajien melko yksipuolinen uusmedian käyttö vapaa-ajalla ei välttämättä johdu siitä, että nämä mediat eivät olisi heidän saatavillaan kotona (kuvio 6.2). Esimerkiksi noin 79 prosentilla opettajista olisi mahdollisuus päästä Internetin keskustelupalstoille, mutta vain noin 17 prosenttia opettajista kertoi käyvänsä niissä vapaa-ajallaan. Myös esimerkiksi Messengerin, IRC:n ja Skypeen sekä Internetin pelisaittien osalta yleiskuva on lähes samankaltainen.

Opettajien vastaukset näyttävät ensi silmäykseltä myös jossain määrin ristiriitaisilta: valtaosalla opettajista on kotonaan Internet-yhteys mutta ei mahdollisuutta käyttää tätä yhteyttä erilaisiin toimintoihin, kuten Messengeriin tai Internetin pelisaitteihin (ks. kuvio 6.2).



KUVIO 6.2 Opettajien uusmedioiden käyttömahdollisuudet kotona.

Vastaukset ovat kuitenkin ymmärrettäviä, sillä nämä toiminnot näyttivät olevan vapaa-ajan mediakäyttöjen näkökulmasta melko vieraita. Kuvaavaa onkin erään opettajan vastaus lomakkeen reunassa "täysin vieraita termejä", joilla hän viittasi Messengerin kaltaisiin medioihin ja pelikonsoleihin. Uusmedioiden käytöt ja käyttömahdollisuudet antavat siten viitteitä myös asenteista teknologiaa ja niiden osaamistarpeita kohtaan (ks. luku 4.2). Ne tarjoavat mahdollisuuden myös tarkastella sitä, millainen suhde yksilöillä on eri medioihin ja niiden käytänteisiin oppimistilanteissa (ks. luku 1).



Opettajien mediakäyttö on erityisesti printtimedioiden osalta monipuolista. Sen sijaan uusmediakäyttö näyttää oppilaiden mediamaisemaan verrattuna yksipuolisemmalta. Opettajien uusmediakäytöstä nousevat esille sähköposti ja www-sivut, joihin heillä on pääsy niin työpaikalla kuin vapaa-ajan ympäristöissään. Opettajien yksipuolinen uusmediakäyttö ei ole kuitenkaan suoraan kytköksissä medioiden saatavuuteen kotona, vaan mediakäytöt liittyvät kiinteästi opettajien asenteisiin teknologiataitoja ja -käyttöjä kohtaan.

### Medioiden parissa käytetty aika

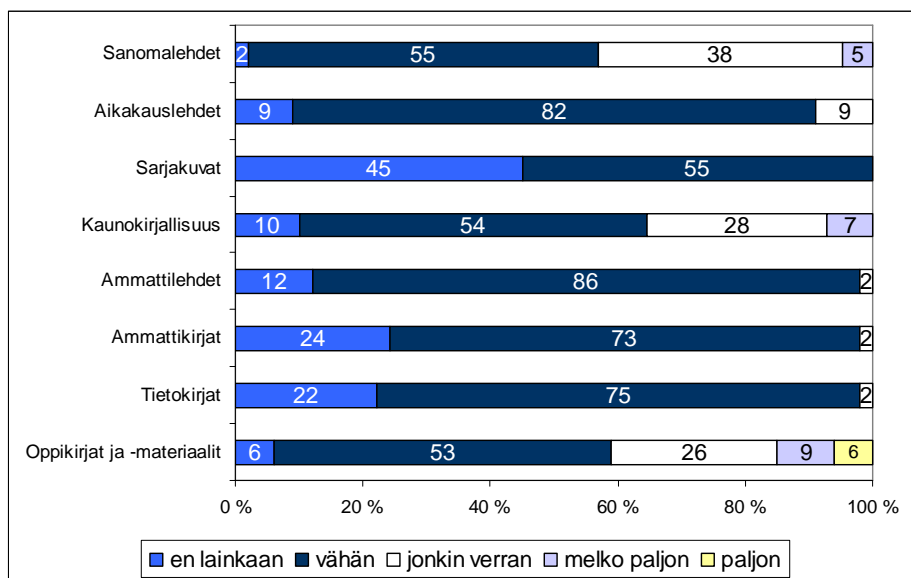
Käyttöympäristöjen ja medioiden saatavuuden lisäksi pyysimme opettajia arvioimaan, kuinka paljon aikaa he käyttävät eri medioiden parissa yhtenä tyypillisenä arkipäivänä.<sup>16</sup> Kysymyksellä pyrittiin lisäksi selvittämään käyttäjien taajuutta ja mahdollisia käyttäjätyyppejä myös opettajien osalta. Sekä oppilaiden että opettajien mediavaihtoehdot olivat yhtenevät lukuun ottamatta harrastelehtiä ja harrastekirjoja, jotka olivat opettajakyselyssä vaihdettu ammattilehtiin ja ammattikirjallisuuteen.

Kysymyksen vaihtoehdot olivat: *en lainkaan, muutamia minutteja, noin ½ tuntia, noin 1 tunti, noin 2 tuntia ja noin 3 tuntia tai yli*. Tätä kysymystä analysoitaessa olemme kuitenkin ottaneet huomioon sen, että ajat muutamista minuuteista tunteihin on ymmärrettävä suuntaa-antavina ja että ne kertovat pikemminkin mediakäyttöjen intensiteetistä ja mahdollisesti useiden medioiden rinnakkaiskäytöstä kuin varsinaisesta ajan kulutuksesta eri medioiden parissa. Tämän vuoksi käytämme ajanmääreiden sijaan intensiteettiä kuvaavia muuttujia: *en lainkaan* -> *en lainkaan*, *muutamia minutteja* -> *vähän*, *noin ½ tunnista 1 tuntiin* -> *jonkin verran*, *noin 2 tuntia* -> *melko paljon* ja *noin 3 tuntia tai yli* -> *paljon*. On myös otettava huomioon eri medioiden ominaislaatu: sanomalehtien lukeminen *jonkin verran* ja tietokonepelien pelaaminen *jonkin verran* eivät ole täysin toisiinsa rinnastettavissa, vaikka tässä tarkastelussa skaala on kaikille medioille sama.

Kuten edellä on todettu, printtimedioiden asema opettajien mediamaisemassa on vahva: opettajilla on pääsy printtimedioihin niin työpaikallaan kuin kotonaankin. **Printtimedioiden** käyttö tyypillisenä arkipäivänä ei näytä kuitenkaan olevan kovin pitkäkestoista (ks. kuvio 6.3). Tyypillisimmillään opettajat lukevat esimerkiksi sanomalehtiä *vähän* tai käyttävät niihin aikaa *jonkin verran* eli noin puolesta tunnista tuntiin. On toki myös niitä, jotka kertoivat lukevansa sanomalehtiä *melko paljon*.

<sup>16</sup> Kysymyksessä ei siis huomioida viikonloppuja tai loma-aikoja, jotka olisivat olleet opettajille luontevinta vapaa-aikaa.

Sarjakuvat eivät tämänkään kysymyksen näkökulmasta näyttäisi olevan opettajien suosima mediateksti. Lähes puolet opettajista *ei* käytä niiden lukemiseen *lainkaan* aikaa ja vähän yli puolet opettajista sanoi lukevansa niitä vain *vähän*, mahdollisesti sanomalehden striippien viemän ajan verran.



KUVIO 6.3 Opettajien printtimedioiden käyttö tyypillisenä arkipäivänä.

Vastausten perusteella voi tulkita, että **sanomalehdet** ovat opettajien arjen pääasiallisin printtimedia. Aikakaus- ja ammattilehtien (ja sanomalehtien) lukeminen saattaa ajoittua enimmäkseen viikonloppuihin ja pidempiin lomakausiin, jolloin on aikaa rentoutua suosikkilehden parissa tai syventyä ammatillisesti itseään kiinnostaviin teemoihin. Yli 80 prosenttia opettajista sanoikin käyttävänsä tyypillisenä arkipäivänä *vähän* aikaa aikakaus- ja ammattilehtien lukemiseen. Myös suurin osa opettajista arvioi käyttävänsä ammattikirjallisuuden ja tietokirjojen lukemiseen niin ikään *vähän* aikaa ja lähes neljännes opettajista *ei* vastausten perusteella lue niitä *lainkaan* tyypillisenä arkipäivänä. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien printtimedioiden käyttö oli hyvin samankaltaista, ja tilastollisesti merkitseviä eroja ei siten ole.

**Kaunokirjallisuuden** lukeminen näyttää tuovan esille erilaisia ryhmiä. Hieman yli puolet opettajista kertoi lukevansa kaunokirjallisuutta *vähän*, muutamia minuutteja tyypillisenä arkipäivänä. Lähes kolmannes opettajista sanoi lukevansa kaunokirjallisuutta *jonkin verran* ja miltei 10 prosenttia käyttävänsä aikaa kaunokirjallisuuteen *melko paljon* tai *paljon*. Noin 10 prosenttia taas *ei* vastausten perusteella lue kaunokirjallisuutta arkipäivänä *lainkaan*.

Vaikka erilaisia lukijaryhmiä siis nousi esille, äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien lukemiskäytänteet eivät kuitenkaan juuri eronneet toisistaan.

Sen sijaan **oppikirjoihin ja -oppimateriaaliin** käytetty aika vaihteli opettajien kesken jonkin verran. Vieraiden kielten opettajissa oli tilastollisesti merkitsevästi enemmän sellaisia, jotka arvioivat käyttävänsä oppikirjoihin ja -materiaaliin aikaa *melko paljon* (noin 2 tuntia) tai *paljon* (noin 3 tuntia tai yli). Näiden opettajien joukossa on mahdollisesti niitä, jotka valmistelevat tunteja tai laativat omaa oppimateriaalia. Yli puolet kaikista opettajista kuitenkin kertoi käyttävänsä aikaa oppikirjojen ja -materiaalin parissa *vähän*.

Oppilaiden tapaan opettajat näyttävät käyttävän runsaammin aikaa audiovisuaalisiin medioihin kuin printtimediaoihin tyypillisenä arkipäivänä. Suurin osa opettajista arvioi katsovansa **televisiota** *jonkin verran*, ajallisesti puolesta tunnista tuntiin. Vieraiden kielten opettajista *melko paljon* television katseluun aikaa käyttäviä oli noin 35 prosenttia ja äidinkielen opettajista noin 24 prosenttia, mikä on myös tilastollisesti merkitsevä ero.

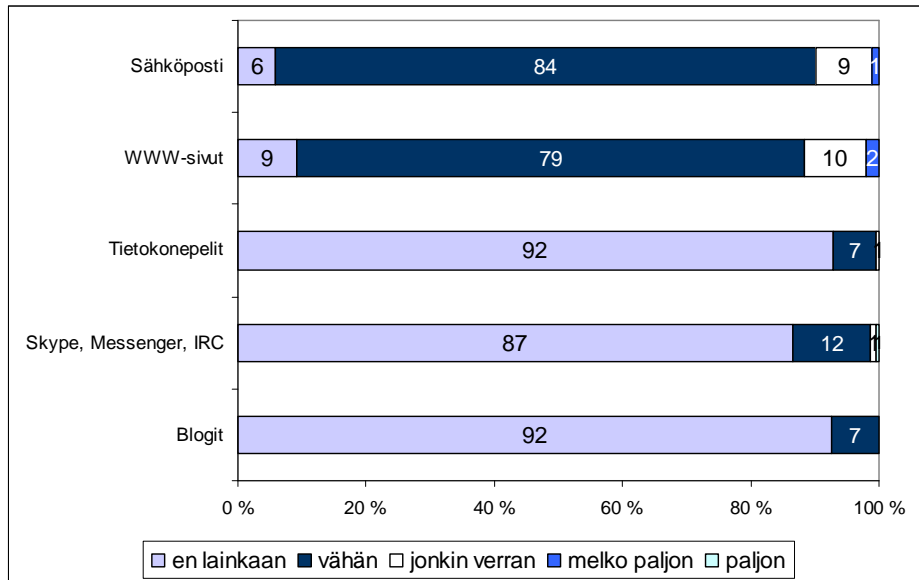
Myös opettajia pyydettiin nimeämään **viisi suosituinta tv-ohjelmaansa**. Opettajat mainitsivat mieluisimpina uutiset (40 %), ulkomaisen fiktion (28 %), asia- ja ajankohtaisohjelmat (13 %), viihdeohjelmat (7 %) ja kotimaisen fiktion (6 %). Elokuvien lisäksi ulkomaisen fiktion kirjo oli laaja ja niiden joukossa mainittiin muun muassa sarjat *Teho-osasto*, *Lost*, *Everwood* ja *Täydelliset naiset*. Opettajat mainitsivat myös erilaisia rikos- ja jännityssarjoja. Asia- ja ajankohtaisista ohjelmista nousivat esille muun muassa *A-studio*, *A-talk* ja *Punainen lanka*. Viihdeohjelmien joukossa olivat esimerkiksi *Uutisvuoto* ja erilaiset makasiiniohjelmat, kuten *Strömsö*. Kotimaisen fiktion joukosta nousivat esille *Kotikatu* ja *Kotikatsomon* minisarjat. Vain 35 opettajaa oli maininnut viiden tv-ohjelman joukossa oppilaiden suosiman kotimaisen sarjan *Salatut elämät*. Animaatiosarjat ja lastenohjelmat eivät myöskään olleet opettajien suosikkien listalla.

Vastausten perusteella opettajat kuuntelevat **radiota** vähemmän kuin katsovat televisiota. Opettajista noin kolmannes kertoi kuuntelevansa tyypillisenä arkipäivänä radiota *vähän*, ja yli puolet opettajista *jonkin verran*. Noin kymmenen prosenttia opettajista arvioi käyttävänsä aikaa radion kuunteluun aikaa *melko paljon*. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien kuuntelutottumukset eivät eronneet toisistaan.

Opettajien **uusmediakäyttöä** tyypillisenä arkipäivänä havainnollistetaan kuviossa 6.4. Valtaosalla opettajista uusmediakäyttö on lyhytaikaista sähköpostin lukemista ja kirjoittamista ja www-sivujen selailua. Vain noin kymmenen prosenttia opettajista sanoi käyttävänsä näihin toimintoihin aikaa *jonkin verran* eli puolesta tunnista tuntiin. Noin 92 prosenttia opettajista *ei* näytä pelaavan *lainkaan* tietokonepelejä. Messengeriin, IRC:hen ja Skypeen kertoi käyttävänsä aikaa *vähän* noin 12 prosenttia opettajista. Blogit eivät ky-

selyn toteuttamisen aikana kuuluneet monenkaan opettajan uusmedia- arkeen.

Oppilaiden mediakäyttöihin verrattuna (kuvio 5.7) opettajien käytän- teet näyttävät keskenään hyvin samankaltaisilta: suurin osa opettajista arvioi käyttävänsä aikaa joko *vähän* tai *ei lainkaan* kysymyksessä lueteltuja uusme- dioita ja toimintoja. Oppilaiden uusmediakäytöt sen sijaan jakoi oppilaita pienempiin segmentteihin ja tyttöjen ja poikien välillä oli suuriakin käytän- ne-eroja.



KUVIO 6.4 Opettajien uusmedioiden käyttö tyypillisenä arkipäivänä.

Opettajien uusmedia-arki näyttää siis hyvin erilaiselta oppilaisiin verrattuna. Vaikuttaa siltä, että suurimmalle osalle opettajista esimerkiksi Internetillä ei ole samanlaista sosiaalista funktiota kuin 9-luokan oppilaille. Tämä tulee esil- le opettajien vastauksissa, kun heitä pyydettiin nimeämään **viisi suosituinta Internet-sivustoa**. Suosituimmiksi sivustoiksi eivät nousseet nuorten suosi- mat nettiyhteisöt, vaan tiedonhakuun liittyvät sivustot, kuten erilaiset haku- koneet. Tämän sivustotyypin nosti viiden suosituimman sivuston joukkoon 16 prosenttia vastanneista opettajista. Myös oman sähköpostin mainitsi noin 14 prosenttia opettajista. Opettajista 11 prosenttia nosti suosikkiensa listalle myös erilaiset verkkolehdet, joiden joukossa oli niin iltapäivälehtiä, vieras- kielisiä lehtiä kuin kotimaistenkin sanomalehtien verkkoversioita. Opetus- työhön liittyviä sivustoja mainitsi 10 prosenttia opettajista. Näitä olivat esi- merkiksi oman koulun kotisivut, oppikirjakustantajien sivut sekä Internetissä olevat opetusohjelmat ja -portaalit. Opettajat mainitsivat suosituimpien sivu-

jen joukossa myös erilaiset asiointiin liittyvät sivustot, kuten pankkipalvelut, aikataulut ja virastojen sivut. Lisäksi mainittiin tv-kanavien sivustoja sekä matkailuun, kulttuuriin ja kirjallisuuteen liittyviä sivustoja ja verkkokauppoja.

Opettajien media-arjessa printtimediat, audiovisuaaliset mediat ja uusmediat ovat läsnä, mutta niihin käytetään tyypillisenä arkipäivänä vähän aikaa.

Opettajien uusmedia-arjessa Internetillä ei ole samanlaista sosiaalista funktiota kuin oppilaiden, vaan opettajat käyttävät Internetiä lähinnä tiedon- ja materiaalinhakuun sekä asiointiin.

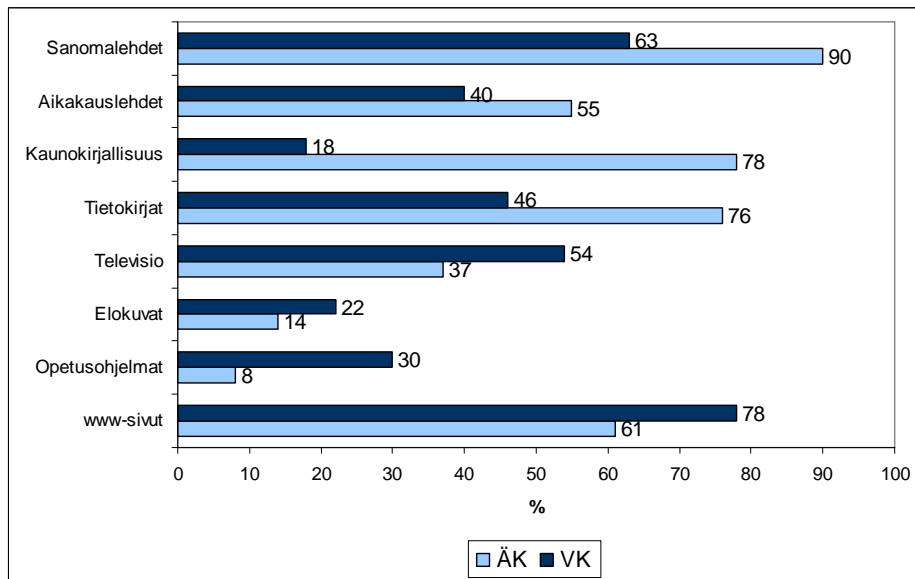
### Median käyttötarkoitukset

Kyselyssä selvitettiin myös, mitä mediaa opettajat käyttäisivät tiedonhaussa työtään tai harrastuksiaan varten, yhteydenpidossa viranomaisiin ja oppilaisiin, yhteydenpidossa ystäviin ja sukulaisiin sekä ajanvietteeseen. Opettajien kyselyssä median käyttötarkoitukset olivat siis lähes samat kuin oppilaskyselyssä lukuun ottamatta ammattitaidon ylläpitoa, jota kysyttiin luonnollisesti vain opettajilta. Sen sijaan kyselyn muotoilu oli erilainen. Opettajille oli annettu 19 median luettelo, joista heidän tuli valita 1–5 mediaa eri käyttötarkoituksiin. Medialuettelossa oli edustettuina printtimediat (esim. sanomalehdet, ilmaisjakelulehdet, aikakaus- ja harrastelehdet, sarjakuvat) kauno- ja tietokirjallisuus, audiovisuaaliset mediat (televisio, radio, puhelin, elokuvat) ja uusmediat (esim. sähköposti, www-sivut, Messenger, IRC ja tietokonepelit). Opettajat saattoivat jatkaa listaa myös muilla medioilla. Vastausvaihtoehtona oli lisäksi *en käytä*, mikäli opettajat eivät käyttäneet mitään mediaa tiettyyn tarkoitukseen.

Kysymys osoittautui työteliääksi vastata ja myös hankalaksi tulkita. Osa opettajista valitsi enemmän kuin viisi mediaa, jotkut valitsivat medioita numerojärjestyksessä, toiset taas sisältöjärjestyksessä. Tässä raportoidaan medioiden käyttötarkoituksia tarkastelemalla aluksi, kuinka monta mediaa opettajat keskimäärin valitsivat kuhunkin tarkoitukseen. Tämän jälkeen tarkastellaan, mitkä mediat saivat eniten mainintoja opettajien valinnoissa.

Lähes 74 prosenttia opettajista valitsi 4–5 mediaa vastatessaan, mitä mediaa he käyttävät etsiessään **tietoa tai materiaalia työtään varten** (ks. kuvio 6.5). Noin 90 prosenttia äidinkielen opettajista mainitsi sanomalehdet 1–5 valinnan joukossa, toiseksi useimmin kaunokirjallisuuden (78 %) ja kolmanneksi useimmin tietokirjat (76 %). Erilaiset www-sivut (61 %) sekä aikakaus-

ja harrastelehdet (55 %) olivat niin ikään kärkisijoilla tiedon- ja materiaalinhaussa. Lisäksi televisio, elokuvat, sarjakuvat ja iltapäivä- ja ilmaisjakelulehdet sekä opetusohjelmat olivat joidenkin äidinkielen opettajien viiden listalla.



KUVIO 6.5 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediavalinnat etsittäessä tietoa tai materiaalia työtä varten.

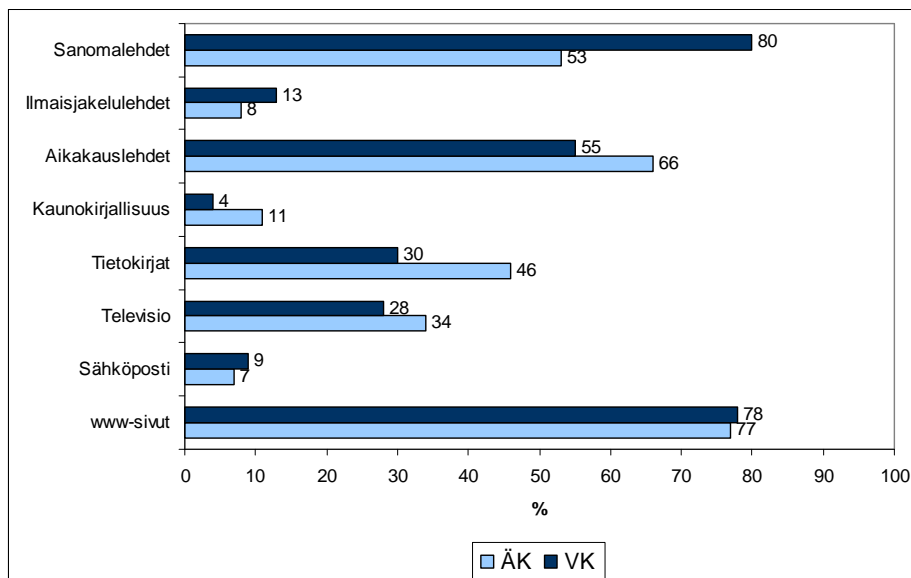
Vieraiden kielten opettajien useimmin mainitsema media tiedon- tai materiaalin hakuun työtä varten oli www-sivut (78 %), ja sanomalehdet (63 %) nousivat toiseksi. Vieraiden kielten opettajista noin 54 prosenttia etsii tietoa tai materiaalia myös televisiosta, 46 prosenttia tietokirjoista ja noin 40 prosenttia aikakaus- ja harrastelehdistä. Opetusohjelmat saivat lähes 30 prosenttia maininnoista ja elokuvat 22 prosenttia.

Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat erosivat siis jonkin verran mediakäyttöissään. Vieraiden kielten opettajista useampi näyttäisi hyödyntävän Internetiä etsiessään kohdekielistä tietoa tai materiaalia työtään varten. On mielenkiintoista myös havaita, että televisio ja opetusohjelmat ovat vastausten perusteella erityisesti vieraiden kielten opettajille relevantti media tähän tarkoitukseen. Äidinkielen opettajille ensisijaisia tiedon- ja materiaalin lähteitä näyttävät olevan sanomalehdet, kaunokirjallisuus ja tietokirjat, mikä vastaa yleiskuvaa opettajien materiaalivalinnoista (ks. luku 4.3) sekä oppiaineen sisällöstä (ks. luku 3). On kuitenkin huomattava, että Internet ja televisio olivat vahvasti esillä myös äidinkielen opettajien listoilla.

Opettajien ja oppilaiden erot tiedonhaun mediakäytöissä ovat hyvin suuret. Oppilaista 90 prosenttia käyttäisi ensisijaisena tiedonhaun mediana

Internetiä kun taas opettajat hyödyntävät Internetin rinnalla myös printtimedioiden laajaa kirjoa ja televisiota. Eroja on mielenkiintoista tarkastella opetuksen kannalta. Millaiseen tiedonkäsitykseen tai mediataitoihin opettajien ja oppilaiden mediavalinnat pohjautuvat? Mitä medioita opetuksessa asetetaan etusijalle, entä miten oppilaita tuetaan Internetin käytössä ja tiedon kriittisessä arvioinnissa?

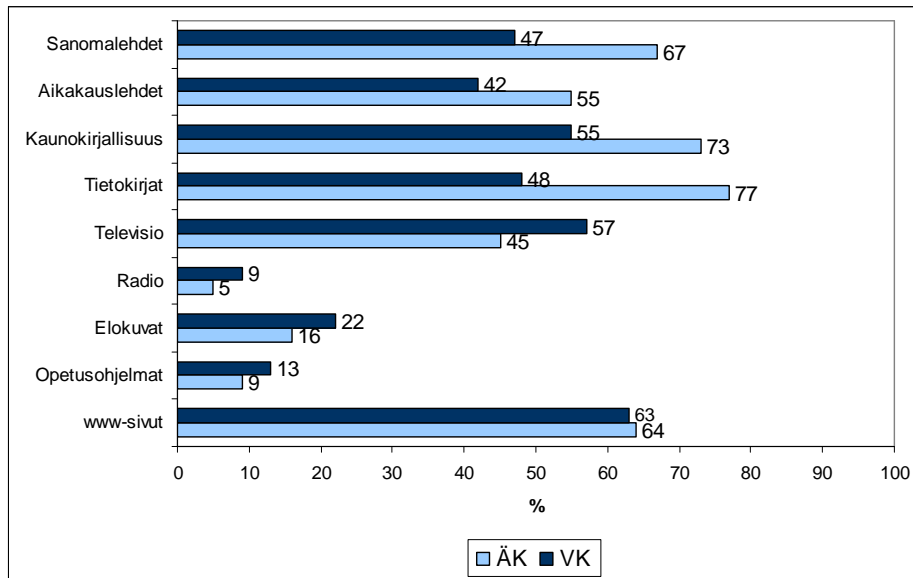
Noin 82 prosenttia opettajista valitsi vähintään 2–3 mediaa vastatesaansa, mitä mediaa he käyttävät etsiessään **tietoa omiin harrastuksiinsa** (kuvio 6.6). Äidinkielen opettajat mainitsivat useimmin www-sivut (77 %) ja toiseksi useimmin aikakaus- ja harrastelehdet (66 %). Äidinkielen opettajat etsivät tietoa harrastuksiinsa myös sanomalehdistä, tietokirjoista ja televisiosta. Myös kaunokirjallisuus sai lähes 11 prosenttia maininnoista. Vieraiden kielten opettajien kaksi useimmin mainittua mediaa olivat sanomalehdet (80 %) ja www-sivut (78 %). Aikakaus- ja harrastelehdet, tietokirjat ja televisio olivat niin ikään vieraiden kielten opettajien medialistan kärjessä. Vieraiden kielten opettajista lähes seitsemän prosenttia ei vastausten perusteella käytä mitään mediaa etsiessään tietoa omiin harrastuksiinsa.



KUVIO 6.6 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediavalinnat etsittäessä tietoa omia harrastuksia varten.

Kuviossa 6.7 on havainnollistettu mediavalintoja **ammattitaidon ylläpitoon**. Opettajista lähes 81 prosenttia valitsi 3–5 mediaa kun he kertoivat ammattitaidon ylläpitoon käyttämistään medioista. Äidinkielen opettajat valitsivat useimmin tietokirjat (77 %) ja kaunokirjallisuuden (73 %). Myös sanomalehdet (67 %) ja aikakaus- ja harrastelehdet (55 %) olivat kärkisijoilla. Viidennek-

si useimmin äidinkielen opettajat mainitsivat www-sivut (64 %). Myös televisio sai lähes 45 prosenttia maininnoista. Vieraiden kielten opettajien listan kärjessä olivat www-sivut (64 %) ja televisio (57 %). Näitä medioita seurasi- vat kaunokirjallisuus (55 %) ja tietokirjat (48 %). Myös sanomalehdet (47 %) sekä aikakaus- ja harrastelehdet (42 %) olivat vieraiden kielten opettajien useimmin mainitsemia medioita ammattitaidon ylläpitämisessä. Ammatti- lehdet eivät olleet medialistassa, mutta muutamat opettajat kertoivat luke- vansa niitä ammattitaitoa ylläpitäessään.



KUVIO 6.7 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediavalinnat ammattitaidon ylläpitoa varten.

Opettajien mediavalintojen repertuaari oli hyvin samankaltainen oli sitten kyseessä tiedon- tai materiaalinhaku työtä varten, tiedonhaku harrastuksia varten tai ammattitaidon ylläpito. He hyödyntävät erityisesti printtimediaoi- den laajaa kirjoa. Erilaiset www-sivut ja tv nousevat niin ikään esille tiedon- haun resursseina. Äidinkielen opettajat näyttävät tukeutuvan enemmän sa- nomalehtiin kuin Internetiin hakiessaan tietoa tai materiaalia työtään varten. Sen sijaan äidinkielen opettajien etsiessä tietoa omiin harrastuksiin www- sivut nousivat useimmin valituksi mediaksi. Vieraiden kielten opettajien mediavalinnat olivat tästä näkökulmasta tarkasteltuna tasaisemmat.

**Asioidessaan viranomaisten kanssa** opettajat eivät vastausten perus- teella tarvitse useita medioita. Lähes 87 prosenttia opettajista valitsi listasta 1–3 mediaa tähän tarkoitukseen. Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opet- tajat tarttuivat puhelimeen: noin 73 prosenttia äidinkielen opettajista ja 77 prosenttia vieraiden kielten opettajista mainitsi puhelimen. Äidinkielen opet-



tajista noin 70 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 65 prosenttia kirjoittaisi myös sähköpostia. Erilaiset www-sivut olivat äidinkielen (24 %) ja vieraiden kielten opettajien (22 %) listoilla kolmanneksi useimmin mainittu. Opettajista noin yhdeksän prosenttia ei käyttäisi mitään mediaa asioidessaan viranomaisten kanssa.

**Ottaessaan yhteyttä oppilaisiin** noin 16 prosenttia ei käyttäisi mitään mediaa. Noin 80 prosenttia opettajista valitsi tähän tarkoitukseen 1–2 mediaa. Sekä äidinkielen opettajat (87 %) että vieraiden kielten opettajat (93 %) valitsivat useimmin puhelimen. Noin 56 prosenttia äidinkielen opettajista ja 49 prosenttia vieraiden kielten opettajista ottaisi yhteyttä myös sähköpostitse.

Lähes 93 prosenttia mainitsi 1–3 mediaa **pitäessään yhteyttä kotimaassa asuviin sukulaisiin ja ystäviin**. Puhelin oli sekä äidinkielen opettajien (87 %) että vieraiden kielten opettajien (93 %) listan kärjessä. Opettajista noin 78 prosenttia pitäisi yhteyttä myös sähköpostitse. Vaikka siis puhelin ja sähköposti olivat useimmin mainittuja medioita, noin 12 prosenttia opettajista mainitsi myös kirjeet ja kortit. Lisäksi Messenger, IRC ja Skype nousivat viiden kärkilistaan, vaikka mainintoja oli hyvin vähän: vain viisi prosenttia.

Noin 80 prosenttia mainitsi 1–3 mediaa **pitäessään yhteyttä ulkomaille asuviin sukulaisiin ja ystäviin**. Vastausten perusteella äidinkielen opettajista noin 65 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 81 prosenttia käyttäisi tähän tarkoitukseen sähköpostia. Ei liene yllätys, että sekä äidinkielen opettajat (47 %) että vieraiden kielten opettajat (63 %) mainitsivat puhelimen tähän tarkoitukseen toiseksi useimmin. Noin 10 prosenttia opettajista lähettäisi kirjeitä ja kortteja. Lisäksi ulkomaisiin ystäviin ja sukulaisiin pidettäisiin yhteyttä Messengerin, IRC:n ja Skypen avulla. Noin 18 prosenttia opettajista ei käyttäisi mitään mediaa tähän tarkoitukseen, mikä ehkä joidenkin osalta viestii siitä, että heillä ei ollut ulkomaille asuvia sukulaisia tai ystäviä.

Noin 34 prosenttia opettajista ei käytä mitään mediaa **viettäessään aikaa perheensä kanssa** ja lähes 48 prosenttia opettajista ei käytä mitään mediaa silloin kun he **viettävät aikaa tuttaviensa ja ystäviensä kanssa**. Pyritäänkö tällaisessa ajanvietossa mediattomuuteen, niin sanottuun aitoon yhdessäoloon, laatuaikaan? Vastauksia voi tulkita monella tavalla. Opettajista noin 66 prosenttia valitsi vähintään 1–3 mediaa ajanviettoon perheen kanssa. Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajat (51 %) valitsivat useimmin tähän tarkoitukseen television, joka nousi myös oppilaiden vastauksissa yhdeksi perheen ajanviettomediaksi. Äidinkielen opettajista noin 41 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 36 prosenttia katsoisi perheensä kanssa myös elokuvia. Tietokonepelit ja pelikonsolit saivat vain noin kolme prosenttia vastauksista. Ystävien kanssa aikaa vietetään – silloin kun jotain mediaa käytetään – elokuvia ja televisiota katsellen ja puhelimesta keskustellen.

**Halutessaan rentoutua** noin seitsemän prosenttia opettajista ei vastausten perusteella käytä medioita. Noin 91 prosenttia heistä käyttäisi tähän

tarkoitukseen vähintään 1–3 mediaa. Televisio oli sekä äidinkielen (67 %) että vieraiden kielten opettajien (76 %) listan kärjessä. Toiseksi useimmin äidinkielen (59 %) ja vieraiden kielten opettajat (68 %) valitsivat kaunokirjallisuuden. Opettajista noin 54 prosenttia mainitsi myös elokuvat. Opettajista usea rentoutuisi myös aikakaus- ja harrastelehtien ja sanomalehtien parissa sekä radiota kuunnellen. Erilaiset www-sivut saivat sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajilta noin 14 prosenttia vastauksista, mikä kertoo siitä, että uusmedia ei ole opettajien ensisijainen rentoutumis- ja ajanvietemedia, kuten se on oppilailla.

Lähes 12 prosenttia opettajista ei käyttäisi mitään mediaa silloin, kun heillä **ei ole muuta tekemistä**. Noin 87 prosenttia opettajista valitsi tähän tarkoitukseen vähintään 1–3. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien listat eivät eronneet toisistaan. Kärkimedioiden joukko oli opettajien listoissa samankaltainen kuin rentoutumiseen käytettyjen medioiden lista. Televisio oli siten myös ajankulutukseen useimmin käytetty media, jonka mainitsi noin 57 prosenttia äidinkielen opettajista ja noin 64 prosenttia vieraiden kielten opettajista. Toiseksi useimmin valittiin niin ikään kaunokirjallisuus: äidinkielen opettajien vastauksista se sai 42 prosenttia ja vieraiden kielten opettajien 38 prosenttia. Seuraavina medioina mainittiin aikakaus- ja harrastelehdet (noin 31 %) ja www-sivut (noin 26 %). Moni opettaja viettäisi aikaansa myös sanomalehtiä lukien ja radiota kuunnellen.

Opettajat käyttävät tiedonhakuun Internetin rinnalla laajaa kirjoa printtimedioita ja televisiota. Yhteydenottoon ja yhteydenpitoon viranomaisiin, oppilaisiin ja sukulaisiin ja tuttaviiin käytetään useimmiten puhelinta ja sähköpostia.

Televisio ja elokuvat ovat medioita, joita käytetään vietettäessä aikaa perheen ja ystävien kanssa. Hyvin moni opettaja kuitenkin viettäisi aikaa heidän kanssaan ilman medioita.

Televisio ja kaunokirjallisuus, sanoma- ja aikakauslehdet ovat rentoutumisen ja ajanvieron medioita.

### **Mediakäyttöjen kielet**

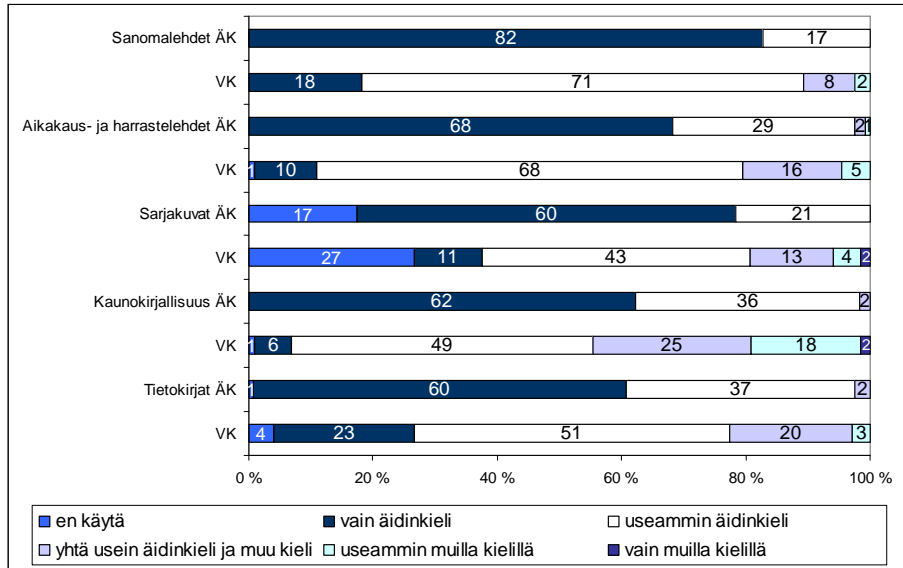
Mediakäyttöjen ympäristöjen, intensiteetin ja käyttötarkoitusten lisäksi selvitimme myös opettajien osalta, millä kielillä he käyttävät eri medioita. Mediavaihtoehdot olivat opettaja- ja oppilaskyselyssä identtiset. Sen sijaan

suomi toisena kielenä -käyttöä ei tarkasteltu opettajakyselyssä (ks. myös liite 1, kysymys 44).

**Printtimedioiden** käytössä äidinkielen opettajien ja vieraiden kielten opettajien kielivalikoima vaihteli siten, että äidinkielen opettajat käyttivät pääosin joko yksinomaan äidinkielistä tai useammin äidinkielistä mediaa kun taas vieraiden kielten opettajilla medioiden kielirepertuaari oli laajempi (ks. kuvio 6.8), mikä on toki odotuksenmukaista. Äidinkielen opettajista noin 83 prosenttia kertoi lukevansa sanomalehtiä *vain äidinkielellään*, kun taas vieraiden kielten opettajien joukossa tällaisia opettajia oli vain vajaa viidennes. Vieraiden kielten opettajissa lähes 71 prosenttia kertoi lukevansa sanomalehtiä *useammin äidinkielellään kuin muilla kielillä*. *Yhtä usein äidinkielellään kuin muilla kielillä* lukijoita oli vieraiden kielten opettajista noin kahdeksan prosenttia. Erot ovat myös tilastollisesti erittäin merkitsevät.

Aikakaus- ja harrastelehtien lukeminen oli samansuuntaista. *Vain äidinkielellään* luki äidinkielen opettajista lähes 68 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 10 prosenttia. Äidinkielen opettajista noin kolmannes ja vieraiden kielten opettajista noin kaksi kolmasosaa kertoi lukevansa aikakaus- ja harrastelehtiä *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Vieraiden kielten opettajista lähes 16 prosenttia luki aikakauslehtiä *yhtä usein äidinkielellään kuin muilla kielillä* ja noin viisi prosenttia *useammin muilla kielillä kuin äidinkielellään*.

Reilu neljännes vieraiden kielten opettajista ja lähes viidennes äidinkielen opettajista *ei* tämän kysymyksen valossa lue *lainkaan* sarjakuvia. Äidinkielen opettajista noin 60 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 11 prosenttia kertoi lukevansa niitä *vain äidinkielellään*. *Useammin äidinkielellä kuin vierailta kielillä* sarjakuvien lukijoita on vastausten perusteella äidinkielen opettajista noin viidennes ja vieraiden kielten opettajista noin 43 prosenttia. Vieraiden kielten opettajista *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä* sanoi lukevansa noin 13 prosenttia. Lisäksi yhteensä noin kuusi prosenttia kertoi lukevansa sarjakuvia *useammin muilla kielillä tai vain muilla kielillä*.



KUVIO 6.8 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien printtimedioiden käyttö eri kielillä.

Kaunokirjallisuuden lukemisessakin on opettajien välisiä tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja. Äidinkielen opettajista noin 62 prosenttia sanoi lukevansa kaunokirjallisuutta *vain äidinkielellään* ja 36 prosenttia *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Vain noin kaksi prosenttia luki kaunokirjallisuutta *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Vieraiden kielten opettajista taas *vain äidinkielellään* kaunokirjallisuutta sanoi lukevansa ainoastaan kuusi prosenttia, kun taas *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä* lähes 49 prosenttia. *Yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä* vieraiden kielten opettajista kertoi lukevansa noin neljäsoset ja *useammin muilla kielillä kuin äidinkielillä* lähes viidesoset.

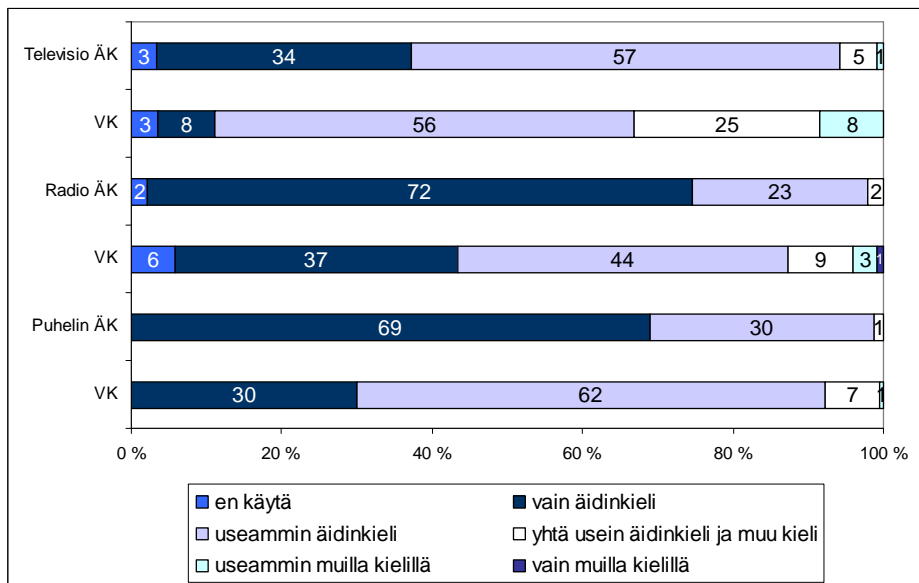
Tietokirjallisuuden osalta äidinkielen opettajat näyttävät tukeutuvan joko *vain äidinkieliseen* (60 %) tai *useammin äidinkieliseen kuin vieraskieliseen* (37 %) kirjallisuuteen. Vieraiden kielten opettajista vajaa neljäsoset sanoi lukevansa tietokirjallisuutta *vain äidinkielellään*, noin puolet *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä* ja noin viidesoset *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Erot ovat myös tilastollisesti erittäin merkitsevät.

**Audiovisuaalisten** medioiden käytössä on niin ikään tilastollisesti merkitseviä eroja äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien välillä (kuvio 6.9). Reilu kolmasosa äidinkielen opettajista sanoi katsovansa televisiota *vain äidinkielellään* ja noin 57 prosenttia *useammin äidinkielellään kuin muilla kielillä* (ilman tekstitystä). Noin viisi prosenttia äidinkielen opettajista kertoi katsovansa televisiota *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Vieraiden kielten

opettajista taas *vain äidinkielsiä* ohjelmia sanoi katsovansa noin kahdeksan prosenttia ja *useammin äidinkielellään kuin muilla kielillä* noin 56 prosenttia. *Yhtä usein äidinkielsiä kuin muunkielisiä* ohjelmia kertoi katsovansa noin neljännes ja noin yhdeksän prosenttia vieraiden kielten opettajista sanoi katsovansa televisiota *useammin muilla kielillä kuin äidinkielellä*.

Vastausten perusteella äidinkielen opettajista valtaosa (72 %) kuuntelee vain äidinkielsiä radio-ohjelmia, vieraiden kielten opettajista noin 37 prosenttia. Sen sijaa *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä* vieraiden kielten opettajista sanoi kuuntelevansa noin 44 prosenttia ja äidinkielen opettajista vajaa neljännes. *Yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä* radiota kertoi kuuntelevansa lähes yhdeksän prosenttia vieraiden kielten opettajista.

Äidinkielen opettajista noin kaksi kolmasosaa sanoi puhuvansa puhelimessa *vain äidinkielellään* ja noin kolmannes *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Vieraiden kielten opettajien vastaukset ovat äidinkielen opettajien peilikuva: heistä noin kolmannes kertoi puhuvansa puhelimessa *vain äidinkielellään* ja kaksi kolmasosaa *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä*.

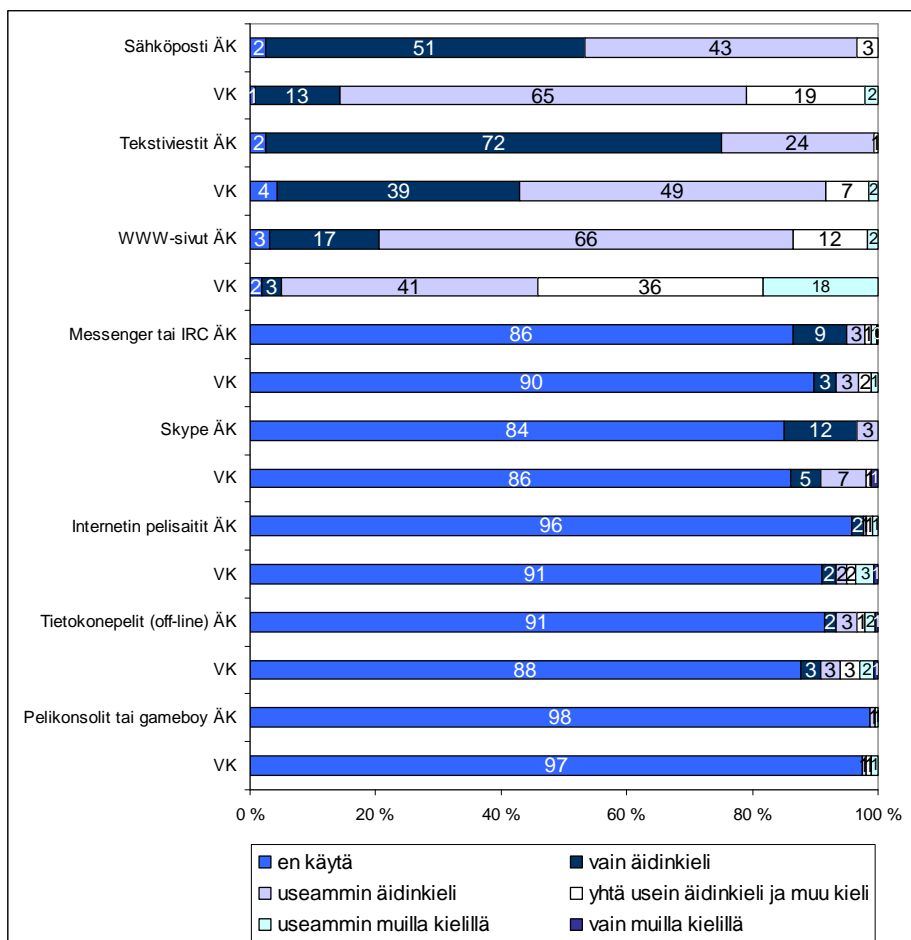


KUVIO 6.9 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien audiovisuaalisten medioiden käyttö eri kielillä.

Opettajien **uusmediakäyttöä** eri kielillä on havainnollistettu kuviossa 6.10. Kuvio kiteyttää myös edellisten kysymysten tulokset, joissa opettajien uusmediakäyttö näyttyyt yksipuolisena, lähinnä sähköpostin ja www-sivujen käyttönä. Valtaosa opettajista ei tämän kysymyksen valossa käytä lainkaan

Messengeriä, IRC:tä tai Skypeä. Vain muutama prosentti kertoi pelaavansa Internetin pelisaitteilla tai käyttävänsä tietokonepelejä ja pelikonsoleja.

Sähköpostikin näyttäisi jakavan äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat eri käyttäjäryhmiin. Hieman yli puolet äidinkielen opettajista sanoi lukevansa ja kirjoittavansa sähköpostia *vain äidinkielellään* ja noin 43 prosenttia *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Vieraiden kielten opettajista noin 13 prosenttia kertoi lukevansa ja kirjoittavansa sähköpostia *vain äidinkielellään*. Heistä noin 65 prosenttia sanoi käyttävänsä sähköpostia *useammin äidinkielellään kuin muilla kielillä* ja lähes viidennes *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä*.



KUVIO 6.10 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien uusmedioiden käyttö eri kielillä.

Tekstiviesteistä noin 72 prosenttia äidinkielen opettajista ja noin 38 prosenttia vieraiden kielten opettajista kertoi kirjoittavansa *vain äidinkielellään*. Vastaus-

ten perusteella äidinkielen opettajista noin viidennes ja vieraiden kielten opettajista lähes puolet kirjoittaa tekstiviestejä *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Lisäksi noin seitsemän prosenttia vieraiden kielten opettajista sanoi kirjoittavansa tekstiviestejä *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä*.

Äidinkielen opettajista 66 prosenttia sanoi lukevansa erilaisia www-sivuja *useammin äidinkielellään kuin muilla kielillä* ja lähes viidennes *vain äidinkielellään*. Lisäksi noin 12 prosenttia äidinkielen opettajista kertoi lukevansa www-sivuja *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä*. Vieraiden kielten opettajista niin ikään suuri osa (lähes 41 %) sanoi lukevansa www-sivuja *useammin äidinkielellä kuin muilla kielillä* mutta myös 36 prosenttia heistä kertoi lukevansa *yhtä usein äidinkielellä kuin muilla kielillä*. *Useammin muilla kielillä* lukevia oli vajaa viidennes vieraiden kielten opettajista. Erot www-sivujen monikielisissä käytöissä ovat tilastollisesti erittäin merkitsevät.

Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediakäytöt eri kielillä erosivat melko odotetusti. Monikielisyys oli läsnä enemmän vieraiden kielten opettajien vapaa-ajan mediakäytöissä, kun taas äidinkielen opettajien käytännöt ovat enimmäkseen äidinkielisiä. Heidän vastauksissaan nousi esille kuitenkin myös monikielisiä käytänteitä.

Pyysimme opettajia niin ikään kertomaan, **mitä kieliä** he käyttivät eri medioiden parissa äidinkielen lisäksi. Äidinkielen opettajista noin 72 prosenttia mainitsi 1–2 kieltä ja 11 prosenttia kolme kieltä. Vieraiden kielten opettajista noin 54 prosenttia mainitsi kaksi kieltä ja 23 prosenttia kolme kieltä. Vastanneista äidinkielen opettajista noin 80 prosenttia mainitsi ensimmäiseksi mediakieleksi englannin ja 14 prosenttia ruotsin. Muina mediakielinä mainittiin muun muassa saksa, ranska, espanja ja viro. Vastanneista vieraiden kielten opettajista 55 prosenttia mainitsi ensimmäisenä englannin, 26 prosenttia ruotsin ja 11 prosenttia saksan. Muita useimmin mainittuja käyttökieliä olivat ranska, venäjä ja espanja.

Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediakäytöt eri kielillä eroavat melko paljon. Monikielisyys on läsnä erityisesti vieraiden kielten opettajien vapaa-ajan mediakäytöissä, kun taas äidinkielen opettajien käytännöt ovat enimmäkseen äidinkielisiä. Opettajien vieraskielisestä mediakäytöstä suurin osa on englanninkielistä.

## 6.2 Lukeminen ja kirjoittaminen

### Vapaa-ajan lukeminen

Lasten ja nuorten lukutaidon lisäksi suomalaisten aikuisten lukutaitoa on niin ikään tutkittu. SIALS-tutkimuksen (Linnakylä ym. 2000) mukaan kansainvälisesti verrattuna aikuisten lukutaito on keskimäärin hyvä, vaikka aikuisväestön lukutaidossa on eroja. Tutkijoiden mukaan noin viidennes aikuisista ylsi lukutaidossa ylimmälle taitotasolle, joka mahdollistaa toiminnan tietoyhteiskunnan asiantuntijatehtävissä. Noin kolmasosa oli kuitenkin sellaisia, jotka hallitsevat perinteisen lukutaidon mutta joiden taito ei riitä tietoyhteiskunnan vaatimuksiin. Noin kymmenesosa aikuisista saavutti vain heikoimman taitotason.

SIALS-tutkimus osoitti, että koulutus on ratkaisevin taustaselittäjä: mitä pidempi koulutus, sitä parempi lukutaidon taso. Myös ikäluokkien väliset erot olivat suuret nuorten ikäluokkien hyväksi, vaikka koulutuksen taasoerot oli otettu huomioon. Luonteva lukutaidon eroja selittävä tekijä oli myös ammatti: erilaisten tekstien parissa työskentelevät menestyivät testissä parhaiten. Lisäksi tietotekniikan monipuoliset käyttäjät olivat parhaita lukijoita.

Vapaa-ajan lukuharrastus näytti niin ikään edistävän lukutaidon monipuolista kehittymistä. Suomalaiset olivat tulosten mukaan ahkerimpia kirjaston käyttäjiä ja sanomalehtien lukijoita. Vapaa-ajan lukeminen on kuitenkin myös aikuisten elämässä saanut uusia haastajia muista medioista. Samalla ne ovat tuoneet tullessaan uusia lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä ja laajentaneet myös lukutaidon käsitettä (Linnakylä 2007) sekä ymmärrystä oppimisesta (esim. Stites 2004).

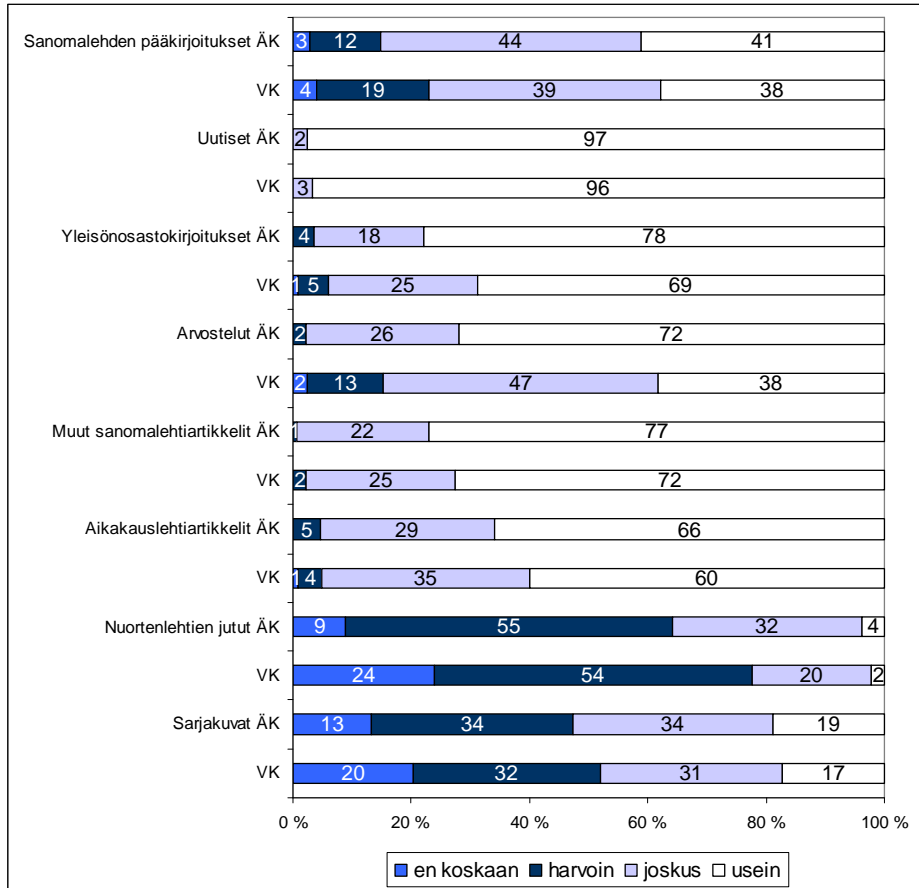
Selvitimme ToLP-hankkeessa, millaisia tekstejä opettajat lukevat vapaa-ajallaan ja kuinka usein he niitä lukevat. Lukemista (ja kirjoittamista) tutkiessamme emme kuitenkaan yksinomaan nojautu lukutaitotutkimuksiin, vaan tarkastelemme sitä, millaisia **käytänteitä** ja mahdollisesti **arvoja** ja **asenteita** niihin kytkeytyy, sekä sitä, millaisiin lukemisen ja kirjoittamisen käytänteisiin opettajat **sosiaalistuvat** vapaa-ajallaan (ks. luku 1). Olemme kiinnostuneita myös siitä, miten vapaa-ajan ja työn tekstikäytännöt limittyvät.

Kysyimme opettajilta, mitä eri tekstejä he lukevat vapaa-ajallaan ja miten usein he näitä lukevat. Tekstejä oli kysymyksessä lueteltu 30 ja ne edustivat mediatekstejä, kaunokirjallisia ja tietokirjallisia tekstejä sekä hallinnollisia ja henkilökohtaisia tekstejä. Opettajien kysymys oli miltei identtinen oppilaiden kysymyksen kanssa. Opettajien kysymyksessä oli muutama tekstityyppi enemmän tietokirjallisuuteen ja opetukseen liittyvissä teksteissä.

Vastausten perusteella sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajat ovat aktiivisia **mediatekstien** lukijoita (ks. kuvio 6.11). Kaikista opettajista



lähes 97 prosenttia sanoi lukevansa uutisia ja noin 74 prosenttia yleisönosastokirjoituksia *usein*. Myös kaksi kolmesta opettajasta kertoi lukevansa *usein* sanomalehtiartikkeleita ja lähes 82 prosenttia lukevansa sanomalehtien pääkirjoituksia vähintään *joskus*. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien vastaukset ovat näiden tekstien osalta hyvin samankaltaiset.



KUVIO 6.11 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediatekstien lukeminen vapaa-ajalla.

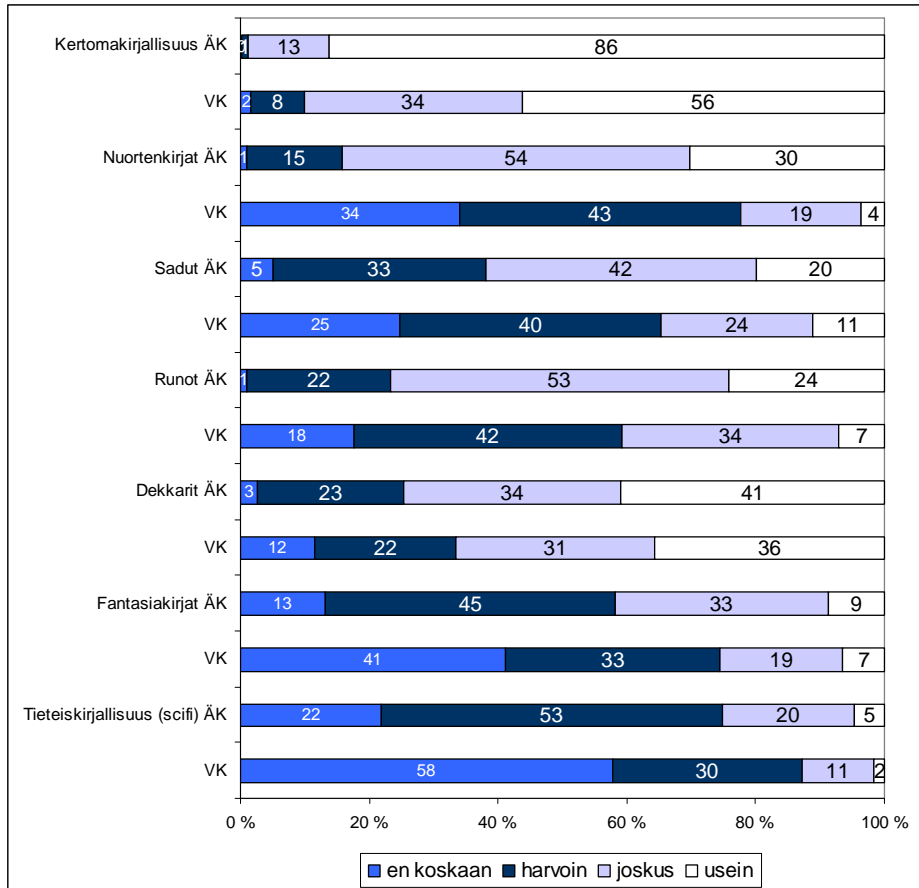
Opettajista noin 63 prosenttia kertoi lukevansa *usein* aikakauslehtiartikkeleita. Opettajiä pyydettiin myös nimeämään heille tärkeitä lehtiä. Äidinkielen opettajista lähes 370 ja vieraiden kielten opettajista lähes 290 mainitsi ainakin yhden jonkin itselleen tärkeän lehden. Lehtien kirjo oli valtava, sillä ne päädyttiin luokittelemaan yli 40 kategoriaan vaihdellen yleislehdistä naistenlehtiin, erilaisiin harrastelehtiin ja eri ammattialojen lehtiin. Asialehdet (21 %), kotilehdet (21 %) ja naistenlehdet (15 %) nousivat yleisimmin mainituiksi. Myös terveyst- ja kauneuslehdet (5 %), kulttuurilehdet (4 %) ja ammattileh-

det (4 %) olivat melko usein mainittuja. Lisäksi asumiseen, sisustukseen, ruokakulttuuriin ja puutarhan hoitoon liittyvät lehdet olivat opettajien suosikkeja. Opettajat mainitsivat myös useita vieraskielisiä lehtiä. Yksittäisistä aikakauslehdistä suosituimpia olivat *Kodin Kuvalehti*, *Suomen Kuvalehti*, *Kotiliesi*, *Anna* ja *Kotivinkki*.

Arvostelut sekä nuortenlehtien ja sarjakuvien lukeminen jakoi opettajia erilaisiin käyttäjäryhmiin. Äidinkielen opettajista noin 72 prosenttia sanoi lukevansa kirja-, musiikki- tai elokuva-arvosteluja *usein*, kun taas vieraiden kielten opettajista näin teki vain noin 38 prosenttia. Äidinkielen opettajista noin yhdeksän prosenttia ja vieraiden kielten opettajista lähes neljäsos ei vastausten perusteella lue *koskaan* nuortenlehtiä. Äidinkielen opettajista noin 55 prosenttia sanoi lukevansa niitä *harvoin* ja 32 prosenttia *joskus*. Noin viidennes opettajista kertoi lukevansa sarjakuvia *usein*, noin kolmannes *joskus* ja saman verran *harvoin*. Äidinkielen opettajista noin 13 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista viidennes ei vastausten perusteella lue sarjakuvia *koskaan*. Luvut ovat samansuuntaiset kuin aiemmissa kysymyksissä, joissa selvitettiin ajankäyttöä eri medioiden parissa sekä opettajien mediakäyttöä eri kielillä.

Äidinkielen opettajat näyttävät vastausten perusteella lukevan enemmän erilaisia kaunokirjallisia tekstejä kuin vieraiden kielten opettajat (ks. kuvio 6.12). Valtaosa äidinkielen opettajista ja yli puolet vieraiden kielten opettajista sanoi lukevansa kertomakirjallisuutta *usein* vapaa-ajallaan. Myös dekarit kiehtoivat, sillä noin 71 prosenttia opettajista kertoi lukevansa niitä vähintään *joskus*.

Vieraiden kielten opettajista reilu kolmannes ei vastausten perusteella lue nuortenkirjoja *koskaan*. Äidinkielen opettajista taas vähintään *joskus* niitä luki noin 84 prosenttia. Fantasiakirjallisuutta sanoi lukevansa vähintään *joskus* noin 42 prosenttia äidinkielen opettajista ja reilu neljäsos vieraiden kielten opettajista. Noin 41 prosenttia vieraiden kielten opettajista ei vastausten perusteella lue *koskaan* fantasiakirjallisuutta. Tieteiskirjallisuus ei myöskään kuulu useimman vieraiden kielten opettajan lukemistoon. Noin 58 prosenttia heistä ei näytä lukevan sci-fiä *koskaan* ja noin kolmannes sanoi lukevansa sitä *harvoin*. Äidinkielen opettajista taas noin neljäsos sanoi lukevansa tieteiskirjallisuutta vähintään *joskus* ja noin 53 prosenttia *harvoin*. Noin viidennes äidinkielen opettajista ei vastausten perusteella lue sci-fiä *koskaan* vapaa-ajallaan.



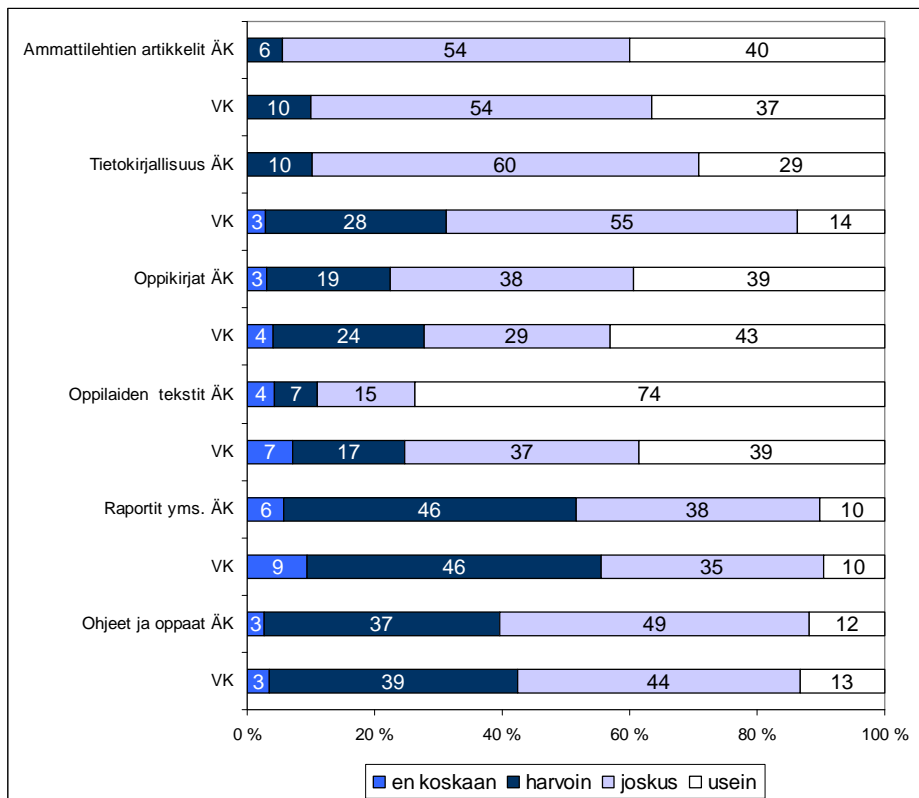
KUVIO 6.12 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien kaunokirjallisten tekstien lukeminen vapaa-ajalla.

Yläkoulussa toimivista äidinkielen opettajista noin 62 prosenttia sanoi lukevansa satuja vähintään *joskus*. Vieraiden kielten opettajista noin neljännes vastasi, että *ei* lue satuja *koskaan*, ja *harvoin* niitä kertoi lukevansa noin 40 prosenttia. Myös runojen lukemisessa äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien käytännöt olivat erilaiset. Äidinkielen opettajista noin 78 prosenttia sanoi lukevansa runoja vähintään *joskus*, kun taas vieraiden kielten opettajista näin kertoi tekevänsä noin 41 prosenttia. Lisäksi vieraiden kielten opettajista noin 42 prosenttia sanoi lukevansa runoja *harvoin*, ja miltei viidennes heistä *ei* vastausten perusteella lue runoja *koskaan*.

Äidinkielen opettajat lukevat siis kaunokirjallisia tekstejä lueammin ja useammin kuin vieraiden kielten opettajat. Nämä tilastollisestikin erittäin merkitsevät erot johtuvat suurimmalta osin opettajien ammattikuvan erilaisuudesta. Yläkoulussa toimivan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan työhön sisältyy erilaisten kaunokirjallisten tekstien lukemista ja tuntemusta, kun

taas vieraiden kielten opettajien työssä kaunokirjallisten tekstien asema on vähäisempi. He näyttävätkin voivan lukea vapaa-ajallaan enemmän henkilökohtaisten mieltymysten mukaan, kuten myöhemmin kirjassamme tulee esille. Voi tietysti pohtia myös sitä, ohjautuuko äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiksi enemmän kaunokirjallisuuden lukijoita kuin vieraiden kielten opettajiksi.

**Tietokirjalliset ja opetukseen liittyvät tekstit** kuuluvat myös opettajien vapaa-aikaan, vaikka usea opettaja korostikin kommentissaan sitä, että he pyrkivät erottamaan työn ja vapaa-ajan. Ei liene kuitenkaan yllätys, että äidinkielen opettajista noin 74 prosenttia kertoi lukevansa vapaa-ajallaan *usein* oppilaiden tekstejä (ks. kuvio 6.13). Vieraiden kielten opettajista oppilaiden tekstejä sanoi lukevansa *usein* noin 39 prosenttia ja *joskus* noin 37 prosenttia. Lisäksi noin neljä prosenttia äidinkielen opettajista ja seitsemän prosenttia vieraiden kielten opettajista *ei* vastausten perusteella lue *koskaan* oppilaiden tekstejä vapaa-ajallaan.

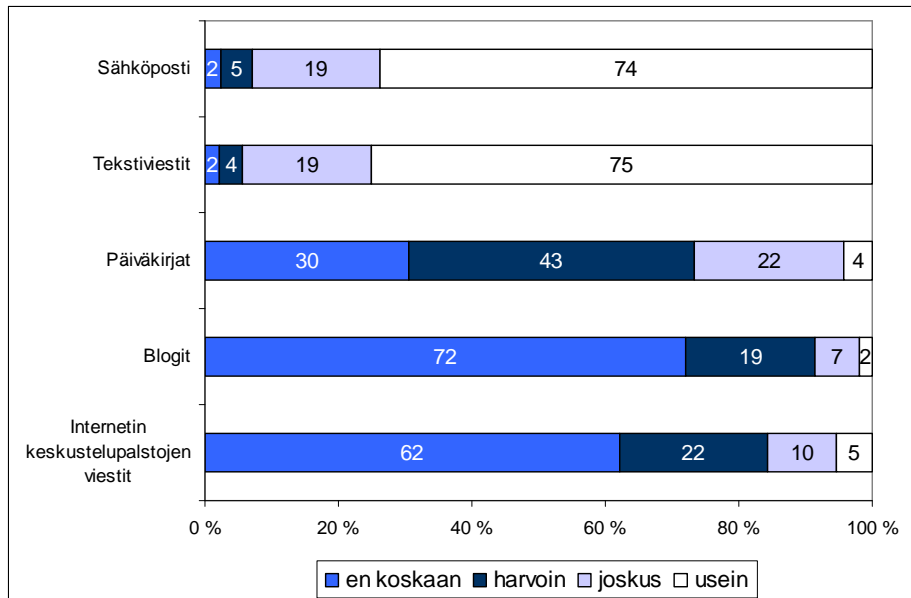


KUVIO 6.13 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien tietokirjallisten ja opetukseen liittyvien tekstien lukeminen vapaa-ajalla.

Opettajista noin 54 prosenttia kertoi lukevansa ammattilehtiä *usein* ja noin 38 prosenttia *joskus*. Äidinkielen opettajat lukevat vastausten perusteella tietokirjallisuutta useammin kuin vieraan kielen opettajat. Äidinkielen opettajista noin 89 prosenttia kertoi lukevansa tietokirjallisuutta vähintään *joskus*, kun taas vieraiden kielten opettajista näin sanoi tekevänsä noin 69 prosenttia. Eri-laisia raportteja, selvityksiä ja katsauksia kertoi lukevansa *harvoin* noin 46 prosenttia opettajista. *Joskus* niitä sanoi lukevansa lähes 37 prosenttia opetta-jista. Oppaitakin luetaan tyypillisesti *joskus* tai *harvoin*.

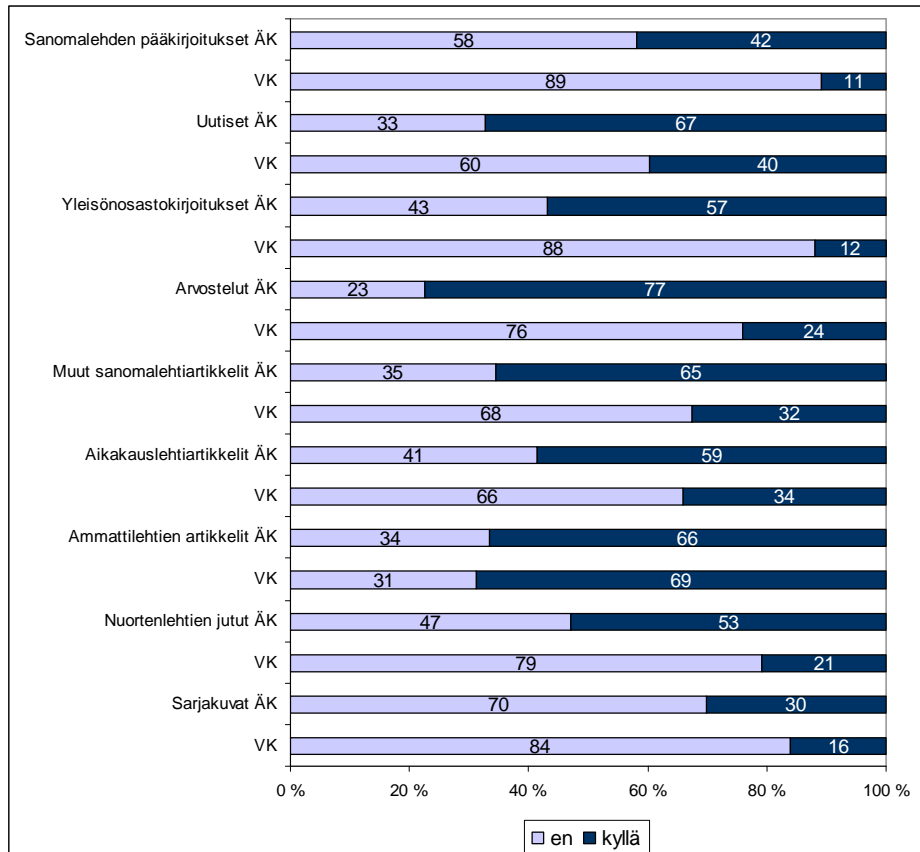
**Hallinnolliset tekstit** eivät ole kovin yleisiä opettajien vapaa-ajassa. Opettajista hieman yli puolet (52 %) kertoi lukevansa hallinnollisia tekstejä *harvoin*. Tiedotteita sanoi lukevansa niin ikään *harvoin* noin 37 prosenttia ja *joskus* noin 40 prosenttia opettajista. Lomakkeita kertoi lukevansa *harvoin* noin 47 prosenttia ja *joskus* noin 38 prosenttia opettajista.

**Henkilökohtaisista teksteistä** (ks. kuvio 6.14) sähköpostit ja tekstiviestit olivat niitä, joita opettajat lukivat vapaa-ajallaan useimmin. Opettajista noin 75 prosenttia kertoi lukevansa sähköpostia ja tekstiviestejä *usein* ja *joskus* lukeviakin oli noin viidennes. Internetin keskustelupalstojen viestit ja blogit eivät sen sijaan kuuluneet monenkaan opettajan arkeen. Äidinkielen opetta-jista noin 59 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 67 prosenttia *ei* vastausten perusteella lue *koskaan* keskustelupalstoja. Äidinkielen opettajista noin 66 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin 80 prosenttia vastasi, että *ei* lue *koskaan* blogeja.



KUVIO 6.14 Opettajien henkilökohtaisten tekstien lukeminen vapaa-ajalla.

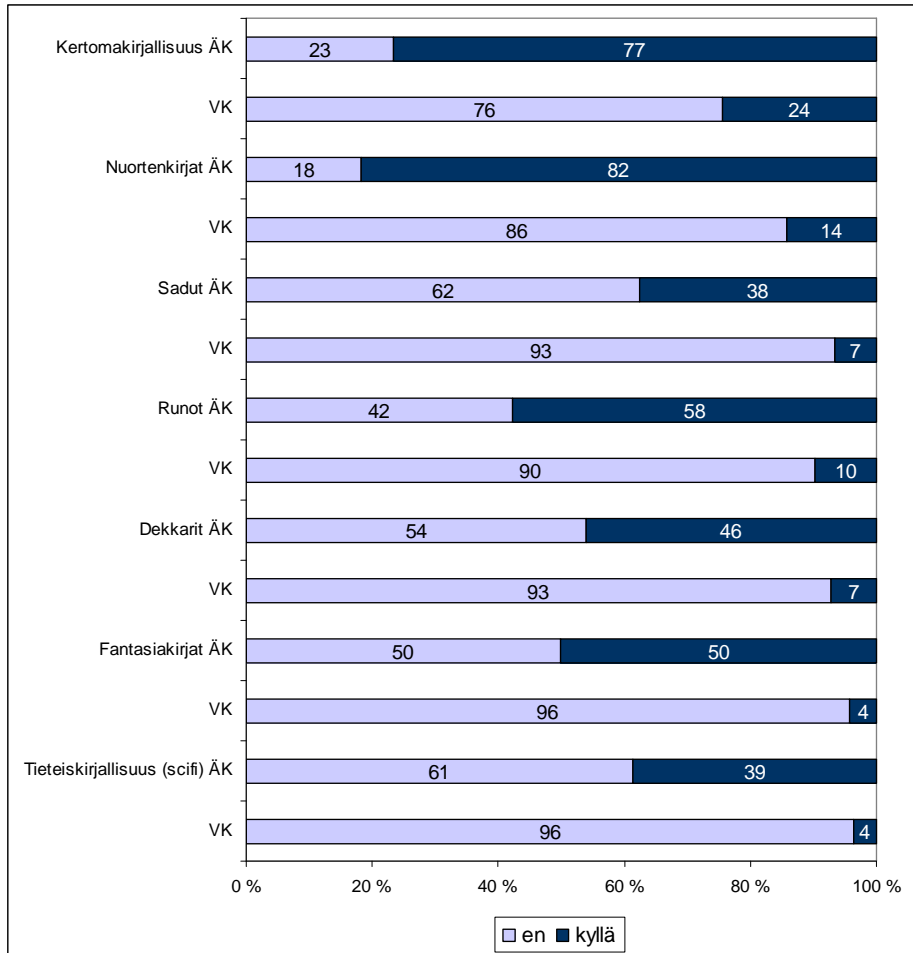
Opettajia pyydettiin valitsemaan myös sellaiset tekstit, joita he lukevat vapaa-ajallaan työtään varten ja ne tekstit, jotka ovat heille itselleen läheisimpiä. Mediatekstien merkitys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen hallinnassa on selvä (ks. kuvio 6.15). Esimerkiksi erilaisia arvosteluja kertoi äidinkielen opettajista lukevansa **työtään varten** 77 prosenttia, kun taas vieraiden kielten opettajista näin teki vain noin neljännes. Myös uutiset, sanomalehtien pääkirjoitukset ja yleisönosastokirjoitukset sekä aikakaus- ja nuortenlehtien jutut olivat enemmän äidinkielen opettajien työlukemistoa. Ammattilehtiä työtään varten kertoi lukevansa noin 68 prosenttia kaikista opettajista.



KUVIO 6.15 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien mediatekstien lukeminen työtä varten.

Myös kaunokirjallisuus on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille enemmän työlähtöistä kuin vieraiden kielten opettajille (kuvio 6.16). Kertomakirjallisuutta kertoi lukevansa työtään varten lähes 77 prosenttia äidinkielen opettajista mutta vieraiden kielten opettajista vain noin neljännes. Nuortenkirjojen lukemisessa erot olivat vielä selvemmät: nuortenkirjoja työtään varten sanoi

lukevansa noin 82 prosenttia äidinkielen opettajista ja vain 14 prosenttia vieraiden kielten opettajista. Opettajien lukemiskäytänteet erosivat myös satujen, runojen, dekkareiden, fantasiakirjallisuuden ja scifin osalta. Nämä erot olivat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä ja tukevat yleiskuvaa, joka on muodostunut opettajien mediakäytöistä ja lukemiskäytänteistä aiempien kysymysten perusteella.



KUVIO 6.16 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien kaunokirjallisten tekstien lukeminen työtä varten.

Äidinkielen opettajien näkemys lukemisen tärkeydestä opetustyön kannalta näkyi heidän vastauksissaan väittämään *Vapaa-ajan lukemiseni tukee opetustyötäni*. Äidinkielen opettajista noin 71 prosenttia oli väittämän kanssa *samaa mieltä* ja 24 prosenttia *osittain samaa mieltä*. Vieraiden kielten opettajista taas

hieman alle puolet (48 %) oli väittämän kanssa *samaa mieltä*, ja *osittain samaa mieltä* heistä oli noin 35 prosenttia.

**Henkilökohtaisesti läheisimpinä** teksteinä opettajat pitivät yleensä niitä, joita he olivat kertoneet lukevansa useimmin. Mediateksteistä läheisimpiä olivat uutiset, muut sanomalehtiartikkelit ja aikakauslehtien artikkelit. Kaunokirjallisuus ja dekkarit olivat myös suurelle osalle opettajista henkilökohtaisesti läheisimpiä. Lisäksi sähköpostit ja tekstiviestit nousivat opettajien listoissa korkealle.

Opettajat lukevat hyvin paljon vapaa-aikanaan erityisesti mediatekstejä ja kaunokirjallisia tekstejä. Äidinkielen opettajat lukevat kuitenkin vieraiden kielten opettajia useammin ja laveammin, mikä pääosin johtuu opettajien erilaisesta ammattikuvasta.

Opettajien ammattikuvat profiloituvat myös siten, että äidinkielen opettajat lukevat työtään varten vieraiden kielten opettajia enemmän mediatekstejä ja kaunokirjallisia tekstejä. Vieraiden kielten opettajien lukutottumuksissa painottuvat enemmän henkilökohtaiset mieltymykset kuin oman ammatin asettamat vaatimukset.

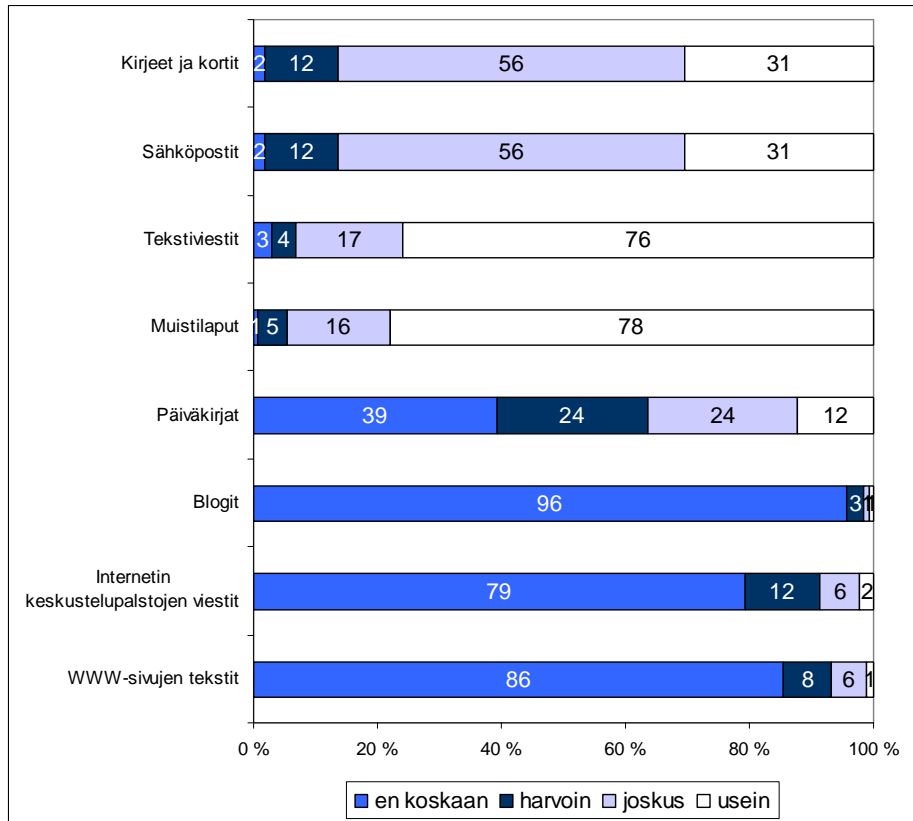
Opettajille läheisimpiä tekstejä ovat kaunokirjalliset tekstit ja mediatekstit.

## Vapaa-ajan kirjoittaminen

Olimme kyselyssä kiinnostuneita myös siitä, millaisia tekstejä ja kuinka usein opettajat itse kirjoittavat tai tuottavat omalla vapaa-ajallaan: millaisiin teksteihin opettajat vapaa-ajallaan sosiaalistuvat, miten opettajien vapaa-ajan ja työn tekstikäytännöt kohtaavat ja millaisia haasteita opettajien omat kirjoittamisen käytännöt ja asenteet opetukselle asettavat (ks. myös luku 7)?

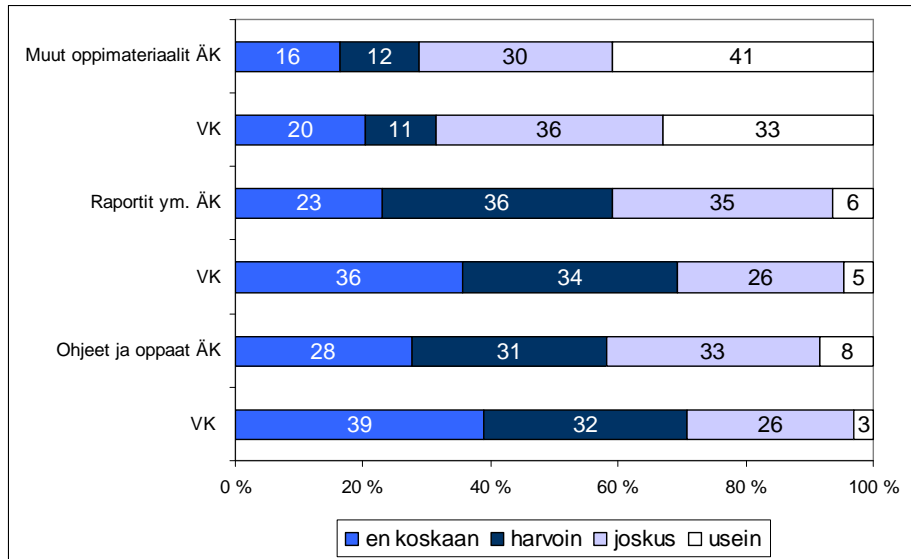
Opettajien vastauksissa painottuivat – oppilaiden tapaan – **henkilökohtaiset** tekstit (ks. kuvio 6.17). Opettajista noin 78 prosenttia sanoi kirjoittavansa *usein* muistilappuja ja noin 76 prosenttia tekstiviestejä. Sähköpostia vapaa-ajallaan kertoi kirjoittavansa *usein* noin kolmannes opettajista ja *joskus* noin 56 prosenttia. Kirjeet ja kortit olivat myös melko tyypillisiä vapaa-ajan henkilökohtaisia tekstejä, joita opettajat kirjoittivat yhtä usein kuin sähköpostia. Muiden uusmediatekstien, kuten Internetin keskustelupalstojen viestien tai www-sivujen tekstien merkitys opettajien kirjoittamisen käytännöissä oli pieni.





KUVIO 6.17 Opettajien henkilökohtaisten tekstien kirjoittaminen vapaa-ajalla.

Kaunokirjallisten tekstien kirjoittamisessa äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien käytännöt erosivat jonkin verran. Äidinkielen opettajista noin 37 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista noin seitsemän prosenttia kertoi kirjoittavansa kaunokirjallisia tekstejä *joskus*. Vastausten perusteella vieraiden kielten opettajista noin 71 prosenttia ja äidinkielen opettajista reilu neljännes *ei* kirjoita niitä *koskaan*. Sen sijaan **oppimateriaalin** kirjoittamisessa äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien käytännöt olivat samankaltaiset (ks. kuvio 6.18). Vieraiden kielten opettajista lähes 70 prosenttia ja äidinkielen opettajista noin 71 prosenttia kertoi laativansa oppimateriaalia vähintään *joskus*.



KUVIO 6.18 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien tietokirjallisten ja opetukseen liittyvien tekstien kirjoittaminen vapaa-ajalla.

Vaikka opettajat olivatkin ahkeria mediatekstien lukijoita, heistä ani harva kirjoitti yleisönosastokirjoituksia, arvosteluja tai juttuja lehtiin. Sen sijaan raportteja, katsauksia ja selvityksiä kertoi kirjoittavansa *joskus* noin 35 prosenttia äidinkielen ja noin neljännes vieraiden kielten opettajista. Ohjeita ja oppaita vapaa-ajallaan sanoi kirjoittavansa *joskus* noin kolmannes opettajista.

Opettajien oma vapaa-ajan kirjoittaminen näyttää vastausten perustella siis hyvin niukalta ja yksipuoliselta. Opettajien käsitykset siitä, mikä merkitys vapaa-ajan monipuolisella kirjoittamisella on työn kannalta, erosivat jonkin verran toisistaan. Väittämän *On tärkeää, että opettajat itse kirjoittavat erilaisia tekstejä* kanssa äidinkielen opettajista noin 80 prosenttia oli *osin samaa mieltä* tai *samaa mieltä*, kun taas vieraiden kielten opettajista noin 43 prosenttia oli tällä kannalla. Lisäksi vieraiden kielten opettajista noin 38 prosenttia oli väittämän kanssa joko *osittain eri mieltä* tai *eri mieltä*. Nämä erot heijastelevat myös äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien kirjoittamiskäytänteitä, mutta viestivät myös siitä, että opettajien käsitykset ja käytänteet eivät aina kohtaa.

Kysyimme myös, mitä tekstejä opettajat kirjoittavat **työtään** varten, ja mitä tekstejä he pitävät itselleen **läheisimpinä**. Valtaosa opettajista (80 %) kertoi kirjoittavansa oppimateriaalia työtään varten. Myös erilaiset tiedotteet (71 %), sähköposti (noin 62 %), lomakkeet (45 %) sekä raportit, selvitykset ja katsaukset (39 %) nousivat opettajien vastauksissa vahvasti esille. Noin viidennes äidinkielen opettajista mainitsi kaunokirjalliset tekstit. Työtä varten kirjoittaminen on siten opettajilla enemmän hallinnollisiin teksteihin ja tieto-

kirjallisiin ja opetukseen liittyviin teksteihin keskittynyttä. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien kirjoittamisen käytänteet ovat tämän kysymyksen valossa hyvin samankaltaiset, ja tilastollisesti merkitseviä eroja kaunokirjallisia tekstejä lukuun ottamatta ei siten juuri ole.

Itselleen läheisimpinä teksteinä opettajat mainitsivat henkilökohtaisia tekstejä: sähköpostin, kirjeet ja kortit ja tekstiviestit. Myös oppimateriaali ja kaunokirjalliset tekstit olivat monelle opettajille läheisiä.

Opettajien vapaa-ajan kirjoittaminen on varsin niukkaa ja yksipuolista ja painottuu henkilökohtaisten tekstien kirjoittamiseen ja oppimateriaalin laadintaan. Työtään varten opettajat kirjoittavat erityisesti oppimateriaalia ja erilaisia hallinnollisia tekstejä. Itselleen läheisimpinä teksteinä opettajat pitävät henkilökohtaisia tekstejä, kuten sähköpostia, ja oppimateriaalia.

### **6.3 Yhteenveto oppilaiden ja opettajien käytänteistä**

#### **Oppilaat ja opettajat vapaa-ajan mediakäyttäjinä**

Tutkimuksemme mukaan oppilaiden media-arki on hyvin monipuolista, ja useat mediat ovat läsnä yhtäaikaaisesti. Oppilaat pääsevät printtimedioihin, audiovisuaalisiin medioihin ja uusmedioihin hyvin monenlaisissa tiloissa ja ympäristöissä, mutta koti on erityisesti uusmedian osalta valtaosalle oppilaista keskeisin. Oppilaiden media-arki painottuu uusmedioihin ja television katseluun. Painettujen tekstien käyttö on niin ikään melko yleistä, mutta ei kovin intensiivistä, sillä aikaa niiden äärellä käytetään varsin vähän.

Internet on sekä tytöille että pojille tärkein tiedonhaun, ajanvieton ja rentoutumisen media. Tyttöjen ja poikien Internetin käyttö eroaa kuitenkin siten, että pojat käyttävät Internetiä tyttöjä enemmän pelaamiseen, tiedonhakuun sekä tiedostojen lataamiseen. Pojat myös selailevat sivustoja tyttöjä enemmän. Tytöt taas chattaavat, vastaavat kilpailuihin ja kyselyihin sekä käyttävät sähköpostia hieman poikia enemmän.

Monikielisyys on läsnä erityisesti poikien vapaa-ajan mediakäytöissä. Joidenkin uusmedioiden, kuten nettisivujen lukemisessa tai pelaamisen eri muodoissa raja äidinkielen ja vieraskielisen käytön välillä on suhteellisen liukuva. Printtimedioissa käyttö painottuu äidinkieliseen käyttöön. Vieraskielisestä käytöstä suurin osa on englanninkielistä.

Internet on 9. luokan oppilaille erityisesti sosiaalinen media, jonka avulla ollaan erilaisissa nettiyhteisöissä, katsellaan videoita ja ladataan musiikkia, seurustellaan kavereiden kanssa ja pelataan. Opettajien uusmedia-arjessa Internetillä ei ole samanlaista sosiaalista funktiota kuin oppilaiden, vaan opettajat käyttävät Internetiä lähinnä tiedon- ja materiaalinhakuun sekä asiointiin.

Opettajien media-arjessa printtimediat, audiovisuaaliset mediat ja uusmediat ovat läsnä mutta niihin käytetään aikaa tyypillisenä arkipäivänä vähän. Opettajien vapaa-ajan mediamaisemassa printtimediat ovat hyvin näkyvästi esillä. Sen sijaan opettajien uusmediakäyttö on melko yksipuolista ja painottuu sähköpostin käyttöön ja www-sivujen selailuun. Pelaaminen kuuluu hyvin harvan opettajan media-arkeen. Uusmedioiden vähäinen käyttö ei kuitenkaan johdu yksinomaan siitä, että opettajalla ei olisi saavutettavuutta medioiden äärelle. Esimerkiksi suurimmalla osalla opettajista olisi mahdollisuus päästä Internetin keskustelupalstoille, mutta vain noin viidenes heistä kertoi käyvänsä niissä vapaa-ajallaan. Kysymys onkin enemmän siitä, millaisten medioiden käyttöön opettajat ovat sosiaalistuneet ja millaisiin tarkoituksiin he eri medioita käyttävät. Uusmedioiden käytöt ja käyttömahdollisuudet (tai niiden käyttämättä jättämiset) antavat mahdollisuuden tarkastella myös asenteita teknologiaa ja niiden osaamistarpeita kohtaan.

### **Oppilaat ja opettajat vapaa-ajan lukijoina ja kirjoittajina**

Oppilaiden vapaa-ajan lukemisto on melko monipuolinen vaikka se painottuukin henkilökohtaisiin uusmediateksteihin. Oppilaat lukevat pääosin lyhyitä tekstejä, kuten sanomalehti- ja aikakauslehtiartikkeleita, sarjakuvia sekä uusmedian tekstejä, kun taas kaunokirjallisuuden ja tietokirjallisuuden lukeminen on vähäisempää. Kaunokirjalliset tekstit näyttävät eniten jakavan tyttöjen ja poikien lukemiskäytänteitä: tytöt lukevat monentyyppisiä kaunokirjallisia tekstejä poikia enemmän. Koulua varten oppilaat lukevat pääasiassa painettuja mediatekstejä ja kaunokirjallisia tekstejä. Uusmediatekstit eivät tämän tutkimuksen valossa näytä kuuluvan koululukemiston ydinainekseen. Tässä onkin selvä ristiriita sen kanssa, että oppilaat pitävät läheisimpinä teksteinä juuri uusmediatekstejä.

Myös oppilaiden kirjoittaminen painottuu henkilökohtaisten uusmediatekstien, kuten tekstiviestien ja sähköpostien kirjoittamiseen. Näitä tekstejä oppilaat pitävät myös itselleen läheisimpinä. Koulua varten oppilaat kirjoittavat sitä mitä heidän odotetaan lukevankin: mediatekstejä ja kaunokirjallisia tekstejä.

Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajat ovat aktiivisia (painettujen) mediatekstien ja kaunokirjallisuuden lukijoita, ja he pitivät näitä tekstejä myös itselleen läheisimpinä. Henkilökohtaisista, uusmedioihin painottu-

vista teksteistä tutuimpia olivat tekstiviestit ja sähköpostit. Sen sijaan Internetin keskustelupalstojen viestit tai blogit olivat jo suurelle osalle opettajista vieraita. Äidinkielen opettajat lukevat kuitenkin vieraiden kielten opettajia useammin ja laveammin mikä pääosin johtuu opettajien erilaisesta ammattikuvasta. Tulosten perusteella näyttää myös siltä, että äidinkielen opettajat lukevat työtään varten hyvin erityyppisiä tekstejä, kun taas vieraiden kielten opettajien lukukäytännöissä painottuvat enemmän henkilökohtaiset mieltymykset. Vieraiden kielten opettajan ei välttämättä tarvitse vapaa-ajallaan olla perehtynyt nuortenkirjallisuuteen, sciifiin tai fantasiakirjoihin, sillä yläkoulun vieraiden kielten opetuksessa kaunokirjallisuuden lajit kiteytyvät laulunsaanoihin, runoihin ja romaaniakatkelmiin (ks. myös Kauppinen ym. 2008).

Opettajat näyttävät vapaa-ajallaan kirjoittavan erityisesti lyhyitä henkilökohtaisia tekstejä, kuten muistilappuja, tekstiviestejä ja sähköposteja. Muiden uusmediatekstien, kuten Internetin keskustelupalstojen viestien tai www-sivujen tekstien merkitys opettajien kirjoittamisen käytännöissä on hyvin pieni. Suurin osa opettajista kertoi kirjoittavansa oppimateriaalia vähintään joskus. Työtä varten kirjoitettiin myös hallinnollisia tekstejä, kuten tiedotteita ja lomakkeita. Luova kirjoittaminen, kuten kaunokirjallisten tekstien tai yhteiskunnallisten mediatekstien tuottaminen, kuului sen sijaan harvan opettajan vapaa-aikaan. Itselleen läheisimpinä teksteinä opettajat mainitsivat sähköpostin, kirjeet sekä kortit ja tekstiviestit.

**IV**

**TEKSTI- JA MEDIAMAAILMOJEN  
KOHTAAMISIA**



## 7 TIETÄMYSYHTEISKUNTA JA OPETUKSEN HAASTEET

Jokainen ihminen on tavalla tai toisella tekemisissä tekstien ja medioiden kanssa. Jokaisella on myös arvoja, ihanteita ja kokemuksia, joiden ohjaamana hän tulkitsee ja tuottaa tekstejä eri tilanteissa ja ympäristöissä. Tämä on hankkeemme lähtökohta.

Myös koulu ja luokkahuone ovat moniäänisiä ympäristöjä. Koulu instituutiona ja pedagogisena yhteisönä on luomassa arvoja, ihanteita ja käytänteitä, jotka näkyvät opetussuunnitelmissa, oppimateriaaleissa, pedagogisissa toimintatavoissa sekä arviointi- ja palautekäytänteissä. Voidaan ajatella, että koulu on yhdenlainen tekstikäytänteiden kohtaauspaikka. Oppilaat ja opettajat saapuvat sinne omine kokemuksineen, arvostuksineen ja toimintatapoineen. Koulussa kohdataan myös tietämysyhteiskunnan haasteita. Mutta osataanko näitä kohtaamisia hyödyntää hedelmällisellä tavalla?

Tutkimuksemme antaa hyvän yleiskuvan siitä, millaisia ovat 9. luokan oppilaiden ja kieltenopettajien vapaa-ajan media- ja tekstiarki, ja millainen on suomenkielisten koulujen kieltenopetuksen pedagoginen arki. Se niin ikään valottaa kohtaamisia koulun ja tietämysyhteiskunnan, koulun ja vapaa-ajan sekä opettajien ja oppilaiden näkökulmasta.

Tarkastelemme oppimistilanteita ja kohtaamisia **saavutettavuuden, tekijyyden ja omistajuuden** kautta (ks. luku 1, kuvio 1.2). Näiden käsitteiden avulla pääsemme tarkastelemaan yksilön mahdollisuuksia olla osallinen erilaisissa tilanteissa: miten hän luo suhdettaan tietoon, kieleen ja tekstikäytänteisiin, miten omaäänisesti hän toimii tekstien kanssa, millaisia mediavalintoja hänen on mahdollista tehdä tai miten tavoitteellisesti hän kehittää omaa toimintaansa. Saavutettavuus, tekijyys ja omistajuus ovat siis yhteydessä siihen, kuinka merkityksellisenä oppilaat ja opettajat oppimisen kokevat.

Tutkimuksemme viitekehys nojautuu kahdelle tukijalalle. Tarkastelemme tekstejä ja medioita ensinnäkin osana laajempia **sosiaalisia ja kult-**



**tuurisia käytänteitä**, emme niinkään yksilöllis-kognitiivisina taitoina. Toinen tukijalkamme on **monimediainen pedagogiikka**, jonka avulla on mahdollista kehittää sellaisia pedagogisia käytänteitä, jotka ottavat huomioon muuttuvan maailman ja sen tietokäsityksen. Sen avulla voi myös kriittisesti tarkastella teollisen ja jälkiteollisen ajattelutavan välistä kuilua (ks. luku 1, kuvio 1.1).

Kokoamme tässä loppuluvussa ajatuksia siitä, miten koulu ja tietoyhteiskunta, koulu ja vapaa-aika sekä opettajat ja oppilaat kohtaavat. Lopuksi pohdimme, miten kielten opetusta voisi kehittää, jotta se voisi paremmin vastata kehityshaasteisiin.

## Koulun ja tietämysyhteiskunnan kohtaamisia

Tekstikäytänteiden oppiminen ei ole pelkästään koulun eikä kielten opetuksen vastuulla. Oppilaat sosiaalistuvat vapaa-ajallaan esimerkiksi multimodaalisten tekstien lukutaitoon ja uusien, vuorovaikutteisten tekstitaitojen käytänteisiin varsin hyvin. Mutta riittääkö se? Eriytyvätkö koulun ja vapaa-ajan toimintatavat ja tekstitaidot liian kauaksi toisistaan niin, etteivät ne enää täydennäkään toisiaan vaan muuttuvat toisilleen vieraiksi? Entä opitaanko koulussa vain koulun tekstitaitoja, jotka eivät välttämättä vastaa tietämysyhteiskunnan odotuksia? Kyselyymme vastanneet opettajat olivat varsin yksimielisiä siitä, että yläkoulussa opetetaan sellaisia taitoja, jotka antavat oppilaille riittävät eväät tietoyhteiskunnassa toimimiseen. Myös valtaosa oppilaista oli tätä mieltä.

Jotta voisimme laajemmin pohtia sitä, tarjoaako koulu riittäviä valmiuksia tietämysyhteiskunnassa toimimiseen, on oltava näkemys siitä, millainen tuo yhteiskunta on toimintatavoiltaan. Uusien teknologisten toimintaympäristöjen vaikutus ihmisten ja yhteiskunnan toimintaan ei ole pelkästään välineellinen, eikä sitä voi ymmärtää vain teknologisesta näkökulmasta. Tätä ajattelua oli jo kansallisissa tietoyhteiskuntastrategioissa 2000-luvulta lähtien. Kyse on paljon laajemmasta maailmankuvan ja toimintatapojen muutoksesta ja ennen muuta uudenaikaisesta tavasta suhtautua tietoon, sen omistajuuteen ja luonteeseen osana yksilön vastuuta ja mahdollisuutta säädellä omaa elämäänsä elinikäisen oppimisen hengessä.

Yksi mahdollinen tapa hahmottaa tietämysyhteiskunnan toimintatapoja on tämän kirjan ensimmäisessä luvussa lyhyesti esitelty Lankshearin ja Knobelin (2006) jäsenitys teollisen ja jälkiteollisen yhteiskunnan välisestä erosta kahden erilaisen ajattelutavan avulla (ks. luku 1, kuvio 1.1). Koulun ja koulutuksen näkökulmasta teollisen tietoyhteiskunnan ajattelutavalle (1) on ominaista ensinnäkin tiedon institutionaalisen luonteen korostuminen. Tieto

on oppijan kannalta valmista, ja oppijan tehtävänä on omaksua ja hyväksyä se pääsääntöisesti sellaisenaan. Toiseksi näkemys korostaa tiedon ja asian-tuntijuuden yksilöllistä luonnetta. Maailmaa luonnehtii selitettävyyys, ja tietokäsitystä pysyvyys. Tästä näkökulmasta koulutuksen tavoitteena on välittää muiden luomaa tietoa yksilöille ja kehittää heidän yksilöllisiä taitojaan.

Sen sijaan jälkiteolliseen tietoyhteiskuntaan liittyvässä ajattelutavassa (2) oppimisen luonne ja koulun rooli näyttäytyy varsin erilaisena. Yhteiskunnan toimintaympäristöjen muuttuva luonne vaikuttaa siihen, että on yhä vaikeampi tietää ja päättää ennalta, millaisia yksittäisiä tietoja ja taitoja oppilaat tulevat elämässään tarvitsemaan. Tieto ei enää olekaan välttämättä yksilön omaisuutta ja valmista, vaan yhteisesti rakennettua ja jaettua. Sitä ei myöskään ole enää mahdollista sijoittaa pelkästään oppikirjan kansien väliin. Oppimista ei voi rajata vain oppitunneille ja yksittäisiin oppi- tai harjoituskirjan tehtäviin, joita kaikki oppilaat samaan aikaan tekevät. Tietonäkemyksen kollektiivisuus tarkoittaa samalla myös sitä, että oppilaiden rooli ja vastuu oppimisesta on myös keskinäisesti jaettua.

Jako kahteen ajattelutapaan on melko karkea, mutta se havainnollistaa hyvin erilaisten maailmojen kohtaamista. Se tarjoaa meille myös mahdollisuuden tehdä yhteenvetoa kyselymme tuloksista toimintakulttuurien näkökulmasta. Onko näiden ajattelumallien piirteitä löydettävissä koulun arjesta, entä vapaa-ajan käytänteistä?

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että yläkoulun kieltenopetus sitoutuu vielä ensimmäisen ajattelutavan periaatteisiin. Oppiminen on ikään kuin eristetty luokkatilaan – koulun ulkopuolisten tekstien, medioiden ja toimintatapojen ja oppilaiden omien käytänteiden hyödyntäminen on varsin vähäistä opetuksessa. Äidinkielen ja vieraiden kielten tiedot ja tarvittavat taidot on päätetty institutionaalisella tasolla ennalta, ne on kirjattu opetussuunnitelmiin ja oppikirjoihin, tieto on opettajan hallussa ja hallinnassa. Oppilaat ovat vastuussa koulutukseen osallistumisesta mutta eivät varsinaisesti oppimisestaan. Oppilaiden ääni ei siten kuulu opetuksen sisältöjen ja toimintamuotojen suunnittelussa eikä opetusmateriaalien valinnoissa. Oppilaat tuntuvat olevan pitkälti toiminnan kohteena, eivät aktiivisina toimijoina, vaikka oppilaan aktiivisuutta ja vastuullisuutta korostetaan opetussuunnitelman yleistavoitteissa.

Luokkaopetuksen lineaarisuus, vahva oppikirjapainotteisuus ja suhteellisen yksipuoliset työtavat antavat viitteitä siitä, että opetus on pitkälti opettajajohtoista ja opettajan määrittämää. Myös arviointi- ja palautekäytänteisiin liittyvät tuloksemme vahvistavat tätä näkemystä. Arviointivastuu on opettajalla ja arvioinnissa näyttävät painavan hegemoniset, varsin usein opetussuunnitelmaan kytkeytyvät tekstit ja taidot. Vaikka tulostemme mukaan oppilaat arvioivat ainakin joskus omaa osaamistaan, on opettajan arviointi kuitenkin ratkaisevinta erityisesti silloin, kun annetaan arvosanoja. Oppilaan

omalla arvioinnilla ei ole juurikaan vaikutusta arvosanoihin, mikä tarjoaa oppilaalle varsin passiivisen roolin oppijana. Oppimistehtävät, osaamisen arviointi ja kokeet tehdään pääsääntöisesti yksin, ja kaikki tämä korostaa ajattelutavalle 1 tyypillistä yksilöllistä tieto- ja taitokäsitystä ennemminkin kuin ajattelutavalle 2 ominaista näkemystä jaetusta asiantuntijuudesta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta.

Koulu sitoutuu vielä varsin paljon teollisen yhteiskunnan *same size fits all* -ajattelutapaan, jossa korostuvat opettajajohtoiset työskentelytavat, oppimisen lineaarisuus ja yksilöllisten taitojen kehittäminen jaetun asiantuntijuuden sijaan.

Oppilaat ovat kuitenkin sitoutuneita ja sosiaalistuneita koulun toimintakulttuuriin, ja suurin osa oppilaista pitää koulun tarjoamia eväitä riittävinä toimimiseen tietämysyhteiskunnassa.

## Koulun ja vapaa-ajan kohtaamisia

Entä kohtaavatko koulu ja vapaa-aika? Kyselyn tulokset kertovat, että koulun ja erityisesti oppilaiden vapaa-ajan teksti- ja mediamaisemat ovat sekä sisällöllisesti että käytänteiltään melko erillään toisistaan. Oppilaat lukevat ja kirjoittavat vapaa-ajallaan eritoten henkilökohtaisia uusmediatekstejä, kuten tekstiviestejä ja sähköposteja, kun taas koulussa he keskittyvät opettajan valitsemiin painettuihin ja lineaarisiin teksteihin, kuten kaunokirjallisiin ja kertoviin teksteihin tai sanomalehdissä oleviin teksteihin. Tekstejä luetaan ja kirjoitetaan koulussa pääosin yksin tai opettajan johdolla. Oppitunnilla käsitellään vain harvoin oppilaiden valitsemia tekstejä. Vaikka koulu siis periaatteessa tarjoaa oppilaalle pääsyn erilaisten tekstien ja medioiden maailmaan, se samalla rajoittaa ja kontrolloi oppilaiden tekijyyttä ja omistajuutta.

Kokonaisuudessaan näyttääkin siltä, että oppilaiden vapaa-ajan mediataitoja ja tekstikäytänteitä ei juuri rakenneta osaksi opetuksesta. Tämä näkyy muun muassa siinä, että Internet-sivustoja, verkko-oppimisalustoja, erilaisia vuorovaikutteisia foorumeita ja reaaliaikaisia Internet-pohjaisia viestintävälineitä käytetään opetuksessa vain hyvin satunnaisesti. Opetus on monomediaista, ja se tapahtuu luokassa, oppitunnin aikana. Oppilaat tekevät satunnaisesti töitä verkossa, mutta minkäänlaista tavoitteellista tai systemaattista linjaa verkon käytöllä ei ole.

Opettajien asenteet teknologiaa kohtaan ovat periaatteessa positiivisia, ja he pitävät teknologiataitoja työssään melko tärkeinä. Suurin osa opettajista piti tärkeänä hallita teknologiaa opettajan työssä. Monimediaisen opetuksen mahdollistuminen koulussa ei siten välttämättä ole kiinni opettajien asenteista vaan erityisesti siitä, että heidän kokemuksensa uudesta teknologiasta ovat hyvin rajalliset. Tämä näkyy väistämättä myös siinä, millaisten medioiden käyttöön ja millaiseen oppimiseen he sosiaalistavat oppilaita ja millaisia mahdollisuuksia oppilaille on laajentaa ja kehittää vapaa-ajalla opittuja mediataitojaan koulussa.

Kyselyn perusteella voidaankin todeta, että oppilaiden tekijyys ja omistajuus multimodaalisten tekstien ja monimediaisten oppimisympäristöjen osalta ilmenevät lähes yksinomaan vapaa-ajalla. He voivat myös tuoda esille omaa osaamistaan, osallistumistaan ja kiinnostustaan erilaisiin asioihin monipuolisemmin vapaa-ajalla kuin koulussa. Oppilaat eivät koulussa pääse mielekkäästi hyödyntämään uusmediatekstejä kielenoppimisen resursseina. Tulevaisuuden kannalta suuri kysymys onkin, miten oppilaat voivat ottaa haltuun uusmediatekstit ja muut yhteiskunnan kannalta keskeiset tekstit, jos ne ovat hyvin marginaalisessa asemassa koulussa ja jos niitä koulussa käytetään pääasiassa opettajajohtoisesti.

On kuitenkin mielenkiintoista myös tarkastella, miten opettajien omat koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteet kohtaavat. Opettajat pitivät läheisimpinä vapaa-ajan teksteinä kaunokirjallisia tekstejä ja mediatekstejä, jotka ovat samantyyppisiä kuin koulun tekstit. Sen sijaan hyvin harva opettaja oli osallistunut keskustelupalstojen keskusteluihin tai kirjoittanut lehtiin. Uusmedian tekstit eivät myöskään olleet yhtä merkityksellisiä opettajille kuin oppilaille. Uusmedian suhteellisen vähäinen merkitys opettajien vapaa-ajalla ei todennäköisesti poikkea muista oman sukupolven aikuisten arjesta. Tulosten perusteella voi kuitenkin havaita, että opettajatkään eivät välttämättä lue ja kirjoita vapaa-ajallaan sellaisia tekstejä, joita he opettavat koulussa, vaikka heidän vapaa-ajan ja koulun käytänteensä ovat monessa suhteessa samankaltaiset. Kuka siis tarvitsee näitä koulussa opeteltavia taitoja, jos niitä ei käytetä? Kärjistäen voi vielä kysyä, opitaanko koulussa koulun ehdoilla ja vain koulu varten.

Vapaa-ajan ja koulun tekstikäytänteiden lähentäminen edellyttää sekä opettajilta että oppilailta asenteellista valmiutta siihen. Kyselymme perustella näyttää siltä, että opettajat olisivat tähän valmiimpia kuin oppilaat. Peräti yhdeksän kymmenestä opettajasta oli periaatteessa sitä mieltä, että oppitunneilla on tärkeää keskustella oppilaiden vapaa-ajan mediakäytöistä. Sitä kyselymme ei kuitenkaan paljasta, mistä mediakäyttöihin liittyvistä asioista, millä tavalla ja miksi he pitävät tarpeellisena keskustella. Tulokset eivät myöskään kerro sitä, olisivatko opettajat valmiita myös konkreettisesti lähentämään käytänteitä vai riittääkö heidän mielestään se, että opettaja tietää

käytänteet ja keskustelee niistä. Oppilaista sen sijaan vain puolet piti tärkeänä vapaa-ajan mediakäyttöistään keskustelemista luokassa. Tulosta voi tulkita niin, että oppilaat kokevat vapaa-aikansa omaksi reviirikseen, johon ei opettajalla aikuisten edustajana tulekaan olla samanlaista pääsyä kuin heidän omalla vertaisryhmällään, joka ei välttämättä koostu edes heidän luokkatovereistaan.

Oppilaiden käsityksissä tulee mielenkiintoisella tavalla esille informaali- ja formaalisten oppimisympäristöjen rajan häilyvyys. Toisaalta oppilaat ovat sosiaalistuneet koulun käytänteisiin, ja heidän ajattelussaan kielten opiskelu näyttää perinteiseen tapaan rajautuvan luokkahuoneeseen. Ajatus informaali- ja formaalisten oppimistilanteiden merkityksestä ei ole oppilaille kovinkaan ilmeinen. Tätä havainnollistaa hyvin se, että valtaosan mielestä suurin osa vieraiden kielten oppimisesta tapahtuu oppitunneilla. Koulun ajattelutapaan sosiaalistuminen näkyy myös siinä, että enemmistön mielestä oppikirja on tärkein oppimateriaali vieraisissa kielissä. Toisaalta taas oppilaiden käsitys omasta osaamisestaan perustuu heidän mukaansa eniten käytännön kokemuksiin vieraan kielen käytöstä. Lisäksi on kiinnostavaa, että oppilaat arvioivat omat taitonsa huomattavasti paremmiksi sellaisissa käytänteissä, joita ei kouluarvioinnissa arvosteta eikä juuri opiskellakaan.

Opettajien ja oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteet kulkeutuvat luokkahuoneeseen ja vaikuttavat myös siihen, miten tutuilta tai tyypillisiltä koulun tekstitilanteet ja -käytänteet osallistujista tuntuvat. Oman erityispiirteensä koulun tekstikäytänteisiin tuo kuitenkin se, että osallistujien käytänteet ja näkemykset eivät ole samalla tavalla tasa-arvoisia kuin vapaa-ajan tekstitilanteissa. Koululla instituutiona ja opettajalla sen edustajana on valtaa määritellä, miten ja millaisten tekstien kanssa luokkahuoneessa toimitaan ja millaisia tekstitaitoja arvostetaan. Oppilaiden vapaa-ajan toiminta sen sijaan perustuu enemmän oppilaan ja hänen vertaisryhmänsä intresseihin ja arvostuksiin.

Koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediamaisemat eivät juuri kohtaa oppilaiden näkökulmasta niin sisällöltään kuin käytänteiltäkään. Koulussa keskitytään erityisesti koulun teksteihin, ja monimedialaisen pedagogiikan periaatteet ovat koulussa vielä hyvin kaukaisia.

Myös osa opettajien omista vapaa-ajan käytänteistä on erillään koulun käytänteistä, vaikka ne pääasiassa myötäilevät koulun teksti- ja mediamaisemaa.

## Oppilaiden ja opettajien kohtaamisia

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että medialla on varsin suuri merkitys niin oppilaiden kuin opettajien vapaa-ajassa, mutta mediavalinnat, käyttämisen tavat ja tarkoitukset ovat keskenään selkeästi erilaiset. Oppilailla näyttää olevan hyvät mahdollisuudet käyttää monipuolisesti erilaisia medioita vapaa-ajallaan – niiden saavutettavuus on siis hyvä. Oppilaat käyttävät kuitenkin melko vähän aikaa printtimedioiden, erityisesti kirjojen parissa. Television parissa aikaa kuluu selvästi enemmän, mutta kyselyn perusteella eniten aikaa he käyttävät tietokoneen parissa: www-sivuilla ja keskustelupalstoilla, pitämällä yhteyttä toisiinsa Messengerin, Skypen, IRC:n tai sähköpostin avulla tai pelaamalla yhdessä koneen äärellä tai erilaisissa peliyhteisöissä.

Oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailma on siis vahvasti multimodaalinen, interaktiivinen ja sosiaalinen. Internet on oppilaiden arjessa tietynlainen yleismedia: se on tärkein tiedonhaun, ajanvieton ja rentoutumisen väline, jota käytetään vahvasti sosiaalisten suhteiden ylläpitoon. Myös tekijyyden ja omistajuuden näkökulmasta uusmedialla on oppilaiden arjessa keskeinen asema.

Opettajien vapaa-ajan media- ja tekstimaailmaa sen sijaan luonnehtii vahvasti painettujen, lineaaristen tekstien käyttö. Erityisesti sanomalehtien, kaunokirjallisuuden, aikakauslehtien ja tietokirjallisuuden lukeminen on osa opettajien arkipäivää. Sen sijaan uusmedian käyttö näyttää melko yksipuoliselta, sillä se painottuu lähinnä sähköpostin käyttöön ja www-sivujen selailuun, kuten erilaisten asioimispalvelujen tai virallisten tietolähteiden käyttöön. Uusmediankin puolella opettajat suosivat tekstejä, jotka muistuttavat melko paljon painettuja, niin sanottuja monologisia tekstejä. Vain harvat opettajat käyttävät uusmediaa muuhun vuorovaikutteiseen toimintaan kuin sähköposteihin. Kyse ei ole saavutettavuudesta, sillä valtaosalla opettajista olisi mahdollisuus päästä esimerkiksi Internetin keskustelupalstoille tai käyttää Messengeriä, IRC:tä tai Skypeä kotonaan. Kyse on pikemminkin median käyttötavan valinnasta ja medioihin suhtautumisesta.

Mediakäyttöjen näkökulmasta opettajat ovat vapaa-ajallaan enemmänkin vastaanottajan roolissa. Heidän omistajuutensa ja tekijyytensä ei median parissa näytä kovinkaan monipuoliselta. Kaiken kaikkiaan kirjoittamisella ei näytä opettajien arjessa olevan kovinkaan paljon tilaa. Henkilökohtaisten viestien lisäksi opettajien omistajuus ja tekijyys tulee esiin lähinnä oppimateriaalien laadinnassa.

Opettajien ja oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteiden erot tulevat mielenkiintoisella tavalla esiin myös siinä, mihin tarkoituksiin he mediaa käyttävät. Tuloksemme antavat viitteitä siitä, että opettajien arjessa ensisijaiset mediat opetukseen liittyvän tiedon ja materiaalien haussa Internetin ohella ovat nimenomaan niin sanottuja perinteisiä medioita: sanomalehtiä, aika-

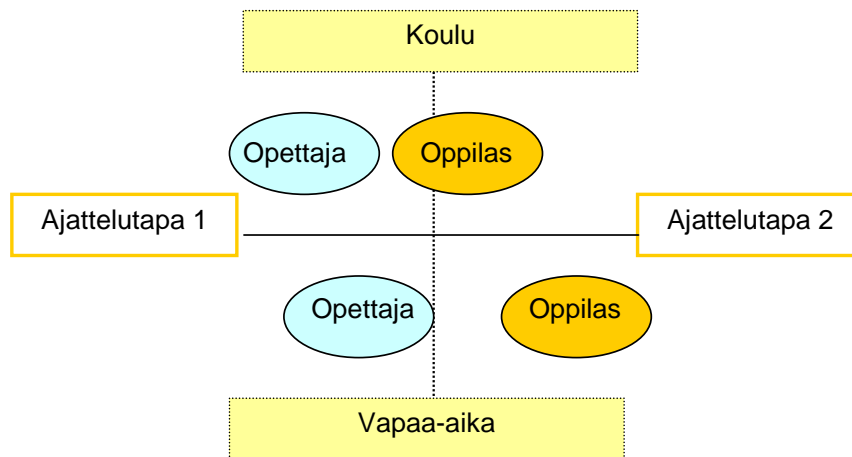
kauslehtiä, tietokirjoja ja erityisesti äidinkielen opetuksessa kaunokirjallisuutta. Oppilaiden arjessa taas Internet näyttäytyy selkeästi ensisijaisena ja miltei yksinomaisena tiedonlähteenä. Opettajien mainitsemilla medioilla ei juuri ole asemaa tässä tehtävässä.

Vaikka oppilaiden ja opettajien vapaa-ajan käytänteet ovat varsin erilaisia, opettajat eivät silti tunne olevansa vieraantuneita oppilaistaan. Valtaosa opettajista koki olevansa samalla aaltopituudella oppilaidensa kanssa. Oppilaista näin tosin ajatteli alle puolet. On tietysti selvää, että vapaa-ajan käytänteet ja mediamaailmat eivät yksinään vaikuta tähän seikkaan. Sekä opettajat että oppilaat näyttävät tietävän hyvin, että oppilaat ovat totuneempia teknologian käyttäjiä kuin opettajat. Suurin osa niin opettajista kuin oppilaista oli sitä mieltä, että oppilaat osaavat käyttää Internetiä paremmin kuin opettajat.

Opettajat myös katsoivat, että heidän omissa teknologiataidoissaan on vielä kohentamisen varaa erityisesti niissä käytänteissä, jotka ovat oppilaille osa arkipäivää. Tästä huolimatta noin puolet opettajista oli sitä mieltä, että heillä ei ole tarvetta oppia esimerkiksi keskustelufoorumeilla toimimista tai pikaviestinten käyttöä. Valtaosa opettajista piti niin ikään tarpeettomana oppia tietokonepelien pelaamista. Vaikka opettajat eivät näytä olevan kiinnostuneita itse käytännössä tutustumaan oppilaiden tekstikäytänteisiin, he ovat silti periaatteessa sitä mieltä, että opettajan on tärkeää tietää, mitä oppilaat lukevat ja kirjoittavat vapaa-ajallaan.

Oppilaiden tekstikäytänteet ja mediakäytöt kiinnittyvät erityisesti uusmedioihin. Opettajien vapaa-ajan media- ja tekstimaailmaa sen taas luonnehtii vahvasti painetut tekstit ja perinteisemmät mediat. Käytänne-erot johtuvat enemmän suhtautumisesta erilaisiin teksteihin ja medioihin kuin mahdollisuuksista käyttää niitä.

Kuviossa 7.1 on kiteytetty tutkimuksemme tulokset: opettajien ja oppilaiden kohtaamisia kahden ajattelutavan näkökulmasta niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Kuviosta käy ilmi, että opettajien ja oppilaiden käytänteet eroavat toisistaan varsin selkeästi vapaa-ajalla, kun taas koulussa oppilaiden käytänteet ovat lähempänä opettajien käytänteitä ja myötäilevät teollisen yhteiskunnan ajattelutapaa. Huomattavaa niin ikään on, että opettajien käytänteet pysyttelevät teollisen yhteiskunnan ajattelutavassa.



KUVIO 7.1 Opettajien ja oppilaiden kohtaamisia.

Opettajien ja oppilaiden sekä vapaa-ajan ja koulun käytänteiden erilaisuus voi pahimmillaan johtaa tilanteeseen, jossa toimijat eivät ymmärrä toistensa näkökulmia siitä, miten ja missä kieliä ja tekstitaitoja opitaan ja tarvitaan. Mikäli ajattelutavat ja käytänteet pysyvät erillään, voi luokassa olla vaikeaa löytää yhteistä maaperää keskustelulle ja oppimiselle. Mikäli tietämysyhteiskunnan toimintatavat ja ajattelumallit pysyvät etäisinä koulussa, on hyvin todennäköistä, että koulu sosiaalistaa oppilaita teollisen yhteiskunnan tarpeisiin jälkiteollisen sijaan.

## Opetuksen kehittämisen haasteita

Tutkimuksemme päätulos ei ole sinällään uusi, sillä koulun ja vapaa-ajan välistä eroa on tuotu esiin niin julkisessa keskustelussa kuin tutkimuksissakin – tosin Suomessa muita maita vähemmän. Haasteellisempaa sen sijaan on pohdittava, mitä tämä tulos merkitsee opetuksen kehittämisen näkökulmasta. On tärkeää huomata, että kyse ei ole pelkästään vapaa-ajan tekstien ja käytänteiden tuomisesta luokkaan vaan laajemmin oppimiskäsitysten ja ajattelutapojen laajentamisesta. Iso kysymys onkin, millaisia pedagogisia ratkaisuja tulisi kehittää, jotta ne vastaisivat yhteiskunnan ja sen kansalaisten tarpeita ja hyödyntäisivät oppilaiden käytänteitä. Miten luoda sellaisia opetuksen käytänteitä, joilla niitä tuetaan ja kehitetään edelleen? Miten kieltenopetus – ja koulu yleisemminkin – voisi siirtyä lähemmäs jälkiteollisen tietämysyhteiskunnan ajattelutapaa?



Oppilaiden asiantuntijuus kielenkäyttäjänä voi kehittyä vain, jos oppilailla on aidosti **osallistujan rooli** opetustilanteessa. Jo pelkän saavutettavuuden takaaminen – esimerkiksi sen, että oppilas ymmärtää, miksi jotain asiaa opiskellaan ja hahmottaa sen osana laajempaa kokonaisuutta – edistää aktiivisempaa osallistumista opetustilanteeseen. Toisaalta se ei yksin vielä riitä, vaan lisäksi tarvitaan aitoa tekijyyttä ja omistajuutta oppimisprosessissa. Tähän voidaan opetuksessa päästä työskentelytapojen, materiaalien ja arviointikäytänteiden valintojen avulla, esimerkiksi suosimalla sellaisia käytänteitä, jotka mahdollistavat aidon yhteistoiminnallisen oppimisen ja valtaantuttavat oppilaat omassa oppimisprosessissaan.

Vaikka jälkiteollisen tietoyhteiskunnan ajattelumallissa korostuukin teknologia ja digitaalisuus, kyse ei ole pelkästään siitä. Ajattelutapa 2 liittyy ennen muuta uudenlaiseen kognitiiviseen, sosiaaliseen ja vuorovaikutteelliseen ajattelutavan muutokseen. Tämä muutos toteutuu ehkä selvimmin monimediaisissa toimintaympäristöissä, mutta se voidaan saavuttaa myös perinteisemmissä oppimisympäristöissä. Kyse ei siis ole vain välineen vaihdosta vaan **kulttuurisen oppimis- ja tietokäsityksen muutoksesta**. Pelkkä monimediaisuuden lisääminen ei siis takaa siirtymää uuteen ajattelutapaan, jos sillä tarkoitetaan vain perinteisten oppimateriaalien välittämistä digitaalisesti. Oppimateriaalit ohjaavat toimintaa melkoisen pitkälle, ja niissä on nykyisellään vielä hyvin vähän avauksia luokkatilanteen digitaaliseen laajentamiseen. Lisäksi oppikirjojen perusaines on pysynyt hämmentävän muuttumattomana viime vuosikymmenet (ks. Kauppinen ym. 2008), kun ottaa huomioon, miten paljon maailma ja sen mukana kieli ja kielenkäyttö ovat muuttuneet.

Myös arviointikäytänteiden kehittämisen avulla voitaisiin luontevasti vahvistaa oppilaan vastuunottoa omasta oppimisestaan. Kielitaidon arvioinnin tulisikin rakentua **nykyistä kiinteämmin osaksi oppimisprosessia**. Elinikäisen oppimisen ja metataitojen kehittymisen kannalta pelkkä arvioinnin saavutettavuus ja ohut tekijyys eivät riitä, vaan oppilaalla olisi oltava aktiivisempi rooli arvioinnissa. Sen tulisi olla myös nykyistä monipuolisempaa arviointitavoiltaan ja sisällöltään, esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia tulisi tehdä nykyistä tavoitteellisemmin. Yksi konkreettinen kehittämissuositus olisi se, että itsearviointi vaikuttaisi tietyllä prosenttiosuudella annettuihin arvosanoihin.

Arviointikulttuurin muutos on kuitenkin hidas prosessi. Koulussa elää vahvana käsitys oikeasta tiedosta ja sen oikeanlaisesta osoittamisesta. Myös koulussa toimivien oma oppimishistoria jarruttaa osaltaan muutoksia, sillä totutusta tavasta ei ole helppo poiketa. Uuden arviointikulttuurin omaksumisessa ei ole kyse vain käytänteiden teknisestä uudistamisesta, esimerkiksi itsearviointilomakkeen käyttöönotosta, vaan uudenlaisen oppimis- ja tietokäsityksen omaksumisesta. Arviointitilanteessa on taipumus arvioida

sitä, mitä on helppo arvioida. Opetuksessa voidaan harjoitella suullisia tilanteita, lukea ja kirjoittaa erilaisia tekstejä, pohdiskella merkityksiä, tulkintoja ja kokemuksia, mutta kokeet keskittyvätkin pääasiassa kielen rakenteiden hallintaan tai oppikirjan asioiden muistamiseen ja toistamiseen.

Myös palaute on olennainen osa oppimiseen liittyvää vuorovaikutusprosessia, ja kun palaute toimii oppimista tukevasti, se muuttuu oppijan omaksi sisäiseksi dialogiksi ja reflektioksi. Palaute on erittäin tärkeä tekijä itsearviointitaitojen kehittymisen kannalta. Palautteen toimivuuteen ei kuitenkaan riitä pelkästään annetun palautteen määrä eikä yksin laatuakaan, sillä myös palautteen saajan suhtautuminen ja asenne saatavaan palautteeseen on ratkaiseva. Tutkimuksemme mukaan sekä oppilaat että opettajat uskovat palautteella olevan merkitystä siihen, miten asioita tehdään. Kolmannes oppilaista ei kuitenkaan saa mielestään riittävästi palautetta, mikä kertoo siitä, että palautteen tarve ja tarjonta eivät täysin kohtaa. Annettavan palautteen tulisi olla sisällöltään ja tavoiltaan monipuolista niin, että se aktivoi sekä opettajan että oppilaan. Tärkeää on myös, että palaute sopii ajoitukseltaan ja laajuudeltaan oppimisprosessin eri vaiheisiin.

Pedagogisen ajattelun uudistamisen lisäksi kielten opetuksen kehittäminen edellyttää myös **oppiaineiden sisältöjen ja painotusten uudistamista**. Tarvitaan siis sen pohtimista, millaisia tekstikäytänteitä tietämysyhteiskunnan kansalainen kohtaa, millaisissa tekstimaailmoissa hän elää, ja miten hän käyttää tekstejä ja kieliä eri tilanteissa ja erilaisiin tarpeisiin. Yläkoulun kielten opetus ja oppimateriaalit eivät tulostemme mukaan vielä ota kylliksi huomioon muuttuneita tekstikäytänteitä. Näyttää vahvasti siltä, että oppilaat sosiaalistuvat näihin uusiin käytänteisiin enemmän vapaa-ajallaan eli informaaleissa oppimisympäristöissä. Taitojen kehittymisen kannalta molemmat oppimisympäristöt ovat yhtä arvokkaita, ja on tietysti mahdollista ajatella, että koulun vastuulle jäisikin erityisesti niiden tekstikäytänteiden opiskelu, joihin nuoret eivät vapaa-ajallaan sosiaalistu. Tällöin formaalit ja informaalit oppimisympäristöt täydentäisivät toisiaan. Koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediakäytänteiden kuilu ei kuitenkaan saisi kasvaa niin suureksi, että oppilaat eivät enää näe koulun tekstitaitojen yhteyttä omaan elämäänsä tai että opettajat eivät enää ymmärrä oppilaidensa arjen käytänteitä. Koulun ei siis tarvitse simuloida nuorten vapaa-ajan mediakäytänteitä, mutta sen ei tulisi myöskään sulkea niitä ulos.

Holistisempaa ja nykyistä toiminnallisempaa kielitaitonäkemyttä voitaisiin tukea myös läheisemmällä yhteistyöllä eri oppiaineiden kesken sekä yksittäisen oppiaineen eri osa-alueiden integroinnilla taitoajatteluun. Näyttää vahvasti siltä, että yhteistyö äidinkielen ja muiden kielten opettajien välillä on melko harvinaista eikä yhteistyö muidenkaan aineiden opettajien kanssa ole kovin yleistä. Koulu tarjoaisi kuitenkin erityisesti äidinkielen ja vaikkapa reaaliaineiden opetuksen integroinnille hyvät edellytykset. Oppi-

laat eivät välttämättä huomaa luku- ja kirjoitustaitojensa yhteyttä ja merkitystä oppimisessa, mikäli taitojen merkitys tulee esiin vain äidinkielen tunteilla ja sen hallintaa arvioidaan vain äidinkielen tehtävissä ja kokeissa. Opetussuunnitelmissa mainitut yhteiset aihekokonaisuudet tarjoavat myös hyvän mahdollisuuden yhteistyölle ellei niiden ongelmaksi muodostu se, että kun vastuuta asioiden käsittelystä ei ole nimetty millekään oppiaineelle, teemat on helppo ohittaa.

Jotta integrointi voisi todella vahvistua, tarvittaisiin sen tueksi myös **opetussuunnitelmien uudelleen pohdintaa**. Toistaiseksi kielten opetussuunnitelmat eivät erityisen hyvin tue toisiaan, puhumattakaan kielten ja reaaliaineiden opetussuunnitelmista. Käytännössä esimerkiksi historian ja biologian opetussuunnitelmat edellyttävät oppilailta erittäin paljon vaativampia tekstitaitoja kuin vaikkapa äidinkielen opetussuunnitelmat. Myös eri kouluasteiden opetussuunnitelmien uudistuksessa tulisi nykyistä paremmin ottaa huomioon kielitaidon jatkumoajattelu. Oppimiskulttuuriin kasvetaan vähitellen, ja siksi opetuksen kehittämisen tulisi edetä samaan suuntaan ja samanaikaisesti koko koulutuspolun varrella.

Opetuksen kehittämisen yhteydessä on tärkeää huolehtia myös siitä, että **opettajien koulutusta uudistetaan sekä sisällöllisesti että pedagogisesti**. Opetussuunnitelmien ja oppimateriaalienkaan uudistaminen ei yksin johda muutoksiin, elleivät opetustyön todelliset toimijat, eli opettajat, lähde mukaan kehittämistyöhön ja ellei heillä ole riittäviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia kohdata tietämysyhteiskunnan haasteita. Aineenopettajien koulutuksessa olisi pyrittävä siihen, että myös ainelaitoksen tarjoama opetus ottaisi nykyistä paremmin huomioon kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät näkökulmat ja erityispiirteet. Tämä tarkoittaa paitsi yhteistyön tiivistämistä opettajankouluttajien kanssa, myös opiskeltavan kielen ja sen käyttötapojen tarkastelua oppimisen näkökulmasta.

Multimodaaliset lukemisen ja kirjoittamisen käytänteet sekä kielitaidon arviointikäytänteet ovat esimerkkejä sellaisista sisältöalueista, joiden painotus näyttää nykyisessä opettajankoulutuksessa hyvin vähäiseltä. Lisäksi tarvittaisiin myös pedagogisten ratkaisujen uudelleen arviointia. Yhteistoiminnallisuutta, oppilaiden osallistamista ja tekijyyden vankentamista on vaikea ottaa haltuun opettajan työssä, ellei siitä ole omakohtaista kokemusta omien opintojen ajalta. Niin kauan kuin opettajien koulutus vahvistaa olemassa olevia rakenteita, oppiainerajoja, korostaa tiedon välineellistä ja toisteista luonnetta, perinteisiä opettajan ja oppilaan rooleja ja monomodaalisia toimintaympäristöjä, ei koulun toimintatapojenkaan voi olettaa muuttuvan kovin nopeasti. Muutosta hidastaa sekin, että esimerkiksi Matti Rautiaisen tutkimuksen (2008) mukaan aineenopettajiksi opiskelevien mielestä valta

koulussa kuuluu pääasiassa opettajalle. Heidän asenteensa koulun kehittämiseen oli varsin konservatiivinen ja sisälsi vain vähän pyrkimyksiä demokratistoida koulua.

Koulu ja opettajankoulutus eivät voi ummistaa silmiään siltä, että ihmisten tavat toimia tekstien kanssa ovat muuttuneet nopeasti kahdenkymmenen viime vuoden aikana. Teknologia ja erityyppisten medioiden yhä näkyvämpi läsnäolo ihmisten arjessa ovat jo muuttaneet ihmisten tapaa viestiä, opiskella, tehdä töitä ja viettää vapaa-aikaa. Käsitukset tiedosta ovat muuttuneet, tavat toimia tekstien kanssa ja itse tekstitkin ovat muuttuneet. Multimodaaliset, ei-lineaariset ja interaktiiviset tekstit ja toimintaympäristöt ovat nousseet perinteisten tekstien ja niiden lukemisen ja kirjoittamisen rinnalle. Uusien toimintaympäristöjen vaatimukset tekstitaidoille ovat siis selvästi erilaiset kuin aikaisemmin.

Tietämisyhteiskunnan toimintaa luonnehtii muuttuvuus ja ennakoimattomuus. On vaikea ennakoida, millaisiin teksteihin ja tekstien käyttötapoihin oppilaat tulevassa elämässään konkreettisesti törmäävät. Koulu ei siis voi opettaa mekaanisesti kaikkia mahdollisia tekstilajeja tai tapoja osallistua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Muun muassa tästä syystä kielten opetuksessa tulisi ennen muuta tukea kieli-, teksti- ja kulttuuritietoisuuden kasvua ja sellaisia strategisia taitoja, joiden avulla he pystyvät kehittämään ja pitämään yllä kielitaitoaan koko elämänsä ajan ja toimimaan joustavasti uusissa toimintaympäristöissä. Opettajan ammattitaidon avain on epävarmuuden sietokyvyssä, ennakoimattomuuden kestämisessä.

Samaan aikaan on kuitenkin todettava, että riippumatta siitä, millaiseksi yhteiskunta ja työelämän vaatimukset muuttuvat, tietyt perustaidot säilyvät. Opetussuunnitelmissa ja oppiaineiden kehittämisessä on otettu huomioon yhteiskunnan muutostarpeet. Oppiaineet ovat kuitenkin paisuneet hyvin laajoiksi sisältöryppäiksi. Olisikin tärkeää esimerkiksi kielten oppiaineissa tarkastella, mitkä ovat niiden **ydinsisällöt**. Uusien kokonaisuuksien lisääminen vanhan päälle ei ole mahdollista ilman perusteellista ydinainesanalyysiä.

Kouluissa tehdään paljon hyvää työtä, ja suomalainen kieltenopetus on yleisesti ottaen laadukasta. Valmiutta muutokseen on: Koulut toteuttavat erilaisia projekteja ja hankkeita, ja opettajat tiedostavat täydennyskoulutuksen ja itsensä kehittämisen tarpeellisuuden. Suurin osa oppilaista pitää vieraiden kielten opiskelua mielekkäänä ja katsoo, että äidinkielen opiskelusta on heille hyötyä elämässään. Näiden positiivisten lähtökohtien turvin on niin opettajilla, opettajankouluttajilla kuin tutkijoillakin hyvät mahdollisuudet tarttua yhdessä kielten opetuksen haasteisiin ja kehittää sitä entistä laadukkaammaksi.



## KIRJALLISUUS

- Aapola, S. 1999. Ikä, koulu ja sukupuoli: peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 231–246.
- Arnseth, H. C., Hatlevik, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & G. Ottestad 2007. *ITU Monitor 2007. Skolens digitale tilstand 2007*.  
[http://www.itu.no/filearchive/ITU\\_Monitor\\_07.pdf](http://www.itu.no/filearchive/ITU_Monitor_07.pdf) [viitattu 29.5.2008]
- Bartlett, L. 2005. Identity work and cultural artefacts in literacy learning and use: a sociocultural analysis. *Language and Education* 19 (1), 1–9.
- Barton, D. 1994. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & M. Hamilton 1998. *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & R. Ivanič (toim.) 2000. *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Baynham, M. 1995. *Literacy practices*. London: Longman.
- Black, P. & D. Wiliam 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5, (1) 7–71.
- Black, P., Harrison, C., Lee, B., Marshall, B. & D. Wiliam 2003. *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bonnet, G. (toim.) 2004. *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002. A European project*. European network of policy makers for the evaluation of education system.  
<http://cisad.adc.education.fr/reva/pdf/assessmentofenglish.pdf> [viitattu 30.10.2008]
- Broadfoot, P. 1996. *Education, assessment and society*. Buckingham: Open University Press.
- Brunell, V. & P. Kupari (toim.) 1993. *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Cheng, L. 2005. *Changing language teaching through language testing. A washback study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B. & M. Kalantzis (toim.) 2000. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cunningham, G.K. 1998. *Assessment in the classroom. Constructing and interpreting tests*. London: The Falmer Press.
- Dickson, P. & A. Cumming (toim.) 1996. *Profiles of Language Education in 25 Countries*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Ehdotus lasten ja nuorten mediakasvatuksen edistämiseksi*. 2007. Helsinki: Lapsiasiavaltuutetun toimisto ja Kerhokeskus – Koulutyön tuki ry.
- Finnpanel 2008. Kansallisen radiotutkimuksen tuloksia. Kanavaosuudet ikäryhmittäin. <http://www.finnpanel.fi/tulokset/radio/krt/viimeisin/kanavaosuusikaryhma.html> [viitattu 3.4.2008]
- Forsander, A. 2001. Kenelle ovet aukeavat? Maahanmuuttajat ja työllistymisen ehdot. *Työpoliittinen aikakauskirja* 2, 28–38.
- Gee, J.P. 2000. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25, 99–125.

- Gee, J.P. 1996. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Philadelphia: Falmer Press.
- Huhta, A. 2008. Diagnostic and formative assessment. Teoksessa B. Spolsky & F. Hult (toim.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 469–482.
- Inkinen, T. 2005. Johdettava polku lasten tietoyhteiskuntaan. Teoksessa A.R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) *Lapsuus mediamaisemassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 9–18.
- Ivanič, R. 1998. *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Johnson, D. & G. Kress 2003. Redesigning pedagogy and assessment. *Assessment in Education* 10, 1, 6–14.
- Jokinen, E. 2005. *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jussila, J. & S. Saari (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 11. Helsinki: Edita.
- Kalantzis, M., Cope, B. & A. Harvey 2003. Assessing Multiliteracies and the New Basics. *Assessment in Education* 10, (1) 15–26.
- Kankaanranta, M. 2007. Digital games and new literacies. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arffman (toim.) *Finnish Reading Literacy. When quality and equity meet*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 281–307.
- Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Taalas P. & M. Tarnanen 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLAN vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 66, 201–233.
- Kauppinen, M. 2007. Käsitteitä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. Teoksessa O-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65, 13–32.
- Kauppinen, M. 2006. Peruskoulun opetussuunnitelmien tekstuaalista tarkastelua. Teoksessa A. Pajunen & H. Tommola (toim.) *Kielitieteen päivät Tampereella 19.–20.5.2005*. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B. Tampere: Tampere University Press, 239–252.
- Kern, R. 2000. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kohonen, V. 2005. Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 7–44.
- Kotilainen, S. & S. Sintonen. 2005. *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Helsinki: Oikeusministeriön julkaisuja 2005: 5.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2001. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.

- Krosnick, J. A., Holbrook, A. L., Berent, M. K., Carson, R. T., Hanemann, W. M., Kopp, R. J., Mitchell, R. C., Presser, S., Ruud, P. A., Smith, V. K., Moody, W. R., Green, M. C. & M. Conaway 2002. The impact of "no opinion" response options on data quality: Non-attitude reduction or an invitation to satisfice? *Public Opinion Quarterly* 66, 371-403.
- Kumpulainen, T. & S. Saari (toim.) 2005. *Opettajat Suomessa 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. & S. Saari (toim.) 2006. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kupari, P. & J. Välijärvi (toim.) 2005. *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kvale, S. 1995. Evaluation as construction of knowledge. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) *Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 10.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2006. *New Literacies: Everyday practices & classroom learning*. London: Open University Press, McGraw-Hill.
- Lappalainen, H-P. 2000. *Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H-P. 2001. *Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H-P. 2004. *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H-P. 2006. *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Helsinki: Opetushallitus.
- Latomaa, S. 2005. Multilingualism in Finland: Past and present. Teoksessa X.P. Rodriguez-Yanez, A. Suarez & F. Ramallo (toim.) *Bilingualism and Education: From the Family to the School*. München: Lincom Europe, 91-106.
- Law, N., Pelgrum, W.J. & T. Plomp (toim.) 2008. *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong: CERC-Springer.
- Lehtimäki, H. & J. Suoranta 2005. Tytöt ja pojat tietoyhteiskunnassa ja sen tutkimuksessa. Teoksessa A. R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) *Lapsuus mediamaisemassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 185-199.
- Leppänen, S. 2008. Kouluikäisten fanifiktio: Populaarikulttuurin uudelleenkirjoitusta. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 191-209.
- Leppänen, S. 2007. Youth language in media contexts: Some insights into the spread of English in Finland. *World Englishes* 26 (2), 149-169.
- Leppänen, S. & T. Nikula 2007. Diverse uses of English in Finnish Society: Discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua*, 26, 333-380.
- Leppänen, S., Nikula, T. & L. Kääntä (toim.) 2008 *Kolmas kotimainen. Lähikuovia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Linnakylä, P. 2007. Finnish reading literacy challenged by cultural change. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arffman (toim.) *Finnish reading literacy: When*



- quality and equity meet.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 35–59.
- Linnakylä, P. 2004. Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) 2004. *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja PISA 2000.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 75–98.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Linnakylä, P. 1995. *Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa.* Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & I. Arffman (toim.) 2007. *Finnish reading literacy. When quality and equity meet.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & S. Sulkunen (toim.) 2000. *Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & S. Sulkunen 2005. Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) 2005. *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 39–64.
- Linnakylä, P., Sulkunen, S. & I. Arffman (toim.) 2004. *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja PISA 2000.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Little, D. 2006. The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching* 39, 167–190.
- Luke A. 2000. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 43 (5), 448–461.
- Luke, A. 1996. Genres of power? Literacy education and the production of capital. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Literacy in society.* London: Longman, 350–389.
- Luke, A. 1988. *Literacy, textbooks and ideology.* London: The Falmer Press.
- Luke, C. 2000. Cyber-schooling and technological change. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge, 69–91.
- Luke, C., de Castell, S. & A. Luke 1989. Beyond Criticism: the authority of the school textbook. Teoksessa S. De Castell, A. Luke & C. Luke (toim.) *Language, authority and criticism. Readings on the school textbook.* London: The Falmer Press, 245–260.
- Luukka, M-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä* 107, 413–419.
- Luukka, M-R., Hujanen, J., Lokka, A., Modinos, T., Pietikäinen, S. & A. Suoninen 2001. *Mediat nuorten arjessa. 13–19-vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosituhanen vaihteessa.* Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, M-R. & M. Leiwo 2004. Opetussuunnitelma äidinkielen opetuksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa.* Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 14–36.
- Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat opetustyössä.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Modinos, T. & A. Suoninen (toim.) 2003. *Merkkillinen media. Tekstit nuorten arjessa.* Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- New London Group 1996. A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–92.

- Newfield, D., Andrew, D., Stein, P. & R. Maungedo 2003. "No number can describe how good it was": assessment issues in multimodal classroom. *Assessment in Education* 10 (1), 61–81.
- Newton, P. E. 2004. The public understanding of measurement inaccuracy. *British Educational Research Journal* 31 (4), 419–442.
- Nuolijärvi, P. 2005. Suomen kielet ja kielelliset oikeudet. Teoksessa M. Johansson & R. Pyykkö (toim.) *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus, 283–299.
- Oblinger, G. & J.L. Oblinger (toim.) 2005. *Educating the Net generation*. Educause. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> [viitattu 12.6.2008]
- OPH (Opetushallitus) 2004. *Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003*. [http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/perusop\\_valmistava2003.pdf](http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/perusop_valmistava2003.pdf) [viitattu 12.6.2008]
- OPH (Opetushallitus) 1999. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM (Opetusministeriö) 2007. Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Helsinki: *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2007: 29.
- Oscarson, M. 1984. *Self-assessment of language skills: A survey of research and development work*. Strasbourg: Council of Europe.
- Oscarson, M. 1978. *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Palmu, T. 2003. *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and Interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Languages 55.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9 (5), 1–6. NCB University Press.
- Puhakka, E. 2006. *ToLP-hankkeen otantaraportti*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Julkaisematon raportti.
- Pöyhönen, S. & M-R. Luukka (toim.) 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta – Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Rautiainen, M. 2008. *Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 350. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Reinking, D. 1998. Synthesizing technological transformations of literacy in a post-typographic world. Teoksessa D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo & R.D. Kieffer (toim.) *Handbook of literacy and technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–14.
- Saario, J. 2006. Yhteiskuntaopin tunnit (kielen)oppimisympäristönä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H-M Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 221–236.

- Sajavaara, K., Luukka, M-R. & S. Pöyhönen 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–42.
- Savolainen, K. 1998. *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja no 43.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter 2006. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Teoksessa K. Sawyer (toim.) *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: CUP, 97–118.
- Selander, S. 1991. Pedagogic Text Analysis. Teoksessa M-L, Julkunen, S. Selander & M. Åhlberg (toim.) *Research on Texts at School*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no 37.
- Sinko, M. & E. Lehtinen 1998. *Bitit ja pedagogiikka: Tieto- ja viestintätekniiikka opetuksessa ja oppimisessa*. SITRA publications. Helsinki: PS-Kustannus.
- Stites, R. 2004. Implications of New Learning Technologies for Adult Literacy and Learning. Teoksessa J. Comings, B. Garner & C. Smith (toim.) *Review of adult literacy learning and literacy. Connecting research, policy, and practice*. London: Lawrence Erlbaum, 109–155.
- Street, B. 1995. *Social literacies*. London: Longman.
- Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sulkunen, S. 2007. Authentic texts and Finnish youngsters: A focus on gender. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arffman (toim.) *Finnish Reading Literacy. When quality and equity meet*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 175–198.
- Suomen Kuntaliitto 2007. Ruotsin- ja kaksikieliset kunnat. [http://www.kunnat.net/k\\_perussivu.asp?path=1;29;341;486;496;30278](http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;341;486;496;30278) [viitattu 13.4.2008]
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Tukholma: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taalas, P. 2005. *Change in the making: Strategic and pedagogical challenges of technology integration in language teaching*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Taalas, P., Tarnanen, M. & A. Huhta 2007. Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla - kartoitustutkimuksen suunnittelu ja toteutus. Teoksessa O-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in learning*. AFinlan vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 75–91.
- Takala, S. 1980. *Kriteerimittamisen käsitteestä ja käytännön sovelluksista. Selosteita ja tiedotteita 146*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & K. Pohjala 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa M-R. Luukka & S. Pöyhönen (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 381–412.
- Tarnanen, M. & M. Suni 2005. Maahanmuuttajien kielitaito ja kieliympäristö.

- Teoksessa S. Paananen (toim.) *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, 9–21.
- Tilastokeskus 2007/2008. Väestötilastot. <http://www.stat.fi> [viitattu 13.4.2008]
- Tilastokeskus 2007. Internetin käyttö edellisen kolmen kuukauden aikana, kevät 2000–2007, prosenttia 15–74-vuotiaista. [http://www.tilastokeskus.fi/til/sutivi/2007/sutivi\\_2007\\_2007-09-28\\_tie\\_001.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/sutivi/2007/sutivi_2007_2007-09-28_tie_001.html) [viitattu 3.4.2008]
- Tilastokeskus 2006. Matkapuhelinliittymien määrä sekä liittymät 100 asukasta kohti vuosina 1980, 1985 ja 1990–2006. [http://www.tilastokeskus.fi/til/tvie/2006/tvie\\_2006\\_2007-06-05\\_tau\\_006\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/tvie/2006/tvie_2006_2007-06-05_tau_006_fi.html) [viitattu 3.4.2008]
- Toriseva, M. 2008. Englanti kohtaa suomen skeittiteksteissä. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikurossa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 169–183.
- Tuokko, E. 2007. *Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehityksen taitotasoihin linkitetyt tulokset*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 69.
- Tuokko, E. 2003. *Perusopetuksen päättövaiheen englannin kielen oppimistulosten kansainvälinen arviointi 2002*. Oppimistulosten arviointi 3/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuokko, E. 2002. *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001*. Oppimistulosten arviointi 3/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Uusikylä, K. & P. Añjone 2002. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Uusitalo, E. 2003. *Viestintävalmiudet perusopetuksen päättövaiheessa*. Oppimistulosten arviointi 7/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- van Ek, J. 1975. *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Väisänen, T. 2003. *Perusopetuksen 9. luokan A-kielenä opetettavan ranskan, saksan ja venäjän oppimistulosten kansallinen arviointi*. Oppimistulosten arviointi 1/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljjarvi, J. & P. Linnakylä (toim.) 2003. *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Walker, D. 1976. *The IEA six subject survey: An empirical study of education in twenty-one countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wall, D. 2005. *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching. A case study using insights from testing and innovation theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wijngaards, G., Platenburg, C., Pontier A. & Y. Miao 2007. *Know the student! A study of the ICT-behaviour of young people*. INHOLLAND Lectoraat eLearning. <http://myeurope.eun.org/shared/data/myeurope/2004/docs/know-the-student.pdf> [viitattu 12.6.2008]

## LIITE 1 Opettajakyselyn taulukot<sup>1</sup>

### Kysymys 27

Mitä/keitä vaikuttavat oppilaille asettamiisi **oppimistavoitteisiin** opettamassasi aineessa?

ÄK = äidinkielen opettajat (n = 417), VK = vierään kielen opettajat (n = 324). Vastausprosentti: 98–100% kysymyskohdasta riippuen.

Oppimistavoitteisiin vaikuttaa	Äidinkielen ja vierään kielen opettajien vastausten jakauma (prosentteja)				Moodi	Erojen tilastollinen merkitsevyys
	1. ei ollenkaan	2. vain vähän	3. jonkin verran	4. paljon		
1 Valtakunnallinen opetussuunnitelma	ÄK 0	3	37	58	4	$\chi^2=11,7$ p=.020
	VK 1	8	34	55	4	
2 Kuntakohtainen opetussuunnitelma	ÄK 2	8	35	52	4	Ei merkitsevä
	VK 4	10	38	43	4	
3 Koulun oma opetussuunnitelma	ÄK 1	3	21	75	4	$\chi^2=32,5$ p=.000
	VK 0	5	34	56	4	
4 Oppikirjat	ÄK 2	14	51	34	3	$\chi^2=104,3$ p=.000
	VK 1	2	27	70	4	
5 Valtakunnalliset kokeet	ÄK 33	40	25	1	2	$\chi^2=47,0$ p=.000
	VK 15	40	39	6	2	
6 Omat kokemukseni ja periaatteeni	ÄK 0	1	16	83	4	Ei merkitsevä
	VK 0	1	17	82	4	
7 Samaa ainetta opettavien näkemykset ja kokemukset	ÄK 2	13	56	29	3	Ei merkitsevä
	VK 2	11	59	27	3	
8 Muiden oppilaineiden opettajien näkemykset	ÄK 15	50	33	1	2	$\chi^2=13,1$ p=.011
	VK 21	49	26	1	2	
9 Rehtorin näkemykset	ÄK 30	43	22	1	2	Ei merkitsevä
	VK 32	41	19	1	2	

<sup>1</sup> Kaikki opettajakyselyn taulukot on nähtävissä projektin kotisivuilla osoitteessa: <http://www.jyu.fi/toip>

(Kysymys 27 jatkuu)

		Äidinkielen ja vieraan kielen opettajien vastausten jakauma (prosentteja)				Moodi	Erojen tilastollinen merkitsevyys
		1. ei ollenkaan	2. vain vähän	3. jonkin verran	4. paljon		
Oppimistavoitteisiin vaikuttaa							
10 Oppilaiden näkemykset ja ominaisuudet	ÄK	1	11	60	28	1	3 Ei merkitsevä
	VK	0	13	60	27	1	3
11 Oppilaiden vanhempien näkemykset	ÄK	32	50	14	0	4	2 Ei merkitsevä
	VK	29	48	17	1	6	2
12 Lukio-opiskelun vaatimukset	ÄK	3	21	62	13	1	3 Ei merkitsevä
	VK	2	19	57	20	2	3
13 Muiden perusasteen jälkeisten opintojen vaatimukset	ÄK	3	28	57	11	2	3 $\chi^2=20,7$ p=.000
	VK	10	30	48	10	2	3
14 Työelämän vaatimukset	ÄK	1	16	62	20	1	3 $\chi^2=21,7$ p=.000
	VK	5	24	55	16	2	3
15 Yhteiskunnan tulevaisuuden haasteet	ÄK	2	12	56	29	2	3 $\chi^2=28,5$ p=.000
	VK	3	23	52	17	5	3
16 Joku muu	ÄK	40	0	32	29	-	1 Ei merkitsevä
	VK	33	4	26	37	-	4

## Kysymys 28

Miten asetat opetukselle/ oppimiselle tavoitteet? Ympyröi sopivin vaihtoehto jokaiselta riviltä.

ÄK = äidinkielen opettajat (n = 417), VK = vieraan kielen opettajat (n = 324). Vastausprosentti: 97–100 % kysymyskohdasta riippuen.

Kysymyksessä luetellut asiat:	Äidinkielen ja vieraan kielen opettajien vastausten jakauma (prosentteja)							Moodi	Erojen tilastollinen merkitsevyys
	1. en/ ei koskaan	2. vain harvoin	3. joskus usein	4. en osaa sanoa					
1 Noudatan opetussuunnitelman tavoitteita	ÄK 0	1	19	81	0	4		$\chi^2=10,2$ p=.017	
2 Etenen oppikirjan tavoitteiden mukaisesti	VK 1	3	21	76	0	4			
3 Muotoilen tavoitteet itse	ÄK 5	18	50	27	0	3		$\chi^2=131,6$ p=.000	
4 Kirjaan tavoitteet ylös	VK 1	3	28	68	0	4			
5 Tavoitteet ovat lähinnä päässäni	ÄK 0	9	39	51	1	4		$\chi^2=40,2$ p=.000	
6 Oppilaat asettavat omia tavoitteitaan	VK 2	14	54	30	1	3			
7 Asetan tavoitteet vuosiluokittain	ÄK 7	25	33	33	1	3		$\chi^2=22,6$ p=.000	
8 Asetan tavoitteet kursseittain/ sisältöalueittain	VK 11	36	31	20	1	2			
9 Asetan tavoitteet oppitunneittain	ÄK 7	17	23	51	1	4		$\chi^2=13,7$ p=.008	
10 Keskustelen tavoitteista yhdessä oppilaiden kanssa	VK 2	13	22	61	1	4			
	ÄK 1	18	59	20	2	3		Ei merkitsevä	
	VK 2	16	62	19	2	3			
	ÄK 1	4	19	75	1	4		$\chi^2=11,0$ p=.026	
	VK 2	7	25	65	2	4			
	ÄK 1	7	22	70	1	4		$\chi^2=19,1$ p=.001	
	VK 2	14	25	58	2	4			
	ÄK 2	19	36	42	1	4		Ei merkitsevä	
	VK 2	14	32	52	0	4			
	ÄK 1	8	45	46	0	4		Ei merkitsevä	
	VK 1	11	52	36	0	3			

## Kysymys 29

Ympyröi edellisestä taulukosta (ks. kysymys 28) **3 yleisimmän** toimintatapsi numero.

Vastaamistapa: valitaan listasta kolme asiaa

ÄK = äidinkielen opettajat (n = 417), VK = vieraan kielen opettajat (n = 324).

Vastausprosentti: ÄK: 92 (n = 383)

VK: 91 (n = 295)

	Montako % vastaajista piti ko. toimintatapsi yhtenä kolmesta yleisimmästä tavasta		
	ÄK	VK	Eron tilastollinen merkitsevyys
1 Noudatan opetussuunnitelman tavoitteita	63	48	$X^2=15,3$ p=.000
2 Etenen oppikirjan tavoitteiden mukaisesti	20	62	$X^2=123,4$ p=.000
3 Muotoilen tavoitteet itse	35	23	$X^2=12,0$ p=.001
4 Kirjaan tavoitteet ylös	17	11	$X^2=5,6$ p=.018
5 Tavoitteet ovat lähinnä päässäni	24	25	Ei merkitsevä
6 Oppilaat asettavat omia tavoitteitaan	9	13	Ei merkitsevä
7 Asetan tavoitteet vuosiluokittain	39	35	Ei merkitsevä
8. Asetan tavoitteet kurssittain/sisältöalueittain	49	37	$X^2=9,9$ p=.002
9 Asetan tavoitteet oppitunneittain	9	25	$X^2=30,1$ p=.000
10 Keskustelen tavoitteista yhdessä oppilaiden kanssa	29	20	$X^2=6,0$ p=.015

Ryhmiä erojen tilastollinen testaus perustuu ristiintaulukointiin ja khi-toiseen ( $x^2$ ) merkitsevyydestiin.



**Kysymys 37**

Millä tavalla annat oppilaille palautetta? Ympyröi sopivin vaihtoehto jokaiselta riviltä.

ÄK = äidinkielen opettajat (n = 417), VK = vieraan kielen opettajat (n = 324). Vastausprosentti: 98–99% kysymyskohdasta riippuen.

Kysymyksessä luetellut asiat:	Aidinkielen ja vieraan kielen opettajien vastausten jakauma (prosentteja)				Moodi	Erojen tilastollinen merkitsevyys
	1. en koskaan	2. harvoin	3. joskus	4. usein		
1 Merkitseen kommentit, korjaukset jne. oppilaan kirjallisiin suorituksiin	ÄK 0	0	3	97	4	$\chi^2=34,1$ p=.000
	VK 0	1	13	85	4	
2 Kirjoitan kommentteja jne. oppilaan kirjallisten suoritusten perään	ÄK 0	0	7	93	4	$\chi^2=99,4$ p=.000
	VK 0	2	34	64	4	
3 Käyn läpi vastauksia koko luokan kanssa palauttaessani kokeita tai kirjallisia töitä	ÄK 1	5	20	74	4	Ei merkitsevä
	VK 2	8	20	70	4	
4 Kommentoin suullisesti oppilaiden esityksiä, ryhmätöitä yms.	ÄK 0	2	22	76	4	$\chi^2=43,2$ p=.000
	VK 1	7	39	54	4	
5 Kommentoin kirjallisesti oppilaiden esityksiä, ryhmätöitä yms.	ÄK 4	20	42	35	3	$\chi^2=56,3$ p=.000
	VK 12	36	35	17	2	
6 Annan suullista palautetta oppitunnin aikana koko luokan kuullen (esim. oppilaan vastattua kysymykseen)	ÄK 2	12	40	46	4	Ei merkitsevä
	VK 3	15	42	41	3	
7 Annan henkilökohtaista palautetta oppitunnin aikana (esim. kierrellessäni luokassa)	ÄK 0	2	34	64		Ei merkitsevä
	VK 0	2	26	72	4	
8 Annan palautetta erikseen sovitussa tapaamisissa oppituntien ulkopuolella	ÄK 12	49	35	4	2	$\chi^2=19,8$ p=.000
	VK 25	42	30	3	2	
9 Annan palautetta sähköpostitse	ÄK 58	39	13	1	1	$\chi^2=14,9$ p=.002
	VK 71	22	7	0	1	
10 Annan palautetta oppilaan tekemästä itsearviointista	ÄK 8	33	40	20	3	Ei merkitsevä
	VK 9	34	40	17	3	
11 Joku muu tapa	ÄK 43	7	27	23	1	Ei merkitsevä
	VK 28	6	28	38	4	

### Kysymys 38

**Ympyröi** edellisestä listasta (kysymyksen 37 lista) **sinun** mielestäsi **3** toimivimman palautteen **numero**.

Vastaamistapa: valitaan listasta kolme asiaa

ÄK = äidinkielen opettajat (n = 417), VK = vieraan kielen opettajat (n = 324).

Vastausprosentti: ÄK: 85 (n = 354)

VK: 88 (n = 286)

	Montako % vastaajista piti ko. palautetta yhtenä kolmesta toimivimmasta palautteesta		
	ÄK	VK	Eron tilastollinen merkitsevyys
1 Merkitsen kommentit, korjaukset jne. oppilaan kirjallisiin suorituksiin	48	52	Ei merkitsevä
2 Kirjoitan kommentteja jne. oppilaan kirjallisten suoritusten perään	73	48	$X^2=43,9$ p=.000
3 Käyn läpi vastauksia koko luokan kanssa palauttaessani kokeita tai kirjallisia töitä	48	53	Ei merkitsevä
4 Kommentoin suullisesti oppilaiden esityksiä, ryhmätöitä yms	37	16	$X^2=33,8$ p=.000
5 Kommentoin kirjallisesti oppilaiden esityksiä, ryhmätöitä yms.	13	3	$X^2=19,5$ p=.000
6 Annan suullista palautetta oppitunnin aikana koko luokan kuullen (esim. oppilaan vastattua kysymykseeni)	15	28	$X^2=14,7$ p=.000
7 Annan henkilökohtaista palautetta oppitunnin aikana (esim. kierrellessäni luokassa)	51	73	$X^2=32,8$ p=.000
8 Annan palautetta erikseen sovitussa tapaamisissa oppituntien ulkopuolella.	7	8	Ei merkitsevä
9 Annan palautetta sähköpostitse	1	1	Ei merkitsevä
10 Annan palautetta oppilaan tekemästä itsearviointista	6	10	Ei merkitsevä
11 Joku muu tapa	2	4	Ei merkitsevä

Ryhmien erojen tilastollinen testaus perustuu ristiintaulukointiin ja khi-toiseen ( $\chi^2$ ) merkitsevyydestiin.

## Kysymys 41

Missä käytät seuraavia medioita? **Ympyröi** sopivimmat vaihtoehdot jokaiselta riviltä.

Vastaamistapa: valitaan listasta sopivimmat kohdat

ÄK = äidinkielen opettajat (n = 417), VK = vieraan kielen opettajat (n = 324).

Vastausprosentti kysymyskohdasta riippuen: ÄK: 95–100

VK: 93–100

Mediat	Montako % vastaajista käytti ko. mediaa työpaikalla		
	ÄK	VK	Eron tilastollinen merkitsevyys
1 Sanomalehdet	77	65	$X^2=12,6$ p=.000
2 Iltapäivälehdet	13	10	Ei merkitsevä
3 Aikakauslehdet	47	32	$X^2=15,4$ p=.000
4 Sarjakuvat	19	19	Ei merkitsevä
5 Kaunokirjallisuus	51	17	$X^2=83,4$ p=.000
6 Ammattilehdet	49	39	$X^2=7,3$ p=.007
7 Ammattikirjallisuus	69	51	$X^2=23,5$ p=.000
8 Tietokirjallisuus	81	55	$X^2=58,5$ p=.000
9 Televisio	19	22	Ei merkitsevä
10 Kaapeli-/satelliittikanavat/digi-tv	5	6	Ei merkitsevä
11 Radio	11	11	Ei merkitsevä
12 GSM- tai lankapuhelin	79	79	Ei merkitsevä
13 Elokuvat (DVD, elokuvateatteri)	23	22	Ei merkitsevä
14 Sähköposti	93	96	Ei merkitsevä
15 Erilaiset WWW-sivut	92	91	Ei merkitsevä
16 Internetin keskustelupalstat	5	4	Ei merkitsevä
17 Internetin pelisaitit	0	2	$X^2=4,0$ p=.046
18 Messenger, Skype, IRC	2	2	Ei merkitsevä
19 Tietokonepelit (off-line)	1	2	Ei merkitsevä
20 Pelikonsolit/gameboy	0	0	
21 Opetusohjelmat (CD-ROM)	31	46	$X^2=17,3$ p=.000
22 Nettikamera	3	2	Ei merkitsevä

Mediat	Montako % vastaajista käytti ko. mediaa vapaa-ajalla		
	ÄK	VK	Eron tilastollinen merkitsevyys
1 Sanomalehdet	100	98	Ei merkitsevä
2 Iltapäivälehdet	48	42	Ei merkitsevä
3 Aikakauslehdet	97	96	Ei merkitsevä
4 Sarjakuvat	61	57	Ei merkitsevä
5 Kaunokirjallisuus	100	98	$X^2=10,4$ p=.001
6 Ammattilehdet	98	96	Ei merkitsevä
7 Ammattikirjallisuus	93	85	$X^2=12,2$ p=.000
8 Tietokirjallisuus	97	85	$X^2=34,8$ p=.000
9 Televisio	97	97	Ei merkitsevä
10 Kaapeli-/satelliittikanavat/digi-tv	65	67	Ei merkitsevä
11 Radio	93	90	Ei merkitsevä
12 GSM- tai lankapuhelin	99	98	Ei merkitsevä
13 Elokuvat (DVD, elokuva-teatteri)	95	94	Ei merkitsevä
14 Sähköposti	89	94	$X^2=5,3$ p=.021
15 Erilaiset WWW-sivut	91	91	Ei merkitsevä
16 Internetin keskustelupalstat	20	13	$X^2=5,7$ p=.017
17 Internetin pelisaitit	4	7	Ei merkitsevä
18 Messenger, Skype, IRC	18	17	Ei merkitsevä
19 Tietokonepelit (off-line)	7	11	Ei merkitsevä
20 Pelikonsolit/gameboy	2	3	Ei merkitsevä
21 Opetusohjelmat (CD-ROM)	21	32	$X^2=11,1$ p=.001
22 Nettikamera	9	8	Ei merkitsevä

Ryhmien erojen tilastollinen testaus perustuu ristiintaulukointiin ja khi-toiseen ( $\chi^2$ ) merkitsevyydestiin.

## Kysymys 44

260

Millä kielellä/kieleillä käytät seuraavia medioita? Ympyröi sopivin vaihtoehto jokaiselta riviltä.

ÄK = äidinkielen opettajat (n = 417), VK = vieraan kielen opettajat (n = 324). Vastausprosentti: 95–100 % kysymyskohdasta riippuen.

	Äidinkielen ja vieraan kielen opettajien vastausten jakauma (prosentteja)						Moodi	Erojen tilastollinen merkittävyys
	1. en käytä ollenkaan	2. vain äidin- kielellä	3. useammin äidin- kielellä kuin muilla kieleillä	4. yhtä usein äidin- kielellä kuin muilla kieleillä	5. useammin muilla kieleillä kuin äidin- kielellä	6. vain muilla kieleillä		
1 Luen sanomalehtiä	ÄK 0 VK 0	83 18	17 71	0 8	0 3	0 0	2 3	$\chi^2=309,6$ p=.000
2 Luen aikakaus- ja harras-telehtiä	ÄK 1	68	29	2	1	0	2	$\chi^2=262,7$ p=.000
3 Luen sarjakuvia	VK 1 ÄK 17 VK 27	10 60 11	68 21 43	16 0 13	5 1 4	0 0 2	3 2	$\chi^2=216,4$ p=.000
4 Luen kaunokirjallisuutta	ÄK 0 VK 1	62 6	36 49	2 25	0 18	0 2	2 3	$\chi^2=328,2$ p=.000
5 Luen tietokirjoja	ÄK 1 VK 4 ÄK 3	60 23 34	37 51 57	2 20 5	0 3 1	0 0 0	2 3 3	$\chi^2=143,0$ p=.000
6 Katson tv:tä (ilman teksti-työtä)	VK 4 ÄK 2 VK 6	8 72 38	56 23 44	25 2 9	9 0 3	0 0 1	3 2 3	$\chi^2=132,9$ p=.000
7 Kuuntelen radiota	ÄK 2 VK 6	72 38	23 44	2 9	0 3	0 1	2 3	$\chi^2=102,0$ p=.000

(Kysymys 44 jatkuu)

(Kysymys 44 jatkuu)

	Äidinkielen ja vieraan kielen opettajien vastausten jakauma (prosentteja)						Moodi	Erojen tilastollinen merkitsevyys
	1. en käytä ollenkaan	2. vain äidin- kielelläni	3. useammin äidin- kielelläni kuin muilla kieleillä	4. yhtä usein äidin- kielelläni kuin muilla kieleillä	5- useammin muilla kieleillä kuin äidin- kielelläni	6. vain muilla kieleillä		
8 Puhun puhelimesta	ÄK 0	69	30	1	0	0	2	$\chi^2=114,2$ p=.000
9 Luen ja kirjoitan sähkö- posteja	VK 0	30	62	7	1	0	3	
	ÄK 2	51	43	3	0	0	2	$\chi^2=141,6$ p=.000
10 Kirjoitan tekstiviestejä	VK 1	13	65	19	2	0	3	
	ÄK 2	72	24	1	1	0	2	$\chi^2=92,1$ p=.000
11 Luen erilaisia WWW-sivuja	VK 4	39	49	7	2	0	3	
	ÄK 3	17	66	12	2	0	3	$\chi^2=158,4$ p=.000
12 Pelaan internetin pelisai- teilla	VK 2	3	41	36	18	0	3	
	ÄK 96	2	1	1	1	0	1	Ei merkitsevä
13 Käytän Messengeriä tai IRC:tä	VK 91	2	2	2	3	1	1	
	ÄK 86	9	3	1	1	0	1	Ei merkitsevä
14 Käytän Skypeä	VK 90	4	4	2	1	0	1	
	ÄK 84	12	3	0	0	0	1	$\chi^2=18,3$ p=.003
15 Pelaan tietokonepelejä	VK 86	5	7	1	0	1	1	
	ÄK 91	2	3	1	2	1	1	Ei merkitsevä
16 Pelaan pelikonsolleja/ gameboya	VK 88	3	3	3	2	1	1	
	ÄK 98	0	1	0	1	0	1	Ei merkitsevä
	VK 97	0	1	1	1	0	1	

## Liite 2 Oppilaskyselyn taulukot<sup>17</sup>

### Kysymys 28

Mitä medioita olet käyttänyt **millä kielellä tahansa** kuluneen **vuoden** aikana koulussa, kotona ja muualla. **Ympyröi** sopivimmat vaihtoehdot **jokaiselta** riviltä.

Vastaamistapa: valitaan listasta sopivimmat kohdat

T = tytöt (n = 909), P = pojat (n = 810).

Vastausprosentti: 96–99 % kysymyskohdasta riippuen.

Mediat	Montako % vastaajista käytti ko. mediaa koulussa		
	T	P	Eron tilastollinen merkitsevyys
1 Sanomalehdet	41	34	$X^2=9,1$ p=.002
2 Iltapäivälehdet	19	20	Ei merkitsevä
3 Aikakauslehdet	29	22	$X^2=9,6$ p=.002
4 Sarjakuvat	21	30	$X^2=19,4$ p=.000
5 Kaunokirjallisuus	78	56	$X^2=90,0$ p=.000
6 Tietokirjallisuus	72	55	$X^2=52,4$ p=.000
7 Televisio	44	38	$X^2=8,1$ p=.004
8 Kaapeli-/satelliittikanavat/digi-tv	6	15	$X^2=30,6$ p=.000
9 Radio	21	20	Ei merkitsevä
10 GSM- tai lankapuhelin	60	50	$X^2=16,9$ p=.000
11 Elokuvat (DVD, elokuvateatteri)	45	33	$X^2=23,9$ p=.000
12 Sähköposti	41	36	$X^2=4,3$ p=.038
13 Erilaiset WWW-sivut	77	69	$X^2=14,2$ p=.000
14 Internetin keskustelupalstat	16	24	$X^2=16,5$ p=.000
15 Internetin pelisaitit	12	34	$X^2=114,8$ p=.000
16 Messenger, Skype, IRC	33	30	Ei merkitsevä
17 Tietokonepelit (off-line)	6	20	$X^2=71,5$ p=.000
18 Pelikonsolit/gameboy	2	10	$X^2=53,8$ p=.000
19 Opetusohjelmat (CD-ROM)	34	30	Ei merkitsevä
20 Nettikamera	2	6	$X^2=14,9$ p=.000
21 Muu media	18	14	Ei merkitsevä

<sup>17</sup> Kaikki oppilaskyselyn taulukot on nähtävissä projektin kotisivuilla osoitteessa:  
<http://www.jyu.fi/tolp>

Mediat	Montako % vastaajista käytti ko. mediaa <b>kotona</b>		
	T	P	Eron tilastollinen merkitsevyys
1 Sanomalehdet	86	80	$X^2=11,5$ p=.001
2 Iltapäivälehdet	76	68	$X^2=12,6$ p=.000
3 Aikakauslehdet	88	65	$X^2=130,5$ p=.000
4 Sarjakuvat	75	87	$X^2=36,4$ p=.000
5 Kaunokirjallisuus	57	34	$X^2=84,8$ p=.000
6 Tietokirjallisuus	43	45	Ei merkitsevä
7 Televisio	93	92	Ei merkitsevä
8 Kaapeli-/satelliittikanavat/digi-tv	72	80	$X^2=14,8$ p=.000
9 Radio	94	78	$X^2=99,0$ p=.000
10 GSM- tai lankapuhelin	97	93	$X^2=8,7$ p=.003
11 Elokuvat (DVD, elokuvateatteri)	95	92	$X^2=4,3$ p=.038
12 Sähköposti	89	85	$X^2=7,5$ p=.006
13 Erilaiset WWW-sivut	94	93	Ei merkitsevä
14 Internetin keskustelupalstat	56	65	$X^2=13,6$ p=.000
15 Internetin pelisaitit	37	72	$X^2=200,8$ p=.000
16 Messenger, Skype, IRC	87	83	$X^2=8,1$ p=.005
17 Tietokonepelit (off-line)	36	77	$X^2=282,0$ p=.000
18 Pelikonsolit/gameboy	27	64	$X^2=228,2$ p=.000
19 Opetusohjelmat (CD-ROM)	14	21	$X^2=13,4$ p=.000
20 Nettikamera	31	35	Ei merkitsevä
21 Muu media	26	40	Ei merkitsevä



Mediat	Montako % vastaajista käytti ko. mediaa muualla (kirjastossa, kaverin luona jne)		
	T	P	Eron tilastollinen merkitsevyys
1 Sanomalehdet	47	34	$X^2=28,8$ p=.000
2 Iltapäivälehdet	51	31	$X^2=71,6$ p=.000
3 Aikakauslehdet	67	33	$X^2=200,9$ p=.000
4 Sarjakuvat	51	51	Ei merkitsevä
5 Kaunokirjallisuus	28	16	$X^2=33,8$ p=.000
6 Tietokirjallisuus	24	23	Ei merkitsevä
7 Televisio	77	63	$X^2=38,8$ p=.000
8 Kaapeli-/satelliittikanavat/digi-tv	60	53	$X^2=6,5$ p=.011
9 Radio	73	41	$X^2=172,4$ p=.000
10 GSM- tai lankapuhelin	84	66	$X^2=85,5$ p=.000
11 Elokuvat (DVD, elokuvateatteri)	80	64	$X^2=58,4$ p=.000
12 Sähköposti	58	39	$X^2=62,3$ p=.000
13 Erilaiset WWW-sivut	77	67	$X^2=21,6$ p=.000
14 Internetin keskustelupalstat	31	34	Ei merkitsevä
15 Internetin pelisaitit	20	44	$X^2=104,8$ p=.000
16 Messenger, Skype, IRC	66	48	$X^2=56,6$ p=.000
17 Tietokonepelit (off-line)	18	49	$X^2=170,4$ p=.000
18 Pelikonsolit/gameboy	17	43	$X^2=132,5$ p=.000
19 Opetusohjelmat (CD-ROM)	4	12	$X^2=28,7$ p=.000
20 Nettikamera	18	17	Ei merkitsevä
21 Muu media	13	23	Ei merkitsevä

Ryhmien erojen tilastollinen testaus perustuu ristiintaulukointiin ja khi-toiseen ( $x^2$ ) merkitsevyydestiin.

### Kysymys 30

Mihin käytät Internetiä? Ympyröi sopivin vaihtoehto jokaiselta riviltä.

T = tytöt (n = 909), P = pojat (n = 810). Vastausprosentti: 94–96 % kysymyskohdasta riippuen.

Kysymyksessä luetellut asiat:	Tyttyjen ja poikien vastausten jakauma (prosentteja)				Moodi	Erojen tilastollinen merkisevyys
	1. en koskaan	2. vain harvoin	3. joskus	4. usein		
1 Surffailen tai selailen sivuja.	T 1	6	30	63	4	$\chi^2=12,1$ p=.007
	P 2	4	24	70	4	
2 Etsin tietoa verkkosivuilta.	T 3	14	54	29	3	$\chi^2=28,7$ p=.000
	P 4	12	43	40	3	
3 Luen verkkolehtiä.	T 33	54	24	8	2	$\chi^2=35,7$ p=.000
	P 26	30	28	17	2	
4 Pelaan.	T 27	32	28	14	2	$\chi^2=430,7$ p=.000
	P 5	10	28	57	4	
5 Imuroin tiedostoja (esim. musiikkia).	T 26	16	26	32	4	$\chi^2=102,3$ p=.000
	P 12	11	22	55	4	
6 Vastaan kyselyihin ja kilpailuihin.	T 16	29	40	16	3	Ei merkitsevä
	P 19	32	34	15	3	
7 Chattaan (Messenger, Skype, IRC)	T 7	5	11	76	4	$\chi^2=18,8$ p=.000
	P 12	6	15	67	4	
8 Käytän sähköpostia.	T 4	9	31	57	4	$\chi^2=32,4$ p=.000
	P 8	14	32	46	4	
9 Teen ostoksia.	T 53	26	16	5	1	$\chi^2=111,7$ p=.000
	P 30	27	29	13	1	
10 Pidän blogia (nettipäiväkirjaa).	T 71	12	11	7	1	$\chi^2=13,3$ p=.004
	P 77	11	8	4	1	
11 Yliäpidän kotisivuja.	T 85	6	4	4	1	$\chi^2=33,9$ p=.000
	P 74	9	9	8	1	
12 Muu	T 51	0	10	39	1	Ei merkitsevä
	P 51	2	21	26	1	

## Kysymys 32

Millä kielellä/ kielillä käytät seuraavia medioita? Ympyröi sopivin vaihtoehto jokaiselta riviltä.

T = tytöt (n = 909), P = pojat (n = 810). Vastausprosentti: 84-97 % kysymyskohdasta riippuen.

Mediat	Tytöjen ja poikien vastausten jakauma (prosentteja)						Moodi	Erojen tilastollinen merkitsevyys
	1. en käytä ollenkaan	2. vain äidin- kielelläni	3. useammin äidin- kielelläni kuin muilla kielillä	4. Yhtä usein äidin- kielelläni kuin muilla kielillä	5. useammin muilla kielillä kuin äidin- kielelläni	6. S2 (suomi toisena kielinä)		
1 Luen sanomalehtiä	T 4	64	27	3	1	1	2	$X^2=32,0$ p=.000
	P 9	69	18	3	1	0	2	
2 Luen aikakaus- ja harrastelehtiä	T 4	56	33	6	1	0	2	$X^2=39,6$ p=.000
	P 10	59	24	6	2	0	2	
3 Luen sarjakuvia	T 11	55	28	8	3	1	2	$X^2=18,7$ p=.002
	P 6	58	30	9	3	0	2	
4 Luen kaunokirjallisuutta	T 13	56	25	4	1	1	2	$X^2=57,3$ p=.000
	P 27	47	18	6	2	0	2	
5 Luen tietokirjoja	T 18	57	20	4	1	0	2	Ei merkitsevä
	P 19	54	20	5	2	0	2	
6 Katson tv:tä (ilman tekstitystä)	T 5	26	42	19	7	0	3	$X^2=17,6$ p=.004
	P 8	32	33	19	9	1	3	
7 Kuuntelen radiota	T 2	54	28	12	4	0	2	$X^2=74,4$ p=.000
	P 12	53	20	11	4	0	2	
8 Puhun puhelimesta	T 1	70	23	5	1	0	2	$X^2=23,3$ p=.000
	P 4	71	19	5	1	0	2	

(Kysymys 32 jatkuu)

(Kysymys 32 jatkuu)

Mediat	Tytöiden ja poikien vastausten jakauma (prosentteja)						Moodi	Erojen tilastollinen merkittävyys
	1. en käytä ollenkaan	2. vain äidin- kielillä	3. useammin äidin- kielillä kuin muilla kielillä	4. Yhtä usein äidin- kielillä kuin muilla kielillä	5. useammin muilla kielillä kuin äidin- kielillä	6. S2 (suomi toisena kielenä)		
9 Luen ja kirjoitan sähköposteja	T 3	48	33	12	3	1	2	$X^2=29,3$ p=.000
	P 9	47	27	12	5	0	2	
10 Kirjoitan tekstiviestejä	T 1	60	32	7	1	1	2	$X^2=54,4$ p=.000
	P 5	68	20	6	2	0	2	
11 Luen erilaisia WWW-sivuja	T 4	24	38	26	8	1	3	$X^2=75,7$ p=.000
	P 5	21	24	30	21	1	4	
12 Pelaan internetin pelisaitteilla	T 43	19	18	12	7	1	1	$X^2=222,9$ p=.000
	P 13	21	20	22	24	1	5	
13 Käytän Messengeriä tai IRC:tä	T 9	52	27	10	2	1	2	$X^2=15,9$ p=.000
	P 14	46	25	12	3	0	2	
14 Käytän Skypeä	T 68	19	8	2	2	1	1	$X^2=48,6$ p=.000
	P 52	29	10	5	2	1	1	
15 Pelaan tietokonepelejä (off-line)	T 53	16	13	9	8	1	1	$X^2=319,9$ p=.000
	P 16	19	13	17	34	2	5	
16 Pelaan pelikonsoleja/ gameboyta	T 60	10	9	10	10	1	1	$X^2=231,8$ p=.000
	P 25	18	11	14	30	2	5	

## Kysymys 37

Mitä tekstejä luet vapaa-aikanaasi? Ympyröi sopivin vaihtoehto jokaiselta riviltä.

T = tytöt (n = 909), P = pojat (n = 810). Vastausprosentti: 91–96 % kysymyskohdasta riippuen.

	Tekstityyppi	Aidinkielen ja vieraan kielen opettajien vastausten jakauma (prosentteja)				Moodi	Erojen tilastollinen merkittävyys
		1. en koskaan	2. harvoin	3. joskus	4. usein		
1	Sanomalehden pääkirjoitukset	T 20	18	36	21	3	$X^2=11,3$ p=.010
		P 19	18	36	27	3	
2	Uutiset	T 6	16	45	33	3	Ei merkittävä
		P 8	15	40	38	3	
3	Yleisönosastokirjoitukset	T 17	30	33	20	3	$X^2=29,6$ p=.000
		P 27	31	29	13	3	
4	Kirja-, musiikki-, elokuva-arvostelut	T 5	18	39	38	3	$X^2=25,1$ p=.000
		P 10	23	37	31	3	
5	Muut sanomalehtiartikkelit	T 8	21	47	24	3	$X^2=42,8$ p=.000
		P 17	26	39	18	3	
6	Aikakauslehtiartikkelit	T 8	15	43	34	3	$X^2=146,2$ p=.000
		P 21	29	37	14	3	
7	Nuortenlehtien jutut	T 3	9	32	56	4	$X^2=405,8$ p=.000
		P 24	29	33	14	3	
8	Sarjakuvat	T 14	17	31	39	4	$X^2=20,3$ p=.000
		P 7	14	33	45	4	
9	Tietokirjallisuus	T 26	41	28	5	2	$X^2=14,0$ p=.003
		P 25	37	29	10	2	
10	Oppikirjat	T 10	27	41	23	3	$X^2=54,0$ p=.000
		P 18	33	37	12	3	
11	Kaunokirjallisuus	T 22	23	33	23	3	$X^2=83,5$ p=.000
		P 35	31	23	11	1	
12	Nuortenkirjat	T 6	18	38	37	3	$X^2=331,9$ p=.000
		P 31	34	27	8	2	

(Kysymys 37 jatkuu)

(Kysymys 37 jatkuu)

		Äidinkielen ja vieraan kielen opettajien vastausten jakauma (%)				Moodi	Erojen tilastollinen merkittävyys
	Tekstityyppi	1. en koskaan	2. harvoin	3. joskus	4. usein		
13	Sadut	21	39	29	10	2	$X^2=162,8 p=.000$
		51	30	14	5	1	
14	Runot	37	33	22	8	1	$X^2=91,0 p=.000$
		59	26	10	4	1	
15	Dekkarit	27	34	27	12	2	$X^2=28,8 p=.000$
		38	33	21	8	1	
16	Fantasiakirjat	19	26	29	27	3	$X^2=41,8 p=.000$
		32	25	25	18	1	
17	Tieteiskirjallisuus (scifi)	47	30	18	5	1	$X^2=22,1 p=.000$
		40	30	20	11	1	
18	Raportit, selvitykset, katsaukset	43	36	18	3	1	$X^2=11,0 p=.012$
		42	33	19	6	1	
19	Tiedotteet	28	40	26	6	2	$X^2=8,9 p=.031$
		32	33	28	8	2	
20	Ohjeet ja oppaat	28	44	24	4	2	$X^2=11,9 p=.008$
		32	37	25	6	2	
21	Lomakkeet	34	48	16	3	2	$X^2=14,3 p=.002$
		38	38	19	4	1 ja 2	
22	Sähköposti	5	12	36	47	4	$X^2=60,1 p=.000$
		10	22	35	32	3	
23	Tekstiviestit	1	3	15	82	4	$X^2=226,2 p=.000$
		5	12	36	46	4	
24	Päiväkirjat	27	27	24	22	1	$X^2=253,4 p=.000$
		63	23	11	4	1	
25	Blogit (nettipäiväkirjat)	54	19	15	13	1	$X^2=33,3 p=.000$
		66	17	11	6	1	
26	Internetin keskustelupalstojen viestit	24	23	27	26	3	Ei merkittävä
		27	20	26	27	4	
27	Muut tekstit	60	14	14	12	1	Ei merkittävä
		49	10	25	17	1	

## Kysymys 43

Millaisia tekstejä kirjoitat/ tuotat vapaa-aikanasasi? Ympyröi sopivin vaihtoehto jokaiselta riviltä.

T = tytöt (n = 909), P = pojat (n = 810). Vastausprosentti: 87–94 % kysymyskohdasta riippuen.

Kirjoitan/ tuotan vapaa-ajalla	Äidinkielen ja vieraan kielen opettajien vastausten jakauma (prosentteja)				Moodi	Erojen tilastollinen merkitsevyys
	1. en koskaan	2. harvoin	3. joskus	4. usein		
1 Yleisönosastokirjoituksia	T 68	21	9	2	1	$\chi^2=12,9$ p=.005
	P 68	17	10	5	1	
2 Kirja-, musiikki-, elokuva-arvosteluja	T 58	26	12	4	1	Ei merkitsevä
	P 61	20	13	5	1	
3 Juttuja harrastus- ja aikakauslehtiin	T 73	17	7	3	1	Ei merkitsevä
	P 69	17	10	4	1	
4 Sarjakuvia	T 67	22	7	4	1	$\chi^2=16,7$ p=.001
	P 66	17	12	6	1	
5 Kaunokirjallisia tekstejä	T 49	25	17	8	1	$\chi^2=47,2$ p=.000
	P 66	19	11	4	1	
6 Tiedotteita	T 74	18	8	1	1	$\chi^2=14,4$ p=.002
	P 69	20	9	3	1	
7 Ohjeita ja oppaita	T 75	19	5	1	1	$\chi^2=40,0$ p=.000
	P 69	16	11	4	1	
8 Kirjeitä ja kortteja	T 18	27	40	16	3	$\chi^2=306,5$ p=.000
	P 56	27	14	4	1	
9 Sähköpostia	T 8	15	38	39	4	$\chi^2=94,7$ p=.000
	P 19	24	35	21	3	
10 Tekstiviestejä	T 2	3	11	84	4	$\chi^2=237,7$ p=.000
	P 8	12	32	48	4	
11 Muistilappuja (esim. ostoslistoja)	T 9	15	37	40	4	$\chi^2=347,3$ p=.000
	P 39	27	26	8	1	

(Kysymys 43 jatkuu)

(Kysymys 43 jatkuu)

	Kirjoitan/tuotan vapaa-ajalla		Äidinkielen ja vieraan kielen opettajien vastausten jakauma (prosentteja)				Moodi	Erojen tilastollinen merkitsevyys
			1. en koskaan	2. harvoin	3. joskus	4. usein		
12	Päiväkirjoja	T	34	24	22	20	1	$X^2=320,4$ p=.000
		P	78	12	7	3	1	
13	Blogeja (nettipäiväkirjoja)	T	70	12	11	8	1	$X^2=20,6$ p=.000
		P	79	8	9	4	1	
14	Internetin keskustelupalstojen viestejä	T	41	18	22	19	1	Ei merkitsevä
		P	36	18	23	23	1	
15	WWW-sivujen tekstejä	T	54	17	15	14	1	$X^2=11,9$ p=.008
		P	46	18	20	16	1	
16	Kuvia, kaavioita	T	70	20	7	3	1	$X^2=19,8$ p=.000
		P	65	18	14	2	1	
17	Muita tekstejä	T	55	8	15	22	1	$X^2=15,0$ p=.002
		P	64	13	16	7	1	