

**Luokanopettajien käsityksiä lukemisesta, kriittisestä lu-  
kutaidosta ja niiden merkityksistä**

Minna Hyytiä ja Sofia Saloranta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2015  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hyttiä, Minna ja Saloranta, Sofia. 2015. Luokanopettajien käsityksiä lukemisesta, kriittisestä lukutaidosta ja niiden merkityksistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 84 sivua liitteineen (1 kpl).**

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin opettajien käsityksiä lukemisesta, kriittisestä lukutaidosta ja niiden merkityksistä. Tutkimusaihe perustui huoleen lukutaidon muutoksen vaatimuksesta, koska median ja teknologian merkitys on kasvanut yhteiskunnassa. Tarkoituksena oli selvittää, miten kriittinen lukutaito on opetuksessa esillä ja minkälaisia merkityksiä opettajat sille antavat. Tutkimus oli laadullinen ja perustui fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Tutkimusaineisto koostui yhdeksän luokanopettajan teemahaastatteluista, jotka analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen.

Opettajat käsittivät kriittisen lukutaidon yhdeksi lukutaidon osa-alueeksi, jonka merkitys tulevaisuudessa korostuu median kasvun myötä. Kriittisen lukutaidon kehittämisessä opettajat painottivat olennaisen tiedon löytämistä, oman ajattelun arviointia sekä sen suhteuttamista uuteen tietoon. Kriittinen lukutaito käsitteenä oli monelle opettajalle hankala, mutta kriittisyyden opettaminen ymmärrettiin kuitenkin jokaisen oppiaineen opetussisällöksi. Opettajat korostivat omaa valtaa ja vastuuta valita opetussuunnitelman puitteissa opetettavat asiat luokassaan.

Yleisenä johtopäätöksenä on, että opettajat pitivät tärkeänä lukutaidolle ja kriittiselle lukutaidolle sekä niiden monipuoliselle osaamiselle. Opettajilla ei kuitenkaan ollut yhtenäistä linjaa kriittisyyden tukemisessa.

Hakusanat: lukutaito, lukeminen, kriittinen lukutaito, monilukutaito, POPS, mediakasvatus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LUKUTAIDOSTA KRIITTISEEN LUKUTAITOON.....</b>	<b>7</b>
2.1	Lukutaitokäsityksiä .....	7
2.2	Käsityksiä kriittisestä lukutaidosta .....	10
2.3	Yhteiskunnan vaatimuksena mediakasvatus .....	11
2.4	Lukutaito nykyisessä ja tulevassa opetussuunnitelmassa .....	13
<b>3</b>	<b>MULTIMODAALINEN TIETOYHTEISKUNTA JA TULEVAISUUDEN TAIDOT .....</b>	<b>16</b>
3.1	Koulutuksen vastuu tulevaisuuden rakentajana .....	18
3.2	Opettajan aseman ja työn muutos .....	21
3.2.1	Opettajan rooli luokassa .....	21
3.2.2	Opettajankoulutus ja täydennyskoulutus tukemassa muutosta .....	23
3.3	Oppimateriaalit muutoksessa .....	25
3.3.1	Oppikirjojen käyttö .....	25
3.3.2	Internet – uudenlainen oppimisympäristö ja materiaalipankki.....	28
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>30</b>
4.1	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote .....	30
4.2	Tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävä .....	32
4.3	Puolistrukturoitu teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä .....	32
4.4	Haastattelujen toteuttaminen .....	35
4.5	Haastatellut opettajat.....	36
4.6	Aineiston analyysi ja sen kulku .....	39
4.7	Luotettavuus.....	43
4.8	Eettiset ratkaisut.....	44

<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>46</b>
5.1	Aktiivisuus opettajan työssä .....	46
5.2	Lukemisen merkitys opettajalle .....	49
5.3	Näkemyksiä lukutaidosta ja kriittisestä lukutaidosta .....	51
5.4	Kriittisen lukutaidon tukeminen koulussa .....	53
5.5	Opettajien näkemyksiä lukutaidosta ja sen muutoksesta .....	55
5.6	Oppikirjat opetuksen tukena.....	57
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>59</b>
6.1	Tutkimustehtävän saavuttaminen ja tutkimuksen päätulokset.....	59
6.2	Lukutaidon ja kriittisen lukutaidon merkitys.....	60
6.3	Muuttuva lukutaito .....	62
6.4	Miksi kehittävästä opettajasta tulee säilyttävä? .....	65
6.5	Jatkotutkimushaasteita.....	71

# 1 JOHDANTO

Tarkastelemme työssämme opettajien käsityksiä kriittisestä lukutaidosta. Tutkimme lisäksi kriittisen lukutaidon merkityksiä ja sen kehittämistä koulumaailmassa. Olemme valinneet aiheemme kiinnostuksemme pohjalta, mutta myös sen ajankohtaisuuden vuoksi. Elämme tällä hetkellä teknologian aikakautta, jolloin uutta tietoa tulee lisää jatkuvasti ja lukeminen painottuu yhä enemmän verkkoympäristöihin (Kress 2003, 21; Säljö 2004, 240–243). Teknologisoitumisen myötä myös opetuksen haasteet ovat muuntuneet, jolloin opettajana tulisikin vastata teknologian kehityksen muutoksiin ja uusiin teknologisiin välineisiin. Kriittinen arviointi- ja argumentointikyky nousevat nykymaailmassa yhä tärkeämmiksi taidoiksi ja valmiuksiksi, koska viestintätekniikat ja tietämys eri aiheista ovat laajentuneet. (Säljö 2004, 240–243.) Tärkeää onkin selvittää, ovatko opettajat kiinnostuneita kehittämään sekä haastamaan itseään uudenlaisissa oppimisympäristöissä.

Euroopan komission tavoitteena on 100-prosenttinen lukutaito, koska lukutaidon merkitys koetaan keskeiseksi kansalaistaidoksi. Heikkojen lukijoiden kehittäminen olisi tärkeää yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen kannalta. (EU 2012, 2-3.) Luku- ja kirjoitustaitoon on kiinnitetty huomiota koko Euroopan tasolla, koska niiden asema nähdään olennaisena yhteiskunnassa toimimisen kannalta. Lukutaidon merkitys on yhä tärkeämmässä roolissa kirjoitettuun kieleen perustuvassa maailmassa. Suomalaisten nuorten lukutaidon kehityksestä kertoo PISA 2012 -raportti, jonka mukaan lukutaitomme on edelleen maailman kärkitasoa. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että suomalaisten nuorten lukutaito on eriarvoistumassa ja heikkojen tai erittäin heikkojen lukijoiden osuus on kasvussa. (Kupari ym. 2013, 30.) Nyky-yhteiskunnan vaatimukset ja PISA- tulokset kertovat ristiriidasta mittaustulosten ja vaatimusten välillä. Linnakylän ja Välijärven (2005, 36) mukaan opetuksen ja oppimisen ongelmat ovatkin kansainvälisiä, eivätkä vain Suomen koulutusjärjestelmän vaiva.

Tuleva opetussuunnitelma 2016 huomioi tekstien monimuotoistumisen monilukutaidon näkökulmasta (OPH 2014). Monilukutaito käsitteenä pyrkii myös soveltamaan ja laajentamaan perinteisen lukutaidon kenttää, jotta pystyisimme luomaan oppilaille kattavamman lukutaitojen maailman. Koulun tehtävänä on tutustuttaa oppilas tekstien moninaiseen maailmaan ja siten opettaa oppilaalle taitoja joustavaan työskentelyyn eri tekstilajien kanssa. Lopulta monilukutaidon kehittäminen koulussa on nähtävä oppiainerajoja rikkovana tavoitteena. (Luukka 2013, 1-4).

Yhä kasvava mediateollisuus on jatkuvasti läsnä oppilaiden arjessa, joten yksi koulun tehtävistä on huolehtia oppilaiden riittävästä taidoista toimia monimediaisissa ympäristöissä. Media onkin osa ihmiseksi kasvamista, sillä se on olennaisesti läsnä lapsuudessa ja nuoruudessa (OKM 2011, 18). Älypuhelimet, tabletit ja tietokoneet ovat tuoneet median yhä lähemmäs oppilasta, jolloin erityisesti kriittisen lukutaidon merkitys korostuu. Teknologia ja median erilaiset tekstiympäristöt vaativat lukutaidolta uudenlaista näkökulmaa, jotta yhteiskunnan muutoksiin voitaisiin vastata. Koulussa on jatkuvasti katsottava tulevaisuuteen myös lukutaidon kehittämisen suhteen, jotta esimerkiksi media ja teknologian nopea kehittyminen pystyttäisiin huomioimaan. Tällainen vaatii opettajalta halua kehittyä ja kohdata muutos. Tässä tutkimuksessa pohdimmekin suhtautuvatko opettajat työhönsä kehitymisorientoituneesti? Kehitymisorientoituneen opettajan piirteitä ovat esimerkiksi lisäkouluttautuminen, kiinnostus omaa ammattiaan kohtaan sekä tietoisuus uudesta opetussuunnitelmasta.

## 2 LUKUTAIDOSTA KRIITTISEEN LUKUTAITOON

### 2.1 Lukutaitokäsityksiä

Lukutaidolla on monia eri merkityksiä ja näkökulmia, jotka toisaalta täydentävät ja tukevat toisiaan, mutta jakautuvat myös eri suuntiin. Yleensä käsitteeseen lukutaito yhdistetään lukeminen ja kirjoittaminen, jotka nähdään osin kognitiivisina taitoina ja osin kognitiivisten sekä sosiaalisten taitojen yhteenliittymänä. (Eskelä-Haapanen 2012, 113–114; Kern 2009, 23–24.) Yleensäkin lukutaitoa ei voida määritellä yhdeksi ja pysyväksi taidoksi, vaan lukutaitoja on erilaisia tilanteista ja tarpeista riippuen (Luukka 2013, 1). Lukutaidon ja kielen merkitys ihmisten elämässä on suuri, koska yhteiskuntamme ja elämämme perustuu pitkälti kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen (Garnham 2005, 241; Eskelä-Haapanen 2012, 100; Lehtonen 1998, 3). Tässä tutkimuksessa lukemisella tarkoitetaan luku- ja kirjoitustaitoa yhteen nivoutuneena kokonaisuutena. Perusopetuksen opetussuunnitelmissa tästä taitokokonaisuudesta käytetään termiä tekstitaidot (POPS 2004) tai monilukutaito (POPS 2014).

Lukutaitoa pidetään yksilöllisenä taitona, joka kehittyy kokonaisvaltaisesti eteenpäin. Suuret hyppäykset eivät ole mahdollisia, esimerkiksi sanatason tunnistamisesta kriittiseen lukutaitoon, vaan eteneminen tapahtuu vähitellen. (Lehtonen 1993, 23, 47.) Kehittyvä lukutaito voidaan määritellä peruslukutaidon eli teknisen lukutaidon näkökulmasta. Peruslukutaito koostuu kahdesta elementistä: kirjainten yhdistäminen sanoiksi, eli tekninen lukutaito sekä luetun ymmärtäminen ja päättely. Visuaalisten vihjeiden perusteella lukija muodostaa kirjaimista äännteitä ja sanoja. (Lerikkanen 2008, 10; Paananen 2006, 15; Rose & Martin 2012, 21, 146; Tankersley 2003, 31.) Lukutaito edellyttää myös lukemisen tarkastelua itsearviointin näkökulmasta, eli oppilaan on opittava tarkkailemaan, milloin hän ymmärtää lukemaansa (Lehtonen 1993, 47; Kuhn

1999, 23). Lukeminen voidaan siten määritellä prosessiksi, joka alkaa tekstin havainnoinnista ja siirtyy vähitellen sanojen sekä suurempien kokonaisuuksien lukemiseen ja ymmärtämiseen (Kiiveri 2006, 131; Tankersley 2003, 31–32).

PISA-tutkimuksessa lukutaitoa on määritelty tekstien ymmärtämisen, käytön sekä erityisesti lukijan oman ajattelun ja arvioinnin kautta eli toimivan lukutaidon näkökulmasta. PISA-tutkimuksessa lukutaidon arviointiin käytetään todellisia arkielämän tekstejä, jolloin saadaan tietoa arkielämässä toimimisesta ja selviytymisestä. (Linnakylä & Sulkunen 2002, 9; OECD 1999, 12–13; Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Malin & Puhakka 2001, 7.) PISA-tutkimuksen määrittely korostaa erityisesti vaativamman lukutaidon merkitystä, koska perustaidot lukemisessa suurimmalla osalla tulisi jo olla tässä ikävaiheessa. Lukutaito ajatellaan siten laajana ja omaa ajattelua vaativana toimintana, jossa taustalla on peruslukemisen taidot, kuten tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen. (OECD 1999, 13.)

PISA-tutkimukset arvioivat lukemista funktionaalisen lukutaidon näkökulmasta, jolla tarkoitetaan lukemista viestintänä ja välineenä arjessa. Funktionaalinen lukutaito vaatii tilanteista ajattelua ja arvioita, jotka mahdollistavat oppimisen ja lukemisen kontekstissaan. (Kauppinen 2012, 177; Lehtonen 1990, 25; Lerkkanen 2008, 10; Paananen 2006, 15; Unesco 2006, 158; Välijärvi & Linnakylä 2002.) Lukijan on tiedettävä, mitä tehdä ja oltava motivoitunut lukemiseen, jolloin lukutilannetta voidaan ajatella arkitilanteissa selviämisen näkökulmasta. Funktionaalinen lukutaito perustuu tekstiympäristöjen laajentumiseen siten, että lukija hallitsee ja soveltaa eri lukutapoja. (Jennigs 2000, 93, 98; Kauppinen 2010, 177–178.) Toisinaan funktionaalinen lukutaito voi olla myös riittämätön arjen vaatimukseen, esimerkiksi vieraskielisessä maassa (Lehtonen 1998, 18). Lukutaito kehittyy uusien tekstikokemusten kautta yhä laajemmaksi ja siksi funktionaalista lukutaitoa ei voida nähdä erillisinä taitoina ja tasoina, vaan taidot limittyvät keskenään (Kauppinen 2010, 136). Arjen käyttötilanteiden näkökulmasta lukutaidon on kehityttävä tehokkaaksi ja mukautuvaksi taidoksi. Kehittynyt lukutaito on toimivaa, tehokasta ja mukautuvaa käyttötilanteet huomioiden, eli kehittynyt lukija käyttää lukutaitoaan tilanteen vaatimalla ta-



valla ja havainnoi omaa lukemistaan sekä sen toimivuutta (Kuhn 1999, 23–24; Tankersley 2003, 120.)

2000-luvulla Internet on laajentanut lukutaitoa ja sen määrittelyä yhä uudelleen ja uudelleen. Teknologian kehitys asettaa lukutaidolle uusia haasteita, koska pääsy Internetiin mullistaa lukemisen maailman. Uusia ja muokattuja lukutaitokäsityksiä on muodostettava, jotta ne vastaisivat 2000-luvun haasteisiin laajentuvan teknologian myötä. (Coiro, Knobel, Lankshear & Leu 2008, 2, 5–6; Jokinen ym. 2013; Linnakylä & Sulkunen 2002, 9). Nykyään myös mediamaailman multimodaaliset tekstit ovat osa uutta lukutaitoa ja uusia lukutaitovaatimuksia. On opittava lukemaan yhtä aikaa monia eri tekstimuotoja – ei siis vain kuvaa tai tekstiä erikseen, vaan yhtäaikaisesti kuvaa, tekstiä, videoita, linkkejä, musiikkia ja efektejä. Multimodaalisista teksteistä toimivat esimerkkeinä muun muassa pelit, joissa on luettavana lukematon määrä erilaisia tekstuaalisia yhdistelmiä. (Burn 2008, 161, 174–176; Niinistö & Ruhala 2007, 123; Serafini 2012, 26.) Multimodaalisella lukutaidolla tarkoitetaan kykyä ymmärtää tekstejä ja taitoa luovia erilaisten tekstien verkostoissa sujuvasti. Multimodaalisessa lukutaidossa yhdistyvät monet lukemisen ulottuvuudet sekä taitoa luoda koherentteja merkityksiä ja viestejä lukemastaan (Karcher-Lein & Shinas 2012, 61; Pahl & Rowsell 2005, 27–28).

2000-luvulla lukutaidolta vaaditaan perinteisen lukutaidon lisäksi kommunikaatitaitoja, kuten kuuntelemista ja puhumista, sillä monet asiat hoidetaan nykyään puhelimitse tai verkon välityksellä. Kommunikaatio edellyttää nykyään enemmän kuin vain lukemista, joten samalla myös lukutaidolle vaaditaan uutta määritelmää. (Kulikowich 2008, 181–182; 201.) Erilaisten tekstimuotojen yhdistäminen vaatii lukutaidolta myös sitä, että lukija osaa yhdistellä asioita keskenään ja suhteuttaa tietoa aikaisempaan tietouteensa (Van Meter & Firetto 2008, 1082; Serafini 2012, 28).

## 2.2 Käsitteitä kriittisestä lukutaidosta

Kriittiseen lukutaitoon on mahdollista ottaa useampia näkökulmia. Ensinnäkin kriittinen lukutaito on tekstin arviointia ja vertailua aikaisempaan tietouteen nojaten. Tekstin arviointi on tärkeää, koska kaikkea lukemaansa ei voi ottaa suorana ja selviönä faktana, vaan kriittinen ajattelu vaatii tekstin taustaoletusten ja perustelujen pohdintaa ja arviointia. Toiseksi tietoa on suhteutettava aikaisempaan tietoon ja vasta sen jälkeen muodostettava uusia, järjesteltyjä tietokokonaisuuksia luetusta asiasta. Kolmanneksi ilman aiempaa tietoa kriittinen lukutaito on hankalaa, jopa mahdotonta, koska on oltava tietoa, johon uutta verrataan. (Adali, 2003; Halpern 2013, 58; Ivie 1997, 18–19; Koksal 2005, 196–197; Kuhn 1999, 23; Linn 2000, 790; Wallace & Wray 2006, 9.) Tätä ajattelua voidaan soveltaa myös perusopetukseen, jossa oppilaat käyttävät oppikirjaa työvälineenään ja suhteuttavat aikaisempaa tietoaan eri oppiaineisiin.

Kriittisen lukutaidon ensimmäiset askeleet alkavat siitä, mitä valitsemme luettavaksi esimerkiksi Internetin maailmasta. Erityisesti Internetin laaja tekstivalikoima vaatii lukijalta kykyä erotella relevantin tiedon kaiken informaation keskeltä (Wallace & Wray 2006, 15). Kriittinen lukutaito vaatii luetun ymmärtämistä ja ajatteluprosessia, jotta lukija voi muodostaa kuvan lukemastaan ja verrata sitä aiempaan tietouteensa. Kriittisen lukutaidon avulla vertailaan ja valikoidaan uutta tietoa suhteessa vanhaan eli arvioidaan tietoa. (Duran 2013, 93; Ozdemir 2011, 19–21.) Oppilaalla on oltava motivaatio oikean ja väärän erottamiseen sekä eri näkökulmien hahmottamiseen, jotta kriittinen lukutaito mahdollistuu oppilaan ajattelussa (Kuhn 1999, 23; Mason 2009, 3). Ennisin (2011) tiivistyksen mukaan kriittinen ajattelija pyrkiikin etsimään totuuden, selvittämään perustelut ja asioiden taustat. Samalla kriittisellä lukijalla on oltava käsitys siitä mitä on tekemässä, eli havainnoitava jatkuvasti omaa toimintaansa (Kuhn 1999, 23).

Kriittinen lukutaito vaatii hyviä metakognitiivisia taitoja, jotta lukija osaa havainnoida omaa osaamistaan (Herkman 2007, 12; Kuhn 1999, 23–24). Kriittinen suhtautuminen uusiin asioihin ja informaatioon kehittyy elämänko-

kemuksen myötä, joten siksi ei voida olettaa, että nuoremmat lapset kykenisivät siihen ilman avustusta ja ohjausta (Wallace & Wray 2006, 4). Kriittinen lukutaito on kuitenkin vaatimus maailmassa toimimiselle ja selviytymiselle, joten sitä pitäisikin tukea myös koulussa. Kriittisen lukutaidon tukemiseen tulisi käyttää monipuolisia opetusmateriaaleja ja -menetelmiä, jotta oppilaan taito sen käyttämiseen laajentuisi. (Barak, Ben-Chaim & Zoller 2007, 356.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 kriittinen lukutaito mainitaan ohimennen kolmannen luokan opetussisällöissä ja kuudennella luokalla se eritellään eri oppiaineiden tavoitteissa (ks. POPS04). Kriittinen lukutaito on siten tavoitteena POPS04:ssa vasta ylemmillä luokilla, koska se todennäköisesti koetaan haastavammaksi asiaksi.

### **2.3 Yhteiskunnan vaatimuksena mediakasvatus**

Mediakasvatuksessa kriittisen lukutaidon osa-alueet konkretisoituvat, esimerkiksi lähteen luotettavuuden arvioinnissa ja olennaisen tiedon löytämisessä. Mediakasvatuksen merkitys muiden kasvatussuuntausten joukossa on vahvistunut viime vuosikymmenen aikana ja mediakasvatuksen suuntaukset seurailevat ajan henkeä sekä yhteiskunnallisia tarpeita. Ajan mediateknologian kehitys on asettanut haasteensa ja luo tarpeen kriittiselle mediakasvatukselle. (Herkman 2007, 10; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 16, 23.) On muistettava, että mediakulttuurin kasvu vaatii myös jossain määrin opetuksen muutosta. Mediakasvatuksen tarpeeseen koulussa on pyritty vastaamaan esimerkiksi opetussuunnitelmassa ja sanomalehtiweekoilla (Herkman 2007, 10; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 16, 20).

Mediakulttuuri toimii lasten ja nuorten yhtenä keskeisenä oppimisen ja toiminnan ympäristönä ja se tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia nähdä, kokea, ostaa ja kuluttaa. Media on siten jatkuvasti läsnä lasten arjessa. (Niinistö & Ruhala 2007, 123; Suoranta 2003, 9; Van Loon 2008, 102–103). Hyvä lukutaito onkin edellytys mediassa toimimiselle, koska lukutaito mahdollistaa itsenäisen verkkotekstien lukemisen ja niiden kanssa toimimisen (Schwab 2010, 149). Me-

diamaailmassa tekstit ovat moniulotteisia ja luovat linkkejä toinen toistensa välille, joten lukiessaan yhtä tekstiä muodostuu lopulta verkko lukuisten tekstien välille (Carrington 2009, 10).

Mediamaailma viihdyttää, opettaa, yhdistää ja muodostaa sosiaalisia verkostoja. Mediamaailmasta otetaan myös mallia käyttäytymiseen, kuten ristiriitojen ratkaisemiseen. (Koivusalo-Kuusivaara 2006, 222–223.) Mediakulttuurin hyvistä ja huonoista vaikutuksista lapsiin ja nuoriin ollaan hyvin tietoisia. Mediakasvatuksen varsinaiseksi ongelmaksi muodostuu se, kuinka paljon lasten ja nuorten mediasuhteita säädellään ja rajoitetaan vai halutaanko enemmän kannustaa mediataitojen kehittämiseen. (Kupiainen 2009, 167.) Niinistö ja Ruhala (2007, 124) toteavatkin, että lasten mediakulttuuri olisi huomioitava ja lapsia kuunneltava, jolloin mediakulttuurista muodostuu enemminkin resurssi kuin uhka. Suurena haasteena on kuitenkin se, miten media sisällytetään eri oppiaineiden opetukseen luontevasti (Bazalgette 2010, 105; Lerkkanen 2008, 10; Suoranta 2003, 9). Lapset ovat syntyneet digimaailmaan ja kasvaneet sen keskellä, jolloin kasvattajien on opittava uusi mediamaailman kieli (Niinistö & Ruhala 2007, 125). Mediamaailma ja sen käytön harjoittelu pitäisikin ottaa tärkeäksi osaksi opetusta ja luoda sille tilaa lukujärjestykseen. Mediamaailma luo mahdollisuuksia, mutta samalla myös uhan muille oppisisällöille (Bazalgette 2010, 105, 111.)

Puhuttaessa mediakasvatuksesta on samalla pidettävä mielessä, että media käsitteenä on laaja ja osittain epäselväkin. Median alkuperäisenä tehtävänä on ollut toimia välineenä ja merkitysten siirtäjänä, mutta nykyisin käsitteen alle sisällytetään myös paljon muuta. Puhelimet, tietokoneet ja pelivälineet ovat esimerkkejä median käsitteen laajentumisesta mediavälineisiin, jotka tuovat median yhä lähemmäksi lasta. (Suoninen 2004, 22–23; Tuominen & Mustonen 2007, 137.) Median merkityksen laajentuminen edellyttää lapsilta ja nuorilta entistä enemmän valmiuksia käyttää ja tulkita mediaa. Mediatietämys vaatii käyttäjältään tietoa median toiminnasta, ilmaisukeinoista, sen kielestä ja sisältöihin suhtautumisesta. Tällaisten taitojen harjoittaminen kuuluu mediakasvatukseen, jonka tavoitteena on opettaa oppilaille medialukutaitoa. Tällä tarkoite-

taan oppilaan henkilökohtaisia valmiuksia käyttää ja tulkita mediaa ja sen sisältöjä kriittisesti. (Herkman 2007, 10; Suoninen 2004, 24–26.)

Lapsen medialukutaitojen kehittymisen kannalta on tärkeää tutustua konkreettisesti median tuotteisiin ja tiedon vastaanottamiseen sekä on huomioitava, että lapsi saa itse kokemuksen tiedon tuottamisesta (POPS 2004, 39; Herkman 2007, 11). Mediakasvatuksen ympäristö on oltava turvallinen ja hyvinvointia tukeva. Lapsi tarvitsee median käytössä opastusta, tukea, läsnäoloa ja kuuntelua niin vanhemmalta kuin opettajaltakin. (Herkman 2007, 11; Niinistö & Ruhala 2007, 128, 131.) Internetin huomioiminen ja sen ymmärtäminen on tärkeää, koska lähes kaikki on saatavilla nykyään Internetissä (Lankshear & Knobel 2006, 5).

## **2.4 Lukutaito nykyisessä ja tulevassa opetussuunnitelmassa**

Nykyisen ja tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määritelmät lukutaidosta ovat osin poikkeavia, mutta ovat suurelta osin yhteneviä. POPS16 (OPH 2014) määrittelee tavoitteet laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta, joka linjaa koko opetussuunnitelman tavoitteita. POPS04 (2004) ei määrittele tavoitteita koko opetussuunnitelman kattavasti, vaan ennemminkin jokaisen oppiaineen kohdalla erikseen. Kummassakin opetussuunnitelmassa lukutaidon merkitykselle ja sen tukemiselle annetaan paljon tilaa (POPS04; OPH 2014).

Tässä tarkasteltiin esimerkkeinä kahta oppiainetta, äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä luonnontietoa, mutta kriittinen lukutaito ilmenee myös muissa oppiaineissa. Opetussuunnitelmat huomioivat kriittisen lukutaidon eri tavoin, mutta kummassakin se nostetaan tärkeäksi tavoitteeksi. Tuleva opetussuunnitelma (OPH 2014) nostaa kriittisen lukutaidon esiin laaja-alaisen tavoitteiden näkökulmasta jokaisessa oppiaineessa. Taulukosta 1 ilmenee perusopetuksen opetussuunnitelmien yhtäläisyyksiä ja eroja oppimiskäsityksen ja kahden esimerkkioppiaineen äidinkielen ja kirjallisuuden sekä luonnontiedon osalta.

TAULUKKO 1. Lukutaidon ja kriittisen lukutaidon tarkastelua perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2004 ja opetussuunnitelman luonnoksessa 2014

	POPS04	POPS14
Oppimiskäsitys	Oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen tiedon rakennusprosessi.	Oppilas on aktiivinen toimija. Ratkaisee ongelmia yksin ja yhdessä.
Tavoitteet	Oppiainekohtaiset tavoitteet. Eheyttävät aihekokonaisuudet.	Laaja-alaiset koko opetussuunnitelman kattavat tavoitteet.
Äidinkieli ja kirjallisuus	Medialukutaidon osat ovat osa tekstitaitoja. Kielen kehitys korostuu vain äidinkielen ja kirjallisuuden yhteydessä, ei muissa oppiaineissa.	Kielen kehitys kaikkien oppiaineiden ja kodin vastuulla, eli ei vain äidinkielen ja kirjallisuuden vastuulla.
Luonnontieto	Korostetaan tiedon hankkimista, arvioimista ja vertaillua eri lähteistä.	Luonnontiede nähdään monitieteisenä oppiaineena. Korostetaan tiedon hankkimista ja arviointia oppimisessa. Kriittisen ajattelukyvyn huomioiminen ja tukeminen on tärkeää.

POPS04 (2004, 38) pyrkii eheyttävään opetukseen aihekokonaisuuksilla, joiden tavoitteena on monialaisen näkemyksen ja tietotaidon rakentaminen. Aihekokonaisuudet ovat aihealueita, jotka linkittävät useita oppiaineita ja niillä pyritään vastaamaan ajan koulutuksellisiin haasteisiin (POPS04, 38). Tulevassa opetussuunnitelmassa 2016 on puolestaan laaja-alaiset osaamiset tavoitteet, jotka linkittyvät koko opetussuunnitelmaan. Laaja-alaiset tavoitteet yksi ja neljä tukevat lukutaidon sekä kriittisen lukutaidon kehitystä. Ensimmäinen laaja-alainen tavoite koskee ajattelua ja oppimaan oppimista, jossa esimerkiksi korostetaan kysymysten tekemistä ja vastausten etsimistä, tietolähteiden käyttöä sekä vähitellen kriittisen ajattelun kehittymistä. Neljäs laaja-alainen tavoite on monilukutaito, jossa korostuu tiedon etsiminen ja sen arvioiminen, työskentely median parissa sekä kriittisen lukutaidon kehittyminen. (OPH 2014,

4-6.) Laaja-alaisten tavoitteiden myötä pyritään kokonaisvaltaiseen ja oppiainerajat ylittävään opetukseen, joka tukisi oppilaan kehitystä monipuolisesti huomioiden yhteiskunnan haasteita. Molempien opetussuunnitelmien on tavoitteena vastata yhteiskunnan haasteisiin, mutta ne tekevät sen eritavoin.

Kumpikin opetussuunnitelma näkee äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävänä ohjata oppilasta kiinnostumaan kielestä, tavoitteena on laajentaa näkemystä arjen kielimaailmoista (OPH 2014, 10; POPS04, 46). Tuleva opetussuunnitelma korostaa muiden oppiaineiden ja kodin merkitystä oppilaan kielikasvatuksessa (OPH 2014, 10), kun taas POPS04 (2004) jättää kielikasvatuksen pääosin äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kodin vastuulle. POPS16 korostaa myös oppilaan kiinnostuksen kohteiden huomioimista ja aktiivisen toimijuuden kokemuksen synnyttämistä. Kielen rakenteita ja käyttötilanteita opiskellaan ikäkaudelle tyypillisesti eri yhteyksissä, eli korostetaan funktionaalista näkemystä kielestä. (OPH 2014, 10.)

Ympäristö- ja luonnontiedossa vuosiluokilla 1-4 lukutaito laajenee tutkivaan ja ongelmakeskeiseen lukemiseen eri lähdeaineistoissa sekä niiden tietojen arvioimiseen ja vertailemiseen (POPS04, 172). Biologia ja maantieto – oppiaineena viidenneltä luokalta ylöspäin laajentaa kriittisen lukutaidon näkemystä: oppilas oppii tulkitsemaan ja arvioimaan kriittisesti eri tietolähteitä (POPS04, 178). POPS16:n (OPH 2014, 89) esittää jo alaluokilta lähtien ympäristöopin monitieteiseksi oppiaineeksi, joka edellyttää tiedon hankkimista, käsitteilyä, arvioimista ja arvottamista erilaisissa tilanteissa sekä kriittiseen ajatteluun kiinnitetään erityistä huomiota. Laaja-alaisen monilukutaidon kehittämisen tavoite konkretisoituu ympäristöopin tavoitteissa, kuten tiedon hankinnan, luotettavuuden ja tiedon kriittisen arvioimisen myötä (OPH 2014, 90–91).

### 3 MULTIMODAALINEN TIETOYHTEISKUNTA JA TULEVAISUUDEN TAIDOT

1990-luvulla Linnakylä (1990, 118) pohti tietokonelukutaidon tuomia haasteita. Silloin ennusteltiin joukkoviestinnän ja tietoteknisen lukutaidon nousevan perinteisen lukutaidon rinnalle, uusiksi lukutaidon ulottuvuuksiksi (Linnakylä 1990, 118; ks. myös Barber 2010, 261; Buckingham 2003, 33; Kress 2004, 19; Lankshire & Knobel 2011, 22). Jo 30 vuotta sitten huolestuttiin siitä, että tällaiset uudenlaiset tekstit vaativat myös uudenlaista lukutekniikkaa, tiedonetsinnän taitoja sekä kriittistä ja arvioivaa lukemista (Linnakylä 1990, 122). Pohdittiin myös sitä, miten digitaalisen kuilun syntyminen estetään tulevaisuudessa (Lankshire & Knobel 2011, 22). Näiden kysymysten äärellä olemme edelleen, kriittisyys korostuu nykypäivänä erityisesti, kun informaatiota tulvii erilaisista välineistä ja lähteistä jatkuvasti.

Nykypäivänä tieto on lähes kaikkien ulottuvilla tietokoneiden sekä erilaisten mobiililaitteiden ansiosta. Tiedon saanti ei enää rajoitu vain koulu- ja tietosanakirjoihin, vaan entistä useampi jakaa omia näkemyksiään ja tietouttaan muun muassa sosiaalisessa mediassa. Medioiden ja erityisesti sosiaalisen median rooli on kasvanut viime vuosien aikana valtavasti ja sosiaalisella medialla onkin tänä päivänä rooli melkein kaikessa kansalaistoiminnassa. (Buckingham 2003, 5; Stranius 2011, 166.) Tämä tarkoittaa myös sitä, että tulevaisuudessa sen merkitys opetuksessakin tulee korostumaan entisestään Sosiaalinen media ja Internet nähdään kuitenkin monesti koulun näkökulmasta negatiivisina asioina. (Barber 2010; 270; Buckingham 2003, 6, 14; Burn & Durran 2007, 162; Stranius 2011, 167.) Kansalaistoiminnan näkökulmasta tällainen verkkovaikuttaminen tarjoaa kuitenkin monipuolisesti erilaisia mahdollisuuksia (Buckingham 2003, 6, 14; Burn & Durran 2007, 162; Kress 2003, 5; Stranius 2011, 167.) Se tarjoaa kaikille tasa-arvoisesti lähtökohtia vaikuttaa, toteuttaa itseään ja hankkia tietoa (Burn & Durran 2007, 165; Hoechsmann & Poyntz 2012, 4; Lankshire & Knobel 2011, 56; Pavlik 2008, 182; Stranius 2011, 167).



Mitä tämä vaatii koululta ja mitä nämä lukutaidon uudet ulottuvuudet nykypäivänä ovat? Kun oppilaat aiemmin tarkastelivat kirjan sivuja, niin nykyisin he suunnittelevat, surffaavat ja jakavat tekstejään verkossa, jolloin medialla on suuri rooli heidän vapaa-aikanaan (Buckingham 2003, 5; Kupiainen & Sintonen 2009, 70). Oppilaat ovat tottuneet siihen, että tietoa on tarjolla, eikä sen etsimiseksi tarvitse nähdä suurta vaivaa, sillä näyttöpäätteellä, tabletilla ja muilla tietotekniikan välineillä työskentely on arkipäivää ja tietoa löytyy nopeasti. Tietoa on paljon, mutta se on hyvin erilaisessa muodossa kuin mihin olemme tottuneet, jolloin lukutaidolla on täysin uudenlainen haaste ja tarkoitus (Burn & Durran 2007, 164; Kress 2003, 9; Kupiainen & Sintonen 2009, 70; Lankshire & Knobel 2011, 28; Sefton-Green 2011, 90). Tällaiset taidot ja työskentelytavat vaativat oppilailta uudenlaisia käytäntöjä lukijana ja kirjoittajana (Buckingham 2003, 15; Burn & Durran 2007, 164; Kress 2003, 6; Kupiainen & Sintonen 2009, 70).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 100, 155–156) on määritelty uudeksi tulevaisuuden taidoksi muun muassa monilukutaito, joka linkittyy vahvasti tieto- ja viestintäteknologian taitoihin. Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilasta ymmärtämään viestinnän muotoja ja sitä kautta myös omaa identiteettiään (OPH 2014, 20–21). Tieto- ja viestintäteknologian taidot kytkeytyvät siis hyvin vahvasti monilukutaidon tavoitteisiin (Norrana 2015, 45). Monilukutaidon oppimisen ja kehittymisen kannalta teknologiset ympäristöt ovat välttämättömiä, sillä monilukutaidon sisältöihin kuuluvat erilaiset tekstien tulkinnat, niiden tuottaminen, taito toimia erilaisten tekstien kanssa eri tilanteissa sekä arvioida niitä erilaisten välineiden avulla. (Luukka 2013, 1–2; OPH 2014, 20–21.) Uudenlaisten taitojen opettaminen vaatii koululta paljon. Jotta näiden taitojen opettaminen koulussa olisi mahdollista, on myös opettajan tietojen ja taitojen kartuttava (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 59).

### 3.1 Koulutuksen vastuu tulevaisuuden rakentajana

Koulun rooli Suomessa on merkittävä, koska sillä on suuri vastuu ja haaste vastata yhteiskunnan asettamiin tavoitteisiin ja päinvastoin. Koulu voidaan nähdä maansa kulttuurin ilmentäjänä ja tulevaisuuden rakentajana, sillä koulussa omaksutut toimintamallit heijastuvat ja näyttäytyvät monella tavoin oppilaiden arjessa, työelämässä sekä yhteiskunnallisessa toiminnassa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 217; Linnakylä & Välijärvi 2005, 239.) Yhteiskunnan kehittyminen tietoyhteiskunnaksi, jossa hyödynnetään erilaista tiedonhankintaa, tiedonkäsittelyä, tiedon tuottamista sekä tiedonsiirtoa, vaatii siinä toimivilta ihmisiltä uudenlaisia taitoja ja osaamista (Piipari 1998, 57). Uudet taidot taas edellyttävät luonnollisesti uusien asioiden opiskelua ja siten koulutusjärjestelmältä tällaiseen opiskeluun soveltuvien opiskeluympäristöjen kehittämistä (Kilpiö & Markkula 2006, 71; Piipari 1998, 57).

Oli ajankohta ja tilanne mikä tahansa, koululta vaaditaan aina askeleen edellä kulkemista. Koulun muutos ja muutoksen kohteet vaihtelevat vuodesta toiseen, mutta kehitettävää löytyy aina, uudistuksen kohteet vaihtelevat (Jauhiainen 1995, 32). Muutos ja kehitys eivät kuitenkaan ole aina helppoja ja toivottuja. Oppivan organisaation periaatteet eivät olleet vuonna 1995 kovin tuttuja suomalaisissa kouluissa, koska hankaluutena oli rohkaista opettajia keilemaan uudenlaisia menettelytapoja ja toimintaperiaatteita (Jauhiainen 1995, 33). On kuitenkin selvää, että koulu ei voi kehittyä ilman yksilön, opettajan, kehittymistä (Jauhiainen 1995, 37), tämä ajattelu on suoraan verrattavissa nykypäiväänkin. Uudistuksen suurimpana esteenä nähdään edelleen työyhteisöissä vallitsevat epäviralliset säännöt muun muassa opettajan rooleista ja koulun toimintakulttuureista (Jauhiainen 1995, 37; Sahlberg 2009, 51).

Vuonna 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulut velvoitettiin tarkkailemaan omaa toimintakulttuuriaan, mikä tarkoitti näiden epävirallistenkin sääntöjen tiedostamista. Hyvän toimintakulttuurin pohjana korostui yhteinen suunnittelu ja sopimuksien teko niin oppilaiden kuin opettajien välillä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 92-93). Vaikka koulu on opet-

tajille ensisijaisesti työpaikka, opettajat ovat myös oppijoita. Aito asiantuntijuus kumpuaakin juuri sellaisista kouluista, joissa myös opettajayhteisö on innokas oppimaan ja kokeilemaan uutta. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 100.) Tällä hetkellä koulun suurimpina haasteina voidaan nähdä tieto- ja viestintätekniiikan taitojen opettaminen sekä media ympäristöjen hyödyntäminen kouluissa ja siten myös monilukutaidon sisällyttäminen opetukseen (Piipari 1998, 58; Luukka 2013, 3). Nykyään puhutaan diginatiiveista, joilla tarkoitetaan uuteen tieto- ja viestintätekniiikan maailmaan syntyneitä lapsia (Hoechsmann & Poyntz 2012, 7; Jantunen & Haapaniemi 2013, 179; ks. myös Pavlik 2008, 266). Koulun aloittaessaan tällaiset lapset kohtaavat outoja opetusvälineitä ja menetelmiä – kynä, kumi ja paperi. Oma tuottaminen ja itsenäinen työskentely vaihtuvatkin pulpetissa istumiseen ja kuuntelemiseen. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 179.) Koulun olisi pystyttävä huomioimaan uudenlaiset koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt tärkeinä informaationlähteinä ja tuottamisen välineinä opetuksessa (Buckingham 2003, 4, 17; Jantunen & Haapaniemi 2013, 179; Lankshear & Knobel 2011, 215; Luukka 2013, 3; Piipari 1998, 58).

Nykyajan modernisoitunut yhteiskunta hyödyntää tieto- ja viestintätekniiikan välineitä monipuolisesti osana työtä ja arkea (Hiltunen 2011, 75; Turunen, 2011 64), joten onkin itsestään selvää, että myös koulutyössä niiden pitäisi olla esillä (Hoechsmann & Poyntz 2012, 7; Turunen 2011, 64; Välimaa ym. 2011, 9). Tietotekniikan sisällyttäminen vain joillekin tunneille ei ole enää hyödyttävää, vaan se olisi pystyttävä sisällyttämään osaksi jokaisen oppitunnin tavoitteita ja sisältöjä (Hiltunen 2011, 75; OPH 2004; Turunen 2011, 64). Tämä tarkoittaa myös monilukutaidon sisällyttämistä osaksi jokaista oppituntia, esimerkiksi erilaisia tekstejä tulkitsemalla ja havainnoimalla (Luukka 2013, 3). Media on muokannut käsitystämme siitä, miten käytämme kieltä ja minkälainen kirjoitettu teksti on pätevää. Lukutaidon opettamisen tulisi tänä päivänä keskittyä multimodaalisten tekstien opettamiseen, koska pelkän vanhan ja perinteisen lukutaidon opettaminen ei ole enää ajankohtaista. (Buckingham 2003, 33.) Ympäröivä yhteiskunta kehittyy nopeasti ja hyödyntää monipuolisesti erilaisia tietoteknisiä sovelluksia, jolloin myös tekstit ja lukemisen sekä kirjoitta-

misen käytänteet muuttuvat (Luukka 2013, 4; Hiltunen 2011, 75). Ihmetystä herättää kuitenkin se, miksi kehitys koulumaailmassa ei tapahdu niin nopeasti (Hiltunen 2011, 75).

Tieto- ja viestintätekniikan välineiden on nähty jo pitkään tarjoavan mahdollisuuksia koulun opetuskulttuurin murrokseen, mutta jostain syystä ne eivät siihen kuitenkaan ole johtaneet. Erilaisissa valtioneuvoston suunnitelmissa on ohjeistuksia siitä, kuinka monta tietokonetta oppilasta kohti tulisi olla, joten suunnitelmia ja tavoitteita siis on, mutta niiden toteutus tuntuu jäävän puolitiehen (Turunen 2011, 64 - 65). Tieto- ja viestintätekniikan taitojen opettaminen koulussa nähdään hyvin tärkeänä sisältönä sekä oppimisen välineenä sillä moderni tietoyhteiskunta nojaa pitkälti tietotekniikan varaan (Hiltunen 2011, 75; Jantunen & Haapaniemi 2013; Sahlberg 2009, 53; Share 2010, 54). Tieto- ja viestintätekniikka tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia opetuksen varioimiseen, erilaisiin oppimisympäristöihin ja oppilaiden aktivointiin (Burn & Durran 2007, 165; Hoechsmann & Poyntz 2012, 5; Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 52; Turunen 2011, 65), mutta tietokone luokassa ei suoraan tarkoita sitä, että opetuksen sisällöt ja tavoitteet olisivat nykyaikaisia (Hoechsmann & Poyntz 2012, 5; Kilpiö & Markkula 2006, 68-69; Turunen 2011, 65mn ).

Oppilaille olisi tarjottava mahdollisuuksia tutustua ja ymmärtää tekstejä eri ympäristöissä, jolloin ymmärrys tekstien taustalla vaikuttavista tekijöistä konkretisoituisi (Luukka 2013, 4; Share 2010, 55). Oppilaat oppivat tällaisia taitoja myös vapaa-ajallaan, joten vastuu ei ole vain koulun hartioilla (Lankshear & Knobel 2011, 216; Luukka 2013, 4; Sefton-Green 2011, 92). On kuitenkin muistettava, että kaikilla oppilaille ei ole yhtä hyvät mahdollisuudet internetin ja monimuotoisten tekstien hyödyntämiseen, joten emme voi olettaa kaikkien lapsien olevan osaavan käyttää uutta teknologiaa (Burn & Durran 2007, 168; Luukka 2013, 4). Vastuu ei ole siis yksin koulun, mutta peruskoulutuksen olisi kuitenkin tarjottava oppilaille työvälineitä erilaisten tekstien kanssa toimimiseen. Näiden työvälineiden avulla oppilaan on mahdollisuus laajentaa tekstimaailmaansa ja -käytänteitään sekä rakentaa niitä aikuisuuteen asti. (Luukka 2013, 4.)

Koulun on pystyttävä suuriin muutoksiin, jotta kaikkiin näihin tarpeisiin voidaan vastata. Digitaalisen koulun umpeuttamiseksi onkin jo tehty paljon, mutta paljon on vielä tehtävää (Jantunen & Haapaniemi 2013). Tässä tehtävässä auttaa koulun avoin toimintakulttuuri, joka sallii riskien ottamisen, luovan kokeilun ja ennakkoluulottoman yhdessä tekemisen, jonka pohjana toimii eritoten opettajien myönteinen asenne. (Hoechsmann & Poyntz 2012, 8; Jantunen & Haapaniemi 2013, 180; Sahlberg 2009, 14, 50.) Opettajan tehtävä on tutustuttaa oppilaita myös välillä opettajalle itsellekin vaikeisiin ja hankaliin asioihin (Burn & Durran 2007, 165; Malinen 2004, 73) ja pitää hengissä epäilevää arvioinnin ja yhteisen rakentamisen ilmapiiriä (Malinen 2004, 73). Koulutuksen uudistuminen on kiinni ihmisistä – heidän unelmistaan, arvoistaan sekä halusta ja kyvyistä kehittää itseään ja kohdata muutos (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 51; Sahlberg 2011, 50).

## **3.2 Opettajan aseman ja työn muutos**

### **3.2.1 Opettajan rooli luokassa**

Opettajien korkea koulutustaso ja ammatin arvostus heijastuvat opettajien asemaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Suomalaisissa kouluissa on hyvin yleistä, että opettajan ammattitaitoon luotetaan ja autonomia sekä päätäntävalta opetuksen sisällöistä on suuri. Opettajan työlle ominaisina piirteinä nähdään myös itsenäisyys ja riippumattomuus. Nämä piirteet voidaan nähdä myös negatiivisessa valossa, kuten sulkeutumisena oman työn ja oven taakse, niin haasteiden kuin mahdollisuuksienkin kanssa. Haasteena onkin avata luokkien ovia enemmän yhteistyöhön kollegoiden, vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 245–247.)

Monilukutaidon opettamisen kannalta opettajien entistä tiiviimpi yhteistyö olisi kannattavaa, sillä monilukutaito sisällytetään osaksi jokaista oppiainetta. Tämä tarkoittaa, että opettajien yhteistyötä tulisi tapahtua niin opetuksen suunnittelun kuin toteutuksen vaiheessa. (Luukka 2013, 4.) Tällaisen uudenlaisen lukutaidon ulottuvuuden lisääminen osaksi koulutusta ja opetus-

suunnitelmaan vaatii kuitenkin varmasti opettajien täydennyskoulusta ja apuja kysymyksiin, mitä opiskellaan ja miten opiskellaan (Burn & Durran 2007, 163; Luukka 2013, 4; Share 2010, 68).

Opettajan rooli opetuksessa on ollut aina hyvin keskeinen. Hyvinä opettajan piirteinä pidetään kiinnostusta oppilaiden oppimisesta sekä valmiuksia antaa monipuolisesti tukea ja opastusta. Nykyään opettajalta odotetaan myös kykyjä ja mahdollisuuksia vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 219.) Vahva sitoutuminen työhön ja voimakas eettinen tietoisuus on monissa tutkimuksissa todettu suomalaisen opettajan erityispiirteeksi. Opettajan persoonaan ja opetustyyliin kohdistuu paljon odotuksia ja myös työskentelyolosuhteet muuttuvat entistä vaativimmaksi sekä odotukset opetustyön tulosten suhteen lisääntyvät (Linnakylä & Välijärvi 2005, 227).

Opettajan roolit voivat olla hyvinkin erilaisia: kasvattaja, motivoija, organisoija tai tiedonjakaja. Oppilaantuntemus korostuu kasvattajan roolissa, mutta perinteisesti ajatellen opettaja on ollut kyselijä, kun taas nykyään rooli on muuttunut enemmän kuuntelijan suuntaan. Opettaja on siten tullut lähemmäs oppilaitaan kuuntelijan ja ymmärtäjän roolissa. Opettajan on toisaalta osattava arvioida myös omaa opetustaan ja kasvatustaan kriittisesti: onko esimerkiksi tavoitteisiin päästy. Oppilaiden kuunteleminen lisää oppilaantuntemusta ja samalla oppilaat pystyvät toimimaan opettajina opettajalle itselleen omaa työtä arvioitaessa. (Linna 1999, 104–106.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta opettaminen ja oppiminen ovat oppimista yhteisöllisellä tasolla, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta olemme tekemisissä toistemme kanssa ja samalla olemme osallisia eri toiminta- ja ajattelumalleissa. Sosiokulttuurisen näkökulman painottaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppiminen tulisi kaikki mallin kautta ulkoapäin, vaan vaaditaan myös oppilaan omaa ajattelua ja pohdintaa. (Säljö 2004, 232–234.) Kieli on sosiaalisen toiminnan väline (Säljö 2004, 234), jota käytämme esimerkiksi opetuksen vuorovaikutuksessa. Oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat osallistumalla sosiaalisiin käytäntöihin ja niissä vähitellen oppimalla uusia tietoja ja taitoja (Säljö 2004, 238.)

Oppilas- ja opettajakeskeisten opetustyylien hyödyt ja haitat ovat puhuttaneet viime vuosina, eikä varmasti yhtä oikeaa ratkaisua ole. Monesti kuitenkin opetusmenetelmät, joista oppilaat eivät innostu, ovat suurilta osin opettajakeskeisiä ja vastaavasti taas pidetyt menetelmät ovat yksilö- ja oppilas-keskeisiä. Monesti koulua on syytetty myös luovuuden ja motivaation tukahduttamisesta, jolloin entistä keskeisemmäksi tulevat pohdinnat opetusmenetelmistä (Saarinen & Korkiakangas 1997, 185) ja oppimisympäristöistä (OPH 2014). Luokkahuonevuorovaikutus on yksi opetuksen kulmakivistä, koska monesti se saattaa pohjautua strukturoituun opettajajohtoiseen opetukseen. Opettajan pyrittävä muuntamaan opetustaan oppilaskeskeiseen ja motivoivaan suuntaan, jos oppimistulokset eivät kehity. (Kern 2009, 306–307.)

### **3.2.2 Opettajankoulutus ja täydennyskoulutus tukemassa muutosta**

Oppimisympäristöjen muutos ja toimintaympäristöjen teknologiset muutokset sekä tietotekniikan kehittyminen asettavat ja luovat suuria paineita opettajien toimintatapojen kehittämiseksi (Jakku-Sihvonen 1998, 23; ks. myös Jokinen & Sarja 2006, 184; Keurulainen 2006, 221). Erytysinä kehityksen kohtina ja puutteina myös opettajankoulutuksessa nähdään tällä hetkellä muun muassa opettajien valmiuksien vähäisyys hyödyntää informaatio- ja viestintäteknologiaa (Kangasoja 2009, 183; Keurulainen 2006, 229; Piesanen 2011, 163). Tällaiset puutteet ovat tulleet esille myös monien EU:n jäsenmaiden opettajankoulutusjärjestelmää koskevissa tutkimuksissa (Piesanen 2011, 163–164). Tieto- ja viestintäteknikan monipuolista käyttöä kouluissa on hidastanut se, että opettajat ovat koulutuksissaan saaneet apua lähinnä vain erilaisten laitteiden käyttöön ja irrallisiin ohjelmien ominaisuuksiin (Turunen 2011, 65). Valitettavasti vastuu uusien taitojen opettelusta on opettajien vastuulla, sillä heidän on itse kyettävä opiskelemaan uudenlaiset oppimisympäristöt ja valitsemaan opetukseensa asianmukaiset tekniset välineet (Jantunen & Haapaniemi 2013, 180).

Voidaan ajatella, että koulutus on yksi tapa vaikuttaa ja muuttaa yhteiskuntaa ja siksi onkin pohdittava minkälaista muutosta haluamme yhteiskunnassamme saada aikaan (Piesanen 2011, 183; Välimaa ym. 2011, 15). Laa-

dukkaalla opettajankoulutuksella voidaan edesauttaa oppilaiden korkeita oppimissaavutuksia ja kansakunnan taloudellista kasvua (Niemi 1999, 64; Piesanen, 2011, 160; Sahlberg 2009, 44;). Ei siis ihme, että opettajankoulutuksen laadun parantamiseen ja opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen kiinnitetään jatkuvasti huomiota. Opettajankoulutuksessa olisi korostettava ajatusta jatkumosta ja elinikäisestä oppimisesta sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutus olisi nähtävä läpi työuran kestävässä aktiivisen itsensä ja oman työnsä kehittämisenä. (Kangasoja 2009, 183; Keurulainen 2006, 229; Luukkainen 2005, 174; Piesanen, 2011, 161.) Emme voi ajatella, että opettajankoulutuksen tulisi vastata kaikkiin opettajan työssä kohdattaviin haasteisiin, sillä pääasiallinen kehitys tapahtuu vasta työelämässä, ja siksi opettajan täydennyskoulutuksella on suuri merkitys (Luukkainen 2005, 172). Opettajan kehitystä tukee kuitenkin parhaiten opettajan oma halu muutokseen (Luukkainen 2005, 176), siten täydennyskoulutuksien ei voida itsestään olettaa tukevan opettajan kehitystä ja muutosta. Koulutuksen roolina onkin suunnata, ohjata ja antaa tukea opettajan työlle.

Opettajan roolin muutosta on pystyttävä tukemaan kokonaisvaltaisesti koko opettajan uran ajan. Jo opettajaopinnoista lähtien on kehitettävä ja vahvistettava opettajanidentiteettiä ja tuettava opettajuuden muutosta (Jussila & Saari 1999, 33). Opettajaopiskelijoiden kokonaisvaltainen tukeminen edellyttääkin sitä, että opettajankoulutuksen kehittäjillä tulisi olla aktiiviset suhteet työelämään, jotta koulutuksen tavoitteita, sisältöjä ja käytäntöjä voitaisiin jatkuvasti kehittää (Jussila & Saari 1999, 34; Kangasoja 2009, 188; Piesanen 2011, 179). Harjoittelukouluissa opiskelijoita ohjaavien opettajien ammattitaito ja asiantuntemus olisi pidettävä korkealla ja siksi eritoten heidän täydennyskoulutuksensa on hyvin tärkeää, jotta voimme myös ylläpitää korkeatasoista opettajankoulutusta (Jussila & Saari 1999, 34).

Täydennyskoulutus ei ole vain ohjaavien opettajien ammattitaidon ja asiantuntemuksen tukemisen kannalta tärkeää, vaan jokaisen opettajan olisi saatava mahdollisuus täydennyskoulutukseen muutaman vuoden välein. Laadukkaan ja kaikkia opettajia hyödyttävän täydennyskoulutuksen takaamiseksi olisi tiedettävä tarkasti, mitä kaikkea peruskoulutukseen tulee sisällyttää sekä



missä asioissa täydennyskoulutuksen on tuettava opettajia ja mitkä asiat ovat sellaisia, joissa elämäkokemus ja työ kasvattavat opettajiksi (Jussila & Saari 1999, 33–34). Laadukkaan täydennyskoulutuksen takaamiseksi olisi myös pystyttävä ennakoimaan tulevia, muutoksia, tarpeita sekä trendejä (Kangasoja 2009, 184), jotta koulutus vastaisi myös tulevaisuuden tarpeisiin.

Täydennyskoulutuksen tarjonta ja taso ovat kuitenkin hyvin riippuvaisia kuntien voimavaroista, sijainnista ja koosta. Tällaisten erojen kasvu merkitsee suuria haasteita peruspalvelu- ja yhteiskunnan tukiverkostoille josiksi, että syrjäseuduille on vaikeaa saada pätevää henkilökuntaa. Onkin huolestuttavaa, että vain harvoissa kunnissa tiedetään, minkälaista täydennyskoulutusta kunnan opetustoimen alueella kulloinkin tarvitaan. Nämä seikat vaikuttavat väkisinkin joissakin tilanteissa koulutuksen taso ja tasa-arvotavoitteenkin kannalta koulujen tulisi voida tarjota oppilailleen mahdollisuus päästä yhtä hyvin saavutuksiin kansallisissa arvioinneissa, toimintaympäristöstä riippumatta. (Kangasoja 2009, 190 - 191.)

### **3.3 Oppimateriaalit muutoksessa**

Seuraavaksi luomme tutkimuskirjallisuuden pohjalta lyhyen katsauksen oppikirjojen käyttöön koulussa ja oppikirjoihin kohdistuneeseen kritiikkiin. Luvussa 3.3.2 tarkastelemme lyhyesti mahdollisuuksia verkkoympäristöjen hyödyntämiseen opetuksessa ja niiden vastaavuutta tulevaisuuden haasteisiin.

#### **3.3.1 Oppikirjojen käyttö**

Oppikirja on oppilaan useimmiten pääasiallinen työkalu koulussa. Oppikirja on muokattu oppilaalle sopivaksi ja soveliaaksi tekstiksi, joka tukee vallitsevaa oppimiskäsitystä ja oppilaan oppimista. Yleensä tämä tarkoittaa sitä, että opittava aines on paloitetu osiin ja asiaa kuvataan pala palalta. Oppikirjatekstissä monesti luetellaan paljon faktoja tiiviisti ja oletetaan oppilaan oppivan näin parhaiten. (Devetak & Vogrinc 2013, 4; Kynkäänniemi 2006, 145; Säljö 2004, 218–219.) Kauppisen ym. (2008, 226) mukaan esimerkiksi monet äidinkielen

oppikirjassa olevat tekstit on tuotettu vain oppikirjaa varten, eikä mukaan ole otettu autenttisia tekstejä. Toisaalta oppikirjojen ongelmaksi saatetaan kokea myös se, että painoksesta ja oppikirjasarjasta toiseen asiat pysyvät samoina ja muuttumattomina. Oppikirjat esittävät opetettavan aineksen faktana, joka harvoin kyseenalaistetaan. Vaikka oppikirjat on kehitetty oppimisen tukemiseen, ne eivät välttämättä aina sovellu tehtävänsä. (Wallace & Wray 2006, 17–18.)

Oppikirja voidaan nähdä tekstilajina, joka perustuu pitkiin institutionaalisiin perinteisiin. Oppikirjalla opetus- ja oppimisenvälineenä on tärkeä institutionaalinen rooli, vaikka moni opettaja käyttää muutakin opetusmateriaalia. Oppikirjan taustalla on käsitys siitä, mikä on ominaista ja oleellista oppimiselle, sillä oppikirjan tavoite on oppimisen edistäminen. (Säljö 2004, 220; Luukka ym. 2008, 64; Kauppinen ym. 2008, 206.) Oppikirjan teksti ja oppimiskäsitys ovat myös suorassa yhteydessä siihen, miten oppilasta koulussa opetetaan ja miten tietoa arvioidaan. Kärjistetyn määritelmän mukaan oppikirjan uskotaan olevan vastuussa oppimisesta, ja siitä on tarkoitus opetella asiat perinteisen mallin mukaan. (Säljö 2004, 219–220.) Tässä tutkimuksessa pohditaan, miten oppikirja todella tukee oppimista ja miten opettajat käyttävät sitä. Nähdäänkö oppikirja pääasiallisena materiaalina opetuksessa vai onko se opettajille vain apuväline?

Oppikirjojen taustalla vaikuttavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, mutta kustantamoilla on myös suuri vaikutusvalta oppikirjojen sisältöihin. Oppikirjat voivat joskus toimia myös opetuksen piilo-opetussuunnitelmana, jolloin niiden laadukkuuden merkitys korostuu. (Kauppinen ym. 2008, 204.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka perusteella kuntakohtaiset opetussuunnitelmat laaditaan. Opetussuunnitelman perusteet ohjaa kasvatus- ja opetustyötä kentällä, ja sen taustalla ovat kasvatukseen ja oppimiseen liittyvät arvot ja oppimiskäsitykset. (OPH 2014, 10–14.) Tulevan opetussuunnitelman yhtenä tavoitteena on laaja-alainen osaaminen, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden kokonaisuutta (OPH 2014, 14).

Oppikirja on tekstinä muista tekstilajeista varsin poikkeava ja oppilaan tulisi pystyä lukemaan uusista asioista, jotka on kerrottu tiivistetysti ja osin abstraktistikin. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin on muistettava, että oppiminen ja oppimisvaikeudet eivät ole riippuvaisia vain oppijan kognitiivisesta kyvyistä. Ymmärtämisen vaikeudet saattavat kohdistua nimenomaan oppikirjateksteihin, koska ne ovat abstrakteja, tiiviitä ja näin hankalasti hahmottuvia. Oppiminen oppikirjan avulla on kielellistä, minkä vuoksi voi helposti muodostua käsitys siitä, että kaikki oppilaat oppisivat pelkän kielellisen materiaalin avulla. (Säljö 2004, 221.) Oppikirjalle annetaan sosiokognitiivisen näkemyksen perusteella aivan liian suuri valta ja merkitys, koska oppikirja ei mahdollista kaikkien oppilaiden oppimista. Oppikirja tarjoaakin helposti vain yhden toimintamallin ja näkökulman, eikä laajenna näkökulmaa useampiin asioihin (Maijala 2006, 192).

Mikä on oppikirjan tehtävä koulussa – tukea oppilaan oppimista vai helpottaa opettajan työtä? Useimmiten oppikirjaa käytetään oppimisen apuvälineenä, josta on tarkoitus opetella opetettava asia sellaisenaan. Monesti asioiden opettelusta suoraan oppikirjasta tulee oppimisen kriteeri, jota mitataan myös kokeilla. Tekstin toistamisesta ulkoa koetilanteessa on siten tullut itse oppimisen tarkoitus. Oppikirjan tekstit ovat tiivistettyjä ja abstrakteja käsitteitä, josta selviytyminen vaatii erityistä huomiokykyä ja tarkkaavaisuutta, jotta kaikki asia tulee opittua ja ymmärrettyä oikein. (Säljö 2004, 220.) Oppikirjan myötä myös oppilaat sosiaalistuvat siihen, millaisia tekstejä ja miten niitä koulussa luetaan. Toiminnan tavoitteet ja vuorovaikutus luokassa rajautuvat pitkälti käytettävän oppimateriaalin perusteella, joka on yleisesti on oppikirja. (Luukka ym. 2008, 64.) Oppilailla saattaa olla oppimisvaikeuksia tai väärinymmärryksiä koulussa opittavista eri asioista, jolloin oppikirjan tehtävänä olisikin tukea ja ohjata oppilaan oppimista. Esimerkiksi luonnontieteiden opetuksessa havainnollistavat kaaviot ja kuvat voivat tehdä oppikirjasta mielekkään ja oppimisen kannalta tärkeän, mutta samalla on huomioitava havainnollistusten ja itse tekstin sopiva tasapaino. (Devetak & Vogrinc 2013, 4-5.) Opettajalta vaaditaan paljon maan kulttuurin ja eri aiheiden tuntemusta, jotta olisi

mahdollista opettaa muutenkin kuin oppikirjaa ohjenuorana käyttäen (Maijala 2006, 189).

### **3.3.2 Internet - uudenlainen oppimisympäristö ja materiaalipankki**

Monesti käytännössä opettajilla on kuitenkin oppikirjan rinnalla muutakin opetusmateriaalia, joka tukee oppilaiden oppimista. Opettajan omat valinnat ovat yhteydessä siten siihen, miten vahva vaikutusvalta oppikirjalla on. Oppikirjat ovat vain yksi mahdollinen opetusmateriaali, josta opettaja tekee omat valintansa pedagogisesti perustellen. (Devetak & Vogrinc 2013, 4; Luukka ym. 2008, 65; Maijala 2006, 192.) Tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa monipuolisesti mahdollisuuksia uusiin ja erilaisiin oppimisympäristöihin ja oppimateriaaleihin (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 53; Kress 2003, 17). Nykyään melkein jokaisessa koululuokassa on tietokone ja sitä kautta Internet käytössä, joka tarjoaa uskomattoman määrän materiaaleja opettajalle opetuksen tueksi (Grey 2001, 25). Opettajan vastuulle jääkin täysin se, miten hän tätä materiaalipankkia hyödyntää.

Tietotekniikan kehittyessä ja median roolin kasvaessa opetuksen on muututtava (Buckingham 2003, 4, 17; Jantunen & Haapaniemi 2013, 179; Lankshear & Knobel 2011, 215; Luukka 2013, 3; Piipari 1998, 58), mutta niin myös oppikirjojen, jotta ne tukisivat koulutuksen muutosta ja haasteita. Oppikirjat ovat laajentaneet materiaaliaan virtuaalisen muotoon, mutta sen suurempaa muutosta ei ole tapahtunut. Oppimateriaalin laajentamiseksi opettajan ainut mahdollisuus tukea lasten monipuolisten taitojen harjaantumista on joko valmistaa omaa materiaalia tai ohjata oppilasta verkossa liikkumiseen ja omaan tutkimiseen. Monesti kuitenkin kritisoidaan Internetin vaaroja ja puhutaan lapsille sopimattomasta materiaalista. Tällaiseen materiaalin törmäämistä on mahdotonta estää, mutta se ei saisi olla syynä Internetin käytön välttämiseksi koulussa (Grey 2001, 32). Tietokoneiden hyödyntäminen opetuksessa tarjoaa opettajalle paljon erilaisia mahdollisuuksia (Grey 2001, 25).

Internetin käyttäminen opetuksessa ja opetusmateriaalin lähteenä sisältää kuitenkin paljon erilaisia kysymyksiä ja epäilyksiä, jotka opettajan on

tunnistettava. Luotettavan ja oppilaille sopivan materiaalin löytäminen netistä ei aina ole kokeneellekaan opettajalle helppoa (Grey 2001, 32). On ymmärrettävää kuka digitaalisen materiaalin tai nettisivun on luonut ja mihin tarkoitukseen (Harvey 2011, 79; Lankshear & Knobel 2011, 206). Digitaalista materiaalia käyttäessä opettajalla on oltava käsitys lakiin liittyvistä asioista (Harvey 2011, 200), kuten tekijänoikeuksista. Myös oman materiaalin tuottamisessa ja valmiiden materiaalien muokkaamisessa on oltava tarkkana erilaisten rajoitusten ja tekijänoikeusseikkojen takia. Oman materiaalin tuottaminen voi siis olla hyvinkin vaivalloista opettajalle. (Kangasoja 2009, 184 - 185; Turunen 2011, 64.) Opettajan tietojen ja taitojen puuttuminen hankaloittaa tietokoneen hyödyntämistä luokassa sekä oppilaiden paremmat taidot voivat vaikuttaa opettajan itsevarmuuteen selvittää näistä tilanteista (Grey 2001, 22).

Oppilaille on siis osattava opettaa tiedonhaku internetissä, mutta myös tiedon julkaisuun liittyviä asioita (Grey 2001, 45). Oppilaita on ohjattava huomioimaan yleisö, jolle tietoa tuotetaan (Grey 2001, 45; OPH 2014, 20 - 21). Oppilaiden taidot tietotekniikan käytössä voivat olla hyvinkin eritasoisia, jolloin opettajan haasteena on vastata jokaisen oppilaan tarpeisiin ja annettava tarvittavaa ohjausta (Grey 2001, 23). Internet vastaa kuitenkin laajalti monipuolisten oppimateriaalien ja oppimisympäristöjen tarpeeseen. Opettajan on annettava vastuuta oppimateriaalin tuottamisesta myös oppilaalle, jotta ne vastaisivat paremmin oppimisen tarpeisiin (Jalkanen & Vaarala 2012, 5). Opettajan on kuitenkin suuri ja siksi on välillä turvallisinta tukeutuakin perinteisiin metodeihin ja toimintaan (Kangasoja 2009, 185) ja päästä itsensä vähän helpomalla, kuten valmiiden materiaalien hyödyntämisessä. Erilaiset oppimateriaalit, esimerkiksi teknologisissa ympäristöissä, vaativat oppijalta kykyä lukea ja tulkita erilaisia tekstejä kriittisesti.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimusotteemme on kvalitatiivinen eli laadullinen, koska pyrimme kuvaamaan opettajien käsityksiä kriittisestä lukutaidosta ja sen merkityksistä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkijan on tiedostettava omat arvolähtökohtansa ja objektiivisuuden haasteet, sillä tutkija ja aineisto nivoutuvat yhteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157.) Tutkijoina meidän on siten osattava tiedostaa ennakkokäsityksemme, arvomme ja pyrittävä mahdollisimman tarkkaan objektiivisuuteen. Toimintatapojen merkitykset tutkimuksessa on ymmärrettävä, jotta toiminnan tietoinen kehittäminen olisi mahdollista (Laine 2001, 43). Tavoitteenamme on ymmärtää opettajien antamia merkityksiä lukutaidolle ja kriittiselle lukutaidolle, jotta opetusta olisi mahdollista kehittää. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista muokata tutkimuskysymyksiä ja tutkimuksen suuntaa vielä tutkimusvaiheessa, joten huomioimme myös haastatteluista nousevat teemat ja analyysin aikana kiteytyneet merkitykset. Masonin (2007, 3) mukaan laadullinen tutkimus onkin luonteeltaan joustavaa ja mukautuvaa, eikä alusta alkaen täsmällisen strukturoitua ja muuttumatonta.

Fenomenologisesti orientoituneella tutkimuksella pyritään suurien kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Taustalla vaikuttavat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys, eli millainen tutkimuskohde ihminen on ja miten ihmiseltä saadaan tietoa. (Laine 2001, 26.) Tutkimuksessamme pyrimme luomaan kokonaiskuvaa opettajista ja heidän käsityksistään lukutaidosta. Tavoitteena on tiedostaa jokaisen tutkimukseen osallistuvan yksilölliset käsitykset ja kokemukset tutkimastamme aiheesta, joiden perusteella luomme suurempaa kokonaiskuvaa aiheesta. Laineen (2001, 28) mukaan jokainen yksilö on erilainen, mutta kertoo silti jotain yleistä yhteisöstään. Inhimillisen elämän ilmiön ymmärtäminen on fenomenologisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus. Tutkimuksemme tarkoituksena onkin tutkia, millaisia merkityksiä lukutaitolle an-

netaan koulukontekstissa. Opettajien kokemusten kautta tarkoituksemme on ymmärtää opettajia ja tutkittavaa ilmiötä laajemmin. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja ihmisen suhdetta omaan elämäänsä, joten ihmistä on aina käsiteltävä suhteessa elämäntilanteeseen. Kokemukset pohjautuvat aina merkityksiin, joita ihmiset antavat tapahtumille tai asioille. Fenomenologiassa tutkittavana ovat merkitykset kokemusten taustalla. (Laine 2001, 26–27, 42.)

Tutkimustamme voisi luonnehtia otteeltaan fenomenologisen lisäksi hermeneuttiseksi. Hermeneuttisessa tutkimusotteessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan ainutlaatuisesta ja ainutkertaisesta, eikä pyri etenemään yksittäistapauksesta yleiseen. Kommunikaation ja tulkinnan merkitys korostuu hermeneuttisessa tutkimuksessa ja tulkinnan kohteeksi tulevat erityisesti ilmaisut. Ymmärtäminen ja tulkitseminen korostuvat, koska merkityksiä voidaan käsitellä vain niiden kautta. (Cohen, Kahn & Steevens 2000, 3; Laine 2001, 28–29.) Kommunikaation ja sen tulkinnan tarkoituksena on selvittää opettajien henkilökohtaisia kokemuksia ja luoda niistä ainutkertainen kokemuksellinen aineisto tutkimukseemme.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne on kaksitasoinen, eli ensimmäisellä tasolla on koettu elämä ja sen esiymmärrys sekä toisella tasolla on vasta tutkimus, joka perustuu ensimmäisen tason syvempään pohdintaan. Haastattelutilanteessa haastateltava kuvaa luonnollisesti elämänsä tapahtumia ja haastattelun jälkeen tutkija syventää ymmärrystään ja analysoi ensimmäistä tasoa. Tutkija ei kuitenkaan aloita tutkimus- ja tulkintatyötään tyhjästä, vaan perustaa ajattelunsa yhteisölliselle tavalle ajatella ja ymmärtää, eli olemassa oleville oletuksille ja selviöille. (Laine 2001, 30–31.) Tärkeää on pohtia, mikä on yleistä ajattelutapaa ja tulkintaa ja mikä todellista haastattelun reflektiota. Tutkijoina meidän on jatkuvasti tiedostettava omat käsityksemme ja kokemuksemme sekä pyrittävä objektiivisesti analysoimaan tutkimustuloksiamme. Merkityksellistä fenomenologiassa on ennakkokäsitysten ja pohdintojen tiedostaminen, jolloin ne eivät ohjaa tutkimuksen tekoa. Tutkimuksen ensimmäinen etappi onkin ymmärrys siitä, että arkielämän spontaani ymmärrys on kyseenalaistettava. (Laine 2001, 32–33.)

Metodilla tarkoitamme tässä tutkimuksessa johdonmukaista ajattelutapaa ja tutkimusotetta, jotka seuraavat tutkimustamme koko matkan ajan. Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimusote kietoutuvat saumattomasti yhteen, mutta muokkautuvat jokaisessa tutkimuksessa hieman erilaiseksi eri tekijöiden summana. (Laine 2001, 31.) Tutkijan ymmärryksen tulisi hermeneuttisen metodin mukaan jatkuvasti muuntautua ja syventyä, jos tutkija tekee yhteistyötä aineistonsa kanssa, eli jatkuvasti pohtii ja arvioi (Laine 2001, 34). Tutkijan on myös tiedostettava erilaiset kielentämisen tavat, eli miten tutkittava kertoo ja pohtii näkemystensä, myös kontekstin merkityksen (Kincheloe & McLaren 2000, 289). Tutkimuksessamme tämä ilmeni esimerkiksi kriittisen lukutaidon erilaisissa kuvauksissa.

## **4.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävä**

Tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa, millaisia käsityksiä opettajilla on kriittisestä lukutaidosta ja miten opettajat kertovat tukevansa kriittisen lukutaidon kehittymistä sekä millaisen merkityksen opettajat antavat kriittiselle lukutaidolle elämässä yleensä. Tutkimuksessamme vastaamme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia merkityksiä opettajat antavat lukutaidolle, kun he puhuvat kokemuksistaan lukutaidosta, kriittisestä lukutaidosta ja sen opettamisesta?
2. Miten opettajat kertovat tukevansa lukutaidon ja kriittisen lukutaidon kehittymistä?
3. Millaisia käsityksiä opettajilla on lukutaidon muutoksesta?

## **4.3 Puolistrukturoitu temahaastattelu aineiston keruumenetelmänä**

Keräsimme aineistomme temahaastattelulla eli haastattelumenetelmälle (ks. esim. Hirsjärvi 2003, 195; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11), koska koimme sen aiheemme kannalta parhaaksi aineiston keruumenetelmäksi. Teemahaastattelussa aihepiirit päätetään etukäteen, mutta kysymysten muotoa, niiden tarken-



nuksia ja järjestystä voi haastatteluissa muunnella. Teemahaastattelu antaa myös vapaamman mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan ja tietämyksestään kuin esimerkiksi strukturoitu lomakehaastattelu. (Bryman & Bell 2007, 474, 496; Dufva 2011, 136; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47, 66; Hirsjärvi 2003, 195; Noaks & Wincup 2004, 75, 79; Tiittula & Ruusuvuori 2009, 11; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Teemahaastattelun tärkeenä on se, että teemat ovat riittävän avoimia, jotta haastateltavan monimuotoiset kokemukset ja näkemykset pääsevät avoimesti esille (Bryman & Bell 2007, 474; Hirsjärvi & Hurme 2000, 67; Noaks & Wincup 2004, 79). Teemahaastattelun etuna on ennen kaikkea se, että se ei rajaa haastateltavien määrää tai ota kantaa siihen, kuinka syvälle aiheessa on mentävä. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua aineistonkeruumenetelmää, mutta teemat ovat kuitenkin kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Fenomenologiassa teemahaastattelua on kuitenkin kritisoitu, koska fenomenologisen näkemyksen mukaan se ei ole tarpeeksi avoin kokemusten selvittämiseen. Fenomenologiassa haastattelun tavoitteena on luonnollisuus ja keskustelunomaisuus, jossa haasteltavalla on vapaus kertoa ja kuvailla laajasti kokemuksiaan ja näkemyksiään. (Laine 2001, 35–36.) Olemme tiedostaneet tämän haasteen ja loimme laajat teemat, jotka perustuvat nimenomaan luokanopettajien näkemysten ja kokemusten selvittämiseen. Koemme, että teemahaastattelussa saamme parhaimman ja laajimman kuvan tutkittavaan aiheeseemme, emmekä vain haastattele esimerkiksi yhtä luokanopettajaa. Teemahaastattelussa saadaan useimmiten paljon aineistoa, vaikka haastateltavia ei olisikaan kovin paljon. Teemahaastattelussa aineisto on yleensä monipolvinen ja runsas, jos dialogi haastateltavan ja haastattelijan välillä on ollut syvällistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135.) Emme pyri tekemään tilastollisia yleistyksiä, vaan saamaan kuvan erilaisten opettajien käsityksistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Haastattelu on menetelmänä joustava ja mukautuva, jolloin se sopii useisiin eri tutkimuksiin. Haastattelun myötä on myös mahdollista sijoittaa haastateltavan puhe osaksi laajempaa kontekstia, esimerkiksi tutkien taustalla vaikuttavia motiiveja. (Bryman & Bell 2007, 475; Dufva 2011, 136; Hirsjärvi &

Hurme 2000, 34–35; Noaks & Wincup 2004, 75; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Haastatteluissa koimme joustavuuden ja kontekstin selvittämisen tärkeäksi, koska haastattemillamme luokanopettajilla on erilaisia kokemuksia, näkemyksiä ja tietotaitoja, joista halusimme selvittää tutkimuksemme kannalta olennaiset seikat. Haastattelumme rakentui siten teemojen pohjalta, mutta tarvittaessa oli mahdollisuus kysellä myös taustoja. Tarkoituksena on haastateltavan kertoman perusteella muodostaa kokonaiskuva haastateltavan näkemyksistä ja kokemuksista. On hyvä tehdä testihaastattelu ennen varsinaisia haastatteluja, jotta haastattelurunkoa voidaan testata ja vielä tarpeen tullen muuttaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72). Teimme ennen varsinaisia haastatteluja testihaastattelun, jotta saimme varmuuden haastattelurungon toimivuudesta ja ajankäytöstä haastattelussa. Teemahaastattelumme runko oli lopulta harkittu ja muokattu, jotta saisimme vastaukset haluamiimme teemoihin, mutta samalla meillä oli myös mahdollisuus joustaa tilanteen niin vaatiessa. Loimme luottamusta ja keskustelunomaisuutta aluksi helpoilla kysymyksillä esimerkiksi opettajan koulutuksesta, työurasta ja kiinnostuksen kohteista. Haastattelussa käsiteltiin teemoja lukutaidosta, kriittisestä lukutaidosta, niiden merkityksistä ja opettamisesta.

Haastatteluissa on myös huomioitava se, että haastattelu rakentuu kielelliselle ja ei-kielelliselle vuorovaikutukselle, joka on muistettava tutkimusprosessin kuluessa. (Bryman & Bell 2007, 486; Hirsjärvi & Hurme 2000, 41–42; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22.) Haastatteluita tehdessä huomioimmekin sen, että jokainen ihminen kielentää näkemyksensä ja kokemuksensa eri tavoin ja helppous kertoa asioista vaihtelee haastateltavasta toiseen. Osa haastateltavista kertoi laajasti ja avoimesti näkemyksistään vain pienillä ohjaavilla kysymyksillä, kun taas osalta asioita sai kysellä enemmän. Haastattelun tavoitteena onkin saada tietoa tutkimuksen kannalta olennaisista asioista haastateltavalta. Haastattelijan on pidettävä mielessään tutkimusongelmat ja pyrittävä saamaan vastauksia niiden vaatimalla tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42–43; Silverman 2006, 44.)

## 4.4 Haastattelujen toteuttaminen

Tutkimuksemme kohteena olivat luokanopettajakoulutuksen saaneet opettajat, joita tavoittelimme haastattelupyynnöin sähköpostitse. Haastatteluihin haettiin siis henkilöitä, joilla oletettavasti on tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Aineistomme keruu sijoittui joulukuulle 2014 ja tammikuulle 2015. Myöntäviä vastauksia saimme kuudesta koulusta, jotka kaikki valittiin mukaan tutkimukseen. Haastateltavaksemme löytyi eri-ikäisiä, eri koulustaustaisia ja erikokoisissa kouluissa – pienistä kyläkouluista aina suuriin satojen oppilaiden kouluihin asti - työskenteleviä opettajia. Aineistomme on siten lähökohdiltaan heterogeeninen, mikä tarjoaa mahdollisuuden monipuoliseen kuvaan opettajien käsityksistä ja kokemuksista. Olemme pyytäneet jokaiselta haastateltavalta erikseen luvan haastattelun nauhoittamiseen ja sen käyttöön tutkimukssamme. Valitsimme tutkimuksemme kannalta helposti saavutettavissa olevat haastateltavat, koska se oli käytännöllisintä.

Osa haastattelemistamme opettajista oli meille entuudestaan tuttuja ja myös se saattaa vaikuttaa aineistoomme, mutta samalla yritimme pitää tutkimuksemme ja haastattelumme mahdollisimman objektiivisinä. Opettaja tekee työtään omalla persoonallaan, joten uskomme persoonan ja motivaation vaikuttavan enemmän haastattelujemme vastauksiin kuin tuttuuden. Alkuperäinen suunnitelmamme kymmenestä haastattelusta testihaastattelun lisäksi toteutui. Lopulta kuitenkin litterointivaiheessa huomasimme, että yhdestä haastattelusta on tallentunut vain 10 minuuttia, joten lopullinen litteroitujen haastattelujen määrä on yhdeksän. Tallennuksen tarkoituksena on antaa tutkijalle tarkka kuva siitä mitä ja miten haastateltava kertoo asiansa (Bryman & Bell 2007, 489).

Teimme kummatkin kolme haastattelua itsenäisesti ja kolme yhdessä viimeisenä Keski-Suomessa. Lopulta tehdessämme haastatteluja yhdessä huomasimme, että haastattelujen tekeminen on huomattavasti tarkempaa, joustavampaa ja antoisampaa yhdessä, koska kummatkin huomaavat aiheen kannalta eri tavoin oleellisia asioita. Olisi kannattanut tehdä kaikki haastattelut yhdessä tai ainakin ensin yhdessä ja sitten erikseen, mutta se ei valitettavasti on-

nistunut aikataulumme vuoksi. Haastattelut sujuivat rauhallisesti ja luottamuksellisesti. Haastattelut etenivät aiemmin valmistellun teemarungon mukaisesti, mutta kysymysten järjestys ja esitystapa vaihtelivat paljonkin.

Teemarungon (LIITE 1) rakenteen tavoitteena oli saada haastateltava opettaja kertomaan avoimesti näkemyksistään ja vähitellen johdattaa yhä syvemmälle tutkimusaiheeseen. Haastattelun runko oli seuraava: a) taustatiedot, b) lukemisen merkitys opettajalle itselleen, c) lukutaidon ja lukemisen määrittely, d) kriittinen lukutaito ja tulevaisuuden lukutaito, e) lukutaidon tukeminen koulussa. Teemat etenivät haastatteluissa samassa järjestyksessä, mutta teemahaastattelun luonteen mukaisesti opettajat puhuivat teemoista päällekkäin.

Haastattelumme kestivät keskimäärin 42 minuuttia (pisin 53 min ja lyhin 28 min), eli haastattelujen kesto vaihteli huomattavasti vastaajasta toiseen. Toiset opettajat keskustelivat teemoista niukemmin ja lyhytsanaisemmin, kun taas toiset pohtivat teemoja laajemmin. Viimeisten kolmen haastattelun pituuteen vaikutti varmasti myös se, että meitä oli kaksi haastattelijaa, joten tarkennuksia ja kysymyksiäkin oli enemmän kuin yksin tehdyissä haastatteluissa. Kaikki haastattelut tehtiin haastateltavien omilla kouluilla heidän luokissaan tai muussa rauhallisessa tilassa, koska se oli heille helpointa. Nauhoitimme haastattelut yhdeksi tai kahdeksi tallenteeksi, mutta missään haastattelussa emme kuitenkaan tehneet muistiinpanoja teknisten ongelmien varalta.

## **4.5 Haastatellut opettajat**

Kuvaamme opettajia ja heidän taustaansa yleisesti. Esittelyssä ilmenee esimerkiksi mitä luokkia he opettavat nyt, mistä ovat kotoisin, mihin ovat erikoistuneet ja millainen tausta heillä opettajana on. Opettajien kuvauksissa käytetään tutkimuksessa heille annettuja pseudonyymejä.

*Matti* (LO) on kuudennen luokan opettaja, joka on valmistunut 1980-luvulla sivuaineenaan tekninen työ ja liikunta. Matti on opettanut ensimmäistä vuotta lukuun ottamatta alakoulun yläluokkia ja esimerkiksi lukemaan

opetuksesta alkuluokilla hänellä ei ole mitään kokemusta. Matin vastauksissa painottuu lukutaidon ja lukemisen merkitys yleissivistyksen kannalta niin koulussa kuin elämässä yleensä. Matti näkee opetuksen kokonaisvaltaisesti, eikä koe opettavansa lukutaitoa vaan äidinkielen tunnilla, vaan kaikilla tunneilla. Oppikirjoja Matti käyttää opetuksensa tukena vaihtelevasti.

*Hilkka* (LO) on toisen luokan opettaja, joka on vuosien varrella opettanut varsin tasaisesti kaikkia luokka-asteita, mutta 2000-luvulla painottunut alkuopetukseen. Hilkalla on sivuaineenaan tekstiilityö ja alkuopetus. Hilkka on valmistunut ensimmäisen kerran kolmivuotisesta koulutusohjelmasta 1970-luvulla ja täydentänyt tutkintonsa 2000-luvun alussa sekä opiskellut myös äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaksi. Hilkka on lisäksi tehnyt lukuisia muita kursseja ja lisäkoulutuksia omasta kiinnostuksestaan. Hilkan vastaukset lukutaidosta ovat laajoja ja moninaisia alkuopetuksesta aina ylempiin luokkiin asti, vaikkakin painotuksena näkyy alkuopetuksen peruslukutaito ja luetun ymmärtäminen. Lähtökohtana Hilkalla on antaa oppilaalle mahdollisimman hyvät eväät tulevaisuutta ajatellen.

*Paula* (LO) toimii tällä hetkellä viidennen luokan opettajana yhteinäiskoulussa ja on opettanut urallaan pääosin alakoulun ylempiä luokkia – Paula on valmistunut 2000-luvun alussa sivuaineinaan alkuopetus ja tekstiilityö. Paula asettaa lukutaidon ja sen merkityksen nyky-yhteiskunnassamme korkealle. Paulan vastauksista huomaa näkemyksen ylempien luokkien opettamisesta, mutta samalla hän vertaa näkemyksiään omiin kouluiän kynnyksellä oleviin lapsiinsa. Tulevaisuuden lukutaidon haasteena Paula näkee yhä laajemman tekstien maailman jokapäiväisessä elämässämme.

*Satu* (LO) on 1990-luvun lopulla valmistunut alkuluokkien opettaja, jolla on sivuaineena alkuopetus ja äidinkieli (15ov). Satu on opettanut ensimmäistä tai toista luokkaa alun sijaisuuksia lukuun ottamatta. Satun vastauksissa painottuu selkeästi alkuopetuksen pedagogiikka ja lukemaan opettaminen, vaikkakin hän pohtii myös ylempien luokkien lukutaitoa ja sen merkitystä. Satu näkee myös oman opetuksensa yhtenä suurena kokonaisuutena, jolloin lukutaidon kehitys ja sen opettaminen ovat kaikkien aineiden vastuulla pelkän äi-

dinkielen sijaan. Satu sanookin toteuttavansa omaa opetustaan monipuolisesti eri ympäristöissä ja mahdollisimman kokonaisvaltaisesti eri oppiaineita yhdistellen.

*Kaisa* (LO2) on toisen luokan opettaja, ja lukutaidon opettaminen on tällä hetkellä hyvin tärkeässä roolissa hänen työssään. Hän on valmistunut ensin yhteiskuntatieteiden maisteriksi ja tämän jälkeen luokanopettajan ammattiin 1990-luvun loppupuolella. Erikoistumisaineita hänellä on äidinkieli ja kirjallisuus, historia, erityispedagogiikka sekä esi- ja alkuopetus. Yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinto on toiminut hyvänä pohjana juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksessa, ja tämä näkyy hänen vastauksissaan eritoten siinä, kuinka suuren painoarvon hän antaa kirjallisuudelle sekä lukemisen tärkeydelle koulussa. Kaisa on saanut opettaa koko luokanopettajan uransa ajan aina yhtä luokkaa koko alakouluajan, joten omien oppilaiden tuntemus kehittyy kuuden vuoden aikana huimasti.

*Eero* (LO5) on viidennen luokan opettaja yhtenäiskoulussa ja hän on valmistunut luokanopettajan ammattiin 2000-luvulla. Hän on työskennellyt myös puusepän ammatissa ja siksi vastaakin pääosin koulunsa teknisen työn opetuksesta. Sivuvaiheenaan hän on opiskellut draamapedagogiikan pitkän sivuvaiheen. Hän korostaakin paljon virheiden merkitystä oppimisen kannalta sekä improvisaation ja uskaltamisen tärkeyttä. Lukemisharrastus on Eerolle erityisen tärkeää ja lukihäiriön takia hän on saanut tehdä paljon työtä harrastuksensa eteen. Hän näkee lukihäiriön kuitenkin rikkautena, koska pystyy ymmärtämään paremmin samanlaisten haasteiden kanssa kamppailevia lapsia.

*Tanja* (LO1-2) opettaa tällä hetkellä yhdysluokkaa, jossa opiskelee ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita. Hän on opettanut kaikkia luokkasteita opettajan uransa aikana ja toimii tällä hetkellä koulunsa johtajana. Hän on valmistunut luokanopettajaksi 1980-luvun loppupuolella erikoistumisaineinaan äidinkieli ja kirjallisuus sekä tekstiilityö. Myöhemmin hän on opiskellut lisäksi matematiikkaa omasta kiinnostuksestaan. Lukemisella on Tanjalle ratkaiseva merkitys ja hän lukee monipuolisesti kaikenlaisia tekstejä, niin lasten ja nuorten kirjallisuutta kuin myös oman alansa ammattikirjallisuutta.

*Hilda* (LO3) on kolmannen luokan opettaja ja hän on opettanut pääosin vain luokka-asteita 1-3. Hän on valmistunut luokanopettajan ammattiin 1990-luvun puolivälissä erikoistumisaineinaan englantia, kuvaamataito sekä historia- ja yhteiskuntatiede. Lukeminen on Hildalle hyvin tärkeää niin vapaa-ajalla kuin koulussa ja hän haluaa kannustaa myös omia oppilaitaan lukemaan erilaisia tekstilajeja. Luokassa on myös aina jokin kirja yhteisesti luettavana. Hän tekee paljon yhteistyötä kirjaston kanssa ja huolehtii pääosin koulun kirjaston toiminnasta.

*Marita* (LO5) on viidennen luokan opettaja ja hän on valmistunut luokanopettajan ammattiin 1980-luvulla. Uransa aikana hän ei ole ikinä opettanut alkuopetuksessa, opetuskokemusta hänellä on siis vain luokka-asteilta 3-6. Sivuvaiheinaan hän on opiskellut englantia, musiikkia sekä yhteiskuntatiedettä. Marita on hyvin liikunnallinen henkilö, eikä hän ole erityisen kiinnostunut lukemisesta vapaa-aikanaan.

## **4.6 Aineiston analyysi ja sen kulku**

Teemahaastattelun runko pohjautui teoriasta nousseiden yläkäsitteiden varaan, mutta analyysivaiheessa päädyimme silti aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, jota ohjaa teoreettinen viitekehys. Aineistonkeruuvaiheessa oleelliset käsitteet ja niiden yhteydet oli jo määritelty, mikä helpotti näin aineiston keruuta meidän sekä haastateltavien kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Aineiston analyysia helpotti teoriataustasta nousseet yläluokat, mutta jouduimme kuitenkin huomaamaan, että teoria ei aina vastaakaan käytäntöä. Tämän vuoksi päätimme lähestyä aineistoamme lisäksi aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä käsin, jolloin aineistosta nouseva tieto sai suuremman roolin, sekä näkökulmamme tulevien tulosten ja johtopäätösten osalta laajeni (Dufva 2011, 139). Täten mahdollistimme myös aineiston pohjalta laajemman ilmiön tai kokonaiskuvan luomisen, joka on myös fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen mukaista (Grbich 2013, 92; Hirsjärvi & Hurme 2000, 152–155; Miles & Huberman 1994, 8). Tarkoituksenamme ei ole kuiten-

kaan löytää perimmäistä ja yleistettävää totuutta tutkittavasta aiheesta (Dufva 2011, 19; Laine 2012 29), vaan tutkia millaisia merkityksiä haastateltavat antavat lukutaidolle ja sen opettamiselle. Teoria ja tutkimuskysymykset ohjaavat sekä luovat kehyksen, joka toimii pohjana ja punaisena lankana tutkimuksen teossa, mutta aineistosta nousevat teemat ja tieto laajentavat näkökulmaamme, jolloin saamme myös kattavamman käsityksen teorian ja käytännön yhdistymisestä (Bryman & Bell 2007, 579, 585; Dufva 2011, 20). Aineiston analyysi voi siis toimia ikään kuin suuntaa antavana ohjenuorana täsmentäen myös tutkimuksen perimmäistä tehtävää (Kiviniemi 2012, 79; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13).

Haastatteleamalla kerätty aineisto on aina hyvin laaja ja moniulotteinen tekstiaines, joka tarjoaa mahdollisuuksia erilaisiin lähestymistapoihin. Tämä on toisaalta tutkijan kannalta myös haastavaa, sillä kynnys aineiston analyysin aloittamiseen on sitäkin suurempi. Siksi on tärkeää, että tutkija aloittaa aineistoon tutustumisen ja käsittelemisen jo sen keruuvaiheessa ja tällainen työskentelytapa on laadullista tutkimusta tehtäessä hyvinkin yleistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135; Mertens 2010, 423; Miles & Huberman 1994, 50; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010 11–12; Silverman 2005, 152; Silverman 2006, 163.) Aineistomme kerääminen, siihen tutustuminen ja jopa analysointi kulkivat rinnakkain, koska prosessin rinnakkaisuuden avulla aineistosta muodostui yksityiskohtaisempi ja konkreettisempi kuva. Prosessimaisuus ja aineistoon tutustuminen jo varhaisessa vaiheessa helpottivat myös tulevien haastattelujen kysymysten muotoilua, sillä pystyimme ennakoimaan tiettyjen teemojen esiintymisen haastatteluissa.

Aineiston analysointivaihe vaatii aikaa ja ajattelua sekä paljon työtä, jotta ensin hyvin yksityiskohtaisestakin tiedosta saadaan muodostettua suurempia kokonaisuuksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143; Schreier 2013, 20). Aineiston analyysimalleista on erilaisia mielipiteitä ja näkökulmia, mutta yhteistä niille kaikille on prosessin kolmivaiheisuus, joskin näistä vaiheesta puhutaan hieman eri nimityksillä (Dey 1993, 31; Hirsjärvi & Hurme 2000, 145; Miles & Huberman 1994, 91). Tutkimuksemme analyysiprosessi on ollut kolmivaihei-



nen, vaikka sen osat ovatkin nivoutuneet yhteen. Milesin ja Hubermanin (1994, 91) mukaan aineiston analyysivaiheet jaetaan kolmeen osaan: kuvailuun, luokitteluun sekä yhdistelyyn. Kuvailu toimii aineiston analyysin perustana ja sillä tarkoitetaan henkilöiden, tapahtumien ja kohteiden piirteiden tai ominaisuuksien kartoittamista (Dufva 2011, 78; Grbich 2013, 190; Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–146; Miles & Huberman 1994, 93; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–12). Tutkimusaineistosta kartoitimme haastateltujen luokanopettajien ominaisuuksia, koulutustaustoja sekä heidän käsityksiään lukutaidosta, kriittisestä lukutaidosta sekä niiden merkityksistä. Tutkijalta vaaditaankin kykyä kuvailla täysin objektiivisesti aineistoaan ja on tärkeää, että tutkija pystyy häivyttämään itsensä taka-alalle, jolloin hän antaa aineiston puhua puolestaan. Tutkija tekee kuitenkin koko ajan valintoja sen suhteen, mitkä asiat hän esittelee ja mitä jättää kertomatta, jolloin tutkimuksen objektiivisuus helposti kärsii. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–146).

Luokitteluvaiheessa on tarkoitus palata tarkastelemaan aineistoa ja luoda pohja tai kehys analyysia varten, jotta aineiston tarkastelu myöhemmissä vaiheissa olisi mahdollista. Luokittelu tarkoittaa aineiston yksinkertaistamista, tiivistämistä sekä tyyppittelyä erilaisiin luokkiin. Tämä vaihe on tutkimuksen kannalta välttämätöntä sillä se auttaa tutkijaa löytämään aineistomassasta tärkeät ja keskeiset piirteet tutkimusongelman pohjalta. (Bryman & Bell 2007, 589; Grbich 2013, 261; Hirsjärvi & Hurme 2000, 147–148; Krippendorff 2013, 275.) Luokitteluvaiheessa käytimme ATLAS.ti 7 -ohjelmaa, jotta saimme luotua yhtenevät luokat ja samalla käsiteltäviä aineistoamme helpommin. ATLAS.ti 7 -ohjelma mahdollisti aineistomme luokittelun yksiselitteisemmin verrattuna siihen, että olisimme tehneet luokittelua vain käsin. Luokitteluohjelmilla aineiston muuttaminen selkeämmäksi ja helpommin käsiteltäväksi auttaa tutkijaa muodostamaan hallitun kuvan aineistostaan nopeasti sekä huolellisesti (Grbich 2013, 198, 279; Miles & Huberman 1994, 98; Silverman 2006, 201).

Aineistonanalyysin luokitteluvaiheessa tutkijan apuna ovat teemoittelu, klusterointi ja laskeminen (Miles & Huberman 1994, 245), joiden tarkoituksen esittelemme seuraavaksi sekä kerromme, miten nämä vaiheet ovat

omassa tutkimuksessamme näkyneet. Teemoittelulla tarkoitetaan datan tai tekstin palasten keräämistä suurempien teemojen ja kokonaisuuksien alle (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173; Miles & Huberman 1994, 246). Tutkimuksessamme tämä vaihe ilmeni esimerkiksi siinä, kun pohdimme lukemisen merkitystä opettajille ja keräsimme aineistosta kaikki kyseisen teeman alle sopivat aineistokatkelmat. Klusteroinnilla eli ryhmittelyllä tarkoitetaan aineiston kategorisointia tai luokittelua (Miles & Huberman 1994, 248). Tämä tarkoitti pienempien teemojen, kuten lukeminen ja lukemisen merkitys luokittelua isomman teeman, kuten lukutaidon alle. Laadullista tutkimusta tehdessä laskemisen merkitys jää usein huomiotta, sen merkitys on kuitenkin suuri, jos haluamme tehdä yleistyksiä aineistosta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 172; Miles & Huberman 1994, 253). Tutkimuksessamme ei ollut tarkoitus tehdä yleistyksiä, mutta laskeminen kuului silti aineiston analyysiprosessiin. Laskimme aineistostamme esimerkiksi sellaisia asioita, kuten montako samanlaista kriittisen lukutaidon määritelmää opettajien haastatteluissa on. Tämä taas helpotti meitä muodostamaan kokonaiskuvaa siitä, missä määrin kriittinen lukutaito ymmärretään samalla tai eri tavalla.

Tulkinta- eli yhdistelyvaiheessa pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja säännönmukaisuuksia eri luokkien välille. Päällimmäisenä tarkoituksena on löytää ja rajata tutkimuksen kannalta olennaisia piirteitä sekä kykyä ymmärtää ilmiötä monipuolisesti. Tutkijalta vaaditaan hyvää tuntemusta tutkitavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista asioista, jotta hän pystyisi kehittämään jonkinlaisen teoreettisen mallin tai näkökulman aineisto ymmärtämiseksi. (Dufva 2011, 78; Hirsjärvi & Hurme 2000, 149; Miles & Huberman 1994, 100). Yhdistelyssä meitä ohjasi teoreettinen viitekehys, mutta samalla tarkastelimme tutkimusaineistoamme aineistolähtöisesti. Pyrimme löytämään aineistostamme yhteneviä ja toistuvia tekijöitä sekä selkeitä poikkeavuuksia, jotka olisivat merkittävässä osassa tutkimuksemme kannalta. Yhteyksien tarkastelu ja niiden luominen eri asioiden välillä on luonnollista ja hyvinkin nopea prosessi (Miles & Huberman 1994, 254). Tutkimuksessamme muodostimme huomaamattamekin yhteyksiä eri asioiden välille, kuten minkälainen merkitys lukemisella on

opettajalle ja miten hän lukutaitoa opettaa koulussa. Tällaiset tilanteet vaativat kuitenkin tutkijalta objektiivisuutta ja monipuolista pohdintaa sekä omakin ajattelun kyseenalaistamista (Miles & Huberman 1994, 254). Tutkimusaineistomme tulkinta vaati aikaa, kärsivällisyyttä ja lukuisia uudelleen lukukertoja, jotta aineistostamme muodostuisi yhtenevä ja yksityiskohtainen kuvaus.

Aineiston kuvailu, luokittelu ja yhdistely sekä tulkinta on jokaisen tutkijan tehtävä, mutta painotukset ja järjestys vaihtelevat tutkimuksesta ja tutkimustyylistä toiseen. On kuitenkin tärkeää tiedostaa nämä eri vaiheet, jotta tutkijalla on käsitys aineiston analyysin eri vaiheista ja niiden nivoutumisesta toisiinsa. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–12). Luokittelu, analyysi ja tulkinta ovat kulkeneet rinnan tutkimuksessamme aineiston keruusta lähtien, koska niitä on tehty vuorotellen ja aina välillä palattu edelliseen tarkentamaan yksityiskohtia tai muodostamaan laajempaa kuvaa. Tiedostamme kuitenkin, että jokainen vaihe on silti oma erillinen vaiheensa, vaikkakin ne pitkälti nivoutuvat yhteen ja täydentävät toisiaan.

## **4.7 Luotettavuus**

Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulisi tarkastella objektiivisesti tutkimuksen lähtökohtia ja tuloksia (Hirsjärvi & Hurme, 2000 186). Reliabiliteetti kuvaa sitä, että eri tutkimuskerroilla saadaan sama tulos. Validiteetilla tarkoitetaan taas sitä, että tutkimusmenetelmä on luotettava sekä sovellettavissa muissa tutkimuksissa (Bryman & Bell 2007, 163, 165; Hammersley 2008, 43; Hirsjärvi & Hurme 2000, 186; Krippendorff 2013, 267, 329; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Nämä käsitteet eivät kuitenkaan ole täysin sovellettavissa laadulliseen tutkimukseen, vaan sopivat paremmin määrällisen tutkimuksen analysointiin (Bryman & Bell 2007, 410; Silverman 2006, 43). Omassa tutkimuksessamme oli tarkoituksena selvittää opettajien käsityksiä lukutaidosta ja sen merkityksistä, siten reliabiliteetti ja validiteetti eivät saa niin suurta arvoa tutkimuksessamme. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, etteikö laadullinen tutkimus olisi yhtä pätevää ja luotettavaa kuin määrällinen (Silverman 2006, 43).

Käyttämällämme tutkimusmenetelmällä ja analyysitavalla on hyvät ja huonot puolensa, joita on arvioitava luotettavuuden näkökulmasta. Laadullista tutkimusta on kritisoitu usein liian subjektiivisesta näkökulmasta (Bryman & Bell 2007, 423), mutta pyrimme tutkimuksessamme luomaan objektiivisen ja mahdollisimman yksiselitteisen kuvan opettajien kokemuksista. Objektiivisyyteen pyrimme siten, että jätimme ennako-oletuksemme ja -luulomme taustalle ja keskityimme haastateltavien näkemysten tarkasteluun. Yksiselitteisyyttä tutkimuksessamme tukee se, että meitä on ollut kaksi tutkijaa ja lisäksi olemme tarkastelleet aineistoa useaan otteeseen.

On muistettava, että tutkija on tutkimuksensa tärkein tutkimusväline, jolloin täyteen objektiivisyyteen ei kuitenkaan koskaan ylletä (Eskola & Suoranta 2008, 210). Puolistrukturoituhaastattelu toi luotettavuutta, sillä opettajilla oli mahdollisuus kertoa vapaasti omista näkemyksistään ja kokemuksistaan. Toisaalta niukkasanaisemmat opettajat eivät välttämättä osanneet kertoa monipuolisesti näkemyksistään ilman valmiita ja yksityiskohtaisia kysymyksiä, mikä voi vaikuttaa vastausten monipuolisuuteen.

#### **4.8 Eettiset ratkaisut**

Tutkimus muodostuu lukuisista valinnoista, joihin ei ole olemassa tarkkaa strukturoitua säännöstöä. Tutkijan on tehtävä tiedostettuja valintoja ja pohdittava päätöksiään myös eettisestä näkökulmasta. Yleensä jo se, että tutkija tunnistaa eettisten kysymysten tärkeyden, osoittaa tutkimuksen eettisyyden. (Eskola & Suoranta 2008, 52; Fisher & Anushko 2008, 106; Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20; Tuomi & Sarajärvi 2009, 127–128.) Tutkimuksessamme olemme pohtineet eettisiä kysymyksiä alusta alkaen, jotta jokaisessa vaiheessa ne tulisi huomioitua kunnolla. Tutkimukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista, eikä pakotettua – mikä on tärkeä asia eettisyyden näkökulmasta (Anttila 2006, 509; Eskola & Suoranta 2008, 52–53; Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Lähetimmeikin sähköpostitse osallistumispyyntöjä kouluille, jolloin opettajilla oli itse mahdollisuus valita osallistuako vai ei, eli ottaako meihin yhteyttä.

Tutkimuksen aineiston käsittelyssä on muistettava luottamuksellisuus ja yksityisyys, eli anonymiteetti (Anttila 2006, 509; Bryman & Bell 2007, 134; Fisher & Anushko 2008, 106; Hirsjärvi & Hurme 2000, 20; Silverman 2006, 319). Aineistoa olemme käsitelleet luottamuksellisesti koko tutkimuksen ajan, eikä se ole ollut muiden kuin meidän nähtävissämme. Luottamuksellisuutta lisää myös haastateltavien anonymiteetin säilyminen tutkimuksessamme, sillä nimien sijaan käytämme pseudonyymejä, eikä kouluja tai paikkakuntia mainita. Lisäksi jokainen haastateltava täytti kirjallisen luvan haastattelun nauhoituksesta ja aineiston käytöstä.

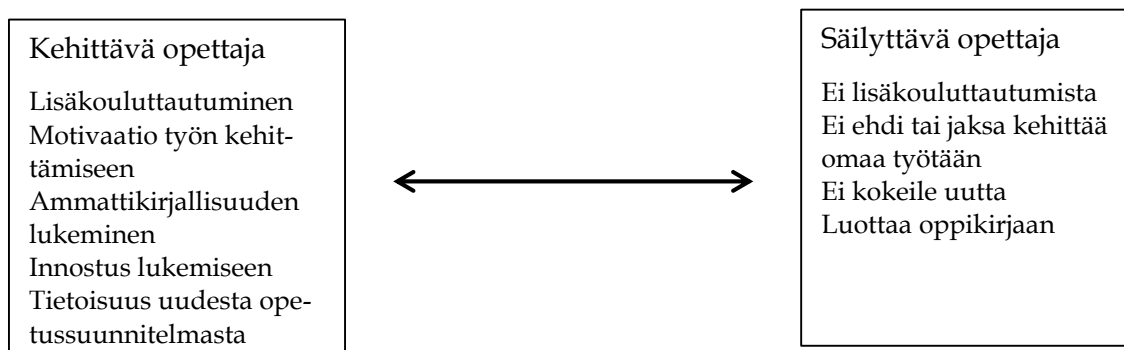
Haastattelijana on tärkeää pohtia etukäteen, minkälaista keskustelua haluaa haastateltavan kanssa käydä ja minkälaisista asioista on sopivaa puhua (Bryman & Bell 2007, 127). Toteutimme haastattelut kotipaikkakuntiemme alueella, joten yhteisiä puheenaiheita haastateltavien kanssa oli mahdotonta välttää. Myös joidenkin haastateltavien kova kiinnostus opintojamme ja tutkimustamme kohtaan, aiheutti meille välillä tilanteita, joissa jouduimme pohtimaan tarkkaan mitä voimme kertoa ja mitä emme. Jos haastattelija kertoo liikaa tutkimuksen aiheesta ja halutuista tuloksista, voi haastateltava muokata omia vastauksiaan haastateltavan näkemysten mukaiseksi (Bryman & Bell 2007, 129). Meidän oli mietittävä, kuinka tarkasti halusimme etukäteen haastattelukutsuissa kertoa tutkimusaiheestamme, jotta opettajat eivät liikaa pohtisi omia vastauksiaan ja käsityksiään etukäteen. On kuitenkin tärkeää, että haastateltava saa tarpeeksi informaatiota ennen päätöstään osallistua tutkimukseen (Bryman & Bell 2007, 137; Silverman 2006, 324), tämän vuoksi mainitsimme kutsuissa tutkimuksen aiheen ja annoimme yhteystietomme, jos joku halusi lisätietoja tutkimuksestamme. Tutkimusaineistomme hävitetään asianmukaisesti, kun sitä ei enää tarvita tutkimuskäyttöön.

## 5 TULOKSET

Tulokset raportoidaan viidessä alaluvussa, joista ensimmäisessä esittelemme opettajien erilaisia orientaatioita itsensä ja työnsä kehittämiseen. Toiseksi esittelemme minkälaisia lukemisen merkityksiä opettajat antavat. Kolmanneksi käsittelemme opettajien näkemyksiä lukutaidon ja kriittisen lukutaidon merkityksistä. Neljännessä luvussa esittelemme opettajien käsityksiä kriittisen lukutaidon tukemisesta koulussa, jolle opettavat antavat erilaisia painoarvoja. Viimeisissä luvuissa kuvataan lukutaidon muutosta ja sen merkityksiä – eli tulevaisuuden lukutaidon haasteita sekä opettajien näkemyksiä oppikirjoista.

### 5.1 Aktiivisuus opettajan työssä

Tutkimuksen kannalta opettajaprofiilien luominen oli perusteltua, koska opettajan lukutaustalla oli yhteys kriittiselle lukutaidolle annettuun merkitykseen. Opettajaprofiileilla tarkoitamme opettajien erilaisia taustoja, lisäkoulutuksia, lukemisen merkitystä opettajalle ja aktiivisuutta koulutyössä. Luokittelemme opettajat kehittäviin ja säilyttäviin opettajien haastattelujen perusteella.



KUVIO 1. Opettajan työorientaation piirteitä

Haastatteluaineiston perusteella opettajien käsitykset voidaan sijoittaa jatkumolle, jonka toista ääripäätä luonnehtii kehittäminen ja toista säilyttäminen (ks.

kuvio 1). Yhden ja saman opettajan merkitykset voidaan kuitenkin sijoittaa jatkumon eri kohtiin sen mukaan, millaisia merkityksiä hänen kulloinenkin puheensa heijastelee. Myös opettajia itseään voidaan luonnehtia kehittämisorientoituneiksi tai säilyttämisorientoituneiksi sen mukaan, mihin kohtaan jatkumoa heidän merkityksensä sijoittuvat.

Kehittävä opettaja on opiskeluvaiheestaan lähtien ollut halukas kehittämään itseään ja opiskelemaan aineita, jotka eivät ole hänelle ennestään tuttuja. Säilyttävä opettaja puolestaan ei ole hankkinut mitään lisäkoulutusta lukuisienkaan opetusvuosien kuluessa ja on opiskeluvaiheessakin valinnut sivuaineita vain pakon edessä. Itsensä kehittämiseen pyrkivä opettaja on käynyt koulutuksia aikuisena, koska on kokenut ammattitaitonsa ja osaamisensa riittämättömäksi. Seuraavat esimerkit kuvaavat kahden eri opettajan näkemyksiä kehityshaluisuudesta:

Valitsin sit jotain sellasta mitä en osannut siinä vaiheessa yhtään, elikkä draamapedagogiikkaa. Eero

Matikan labrat opiskelin - - omaan tarpeeseen mä halusin sen kun en oo ollu mikään hirveen hyvä matikassa ja kun mulla oli niin hirveen lahjakkaita oppilaita niin sitten mä kaipasin apua et miten ongelmanratkasua voi opettaa toiselle. Tanja

Yhteiskuntatiede kun piti sitten äkkiä napata sellanen ettei ollu harjotteita, koska kaikki muu oli jo alkanu, että sinne pääsi että oli vaan luentoja. Marita

Draamapedagogiikkaa ja matematiikkaa opiskelleet opettajat ovat halunneet kehittää itseään, mutta samalla myös vastata oppilaiden tarpeisiin tai heidän asettamiinsa haasteisiin. Kolmas opettaja on puolestaan tehnyt valintansa käytännön syistä, joten taustalla ei ole ollut halua kehittyä. Opettajilla on ollut siten eroja motivaation laadussa: toiset ovat opiskelleet sisäisen motivaation ohjaaminen (itsensä kehittäminen) ja toiset ulkoisen motivaation ohjaamina (valmistuminen).

Kehittävä opettaja ei kuitenkaan aina välttämättä ole kehittämisorientoitunut, vaan sisäinen motivaatio muuttuu ulkoiseksi suorittamiseksi esimerkiksi perheen ruuhkavuosien vuoksi. Joidenkin opettajan kohdalla perheen kiireiden hellittäminen on taas mahdollistanut uuden innon ja mahdollisuuden lisäkoulutukseen, mutta kaikki eivät ole tähän silti ryhtyneet, vaan jät-

täytyneet säilyttäväksi opettajiksi. Seuraavat esimerkit havainnollistavat omien lasten aikuistumisen merkitystä opettajan työssä ja kehittämisen innottomuutta:

Puolet urastani tein sillä kolmen vuoden koulutuksella ja olin niinkun vähän emmä nyt loppuunpalanut, mutta kyllästynyt. Tuntui, että tää on nyt niin nähty jo. Siitä tähän asti sitten sillä uudella tutkinnolla ja innolla ja siitä se opiskelu jäi päälle ja sitten kun oma perhe ei enää vaatinut niin paljon ja työ sujui nii, että se ei vaatinut vuorokauden ympäri pohtimista ni sitten jäi aikaa myös siihen opiskeluun. Opiskeleminen on kivaa. Hilikka

Jotenkin tuntuu että se kehittämisen aika on jo ohi. Matti

Hilkan lainauksesta ilmenee koulutuksen herättämä innostus ja uusi mahdollisuus ajankäyttöön, koska oma perhe ei enää vaadi kaikkea energiaa. Matin lainaus tiivistää sen, ettei enää ole intoa ja jaksamista oman työnsä kehittämiseen.

Itseään kehittävä opettaja (ks. kuvio 1) on halukas työstämään omaa opetustaan esimerkiksi lukemalla ammattikirjallisuutta ja hän myös haluaa pitää työnsä mielenkiintoisena. Kehittävä opettaja lukee myös lasten kirjallisuutta pysyäkseen aallon harjalla lasten maailmassa ja näin hän pystyy vinkkaamaan lapsille hyvistä luettavista kirjoista. Kehittämisorientoitunut opettaja hakee haasteita lasten maailmasta ja pyrkii vastaamaan niihin parhaan kykynsä mukaan, kun puolestaan säilyttämisorientoitunut opettaja haluaisi kaiken valmiina. Seuraavat lainaukset havainnollistavat kehityshaluisuutta ja oman työn mielekkyyttä:

Työssä tulee luettua tota lastenkirjallisuutta, että suosittelen ja vinkkailen lapsille ja sitten tähän ammattiin liittyvää kirjallisuutta tässä lukuvuoden aikana. Tanja

Mää oon kauheen sellanen et mä en jaksa jos kaikki menee aina samalla tavalla - - ni se ois kauheen tylsää ja oma ammatti tuntuis tylsältä. Tykkään ite tehdä opetuksesta vaihtelevaa, ettei se oo semmosta samanlaista tasapaksua aina. Satu

Ensimmäisessä kommentissa huomataan vahva sitoutuminen työhön ja siihen paneutuminen myös työajan ulkopuolella. Satun lainaus osoittaa, että monipuolisuus on oman työn mielekkyyden kannalta tärkeää.

Kaikilla opettajilla ei kuitenkaan ole halua kehittää itseään ja omaa opetustaan. Työelämään tottumisen jälkeen alun opettajuuden huuma on osalta opettajista kadonnut, joten opettaja turvautuu hyväksi havaittuihin metodeihin ja esimerkiksi opettajan oppaan valmiisiin malleihin. Moni opettaja on kuitenkin



kin valmis kokeilemaan, jos joku esittää hyvän idean tai materiaalin valmiiksi tehtynä tai annettuna. Esimerkit kuvaavat säilynyttä kokeilunhaluisuutta:

Ennen aina ajattelin että kun olin vielä nuori ja innokas kaikkee keksimään ja kehittämään mutta nyt on kyl vähän laiskistunut pakkohan se on tässä myöntää. Kyl ehkä tulee semmonen et haluis et kaikki tulis mieluummin valmiina. Paula

Kyl mä sellaseen mielellään lähden jos joku keksii jonkun hyvä idean ni kyl mä oon valmis kokeilee ja toteuttaa. Mut sellanen oma kehittäminen no ehkä se liittyy tähän elämäntilanteeseenkin joku muu vastais paremmin jos sil ei oo pienii lapsii. Paula

Paulan kommentissa ilmenee erityisesti se, että opettaja on alkuvuosinaan jaksanut innostua, mutta vuosien myötä innostus on laantunut. Kyseinen opettaja kuitenkin tunnistaa itsessään passiivisuuden kehittämisessä. Mielenkiintoista onkin, mikä saa kehittämisorientoituneen opettajan muuttumaan säilyttämisorientoituneeksi.

Kehittävä opettaja on halukas etsimään lisämateriaaleja, kokeilemaan uusia opetusmetodeja ja esimerkiksi työskentelemään tulevan POPS16:n hyväksi. Kehittävällä opettajalla on yleisesti tietoisuus nykyisestä POPS04:sta ja tulevan POPS16:n muutoksista sekä sen kulmakivistä. Säilyttävä opettaja puolestaan vetoaa ajan puutteeseen, eikä ylimääräisen työn tekeminen kiinnosta häntä. Seuraavissa esimerkeissä konkretisoituvat kehittävän ja säilyttävän opettajan erot:

Onhan mulla tuleva viikkokin tosi kiireinen ku koulutan muita uutta OPS:ia varten. Rankkaa mutta antoisaa. Kaisa

On tosi iso osa nykyajan opettajan arkea, että pitää löytää lisää materiaalia, että aikaa menee tosi paljon ylimäärästä siihen. Hilda

Täytyy vähän sillee haarukoida et mitä menetelmää käytän minkäki ryhmän kanssa. Tanja

Esimerkeistä ilmenee miten itseään kehittävät opettajat kertovat omasta työstään koulussa, miten he kehittävät omaa opettajuuttaan ja haastavat itseään. Kaisan kommentista huomataan, että työ on antoisaa, mutta toisinaan myös rankkaa. Tanja pohtii ratkaisuja opetuksen eriyttämiseen.

## 5.2 Lukemisen merkitys opettajalle

Opettajien haastatteluissa ilmenee, että heille on luettu jo lapsena kotona, mikä heijastuu aikuisuuteen asti. Kirjallisuus kotona on rohkaissut ja ohjannut opettajia jo lapsena lukemisharrastuksen pariin. Kahdella opettajista on ollut haasteita lukemisessa lapsena, joten he kertovat, että vanhempien rooli ja heidän lukuharrastuksensa on korostunut. Seuraavissa aineistoesimerkeissä huomataan opettajien omien vanhempien merkitys:

Mun isä on kertonut että äiti itki ja Hilda itki ku opeteltiin lukemaan ekalla luokalla lukemaan syksyllä, että tost ei tuu yhtään mitään. Että sitten kun mä opin lukemaan mä kyllä oon lukenu kirjoja todella paljon et mä oikeen ootin sitä päivää kun kirjastoauto tulee koulun pihaan. Hilda

No kyllä mä mietin itteni kohalla, et jos se mun isä ei olis lukenu niin valtavasti ja paljon. Niin minä lukihäiriöisenä olisinko mä sitten kirjojen maailmaa loppujen lopuks löytäny. -  
- että kyllä sillä on suuri merkitys sillä kodilla. Eero

Aineistokatkelmassa opettajien omien vanhempien merkitys lukemaan opetelussa ja lukemisessa korostuu huomattavasi. Vanhemmilla on ollut suuri merkitys myös aikuisuutta ajatellen.

Haastateltavista kahdeksalle opettajista lukeminen on ollut todella tärkeä harrastus koko elämän, mutta yhdelle lukeminen ei ole mielekästä. Opettajien lukemisharrastus heijastuu myös luokkaan esimerkiksi pulpettikirjoina, sillä opettajat haluavat tutustuttaa oppilaat monipuolisesti kirjallisuuteen. Opettaja, jolle lukeminen ei ole mieleistä, ei korosta lukemaan oppimisen merkitystä tai lukemista lapsena haastattelussa. Puolestaan opettajat, joille lukeminen on mielestä, kertovat lukemaan oppimisesta ja lukemisesta lapsena mieleen painuneena kokemuksena. Seuraavat kaksi esimerkkiä havainnollistavat haastateltavien erilaista kiinnostusta lukemiseen:

Kirjahyllystä mä sitten myös luin kaikennäköstä mikä vaan näytti kiinnostavalta meillä oli aivan valtavasti kirjoja kotona ja mä oon aina nähny vanhempien lukevan et se oli varmasti semmonen juttu et lukeminen oli mun mielestä itsestään selvää et kaikkien ihmisten kuuluu lukea. Kaisa

Varmaankin oon lukenu ennen kouluun menoa ja kyllä niinkun kouluaikana oon lukenu. Myöhemmin se on vaan sitten jääny. Marita

Kaisan ja Maritan esimerkeistä huomataan, miten erilainen kuva opettajilla on jäänyt lukemisharrastuksesta lapsena. Kaisan kommentissa korostuvat van-

hempien malli ja vaikutus sekä mahdollisuus lukuharrastukseen. Marita taas kertoo lukuharrastuksen jääneen vuosien saatossa.

### 5.3 Näkemyksiä lukutaidosta ja kriittisestä lukutaidosta

Kriittinen lukutaito pohjautuu ylipäänsä näkemykseen lukutaidosta, joten selvämmekin aluksi opettajien näkemyksiä lukutaidosta ja sen kehityksestä. Opettajat kokivat lukutaidon tavaksi toimia maailman kanssa ja ymmärtää sitä. Lukutaitoa määriteltiin teknisen lukutaidon kautta ja samalla korostettiin luetun ymmärtämistä, mutta esille nousi myös eri tekstilajien lukemisen taito. Aineistokatkelmissa esiintyy yleisimmät lukutaidon määritelmät:

Se on niinku tapa toimia tän maailman kanssa jos ei niinku ole sitä lukutaitoa ni jää paljosta paitsi ehkä paitsi. Matti

Lukutaitoon liittyy myös kuvanlukutaito ja tämmöset hypertekstien ja moniulotteisten ja tämmösten mixed tekstien eli missä on kaikkea lukeminen. Lukutaitoon kuuluu aivan hillitön määrä kaikkea. Hilikka

Matin ja Hilkan lainauksista huomataan, että monipuolinen lukutaito on haastateltavien mukaan välttämätön asia maailman ymmärtämisessä ja siellä toimimisessa. Kaikki opettajat sisällyttävät lukutaitoon teknisen lukutaidon lisäksi paljon muutakin, kuten Matin pohdinnasta ilmenee.

Kriittisen lukutaidon osalta opettajat jakautuvat kahteen ryhmään: säilyttäviin ja kehittäviin. Itseään kehittävät opettavat kokevat kriittisen lukutaidon olevan yksinkertainen asia, jopa itsestään selväkin. He määrittelevät kriittisen lukutaidon käsitteenä helpoksi ja kouluarjessa jatkuvasti läsnä olevaksi asiaksi, joka on jokaisen oppiaineen vastuulla. Säilyttämisorientoituneilla opettajilla on puolestaan vaikeuksia määritellä kriittistä lukutaitoa, ja kertoa opettavatko he sitä vai eivät. Aineistokatkelmassa haastateltava kertoo käsitteen määrittelyn helppoudesta:

Joo emmä koe et se kriittinen lukutaito on käsitteenä hankala se on tietysti se ehkä et mä oon tavallaan oppinu lukemaan just sillai et vähän kyseenalastamaan sen et voiks tää pitää paikkansa. Eero

Itseään kehittävä opettaja määrittelee tässä kriittisen lukutaidon käsitettä oman kokemuksensa ja kasvatuksensa perusteella. Opettaja ajattelee siten, että kriittiselle ajattelulle luodaan pohja jo kodin kasvatuksessa. Yksi säilyttämisorientoitunut opettaja ei vastannut itse kysymykseen, kun kysyttiin kriittisestä lukutaidosta. Kysymyksen väistäminen saattaa osoittaa aiheen vaikeuden tai vierauden.

Itseään kehittävien opettajien näkökulmasta kriittisyydessä on huomioitava se, että ilman taustatietoutta ja yleissivistystä kriittisyyskin on vain mielipideasteella. Säilyttävälle opettajalle kriittisyys ilmenee erityisesti uskontojen käsittelemisessä, koska uskon asioita on helpoin kritisoida. Itseään kehittävän opettajan näkökulmasta kriittisyys kuuluu enemminkin muille tunneille kuin uskonnon tunneille. Seuraavista aineistokatkelmista huomataan näkemysten erot:

No tietysti uskonnossahan voi heittää, että onko jeesus olemassa et onko se sitä fiktiota.  
Marita

Usko on henkilökohtainen asia jokaiselle ja sitä mun mielestä ei sovi kritisoida. Tanja

Opettajille kriittisen lukutaidon määrittelyminen ei ollut yksiselitteistä, mutta käsityksissä esiintyvät kriittisen lukutaidon peruselementit. Kriittiseen lukutaitoon kuuluviksi määritellään esimerkiksi olennaisen tiedon löytäminen, sisältökriittisyys, luotettavan lähteen valitseminen ja taustaideologioiden pohtiminen (ks. esim. Duran 2013; Halpern 2013; Kuhn 1999; Ozdemir 2011; Wallace & Wray 2006). Seuraavissa aineistolainauksissa kiteytyy kriittisen lukutaidon osa-alueiden määritelmiä:

Olellaisen ja tärkeän tiedon löytäminen siitä kauheasta määrästä informaatiota. Satu

Että silleen kriittisyyttä sisällöön kannaltakin tulee kyllä ihan niinku kaikissa oppiaineissa. Eero

Näkee siinä pinnan alla semmosia merkityksiä ja sellasia asioita ja syitä ja seurauksia joita ei oo suoraan niinku ilmi siinä tekstissä. Hilikka

Mitä varten tää on tehty ja kuka tän on tehnyt. Tanja

Säilyttämisorientoituneen opettajan mukaan kriittisyyttä ei vaadita tavallisessa koulutyöskentelyssä, koska opetus pohjautuu kysymys-vastaus - tekniikkaan. Säilyttämisorientoituneet opettajat eivät puhu kriittisestä lukutaidosta ja käsite on heille vieras. Säilyttävän ja kehittävän opettajan välimaastossa esiintyy myös opettajaprofiili, joka tukee kriittistä lukutaitoa vain äidinkielen tunneilla. Kehittävät opettajat kokevat kriittisen lukutaidon oppiainerajoja ylittäväksi ilmiöksi tai jopa ennemminkin muiden aineiden kuin äidinkielen asiaksi.

Kyllähän me tietty semmosii tehtäviikin tehdään et annan ihan selkeen kysymyksen mihin pitää etsii vastaus. Mut ei siin mitään kriittist lukutaitoo tarvita. Marita

Oppiaineet kuitenkin liittyy toisiinsa ja emmä niinku voi määritellä millon alotetaan ja millon lopetetaan ku se on sellanen kokonaisuus. Matti

Haastatteluaineistossa kriittiseen lukutaitoon kuuluvaksi määritellään myös itsekriittisyys, eli oman toiminnan tarkasteleminen. Oman toiminnan reflektointi on kehittämisorientoituneiden opettajien käsityksissä myös osa kriittistä lukutaitoa. Itsekriittisyys määritellään tärkeäksi ominaisuudeksi oppilaan ja opettajan toiminnan tehostajina. Seuraavassa esimerkissä määritellään hyvän lukutaidon ominaisuudeksi myös itsekriittisyys:

Hyvä lukutaito tarkoittaa myöskin sitä että ja semmonen kriittinen ja semmonen niinku että itsekriittinen että huomaan myöskin sen että mä en nyt ymmärtänyt tätä asiaa vielä tai tässä on nyt jotain mikä mua tässä hämää. Hilka

Pystyy arvioimaan kriittisesti omaa tekemistä. Eero

Lukutaito ei tässäkään korostu vain teknisenä taitona koulussa, vaan ennemminkin laajana tietotaitona myös omasta toiminnastaan. Lukeminen vaatii siten oppilaalta monenlaista tietotaitoa ja kykyä soveltaa osaamiaan taitoja.

## 5.4 Kriittisen lukutaidon tukeminen koulussa

Kehittämisorientoituneet opettajat tuovat esille tietoisuutensa opetussuunnitelmasta. Opettajat on velvoitettu ottamaan myös kriittinen lukutaito esille esimerkiksi mediakasvatuksen aihekokonaisuuden myötä. Haastatteluissa media-

kasvatus yhdistettiin kriittisen lukutaidon opetukseen. Kehittämisorientoitunut opettaja tutustuttaa oppilaat monipuolisesti erilaisiin tekstilajeihin ja niiden piirteisiin esimerkiksi verraten mielipidekirjoitusta ja uutistekstiä. Mediakasvatuksen ja kriittisen lukutaidon opettaminen eivät ilmene säilyttämisorientoituneiden opettajien haastatteluissa. Seuraavista esimerkeistä ilmenee tietoisuus mediakasvatuksen aihekokonaisuudesta:

Mediakasvatus sehän on aivan suunnattoman tärkeää, et kyllähän meillä se opetussuunnitelmassakin on aihekokonaisuutena ja meidät on velvotettu ottaa ne esille. Kaisa

Haastatteluaineiston perusteella kriittisyyden opettaminen on koulussa konkreettisten asioiden opettelemista, kuten eri lähteiden käyttöä ja merkitsemistä sekä toden ja valheen tunnistamista. Kehittämisorientoitunut opettaja kertoo tukevansa oppilaan ajattelua ja kriittisyyttä jatkuvasti, mutta vastavaa mainintaa ei säilyttämisorientoituneilla opettajilla ole. Kriittisyyteen kasvattaminen alkaa jo kotoa, eikä ole pelkästään koulun vastuulla. Kehittämisorientoitunut opettaja käsittelee vaikeatkin asiat koulussa ja mahdollistaa samalla lapsen oman suhtautumisen asiaan. Kriittisyyden kasvattaminen ja vaikeiden asioiden huomioiminen ovat siten haastatteluaineiston perusteella tärkeässä asemassa. Säilyttämisorientoitunut opettaja puolestaan suojelee lasta yhteiskunnan asioilta ja esimerkiksi valitsee lapsille sopivan materiaalin Internetistä, ennemmin kuin antaa lapsen etsiä itse. Seuraavissa esimerkeissä opettajien kokemuksia kriittisen lukutaidon opettamisesta:

Mul on semmonen oli että mä teen sitä koko aika, kertoo Hilka, keskustellessamme kriittisen lukutaidon tukemisesta.

Koulun veräjään kerään semmosia että katson ensin ne linkit että mitkä on kelvollisia lasten silmille. - - Mulla on aika kova lähdekriittisyys. Tanja

Kun on joku pääuutinen niin me katotaan esimerkiksi netistä eri lähteitä, että miten eri lehdet kirjottaa samasta aiheesta. Paula

Kriittisyyden tukeminen koulussa vaatii opettajalta paljon uskallusta haastaa itseään ja oppilaitaan sekä välillä epäonnistuaakin. Kehittämisorientoituneen opettajan puhe antaa vaikutelman, että hän seuraa medioita ja ajankohtaisia asioita. Hänellä on kertomansa mukaan siten mahdollisuus tarttua

oppilaiden kommentteihin ja yhteiskunnan puheenaiheisiin. Vastaavasti säilyttämisorientoitunut opettaja vetoaa arjen kiireisiin ja omaan jaksamiseensa, ettei aina jaksa ja viitsi tarttua aiheisiin, vaikka pitäisikin. Kehittämisorientoitunut opettaja on myös tietoinen siitä, miten eri oppiaineiden kohdalla kriittisyyttä kehitetään ja millaisia mahdollisuuksia ne tarjoavat. Aineistokatkelmat havainnollistavat kehittämis- ja säilyttämisorientoituneiden opettajien eroja:

Kyl tää moka on lahja, koska se moka aina avaa uudenlaisen tilaisuuden. Virhe avaa uudenlaisen tilaisuuden ja ajattelun ja sen itse virheen tajuaminen niin sehän auttaa. Eero

Opettajan pitäis niinkun koko ajan ja joka hetki kaikissa tilanteissa olla niinku herkkänä ja tarkkana et millon se tilanne tulee. Hilikka

Eeron kuvailee virheiden ja niistä oppimisen avaavaan uusia ovia maailman tulkintaan ja ymmärtämiseen. Eeron tarkoituksena on itse oppia ja opettaa myös oppilaitaan virheiden kautta. Hilikalla on tilannetajua ja ymmärrystä koulussa toimimiseen, mutta Hilikka kuvailee samalla, etteivät kärsivällisyys ja viiteliäisyys aina riitä kaikkiin tilanteisiin tarttumiseen.

## 5.5 Opettajien näkemyksiä lukutaidosta ja sen muutoksesta

Haastateltavien mukaan kirjoitettuun kieleen perustuvassa maailmassa lukutaidon merkitys on suuri, sillä sen sujuva ja monipuolinen osaaminen on avainasemassa arkielämän tilanteista selviämiseksi. Tutkimusaineistossamme lukutaito määritellään jopa tärkeimmäksi taidoksi, joka koulussa opetellaan, koska se on edellytys kaikelle muulle – erityisesti itsetunnon kehitykselle. Aineistokatkelmat avaavat opettajien näkemyksiä lukutaidon merkityksestä:

Onhan lukutaidolla valtava merkitys lapsen itsetunnolle ja sen kehittymiselle. Paula

Lukutaito avaa ovet ihan kaikkiin muihin taitoihin. Susanna

Loppujen lopuks kuitenkin kaikki mitä oppii ni on hyödyksi ja hyväksi. Ei se ole vaarallista tietää paljon. Hilikka

Haastateltavien mukaan median muutos uudistaa jatkuvasti lukutaidon vaatimuksia, jolloin pelkkä mekaaninen lukutaito ei riitä. Haastatteluai-  
neistossamme tiivistyy, että lukutaidon opettaminen ei voi jäädä vain äidinkie-

len oppituntien opetussisällöksi vaan lukutaidon monipuolinen opettaminen ja oppiminen on oltava osa jokaista oppiainetta sekä niiden opiskelua. Kehittämisorientoitunut opettaja ymmärtää lukutaidon suurempana kokonaisuutena, eikä vain yksittäisten taitojen summaksi. Vastaavasti säilyttämisorientoitunut opettaja ajattelee lukutaidon kehittyvän portaittain, eikä siten osaa korostaa esimerkiksi kriittisen lukutaidon merkitystä jo alaluokilla. Kehittämisorientoitunut opettaja näkee lukutaidon seuraavasti:

Lukuläksy ei tarkoitaakaan viidennellä luokalla sitä, että sä osaat lukee sen sujuvasti ääneen. Paula

Mun mielestä se mekaaninen lukutaito ja samalla se luetun ymmärtäminen ne tulee niinku rinnakkain ja vähän vuorotellen. Eero

Niinku symboleilla on tullu ihan uusia merkityksiä mitä ei ite ei oo hoksannukaan. Että mitä tuo hästäg tekee tuossa nuottiviivastolla. Että mitä, sehän on on ylennysmerkki. Tanja

Kehittämisorientoitunut opettaja vastaa median tuomiin haasteisiin pohtimalla tarvittavia tulevaisuuden taitoja ja haastaa itseään pohtimaan nyky maailman diginatiiveja. Kehittämisorientoitunut opettaja ottaa aktiivisesti selvää ilmaisuvälineiden muutoksesta ja sosiaalisten medioiden kehityksestä, jolloin opetuksessakin voidaan vastata muuttuviin tarpeisiin. Kehittämisorientoitunut opettaja käyttää Internetin mahdollisuuksia hyväkseen, eikä turvaudu pelkkään tietosanakirjaan (tai oppikirjaan). Kehittämisorientoitunut opettaja on selvillä tulevan POPS16:n näppäimistötaidoista ja pyrkiikin jo vastaamaan tähän haasteeseen. Vastaavasti säilyttämisorientoituneiden opettajien käsityksissä ei ole näistä mainintaa. Aineistolainauksissa konkretisoituu kehittämisorientoituneiden opettajien ajatuksia:

Ei me voida jässähtää siihen tietosanakirjaan ikuisesti. - - Koulun on vähän niinkun pakko muuttua vähitellen. Paula

Näppäimistötaidot tulee nyt sitten 2016 opsin myötä. Kaunokirjoituksen saa heittää sanan taakse ja sitten opetellaan näitä, että siitähän tulee pelkkää monilukutaitoa sitten. Tanja



## 5.6 Oppikirjat opetuksen tukena

Oppikirjojen merkitys opetuksen tukijoina ja ohjaajinakin korostui kaikkien opettajien haastatteluissa. Opettajilla oli kuitenkin ajatus siitä, vastasivatko oppikirjat lopuksi heidän ja oppilaiden tarpeisiin opetuksen tukijoina. Kaikki opettajat, niin kehittämis- kuin säilyttämisorientoituneet, kritisoivat oppikirjoja, mutta myönsivät silti käyttävänsä niitä tärkeimpinä opetusta tukevin materiaaleina. Kehittämisorientoituneet opettajat tiedostivat oman valintansa tärkeyden oppikirjan käytössä tai sen käyttämättä jättämisessä. Aineistolainaukset havainnollistavat oppikirjojen käyttöä:

Kyllä mä aika paljon käytän tai tosi paljon oikeestaan. - - Lopulta emmä kyllä edes toivo, että kaikki oppikirjat säilyis. Hilda

Mä voin seurata oppikirjoja jos mä tykkään siitä, mut voi olla että en, mut mä en oo sen orja missään tapauksessa. - - Jos oppikirja ei jotain asiaa selitä riittävän hyvin niin emmä sitä turhaan käytä. Eero

Tää aines on tämmönen vaihteleva, että on jotain valmista, että mun ei tarvi olla koko ajan monistamassa ja räätälöimässä ihan kaikkea. Tähän mä oon ollu tyytyväinen (näyttää yhtä äidinkielen työkirjaa). Tanja

Eeron mukaan oppikirjan käyttäminen tai käyttämättä jättäminen ovat tietoisia valintoja, jotka opettajat tekevät asiantuntemuksensa perusteella. Hilda myöntää käyttävänsä oppikirjoja paljon opetuksessaan, mutta samalla huomauttaa, ettei toivo kaikkien kirjojen säilyvän. Toisaalta Tanjan mukaan omien materiaalien valmistaminen on vaivalloista ja aikaa vievää työtä. Opettajat ovat tietoisia oppikirjojen käytöstä tai käyttämättä jättämisestä, mutta toisinaan kiire vaatii käyttämään oppikirjoja.

Opettajilla oli yhteneviä mielipiteitä siitä, minkälainen hyvän oppikirjan tulisi olla. Hyvä oppikirja koettiin suureksi aarteeksi, erityisesti eriyttämistä ja kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaavaa oppikirjaa toivottiin. Hyvä oppikirja oli monen opettajan mielestä sellainen, joka tukee opettajan työtä ja antaa eväitä opetukseen, mutta sen ei kuitenkaan ajateltu korvaavan opetussuunnitelmaa. Erityisesti kehittämisorientoituneet opettajat pohtivat oppikirjan ja opetussuunnitelman yhteyttä, sillä oppikirjat nähtiin selkeästi liiketoimintana. Yhdysluokkien näkökulmasta oppikirja on lähes pakollinen työkalu, mutta

opettajan ammattitaidolla ja ryhmän tuntemuksella siitäkin on mahdollista irtautua. Aineistokatkelmät havainnollistavat oppikirjojen pohdintaa:

Mä en oo vuosiin oikeesti törmänny hyvään äidinkielen oppikirjaan. - - Alkuopetuksessa hyvät kirjat ja sen jälkeen sillisalaatteja. Eero

Oppikirja ei ole opetussuunnitelma, mutta kyllä se on monesti käytetyin työväline todennäköisesti, koska se on helpoin ratkasu...Paula

Nyt varmaan oppikirjojen tekijät on ihan pissa sukassa kun nyt on se kohta, että jääkö oppikirjat henkiin vai siirtyykö ne kaikki tuonne verkkoon. - - sehän on myös kaupallista toimintaa. Hilikka

Opettajien näkemyksistä ilmenee kiinnostus hyvän oppikirjan käyttöön, mutta samalla myös huoli hyvien oppikirjojen puutteesta. Hilikka esittää näkemyksen oppikirjoista liiketoimintana ja sen yhteydestä opetussuunnitelmamuutokseen, mikä tukee oppikirjattomuuden ideaa koulussa.

Haastateltavat opettajat kokivat oppikirjojen ongelmaksi myös sen, että oppikirjat sitovat oppilaiden tekemistä todella vahvasti ja ne kiinnittyvät vain yhteen oppiaineeseen. Oppikirjojen myötä oppiaineita opetetaan helpoimmin opettajien mukaan erillisinä aineina, eikä yhtenevinä kokonaisuuksina. Tutkimusaineistossamme esiintyy myös se, että vanhemmat ja oppilaat eivät välttämättä suhtaudu myönteisesti oppikirjattomaan opetukseen. Aineistokatkelmissa havainnollistuu oppikirjojen käytön ja käyttämättä jättämisen ongelmia:

Ei se oo helppoo ymmärtää, jos oppikirjaa ei täytetä, mutta kyllä ne yleensä hyväksyy sen kun selittää. Tanja

Ainoa on se, että jos on käytössä joku tehtäväkirja tai oppikirja niin että sä saat vanhemman ja lapsen uskomaan sen, että se täytetty oppikirja ei ole sama asia kuin opittu asia. Hilikka

Tuntuu, että lapset on hirveen sidottuina siihen kirjaan. - - Harvoin löytyy sellasta kirjaa, joka sekottais oppiainerajoja. Kaisa

Oppikirjojen käyttö ei Tanjan ja Kaisan mukaan ole yksiselitteistä, vaan jokainen päätös on oltava tarkkaan harkittu.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tutkimustehtävän saavuttaminen ja tutkimuksen päätulokset

Tutkimuksemme lähtökohtana oli selvittää opettajien käsityksiä lukutaidosta ja kriittisestä lukutaidosta sekä niiden merkityksistä ja muutoksista koulussa. Tutkimustehtävä muotoutui tutkimusongelmasta, ettei opettajilla ole selkeitä käsityksiä lukutaidon ja kriittisen lukutaidon merkityksistä, jolloin niiden tukemiseenkaan koulussa ei käytetä aikaa. Kiinnostuksemme tutkimustehtävään on lähtöisin jo kandidaatintutkielmastamme (Hyytiä & Saloranta 2014), sillä oppikirjoja tutkiessamme pohdimme niiden vastaavuutta opetuksen tarpeisiin. Pohdimme myös sitä, että miten tekniikan muutos vaikuttaa lukutaidon haasteisiin ja vaatimuksiin tulevaisuudessa.

Kriittinen lukutaito käsitteenä oli monelle opettajalle haastava ja vieras. Käsite tunnettiin, mutta sen merkitys ei ollut selkeä. Haastatteluista korostui median ja tietotekniikan kehittymisen sekä muutoksen suuri merkitys kriittistä lukutaitoa käsiteltäessä. Opettajien työorientaatioon vaikuttivat monet erilaiset asiat, kuten perhe-elämä, oma lukuharrastus, motivaatio ja innostus. Tuloksemme ovat kuvauksia opettajien kokemuksista, eivätkä suoria esimerkkejä opettajien toiminnasta luokassa.

Seuraavassa luvussa 6.2 pohdimme lukutaidolle ja kriittiselle lukutaidolle annettuja merkityksiä. Luvussa 6.3 esittelemme näkemyksiä muuttuvasta lukutaidosta ja median vaikutuksesta siihen. Luvussa 6.4 pohdimme sitä, miksi kehittämisorientoituneesta opettajasta tulee säilyttämisorientoitunut. Viimeiseksi luvussa 6.5 esittelemme jatkotutkimusmahdollisuuksia, jotka kiinnostavat meitä.

## 6.2 Lukutaidon ja kriittisen lukutaidon merkitys

Opettajat antavat lukutaidolle ja lukemiselle suuren merkityksen. Nyky-yhteiskunnassa lukutaito nähdään avaimeksi maailman ymmärtämiseen koska kielellisessä yhteiskunnassa selviäminen on lähes mahdotonta ilman hyvää lukutaitoa, haastateltavat selventävät. Opettajien antamien merkitysten mukaan puutteellinen lukutaito hankaloittaa muiden taitojen oppimista sekä koulumaailmassa että tulevaisuudessa. Lukutaidon vaatimukset ovat yhteiskunnassa korkeat ja alati muuttuvat. Yhteiskunta ja arkemme perustuvat pitkälti kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen, jolloin lukutaidon vaatimukset ovat korkeat (Garnham 2005, 241; Eskelä-Haapanen 2012, 100; Lehtonen 1998, 3). Lukutaidon merkitys on tutkimusten mukaan suuri, minkä myös haastateltavat luokanopettajat ovat ymmärtäneet, joten he oletettavasti tukevat sitä luokassaan. Kaikki opettajat arvostavat lukutaitoa suuresti, mutta lukeminen ei ole kaikille henkilökohtaisesti tärkeää. Pohdimme tämän vaikutuksia lukemiseen luokassa, koska helposti opettajan omat kiinnostuksen kohteet vaikuttavat huomaamattakin opetukseen luokassa.

Opettajat käsittävät lukutaidon laajemmaksi kuin vain tekniseksi taidoksi, muun muassa luetun ymmärtäminen, erilaisten tekstilajien tuntemus ja kuvanlukutaito nousivat esille lukutaidon määritelmässä. Arkielämä vaatiikin monipuolista ja harjaantunutta lukutaitoa, jotta eri lukutilanteet sujuvat joustavasti, kertovat opettajat. Lukuympäristöt ovat muuttuneet suljetuista avoimiksi, eli painetusta kirjasta on siirrytty median lukumaailmaan. (Kulikowich 2008, 181–182; 201.) Opettajilla on hallussaan myös käsitys siitä, ettei lukutaito ole yksiselitteinen ja hetkessä opittava taito, vaan oppimiseen tarvitaan pitkäjänteisyyttä ja monipuolisuutta. Kehittyneen lukutaidon ominaisuuksia ovatkin toimivuus, tehokkuus ja mukautuvuus sekä oman lukemisen havainnointi (Kuhn 1999, 23–24; Tankersley 2003, 120). Toisaalta on pohdittava myös sitä, millaisia haasteita muuttuva lukutaito luo opettajankoulutukselle, opettajille ja opetukselle, sillä muutoksen mukana olisi kuitenkin pysyttävä. Monimuotoiset tekstit

ja elinikäisen oppimisen tavoite haastavat lukutaidon määrittelyä, kehittämistä ja merkitystä (Coiro ym. 2008, 2; Jokinen ym. 2013; Linnakylä & Sulkunen 2002, 9.)

Kriittisen lukutaidon määrittelystä ei opettajilla ollut niin selkeitä ajatuksia. Kriittisen lukutaidon määrittely ja käsitteen ymmärtäminen olivat itseään kehittäville opettajille tutumpia ja siten helpompia hahmottaa kuin säilyttäville opettajille. Kriittisen lukutaidon piirteitä ilmeni usean opettajan kertomasta, mutta he eivät osanneet yhdistää toimintaansa käsitteeseen. Opettajat määrittelivät kriittisen lukutaidon osa-alueiksi olennaisen löytämisen, sisältökriittisyyden, luotettavan lähteen valinnan ja osa mainitsi myös taustaideologioiden pohtimisen (ks. esim. Ivie 1997, 18–19; Wallace & Wray 2006, 9). Erilaisten tekstilajien lukeminen vaatii taitoa yhdistellä asioita ja suhteuttaa erityyppistä tietoa keskenään (Van Meter & Firetto 2008, 1082; Serafini 2012, 28). Kriittisen lukutaidon määrittely oli ehkä hankalampaa siksi, että osa opettajista oli alkuopettajia, eivätkä he kokeneet kriittisyyden samalla tavoin koskevan alaluokkia kuin ylempiä luokkia. Olisiko alaluokillakin hyvä aloittaa jo kriittisyyteen kasvattamista kasvavan mediamaailman myötä? Käsitteisiin kriittisyydestä voivat vaikuttaa myös opettajan koulutustausta ja valmistumisvuosi, koska kriittinen lukutaito koettiin erityisesti 2000-luvulla korostuneeksi opetussisällöksi.

Haastattelun alussa opettajien oli vaikeaa määritellä kriittistä lukutaitoa ja sen sisältöalueita. Kriittinen lukutaito on käsitteenä opettajille haastava, moniulotteinen ja siten vaikeasti määriteltävä. Kriittinen lukutaito ei ole käsitteenä arkipäiväinen ja tuttu, kuten esimerkiksi lukutaito. Mielenkiintoista onkin, miten haastattelun kuluessa kuvaus rakentui pala palalta. Haastateltavien mukaan yleissivistys on perusvaatimus kriittiselle lukutaidolle, jolloin asioiden tarkasteleminen on mahdollista muultakin kuin vain mielipiteen tasolta. Wallacen ja Wrayn (2006, 4) mukaan kriittisyys uusia asioita ja informaatiota kohtaan kehittyikin vasta elämäkokemuksen myötä yleissivistyksen kasvaessa. Haastatteluissa tärkeäksi osaksi kriittisyyttä ja kriittistä lukutaitoa määriteltiin myös itsekriittisyys, koska sen myötä oman toiminnan kehittäminen on mahdollista. Metakognitiiviset taidot ovat olennaisessa asemassa kriittisessä

lukutaidossa, jotta oppilas pystyy havainnoimaan omaa toimintaansa (Herkman 2007, 12; Kuhn 1999, 23–24). Kriittinen lukutaito on haastava käsite ja sen konkretisoiminen on helpompaa, jos käsite voidaan liittää kontekstiin. Kriittisyyden kasvattaminen ja kriittisyyden opettaminen tapahtuu vähitellen. Jokainen opettaja onkin vastuussa kriittisyyden tukemisesta luokassaan.

### 6.3 Muuttuva lukutaito

Jo 30 vuotta sitten oli huoli siitä, miten uudenlaiset tekstit vaativat myös erilaisia tiedonetsinnän taitoja, lukutekniikkaa ja kriittistä sekä arvioivaa lukemista. (Linnakylä 1990, 122). Nykypäivänäkin haastateltavien mukaan yhteiskunnan muutos vaatii lukutaidon päivittämistä, jotta oppilaiden valmius maailmassa toimimiseen pysyisi ajan tasalla. Koulujen avoin toimintakulttuuri tukee lukutaidon päivittämistä ja onkin tärkeää, että kouluissa sallitaan opettajille riskien ottaminen, luova kokeilu ja ennakkoluuloton yhdessä tekeminen sekä näiden kaikkien tavoitteiden perustana on opettajien myönteinen asenne (Jantunen & Haapaniemi 2013, 180; Sahlberg 2009, 14, 50). Epäselväksi opettajien haastattelussa jää se, että annetaanko heille työyhteisössä vapaat kädet toteuttaa omia näkemyksiään.

Yhteiskunnan asioiden käsittely sekä Internetin monipuolinen tarkastelu koulussa jakaa mielipiteitä kehittämis- ja säilyttämisorientoituneiden opettajien kesken. Kehittämisorientoituneet opettajat ottavat yhteiskunnan asiat rohkeasti esille, kuten esimerkiksi käsittelevät ajankohtaisia puheenaiheita. Säilyttämisorientoituneet opettajat suojelevat oppilaita ja valitsevat oppilaille valmiit materiaalit Internetistä, eivätkä tartu ajankohtaisiin aiheisiin. Mediakasvatuksen varsinainen ongelma onkin monesti se, kuinka paljon lasten ja nuorten mediasuhteita säädellään ja rajoitetaan vai halutaanko enemmän kannustaa mediataitojen kehittämiseen (Kupiainen 2009, 167). Oppimisen mahdollisuus minimoidaan, kun opettaja valikoi Internetistä valmiiksi lapsille sopivat materiaalit. On tärkeää, että lapsille annetaan mahdollisuus kokeilla ja välillä epäonnistua, jolloin opettajan tehtävänä on ohjata ja tukea lasta oppimisprosessis-

sa kuin antaa valmiita vastauksia. Opettajan on muistettava, että suurimmalla osalla lapsista on mahdollisuus Internetin käyttöön kotona, jolloin lapset valitsevat itse missä sivustoilla käyvät.

Median muutos mietitytti opettajia ja lukutaidon uudet haasteet tuntuivat osasta vaikeiltakin. Erilaisten oppimateriaalien ja oppimisympäristöjen luominen on välttämätöntä koulussa, jotta uudenslaisiin haasteisiin voidaan vastata, nämä muutokset vaativat toki opettajalta paljon työtä. Suurimpana haasteena on sen, miten median sisällöt yhdistetään eri oppiaineiden opetukseen luontevasti (Lerkkanen 2008, 10; Suoranta 2003, 9; Bazalgette 2010, 105), sillä tämä on täysin opettajan valinnasta riippuvaista. Mediakasvatusta voi toteuttaa esimerkiksi aihekokonaisuuden media ja viestintätaito tavoin tai huomioida sanomalehtiikön opetuksessaan (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 16, 20). Opettajalle on tarjolla paljon erilaisia mahdollisuuksia ja virikkeitä, joten valinta on täysin opettajan vastuulla (Linnakylä & Välijärvi 2005, 245–246).

Erilaisten tietoteknisten välineiden lisääntyminen opetuksessa on tuonut valtavasti mahdollisuuksia, mutta myös haasteita. Uuden opetus suunnitelman mukaisesti oppimisympäristöt voivat olla nykyään jopa eri puolella maapalloa tietokoneiden ja tablettien välityksellä (Kuokkanen, 2015). Kun oppilaat aiemmin tarkastelivat kirjan sivuja niin nykyisin he suunnittelevat, surffaaavat ja jakavat tekstejään verkossa (Kupiainen & Sintonen 2009, 70). Uudenslais ten oppimisympäristöjen luominen voi olla opettajille hyvinkin vaikeaa, kun asiat on tavattu tehdä vuodesta toiseen samalla tavalla, pulpetissa istuen. Internetiin ja sosiaaliseen mediaan suhtaudutaan kuitenkin monesti koulussa hie man varauksella. Lasten mediakulttuuri tulisi huomioida koulussa ja lasten mielipiteitä olisi tärkeää kuunnella, jolloin mediakulttuuri voitaisiin nähdä en nemminkin resurssina kuin uhkana (Niinistö & Ruhala 2007, 124). Sosiaalinen media ja Internet nähdään monesti koulun näkökulmasta negatiivisina asioina, mutta kansalaistoiminnan näkökulmasta tällainen verkkovaikuttaminen taas tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia vaikuttamiseen ja tiedonhankintaan (Stranius 2011, 167). Olisikin pohdittava sitä, miten media nähtäisiin positiivi-

senä voimavarana ja mahdollisuutena kouluissa. Opettajien täydennyskoulutus toisi mahdollisuuksia median hyödyntämiseen ja huomioimiseen opetuksessa.

Nykyään oppilaat ovat tottuneet siihen, että tietoa on tarjolla, eikä sen etsimiseksi tarvitse nähdä suurempaa vaivaa. Näyttöpöytäteellä, tabletilla ja muilla tietotekniikan välineillä työskentely on arkipäivää ja niillä tietoa löytyy nopeasti. Tällaiset taidot ja työskentelytavat vaativat kuitenkin oppilaalta uudenlaisia käytäntöjä lukijana ja kirjoittajana. (Kupiainen & Sintonen 2009, 70.) Oppilaan on selviydyttävä valtavasta informaatiotulvasta ja pystyttävä valitsemaan sieltä olennainen. Opettajan tehtävä on tutustuttaa oppilaita myös välillä opettajalle itsellekin vaikeisiin ja hankaliin asioihin sekä kannustettava epäilevään arviointiin ja yhteisen rakentamisen ilmapiiriin (Malinen 2004, 73). Uudenlaisten käytäntöjen haltuunotto on kuitenkin täysin opettajasta ja hänen persoonastaan kiinni. Onko opettaja kokeilunhaluinen ja uskalias vai kaavoihin kangistunut?

Opettajan on tärkeää olla selvillä yhteiskunnan asioista, jotta hän osaa paneutua niihin koulussa ja pystyy hyödyntämään ajankohtaisia yhteiskunnan aiheita osana opetustaan. Kehittämisorientoitunut opettaja selvittää aktiivisesti median muutoksia ja niiden tuomia haasteita, jolloin hän pystyy vastaamaan niihin myös opetuksessaan. Tällainen opettaja pyrkii myös näkemään Internetin ennemmin mahdollisuutena kuin uhkana, hän ymmärtää nykyisten diginatiivien lasten lukutaidon muuttuvan luonteen, johon median jatkuva läsnä olo oppilaiden arjessa vaikuttaa (Buckingham 2003, 4, 17; Jantunen & Haapaniemi 2013, 179; Lankshear & Knobel 2011, 215; Luukka 2013, 3; Piipari 1998, 58). Opettaja ei väheksy median roolia ja sen merkitystä oppilaiden arjessa vaan ymmärtää, että mediakulttuuri toimii lasten ja nuorten keskeisenä oppimisen ja toiminnan ympäristönä, ja se tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia nähdä, kokea, ostaa ja kuluttaa (Niinistö & Ruhala 2007, 123; Suoranta 2003, 9; Van Loon 2008, 102–103). Opettajalla on suuri merkitys esimerkin näyttäjänä, vaikka lapsi toki omatoimisesti median mahdollisuuksia tutkiikin. Lapsi tarvitsee median käytössä opastusta, tukea, läsnäoloa ja kuuntelua niin vanhemmalta kuin opettajaltakin (Herkman 2007, 11; Niinistö & Ruhala 2007, 128, 131). Opettajan



tehtävä on ohjata oppilasta erityisesti monipuoliseen lukutaitoon ja tietoon, joka mahdollistaa turvallisen Internetissä ja medioissa liikkumisen. Tätä varten opettajan on kuitenkin tehtävä jatkuvasti töitä oman asiantuntijuutensa kehittämiseksi, eikä se aina ole yksinkertaista ja helppoa.

#### **6.4 Miksi kehittävästä opettajasta tulee säilyttävä?**

Kehittämisorientoituneella opettajalla tarkoitamme opettajaa, joka on läsnä omalla persoonallaan opetustyössä, jaksaa kehittää itseään ja opetustaan, tarttuu ajankohtaisiin puheenaiheisiin, on tietoinen opetussuunnitelmasta ja sen uudistuksista sekä yleisesti on kiinnostunut omasta työstään. Säilyttämisorientoitunut opettaja on kehittämisorientoituneen vastakohta, jolta on motivaatio kateissa, arjen kiireet verottavat työssä jaksamista ja oman työn kehittämistä. Koululla on suuri vaikutus oppilaan valmiuksiin ja motivaatioon toimia yhteiskunnassa. Kokemukset koulusta ovat merkittävässä asemassa lapsen ja nuoren tulevaisuuden suunnitelmien rakentamisessa ja työelämään siirtymisessä. Koulu voitaisiin nähdä myös pienoisyhteiskuntana, jossa harjoitellaan tarvittavia arjen taitoja. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 238–239.) Merkittävää oppilaan kannalta on kuitenkin se, millainen opettaja luokassa työskentelee viikosta toiseen – motivoitunut kehittäjä vai motivaationsa kadottanut säilyttäjä.

Kiinnostavaa aineistossamme on se, että osa opettajista kokee olleensa itseään kehittäviä uransa alkuaikoina, mutta myöhemmin kehitystyö on jäänyt syystä tai toisesta. Toisaalta aineistossa esiintyy myös opettaja, joka on motivoitunut opetustyöstä uudelleen perheen ruuhkavuosien hellitettyä, koska koki ajan ja motivaation riittävän opetustyöhön paremmin. Sahlbergin (2011, 50) mukaan onkin muistettava, että koulun uudistuminen on kiinni ihmisistä – opettajista luokkahuoneissa. Koulun ja opetuksen uudistuminen vaatii siten paneutumista ja motivaatiota jatkuvasti, eikä ainoastaan opettajankoulutuksen aikana. Lopulta uudistusten ja muutosten esteenä ovat monesti edelleen työyhteisöt ja yksilöt työyhteisöissä, koska niissä vallitsee epävirallisia sääntöjä, joita kunnioitetaan (Jauhiainen 1995, 37; Sahlberg 2009, 51). Kehitystyölle olisi työy-

teisössä siis annettava tilaa, eikä vain pitäydyttävä vanhoissa rutiineissa. Aktiivisen ja innokkaan opettajan työ on kaikille arvokasta, sillä yksikin ihminen voi ylläpitää koulun kehitystoimintaa.

Opettajalla on suuri valta ja vastuu kaikesta toiminnasta luoksaan. Opettajalla on mahdollisuus karkottaa oppilaiden mielenkiinto tai vastavasti pitää sitä yllä vaihtelevilla opetusmetodeillaan sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteet huomioimalla. Haastatteluissa ilmenikin, että opettajat kokivat vapauden parhaaksi puoleksi ja samalla myös suureksi vastuuksi. Vastuuta määriteltiin jopa pelottavan suureksi. Toisaalta itsenäinen työ voidaan kokea myös negatiivisena yksinpuurtamisena omassa luokassa, kun samalla pitäisi haastaa itseään yhteistyöhön kollegoiden ja vanhempien kanssa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 247). Vuorikosken (2003, 32) mukaan opettajan ammatti ja yleensä koulutusjärjestelmä koetaan julkisiksi asioiksi, jotka ovat jatkuvan tarkkailun ja kehityspyrkimyksen alaisia. Pelottaako luokanopettajia vastuu ja omien kehitysehdotusten perusteleminen muille? Opettajan on siten helpompi pitäytyä luokassa tutussa ja turvallisessa kuin asettua muiden arvioitavaksi ja kyseenalaistettavaksi. Opettajat eivät välttämättä uskalla kokeilla uusia lähestymistapoja kriittisen lukutaidon opettamisessa, koska asia on heillekin vieras.

Opettajankoulutuksen ja myöhemmin lisäkoulutuksen tarkoituksena on taata laadukasta opetusta lapsille ja nuorille kouluissa, opettajat kertovat. Koulutus voitaisiin ajatella yhtenä tapana vaikuttaa ja muuttaa yhteiskuntaa, jolloin koulutuksen ja opetuksen seurauksia olisi mietittävä jo peruskoulussa (Välimaa ym. 2011, 15; Piesanen 2011, 183). Haastatteluissa monen opettajan kohdalla kuitenkin konkretisoituu, ettei lisäkoulutusta ole hankittu, vaan tietotaito on jäänyt opettajankoulutuslaitoksen varaan. Pohdimmekin miksei opettajien motivaatio ole riittänyt työelämässä kouluttautumiseen. Motivaation laadulla on haastattelemiemme opettajien välillä eroja, etenkin siinä onko motivaatiota riittänyt vielä työelämässä useiden vuosien jälkeen. Laadukas opettajankoulutus mahdollistaa oppilaiden korkeat oppimistulokset ja pärjäämiseen yhteiskunnassa (Piesanen, 2011,160; Sahlberg 2009, 44; Niemi 1999, 64). Toisaalta on muistettava täydennyskoulutuksen mahdollisuudet, joissa on pyrittävä en-

nakoimaan tulevia yhteiskunnan muutoksia ja tarpeita (Kangasoja 2009, 184). Opettajankoulutus ja lisäkoulutus ovat avainasemassa luomassa oppilaille hyviä mahdollisuuksia oppimiseen. Lisäksi tarvitaan innokkaita ja motivoituneita opettajia huolehtimaan oppimistuloksista, mikä ei aina ole kuitenkaan niin itsestään selvää. Mikä on lopulta syynä opettajien työnnon laantumiseen ensimmäisten työvuosien jälkeen?

Työnnon laantumisen vuoksi myös innostus omien materiaalien valmistukseen katoaa, jolloin oppikirjat ovat opetuksen toteutuksessa ja suunnittelussa avainasemassa. On totta, että omien materiaalien valmistaminen on työlästä ja opettajalta vaaditaan paljon kulttuurien sekä eri aiheiden tuntemusta, jotta oppikirjaton opetus olisi mahdollista (Maijala 2006, 189). Ei siis ole ihme, että kiireisinä aikoina nipistetään ensimmäisenä omien materiaalien valmistukseen käytettävästä ajasta. Oppikirjat, niiden käyttö tai käyttämättä jättäminen puhuttivat haastattelemiamme opettajia. Oppikirjoja jokainen opettaja kritisoi enemmän tai vähemmän, mutta silti kaikki myönsivät niitä käyttävänsä. Opettajan mahdollisuus ja vapaus valita korostui myös oppikirjojen kohdalla. Oppikirjoja käytettiin niiden helppouden vuoksi, koska ei tarvinnut itse vaivautua ja käyttää aikaa oman materiaalin valmistamiseen. Opettajalla on suuri vastuu opetuksen toteutuksesta ja tavoitteiden täyttymisestä, jolloin on välillä turvallisinta tukeutua perinteisiin metodeihin ja toimintaan (Kangasoja 2009, 185), kuten oppikirjan hyödyntämiseen opetuksessa.

Opettajat arvostivat suuresti hyvää oppikirjaa ja kertoivat käyttävänsä tällaista aarretta monen vuoden ajan. Jos opetus perustuu siis vain oppikirjan varaan, se ei välttämättä vastaa kaikkien oppilaiden tarpeisiin (Kauppinen 2008, 204.). Joka tapauksessa opettajat arvostivat oppikirjoja paljon ja hyvä oppikirja oli heille arvokas löytö. Opettajat toivat kuitenkin esille huolen hyvien oppikirjojen puutteesta. Vastaukset olivat hieman ristiriitaisia, sillä oppikirjoja kritisoitiin, mutta ne kuitenkin olivat jokaisella opettajalla käytössä - myös kehittämisorientoituneet opettajat käyttivät oppikirjoja. Erona säilyttämisorientoituneisiin opettajiin oli kuitenkin se, että jos oppikirja ei vastannut opetuksen tarpeisiin, kehittämisorientoituneet eivät käyttäneet oppikirjaa.

Osa haastateltavista pohti oppikirjoja liiketoiminnan kannalta ja vertasi oppikirjojen muutosta uuteen opetussuunnitelmaan, missä oppiainerajojen rikkominen on tavoiteltavaa. Monet oppikirjatekstit on tuotettu vain kirjaa varten, eikä niihin ole sisällytetty autenttisia tekstejä. Vaikka oppikirjojen taustalla onkin ensisijaisesti opetussuunnitelman perusteet, niin kustantamoiden roolia ei tule unohtaa (Kauppinen ym. 2008, 204). Oppikirjat eivät tuntuneet vastaavan opettajien tarpeisiin, mutta niitä käytettiin helppouden vuoksi. Oppikirjoista eroon pääseminen ei tuntunut olevan vain opettajien ongelma, vaan opettajat kertoivat paljon siitä kuinka tärkeä oppikirja on myös oppilaille. Tämä on ihme sillä oppikirjojen yksipuolisuutta monesti kritisoidaan siitä, että faktoja on paljon ja hyvin tiivisti (Säljö 2004, 218–219; Kynkäänniemi 2006, 145; Devetak & Vogrinc 2013, 4). Opettajat pohtivat myös vanhempien asennoitumista oppikirjaan ja sitä kuinka monesti täytetty oppikirja tarkoittaa vanhempien mielestä sitä, että kyseisiä asioita on opiskeltu koulussa ja ne on opittu. Oppikirja on yksi konkreettinen tuotos, joka ilmentää vanhemmille sen mitä koulussa on opiskeltu. Oppilaiden työskentely kotonakin perustuu paljolti oppikirjan harjoitusten tekemiseen ja kappaleiden lukemiseen. Ei siis ihme, että oppikirjaan ollaan niin kiintyneitä niin koulussa kuin kotona.

Oppikirjat ovatkin vain yksi mahdollinen opetusmateriaali, jonka käytöstä opettajat tekevät omat valintansa. (Luukka ym. 2008, 65; Devetak & Vogrinc 2013, 4). Opettajat kertoivat, että oppikirjan tukena ja täydentäjänä he saattoivat käyttää muita tekstejä, kuten uutisia, oppikirjoja, tietokirjoja ja runokirjoja. Erilaiset tekstilajit värjivät heidän mukaansa opetusta tarvittavalla tavalla. Yksikään haastateltavista ei kuitenkaan maininnut valmistavansa erityisemmin omaa opetusmateriaalia, vaan opetuksen monipuolistaminen tarkoitti lähinnä erilaisten tekstilajien käyttöä opetuksen tukena. Internetistä opettajat pyrkivät näyttämään oppilaille täydentävää ja uusinta tietoa käsiteltävistä asioista. He myös mainitsivat, että valmiit virtuaaliset opetusmateriaalit, kuten Ekapeli olivat hyödyllisiä ja motivoivia lasten kannalta. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnettiin opetuksessa siis pelien, täydentävän tiedon sekä esitelmien muodossa. On kuitenkin huomioitava, että tieto- ja viestintäteknologia

tarjoaa monipuolisesti mahdollisuuksia uusiin ja erilaisiin oppimisympäristöihin ja oppimateriaaleihin (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 53). Näin suppeaan teknologian hyödyntämiseen monet opettajat mainitsivat omien taitojen puutteen. Täydennyskoulutusta kaivattiin kovasti ja erilaisia vinkkejä, minikälaisia mahdollisuuksia teknologia voi tarjota opetuksen monipuolistamiseksi ja kriittisen lukutaidon kehittämiseksi. Opettajat pohtivat kuitenkin materiaalien valmistamista ja käyttämistä paljolti vain omalta kannaltaan. Oppilaiden kykyä tuottaa oppimateriaalia ei huomioitu, vaikka tällainen työskentely voisi mahdollistaa materiaalin paremman vastaavuuden oppimisen tarpeisiin (Jalkanen & Vaarala 2012, 5).

## 6.5 Tutkimuksen arviointia

Otannan koko tutkimuksen luettavuuden suhteen on merkittävä. Haastatelimme tutkimuksessamme yhdeksää opettajaa ja näinkin pieni haastateltavien määrä vaikuttaa erityisesti tulosten yleistettävyyteen. Alasuutarin (2011, 235) mukaan kuitenkin aina ei etsitä yleistettävyyksiä, vaan tutkitaan yksittäistä ilmiötä ja sen merkityksiä. Tutkimuksemme tarkoituksena oli saada käsitys haastateltavien opettajien kokemuksista, jolloin yleistettävyys ei ole niin tavoiteltavaa. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei tulisikaan puhua edes yleistettävyydestä, vaan enemminkin aineiston suhteuttamisesta (Alasuutari 2011, 250). Olennaisinta onkin tulkintojen kestävyys ja syvyys, joten aineiston koko ei välttämättä ole ratkaisevaa tulosten yleistettävyyden näkökulmasta. Siten onkin merkittävämpää, kuinka taidokkaasti tutkija on pystynyt toteuttamaan haastattelut sekä analysoimaan tulokset ja muodostamaan johtopäätökset. (Eskola & Suoranta 2008, 67.)

Tutkimuksemme luotettavuutta saattaa myös heikentää se, että lähetimme haastattelupyyntöjä tutuille kouluille. Haastatteluihin valikoitui siten luokanopettajia, joista osa oli meille entuudestaan tuttuja. Tutut luokanopettajat saattavat kertoa valikoiden näkemyksistään, koska eivät välttämättä uskalla kertoa mielipiteitään ja ajatuksiaan avoimesti. Myös oman epävarmuuden ja

tietämättömyyden myöntäminen tutulle ihmiselle voi olla vaikeampaa kuin vieraille. Toisaalta tuttuus saattaa olla myös haastattelussa avoimuutta lisäävä tekijä ja tutulle ihmiselle puhuminen voi olla helpompaa. Haastateltava pystyy linkittämään vastauksensa suoraan oman elämänsä tapahtumiin myös haastateltavalle ymmärrettävästi.

Osan haastatteluista teimme yksin ja osan yhdessä, mikä voi heikentää tutkimuksen aineistonkeruun luotettavuutta. Jokainen ihminen tulkitsee maailmaa omalla uniikilla tavallaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 17, 53; Krippendorff 2013, 269). Opettajien haastatteluissa oli huomioitava heidän maailmankatsomuksensa ja oman näkemyksemme tulkinnanvaraisuus. Tämän lisäksi haastattelutilanteessa on haastattelijan pystyttävä huomioimaan myös eikielelliset viestit, kuten ilmeet ja eleet (Silverman 2006, 88). Tällaisten viestien huomioiminen oli helpompaa, kun teimme haastattelua yhdessä. Haastatteluissa meillä oli tukena samanlainen haastattelurunko, joka ohjasi kysymysten asetelua. Toisaalta olemme saattaneet yksin haastattellessa painottaa haastattelurungosta huolimatta eri asioita, vaikka pyrimmekin keskustelemaan teemoista etukäteen ja pohtimaan painotuksia. Teimme myös etukäteen testihaastattelun, jolla pyrimme testaamaan haastattelurungon toimivuutta, mikä taas tuo luotettavuutta itse haastattelutilanteisiin. Litteroinnit kirjoitimme sanasta sanaan ja tarkistimme vielä uudelleen joitakin kohtia, jotta aineistosta tulisi mahdollisimman luotettava. Aineiston luokittelun teimme yhdessä ja tarkastimme sen useasti. Luokittelimme opettajat haastattelujen perusteella säilyttäviin ja kehitettäviin. Luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että luokittelumme oli sinänsä haastatteluista ja teoriasta kumpuavaa, mutta myös toisaalta oman tulkintamme mukaista.

Tuloksia tarkastellessa palasimme useaan otteeseen aineistoon ja sen analyysiin. Tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina, koska niitä on tarkasteltu kahden tutkijan näkökulmasta ja analysoitu perusteellisesti (Silverman 2006, 288). Ennako-oletuksiimme on voinut vaikuttaa kandidaatintutkielmamme, jossa tutkimme oppikirjoja ja kriittisen lukutaidon ilmenemistä niissä. Siten tätä tutkimusta tehdessä mukanaamme on kulkenut jatkuvasti ajatus siitä,

mitä kriittinen lukutaito on ja miten sen tulisi koulussa näkyä. Toisaalta ennakkotietomme on myös ohjannut oletuksiamme tutkimuksen ja tulosten suhteen, mutta samalla ne ovat pitäneet myös mielenkiintoamme ja kiinnostustamme yllä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrää jopa tärkeämmäksi tekijäksi nousee analyysitavan valinta, koska sen perusteella tulkinnat ja kategorisoinnit aineistosta luodaan. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin valinta muodostui aineistomme pohjalta luonnollisesti, koska tarkoituksena oli nimenomaan selvittää käsityksiä ja kokemuksia. Teoriapohja ja huolellinen käsitteiden määrittely on tukenut tutkimuksen tekoprosessia monella tapaa. Aineiston luokittelussa selkeät käsitteet auttoivat muodostamaan paremman kokonaiskuvan opettajien käsityksistä ja määritelmistä lukutaidon suhteen. Siten myös tuloksia ja pohdintaa tarkasteltiin jatkuvasti aikaisemman tutkimustiedon valossa. Toisaalta teoriaohjaavan sisällönanalyysi huonona puolena on se, että teoriapohja voi johtaa tulosten tulkintaa harhaan, jos käsitteet ja tutkimustulokset eivät kohdata. Kokonaisuudessaan tutkimusprosessimme on ollut pitkä, joten jokaista valintaa on ehditty pohtia huolellisesti ja palata valintoihin yhä uudestaan ja uudestaan. Tutkimuksemme pituus lisää luotettavuutta, koska valintoja ei ole tehty pakon edessä ja kiireellä, vaan aikaa näkökulmien pohdintaan on ollut riittävästi.

## 6.6 Jatkotutkimushaasteita

Tutkimme luokanopettajia käsityksiä ja kokemuksia lukutaidosta sekä sen merkityksistä. Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten opettajat kertovat vastaavansa muuttuvan mediamaailman haasteisiin. Tutkimuksessa jää kuitenkin selvittämättä se, mitä he todellisuudessa tekevät luokassaan. Mielenkiintoista olisikin tutkia, miten opettajat todellisuudessa luokassaan toimivat. Tällöin olisi mahdollista vertailla heidän vastauksiaan toimintaan luokassa. Samalla voisimme myös havaita, opettavatko tutkittavat kriittistä lukutaitoa luokassaan tiemättään. Etnografinen tutkimusote mahdollistaisi

myös laajemman opettajan työn tarkastelemisen tutussa luokkaympäristössä. Erilainen ympäristö tarjoaa myös mahdollisuuden esimerkiksi oppikirjojen käytön ja muiden opetusmateriaalien tarkasteluun.

Tutkimme myös mediamaailman muutosta ja siihen reagointia opettajan sekä opetussuunnitelman näkökulmasta. Lasten konkreettiset taidot toimia median kanssa jäivät täysin kartoittamatta. Olisikin kiinnostavaa tietää, miten lapset toimivat median parissa itsenäisesti työskennellen tai ohjeita noudattaen. Osaavatko lapset löytää käsiteltävän aiheen kannalta olennaiset hakusanat ja niiden kautta myös olennaiset asiat? Toimintatutkimus tarjoaisi mahdollisuuksia näiden asioiden selvittämiseen. Tutkimuksessa voisi huomioida, miten uuden opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt toteutuvat käytännössä. Miten esimerkiksi monilukutaito on linkitetty osaksi jokaista oppituntia?



## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. 2. painos. Hamina: Akatiimi Oy.
- Barak, M. Ben-Chaim, D. & Zoller, U. 2007. Purposely Teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. Israel: Springer Science, 353-369.
- Barber, M. 2010. How Government, Professions and Citizens Combine to Drive Successful Educational Change. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) Second International Handbook of Educational Change. Lontoo: Springer. Luettu 31.5.2015 [ikk](#) e-kirja.
- Buckingham, D. 2003. Media education: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Blackwell Publishing Ltd.
- Burn, A. & Durran, J. 2007. Media literacy in schools: practice, production and progression. Lontoo: Paul Chapman Publishing.
- Burn, A. 2008. The case of rebellion: Researching multimodal texts. Teoksessa J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (toim.) Handbook on new literacies. New York: Taloyr & Francis Group, 151-178.
- Bryman A. & Bell, E. 2007. Business Research Methods. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Coiro, J. Knobel, M. Lankshear, C. & Leu, D. J. 2008. Central issues in new literacies and new literacies research. Teoksessa J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (toim.) Handbook on new literacies. New York: Taloyr & Francis Group, 1-22.
- Cohen, Kahn, Steevens. 2000. Hermeneutic phenomenological research: A practical guide for nurse researchers. London: Sage Publications.  
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxLYmtfXzQ3NDQ1MF9fQU41?sid=7bd5214f-b826-4f3e-9042-10f2266c4ec4@sessionmgr115&vid=0&format=EB&rid=1> luettu 21.10.2014

- Devetak, I. & Vogrinc, J. 2013. The criteria for evaluating the quality of the science textbooks. Teoksessa M-S. Khine (toim.) Critical analysis of science textbooks. Evaluating instructional effectiveness. Lontoo: Springer, 3-16.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) Kieltä tutkimassa - tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 131-145.
- Duran, E. 2013. Review of the primary school students critical reading skill levels. International Journal of Academic Research 5 (4).
- Ellington, H. & Race, P. 1985. Producing teaching materials: A handbook for teachers and trainees. 2. painos. Lontoo: Kogan Page.
- Ennis, R. H. 2011. The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Illinois: University of Illinois.
- EU. 2012. Korkean tason ryhmä kehottaa jäsenvaltioita puuttumaan lukutaitokriisiin. Euroopan komission lehdistötiedote.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fisher, C. B. & Anusko, A. E. 2008. Research Ethics in Social Science. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.) The Sage handbook of social research methods. Lontoo: Sage Publications, 95-111.
- Garnham, A. 2005. Language comprehension. Teoksessa R. Goldstone & K. Lamberts. Handbook of cognition. Lontoo: Sage Publications.
- Grbich, C. 2013. Qualitative data analysis: An introduction. 2. painos. Lontoo: Sage Publications.
- Grey, D. 2001. The Internet in school. 2. painos. Lontoo: Continuum.  
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail?sid=75d17c9a-ef13-44b4-812f-2eb274006762@sessionmgr115&vid=0#db=nlebk&AN=226767> Luettu 26.5.2015 e-kirjana.
- Halpern, D-F. 2013. Thought and knowledge. An introduction to critical thinking. 5. painos. New York: Taylor & Francis group.

- Hammersley, M. 2008. Assessing Validity in Social Research. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.) The Sage handbook of social research methods. Lontoo: Sage Publications, 42-54.
- Harvey, R. & Harvey D. R. 2011. Preserving digital materials. 2. painos. Berliini: De Gruyter Saur.  
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail?sid=25e081ff-90fc-4e51-93bc-85888fc63a6c@sessionmgr4003&vid=0#db=nlebk&AN=420537> Luettu 26.5.2015. e-kirjana.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Keuruu: Otava.
- Hiltunen, L. 2011. Tietokoneen rooli opetuksessa. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) Ymmärrys Hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Jyväskylä: Bookwell Oy, 75-81.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 2003. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 178-206.
- Hoechsmann, M. & Poyntz, S. R. 2012. Media literacies: A critical introduction. Länsi-Sussex: Blackwell Publishing.
- Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Teoksessa Pohjola, K. (toim.) Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurinen aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 51-64.
- Ivie, S. D. 1997. Metaphor: A model for teaching critical thinking. Contemporary Education 72 (1), 18-22.
- Jalkanen, J. & Vaarala, H. 2012. Opettamisesta oppimiseen – oppimateriaaleista toimintaan. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 4/2012.  
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail?sid=25e081ff-90fc-4e51-93bc-85888fc63a6c@sessionmgr4003&vid=0#db=nlebk&AN=420537> Luettu 26.5.2015.
- Jantunen T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelma työ koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsinki: Yliopistopaino.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistuksen paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY, 20-24.
- Jennings, Z. 2000. Functional literacy of young Guyanese adults. *International review of education* 46 (1/2), 93--116.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 183-198.
- Jokinen, P., Palmgren-Neuvonen, L., Hytönen, M., Cortés, M., Riekkä, J. & Korkeamäki, R-L. 2013. Millaista on tulevaisuuden lukutaitojen pedagogiikka? - Tutkimus- ja kehittämistyötä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. <http://www.kieliverkosto.fi/article/millaista-on-tulevaisuuden-lukutaitojen-pedagogiikka-tutkimus-ja-kehittamistyota-perusopetukseen-valmistavassa-opetuksessa> Luettu 28.10.2014
- Jussila, J & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kangasoja, M. 2009. Täydennyskoulutuksen tavoitteet ja toteutuskeinot. Teoksessa M. Suortamo, H. Lakksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2009–2010. Terve työympäristö! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karchmer-Kein, R. & Shinas, V. H. 2012. 21st century literacies in teacher education: Investigating multimodal texts in the context of an online graduate-level literacy and technology course. *Research in the schools* 19 (1), 60–74.
- Kauppinen, M. Saario, J. Huhta, A. Keränen, A. Luukka, A-M. Pöyhönen, S. Taalas, P. & Tarnanen, M. 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja –toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa I. Garant, I. Helin, & H. Yli-Jokipii (toim.) Kieli ja globalisaatio – Language and globalization. AFinLAN vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 66, 201–233.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylän yliopisto.

- Keurulainen, H. 2006. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 221-232.
- Kilpiö, A. & Markkula, M-L. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys – opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 63-72.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. 2000. Rethinking critical theory and qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. Lontoo: Sage Publications, 279-313.
- Koivusalo-Kuusinen, R. 2006. Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus. Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua. Viestinnän julkaisuja 14. Helsingin yliopisto: viestinnän laitos.
- Kress, G. 2003. Literacy in the New Media Age. Oxon: Routledge.
- Krippendorff, K. 2013. Content analysis: An introduction to its methodology. 3. painos. California: Sage Publications.
- Kuhn, D. 1999. A Developmental Model of critical thinking. Educational Researcher 28 (2), 16-25.
- Kupari, P. Välijärvi, J. Andersson, L. Arffman, I. Nissinen, K. Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/PISA12.html>
- Kulikowich, J. M. 2008. Experimental and quasi-experimental approaches to the study of new literacies. Teoksessa J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (toim.) Handbook on new literacies. New York: Taloyr & Francis Group, 179-206.
- Kupiainen, R. Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisten mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.

Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2006. Sampling "the new" in the new literacies. Teoksessa M. Knobel & C. Lankshear (toim.) A new literacies sampler. New York: Peter Lang Publishing.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2011. New Literacies. 3. painos. New York: Open University Press.

Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraamaan maailmaan. Helsinki: WSOY.

Leicester, M. & Taylor, D. 2010. Critical thinking across the curriculum. Developing critical thinking skills and philosophy in the primary classroom. New York: Mc Grawhill. Open University press.

Lerkkanen, M-K. 2008. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.

Linn, M. 2000. Designing the Knowledge Integration Environment. University of California: International Journal of Science Education 22 (8), 781-796.

Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 12/2013.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42865/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf?sequence=1> Luettu 25.5.2015.

Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mit%c3%a4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1>

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Malinen, A. 2004. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. Vuosikirja. Vantaa: Dark Oy.
- Mason, J. 2007. Qualitative researching. 2. painos. London: Sage Publications.
- Mason, M. 2009. Critical thinking and learning. Oxford Blackwell publishing.
- Mertens, D. M. 2010. Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods. 3. painos. California: Sage Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. An expanded sourcebook: Qualitative data analysis. 2. painos. California: Sage Publications.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen – opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 64-94.
- Niinistö, H. & Ruhala, A. 2007. Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa H. Kyttä, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki.
- Noaks, L & Wincup, E. 2004. Criminological research: understanding qualitative methods. Lontoo: Sage Publications.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos: Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OKM – Opetus- ja koulutusministeriö. 2013. Hyvä medialukutaito 2013:11. Suuntaviivat 2013–2016.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset> Luettu 23.11.2014
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämänkerroissa. Lapin yliopisto
- Pahl, K. & Rowsell, J. 2005. Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom. London: Sage Publications.
- Pavlik, J. V. 2008. Media in the Digital Age. USA (NY): Columbia University Press.

- Piesanen, E. 2011. Opettajankoulutus Euroopan unionin jäsenmaiden koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Kasvatusalan tutkimuksia 53. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 160-186.
- Rose, D. & Martin, J. R. 2012. Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in Sydney school. Sydney: University press.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Sahlberg, P. 2009. Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa M. Suortamo, H. Lakksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2009–2010. Terve työympäristö! Jyväskylä: PS-kustannus, 13-56.
- Schreier, M. 2013. Qualitative content analysis in practice. Lontoo: Sage Publications.
- Schwab, I. 2015. Reading. Teoksessa N. Hughes & I. Schwab (toim.) Teaching Adult Literacy. Principles and practice. New York: McGraw-Hill education.
- Sefton-Green, J. 2011. Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajakäynnin haasteet. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurinen aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 85-98.
- Serafini, F. 2012. Reading multimodal texts in the 21th century. Research in the schools 19 (1), 26--32.
- Share, J. 2010. Voices from the Trenches: Elementary School Teachers Speak about Implementing Media Literacy. Teoksessa K. Tyner (toim.) Media Literacy: New Agendas in Communication. USA (NY): Routledge, 63-75.
- Silverman, D. 2005. Doing qualitative research: A practical handbook. 2. painos. Lontoo: Sage Publications.
- Silverman, D. 2006. Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction. 3. painos. Lontoo: Sage Publications.



- Sinko, P. 1990. Tietokone ja lukutaito. Teoksessa P. Linnakylä & Takala S. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Tampere: Kirjapaino Oy, 117-129.
- Stranius, L. 2011. Sosiaalinen media, verkkovaikuttaminen ja koulutus. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) Ymmärrys Hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 166-168.
- Suoninen, A. 2004. Mediakielitaidon jäljillä: Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt – Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Tankersley, K. 2003. Threads of reading: Strategies literacy development. Virginia: ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuominen, S. & Mustonen, A. 2007. Tunteella ja järjellä nettiin – Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja. Teoksessa H. Kynäslahti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki.
- Turunen, M. 2011. Visiosta toteutukseen – tieto- ja viestintätekniiikan mahdollisuuksia ja kompastuskiviä koulussa. Teoksessa K. Suomi & K. Kajannes (toim.) Ymmärrys Hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 64-74.
- UNESCO. 2006. Literacy for life. Education for all. EFA global monitoring report. UNESCO publishing.  
[www.unesco.org/new/en/education/.../2006-literacy/](http://www.unesco.org/new/en/education/.../2006-literacy/) Luettu 30.10.2014
- Van Loon, J. 2008. Media technology: critical perspectives. New York: McGraw-Hill. Open University press.
- Van Meter, P. & Firetto, C. 2008. Intertextuality and the study of new literacies: Research critique and recommendations. Teoksessa J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (toim.) Handbook on new literacies. New York: Taloyr & Francis Group, 1077-1092.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

- Väljærvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2001. Suomen tulevaisuuden osaajat. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. Jyväskylä: KTL/ ER-paino Ky.
- Väljærvi, J. & Linnakylä, P. 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Välimaa, J., Ursin, J., Lasonen, J., Aittola, H., Hoffman, D. M., Kärkkäinen, K., Muhonen, R., Piesanen, E. & Volanen, M.V. 2011. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta kartoittamassa. Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Kasvatustieteen tutkimuksia 53. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-21.
- Wallace, M & Wray, A. 2006. Critical reading and writing for postgraduates. London: Sage Publication.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

Nimi

Mikä koulutustausta: Milloin ja missä valmistunut?

Kauanko olet opettanut ja missä?

TEEMA 1. Lukutaidosta kriittiseen lukutaitoon

Minkälainen merkitys lukutaidolla on opettajan omassa elämässä?

Luetko paljon, minkälaisia tekstejä/kirjoja luet?

Mitä on lukutaito on?

Miten hyvä lukutaito näkyy luokassa ja oppilaiden tasoeroissa?

Vanhempien merkitys lapsen motivaatiolle

Minkälainen lukutaito on tärkeää mekaanisen lukutaidon lisäksi tulevaisuudessa? → Median kasvava rooli!

Onko lukutaito suurempi kokonaisuus vai erillisten taitojen summa?

TEEMA 2. Kriittisen lukutaidon merkitys

Missä tilanteissa kriittistä pohdintaa tarvitaan ja miksi?

Mistä kriittinen pohdinta lähtee?

Alkuopetuksen totta ja tarua -tehtävät

TEEMA 3. Kriittisyyteen ohjaaminen koulussa

Miten tuet koulussa?

Näkyykö vain sanomalehtiä viikoilla?

Mitä oppikirjoja käytetään ja kuinka paljon?

Tukevatko ainoastaan äidinkielen oppikirjat kriittistä pohdintaa?

Minkälaista on hyvä oppikirjateksti?

Erialaisten tekstilajien merkitys, runo, uutinen

Miten saat oppilaan pohtimaan kriittisesti?

Onko kriittinen pohdinta tärkeää?

Tehtävä tukena: Miten tällä lähtisit tukemaan kriittistä lukutaitoa?

Miten kehität omaa opetustasi / Auttavatko lapset opetuksesi kehittämisessä?