

**ÄIDINKIELEN OPPITUNTIEN TEKSTIMAILMA**  
**Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta tekstitalanteissa**

Suomen kielen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

tammikuu 2012

Laura Liljamo

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Liljamo, Laura	
Työn nimi – Title ÄIDINKIELEN OPPITUNTIEN TEKSTIMAAILMA Oppilaiden ja opettajan vuorovaikutusta tekstitilanteissa	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year tammikuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 76 sivua liitteineen
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, vastaako luokkahuoneen tekstimaailma opetussuunnitelman asettamaan tavoitteeseen laajasta tekstitaitokäsityksestä. Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia tekstejä luokassa on, ja mitä niistä puhutaan. Tarkoituksena on verrata opettajan käsityksiä tekstitaitojen opettamisesta siihen, kuinka tekstitaitoja luokassa käytännössä opiskellaan.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu tekstitaitoteorioista ja aikaisempien tutkimusten pohjalta sekä luokkahuoneen vuorovaikutuksen malleista. Näistä tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä ovat Mary Hamiltonin (2000) määrittelemät tekstitilanteen elementit sekä Hugh Mehanin (1979) luokkahuoneen vuorovaikutuksen jaottele. Myös Sinclairin ja Coulthardin (1975) määrittelemä opetussyklin perusrakenne, IRE-rakenne, on keskeinen tässä tutkimuksessa.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto koostuu kahdesta äidinkielen oppitunnista ja siellä käytetyistä teksteistä sekä äidinkielen opettajan teemahaastattelusta. Oppituntiaineistosta analysoin tekstitilanteiden vuorovaikutusta, ja hyödynsin siinä Sinclairin ja Coulthardin (1975) IRE-rakennetta sekä Linda Kucanin (2007) määrittelemää kysymysten luokittelua. Opettajan teemahaastattelussa käytin laadullista sisällönanalyysiä.</p> <p>Haastattelemani opettaja näki äidinkielen oppiaineen taitoaineena, jota voi oppia vain harjoittelemalla. Opettaja korosti tekemällä oppimista. Hän toivoi luokkaansa spontaania arkielämää vastaavaa keskustelua, joka valmistelisi oppilaita myöhempiä vuorovaikutustilanteita varten.</p> <p>Tekstitilanteiden vuorovaikutus on hyvin pitkälti kysymys–vastaus–palaute -rakenteen mukaista. Opettaja esittää kysymyksen, johon oppilaat vastaavat. Opettajan palaute riippuu siitä, oliko oppilaan vastaus odotuksen mukainen vai ei. Oppilaiden omat aloitteet olivat aineistossa hyvin vähäisiä. Opettajan esittämät kysymykset ohjaavat oppilaita useimmin joko havainnoimaan tai päättämään.</p> <p>Analyysistä kävi ilmi, että opettajan ajatukset omasta opetuksestaan ei aina kohtaa käytäntöä. Esimerkiksi opettajan toivomaa spontaania keskustelua ei aineiston oppitunneilla ole havaittavissa. Tekstitilanteet ovat hyvin opettajajohdettuja, mitkä opettaja aloittaa ja lopettaa. Oppilaat ovat enemmän vastaajan roolissa kuin kysyjän. Tekstejä käsiteltiin kuitenkin monipuolisesti, ja oppilailta tekstien käsittely vaati monenlaisia tekstitaitoja, joten ainakin nämä oppitunnit vastasivat myös opetussuunnitelman asettamaan haasteeseen laajasta tekstitaitokäsityksestä.</p>	
Asiasanat – Keywords äidinkielen opetus, luokkahuonevuorovaikutus, tekstitaito, tekstitilanne	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>1</b>
1.1. Tutkimuksen taustaa	1
1.2. Aiempaa tutkimusta	7
<b>2. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	<b>13</b>
2.1. Tavoitteet ja tutkimuskysymykset	13
2.2. Aineisto	13
2.3. Menetelmät	15
<b>3. SOSIOKULTTUURINEN NÄKÖKULMA TEKSTITAITOIHIN</b>	<b>20</b>
3.1. Yksilön taidoista yhteisöllisiin käytänteisiin	20
3.2. Tekstitilanteet ja -käytännöt	24
3.3. Luokkahuone tekstitaitojen toimintaympäristönä	26
<b>4. TEKSTITAITOJA LUOKKAHUONEESSA</b>	<b>31</b>
4.1. Oppitunti tekstitalanteena	31
4.2. Opettajan näkemyksiä tekstitaidoista	34
4.3. Vuorovaikutusta tekstien ympärillä	39
4.3.1. Osallistujien roolit	39
4.3.2. Keskustelua kuvista	45
4.3.3. Keskustelua teksteistä	53
<b>5. PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>63</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>67</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>71</b>
LIITE 1 Teemahaastattelurunko	71
LIITE 2 Litterointimerkit	72
LIITE 3 Kuva Hitler naurunalaiseksi	73
LIITE 4 Kuva Amerikkalainen kulttuuri	74
LIITE 5 Osama bin Ladenin puhe	75
LIITE 6 Testamenttini Suomen kansalle -teksti	76

# 1. JOHDANTO

## 1.1. Tutkimuksen taustaa

Elämämme täyttyy monenlaisista teksteistä; me luemme ja kirjoitamme, kuuntelemme ja puhumme. Joka päivä aamusta iltaan kohtaamme erilaisia tekstejä: uutinen sanomalehdessä, tuoteseloste jogurttipurkin kyljessä, sähköpostiviesti, tekstiviesti, mainos bussipysäkillä, uusi resepti television ruokaohjelmassa. Nykyisessä tekstiviidakossa ei enää riitä pelkkä mekaaninen lukeminen ja kirjoittaminen, vaan tarvitaan erilaisia **tekstitaitoja** (literacy) eli tekstien ymmärtämis-, luku- ja tuottamistaitoja. Lukemista ja kirjoittamista ei nähdä enää pelkästään yksilöllisenä taitona, jonka voi siirtää tilanteesta toiseen muuttumattomana; tekstejä käytetään eri tilanteissa eri tavalla, käytänteet vaihtelevat tilanteittain ja tekstilajeittain. (Barton 1994: 3–4.)

Yhteiskunta muuttuu nopeasti ja se vaatii niin yksilöiltä kuin yhteisöiltäkin jatkuvaa uusiutumista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yksilön on oltava valmis jatkuvaan oppimiseen. Oppiminen ei enää keskity vain ja ainoastaan lapsuuteen ja koulutukseen, vaan kestää koko eliniän. Samoin lukemisen ja kirjoittamisen opettelu jatkuu koko eliniän. Lukeminen ja kirjoittaminen tarjoavat ihmiselle mahdollisuuden sopeutua ja sosiaalistua yhteiskuntaan, mutta se tarjoaa myös mahdollisuuden vaikuttaa aktiivisena yksilönä, joka rakentaa ja uudistaa tulevaisuutta. (Linnakylä 2000: 107–109.)

Tekstitaitojen vaatimusten ja luonteen muutos on näkynyt selvästi esimerkiksi kansallisessa ja kansainvälisessä lukutaitotyössä sekä lukutaidon tutkimuksessa. Keskeisimpiä muutoksia ovat olleet näkökulman laajeneminen yksilöpsykologisesta tarkastelusta kohti yhteiskunnassa toimivan, yksilön vaikutusmahdollisuuksia vahvistavaan sekä kulttuuria ja taloutta uudistavaan lukutaitoon. Lukutaito, kuten myös kirjoitustaito, on monipuolistunut ja laajentunut uusien teknologioiden myötä: lukutaito ei tarkoita enää vain kirjoitetun tekstin lukemista, vaan myös monimediaisten verkkotekstien ymmärtämistä, käyttöä ja kriittistä arviointia. (Linnakylä 2000: 108.) On siis luonnollista, että yhteiskunnan muuttuessa myös yksilöiden luku- ja kirjoitustaitojen eli tekstitaitojen on mukauduttava yhteiskunnan tarpeita vastaaviksi. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan äidinkielen oppituntien tekstimaailmaa, ja pohditaan sitä, missä määrin opetus vastaa yhteiskunnan vaatimien tekstiaitojen haasteisiin.

**Sosiokulttuurinen näkökulma** tekstitaitoihin korostaa niiden sosiaalista, kulttuurista ja yhteisöllistä luonnetta. Luukan (2009: 14) mukaan tekstitaidoilla tarkoitetaan sosiokulttuu-

risessa näkökulmassa ”tilanteisiin ja yhteisöjen käytänteisiin sidoksissa olevaa toimintaa tekstien kanssa: tekstien tuottamista, tulkintaa, käyttämistä eri tarkoituksiin ja teksteistä puhumista”. Tekstitaidot ovat siis sosiaalista toimintaa, joita voidaan kuvata parhaiten **tekstitilanteiden** (literacy events) ja **tekstikäytänteiden** (literacy practices) avulla: tekstitilanteet ovat niitä arkipäivän tilanteita, joissa teksteillä on jokin rooli, ja tekstikäytänteet ovat taas niitä yleisiä tapoja käyttää lukemista ja kirjoittamista tietyissä tilanteissa (Barton 1994: 34). Näihin tapoihin käyttää tekstiä vaikuttavat ihmisen arvot, asenteet, tunteet ja sosiaaliset suhteet sekä kulttuurinen konteksti (Street 1993: 12).

Tekstitaidot ovat toiminnallisia ja sosiaalisia käytänteitä, jotka liittyvät aina johonkin **toimintaympäristöön** (domain). Koulu on yksi niistä toimintaympäristöistä, jossa kasvetaan ja sosiaalistutaan teksteihin. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) on havaittavissa sosiokulttuurinen näkökulma teksteihin, sillä opetuksen tulee perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä. Lisäksi perinteinen tekstin käsite on laajentunut: tekstit ovat multimodaalisia kokonaisuuksia, jonka merkitykset rakentuvat kuva-, ääni- ja liikeelementeistä (Luukka 2003: 423). Opetussuunnitelmien perusteissa nojaututaan tähän laajaan tekstikäsitteeseen eli tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, kirjallisia, kuvallisia, graafisia ja äänellisiä sekä kaikkien näiden sekoituksia. Opetussuunnitelmassa sanotaan myös, että opetuksen tulisi antaa monipuolisia mahdollisuuksia viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen. (POPS 2004: 46.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävänä yläluokilla (vuosiluokat 6-9) on laajentaa oppilaiden tekstitaitoja lähiympäristössä käytettävistä teksteistä kohti haastavampien ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. Tavoitteena on, että oppilaat kykenisivät erittelemään ja tulkitsemaan kriittisesti erilaisia tekstejä sekä tuottamaan erityyppisiä viestintätilanteissa tarvitsemiaan tekstejä. Tavoitteena on myös kehittää oppilaan luku- ja kirjoitustaitoja niin, että he osaavat ennakoida, millaista luku-, kuuntelu tai tiedonhankintatapaa tekstilaji ja tavoite edellyttävät. Myös oppilaan kyky tuottaa tekstejä kehittyy yläluokkien aikana. Tavoitteena on, että oppilas kehittyy monipuoliseksi ja omaääniseksi tekstien tuottajaksi, joka osaa ottaa huomioon tilanteen, viestintävälineen sekä vastaanottajan teksteissään. (POPS 2004: 53)

Keskeisistä sisällöistä heijastuvat myös nyky-yhteiskunnan vaatimat monipuoliset tekstitaidot. Oppilas harjoittelee yläluokkien aikana erityyppisiä tekstejä niin asia- kuin kaunokirjallisissa teksteissä. Kulttuurisesti keskeisiä tekstilajeja tarkastellaan rakenteellisina ja merkityksen rakentajina. Enää ei keskitytä ainoastaan lukemisen mekaaniseen taitoon kuten ensimmäisillä vuosiluokilla vaan pyritään pääsemään tekstin pintaa syvemmälle. Oppilaiden

tulisi osata tarkastella tekstin merkitystä, tavoitteita sekä kyetä vertaamaan tekstiä eri näkökulmista.(POPS 2004: 54.)

Äidinkielen opetuksessa otetaan ainakin opetussuunnitelmatasolla huomioon monipuolistuva ja alati kehittyvä yhteiskunta. Oppilaita pyritään valmistamaan tulevaisuuteen, jotta he kykenisivät toimimaan aktiivisesti ja tavoitteellisesti yhteiskunnassa. Luku- ja kirjoitustaito ovat avainasemassa nuorten sosiaalistumisessa yhteiskuntaan. Tekstitaidot ovat osana arkipäiväisiä toimintoja tekstien parissa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella äidinkielen oppituntien tekstimaailmaa eli oppituntien tekstitilanteita ja sitä, millaista vuorovaikutusta tekstitilanteiden sisällä on.

Nuorten luku- ja kirjoitustaidot ovat puhuttaneet viime vuosina niin kansainvälisesti kuin kansallisestikin. Peruskoululaisille on tehty viime vuosikymmeninä useita kansallisia ja kansainvälisiä vertailuja, joissa on tarkasteltu niin lukutaitoa kuin yleisiä oppimistuloksia äidinkielessä ja kirjallisuudessa. IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) koordinoima kansainvälinen lukutaidon arviointitutkimus toteutettiin Suomessa keväällä 1991. (Linnakylä 1995: 23–24.) Lukutaidon kansainvälinen vertailu osoitti suomalaislasten ja -nuorten lukutaidon olevan hyvää ja monipuolista. Lukutaitoa testattiin kolmella osa-alueella (kertovien tekstien tulkinta, asiatekstien ymmärtäminen ja dokumenttien käyttö), joissa kaikissa suomalaislapset ja -nuoret olivat parhaita. Ongelmia ilmeni kuitenkin soveltavaa, päättelevää ja kriittistä lukutaitoa vaativissa tehtävissä. Vaikka Suomessa on yleisesti korkea lukutaidon taso, oppilaiden välillä oli kuitenkin tasoeroja. Tyttöjen lukutaito osoittautui paremmaksi kuin poikien lukutaito, mutta erot tasoittuivat kun luetun ymmärtäminen vaati myös tiedon valikointia ja arviointia. (Linnakylä 1995: 195–197, 199.)

Suomi on osallistunut vuosina 2000, 2003 ja 2006 OECD-maiden PISA -tutkimukseen (Programme for International Student Assessment), joka tuottaa vertailtavaa tietoa koulutuksen tilasta ja tuloksista eri maissa. PISA-tutkimus selvittää 15-vuotiaiden nuorten matematiikan, luonnontieteiden, lukutaidon ja ongelmanratkaisun osaamista. Ensimmäinen PISA-tutkimus keskittyi enemmän lukutaitoon, ja vuonna 2003 painopiste oli matematiikassa ja vuonna 2006 luonnontieteissä. PISA:ssa ei tutkita vain opetussuunnitelmien sisältöjä vaan yleisesti sitä, kuinka nuoret hallitsevat tulevaisuuden yhteiskunnan, työtehtävien ja elämänlaadun kannalta keskeisiä taitoja ja tietoja riippumatta, missä nämä on opittu. Kaikkina vuosina suomalaisnuoret on arvioitu maailman parhaimpien lukijoiden joukkoon. (Välijärvi 2005: 1-2)

PISA:ssa lukutaitoa ei nähdä pelkkänä mekaanisena lukutaitona, vaan se ymmärretään laajasti elinikäistä oppimista ja tietoyhteiskunnassa toimimista edistäväksi taidoksi. Tällöin

oletetaan, että peruskoulun päättävän nuoren tulisi pystyä etsimään tietoa tekstistä sekä ymmärtämään, tulkitsemaan ja arvioimaan lukemiensa tekstien sisältöä ja merkitystä. (Linnakylä & Sulkunen 2005: 37–38.) Suomalaisnuorten lukutaito oli PISA 2003 -tutkimuksen mukaan OECD-maiden paras. Lukutaito oli suhteellisen tasaista, mutta kuitenkin heikoimpien ja parhaimpien lukijoiden välillä oli suuri ero. (Linnakylä & Sulkunen 2005: 40, 46.) Suomessa puolet oppilaista saavutti erinomaisen lukutaidon tason ja vain 6 % oppilaista jäi heikon lukutaidon tasolle. Prosenttiluku näyttää melko alhaiselta, mutta 15-vuotiaiden ikäluokassa se kuitenkin tarkoittaa muutamaa tuhatta nuorta. (Linnakylä & Sulkunen 2005: 49, 51.)

Kansallisista tutkimuksista merkittävimpiä ovat olleet Opetushallituksen toteuttamat 9.-luokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointitutkimukset. Niiden tavoitteena on saada yleiskuva opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden toteutumisesta sekä osaamisen tasosta peruskoulun päättövaiheessa. Näiden tutkimusta avulla seurataan, että tasa-arvoisuuden periaate säilyy, ja annetaan palautetta kouluille opetuksen kehittämiseksi. (Lappalainen 2004: 19.)

Tyttöjen ja poikien asenteelliset erot tulivat selvästi esille vuoden 2003 kansallisessa arvioinnissa. Tytöistä 61 % kertoi opiskelleensa äidinkieltä ja kirjallisuutta mielellään, kun pojista ainoastaan 26 % koki oppiaineen mielekkääksi. Poikien käsitys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta tulevaisuudessa oli myös kielteisempi kuin tyttöjen: vain 46 % pojista piti oppiainetta tulevaisuuden kannalta hyödyllisenä, kun tytöillä vastaava luku oli 72 %. (Lappalainen 2004: 5.)

Vuoden 2005 oppimistulosten arvioinnissa osaamisen yleistaso oli tytöillä keskimäärin tyydyttävä ja pojilla kohtalainen. Tyttöjen ja poikien ero tuli selvästi esille molemmissa ääripäissä: kiitettäviin tai hyviin tuloksiin pääsi tytöistä 51 % ja pojista 19 %, kun taas heikkoja suorituksia oli pojilla 26 % ja tytöillä 6 %. Lukemisen ja kirjallisuuden tehtävissä tytöt ja pojat suoriutuivat melko tasaisesti, mutta kirjoitustaidoissa oli suuria eroja: tytöillä kirjoitustaidot olivat keskimäärin hyvät ja pojilla välttävät. Joka kolmannen pojan kirjoitustaidot osoitautuivat heikoiksi. (Lappalainen 2006: 5.)

Tuloksista käy ilmi, että oppilaat hallitsevat keskimäärin paremmin lukemista ja tekstin vastaanottamisen taitoja kuin kirjoittamista. Kirjoitustaidon puutteet tulivat esille esimerkiksi tehtävässä, jossa pyydettiin kirjoittamaan määrämittainen koevastaus. Oppilaat eivät useinkaan tuntuneet tuntevan koevastauksen tai tiiviin esseevastauksen konventioita. Useissa kouluissa koevastauksen ja tiivistelmän harjoittelu oli jäänyt vähäiseksi. Myös oikeinkirjoituksessa sekä lauserakenteissa oli ongelmia: oppilaat eivät osanneet muun muassa sijoittaa pilkkua oikeisiin paikkoihin. Kirjoitustaidon heikko taso näyttää johtuvan perustaitojen puut-

teesta: kirjoittamisen opiskelu peruskouluvuosina ei ole ollut riittävän tehokasta. Kirjoittamista tulisikin harjoitella entistä enemmän oppilaiden mielestä tarpeellisissa tosielämän tilanteissa, jotta oppilaat kykenisivät toimimaan tulevaisuudessa tarkoituksenmukaisesti ja aktiivisesti tekstien parissa. (Lappalainen 2006: 83–87.)

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalaisnuoret ovat hyviä lukijoita, mutta kehitettävää on silti. Oppilaiden taidot lukemisessa ja kirjoittamisessa eivät yllä opetussuunnitelman vaatimalle tasolle: useat oppilaat eivät todellisuudessa saavuta hyvää taitotasoa kirjoittamisessa ja lukemisessa. Tästä johtuen on tärkeää katsoa myös sisälle luokkaan ja sen toimintoihin. On herättävä pohtimaan, voitaisiinko opetustamme käytännössä kehittää vastaamaan nyky-yhteiskunnan tekstimaailmaa. Ensin on kuitenkin selvítettävä, millaisia tekstejä todellisuudessa luokassa on ja mitä niillä tehdään siellä.

Koulu ja luokkahuone eivät ole tekstitaitojen perusteet tai päätepiste. Tekstitaidoissa koulutus on osa isompaa kuvaa: koulun ja arjen tekstikäytännöt palvelevat eri tarkoituksia. Yleensä tekstitaitojen opettelu ja oppiminen mielletään kouluun liittyväksi, vaikka todellisuudessa sitä tapahtuu myös arjessa. Kuitenkin tätä ajattelua on hyvin hankala kitkeä. Koulu kuuluu yhteiskuntaan, ja se heijastaa yhteiskunnan monimuotoisia arvoja. (Barton 1994: 177.)

Koulutuksen tekstitaidot on vain yksi tekstitaitojen muodoista, joka jossain määrin jättää sivuun muita muotoja, kun se tunkeutuu myös kotiin ja vapaa-ajalle. Instituutiona koululla on tietyt tavat tehdä asioita ja niin myös kielenkäytön käytännöt sekä lukeminen ja kirjoittaminen. Koululla on iso osa lapsen ja nuoren elämässä, ja tämä vaikutus jatkuu aikuisikään saakka. Tällä tavoin koulun arvot ja asenteet vaikuttavat vahvasti koko yhteiskuntaan. Koulussa on tietyt tavat, joita noudatetaan ja joiden osana kieli on. Lapset ja nuoret oppivat esimerkiksi käyttäytymään asiallisesti, olemaan osana isompaa ryhmää sekä toimimaan aikataulussa. Kouluilla on peruseriaatteet, mitä saa ja mitä ei saa tehdä, jotka sisältävät myös sen, kuka saa puhua ja kenelle ja mistä aiheesta. Nämä säännöt poikkeavat keskusteluista kotona ja vapaa-ajalla. (Barton 1994: 179.)

Kun tarkastellaan lukemista ja kirjoittamista koulussa, on kuitenkin huomioitava, että nämä koulun tekstitaidot eivät ole ainoa tekstitaitojen muoto, jota koulussa esiintyy. Oppitunneilla esiintyy myös informaaleja tekstejä ja tekstitaitoja, esimerkiksi oppilas voi raapustella pulpettiin ja toinen ojentaa viestilappua toiselle. Luokkahuoneen tekstimaailma on monipuolisempi kuin ensi silmäyksellä vaikuttaa.

Tekstitaitotutkimus on tiiviisti yhteydessä todellisiin tilanteisiin ja käytänteisiin. Oppilaat eivät tule kouluun tyhjinä tauluina, sillä he osaavat äidinkielestään jo paljon. He ovat soisaalistuneet arjen puhetapoihin, jolloin koulun tehtäväksi jää oppilaiden tekstivalikoiman



laajentaminen sekä kirjoitetun kielimuodon maailmaan johdattaminen. Tekstitaitojen opetus tulisi suunnitella niin, että se etenisi arkipäiväisistä, kertovista ja tutuista teksteistä kohti institutionaalisia, pohtivia ja vaikuttavia tekstejä. (Luukka 2004a 148–149.)

New London Group (2000: 30–34) nostaa esille monimuotoisten tekstitalojen opetukseen liittyvät neljä piirrettä: autenttisuus (situated practice), avoin opetus (overt instruction), kriittisyys (critical framing) ja muuntautuvat käytänteet (transformed practice). Autenttisuudella tarkoitetaan sitä, että tekstien tulisi linkittyä oppilaan todelliseen elämään. Opetustilanteissa tulisi olla aitojen tekstien lisäksi myös aitoja kysymyksiä sekä tilanteiden tulisi myös olla aitoja. Avoin opetus vaatii jatkuvaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Pohditaan sitä, kuinka tekstit rakentuvat eli tarvitaan erilaisten tekstilajien tarkkaa analyysia. Tähän tarvitaan metakielen hallintaa ja tietoisuutta jo ennestään opitusta. Ajatuksena on, että oppilaat oppivat vertaisryhmässä keskustelemalla paremmin kuin yksin.

Laaja tekstitalokäsitys ja monimuotoiset tekstitalot vaativat myös kriittistä suhtautumista teksteihin. Oppilaan tulisi osata ottaa niin henkilökohtaista kuin teoreettistakin etäisyyttä opittuun asiaan. Tavoitteena on, että oppilaat osaisivat tarkastella tekstejä ja tekstitaloja erilaisista näkökulmista ja konteksteista. Esimerkiksi millaisia piirteitä sama mielipidekirjoitus saisi erityyppisissä medioissa. Tällöin oppilas joutuu tarkastelemaan tekstiä eri konteksteista ja näin laajentaa tietoisuuttaan kielestä ja teksteistä. Loppujen lopuksi monimuotoisten tekstitalojen tavoitteena on se, että oppilas pystyisi hyödyntämään tekstitalojaan omaan elämäänsä sekä yhteiskunnassa selviytymiseen. (New London Group 2000: 34–37.)

Lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä niiden opetuksesta on vallinnut kaksi myyttiä, jotka ovat nyt pikku hiljaa häviämässä. Usein on ajateltu, että lukemisen ja kirjoittamisen opettelu on lähinnä ensimmäisten kouluvuosien tehtävä ja siitä eteenpäin oppilaat yksinkertaisesti kierrättävät hallitsemiaan taitojaan, jotka he oppivat koulutuksen ensimmäisenä neljänä vuotena. Tämä käsitys on vahingollinen, koska se ei tunnusta huomattavaa tekstitalojen oppimista vuosien varrella. Toinen hieman vääristynyt käsitys on, että lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen on ”luonnollinen” prosessi, jossa opettajan rooli on lähinnä helpottaa oppimista, ei opettaa lukemista ja kirjoittamista. Tämä käsitys vähättelee opettajan tärkeää roolia neuvojana ja ohjaajana tekstitalojen maailmassa. (Christie 1998: 70.)

Textitalojen opettamiseen ei kuitenkaan voida antaa vain ja ainoastaan yhtä kaavaa tai mallia. Textitaloisuus tarkoittaa sitä, että osaa toimia luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti tekstien kanssa erityyppisissä tilanteissa. Ei siis ole olemassa yhtä tapaa opettaa tai oppia tekstitaloja, vaan on lukuisia tapoja, joilla luodaan sellaisia oppimisympäristöjä ja -tilanteita, joissa monimuotoisiin tekstitaloihin voidaan sosiaalistua. Tarkoituksena ei ole opettaa oppi-

laita analysoimaan tekstejä tiettyjen käsitteiden avulla koulun vaatimalla tavalla, vaan kasvat-  
taa heistä tekstiviidakossa selviäviä tekstitaitureita. Kasvu tekstitaituriksi kestää koko eliniän.  
Koulun tehtävänä ei ole tutustuttaa oppilaita kaikkiin mahdollisiin tekstilajeihin, vaan tarjota  
eväät tekstien ja kielen analysointiin ja sitä kautta mahdollisuuden kieli- ja tekstitietoisuuden  
heräämiseen. (Luukka 2009: 21; Luukka 2004a 118.)

Opettamista ja oppimista tapahtuu monessa paikassa, ja oppilaat omaksuvat tietoja ja  
taitoja yllätyksellisesti sekä erilaisista paikoista, esimerkiksi kotona, leikeissä, kerhoissa tai  
erilaisissa aktiviteeteissa. Kun oppilaat ovat luokkahuoneessa, he joskus kiinnittävät huomiota  
opetukseen ja joskus taas eivät. Oppilaiden huomio ja kiinnostus aaltoilevat sisään ja ulos  
opetuksen aikana. Jos rakennamme sillan kodin ja koulun tekstitaitojen välille, tarjoamme  
oppilaille paljon enemmän. (Pahl & Roswell 2005: 49.)

## 1.2. Aiempaa tutkimusta

Suomen Akatemian rahoittaman laajan tutkimushankkeen *Muuttuvat teksti- ja mediamaise-  
mat. Oppilaat ja opettajat kielen ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla (ToLP)* tar-  
koituksena on selvittää, millaisten tekstien ympäröiminä 9. luokkalaiset ja heidän äidinkielen  
ja vieraiden kielten opettajansa elävät. Hankkeessa tarkastellaan myös sitä, millaisia tekstejä  
ja mitä kieliä he käyttävät eri tarkoituksiin sekä sitä, kuinka kielten opetus reagoi ja vastaa  
nyky-yhteiskunnan haasteisiin. (Luukka ym. 2008: 15.)

Hankkeen kyselytutkimuksessa kävi ilmi, että äidinkielen tunneilla luetaan eniten kau-  
nokirjallisia tekstejä. Mediatekstejä luettaessa suurimman roolin saavat uutiset ja erityisesti  
sanomalehtitekstit. Oppilaiden itse valitsemissa sekä pohtivissa ja vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä  
luetaan selvästi harvemmin. Opettajat pitävät kaunokirjallisia tekstejä tärkeimpänä luettavana  
tekstilajina. (Luukka ym. 2008: 105.)

Opettajien mukaan oppitunneilla käytetään monipuolisia materiaaleja ja luetaan moni-  
puolisesti erilaisia tekstejä. Oppilaiden näkemykset poikkeavat jonkin verran opettajien nä-  
kemyksistä. Opettajien mukaan oppilaat lukevat tunneilla usein kaunokirjallisia tekstejä sekä  
muuta kertomuksia tai tarinoita. Opettajat arvioivat, että joskus luetaan selostuksia, pohtivia  
tekstejä, vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä, uutisia ja mainoksia sekä oppilaiden itse valitsemiaan  
tekstejä, kun taas sarjakuvat, lomakkeet ja taulukot jäävät hyvin vähäiselle käytölle. Oppilailla  
on muuten samankaltainen näkemys luettavista teksteistä kuin opettajillakin, mutta itse valit-  
tujen tekstien kohdalla näkemykset eroavat. Opettajista 65 % arvioi oppilaittensa lukevan itse

valitsemaan tekstejä vähintään joskus, kun oppilaista näin arvio vain 37 %. (Luukka ym. 2008: 100–102.)

Kirjoittaminen on yksi olennainen osa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Kirjoittamisella ja nimenomaan koulukirjoitelmilla oli tutkimuksen mukaan keskeinen rooli. Opettajien mukaan oppilaat kirjoittavat usein tarinoita ja kertovia tekstejä sekä pohtivia tekstejä. Oppilaiden näkemys kirjoitettavista tekstilajeista on huomattavasti suppeampi kuin opettajien. Puhumiseen liittyviä tuotoksia tehtiin selvästi harvemmin eivätkä opettajat arvostaneet niitä yhtä paljon kuin kirjoitettuja tekstejä. Oppilaiden oppitunneilla tuotetut tekstit ovat hyvin monomodaalisia ja lineaarisia. (Luukka ym. 2008: 112, 119.)

Kirjoittamisessa ja tekstien tuottamisessa oppilaiden ja opettajien näkemykset olivat melko samansuuntaiset: perinteisiä koulukirjoitelmia ja suullisia esitelmiä tehtiin molempien mielestä eniten. Oppilaiden näkemysten mukaan tosin kaikkia tekstejä tuotettiin harvemmin kuin opettajien mielestä. Mielenkiintoista on kuitenkin huomata se, että 40 % oppilaista sanoi, että ei ole koskaan tehnyt julistetta tai kirjoittanut näytelmää ja reilusti yli puolet oppilaista sanoi, että ei ole koskaan tehnyt lehteä tai www-tekstejä. Niin opettajien kuin oppilaidenkin mielestä kolme tärkeintä äidinkielen tunneilla tehtävää tuotosta ovat perinteinen koulukirjoitelma, esitelmä sekä muut tekstit. Tästä on huomattavissa, että oppilaat ovat sosiaalistuneet koulun maailmaan. Ne tekstit ovat tärkeitä, joita arvostellaan. (Luukka ym. 2008: 107–109.)

Vapaa-ajallaan nuoret käyttävät audiovisuaalisia medioita, printtimedioita ja uusmedioita hyvin monenlaisissa tiloissa ja ympäristöissä, joskin valtaosalle koti on näistä ympäristöistä keskeisin. (Luukka ym. 2008: 165.) Median käyttö painottuu selvästi television katsomiseen ja uusmedioihin. Printtimediat ja kaunokirjallisuuden käyttö on melko vähäistä. (Luukka ym. 2008: 171.) Medioiden käytöllä on useita tarkoituksia: Internet on selvästi tärkein tiedonhaun, ajanvieton ja rentoutumisen media. Vaikka Internetiä käytetään myös yhteydenpitoon, on puhelin tärkein yhteydenottoväline sekä yhteydenpito media. (Luukka ym. 2008: 174.)

Opettajien ja oppilaiden teknologian käytössä on eroja. Oppilaat ovat paljon taitavampia käyttämään esimerkiksi erilaisia pikaviestimiä, kun opettajat vasta haluaisivat opetella näiden käyttöä. (Luukka ym. 2008: 90.) Kun oppilaiden tekstimaailma painottuu vapaa-ajalla uusmedioihin, opettajat taas lukevat vapaa-ajallaan hyvin paljon kaunokirjallisia tekstejä sekä mediatekstejä. Opettajien ja oppilaiden mediakäyttö eroaa toisistaan melko paljon. Opettajien printtimedioiden käyttö on monipuolista, kun taas uusmedioiden käyttö oppilaisiin verrattuna on melko yksipuolista. Opettajien yksipuolinen uusmedioiden käyttö ei liity niiden saatavuuteen vaan opettajien asenteisiin niitä kohtaan. Internet oli oppilaiden käytetyin uusmedia sa-

moin kuin opettajienkin. Kuitenkaan sillä ei ole opettajien arjessa samanlaista sosiaalista funktiota kuin nuorten arjessa: opettajalla Internet on lähinnä tiedon- ja materiaalihaun sekä asioinnin kanava. (Luukka ym. 2008: 200, 204.)

Nuorten vapaa-ajassa kirjoittaminen painottuu henkilökohtaisiin lähinnä uusmediatekstien kirjoittamiseen. Koulua varten oppilaat kirjoittavat taas lähinnä kaunokirjallisia tekstejä. Kuitenkin läheisimpänä he pitävät henkilökohtaisia uusmediatekstejä. (Luukka ym. 2008: 195.) Opettajien kirjoittaminen vapaa-ajalla on taas hyvin niukkaa ja yksipuolista: se painottuu lähinnä henkilökohtaisiin teksteihin ja oppimateriaaleihin. (Luukka ym. 2008: 223, 226.)

Tutkimuksen pohjalta pääteltiin, että koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediamaailmat eriytyvät toisistaan. Tosin niin opettajat kuin oppilaatkin olivat suurimmaksi osaksi sitä mieltä, että koulussa opetetaan sellaisia taitoja, jotka auttavat tietoyhteiskunnassa toimimisessa. Kuitenkin koulussa keskitytään nimenomaan koulun tekstitaitoihin, joita oppilaat eivät vapaa-ajallaan paljoakaan käytä. (Luukka ym. 2008: 236.) Myös opettajan ja oppilaan teksti- ja mediamaailmat eroavat toisistaan: oppilaiden tekstikäytännöt ja mediakäytöt liittyvät erityisesti uusmedioihin, kun taas opettajien painettuihin teksteihin ja perinteisempiin medioihin. Niin opettajilla kuin oppilaillakin on suurin piirtein samanlaiset mahdollisuudet käyttää eri tekstejä ja medioita, mutta erot johtuvat suhtautumisesta. (Luukka ym. 2008: 238.)

Kati-Johanna Korhonen (2006) on tarkastellut pro gradussaan 9.-luokkalaisten oppilaiden käsityksiä tekstistä ja omasta tekstimaailmastaan. Tarkoituksena oli selvittää mitä tekstejä yhdeksäsluokkalaisten lukevat ja kirjoittavat kotona ja vapaa-ajalla sekä mitä tekstejä he uskovat tarvitsevansa tulevaisuudessa. Tavoitteena oli myös kartoittaa oppilaiden ajatuksia helpoista ja vaikeista teksteistä. Tutkimuksessa kysyttiin myös oppilaiden mielipidettä kouluopetuksen riittävydestä ja osuvuudesta.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että sähköiset tekstit ovat yleisimpiä nuorten arjessa. Oppilaat lukivat ja kirjoittivat paljon erilaisia ja -tyyppisiä tekstejä. Tulevaisuudessa oppilaat uskovat käsittelevänsä samanlaisia tekstejä kuin nytkin, joten heillä oli myös positiivinen kuva omien tekstitaitojen riittävydestä tulevaisuudessa. Oppilaat arvioivat myös koulun antamaa opetusta positiivisesti: he uskovat, että koulu on tarjonnut heille hyvät valmiudet tulevaisuutta varten. (Korhonen 2006: 2.)

Usein tekstikäytännöt jaetaan selkeästi kahtia arjen ja koulun tekstikäytänteisiin. Tätä selkeää kahtiajakoa tekstikäytänteiden välillä on myös kritisoitu. Janet Maybinin (2007: 515) mukaan arjen ja koulun tekstikäytänteitä ei voi selkeästi erottaa toisistaan, sillä luokkahuoneesta on löydettävissä laaja kirjo erilaisia tekstikäytänteiden muotoja. Tutkimusongelma lähti

liikkeelle siitä oletuksesta, että viralliset tekstikäytännöt eivät välttämättä liity aina kouluun ja kouluteksteihin, eivätkä epäviralliset tekstikäytännöt ole aina täysin arkeen tai arkikieleen liittyviä. Tästä lähtökohdasta Maybin kuvasi ja pyrki ymmärtämään oppilaiden epävirallisten tekstikäytänteiden merkitystä luokassa.

Tutkimus toteutettiin Englannissa ja aineisto kerättiin kahdesta luokasta, joiden oppilaat olivat 10–11-vuotiaita valkoisen työväenluokan lapsia. Aineisto koostui luokkahuoneen erilaisista teksteistä, joista osa oli opettajan tuottamia ja osa oppilaiden tuottamia sekä sellaisia, jotka tutkija löysi kouluympäristöstä. Näiden lisäksi aineistona oli myös 80 tuntia nauhoitettua puhetta. (Maybin 2007: 518–519.)

Maybin päätyi siihen tulokseen, että epäviralliset ja viralliset tekstikäytännöt sekoittuvat luokassa. Esimerkiksi formaalin opetuksen aikana oppilaat toimivat samanaikaisesti informaaliin tekstien kanssa. Informaalit tekstikäytännöt tukivat oppimista, identiteetin kehittymistä ja sosiaalisten suhteiden ylläpitoa. Esimerkiksi leikkiminen luonnontieteiden tutkimusvälineillä kehitti välillisesti oppilaiden ymmärrystä fysiikan ilmiöistä. Identiteetin kehittymistä tukivat esimerkiksi nuortenlehtien selailu, jonka kautta varsinkin tytöt hakivat omaa seksuaalisuuttaan. Oppilaiden listat, esimerkiksi jalkapallopelien osallistujalista ja epävirallisten kerhojen säännöt, auttoivat jäsentämään sijoittumista sosiaaliseen yhteisöön. (Maybin 2007: 527–528.)

Anne Pitkänen-Huhta on tutkinut väitöskirjassaan *Texts and Interaction, Literacy practices in the EFL classroom* (2003) vieraan kielen luokkahuoneen tekstikäytänteitä. Pääpaino tutkimuksella on siinä, kuinka käytännöt rakentuvat sekä osallistujien välisessä että osallistujan ja tekstin välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen aineistona on kuusi englannin oppituntia. Näistä tunnistettiin aluksi kaikki tekstitilanteet, joista valittiin muutamia tarkemman tarkastelun kohteeksi. Näistä katsottiin tekstin merkitystä tekstitilanteessa, puheen avulla tapahtuvaa tekstitilanteen organisoimista sekä sitä, kuinka osallistujien välinen puhe muovaa tekstiä ja antaa sille merkityksiä. (Pitkänen-Huhta 2003: 271–273.)

Tuloksista kävi ilmi, että tekstitilanne jakautuu osallistujien puheen mukaan kolmeen eri osaan: avaus, tekstin käsittely ja lopetus. Jokaisessa osassa ilmeni erilaisia interaktiorakenteita: välillä puhe suuntautui opettajalta oppilaille tai oppilaalta opettajalle tai sitten puhe oli oppilaiden välistä. Opettajan rooli oli keskeisin avauksessa ja lopetuksessa. Tutkimuksessa huomattiin myös, että teksti on hyvin keskeisessä roolissa luokkahuoneen tekstitilanteissa, koska se määrittelee yleisen kehyksen koko toiminnalle. (Pitkänen-Huhta 2003: 274–275.)

Pitkänen-Huhdan tutkimus osoittaa, että tekstien käyttö on tilanteeseen sidottua toimintaa ja puheella on hyvin keskeinen rooli tekstitaitojen rakentumisessa. Institutionaalinen toi-

mintaympäristö vaikuttaa siten, että roolit määrittävät sitä, miten teksteistä voi puhua. Opettajan rooli on luokkahuoneessa dominoivampi kuin oppilaiden, joten tekstikäytänteet, jotka rakentuvat opettajajohtoisessa interaktiossa saavat suuremman merkityksen. Tällöin oppilaiden tekstikäytänteet saattavat jäädä hieman vähemmälle huomiolle. Oppimisen kannalta juuri nämä oppilaiden omat tekstikäytänteet olisivat tärkeitä. (Pitkänen-Huhta 2003: 275–276.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneista ja oppitunneilta on tehty aikaisemmin useita tutkimuksia. Esimerkiksi Tarja Palmu (2003) on tehnyt kouluetnografista tutkimusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Palmu tarkastelee väitöskirjassaan *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä – Etnografiaa yläasteen äidinkielen oppitunneilla* sukupuolen rakentumista koulun oppimateriaaleissa, muissa koulun teksteissä ja luokkahuonediskursseissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia malleja, kuvia tai käsityksiä koulun tekstit välittävät lukijoille.

Palmu huomasi tutkimuksessaan, että äidinkielen tunneilla oppikirja oli vain yksi teksti muiden joukossa. Hän jakoi opetuksessa käytetyt tekstit viiteen kategoriaan: oppimateriaalit ja erityisesti oppikirjat, opettajan luokalle laatimat tekstit, oppilaiden laatimat tekstit, koulun sisäiset yhteiset tekstit ja koulun ulkopuoliset tekstit. Opettajalla on suuri merkitys siihen, mitä tekstejä valitaan. Äidinkielen oppitunnit antavat mahdollisuuden kyseenalaistaa stereotyyppioita ja arvoja, mutta usein tekstin luomat kuvat ja mielikuvat eri sukupuolista sivuutetaan ja jätetään huomiotta. (Palmu 2003: 65–80.)

Pro gradu -tutkimuksia on tehty niin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen mielekkyydestä kuin oppilaiden tekstitiedoista ja -taidoista. Junkkarinen (2006) on tarkastellut pro gradu -tutkimuksessaan ”*Ei tätä äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta*” Yhdeksäsluokkalaisten ja äidinkielen opetus yhdeksäsluokkalaisten asennoitumista äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Tarkoituksena oli selvittää oppiaineen hahmottumista oppilaille. Tutkimuksessa selvisi, että yhdeksäsluokkalaisten kuva oppiaineesta ja sen sisällöistä on melko kattava. Vahvoina alueina näytti kuitenkin edelleen olevan kielioppi, kirjoittaminen ja kirjallisuus. Oppilaat kokivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen hyödylliseksi ja tärkeäksi, mutta toisaalta monetkaan opetuksen osa-alueet eivät kiinnostaneet oppilaita.

Myös Mäyry (2005) on tarkastellut gradussaan yhdeksäsluokkalaisten tekstimaailmaa. Mäyryn tutkimus keskittyi siihen, miten oppilaat ymmärtävät tekstin ja tekstitaidot sekä millainen käsitys heillä on omista tekstitaidoistaan. Tavoitteena oli selvittää, ymmärtävätkö oppilaat tekstin mono- vai multimodaalisena kokonaisuutena ja hahmottavatko he tekstin valmiina tuotteena vai prosessina. Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat hahmottavat tekstin monomodaalisena kokonaisuutena ja irrallisena tuotteena eivätkä sosiaalisena prosessina.

Oppilaiden tekstitaitokäsitykset eivät ole kovinkaan järjestäytyneitä: oppilaat liittivät tekstitaidot enemmän kirjoittamiseen kuin lukemiseen. Kirjoittamisessa oppilaat näkivät enemmän taitotasoja, kun taas lukeminen nähtiin lähinnä mekaanisena perustaitona. Vapaa-aika ja koulu erotettiin selvästi: oppilaat eivät mieltäneet useinkaan vapaa-ajalla kirjoittamista kirjoittamiseksi. Kirjoittaminen liitettiin hyvin vahvasti koulukontekstiin. Mäyry toteaa gradussaan, että oppilaiden tekstitieto- ja tekstitaitokäsitykset eivät vastaa yhteiskunnan tekstitaitovaatimuksia ja uuden opetussuunnitelman tavoitteita. (Mäyry 2005: 106.)

## 2. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 2.1. Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Opetussuunnitelmaan sisältyvän uuden tekstikäsitteilyn rantauduttua kouluhimme, on myös ajankohtaista tarkastella, tuleeko se esille luokkahuoneen arjessa. Tutkimukseni tavoitteena on kuvata, millaisia tekstejä oppilaat käsittelevät ja millaisia tekstitaitoja he tarvitsevat luokkahuoneessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla. Tarkastelen yhden yläkoulun kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien tekstimaailmaa. Tarkoitukseni ei siis ole antaa kattavaa kuvaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien tekstimaailmasta, vaan kyseessä on tapaustutkimus yhdeltä luokalta ja sen kahdelta oppitunnilta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millaisia käsityksiä opettajalla on tekstitaitojen opettamisesta?
- Millainen tekstuaalinen ympäristö luokassa on?
- Millaisia tekstitilanteita luokassa on?
- Millaisia tekstitaitoja luokassa opiskellaan?
- Näkyykö laaja tekstitaitokäsitys luokkahuoneessa?

Tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana minua kiinnostaa, miten äidinkielen oppituntien tekstimaailma vastaa opetussuunnitelman laajaa tekstikäsitteilyä. Oppilaiden arjessa on läsnä monenlaisia tekstejä (ks. Luukka ym. 2008), joten on kiinnostavaa tietää, kuinka luokkahuoneen tekstit vastaavat oppilaiden arkista tekstimaailmaa. Tutkimuksessa on kiinnostavaa myös se, millaisia tekstitaitoja oppilaat joutuvat käyttämään oppitunneilla, ja vastaavatko ne yhteiskunnan uudenlaisia tekstitaitovaatimuksia.

### 2.2. Aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta osasta: kahdesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnista ja siellä käsitellyistä teksteistä sekä opettajan teemahaastattelusta. Oppitunnit kuvattiin lokakuussa 2008 viikolla 40 yhdellä Jyväskylän yläkoulun kahdeksannella luokalla. Keski- viikkona ja torstaina kuvattiin molempina päivänä yksi oppitunti, jonka pituus oli keskimäärin



43 minuuttia. Keski viikon ja torstain tunnit pidettiin samassa normaalissa luokkahuoneessa. Tämä tila oli pieni ja oppilaiden pulpetit täyttivät melkein kokonaan tilan. Asetin kameran luokan takanurkkaan, josta oli paras näkyvyys sekä luokan eteen että oppilaisiin. Käsivaralla kuvaamiseen ei luokassa ollut tilaa. Keski viikon oppitunnilla käsiteltiin propagandaa kuvien avulla, joten nimitän analyysissäni keski viikon oppituntia **kuvaoppitunniksi**. Torstain oppitunnilla käsiteltiin samaa aihetta, mutta nyt lineaaristen tekstien kautta, joten analyysissäni nimitän oppituntia **tekstioppitunniksi**.

Oppituntiaineistoa kertyi yhteensä noin 1 tunti ja 26 minuuttia, joka vastaa noin 37 sivua litteroitua tekstiaineistoa. Aineiston litteraatiossa näkyy puheenvuorot, eli se mitä puhutaan sekä lisäksi olen merkannut päällekkäispuhunnat [ ]-merkeillä sekä tauot pisteillä.

Valitsin opettajan teemahaastattelun yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska siinä tilanteessa voin vielä tarkentaa opettajan näkemyksiä niin tekstitaidoista kuin kuvatuista tunteista. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa tutkijalla on valmiiksi hahmoteltuja teema-alueita, joita tarkennetaan kysymyksillä haastattelutilanteessa. Teemahaastattelun hyvänä puolena on, että ei ole ennalta määritelty, kuinka syvälle aiheeseen pitää päästä. Tutkija voi jatkaa ja syventää haastattelua niin pitkälle kuin tutkimustavoitteet edellyttävät ja haastateltavan edellytykset ja kiinnostus sallivat. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47–48, 66–67.) Teemahaastattelu on keskustelunomainen tilaisuus, joka kuitenkin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja jokseenkin tutkijan ehdoilla (Eskola & Vastamäki 2001: 25).

Teemahaastattelu toteutettiin luokkaa opettaneen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kanssa viikolla 48. Opettajan teemahaastattelu kesti noin 35 minuuttia, joka vastaa noin 15 sivua tekstiaineistoa. Teemahaastattelussa teemoina olivat tekstitaitojen opetus, tekstit koulussa ja kuvatut kaksi oppituntia. Tarkoituksena oli, että saisin käsityksen, mitä opettaja ajattelee tekstitaidoista, mitkä ovat hänen mielestään hyödyllisiä, mitkä tarpeettomia taitoja ja mitkä ovat hänen näkemyksensä lukemisesta ja kirjoittamisesta. Opettajahaastattelun avulla pääsee myös hieman syvemmälle oppituntiaineistoon: sen avulla on helpompi ymmärtää ja havaita opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut.

Oppituntiaineiston ja teemahaastattelun lisäksi aineistoon kuuluvat oppitunneilla käytetyt oppimateriaalit. Olen kuitenkin tehnyt aineiston rajauksen formaaleiden ja informaaleiden tekstien välille. Tässä tutkimuksessa otan huomioon vain opetukseen liittyvät tekstit. Luokassa esiintyi myös informaaleja tekstejä oppilaiden tekstiviesteistä vakioveikkauslappuihin, mutta jätän ne tarkemmasta analyysistä pois. Opetukseen liittymättömät informaalit tekstit rajasin pois sen takia, koska halusin nimenomaan keskittyä opetukseen ja sen sisällä oleviin teksteihin. Toisena syynä, joka vaikutti rajaamiseen, on opetukseen liittymättömien tekstien

vaikea saatavuus. Usein nämä tekstit ovat oppilaiden henkilökohtaisia viestejä tai tekstejä, joita he eivät halua luovuttaa muille.

### 2.3. Menetelmät

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka kuvaa yhden ryhmän tekstimaailmaa luokkahuoneessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla tiettyä ajankohtana. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan seikkaperäisesti jotain tiettyä ilmiötä ja saamaan asia ymmärrettäväksi. (Tesch 1990: 43.)

Laadulliselle tutkimukselle on myös olennaista osallistuvuus. Tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisenaan kuin se on ilman tutkimustilanteen manipulaatiota. Tällöin saadaan parhaiten esille tutkittavien oma näkökulma. Tutkijan on hyvä tiedostaa omat esiodotuksensa ja arvostuksensa ja pyrkiä jättämään nämä taka-alalle. Määrällisissä tutkimuksissa asetetaan yleensä etukäteen tutkimushypoteeseja, mutta laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei pitäisi olla ennakkoon lukkoon lyötyjä oletuksia tutkimuskohteesta tai tuloksista. (Eskola & Suoranta 1996: 12–14.)

Laadullinen tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja järjestelmällistä kuvausta tietystä ilmiöstä. Se keskittyy ennemminkin prosessiin kuin valmiiseen tuotteeseen. Tapaustutkimuksessa pitää ottaa huomioon myös ilmiöön vaikuttavat tekijät: esimerkiksi oppilaiden oppimista ei voi tarkastella ilman, että tarkastelisi oppimisympäristöä. Tapaustutkimus on myös naturalistista tutkimusta; ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyitä. (Syrjälä 1994: 10–13.) Tässä tutkimuksessa ei järjestetty keinotekoisia, tutkimusta varten suunniteltuja, oppitunteja, vaan oppitunnit kuvattiin ilman ennakoivaa valmistelua sellaisinaan kuin ne olivat. Laadulliseksi tämän tutkimuksen tekee sekin, että en pyri yleistämään oppituntien tekstimaailmaa koskemaan kaikkia äidinkielen ja kirjallisuuden tunteja.

Laadullisen tutkimuksen lisäksi tässä tutkimuksessa on piirteitä etnografisesta tutkimusotteesta, erityisesti kouluetnografiasta. Sillä tarkoituksena on kuvata opetuksen tutkimista etnografian keinoin. Esimerkiksi kouluetnografinen tutkimus *Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus* koulussa – lähtökohtana sukupuoli toteutettiin kahdella helsinkiläisellä yläasteella kuuden tutkijan voimin. Tutkijat seurasivat kouluja ja niiden arjen rakentumista kokonaisen lukuvuoden ajan. (Lahelma & Gordon 2007: 26–31.) Tämän hankkeen tarkoituksena oli tarkastella, ”miten sukupuoli rakentuu ja miten sitä rakennetaan koulun arjessa, sekä miten se kytkeytyy muihin sosiaalisiin ja kulttuurisiin eroihin, kuten yhteiskuntaluokkaan, etnisyyteen, ikään

ja seksuaaliseen suuntautuneisuuteen” (Gordon ym. 2007: 43). Tutkijat yrittivät nähdä tutun instituution uusin silmin, mikä on kouluetnografian tärkein asia: pyritään havainnoimaan tuttua ilmiötä ilman ennakkokäsityksiä.

Usein kenttätyöskentelyn aikana käytetään monia aineistonkeruumenetelmiä, mutta osallistuminen ja havainnointi ovat näistä tärkeimmät (Atkinson ym. 2001: 4). Tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessa ja yrittää sisältä käsin ymmärtää sen kulttuuria. Tutkija oppii kulttuuria kokemalla, kuuntelemalla, kyselemällä ja katselemalla. (Tolonen 2001: 44, 49.)

Etnografiassa ihminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena: ihminen tietää maailmasta kokemustensa kautta. Ihmisten toiminnan tuloksena syntyvät kulttuurit, ja kieli on ihmisen vuorovaikutuksen sekä ajattelun väline. (Syrjälä ym. 1994: 77.) Tässä tutkimuksessa ihminen nähdään aktiivisena toimijana, jolla on tavoitteita. Oppilaat ja opettaja yhdessä rakentavat kulttuuria ja toimintamalleja luokan sisällä. Tutkimuksessa on vallalla ajattelu, että tekstien merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa niistä kulttuurisista konteksteista, joita oppilailta ja opettajalta on.

Kenttätyön riittävä kesto ja aineistonkeruumenetelmien monipuolinen käyttö ovat suoraan yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen (Syrjäläinen 1990: 16). Tässä tutkimuksessa kenttätyöskentely ei kestänyt kovin kauan: kenttäjakso käsittää ainoastaan kolmena peräkkäisenä päivänä kuvatut tunnit, jotka toimivat näytteenä tietyn ryhmän toiminnasta oppitunneilla.

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty etnografian monipuolisia aineistonkeruumenetelmiä kuten havainnointia, kuvaamista, erilaisia tekstiaineistoja ja haastattelua. Etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää monipuolisuus niin aineistoissa, menetelmissä sekä analyttisissä näkökulmissa. Tutkimukset toteutetaan niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät. (Atkinson ym. 2001: 4-5.)

Käytän aineistojeni analyysissä diskurssianalyysia ja laadullista sisällönanalyysia. Oppituntiaineistosta tarkastelen, minkälaisia tehtäviä opettaja antaa sekä minkälaisiin toimintoihin nämä tehtävänannot johtavat. Näiden kysymysten avulla pyrin selvittämään, millaisia tekstitapahtumia luokassa on ja niiden kautta analysoimaan luokan tekstikäytänteitä.

Laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Tätä voidaan käyttää joko väljänä teoreettisena kehyksenä tai sitten yksittäisenä metodina. Laadullisessa sisällönanalyysissä aineistoja luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään: aineistoa järjestetään tiettyjen periaatteiden mukaan. Tarkoituksena on luoda aineistosta tiivis ja selkeä kokonaisuus, josta voi tehdä luotettavia johtopäätöksiä ja tuottaa uutta tietoa. Aineistossa voi olla monia mielenkiintoisia asioita, mutta aineistoa rajataan tutkimuskysymysten avulla, jotka myös ohjaavat analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2006: 93–97.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen erityyppiseen analyysiin: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi. Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii luomaan aineistosta teoreettisen kokonaisuuden. Analyysiyksiköitä ei ole valittu etukäteen. Teoriasidonnainen analyysi ei pohjautu suoraan mihinkään teoriaan, mutta siinä on teoreettisia kytköksiä. Teoria ohjaa ja tukee analyysin etenemistä, mutta analyysiyksiköt valitaan edelleen aineistosta. Teorialähtöinen analyysi on näistä kaikkein perinteisin malli. Tässä analyysimallissa aineisto ei ohjaa analyysia vaan kehys, joka on luotu aikaisemman tiedon perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2006: 97–99.) Oma analyysimallini on teoriasidonnainen eli teoria vaikuttaa taustalla ja ohjaa päätelmien teossa, mutta aineisto on kuitenkin keskiössä ja analyysiyksiköt nousevat aineistosta.

Opettajan teemahaastattelusta kuvaan hänen käsityksiään äidinkielestä oppiaineena, mitä hänen mielestään ovat lukeminen ja kirjoittaminen sekä millaisia tekstitaitoja koulussa pitäisi opetella. Kuvaan myös sitä, kuinka hänen mielestään aineiston oppitunnit sujuivat.

Diskurssianalyysi ei ole selkeä tutkimusmenetelmä vaan enemmänkin väljä teoreettinen viitekehys, joka rakentuu teoreettisista lähtökohtaoletuksista. Diskurssianalyysissä oletetaan, että kielenkäyttö on sosiaalista toimintaa, joka rakentaa todellisuutta kontekstissaan. Oletetaan myös, että on olemassa rinnakkaisia keskenään kilpailevia merkityssysteemejä, joihin toimijat ovat kiinnittyneitä. Diskurssianalyysissä oletetaan myös, että kielenkäyttö tuottaa seurauksia. (Jokinen ym. 2004: 17–18.) Eli diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita siitä, miten vuorovaikutukseen osallistujat tekevät ymmärrettäväksi asioita kielenkäytöllään. Siinä tarkastellaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalisissa käytännöissä tuotetaan sosiaalista todellisuutta. (Jokinen ym. 1999: 18–19.)

Omassa tutkimuksessani korostan kielenkäytön sosiaalista luonnetta sekä sitä, että kielenkäyttö tuottaa seurauksia. Usein kielenkäyttöä ajatellaan vain asioiden kuvaamiseksi, mutta kaikilla lausumilla kuvaamisen lisäksi myös tehdään jotakin. Kiinnostus siis kohdistuu siihen, mitä kielenkäyttäjät ilmaisullaan tekee ja tuottaa (Jokinen ym. 2004: 42).

Oppituntikeskustelussa kysyjän roolissa on usein opettaja ja vastaajan roolissa oppilas. Oppituntiaineistosta tarkastelen opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, opettajan esittämien kysymysten kautta. Tarkastelen myös sitä, millaisia vastauksia opettaja saa oppilaita. Kuvaan opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen siirtoja IRE-mallia (ks. luku 3.3.) mukaillen termein kysymys, vastaus ja palaute.

Leiwon ym. (1987: 64–93) mukaan kysymykset ja niiden vastaukset voidaan ryhmitellä vaihtoehtokysymyksiksi, nimeämis- ja luokittelukysymyksiksi, määrittely- ja kuvaamiskysymyksiksi, syy-, seuraus- ja perustelukysymyksiksi, vertailukysymyksiksi, arvioimisky-

symyksiksi, avoimiksi kysymyksiksi ja muiksi kysymyksiksi vastauksineen. Leiwo ym. (1987: 3) ovat selvittäneet, että perinteisillä oppitunneilla opettajien kysymyksistä vain neljä prosenttia on aitoja kysymyksiä, kun taas kolme neljäsosaa on nimeämis-, luokittelu-, määrittely- ja kuvaamiskysymyksiä.

Keravuoren (1988: 65, 163–167) mukaan opettajan kysymyksillä on kahdenlaisia tarkoituksia: tarkistaminen ja tiedusteleminen. Yleisimpiä kysymyksiä oppitunneilla ovat tarkistamiset, joiden vastaukset ovat lyhyitä ja tarkkoja, ja niitä on mahdoton ymmärtää kontekstista irrallaan. Tällaisissa kysymyksissä oppilaan vastauksen tehtävä on täyttää se aukko, jota opettaja kysymyksellään tarkistaa. Näitä kysymyksiä sanotaan usein epäaidoiksi kysymyksiksi, koska opettajalla on jo oikea vastaus valmiina. Käytännössä kuitenkin tarkistuskysymyksillä opettajan on helppo seurata, pysyvätkö oppilaat opetuksessa mukana.

Toinen opettajien esittämien kysymyksien tarkoitus Keravuoren (1988: 74–75) mukaan on tiedusteleminen. Tällaisia ovat tilanteet, jolloin opettaja ei kysyjänä etukäteen tiedä oppilaan vastauksen sisältöä eikä voi sanoa, onko vastaus ehdottomasti oikea tai väärä. Tiedustelut voivat olla haku- ja vaihtoehtokysymyksiä, jolloin vastaus on kielellisesti hyvin suppea, tai luokittelu- ja perustelukysymyksiä, joiden tarkoituksena on pyrkiä herättelemään vastaajan itsenäistä ajatteluprosessia.

Yksi tapa luokitella opettajan kysymyksiä on se, millaisia vastauksia opettaja kysymyksellään haluaa. Linda Kucan (2007: 230) on luokitellut opettajien esittämiä kysymyksiä kahteen eri yläluokkaan: kysymykset ja reagointi. Kysymykset ovat niitä kysymyksiä, joilla opettaja aloittaa keskustelun ja reagoinnilla Kucan tarkoittaa niitä kysymyksiä, joita opettaja esittää jatkokysymyksiksi. Itse nimitän näitä kysymyksiä analyysissäni **pääkysymyksiksi** ja **jatkokysymyksiksi**.

Pääkysymyksiä on monenlaisia. Kucan (2007: 230) on jaotellut omat kysymyksensä seuraavanlaisesti: jäljittäminen, omaan elämään liittäminen, selittäminen, päättelyminen, ennakoiminen, yhdistäminen/vertaaminen ja arvioiminen. Jäljittävillä kysymyksillä Kucan tarkoittaa kysymyksiä, jotka laittavat oppilaat pohtimaan tulevaa; mitä tekstissä seuraavaksi tapahtuu. Omaan elämään liittämiseen liittyvät kysymykset antavat oppilaille mahdollisuuden tarkastella asiaa omasta näkökulmastaan. Selitykseen tähtäävät kysymysten tarkoituksena on saada oppilailta tarkka selitys tarkoituksesta tai tekstin osasta. Päättelymään ohjaavat kysymykset alkavat usein sanalla *miksi*. Niiden tarkoituksena on hahmottaa asiaa hieman syvemmin. Ennakoivat kysymykset esitetään yleensä ennen asiaan tutustumista. Pohditaan jo ennakoon, mitä voisi tapahtua. Yhdistäminen/vertaaminen tarkoittaa sitä, että vertaillaan tekstin osia keskenään. Miten tämä tekstin osa yhdistyy edellä olevaan osaan? Välillä opettaja

ohjaa oppilaita myös arvioimaan. Näillä kysymyksillä tarkoitetaan sitä, että opettaja esimerkiksi pyytää oppilaita valitsemaan esitetyistä vaihtoehdoista parhaan tai oppilaiden tulee antaa arvio, onko joku toiminut oikein tekstissä. Oppilaat joutuvat näin arvioimaan tekstin sisältöä. Käytän tässä tutkimuksessa Kucanin luokittelua pääkysymyksissä kuvatessani oppituntien vuorovaikutusta.

### 3. SOSIOKULTTUURINEN NÄKÖKULMA TEKSTITAITOIHIN

#### 3.1. Yksilön taidoista yhteisöllisiin käytänteisiin

Suomen kieleen on vähitellen vakiintunut käsite **tekstitaidot** vastaamaan englanninkielistä käsitettä *literacy*. Tällä käsitteellä on perinteisesti tarkoitettu yksilön luku- ja kirjoitustaitoa, mutta nykyään käsite on laajentunut tarkoittamaan lukemisen ja kirjoittamisen käytänteiden hallintaa niin, että ihminen pystyy niiden avulla osallistumaan yhteiskunnan toimintaan, esimerkiksi koulutukseen. (Hasan 1996: 377–381.) Perinteinen näkemys lukemisesta ja kirjoittamisesta liittyy taidon enemmän yksilöön ja yksilön kognitiivisiin taitoihin kuin yhteisöön, johon yksilö kuuluu (Gee 1990: 27).

Kirjoittamisella ja lukemisella voidaan tarkoittaa useita asioita. Lukeminen voi tarkoittaa mekaanista toistoa tai tekstin rajattomien tasojen tulkitsemista: lukeminen on kätkeytyneiden merkitysten löytämistä. Perinteisesti taas hyvälle kirjoittajalle on annettu kaksi määritelmää: toisaalta hyvän kirjoittajan pitää olla tarkka ja huolellinen kirjuri sekä hallita kielioppi, kun taas toisaalta hyvältä kirjoittajalta odotetaan luovuutta. (Barton 1994: 19.) Molemmat määritelmät korostavat tekstitaitojen yksilöllistä luonnetta.

Lukemista ja kirjoittamista on tutkittu paljon, mutta ne on perinteisesti nähty toisistaan erillään. Ne ovat ikään kuin toistensa vastakohtia: lukeminen on ajatusten purkamista ja tulkitsemistä, kun taas kirjoittaminen niiden muuntamista kirjalliseen muotoon. Lukemisen ja kirjoittamisen teorit ovat pitkälti pohjautuneet kognitiiviseen psykologiaan. Kognitiivisessa suuntauksessa lukemista ja kirjoittamista pidetään yksilön prosessina ja lukeminen nähdään osana yksilön kognitiivista kehitystä. Lukemisen ja kirjoittamisen nähdään koostuvan osista, joita voidaan tarkastella toisistaan irrallisina yksiköinä. Lukeminen esimerkiksi on mitattavissa oleva taito, jota voidaan tarkastella objektiivisesti. Kognitiivisen lähestymistavan mukaan mittaamalla saadut tulokset ovat myös yleistettävissä tilanteesta riippumatta. (Pitkänen- Huhta 1999: 261–262.)

Brian Street (1993, 1995 ks. myös 1984) nimittää tätä yksilökeskeistä lähestymistapaa autonomiseksi tekstitaitokäsitykseksi. Tekstitaidot nähdään teknisenä kykynä, joka liittyy yksilön kognitiiviseen kehitykseen. Autonomisessa tekstitaitonäkemyksessä lukeminen ja kirjoittaminen nähdään erillään muusta maailmasta: taidot mielletään neutraaleiksi, arvoista ja asenteista vapaiksi. Tekstitaitoja voi tarkastella objektiivisesti ja tavoiteltava taitoon kaikille ihmisille sama. Tekstitaidot määritellään yksilönominaisuudeksi, jolla ei ole paljonkaan te-

kemistä yhteisöjen toiminnan tai yhteiskunnan kanssa. (Pitkänen-Huhta 2003: 20; Luukka 2009: 14–15.)

Tätä autonomista tekstitaitokäsitystä, eli tekstitaitoja yksilön kognitiivisena ominaisuutena, on kritisoitu. Jos tekstitaidot ovat yksilön omia tilanteesta toiseen siirrettäviä taitoja, tulkitsisivat ihmiset tekstiä kontekstista riippumatta samalla tavalla. Tämän kognitiivisen käsityksen tilalle on viime vuosikymmeninä noussut **sosiaalinen näkökulma** tekstitaitoihin. (Luukka 2009: 15.) Myös tässä tutkimuksessa on vallalla sosiaalinen käsitys teksteistä ja tekstitaidoista. Koulukuntaa, joka tarkastelee tekstitaitoja sosiokulttuurisesta näkökulmasta, kutsutaan uudeksi tekstitaitotutkimukseksi (New Literacy Studies, NLS). Tämän koulukunnan taustalla on sosiokulttuurinen näkemys kielestä, teksteistä sekä lukemisesta ja kirjoittamisesta. (Luukka 2009: 15.)

Ihmiset käyttävät tekstitaitoja eri rooleissa erilaisissa **toimintaympäristöissä** (domains). Ihmiset käyttäytyvät ja käyttävät kieltä eri tavalla eri paikoissa: toiset näistä toimintaympäristöistä ovat vapaampia (esim. koti) ja toiset tiukemmin säädeltyjä (esim. koulu). Toimintaympäristöissä pätevät sosiaaliset säännöt, jotka määrittävät toimintoja, joiden pohjalta muotoutuvat tekstikäytänteet. Esimerkiksi saman tekstin parissa saatetaan toimintaympäristöstä riippuen tehdä hyvin erilaisia asioita. (Barton 1994: 39–40.)

Sosiolingvistiikassa erityyppisten yhteisöjen viestintätapoja kuvatessa käytetään käsitettä puheyhteisö (speech community). Aikaisemmin puheyhteisöllä on tarkoitettu sellaista yhteisöä, joka jakaa saman kielen tai kielimuodon. Myöhemmin puheyhteisö on nähty enemmänkin sosiaalisena käsitteenä, jolloin kriteerinä on ollut se, että kaikki puheyhteisön jäsenet jakavat yhteiset kielenkäyttötapojen taustalla vaikuttavat normit. Määrittelemisessä on siis käytetty niin kielellisiä kuin ei-kielellisiäkin tunnusmerkkejä. Kielellisiä piirteitä ovat muun muassa yhteinen kieli, murre, rekisteri, puhetapa tai tieto teksteistä, kun taas ei-kielellisiä piirteitä voivat esimerkiksi olla kansallisuus, poliittinen ajattelutapa, rotu, ikä tai sukupuoli. (Luukka 1995: 68–69.)

Swales (1990: 9) määrittelee **diskurssiyhteisön** sosioretoriseksi verkostoksi, jonka jäsenillä on yhteiset viestinnälliset tavoitteet. Diskurssiyhteisön jäsenillä on yhteistä tietoa genreistä eli kielenkäyttö tavoista. Swales (1990: 24) perustelee diskurssiyhteisön erottamista puheyhteisöstä kolmen kohdan avulla. Ensimmäiseksi hän perustelee käsitteillä: diskurssi on laajempi käsite kuin puhe, jolloin kirjoitettu teksti toimii paremmin yhdistävänä tekijänä diskurssiyhteisössä kuin puheyhteisössä. Toiseksi diskurssiyhteisö on luonteeltaan sosioretorinen eli ryhmän jäseniä yhdistää tietyt viestinnälliset tavoitteet. Puheyhteisö on taas luonteeltaan sosiolingvistinen, jonka ensimmäinen yhteisyyden tarve on sosiaalinen eli tarve kuulua sa-



maan ryhmään. Kolmantena erotteluna on diskurssiyhteisön ja puheyhteisön toiminnan suunta: puheyhteisö on keskihakuinen ja diskurssiyhteisö keskipakoinen. Tällä Swales tarkoittaa sitä, että puheyhteisö yhdenmukaistaa viestintäkäyttäytymistään, kun taas diskurssiyhteisö erittelee jäseniään yhä pienempiin erityisyhteisöihin. (ks. myös Luukka 1995: 69.) Diskurssiyhteisön käsite yhdistää sekä kielen että yhteisen kielenkäytön, joten diskurssiyhteisö on lingvistinen ja sosiaalinen ryhmittymä (Luukka 1995: 70.) Esimerkiksi kouluyhteisöä kielenkäyttöineen, ihanteineen ja normeineen voidaan kutsua diskurssiyhteisöksi.

Kun diskurssiyhteisöt ryhmittyvät selvästi yhtenäiseksi ryhmäksi, voidaan niitä kutsua juuri sen ryhmän tai paikan tekstitaidoiksi. Esimerkiksi tietyn työpaikan käytänteet voivat olla vakaita, yhtenäisiä sekä tunnistettavia, jolloin niitä voidaan kutsua juuri sen työpaikan tekstitaidoiksi. Diskurssiyhteisön jäsenet voivat kuitenkin muodostaa myös erilaisia ryhmiä, jotka tarkastelevat tekstejä eri näkökulmista; kaikkien toimintojen ei tarvitse olla yhteneviä. Diskurssiyhteisö jakaa yhteisen mielenkiinnon kohteen, samat arvot ja yhtenevän päämäärän. (Barton 1994: 38, 57.)

Sosiokulttuurisessa näkemyksessä on pohjimmiltaan kyse siitä, että tekstit ja tekstitaidot ovat sidoksissa tilanteisiin ja yhteisöjen käytänteisiin. Lukemista ja kirjoittamista siis tarkastellaan hyvin eri näkökulmasta kuin kognitiivisessa ja autonomisessa näkökulmassa. Brian Street kutsuu tätä lähestymistapaa, vastakohtana autonomiselle lähestymistavalle, ideologiaksi. Tässä tekstitaito käsityksessä nähdään tekstitaidot ideologisina käytänteinä, joihin liittyvät arvot, asenteet ja valtasuhteet. Tekstissä on aina myös kulttuurisia merkityksiä. Se ei voi olla vapaa merkityksistä, koska teksti ymmärretään aina tietyistä sosiaalisesta kontekstista. (Pitkänen-Huhta 2003: 20.) Tekstitaidot ja tekstit eivät ole koskaan neutraaleita. Ne sisältävät aina ihmisten arvoja, asenteita ja uskomuksia. Tekstissä on aina niin tuottaja kuin vastaanottajankin läsnä ja vielä heidän molempien sosiaalinen ja kulttuurinen kontekstinsa. Jokaisen oma henkilökohtainen historia vaikuttaa tekstitaitoihin.

Myös tekstitaidoilla on sosiaalinen historiansa: eri aikoina on tarvittu erilaisia tekstitaitoja. Maatalousyhteiskunnassa 1900-luvun alussa ei tarvittu samanlaisia tekstitaitoja kuin nyky maailman teknologiayhteiskunnassa. (Pitkänen-Huhta 2003: 21.) David Barton (1994: 31–32) käyttää ekologista metaforaa kuvatessaan tekstitaitojen muutosta: hän vertaa kielellistä systeemiä ekosysteemiin ja evoluutioon. Kielen vaihtelu on suurta, koska maailmassa on useita kieliä, kielimuotoja ja kielenkäyttötapoja. Luonnonvalintaa voi verrata kielten tai tekstitaitojen vaihteluun tai häviämiseen. Toiset kielet saavat enemmän tilaa, jolloin toisten on väistyttävä; uusia tekstikäytänteitä syntyy ja vanhat jäävät näiden alle. Bartonin mukaan kielen ja tekstitaitojen vertaaminen ekosysteemiin on hyödyllistä ja avartavaa. Sitä kautta voi hahmot-

taa, kuinka kiinteästi tekstitaidot liittyvät muuhun elämään ja sosiaaliseen elämään. Ekosysteemiin vertaaminen auttaa myös ymmärtämään tekstitaitojen kiinteän suhteen historiaan, kieleen ja oppimiseen

Kun maailma muuttuu, tarvitsemme uusia tekstitaitoja selviytyäksemme yhteiskunnassa. Samalla kun käsityksemme lukemisesta ja kirjoittamisesta on muuttunut, myös käsityksemme teksteistä on muuttunut. Tekstejä on monenlaisia, enää ei ajatella teksteiksi pelkästään kielellisiä, tavallisimmin painettuja tuotteita. (Kress 2003: 16–17, Luukka ym. 2008: 21–24.) **Monimuotoisilla tekstitaidoilla** (multiliteracies) tarkoitetaan sitä, että nykyään tiedon ja kommunikaation välityskanavat ovat yhä monipuolisempia ja niiden hallitsemiseen tarvitaan erilaisia tekstien luku-, kirjoittamis- ja käyttämistaitoja. Myös moninaiset kielimuodot ja kielet liittyvät monimuotoisiin tekstitaitoihin. Uudet viestintävälineet muokkaavat tapaamme käyttää kieltä ja myös kielten rajoja rikotaan helpommin; uusia kielimuotoja syntyy käytettäväksi eri tilanteissa. (Cope & Kalantzis 2000: 5–6.)

Tekstimaailmamme muuttuu koko ajan yhä visuaalisemmaksi esimerkiksi uuden teknologian myötä. Nämä uuden teknologian tekstit poikkeavat monella tavalla perinteisistä teksteistä esimerkiksi merkityksen rakentumisen osalta. Näissä teksteissä merkitykset rakentuvat, kun kirjoitettu kieli yhdistyy kuvaan, ääneen ja erilaisiin grafiikoihin. Uuden teknologian tekstien merkitykset rakentuvat **multimodaalisesti**. (Cope & Kalantzis 2000: 5–6.) Tekstit ovat aina edellyttäneet suunnittelua ja tulkintaa visuaalisista merkeistä, tilasta, väristä, fontista tai tyylistä ja nykyään myös kasvavassa määrin kuvista sekä muista esitysmuodoista. Kun tavallisissa painetuissa teksteissä kieli on pääosassa, multimodaalisissa teksteissä esimerkiksi verkkoteksteissä kieli voi olla hyvinkin pienessä osassa. (Jewitt 2005: 316.)

Multimodaaliset tekstit ovat vahvasti läsnä nuorten arjessa; nuorten media-arki painottuu uusmedian käyttöön ja television katseluun. Nuoret käyttävät paljon Internetiä, joka on täynnä multimodaalisia tekstikokonaisuuksia. Varsinkin pojat käyttävät Internetiä tyttöjä enemmän pelaamiseen ja sivustojen selailemiseen, jolloin myös monikielisyys on vahvasti läsnä. (Luukka ym. 2008: 226–227.)

Verkkopohjaiset tekstit ovat monimutkaisia multimodaalisia kokonaisuuksia kuvaa, ääntä, animaatiota ja muita esittelyn ja kommunikaation muotoja. Kirjoittamisella on tilanteesta riippuen useita eri tarkoituksia. Joissakin teksteissä kirjoittaminen on pääasiana ja toisissa ainoastaan kommunikaation väline. Joskus teksteissä on hyvin vähän kirjoitusta, jos ollenkaan, vaan kuvat välittävät kommunikaatiota. Erilaiset muodot (kuva, ääni, teksti jne.) tekevät merkitysten rakentamisen vaihtelevaksi. Usein kirjoittamisella ei ole suurta merkitystä, esimerkiksi erilaisissa virtuaalisissa peleissä. Näissä kirjoittaminen on usein hahmojen ni-

meämistä tai hahmon statuksen määrittämistä. Kirjoittamisen tarkoitus yleensä peleissä on kommunikointi. (Jewitt 2005: 317.)

Multimodaalisten ainesten tunnistaminen teksteistä (painetuista tai verkkoteksteistä) vaikuttaa perinteiseen näkemykseen luetun ymmärtämisestä. Lukiessa pitää osata tunnistaa erilaisia osia, ja kuinka ne vaikuttavat merkityksen rakentumiseen. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat multimodaalisia aktiviteetteja. Koulussa kuitenkin jatkuu perinteinen ajattelu kirjoittamisesta ja lukemisesta. Koulutuksessa painotetaan kielellistä näkemystä tekstitaitoihin sekä lineaarista näkemystä lukemiseen. Tämä osaltaan estää yhdistämästä arjen ja koulun tekstimaailmoja. (Jewitt 2005: 318–320.)

### 3.2. Tekstitilanteet ja -käytänteet

Tekstitaidot ovat sosiaalista toimintaa, joita voi kuvata parhaiten **tekstitilanteiden** (events) ja **tekstikäytänteiden** (practises) avulla: nämä ovat tekstitaitoteorian kaksi peruskäsitettä. Jotta voisi ymmärtää tekstitaitoja, on tärkeää olla tietoinen niistä arkipäivän tilanteista, joissa lukemisella tai kirjoittamisella on jokin rooli. (Barton 1994: 36–37, Heath 1983: 17)

Tekstitaitojen sosiaalisen luonteen takia ne ovat toiminnallisia. Toiminnallisuudella tarkoitetaan sitä, että taitoja opitaan vuorovaikutuksessa ja niissä kehitytään kokoajan. Jokaisessa tekstitilanteessa on erilaiset käytänteet ja jokaisessa toimintaympäristössä niitä toteutetaan eri tavalla. Tekstitaidot eivät ole valmiita taitoja, jotka voi opetella ja käyttää sellaisenaan jokaisessa tilanteessa. (Pitkänen-Huhta 2003: 21.)

Parhaiten tekstitaitoja pystyy käsittelemään ja ymmärtämään tekstitilanteiden kautta, jotka usein ovat tavallisia toistettavia toimintoja, joten tekstitilanteet toimivat hyvin lähtökohdina tekstitaitojen tutkimiselle (Barton & Hamilton 2000: 8–9). Tekstitilanteet ovat tapahtumia, joissa tekstitaidoilla on jokin rooli. Yleensä keskiössä on teksti tai tekstit ja niistä puhuminen. Osa tekstitilanteista linkittyy sarjaan rutiineja, jotka voivat olla osa formaaleja sosiaalisen instituution menettelytapoja ja odotuksia. Toiset tekstitilanteet taas järjestyvät enemmän informaaleiden instituutioiden (koti, vertaisryhmä) odotusten ja paineiden kautta. Tekstitilanteet ovat havaittavissa olevia tapahtumia, jotka nousevat tekstikäytännöistä ja muotoutuvat niiden mukaan. Käsitys tekstitilanteista korostaa tekstitaitojen tilanteista luonnetta: sosiaalinen konteksti on aina läsnä. (Barton & Hamilton 1998: 7–8.)

Hamilton (2000: 16–18) on määritellyt sosiolingvistiikan puhetapahtumien (speech event) pohjalta neljä elementtiä, joita voidaan konkreettisesti nähdä tekstitilanteissa. Ensimmä-

mäisenä ovat osanottajat (participants), jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tekstitilanteissa voidaan havaita myös ympäristö (setting), jolla tarkoitetaan välittömiä olosuhteita, joissa vuorovaikutus tapahtuu. Materiaalit ja muut esineet (artefacts), jotka ovat mukana vuorovaikutustilanteessa, voidaan havaita konkreettisesti tekstitalanteista. Tekstitilanteista voidaan myös tarkastella konkreettisia toimintoja (activities), joita osallistujat tekevät. Tekstitilanteet sisältävät siis konkreettisia elementtejä, joita voidaan havainnoida.

Tekstitaitotutkijat ovat viime aikoina keskittyneet paljon tekstikäytänteisiin. Tekstikäytänne-käsitteen avulla kuvataan tekstitalanteiden ja niihin liittyvien toimintamallien suhdetta laajempaan kulttuuriseen ja sosiaaliseen kontekstiin. (Street 2001: 21.) Käsitys tekstikäytänteistä tarjoaa keinon käsitteellistää linkkiä lukemis- ja kirjoittamistilanteiden ja sosiaalisten rakenteiden välillä (Barton & Hamilton 2000: 7). Tekstikäytänteet ovat kulttuurisia tapoja toimia kielen ja tekstien kanssa. Tekstikäytänteissä korostuvat tekstitalanteiden tilanteisuus ja kontekstisidonnaisuus, koska tekstin parissa toimitaan omien taustatietojen varassa. Ihmiset toimivat tekstien kanssa omasta kulttuurisesta kontekstista sekä tuovat omat arvonsa ja asenteensa teksteihin. Tämä ohjaa ihmisiä tiettyihin toimintoihin. Juuri tämä kulttuurinen konteksti vaikuttaa myös siihen, että siirryttäessä kielestä ja kulttuurista toiseen tarvitaan erilaisia tekstitalanteita. (Barton 1994: 38–37, 47–48.) Tekstikäytänteet on tarkoituksenmukaisempaa ymmärtää yhteisöissä ja ryhmissä olemassa oleviksi ihmisten välisiksi suhteiksi, kuin yksilöihin sisältyvänä ominaisuutena (Barton & Hamilton 2000: 8).

Tekstikäytänteet koostuvat siis ihmisten arvoista, asenteista, tunteista ja kulttuurisesta tietoisuudesta, jotka lukija tuo mukaan tekstin kanssa toimiessaan. Näiden vaikutuksesta yksilö toimii tietyllä tavalla. Meillä on tietoisuutta, asenteita ja arvoja tekstitalanteita kohtaan ja nämä ohjaavat meidän toimintaa. (Barton 1994: 41.)

Ihmisten tekstikäytänteisiin vaikuttavat myös laajemmat sosiaaliset suhteet. Päivän aikana ihmiset kohtaavat useita tekstejä eri rooleissa: oppilaana, asiakkaana, potilaana, lapsena, sisaruksena. Jokaisella ihmisellä on eri roolit eri tilanteissa ja näissä rooleissa ihmiset käyttävät tekstitalanteita. Ihmiset yleensä tuntevat roolinsa, ja tietävät kuin heidän odotetaan sitä toteuttavan. Opettaja esimerkiksi tietää, mitä tarkoittaa opettajan rooli ja miten siinä tulee toimia. Roolit eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan ne syntyvät usein neuvottelun ja hyväksymisen tuloksena; joskus myös rooleja yritetään haastaa. Ihmisellä saattaa olla yhdessä tilanteessa enemmän kuin yksi rooli ja nämä roolit saattavat olla ristiriidassa keskenään. (Barton 1994: 41.)

### 3.3. Luokkahuone tekstitaitojen toimintaympäristönä

Koulu ja luokkahuone ovat yksi tekstitaitojen kotipaikoista. Luokkahuone toimii tekstitilanteiden ympäristönä, jossa osanottajat, opettaja ja oppilaat, toimivat. Osanottajilla on vakiintuneet instituution määrittelemät roolit, jotka vaikuttavat tekstitilanteisiin. Tutkimuskenttänä kouluinstituutio on tutkijalle tarkkarajainen, sillä sen toimintaa raamittavat yhteiskunnalliset säädökset ja opetussuunnitelmat. Koulu on hyvin keskeinen instituutio, koska meillä jokaisella on jokin kosketus siihen. (Lahelma & Gordon 2007: 26–31.)

Nuorten elämään vaikuttavat useat instituutiot: perhe, koulu, vapaa-ajan organisaatiot ja mediat. Koulu on valtiollisesti organisoitu yhteiskunnallinen ilmiö, jonka tehtäviksi on määritelty muun muassa tietojen, taitojen ja tulkintojen tuottaminen, yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen, integrointi sekä yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen. Koululla on instituutiona oma tapansa tehdä asioita, ja omat käytänteensä, jotka liittyvät kielen käyttöön ja tekstitaitoihin. Koulu ottaa suuren osan lasten ja nuorten elämästä ja muovaa merkittävän viitekohdan heidän arvoihin ja asenteisiin. Tämä vaikutus jatkuu aikuisikään saakka ja vahvistaa omaa asemaansa, koska näistä aikuisista tulee taas vanhempia tuleville koululaisille; koulun arvot tulevat myös kotiin. Koulun arvot ja asenteet vaikuttavat yleisesti yhteiskuntaan, ja on todennäköisesti totta, että yleinen näkemys lukemisesta ja kirjoittamisesta on saanut vaikutteita jossakin määrin koulutuksesta ja mielikuvista mitä kouluissa tapahtuu. (Laine 2000: 164; Barton 1994: 178.)

Opetussuunnitelma on normi, joka määrittelee miten ja mitä koulussa opetetaan ja opiskellaan. Opetussuunnitelma ohjaa niin opetustapoja, sisältöjä kuin myös arviointia. Se vaikuttaa koulun arkeen siten, että se määrittelee sen, mitä peruskoulun jälkeen jokaisen tulisi osata. Vuonna 2004 tuli uusi opetussuunnitelma, joka sisälsi myös muutoksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kannalta. Aikaisempi opetussuunnitelma korosti yksilöllisyyttä, kun taas tämä uusi opetussuunnitelma painottuu enemmän yhteiskunnallisuuteen ja osallistuvuuteen. (Luukka & Leiwo 2004: 16–18.)

Luokkahuone, ja samalla koulu, on tarkkarajainen konteksti vuorovaikutukselle, jolloin se voidaan myös määritellä institutionaaliseksi kontekstiksi ja siellä tapahtuva vuorovaikutus institutionaaliseksi vuorovaikutukseksi (Pitkänen-Huhta 2003: 33). Instituutioina on totuttu pitämään tiettyjä yhteiskunnallisia virallisia järjestelyjä kuten oikeuslaitosta, terveydenhuoltoa tai koulutusjärjestelmää. Instituutiot nojaavat lainsäädäntöön ja niiden toimintaan liittyy sääntöjen rajaama päätöksentekoa ja seuranta. Nämä ovat niin sanottuja virallisia instituutioita, joissa myös keskustelu on normatiivisesti säädeltyä. Tämä ei kuitenkaan tarkoi-

ta sitä, että keskusteluun liittyisi mitään laillisia normeja. Keskustelijat ottavat ikään kuin kantaa vallitseviin keskustelun normeihin joko noudattaen tai rikkoen niitä esimerkiksi tuottaessaan omia puheenvuoroja, ottaessaan ja antaessaan puheenvuoron tai tehdessään korjauksia. Myös puhujien erilaiset roolit puhujina ja kuulijoina kuvaavat instituution keskustelun normeja. (Peräkylä 1995: 178–179.)

Ihmiset rakentavat aktiivisesti kontekstia vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Konteksti on dynaaminen ja mukautuva: puheellaan ihmiset muokkaavat jo olemassa olevaa sekä luovat uutta kontekstia seuraaville keskusteluille. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että konteksti luodaan tyhjästä vuorovaikutuksessa ilman, että otettaisiin huomioon laajempia kulttuurisia ja sosiaalisia malleja. (Goodwin & Duranti 1992: 6.) Konteksti on sosiaalisesti muodostunut vuorovaikutteinen jatkumo sekä aikaan sidottu ilmiö.

Kontekstia ei nähdä ennakkoon määrättyinä kehyksenä, joka sisältää osallistujien toimintaa ja puhetta. Osallistujien puhe ja toiminta muokkautuu kontekstin mukaan, mutta heidän toimintansa myös muokkaa kontekstia. Tästä johtuen konteksti voi muuttua minä hetkenä hyvänsä. Kun tarkastelemme luokkahuoneen tekstiilanteita, meidän on otettava huomioon myös konteksti. (Pitkänen-Huhta 2003: 34.)

Tiettyjä keskusteluja voidaan kutsua institutionaalisiksi keskusteluiksi. Nämä keskustelut eroavat arkikeskustelusta siinä, että keskustelussa on läsnä aina jokin kolmas osallistuja, esimerkiksi opetussuunnitelma, joka ohjaa opettajan toimintaa ja puhetta. Institutionaalisessa keskustelussa vähintään yhdellä vuorovaikutukseen osallistujalla on instituution määrittelemä rooli eli institutionaalinen rooli. Tällä instituution edustajalla on tietyt konventiot, jotka tämän täytyy ottaa keskustelussa huomioon. Esimerkiksi opettajalle instituutio eli koulu on asettanut tavoitteeksi opettamisen, joka opettajan on otettava huomioon puheessaan. Vaikka institutionaalista keskustelua ohjaavat tietyt normit, ei sitä pidä arvottaa epätyypillisemmäksi tai luonnottomammaksi kuin arkikeskustelu. Institutionaalisuuden käsite ei ole arvottava vaan ennemminkin eriyttävä ja luonnehtiva. (Drew & Heritage 1992: 4, 22; Nuolijärvi & Tiittula 2000: 14.)

Luokkahuoneen vuorovaikutukseen kuuluu monia sellaisia kirjoittamattomia lakeja, joita osallistajat toteuttavat melkein huomaamattaan. Oppilaat ja opettajat sekä opettavat että oppivat erilaisia vuorovaikutuskäytänteitä, jotka rakentavat luokkahuoneen tilanteista erityisiä. Monien tilanteiden tarkoituksena on todennäköisesti myös edistää oppisisältöjen oppimista sekä kehittää yhteiskunnallisesti soveliaista sosiaalista kasvua. (Tainio 2007: 16.)

Luokkahuoneen vuorovaikutuksella on tietty rakenne, joka tulee ilmeiseksi siitä, kuinka osallistajat puhuvat ja kuinka he reagoivat toistensa puheisiin. Nonverbaaliset vuorovaikutuk-

sen ominaisuudet ovat myös mukana. Näistä esimerkiksi se, että opettaja esittelee tunneilla käytettävää materiaalia tai oppilas nyökkää sen merkiksi, että on ymmärtänyt. (Pitkänen-Huhta 2003: 38.)

Mehanin (1979: 35–36) mukaan oppitunnit ovat organisoituja sekä järjestelmällisesti että hierarkkisesti. Järjestelmällisesti organisoitu tarkoittaa sitä, että tunti kulkee ajallisesti alusta loppuun, kun taas hierarkkisesti järjestäytynyt oppitunti tarkoittaa, että tunti koostuu tietyistä osasista. Nämä kaksi eri järjestäytymistapaa eivät sulje toisiaan pois, vaan kulkevat oppitunneilla rinnakkain.

Mehan (1979: 35–36) jaottelee oppitunnit kolmeen osaan: avausvaihe, opetuksellinen vaihe ja lopetusvaihe. Osallistujien verbaalinen ja nonverbaalinen käyttäytyminen perustuu vuorovaikutukselliseen ketjuun, joka palvelee eri tarkoituksia oppitunnin eri vaiheissa. Ohjaava järjestys on tyypillistä oppitunnin avausvaiheessa, jonka kautta mennään opetukselliseen vaiheeseen. Hierarkkinen rakenne kuvaa sitä mitä tapahtuu aina tietyssä vaiheessa.

Avausvaihe alkaa sillä, että oppilaat ja opettaja tulevat luokkaan ja löytävät sieltä oman fyysisen paikkansa, jonka jälkeen läpi, mitä tunnilla tulee tapahtumaan. Tämä on lähinnä opettajan yksinpuhelua. Tässä ensimmäisessä vaiheessa opettaja ja oppilaat lähinnä orientoituvat tulevan tunnin toimintaan. Oppilaan rooli aloitteentekijänä on tässä avausvaiheessa hyvin vähäistä; heidän roolinsa on kuunnella ja ymmärtää, mitä opettaja puhuu. Mehanin mielestä oppilaat eivät kuitenkaan ole passiivisia, vaikka heidän verbaalinen osuus onkin vähäistä. Esimerkiksi oppilaiden nyökkäykset osoittavat, että he kuuntelevat opettajaa ja orientoituvat tuntiin. (Mehan 1979: 37–40.)

Opetuksellinen vaihe on oppitunnin sydän: opettaja ja oppilaat vaihtavat tietoa, mielipiteitä, tulkintoja ja perusteluja. Tämän vaiheen aikana teoreettinen tieto kulkee opettajalta oppilaalle. Tyypillinen muoto tässä vaiheessa vuorovaikutukselle on kysymys-vastaus – järjestys, joka rakentuu usein niin, että opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat. (Mehan 1979: 41–42.)

Oppitunnin lopetusvaihe on peilikuva aloitukselle. Kun aloitusvaiheessa orientoituttiin tulevaan ja pohdittiin mitä tullaan tekemään, lopetusvaiheessa käydään läpi, mitä on oppitunnin aikana tehty. Tämäkin vaihe sisältää melko paljon opettajan yksinpuhelua. (Mehan 1979: 46–47.)

Luokkahuoneen vuorovaikutus on järjestäytyntä ja tavoitteellista sekä on juuri tyypillistä luokkahuoneissa. Nämä rakenteet ovat osittain seurausta rooleista, joita instituution on antanut osallistujille, sekä osittain luokkahuoneen toimintojen tarkoituksesta eli oppimisesta. (Pitkänen-Huhta 2003: 39.) Luokkahuoneen vuorovaikutusta tulisi kuitenkin katsoa avoimin

silmin, sillä jokaisessa tilanteessa, jokaisessa luokkahuoneessa vuorovaikutus vaihtelee. Tiettyä yleistävää kaavaa ei voida luoda. Kuitenkin on havaittu, että luokkahuonekeskustelu perustuu olennaisesti opetusteksteihin. Ne järjestävät opetuskeskustelua ja opettajan opetusmonologia. (Leiwo & Pöyhönen 1987: 190.)

Luokkahuoneen diskurssianalyttinen tutkimustraditio perustuu Bellackin ja hänen kollegoidensa (1966) tutkimukselle, jossa luokkahuoneen vuorovaikutus nähtiin rakenteellisenä ja systemaattisena kokonaisuutena koostuen siirroista ja niiden ketjuttumisista. Tätä ajatusta ovat edelleen kehittäneet Sinclair ja Coulthard (1975), jotka määrittivät opetusyökin perusrakenteeksi komiosaisen kysymys–vastaus–arviointi-rakenteen. Tämä perusrakenne koostuu opettajan kysymyksestä, oppilaan vastauksesta ja opettajan arviosta (IRE= initiation–response–evaluation). IRE-rakenne on edelleen yksi tärkeä osa opetusvuorovaikutuksen analyysia. (Tainio 2007: 19–20, 40–41.)

Leiwo, Kuusinen, Nykänen ja Pöyhönen (1987) kehittivät Sinclairin ja Coulthardin ajatusten pohjalta luokkahuoneen vuorovaikutuksen jäsennysmenetelmän ja analysoivat sen avulla opetuskeskusteluja ja oppilaiden pienryhmäkeskusteluja. Heidän kuvausjärjestelmänsä jakautuu viiteen kuvaustasoon, jotka ovat laajimmasta suppeimpaan: jaksotaso, episoditaso, sykkitaso, siirtotaso ja ilmaustaso. (Leiwo ym. 1987: 47.) Tässä tutkimuksessa keskitytään Leiwon ym. määritelmän mukaan siirtotasoon. Siirto on yhden puhujan pienin itsenäinen keskusteluun osallistumisen yksikkö. Avaussiirot ovat usein kysyviä tai kuulustelevia siirtoja. Ne ovat diskursiivisesti edellisestä siirrosta riippumattomia, mutta määrittelevät seuraavan siirron laadun eli vastauksen. Vastaussiirot ovatkin avausten sopivia pareja, ne ovat siis avauksesta riippuvia siirtoja. Seuruut puolestaan ovat tyypillisesti keskustelun avaajia. (Leiwo ym. 1987: 109–114.)

Vaikka puhe rakentaa institutionaalista kontekstia ja luokkahuoneen vuorovaikutus rakentuu puheelle ja nonverbaliikalle, on luokkahuoneessa myös muita kielen muotoja, joilla on jokin rooli institutionaalisessa kommunikaatiossa. Luokkahuoneessa teksteillä on suuri rooli ja ne osallistuvat institutionaalisuuden kehykseen ja muodostavat diskursiivisia käytänteitä. (Pitkänen-Huhta 2003: 40.)

Kirjat ja alun perin opetusta helpottamaan luodut aineistot ovat alkaneet ohjata oppitunnin kulkua sekä läksyjen tekoa. Toiminnan kohteena on nykyään oppikirja ja teksti, joita opettaja selittää sekä kommentoi ja joita oppilaat prosessoivat ja painavat mieliinsä selvittääkseen menestyksellisesti koulumaailmasta. Koska oppimateriaali on saanut näin keskeisen osan oppitunneilla, tulee siitä itse asiassa myös opetussuunnitelma. (Karvonen 1995: 12; Miettinen 1993: 247.)



Oppikirja on kuulunut kouluopetukseen itsestään selvänä osana. Niitä kouluja, joissa kirjoja ei käytetä, pidetään yleensä poikkeuksellisina (Karvonen 1995: 11). Miettisen (1994: 100–104) mukaan kasvatus on jo vuosisatoja samaistettu kirjojen käyttämiseen; sitä opetetaan, mikä voidaan tallentaa kirjoihin.

Pidämme itsestään selvyytenä sitä, minkälaisia oppikirjat ovat. Me tunnistamme tekstit, koska olemme kasvaneet niiden parissa. Erilaisten tekstien parissa olemme kasvaneet myös normittamaan tekstejä. Me näemme tekstit tietynlaisina, mutta myös ymmärrämme, että niiden tulee olla juuri sellaisia kuin ne ovat. Tekstit alkavat institutionaalistua siten, että emme välttämättä enää löydä järkiperäistä selitystä tekstien muodoille. Koulu, opetus ja oppikirjat instituutioina elävät yksilöistä riippumatonta elämää, joka perustuu yhteisön luonnollistuneisiin toimintoihin. Nämä ovat ilmiöitä, joita ei tarvitse selittää – ainahan ne ovat olleet sellaisia. (Karvonen 1995: 16.)

## 4. TEKSTITAITOJA LUOKKAHUONEESSA

### 4.1. Opettajan näkemyksiä tekstitaidoista

Opettajan näkemys äidinkielestä oppiaineena sekä tekstitaidoista ja niiden opettamisesta vaikuttaa siihen, millaisia tekstitapahtumia luokassa on ja millaisia tekstitaitoja luokassa opiskellaan. Haastattelemani äidinkielen opettajan mielestä äidinkieli on taitoaine, jota opitaan parhaiten tekemällä. Tekemällä oppiminen sopii hänen mielestään kaiken tyyppisille oppijoille. Tällä tavalla opettajan on myös helpompaa järjestää tekemistä niin nopeammille kuin hitaammillekin oppijoille.

#### Esimerkki 1

ennen kaikkee et mä painotan tekemistä ja tekemällä oppimista

Opettajan mielestä oppilaat jaksavat myös keskittyä paremmin, kun saavat itse tehdä, eikä opetus ole koko ajan opettajajohtoista.

Opettajan mielestä äidinkielen oppiaineen tarkoituksena on harjoitella kommunikointitaitoja. Vuorovaikutustaitoja ihminen tarvitsee jokapäiväisessä elämässään koko ajan, joten niiden harjoittelu on tärkeää. Hyvät vuorovaikutustaidot takaavat oppilaille myös tulevaisuudessa hyvät mahdollisuudet selvitä pitkälle. Opettaja pyrkii opetuksessaan harjoittamaan vuorovaikutustaitoja spontaanin keskustelun avulla. Opettaja pyrkii luonnollisiin keskustelutilanteisiin oppitunneillaan. Opettaja ei suosi viittaamista, vaan haluaa oppilaiden keskustelevan spontaanisti.

#### Esimerkki 2

mä pyrin niinku mun opetuksessa siihen et oppilaat saisi vuorovaikutustaitoja nimenomaan. muutakin ku semmosta alkeellista että viittaa ja vastaan vaan sitä että on spontaani keskustelu ja sit uskaltaa ottaa et hei mä haluan sanoa tän

Opettaja haluaa suosia vapaamuotoista keskusteluilmapiiriä luokassaan, jotta oppilaat saisivat kokea mahdollisimman luonnollisia keskustelutilanteita. Hän uskoo, että vapaa keskustelu luokassa valmistaa paremmin muita vuorovaikutustilanteita varten.

### Esimerkki 3

et se tähtää just siihen et ne oppilaat oppis tavallaan et ne sais semmosia luonnonmukaisia tilanteita keskustelutilanteita. keskustelutilanteet harvoin on sitä et ihmiset jököttää pöydän ääressä ja kysyy sit et ope saanko sanoa vaan ne on sitä et sinne pitää raivata tilaa itselle usein ja uskaltaa sanoa

Äidinkielessä oppiaineena ja tekstitaidoissa on opettajan mielestä kyse kirjoittamisen taidosta, lukemisen taidosta sekä keskustelutaidosta. Lukeminen on opettajan mukaan lue-  
tunymmärtämistä. Oppilaan tulee ymmärtää, mitä tekstissä sanotaan. Opettaja kokee, että lu-  
keminen on oppilaille hankalampaa kuin kirjoittaminen. Hän kokee myös lukemisen arvioin-  
nin hankalammaksi kuin kirjoittamisen.

Kirjoittamisen opettaja ajattelee olevan ajatusten sanallista muotoilua. Hänen mieles-  
tään tekstejä ei voi oppia kirjoittamaan, jos niitä ei harjoittele. Opettaja suosii kirjoittamisen  
opetuksessaan prosessikirjoittamista. Hänen mielestään prosessikirjoittaminen on ainoa oikea  
tapa tehdä tekstiä. Opettaja ei halua opettaa oppilailleen esimerkiksi erilaisia tekstin aloitusta-  
poja vaan opetellaan kokemusten kautta.

### Esimerkki 4

että mä en usko siihen et otetaanpas eri aloitustyyppisiä ja sit otetaan suoraan asiaan aloitus ja mitä ikinä  
onkaan näitä. ne on hyvälle kirjoittajille ehkä jossain määrin hyödyllisiä mutta käytännössä kuitenkin  
kirjoittamisen opetus on käsityötä ja se tapahtuu oppi oppilas oppimisstra systeemillä eli ku sä kirjoitat  
opettaja tulee viereen ja kattoo et mietis tota kappaletta et voisko se onks se oikees paikas eks sen vois  
siirtää tonne ja toi lause tossa miten nää liittyy toisiinsa voisko ne kytkee jotenkin yhteen

Opettajan mielestä tämä tapa on ollut myös tehokas, koska harvemmin oppilas toistaa samoja  
virheitä. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat molemmat ajattelun kehittämistä. Opettaja ei pidä  
erillisiä kielenhuollon oppitunteja, vaan uskoo oppilaiden oppivan kielenhuollolliset asiat  
omista teksteistään.

### Esimerkki 5

mä en pidä myöskään kielenhuollon tunteja. että okei nyt sitten katotaan että mihin tulee pilkku ja yh-  
dyssanasäännöt ja kaikki nää koska ne nekin menee aivan hukkaan mä oon sitä mieltä (----)  
koska jokainenhan tekee omat virheensä ei kaikki tee samoja virheitä ni mun mielestä ihan tyhmää sit  
opettaa jotain ihmistä asiaa jonka se jo osaa

Tekstitaitojen opetus on opettajan mielestä lähinnä niiden taitojen opettamista, joita  
tarvitaan koulussa. Opiskelumaailman tekstit kuten koevastaus, tiivistelmä, referaatti ja mieli-  
pideteksti ovat niitä tekstejä, joita oppilaat tarvitsevat joka päivä.

### Esimerkki 6

no totaa no ensinnäkin sen takia et ne pärjäis koulussa koska koulu ei elämää vaan koulua varten no koulua varten tässä tapauksessa siis koevastaus ja muut tämmöset.

Opettajan mielestä oppilaat osaavat kaikista parhaiten kirjoittaa tarinoita, mutta mielipideteksteissä he kaipaavat eniten opetusta. Tekstitaitoja opetellaan lähinnä koulua varten.

### Esimerkki 7

tottakai ne tarvii myös näitä formaatteja eläms elävssä elämässä mutta okei ku sä meet työelämään sä katot sit pöytäkirjaa sä katot netistä formaatin ja teet sen mukaan et sä kaiva enää vanhaa äikän vihkoa esiin tai joku raportti ihan sama juttu sä katot netistä sen mallin ja teet sen mukaan että että ei se mun mielestä ei ne ihan tän opetuksen varassa oo pelkästään et et.. lähinnä mä ajattelen sitä tosiaan ajatuksen kehittämisenä ajattelun kehittämisenä

Aineiston oppituntien tavoitteena oli tulkita kuvia, oppia huomaamaan piilomerkityksiä sekä propagandalle tyypillisiä piirteitä. Tavoitteena oli myös harjoitella keskustelemista. Opettaja oli tyytyväinen oppitunteihin, koska sai oppilaat keskustelemaan. Opettaja valitsi kuvaoppitunnille vain kuvia, koska propaganda on usein kuvallista.

### Esimerkki 8

no ensinnäkin koska propaganda on niin ku kuvallisesti hirveen sehän on se pääväline melkeen. kuva ja totaa ne kohtaa sitä jossain määrin nykyäänkin eripuolilla jaa sitten tota.. mm.. meil oli tullu uus laite. sitäkään ei voi ohittaa

Opettajan kuvavalintoihin vaikutti myös se, että kouluun oli tullut uusi dokumenttikamera, jota opettaja halusi kokeilla.

Tekstioppitunnille opettaja valitsi myös lineaarisia tekstejä, jotta oppilaat huomaisivat propagandaa olevan myös niissä. Oppilaat löysivät kuvista helpommin propagandan piirteitä kuin lineaarisista teksteistä. Opettaja epäili tämän johtuvan siitä, että nuorten tekstimaailma on hyvin kuvallinen.

### Esimerkki 9

ja paljon paremmin ne luki niitä kuvia ku niitä tekstejä sitten seuraavalla tunnilla ja löysi niitä propaganda merkityksiä niistä kuvista ihan ((napsuttaa sormia)) ihan noin vaan mut ku niit tekstejä ni se oli paljon hankalampaa (----) ne elää nii kuvallisessa maailmassa ja ne on mä oon huomannu ennenkin että oppilaat tavan nopeesti huomaa asioita

Jos opettaja saisi muuttaa oppitunneissa jotakin, hän lukisi tekstioppitunnin tekstit itse ääneen, eikä laittaisi oppilaita lukemaan, koska oppilaat kokevat lineaariset tekstit välillä uuvuttaviksi.

### Esimerkki 10

on muuten yleensäkin totta tekstitaltoja opettaessa ni oon huomannu et kannattaa lukee ääneen mahdollisimman paljon tekstejä ku opettaja lukee tai joku parempi oppilas lukee että.. paljon on semmosia jotka ei vaikka ne näkis sen niin ne ei jaksaa kauheesti sit ne luettuna kuitenkin jaksaa

Opettaja perustelee tekstivalintojaan sillä, että haluaa tuoda luokkaan autenttisia tekstejä. Hänen mielestään oppikirjat ovat liian hajanaisia ja vaikeita. Oppilaat tarttuvat helpommin teksteihin, jotka eivät ole oppikirjasta.

### Esimerkki 11

ehkä se on oppikirjoistakin vähän kiinni että.. että tota noin nii kauheen laajoja nykyään noi oppikirjatki ja vähän semmosii että opettajan täytyy sit ite jotenkin yhdistellä ne ja tehdä se linja ja jatkumo sieltä seiskalta ysille että et ei se niistä oppikirjoista välttämättä tuu niin selkeesti (----) pitäis olla vähän helpompaa matskua et luulen että senkin kirjan ongelma on se että tiedemies on tehny sen ni se on kuitenkin vähän etäällä tästä voihan siel opettajakin mukana ollut osapuoli mutta.

Opettaja painotti myös sitä, että oppilaiden tulee ensin itse havaita asioita ja vasta sen jälkeen niistä voi lähteä luomaan teorioita. Tämän ajatuksen mukaan hän myös toteutti oppitunnit.

### Esimerkki 12

et ei niinku kirjotella taululle hyvän puhujan tuntomerkkejä vaan puhutaan

Opettaja noudattaa oppitunneillaan ajatusta tekemällä oppimisesta, ja siitä, että oppilaiden tulisi olla mahdollisimman paljon äänessä. Opettaja näkee äidinkielen oppitunnin yhtenä tärkeänä tehtävänä vuorovaikutustaitojen harjoittelemisen. Tämän takia hän pyrkii luomaan tunneilleen rennon ilmapiirin, jotta keskustelu olisi mahdollisimman luonnollista.

## 4.2. Oppitunti tekstitalanteena

Aineistoni koostuu kahdesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnista, jotka pidettiin kahtena peräkkäisenä päivänä. Oppitunnit pidettiin luokkahuoneessa, joka jo itsessään on täynnä tekstejä. Luokan seinät ovat täynnä oppilaiden tekemiä tekstejä, opettajan tekemiä sääntöjä, lehti-leikkeitä ja ilmoituksia. Nämä tekstit liittyvät kiinteästi tähän tilaan eivätkä oppilaat paljon kiinnittäneet näihin teksteihin huomiota. Luokkaan tulee tekstejä niin opettajan kuin oppilaidenkin mukana. Opettaja tuo tunnille tekstit, joita on tarkoitus käsitellä (formaalit tekstit), kun taas oppilaat tuovat tunnille mukanaan informaaleja tekstejä kuten vakioveikkauslappuja.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin formaaleihin, opettajan tuomiin teksteihin. Näiden opituntien tekstimaailma keskittyi kuviin, mainoksiin ja lehtileikkeisiin. Merkille pantavaa näillä opitunneilla oli se, että oppikirja ei ollut mukana kummallakaan tunnilla. Opettaja ei paljoakaan käytä oppikirjoja tunneillaan, koska ne ovat hänen mielestään tylsiä ja liian vaikeita oppilaille.

Ensimmäisen opitunnin eli kuvaopitunnin aiheena oli propaganda, jota käsiteltiin kuvien avulla. Tämän opitunnin työtavat koostuivat lähinnä siitä, että opettaja näytti oppilaille kuvan, jonka jälkeen siitä etsittiin propagandan piirteitä. Kuvia käsiteltiin suullisesti. Opettaja johdattelee aiheeseen hyvin lyhyesti kysymällä, mitä oppilaat muistavat propagandasta. Oppilaat eivät tarkkaan muista, mitä propaganda on. Opettaja ei kuitenkaan tarkemmin määrittele termiä, vaan ottaa suoraan ensimmäisen kuvan esille. Esimerkin 13 jälkeen otettiin heti ensimmäinen kuva esille.

### Esimerkki 13

Opettaja: eli tällä tunnilla tutkitaan vähän kuvallista propagandaa..muistatteko mitä puhuttiin propagandasta  
 Antti: mitä se [tarkottaa?]  
 Opettaja: [mitä] on propaganda..verrattuna muuhu mielipiteellä vaikuttamiseen ja [niinku vaikkapa]  
 Niilo: [onks se se] että niinku pakotetaan  
 Opettaja: no ei tota  
 Heidi: valheellista  
 Opettaja: oottakaa..joko nyt kaikki. Hei pasi sä oot nyt tosi syrjässä. Et sä vois mennä jonneki  
 Jukka: syrjässä he he  
 Opettaja: jonnekkii tänne tänne antin vieree  
 Antti: ei se kyllä oo syrjässä  
 Opettaja: tota  
 Jukka: vai onko se  
 Opettaja: heidi sano täällä että valheellista. Se tuli ensimmäisenä mieleen propagandasta  
 Heidi: joo  
 Opettaja: ootteko koskaan nähnyt mitään propagandaa. missää yhteydessä..ootteko ollu  
 Pekka: ei sitä ainakaa muista  
 Opettaja: ootteko huomannu nähneenne. ette ehkä oo huomannu nähneenne..no nyt näette..tota..missä tilanteessa propagandaa käytetään?  
 Salla: varmaa mainostamisessa  
 Opettaja: no esim jossain huonossa mainostamisessa epäeettisessä mainostamisessa

(kuvaopitunnin alku)

Opitunnilla ja täten myös tekstiilanteissa osanottajina ovat oppilaat ja opettaja. He yhdessä rakentavat tekstiilanteiden vuorovaikutuksen. Ympäristönä on äidinkielen luokka, joka rakenteeltaan vastaa perinteistä luokkahuonetta. Ympäristö on hyvin institutionaalisesti rakennut; oppilaat istuvat pareittain pulpeteissaan ja opettaja seisoo luokan edessä. Materiaaleina opitunnilla ovat kuvat. Kuvia katsotaan opitunnin aikana yhteensä 27 kappaletta, jotka

opettaja on valinnut. Opettaja näyttää kaikki kuvat joko videotykin tai dokumenttikameran kautta. Oppilaat eivät siis saa kuvia itselleen, vaan kuvia katsotaan yhdessä taululta.

Koko oppitunnin toiminta perustuu siihen, että opettaja näyttää kuvia ja kysyy niistä kysymyksiä ja oppilaat vastaavat. Kuvien aihepiirit, historialliset tapahtumat ja politiikka, ovat tuttuja oppilaille ennestään, joten se helpottaa kuvien esittelyä. Oppilaat tuntuvat olevan innoissaan kuvista, ja he löytävät kuvista paljon yksityiskohtia. Opettaja tosin aina välillä ohittaa oppilaiden huomiot ja siirtyy seuraavaan kuvaan. Esimerkiksi opettajan ottaessa esille erään kuvan oppilaat haluavat vielä palata edelliseen kuvaan, koska he huomasivat vielä jotain kuvassa, mitä opettaja ei huomannut. Opettaja kommentoi havaintoa hyväksi ja siirtyi seuraavaan kuvaan. Ehkä tästä nopeasta temposta ja opettajan kommentoinnista johtuen oppilaat eivät jaksakaan keskittyä opettajan puheeseen, vaan pohtivat kuvia enimmäkseen keskenään.

Oppilaat valittavat, että taululle asti on hankalaa nähdä, ja tämän takia kuvista ei saa kunnolla selvää ja on vaikeaa huomata mitään yksityiskohtia. Oppitunnin teeman käsittely -jakson vuorovaikutus rakentuu opettajan kysymysten ja oppilaiden vastausten varaan. Vain harvoin oppilaat kysyvät tai kommentoivat oma-aloitteisesti.

Oppitunnin lopussa ei vedetä yhteen tunnilla opittua, vaan oppilas kysyy, milloin tunti päättyy. Tähän toinen oppilas vastaa, että oppilailla on ruokailu tunnin päätteeksi. Oppilaat ikään kuin yhteistuumiin päättävät, että tunti on ohi. Opettaja myöntyy tähän, jolloin oppitunti loppuu, ja oppilaat ryntäävät ulos.

Aineiston toisella oppitunnilla eli tekstioppitunnilla aiheena on edelleen propaganda, mutta nyt sitä käsiteltiin kuvien lisäksi lineaaristen tekstien kautta. Opettaja aloittaa tunnin ilmoittamalla, että jatketaan propagandan käsittelyä, ja ottaa heti ensimmäisen tekstin esille. Opettaja johdattelee oppilaita tekstin pariin kuvan kautta. Ensimmäisenä opettaja ja oppilaat tarkastelevat artikkelissa olevaa kuvaa, ja vasta sen jälkeen siirrytään tarkastelemaan itse tekstiä. Opettaja haluaa varmistaa, että oppilaat tunnistavat henkilön, josta tekstissä kerrotaan. Opettaja siis tutustuttaa oppilaita tekstiin.

#### Esimerkki 14

Opettaja:	jatketaan pikkusen vielä propagandasta. eli. onko kukaan kuullu tästä tapahtumasta
Oppilas:	mikä toi o
Opettaja:	gepardi (--)

*Kaikki puhuvat hetken päällekkäin. Ei saa selvää.*

Opettaja:	kuka on tämä
Oppilas:	gepard

Oppilas: vladimir putin  
 Opettaja: putin venäjän presidentti entinen nykyinen pääministeri  
 Oppilas: entinen presidentti

(tekstioppitunnin alku)

Tälläkin oppitunnilla osallistujina ovat opettaja ja oppilaat. Toimintaympäristönä on edelleen sama äidinkielen luokka, jossa oppilaat istuvat pareittain. Materiaalit tällä oppitunnilla ovat monipuolisempia kuin kuvaoppitunnilla. Tällä oppitunnilla käytetään kolmea lehtileikettä, jotka sisältävät niin lineaarista tekstiä kuin kuvia. Ensimmäistä tekstiä katsotaan yhdessä taululta, josta yksi oppilas käy lukemassa tekstin ääneen muille. Kaksi tunnilla käytetyistä lehtileikkeistä on kopioitu kaikille. Näitä tekstejä oppilaat lukevat ensin hiljaa itsekseen, minkä jälkeen tekstejä käydään yhdessä läpi. Itsenäisen lukemisen aikana oppilaiden tulisi alleviivata opettajan ohjeistuksen mukaan sanoja tekstistä. Taululta katsotaan tunnin aikana oppilaiden toissa päivänä valitsemia mainoksia, jotka ovat peräisin naistenlehdistä.

Oppitunnin toiminta alkaa siitä, kun opettaja näyttää kahta lehtikuvaa taululla ja pyytää oppilailta arvioita niistä. Oppilaat ovat hyvin levottomia, eivätkä jaksaa keskittyä ja vastauksien saaminen on erittäin hankalaa. Opettaja saa kuitenkin yhdeltä oppilaalta vajaan vastauksen, jota hän sitten itse täydentää.

### Esimerkki 15

Opettaja: mitä hän on tehny tässä  
 Antti: ampunu

*Oppilaat huutavat kaikki vastauksia päällekkäin. Ei saa selvää.*

Opettaja: tiikerin.. ei ampunut kuoliaaksi vaan sattumoisin kuka kävis lukee ton ku mul ei oo nyt silmälaseja salla

(tekstioppitunti, tt1)

Opettaja ei kuitenkaan anna täydellistä vastausta, vaan pyytää yhtä oppilaista lukemaan toisille ääneen, mitä tekstissä sanotaan. Teksti paljastaa, että Putin ei ole ampunut tiikeriä kuoliaaksi, vaan ampunut sitä tainnutuskiväärillä ja pelastanut näin luonnonpuistossa liikkuneen tv-ryhmän tiikerin hyökkäykseltä.

Teeman käsittely alkaa sillä, että opettaja jakaa luettavaksi tekstin. Samalla, kun opettaja jakaa tekstiä, hän kertoo tekstin aiheen, ja oppilaat alkavat jutella aiheesta spontaanisti eli aihe on oppilaille tuttu. Aiheen tuttuudesta huolimatta oppilaat eivät innostu lukutehtävästä. Eräs oppilaista jopa kommentoi tekstin olevan yhtä tylsää luettavaa kuin sanomalehden. Tä-



hän kommenttiin opettaja ei kuitenkaan reagoi mitenkään. Tehtävänantona on alleviivata tekstistä Jumalaa tarkoittavat sanat.

### Esimerkki 16

Opettaja:	eli. lukekaa se läpi ja laskekaapa huviksenne voitte alleviivata sinne tai reunustaa sinne kaikki kohdat esimerkiksi jossa sanotaan jumala.. laskekaa [montako] montako nimeä löydätte	
Jukka:		[anna kynä]
Pekka:	sataviiskytneljä	
Jukka:	saanko kynän	
Opettaja:	[ei ole tässä mulla kynää].. kynän pitäis kuulua ihan normaaliin koululaisen varustukseen	
Niilo:	[yksi kaksi koleml neljä viisi]	
Jukka:	emmä pysty kaivaa ku mä oon nii väsyny ku mä oon vaa juossu	
Opettaja:	ai jaa ei tääl kyl oo.. mulla oli yksi lyijykynä mut se vietiin tänään	
Tero:	ope tuol on tusseja	
Antti:	rafahim rafahim	
Opettaja:	no älä merkitse laske muuten	

(tekstioppitunti, tt3)

Opettaja antaa tehtävänannon, mutta ei sen tarkemmin perustele, miksi sanoja tulee alleviivata. Myöhemmin opettaja vielä tarkentaa tehtävänantoa: kaikki uskonnolliset sanat.

Oppilaat syventyvät lukemaan, mutta vain harva alleviivaa. Opettaja kirjoittaa taululle tehtävänannon, joka poikkeaa suullisesti annetusta: tekstistä pitää etsiä vanhahtavat ilmaukset. Yksi oppilaista kysyy, mistä lehdestä teksti on. Opettaja ei ole varma asiasta ja hieman epäröi, mutta toiset oppilaat löytävät vastauksen tekstistä, teksti on Helsingin Sanomista.

Kun kaikki ovat lukeneet, opettaja aloittaa tekstin käsittelyn. Opettaja kysyy oppilailta, mitä he pitivät tekstistä, jolloin oppilaat kommentoivat, että sitä ei jaksata lukea ja että teksti alkaa huonosti. Opettaja kysyy oppilailta, löysivätkö he vanhahtavia ilmauksia, mutta oppilaat mainitsevat vain muutamia.

Opettaja kertoo, että nyt luetaan toisenlaista tekstiä. Tehtävänantona on etsiä tunteisiin vetoavia ilmaisuja. Kun oppilaat lukevat, opettaja laittaa jo seuraavia kuvia esille. Oppilaiden keskittyminen lukemiseen herpaantuu, ja he seuraavat opettajan touhuja sekä juttelevat keskenään. Lukemisen jälkeen käydään yhdessä läpi, millaisia tunteisiin vetoavia ilmaisuja oppilaat ovat tekstistä löytäneet.

Lineaaristen tekstien jälkeen siirrytään kuvien maailmaan. Opettaja on laittanut esille erilaisia mainoksia, joissa on naisten kuvia. Oppilaat ovat aikaisemmin syksyllä tehneet mainoksista analyysyjä, ja opettaja nyt lukee niistä yhden. Mainoksista ei keskustella pitkään. Opettaja vain toteaa niidenkin sisältävän propagandaa.

Oppitunneille yhteistä on niiden aihe. Molemmat oppitunnit käsittelevät propagandaa, mutta eri keinoin. Kuvaoppitunti on hyvin opettajajohtoinen, ja oppilaat ovat osallistujina hieman passiivisemmassa roolissa, kun taas tekstioppitunnilla oppilaat ovat enemmän toimijoiden roolissa. Myös materiaaleissa on eroja; kuvaoppitunnilla käsitellään vain kuvia, jotka ovat hyvin samantyyppisiä, kun taas tekstioppitunnilla käsitellään niin lineaarista tekstiä kuin myös kuvaa. Oppitunnit ovat kokonaisuudessaan tekstitapahtumia, mutta myös sen sisällä on useita pienempiä tekstitapahtumia, jotka erottuvat sen perusteella, mitä kuvaa tai mitä tekstin osaa kulloinkin tarkastellaan. Tekstitapahtumat eivät ole selkeärajaisia tapahtumia, joita voisi eritellä selvästi. Tekstitilanteen rajaaminen ei ole kuitenkaan kovin helppoa ja yksiselitteistä. Tekstitilanteet menevät usein hieman limittäin: toisen alkaessa on toinen vasta päättymässä. Olen rajannut aineistosta pienemmät tekstitapahtumat sen mukaan, mitä kuvaa tai tekstin osaa kulloinkin käytetään: kuvan tai tekstin vaihtuessa myös tekstitapahtuma vaihtuu.

### 4.3. Vuorovaikutusta tekstien ympärillä

#### 4.3.1. Osallistujien roolit

Opetuskeskustelu on usein hyvin institutionaalisesti rakentunutta. Opettaja käyttää institutionaalista valtaansa ja näin ohjailee keskustelua. Opetuskeskustelu etenee yleensä hyvin opettajajohtoisesti: opettaja esittää kysymyksiä, joihin oppilaat antavat vastauksia. Yleensä oppilaiden puheenvuorot lähtevät opettajasta käsin ja ovat opettajan toiminnan ohjaamia. (Karvonen 2007: 119–120.)

Luokahuoneessa opettaja ja oppilaat käyttäytyvät instituution määrittelemien roolien mukaisesti. Roolien mukaisesti opettajan ja oppilaiden puhe sekä toimintatavat ovat tietyn-tyyppisiä. Opettaja toimii usein toiminnan jäsentäjänä. Hän avaa keskustelun ja kertoo, mitä seuraavaksi tehdään. Esimerkiksi tekstioppitunnin opettaja aloittaa kertomalla, että jatketaan samasta aiheesta kuin edelliselläkin tunnilla ja ottaa suoraan ensimmäisen tekstin esille.

#### Esimerkki 17

Opettaja: jatketaan pikkusen vielä propagandasta. eli. onko kukaan kuullu tästä tapahtumasta  
(tekstioppitunti, tt1)

Tämän avulla opettaja saa heti huomion aiheeseen ja saa myös oppilaat mukaan keskusteluun. Usein opettaja jäsentää toimintaa käskyillä ja kehotuksilla. Nämä käskyt ja kehotukset liittyvät yleensä suoraan oppilaiden toimintaan esimerkiksi antamalla tehtävänannon.

### Esimerkki 18

Opettaja: eli. lukekaa se läpi ja laskekaapa hyviksenne voitte alleviivata sinne tai reunustaa sinne kaikki kohdat esimerkiksi jossa sanotaan jumala.. laskekaa [montako] montako nimeä löydätte

(tekstioppitunti, tt3)

Usein myös tehtävänannon aikana opettaja pohjustaa tekstiä jotenkin, jotta oppilaiden olisi helpompi tarttua siihen. Opettaja voi myös aloittaa tekstitilanteen suoraan sillä, että antaa tekstin eteen ja kysyy suoraan, millaisia ajatuksia teksti herättää. Esimerkissä 19 opettaja kertoo oppitunnin aiheen ja ottaa sitten suoraan tekstin esille. Hän näyttää ensin kuvan ja kysyy oppilaiden mielipidettä sitten.

### Esimerkki 19

Opettaja: katotaan nyt näit kuvia ja katotaa millasia keinoja se propaganda käyttää..mitäs sanotte tästä..let's catch him with his panzers down.. eli. suomeksi. niilo?  
 Niilo: en minä tiää  
 Opettaja: kuka kääntää..antti  
 Antti: en mä tiää  
 Opettaja: no kuka kääntää..salla  
 Salla: en mä halua  
 Opettaja: mira  
 Mira: en minä osaa  
 Opettaja: äh te ootte opiskellu vaikka kuinka monta ker kuinka monta vuotta englantii  
 Jukka: mä en oo koskaa osannu (--)  
 Pekka: mä en oo koskaan kuullukkaan sellasesta  
 Opettaja: no ottakaamme hänet kiinni hänen housut hän housut alhaalla. hänen housunsa alhaalla..ja. me. teemme sen jos pidämme. jos jatkamme tulittamista..

(kuvaoppitunti, tt2)

Opettaja pyytää oppilaita selittämään, mitä kuvassa lukee. Kukaan ei kuitenkaan halua sitä selittää, joten opettaja loppujen lopuksi itse kaiuttaa tekstiä ja suomentaa sen. Opettaja pyrkii saamaan oppilailta reaktioita, mutta oppilaat eivät halua vastata. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaat olisivat passiivisia tilanteessa. Oppilaat tarkastelevat kuvaa ja puhuvat keskenään kuvasta. Kukaan ei kuitenkaan halua koko ryhmän kuullen kertoa, mitä kuvassa lukee.

Opettajan käskyt ja kehotukset liittyvät usein myös käsiteltävän asian ulkopuoliseen toimintaan. Opettaja joutuu usein kehottamaan oppilaita istuutumaan tai olemaan hiljaa. Opet-

taja rakentaa toimintaa myös järjestyksen ylläpitämisen kautta. Esimerkissä 20 opettaja joutuu käskemään oppilasta, joka narisuttaa tuolia tahallaan.

### Esimerkki 20

Opettaja: elä kirskuta sitä... kato täällä nauhotetaan jo toi tuhoaa kaikki kaiken toi ota tää  
 Oppilas: tää on parempi  
 Opettaja: hei please  
 Oppilas: tällä voi kääntää  
 Opettaja: hei ihan oikeesti antti nyt pitääkö kaiken kestää aina niin kauan. eikö mitään voi tehdä silleen nopeesti vaa..

(tekstioppitunti, tt1)

Suhteellisesti kuitenkin järjestyksen ylläpitämiseen ei kulu kovinkaan monta puheenvuoroa. Opettaja jäsentää toimintaa eniten tehtävänantojen ja tekstien esittelyjen kautta.

Opettajan roolina on myös jäsentää ja rakentaa sisältöä. Tästä johtuen opettaja esittää kysymyksiä ja omia näkemyksiään. Näiden avulla opettaja pyrkii saamaan oppilaat myös mukaan rakentamaan oppitunnin sisältöä. On tyypillistä, että vuorovaikutukselliset toiminnat järjestävät sisältöä: opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat, koska opettajan roolin mukainen tehtävä on saada aikaan vastauksia. Oppilaslähtöinen puhe kohdistuu enimmäkseen opettajalle. Varsinkin tässä aineistossa vuorovaikutus oppilaiden kesken on melko vähäistä. Oppilaiden välinen vuorovaikutus tekstitilanteessa liittyy lähinnä kilpaileviin aktiviteetteihin.

Esimerkki 21 on tyypillinen esimerkki siitä, kuinka opettaja kysyy kysymyksiä sekä arvioi ja hyväksyy oppilaiden vastauksia rakentaakseen sisältöä. Opettaja toimii tässä tekstitilanteessa auktoriteettina, joka kertoo totuuden.

### Esimerkki 21

Opettaja: sil on intiaanipäähine. mutta onko tää nyt.. tää on ensinnäkin nainen.. sit sil on joku tommonen  
 Antti: se on missi  
 Opettaja: missi. nimenomaan. se on missi. missi intiaanipäällikön päähineessä. miks  
 Antti: ku[. amerikas] on intiaaneja  
 Mira: [se on kaunis]  
 Opettaja: amerikkassa on intiaaneja ja amerikkassa on missejä  
 Juuso: ja sit siel on amerikan lippu  
 Opettaja: hyvä.. ja sit siin on amerikan lippu jota pitää joku tämmönen. ää..ku on tämmösi kulkueita niissä on semmosii tyttöjä jotka kantaa jotain (--)  
 Pasi: mikä tuol alaalla roikkuu tommonen. tähtilippu  
 Jukka: se on israelin  
 Antti: juutalaisten  
 Opettaja: tämä  
 Pasi: nii  
 Opettaja: tämä on nimenomaan. israelin ja.. juutalaisten.. tunnus.. koska amerikkalaiset on aina ollut juutalaisten kanssa aika paljon [sama.. ja amerikkalaiset] tukee myös israelia

Pekka: [sen kädes on hirttoköysi]  
 Heidi: sit siel on tota rahasäkki  
 Opettaja: rahasäkki, ja huomaatteko tutun konkonenän  
 Heidi: ni  
 Opettaja: eli minkä kansallisuuden edustaja  
 Heidi: juutalainen  
 Antti: juutalainen  
 Opettaja: kyllä kyllä. juutalaisilla on aina rahaa. he katsotaan aina et he on pankkien omistajia ja rahasäkkien haltijoita ja ne manipuloi ja hallitsee maailmaa sitä kautta.. näin... no sitten. mitä muuta me löydetään

(kuvaoppitunti, tt10)

Oppilaiden roolit ovat hyvin selkeät. He vastaavat opettajan kysymyksiin ja odottavat opettajalta vahvistusta, vastasivatko oikein. Tässä tilanteessa opettaja vahvistaa oppilaan vastauksen ja yleensä myös tarkentaa sitä.

Seuraavassa esimerkissä opettaja kuvaa ensin sitä, millaista propagandaa kuvassa on, jonka jälkeen hän kerää oppilailta yksittäisiä havaintoja kuvasta. Näiden oppilaiden havaintojen pohjalta opettaja tekee itse tulkinnan kuvasta.

### Esimerkki 22

Opettaja: ja. tässä niin kun tehdään pilaa amerikkalaisesta kulttuurista. saksalaiset nauraa sille että tässä teidän kulttuurinne on. näin heppoista se on..ja näin sodan. sot sot sotaisaa.. nii tuol on vielä muuten äänilevy. huomaatteko  
 Antti: musiikki [tuhoaa]  
 Opettaja: [mitäs] se tarkoittaa  
 Antti: että niillä. että niillä on oikeus niin ku jotenki emmää tiää  
 Opettaja: no tämä tarkoittaa sitä että amerikkalainen musiikkihan levis pitkin maailmaa jo tosa kolkyt nelkyt viiskyt luvulta lähtien ja.. niin ku nykyäänki. kuinka moni kuuntelee amerikkalaista musiikkia melkein kaikki. eikö  
 Pasi: sillähäh on rumpu tossa. onks toi joku rumpu  
 Opettaja: on  
 Niilo: oh no  
 Opettaja: elikkä musiikin kauttaha amerikkalaiset levittää omia arvojaan. eikö vaan.. esimes ulkonäkö. seksikkyys.. musiikkivideot ku te katotte musiikkivideoita. te näette ne amerikkalaisten arvot siellä hyvin selkeesti... toivottavasti täs (-).....

(kuvaoppitunti, tt10)

Oppitunnilla opettaja ei jäsennä ja rakenna sisältöä yksin, vaan myös oppilaat osallistuvat tähän. Oppilaat jäsentävät ja rakentavat sisältöä kahdella tavalla. Useimmin oppilaat rakentavat sisältöä reagoivien rooliensa kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat reagoivat opettaja esittämiin kysymyksiin. Kun opettaja esittää kysymyksen, oppilaat vastaavat.

### Esimerkki 23

Opettaja: katsotaas sitten toisen tyyppistä. tekstiä. hei mä voisin kerätä nää pois.. kuka muistaa vielä lahden hiihtokisat  
 Antti: minä  
 Jukka: minä

Opettaja:           mitä siellä [tapahtui]  
 Antti:               [doping]  
 Tero:               se hävis  
 Opettaja:           kukaa. kukaa. mokas  
 Antti:               kari-pekka

(tekstioppitunti, tt4)

Opettaja aloittaa tekstitilanteen, ja oppilaat reagoivat opettajan avaukseen. Opettaja pyrkii herättelemään oppilaissa mielenkiintoa tekstiä kohtaan, ennen kuin tekstiä ryhdytään käsittelemään. Teksti liitetään myös suurempaan kontekstiin, kun opettaja kysyy milloin tällaista tekstilajia käytetään.

Oppilaat esittävät kysymyksiä ja kommentteja myös ilman opettajan avautusta. Myös näiden aloitteellisten toimintojen kautta oppilaat vievät sisältöä eteenpäin.

#### Esimerkki 24

Opettaja:           no katotaas sitten tämä  
 Antti:               ohhoh  
 Pekka:              oh my god  
 Niilo:               lemmikkeinä kuolleita ruumiita  
 Opettaja:           kuinka moni on nähny tän kuvan  
 Heidi:              minä  
 Salla:               hyi  
 Opettaja:           heidi ainakin.. mikä maa mikä valuutta.. tää on irak  
 Mira:               tää liittyy sotaan  
 Opettaja:           irakin sodasta amerikkalainen naissotilas kiduttaa irakilaista miessotilasta  
 Jukka:               myydään kuolleita ruumiita  
 Salla:               ällä  
 Opettaja:           mitä sanoit salla  
 Salla:               mä luuli et joku pikkunen poika leikkii tolla ruumiilla  
 Opettaja:           pikkunen poika joka leikkii ruumiilla niinkö  
 Salla:               mm

(kuvaoppitunti, tt27)

Opettaja toimii tässä taas alullepanijana. Hän ottaa suoraan kuvan esille. Tässä kohtaa oppilaat kuitenkin kommentoivat kuvaa spontaanisti, ennen kuin opettaja ehtii kysyä mitään. Tässä oppilaat osoittavat mukana oloaan spontaaneilla kommentteilla kuvasta.

Aineistosta löytyy myös oppilaiden ei-institutionaalisen roolin mukaista toimintaa. Eräessä tekstitilanteessa opettaja jakaa käsiteltävän tekstin oppilaille ja antaa samalla tehtävänantoa. Tässä vaiheessa teksti muuttuu esineestä toiminnaksi. Oppilaiden tulisi lukea teksti ja alleviivata sieltä ilmaisuja. Osa oppilaista kuitenkin ilmaisee, että toiminta ei miellytä.

## Esimerkki 25

Opettaja: eli. lukekaa se läpi ja laskekaapa hyväksenne voitte alleviivata sinne tai reunustaa sinne kaikki kohdat esimerkiksi jossa sanotaan jumala.. laskekaa [montako] montako nimeä löydätte

----

Juuso: tää on yhtä tylsää ku lehen lukeminen

(tekstioppitunti, tt3)

Tällä tavoin oppilaat haluavat osoittaa kuuluvansa vertaisryhmään ja osittain kapinoivat institution asettamaa roolia vastaan. Osa oppilaista lukee tekstiä ja alleviivaa hiljaa itsekseen ja jotkut oppilaat toteuttavat samaa toimintaa parin kanssa hiljaa kuiskien. Muutama oppilas ei lue eikä alleviivaa, vaan he puhuvat omia asioitaan ja osoittavat näin olevansa ulkona institution määrittämästä roolista.

Kun oppilaat lukevat tekstiä, opettaja alkaa valmistella jo seuraavaan tekstitilanteeseen siirtymistä. Hän kiinnittää kuvia taululle, jolloin osa oppilaista kiinnittää huomionsa taululle ja keskeyttää toimintansa keskiössä olevan tekstin parissa.

## Esimerkki 26

Heidi: me ollaan katottu noi jo

Opettaja: joo mut mä otan nää hetkeks esille ku mä luen mitä te tytöt (--).. ne oli niin hyviä ne teidän (--)

Juuso: kuka oikeesti jaksaa kirjoittaa tällasta

Opettaja: miten nii

Juuso: tylsää tekstiä

Tero: millo [me saadaan ne kokeet]

Opettaja: [tylsääkö] joo siis mä anteeks kauheesti mut siis mä otin eilen väärän vihkonipun mukaan mä en voi palauttaa niitä teille tänään saatte ne sitten ens viikolla

Mira: mitkä

Opettaja: mä otin väärän vihkonipun kotiin eilen mä otin e-luokan ni.. minä tyhmä

(tekstioppitunti, tt4)

Tässä oppilaat aikovat siirtyä tarkastelemaan jo kuvia, mutta Juuson kommentti *kuka oikeesti jaksaa kirjoittaa tällasta* palauttaa toiminnan takaisin keskiössä olevaan tekstiin. Tero yrittää taas vetää toimintaa muualle kysymällä kokeiden palautuksesta. Tämä on hyvin tyypillistä toimintaa oppitunneilla: keskiössä olevan tekstitilanteen lisäksi käydään välillä sivuraiteilla. Oppilaat kiinnittävät huomiota ympäristöön ja sen teksteihin sekä pohtivat oppitunnin ulkopuolisia asioita.

Oppilaiden omat aloitteet ovat aineiston oppitunneilla melko vähäisiä. Kuvaoppitunnilla oppilaiden omat aloitteet liittyivät usein tekstitilanteen alkuun: oppilas esittää jonkin havainnon ennen kuin opettaja on ehtinyt kommentoida tai kysyä mitään (esimerkki 27).

### Esimerkki 27

Niilo:               tossa lukee jotain venäjäksi  
 Opettaja:           nii lukeeki  
 Niilo:               ei saa mittää selvää  
 Opettaja:           mä en tiedä mitä se tarkoittaa.mutta. tässä kuitenkin..  
 Antti:               susi lampaan vaatteissa  
 Opettaja:           nimenomaa susi lampaan vaatteissa. tässä puhutaan siitä että jotkut. tero. jotkut vastustaa kommunisteja ja ne on susia lampaan vaatteissa..  
 (kuvaoppitunti, tt3)

Tekstioppitunnilla oppilaiden omat aloitteet olivat lähinnä kysymyksiä, jotka liittyivät tunnin kulkuun tai tehtävän tekemiseen.

### Esimerkki 28

Heidi:               lueks mä ton kokonaan  
 Opettaja:           lue tää tää vaa

(tekstioppitunti, tt1)

Niin kuvaoppitunnilla kuin tekstioppitunnillakin oli joitakin oppilaiden omia aloitteita, jotka liittyivät keskiössä olevaan tekstiin. Nämä oppilaiden kysymykset syntyvät usein siitä, että oppilas kaipaa tarkennusta opettajan esittämiin huomioihin. Oppimisprosessista syntyneitä, itsenäistä ajattelua ilmaisevia kysymyksiä on melko vähän. Usein oppitunnin keskustelu on niin tiivistä ja nopeaa, että oppilaat eivät ehdi pohtia asioita sen syvällisemmin. Tämän perusteella todellinen ajatustyö tehdään jossakin muualla: heräävätkö itsenäistä ajattelua ilmentävät kysymykset vasta kotona?

Aineiston oppitunneilla opettaja on äänessä eniten. Opettaja esittää kysymyksiä ja havaintoja. Oppilaiden tehtävänä on vastata opettajan kysymyksiin. Oppilaat esittävät melko vähän omia aloitteita. Tekstillä on hyvin keskeinen rooli luokassa. Alussa se toimii keskustelun herättäjänä ja mielenkiinnon luoja, kun taas välillä teksti saa melkein auktoriteetin aseman, kun opettaja ja oppilaat hakevat vahvistusta tekstistä. Teksti ohjaa oppilaiden ja opettajan toimintaa ja puhetta sekä määrittelee käyttäytymistä instituution määrittelemissä rooleissa.

#### 4.3.2. Keskustelua kuvista

Kuvaoppitunnilla tekstimaailma oli lähinnä kuvallinen. Opettaja näytti kuvia, ja niistä keskusteltiin. Oppitunnin rakenteena oli hyvin pitkälti se, että opettaja esitti kysymyksiä ja oppilaat vastasivat. Tällä oppitunnilla suurin osa opettajan pääkysymyksistä ohjasi oppilaita tekemään



havaintoja tai päätelmiä. Havainnointiin ohjailevat kysymykset ohjaavat oppilaita tekstin pintatulkintaan. Oppilaat tekevät havaintoja, mutta eivät useinkaan vielä tee omia tulkintojaan tekstistä. Kuten esimerkistä 29 voi huomata, opettajan kysymykset ohjaavat oppilaita havainnoimaan kuvasta konkreettisia asioita. Suurin osa kysymyksistä ohjaa oppilasta kuvailemaan, mitä kuvassa näkyy.

### Esimerkki 29

minkälaiset kuvailee tota naamaa (tt 3)  
 mitä huomaatte tästä kuvasta (tt 8)  
 millaiset vaatteet sillä on päällä (tt 10)  
 katsokaa ton miehen kasvoja tuolla takana mitä huomaatte millaisia piirteitä (tt11)  
 mitä tämä tyyppi tekee (tt13)

Usein näiden havainnointiin ohjailevien kysymysten jälkeen tulee päättelyyn ohjaavia kysymyksiä, jotka auttavat oppilasta pääsemään tekstissä pintaa syvemmälle. Päättelyyn ohjaavilla kysymyksillä opettaja pyrkii herättelemään oppilasta ajattelemaan itse. Ensin havainnoidaan, mitä tekstissä on ja sen jälkeen päätellään miksi. Esimerkissä 30 listataan muutama tyyppinen päättelyyn ohjaava kysymys kuvaoppitunnilla. Nämä kysymykset vaativat oppilaita jo kuvan tulkintaa.

### Esimerkki 30

no mikä tän sanoma on (tt2)  
 kenenkäs puolella tässä ollaan (tt5)  
 miks sil on sormet punaset (tt7)  
 mitä se nyrkki merkitsee (tt8)  
 miks tolla naisella on huivi päässä (tt8)  
 mitä tässä halutaan sanoa nyt gondoleza ricesta (tt12)  
 mitä tää asento ilmasee (tt22)

Havainnointiin ohjaavien ja päättelyyn ohjaavien kysymysten lisäksi kuvaoppitunnilla oli arviointiin ohjailevia kysymyksiä sekä selittämiseen ohjailevia kysymyksiä. Nämä molemmat kysymystyypit tulevat yleensä vasta havainnoinnin ja päättelyn jälkeen. Arviointiin ohjailevat kysymykset ovat usein kysymyksiä, joilla opettaja kysyy oppilaiden mielipiteitä kuten esimerkistä 31 voi havaita.

### Esimerkki 31

onko tämä paha ihminen teidän mielestä (tt3)  
 onks tää teidän mielestä tehokas kuva (tt9)  
 kumpi on hyvis ja kumpi pahis (tt23)

Selittämiseen ohjailevia kysymyksiä oli kuvaoppitunnilla melko vähän. Opettaja pyysi muutamana kerran oppilaita selittämään esimerkiksi sanojen merkityksiä tai henkilöitä.

### Esimerkki 32

mikä on blinder (tt6)  
 tiedätkö mikä se on (tt10)  
 kuka tunnistaa tämän kuka hän on (tt12)

Muutamana kerran teksti-ilanteen alussa opettaja esitti myös kontekstiin liittämiseen ohjaavia kysymyksiä. Näiden kysymysten tarkoituksena on liittää kuva oikeaan aikaan ja paikkaan. Näin myös kuvan tulkitseminen tulee helpommaksi.

### Esimerkki 33

Mistä historiallisesta hetkestä on kysymys? (tt1)  
 Mihin sotaan tämä liittyy? (tt6)

Opettaja esittää näiden pääkysymysten lisäksi usein myös jatkokysymyksiä, joiden avulla opettaja pyrkii saamaan odottamansa vastauksen. Opettaja pyytää usein oppilasta tarkentamaan vastaustaan jatkokysymysten avulla. Näiden jatkokysymysten avulla opettaja voi myös varmistaa, mitä oppilas sanoi tai mitä mieltä hän on.

### Esimerkki 34

jolle on tapahtunut mitä (tt13)  
 mistä tiedät että se on pahis (tt23)  
 mitä sanoit (tt27)

Seuraavaksi esittelen kolme tyypillistä teksti-ilannetta kuvaoppitunnilta. Kuvaoppitunnin teksti-ilanteessa 2 käsitellään kuvaa, joka kritisoi Hitleriä. Kuvassa on tekstiä englanniksi ja piirretty kuva Hitleristä, jolta on vedetty housut alas (liite 3). Opettaja aloittaa teksti-ilanteen sillä, että johdattelee oppilaita tekstin pariin kertomalla, että sotatilanteissa käytetään usein propagandaa. Seuraavaksi opettaja yrittää saada jonkun oppilaan kääntämään englanninkielinen teksti suomeksi, mutta kukaan oppilas ei ole halukas, joten opettaja kääntää sen itse. Tämän käänöksen jälkeen opettaja vielä kertoo, mitä propaganda on. Opettaja haluaa oppilailta yrittää johdatella oppilaita päättämään, onko tässä kuvassa kyse propagandasta.

Oppilaat harvemmin ryhtyvät omatoimisesti tekemään päätelmiä tekstistä. Havainnointia tehdään myös omatoimisesti, mutta päättelyyn odotetaan useimmiten opettajan kysymyksiä. Eräs oppitunneilla esille tullut ilmiö on kysymysten toistaminen, täydentäminen ja

jatkokysymysten tekeminen. Näiden kysymyssarjojen avulla opettaja pyrkii johdattelemaan oppilaita vastaamaan. Varsinkin päättelyyn ohjaavat kysymykset saivat usein myös jatkokysymyksiä, jotta päättelyssä päästäisiin hieman pidemmälle.

### Esimerkki 35

Opettaja: toinen maailman sota..sota tilanteessa käytetään usein propagandaa. katotaan nyt näit kuvia ja katotaa millasia keinoja se propaganda käyttää..mitäs sanotte tästä..let's catch him with his panzers down.. eli. suomeksi. teemu?

Teemu: en minä tiää

Opettaja: kuka kääntää?..pasi?

Pasi: en mä tiää

Opettaja: no kuka kääntää? mira?

Mira: en mä haluu

Opettaja: heidi?

Heidi: en minä osaa

Opettaja: äh te ootte opiskellu vaikka kuinka monta ker kuinka monta vuotta englantii

Teemu: mä en oo koskaa osannu (--)

Tero: mä en oo koskaan kuullukkaan sellasesta

Opettaja: no ottakaamme hänet kiinni hänen housut hän housut alhaalla. hänen housunsa alhaalla..ja. me. teemme sen jos pidämme. jos jatkamme tulittamista..no millä tavalla tässä..no okei sanottiin että propaganda on valheellista ja. ja tota. vääristelevää... usein se on myös sanotaan yksipuolista se ottaa vaan yhenpuolen asiasta esille.. no...onko tämä teidän mielestä propagandaa?

Jukka: justha sanottii

Opettaja: mitä

Jukka: justha sanottii et tää on

Opettaja: no mä kysyn sitä uudestaa..onko tää teidän mielestä propagandaa näättekste mistä puhutaan

Pekka: no ei ku emmä ees älyy tosta mitää

Opettaja: no mikä tän sanoma on

Antti: että vedetään hitleriltä housut alas

Opettaja: kelle tää on suunnattu

Niilo: hitlerille

Antti: kansalle

Opettaja: mille kansalle

Juuso: saksalle

Opettaja: sak saksalle

Juuso: eiku niille juutalaisille eiku emmä tiää

Opettaja: ketkä taisteli saksalaisia vastaa

Pekka: kaikki

Niilo: maailma

Opettaja: liittoutuneet eli amerikkalaiset, englantilaiset ja venäläiset.. eli tää on nyt suunnattu lähinnä amerikkalaisille..joukoille

(kuvaoppitunti, tt2)

Kun opettaja esitti kysymyksen, onko tämä propagandaa, oppilaiden mielestä opettaja oli antanut jo kysymykseen vastauksen. Tämän vuoksi opettaja joutuu muuttamaan hieman kysymyksen asetteluaan ja kysymään asiaa toisella tavalla: ”näättekste mistä puhutaan”. Kun opettaja ei saa tähänkään kysymykseen vastausta, hän esittää jatkokysymyksen: ”no mikä tän sanoma on”. Tällä kysymyksellä opettaja pyrkii siihen, että sanoman kautta voitaisiin tarkas-

tella, onko tämä kuva propagandaa. Tähän kysymykseen opettaja saa Antilta vastauksen, jonka perusteella opettaja esittää seuraavan jatkokysymyksen eli kenelle kuva on suunnattu. Tähän kysymykseen opettaja saa useita vastauksia, mutta lopuksi kertoo itse oikean vastauksen.

Tekstitilanne päättyy tähän opettajan antamaan vastaukseen, kenelle kuva on suunnattu. Alkuperäiseen kysymykseen ”onko tämä propagandaa” ei palattu vaan siirryttiin seuraavan tekstin pariin. Tässä tekstitalanteessa opettaja esitti jatkokysymyksiä, jotta kokonaiskuva tulisi selkeämmäksi, mutta myös osoittaakseen, että oppilaiden vastaukset olivat vääriä tai eivät ainakaan niitä, joita opettaja haki.

Tämä tekstitalanne (esimerkki 35) on tyypillinen esimerkki kuvaoppitunnin tekstitalanteista rakenteensa vuoksi. Monet kuvaoppitunnin tekstitalanteista lopuivat opettajan antamaan vastaukseen palaamatta kuitenkaan alkuperäiseen kysymykseen. Tekstitilanteille oli myös hyvin tyypillistä, että opettaja on kysyjän ja oppilas vastaajan roolissa.

Toinen tyypillinen tekstitalanne kuvaoppitunnilla on tekstitalanne 10 (esimerkit 36–38). Tämän tekstitalanteen keskiössä on toisen maailman sodan maininkeihin liittyvä kuva (liite 4), jossa kritisoidaan Amerikkaa. Tekstitilanne alkaa sillä, että opettaja kertoo kuvan olevan mielenkiintoinen ja näyttää kuvan. Heti opettajan näytettyä kuvaa oppilas toistaa tekstin, joka kuvassa on. Oppilas toimii ikään kuin kuvan äänitorvena.

### Esimerkki 36

Opettaja: no mitäs sitten. tässä on. mielenkiintoinen kuva.. tää liittyy kans toisen maailman sodan maininkeihin  
 Antti: liberators  
 Opettaja: miettikääpäs tää on aika jännä ja erikoinen kuva. ketä vastaan tässä niin kuin oikein hyökätään  
 Antti: [emmä tiä mut]  
 Niilo: [jenkkejä]  
 Opettaja: mistä sää sen.. niin nopeesti. oot sä nähny tän kuvan aikasemmin  
 Niilo: tuol on toi lippu  
 Antti: nii  
 Opettaja: no mikset sä aattele et okei siinä kannustetaan jenkkejä ku siinä on jenkin lippu.. sä oot oikeessa siinä tehdään pilkkaa jenkeistä. mistä  
 Niilo: no ku se talloo. ympäriisä  
 Opettaja: nii tää on tällanen ihmeellinen.. täs lukee ensinnäkin kuk klux klan. tiettekö mikä se on  
 Pekka: rauhan yhdistys  
 Opettaja: ras rasistisen. rasistinen seurakunta tuolla. seurue tuolla amerikkassa jotka jahtas. poltti.. ristejä ja  
 Antti: klux klux klan  
 Opettaja: ja mustia vainosivat. joo klux klux klan. tässä lukee se. mikäs tuolla on. mikä tää on  
 Salla: [intiaani]  
 Tero: [sirkkeli]  
 Opettaja: intiaani joka puhaltaa johonki torveen.. no millaset vaatteet sillä on päällä  
*Oppilaat huutavat vastauksia yhtä aikaa, joten vastauksista ei saa selvää.*

(kuvaoppitunti, tt10)

Tekstitilanteen aluksi käydään läpi kuvasta kaikki selvät kirjoitetut tekstit, jonka jälkeen ryhdytään vasta pohtimaan kuvan muita elementtejä. Opettaja johdattelee oppilaita kuvan tekstien ääreen sillä, että pyytää oppilaita pohtimaan, ketä vastaan kuva on suunnattu. Niilo huomaa kuvassa Yhdysvaltojen lipun ja tekee siitä päätelmän, että kuva on Yhdysvaltoja vastaan. Opettaja ihmettelee, kuinka Niilo niin nopeasti havaitsee asian. Opettajan palaute on myöntävä, ja opettaja on siirtymässä jo seuraavaan kysymykseen, mutta Niilo haluaa vielä perustella, miksi hän ajattelee, että kuva on Yhdysvaltoja vastaan.

Seuraavaksi opettaja haluaa varmistaa, tietävätkö oppilaat, mitä tarkoittaa ku-klux-klan. Pekka antaa vastauksen rauhan yhdistys, johon opettaja nopeasti antaa palautteeksi oikean vastauksen eli rasisen yhdistyksen. Tekstitilanne etenee opettajan esittämien havainnointiin ohjailevien kysymysten avulla. Opettaja pyytää oppilaita kertomaan, mitä kuvassa näkevät. Tekstitilanne etenee melkein loppuun saakka niin, että oppilaat tekevät havaintoja kuvasta ja opettaja tarkentaa niitä sekä vahvistaa ne oikeiksi. Opettaja toimii tässä auktoriteettina, joka kertoo sen ikään kuin totuuden.

### Esimerkki 37

Opettaja: sil on intiaanipähine. mutta onko tää nyt.. tää on ensinnäkin nainen.. sit sil on joku tommonen  
 Antti: se on missi  
 Opettaja: missi. nimenomaan. se on missi. missi intiaanipäällikön päähineessä. miks  
 Antti: ku[. amerikas] on intiaaneja  
 Mira: [se on kaunis]  
 Opettaja: amerikkassa on intiaaneja ja amerikkassa on missejä  
 Juuso: ja sit siel on amerikan lippu  
 Opettaja: hyvä.. ja sit siin on amerikan lippu jota pitää joku tämmönen. ää..ku on tämmösii kulkueita niissä on semmosii tyttöjä jotka kantaa jotain (--)  
 Pasi: mikä tuol alaalla roikkuu tommonen. tähtilippu  
 Jukka: se on israelin  
 Antti: juutalaisten  
 Opettaja: tämä  
 Pasi: nii  
 Opettaja: tämä on nimenomaan. israelin ja.. juutalaisten.. tunnus.. koska amerikkalaiset on aina ollut juutalaisten kanssa aika paljon [sama.. ja amerikkalaiset] tukee myös israelia [sen kädes on hirttoköysi]  
 Pekka:  
 Heidi: sit siel on tota rahasäkki  
 Opettaja: rahasäkki, ja huomaatteko tutun konkonenän  
 Heidi: ni  
 Opettaja: eli minkä kansallisuuden edustaja  
 Heidi: juutalainen  
 Antti: juutalainen  
 Opettaja: kyllä kyllä. juutalaisilla on aina rahaa. he katsotaan aina et he on pankkien omistajia ja rahasäkkien haltijoita ja ne manipuloi ja hallitsee maailmaa sitä kautta.. näin... no sitten. mitä muuta me löydetään  
 Niilo: pommi  
 Juuso: pommi  
 Opettaja: tämmönen [atomipommin] näkönen. joka jonka amerikkalaiset pudotti sitten  
 Juuso: [tappaa]  
 Niilo: hirttoköysi

Opettaja: missä  
 Niilo: tossa  
 Opettaja: tässä.. vanha tää käytäntöhä oli villissä lännessä. lynkkaukset. amerikkalainen perinne.. ja sitten vielä. täs on joku häkki ja siellä on. mitäs siellä onkaan. ku mä en oikeen nää.. siel on mustia ihmisiä. eli mihin se viittaa  
 Antti: sortoon  
 Salla: orjia  
 Opettaja: [amerikkalaisten. amerikkalaiset käytti orjia] ja (--)  
 Heidi: [ope tuol on vapaudenpatsas]  
 Heidi: ope  
 Opettaja: nii  
 Heidi: tuol on vapaudenpatsas tuolla reunassa  
 Opettaja: kyllä. täällä on vapaudenpatsas. ja eikö se oo aika hyvässä ristiriidassa esimes näiden ihmisten kanssa täällä  
 Mira: nii. mut onks tuol taka-alalla (--)

(kuvaoppitunti, tt10)

Opettaja kerää oppilailta havaintoja ja tarkentaa niitä itse. Esimerkeissä 37 ja 38 huomataan, kuinka opettaja ei huomioi Miran esittämää kysymystä ”*mut onks tuolla taka-alalla*” mitenkään. Opettaja voi ohittaa oppilaan kysymyksen useasta eri syystä: opettaja ei välttämättä kuule, mitä oppilas sanoo tai kokee oppilaan kysymyksen epärelevantiksi. Tässä esimerkissä on todennäköistä, että opettaja ei kuule oppilaan kysymystä. Opettajalla on myös hieman kiire päästä eteenpäin seuraavaan kuvaan. Tämä kuva kiehtoo selvästi enemmän poikia, joten he ovat selvästi enemmän äänessä. Tyttöjen havainnot hukkuvat usein poikien äänen alle. Kuitenkin Heidi on päättänyt saada äänensä kuuluville. Opettajankin huomio helposti keskittyy niiden puoleen, jotka eniten ovat äänessä. Heidi keskeyttää opettajan, jotta hän saisi sanoa havaintonsa.

Tekstitilanteen loppupuolella opettaja kääntää oppilaita huomioimaan, että kuvassa pilkataan amerikkalaista kulttuuria. Oppilaat kyllä huomaavat kuvassa elementtejä, jotka liittyvät esimerkiksi musiikkiin, mutta eivät ymmärrä sitä, miksi se on liitetty tähän. Opettaja esittää kysymyksen, ja oppilaiden olisi pääteltävä, mikä on kuvan tarkoitus. Opettaja ei kuitenkaan saa oppilaita odottamaansa vastausta, vaan tekee itse kuvasta tulkinnan.

### Esimerkki 38

Opettaja: ja. tässä niin kun tehdään pilaa amerikkalaisesta kulttuurista. saksalaiset nauraa sille että tässä teidän kulttuurinne on. näin heppoista se on..ja näin sodan. sot sot sotaisaa.. nii tuol on vielä muuten äänilevy. huomaatteko  
 Oppilas: musiikki [tuhoaa]  
 Opettaja: [mitäs] se tarkoittaa  
 Oppilas: että niillä. että niillä on oikeus niin ku jotenki emmää tiä  
 Opettaja: no tämä tarkoittaa sitä että amerikkalainen musiikkihan levis pitkin maailmaa jo tosa kolkyt nelkyt viiskyt luvulta lähtien ja.. niin ku nykyäänki. kuinka moni kuuntelee amerikkalaista musiikkia melkein kaikki. eikö  
 Oppilas: sillähä on rumpu tossa. onks toi joku rumpu  
 Opettaja: on

Oppilas: oh no  
 Opettaja: elikkä musiikin kautta amerikkalaiset levittää omia arvojaan. eikö vaan.. esimes ulkonäkö. seksikkyyys.. musiikkivideot ku te katotte musiikkivideoita. te näette ne amerikkalaisten arvot siellä hyvin selkeesti... toivottavasti täs (--)...

(kuvaoppitunti, tt10)

Koko teksti tilanne päättyy opettajan tulkintaan kuvasta. Opettaja päättää tilanteen hyvin nopeasti, joten kaikki oppilaat eivät välttämättä ehtineet sanoa omia ajatuksiaan. Oppilaat kuitenkin tyytyvät tämän keskiössä olevan tekstin käsittelyn lopettamiseen ja uuden tekstin esille tuloon.

Kuvaoppitunnin teksti tilanne 26 on tyypillinen esimerkki tuolle oppitunnille ominaisesta kiireestä. Opettajalla on paljon kuvia, jotka hän haluaa näyttää, joten käsittely voi jäädä pintapuoliseksi, eikä kaikille havainnoille ole aikaa. Teksti tilanne (esimerkki 39) alkaa sillä, että opettaja johdattelee kuvaan kertomalla kuvalle kontekstin, jonka jälkeen oppilas esittää havainnon kuvasta. Oppilas haluaa usein opettajalta varmistuksen havainnostaan. Hän haluaa jonkinlaisen vastauksen, että onko hänen havaintonsa oikea. Seuraavassa esimerkissä oppilas esittää havainnon, mutta opettaja ei anna vahvistusta tälle.

### Esimerkki 39

Opettaja: -- ja tässä on venäläinen vanha stalinin aikainen juliste venäjän kansa pienoiskoossa on tässä neuvostoliiton kansa  
 Tero: stalinin perhe  
 Opettaja: eli nuori nainen. puna-armeijan sotilas. vanhus ja vanha  
 Heidi: muori  
 Opettaja: muori. joo joka edustaa taas tätä maaseutu työväkeä ku sil on huivi päässä.. eli sano-kaapa millasia mielikuvia tulee tästä miten nämä ihmiset elää yhdessä  
 Niilo: siin on se perhe  
 Opettaja: nii-i. perheenomaisesti todella lähellä toisiaan  
 Niilo: oliko mä oikeessa  
 Opettaja: kaikki ovat tyytyväisiä. ja tämän kautta tulee sitä viisautta ja niin edelleen  
 Tero: onks tossa stalinin perhe  
 Opettaja: no katotaas sitten tämä

(kuvaoppitunti, tt26)

Ensimmäiseksi opettaja ohittaa Teron kommentin, jossa hän havainnoi kuvassa olevan Stalinin perheen. Hetken päästä Niilo kommentoi ikään kuin vahvistaakseen Teron ajatusta, johon opettaja antaa myöntävän vastauksen. Seuraavaksi Niilo haluaisi opettajalta vahvistuksen, oliko hän oikeassa. Opettajan korvaan oppilaan kysymys *oliks mä oikeessa* saattaa kuulostaa vitsiltä, mutta oppilaan oppimisprosessin kannalta sillä voi olla suuri merkitys. Oppilas hakee vahvistusta omalle ajatukselleen. Tilanteen lopuksi Tero vielä kerran kysyy, että onko kuvassa Stalinin perhe, mutta opettaja siirtyy jo seuraavaan kuvaan. Pojille jää epäselväksi, keitä

kuvassa on ja olivatko he oikeassa. Tästä esimerkistä huomaa myös sen, että vaikka havainnointi on usein oppilaille sitä helpointa, tarvitsee opettajan antaa havainnoillekin vastaus; oppilas kaipaa vastauksensa hyväksymistä.

Kuvaoppitunnin tekstiilanteille on tyypillistä havaintojen tekeminen ja päättelyminen. Opettaja esittää eniten havainnointiin ja päättelyyn ohjaavia kysymyksiä. Havainnointi on oppilaille suhteellisen helppoa kuvista, mutta tulkintojen tekeminen on jo hankalampaa. Usein opettaja tekee lopullisen tulkinnan kuvasta. Kuvaoppitunnille tyypillistä on myös se, että opettaja on kysyjän roolissa ja oppilas vastaajan. Oppilaiden reagoivat vuorot hukkuvat usein opettajan kiireen alle.

#### 4.3.3. Keskustelua teksteistä

Tekstioppitunnin tekstimaailma on monipuolisempi kuin kuvaoppitunnin. Tunnilla käsitellään niin kuvia kuin myös lineaarista tekstiä. Tekstioppitunnin työtavat ovat myös monipuolisempia. Tekstiilanteet rakentuvat siten, että ensin opettaja johdattelee tekstiin, jonka jälkeen oppilaat lukevat tekstin ja tutustuvat siihen itsenäisesti. Samalla kun oppilaat lukevat tekstiä itsenäisesti, heidän tulee poimia sieltä opettajan ohjeistuksen mukaan havaintoja alleviivaten. Tämän itsenäisen työvaiheen jälkeen havaintoja nostetaan yhdessä esille ja pohditaan yhdessä tekstin merkitystä.

Tekstioppitunninkin kysymystyypit keskittyvät lähinnä havainnointiin ja päättelyyn ohjaaviin kysymyksiin. Havainnointiin ohjaavat kysymykset ohjaavat oppilasta poimimaan tekstistä muun muassa yksittäisiä sanoja ja asioita.

#### Esimerkki 40

Mitä hän on tehnyt tässä? (tt1)

Huomasitteko niitä vanhan aikaisia sanoja? (tt3)

Päättelyyn ohjaavia kysymyksiä oli selvästi eniten. Näillä kysymyksillä opettaja pyrki saamaan oppilaita pohtimaan tekstin sisältöä ja sen merkitystä.

#### Esimerkki 41

Mikä tässä vetoaa? (tt1)

Huomaatteko huomaatteko onko tässä mitään epäuskottavaa teidän mielestä? (tt1)

Onko tää propagandaa? (tt4)

Kuka on syyllinen tän tekstin mukaan? (tt4)



Oliko se tietoinen? (tt4)

Opettaja esittää myös selittämiseen ohjaavia kysymyksiä, jotta tekstiin olisi helpompi päästä sisälle.

#### Esimerkki 42

Kuka tämä on? (tt1)  
Mitä eroa on vääräuskoisella ja uskottomalla? (tt3)  
Milloin annetaan testamentti? (tt4)

Kun opettaja johdattelee oppilaita tekstin pariin, hän voi esittää kontekstiin liittämiseen ohjaitsevia kysymyksiä. Näiden kysymysten avulla on helpompaa ryhtyä tarkastelemaan tekstiä.

#### Esimerkki 43

Kuka muistaa vielä lahden hiihtokisat? (tt4)  
Mitä siellä tapahtui? (tt4)

Tekstioppitunnilla opettaja esittää jatkokysymyksiksi lähinnä *miksi* -kysymyksiä. Oppilaat vastaavat usein vain yhdellä sanalla *joo* tai *ei*, joten opettaja haluaa näillä jatkokysymyksillä saada oppilailta myös perusteluja vastauksilleen.

Seuraavaksi esittelen tekstioppitunnille kaksi tyypillistä tekstiilannetta. Tekstioppitunnin tekstiilanne 3 alkaa sillä, että opettaja johdattelee tekstin äärelle (esimerkki 44). Opettaja kertoo tekstin tekijän sekä ajankohdan, milloin teksti on julkaistu. Opettaja kertoo tekstistä myös sen lajin; kyseessä on puhe kirjoitetussa muodossa (liite 5). Heti johdattelun jälkeen opettaja jakaa tekstit oppilaille ja antaa tehtävänannon.

#### Esimerkki 44

Opettaja: katotaas sitten vähä kirjoitettua propagandaa. mitä sanoo osama bin laden. sen jälkeen kun sen jälkeen kun wtc:n kaksoistornit oli hajotettu. tässä on hänen puheensa sen jäkeen.

( - - - )

*Oppilaat puhuvat keskenään wtc iskuista ennen kuin saavat tekstin eteensä.*

Opettaja: eli. lukekaa se läpi ja laskekaapa hyvixsenne voitte alleviivata sinne tai reunustaa sinne kaikki kohdat esimerkiksi jossa sanotaan jumala.. laskekaa [montako] montako nimeä löydätte

Jukka: [anna kynä]

Pekka: sataviiskytneljä

Jukka: saanko kynän

Opettaja: [ei ole tässä mulla kynää].. kynän pitäis kuulua ihan normaaliin koululaisen varustukseen

Niilo: [yksi kaksi koleman neljä viisi]

Oppilas: emmä pysty kaivaa ku mä oon nii väsyny ku mä oon vaa juossu  
 Opettaja: ai jaa ei tääl kyl oo.. mulla oli yksi lyijykynä mut se vietiin tänään  
 Tero: ope tuol on tusseja  
 Antti: rafahim rafahim  
 Opettaja: no älä merkitse laske muuten  
 Teemu: mä oon nyt merkinny kaikki  
 Mari: voiks tämmösen ottaa  
 Juuso: tää on yhtä tylsää ku lehen lukeminen  
 Opettaja: no mä ajattelin et ne vois pyyhkii sitten pois  
 Jukka: no nyt sää sen vasta sanot mä oon jo merkannu täl tussil  
 Opettaja: ei voi mitään  
 Jukka: pekoniperse  
 Antti: käykö herralta sana  
 Opettaja: joo-o herraki tarkoittaa jumalaa tässä yhteydessä  
 Antti: entä profeetta ja muhamed  
 Opettaja: no itse asiassa nekin vois ottaa siitä kaikki tommoset uskonnolliset.. nimet ja tittelit  
 Pekka: vasta nyt kerrot meille (--)  
 Opettaja: eli siis ensin noi jumalan nimet ja vanhahtavia ilmaisuja ja sanoja sieltä löytyy niitä muutamia

(tekstioppitunti, tt3)

Vaikka opettaja on jo antanut tehtävänannon, kaikki oppilaat eivät ryhdy heti tekemään annettua tehtävää. Jukalla on esimerkiksi kynä kadoksissa ja hän pyytää opettajalta kynää. Tämä kynä-keskustelu vie huomion tehtävästä myös muilta oppilailta. Juuso kommentoi kyseisen tekstin lukemisen olevan yhtä tylsää kuin sanomalehden lukeminen. Opettaja ei kommentoi Juuson sanomisia mitenkään vaan jatkaa Jukan kanssa kynä keskustelua. Juuson kommentista voi päätellä, että keskiössä oleva teksti ei kuulu hänen vapaa-ajan tekstimaailmaan, kuten ei myöskään sanomalehti. Kun kaikilla on kynä, alkaa tehtävän teko. Oppilaat varmistelevat opettajalta, ovatko heidän havaintonsa oikeita. Oppilaat esittävät havaintoja, joita opettaja ei tehtävänannossaan ole tarkoittanut. Opettaja tekee kuitenkin ratkaisun ja laajentaa tehtävänantoaan.

Oppilaita kiinnostaa, mistä lehestä teksti on otettu (esimerkki 45). Antti löytää tekstistä viitteen Helsingin Sanomiin, vaikka opettaja ensin muistelee, että teksti on otettu Ilta-Sanomista. Pasi haluaa vielä tarkennuksen, milloin teksti on julkaistu. Opettaja muistelee vuosilukua, kun Antti jo antaa oikean vastauksen, jonka opettaja varmistaa oikeaksi.

### Esimerkki 45

Pasi: onks tää mistä lehestä otettu  
 Antti: helsin[gin sanomis]  
 Opettaja: [tää on iltasano]  
 Antti: helsingin sanomist  
 Opettaja: onks se hesarist se on hesarist joo  
 Pasi: entä niin ku minkä ajan lehestä  
 Opettaja: se on sillon heti sen iskun jälkeen mä otin tän suoraan talteen sillon vuonna mitä se olikaan kakstuhatta jotakin

Antti: kakstuhattayks eks se olluki  
 Opettaja: nii just  
 Antti: kyllä vaan  
 Pasi: mä olin silloin yheksän vuotias  
 Tero: mä muistan ne terroristit vielä  
 Juuso: täh  
 Tero: mä muistan ne terroristien nimet vielä  
 Juuso: mitä sitten tekee kun on lukenu ei jaks enää lukee uudestaa  
 Opettaja: sit tota onks kaikki lukenu

*Oppilaat nyökkäilevät.*

(tekstioppitunti, tt3)

Oppilaat yhdistävät keskiössä olevan tekstin omaan elämäänsä. Pasi muistelee, kuinka vanha hän tekstin ilmestymisen aikaan oli, kun taas Tero haluaa tuoda esille, että hän tietää asiasta enemmän, mitä tekstissä kerrotaan. Juuso ilmoittaa olevansa valmis ja haluaa opettajalta lisäohjeistusta. Opettaja kysyy kaikilta, ovatko myös muut saaneet tehtävänsä valmiiksi. Oppilaat nyökkäilevät vastaukseksi opettajalle.

Kun oppilaat ovat lukeneet ja alleviivanneet, tekstiä käydään yhdessä läpi (esimerkki 46). Opettaja pyytää oppilaita tehtävänannon mukaisia havaintoja. Ensin opettaja haluaa tietää lukumääräisesti, montako jumala-sanaa oppilaat ovat löytäneet. Oppilas antaa vastauksen, jonka opettaja hyväksyy. Opettaja vielä tarkentaa tekstin sisältöä, kertomalla alkuperäisen tekstin ja tämän keskiössä olevan tekstin eroista. Tämän jälkeen opettaja pyytää havaintoja vanhanaikaisista sanoista. Oppilaille on ilmeisesti jäänyt tehtävänanto hieman epäselväksi, koska Niilo ilmoittaa heti, että ei tiennyt, mitä vanhanaikaisilla sanoilla tarkoitettiin. Tero yrittää esimerkin kautta selventää tehtävänantoa, mutta opettaja osoittaa hänen vastauksensa vääräksi.

Opettaja ottaa itse tekstistä esimerkin, jonka avulla hän toivoo saavansa oppilaat ymmärtämään, mitä on tarkoittanut. Opettaja huomaa, että oppilaat eivät ymmärrä, mitä hän haluaisi tekstistä löytää. Tästä johtuen opettaja muuttaa kysymystä; nyt oppilaiden tulisi löytää sanoja, jotka toistuvat usein. Tämä kysymys on selvästi oppilaille helpompi, ja oppilaat alkavat kertoa havaintojaan.

#### Esimerkki 46

Opettaja: no niin katotaanko yhdessä.. montakoo. montako tota sanaa löysitte montako  
 Antti: yheksäntoista jumala sana  
 Opettaja: yheksäntoista [(-- ) joo]  
 Juuso: [aika monta niitä kyl oli] kieltämättä  
 Opettaja: ilmeisesti alkuperäistekstissä on puhuttu allahista siinä ku tässä puhutaan jumalasta koska allahhan tarkoittaa jumalaa se ei oo varsinaisesti jumalan nimi vaan.. käsite. no totaa..  
 Pekka: nyt allah

Opettaja: huomasiitko niitä vanhanaikaisia sanoja  
Niilo: mä en oikeen tienny mitä se tarkoittaa ku mä etin vielä noita jumalia  
Tero: onko vanhanaikainen sana esimerkiks ootas vaikka rafahim  
Opettaja: mikä  
Tero: joku rafa rafai  
Opettaja: fatha vai missä missä kohtaa sä  
Tero: no tossa on vaikka kuinka paljon  
Opettaja: nii ne on niitä paikannimiä ramallah jaa jemin jaa rafahim no mä en nyt ihan tarkot-  
tanu niitä ne on paikannimiä... ootko löytäny mitään  
Tero: emmä  
Opettaja: esimerkiks täältä löytyy semmonen ase joka ei kuulu nykyaikaan... [miekka]  
Salla: [miekka]  
Opettaja: missä kohtii se olikaa näy luepas se kohta  
Salla: jos miekka lankeaa yhdysvaltojen [päälle]  
Opettaja: [jos miekka] lankeaa yhdysvaltojen päälle.. koston miekka. no  
löysittekö jonkun toisen jossa puhutaan me tällaisella muinaisella kielellä vähän niin  
ku... he ilmestyivät röyhkeinä miehiensä ja ratsujensa kanssa.. tuskin vaan hevosella  
lähetään  
Mari: missä se on  
Opettaja: se on tuollaa. keskellä.. no sit jos me katotaan että mitkä sanat toistuu täällä usein  
Mira: jumala  
Opettaja: se toistuu eniten ja sitten toistuu semmonen sana ku tekopyhä. kolme kertaa.. huo-  
masitteko vielä jonkun toisen sanan joka toistuu kol kolme kertaa toistuu yks toi-  
nenkin  
Juuso: kuin  
Antti: palestiina  
Juuso: ja  
Antti: sit yhdysvallat  
Opettaja: no joo. okei ku se no suunnattu sitä vastaan. kyllä  
Heidi: muhamed oli kaks kertaa  
Opettaja: joo muhamed oli keskeinen juuso ole hiljaa  
Juuso: muhamed

(tekstioppitunti, tt3)

Opettaja joutuu välillä kesken opetuksen pitämään myös järjestystä yllä kuten esimerkiksi 38 voi huomata. Tällaiset järjestystä ylläpitävät puheenvuorot olivat aineistossa melko harvinaisia.

Tekstiä on yhdessä käyty läpi ja opettaja on tähän asti pyytänyt oppilailta havaintoja. Seuraavaksi opettaja pyytää myös oppilaita selittämään (esimerkki 47). Opettaja pyytää oppilaita selittämään, mitä eroa on sanoilla vääräuskoinen ja uskoton. Tällä tavalla opettaja haluaa varmistaa, että kaikki oppilaat ymmärtävät kyseisen tekstin osan sisällön. Pekka ja Antti antavat opettajalle vastauksen. Opettaja antaa hyväksyvän palautteen toistamalla vastauksen. Seuraavaksi opettaja haluaa tietää oppilaiden mielipiteitä tekstistä eli pyytää oppilaita arvioimaan tekstiä. Oppilaat vastaavat opettajan esittämiin kysymyksiin hyvin lyhyesti kyllä tai ei. Opettaja tyytyy näihin vastauksiin eikä pyydä perusteluja.

#### Esimerkki 47

Opettaja: ja sit tämmönen kuin vääräuskoinen.. kolme kertaa  
Juuso: tääl on muhamed

- Antti: vääryyden (-)  
 Opettaja: itse asiassa alkuperäistekstissä puhutaan uskottomasta. että bush on uskonon. tai uskosta luopunut.. mitä eroa on väärauskaisella ja uskottomalla
- Pekka: [uskoton ei usko mihinkään]  
 Antti: [väärauskonen uskoo johki ihme juttuihi] ja uskonon (--)  
 Opettaja: se ei usko mihinkään oikeestaan niin.. no sitten täällä puhutaan verestä. myös. mitä mieltä ootte onko tää teijän mielestä pelottavaa tekstiä
- Juuso: ei  
 Salla: eei  
 Opettaja: onko tää teijän mielestä tehokasta  
 Niilo: ei  
 Opettaja: vetoaako tämä enemmän tunteisiin vai järkeen  
 Salla: tunteisiin  
 Tero: tunteisiin  
 Opettaja: kumpaan  
 Salla: tuntei[siin]  
 Opettaja: [tuntei]siin  
 Pasi: mut toi alku oli nii tylsä et ei tota olis oikeesti jaksanu lukee loppuun  
 Opettaja: alku oli tylsä  
 Juuso: [no siinä (--)]  
 Pasi: [(-)] jumalast vaik kuinka monta kertaa  
 Opettaja: nii huomaatte joo. tää alkaa ja loppuu tälle rukouksen tapasilla ilmauksilla kunnia olkoon jumalalle ja tää loppuu sitte jumala on suuri ja kunnia islamille jumalan rauha, armo ja (-)
- Juuso: se alkaa noin huonosti ni ei sitä kukaan jaksu kunnolla lukee  
 Antti: ajatuksen kanssa  
 Juuso: ei jeesus kiinnosta ketään  
 Opettaja: sitten hän kirjoittaa että uskon ja muutoksen tuulet ovat puhaltaneet poistaakseen vääryyden profeetta muhamedin niemimaalta.. jaa vielä että vannon kaikkivaltiaan jumalan nimeen joka loi taivaat ilman pylväitä. tämmöstä kuvakieltä.. jaa bushia hän sanoo pakanoiden idoliksi.. jaa sitten täällä sanotaan että amerikkalaiset juhliivat vääryyttä tukevat teurastajaa uhria vastaan viattoman lapsen sortajaa.. ajatelkaa nyt viatonta lasta. se on aika tehokas kielikuva. katotaas sitten toisen tyyppistä. tekstiä. hei mä voisin kerätä nää pois..

(tekstioppitunti, tt3)

Oppilaat kommentoivat vielä, että teksti oli tylsää luettavaa. Tekstitilanne päättyy opettajan kertaa tekstin rakenteen ja kommentoi vielä tekstissä esiintyviä kielikuvia. Tekstitilanne on tyyppillinen esimerkki oppilaiden lukuinnostuksesta. Tekstityyppi ei liity kiinteästi nuorten vapaa-ajan tekstimaailmaan, joten tekstin lukeminen tuntuu oppilaista työläältä.

Tekstioppitunnin tekstitalanteen 4 keskiössä oleva teksti on Mika Myllylän Testamentini Suomen kansalle (liite 6). Opettaja avaa tekstitalanteen johdattelemalla aiheeseen (esimerkki 48). Opettaja esittää kontekstiin liittyviä kysymyksiä, joiden avulla tekstiin päästään sisälle.

### Esimerkki 48

- Opettaja: kuka muistaa vielä lahden hiihtokisat  
 Antti: minä  
 Jukka: minä  
 Opettaja: mitä siellä [tapahtui]  
 Antti: [doping]

Tero: se hävis  
 Opettaja: kukaa. kukaa. mokas  
 Antti: kari-pekka  
 Opettaja: kari-pekka kyrö entäs ki entäs urheilijoista  
 Tero: norris  
 Opettaja: muistatko vielä ket kei  
 Jukka: ne käytti dopingia  
 Antti: myllylä  
 Opettaja: myllylä ja muistatko että myllylä kirjoitti julkaisi iltasanomissa tämmösen tekstin kun testamenttini suomen kansalla tän jälkeen... millo annetaan testamentti

(tekstioppitunti, tt4)

Tässä opettaja ensin herättelee oppilaiden omat muistot tapahtumasta ja pyrkii näin saamaan oppilaat myös kiinnostumaan aiheesta. Vasta, kun asiat on liitetty kontekstiin, aletaan käsitellä tekstiä, joka liittyy kyseiseen aiheeseen. Esimerkissä 48 opettajan viimeinen kysymys, *milloin annetaan testamentti*, pyrkii siihen, että termit, joita tekstissä on, olisivat selviä kaikille oppilaille. Jukka antaa opettajalle vastauksen (esimerkki 49). Samalla kun opettaja jakaa tekstiä oppilaille, hän antaa tehtävänannon. Oppilaat ilmaisevat opettajalle tuhahtelullaan ja ilmeillään, että eivät halua lukea. Opettaja yrittää motivoida oppilaita lukemaan sillä, että lupaa ettei tämän tekstin jälkeen tarvitse enää lukea mitään. Tässä kommentissa tulee hyvin esille se, että varsinkin oppilaat käsittävät lukemisen vain mekaaniseksi toiminnaksi.

Tehtävänantona on etsiä tekstistä alleviivaten tunteisiin vetoavia ilmaisuja ja samalla pohtia, onko teksti propagandaa vai ei. Tero kommentoi tekstin saatuaan, että kuka viitsii kirjoittaa tällaisia tekstejä. Opettaja kertoo tähän oman mielipiteensä ja kysyy sen jälkeen oppilailta uskovatko he, että Myllylä olisi kirjoittanut tekstin itse. Kukaan oppilaista ei usko tähän. Vaikka joku uskoisikin Myllylän itse kirjoittaneen tekstin, hän ei todennäköisesti sitä sano ääneen, koska opettaja on jo oman mielipiteensä sanonut.

#### Esimerkki 49

Jukka: ku kuollaa  
 Opettaja: nii mutta hän ei kylläkään vielä kuollu mutta silti katotaas tätä ja nytte teijän tehtävä olis ettii tästä semmosii tunteisiin vetoavia ilmasuja.. tän jälkeen ei tarvii lukee täl tunnil enää mitää... mietitää onko tää propagandaa vai ei  
 Juuso: saanko määki  
 Opettaja: joo.. annatko juusolle  
 Tero: paha mika myllylä  
 Opettaja: voitte iha alleviivata sieltä semmosia kohti jotka on teidän mielestä. tota.. tunteisiin vetoavia.. lukekaa tytöt siitä samasta... miki jos sä et lue sitä tekstiä nii mä otan sen sulta pois ja annan toisille  
 Tero: kuka jaksaa kirjoittaa tämmöstä  
 Opettaja: varmaan pr-mies luuletko että mika myllylä on ite tehny  
 Tero: joo on tehny[.] kaks kertaa ainaki  
 Opettaja: [oisko]  
 (- - - -)

Opettaja: no niin otetaan tänne niitä. poimikaa sieltä. lukekaa ääneen niitä semmosia kohtia joissa on paljon siirappia nii  
 Heidi: taistelu on ohi  
 Opettaja: taistelu on ohi  
 Mira: sydämeni on murtunut[.] enkä tuskani määrää voi sanoin [kuvailla]  
 Opettaja: [ah] [mm]  
 Antti: tää koko teksti on  
 Opettaja: koko teksti. lisää lisää jotain  
 Antti: no pitäis lukee tää koko teksti  
 Opettaja: iso osa maailmaani mureni  
 Pekka: maailmani mureni  
 Niilo: sydämeni pohjasta haluan pyytää virhettäni anteeksi suomen kansalta (--)  
 Opettaja: kyllä  
 Jukka: urheilu antoi minulle paljon  
 Opettaja: mutta paljon se myöskin otti  
 Antti: samalla (-) kiitän kaikille tukijoille vuosien varrella  
 Salla: on aika uuden elämän  
 Opettaja: alkoi elämässäni suuri seikkailu josta tuli loputon tuska  
 Antti: uuden elämän alku  
 Opettaja: mm. vajosin ja nousin. tuhannet litrat hikeä ja kyyneleitä  
 Tero: hyi saatana  
 Opettaja: tero  
 Tero: (--). ei tota jaksaa lukee

(tekstioppitunti, tt4)

Kun oppilaat ovat lukeneet, aletaan tekstiä käsitellä yhdessä. Opettaja ja oppilaat alkavat keskustella tekstin sisällöstä. Tällöin he rakentavat tekstin ikään kuin uudelleen. Oppilaat esittävät omia ajatuksiaan, joihin he hakevat tukea tekstistä toistamalla sitä. Opettaja toimii ikään kuin tuomarina, joka ratkaisee, onko oppilaan ajatus relevantti. Opettajankin toimintaa säätelee teksti ja hän päättää tekstin pohjalta, miten asiat todennäköisesti ovat.

Havaintojen jälkeen opettaja haluaa tarttua yhteen sanaan, joka esiintyy tekstissä kaksi kertaa (esimerkki 50).

### Esimerkki 50

Opettaja: joo mut tos oli just hyvä kohta esimerkiks. nöyränä ja kiitollisena huomaatteko vaikee sanoo mut näin äkkiseltään yks sana siel esiintyy kaks kertaa yks aika keskeinen sana  
 Salla: tuska  
 Opettaja: no sekin esiintyy hyvä ja sitten toi nöyrä Jukka just blokkas tossa.. miksi nöyrä esiintyy tässä  
 Heidi: se haluaa pyytää anteeks  
 Opettaja: nii se haluaa nimenomaan korostaa sitä koska se on mokannu no kuka on syyllinen tän tekstin mukaan tähän doping käryyn  
 Oppilas: se joka anto sille sitä ainetta  
 Opettaja: nii sehän ei.  
 Niilo: se sano et sen olis pitäny olla tietonen siit aineesta mitä sille annetaan  
 Opettaja: huippu-urheilijana minun olisi itse pitänyt ottaa selville olla tietonen saamani aineen johtavan positiiviseen dopingtulokseen.. mitä mieltä urheilumiehet tässä koulussa on oliko se tietonen  
 Antti: [oli]  
 Salla: [joo]

Opettaja: mitä mieltä Pasi on  
Pasi: emmä seuraa hiihtoo  
Opettaja: et seuraa hiihtoo  
Pasi: e  
Opettaja: kuka seuraa seuraako kukaan.. Antti sanoit sä et oli tietoinen  
Antti: no oli

(tekstioppitunti, tt4)

Yhden sanan merkitys voi paljastaa koko tekstin merkityksen, minkä vuoksi opettaja esittää kysymyksen *miksi nöyrä esiintyy tässä*. Opettaja haluaa saada oppilaat pohtimaan tekstin merkitystä. Heidi vastaa opettajan kysymykseen, ja opettaja hyväksyy vastauksen ja täydentää sitä.

Opettaja esittää kysymyksen *oliko se tietoinen* ja pyytää näin oppilaita arvioimaan asiaa. Jotta oppilaat voisivat vastata kysymykseen, heidän on ensin tulkittava tekstiä kokonaisuudessaan sekä sen jälkeen arvioitava asiaa omien tietojen pohjalta. Jotta opettaja voi esittää arvioimaan ohjaavia kysymyksiä, hänen on ensin esitettävä päätteleviä kysymyksiä. Ensin pitää tutustua tekstiin ja tehdä siitä päätelmiä ja vasta sen jälkeen voi arvioida tekstiä. Antin mielestä Myllylä oli tietoinen. Opettaja hyväksyy vastauksen olemalla Antin kanssa samaa mieltä (esimerkki 51).

Opettaja haluaa vielä tietää, onko tämä keskiössä oleva teksti oppilaiden mielestä propagandaa. Tero vastaa kieltävästi, ja opettaja esittää tähän jatkokysymyksen *miks ei*. Todennäköisesti Terolla ei ole perusteluja, joten hän koittaa vastaustaan muuttamalla saada opettajalta hyväksyvän palautteen. Kun Tero vastaa seuraavaksi myöntävästi, opettaja hyväksyy vastauksen sanalla *nii*.

### Esimerkki 51

Opettaja: nii. vaikee uskoo et ei olis. no. Teroo. puhuttiin siitä et propagandaa valehtelee liioittelee vääristelee ja antaa yksipuolisen kuvan mitä mieltä olette et onko tää propagandaa  
Tero: ei  
Opettaja: miks ei  
Tero: eiku on  
Opettaja: nii kuinka moni on sitä mieltä et tää myllylän teksti olis propagandaa et vähän jotenki vääristelisi totuutta tai.. jonkun verran ainakin.. mun mielestä tää on aika puhtaasti propagandaa koska täs yritetään vedota tunteisiin ja tässä haudataan faktat jonnekin kauas ja nostetaan vaan näitä tunteita esiin sääliä ehkä kerättiin... okei no sitten tota..

(tekstioppitunti, tt4)

Tekstitilanne päättyy opettajan mielipiteeseen ja tulkintaan tekstistä. Aineistossa oli havaittavissa, että opettaja kertoo usein oppilaan esittämän mielipiteen jälkeen myös oman mielipi-



teensä. Näin opettaja siis antaa ymmärtää, että kysymykseen on olemassa oikea vastaus ja käyttää institutionaalista valtaansa tuodessaan oman näkemyksensä viimeisenä esiin.

Tekstioppitunnin tekstitalanteille tyypillistä on sama rakenne. Tekstitilanne alkaa opettajan johdattelulla aiheeseen, minkä jälkeen teksti annetaan oppilaille. Tehtävänantona on aina poimia tekstistä havaintoja alleviivaten. Itsenäisen lukemisen jälkeen havaintoja nostetaan yhdessä esille. Havaintojen jälkeen alkaa päätelmien tekeminen; opettaja esittää kysymyksiä, joiden avulla oppilaiden tulisi tehdä päätelmiä tekstistä. Tekstitilanteet päättyvät tyypillisesti siihen, että opettaja kertoo vielä tekstin sisältöä, jonka jälkeen hän antaa vastauksen kysymykseen, onko teksti propagandaa. Tekstioppitunnin tekstitalanteiden vuorovaikutus rakentuu opettajan esittämien kysymysten varaan. Oppilaat eivät kommentoi tai kysy spontaanisti kovinkaan usein. Oppilaat tekevät sujuvasti havaintoja tekstistä, mutta päätelmien tekemiseen tarvitaan opettajan auttavia kysymyksiä.

## 5. PÄÄTÄNTÖ

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on vallalla sosiokulttuurinen näkökulma teksteihin. Tekstit ovat yhteisöllisiä, niitä luetaan ja tuotetaan yhdessä. Äidinkielen oppiaineen ydintehävänä yläluokilla on laajentaa oppilaiden tekstitaitoja lähiympäristön taidoista haastavampiin taitoihin. (POPS 2004: 46, 53.) Opetussuunnitelma on virallinen asiakirja, joka määrittää, mitä opetuksen tulee sisältää, ja millaista opetuksen tulisi olla. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten luokkahuoneen tekstimaailma ja opetus vastaa opetussuunnitelman asettamiin haasteisiin. Tutkimuksessa vertailtiin myös opettajan käsityksiä tekstitaitojen opettamisesta siihen, millaisia tekstitilanteita luokassa oikeasti on. Tekstitilanteiden pohjalta tavoitteena oli luoda kuva siitä, minkälaisia tekstitaitoja luokassa opiskellaan. Tarkoituksena ei ollut saada kattavaa yleiskuvaa äidinkielen oppituntien tekstimaailmasta, vaan kuvata juuri aineiston oppituntien tekstimaailmaa.

Luokkahuoneessa on jo valmiiksi useita tekstejä, niin oppilaiden tuottamia kuin myös opettajan tuomia tekstejä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin kuitenkin vain opetuksessa käytettyihin teksteihin. Opettaja oli itse valinnut tekstit, joita oppitunneilla käytettiin. Opettajan tekstivalintoihin vaikutti opetettava aihe, mutta myös se, että kouluun oli tullut uusi laite, jota opettaja halusi testata. Ensimmäinen oppitunti keskittyi vain ja ainoastaan kuviin ja toinen oppitunti tekstiin ja kuviin. Oppilaiden oli selkeästi helpompi tehdä havaintoja ja tulkintoja kuvista kuin lineaarisista teksteistä, joten opettajan painotus kuviin oli selkeästi onnistunut. Opettaja perusteli valintojaan sillä, että hän haluaa tuoda luokkaan autenttisia tekstejä, joita oppilaat kohtaavat myös arkielämässään.

Opettaja näki äidinkielen taitoaineena, jota voi oppia vain harjoittelemalla. Hän korostaa opetuksessaan kirjoittamisen opetusta, koska kirjoittaminen auttaa myös ajattelun kehittämisessä. Tämä ei kuitenkaan tullut ilmi aineiston oppitunneilla, koska kyseisillä oppitunneilla ei kirjoitettu mitään. Aineiston oppitunnit keskittyivät lukemiseen ja keskusteluun.

Opettaja kertoi vierastavansa teoreettisten asioiden opettamista. Hänen mielestään oppilaat oppivat samat teoria-asiat tekemisen kautta kuin opettajajohtoisesti opettaen. Tämä ajatus näkyi selvästi aineiston oppitunneilla. Opettaja aloitti oppitunnit suoraan erilaisilla teksteillä, ja niiden avulla selvitettiin, millaista propaganda on. Tällainen menetelmä kannustaa oppilaita itse etsimään vastauksia kysymyksiin. Oppilaat tarvitsevat tällaisia päättelevää lukutaitoa läpi elämänsä. Arkielämässä kukaan ei tule heille suoraan kertomaan, että tämä teksti on propagandaa, vaan on heidän se itse osattava päätellä.

Opettajan ajatuksena on, että ei kirjoiteta hyvän puhujan piirteitä taululle vaan puhutaan. Opettaja pyrkii luokkahuoneensa vuorovaikutuksessa spontaaniin keskusteluun. Aineiston oppitunneilla tällainen spontaani keskustelu oli kuitenkin melko harvinaista.

Aineiston oppituntien vuorovaikutus rakentui hyvin selkeästi kysymys–vastaus–palautte-rakenteen mukaan. Opettaja kysyy kysymyksen, johon oppilas vastaa. Opettaja antaa vielä oppilaan vastaukselle palautteen. Tämä rakenne toistui melkein kaikissa tekstitilanteissa. Vaikka opettaja toivookin oppitunneilleen spontaania keskustelua, joka vastaisi arkielämän vuorovaikutustilanteita, olivat instituution määrittelemät roolit hyvin vahvasti esillä aineiston oppitunneilla. Näistä rooleista johtuen vuorovaikutus ei rakentunut arkielämää vastaavaksi.

Anne Pitkänen-Huhta (2003: 274–275) huomasi tutkimuksessaan, että tekstitilanteet rakentuivat kolmesta osasta: avaus, tekstin käsittely ja lopetus. Opettajan rooli oli suurin avauksessa ja lopetuksessa. Jokaisessa osassa oli erilaisia interaktiorakenteita: puheen suunta vaihteli välillä opettajalta oppilaalle, oppilaalta opettajalle tai oppilaalta oppilaalle. Tämän tutkimuksen aineiston tekstitilanteet rakentuivat myös kolmesta osasta. Opettaja avasi tekstitilanteen, jonka jälkeen tekstiä käsiteltiin, ja opettaja myös lopetti tekstitilanteen. Tässä tutkimuksessa kuitenkin puhe suuntautui useimmiten opettajalta oppilaalle tai oppilaalta opettajalle. Oppilaiden välinen vuorovaikutus oli vähäistä.

Opetuskeskustelu eteni hyvin opettajajohtoisesti. Opettaja esitti kysymyksen, johon oppilaat vastasivat. Opettaja esitti suurimmaksi osaksi havainnointiin ja päättelyyn ohjaavia kysymyksiä. Opettaja halusi oppilaiden tekemän teksteistä havaintoja. Havainnointi olikin oppilaille suhteellisen helppoa ja havaintoja kertyi paljon. Päätelmien tekeminen olikin jo vaikeampaa, minkä vuoksi opettaja joutui tekemään jatkokysymyksiä, jotta päätelmien tekeminen olisi onnistunut. Opettaja teki usein itse tekstistä tulkinnan oppilaiden puolesta. Varsinkin kuvaoppitunnilla tämä oli hyvin tyypillistä, ja uskoisin sen johtuvan siitä, että käsiteltäviä kuvia oli paljon, ja opettajalla oli kiire päästä eteenpäin.

Oppilaiden vastaukset olivat usein havaintoja tekstistä. Oppilaat toistivat tekstiä suoraan tai kertoivat omin sanoin, mitä tekstissä oli. Opettaja hyväksyi oppilaiden vastaukset joko yhdellä sanalla *hyvä*, *niin* tai *kyllä* tai toistamalla vastauksen. Jos oppilas ei antanut opettajan odotuksen mukaista vastausta, opettaja esitti usein jatkokysymyksiä tai pyysi oppilasta perustelemään vastauksen. Toisinaan opettaja antoi oppilaalle selkeän *ei*-palautteen, jos vastaus oli opettajan odotusten vastainen.

Oppitunnit olivat hyvin samankaltaisia vuorovaikutukseltaan. Kuvaoppitunnilla rakenne oli hyvin selvästi opettajajohtoinen. Opettaja otti kuvan esille ja pyysi oppilailta havaintoja. Oppilaat kertoivat opettajalle, mitä kuvassa näkivät, jonka jälkeen usein juuri opettaja teki

tulkinnan kuvasta. Tämä sama kaava toistui melkein kaikissa kuvissa. Tekstioppitunnilla oli hieman enemmän oppilaiden aloitteita kuin kuvaoppitunnilla: oppilaat kommentoivat tekstejä spontaanisti. Näistä oppitunneista ei kuitenkaan voi päätellä, että äidinkielen oppituntien vuorovaikutus rakentuisi aina opettajajohtoisesti. Näillä oppitunneilla työtavat olivat lähinnä opettajajohtoisia, joiden takia myös vuorovaikutus rakentui opettajan kysymyksille.

Opettajan mielestä tekstitaitoja opetellaan vain koulua varten. Opettajan näkee tärkeänä opetella sellaisia tekstitaitoja, joita tarvitaan koulussa. Koulua siis koulua varten, ei elämää. Kuitenkin aineiston oppitunneilla tavoitteena oli, että oppilaat oppisivat huomaamaan propagandaa myös muualla kuin koulussa. Teemahaastattelun perusteella opettaja näkee tekstitaitojen olevan erilaisten tekstilajien opettelua koulua varten esimerkiksi, kuinka kirjoitan referaatin. Mielestäni opettaja kuitenkin käytännön työssään opettaa tekstitaitoja laajemminkin kuin vain koulua varten. Hän ei ehkä vain itse tiedosta niitä tekstitaitojen opetteluksi. Myös Luukan ja kumppaneiden (2008: 236) tutkimuksessa havaittiin, että koulussa keskitytään niihin tekstitaitoihin, joita koulussa tarvitaan. Kuitenkin niin opettajat kuin oppilaatkin olivat sitä mieltä, että koulussa harjoitellaan tekstitaitoja, jotta voitaisiin pärjätä tietoyhteiskunnassa.

Laaja tekstitaitokäsitys tarkoittaa opetussuunnitelmassa sitä, että tekstit ovat niin puhuttuja kuin kirjoitettujakin, kuvitteellisia ja asiatekstejä, ja niihin voi sisältyä niin sanoja, kuvia, ääntä kuin grafiikkaa (POPS 2004: 46). Mielestäni aineiston oppitunneilla käytettiin tekstejä, jotka vaativat monenlaisia tekstitaitoja. Oppilaiden piti osata lukea niin kuvaa kuin lineaaristakin tekstiä. Heidän piti tehdä tekstistä havaintoja ja päätelmiä sekä arvioida tekstiä. Laaja tekstitaitokäsitys näkyi siis ainakin näillä oppitunneilla.

Tämä tutkimus ei anna yleistä kuvaa äidinkielen oppituntien tekstimaailmasta vaan kuvan yhden luokan kahden oppituntin tekstimaailmasta. Aineistoa on paljon, joten rajanvetoa oli tehtävä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin tekstitilanteisiin, mutta olisi mielenkiintoista selvittää tekstitilanteiden ja lisähaastatteluiden avulla, millaisia tekstikäytänteitä luokassa on. Käytänteiden avulla voitaisiin paremmin tarkastella sitä, että vastaako opetus tietoyhteiskunnan tekstimaailman haasteisiin.

Toinen mielenkiintoinen tutkimuksen jatko voisi olla luokan informaaliset tekstit. Luokassa on paljon tekstejä, jotka eivät liity opetukseen. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisia nämä informaaliset tekstit ovat, ja miten niitä käytetään. Kun tiedettäisiin, millaisia informaaleja tekstejä luokassa on, voitaisiin niitä hyödyntää myös opetuksessa.

Tällä tutkimuksella on sovellusarvoa opettajan oman työn arvioimisessa. Mielestäni jokaisen opettajan tulisi joskus tarkastella omaa opetustaan vuorovaikutuksen kannalta. Tässä tutkimuksessa tuli selkeästi ilmi, että opettajan ajatukset omasta opetuksesta eivät aina kohtaa

todellisuutta. Tässä tutkimuksessa opettaja kertoi haluavansa luokkaansa spontaania arkipäivän keskustelua muistuttavaa vuorovaikutusta, mutta silti luokkahuoneen vuorovaikutus rakentui perinteisesti kysymys–vastaus–palaute -rakenteella.

Tämä tutkimus antoi minulle opettajana paljon tietoa siitä, millaisilla kysymyksillä aktivoin oppilaita paremmin, ja kuinka voin tukea luokassa monipuolista vuorovaikutusta. Tämän tutkimuksen innoittamana kiinnitän varmasti enemmän huomiota luokkahuoneen vuorovaikutukseen käytännön opettajantyössäni kuin ennen.

## LÄHTEET

- ATKINSON, PAUL – COFFEY AMANDA – DELAMONT, SARA – LOFLAND, JOHN – LOFLAND, LYN 2001: *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications.
- BARTON, DAVID 1994: *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, DAVID – HAMILTON, MARY 1998: *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- BARTON, DAVID – HAMILTON, MARY 2000: Literacy practices. – Barton, David & Hamilton, Mary & Ivanic, Roz (toim.) *Situated literacies. Reading and writing in context* s.7–15. London: Routledge.
- BARTON, DAVID – HAMILTON, MARY – IVANIC, ROZ 2000: *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- BELLACK, ARNO A. 1966: *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- CHRISTIE, FRANCES 1998: Learning the literacies of primary and secondary schooling. – Christie, Frances & Misson, Ray *Literacy and schooling* s. 47–73. London: Routledge.
- COPE, BILL – KALANTZIS, MARY 2000: Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. – Cope, Bill & Kalantzis, Mary (toim.) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* s. 3–8. London: Routledge.
- DREW, PAUL – HERITAGE, JOHN 1992: *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 1996: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- ESKOLA, JARI – VASTAMÄKI, JAANA 2001: Teemahaastattelu: opit ja opetukset. – Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* s. 24–42. Jyväskylä: PS-kustannus.
- GEE, JAMES PAUL 1990: *Social Linguistics And Literacies: Ideology In Discourses*. London: The Falmer Press.
- GOODWIN, CHARLES – DURANTI, ALESSANDRO 1992: Rethinking context: an introduction. – Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles (toim.) *Rethinking context. language as an interactive phenomenon* s. 1–42. Cambridge: Cambridge University Press.
- GORDON, TUULA – HYNNINEN, PIRKKO – LAHELMA, ELINA – METSO, TUIJA – PALMU, TARJA – TOLONEN, TARJA 2007: Koulun arkea tutkimassa. Kokemukset kollektiivisesta etnografiasta. – Lappalainen, Sirpa & Hynninen, Pirkko & Kankkunen, Tarja & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 41–64. Tampere: Vastapaino.
- HAMILTON, MARY 2000: Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. – Barton, David & Hamilton, Mary & Ivanic, Roz (toim.) *Situated literacies. Reading and writing in context* s. 16–33. London: Routledge.
- HASAN, RUQAIYA 1996: Literacy, everyday talk and society. – Hasan, Ruqaiya & Williams, Geoff (toim.) *Literacy in Society* s. 377–424. London: Longman.
- HEATH, SHIRLEY BRICE 1983: *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2000: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- JEWITT, CAREY 2005: Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 26 (3), 315–331.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 1999: *Diskurssianalyysi liik- keessä*. Tampere: Vasta- paino
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 2004: *Diskurssianalyysin aak- koset*. Tampere: Vastapaino.
- JUNKKARINEN, SARI 2006: "Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiin- nosta.": yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielen opetus. Suomen kielen pro gradu - tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KARVONEN, KATRI 2007: Puheenvuoro oppilaalle. – Tainio Liisa (toim.) *Vuorovaiku- tusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 119–138. Helsinki: Gau- deamus.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KERAVUORI, KYLLIKKI 1988: *Ymmärräkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KLEEMOLA, SARI 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Tainio Liisa (toim.) *Vuo- rovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- KORHONEN, KATI-JOHANNA 2006: Yhdeksäsluokkalaisten tekstimaailman tarkaste- lua: tekstit vapaa-ajalla, koulussa ja tulevaisuuden työelämässä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KRESS, GUNTHER 2003: *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- KUCAN, LINDA 2007: Insights From Teachers Who Analyzed Transcript of Their Own Classroom Discussions. *The Reading Teacher*, 61 (3), s. 228-236.
- LAHELMA, ELINA – GORDON, TUULA 2007: Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluet- nografiaan. – Lappalainen, Sirpa & Hynninen, Pirkko & Kankkunen, Tarja & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 17–38. Tampere: Vastapaino.
- LAINEN, KAARLO 2000: *Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2004: *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äi- dinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Helsinki: Ope- tushallitus.
- 2006: *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistu- losten arviointi 9. vuosiluokalla*. Helsinki: Opetushallitus.
- LEIWO, MATTI – PÖYHÖNEN MINNA-RIITTA 1987: Opetustekstit ja opetuskeskuste- lu. – Hirvonen, Pekka (toim.) *Language and Learning materials*. AFinLan vuosikir- ja 1987/n:o 44. Joensuu: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa.
- LEIWO, MATTI – KUUSINEN, JORMA – NYKÄNEN, PÄIVI – PÖYHÖNEN, MINNA- RIITTA 1987: *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä II. Peruskoulun luokka- keskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 1995: *Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotut- kimus Suomessa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Sajavaara, Kari & Piirainen- Marsh, Arja (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 107–131. Jyväskylä: Jyväskylän yli- opisto.

- LINNAKYLÄ, PIRJO & SULKUNEN, SARI 2005: Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. – Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa* s. 37 – 64. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 1995: *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2003: *Tekstitaituriksi koulussa*. Virittäjä 107. Helsinki: Kotikielen seura, 413–419.
- 2004a: Tulevaisuuden tekstitaitureita? – Luukka, Minna-Riitta & Jääskeläinen, Pasi (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja s. 111–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2004b: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Luukka, Minna- Riitta & Jääskeläinen, Pasi (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja s. 145–160. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Harmanen, Minna & Takala, Tuija (toim.) *Tekstien pyörityksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – LEIWO, MATTI 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. – Sajavaara, Kari & Takala, Sauli (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 13–36. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN ANNA 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MAYBIN, JANET 2007: Literacy Under and Over the Desk: Oppositions and Heterogeneity. *Language and Education* 21 (6), 515–530.
- MEHAN, HUGH 1979: *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Mass.
- MIETTINEN, REIJO 1993: *Oppimistunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986–1991*. Tampere: Gaudeamus.
- MÄYRY, LEENA 2005: Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista: kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- NEW LONDON GROUP 2000: A Pedagogy of Multiliteracies. Designing social futures. – Cope, Bill & Kalantzis, Mary (toim.) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* s. 9–37 London: Routledge.
- NUOLIJÄRVI, PIRKKO – TIITTULA, LIISA 2000: *Televisiokeskustelun näyttämöllä. Televisioinstituonaalisuus suomalaisessa ja saksalaisessa keskustelukulttuurissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PAHL, KATE – ROWSELL, JENNIFER 2005: *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- PALMU, TARJA 2003: *Sukupuolten rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Väitöskirja. Helsingin Yliopiston Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 189.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1995: Institutionaalinen keskustelu. – *Tainio, Liisa (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2003: *Texts and interaction: literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



- POPS = PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004: Helsinki, Opetushallitus. <http://www.oph.fi/info/ops> 13.11.2011
- SINCLAIR, J. McH. – COULTHARD, R.M. 1975: *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- STREET, BRIAN V. 1984: *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1993: The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading* 16 (2), 81–97.
- 2001: Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies. Teoksessa Jones, Kathryn (toim.) *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SYRJÄLÄ, LEENA 1994: Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. – Syrjälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* s. 9–66. Helsinki: Kirjayhtymä.
- SYRJÄLÄINEN, EIJA 1990. *Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuone yhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.
- SWALES, JOHN M. 1990: *Genre Analysis. English in academic an research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAINIO, LIISA (toim.) 2007: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- TESCH, RENATA 1990: *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- TOLONEN, TARJA 2001: *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2006: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VÄLIJÄRVI, JOUNI 2005: Suomalainen peruskoulu kansainvälisessä vertailussa. – Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

## LIITTEET

### LIITE1 Teemahaastattelurunko

#### TEEMAHAASTATTELURUNKO

##### TAUSTOJA:

- Kauanko olet opettanut, ja mitä luokkia?
- Mitä ajattelet työstäsi yläkoulun äidinkielen opettajana? Mikä haasteellista? Mikä motivoi?
- Mikä on tärkeintä, ydinsisältöjä äidinkielen opetuksessa? Mihin pyrit omassa opetuksessasi?

##### TEKSTITAITOJEN OPETUS

- Millaisia tekstitaitoja pidät tarpeellisena opettaa? Miksi juuri niitä?
- Miten näet luku- ja kirjoitustaitojen suhteen (onko toinen tärkeämpi toista)? Mikä rooli koulussa on mediateksteillä, entä uusmedian teksteillä?
- Miten opetat tekstitaitoja? Millaisia pedagogisia periaatteita ja ratkaisuja noudatat? Miksi juuri niitä? Miten tekstitaitoja mielestäsi opitaan parhaiten

##### TEKSTIT KOULUSSA

- Millaisten tekstien kanssa yläkoulussa pitäisi äidinkielen luokassa työskennellä? Miten tunneillasi työskennellään?
- Kuka valitsee ne tekstit, joiden kanssa työskennellään?
- Miten valitset tekstit ja tehtävät joiden kanssa työskennellään? Millä perusteella? Millaisia tekstejä valitset, mistä valitset ne, oppikirja, muut tekstit? Miksi juuri sellaisia?
- Millaisista teksteistä oppilaat ovat kiinnostuneita? Mistä heille on hyötyä, iloa?
- Onko koulussa tarpeen käsitellä oppilaiden vapaa-ajan tekstejä? Miksi on tai ei?
- Miten hyvin oppilaat hallitsevat tekstiaidot? Missä ovat hyviä, missä kaipaavat opetusta ja tukea?

##### KAKSI OPPITUNTIA

- Mikä niiden idea oli? Mitä tavoittelit? Miten se näkyi?
- Miksi päädyit juuri niihin teksteihin, tehtäviin ja työskentelytapoihin?
- Miten oppilaat mielestäsi työskentelivät noilla tunneilla? Mitä oppivat?
- Miten itse arvioisit tuntien onnistumista – pääsitkö siihen, mitä tavoittelit?
- Jos saisi vetää ne uudelleen, niin tekisitkö samoin?
- Mihin suuntaan haluaisit kehittää tekstitaitojen opetusta?

**LIITE 2 Litterointimerkit**

- [ ] päällekkäispuhunta
- . mikrotauko (alle sekunti)
- .. tauko (1-2 sekuntia)
- ... pitkä tauko (yli 2 sekuntia)
- (-) sana josta ei saanut selvää
- (--) pidempi jakso, josta ei saanut selvää
- (----) poistettu välistä osa
- (( )) litteroijan kommentteja

## LIITE 3 Kuva Hitler naurunalaiseksi



LIITE 4 Kuva Amerikkalainen kulttuuri



## LIITE 5 Osama bin Ladenin puhe

# "He lähtivät taistelemaan islamia vastaan terrorismin nimissä"

**Osama bin Laden vannoi sunnuntaina qatarilaisen televisioyhtiö al-Jazeera välittämässä lausunnossa Yhdysvalloille pelon aikakautta. Televisioyhtiö ei kertonut, milloin ja missä puhe oli nauhoitettu. Helsingin Sanomat julkaisee puheen kokonaisuudessaan.**

► "Kunnia olkoon Jumalalle ja rukoilemme häneltä apua ja anteeksiantoa.

Etsimme Herralta turvaa pahalta. Hän, jota Jumala ohjaa, on oikein ohjattu, mutta sille, jonka Jumala jättää harhailemaan, ei löydy suojelijaa johdattamaan häntä oikealle tielle.

Todistan, ettei ole muuta jumalaa kuin Jumala ja Muhammed on hänen palvelijansa ja profeettansa.

Kaikkivaltias Jumala iski Yhdysvaltoja sen herkipäähän paikkaan. Hän tuhosi sen huomattavimmat rakennukset.

Kunnia olkoon Jumalalle.

**On Yhdysvallat.** Se täytettiin terrorilla pohjoisesta etelään, idästä länteen. Kunnia olkoon Jumalalle.

Se, mitä Yhdysvallat kokee tänään, on hyvin pientä verrattuna siihen, mitä me olemme kokeneet kymmenien vuosien ajan.

Kansamme on kokenut tätä nöyryytystä ja halveksuntaa yli 80 vuoden ajan. Sen poikia on tapettu, sen verta on vuodatettu, sen pyhiin paikkoihin on hyökätty, eikä sitä hallita siten kuin Jumala on määrännyt.

Tästä huolimatta kukaan ei välitä.

Kun kaikkivaltias Jumala siunasi menestyksellisen muslimisaattueensa, islamin etujoukot, hän antoi heidän tuhota Yhdysvallat. Pyydän kaikkivaltiaasta Jumalaa ylentämään heidät ja päästämään heidät paratiisiin.

Kun nämä puolustivat sorrettuja poikiaan, veljiään ja siskojaan Palestiinassa ja monissa islamilaisissa maissa, koko maailma huusi. Vääräuskoiset, tekopyhien saattelemina, huusivat.

Miljoona irakilaista lasta on kuollut Irakissa, vaikka nämä eivät tehneet mitään väärää. Siitä huolimatta emme kuule tuomitsemista keneltäkään maailmassa tai vallanpitäjien fatwaa (oppineiden määräystä).

**Israelin panssarivaunut** tunkeutuvat Palestiinaan, Jeniniin, Ramallahiin, Rafahiin, Beit Jalaan ja muille muslimialueille aiheuttamaan sekasortoa emmekä kuule korotettuja ääniä emmekä näe toimia.

Mutta jos miekka lankeaa Yhdysvaltojen päälle 80 vuoden jälkeen, tekopyhyys nostaa päätään valittaen niiden tappajien kuolemaa, jotka ovat kajonneet muslimien vereen, kunniaan ja pyhiin paikkoihin.

Vähin mitä näistä tekopyhistä voi sanoa on, että he ovat väärää polkua seuranneita luopioita. He juhlivat vääryyttä, tukevat teurastajaa uhria vastaan, viattoman lapsen sortajaa. Antakoon Jumala heille rangaistuksen, jonka he ansaitsevat.

Sanon, että asia on hyvin selvä. Tämän tapahtuneen jälkeen, ja nyt kun johtavat Yhdysvaltain viranhaltijat ovat puhuneet, Bushista, maailman vääräuskoisten johtajasta lähtien, ja kaikki hänen tukijansa, jokaisen muslimin on puolustettava uskontoaan.

He ilmestyivät röyhkeinä miehiensä ja ratsujensa kanssa ja tutkivat ja käänsivät jopa islamiin uskovia maita meitä vastaan. He tulivat taistelemaan tätä ryhmään vastaan, joka julisti uskoaan Jumalaan ja kieltäytyi hylkäämästä uskontoaan. He lähtivät taistelemaan islamia vastaan terrorismin nimissä.

Satojatuhansia ihmisiä, nuoria ja vanhoja, tapettiin maailman ääriässä Japanissa. Heille tämä ei ole rikos, vaan lähinnä kiistakysymys.

He pommittivat Irakin ja pitivät sitä kiistakysymyksenä.

**Mutta kun kymmeniä** heikäläisiä kuoli Nairobissa ja Dar es Salaamissa, Afganistania ja Irakia pommitettiin. Kaikki tekopyhät seisoivat maailman vääräuskoisuuden johtajan takana, tämän ajan pakanoiden idolin takana, siis Amerikan ja sen tukijoiden takana.

Nämä tapahtumat jakoivat koko maailman kahtia. Uskovien puoleen, jossa ei ole tekopyhyttä ja vääräuskoisuutta, jolta toivomme Jumalan suojaavan meitä, ja vääräuskoisten puoleen.

Uskon ja muutoksen tuulet ovat puhaltaneet poistaakseen vääryyden profeetta Muhammedin niemimaalta, rauha olkoon hänen kanssaan.

**Yhdysvalloille** ja sen kansalle sanon nämä muutamat sanat: Vannon kaikkivaltiaan Jumalan nimeen, joka loi taivaat ilman pylviä, ettei Yhdysvallat, eikä myöskään kukaan joka Yhdysvalloissa asuu, nauti turvallisuudesta, ennen kuin me koemme sen Palestiinassa ja ennen kuin vääräuskoisten armeijat lähtevät Muhammedin maalta, rauha olkoon hänen kanssaan. Jumala on suuri ja kunnia islamille.

Jumalan rauha, armo ja siunaus olkoon teidän kanssanne." "Jokaisen muslimin on puolustettava uskontoaan"

(HS 9.10.2001)

**LIITE 6 Testamenttini Suomen kansalle -teksti***Testamenttini Suomen kansalle*

Tämä on testamentti, jota en koskaan uskonut joutuvani kirjoittamaan. Minut on kohdannut syvä suru. Sydämeni on murtunut, enkä tuskani määrää voi sanoin kuvata. Iso osa maailmaani mureni 28.2.2001, kun sain suureksi järkytyksekseni kuulla Lahden MM-kisoissa antamani doping-näytteen olevan positiivinen. Elämäni pahin painajainen oli alkanut.

Olen elämässäni aina pyrkinyt itse vastaamaan teoistani ja elämäni koskevista asioista, ja niin teen myös nytkin. Huippu-urheilijana minun olisi itse pitänyt ottaa selville ja olla tietoinen saamani aineen johtavan positiiviseen doping-tulokseen. Nyt saan tästä valtavasta erehdyksestä maksaa kalliin hinnan. Mielessäni pyörii monia kysymyksiä, ja vaikka kuinka yritän kapinoida vastaan, en voi tapahtunutta muuttaa.

Uskon, että Jumala tahtoi näin kohdallani käyvän. Sydämeni pohjasta haluan pyytää virhettäni anteeksi Suomen kansalta ja koko urheilivalta maailmalta. Samalla esitän nöyrät kiitokseni kaikille tukijoilleni vuosien varrelta. Te olette perheeni ohella auttaneet minua jaksamaan. Nyt jos koskaan tuki on tarpeen.

Urheilu antoi minulle paljon, paljon se myöskin otti. Nyt ei ole enää kiire. Taistelu on ohi. On aika uuden elämän. Kauan sitten, kun pienenä poikana Tervanevalle ensimmäisen kerran jalkani upotin, alkoi elämässäni suuri seikkailu, josta tuli loputon tuska. Vajosin ja nousin, yhä uudestaan ja uudestaan. Tuhannet litrat hikeä ja kyyneleitä saivat nyt surun sävyt. Sieltä ammensin myös vahvuuden, jonka avulla selviän tästäkin vastoinkäymisestä.

Vielä kerran korviini kantautuu tuon hiljaisen Tervanevan mystinen kutsu. Nöyränä, kiitollisena ja yksinäisenä vaellan sinne nyt vastatulessa viimeisen kerran takaisin, polvistun, myönnän tappioni ja pyydän sielulleni rauhaa.

**Haapajärvellä  
maaliskuun 6. päivänä 2001**

*Mika Myllylä*